Berichte zur beruflichen Bildung

13

AGBFN

Eckart Severing, Ulrich Teichler (Hrsg.)

Akademisierung der Berufswelt?

wbv

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB
Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Eckart Severing, Ulrich Teichler (Hrsg.)

Akademisierung der Berufswelt?

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung
BIBB

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1158-5

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

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

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.056

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam
Satz: Christiane Zay, Potsdam
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1158-5
ISBN E-Book: 978-3-7639-5210-6

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C019545

Inhalt

Vorwort 5

Eckart Severing, Ulrich Teichler
Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? 7

Bettina Alesi, Ulrich Teichler
Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland 19

I. Entwicklung der Anforderungen bei Berufen der mittleren Qualifikationsebene

Friedhelm Schütte
Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen? 43

Michael Tiemann
Wissensintensität von Berufen 63

Agnes Dietzen, Anna Cristin Lewalder, Tom Wünsche
Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege 85

II. Internationale Erfahrungen zur Überschneidung von Berufsbildung und akademischer Bildung

Lorenz Lassnigg
Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich 109

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour
Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen 143

Ute Hippach-Schneider, Tanja Weigel
Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz 169

III. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Andrä Wolter
Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule 191

Franziska Diller
Durchlässigkeit der Hochschulbildung – Potenziale von Quereinstiegen nutzen ... 213

Eva Friedrich, Ursula Schwill
Durchlässigkeit im Kontext der Hochschule – ein Praxisbericht von der Fachhochschule Brandenburg..... 233

Anhang

Liste der Autorinnen und Autoren..... 253
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)..... 255

Vorwort

Die traditionell klare Trennung von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung in Deutschland hat ihre Selbstverständlichkeit verloren. Die Studienanfängerquoten steigen rasch, und immer mehr junge Menschen wollen sich auf wachsende kognitive Anforderungen und wissenschaftlich basierte berufliche Aufgaben vorbereiten und ihre Bildungschancen wahrnehmen. Zugleich wächst die Durchlässigkeit zur Studienaufnahme nach beruflicher Ausbildung und zeitweiliger Berufstätigkeit. Auch nimmt die Zahl der Ausbildungs- und Studiengänge zu, die nicht trennscharf den traditionellen Bereichen zuzuordnen sind. So liegt es nahe, mit Blick auf die Zukunft zu fragen: Wie ändert sich die Situation in Studium und Beruf, wenn mehr als die Hälfte der Schulabgängerinnen und -abgänger ein Studium aufnehmen? Wieweit werden dabei in Deutschland Sonderwege eingeschlagen oder ähnliche Lösungen wie in anderen europäischen Ländern gewählt?

Bisherige Tagungen, auf denen Fragen dieser Art diskutiert wurden, brachten entweder Expertinnen und Experten der beruflichen Bildung oder Expertinnen und Experten des Hochschulwesens zusammen. Dieser Sammelband basiert vor allem auf einem Dialog zwischen Expertinnen und Experten aus beiden Bereichen. Am 7.–8. Juli 2011 veranstaltete das Internationale Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) zusammen mit dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, Nürnberg (f-bb), die Tagung „Akademisierung der Berufswelt?“ in Kassel. Die Tagung fand im Rahmen einer Tagungsserie statt, die die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführt. Die Herausgeber dieses Bandes danken den Autorinnen und Autoren, dass sie nach der Tagung ihre Texte auch mit Blick auf weiterführenden Überlegungen auf der Tagung formuliert haben, sowie Frau Bettina Alesi (INCHER-Kassel), Herrn Dr. Thomas Freiling (f-bb) und Herrn Matthias Kohl (f-bb) für die Koordination der Tagung und die Publikationsvorbereitung.

Kassel und Nürnberg, Januar 2013

Eckart Severing
Ulrich Teichler

Eckart Severing, Ulrich Teichler

Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?

Die beiden großen Bereiche des Bildungssystems, die ihre Absolventinnen und Absolventen auf die Arbeitswelt vorbereiten, also die berufliche und die akademische Bildung, sind in Deutschland deutlich voneinander getrennte Sektoren. Diese Dichotomie wurde traditionell und wird heute noch mit divergenten Anforderungen des Beschäftigungssystems begründet: Zur Bewältigung der Anforderungen an „Wissensarbeit" sei theoretisch-systematisches Wissen sowie eine ständige Infragestellung der beruflichen Konventionen nötig, was durch die Hochschulen vermittelt werde; andere Berufe seien für die Facharbeit auf handlungsorientiertes Wissen und auf Fertigkeiten angewiesen, wie sie die berufliche Bildung überwiegend in der Form der „dualen Ausbildung" bereitstelle. Das schiedliche Nebeneinander von hochschulischer und beruflicher Bildung hat sich in divergenten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen manifestiert. Das hat zur Folge, dass es für die Lernenden an der Hochschule bzw. in der beruflichen Bildung nur schwer und mit hohen individuellen Risiken möglich war und ist, zwischen diesen Bildungssektoren zu wechseln und dabei ihre vorangehenden Lernleistungen angerechnet zu bekommen. Diese Trennung der Kulturen und die Probleme des Übergangs sind nach wie vor deutlich, obwohl in verschiedener Hinsicht Funktionsüberschneidungen zunehmen, die sicherlich auf längere Sicht der Legitimität der strikten institutionellen Trennung die Grundlage entziehen dürften. Überschneidungen sind gewachsen: in den Inhalten und Curricula (einerseits komplexe Berufsausbildungen mit hohen Theorieanteilen, andererseits stärkere berufliche Akzentuierung der Studiengänge), in Bezug auf die Rekrutierungsstrategien von Unternehmen (zum Beispiel Überschneidungen in den beruflichen Einsatzbereichen von Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen, Bachelorstudiengängen und Berufsakademien) und auch im Berufs- und Studienwahlverhalten der Schulabgänger.

1. Quantitative Entwicklungen und funktionale Wirkungen der Ausbildungsbereiche in Deutschland

Seit Jahrzehnten ist ein deutlicher Anstieg der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquoten an den entsprechenden Altersjahrgängen in allen OECD-Mitgliedsländern zu beobachten; sie haben sich innerhalb von fünf Jahrzehnten im Durchschnitt mehr als vervierfacht. Deutschland gehört dabei allerdings zu den Ländern mit den geringsten Quoten, die regelmäßig weniger als drei Viertel des

OECD-Durchschnitts ausmachten. Zwar hat sich die Quote der Studienanfänger von etwa einem Zehntel um 1960 auf etwa ein Viertel um 1995 und dann sogar auf etwa die Hälfte zu Beginn dieses Jahrzehnts erhöht (siehe Statistisches Bundesamt 2011), aber die Absolventenquote ist bisher weiterhin unterdurchschnittlich. Detaillierte Zahlenangaben der OECD werden oft missverständlich gebraucht, denn die zumeist genannten Daten zu „tertiary education" schließen auch einige Ausbildungsgänge ein, die in Deutschland als Teil des berufsausbildenden Sektors verstanden werden (siehe den Beitrag von Alesi und Teichler in diesem Band).[1] Die relativ geringen Studierquoten hängen in Deutschland – und in einigen weiteren europäischen Ländern, so auch in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz – damit zusammen, dass der berufliche Ausbildungssektor hier auf zum Teil qualitativ sehr anspruchsvolle Berufstätigkeiten vorbereitet. Er genießt deshalb unter Arbeitgebern und Lernenden ein relativ hohes Ansehen. Die Beschäftigungsaussichten der Absolventinnen und Absolventen dieses Bereichs sind im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen ohne Hochschulabschluss in anderen OECD-Ländern relativ günstig (siehe Müller; Shavit 1998). Die beruflich-betriebliche Bildung ist gesetzlich verankert und durch die kooperative Regulierung durch die Sozialparteien eng an den Arbeitsmarkt gebunden. Ihre Abschlüsse unterliegen in den einzelnen Ausbildungsbereichen einer nationalen Standardisierung. Zu bedenken ist dabei, dass berufliche Bildung ein breites Spektrum beruflicher Anforderungen abdeckt. Es reicht von relativ einfachen Berufen mit geringen kognitiven Anforderungen bis hin zu Berufen, in denen in anderen OECD-Ländern Bachelorabschlüsse überwiegen.

In jüngster Zeit wird in Deutschland von Experten der beruflichen Bildung zunehmend nicht mehr ein Nebeneinander, sondern ein Wettbewerb akademischer und beruflich-betrieblicher Bildungsgänge wahrgenommen (Dietzen 2010, S. 103, Drexel 2010, S. 47 f., Dobischat; Fischel; Rosendahl 2008, Baethge; Solga; Wieck 2007, Dietrich; Severing 2007, S. 8). Eine „schleichende systemische Konkurrenz" (siehe dazu auch den Beitrag von Schütte in diesem Band) erhöht das Risiko, dass die berufliche Bildung im Zuge der Hochschulexpansion marginalisiert wird.

Drei Ursachen werden für eine mögliche Marginalisierung genannt: erstens die Steigerung der Hochschulabsolventenquoten verbunden mit Veränderungen durch demografische Entwicklungen, zweitens Veränderungen der kognitiven Anforderungen im Beschäftigungssystem und drittens die Zunahme deutlich berufsorientierter Studiengänge.

1 Zur Abgrenzung von Hochschulbildung und beruflicher Ausbildung in Deutschland siehe Spöttl 2012, S. 137 und Dietzen 2010, S. 102.

2. Das Zusammenspiel von Ausbildungswahl und demografischer Entwicklung

Die seit den 1990er-Jahren in Deutschland politisch erwünschte und geförderte Erhöhung von Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquoten geht über das Wachstum der traditionellen akademischen Berufsbereiche hinaus. Mehr Absolventinnen und Absolventen werden nunmehr auch in Deutschland (zum internationalen Vergleich siehe Teichler 1991) in Berufsbereichen tätig, in denen früher zumeist Personen ohne Hochschulabschluss tätig gewesen sind, denn die kognitiv-wissenssystematischen Qualifikationsanforderungen steigen. Damit geht einher, dass viele schulisch gut gebildete Jugendliche für eine berufliche Ausbildung nicht mehr zur Verfügung stehen. Schulabgänger/-innen bemühen sich in höherem Umfang als noch vor wenigen Jahren um den Einstieg in ein Studium. Die beruflich-betriebliche Bildung verliert im Vergleich zu einem Studium für leistungsstarke Jugendliche an Attraktivität, während gleichzeitig die absolute Zahl der Jugendlichen sinkt. Zwar verringert sich die Gesamtbevölkerung in Deutschland in den Jahren bis 2020 voraussichtlich nur von 81,7 Mio. auf 79,9 Mio., also um 2,3 Prozent. Aber ein deutlich höherer Rückgang wird bei den 20- bis 29-Jährigen erwartet: von 9,9 Mio. auf 8,5 Mio., also um 13,6 Prozent. Bei den 18- bis unter 20-Jährigen wird sogar ein Rückgang um 19,7 Prozent erwartet. Diese Daten aus der 12. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung deuten darauf hin, dass der Rückgang besonders groß bei den Altersjahrgängen ist, bei denen wichtige Entscheidungen zu Ausbildung und Beruf fallen.

Die demografischen Veränderungen betreffen die Qualifikationsebenen ganz unterschiedlich. Im akademischen Bereich gleicht die Erhöhung der Studierquoten den demografischen Rückgang mehr als aus: Insgesamt steht zwischen 2010 und 2030 einem Abgang von 3,2 Mio. Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss voraussichtlich ein Zugang von 4,9 Mio. Hochschulabsolventinnen und -absolventen gegenüber. Auf den Qualifikationsebenen hingegen, die bisher vor allem von der beruflich-betrieblichen Ausbildung versorgt werden, stehen in demselben Zeitraum einem Abgang von 11,5 Mio. Erwerbstätigen nur Neuzugänge von 7 Mio. Fachkräften gegenüber (Helmrich u. a. 2012, S. 4). So wird in diesem Zeitraum nach diesen Schätzungen die Zahl der Akademikerinnen und Akademiker um fast ein Viertel steigen, während die Zahl der beruflich Ausgebildeten um fast ein Fünftel zurückgehen wird. Hinzu kommt, dass infolge des stärkeren Andrangs an den Hochschulen im Bereich der beruflich-betrieblichen Bildung der Anteil leistungsschwächerer Schulabgänger steigt und dass das Ausbildungssystem darauf nur unzureichend vorbereitet ist. In den vorangehenden Jahren hoher Ausbildungsstellennachfrage bei geringem betrieblichem Ausbildungsangebot haben sich sowohl die betrieblichen Auswahlkriterien als auch

in einigen Berufen die Anforderungen in Ausbildungsordnungen von Berufen so verschärft, dass sie mit dem bisherigen Ausbildungsaufwand bei leistungsschwächeren Ausbildungsaspiranten und -aspirantinnen in Betrieben und Berufsschulen nicht zu bewältigen sein werden (Bertelsmann Stiftung 2009). Daher droht auch eine Fortsetzung des Rückgangs in der Zahl der ausbildenden Unternehmen: Bereits von 2009 auf 2010 ist die betriebliche Ausbildungsquote von 23,5 auf 22,5 Prozent gesunken (BIBB 2012, S. 189 f.).

3. Veränderungen der Anforderungen im Beschäftigungssystem

Die duale Berufsausbildung in Deutschland nimmt für sich in Anspruch, dass die durch ihre Berufsbilder, ihre Lernorte und ihre Prüfungsformen geförderte starke Anwendungsorientierung der in Deutschland vorherrschenden betrieblichen Arbeitsorganisation entspreche, die auf einer hohen Handlungskompetenz der mittleren Fachkräfteebene beruhe. Vereinzelt wird daher auch prognostiziert, dass sie im Kern auch in Zukunft kaum einem Allokationswettbewerb mit dem akademischen Sektor ausgesetzt sein werde (vergleiche den Beitrag von Hippach-Schneider und Weigel in diesem Band sowie Bosch 2012, S. 24 f. und 31, Kuda; Heimann 2010).

Demgegenüber ist jedoch festzustellen, dass die betriebliche Arbeitsteilung und -organisation auch in Deutschland einem starken Wandel unterliegt. Für die meisten OECD-Länder wird ein Wachstum der Berufe festgestellt, in denen sich die kognitiven Anforderungen erhöhen (OECD 2012, CEDEFOP 2010). Aber auch in Deutschland lässt sich beobachten, dass in Berufen außerhalb des klassischen akademischen Berufsspektrums die systematisch-kognitiven Anforderungen deutlich steigen (siehe Zeller; Dauser; Richter 2004, S. 56, Drexel 2012, S 38).

Zu berücksichtigen in diesem Zusammenhang ist auch, dass die wissensintensiven Dienstleistungstätigkeiten ungebrochen zulasten der industriellen Tätigkeiten zunehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 22 und 163). Die duale Ausbildung beruht jedoch 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 (siehe die Beiträge von Schütte und Tiemann in diesem Band). Für viele Berufsverbände in diesem Sektor, namentlich für die der Pflege- und Gesundheitsberufe, nimmt die Akademisierung eine zentrale Rolle bei der Aufwertung ihrer Tätigkeiten ein.

Zu bedenken ist ferner, dass die Unternehmen für viele Berufsbereiche in ihrem Rekrutierungsverhalten nicht auf bestimmte Vorqualifikationen festgelegt sind. Die Personalverantwortlichen sind sicherlich eher vertraut mit den Resultaten der beruflich-betrieblichen Ausbildung und können oft die Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen universitärer Bachelorstudiengänge und verschiede-

ner berufsorientierter Studiengänge zu Beginn noch nicht zuverlässig einschätzen. Andererseits sehen sie in vielen Fällen steigende Anforderungen an systematisch-kognitiven Ansprüchen. Sie mögen auch unterschiedlich abwägen, wie der Wegfall der Kosten der dualen Berufsausbildung für sie im Falle vorberuflicher Qualifizierung durch ein Studium zu dem Mehraufwand für die betriebliche Sozialisation steht.

Insgesamt scheint seitens der Unternehmen die Einschätzung zu bestehen, dass die beruflichen Tätigkeitsbereiche wachsen, für die im Prinzip sowohl eine beruflich-betriebliche Ausbildung als auch ein Studium infrage kommt. Auch durch die arbeitsmarkt- und tarifpolitischen Deregulierungen der vergangenen Jahre verliert sich die Schärfe der Kopplung von Qualifizierungswegen und beruflichen Tätigkeiten. Damit besteht immer mehr Spielraum, gewohnte Zuordnungen zu durchbrechen. Die Allokationsfunktion der vorberuflichen Qualifizierung mag sich verringern, und die Auswahl von Bewerbern mag stärker mit Blick auf nicht zertifizierte Kompetenzen erfolgen.

Auf diese Situation reagieren Unternehmen unterschiedlich je nach Größenordnung: Größere Unternehmen tendieren eher dazu, bei komplexen Fachtätigkeiten die Einsetzbarkeit von Bachelorabsolventinnen und -absolventen zu prüfen. Weiterhin wird deutlich, dass sich für berufliche Karrieren die Bedeutung der Bildungsgänge gegenüber der beruflichen Performanz in den ersten Berufsjahren relativiert (vergleiche die Beiträge von Hippach-Schneider und Weigel sowie von Dietzen, Höver und Wünsche in diesem Band).

4. Veränderungen in den Qualifikationen

Die größte Veränderung im „Angebot“ auf dem Arbeitsmarkt für Berufsanfänger liegt darin, dass die Universitäten nunmehr ein Bachelorstudium von überwiegend dreijähriger Dauer anbieten. Bei dieser Reform der Studiengangstruktur war zunächst weithin erwartet worden, dass die Mehrzahl der Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht weiterstudieren, sondern erwerbstätig werden. Ein Jahrzehnt nach Einführung des neuen Studiengangsystems ergab sich jedoch die Situation, dass weniger als ein Viertel der universitären Bachelorabsolventinnen und -absolventen ausschließlich berufstätig werden und eine ähnlich große Anzahl zugleich berufstätig sind und weiterstudieren (Alesi; Schomburg; Teichler 2010, S. 164, siehe auch Schomburg 2011). Nach den Angaben zum Einkommen und zur beruflichen Tätigkeit ist anzunehmen, dass die Bachelorabsolventinnen und -absolventen oft Tätigkeiten übernehmen, die vorher zu den Tätigkeitsbereichen von Absolventinnen und Absolventen der beruflich-betrieblichen Ausbildungen gehört haben, aber bisher fällt es schwer, die Größenordnung der Substitution beruflich Qualifizierter durch universitäre Bachelorabsolventinnen und -absolventen einzuschätzen.

Anzunehmen ist, dass der berufliche Verbleib von universitären Bachelorabsolventinnen und -absolventen durch verschiedene Besonderheiten im Studienweg und im Profil der Studiengänge beeinflusst wird. Über Praktika während des Studiums mag eine frühe Bindung von Unternehmen und Studierenden zustande kommen. Die Hochschulen mögen ihre Studiengänge mit Blick auf die regionalen Beschäftigungsmöglichkeiten akzentuieren; dazu haben sie mehr Flexibilität als das System der Berufsausbildung, das stärker durch eine Standardisierung von Berufsabschlüssen geprägt ist.

Tatsächlich gibt es an den Universitäten intensive Diskussionen, wie die „Beschäftigungsfähigkeit" der Absolventinnen und Absolventen erhöht werden kann (siehe Teichler 2009), und es sind vielerlei curriculare Neuerungen erkennbar, die von solchen Überlegungen getragen sind (siehe dazu den Beitrag von Dunkel und Le Mouillour in diesem Band). Dazu gehören zweifellos Vorgaben im Akkreditierungssystem, bei Bachelorstudiengängen verstärkt auf die Förderung von „Schlüsselqualifikationen" Wert zu legen. In einigen Fächern werden Studiengänge nicht selten in Kooperation mit Unternehmen der Region entwickelt.

Durch die Umwandlung von Diplomstudiengängen an Fachhochschulen zu Bachelorstudiengängen scheinen sich in der Regel keine großen Veränderungen im Charakter der Studienangebote und auch in den beruflichen Einsatzbereichen von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen ergeben zu haben (siehe Schomburg 2011). Zugenommen haben „duale Studiengänge", bei denen in einem kombinierten Bildungsgang sowohl ein beruflicher Abschluss als auch ein Fachhochschul-Bachelorabschluss erworben werden, sowie Studiengänge, die lange betriebliche Praxisphasen integrieren. Die Zahl der vom Bundesinstitut für Berufsbildung erfassten dualen Studiengänge nahm von 2009 bis 2011 um etwa ein Fünftel zu (BIBB 2012, S. 249). Diese dualen Studiengänge werden in der Regel individuell zwischen Unternehmen oder Branchenverbänden auf der einen Seite und Hochschulen auf der anderen Seite ausgehandelt und sind oft flexibel an jeweils aktuelle Anforderungen der Unternehmen anpassbar (Severing 2009, S. 62). Der berufsschulische Teil der Ausbildung wird dabei meist durch das Hochschulstudium ersetzt.

Gleichzeitig ist in der Berufsbildung – insbesondere bei den sekundären Dienstleistungen, aber auch bei anspruchsvollen gewerblich-technischen Ausbildungsgängen – eine Verschiebung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten zu beobachten. Die Substitution von Haupt- und Realschulabsolventinnen und -absolventen durch Abiturientinnen und 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 den erhöhten kognitive Anforderungen der Tätigkeiten zu genügen. Die Aufsichtsinstitutionen des dualen Ausbildungssystems versuchen zudem, am oberen Rand der Berufsausbildung quasi akademische Abschlüsse („Bachelor

professional“) zu etablieren, Abschlüsse von Berufsakademien und beruflichen Fortbildungen aufzuwerten und aufbauende Berufsabschlüsse im Deutschen Qualifikationsrahmen auf dem Niveau akademischer Abschlüsse zu positionieren.

So gibt es weitgehende Ähnlichkeiten bei einem Teil der Studiengänge an Fachhochschulen, bei Studiengängen von Berufsakademien und bei einem Teil kognitiv anspruchsvoller Berufsausbildung, was die curriculare Akzentsetzung und das kognitive Anspruchsniveau betrifft. In diesem Bereich hat sicherlich die Zugehörigkeit der jeweiligen Ausbildung zu bestimmten Sektoren des Bildungssystems die geringste Signalwirkung.

5. Zur Durchlässigkeit der Sektoren

Für ein stabiles Nebeneinander eines im internationalen Vergleich nicht stark expandierten Hochschulsystems und eines umfangreichen Systems beruflich-betrieblicher Ausbildung war es traditionell geradezu konstitutiv, dass die Durchlässigkeit zwischen diesen Sektoren gering war. Generell wird angenommen, dass die positive Identifizierung mit dem beruflich-betrieblichen Weg in Deutschland auch deshalb sehr hoch war, weil nur für wenige immer wieder die Frage im Raum stand, ob man den Weg wechseln könnte und sollte.

Vor fünf Jahrzehnten schien eine frühe und klare Aufgliederung der Bildungswege als gegeben. Nach vier Schuljahren fiel die Entscheidung, wer das Gymnasium besucht, und der erfolgreiche Abschluss mit Abitur führte in der Regel auf die Universität. Andere Schulwege dagegen eröffneten den Zugang zur beruflich-betrieblichen Bildung. Später wurde das System in Deutschland im Gegensatz zu oft irritierenden Behauptungen in vieler Hinsicht enorm flexibel: Es entstanden zweite und dritte Bildungswege zum Erwerb des Abiturs. Weitere Typen von Abitur wurden eingerichtet, so die „fachgebundene“ Hochschulreife. Unter den Abiturientinnen und Abiturienten sank der Anteil, der ein universitäres Studium aufnahm, von etwa neun Zehnteln auf sieben Zehntel. 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 auch über beruflich-betriebliche Ausbildung eröffnete. Etwa ein Zehntel der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen gingen zu universitären Studiengängen über. Es wurden Begabtenprüfungen zum Hochschulzugang für Personen ohne die typischen Eingangsprüfungen eingeführt, in manchen Fällen eine vorläufige Zulassung und in manchen Fällen besondere Studiengänge für Studierende ohne die übliche „Hochschulreife“.

So lassen sich in Deutschland divergierende Aussagen zur realisierten Offenheit bzw. Geschlossenheit der Bildungswege postulieren. Auf der einen Seite haben heute nur etwa die Hälfte der Studienanfänger an Hochschulen die allgemeine Hochschul-

reife. Auf der anderen Seite haben nur zwei Prozent der Studienanfänger lediglich einen ersten beruflich-betrieblichen Ausbildungsabschluss ohne irgendwelche weiterführende Qualifikationen.

Seitens der Lehrenden an Hochschulen war immer eine große Skepsis gegenüber einer Steigerung der Anzahl von Studienanfängern zu beobachten. In einer international vergleichenden Hochschullehrerstudie Anfang der 1990er-Jahre wurde diese Personengruppe gefragt, welcher Anteil der Jugendlichen eines Jahrgangs für ein Studium geeignet sei. In fast allen Ländern war der Durchschnittswert in den Antworten ungefähr so hoch wie die tatsächliche Studienanfängerquote. In Deutschland wurden dagegen deutlich weniger für studienreif eingeschätzt als die tatsächliche Studienanfängerquote (siehe Enders; Teichler 1995).

Im Laufe der 1990er-Jahre setzte sich politisch die Vorstellung durch, dass ein weiteres starkes Wachstum des Hochschulstudiums zu erwarten und wünschenswert sei. In diesem Kontext wuchs die Überzeugung bei Repräsentanten des beruflich-betrieblichen Systems, dass eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung wünschenswert sei. Bei Repräsentanten des Hochschulsystems hingegen gibt es weiterhin Vorbehalte: In diesem Zusammenhang werden vor allem Sorgen über unzureichende Kompetenzen für ein erfolgreiches Studium bzw. über eine Überfüllung der Hochschulen genannt.

In den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurden im Laufe der Jahre unterschiedliche Modalitäten etabliert, den Übergang von der beruflich-betrieblichen Bildung bzw. von entsprechender Berufserfahrung zum Hochschulstudium zu erleichtern (zu Entwicklungen im Land Brandenburg siehe den Beitrag von Friedrich und Schwill in diesem Band). Diese Entwicklung wurde jedoch oft kritisiert, weil für die Bevölkerung auf diese Weise insgesamt keine hinreichende Transparenz entstehen könnte. In letzter Zeit scheint jedoch ein Durchbruch – allerdings immer noch auf niedrigem Niveau – sichtbar zu werden (siehe dazu den Beitrag von Wolter in diesem Band).

So beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK 2009); verschiedene beruflich-betriebliche Abschlüsse gelten nunmehr als Nachweis der Hochschulreife. Auch Projekte des BMBF wie „ANKOM“ und „Offene Hochschule“, in denen sich Studiengänge Bewerbern ohne formale Hochschulzugangsberechtigung öffnen (BMBF 2012, S. 62), unterstützen diesen Trend.

Insgesamt hat offenkundig die Zahl der Studiengänge zugenommen, in denen besondere Aktivitäten zur Erhöhung der Durchlässigkeit unternommen werden (vgl. den Beitrag von Wolter in diesem Band). Allerdings zeigt sich dabei, dass Personen ohne die vorherrschenden Vorqualifikationen – dies gilt noch stärker für berufsbe-

gleitend Studierende – besondere Anforderungen an Beratung, Studienorganisation, Didaktik und Prüfungsformen stellen (vgl. den Beitrag von Diller in diesem Band).

6. Über die Durchlässigkeit hinaus

In zweierlei Hinsicht gibt es Diskussionen und Aktivitäten über die Durchlässigkeit beim Zugang hinaus. Erstens steht zur Diskussion, ob und in welchem Umfang nicht nur die Absolventinnen und Absolventen des beruflich-betrieblichen Bildungssystems leichter als früher zu einem Hochschulstudium übergehen können, sondern auch, ob und in welchem Maße Lernleistungen bzw. berufliche Erfahrungen aus dem Herkunftsbereich als äquivalent zu den erforderlichen Leistungen im Studium angesehen und angerechnet werden können, wodurch sich dann eine Verkürzung der Studiendauer ergeben kann. Nach den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz von 2009 können bis zu 50 Prozent der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen erbracht werden.

Zweitens kann zur Durchlässigkeit die Tatsache beitragen, dass eine wachsende Zahl von Hochschulen verstärkt in der Weiterbildung aktiv wird und Konzepte lebenslangen Lernens wenigstens in ersten Schritten verfolgt (siehe den Beitrag von Wolter in diesem Band). So gibt es weiterbildende Studienangebote, die für Lernende ohne die übliche Studieneingangsqualifikation offen sind und ihnen eine gewisse ergänzende Qualifizierung in kognitiv-systematischer Hinsicht bieten. Auch gibt es reguläre weiterbildende Studiengänge, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen. Allerdings kann all dies als bescheidener Anfang betrachtet werden, wenn man die weitreichende Vision eines lebenslangen Lernens zum Maßstab nimmt.

7. Auf dem Wege zu einer Akademisierung der Berufswelt?

Betrachten wir die aktuelle Diskussion in Deutschland zum Verhältnis von beruflich-betrieblicher Bildung und Hochschulbildung, so könnten wir auf den ersten Blick den Eindruck gewinnen, dass es in Zukunft weiterhin um ein kreatives Nebeneinander von zwei im Prinzip deutlich getrennten Sektoren geht. Angesichts der weiterhin zu erwartenden Steigerung der Studienanfängerquoten sei ein sinnvolles Nebeneinander am besten gegeben, wenn erstens ein hohes Maß der Durchlässigkeit bestehe und wenn zweitens eine gewisse Überschneidungszone im Charakter des Ausbildungsangebote und den damit verbundenen Berufschancen bestehe. Auf der Basis eines solchen Erwartungshorizonts kann zum einen festgestellt werden, dass die Durchlässigkeit wächst und dass auch eine solche Überschneidungszone der Qualifizierung zu wachsen scheint. Repräsentanten des beruflich-betrieblichen Ausbildungssystem warnen aber zur Vorsicht, eindeutig einen Trend in Richtung eines

kreativen Nebeneinanders der beiden Bereiche zu postulieren; sie sind dagegen der Ansicht, dass in der Diskussion über den Deutschen Qualifikationsrahmen (siehe dazu DQR 2011) seitens der Hochschulen eine Politik einer scharfen Abgrenzung der beiden Bereiche verfolgt werde.

Es ließen sich jedoch ganz andere Szenarien vorstellen. Dazu seien nur ein paar Beispiele genannt:

Vorstellbar ist erstens, dass der Zugang zu den Hochschulen so weit steigt, dass im Bereich beruflich-betrieblicher Bildung der Anteil von Jugendlichen dramatisch sinkt, die im Falle einer prinzipiell leichten Durchlässigkeit tatsächlich erfolgreich an Hochschulen studieren könnten. Wenn wir in der Tat im 21. Jahrhundert auf dem Wege sind, wie dies die OECD in den 1990er-Jahren prognostiziert hat, dass drei Viertel der Jugendlichen ein Hochschulstudium aufnehmen, dann geht es nicht mehr um ein kreatives Nebeneinander von zwei großen Bereichen, sondern neben dem Haupttrend der Akademisierung um die Stabilisierung eines Bereichs, der eher als „Rest"-Bereich betrachtet werden kann.

Zweitens kann als Folge der Trends einer „Akademisierung" von Teilbereichen der Berufsbildung und einer „Verberuflichung" von Teilbereichen der Hochschulbildung (siehe den Beitrag von Dunkel und Le Mouillour in diesem Band) eine Dreiteilung des Qualifizierungssystems entstehen: Dann würde der mittlere Bereich ein relatives Eigenleben gewinnen, das den Stellenwert früherer Diskussionen über ein dichotomes System mit gewohnten Abständen und Äquivalenzen, Barrieren und Durchlässigkeit völlig außer Kraft setzt.

Drittens könnte das System von Hochschulzugang und -zulassung deutlich verändert werden. Anstelle des heute in Deutschland praktizierten Systems eines „Königswegs" und vieler „Schleichwege" könnte – wie das zum Beispiel in Japan und den USA der Fall ist – allen Personen mit 12-jähriger schulischer und teilweise auch beruflicher Bildung die Bewerbung an Hochschulen ihrer Wahl ermöglicht werden, die sich ihre Studienanfänger mithilfe von eigenen Zulassungsmechanismen auswählen. Auch damit würden sich Fragen des Verhältnisses von beruflich-betrieblicher Bildung und Hochschulstudium völlig anders stellen.

Viertens könnte ein übergreifendes System von Kompetenzbewertung entwickelt werden. Damit würden Wege von Bildung und Ausbildung und Abschlusszertifikate im Prinzip zweitrangig. Allerdings könnten sie eine große Bedeutung behalten, wenn sich herausstellte, dass der Erfolg bei der Kompetenzbewertung für Lernende aus bestimmten Bereichen wesentlich höher ist als für Lernende aus anderen Bereichen.

Viele Beiträge in diesem Band machen deutlich, dass ihre Autoren das Nebeneinander von zwei Bereichen des Bildungssystems mit deutlich verschiedenen Charakteristika nicht grundsätzlich infrage stellen, sondern sie fokussieren viel mehr auf mögliche Schritte zu einem konstruktiveren Nebeneinander dieser beiden

Bereiche. Es gibt aber auch Stimmen, die größere Veränderungen durch eine zunehmende Akademisierung der Berufswelt vermuten und es eher für richtig halten, sich schon jetzt auf die Frage zu konzentrieren: Wie soll ein Hochschulstudium in einer Massenwissensgesellschaft aussehen?

Literatur

Alesi, B.; Schomburg, H.; Teichler, U.: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland. In: Alesi, B.; Merkator, N. (Hrsg.): Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen: Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Werkstattberichte – Band 72. Kassel 2010, S. 129–196

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildungsbericht 2010. Bielefeld 2010

Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M. (Hrsg.): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Berufsausbildung 2015 – Eine Entwicklungsperspektive für das duale System. Gütersloh 2009

BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012

BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2012. Bonn 2012

Bosch, G.: Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In: Kuda, E. u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 20–35

CEDEFOP (Hrsg.): Skill Supply and Demand in Europe: Medium-term Forecast up to 2020: Synthesis Report. Luxemburg 2010

Dietrich, H.; Severing, E.: Einführung. In: Dietrich, H.; Severing, E. (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 5. Bielefeld 2007, S. 6–12

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, S. 101–125

Dobischat, R.; Fischel, M.; Rosendahl, A.: Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – Eine Problemskizze. Düsseldorf 2008

DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 09.05.2012)

Drexel, I.: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: IG Metall (Hrsg.): Dokumentation des Workshops: Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/innen ein Auslaufmodell? Frankfurt a. M. 2010, S. 47–54

Drexel, I.: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. In: Kuda, E. u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 36–51

Enders, J.; Teichler, U.: Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession. Bonn 1995

Helmrich, R. u. a.: Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. BIBB-Report 18.2012. Bonn 2012

KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 18.07.2012)

Kuda, E.; Heimann, K.: Zur Zukunftsfähigkeit des dualen Systems beruflicher Bildung aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Portal WAP. URL: http://www.igmetall-wap.de/node/4097 (Stand: 04.01.2011)

Müller, W.; Shavit, Y.: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 4, S. 501–533

OECD (Hrsg.): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Bielefeld 2012

Schomburg, H.: Bachelor Graduates in Germany: Internationally Mobile, Smooth Transition and Professional Success. In: Schomburg, H.; Teichler, U. (Hrsg.): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam und Taipei 2011, S. 89–110

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, S. 59–72

Spöttl, G.: Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. In: Kuda, E. u. a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 130–144

Statistisches Bundesamt (DESTATIS) (Hrsg.): Ergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfängern/-innen – WS 2011/12. Wiesbaden 2011. Url: https://www.destatis.de/De/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103128004.pdf?_blob=publicationFile (Stand: 09.05.2012)

Teichler, U.: Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy. 4 (1991) 4, S. 11–20

Teichler, U.: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 1/2009. Bonn 2009, S. 30–52

Zeller, B.; Dauser, D.; Richter, R.: Zukunft der einfachen Arbeit. Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Reihe Wirtschaft und Weiterbildung Band 31. Bielefeld 2004

Bettina Alesi, Ulrich Teichler

Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die wichtigsten Diskussionsfelder und empirischen Befunde zum Akademisierungstrend der letzten fünf Jahrzehnte. Der Fokus liegt auf der Darstellung der Situation in Deutschland, wobei die internationalen Entwicklungen, ausgelöst insbesondere durch die These der OECD, wonach eine hohe Akademikerquote mit wirtschaftlichem Wohlstand einhergehe, mitreflektiert werden. Deutschland war in vielerlei Hinsicht bis etwa zur Mitte der 1990er-Jahre ein Nachzügler in Bezug auf die Hochschulexpansion. In jüngster Zeit gibt es immer mehr Anzeichen einer grundsätzlichen Wende des politischen Klimas: Zu nennen sind beispielsweise die Anstrengungen zur Steigerung der Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquote, zur Akademisierung von immer mehr Berufsbereichen und zur Steigerung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

1. Einleitung

Seit fünf Jahrzehnten steht in den ökonomisch fortgeschrittenen Ländern mit marktwirtschaftlicher Prägung ein Phänomen im Vordergrund der öffentlichen Diskussion zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung: die Expansion der Hochschulbildung. Unumstritten ist, dass der Anteil der Jugendlichen im Laufe dieser fünf Jahrzehnte, die über eine primäre und sekundäre Bildung hinaus an einer weiterführenden Bildung teilnehmen, erheblich gewachsen ist und dass dies umwälzende Folgen für die Kompetenzen und die Tätigkeiten der Beschäftigten hat. Auch herrscht Konsens, dass es sich dabei nicht einfach um eine Verlängerung des Lernens und eine lineare Erhöhung der Kompetenzen handelt, sondern dass der Anteil der Personen zugenommen hat, die durch besondere Charakteristika der Hochschulbildung geprägt sind: ein äußerst hohes Gewicht kognitiver Kompetenzen, eine große Bedeutung von theoretischen und systematischen Wissenselementen und Denkweisen und schließlich die Vorbereitung auf ein ständiges kritisches Infragestellen der bisherigen Denk- und Arbeitsweisen. In Deutschland wird das nicht selten als Akademisierung von Bildung und Beruf bezeichnet.

Hochschulexpansion und Akademisierung der Berufswelt sind als Trend unbestritten, aber wir beobachten erstens international eine enorme Fülle von Erklärungsansätzen, was diese Veränderungen vorantreibt und welche Folgen das haben wird. Zweitens gibt es große Unterschiede in den Trends wie in der öffentlichen Diskussion und Bewertung dieser Entwicklungen von Land zu Land: Dabei gehört Deutschland zu

den Ländern, in denen sich dieser Expansionstrend und die dafür typischen Begleiterscheinungen relativ spät und langsam entfaltet haben und weithin von großer Skepsis begleitet werden. Schließlich lässt sich zeigen, dass der Akademisierungstrend von Akteuren und Experten aus den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems – in Deutschland aus dem Hochschulbereich einerseits und dem Bereich der beruflichen Bildung andererseits – sehr unterschiedlich interpretiert wird.

Im Folgenden ist nicht beabsichtigt, eine möglichst umfassende Analyse des Akademisierungstrends und seiner Ursachen und Folgen selbst aufzuzeigen; dies ist wiederholt an anderen Stellen erfolgt (siehe dazu Teichler 2003, 2009, Alesi; Schomburg; Teichler 2010). Vielmehr sollen die Breite der Erklärungsansätze, die Besonderheiten des Diskurses in Deutschland und die Unterschiedlichkeit der Interpretationen von Akteuren und Experten aus dem Hochschulbereich und dem Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland charakterisiert werden. Dies soll schließlich die Folie für die Diskussion, welche Entwicklungen wir in Deutschland in naher Zukunft erwarten können, abgeben.

2. Der internationale Akademisierungstrend in der Bildung

Es gilt als Gemeinplatz, dass innerhalb der fünf Jahrzehnte, seitdem die Expansion weiterführender Bildung ein zentrales politisches Thema ist, eine erhebliche Bildungsexpansion stattgefunden hat. Hier jedoch das Ausmaß der Expansion zu spezifizieren und zum Beispiel von „Verdoppelungen", „Verfünffachungen" oder Ähnlichem zu reden fällt schwer, weil die Definitionen zu wechselhaft sowie die nationalen Charakteristika zu zahlreich sind und die Datenlage nicht optimal ist.

Den größten Einfluss auf die internationale Diskussion von Definitionen und die entsprechende internationale Sammlung und Darstellung von Daten, die von den einzelnen Ländern geliefert werden, hat zweifellos die OECD ausgeübt. Auch heute gilt die jährliche Darstellung der Bildungsindikatoren seitens der OECD in „Education at a Glance" (siehe OECD 2011) als die diesbezüglich wichtigste Informationsquelle. Die Datensammlungen der OECD erfolgen in Kooperation und Abstimmung mit der UNESCO und mit Eurostat, dem statistischen Amt der Europäischen Union.

Beim sekundären Bildungsbereich verschoben sich die Definitionen und die entsprechenden Datensammlungen in drei Schritten:

- Anfänglich wurde der Sekundarschulbesuch hervorgehoben, der den Zugang zum Hochschulstudium eröffnet;
- später wurde häufig die schulische Sekundarbildung insgesamt thematisiert;
- schließlich zeigen seit Mitte der 1970er-Jahre die internationalen Statistiken die Sekundarbildung sowohl schulischer als auch berufspraktischer Art (d. h. einschließlich von Berufsausbildung im dualen System in Deutschland) auf.

Beim tertiären Bildungsbereich ergaben sich ebenfalls drei Schritte:

- Zunächst war von „universitärem Studium“ die Rede;
- sehr bald darauf zeigten die Statistiken die Häufigkeit des „Hochschulstudiums“ (also sowohl des Studiums an einer Universität als auch an einer Fachhochschule) auf;
- seit den 1980er-Jahren umfassen die Statistiken von OECD und UNESCO die „tertiäre Bildung“; der Unterschied zwischen Hochschulstudium und Studium in anderen tertiären Bereichen wird zwar noch ausgewiesen, aber nicht mehr so benannt: Die UNESCO spricht von „ISCED 5A“ (Hochschulstudien, die mindestens einem Bachelor entsprechen) und „ISCED 5B“ (kürzere bzw. nicht wissenschaftlich orientierte berufliche Studien) und die OECD von „tertiary A“ und „tertiary B“.

Drei Arten von Quoten werden häufig errechnet:

- Anteil der Anfänger (insbesondere Studienanfänger) an dem entsprechenden Altersjahrgang;
- Relation der Lernenden bzw. Studierenden zur entsprechenden Altersgruppe (z. B. Anteil der Lernenden unter den 17-Jährigen, Zahl der Studierenden im Vergleich zu allen 20- bis 24-Jährigen oder Ähnliches) und
- Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der entsprechenden Altersgruppe.

Wurde zum Beispiel vor einigen Jahrzehnten thematisiert, ob mehr als die Hälfte oder weniger als die Hälfte über die Pflichtschulzeit hinaus lernen, gilt es heute als üblich, dass über 80 Prozent oder sogar in manchen Ländern über 90 Prozent der Jugendlichen einen Sekundarabschluss erwerben. Im Hinblick auf das Hochschulstudium war in Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren oft die Rede davon, dass Hochschulen anders seien und eine andere Funktion hätten, wenn nicht mehr nur fünf Prozent studierten, sondern 20 Prozent. Inzwischen werden Änderungen diskutiert, die zu erwarten seien, wenn mehr als die Hälfte studierten. International erzielte um 1970 die Klassifikation des US-amerikanischen Hochschulforschers Martin Trow (1974) größte Aufmerksamkeit: Von „elite higher education“ sei demnach zu sprechen, solange nicht mehr als 15 Prozent studierten. „Mass higher education“ träte neben „elite higher education“, wenn zwischen 15 Prozent und 50 Prozent studierten, und bei einer Studienanfängerquote von über 50 Prozent sei „universal higher education“ erreicht. Die OECD (1998) vertrat Ende des 20. Jahrhunderts die Ansicht, dass im 21. Jahrhundert eine Studierquote von drei Vierteln der jungen Leute an der entsprechenden Altersgruppe eine normale Erscheinung werden würde.

3. Erklärungsansätze und Messungen

Bei Versuchen, die Zusammenhänge von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erklären, hat wiederum die OECD nunmehr über fünf Jahrzehnte eine große Rolle gespielt. Diese 1957 gegründete Regierungsorganisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung der wirtschaftlich fortgeschrittenen, marktwirtschaftlich orientierten Länder versuchte erstmals 1961 auf einer großen internationalen Konferenz, die Idee der Nützlichkeit der Bildungsexpansion für das Wirtschaftswachstum zu popularisieren. Sie ist nun seit fünf Jahrzehnten, trotz vielerlei Akzentverschiebungen, diesem Postulat treu geblieben. Dabei konzentriert sie sich in der Argumentation auf die höheren Ebenen von Bildung und Beschäftigung: auf das Studium an Hochschulen bzw. anderen tertiären Bildungseinrichtungen und auf die Tätigkeit von Personen mit Hochschulabschluss oder einem anderen tertiären Abschluss.

3.1 Indirekte Kriterien von Messungen von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen

Bei der Erklärung und dem Beleg der These, dass eine große Zahl von Hochqualifizierten für Wirtschaft und Gesellschaft ökonomisch nützlich sei, stand nicht unbedingt der Versuch im Vordergrund, den Bedarf von akademischen Qualifikationen für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben direkt zu messen, sondern es überwogen indirekte Kriterien und Messungen:

- *Hochschulexpansion und Wirtschaftswachstum*: Hervorgehoben wurde erstens, dass Länder mit relativ hohen Ausgaben für weiterführende Bildung und Länder mit hohen Quoten an Personen mit Hochschulabschluss ein besonders hohes Wirtschaftswachstum haben (siehe Hüfner 1970). Politisch wurde gewöhnlich die Folgerung gezogen, dass eine Politik der Hochschulexpansion sich zugunsten einer Steigerung des Wirtschaftswachstums in der Regel lohne. Das makroökonomische Wachstum gilt also – unter den genannten Bedingungen – bei diesem Erklärungsansatz als Indiz, dass die Akademikerqualifikation in hohem Maße vom Beschäftigungssystem genutzt wird.
- *Bildungsniveau und Einkommen*: Betont wurde zweitens, dass in der Regel das Einkommen von Beschäftigten in engem Zusammenhang mit der Dauer der vorberuflichen Bildung und mit der Ebene des Bildungsabschlusses steht. Dabei wurde nicht nur aufgezeigt, dass Personen mit Hochschulabschluss im Durchschnitt deutlich mehr verdienen als Personen mit Sekundarschulabschluss, beruflicher Ausbildung oder Personen ohne Sekundarschulabschluss und beruflicher Ausbildung, sondern eine Fülle von Analysen kam zu dem Ergebnis, dass Investitionen in höhere Bildung (weitere Bildungskosten, Lebenshaltungskosten

sowie entgangenes Einkommen in dieser Zeit) sich in Regel durch ein deutlich höheres Lebenseinkommen bezahlt machen (siehe z. B. OECD 2011). Ein höheres Einkommen gilt also bei diesem Erklärungsansatz als Indiz für die Nützlichkeit der höheren Qualifikationen, denn Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber zahlten ja Gehälter primär unter Gesichtspunkten der Nutzung von Qualifikationen.

Zweifellos lässt sich feststellen, dass das erstgenannte Argument – der Zusammenhang auf der Makroebene von Hochschulexpansion und Wirtschaftswachstum – im internationalen Diskurs die höchste Überzeugungskraft entwickelt hat. Internationale Vergleiche von Studienanfängerquoten oder Absolventenquoten werden immer wieder als Indikatoren dafür verwendet, Länder als bildungspolitisch erfolgreich oder „rückständig" einzustufen.

3.2 Direktere Kriterien von Messungen von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen

Daneben gibt es seit Langem weitere Erklärungsansätze, die den Bedarf von akademischen Qualifikationen für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben und die tatsächliche Entwicklung von Qualifikation direkter zu definieren und zu messen suchen:

- *Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung – arbeitsmarktstatistische Ansätze*: Drittens hat es eine Fülle von Versuchen gegeben, mithilfe von Arbeitsmarktstatistiken den Bedarf an akademischen Qualifikationen bzw. die Relation von Qualifikationsbedarf und Qualifikationen einzuschätzen. Diese Vorgehensweise war besonders verbreitet, wenn versucht wurde, Entwicklungen der näheren Vergangenheit als Basis für die Prognosen zukünftiger Entwicklung bzw. für planerische Intervention in die Zukunft zu nehmen. Dabei wurde in der Regel angenommen, dass bei bestimmten Berufsgruppen (professionelle Berufe – z. B. Ärzte, Anwälte, Ingenieure, Lehrer und Managementberufe) ein Bedarf an einem Hochschulabschluss besteht, bei anderen Berufsgruppen (z. B. „associate professionals" – z. B. Erzieher und Techniker) eine Verwendung akademischer Qualifikation in manchen Fällen bzw. partiell vorstellbar sei, während in anderen Berufsgruppen (Büro- und Verkaufberufe, Arbeiter) schließlich ein Studienabschluss eine Fehl- bzw. Überqualifikation sei.
- *Bedarfsvorstellungen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber*: Viertens wurden immer wieder Informationen über die Einschätzungen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gesammelt, z. B. mithilfe von Befragungen von Personalleitern in Unternehmen: Wie viele Hochschulabsolventinnen und -absolventen sie in Zukunft benötigten, wieweit Qualifikationsniveau und fachliche Spezialisierungen von Be-

werberinnen und Bewerbern oder Beschäftigten den beruflichen Anforderungen entsprächen, in welchen Bereichen Absolventinnen und Absolventen unzureichend qualifiziert seien und anderes mehr. Diesen Erhebungen liegt in der Regel die Vorstellung zugrunde, dass die „Arbeitgeber" nicht nur einen guten Überblick über die beruflichen Tätigkeiten hätten, sondern auch über den daraus zu schließenden „Qualifikationsbedarf" und über die Richtungen von Maßnahmen, durch die das Bildungssystem eine bessere Abstimmung von Bedarf und tatsächlichem Angebot an Qualifikationen erreichen könnte.

- *Vorstellungen von Absolventinnen und Absolventen über Qualifikationsverwendung und angemessenen beruflichen Einsatz*: Als fünfte häufig herangezogene Informationsquelle sind schließlich die Aussagen von Beschäftigten mit Hochschulabschluss zu nennen. Relativ häufig wurden schriftliche Befragungen von Absolventinnen und Absolventen wenige Jahre nach Studienabschluss durchgeführt. Diesen Studien liegt die Vorstellung zugrunde, dass die Beziehung von Ebene und fachlicher Spezialisierung der Bildung einerseits und beruflicher Kategorie andererseits nur unzureichend über die „Passung" von Qualifikation informiere. Berufstätige selbst könnten in vielen Fällen aufzeigen, dass scheinbar nicht akademische Berufspositionen durchaus von akademischen Qualifikationen profitieren, und in manchen Fällen auch, dass eine als akademisch geltende Berufsposition nicht unbedingt akademische Kompetenzen verlangt.

3.3 Meritokratie und Chance

Schließlich spielten in der internationalen Diskussion zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem auch immer eine Reihe von Konzeptionen, Erklärungsansätzen und Analysen eine Rolle, die primär nach dem Verhältnis von Bildung und Gesellschaftsordnung fragten, ohne dabei allerdings Fragen der Relation von Qualifikationsanforderungen und vorhandenen Qualifikationen aus dem Auge zu verlieren. Hier wurde ergänzend gefragt, welche Personen welche Qualifikationen erwerben. Zumeist sind solche Ansätze vom Ideal einer offenen Bildungsgesellschaft getragen: Für eine moderne Gesellschaft sei es charakteristisch bzw. wünschenswert, dass jeder eine Chance auf Bildungserfolg habe (diese Argumentation findet sich im sogenannten egalitären Ansatz wieder), zugleich aber sei es für eine moderne Gesellschaft auch typisch, dass die Berufs- und Sozialchancen weitgehend vom erreichten Bildungserfolg bestimmt würden (meritokratischer Ansatz).

Trends und Maßnahmen zur Erhöhung der Offenheit des Bildungssystems haben in der Regel zur Folge, dass dadurch die Quote der Personen mit akademischer Bildung steigt. Soweit ein wachsender Bedarf an Hochqualifizierten angenom-

men wird, wird gewöhnlich eine Harmonie von Bildung und Sozialchancen einerseits und Bildung und Wirtschaftswachstum andererseits gesehen. Soweit eher Grenzen des Bedarfs an akademischer Bildung gesehen werden, wird eine enge Verknüpfung von Bildung und Sozialchancen eher als Beitrag zu wachsender Diskrepanz von Qualifikationsanforderungen und tatsächlichen Qualifikationen eingeschätzt.

4. Qualifikation und Beruf im Zuge der Hochschulexpansion in internationaler Perspektive – paradoxe Diskurse und komplexe Befunde

Die internationale Diskussion über Voraussetzungen und Folgen der Hochschulexpansion für die Beziehung von Qualifikation und Beruf erscheint auf den ersten Blick paradox:

- Erstens im Hinblick auf die *Nützlichkeit der Expansion akademischer Qualifizierung*: Auf der einen Seite herrscht mit Blick auf den Zusammenhang von Hochschulexpansion und wirtschaftlicher bzw. auch gesellschaftlicher Entwicklung die Überzeugung, dass eine starke Akademisierung der Ausbildung wünschenswert sei (siehe OECD 1998). Auf der anderen Seite ist mit Blick auf Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit die Einschätzung verbreitet, dass die Akademisierung der Bildung deutlich über die Akademisierung der Berufswelt hinausgehe (siehe beispielswiese Freeman 1976). Im öffentlichen internationalen Diskurs beobachten wir trotz dieser gegensätzlichen Eindrücke sehr häufig ein Gesamturteil, dass eine sehr weitgehende Akademisierung wünschenswert sei.
- Zweitens im Hinblick auf die *„Passung" von akademischer Qualifizierung und Berufstätigkeit*: Auf der einen Seite wird immer wieder das Postulat eines „matching" von Qualifikationsart und -ebene einerseits sowie Einkommen, beruflicher Position und vorherrschender Tätigkeit andererseits unterstrichen (zur Overeducation-Debatte siehe auch den Sammelband von Büchel; De Grip; Mertens 2003). Auf der anderen Seite gilt eine weichere Korrespondenz von Qualifikation und beruflichem Einsatz als normal, als friktionsreduzierend oder oft als kreativ für die Erbringung unerwarteter, aber wünschenswerter beruflicher Leistungen (zur Absorptionsthese siehe beispielsweise Teichler; Hartung; Nuthmann 1976). Dabei beobachten wir, dass der öffentliche Diskurs in der Gesamtbilanz immer wieder auf ein Wunschbild einer klaren „Passung" zurückkehrt.

Im Laufe der Jahre hat es eine Fülle international vergleichender Analysen sowie ähnlicher Ergebnisse in verschiedenen nationalen Studien gegeben, die Trendaussagen zur Akademisierung in Bildung und Beruf in wirtschaftlich vorangeschrittenen Ländern ermöglichen.

Trotz der Fülle unterschiedlicher Ansätze, der Verschiedenheit der Bedingungen in den einzelnen Ländern und mancher Charakteristika in den Stadien der Expansion sind übergreifende Entwicklungslinien erkennbar:

- Es besteht eine positive Korrelation von Akademisierung der Bildung und wirtschaftlichem Erfolg. Dem widerspricht nicht, dass es auch Länder mit relativ geringen Hochschulabsolventenquoten und relativ hohem wirtschaftlichen Erfolg und umgekehrt Länder mit hohen Absolventenquoten und begrenztem wirtschaftlichen Erfolg gibt.
- In allen Ländern ist das durchschnittliche Einkommen von Personen mit tertiärer Bildung deutlich höher als das Einkommen von Personen ohne tertiäre Bildung. Allerdings variiert der Einkommensvorteil zwischen den Ländern, und solche Unterschiede lassen sich durchgängig weder eindeutig aufgrund von Relationen zwischen Angebot und Nachfrage bestimmter Qualifikation noch der Höhe der Absolventenquoten insgesamt erklären.
- In keinem der ökonomisch fortgeschrittenen Länder verläuft die Hochschulexpansion mehr oder weniger in Harmonie mit einem wachsenden Angebot von Akademikerpositionen. Konkrete Arbeitsmarktdaten ließen im Laufe der Zeit fast immer auf den ersten Blick den Schluss zu, dass die Akademisierung der Bildung über den sichtbaren Bedarf des Beschäftigungssystems hinausgeht. Viele Studien weisen auf Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen vor allem in den ersten Jahren sowie auf längere und aufwendigere Beschäftigungssuche hin. Nicht selten werden Werte zwischen zehn und 30 Prozent genannt, wenn der Anteil von Absolventinnen und Absolventen ermittelt wird, die nicht in typischen Akademikerberufen beschäftigt werden, die ihre im Studium erworbenen Qualifikationen später im Beruf nur zu geringen Teilen nutzen und die ihre berufliche Position bzw. ihr Einkommen nicht als ihrer akademischen Bildung entsprechend einstufen.
- In keinem Land sind jedoch so große Beschäftigungsprobleme für Hochschulabsolventinnen und -absolventen aufgetreten, wie sie noch vor vier Jahrzehnten in Deutschland unter dem Schlagwort „akademisches Proletariat“ (Schlaffke 1972) beschworen worden sind: Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht in typische akademische Berufe und Positionen übergingen, gerieten nur in Ausnahmefällen in gering bezahlte und wenig anspruchsvolle Berufspositionen, sondern wurden in der Regel ein wenig „unterhalb“ der akademischen Berufe tätig.
- In fast allen Untersuchungen wird für alle ökonomisch fortgeschrittenen Länder belegt, dass die Arbeitslosigkeit desto geringer ist, je höher das Qualifikationsniveau ist. Allerdings sind in vielen Ländern die Unterschiede in der Arbeitslosigkeit nach fachlicher Spezialisierung und Berufsbereich sehr groß. Auch sind zuweilen die Unterschiede zwischen Akademiker- und Facharbeiterebene sehr

gering, während nur höhere Arbeitslosenquoten von Personen ohne höhere Sekundarschulbildung bzw. berufliche Ausbildung deutlich hervortreten.

- Die meisten Befragungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen belegen, dass die Mehrheit eine deutliche Nutzung ihrer Qualifikationen und eine Angemessenheit ihrer beruflichen Situation im Verhältnis zu ihrer Qualifikation sieht, obwohl nicht alle diese Personen in typischen Akademikerberufen tätig sind. Das spricht dafür, dass die Akademisierung der Tätigkeiten oft der Einschätzung und Einstufung der Berufe insgesamt als typische Akademikerberufe vorauseilt.
- Es gibt einen relativ flexiblen Abstimmungsprozess zwischen einer mehr oder weniger stetigen Zunahme tertiärer Bildung und einer adäquaten Einmündung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in das Beschäftigungssystem, bei der die erworbene Qualifikation in hohem Maße oder wenigstens teilweise zur Geltung kommt: Die Anforderungen im Beruf mögen etwas steigen, die Beschäftiger mögen etwas höhere Kompetenzen belohnen („screening") (Arrow 1973), die Absolventinnen und Absolventen mögen selbst die Arbeit so gestalten, dass höhere Kompetenzen zum Tragen kommen.
- Es gibt einen deutlichen Akademisierungsprozess in der Berufswelt, d. h. eine Zunahme von Arbeitsplätzen insgesamt, bei denen eine akademische Qualifizierung als notwendig, wünschenswert oder normal gilt. Der Prozess einer Neuinterpretation eines Berufs als „Akademikerberuf" („upgrading") verläuft eher kontinuierlich in Ländern, in denen eher Wert auf generelle Kompetenzen gelegt wird, und eher etappenweise in Ländern mit starker Betonung fachlicher Spezialisierung. Sehr groß sind die Unterschiede auch von Land zu Land in Bezug auf die Frage, wann und wie eine solche Akademisierung von Berufsbereichen „aktenkundig" wird: ob ein Beruf als akademisch gilt, wenn mehr als die Hälfte der Berufszugehörigen einen Hochschulabschluss erworben haben, oder erst wenn ein Hochschulabschluss mehr oder weniger zum „Muss" wird.

5. Die Akademisierungsdiskussion in Deutschland bis in die 1990er-Jahre

Die Trends und Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland zur Akademisierung innerhalb der letzten fünf Jahrzehnte können keineswegs als Avantgarde im internationalen Diskurs bezeichnet werden, wie er von der OECD geprägt worden ist. Deutschland war auch keineswegs im „Mainstream" der Ereignisse.

Zweifellos ist Deutschland *Nachzügler der Hochschulexpansion*: Für das Jahr 1994 zum Beispiel – also etwa zu dem Zeitpunkt, als in Deutschland in Politik und Wirtschaft die zuvor starke Reserviertheit gegenüber der Hochschulexpansion Plä-

doyers für eine Expansion Platz machte – bezifferte die OECD die Quote neuer tertiärer Bildungsabsolventinnen und -absolventen in Deutschland auf 22 Prozent. Dies war zu diesem Zeitpunkt nicht einmal die Hälfte des Durchschnitts der OECD-Mitgliedsländer. Zwar gab es einige Länder mit geringeren Quoten (so die Türkei, Österreich und Italien), aber in vielen Fällen waren die Quoten weitaus höher: so zum Beispiel 70 Prozent in Norwegen, über 50 Prozent in Großbritannien, Japan und den USA und fast 50 Prozent in Finnland (Teichler; Bürger 2008). Nach den neueren Daten der OECD (2011) hatten 2009 unter den 25- bis 34-Jährigen der Bevölkerung in Deutschland 26 Prozent einen tertiären Bildungsabschluss. Der entsprechende Wert betrug über 60 Prozent in Korea, über 50 Prozent in Japan and Kanada sowie fast 50 Prozent in Australien, Großbritannien, Irland und Norwegen.

Zweifellos hat in Deutschland ebenfalls die Vorstellung vorgeherrscht, dass es zur Sicherung von Wirtschaftswachstum und wünschenswerten gesellschaftlichen Bedingungen *keiner im internationalen Vergleich hohen Akademikerquote* bedarf. Wäre der OECD-Durchschnitt die akzeptierte Norm, wie das zum Beispiel in Deutschland in der Diskussion über die schulischen Kompetenzen war, als ein „PISA-Schock" durch das Land ging, hätte es in Deutschland aufgrund der OECD-Daten zu Bildungsabschlüssen und zum Bildungsstand der Bevölkerung einen weitaus höheren Akademikermangelschock geben müssen. Das war jedoch nicht der Fall.

Zwar fanden Anfang der 1960er-Jahre die OECD-Thesen in Deutschland in der Diskussion um einen etwaigen „Bildungsnotstand" (Picht 1964) durchaus Anklang. Um 1970 dagegen stieß wieder die Warnung vor einem „akademischen Proletariat" auf große Resonanz. Im Laufe der 1970er-Jahre setzte sich zwar die Einschätzung durch, dass die überzähligen Hochschulabsolventinnen und -absolventen eher in Positionen unmittelbar unterhalb der akademischen Bereiche tätig werden, aber dies wurde dann weithin als „Verdrängungswettbewerb" (zur Verdrängungsthese siehe beispielsweise Fürstenberg 1978) negativ bewertet. Erst Mitte der 1990er-Jahre erodierte in der öffentlichen Diskussion die eher abwehrende Haltung gegenüber einer starken Hochschulexpansion.

Nehmen wir die Einschätzung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zum Maßstab, so zeigt sich in Deutschland kein deutlich anderes Bild der Beziehung von Studium und Beruf als in Ländern mit höheren Absolventenquoten: So waren nach einer international vergleichenden Befragung von den Personen in Deutschland, die Mitte der 1990er-Jahre ihr Universitäts- bzw. Fachhochschulstudium abgeschlossen hatten und drei bis vier Jahre später erwerbstätig waren, 83 Prozent in typischen Akademikerberufen tätig („professionals", „managers") sowie 12 Prozent in anderen gehobenen Berufen („associate professionals", „technicians") und nur fünf Prozent in anderen Berufen. In den sechs westeuropäischen Ländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen und Schweden) mit höheren

Absolventenquoten, die in die Studie einbezogen waren, betrugen die entsprechenden Werte im Durchschnitt 71 Prozent, 24 Prozent und 5 Prozent (Schomburg; Teichler 2006). Allerdings waren demnach Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus Deutschland weniger in denjenigen mittleren Berufsbereichen vertreten, in denen vor Jahrzehnten eine Tätigkeit von Personen mit Hochschulabschluss eine völlige Ausnahme war, aber inzwischen der Abschluss eines – oft kürzeren bzw. anwendungsorientierten – Studiums eine verbreitete Voraussetzung geworden ist. Die gleiche Befragung zeigt auch, dass die deutschen Absolventinnen und Absolventen keine engere Verknüpfung von Studium und Beruf sehen als die Absolventinnen und Absolventen aus den europäischen Ländern mit noch höheren Absolventenquoten: Kaum eine Verwendung ihrer Qualifikationen im Beruf konstatierten nur 23 Prozent der Absolventinnen und Absolventen aus Deutschland, aber sogar nur 19 Prozent im Durchschnitt aus denjenigen europäischen Ländern mit höheren Absolventenquoten, und einen ihrem Bildungsniveau inadäquaten Einsatz berichteten nur 15 Prozent der Ersteren bzw. sogar nur 12 Prozent der Letzteren (ebd.).

Typisch ist darüber hinaus für die deutsche Situation, dass die akademische Bildung durch *relativ geringe vertikale Differenzierung* – nach Qualität, Reputation und Selektivität beim Zugang zum Studium und Ähnlichem – gekennzeichnet ist. Generell wird angenommen, dass das Qualitätsgefälle in Lehre und Studium zwischen den Universitäten traditionell recht gering ist (deutlich geringer als zum Beispiel in Großbritannien, Japan und den USA). Formale Differenzierung erfolgt in erster Linie nach Hochschularten (vor allem zwischen Universitäten und Fachhochschulen).

Weiterhin gibt es in Deutschland *kein Konzept tertiärer Bildung jenseits der Hochschulbildung*. Mehr als zehn Prozent der Lernenden und der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland erscheinen zwar in den OECD-, UNESCO- und Eurostat-Statistiken als „tertiary B", „ISCED 5B" und Ähnliches, aber in deutschen Übersichten sind sie als Lernende und Absolventen der höheren Stufen des dualen Ausbildungssystems verbucht (Techniker, höhere Gesundheitsberufe u. Ä.).

Schließlich wird das deutsche Bildungssystem von deutscher Seite stärker als *dichotom* beschrieben, als das in den meisten Bildungssystemen ökonomisch fortgeschrittener Länder der Fall ist. Demnach stehen die Jugendlichen in erster Linie vor der Wahl zwischen einem akademischen Studium und einer beruflichen Ausbildung, die zumeist überwiegend als betriebliches Training und ergänzend als berufliche Schulung erfolgt. In den beiden Bereichen – berufliche Bildung und Hochschulbildung – herrschen völlig unterschiedliche Vorstellungen über den Charakter wünschbarer Kompetenzen und über die Förderung von Kompetenzen. Diesem Tatbestand untergeordnet erscheinen Differenzen und Qualitätsstufen innerhalb des Systems beruflicher Bildung. Ebenfalls gibt es in den beiden Sektoren unter den Protagonisten und Experten kaum Gemeinsamkeiten in den Vorstellungen von

„Qualität“ der Bildung, Tendenzen des Qualifikationsbedarfs, wünschenswerten Formen von Meritokratie und Chance, Bedeutung und Folgen von Durchlässigkeit und anderem mehr. Schließlich gibt es auch kaum Vorstellungen über Substitution von allgemeiner und beruflicher Bildung: So ist eine Abiturientin oder ein Abiturient ohne nachfolgendes Hochschulstudium oder ohne nachfolgende berufliche Ausbildung mehr oder weniger ein „Nobody“ in dem von Beruflichkeit geprägten Qualifikationssystem.

Stärker als in vielen anderen Ländern der Welt ist damit ein Stolz auf einen Sektor der Qualifizierung verbunden, der nicht auf die höchsten Positionen in der beruflichen Statushierarchie führt. Die berufliche Ausbildung im dualen System gilt in Deutschland als äußerst funktionale Vorbereitung auf eine nicht akademische Berufstätigkeit, und die in Deutschland im Vergleich zur Arbeitslosigkeit von Erwachsenen nur geringfügig höhere Jugendarbeitslosigkeit wird in der internationalen Diskussion immer wieder als eindeutiges Gütezeichen des deutschen Ausbildungssystems hervorgehoben. Die Betonung der Dichotomie und der Distanz zwischen den Sektoren wurde offenkundig auch in der Absicht betrieben, die Stabilität des beruflichen Ausbildungssystems zu unterstützen und ihn vor einem Sog zu immer mehr weiterführender Bildung zu bewahren.

Niedrige Studierquote, hohe Zahl von Lernenden in einer teils schulischen und teils betrieblichen Ausbildung, eine relativ große Homogenität innerhalb dieser beiden Sektoren, ein relativ geringer Übergang zwischen diesen beiden Sektoren und schließlich die Überzeugung, dass Wirtschaftswachstum und moderne Gesellschaft keiner sehr hohen Akademikerquoten bedürfen – so ließ sich das Selbstbild und das Fremdbild des deutschen Qualifikationssystems bis in die 1990er-Jahre vereinfachend beschreiben. Zu fragen bleibt jedoch, wieweit sich das in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts geändert hat.

6. Graduelle Paradigmenverschiebungen seit Mitte der 1990er-Jahre

Seit Mitte der 1990er-Jahre beobachten wir in Deutschland eine allmähliche Paradigmenverschiebung in der öffentlichen Diskussion über Qualifikation und Beruf. Dies lässt sich als eine Tendenz zu erhöhter Akzeptanz bzw. zu erhöhter Befürwortung der Akademisierung von Lernen und Beruf bezeichnen.

Erstens haben seit Mitte der 1990er die befürwortenden Stimmen aus Politik und Wirtschaft zur *Steigerung der Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquoten* deutlich zugenommen (siehe dazu z. B. Konegen-Grenier; Schlaffke 1994). Die Aussagen von Wirtschaftsverbänden veränderten sich deutlich. Die jährlichen statistischen Berichte der OECD über das Nachzüglertum von Deutschland in der Expansion der weiterführenden Bildung wurden mit größerer Aufmerksamkeit

registriert und diskutiert. Steigerungen von Studienanfängerquoten in jüngster Zeit wurden von politischer Seite mit großem Nachdruck als Anzeichen von Erfolg herausgestrichen.

Zweitens hat durch den sogenannten Bologna-Prozess seit 1999 möglicherweise eine neue Etappe der Akademisierung von Lernen und beruflicher Tätigkeit begonnen, bei der die Mehrheit der Berufsanfängerinnen und -anfänger mit Hochschulabschluss *nicht sehr lange studiert* hat (die Zielsetzungen und die wichtigsten Dokumente zum Bologna-Prozess können auf der offiziellen Website der European Higher Education Area [EHEA] nachgelesen werden). Zu erwarten war, dass durch die Einführung eines gestuften Systems von Studiengängen und -abschlüssen, meistens als Bachelor-Master-Struktur bezeichnet, die Zahl der Berufsanfängerinnen und -anfänger mit Abschluss eines relativ kürzeren Studiums (früher Fachhochschul- und nunmehr Bachelorstudium) stärker wachsen würde als die Zahl derjenigen, die relativ lange studiert haben (früher universitäre Abschlüsse und nunmehr Masterabschlüsse) (siehe Teichler 1999). Vor der Bologna-Erklärung hatte der Anteil der Berufsanfängerinnen und -anfänger nach Abschluss eines kurzen Studiums nicht nur in den OECD-Ländern mit einer Bachelor-Master-Struktur (z. B. Australien, Großbritannien, Japan, Korea und den USA) überwogen, sondern auch in einigen Ländern mit einer Zwei-Hochschultypen-Struktur (so die Niederlande und Norwegen). Allerdings ist bisher seitens der Verantwortlichen an den deutschen Universitäten stärker als an Universitäten vieler anderer europäischer Länder die Einschätzung verbreitet, dass ein Bachelorstudium allein eine unzureichende Qualifizierung sei (Alesi u. a. 2005). Auch entscheiden sich bisher sehr viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen von deutschen Universitäten entweder für ein weiteres Studium oder für ein Nebeneinander von Weiterstudium und beruflicher Tätigkeit und nur eine Minderheit eindeutig für einen Übergang in das Beschäftigungssystem (Alesi; Schomburg; Teichler 2010, Schomburg 2011).

Drittens war aufgrund der Einführung von Bachelorstudiengängen und -abschlüssen an Universitäten zu erwarten, dass in Deutschland die Diskussion über die *Etablierung eines tertiären Bildungssektors jenseits der Hochschulen* neu in Bewegung kommt. Dies trat in der Tat ein und manifestierte sich vor allem in Vorschlägen, einen „Bachelor (professional)“ für den Bereich der Ausbildungsgänge einzuführen, die in den internationalen Statistiken schon lange als „tertiary B“ oder „ISCED 5B“ geführt werden. Bemühungen in dieser Richtung sind erstmals angesichts heftiger Ablehnungen seitens des Hochschulbereichs auf Eis gelegt worden, aber eine baldige Wiederaufnahme ähnlicher Vorstellungen dürfte keineswegs überraschen.

Viertens trifft die Akademisierung ausgewählter Berufsbereiche in der Öffentlichkeit derzeit auf ein *positiveres politisches Klima*, als das in den drei Jahrzehnten davor der Fall gewesen ist. Deutlich wird das insbesondere in der neueren Diskus-

sion über die Qualifikation zu Erzieher- und Gesundheitsberufen. Als selbstverständlich gilt dies für verschiedene Bereiche der Informations- und Kommunikationstechnologie. Und weithin auf Akzeptanz trifft, dass immer mehr Berufstätigkeiten in den Bereichen Organisation, Kommunikation, Freizeit und anderen mehr entstehen, bei denen ein Studium die typische Vorbildung darstellt.

Fünftens hat sich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts insgesamt eine positive Einschätzung einer *hohen Durchlässigkeit von Berufsbildung und Hochschulstudium* deutlich verbreitet. Die Befürwortung und Maßnahmen zur Förderung einer solchen Durchlässigkeit haben in Deutschland lange Tradition, aber sie haben in der Vergangenheit – abgesehen von der Einführung neuer Wege zur „Fachhochschulreife" in den 1970er-Jahren – eher ein Schattendasein gefristet. Im „Mainstream" der beruflichen Bildung hatte eher die Vorstellung vorgeherrscht, dass hohe Durchlässigkeit die Stabilität des Systems der beruflichen Bildung gefährde, und an den Hochschulen war die Vorstellung verbreitet gewesen, dass ein hohes Maß von Durchlässigkeit eher die Qualität des Hochschulstudiums untergrabe. Neu ist, dass nunmehr die Protagonisten des beruflichen Bildungssystems sich in großer Zahl und mit Nachdruck für eine Erhöhung der Durchlässigkeit einsetzen. Dabei wird nicht nur gefordert, den Übergang zu erleichtern, sondern auch einen Teil der Vorqualifikationen der beruflich Qualifizierten als studienäquivalent anzuerkennen, um somit die Studienzeit zu verkürzen (BIBB 2010). An den Hochschulen werden allerdings Bemühungen um eine deutlich erhöhte Durchlässigkeit bisher überwiegend eher mit Zurückhaltung aufgenommen. Inzwischen sind Veränderungen der rechtlichen Regelungen auf Landesebene vorgenommen worden (siehe beispielsweise den Beitrag in diesem Band von Eva Friedrich und Ursula Schwill für das Land Brandenburg), die die Übergänge im Prinzip deutlich erleichtern und auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zurückgehen (KMK 2009), wonach Inhaberinnen und Inhaber von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und Inhaberinnen und Inhaber von Berufsbildungsabschlüssen und dreijähriger Berufserfahrung eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollen.

Sechstens sind verschiedene Schritte erkennbar, mit denen die *vertikale Differenzierung des Hochschulsystems* zunimmt. Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ist, wie bereits ausgeführt, ein sichtbarer Schritt in diese Richtung (Differenzierung eher von „unten"), und die „Exzellenzinitiative" (siehe Wissenschaftsrat 2012) in jüngerer Zeit ist ein weiterer Schritt (Differenzierung eher von „oben") (Teichler 2008). Selbst wenn diese Schritte nicht darauf hindeuten, dass sich in Deutschland in absehbarer Zeit ein Ausmaß vertikaler Differenziertheit herausbildet, wie es zum Beispiel in den USA lange Tradition hat, so scheint doch die

Vorstellung einer klaren Dichotomie akademischer Bildung und anderer Bildung allmählich eher von der Vorstellung eines „upgrading“ in kleineren Schritten abgelöst zu werden.

Darüber hinaus gibt es eine Fülle von Konzepten und Aktivitäten zur Entwicklung des Lernens und der Beziehungen von Bildung und Beschäftigung, die auch zu einer Verringerung der in Deutschland lange vorherrschenden Vorbehalte für eine stärkere Akademisierung von Bildung und Beruf beitragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Ergebnisse der „PISA“-Analysen, nach denen eine starke Segmentierung von Bildungsbereichen in Deutschland zu einer unbefriedigenden Kompetenzentwicklung beigetragen hat. Vielfach wird angesichts einer stärkeren Internationalisierung der Gesellschaft und einer stärkeren Globalisierung der Wirtschaft ein steigendes Qualifikationsniveau für erforderlich gehalten. Es wächst die Aufmerksamkeit für die berufliche Relevanz genereller Kompetenzen (z. B. Schlüsselqualifikationen), wodurch einerseits die Wissensbasiertheit nicht hochschulischer Ausbildung und andererseits nicht kognitive Aspekte hochschulischer Sozialisation stärker beachtet werden (zur Diskussion über Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich siehe beispielsweise Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2004). Noch mehr Verbreitung findet das keineswegs neue Argument, dass die hohe Dynamik im Wandel des Beschäftigungssystems immer höhere Kompetenzniveaus fordert, eine Einschätzung, die in den einzelnen konkreten Berufsbereichen keineswegs in gleichem Maße geteilt wird.

7. Die Zukunft

Trends und Maßnahmen im Hinblick auf die Akademisierung von Qualifizierung und Beruf können in einem engen Rahmen beobachtet und diskutiert werden:

- Mit welchen neuen Lerninhalten werden Personen konfrontiert, die an der Nahtstelle von nicht akademischer Qualifizierung und akademischer Qualifizierung einen Wechsel von dem ersteren in den letzteren Bereich vollziehen?
- Wie und wodurch unterscheiden sich Tätigkeiten und Positionen in den Berufsbereichen, die gestern als nicht akademisch und nunmehr heute oder morgen als akademisch eingestuft werden?

Diese Verschiebungen an der Nahtstelle sind jedoch eingebunden in größere Veränderungen, weswegen hier abschließend danach gefragt werden soll, welche größeren Veränderungen zu erwarten sind, in die der Akademisierungsprozess eingebunden ist.

Erstens ist auch in Zukunft von Interesse, wie sich die *Beziehung von Bildung und Wirtschaftswachstum* entwickeln wird. Die Überzeugung, dass wirtschaftlicher

Erfolg und wünschenswerte gesellschaftliche Bedingungen mit einer Expansion der weiterführenden Bildung einhergehen und durch sie beflügelt werden, wird in den meisten ökonomisch fortgeschrittenen Ländern weithin geteilt. Die in Deutschland von Ende der 1960er-Jahre bis Mitte der 1990er-Jahre weitverbreiteten Vorbehalte gegen diese Einschätzung sind in jüngster Zeit immer weiter zurückgegangen, und es sind derzeit keine Gründe ersichtlich, die für eine Umkehrung dieses Prozesses sprechen.

Zweitens wird die Thematik, wie sich zukünftig der *Arbeitsmarkt von Hochqualifizierten* entwickeln wird bzw. wie seine Dynamik erklärt werden kann, nicht an Bedeutung verlieren. Es hat in der Vergangenheit nie eine fest verankerte Überzeugung gegeben, dass Arbeitsmarktwicklungen eindeutig einen wachsenden Bedarf an Absolventinnen und Absolventen des tertiären Bildungssystems zur Füllung von typischen Akademikerpositionen hervorbringen. Immer ist konstatiert worden, dass ein perfektes „matching" nicht realisierbar sei und demnach nicht alle Absolventinnen und Absolventen eine ihrer Qualifikation adäquate Position erreichen werden. Zugleich war jedoch immer zu erkennen, dass der Anteil derjenigen Absolventinnen und Absolventen, die meinten, keine adäquate Position gefunden zu haben, im Zuge der Hochschulexpansion bemerkenswert stabil blieb. Die Akademisierung des Beschäftigungssystems erfolgte zum Teil, weil ein „upgrading" von Berufen etwas „unterhalb" der früher als typisch geltenden Akademikerberufe stattfand – sei es, dass

- in einigen Berufen eine höhere systematische Wissensbasiertheit für wichtig erachtet wurde („upgrading" vor allem angenommen durch den Bedarf an Höherqualifizierung),
- in manchen Berufsbereichen die Beschäftiger auf das wachsende Angebot an Absolventinnen und Absolventen des tertiären Bereichs mit höherer Absorptionsbereitschaft reagierten, ohne dies unbedingt für notwendig zu halten,
- in manchen Bereichen die Absolventinnen und Absolventen die Akteure des „upgrading" waren und durch Anreicherung der beruflichen Tätigkeit sich selbst relevant oder sogar unentbehrlich machten.

In Deutschland ist in letzter Zeit der erstgenannte Prozess immer mehr ins Gespräch gekommen. Sehr gut vorstellbar ist, dass dies zunehmen wird, weil mit steigender internationaler Interaktion sichtbar wird, dass in manchen anderen Ländern eine solche Wissensbasiertheit von Berufsbereichen bereits zugenommen hat, wohingegen in Deutschland dieses Phänomen angesichts der bisher relativ geringen Absolventenquote noch in den Anfängen steckt.

Drittens ist von Interesse, wieweit die Hochschulexpansion als *Gefährdung des beruflichen Bildungssystems oder als kompatibel mit ihm* gesehen wird. Neu ist an der Diskussion über die Akademisierung in Deutschland in jüngster Zeit, dass

eine Zunahme des Studiums im tertiären Bereich nicht mehr so sehr wie früher als eine Gefährdung des Systems der beruflichen Bildung gesehen wird. Insbesondere gilt eine hohe Durchlässigkeit des Bildungssystems nicht mehr so stark wie früher als Gefährdung der Stabilität des beruflichen Bildungssystems. Typisch für eine harmonischere Interpretation der Beziehungen von beruflicher Bildung und Hochschulbildung in Deutschland ist die in letzter Zeit oft vorgetragene These, es gäbe einen „Fachkräftemangel". Zur Bekämpfung des Fachkräftemangels stünden zwei Optionen zur Wahl: eine Verschiebung der Grenze zwischen An- und Ungelernten und Facharbeiterinnen bzw. Facharbeitern einerseits und eine höhere Durchlässigkeit zwischen Facharbeiterinnen und Facharbeitern und tertiär Qualifizierten andererseits. Eine höhere Durchlässigkeit hätte jedoch zur Folge, dass manche Personen durch Absolvierung einer beruflichen Bildung und eines zusätzlichen Hochschulstudiums länger dem Arbeitmarkt entzogen sind; somit wäre der „Fachkräftemangel" noch vergrößert.

„Durchlässigkeit" zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulstudium lohnt sich unter Bedarfsgesichtspunkten nicht bei einem „Fachkräftemangel", sondern nur, wenn der Mangel sich auf den Bereich der hoch qualifizierten Arbeitskräfte konzentriert.

Viertens lohnt sich ein Blick auf die Entwicklungstendenzen von *Abgrenzung bzw. Durchlässigkeit der Bildungsebenen*. Zu erwarten ist in Zukunft eine weitere Zunahme der „Durchlässigkeit" in dem statistischen Sinne, dass die Quote unter den Studierenden im tertiären Bereich ansteigt, die nicht zuvor den klassischen Weg zum Abitur gegangen sind. Dies mag sich aber als Schein- bzw. vergebliche Durchlässigkeit erweisen, wenn die vertikale Differenzierung im Hochschulsystem zunimmt und der Zugang von Personen ohne klassisches Abitur sich dann ganz überwiegend auf die unteren Etagen des differenzierten Hochschulsystems konzentriert – ein Phänomen, das in den USA schon vor Jahrzehnten unter den Begriffen der „cooling out function" (Clark 1960) der unteren Ränge bzw. der „great training robbery" (Berg 1970) diskutiert worden ist.

Fünftens drängt sich ein Blick auf die *langfristigen strukturellen Entwicklungen des tertiären Bereichs* auf. Nicht eindeutig zu prognostizieren ist, welche strukturellen Veränderungen zu erwarten sind. Vor allem drei Aspekte sind von Interesse:

- Generell wird angenommen, dass die kognitiv anspruchsvollsten Bereiche des dualen Systems der beruflichen Bildung in Deutschland, die schon seit Langem in den internationalen Statistiken als tertiärer Bereich ausgewiesen werden, weiter einen Prozess des „upgrading" erfahren werden. Nicht eindeutig vorhersehbar ist jedoch, ob sich ein besonderer tertiärer Sektor getrennt von Universitäten und Fachhochschulen entwickeln wird. Der Widerstand gegenüber der Einführung der Bezeichnung „Bachelor (professional)" mag ironischerweise zur Folge haben,

dass dieser ganze Bereich mehr oder weniger schnell in den Fachhochschulbereich hineinsickert und damit – wie das bereits in Finnland der Fall ist – ein Bereich „ISCED 5B“ bzw. Qualifikationsrahmen Kategorie 5 völlig verschwindet.

- Nicht eindeutig zu prognostizieren ist, ob insgesamt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die nach einer relativ kurzen Studienzeit berufstätig werden, deutlich steigen wird oder nicht. Das ist sicherlich intendiert sowohl durch den Versuch, einen tertiären nicht hochschulischen Bereich neben dem Hochschulbereich aufzubauen, als auch mit der Einführung eines Bachelorabschlusses an den Hochschulen. In Deutschland geht es zwar den Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die in das Beschäftigungssystem übergehen, besser, als manche Skeptiker wahrhaben wollen (siehe Alesi; Schomburg; Teichler 2010), aber es ist durchaus möglich, dass dauerhaft die Mehrzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger auf einen Masterabschluss zusteuert.
- Angenommen wird generell, dass die vertikale Differenzierung im Hochschulsystem wächst – überwiegend allmählich und lautlos, zum Teil aber „laut“, wie beim Vorantreiben der „Exzellenzinitiative“ sichtbar wird. Schwer zu prognostizieren ist jedoch, ob sich in Deutschland nur ein sehr geringer Grad vertikaler Differenzierung – die Ansätze zur vertikalen Differenzierung im Rahmen der Exzellenz-Initiative können im Vergleich zur gewachsenen Stratifizierung in vielen anderen Ländern als ausgesprochen moderat eingestuft werden – oder ein stark vertikal differenziertes Hochschulsystem entwickeln wird.

Nicht weniger von Bedeutung sind sechstens *substanzielle Veränderungen im Verhältnis von Studium und Berufstätigkeit*. Hochschulexperten stimmen darin überein, dass die substanziellen Akzente von Studienangeboten in den letzten Jahren sehr stark in Bewegung geraten sind. Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“, „Kompetenzorientierung“ und „learning outcomes“ sowie schließlich „Employability“ deuten an, dass sehr verschiedene Konzepte zur Diskussion stehen. Darüber hinaus wird kontrovers diskutiert, ob eine Profilbildung einzelner Hochschulen und Studiengänge tendenziell zunehmen wird oder ob der Wettlauf um „Exzellenz“ und „world class universities“ in erster Linie die Imitation der vermeintlich Besten in den curricularen Akzenten zur Folge haben wird. So sind in diesem Bereich Prognosen äußerst riskant.

Siebtens ist vorstellbar, dass das Verhältnis von Qualifizierung und Berufstätigkeit sich in Zukunft tatsächlich einmal durch eine größere *Bedeutung von Weiterbildung* grundlegend ändern könnte. Nach vielen großen Ankündigungen und dann höchstens kleinen Schritten in der Vergangenheit ist sicherlich bei einer solchen Prognose Vorsicht geboten. Es gibt jedoch mancherlei Hinweise darauf, dass hier manches in Bewegung ist: Dazu gehören die formelle Etablierung einer Kategorie

von Masterstudiengängen als weiterbildende, die stärkere Betonung von „Kompetenz“ in Bezug auf Lehren, Lernen und Prüfen, die Umstellung des Prüfungssystems an Hochschulen auf „Credits“ und die Ausweitung der Anrechnung früherer Lernerträge beim Übergang von der beruflichen Bildung zum Hochschulstudium.

Achtens ist schließlich von größter Bedeutung, wie sich die *Abstände zwischen den verschiedenen Ebenen in Bildung und Beruf* entwickeln. Liegen unsere Bemühungen auf dem Wege zur Wissensgesellschaft bzw. Wissensökonomie hauptsächlich darin, alles für die Herausbildung höchster Ebenen zu tun, die Bildungs- und Berufswelt ganz im Hinblick auf den Wettlauf um die Spitze zu interpretieren, oder erwarten wir eine „mass knowledge society“, wo weitreichendes Verstehen von komplexen Zusammenhängen von Vielen für den wirtschaftlichen Erfolg und eine gute Gesellschaft konstitutiv ist (siehe dazu Merkator; Teichler 2012)?

Literatur

Alesi, Bettina u. a.: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn 2005

Alesi, Bettina; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland. In: Alesi, Bettina; Merkator, Nadine (Hrsg.): Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen: Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Werkstattberichte – Band 72. Kassel 2010, S. 129–196

Arrow, Kenneth J.: Higher Education as a Filter. In: Journal of Public Economics 2 (1973), S. 193–216

Berg, Ivar: Education and Jobs. The Great Training Robbery. New York 1970

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Beschlussdatum: 15. Dezember 2010. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ha-Empfehlung_zur_Durchlaessigkeit.pdf (Stand: 18.07.2012)

Büchel, Felix; De Grip, Andries; Mertens, Antje (Hrsg.): Overeducation in Europe – Current Issues in Theory and Policy. Cheltenham/Northampton 2003

Clark, Burton: The Cooling-Out-Function in Higher Education. In: American Journal of Sociology 65 (1960), S. 569–576

EHEA – European Higher Education Area: Official website. – URL: http://www.ehea.info (Stand: 15.07.2005)

Freeman, Richard B.: The Over-educated American. New York 1976

Fürstenberg, Friedrich: Struktureller Qualifikationsüberhang und seine Folgen. In: Brinkmann, Gerhard (Hrsg.): Ausbildungsgrad und Beschäftigung. Berlin 1978, S. 83–95

Hüfner, Klaus (Hrsg.): Bildungsinvestition und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 18.07.2012)

Konegen-Grenier, Christiane; Schlaffke, Winfried (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf. Köln 1994

Merkator, Nadine; Teichler, Ulrich: Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. Bad Heilbrunn 2012, S. 197–239

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Redefining Tertiary Education. Paris 1998

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Paris 2011. – URL: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en (Stand: 29.06.2012)

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg i. Br. 1964

Schlaffke, Winfried: Akademisches Proletariat? Osnabrück 1972

Schomburg, Harald: Bachelor Graduates in Germany: Internationally Mobile, Smooth Transition and Professional Success. In: Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam und Taipei 2011, S. 89–110

Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Higher Education and Graduate Employment in Europe – Results from Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht 2006

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Positionen Juni 2004. Essen 2004

Teichler, Ulrich: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst und Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften. Deutscher Akademischer Austauschdienst: Dokumentationen und Materialien – Band 33. Bonn 1999, S. 37–141

Teichler, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt am Main und New York 2003

Teichler, Ulrich: Exzellenz und Differenzierung: Auf der Suche nach einer neuen Systemlogik. In: Hornbostel, Stefan; Simon, Dagmar; Heise, Saskia (Hrsg.): Exzellente Wissenschaft: das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen. Bonn 2008, S. 13–22

Teichler, Ulrich: Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam und Taipeh 2009

Teichler, Ulrich; Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard: Hochschulexpansion und der Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart 1976

Teichler, Ulrich; Bürger, Sandra: Student Enrolments and Graduation Trends in the OECD Area: What Can We Learn from International Statistics? In: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.): Higher Education 2030, Volume 1: Demography. Paris 2008, S. 151–172

Trow, Martin: Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.): Policies for Higher Education. Paris 1974, S. 51–101

Wissenschaftsrat: Exzellenzinitiative. – URL: http://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/exzellenzinitiative/ (Stand: 18.07.2012)

I. Entwicklung der Anforderungen bei Berufen der mittleren Qualifikationsebene

Friedhelm Schütte

Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen?

Der Bologna- und der Brügge-Kopenhagen-Lissabon-Prozess verändern die Bildungslandschaft in Europa grundlegend. Die akademische Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland erhält eine neue Struktur. Indirekt davon betroffen ist die nicht akademische Ausbildung – insbesondere vollschulische berufliche Bildungsgänge. Die Frage nach der Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer (Berufs-)Bildung konzentriert sich insofern auf berufliche Bildungsangebote mit hoher Wissenschaftsorientierung. Damit rücken beispielsweise die sogenannten Gesundheitsberufe in den Mittelpunkt der Analyse. Die institutionelle Transformation und systemische Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung auf dem Hintergrund von Flexibilisierung, Bildungsaspiration und beruflicher Mobilität exemplarisch aufzuzeigen ist Absicht des Beitrags.

1. Einleitung – bildungspolitische Arenagespräche

Die Einführung von Hochtechnologieberufen, die Etablierung eines europäischen Bildungs- und Arbeitsmarktes im ordnungspolitischen Rahmen von Bologna- und Brügge-Kopenhagen-Lissabon-Prozess sowie die Debatte um die Flexibilisierung der Berufsbildung belasten die Struktur des deutschen Systems beruflicher Bildung. Die klassischen Säulen des Systems halten der Dynamik des Bildungs- und Beschäftigungssystems nicht mehr stand. Namentlich an den Rändern des beruflichen Bildungswesens sind Erosionstendenzen zu beobachten. Das Einmünden in eine nicht akademische Berufsbildung wird für die klassische Klientel zu einem individuellen Hürdenlauf mit bürokratischen Hindernissen.

Die Verwissenschaftlichung von Produktion und Dienstleistung fordern sowohl die Handwerks- als auch Industrieberufe – das Kernstück des deutschen dualen Aus- und Weiterbildungssystems – ordnungspolitisch, curricular und inhaltlich heraus. Die modernen Technologien erweisen sich insofern als Motoren des curricularen Wandels. Wachsende Bildungsaspiration und die Ausdifferenzierung von Bildungs- und Studienangeboten liefern dem Transformationsprozess die ideelle sowie materielle Basis.

In der letzten Dekade ist eine schleichende systemische Konkurrenz zwischen nicht akademischer und akademischer (Berufs-)Bildung in der Bundesrepublik Deutschland zu beobachten. Vor allem die Berufsfachschule mit ihrem vollzeitschulischen Bildungsangebot bietet einen institutionellen Rahmen, der die curricu-

laren und inhaltlichen Gewichte zwischen nicht akademischer und akademischer Bildung verschiebt. Die historisch bedingte Trennung zwischen Fach- und Allgemeinbildung erweist sich dabei im europäischen Kontext ebenso als Hindernis wie die ordnungspolitisch unzureichende Integration von vollzeitschulischen Bildungsgängen und deutschem dualen System (Alesi; Merkator 2010, Buhr u. a. 2008, IGM; SFS 2010, Powell; Solga 2010). Davon betroffen sind sowohl die zweijährige Variante der Berufsfachschule als auch die dreijährige Assistentenausbildung (Pahl; Schütte 2011).

Im Feld der sogenannten Hochtechnologieberufe verflüssigen sich beispielsweise die Berufsgrenzen, die Bildungsstrukturen und curricularen Angebote zunehmend. Weder die horizontale noch die vertikale Differenzierung erweisen sich als strukturell funktional und bildungspolitisch zukunftsfähig. Die Statik des deutschen Bildungssystems in seiner traditionellen Verfassung gerät unter wachsendem Druck. Während die klassische nicht akademische Fachbildung – organisiert im System beruflicher Bildung mit den Säulen Berufsfachschule, duales System, berufliche Weiterbildung (Fachschule) – an strukturelle Grenzen stößt, droht die semiakademische (Berufs-)Bildung des Bachelorstudiums in eine arbeitsmarktspolitische Sackgasse zu laufen.

1.1 Transformation und systemische Konkurrenz

Die institutionelle Transformation und systemische Konkurrenz von nicht akademischer und akademischer Berufsbildung wird bildungs- und ordnungspolitisch von zwei Prozessen instrumentiert:[1] der Flexibilisierung und Deregulierung berufsfachlicher Bildungsgänge (a) und der Etablierung des „Schulberufssystems“ (b).

(a) Die 2003 veröffentlichten „Eckwerte zur Reform beruflicher Bildung“ einerseits sowie die Verabschiedung des Berufsbildungsreformgesetzes im März 2005 andererseits rückten die Flexibilisierung der nicht akademischen Berufsbildung auf die bildungspolitische Agenda.

Seither konkurrieren unterschiedliche Flexibilisierungsmodelle miteinander (Dhkt 2007, Westhoff 2007). Die einzelnen Ansätze geben höchst unterschiedliche Antworten auf die Dynamik des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Sie reagieren auf sozialpolitische Herausforderungen, teilweise auf arbeitsmarktpolitische Veränderungen, teils auf gesamtgesellschaftliche Krisensymptome in Konfrontation mit europäischen Regulierungsansprüchen.

Drei Einschnitte sind zu beobachten: Die Flexibilisierung beruflicher Curricula zielt, im Rahmen der Modularisierung, zunächst auf eine inhaltliche sowie zeitliche

1 Auf die damit einhergehende Vertiefung sozialer Ungleichheit wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

Abgrenzung einzelner Ausbildungsabschnitte (Loebe; Severing 2010). Der Wechsel zwischen vergleichbaren Bildungsgängen, beispielsweise innerhalb eines Berufsfeldes, soll damit erleichtert, bereits erbrachte Leistungen, wo immer auch erworben, sollen honoriert werden. Eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit ist erklärtes Ziel (Euler; Severing 2007). Die Flexibilisierung von Lernorten in Form von Lernortkooperationen und Verbundausbildungsmodellen zielt hingegen auf eine institutionelle Ausdifferenzierung von beruflichen Bildungsangeboten (Pahl; Schütte; Vermehr 2003). Nicht mehr vollständige Bildungsgänge werden von etablierten Bildungsanbietern angeboten, sondern vielmehr modularisierte Teile eines Gesamtcurriculums. Diese Kooperationsform basiert auf einer Öffnung der Institutionen Schule und Unternehmen. Eine Abstimmung von Curricula, Unterricht respektive Ausbildungskonzeption ist Voraussetzung für deren Gelingen. Schließlich zielt die Flexibilisierung von Schulformen und Bildungsgängen (Berufsschule, Oberstufenzentrum) auf soziale und berufliche Mobilität. Die Anrechenbarkeit inhaltlich bzw. curricular vergleichbarer Leistungen soll die bestehenden Systemgrenzen zwischen nicht akademischer und akademischer Berufsbildung verflüssigen, eine Durchlässigkeit vertikal wie horizontal garantieren.

(b) Die Etablierung des Schulberufssystems lässt eine strukturelle Krise des dualen Systems erkennen. Aus unterschiedlichen Gründen nimmt die Attraktivität der klassischen Facharbeiterausbildung (in den herstellenden Berufen bzw. Produktionsberufen) seit Jahren ab. Innerhalb des Systems beruflicher Bildung werden die Bildungsströme neu kanalisiert.

Vollzeitschulische Bildungsgänge erfahren eine bislang nicht gekannte Nachfrage (vgl. Abbildung 1 und 3). Die Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge auf der Grundlage von BBiG und HwO ist seit 1999 (631.015) rückläufig (BIBB 2010, Übersicht A1.1-1). Zwischen 2007 und 2008 (616.259) betrug der Rückgang insgesamt 1,5 Prozent – im öffentlichen Dienst lag er bei 1,8 und im Handwerk bei 5,3 Prozent (vgl. ebd.).[2] Die Abkehr von den Produktionsberufen und der Trend zu schulischen Bildungsgängen wird von den Karriereplanungen der Schulabgängerinnen und -abgänger einerseits, den Daten über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den sogenannten Produktionsberufen anderseits empirisch unterfüttert. Seit 2006 signalisieren die Umfrageergebnisse beruflicher Pläne von Schulabsolventinnen und -absolventen eine individuelle Ausrichtung auf „Studium bzw. Schulberufsausbildung". Im Zeitraum 2006 bis 2010 stieg diese Bildungsgangoption von 12 auf 15 Prozent, während der Wunsch, eine „duale Ausbildung" aufzunehmen, im gleichen Zeitraum von 57 auf 51 Prozent sank (vgl. BIBB 2011, S. 83). Ein Blick auf die neu abgeschlos-

2 Im Sektor Industrie und Handel fiel der Rückgang mit 0,5 Prozent im gesamten Bundesgebiet vergleichsweise gering, mit 7,5 Prozent in den neuen Ländern und Berlin hingegen dramatisch aus.

senen Ausbildungsverträge in den Produktionsberufen zwischen 1996 und 2009 unterstreicht diesen Trend (vgl. ebd., S. 137 ff., Tabelle A4.4-1). Demnach ging die Zahl neuer Verträge von 287.607 (100 Prozent) im Jahr 1996 auf 232.140 (80,7 Prozent) im Jahr 2009 um rund 19 Prozent zurück[3], während im gleichen Zeitraum die Zahl der Neuabschlüsse in den Dienstleistungsberufen von 50,4 auf 58,6 Prozent anstieg.[4] Die neue Wertschätzung vollzeitschulischer Bildungsgänge korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Wandel der Arbeitsregime einerseits, die sich im Diskurs über Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft spiegelt, und der Deregulierung der Sozialsysteme andererseits, die den diversen Maßnahmen zur Bekämpfung von Jugendarbeitslosigkeit, Deprivation und individuellen Hilfen einen völlig neuen Charakter verleihen (Pahl; Schütte 2011).[5] Dysfunktionalität und eine veränderte Bildungsaspiration charakterisieren den Transformationsprozess.

Die schleichende Konvergenz von nicht akademischen und akademischen Bildungsgängen in inhaltlich anspruchsvollen Berufsfeldern bzw. Fachkulturen (bspw. Technik, Gesundheit, Soziales) auf der einen Seite bei gleichzeitiger Auslagerung spezieller Bildungsangebote für Ungelernte, Unversorgte und Altbewerber aus dem institutionellen Kontext beruflicher Bildungsgänge auf der anderen Seite sprengt die traditionellen Grenzen und das institutionelle Selbstverständnis des Systems beruflicher Bildung. Während sich die sogenannten Hochtechnologieberufe inhaltlich immer stärker den Standards akademischer Studiengänge annähern – duale Fachhochschulstudiengänge lassen ebenfalls eine Auflösung der institutionellen Grenzen erkennen –, wird die berufsbildungspolitische Bearbeitung der Ungelerntenproblematik, gesteuert durch eine Vielzahl von Sonderprogrammen auf Länderebene, zunehmend privatisiert und dem klassischen Bildungsauftrag der Berufsschule, mit Konsequenzen für Struktur und Personal, entzogen.

2. Demografie, beruflicher Strukturwandel, Bildungsaspiration

Aufgrund demografischer Effekte wird sowohl die Zahl der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen als auch die Zahl der Studierenden an deutschen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) nach 2014 kontinuierlich abnehmen. Gleichwohl fallen die Rückgänge mit Blick auf einzelne Bildungsgänge respektive Schulformen unterschiedlich aus. Während das Schulberufssystem insgesamt mit

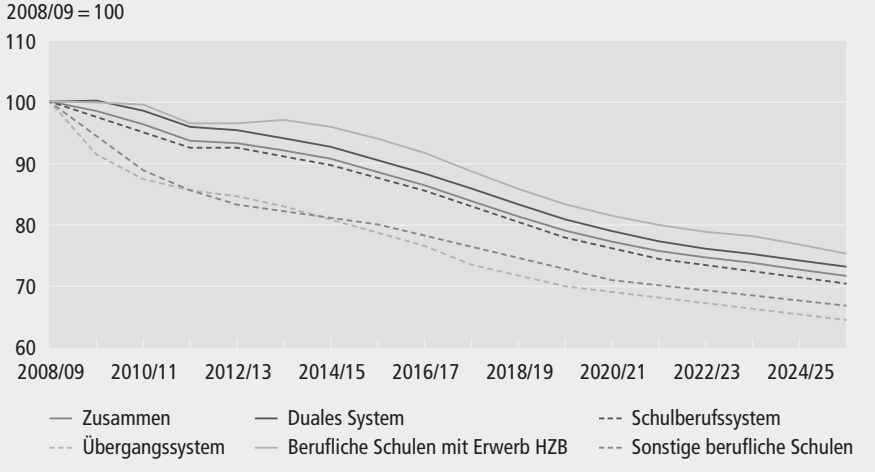
3 Schaut man nur auf die Kohorte der Männer in Produktionsberufen, fällt der Trend mit einem Rückgang von über 20 Prozent noch eindeutiger aus.

4 Insbesondere die 1997 eingeführten IT-Berufe nach BBiG sind die Gewinner des Trends hin zu den technischen Dienstleistungsberufen.

5 Im Zeitraum 1999 bis 2008 hat sich die Teilnahme an Sondermaßnahmen für Benachteiligte (§ 242 SGB III) im gesamten Bundesgebiet von 59.796 auf 83.047 um rund 39 Prozent erhöht (vgl. BIBB 2010, Anhang, S. 16).

30 Prozent und das duale System mit rund 27 Prozent weniger Bildungsteilnehmern bis zum Schuljahr 2025/26 rechnen muss – siehe Abbildung 1 –, fällt der relative Rückgang der Schülerzahlen in beruflichen Bildungsgängen zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) mit einem Wert von 25 Prozent bemerkenswert positiv aus (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2010, S. 25). Vom Rückgang werden demnach, wie die obere Kurve zeigt, vor allem Berufliche Gymnasien, Fachoberschulen und Fachgymnasien in weitaus geringerem Umfang betroffen (ebd.). Bis ins Jahr 2013 hinein bleibt die Nachfrage in diesen beruflichen Schulformen, bedingt durch doppelte Absolventenjahrgänge, nahezu konstant.

Abbildung 1: **Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in den Flächenländern West 2008/09 bis 2025/26 nach Bildungsbereichen**

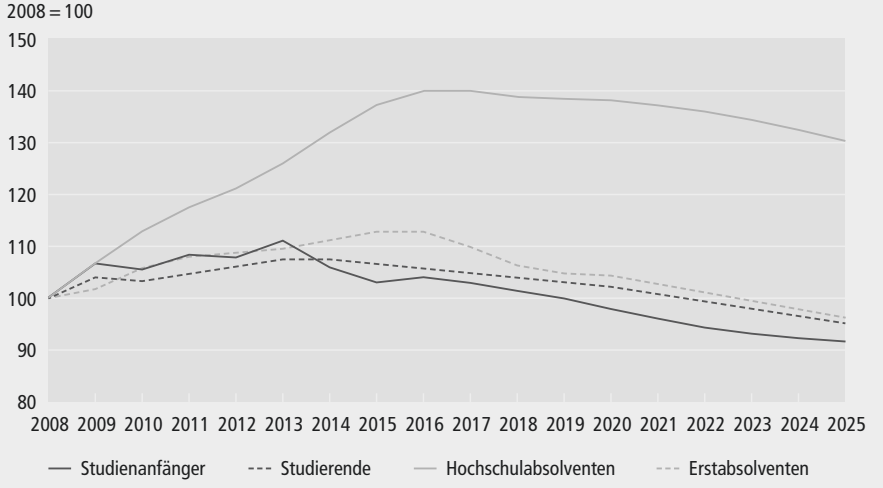


Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2010 – Basisvariante, vorläufige Ergebnisse.

Eine höhere Nachfrage vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge ist damit mittelfristig ebenso angezeigt wie die große Attraktivität spezifischer Schulformen. Das System beruflicher Bildung profitiert mithin von einer stetig steigenden Bildungsaspiration und dem Trend steigender Übergangsquoten von der Schule ins Studium. Das zeigt sich sowohl im Bildungsgangwahlverhalten der Schulabsolventinnen und -absolventen – siehe oben – sowie einer eindeutigen Abkehr von sogenannten Produktionsberufen als auch in der steigenden Nachfrage respektive Attraktivität dual verfasster Studienangebote an Fachhochschulen. Immer häufiger berücksichtigen Jugendliche bei der Karriereplanung den Erwerb der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife.

Wie die aktuellen Bildungsdaten zum Hochschulstudium im Einzelnen zeigen, ist davon auszugehen, dass die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger – siehe Abbildung 2 – nach dem Höhepunkt im Jahr 2013 kontinuierlich abnimmt, die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen – siehe obere Kurve – hingegen bis zum Studienjahr 2016/17 stetig steigt (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2010, S. 39). Gemessen am Berichtsjahr 2008 ist demnach bis zum Jahr 2017 mit einem Zuwachs an Hochschulabsolventinnen und -absolventen von rund 40 Prozent zu rechnen.

Abbildung 2: **Entwicklung der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Deutschland 2008 bis 2025**



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungsvorausberechnung 2010 – Basisvariante, vorläufige Ergebnisse.

2.1 Wandel der Arbeitsmärkte

Der Strukturwandel der Arbeitsmärkte in der Bundesrepublik Deutschland betrifft akademische wie nicht akademische Berufe unmittelbar und mittelbar. Die Abkehr von den Produktions- hin zu Dienstleistungsberufen beherrscht seit rund zwei Dekaden die Dynamik des deutschen Arbeitsmarktes (Vester 2011, Walden 2007). 2008 arbeiteten rund 70 Prozent aller bzw. 87 Prozent der weiblichen Erwerbstätigen in den primären und sekundären Dienstleistungsberufen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 22). Lag 1970 die vom Dienstleistungssektor erbrachte Bruttowertschöpfung bei rund 48 Prozent, so erhöhte sich deren Anteil

bis 2009 um ein Viertel auf nunmehr 73 Prozent (ebd.). Der von technologischen Innovationen befeuerte Strukturwandel veränderte branchenspezifische Tätigkeitsdomänen und Aufgabenzuschnitte mehr oder weniger in allen Berufsfeldern. Deutliche Differenzen zwischen den Geschlechtern sind dabei zu berücksichtigen. Mit Blick auf den bemerkenswerten Rückgang der Erwerbstätigen in typischen Männerberufen und den kontinuierlichen Anstieg sogenannter Frauenberufe im personenbezogenen Dienstleistungssektor stehen die klassischen Karrierewege und bevorzugten Tätigkeitsdomänen von jungen Frauen und Männern zur Disposition. Die Bildungsaspiration junger Frauen, dokumentiert durch die steigende Nachfrage vollzeitschulischer Bildungsgänge an Berufsfachschulen, lenkt den Blick auf eine ambitionierte Berufsbildung und eine wachsende soziale Mobilität (BIBB 2011).

2.2 Bildungsaspiration und Qualifikationsentwicklung

Der Strukturwandel der Arbeitsmärkte verändert die Bildungsaspiration.[6] Das System beruflicher Bildung als Ganzes ist davon betroffen, insbesondere jedoch die einschlägigen vollzeitschulischen Bildungsgänge. Mit 530.272 Schülerinnen und Schülern hat die Berufsfachschule im Schuljahr 2007/08 einen absoluten Besucherrekord erreicht (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2010). Obschon die Zahl der Schülerinnen und Schüler seither rückläufig ist – im Schuljahr 2008/09 ging der Schulbesuch um 3,7 Prozent auf 510.855 zurück ist deren bildungspolitischer Stellenwert im System beruflicher Bildung unübersehbar. Im Berechnungsjahr 2008/09 ist die Berufsfachschule nach der Teilzeit-Berufsschule mit 1.726.703 Schülerinnen und Schülern die zweitgrößte berufsbildende Schulform in der Bundesrepublik. Es folgen das Fachgymnasium mit 154.074 sowie die Fachschule mit 152.268 Besucherinnen und Besuchern. Das Bildungswahlverhalten variiert allerdings zwischen den einzelnen Bundesländern erheblich (BIBB 2009b, 2010).

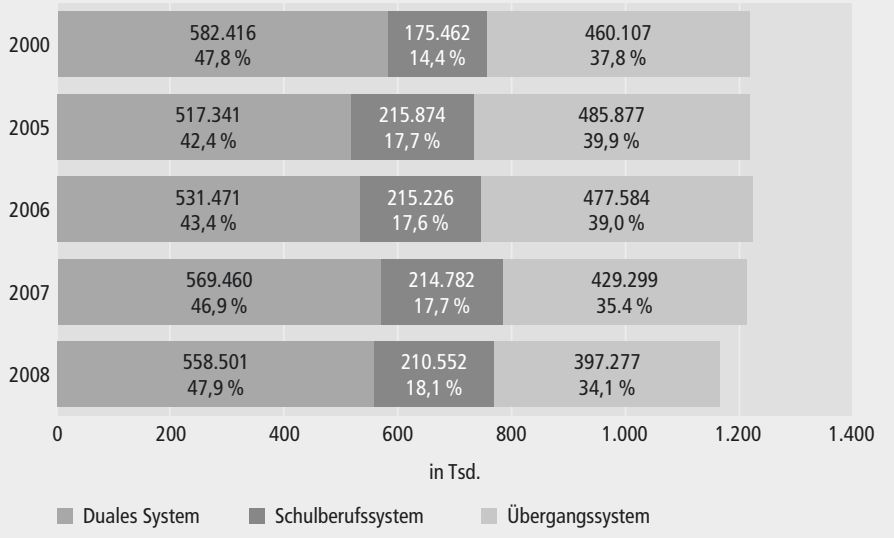
Im Längsschnitt lässt sich eine expansive Entwicklung beobachten. Zwischen 1992 und 2007 stieg die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger in vollzeitschulischen Bildungsgängen um 80,5 Prozent von 100.778 auf 181.871 (BIBB 2009b).[7] Die hiermit aufscheinende Dynamik wurde institutionell vor allem von der Berufsfachschule getragen. Strukturelle Defizite des Systems beruflicher Bildung rücken damit in den Mittelpunkt und schärfen den Blick für ordnungspolitische Dispa-

6 Welche Relevanz die Bildungsaspiration künftig bei der Entscheidung über berufliche Karrierepfade Jugendlicher haben kann, belegen zwei Daten. Besaßen 1996 25,6 Prozent der Eltern schulpflichtiger Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren den Bildungsabschluss „Hochschulreife", lag die Vergleichszahl im Jahre 2008 bereits bei 36,8 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 39, Abb. B3-3).

7 Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Grundbildung (BV-Maßnahmen; EQ; BVJ; BGJ; BFS, FOS 11; FGYM) verdoppelte sich in dem genannten Zeitraum nahezu (97,2 Prozent), von 304.742 auf 601.080 (vgl. ebd.).

ritäten. Gewissermaßen als schulische Kompensation für das fehlende Bildungsangebot an dualen Ausbildungsplätzen durchlief diese Schulform eine stürmische Entwicklung. Obwohl die Berufsfachschule seit der Novellierung des BBiG im Jahre 2005 faktisch an Bedeutung gewonnen hat, mangelt es ihr, in bestimmten Branchen, an Unterstützung.

Abbildung 3: **Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2000 und 2005 bis 2008**



Teilweise erstes Schuljahr; wegen Datenrevision und konzeptueller Veränderungen weichen die Werte für 2005 und 2006 gegenüber dem Bericht 2008 ab. Die Vergleichbarkeit mit Zahlen vor 2005 ist eingeschränkt. Teilweise sind die Werte aus Datenschutzgründen auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, März 2010

Mit Blick auf die Gesamtarchitektur des Systems beruflicher Bildung erweist sich das „Schulberufssystem" als stabil. Lag der Anteil der Neuzugänge – siehe Abbildung 3 – in diesem Sektor im Jahre 2000 bei rund 14 Prozent, so expandierte er auf rund 18 Prozent im Jahre 2008. Die Etablierung dieses als klassisch zu bezeichnenden Sektors, mit der Berufsfachschule und ihren unterschiedlichen Bildungsgängen im Zentrum[8], sensibilisiert einerseits für die wachsende Dysfunktionalität des beruflichen Bildungssystems, andererseits für ein verändertes Bildungs(wahl)verhalten

8 Die Etablierung dieser vollzeitschulischen Schulform begann in Europa in den 1870er-Jahren. Heute ist die zweijährige und dreijährige Variante der Berufsfachschule – differenziert nach Bundesländern – dominant.

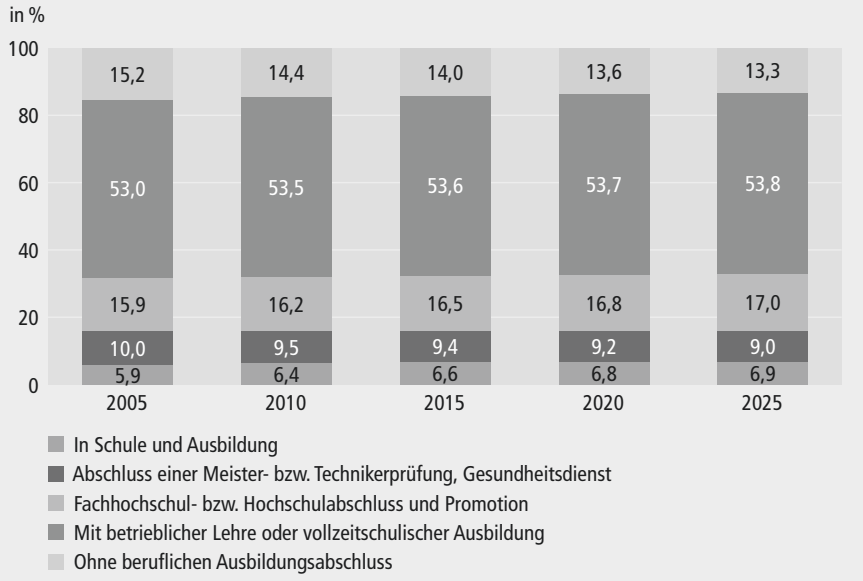
bzw. eine Hinwendung zu vollzeitschulischen Bildungsgängen sowie zu akademischen Berufsfeldern. Gleichzeitig geht die Nachfrage im Sektor duales System im oben genannten Zeitfenster – siehe linker Balken – trotz einer leichten Erholung in den Jahren 2006 und 2007 absolut zurück (vgl. BIBB 2011, S. 112–115). Die Zahl der Neuzugänge im Übergangssystem ist seit dem Höhepunkt im Ausbildungsjahr 2005, mit 485.877 (39,9 %) Auszubildenden, von einem konstanten Rücklauf gekennzeichnet.

Die mittelfristige Qualifikationsentwicklung spricht unter Berücksichtigung des demografischen Wandels eine eindeutige Sprache. Auf der Basis einschlägiger Vorausberechnungen der Autorengruppe Bildungsberichterstattung entwickelt sich der Arbeitskräftebedarf bis 2025 höchst unterschiedlich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 161 ff.). Demnach ist das Angebot und die Nachfrage nach gering qualifiziertem Personal ohne beruflichen Abschluss in dem Untersuchungszeitraum 2005 bis 2025 – siehe Abbildung 4 – mit Werten zwischen 15,2 Prozent und 13,3 Prozent rückläufig. Vergleichbares lässt sich über die Funktionseliten auf Techniker- und Meisterniveau sagen, die über eine berufsfachliche Aus- und Weiterbildung unterhalb der Hochschulebene verfügen und deren Prozentzahlen von zehn Punkten im Jahre 2005 um einen auf neun Punkte im Jahre 2025 fallen. Demgegenüber bleibt der Bedarf an Erwerbspersonen, die über eine Qualifikation auf Facharbeiterniveau verfügen, im zugrunde liegenden Zeitfenster mit Werten zwischen 53 Prozent und 53,8 Prozent mehr oder weniger konstant.[9] Allein die Gruppe der hoch qualifizierten Erwerbspersonen mit Fach- und Hochschulabschluss (inklusive Promotion) kann, über den gesamten Prognosezeitraum betrachtet, mit Zuwächsen von 15,9 Prozent um rund ein Prozent auf 17 Prozent sowohl auf der Angebots- als auch auf der Nachfrageseite rechnen (ebd.).

Mit diesen allgemeinen Aussagen ist vergleichsweise wenig über die Entwicklung einzelner Berufe und beruflicher Fachrichtungen bzw. Branchen gesagt. Wie die historische Entwicklung im Sektor der Informationstechnologie (u. a. IT-Berufe) belegt, ist der Dynamik von „Fächern" (z. B. Mechatronik, Robotik, Sensorik usf.) eine größere Aufmerksamkeit zu widmen als einzelnen Qualifikationsniveaus.

9 Die vorliegende Berechnung differenziert nicht zwischen den Sektoren „duales System" und „Schulberufssystem" (siehe Abb. 3). Dadurch wird die steigende Bildungsaspiration, die in der Nachfrage nach vollzeitschulischen Bildungsangeboten und der Abkehr vom dualen System zum Tragen kommt, verschleiert.

Abbildung 4: **Arbeitskräftebedarf bis 2025 nach Qualifikationsniveaus (in Prozent)**



Quelle: Helmrich, R./Zika, G. (2010): BIBB/IAB-Qualifikations- und Berufshauptfeldprojektionen. Kurzexpertise im Auftrag des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), eigene Darstellung

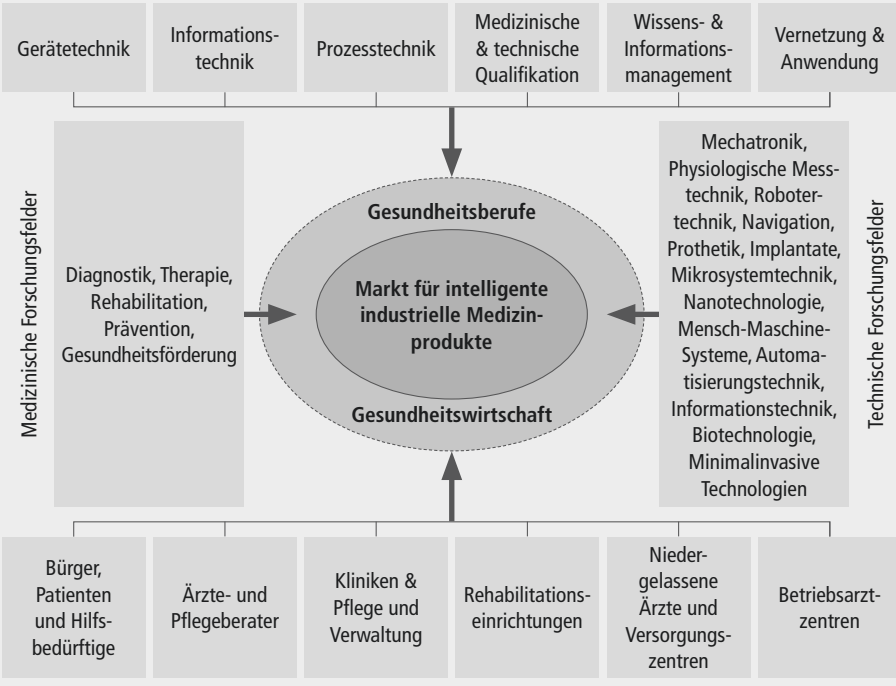
Die vorliegende Arbeitskräftebedarfsanalyse zeichnet ein klar konturiertes Bild. Demnach fällt die Zahl der Beschäftigten im Untersuchungszeitraum (2005 bis 2025) in den Produktionsberufen von rund 21 Prozent auf 17,9 Prozent, während der Arbeitsmarkt der „primären Dienstleistungsberufe" auf einem konstanten Niveau verbleibt. Im Berufshauptfeld „sekundäre Dienstleistungsberufe" zählen mit 3,5 Prozent Zuwachs die Rechts- und Managementberufe sowie vor allem die Gesundheits- und Sozialberufe zu den Gewinnern (Helmrich; Zika 2010).

3. Curriculumanalyse – Beispiel: Medizintechnik

Die Konkurrenz zwischen nicht akademischen und akademischen Berufen ist vor allem dort potenziell sichtbar, wo wissenschaftliche Expertise und akademisches Wissen sowohl die Curricula als auch die Qualifikation prägen (Schütte 2009a). Davon sind zunächst wissensbasierte Berufe in Tätigkeitsdomänen mit naturwissenschaftlichem bzw. technologischem Zuschnitt betroffen, d. h. im weitesten Sinne technisch-naturwissenschaftliche Berufe. Dazu zählen die neuen Hochtechnologieberufe, mit an-

deren Worten die Assistentenberufe in diversen Tätigkeitsdomänen[10], ferner Berufe aus dem Umfeld der Gesundheitswirtschaft (vgl. BIBB 2011, S. 56, Henke u. a. 2011).

Grafik 1: **Wirkungsfelder der Gesundheitstechnologie**



Quelle: Rodewald; Funk; Sowa 2006, S. 32.

Die expansive deutsche Gesundheitswirtschaft wird von einer hybriden Ausbildungssituation getragen (BIBB 2009a, Brinkhaus; Greiling 2008, Schmitt-Rüth 2007, TSB 2006). Die Qualifikationsanforderungen der stark verwissenschaftlichten Gesundheitswirtschaft sind überaus komplex und unterliegen einer bemerkenswerten curricularen Dynamik. Die horizontale und vertikale Struktur der „Gesundheitsfachberufe", bestehend aus medizintechnischen, pharmazeutischen und biotechnischen Branchen, offenbart zweierlei: erstens ein heterogenes Bildungsangebot an unterschiedlichen Lernorten mit divergenten Ausbildungszeiten; zweitens ausdifferen-

10 Angesprochen sind hiermit einschlägige Tätigkeitsdomänen in der Chemie (Laborberufe, Biologie, Biophysik, Mikrosystemtechnik, Nanotechnologie usf.). Auf eine systematische Vertiefung dieses Aspekts wird an dieser Stelle verzichtet (siehe dazu: Pahl; Schütte; Vermehr 2003, S. 13 ff.).

zierte Bildungsgänge mit unterschiedlichen Abschlüssen respektive Zugängen zu weiterführenden Bildungsangeboten, u. a. universitären Zuschnitts.

Die Gesundheitswirtschaft wird, und das erklärt deren ausgeprägten wissensbasierten Charakter, von zwei Forschungsfeldern – siehe Grafik 1 – flankiert, der medizinischen Forschung einerseits und der technischen andererseits.

Die wachsende Konkurrenz zwischen dem akademischen und nicht akademischen Sektor wird auch in diesem Segment maßgeblich befördert von der Transformation des Bildungs- und Beschäftigungssystems sowie dem ordnungspolitischen Imperativ der Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems. Die gemeinsame Erklärung von Deutscher Industrie- und Handelskammer und Hochschulrektorenkonferenz zur „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung" plädiert in diesem Sinne für mehr Transparenz und eine angemessene Würdigung formaler, in beruflichen Bildungsgängen erbrachter Vorleistungen (DIHK; HRK 2008). Eine curriculare Kongruenz zwischen Bildungs- und Studiengängen – zumindest im Grundlagenbereich – wird damit ebenso thematisiert wie eine ordnungspolitische Revision bestehender Anerkennungspraxen.[11]

3.1 Tätigkeitsdomäne „Gesundheitsberufe" – Studienangebote und Bildungsgänge

Jenseits ordnungspolitischer Initiativen soll an dieser Stelle der Blick auf die Tätigkeitsdomänen der Gesundheitsberufe, namentlich auf die der Medizintechnik, gerichtet werden. Zwei Themen rücken damit in den Mittelpunkt: das akademische Studienangebot im Feld der Medizintechnik bzw. Medizinphysik und die Analyse bestehender Bildungs- bzw. Studiengänge hinsichtlich curricularer Überschneidungen. Grundlage bilden eine nicht akademische dreijährige Assistentenausbildung und ein einschlägiger FH-Bachelorstudiengang.

3.2 Studienangebote

Insgesamt 27 Hochschulstandorte einschließlich Berufsakademien bieten in der Bundesrepublik Deutschland Studienangebote – siehe Tabelle 1 – im technologischen Umfeld der Gesundheitswirtschaft auf Bachelor- und Masterniveau an.[12] Angesprochen sind damit Studiengänge, die im Titel die Denomination „Medizintech-

11 Die im Rahmen des Bologna-Prozesses verabschiedeten und von der KMK mitgetragenen Beschlüsse stützen dieses Plädoyer.

12 Die Recherche wurde in den Internetportalen http://studieren.de/; http://yellowmed.com/de/studium-medizintechnik durchgeführt (Juni 2011). Zusätzlich wurden die Webseiten der in Tabelle 5 aufgeführten Hochschulen ausgewertet. Die Recherche beansprucht keine Totalerfassung des Studienangebots. Für die umsichtige Datenrecherche bedanke ich mich bei Tanja Mansfeld.

nik“ führen und ihr Studienangebot mit Fächern der Medizinphysik, Mikrotechnik und Biomedizin curricular kombinieren.[13] Die diversen Studienangebote erstrecken sich – siehe Tabelle 2 – auf rund ein Dutzend Studiengänge an Fachhochschulen, Universitäten (inkl. TU) und Berufsakademien (Bautzen).

Tabelle 1: **Standorte medizintechnischer Studiengänge**

	Ort	Institution	Status	Abschluss	
				B.A.	M.A.
1	Aachen	Helmholtz-Institut der RWTH Aachen	U	X	X
2	Amberg	Hochschule Amberg-Weiden	FH	X	
3	Bautzen	Berufsakademie Sachsen – Staatliche Studienakademie	AK	X	
4	Berlin	Beuth Hochschule für Technik Berlin	FH	X	
5	Bremerhaven	Hochschule Bremerhaven	FH	X	X
6	Cottbus	Brandenburgische Technische Universität Cottbus	U	X	X
7	Düsseldorf	Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	U	X	X
8	Erlangen	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	U	X	X
9	Gelsenkirchen	Fachhochschule Gelsenkirchen	FH	X	X
10	Gießen	Technische Hochschule Mittelhessen	FH		X
11	Hagen	Fachhochschule Südwestfalen	FH	X	
12	Halle	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	U		X
13	Hamburg	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	FH	X	X
14	Jena	Fachhochschule Jena	FH	X	X
15	Koblenz	Fachhochschule Koblenz	FH	X	
16	Mannheim	Hochschule Mannheim	FH	X	
17	München	Technische Universität München	U	X	X
18	Nürnberg	Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg	FH	X	
19	Offenburg	Hochschule Offenburg	FH	X	
20	Potsdam	Universität Potsdam	U		X
21	Remagen	Fachhochschule Koblenz, RheinAhrCampus Remagen	FH	X	
22	Remagen	Fachhochschule Koblenz, RheinAhrCampus Remagen (Sportmedizin)	FH	X	
23	Senftenberg	Fachhochschule Lausitz	FH	X	
24	Stuttgart	Universität Stuttgart	U	X	X
25	Trier	Fachhochschule Trier	FH	X	
26	Ulm	Hochschule Ulm	FH	X	X
27	Wilhelmshaven	Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth	FH	X	X

Legende: AK = Berufsakademie; FH = Fachhochschule; U = Universität/TH; B.A./M.A. = Bachelor- bzw. Masterstudiengang

13 Nicht berücksichtigt wurden Studiengänge mit dem Titel „Biomedizintechnik“ (11), „Medizinische Biotechnologie“ (1), „Medizininformatik“ (7) und „Informationstechnologie im Gesundheitswesen“ (1). Zur Definition Medizintechnik: Schmitt-Rüth 2007, S. 2 ff.

Tabelle 2: **Studiengänge im Umfeld der Gesundheitswirtschaft**

1.	Biomedizintechnik	7.	Medizin(technische)Informatik
2.	Medizintechnik	8.	Medizintechnik und sportmedizinische Technik
3.	Medizintechnik (dual)	9.	Mikrotechnik und Medizintechnik
4.	Biomedizinische Gerätetechnik	10.	Physikalische Technik und Medizinphysik
5.	Biotechnologie und Medizintechnik	11.	Medizinische Physik
6.	Medizinische Biotechnologie	12.	IT im Gesundheitswesen

Das Angebot akademischer Studiengänge mit dem Schwerpunkt Medizintechnik etc. konzentriert sich auf B.A.-Studiengänge, vornehmlich an Fachhochschulen. Von insgesamt 27 (100 Prozent) erfassten Hochschulen beteiligen sich 18 Fachhochschulen (66,7 Prozent), 8 Universitäten (29,6 Prozent) und eine Berufsakademie (3,7 Prozent) an der Ausbildung des akademischen Personals in diesem Teilarbeitsmarkt der Gesundheitswirtschaft. Rund 48 Prozent bieten im konsekutiven Studienformat sowohl einen Bachelor- als auch einen Masterabschluss an. Mit Ausnahme der Universität Potsdam, die ausschließlich einen M.A.-Studiengang (Biotechnologie und Medizintechnik) auflegt[14], bedienen alle aufgeführten Universitäten beide Studienformate.

3.3 Curriculare Analyse – ein exemplarisches Beispiel

Der vom Berliner OSZ Informations- und Medizintechnik angebotene Bildungsgang „Medizinische Gerätetechnik“ mit dem Schwerpunkt „Medizinprodukteberatung“ bildet in sechs Schulhalbjahren Assistentinnen und Assistenten im Feld der Gesundheitsberufe aus (OSZ 2009). Das Curriculum differenziert nach KMK-Standards zwischen einem berufsübergreifenden und einem berufsbezogenen Lernbereich, der Inhalte sowohl der Fachtheorie als auch Fachpraxis vermittelt. Fachtheorie und Fachpraxis stehen in einem engen curricularen – mehr oder weniger dual verfassten – Wechselverhältnis. Insgesamt werden 216 Stunden Unterricht in sechs Semestern erteilt. Inhaltlich zeigt sich, dass die Fächer „Elektrotechnik“ bzw. „Medizinische Elektrotechnik“ sowie „Medizinische Gerätetechnik“ im berufsbezogenen Lernbereich mit jeweils 16 Wochenstunden eine quantitativ besondere Stellung einnehmen. Der curriculare Kern dieses vollzeitschulischen Bildungsgangs konzentriert sich auf diese beiden Fächer (Holland 2009). Die zu durchlaufenden Fachpraktika, auf die ein Drittel des Stundenvolumens entfällt, stellen die „Medizinprodukteberatung“ in den Mittelpunkt des Curriculums (Schütte 2009b). Ein achtwöchiges Betriebspraktikum begleitet die nicht akademische Fachbildung. Mit 144

14 Dieser Studiengang schließt mit einem M.B.A.-Abschluss ab.

von 216 Unterrichtsstunden, d. h. 67 Prozent, dominiert die berufsbezogene Qualifikation den Bildungsgang.

Die Analyse der curricularen Struktur des Bachelorstudiengangs „Physikalische Technik und Medizinphysik" der Technischen Fachhochschule Berlin zeigt exemplarisch eine inhaltliche respektive curriculare Kongruenz zwischen nicht akademischer und akademischer Bildung (TFHB 2009). Die in der Assistentenausbildung vermittelten Themen finden im Bachelorstudium nicht nur eine curriculare Verlängerung im Sinne einer Vertiefung, sondern auch eine inhaltliche Entsprechung. Rund 8 von insgesamt 31 Modulen (rund 26 Prozent) tragen Lehrveranstaltungen im Titel, die inhaltlich unmittelbar auf die Assistentenausbildung aufsetzen. Das betrifft sowohl die Grundlagen medizinischer Messtechnik und Gerätetechnik als auch Themen der Physiologie, Radiologie und Dosimetrie sowie diverse Laborübungen an medizinischen Geräten (TFHB 2009, passim). Hiermit sind nicht nur curriculare Schnittmengen und inhaltliche Dopplungen (Wiederholungen) identifiziert, sondern auch, soweit einsehbar, vergleichbare Zeitkontingente. Der didaktisch-programmatische Anspruch, „Theorie" auf „Praxis" antworten zu lassen und fachsystematische Aspekte mit handlungssystematischen in bestimmten Lehrveranstaltungstypen (Laborübungen usf.) zu kombinieren, wird sowohl in der Assistentenausbildung als auch im Fachhochschulstudium realisiert, wie namentlich das Fach Medizinische Gerätetechnik zu erkennen gibt.[15]

4. Schluss – einige Thesen

Die Etablierung eines europaweiten Bildungs- und Beschäftigungssystems zeitigt weitreichende Konsequenzen für die Verfassung der beruflichen Bildung und des Hochschulsystems. Das Verhältnis von nicht akademischer und akademischer Bildung ist davon unmittelbar betroffen. Durch die Europäisierung insbesondere des Bildungsmarktes werden bestehende ordnungspolitische Standards dereguliert, Struktur und Organisation einem neuen Steuerungsmodell unterworfen (Hartmann 2011, Schütte 2010). Das klassische deutsche Reproduktionsmodell mit konstitutiven Auswirkungen auf Berufsstruktur, Qualifikationsniveaus und Teilarbeitsmärkten erodiert. Mit dem europäischen Systemwechsel werden mittelfristig vollzeitschulische respektive akademische Bildungsangebote aufgewertet, klassisch dual verfasste Qualifikationspfade auf Facharbeiterniveau degradiert. Der Aufstieg von dualen Fachhochschulstudiengängen in ausgewählten Disziplinen der Ingenieurwissenschaften, insbesondere in den süddeutschen Bundesländern, lässt einen Trend

15 Weitere Aufschlüsse sind einer mikrodidaktischen Studie vorbehalten, die sich methodisch der vergleichenden Lehrbuchanalyse bedient.

erkennen, der die didaktische Dualität von Theorie und Praxis zur curricularen Grundlage der Höherqualifikation erklärt.[16] Bildungsaspiration und technologische Dynamik provozieren ein Revirement des Verhältnisses von nicht akademischer und akademischer Bildung in der Bundesrepublik. Gleichwohl blockieren ordnungs- und berechtigungspolitische Konflikte das Überschreiten tradierter Systemgrenzen, wie der aktuelle Diskurs um den Europäischen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen belegt (BMBF 2011, DQR 2011, HRK 2010).

Die Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung hat im Kern mindestens drei Dimensionen: eine ordnungspolitische Dimension von (langfristiger) gesamtgesellschaftlicher Relevanz; eine systemische Dimension mit Auswirkungen auf Struktur und Verfassung des Systems beruflicher Bildung respektive des Hochschulsystems; schließlich drittens eine curriculare Dimension mit vitalen Konsequenzen für das Verhältnis von vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung. Drei Thesen dazu im Folgenden.

4.1 Ordnungspolitische Dimension – These 1

Hinter der ordnungspolitischen Kontroverse um den Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR/DQR), der die Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung unmittelbar spiegelt, steht ein manifester berechtigungspolitischer Konflikt, der nationale Bildungstraditionen berührt. Der Rückgang der Produktionsberufe, die Nachfrage nach vollzeitschulischen Bildungsgängen und schließlich technologische Entwicklungsschübe leisten einen Beitrag dazu, die formalen Grenzen zwischen akademischer und nicht akademischer Bildung infrage zu stellen. Die berufliche Ausbildung in sogenannten Hochtechnologieberufen und die vollzeitschulische Assistentenausbildung nähern sich der Bachelorausbildung und damit akademischen Standards an. Deshalb sind Übergänge und Anschlüsse neu zu definieren. Erst die vorurteilslose, materielle wie formelle, Anerkennung von Fachbildung[17] – auf welchem Niveau auch immer – führt die aktuelle nationale und internationale Konfrontation einer politischen Lösung zu und lässt den vorhandenen Konflikt zwischen Allgemeinbildung und Fachbildung (Berufsbildung) hinter sich.

Um den berechtigungspolitischen Konflikt einzuholen, sind die qualitativ unterschiedlichen Arenagespräche im europäischen und nationalen Rahmen um curriculumtheoretische und didaktische Argumente zu erweitern. Eine systematische, lernpsychologische sowie (berufs-)pädagogische Neubewertung von „didaktischer

16 Die Anrechenbarkeit von in vollzeitschulischen Bildungsgängen (namentlich der dreijährigen Berufsfachschule) erbrachten Leistungen wird damit zu einer Herausforderung für die betroffenen Fachhochschulen in der Region.

17 Damit ist immer auch die sogenannte berufliche Erstausbildung nach BBiG und HwO im traditionellen Sinne angesprochen.

Dualität“, die im System beruflicher Bildung entwickelt wurde und für die einzelnen Schulformen konstitutiv ist, kann dem Diskurs einen qualitativ neuen Horizont eröffnen. Das curricular organisierte und didaktisch legitimierte Arrangement von systematischem und kasuistischem Lernen respektive Studium ordnet den Modus von Wissenschaft (Theorie) und Anwendung (Praxis), von Systematik und Kasuistik anders und qualifiziert damit die Konkurrenz zwischen nicht akademischer und akademischerBildung neu.[18] Die dreijährige Assistentenausbildung und dual verfasste Bachelorstudiengänge nutzen dieses didaktische Arrangement. Homologe curriculare Strukturen liefern die Basis für eine systematische Annäherung von klassischer Berufsbildung und Hochschulstudium. Der Bologna-Prozess ist deshalb auf didaktischer Ebene mit dem Brügge-Kopenhagen-Lissabon-Prozess zusammenzuführen und nicht nur in seiner ordnungs- und berechtigungspolitischen Dimension zu diskutieren.

4.2 Systemische Dimension – These 2

Die in der Bundesrepublik weitgehend unabhängig voneinander geführten Diskurse um die Transformation des Berufsbildungs- und Hochschulsystems blockieren eine breit angelegte Bildungsreform. Die strikte Trennung zwischen Fachbildung (Berufsbildung) und Allgemeinbildung erweist sich insofern als bildungspolitische und systemische Hürde, als damit die formalen Übergänge zwischen einzelnen Bildungsgängen, aber auch die Durchlässigkeit zwischen Bildungs- und Studiengängen erschwert wird. Die Modernisierung bestehender Berufsbilder, die Etablierung neuer Berufe, insbesondere im Dienstleistungssektor, und der Aufwuchs vollzeitschulischer Bildungsangebote sind in keiner Weise mit der Reform des Hochschulsystems und damit der Neuordnung respektive Deregulierung von Teilarbeitsmärkten verbunden. Eine individuelle Karriereplanung wird damit erschwert.

Der mit dem europäischen Systemwechsel und der Adaption des angelsächsischen Modells eingeleitete Wandel von Struktur und Verfassung nationaler Reproduktionsmodelle befördert weder die Weiterentwicklung des Systems beruflicher Bildung noch die des Hochschulsystems (Brenn-White 2010, Drexel 2005, Powell; Solga 2010). Zur Realisierung der politisch geforderten vertikalen Durchlässigkeit von Bildungs- und Studiengängen ist zunächst die Differenz zwischen dem viersäuligen DQR-System (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) und dem dreisäuligen europäischen System (Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen) auszuräumen (BMBF 2010, DQR 2011, Drexel 2011).

18 Die mit Blick auf die Einrichtung von Masterstudiengängen getroffene curriculare Differenzierung zwischen anwendungs- und forschungsorientierten Studiengängen ist hiermit u. a. angesprochen (HRK 2007).

4.3 Curriculare Dimension – These 3

Die Konkurrenz zwischen nicht akademischer und akademischer Bildung spiegelt sich im öffentlichen Diskurs vornehmlich im Horizont ordnungs- und berechtigungspolitischer Imperative, wie der aktuelle EQR-DQR-Diskurs zeigt. Der stetige Ruf nach geeigneten Instrumenten zur Systemsteuerung behindert das Nachdenken über curriculare und didaktische Gemeinsamkeiten von nicht akademischer und akademischer Fachbildung. Wie in Ausschnitten dargestellt, lassen sich curriculare Schnittmengen in affinen Berufsfeldern identifizieren. Auf der curricularen Ebene sind die Grenzen und Niveaus teilweise fließend, wie am Beispiel der Medizintechnik aufgezeigt. Nicht curriculare Hürden befördern die Konkurrenz, sondern institutionelle Zwänge und ideologische Vorbehalte blockieren eine Neubegründung des Verhältnisses von berufsfachlicher Bildung und Hochschulstudium auf Bachelorniveau (siehe These 1). Die Einführung modularer Prinzipien bei der Curriculumgestaltung auf der einen Seite und eine für alle Beteiligten transparente Anrechungspraxis auf der anderen könnte der Konkurrenz eine andere Richtung geben.

In programmatischer Hinsicht kann sich die angesprochene Konkurrenz nur durch ein didaktisch begründetes Setting legitimieren, das curricular zu hinterlegen ist. Die Zuschreibung „akademisch“/„nicht akademisch” hat sich deshalb des curricularen Verhältnisses von systematischem und kasuistischem Studium respektive Lernen sowie des didaktischen Arrangements im Horizont von theoretischem Zugang und methodischer Umsetzung zu vergewissern. Beide Prinzipien, das sollte die exemplarische Curriculumanalyse im Bereich der Medizintechnik aufzeigen, sind sowohl der berufsfachlichen Bildung im rechtlichen Rahmen des Systems beruflicher Bildung als auch den curricular affinen Bachelorstudiengängen eingeschrieben. Der propädeutische Charakter von berufsfachlichen Bildungsgängen und die Anrechenbarkeit dort erbrachter Leistungen sind daran zu messen. Der Modus von Theorie und Methode einerseits, die Qualifikation der Lehrkräfte andererseits erweist sich somit als Basis für die Bewertung von Bildungs- und Studiengängen und deren Verhältnis zueinander.

Literatur

Alesi, Bettina; Merkator, Nadine (Hrsg.): Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen – Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Werkstattberichte Band 72. Kassel 2010

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter – Ausbildung gestalten. Bielefeld 2009a

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009b

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Bonn 2011

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Zweite Fachtagung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (19.10.2010). Berlin 2010

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2011

Brenn-White, Megan: Higher Education in the United States. What German Universities Need to Know to Recruit, Collaborate and Compete. Bielefeld 2010

Brinkhaus, Michael; Greiling, Michael: Marktchancen und -risiken in der Gesundheitswirtschaft. Strategien zur Bewertung, Problemlösung und Umsetzung. Stuttgart 2008

Buhr, Regina u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster und New York 2008

DHKT (Deutscher Handwerkskammertag): Flexibilität in der Berufsausbildung – Leitlinien für zukunftsfähige Handwerksberufe. Bonn und Berlin 2007

DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag); HRK (Hochschulrektorenkonferenz): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Gemeinsame Erklärung vom 14. Oktober 2008

DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen): Stellungnahme vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen vom 2. März 2011. – URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/Siteforum (Stand 30.07.2012)

Drexel, Ingrid: Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin und Frankfurt am Main 2005

Drexel, Ingrid: Berufliche Bildung und Arbeit – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: IGM (Industriegewerkschaft Metall); SFS (Sozialforschungsstelle TU Dortmund) (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus? Dokumentation Experten-Workshop I–IV. Frankfurt am Main 2010/2011, S. 27–39

Euler, Dieter; Severing, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld 2007

Hartmann, Eva: Auf dem Weg zu einem globalen Hochschulraum. Konsequenzen für die Konstitutionalisierung internationaler Politik. Baden-Baden 2011

Helmrich, Robert; Zika, Gert (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025. Bonn 2010

Henke, Klaus-Dieter u. a.: Volkswirtschaftliche Bedeutung der Gesundheitswirtschaft. Innovationen, Arbeitsmarkt, Branchenverflechtung. Baden-Baden 2011

Holland, Claudia: Fachkräfte für die Medizintechnik. Flexible Wege der Ausbildung. Unveröffentl. Ms., Berlin 2009

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.): Bologna Reader II. Bonn 2007

HRK (Hochschulrektorenkonferenz): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlungen des HRK-Senats v. 23.02.2010. Bonn 2010

IGM (Industriegewerkschaft Metall); SFS (Sozialforschungsstelle TU Dortmund) (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus? Dokumentation Experten-Workshop I–IV. Frankfurt am Main 2010/2011

Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld 2010

OSZ Informations- und Medizintechnik: Rahmenstundentafel Medizinische Gerätetechnik – Medizinprodukteberatung. o. O. o. J. (Berlin 2009)

Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm: Berufsfachschule für technische Assistentenberufe – mehr als ein Experiment? In: lernen & lehren 26 (2011) 102, S. 52–59

Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm; Vermehr, Bernd (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld 2003

Powell, Justin W.; Solga, Heike: Analysing the Nexus of Higher Education and Vocal Training in Europe. In: Studies in Higher Education 35 (2010) 6, S. 705–721

Rodewald, Rainer; Funk, Tobias; Sowa, Katharina: Ausbildungspotential Berliner Gesundheitswirtschaft. Expertise. Berlin 2006

Schmitt-Rüth, Stephanie; Esslinger, A. Susanne; Schöffski, Oliver: Der Markt für Medizintechnik. Analyse der Entwicklungen im Wandel der Zeit. Schriften zur Gesundheitsökonomie, Band 12. Burgdorf 2007

Schütte, Friedhelm: Flexibilisierung der Berufsbildung – Beispiel: Gesundheitswirtschaft. In: Wuttke, Eveline u. a. (Hrsg.): Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen 2009a, S. 35–44

Schütte, Friedhelm: Expertise – Curriculumvergleich der Bildungsgänge Technische/r Assistent/in für Medizinische Gerätetechnik und Elektroniker/in für Geräte und Systeme. Erstellt im Auftrag der SPI Consult GmbH. Berlin 2009b

Schütte, Friedhelm: Zerstörung der Autonomie. Die neue Hochschule zwischen Selbstverantwortung und Benchmark. In: Widersprüche 30 (2010) 115, S. 103–119

Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Bildungsvorausberechnung 2010. Vorausberechnung der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer, des Personal- und Finanzbedarfs bis 2025. Wiesbaden 2010

TFHB (Technische Fachhochschule Berlin): Modulhandbuch für den Bachelor-Studiengang Physikalische Technik/Medizinphysik. o. O. o. J. (Berlin 2009)

TSB (Technologiestiftung Innovationsagentur Berlin) (Hrsg.): Wirtschaftskraft durch Innovation. Unternehmen der Medizintechnik in Berlin-Brandenburg. Berlin 2006

Vester, Michael: Facharbeiter – eine Berufsgruppe unter sechzehn anderen? In: IGM (Industriegewerkschaft Metall); SFS (Sozialforschungsstelle TU Dortmund) (Hrsg.): Akademisierung von Betrieben und Gesellschaft – beruflich-betriebliche Bildung vor dem Aus? Dokumentation Experten-Workshop I–IV. Frankfurt am Main 2010/2011, S. 63–85

Walden, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bonn 2007

Westhoff, Gisela: Neue Ansätze der Kompetenzentwicklung – empirische Ergebnisse aus Modellversuchen im Programm „Flexibilisierungsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 6, S. 28–32

Michael Tiemann

Wissensintensität von Berufen

Die Frage nach der „Akademisierung der Berufswelt" ist zugleich eine Frage danach, welche Entwicklungen sich innerhalb von Berufen und bei den Erwerbstätigen, die Berufe ausüben, ergeben haben in Bezug auf Qualifikationen, Anforderungen oder auch berufliche Inhalte. Hier soll dargestellt werden, wie sich Berufe in den letzten Jahrzehnten inhaltlich entwickelt haben und ob sich in dieser Entwicklung Anzeichen für eine Wissensintensivierung von Berufen ergeben.

1. Entwicklung von Berufsinhalten: Annahmen aus Forschung und Theorie

Im Zuge der Arbeiten der Arbeits- und Organisationssoziologie (Schumann u. a. 1994) entwickelte sich die These des „Jobenrichments", die beispielsweise von Schumann (2003) vorgetragen wird. Zentral ist hier, dass einzelne berufliche Tätigkeiten wegen einer Neuorganisierung der betrieblichen Arbeitsteilung mit vormals fachfremden Anforderungen angereichert werden. Dies führe auf gesellschaftlicher Ebene gar zu einer Auflösung der bestehenden Arbeitsteilung und damit einer Entwertung des Berufes. Rahn (1999) arbeitet heraus, dass es in dieser Diskussion um Entberuflichung auf der einen Seite einen betont biografischen Fokus gibt, in dem der Einzelne immer weniger die Möglichkeit hat, einen Beruf sein Leben lang auszuüben, und auf der anderen Seite einen betont funktionalistischen Fokus. In diesem geht es darum, wie gut der Beruf seiner Funktion gerecht wird, die gesellschaftliche Arbeitsteilung zu organisieren und auf Veränderungen in der Arbeitswelt zu reagieren. In dieser Perspektive wird Beruf hier gesehen. Wie der Wandel der Arbeitswelt genau aussieht und wen er betrifft, ist insgesamt aber noch nicht geklärt.

Die Entberuflichungsthese befasst sich mit den Folgen eines Wandels der Arbeitswelt. Eine mögliche Ursache für einen solchen Wandel kann man im sogenannten „Upgrading" sehen. Dahinter verbirgt sich die These, dass immer mehr Erwerbstätige mit immer höheren formalen Qualifikationen ausgestattet sind. Dies kann als Folge der Bildungsexpansion (Geissler 2011) begriffen werden oder auch als Folge des Wandels zur Dienstleistungswirtschaft (Bell 1976). Im Ansatz des „skill-biased technological change" ist Upgrading ebenfalls bedeutend: Der technologische Wandel von Produktionstechnologien bevorzugt dabei Erwerbstätige mit höherem Qualifikationsniveau wegen höherer Anforderungen an Qualifikationen am Arbeitsplatz. Wenn die stetig steigenden Anteile immer höher qua-

lifizierter Erwerbstätiger nicht nur die verbesserten Teilnahmemöglichkeiten an allgemeiner Bildung widerspiegeln, dann können sie also auch als Reaktion der Erwerbstätigen auf steigende Anforderungen im beruflichen Alltag gesehen werden. Hier kann eine Verbindung zum „Jobenrichment" hergestellt werden. Gleichzeitig ist dies der Punkt, an dem deutlich wird, dass bei steigenden Anforderungen an Wissensarbeit in Berufen höhere Qualifikationen für Erwerbstätige der beste Weg sind, diese steigenden Anforderungen zu meistern. Bisher wurde die Wissensintensität von Berufen immer auch mit dem Anteil der Akademikerinnen und Akademiker in Betrieben und Branchen bestimmt (Gehrke u. a. 2010). Hier wird ein Ansatz vorgestellt, der direkt die Anforderungen an Erwerbstätige im beruflichen Alltag zur Bestimmung der Wissensintensität von Berufen nutzt (Tiemann 2010, Leszczensky; Gehrke; Helmrich 2011). So kann die Entwicklung der Wissensintensität von Berufen dargestellt und ihre Ursachen im inhaltlichen Zuschnitt von Berufen untersucht werden.

Auf internationaler Ebene gilt derzeit der „task-approach" (Autor; Levy; Murnane 2003) als die beste Erklärung für den Wandel am Arbeitsmarkt. Es zeigt sich, dass Beschäftigungszuwächse und auch Gehaltszuwächse vor allem in solchen Erwerbstätigkeiten vorkommen, deren Inhalte nicht routineförmig sind. Sobald eine Arbeitstätigkeit routinisiert ist, so die Annahme, kann sie auch von programmierbaren Maschinen übernommen werden.[1]

Auch für Deutschland konnte das (mit Ausnahmen für die jüngste Vergangenheit [Antonczyk; Fitzenberger; Leuschner 2009, Rohrbach-Schmidt; Tiemann 2011]) gezeigt werden. Hier wird der Wandel also zurückgeführt auf ein Zusammenspiel beruflicher Inhalte und technologischen Fortschritts. Der „task-approach" entwickelt dabei mit der Polarisierungsthese ein Gegenargument zum „skill-biased technolgical change". Es findet kein generelles Upgrading statt, bei dem die am schlechtesten qualifizierten Erwerbstätigen am meisten (Beschäftigungs- und Lohnanteile) verlieren, sondern vor allem in der Mitte der Anforderungsskala werden die routinisierbaren Tätigkeiten ersetzt, und Erwerbstätige verlieren Beschäftigung oder erreichen weniger hohe Löhne. Am oberen Rand der Anforderungsskala, bei den sogenannten analytischen Nichtroutinetätigkeiten, aber auch am unteren Rand, bei den manuellen Nichtroutinetätigkeiten, gibt es Beschäftigungs- und Lohnzuwächse.

1 Dies ist nicht die einzige mögliche Reaktion der Unternehmen, solche Tätigkeiten gewinnbringender bearbeiten zu lassen. Auch Outsourcing spielt hier eine Rolle. Im hier betrachteten Kontext ist aber nur die Tatsache von Interesse, dass solche routinisierten Tätigkeiten Gefahr laufen, ersetzt zu werden.

Die Akademisierung der Berufswelt soll hier in diesen drei Perspektiven untersucht werden. In funktionalistischer Sicht sollte sich ein Wandel der beruflichen Inhalte[2] zeigen, der deutlich komplexere Berufe hervorbringt. Dabei bleibt zu klären, was diese Komplexität ausmacht und welche Dimensionen Beruflichkeit überhaupt hat. Zweitens ist die Frage zu klären, inwieweit sich die Wissensintensität von Berufen durch ihre Inhalte bestimmen lässt und welche Entwicklungen hier zu verzeichnen sind. Drittens ist ein Ausblick auf den Einfluss des technologischen Wandels zu wagen, denn programmierbare Maschinen, die routineförmige Arbeiten ausüben, sind nichts anderes als Computer, deren Einsatzmöglichkeiten immer weiter ausgedehnt werden und die schon lange auch in der Produktion von Gütern eingesetzt werden.

2. Datengrundlage und Methoden

Für die Berechnungen, die im Folgenden vorgestellt werden, wurden umfangreiche Analysen der Erwerbstätigenbefragungen des Bundesinstitutes für Berufsbildung und des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin vorgenommen. Diese Erwerbstätigenbefragungen wurden seit 1979 fünfmal durchgeführt.[3] Es sind Wiederholungsbefragungen, die die inhaltlichen Kernthemen des Wandels der Berufe und des Erwerbs und der Verwertung beruflicher Qualifikationen bearbeiten. Die Daten der einzelnen Querschnittserhebungen müssen einander angepasst werden, um gemeinsam auswertbar zu sein. So werden hier als Grundgesamtheit 15- bis 65-jährige Personen definiert, die einer bezahlten Tätigkeit von mindestens 10 Stunden in der Woche nachgehen und keine Auszubildenden waren, die deutsche Staatsangehörigkeit haben und in Westdeutschland wohnen.

Es wurde eine Synopse gebildet, die eine Reihe von Merkmalen enthält, die über alle Erhebungen vergleichbar sind. Dazu zählen Angaben zum Erwerbsberuf, zu den ausgeübten Tätigkeiten, zu den eingebrachten Fachkenntnissen und den an die Erwerbstätigen gestellten Anforderungen. Darüber hinaus liegen Angaben zum Geschlecht, zur Arbeitszeit und zu der Passung von Qualifikation der Erwerbstätigen und dem Anforderungsniveau der Arbeitsplätze vor, die teilweise ebenfalls ausgewertet werden.

---

2 Im Folgenden werden die Begriffe „Wandel der beruflichen Inhalte" und „Wandel von Berufen" synonym verwendet. Dies geschieht aus der Überlegung heraus, dass ein Wandel von Berufen sich immer auch als ein Wandel seiner beruflichen Inhalte zeigen wird.

3 Für mehr Informationen siehe www.bibb.de/arbeit-im-wandel und Hall (2009). Die Daten der einzelnen Erhebungen sind über das BIBB-FDZ (www.bibb-fdz.de) und den Datenservice der GESIS zugänglich.

Für die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse sollte beachtet werden, dass es sich jeweils um Angaben und Einschätzungen einzelner Erwerbstätiger handelt. Es sind somit Angaben über die beruflichen Inhalte aus Sicht der Erwerbstätigen selbst, auch wenn diese Angaben auf Berufsebene aggregiert werden.

Für die Untersuchung des Wandels beruflicher Inhalte wurden alle in den Daten zur Verfügung stehenden Merkmale zu im beruflichen Alltag ausgeübten Tätigkeiten, eingesetzten Fachkenntnissen und gestellten Anforderungen genutzt. Diese Merkmale wurden zu Anteilen auf Berufsebene[4] aggregiert, und über diese Anteilswerte wurde für die Berufe eine Hauptkomponentenanalyse gerechnet. Dabei ergeben sich drei Dimensionen, die inhaltlich interpretierbar (siehe unten) einen „Raum der Beruflichkeit" aufspannen. Innerhalb dieses Raumes nehmen die einzelnen Berufe bestimmte Positionen ein, je nachdem, durch welche Inhalte sie geprägt sind. So kann über die Lage zu anderen Berufen einerseits die berufliche Ähnlichkeit untersucht werden, über die Veränderung der Lage eines Berufes zu den Erhebungszeitpunkten aber auch die Veränderung der Inhalte innerhalb von Berufen.

Die Wissensintensität von Berufen wird hier erstmals in einer zeitlichen Perspektive untersucht. Grundlage zur Bestimmung der Wissensintensität ist das Vorgehen von Tiemann (2010). Über Anforderungen an die Erwerbstätigen werden Typen von Wissensarbeitern (Tabelle 1) bestimmt, diese definieren dann auf Berufsebene über ihre jeweiligen Anteile die Wissensintensität in den Berufen.

Tabelle 1: **Anforderungen an Wissensarbeit nach Volkholz; Köchling (2001)**

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">Lernanforderungen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Kreativitäts-</td><td>Häufig</td><td>Manchmal</td><td>Selten bis nie</td></tr>
<tr><td rowspan="3">anforderungen</td><td>Häufig</td><td colspan="2">Innovateure</td><td></td></tr>
<tr><td>Manchmal</td><td>Aufgabenflexible</td><td colspan="2" rowspan="2">Qualifizierte Routinearbeiter</td></tr>
<tr><td>Selten bis nie</td><td></td><td>Einfache Routine-arbeiter</td></tr>
<tr><td colspan="5">Quelle: Tiemann 2010, S. 7, eingegraute Felder: Erwerbstätige mit hohen Wissensanforderungen</td></tr>
</table>

Zur Untersuchung des Zusammenhangs von technolgischem Fortschritt und dem Wandel von Berufen wurde ebenfalls auf die Daten der Synopse zurückgegriffen. Vorliegende Analysen (vgl. Rohrbach-Schmidt; Tiemann 2011, S. 42 f.) nutzen die Angaben zu den im beruflichen Alltag ausgeübten Tätigkeiten zur Bestimmung der Task-Gruppe, der ein Beruf angehört oder innerhalb derer ein Erwerbstätiger arbeitet. Daher wurden hier die Anteile der Tätigkeiten auf Berufsebene einer Hauptkom-

4 Dreisteller der Klassifikation der Berufe 1988 der Bundesanstalt für Arbeit.

ponentenanalyse unterzogen, bei der die ersten drei Dimensionen sich als manuell versus kognitiv, Routine versus Nichtroutine und interaktiv versus analytisch interpretieren lassen. Von Interesse ist dann nur die Lage der Berufe auf der Dimension von Routine versus Nichtroutine. Zur Bestimmung der Computerisierung wurden die Angaben der Erwerbstätigen zu den von ihnen genutzten Arbeitsmitteln herangezogen.

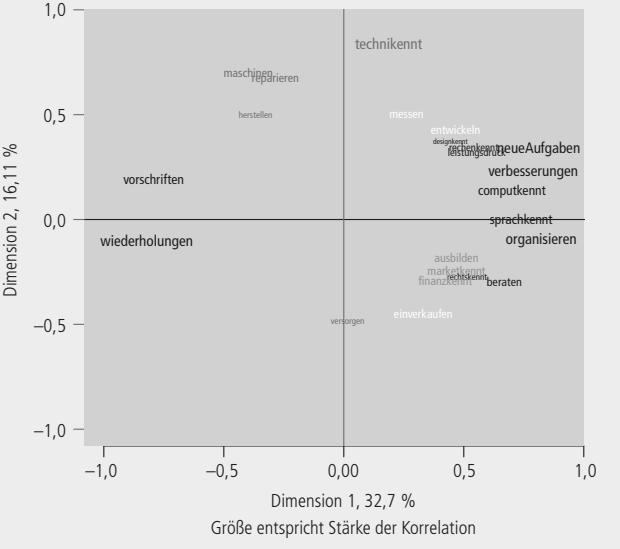
3. Entwicklung der Beruflichkeit

Die Daten der Erwerbstätigenbefragungen erlauben es, die Entwicklung der fachlich-inhaltlichen Beruflichkeit seit 1985 nachzuzeichnen. Dieser Aspekt der Beruflichkeit kann mithilfe einer Hauptkomponentenanalyse in drei Dimensionen beschrieben werden (Tiemann 2012). Die erste trennt monotone und komplexe berufliche Inhalte im Hinblick darauf, wie gearbeitet wird, voneinander. Die zweite Dimension trennt zwischen beruflichen Inhalten, in denen eher mit Menschen gearbeitet wird (pflegen, betreuen, aber auch bewirten), und solchen, in denen mit Maschinen gearbeitet wird. Die dritte Dimension unterscheidet berufliche Inhalte danach, an wen sich die Ergebnisse der Arbeit richten (werden Kenntnisse vermittelt oder wird ein Produkt beworben?). Abbildungen 1 und 2 zeigen die Bestimmung der Dimensionen durch die Merkmale. Dabei bleibt die zweite Dimension jeweils gleich, denn eigentlich handelt es sich um einen dreidimensionalen Raum. Über alle vier betrachteten Erhebungszeitpunkte hinweg zeigt sich eine erstaunliche Konstanz der Korrelationen der Merkmale zu den Dimensionen. Für die erste Dimension sind jeweils die Merkmale bestimmend, „neue Aufgaben“ lösen zu müssen und „Verbesserungen“ im Arbeitsablauf und -alltag einführen zu müssen, was scheinbar oft mit dem „Organisieren“ fremder Arbeitsabläufe einhergeht, denn auch dieses Merkmal ist hier prominent. Zusammengenommen wird dieser Pol der ersten Dimension von komplexen Inhalten bestimmt, die aber auch Entscheidungsfreiheiten im beruflichen Alltag bedeuten können. Gleichzeitig sind diese Tätigkeiten durch „Leistungsdruck“ bestimmt. Auf der anderen Seite stehen dann Inhalte wie „Wiederholungen“ der Arbeitsabläufe oder Tätigkeiten, die bis ins Detail vorgeschrieben sind („Vorschriften“). Die Begriffe „Monotonie“ und „Komplexität“ sollen die Extrempunkte dieser Dimension verdeutlichen. Diese Dimension erklärt 32,7 Prozent der Varianz der Ursprungsdaten.

Die zweite Dimension der Beruflichkeit ist einerseits bestimmt durch positive Korrelationen mit „Maschinen“ führen und bedienen, dem Einbringen weiterer „Technikkenntnisse“ und „Reparieren“ und Instandsetzen. Andererseits bildet „Versorgen“ und Bedienen hier den Gegenpol. Deshalb stehen hier exemplarisch die Begriffe „Maschinen“ und „Menschen“ für die Extrempunkte. Die zweite Dimension erklärt noch 16,1 Prozent der Varianz, die dritte Dimension weitere 8,9 Prozent.

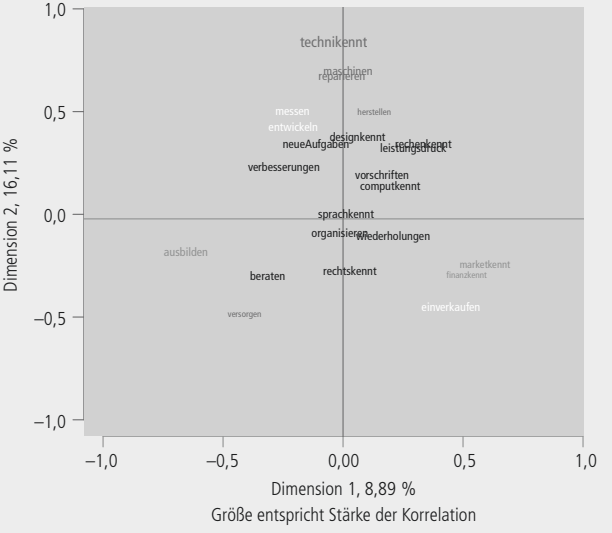
Sie ist durch die Gegenüberstellung kaufmännischer Inhalte (Marketingkenntnisse [„marketkenn“] und Kenntnisse im Bereich Finanzierung [„finanzkenn“]) einerseits und Inhalte wie das „Ausbilden“ andererseits bestimmt. Hier muss allerdings beachtet werden, dass es gerade die kaufmännischen Inhalte sind, die in der letzten Erhebung aus dieser Dimension herausfallen und nun möglicherweise einen eigenen Bezugspunkt auf einer weiteren Dimension darstellen. Exemplarisch wird diese Dimension durch „Vermittlung“ und „Interaktion“ beschrieben, da bei den kaufmännischen Inhalten eher etwas (durchaus auch Waren) vermittelt wird und bei den komplementären Inhalten wie dem „Ausbilden“ persönliche Interaktionen im Vordergrund stehen. Diese Bezeichnungen der Dimensionen sind bewusst sperrig gehalten, damit die Vielschichtigkeit der ihnen zugrunde liegenden Inhalte erhalten bleibt und sie nicht auf ein griffiges, aber irreführendes oder unpassendes Schlagwort reduziert werden.

Abbildung 1: **Bestimmung der ersten und zweiten Dimension von Beruflichkeit durch inhaltliche Merkmale**



Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.
Die Abstufung von schwarz nach weiß der Merkmale zeigt an, welche Dimension sie am deutlichsten bestimmen, die Schriftgröße der Merkmale deutet die Stärke dieser Korrelation an.
Lesebeispiel: Das Merkmal „wiederholungen“ ist groß und in Schwarz gedruckt. Es besteht eine hohe Korrelation zur ersten Dimension, weshalb diese im negativen Bereich auch als von Tätigkeiten, die sich durch häufige Wiederholungen der Arbeitsabläufe auszeichnen, bestimmt gesehen werden kann.

Abbildung 2: **Bestimmung der dritten und zweiten Dimension von Beruflichkeit durch inhaltliche Merkmale**



Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.

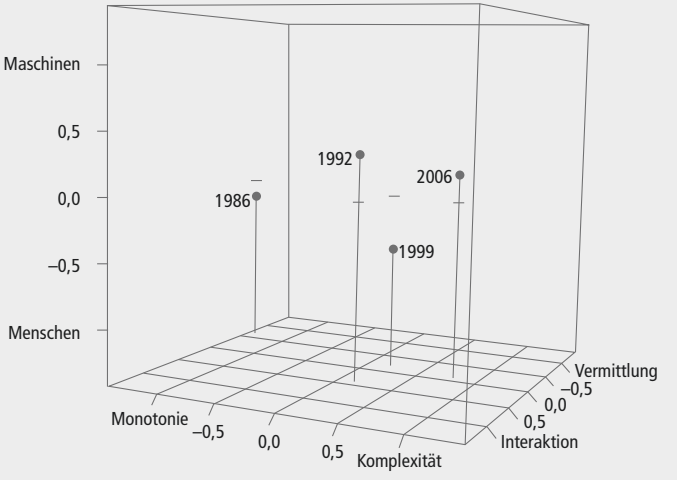
Im Hinblick auf die Frage der Wissensintensität von Berufen kann diese Beschreibung der Beruflichkeit wichtige Hinweise liefern. Volkholz und Köchling (2001) legen eine Typologie von „Verzahnungen von Arbeiten und Lernen“ (siehe Tabelle 1 und Volkholz; Köchling 2001, S. 375) vor. Die Häufigkeit beruflicher Lern- und Kreativitätsanforderungen bestimmt die Arten von Wissensarbeit, denen bildlich jeweils typische Erwerbstätige zugeordnet werden. So gibt es „Innovateure“, die „praktisch immer oder häufig mit Kreativitätsanforderungen/Anforderungen zur Wissenserzeugung konfrontiert werden“, es gibt „Aufgabenflexible“, an die wissensaneignende Anforderungen gestellt werden, und auch „einfache“ und „qualifizierte Routinearbeiter“, die in der Hauptsache wissensnutzenden Anforderungen ausgesetzt sind (Volkholz; Köchling 2001, S. 385). Die Anforderungen an Wissensarbeit beziehen sich also auf die Erzeugung, Aneignung und Nutzung von Wissen.

Die zentralen Merkmale der Kreativitäts- und der Lernanforderungen bilden dabei zwei Merkmale, die auch den positiven Pol der ersten Dimension der Beruflichkeit bestimmen: das Lösen „neuer Aufgaben“ und das Einführen von „Verbesserungen“. Eine Bewegung der Berufe hin zu diesem Pol kann also im Allgemeinen als Erhöhung der Komplexität beruflicher Inhalte und im Speziellen als Steigerung der Anforderungen an Wissensarbeit gesehen werden.

Abbildung 3 zeigt, wie sich die beruflichen Inhalte im Laufe der letzten Jahrzehnte aus Sicht der Erwerbstätigen verändert haben. Tatsächlich wird in der Ver-

schiebung der Durchschnittslagen aller betrachteten Berufe[5] deutlich, dass eine Veränderung hin zu immer komplexeren beruflichen Inhalten stattfindet. Dabei ist interessant, dass in dieser ersten Dimension auch die Nutzung von (Personal-) Computern enthalten ist und damit ein Teilaspekt des technologischen Wandels sich auch hier zeigt. Gleichzeitig findet auf der zweiten Dimension, die durch die Frage bestimmt ist, womit gearbeitet wird, ein Wechsel der Inhalte statt: Über alle Berufe schwanken die Anteile zwischen eher produktionsorientierten Inhalten, bei denen auch technisches Wissen gefragt ist, und versorgenden und bedienenden Inhalten. Hier ist vor allem der Abfall zwischen 1992 und 1999 auffällig. Dieser ist begründet durch die starke Ausweitung von Dienstleistungsinhalten im Zuge des sogenannten „Dotcom-Booms“ Ende der Neunzigerjahre. Betrachtet man Dienstleistungsberufe und Fertigungsberufe getrennt (hier nicht abgebildet), dann sind diese Schwankungen bei den Dienstleistungsberufen sehr deutlich und bei den Fertigungsberufen nur noch schwach ausgeprägt. Insgesamt zeigt diese Betrachtung der Veränderung der beruflichen Inhalte, dass tatsächlich ein Anstieg der Anforderungen an Wissensarbeit im Sinne komplexerer beruflicher Tätigkeiten zu beobachten ist.

Abbildung 3: **Bewegungen der Berufe entlang der Dimensionen von Beruflichkeit**



Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.
Lesebeispiel: Im Mittel lagen die Berufe 1985/86 beim Punkt –1,30/– 0,15/– 0,52. Im Durchschnitt waren die Berufsinhalte also eher durch Monotonie geprägt (1. Dimension), und es gab keine eindeutige Tendenz zu Inhalten wie dem Führen von Maschinen oder dem Bedienen (2. Dimension). Es herrschte eine leichte Tendenz zu vermittelnden Inhalten wie dem Ausbilden vor (3. Dimension).

5 Es wurden insgesamt Angaben zu 92 Berufen auf der Dreistellerebene der KldB 88 der Bundesanstalt für Arbeit ausgewertet. In diesen waren 1985/86 82,1 Prozent, 1991/92 83,2 Prozent, 1998/99 84,0 Prozent und 2005/06 83,7 Prozent der Erwerbstätigen beschäftigt.

4. Wissensintensität von Berufen

4.1 Was sind wissensintensive Berufe?

Eine Antwort auf die Frage danach, was wissensintensive Berufe sind, wird meist abhängig von der Perspektive des Antwortenden gegeben. Eine systematische Zusammenfassung und Aufarbeitung der vorhandenen Begriffsbestimmungen hat Hermann (2004) erarbeitet. Darin heißt es:

> „Wissensarbeit [wird] immer dann geleistet […], wenn Aufgaben zu bewältigen sind, die zumindest für die betreffende Person so komplex oder neuartig sind, dass das vorhandene Fachwissen und die persönlichen Erfahrungen nicht ausreichen, um zu einer adäquaten Lösung zu kommen, sodass es notwendig wird, auf das Wissen Dritter zurückzugreifen oder selbst neues Wissen zu generieren“ (Hermann 2004, S. 10).

Hier werden Wissen und Arbeit auf der Ebene der Anforderungen an Erwerbstätige zusammengeführt. Dabei ist die einzelne Aufgabe von Belang, nicht die generellen Arbeitsanforderungen. Gleichzeitig werden diese Aufgaben vor dem Hintergrund der persönlichen Qualifikationen und Erfahrungen gelöst. Für eine so gelagerte Verzahnung von Wissen und Arbeit wurde schon die Typisierung von Volkholz und Köchling (2001) angesprochen.

Immer wieder werden Forderungen nach höheren Akademikerquoten laut, weil nur so in Zukunft die Erwerbstätigen den Anforderungen gewachsen seien. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob nicht vielmehr eine passgenaue Ausbildung der Erwerbstätigen entlang der tatsächlichen Anforderungen und der individuellen Möglichkeiten und Notwendigkeiten erfolgen sollte. Zudem werden gerade im deutschen dualen System verschiedene Qualifizierungen vermittelt, die in anderen Ländern akademisch organisiert sind.

Tabelle 2: **Arten von Wissensarbeit nach Erhebungen (in Prozent)**

	1985/86	1991/92	1998/99	2005/06
Innovateure	18,01	27,83	24,02	29,22
Aufgabenflexible	18,68	22,62	16,75	21,00
Qualifizierte Routinearbeiter	33,90	29,48	32,45	38,51
Einfache Routinearbeiter	29,41	20,07	26,78	11,28
Gesamt	100,00	100,00	100,00	100,00

Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, Auswahl: Erwerbstätige in den 92 am stärksten besetzten Berufsordnungen, eigene Berechnungen.

Über die Zeit betrachtet schwankt der Anteil der Innovateure, Aufgabenflexiblen und Routinearbeiter. Nimmt man die Werte für die Erhebung 1991/92 heraus, dann zeigt sich ein Anstieg des Anteils der Innovateure und ein sinkender Anteil einfacher Routinearbeiter. Da die Werte hier auf Einschätzungen der Erwerbstätigen selbst basieren, könnte die generelle Umbruchsituation Anfang der Neunzigerjahre sich hier niederschlagen.

Tabelle 3: **Arten von Wissensarbeit nach Qualifikation und Erhebungsjahr (Zeilenprozente), gewichtete Anteile**

	Innovateure	Aufgabenflexible	Routinearbeiter	
			qualifizierte	einfache
1985/86				
Ohne Abschluss	8,35	10,04	26,84	54,77
Lehre	14,86	18,39	36,43	30,32
Fachschule	26,72	23,66	34,49	15,13
Akademisch	39,34	25,62	26,83	8,21
Gesamt	18,35	18,49	33,21	29,95
1991/92				
Ohne Abschluss	14,75	13,83	27,75	43,66
Lehre	24,57	21,98	33,13	20,32
Fachschule	37,08	28,15	26,12	8,65
Akademisch	51,34	28,71	17,15	2,79
Gesamt	28,21	22,52	29,37	19,91
1998/99				
Ohne Abschluss	14,18	11,21	27,93	46,68
Lehre	19,42	16,45	35,72	28,41
Fachschule	33,69	19,47	34,07	12,77
Akademisch	44,94	21,86	24,54	8,66
Gesamt	24,05	16,78	32,58	26,59
2005/06				
Ohne Abschluss	17,64	15,25	40,06	27,04
Lehre	23,83	19,66	43,37	13,14
Fachschule	34,21	24,67	37,06	4,06
Akademisch	46,01	24,90	26,15	2,94
Gesamt	28,90	20,77	38,83	11,51

Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.

Tabelle 3 zeigt die Anteile der Erwerbstätigen, die in den einzelnen Erhebungen auf einem bestimmten Qualifikationsniveau einem der Typen von Wissensarbeit zuzuordnen waren. Dabei zeigt sich, dass erwartungsgemäß die akademisch Ausgebildeten zu jedem Zeitpunkt die höchsten Anteile an Innovateuren aufweisen. Allerdings

ist auch unter denjenigen, die eine Fachschule besucht und damit eine Fortbildung abgeschlossen haben, der Anteil der Innovateure und der Aufgabenflexiblen zu jedem Zeitpunkt überdurchschnittlich hoch. Unter den Erwerbstätigen mit einer dualen oder schulischen beruflichen Ausbildung finden sich immerhin noch bis zu einem Viertel Innovateure und bis zu einem Fünftel Aufgabenflexible. Auch hier werden also hohe Anforderungen an Wissensarbeit erfüllt. Insgesamt ist festzuhalten, dass auf allen Qualifikationsebenen die Wissensintensität mit der Zeit offenbar zunimmt, wenn auch schwankend.

Tabelle 4 zeigt, dass unter denen, die eine Fortbildung oder eine akademische Ausbildung als höchste berufliche Qualifikation haben, der Anteil derjenigen, die hohe Wissensanforderungen[6] erfüllen müssen, überdurchschnittlich hoch ist – in jeder Erhebung.

Tabelle 4: **Hohe Wissensanforderungen nach Qualifikationen (in Prozent)**

	1985/86	1991/92	1998/99	2005/06
Ohne Abschluss	11,36	19,58	18,17	23,08
Lehre	22,75	35,93	27,14	35,18
Fachschule	37,77	53,36	44,40	55,65
Akademisch	55,11	70,84	59,45	66,13
Gesamt	26,91	40,46	32,66	42,68

Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, Auswahl: Erwerbstätige in den 92 am stärksten besetzten Berufsordnungen, eigene Berechnungen.

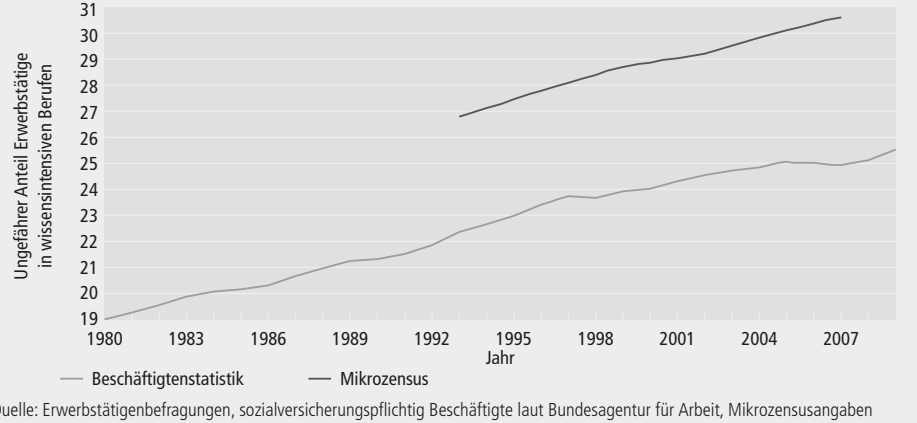
Außerdem wachsen diese Anteile mit der Zeit, einmal abgesehen von der Ausnahme in 1991/92. Hier nicht abgebildet sind die Anteile der Erwerbstätigen, die hohe Wissensanforderungen ausüben, nach Erhebungsjahr und Qualifikationsstufen (also die Spaltenprozentuierung). Zu jedem Zeitpunkt ist es so, dass ca. 50 Prozent der Erwerbstätigen, die hohe Wissensanforderungen erfüllen, eine Lehre oder vergleichbare Ausbildung absolviert haben. Wenn auch nicht die Mehrheit derjenigen, die eine Lehre absolvieren, im Erwerbsleben wissensintensiv arbeitet, so stellen doch die so beruflich Qualifizierten unter den wissensintensiv Tätigen die Mehrheit – und nicht die akademisch Ausgebildeten, auch wenn die Mehrheit dieser wissensintensiv tätig sind.

Die Bestimmung wissensintensiver Berufe wurde in Tiemann (2010) über den Anteil der Erwerbstätigen in einem Beruf ermittelt, die den oben beschriebenen hohen Wissensanforderungen ausgesetzt sind. Dabei wurden die Berufe nach ihren Tätigkeitsinhalten in produktionsnahe, primäre und sekundäre Dienstleistungsberufe unterteilt. Für diese Gruppen von Berufen sind unterschiedliche Schwellenwerte anzusetzen. Mit den hier vorliegenden Daten kann dieses Verfahren reprodu-

6 Eingegraute Felder in Tabelle 1

ziert werden. Allerdings sind zwei Einschränkungen zu beachten: Zunächst sind die Berufe hier nach der Klassifizierung der Berufe 1988 der Bundesanstalt für Arbeit (KldB 88) signiert. Diese hat gegenüber der zur Bestimmung der wissensintensiven Berufe genutzten Klassifizierung der Berufe 1992 des Statistischen Bundesamtes (KldB 92) den Nachteil, dass sie weniger gut die Erwerbstätigkeit in sekundären Dienstleistungsberufen darstellen kann, da hier die Ausdifferenzierung wesentlich geringer ist als unter den Produktionsberufen. Zugleich sind die Fallzahlen in der Synopse in einigen Berufen recht klein, sodass sie nicht in die Analyse einfließen können. Schon für die Analyse der Entwicklung der Beruflichkeit wurden nur Angaben aus 92 Berufsordnungen genutzt. Hier werden die Daten der einzelnen Querschnitte gesondert betrachtet, sodass noch eine Reihe weiterer Berufsordnungen wegen zu geringer Fallzahlen herausfällt. Unter der Bedingung, dass eine Berufsordnung mindestens in einer Erhebung der Erwerbstätigenbefragungen zu den wissensintensiven Berufen gehörte, bleiben 33 Berufsordnungen übrig. Insgesamt nimmt die Beschäftigung in diesen wissensintensiven Berufen zu, wie schon die Studien zu den Berichten der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands (TLF-Berichte) zeigten (Leszczensky; Gehrke; Helmrich 2011). Abbildung 4 zeigt die Anteile der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die in einem wissensintensiven Beruf, wie er hier auf Basis der KldB 88 geschätzt wurde, arbeiten, seit 1980. Allerdings ist dieser Anteil deutlich unterschätzt (nach Abbildung 4 etwa 10 Prozent), weil nicht alle Berufsordnungen berücksichtigt werden konnten, wie oben dargestellt wurde.

Abbildung 4: **Ungefähre Anteile der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in wissensintensiven Berufen nach der KldB 88**



Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, sozialversicherungspflichtig Beschäftigte laut Bundesagentur für Arbeit, Mikrozensusangaben nach Leszczensky u. a. (2010), eigene Berechnungen.

Die Tendenz, dass die Beschäftigung in diesen Berufen zunimmt, wird aber auch hier sichtbar.

Abbildung 4 macht auch deutlich, dass die Steigerung der Beschäftigung in wissensintensiven Berufen seit den 1980er-Jahren nicht so stark und ausgeprägt ist, wie das vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um einen Wandel zur Wissensgesellschaft erwartbar wäre. Vielmehr scheint sich ein allmählicher Wandel zu vollziehen, den viele Erwerbstätige nicht als plötzlich sich ändernde Anforderungen erleben, sondern als Anpassung an immer nur graduelle Unterschiede in der Arbeitssituation.

4.2 Adäquate Beschäftigung

Neben der stetigen Zunahme wissensintensiver Beschäftigung fand auch eine Veränderung in der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen statt. Allerdings lässt sich hier nicht klären, welche der beiden Entwicklungen ursächlich für die jeweils andere war. Wenn aber die Zunahme der hohen Wissensanforderungen unter den Erwerbstätigen mit akademischer Ausbildung einem Verdrängungsprozess von beruflich qualifizierten oder fortgebildeten Erwerbstätigen durch akademisch Ausgebildete entspringt, dann sollte sich das auch in den Angaben der Erwerbstätigen zur Passung ihrer Qualifikationen zu den Qualifikationsanforderungen ihrer Tätigkeiten widerspiegeln.

Tabelle 5 zeigt die gewichteten Anteile der Erwerbstätigen, die seit 1985/86 die Frage nach den Anforderungen an ihre berufliche Tätigkeit beantwortet haben. So waren es anfangs knapp 9 Prozent aller Erwerbstätigen, die eine Arbeitstätigkeit ausübten, die auch mit einer geringeren Qualifikation hätte ausgeübt werden können. Dieser Anteil steigt dann bis 1998/99 stetig an, auf zuletzt etwa 26 Prozent. Auf der anderen Seite wurden die Anteile derjenigen, die passend eingesetzt waren, immer geringer (von fast 70 Prozent zu fast 47 Prozent). Diese Entwicklungen sprechen dafür, dass es eine Verdrängung von beruflich ausgebildeten oder fortgebildeten Erwerbstätigen durch akademisch Ausgebildete gibt.

Tabelle 5: **Überqualifizierung bei Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen über die Zeit (in Prozent)**

	1985/86	1991/92	1998/99	Gesamt
Tätigkeit auch mit geringerer Qualifikation	8,90	13,11	26,13	17,45
Tätigkeit auch mit anderer Qualifikation	21,25	21,90	27,01	23,77
Tätigkeit nicht mit anderer Qualifikation	69,85	64,99	46,86	58,78

Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, Auswahl: Erwerbstätige in den 92 am stärksten besetzten Berufsordnungen, eigene Berechnungen.

Neben dieser Entwicklung zeigt sich aber auch, dass sowohl der Anteil der akademisch Ausgebildeten, die hohen Wissensanforderungen ausgesetzt sind, steigt, genauso wie die Beschäftigung in wissensintensiven Berufen. Die Beschäftigung von akademisch Ausgebildeten, die dann auch Tätigkeiten ausüben, die üblicherweise mit einer geringeren Qualifikation erfüllbar wären, scheint sich hier als Reaktion auf die steigende Wissensintensität beruflicher Tätigkeiten abzuzeichnen. Leider kann, wie gesagt, nicht festgestellt werden, ob es sich hier nicht doch um eine Reaktion auf das veränderte Angebot der Arbeitskräfte handelt, denn wenn mehr akademisch Ausgebildete auf den Arbeitsmarkt strömen, werden auch mehr von ihnen eingestellt.

4.3 Determinanten wissensintensiver Beschäftigung

Tiemann (2010, S. 19 ff.) hat gezeigt, welche Tätigkeiten auf der Ebene der Erwerbstätigen einen Einfluss darauf haben, hohen Wissensanforderungen ausgesetzt zu sein. Dazu zählen vor allem Forschen, Entwickeln und Konstruieren; das Recherchieren und Zusammenfassen von Informationen; die Organisation fremder Arbeitsabläufe sowie auch Ausbilden und Beraten.

Auf der Ebene von Berufen und vor dem Hintergrund zeitlicher Veränderungen wurden solche Determinanten noch nicht untersucht. Hier soll deshalb ermittelt werden, wodurch der Anteil an Erwerbstätigen in einem Beruf, die hohe Wissensanforderungen erfüllen, beeinflusst wird. Es werden einfache lineare Modelle für die letzten vier Erwerbstätigenbefragungen getrennt untersucht. Tabelle 6 zeigt die Angaben der linearen Regressionen über die Berufe in den einzelnen Erhebungen.

Der Einfluss des Anteiles der Erwerbstätigen, die sich ständig wiederholende Tätigkeiten ausüben, ist in allen Erhebungen negativ und relativ hoch. Je größer dieser Anteil, umso geringer ist also der Anteil derer, die hohe Wissensanforderungen erfüllen müssen. Die übrigen Einflussgrößen sind, sofern sie signifikant sind, positiv mit dem Anteil der Wissensintensität verbunden. Für „Entwickeln“, Forschen, Konstruieren; „Ausbilden“ und „Beraten“, Informieren wurde dieser Zusammenhang auch schon auf der Individualebene gezeigt (Tiemann 2010, S. 19 ff.). Interessant ist, dass der Anteil derjenigen, die „Herstellen“ zu ihren Arbeitsaufgaben zählen, ebenfalls positiv mit dem Anteil derer verknüpft ist, die wissensintensiv arbeiten, wenn auch erst seit den letzten beiden Erhebungen. Hier zeigt sich, dass hohe Anforderungen an Wissensarbeit besonders in jüngerer Zeit nicht mehr nur auf der Ebene von entwickelnden, forschenden oder adminstrierenden Berufstätigkeiten gestellt werden. Weitere deutliche Einflüsse über die Zeit werden nicht sichtbar.

Tabelle 6: **Koeffizienten linearer Regressionen über die Anteile von Erwerbstätigen innerhalb von Berufen (abhängig: Anteil der Erwerbstätigen mit hohen Wissensanforderungen)**

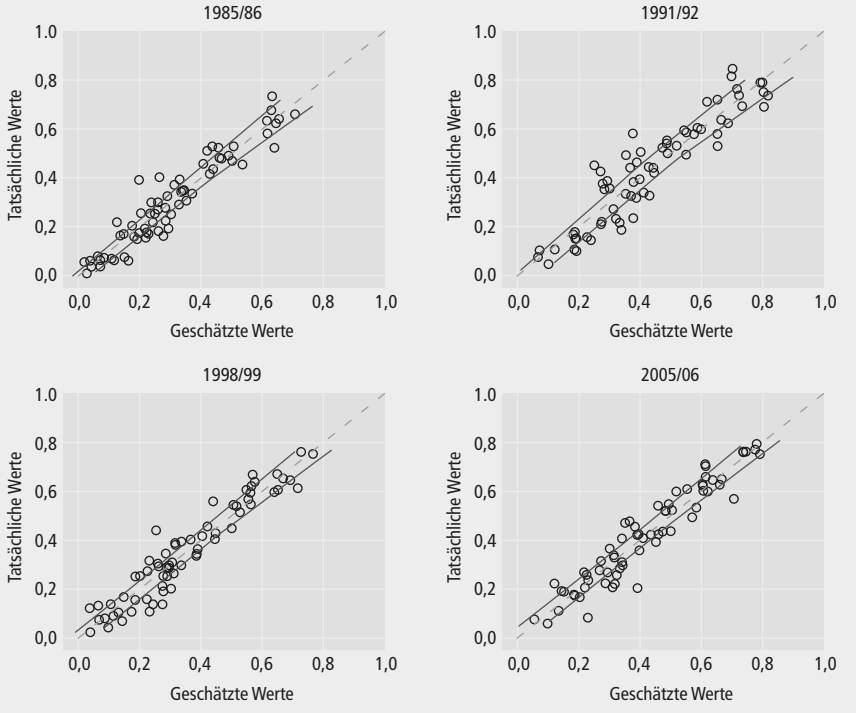
	1985/86		1991/92	
	$\hat{\beta}$	Standardfehler	$\hat{\beta}$	Standardfehler
	0.33169***	0.04637	0.59816***	0.08110
ausbilden	–0.10868	0.09702	0.10993	0.13727
beraten	0.24627**	0.10203	0.04040	0.13669
entwickeln	0.33532***	0.04702	0.25956***	0.07859
herstellen	0.04668	0.03487	0.09764	0.05654
computkennt	0.29603***	0.08672	0.09736	0.08654
wiederholungen	–0.41051***	0.06873	-0.61891***	0.10827
R^2	0.8927***		0.8507***	
N	67			
	1998/99		2005/06	
	$\hat{\beta}$	Standardfehler	$\hat{\beta}$	Standardfehler
	0.32057***	0.05921	0.48904***	0.06359
ausbilden	0.21471***	0.04827	0.15706***	0.04642
beraten	0.12000**	0.05601	0.16218***	0.04875
entwickeln	0.67012***	0.11680	0.20732**	0.08981
herstellen	0.15323***	0.04385	0.11622***	0.03783
computkennt	0.09915**	0.04638	0.10074**	0.04993
wiederholungen	–0.38367***	0.07359	–0.55435***	0.07263
R^2	0.8971***		0.8981***	
N	67			

Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.

Abbildung 5 zeigt die Verteilung von tatsächlichen und mit den beschriebenen Modellen geschätzten Werten. Man erkennt sowohl, wie gut die Modelle die tatsächlichen Anteile Erwerbstätiger, die hohe Wissensanforderungen erfüllen, schätzen, als auch, dass diese Anteile über die vier Wellen nicht wesentlich steigen. Anteile über 85 Prozent, wie sie in 1991/92 erreicht werden, bilden das Maximum in allen vier Erhebungen.

Je mehr ein Beruf also durch interaktive oder vermittelnde Inhalte geprägt ist, je weniger mononton er gestaltet ist und, seit Ende der 1990er-Jahre, je mehr er durch Herstellen geprägt ist, umso eher wird er auch einen hohen Anteil Erwerbstätiger aufweisen, die hohen Wissensanforderungen ausgesetzt sind. Den Einfluss des Herstellens kann man womöglich im Sinne eines „Jobenrichments“ interpretieren.

Abbildung 5: **Tatsächliche versus mit den Modellen geschätzte Werte**



Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.
Die hellgrauen Linien zeigen näherungsweise ein 95-Prozent-Konfidenzintervall.

5. Technologischer Wandel und berufliche Inhalte

Folgt man den Annahmen des „task-approaches“ (Autor; Levy; Murnane 2003), so sollte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Einführung und Nutzung von Computern auf Arbeitsplätzen und dem Grad der „Routinisierung“ von Berufen zeigen. In diesem Ansatz geht man davon aus, dass vor allem die Einführung von Computern im Arbeitsumfeld den Wandel von Berufen bewirkt. Eine der Grundannahmen lautet daher, dass ein Beruf umso mehr Gefahr läuft, Tätigkeiten und Inhalte mit programmierbaren Maschinen zu ersetzen, je routinisierter er ist. Denn Routinetätigkeiten zeichnen sich genau dadurch aus, dass sie leicht in Programmabläufe überführt werden können. Das führt dann zu einem Rückgang von Beschäftigung in diesen Berufen und auch zu geringeren Lohnsteigerungen als in anderen Berufen, die viele Nichtroutinetätigkeiten beinhalten.

Die Daten der Erwerbstätigenbefragungen eignen sich gut, um die Tätigkeiten, die in Berufen ausgeübt werden, auch nach dem „task-approach“ zu gruppieren. Es wurde eine weitere Haupkomponentenanalyse durchgeführt, in die nur die Tätigkeiten Eingang fanden. Drei Dimensionen konnten extrahiert werden, die ihrer Bedeutung nach als „Routine versus Nichtroutine“, „analytisch versus interaktiv“ und „manuell versus kognitiv“ interpretiert werden können. Von Bedeutung ist an dieser Stelle nur die Dimension, die die Routinehaftigkeit eines Berufes zeigt.

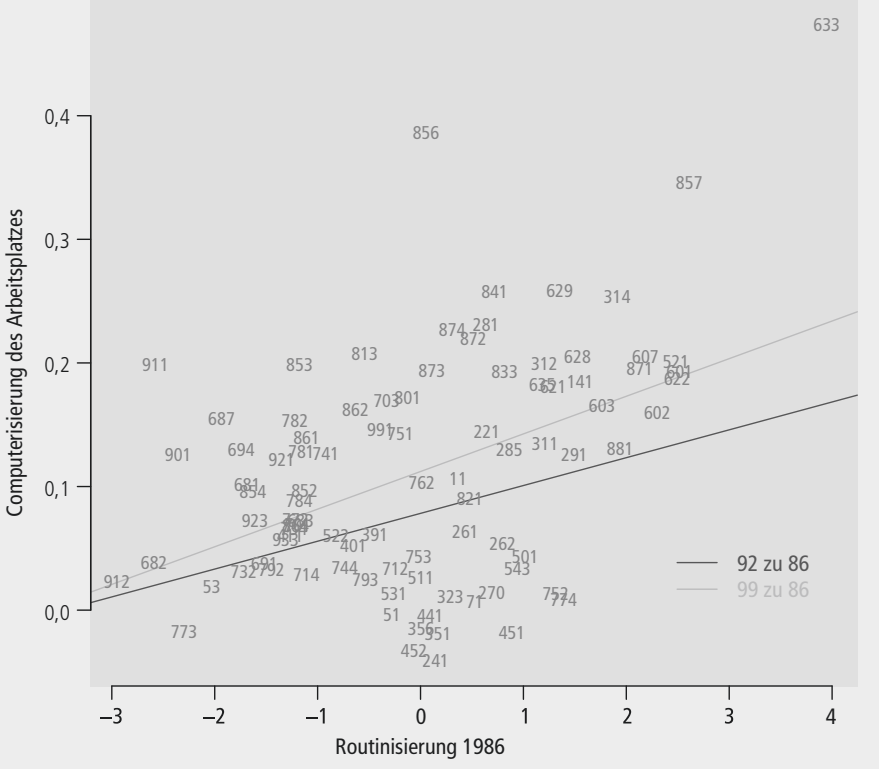
Die Lage auf dieser Dimension zu einem bestimmten Zeitpunkt (t_1) wird genutzt, um zu prüfen, ob die Berufe, die als besonders routinisiert einzuschätzen sind, auch im Laufe der Zeit eher einen technologischen Wandel hin zur verstärkten Nutzung von Personal Computern oder Computern, die Maschinen steuern (wie bei CNC-Anlagen), durchgemacht haben. Dieser Aspekt des technologischen Wandels, der hier als Computerisierung bezeichnet wird, wurde mit einem Index abgebildet. Die Daten der Synopse enthalten für die Erhebungen bis 1999 einschließlich Angaben zu den verwendeten Arbeitsmitteln. Aus diesen wurden die Anteile der Erwerbstätigen, die an ihren Arbeitsplätzen mit Maschinen arbeiten, und die Anteile der Erwerbstätigen, die an ihren Arbeitsplätzen mit Computern arbeiten, herausgezogen. Beide Anteile wurden so verbunden, dass ein höherer Anteil der Nutzung von Computern als Arbeitsmittel zum Zeitpunkt t_2 sich als positive Änderung des Index auswirkt. So kann man den Grad der Routinisiertheit der Berufe dem Grad der „Computerisierung“ gegenüberstellen.

Sind die Annahmen des „task-approaches“ zutreffend, dann sollte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Routinsierung und der dann folgenden Computerisierung zeigen. Abbildung 6 enthält neben den Werten der Berufe für die Routiniserung im Jahr 1986 (x-Achse) auch die jeweiligen Differenzen der Computerisierung von 1992 zu 1986 (y-Achse). Die dunkelgraue Linie zeigt den Zusammenhang zwischen Computerisierung und Routinisierung zwischen 1992 und 1986, und die hellgraue Linie zeigt diesen Zusammenhang für die Erhebungen 1999 und 1986. Beide linearen Modelle sind signifikant (1992 zu 1986: $p = 2{,}806 \cdot 10^{-7}$, 1999 zu 1986: $p = 6{,}822 \cdot 10^{-6}$), beide Zusammenhänge sind positiv (1992 zu 1986: $\beta = 0{,}0225$, 1999 zu 1986: $\beta = 0{,}0304$). Die Erklärungskraft der Computerisierung durch die Routinisierung beträgt für 1992 zu 1986 etwa 25 Prozent und für 1999 zu 1986 etwa 19 Prozent ($R^2_{1992} = 0{,}247$, $R^2_{1999} = 0{,}194$). Das sind durchaus deutliche Zusammenhänge.

Es gibt also Hinweise auf einen wie im Task-Ansatz beschriebenen Wandel der Berufe. Wenn ein solcher technologisch getriebener Wandel stattfindet, dann ist davon auszugehen, dass das entsprechende Auswirkungen auf die beruflichen Inhalte hat. Im Abschnitt der Entwicklung der Beruflichkeit wurde bei der Beschreibung der ersten Dimension, die sich zwischen „Monotonie“ und „Komplexität“ bewegt,

schon bemerkt, dass in dieser Dimension auch das Einbringen von Computerkenntnissen eine Rolle spielt. Dieses Einbringen beschreibt ebenfalls den Pol der komplexeren beruflichen Inhalte. Das kann als Hinweis verstanden werden, dass eine andauernde Computerisierung von Berufen dazu führt, dass entsprechende Anforderungen an Erwerbstätige im Hinblick auf die effiziente Nutzung von Computern in ihrem beruflichen Alltag gestellt werden. Dies sind in der Regel wohl eher kognitive Anforderungen, die sich möglicherweise auch in einem höheren Anteil an Aufgabenflexiblen in den entsprechenden Berufen niederschlagen.

Abbildung 6: **Zusammenhänge der Routineartigkeit von Berufen und ihrer Computerisierung seit 1986**



Quelle: Erwerbstätigenbefragungen, eigene Berechnungen.

6. Fazit

Bei der Entwicklung der beruflichen Inhalte zeigte sich eine generelle Verschiebung hin zu komplexeren beruflichen Inhalten. Die Wissensintensität von Berufen im Sinne hoher Anforderungen an Wissensarbeit betrifft insgesamt beruflich Fortgebildete und akademisch Ausgebildete eher als dual oder schulisch ausgebildete Erwerbstätige. Aber unter denen, die solchen hohen Wissensanforderungen ausgesetzt sind, haben circa die Hälfte eine solche qualifizierte Berufsausbildung. Über alle Qualifikationsebenen lässt sich eine Steigerung der Beschäftigung in wissensintensiven Berufen feststellen. Ohne dabei sagen zu können, ob hier eine Reaktion der Erwerbstätigen auf veränderte Anforderungen besteht oder veränderte Rekrutierungsstrategien der Unternehmen vor dem Hintergrund der Höherqualifizierung der Erwerbstätigen vorliegen, ist eine Verdrängung von beruflich fortgebildeten durch akademisch ausgebildete Erwerbstätige in wissensintensiven Berufen zu beobachten. Je höher der Anteil an Erwerbstätigen, die vermittelnde oder interaktive Tätigkeiten ausüben, in einem Beruf und je geringer der Anteil derer, die monotone Tätigkeiten ausüben, umso höher ist in diesem Beruf der Anteil derer, die hohe Wissensanforderungen erfüllen. Seit 1998/99 steigt dieser Anteil auch mit dem Anteil derjenigen, für die „Herstellen“ zu den beruflichen Tätigkeiten gehört. Es ist ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Routinisierung eines Berufes und seiner Computerisierung zu erkennen.

Ob allerdings der Wandel hin zu komplexeren Tätigkeiten eine Folge der immer höheren Qualifikationen der Erwerbstätigen oder eine Reaktion auf den technologischen Wandel ist, lässt sich nicht klären. Gleichzeitig können natürlich auch gestiegene Wissensanforderungen direkt hier ursächlich sein. Fakt ist, dass sich diese Verschiebung für Erwerbstätige aller Qualifikationsstufen zeigt. Setzt man, um diesen Anforderungen zu begegnen, mehr und mehr akademisch Ausgebildete ein, wird der Anteil der formal Überqualifizierten steigen. Sollte sich die Entwicklung zu immer komplexeren beruflichen Inhalten so fortsetzen, dann wird eine Weiter- und Fortbildung beruflich Qualifizierter sich anbieten. Um die genauen Wirkmechanismen der beschriebenen Veränderungen zu ermitteln, sind weitere Forschungen nötig. Auf sie mit Angeboten an und der verstärkten Einstellung akademisch ausgebildeter Erwerbstätiger zu reagieren heißt aber auch, die Mehrheit der heute wissensintensiv Tätigen zu übergehen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse lassen weitere Anknüpfungspunkte zu. Beispielsweise würde man vor dem Hintergrund der „Entberuflichungsdiskussion“ eher erwarten, dass eine weit stärkere Wissensintensivierung zu beobachten ist. Dabei würde Wissensintensivierung aber vor allem eine Verschiebung zu höheren Qualifikationen und größeren Anteilen überfachlicher Arbeitstätigkeiten bedeuten.

Die Wissensintensität berufsfachlicher Inhalte, wie sie hier besprochen wurde, wird dabei eher übersehen. Dazu kommt, dass durch die genauere Analyse von Beruflichkeit als unterteilbar in die beiden Kerne der sozialen und der fachlichen Beruflichkeit sich hier ein möglicher „Anker" zeigt, der es einzelnen Erwerbstätigen erlaubt, trotz diskontinuierlicher Erwerbsbiografien und nominell wechselnder Berufe Tätigkeiten auszuüben, die einander inhaltlich ähnlich sind (Tiemann 2012). Zudem laufen selbst die feststellbaren Veränderungen beruflicher Inhalte so langsam ab, dass hier keine plötzlichen, schockartigen Umbrüche zu erwarten sind. Der Beruf ist tatsächlich vielschichtig und wandelbar, weshalb Dostal (2002, S. 463) auch nur eine „vermeintliche Auflösung von Beruf und Dominanz kurzfristig relevanter Tätigkeitselemente" feststellt.

Dennoch erlangen Berufe nicht ausschließlich durch ihre inhaltliche Ausgestaltung gesellschaftliche oder wirtschaftliche Relevanz. Die „Besetzungszahlen" einzelner Berufe spielen dabei ebenfalls eine Rolle, und Berufe können auch durch Nichtausübung verschwinden. Die Beschäftigungsanteile in den Bereichen der Produktions- und Dienstleistungsberufe verlaufen seit Langem konträr. Tertiarisierung und Wissensintensivierung laufen parallel mit steigenden Beschäftigungsanteilen in sekundären Dienstleistungsberufen und wissensintensiven Berufen. Dabei finden Wechsel aus nicht wissensintensiven Berufen in wissensintensive Berufe scheinbar eher selten statt (Leszczensky; Gehrke; Helmrich 2011, vgl. S. 45 f.). Zusammen mit der Erkenntniss, dass Wissensintensität im Beruf nicht vom Qualifikationsniveau des Erwerbstätigen oder vom Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes bestimmt wird, zeigt sich auch hier die Bedeutung passgenauer Qualifikationen in den richtigen Berufen, um der Wissensintensivierung der Berufswelt angemessen zu begegnen.

Literatur

Antonczyk, Daniel; Fitzenberger, Bernd; Leuschner, Uta: Can a Task-Based Approach Explain the Recent Changes in the German Wage Structure? In: Journal of Economics and Statistics 229.2 + 3 (2009), S. 214–238

Autor, David H.; Levy, Frank; Murnane, Richard J.: The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration In: Quarterly Journal of Economics 118.4 (2003), S. 1279–1333

Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft. 2. Aufl. Frankfurt am Main 1976

Dostal, Werner: Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 250. Nürnberg 2002, S. 463–474

Gehrke, Birgit u. a.: Erarbeitung neuer Listen wissens- und technologieintensiver Güter und Wirtschaftszweige. Zwischenbericht zu den NIW/ISI/ZEW-Listen 2010/2011. Studien zum deutschen Innovationssystem 19-2010. Berlin 2010

Geissler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Aufl. Wiesbaden 2011

Hall, Anja: Die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Wissenschaftliches Diskussionspapier 107. Bonn 2009

Hermann, Sybille: Produktive Wissensarbeit – Eine Herausforderung. In: Hermann, Sybille (Hrsg.): Ressourcen strategisch nutzen: Wissen als Basis für den Dienstleistungserfolg. Stuttgart 2004, S. 207–228

Leszczensky, Michael; Gehrke, Birgit; Helmrich, Robert (Hrsg.): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit. HIS: Forum Hochschule 13. Hannover 2011

Leszczensky, Michael u. a. (Hrsg.): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Bericht des Konsortiums Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit. HIS: Forum Hochschule 6. Hannover 2010

Rahn, Sylvia: Der Doppelcharkter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Sonderheft der Zeitschrift für Pädagogik 40 (1999), S. 85–100

Rohrbach-Schmidt, Daniela; Tiemann, Michael: Mismatching and job tasks in Germany – rising over-qualification through polarization? In: Empirical Research in Vocational Education and Training 3.1 (2011), S. 39–53

Schumann, Michael: Struktureller Wandel und Entwicklung der Qualifikationsanforderungen. Techn. Ber. 31. Göttingen 2003

Schumann, Michael u. a.: Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin 1994

Tiemann, Michael: Wissensintensive Berufe. Wissenschaftliches Diskussionspapier 114. Bonn 2010

Tiemann, Michael: Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt. In: Bolder, Axel u. a. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden 2012, S. 49–72

Volkholz, Volker; Köchling, Annegret: Lernen und Arbeiten. In: Angress, Alexandra; Bergmann, Bärbel; Dehnbostel, Peter (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster 2001, S. 375–415

Agnes Dietzen, Anna Cristin Lewalder, Tom Wünsche

Stabile Bedeutung beruflich-betrieblicher Bildung bei Ausdifferenzierung der Bildungswege

In diesem Beitrag werden Argumente des gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurses zur Zukunftsfähigkeit der Berufsbildung und einer angenommenen Akademisierung in den Betrieben kritisch mit den Ergebnissen einer Expertenbefragung sowie einer quantitativen Betriebsbefragung zur betrieblichen Qualifikationsbedarfsdeckung konfrontiert. Insbesondere die Annahmen zu Konkurrenzen zwischen beruflich und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften zuungunsten der betrieblichen Fachkräfte und damit einhergehendem Bedeutungsverlust betrieblicher Bildung werden beleuchtet. Demgegenüber zeigen die Ergebnisse der Expertenbefragung, dass Betriebe verstärkt auf interne Rekrutierungsmuster setzen und verschiedene Initiativen entwickeln, um die Vorteile der betrieblichen Kompetenzentwicklung mit akademischem Wissenserwerb zu verknüpfen. Ebenso weisen die Ergebnisse einer quantitativen Betriebsbefragung nicht auf eine beginnende breitflächige Akademisierung hin. Vielmehr scheint sich hier zu bestätigen, dass Betriebe auch zukünftig auf Belegschaften mit vielfältigem Bildungshintergrund und entsprechend unterschiedlichen Kompetenzprofilen setzen.

1. Der wissenschaftliche Diskurs in der Berufsbildung zu den Folgen höherer Qualifikations- und Kompetenzanforderungen

Seit den 1990er-Jahren wird in einer sozialwissenschaftlich geführten Debatte die Leistungs- und Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung kontrovers diskutiert. In einer ersten Diskursphase vertrat Martin Baethge die These, dass die Durchsetzung prozessorientierter Betriebs- und Arbeitsprinzipien und damit verbundener veränderter prozessorientierter Qualifikationsanforderungen eine Erosion des Berufes bewirke (vgl. Baethge 2002). Die zunehmende Flexibilisierung der Betriebs- und Arbeitsorganisation zieht in dieser Argumentation erhöhte Kompetenzanforderungen und Entgrenzungen der beruflichen Handlungen nach sich. Diese inhaltlichen Entgrenzungen stellen Baethge zufolge vor allem Anforderungen an Wissensarten und Fähigkeiten, die „landläufig nicht unbedingt mit einer Facharbeiterausbildung verbunden werden: soziale Sensibilität im Umgang mit Menschen anderer Betriebs- und Arbeitskulturen, Verständnis für betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und Reflexivität in Bezug auf die Infragestellung der eigenen kognitiven Schemata und Verhaltensmuster“ (Baethge 2004). Diese erweiterten Kompetenzen bündelten sich (unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen) zu einer Reihe von neuen

Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau: Abstraktionsfähigkeit, systemisches und prozesshaftes Denken, Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement, hohe kommunikative Kompetenzen, umfassende Kompetenzen zur Selbstorganisation und Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Baethge 2001). Diese „neuen" Kompetenzen auf der mittleren Qualifikationsebene enthielten sehr viel mehr allgemeine theoretische Anteile, seien einerseits nicht mehr so berufsspezifisch, andererseits differenzierten sie sich in einer Verbindung von Erstausbildung und betrieblicher Weiterbildung zunehmend in Spezialqualifikationen aus. Absehbar sei, dass diese durch Reflexivität und Metakognition ausgezeichneten Kompetenzen zukünftig im Mittelpunkt von Qualifizierungsprozessen stehen werden.

Diese Entwicklung erhält Baethge, Solga und Wieck (2007) zufolge in der fortschreitenden Wissens- und Dienstleistungsökonomie eine neue Dynamik. Eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft zeichnet sich ihrer Meinung nach vor allem durch eine Veränderung von Tätigkeitstypen und Wissensformen gegenüber der industriellen Produktion aus. Die Autoren gehen davon aus, dass insbesondere das theoretisch-systematische Wissen ein entscheidender Faktor der sozioökonomischen und beruflichen Entwicklung ist, während das Erfahrungswissen eher an Bedeutung verlieren wird. Für die Zukunftsfähigkeit der Berufsbildung wird die Vermittlung berufsübergreifender Kompetenzen, die im Wesentlichen auf systematischem Wissen aufbauen, als entscheidend gesehen. Aufgrund des für Deutschland charakteristischen Bildungsschismas der Abschottung zwischen berufsbildendem und allgemeinbildendem Bildungsbereich wird traditionell die Vermittlung theoretisch-systematischer Kompetenzen eher dem Bereich der höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung zugeschlagen, während die Hauptschule und große Teile der Berufsbildung in der Vermittlung dieser Kompetenzen eher schwach angesehen werden (ebd.). Eine Konsequenz dessen ist, dass die Berufsbildung mit ihrer Bindung an die arbeitsintegrierte Vermittlung von Kompetenzen und Erfahrungswissen in dieser Position gegenüber der höheren allgemeinen und wissenschaftlichen Bildung mit ihrem Schwerpunkt in der Vermittlung von systematischem Wissen immer weiter ins Hintertreffen gerät.

Den Autoren zufolge zeige sich dies in der Rekrutierungspraxis von Unternehmen, welche in Positionen, auf denen früher dual ausgebildete Fachkräfte eingesetzt wurden, zunehmend Hochschul- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen einstellen. Betroffen sei vor allem die mittlere Qualifizierungsebene, auf der eine Konkurrenz zwischen dual Ausgebildeten und Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschlüssen zu erwarten sei (vgl. ebd.).

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt Drexel (2010), wenn sie von der Angebotsseite des Bildungssystems her die möglichen Folgen einer Zunahme von

Hochschulabschlüssen für das Rekrutierungsverhalten von Betrieben hypothetisch reflektiert. Ihrer Einschätzung nach wollen Betriebe die besonderen Potenziale von Akademikerinnen und Akademikern verstärkt nutzen: abstraktes Denken, Planungsfähigkeit, IT-Kompetenz und soziale Kompetenzen sowie habituelle Merkmale. Gleichzeitig erlebten sie aber Defizite der jungen Akademikerinnen und Akademiker in Bezug auf berufsbezogenes Erfahrungs- und praktisches Umsetzungswissen und wollten verhindern, dass dieser Mangel negative Folgen für die betriebliche Performanz zeige. Drexel zufolge lösen Betriebe diesen qualifikatorischen Mismatch auf, indem sie ihre Arbeitsorganisation in Richtung (Re-)Taylorisierung umstrukturieren, sodass anspruchsvollere Tätigkeiten aus dem Aufgabenspektrum der mittleren Positionen ausgegliedert und neu gebündelt zu Positionen für Akademikerinnen und Akademiker werden. Die solcherart zerstückelten mittleren Positionen würden zu einfacheren mittleren Positionen zusammengefasst oder aber den Facharbeiterpositionen angegliedert.

Die Folge wäre ein Verschwinden der mittleren Fachkräfteebene und eine Polarisierung zwischen Akademiker- und Fachkräfteebene (vgl. ebd.).

Träfe dies zu, so wären die Auswirkungen für das System der beruflichen Bildung gravierend, da die etablierten Entwicklungs- und Aufstiegswege in der qualifizierten Facharbeit an Bedeutung verlieren würden. Über die Aufstiegspositionen wird traditionell die berufliche Bildung bis in die Führungsebene fortgeführt, die in Deutschland bislang häufig „von unten“ besetzt wurde. Dieser Weg erwies sich als starke Innovationskraft des deutschen Systems, da die über Aufstiegsfortbildungen qualifizierten Fach- und Führungskräfte über praktische Erfahrungen mit anwendungsorientiertem erweitertem und vertieftem Wissen verfügen. Insbesondere bei der Umsetzung von Innovationen ermöglichen diese Kompetenzprofile die gemeinsame Planung und Verbesserung der betrieblichen Umsetzung und Realisierung. Sie bilden eine entscheidende Schnittstelle zur akademischen Ebene und sind „sachkundige Partner auf Augenhöhe“ (Bosch 2010), die insgesamt im Betrieb eine hohe Anerkennung erhalten.

Für die These der „Erosion der mittleren Qualifikationsebene“ und ihre Folgen für das System der Berufsbildung finden sich in der empirischen Berufsbildungsforschung allerdings bislang kaum Belege.

Das Bildungsprofil von Führungskräften und die angenommene Verdrängung beruflich Qualifizierter durch Akademikerinnen und Akademiker wird von Franz (2010) anhand einer Längsschnittanalyse von SOEP-Daten untersucht. Ihre Analyse bestätigt zunächst den Trend zur Höherqualifizierung, da der Anteil der Führungskräfte bzw. von Angestellten in hoch qualifizierter Tätigkeit mit akademischem Abschluss seit Mitte der 1980er-Jahre um 20 Prozent auf 62,6 Prozent 2008 gestiegen ist. Diese Entwicklung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Verdrängung beruf-

lich Ausgebildeter in Führungspositionen, da rund ein Fünftel aller Führungskräfte bzw. Hochqualifizierten sowohl über einen beruflichen als auch einen akademischen Abschluss verfügen. Des Weiteren verfügen ein Drittel aller Führungskräfte mit umfassenden Führungsaufgaben in der deutschen Privatwirtschaft ebenfalls sowohl über einen beruflichen als auch einen akademischen Bildungsabschluss. Über ein weiteres Drittel dieser Personengruppe verfügt allerdings mit abnehmender Tendenz über einen beruflichen Abschluss als höchsten erreichten Bildungsabschluss. Diese Ergebnisse deuten keineswegs darauf hin, dass die berufliche Bildung im höheren mittleren Segment an Bedeutung verliert.

Weitere empirische Analysen können herangezogen werden, die belegen, dass in wissensintensiven Tätigkeits- und Berufsfeldern trotz eines allgemeinen Trends zur Höherqualifizierung der Anteil von Personen mit mittlerem Abschluss konstant bleibt (vgl. Hall 2007). Zudem deuten Analysen auf der Makroebene anhand von Indikatoren zur Erwerbstätigenstruktur nach Qualifikationsniveau im längerfristigen Zeitvergleich (seit den 80er-Jahren) auch nicht auf einen Bedeutungsverlust der mittleren Qualifikationsebene hin (Uhly; Troltsch 2009).

Die Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) (Hollmann; Schmidt; Werner 2010) sieht auf der Basis von Auswertungen aktueller Studien, statistischer Basisdaten zur Einführung von Bachelorstudiengängen, datengestützter Einkommens- und Qualifikationsanalysen, curricularer Vergleiche von Ausbildungs-, Aufstiegsfortbildungs- und Studienprofilen sowie einer Expertenbefragung kaum Indizien, die eine Konkurrenz von Bachelorstudiengängen einerseits und dualen Aus- und Fortbildungsabschlüssen andererseits nahelegen.

Auf der theoretisch-konzeptuellen Ebene ist der wissensseitigen Argumentation von Baethge, Solga und Wieck (2007) widersprochen worden. Insbesondere die Gegenübersetzung von Erfahrungswissen und theoretisch-systematischem Wissen, die Zuordnung von Berufsbildung = Erfahrungswissen und Hochschule = theoretisch-systematisches Wissen und der Versuch, darüber Entwicklungen in den Bildungssegmenten zu charakterisieren, sind von Dietzen (2008, 2010) und Pfeiffer (2010) als kritisch reflektiert worden. Im Zentrum der Kritik steht dabei sowohl die Zuweisung des Erfahrungswissens als dominanter Wissensbasis der Industriegesellschaft und das Rekurrieren auf einen überholten Erfahrungsbegriff als auch die in der These enthaltene Vermischung von Lernformen und Wissenstypen (vgl. Pfeiffer 2010). Dagegen werden aus kompetenztheoretischer Perspektive die strikt komplementären Bezüge beider Wissensformen in der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit vor allem im Kontext wissensbasierter Arbeit herausgearbeitet (Dietzen 2008, 2010).

Insgesamt sprechen sowohl die vorhandenen empirischen Daten als auch konzeptuelle Überlegungen dafür, dass mit dem eindeutig feststellbaren Trend zur Höherqualifizierung und einer Zunahme von Akademikerquoten auch in Deutschland

nicht zwangsläufig die Verdrängung beruflich Qualifizierter durch Akademikerinnen und Akademiker verbunden ist, sondern dass die Betriebe versuchen, über vielfältige Wege die Vorteile beruflich-betrieblicher und akademischer Ausbildung miteinander zu verknüpfen. Diese These wird im Folgenden anhand der Ergebnisse einer laufenden Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur betrieblichen Qualifikationsbedarfsdeckung untersucht.

2. Betriebliche Qualifikationsbedarfsdeckung in wachsenden Beschäftigungsfeldern

Eine in den Jahren 2010/2011 durchgeführte BIBB-Studie zu betrieblichen Strategien der Qualifikationsbedarfsdeckung im Fachkräftebereich wachsender Beschäftigungsfelder nimmt die klassischen betrieblichen Handlungsfelder der Aus- und Weiterbildung und Kompetenzentwicklung sowie der Personalbeschaffung in den Blick. Die empirische Basis liefern 25 leitfadengestützte Interviews mit 10 Branchensprechern und 15 Vertretern kleiner, mittelständischer und großer Betriebe aus 11 Branchen, die in den Jahren 2003 bis 2007 wachsende Beschäftigung aufwiesen. Die Branchen waren Callcenter, Elektro, Energie, Gesundheit, Informationstechnologie, Management/Beratung, Maschinenbau, Spedition/Logistik, Telekommunikation, Verkehr und Zeitarbeit. Je Interview wurde eine Falldarstellung erstellt, und diese Verdichtungen wurden anschließend einer vergleichenden Analyse unterzogen.

Die quantitativen Analysen basieren auf einer im Anschluss an die Expertenbefragungen Anfang 2011 durchgeführten repräsentativen Befragung von Betrieben in wachsenden Beschäftigungsfeldern. Als wachsende Beschäftigungsfelder wurden jene Beschäftigungsfelder definiert, in denen ein Zuwachs der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten in einem bestimmten Zeitraum stattgefunden hat.

Als Grundlage zur Identifizierung der wachsenden Beschäftigungsfelder wurde die „Klassifikation der Wirtschaftszweige“ (WZK) des Statistischen Bundesamtes gewählt, wobei auf die Kategorie Wirtschaftsklassen (vierte Ebene innerhalb der WZK, insgesamt 615 Klassen) zurückgegriffen wurde. Zur Auswahl der Grundgesamtheit wurden elf Wirtschaftsklassen (Viersteller nach der Klassifikation der Wirtschaftszweige 2008 [WZK]) identifiziert, die zwischen den Jahren 2007 und 2009 einen überdurchschnittlichen Beschäftigungszuwachs aufwiesen. Bei der Bestimmung des Zuwachses würde eine reine Kopfbetrachtung allerdings zu Fehleinschätzungen führen. So kann in einem Beschäftigungsfeld durch Umwidmung von Vollzeit- in Teilzeitbeschäftigung die Zahl der Beschäftigten zugenommen, das Beschäftigungsvolumen jedoch gemessen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) abgenommen haben. Eine Umrechnung in VZÄ ist nur näherungsweise möglich, da die Meldungen der Ar-

beitgeberinnen und Arbeitgeber an die Sozialversicherung keine Angaben zu den wöchentlichen Arbeitsstunden eines Beschäftigungsverhältnisses enthalten, sondern lediglich zwischen Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung unterscheiden. Als pragmatische, aber durchaus tragfähige Lösung wurden VZÄ berechnet als Summe der Zahl der Vollzeitbeschäftigten plus der Hälfte der Zahl der Teilzeitbeschäftigten (Bach; Koch 2002).

Ausgewählt wurden die folgenden Klassen: Herstellung von Maschinen anderweitig nicht genannt (a.n.g.) (2.899), Einzelhandel mit Telekommunikationsgeräten (4.742), sonstige Post-, Kurier- und Expressdienste (5.320), Erbringung von sonstigen Dienstleistungen der Informationstechnologie (6.209), Verwaltung und Führung von Unternehmen und Betrieben (7.010), Ingenieurbüros (7.112), Hausmeisterdienste (8.110), Callcenter (8.220), Gesundheitswesen a.n.g. (8.690), soziale Betreuung älterer Menschen und Behinderter (8.810), sonstiges Sozialwesen a.n.g. (8.899).

Der Zeitraum, in dem das Wachstum beobachtet wurde, ergab sich aus der Umstellung der Klassifikation der Wirtschaftszweige im Jahr 2008. Alle ausgewählten Klassen weisen ein überdurchschnittliches Personalwachstum (absolut oder relativ) zwischen 2007 und 2009 auf. Zudem wurde überprüft, dass auch die Hauptklassen, welche nach der Umstellung 2008 in den hier ausgewählten Klassen aufgegangen sind, zwischen 2003 und 2008 einen Personalzuwachs aufweisen. Damit wurde sichergestellt, dass die ausgewählten Wirtschaftsklassen nicht nur einem kurzfristigen Wachstumstrend unterlegen waren, sondern das Wachstum über einen Zeitraum von sieben Jahren zurückzuverfolgen ist.

Die Stichprobe wurde geschichtet nach den Betriebsgrößenklassen aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit gezogen. Insgesamt beinhalten die elf hier ausgewählten Wirtschaftsklassen 125.274 Betriebe mit 1.673.472 Beschäftigten. Es wurden ca. 22.000 Betriebe, etwa 2.000 aus jeder Wirtschaftsklasse, angeschrieben, von denen 1.215 den Fragebogen beantworteten.

Die Feststellung, dass alle Wirtschaftsklassen einen Personalzuwachs aufweisen, lässt jedoch noch keine Aussage auf einzelbetrieblicher Ebene zu. Vielmehr befinden sich in der Stichprobe sowohl Betriebe, die in den vergangenen Jahren einen Personalzuwachs hatten, als auch solche, bei denen die Beschäftigungszahl stagnierte oder sogar abgenommen hat.

3. Problemwahrnehmung und Handlungsoptionen seitens der Betriebe

Im Folgenden werden die eingangs dargestellten Argumentationsmuster kritisch in Bezug auf die Sichtweisen von Branchen- und Betriebsvertretern, wie sie in den Interviews vermittelt wurden, reflektiert. Ergänzend dazu werden auch einzelne Er-

gebnisse aus dieser Expertenbefragung mittels Daten der quantitativen Betriebsbefragung in Bezug auf ihre repräsentative Aussagefähigkeit hin beleuchtet.

Vorab sei angemerkt, dass in der Wahrnehmung der befragten Expertinnen und Experten eine Akademisierung der Belegschaften und deren mögliche Folgen für die beruflich ausgebildeten Fachkräfte nahezu keine Rolle spielt. Demgegenüber ist für sie die Frage zentral, wie sie qualifizierte Fachkräfte im betrieblichen Kontext von Anfang an über eine betriebliche Sozialisation entwickeln und mittel- und langfristig an sich binden können. Die hierzu erforderlichen Kompetenzprofile verbinden anspruchsvolle fachlich-systematische Wissens- und Kenntnisanforderungen mit einem ausgeprägten berufsbezogenen Erfahrungs- und praktischen Umsetzungswissen. Auch die Daten der Betriebsbefragung lassen bislang keine Rückschlüsse auf eine bereits eingesetzte breitflächige fortschreitende Akademisierung zu. Stattdessen scheinen die Betriebe die bestehenden Qualifikationsstrukturen ihrer Belegschaften in Zukunft eher fortsetzen zu wollen.

3.1 Höherqualifizierungsanforderungen und komplexere Kompetenzanforderungen in allen Tätigkeitsbereichen

Von den Befragten wird die notwendige Entwicklung erweiterter Kompetenzen thematisiert, die sich – vordergründig unabhängig von den jeweiligen Fachqualifikationen – zu einer Reihe von „überfachlichen" Kompetenzen bzw. betrieblichen Schlüsselqualifikationen bündeln. Während Prozess- und Kundenorientierung und entsprechende kommunikative Kompetenzen sowie systematisches Denken und die Fähigkeit zur Selbstorganisation in mehr oder weniger allen Tätigkeitsebenen erwartet werden, werden Stellenprofile, die mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen besetzt sind, noch mit erhöhten Anforderungen verknüpft. Hier werden größeres systematisches Wissen und metakognitive Kompetenzen sowie Managementfähigkeiten genannt.

Die Anforderungen an die Beschäftigten scheinen auf allen innerbetrieblichen Ebenen gleichermaßen zu steigen. Eine Aufspaltung in anforderungsreduzierte Tätigkeitsprofile für Geringqualifizierte einerseits und anforderungserhöhte Tätigkeitsprofile für Hochqualifizierte andererseits ist in den Aussagen nicht erkennbar. Vielmehr scheinen Betriebe bestrebt zu sein, dort, wo – wie in der Verkehrsbranche – noch viele ältere Ungelernte tätig sind, diese nach deren Ausscheiden systematisch durch beruflich Qualifizierte zu ersetzen. So bietet in der Einschätzung eines Betriebsvertreters der noch recht neue Beruf der „Fachkraft im Fahrbetrieb" ideale Bedingungen, zukünftige Fahrer von vornherein so breit zu qualifizieren, dass nicht nur dem Problem der Fahrdienstuntauglichkeit nach erfahrungsgemäß 25 Dienstjahren vorgebeugt werden kann, sondern zugleich die inzwischen auf allen Arbeitsplätzen stärker

geforderte Team- und Dienstleistungsorientierung vermittelt werden kann. Aufgrund ihrer Mischqualifikation sollen diese Beschäftigten auch im Vertrieb, in der Öffentlichkeitsarbeit und im Fahrzeug-Service eingesetzt werden können; sie tragen so den erfolgten massiven Tätigkeitsverschiebungen innerhalb der Branche Rechnung.

Da das Image der Branche als nicht sehr attraktiv eingeschätzt wird, wird umso mehr in eine qualitativ hochwertige Aus- und Weiterbildung investiert, um die eigenen Leute zu halten und ihnen eine langfristige Perspektive zu eröffnen. Gerade die gestiegenen Qualifikationsanforderungen verleiten die Unternehmen dazu, die Ausbildung als eine frühe wichtige Bindungsstrategie zu nutzen:

„Wir haben schon die Erfahrung, dass, wenn man früh den Grundstein legt, eben auch so etwas wie – ja eine Zusammengehörigkeit wächst und die Verbindung zum Unternehmen schon tiefer ist als bei Quereinsteigern" (mittelgroßer Betrieb Verkehr).

In diesem Zusammenhang wird auch die Möglichkeit der Einflussnahme auf das, „was die jungen Menschen lernen", geschätzt, während an rein schulischen und universitären Ausbildungsgängen der fehlende Praxisbezug kritisiert wird.

„Und das ist halt das, was wir am Studium ein Stück weit kritisieren, dass es oft zu theorielastig ist und dass einfach dieser Praxisbezug fehlt. Wir haben ja auch hohe Abbrecherquoten da. Und in der Ausbildung habe ich die Möglichkeit, selbst sehr stark zu steuern" (Branche Maschinenbau).

3.2 Erstausbildung als Fundament

Im Allgemeinen plädieren die Befragten, wie schon das Beispiel aus der Verkehrsbranche zeigt, für eine Ausbildung, die inhaltlich nicht zu eng gefasst ist, sondern ein solides Fundament in dem Fachbereich vermittelt, in dem das Unternehmen seinen Schwerpunkt hat, und vor allem auch eine ressourcenorientierte Funktion für die Zukunft bereitstellt.

„Wir wissen nicht, was im Jahr 2040 ist, genauso wenig wie im Jahr 1980 noch niemand wusste, welche Rolle der PC mal spielt. Die Technik oder die Technologie können wir heute nicht vorhalten, weil wir sie einfach nicht kennen. Aber was wir wissen ist, dass er dann, um die Technologie 2040 zu beherrschen, wichtige elektrotechnische Grundkenntnisse braucht. Und deswegen legen wir da ein relativ dickes, fettes, schweres Fundament – entwickeln das von daher" (Großbetrieb Energie).

An der betriebsspezifischen Ausbildung wird besonders auch die Möglichkeit geschätzt, die Ausbildungsinhalte nach den betrieblichen Spezifikationen auszurichten. Hierdurch können Kosten, die durch die Qualifizierung von Externen anfallen würden, eingespart werden. Eine solche Spezialisierung findet im Wesentlichen bei Großunternehmen statt. Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) bilden eher breiter aus, da deren Beschäftigte meist verschiedene Aufgaben erledigen müssen.

Die Daten der Betriebserhebung zeigen, dass die Mehrheit der Betriebe ihr Niveau der Ausbildung beibehalten will und etwa ein Viertel der Betriebe ihr Angebot an Ausbildungsplätzen sogar noch vergrößern will (vgl. Dietzen; Wünsche 2011, S. 6). Eine nicht unerhebliche Zahl von Betrieben, die bislang keine Ausbildungsplätze angeboten haben, möchten dies in der Zukunft ändern. Hier sind naturgemäß den größeren Betrieben mehr Möglichkeiten geboten, dies umzusetzen, als den kleinen und mittleren Betrieben, dennoch zeichnet sich ab, dass auch kleine und mittlere Betriebe der Ausbildung einen hohen Stellenwert beimessen.

In einer Würdigung der dualen Ausbildung aus betrieblicher Sicht wird nochmals klar betont, dass die Ausbildung einen erfolgreichen Kompromiss zwischen den Zielsetzungen des Berufsbildungssystems und den betrieblichen Einzelinteressen darstellt: eine breite Grundausbildung sichert überbetriebliche Berufsfähigkeit und Beschäftigung sowie die Entwicklung betriebsspezifischer Kompetenzprofile, sodass passfähige Fachkräfte zur Verfügung stehen.

„Klarer Abschluss, gute Validierung der Kenntnisse, breite Ausbildung, die auch nicht bloß auf einen Beruf passt, sondern die erst mal eine Grundausbildung bedeutet und gleichzeitig auch den Unternehmen ein Stück entgegenkommt, indem man sagt: Aber dafür könnt ihr, nachdem ihr die Grundlagen alle habt, könnt ihr auch in eine eure Richtung ausbilden, was ihr genau braucht“ (Energiebetrieb).

3.3 Interne Aufstiegswege für Meisterinnen und Meister, Technikerinnen und Techniker und Fachwirtinnen und Fachwirte und mögliche Konkurrenzen durch Fachkräfte mit Bachelorabschlüssen

Im gewerblich-technischen Industriebereich profitieren die Betriebe von hoch qualifizierten Fachkräften, da es für viele nach wie vor üblich ist, im Anschluss an den Gesellenbrief früher oder später die Meister- oder Technikerprüfung abzulegen, selbst wenn für sie unmittelbar keine adäquaten Stellen in Aussicht sind. Hier scheint es in den letzten Jahren einen deutlichen Anstieg gegeben zu haben.

„Die Zahlen sind auch rapide gestiegen. Also, wenn früher berufsbegleitend sich mal zwei Leute weitergebildet haben, haben wir da jetzt so jedes Jahr ca. 20 Mitarbeiter, die also berufsbegleitend ihren Techniker, Meister oder sogar Studiengang machen“ (Verkehrsunternehmen).

„Ja, wir haben einen unheimlich hohen Stand an Meistern und Technikern, also es ist eigentlich ganz normal, wenn ein Facharbeiter von uns übernommen wird, dass der sich dann relativ schnell zur Meister-/Technikerprüfung anmeldet. Also ich schätze mal, dass 85 Prozent […] aller jungen Menschen, die bei uns beschäftigt sind, die Meister- oder Technikerprüfungen haben, ohne eine adäquate Stelle zu haben“ (Energiebetrieb).

Meisterstellen werden üblicherweise intern besetzt, denn diese Funktion ist eng auf die genaue Kenntnis der betriebsinternen Abläufe und Produkte und spezifische Führungskompetenzen im Team angewiesen.

Des Weiteren finden sich vereinzelt Belege, dass Betriebe neben den anerkannten beruflichen Aufstiegspositionen auch eigene betriebsinterne „Karrieren" entwickeln, um Fachkräfte auf verschiedene Positionen hin zu entwickeln und längerfristig an sich zu binden.

Erwähnung finden folgende horizontale und vertikale Entwicklungs- und Karrierewege:

Projektbezogener Entwicklungsweg: Dort, wo stark projektförmig gearbeitet wird, können Fachkräfte als Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter einsteigen und je nach Leistung und betriebsinterner Bewertung zunehmend mehr Verantwortung übertragen bekommen, bis hin zur Projektleitung.

Fachkarriere: Mit Fachkarriere bezeichnen die Interviewpartner eine sogenannte Spezialistenkarriere. Diese findet sich häufig bei Ingenieurinnen und Ingenieuren meist im Innendienst als Spezialistinnen und Spezialisten für ein Thema oder im Außendienst als Vertriebsspezialistinnen und -spezialisten.

Managementkarriere: Managementaufgaben im Unternehmen zu übernehmen ist ein eher typischer Karriereweg von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den untersuchten Betrieben. Mit dieser Funktion verbunden ist Personalverantwortung, weshalb dieser Weg sich offensichtlich nicht für alle Hochschulabsolventinnen und -absolventen eignet.

Diese drei quasi idealtypischen Entwicklungs- und Aufstiegswege sind jedoch keine unabhängigen Systeme, vielmehr besteht eine gewisse Durchlässigkeit, die es ermöglicht, bspw. als Projektmitarbeiterin bzw. Projektmitarbeiter im Unternehmen zu beginnen und im Laufe der Zeit als Spezialistin bzw. Spezialist fest übernommen zu werden oder auch ins Management des Unternehmens zu wechseln. Zudem finden sich solche Verläufe eher in größeren Betrieben als in KMU. Insgesamt setzen die Unternehmen sehr stark auf interne Aufstiegswege, und je höher dabei die betriebliche Position angesiedelt ist, so die Aussagen der Experten, desto unwahrscheinlicher ist eine Besetzung der Stelle durch Externe mit Hochschulabschluss.

Die Interviews geben allerdings keinen Aufschluss darüber, ob Fachkräfte mit Meister-, Techniker- oder Fachwirtausbildung Chancen haben, in diesen innerbetrieblichen Karrieren, die meist neben den traditionellen Meister-, Techniker- und Fachwirtpositionen bestehen, Fuß zu fassen, ob diese Positionen über Fachkräfte mit dualem Studienhintergrund oder extern über Hochschulabsolventinnen und -absolventen besetzt werden.

Was mögliche Konkurrenzen zwischen mittleren und höheren Fachkräften und Bachelorabsolventinnen und -absolventen angeht, ergeben die Interviews ein zwiespältiges Bild:

Bei Technikerinnen und Technikern wird die Möglichkeit einer Konkurrenz durch die neuen Bachelorabschlüsse am ehesten gesehen, da ihre Tätigkeiten als vorwiegend theoretisch-planerischer Natur charakterisiert werden und damit für Hochschulabsolventinnen und -absolventen als aufnahmefähiger gelten.

„Ja, es gibt also ein typisches Betätigungsfeld für Bachelor, das ist die Planung. Planung von Netzen […], da sehe ich eine Möglichkeit, den Bachelor zunehmend auch einzusetzen gegenüber dem Techniker von früher, der da eigentlich seine selbst gewählte Heimat hatte, auch weil's thematisch halt ganz gut gepasst hat. In den Betriebsabteilungen, da, wo es um Führen von Mitarbeitern geht, Einsätze der Mitarbeiter, Planung von Praxisarbeiten und Projekten schlechthin, also da hat in Zukunft der Meister weiterhin gute Chancen, auch seine Entwicklungsmöglichkeit zu haben" (Energiebetrieb).

Gleichermaßen existiert eine hohe Skepsis, dass den Bachelorabsolventinnen und -absolventen vorgehalten wird, nicht ausreichend qualifiziert zu sein bzw. dem akademischen Bereich zu stark verpflichtet zu sein.

Auf die Frage nach möglichem Verdrängen von dual Ausgebildeten durch Bachelorabsolventinnen und -absolventen antwortet ein Vertreter eines Elektrounternehmens:

„Glaube ich nicht, weil die Stoßrichtung eine andere ist. Also die würde ich jetzt momentan auch auf getrennten Pfaden sehen, das eine ist eher praxisorientiert, und die Bachelorausbildung ist ein Mittelding zwischen wirklicher Hochschulausbildung, sehr akademisch und Praxisbezug über die Praktika" (Elektro Betrieb).

Insbesondere der Praxisanteil wird nicht als ausreichend gesehen, wie folgende Interviewpassage zeigt.

„Also der Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss ist aus meiner Sicht […] nur sehr bedingt geeignet, tatsächlich in so verantwortungsvollen Tätigkeiten wie Kraftwerksleittechnik usw. zu arbeiten, auch in der Instandhaltung" (Energiebetrieb).

Entsprechend wird in der Energiebranche im Bereich Kraftwerkstechnik eher auf Absolventinnen und Absolventen mit höherem berufsfachlichen Abschluss gesetzt, da dies ein Bereich sei, der mit viel Verantwortung und spezifischem Fachwissen verbunden ist.

Auch die Daten der quantitativen Befragung ergeben ein ähnliches Bild. Wie Abbildung 1 zeigt, sehen weniger als ein Prozent der befragten Betriebe eine zukünftige Zunahme von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen bei gleichzeitiger Abnahme der Meister- und Technikerstellen. Das gleiche Bild ergibt sich

auch bei umgekehrter Betrachtung. Weniger als ein Prozent sehen eine Abnahme der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen bei gleichzeitiger Zunahme der Meisterinnen und Meister und Technikerinnen und Techniker (vgl. Dietzen; Wünsche 2011, S. 9).

Abbildung 1: **Angestrebte Entwicklung in den Qualifikationssegmenten**

Angestrebte Entwicklung bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Fachhochschulabschluss	Zunahme	< 1 %	14 %	10 %
	gleich-bleibend	< 1 %	65 %	6 %
	Abnahme	< 1 %	2 %	< 1 %
		Abnahme	gleichbleibend	Zunahme
		Angestrebte Entwicklung bei Meisterinnen und Meistern, Technikerinnen und Technikern etc.		

Quelle: Dietzen; Wünsche 2011.

Vergleicht man die Angaben zur angestrebten Entwicklung der Anzahl von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen mit der angestrebten Entwicklung von Meisterinnen und Meistern und Technikerinnen und Technikern, so fällt auf, dass nahezu zwei Drittel der Befragten eine gleichbleibende Entwicklung beider Qualifikationsebenen beabsichtigen. 14 Prozent der Befragten sehen immerhin – bei gleichbleibendem Bestand von Meisterinnen und Meistern und Technikerinnen und Technikern – einen Zuwachs der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen.

Vergleicht man die angestrebte Entwicklung der Meisterinnen und Meister und Technikerinnen und Techniker mit der Entwicklung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zeichnet sich ein ähnliches Bild (siehe Abbildung 2).

Es zeigt sich, dass etwas mehr Befragte eine Zunahme bei Meisterinnen und Meistern und Technikerinnen und Technikern bei gleichbleibender Entwicklung der Hochschulabsolventinnen und -absolventen erwarten, als dies bei Betrachtung der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen der Fall war. Trotzdem erwarten mehr als 80 Prozent eine identische Entwicklung beider Qualifikationsebenen.

Aggregiert man die Daten der beruflich Qualifizierten, also derjenigen, die eine abgeschlossene duale Berufsausbildung haben, und derjenigen, die einen Meister-

oder Technikerabschluss haben, und die Daten der Fachhochschul- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen und stellt diese gegenüber (siehe Abbildung 3), so zeigt sich, dass lediglich eine geringe Anzahl der Befragten einen Zuwachs in einem Segment bei gleichzeitiger Abnahme eines anderen erwartet.

Abbildung 2: **Angestrebte Entwicklung in den Qualifikationssegmenten**

Angestrebte Entwicklung bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Universitätsabschluss	Zunahme	< 1 %	7 %	6 %
	gleich-bleibend	< 1 %	75 %	8 %
	Abnahme	< 1 %	1 %	< 1 %
		Abnahme	gleichbleibend	Zunahme
		Angestrebte Entwicklung bei Meisterinnen und Meistern, Technikerinnen und Technikern etc.		

Quelle: Dietzen; Wünsche 2011.

Abbildung 3: **Angestrebte Entwicklung in den Qualifikationssegmenten**

Angestrebte Entwicklung bei Akademikerinnen und Akademikern	Zunahme	< 1 %	10 %	16 %
	gleich-bleibend	< 1 %	49 %	19 %
	Abnahme	< 1 %	2 %	< 1 %
		Abnahme	gleichbleibend	Zunahme
		Angestrebte Entwicklung bei Fachkräften		

Quelle: Dietzen; Wünsche 2011.

Mehr als die Hälfte der Befragten strebt eine gleichbleibende Entwicklung beider Segmente an oder sieht für beide Segmente das Potenzial einer Zunahme. Fast 20 Prozent geben an, eine Zunahme der beruflich Qualifizierten anzustreben bei gleichzeitiger Beibehaltung der Anzahl der akademisch Qualifizierten.

3.4 Berufliche und akademische Bildungswege als getrennte, aber einander ergänzende Pfade

Die Aussagen der Befragten machen deutlich, dass differenzierte Einschätzungen bezüglich der Qualifikationsansprüche für die unterschiedlichen Tätigkeitsebenen und -felder bestehen und den Unternehmen daran liegt, ihr Personal adäquat einzusetzen, sodass neben einer effizienten Verteilung der Gehaltsstufen nicht zuletzt auch das richtige Maß an persönlicher Forderung für die betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gegeben ist. Um einen guten „Qualifikationsmix [zu] haben, der auf den Kompetenzanforderungsmix antwortet", so ein Sprecher der IT-Branche, nehmen Betriebe pragmatisch die gesamte Palette der angebotenen Abschlüsse in Anspruch, ob nun beruflich oder akademisch, und „skalieren" diese individuell je nach Tätigkeitsfeld.

Ein Personalentwickler eines mittelständischen Maschinenbaubetriebs spricht bezüglich der Mischung aus dualer Erstausbildung, Trainee-Programm, Fachhochschul- und Universitätsabschlüssen auch von einem „gemischten Bauchladen, wie wir intern die Leute da hinbringen, wo wir sie haben wollen".

Auch in der Energiebranche wird eine Ergänzung von Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen thematisiert.

„Die Klientel, die wir benötigen, sind Arbeitnehmer, die eine abgeschlossene Berufsausbildung haben […], entweder Techniker, die kommen überwiegend aus dem Maschinenbau oder auch aus der klassischen Technikerausbildung, Fachhochschulausbildung Maschinenbau. Oder dann die Stufe höher dementsprechend die Ingenieure" (Energiebetrieb).

Externe Rekrutierung bleibt auf Ausnahmefälle und Hochschulabsolventinnen und -absolventen beschränkt.

Je größer und älter die Unternehmen in traditionellen Branchen wie Verkehr, Energie, Metall und Elektro sind, desto eher verfügen sie über ein Repertoire an etablierten Aufstiegswegen mithilfe beruflicher Bildungsabschlüsse und schöpfen bei der Besetzung von Facharbeiter- bzw. Fachangestelltenstellen ausschließlich aus dem eigenen Personalbestand.

„Also im Facharbeiterbereich wird ausschließlich aus eigenem Personal geschöpft, auch deswegen, weil wir über Bedarf ausbilden und das dann natürlich keinen Sinn machen würde, von außerhalb einzustellen" (Energiebetrieb).

Die quantitativen Daten zeigen aber auch, dass einige Betriebe Positionen für Fachkräfte nicht intern besetzen können, was auf unterschiedliche Faktoren wie z. B. Betriebsgröße, Wirtschaftszweig u. Ä. zurückzuführen ist. Dort, wo die Voraussetzungen gegeben sind, wird jedoch auf die interne Rekrutierung zurückgegriffen.

Extern rekrutiert werden insbesondere Personen mit einem Hochschulabschluss. Dies gilt insbesondere für Ingenieurinnen und Ingenieure, wobei auch hier versucht wird, sie möglichst aus dem eigenen Personalbestand heraus zu entwickeln, denn das Risiko einer externen Fehlbesetzung wird vergleichsweise hoch eingeschätzt.

„Im Ingenieurbereich war und ist es eigentlich auch noch vorwiegend so, dass wir extern einstellen. Allerdings gibt es jetzt den ersten Fall, wo wir im Rahmen eines Nachwuchsführungsprojektes jemand – ich sage mal von der Drehbank weggeholt haben, in ein Nachwuchsführungsprogramm gesteckt haben und dann gesagt haben, okay, wenn wir mit ihm weiterkommen wollen, was Führung angeht, dann braucht er fachlich noch was dazu, und der hat im Rahmen eines Bachelorstudiums jetzt vorige Woche ein Ingenieurstudium abgeschlossen. Das ist der erste Fall, wo wir also intern – das haben wir ihm bezahlt“ (Verkehrsunternehmen).

Darüber hinaus gibt es aber auch einen gewissen Prozentsatz an Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die als externe „Querdenker“ durchaus erwünscht sind.

„Das ist die Beimischung, wenn man das so bezeichnen darf, zu den eigenen dualen Studiengängen von Kandidaten von Technischen Hochschulen, bei denen wir sagen, wir brauchen die Querdenker, die bisher nicht in [der Firma] kultiviert worden sind, sondern die viele Praktika und Erfahrungen aus anderen Unternehmen haben“ (Großbetrieb Energie).

„Mehr und mehr stellt sich heraus, das ist eine 50 : 50-Chance, dass es über einen Externen, in welcher Funktion auch immer, klappt oder nicht klappt. Jede externe Rekrutierung hat ein hohes gewisses Risiko, weshalb wir doch sehr, sehr viel intern vom Geschäftsführer bis zum Einsatzleiter oder Techniker draußen aus unserem Service-Nachwuchsprogramm oder, sage ich mal, den Montagemitarbeiter im Werk aus der dualen Ausbildung [rekrutieren]. Intern ist für uns sehr, sehr wichtig“ (Betrieb Maschinenbau).

Ähnliches gilt selbst für Unternehmen in jungen Branchen wie dem Callcenter-Bereich. Hier zeichnen sich ähnliche Strukturen wie in den lang etablierten Branchen ab, sodass Führungspositionen mittlerweile nahezu ausschließlich durch Aufsteiger aus den eigenen Reihen besetzt werden. Auch zwei eigene Ausbildungsberufe wurden bereits etabliert, selbst wenn die Branche nach wie vor von dem hohen Bildungsstand der vielen Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger profitiert, die ihre Abschlüsse in anderen Berufsfeldern erworben haben.

Die quantitativen Daten bestätigen zunächst einmal, dass Betriebe meist dann extern rekrutieren, wenn sie gezielt Fachkräfte mit einem hochschulischen Bildungs-

hintergrund suchen. Das ist bei fast 80 Prozent der befragten Betriebe der Fall. Bei der Besetzung von Führungspositionen allerdings werden nur ca. 50 Prozent extern rekrutiert, die anderen 50 Prozent kommen auch hier aus den eigenen Reihen. Jedoch sind auch an dieser Stelle Faktoren wie Betriebsgröße und Wirtschaftszweig zu beachten. So hat sich beispielsweise gezeigt, dass in technischen Beschäftigungsfeldern sowie im Beschäftigungsfeld Gesundheit und Soziales die Führungskräfte zu über 50 Prozent intern rekrutiert werden, im Beschäftigungsfeld „sonstige Dienstleistungen" nur zu knapp 40 Prozent. Ein Grund hierfür kann in der großen Anzahl niedrig qualifizierter Fachkräfte in diesem Beschäftigungsfeld liegen, sodass die Betriebe auf externen Sachverstand angewiesen sind.

3.5 Duale Studiengänge als willkommene, passgenaue Ergänzung im Mittelfeld?

In den Experteninterviews lässt sich allgemein ein großes Interesse an dualen Studiengängen und einer entsprechenden Zusammenarbeit mit Hochschulen verzeichnen. Die Einschätzungen der Befragten legen nahe, dass sie mit dualen Studiengängen einen Bildungstypus wünschen, der genau den Bedarf an gestiegenen Qualifikationsanforderungen bei Wahrung der gewünschten betrieblichen Praxisnähe trifft. Duale Studiengänge werden als sehr positiv bewertet, da sie Theorie und Praxis kombinieren und auch das zur Bewältigung des technologischen Fortschritts nötige theoretische Know-how vermitteln. Die Gefahr einer allmählichen Verdrängung der Absolventinnen und Absolventen mit herkömmlichem dualem Abschluss wird dabei nicht gesehen. Stattdessen wird das neue Angebot als Antwort auf „die bisher vermisste Differenzierung von Hochschulabsolventen" (Branche IT) begrüßt.

„Ausbildung und duale Studentenabsolventen ist immer eine Ergänzung. Wir bilden ein komplettes Unternehmen ab und haben den Anspruch, letztendlich auf allen Ebenen gut qualifiziertes Personal zu haben. Und von daher wird das für uns auch nicht irgendwo einen Schwerpunkt geben, wir überbetonen das eine oder lassen das andere auslaufen, sondern das sind für uns wirklich gleich wichtige, gleichberechtigte Pfade nebeneinander" (Großbetrieb Elektro).

Es gibt aber auch durchaus kritische Stimmen zum dualen Studium, zumindest bei den ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen, die Studieninteressenten ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne Berufserfahrung mit Fach- und bzw. oder Hochschulreife die Möglichkeit bieten, während des Studiums eine (verkürzte) Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu absolvieren. In diesem Fall wird neben dem Bachelor somit ein anerkannter Abschluss erworben. So sagt beispielsweise ein Vertreter eines Energiebetriebes, dass der junge Mensch, „wenn er Facharbeiterbrief und Hochschulabschluss gleichzeitig bekommt, dann wird er nicht als Facharbeiter arbeiten anschließend, sondern […] den höher dotier-

ten akademischen Weg aufnehmen. Dann stellt sich die Frage, wozu hat er da noch den Facharbeiterbrief“ (Energiebetrieb).

Hier wird die Empfehlung ausgesprochen, Ausbildung und Studium nacheinander zu machen, mit der Möglichkeit einer verkürzten Ausbildung.

Für die berufsintegrierenden dualen Studiengänge, die Studieninteressenten mit abgeschlossener Berufsausbildung angeboten werden, wird vor dem Hintergrund der betrieblichen Mikropolitik eine weitere Schwierigkeit gesehen. Demnach kann die Sozialisation des ehemaligen Auszubildenden in den Betrieb durchaus schwierig werden, „weil er noch der Auszubildende in den Köpfen der Mitarbeiter und in der Abteilung, wo er war, [ist]. Der von draußen kommt, der wird so als der profilierte Hochschulabgänger gesehen und kann sich sofort entsprechend in der Ingenieurswelt platzieren. Da muss sich der eigene Duale geschickt das selbst entwickeln“ (Energiebetrieb).

Derselbe Vertreter spricht dem dualen Studium allerdings auch eine große soziale Funktion zu, indem er sagt, dass man es sich heutzutage nicht mehr leisten könne, junge, technikinteressierte Menschen nicht studieren zu lassen, weil es eventuell an den finanziellen Möglichkeiten der Eltern fehle, und das duale Studium hier eine Lösung bereitstelle, die für Unternehmen sowie für junge Menschen Vorteile biete. Einerseits die Finanzierung eines Studiums durch den Betrieb und andererseits eine passgenaue Qualifikation, die in den meisten Fällen mit einer entsprechenden Bindung an den Betrieb verknüpft ist.

Das überaus positive Bild, das sich über die Expertenaussagen vermittelt, findet sich jedoch zahlenmäßig in dieser Form in der repräsentativen Befragung nicht wieder.

Ein duales Studium (in diesem Zusammenhang verstanden als ausbildungsintegriertes Studium, bei dem sowohl ein Berufs- als auch ein Hochschulabschluss erworben wird) wird augenblicklich von nur knapp drei Prozent der Unternehmen unserer Studie angeboten.

Deutlich wird dabei ein starker Zusammenhang mit der Betriebsgröße. Sind es bei den Kleinstunternehmen (ein bis neun Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) nur etwas über ein Prozent der Betriebe, so steigt der Anteil bei den Großbetrieben (mehr als 249 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) auf fast ein Drittel. Zudem zeigt sich der Zusammenhang zwischen Ausbildung und dualem Studium. Mehr als zwei Drittel der Betriebe, die ein duales Studium anbieten, bilden gleichzeitig in Ausbildungsberufen aus (d. h. neben dem dualen Studium wird auch eine Ausbildung ohne Hochschulabschluss durchgeführt).

Mehr als die Hälfte der Betriebe, die augenblicklich ein duales Studium anbieten, plant die Zahl der Studierenden in den nächsten Jahren gleich zu halten. Jedoch geben etwa 15 Prozent an, dass die Zahl verringert oder das Angebot sogar

eingestellt werden soll. Damit zeigt sich ein etwas anderes Bild als bei der bereits dargestellten geplanten Entwicklung der Ausbildungsplätze.

Als wichtigste Gründe für die Durchführung von dualem Studium sehen die Betriebe die schnellere Verfügbarkeit von hoch qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Möglichkeit, auf die ansonsten notwendige (lange) Einarbeitungszeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen verzichten zu können. Weniger von Bedeutung ist dagegen die Möglichkeit, hochschulische Lehrinhalte beeinflussen zu können.

Unsere Daten lassen insgesamt kein kohärentes Bild zur zukünftigen Bedeutung dualer Studiengänge entstehen. In den Interviewaussagen der Experten manifestiert sich der Wunsch, möglichst hoch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „mit Stallgeruch" für den Betrieb zu entwickeln und vor allem „zu halten". Insgesamt bleibt die Frage offen, in welcher Form sich duale Studiengänge neben dem noch wachsenden Angebot an Absolventinnen und Absolventen von Bachelorstudiengängen zukünftig behaupten werden oder ob sie eine Art Überbrückungsfunktion haben, solange ein Berufseinstieg von Bachelorabsolventinnen und -absolventen noch nicht breitflächig realisiert ist.

4. Schlussfolgerungen für die weitere Debatte

Betriebe benötigen für ihre Personalbeschaffung, Qualifikationsanpassung und Kompetenzentwicklung vielfältige und flexible Handlungsoptionen. Sie betrachten gerade ihre eigene Aus- und Fortbildung als eine wichtige Voraussetzung, sich diese breitere Flexibilität in ihren Handlungsoptionen zu sichern. Die Deutlichkeit dieses Befundes ist insofern erstaunlich, da dem beruflichen Aus- und Fortbildungssystem allein durch die Art seiner strukturellen und inhaltlichen Organisation seit Jahren Starrheit und mangelnde Anpassungsfähigkeit attestiert wird (Baethge; Baethge-Kinsky 1998). Dass sich das duale Ausbildungssystem bei Personalverantwortlichen trotz des eher negativen Leumunds im Bildungsdiskurs in der Praxis bewährt hat, ist keine neue Erkenntnis (Struck; Simonson 2001).

Eine neue Betrachtung gilt allerdings den von Betrieben initiierten und weiterentwickelten Optionen des beruflichen Aufstiegs in Ergänzung zum klassischen Verlauf von beruflicher Erstausbildung, Berufserfahrung und Aufstiegsfortbildung. In den Interviews wurden insbesondere duale Studiengänge, das Studium an Berufsakademien und die Möglichkeit eines Fachhochschulstudiums im Anschluss an die duale Ausbildung oder nach erfolgreichem Abschluss einer beruflichen Fortbildung als weitere Optionen angesprochen. Wenn sich dies nicht ausreichend quantitativ belegen lässt, so drückt sich darin doch der Wunsch der Betriebe aus, Möglichkeiten zu entwickeln, die Vorteile einer akademischen Bildung mit denen einer betrieb-

lichen Berufsausbildung in einem eigenen internen Rekrutierungsweg zu verknüpfen. Die Unternehmen betonen in diesem Zusammenhang immer wieder die hohe Bedeutung der Vermittlung von berufsbezogenem Erfahrungs- und praktischem Umsetzungswissen und die Sozialisation in die betriebliche Praxis als unverzichtbare Elemente von Qualifizierungen und sehen darin die Grundlage beruflicher Handlungskompetenz, mit der sie im Übrigen auch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Planungsfähigkeit, hohe Flexibilität und soziale Kompetenzen verbinden.

In diesem Zusammenhang ist die These von der Bedeutungszunahme der Schlüsselqualifikationen oder stärker wissensbasierter Kompetenzen, wie sie in den eingangs skizzierten Argumentationen zum Bedeutungsverlust der Berufsbildung eingeführt wurde, noch einmal genauer zu beleuchten. Offensichtlich sind die Folgen der Bedeutungszunahme von Schlüsselqualifikationen für die Betriebe höchst ambivalent (vgl. Teichler 2011). Das Gewicht von Schlüsselqualifikationen nimmt sowohl in akademischen als auch in nicht akademischen Berufen zu, was einerseits zu einer stärkeren Nachfrage nach hochschulischen Qualifikationen führt, da hohe Schlüsselqualifikationen zum Teil auf Wissen und Kompetenzen basieren, die in allgemeinbildenden Schulen und in Hochschulen erworben werden. Andererseits werden diese Kompetenzen aber zum Teil auch über fachübergreifendes praxisorientiertes Lernen erworben und unterstreichen somit den Wert der beruflichen Ausbildung. Eine klare Präferenz der Betriebe für Personen mit beruflichem oder akademischem Bildungshintergrund ist generell ohne konkreten Bezug auf Tätigkeit und Position nicht eindeutig auszumachen.

In dieses vielschichtige Bild lassen sich auch die bisherigen Ergebnisse der Studie sehr gut einordnen.

Vorhandene betriebliche Qualifikationssegmente zeigen sich zunächst einmal als relativ stabil und lassen den Betrieben zufolge auch in naher Zukunft keine großen Strukturveränderungen erwarten.

Die eingangs thematisierte Polarisierungsthese auf der Fachkräfteebene erweist sich auf der Basis der hier vorgestellten Befunde als viel zu grob und letztlich nicht haltbar. Im Gegenteil: Beruflich ausgebildete Fachkräfte sind in den Betrieben gefragt, und ihre Aufstiegswege sind nicht „verbaut".

Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, dass es in höheren Qualifikationssegmenten zu einer Überschneidung der beruflichen Einzugsbereiche von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und beruflich Ausgebildeten kommt. Offen bleibt dabei auch, wie sich die beruflichen Positionen und Tätigkeiten schließlich auf den Führungsebenen ausdifferenzieren und ob die früheren Aufstiegschancen der über die klassische duale Berufsausbildung ausgebildeten Fachkräfte in dieser Form bestehen bleiben.

Literatur

Bach, Hans-Uwe; Koch, Susanne: Arbeitszeit und Arbeitsvolumen. In: Kleinhenz, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 250. Nürnberg 2002, S. 57–70

Baethge, Martin: Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. In: Baethge, Martin; Wilkens, Ingrid (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Opladen 2001, S. 85–107

Baethge, Martin: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. Göttingen 2002

Baethge, Martin: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100 (2004) 3, S. 336–348

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker: 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 (1998) 3, S. 461–472

Baethge, Martin; Solga, Heike; Wieck, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin 2007

Bosch, Gerhard: Struktureller Wandel im Erwerbssystem und künftige Qualifikationsentwicklung. Expertise für das Bundesinstitut für Berufsbildung. Institut für Arbeit und Qualifikation. Duisburg 2010

Dietzen, Agnes: Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 37 (2008) 2, S. 37–41

Dietzen, Agnes: Wissensgesellschaft und beruflich-betrieblicher Bildungstyp. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24 (2010), S. 102–125

Dietzen, Agnes; Wünsche, Tom: Companies Strategies for Competence Development and Personnel Recruitment Within Employment Increasing Fields. ECER 2011. Berlin 2011. – URL: http://vetnet.mixxt.org/networks/files/file.75916 (Stand: 30.09.2012)

Drexel, Ingrid: Gesellschaftliche und politische Folgen von Akademisierung. Akademisierung von Betrieben – Facharbeiter/innen ein Auslaufmodell? Frankfurt am Main 2010

Franz, Christine: Bildungsprofile von Führungskräften – Vielfalt statt Verdrängung. In: Voss-Dahm, Dorothea u. a. (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden 2010, S. 187–2010

Hall, Anja: Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen. In: Walden, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bonn 2007, S. 153–208

Hollmann, Christian; Schmidt, Jörg; Werner, Dirk: Verdrängt der Bachelor duale Aus- und Fortbildungsberufe? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 39 (2010) 2, S. 18–22

Pfeiffer, Sabine: Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen – und ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen. Akademisierung von Betrieben. Facharbeiter/-innen ein Auslaufmodell? Frankfurt am Main 2010

Struck, Olaf; Simonson, Julia: Stabilität und De-Stabilität am betrieblichen Arbeitsmarkt, eine Untersuchung zur betrieblichen Übergangspolitik in west- und ostdeutschen Unternehmen. In: Arbeit 10 (2001) 3, S. 219–237

Teichler, Ulrich: Akademisierungstendenzen von Bildung und Beruf. Vortrag im Rahmen der Tagung „Akademisierung der Berufswelt?“ der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) und des Forschungsinstituts betriebliche Bildung (f-bb) vom 7. bis 8. Juli 2011 in Kassel. – URL: http://www.kibb.de/474_1531.htm (Stand: 30.09.2012)

Uhly, Alexandra; Troltsch, Klaus: Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungs- und Wissensökonomie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105 (2009) 1, S. 15–32

II. Internationale Erfahrungen zur Überschneidung von Berufsbildung und akademischer Bildung

Lorenz Lassnigg

Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich

Österreich ist im Verhältnis von Berufsbildung und akademischer Bildung einen besonderen Weg gegangen, mit einer der höchsten Berufsbildungsquoten und einer der niedrigsten Hochschulzugangsquoten, bei stark etabliertem Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulen. Das „Elite"-Hochschulwesen wurde spät differenziert, und der Fachhochschul-(FH-)Sektor wächst sehr langsam. Es besteht eine ausgeprägte vertikale Hierarchie, und die Durchlässigkeit ist begrenzt.

Es gibt widersprüchliche Signale bei den Bildungswahlen und bei der Qualifikations- bzw. Kompetenznachfrage. Trotz demografischen Rückgangs wird die Erweiterung aller Bereiche gefordert. Die gesamte Entwicklung ist ein Beispiel für gedämpfte Akademisierung, und Reformvorschläge gehen in sehr unterschiedliche Richtungen.

1. Einleitung

Der Beitrag zeigt, dass Österreich hinsichtlich der Überschneidung von Berufsbildung und akademischer Bildung einen besonderen Weg gegangen ist, und versucht, diesen Weg in einigen Grundelementen mithilfe von Daten zu beschreiben und mithilfe einiger Begrifflichkeiten aus der Literatur zu verstehen.[1]

Empirisch werden die folgenden Elemente hervorgehoben: (a) Strukturen der Berufsbildung und deren Zusammenhang mit der Beteiligung im Hochschulwesen, (b) institutionelle Differenzierungen der Allgemein- und Berufsbildung und deren Anreizwirkungen auf der Seite der Bildungswahlen, (c) Differenzierung des Hochschulsektors durch Etablierung der Fachhochschulen, (d) alternativer Hochschulzugang, (e) Unsicherheiten bei Bildungswahlen und bei der Qualifikations- bzw. Kompetenznachfrage.

Theoretisch wird vor allem auf die Selektionsdynamik im Bildungswesen im Zusammenspiel von Statusreproduktion und unterschiedlichen Wissensformen geschaut. Sakari Ahola (1997) hat die Entwicklung in Finnland in einem ähnlichen Sinne untersucht.

---

1 Aus Platzgründen musste der Beitrag stark gekürzt werden; es wurden die Aussagen beibehalten, aber die empirischen Nachweise stark gekürzt, eine Langfassung mit diesen Nachweisen findet sich unter http://www.equi.at/material/agbfn11.pdf.

„After the creation of a state educational system […], and as a consequence of the inevitable massification of education, all subsequent educational reforms had […] to deal with the problem of diverting part of the growing student flow to the practical educational track“ (Ahola 1997, S. 292).

In diesem Beitrag wird versucht, in thesenartiger Form ein zusammenhängendes Gesamtbild der Akademisierung[2] in der österreichischen Berufsbildung zu geben, wobei zuerst die Besonderheiten pointiert herausgearbeitet werden (Abschnitt 2). Sodann werden spezielle aktuelle Entwicklungsprobleme diskutiert, die mit der Frage nach der Akademisierung zusammenhängen (Abschnitt 3). Abschließend werden die Widersprüche und offenen Fragen der Akademisierung der Berufs- und Bildungswelt in Österreich herausgearbeitet (Abschnitt 4).

2. Besonderheiten der österreichischen Berufsbildung

2.1 Strukturen der Berufsbildung und Beteiligung im Hochschulwesen

In diesem Abschnitt werden in einer vergleichenden Typisierung Grundstrukturen der Berufsbildung identifiziert und deren Zusammenhang zur Beteiligung im Hochschulwesen als Aspekt der Akademisierung analysiert. Im OECD- bzw. PISA-Raum lassen sich Systeme[3] „früher Berufsbildung“ und Systeme „später Berufsbildung“ (neben einem dritten Typus, in dem die Berufsbildung eine geringe Rolle spielt) identifizieren. Diese Systeme haben unterschiedliche Beziehungen zu den Hochschulsystemen.

In der Forschung hat sich eine Typologie von Berufsbildungssystemen herauskristallisiert („schulisch“, „dual“ und „on the Job“; vgl. z. B. Greinert 2004), die jedoch nur von den Gestaltungsformen innerhalb der Berufsbildung ausgeht und den größeren Zusammenhang der Gestaltung der Bildungspfade zwischen der Pflichtschule und der Hochschule nicht berücksichtigt.

Mittels der OECD-Bildungsindikatoren und der institutionellen Variablen aus PISA lassen sich Strukturen von Beteiligungsmustern in der Berufs- und Hochschulbildung identifizieren. Dabei wurde in mehreren Schritten vorgegangen. Aus den institutionellen Variablen in PISA 2006 kann eine erste Typologie erstellt werden, die die folgenden Merkmale berücksichtigt:

---

2 Der Begriff „Akademisierung“ wird mehr oder weniger synonym mit „Tertiarisierung“ verwendet und meint die absolute und/oder relative Steigerung der Hochschulbildung sowohl im Bildungswesen als auch in der Beschäftigung.

3 Der Begriff System wird hier nicht im elaborierten funktionalen Sinn der Systemtheorie verwendet, sondern im Sinne einer zusammenhängenden Konfiguration von Ausbildungsgängen und (Aus-)Bildungsinstitutionen.

- Alter der ersten Selektion in Schultypen mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen;
- Anteil der Berufsbildung im Alter von 15 Jahren;
- Zahl unterschiedlicher Schultypen im Alter von 15 Jahren.

Diese Typologie ist für 35 Länder definiert und ergibt sechs sinnvoll unterscheidbare Kategorien, die zwischen den Extrempunkten der Gesamtschulsysteme (erste Selektion mit 16 Jahren, keine Berufsbildung mit 15 Jahren und ein gemeinsamer allgemeinbildender Schultyp; 13 der 35 Länder) und den Systemen mit früher Selektion (zwischen 10 und 14 Jahren) und bzw. oder früher Berufsbildung (hoher Anteil an Berufsbildung bereits mit 15 Jahren) andererseits liegen (vgl. die Zeilen in Abbildung 1). Die Aufstellung zeigt, dass frühe Selektion nicht mit früher Berufsbildung einhergehen muss. Die Bildungssysteme in den mediterranen und osteuropäischen Ländern selektieren früh (zwischen 10 und 14 Jahren) und haben dennoch einen niedrigen Anteil an Berufsbildung im Alter von 15 Jahren (unter 20 Prozent). Sechs Länder haben in dieser Klassifikation eine frühe Selektion in Kombination mit erhöhter Berufsbildung im Alter von 15 Jahren: Österreich, die Niederlande, Slowenien, Belgien, Deutschland und die Schweiz.

Wenn man im zweiten Schritt zusätzlich die Information über die Berufsbildung auf der gesamten Sekundarstufe aus den OECD-Bildungsindikatoren heranzieht (die leider für eine Reihe von Ländern fehlt), so sieht man, dass die Gesamtschulsysteme die berufliche Bildung nicht nur in den Hochschulen ansiedeln (siehe Spalten in Abbildung 1). Diese Länder zeigen einen mittleren bis hohen Anteil an Berufsbildung, die jedoch später einsetzt (dies gilt vor allem für die nordischen Länder; die anglophilen Länder sind in dieser Variable nicht spezifiziert; wenn man jedoch die „Further Education"-(FE-)Colleges als Berufsbildung zählt, so gilt dies auch hier). Man findet also unter den Systemen, die auf der Sekundarstufe eine erhöhte Berufsbildung haben, zwei Subtypen, frühere oder spätere Berufsbildung. Österreich hat ein System mit früher Berufsbildung, wo ein hoher Teil der Jugendlichen im Alter von 15 bzw. 16 Jahren in eine stark differenzierte Berufsbildung übergeht. Auch Deutschland und die Schweiz haben einen späteren Zugang in die Berufsbildung als Österreich. Abbildung 1 zeigt aufgrund der Kombination dieser beiden Typologien die unterschiedlich ausgeprägten Strukturen der Berufsbildung (siehe zur näheren Dokumentation der Klassifikation Lassnigg 2009a, 2011a).

Wenn man im nächsten Schritt die Beziehung dieser vereinfachten Berufsbildungstypologie zum Zugang in das Hochschulwesen betrachtet, so ergeben sich gewisse Grundmuster (bei beträchtlichen Überschneidungen zwischen den Typen, vgl. Box 1 und Abbildung A-1 im Anhang).

Box 1: **Zusammenhänge zwischen Berufsbildungstypologie und Zugangsraten in die OECD-Hochschultypen A, B, C (vgl. Abbildung A-1 im Anhang)**

Stellt man die nach der Größe geordnete Verteilung der Zugangsraten in die OECD-Typen tertiärer Bildung A, B und C den Strukturen der Berufsbildung laut Abbildung 1 (niedrige, mittlere, frühe und späte erhöhte Berufsbildung) gegenüber, so zeigen sich bei großen Überschneidungen auch charakteristische Muster:

- Der Typus der späten Berufsbildung zeigt einen erhöhten Zugang in die Hochschulbildung von Typ A (traditionelle wissenschaftliche Studien); frühe Berufsbildung häuft sich unter dem OECD-Durchschnitt (Österreich, Schweiz, Belgien, Deutschland, 30–40 Prozent), und niedrige Berufsbildung korrespondiert tendenziell mit niedriger Hochschulbildung (Mexiko und Türkei, ca. 30 Prozent);
- Für die Hochschultypen B und C fehlt oft die Information. Berufsbezogene Hochschulstudien (Typ B) sind v. a. in den Ländern mit mittlerer Berufsbildung erhöht; frühe Berufsbildung zeigt hohe (Slowenien und Belgien, 35–45 Prozent) oder niedrige Quoten (Schweiz, Deutschland, Tschechische Republik, Österreich und Slowakische Republik, 1–15 Prozent). Sonst ist der Zugang in Hochschulstudien von Typ B mit einzelnen Ausnahmen (z. B. Dänemark und Türkei) niedrig.
- Die höheren wissenschaftlichen Studien von Typ C (Doktoratsstudien) haben insgesamt niedrige Zugangsraten von unter 10 Prozent. Hier zeigt die Hälfte der Länder mit früher Berufsbildung erhöhte Quoten (Österreich, Schweiz, Tschechische und Slowakische Republik, 3–6 Prozent), die anderen sind mehrheitlich nicht definiert (Belgien, Deutschland, Niederlande), in Slowenien ist die Quote gering. In Ländern mit später Berufsbildung sind diese Quoten auf mittlerem Niveau, und in den Ländern mit niedriger Berufsbildung sind sie gering.

Quelle: Eigene Auswertungen von PISA Konsortium Deutschland 2006 und OECD 2006.

Abbildung 2 fasst dieses Bild zusammen, indem die Länder nach der vereinfachten Berufsbildungstypologie in einer Rangreihe der summierten Zugangsraten in die tertiäre Ausbildung gekennzeichnet werden. Trotz aller Undeutlichkeiten und fehlenden Informationen ist ein Unterschied zwischen Ländern mit später vs. früher Berufsbildung ersichtlich. Es ergibt sich (bei vielen offenen Fragen, die intensivere Analysen erfordern) folgendes Gesamtbild:

- Niedrige Berufsbildung ist tendenziell auch mit niedriger Hochschulbildung verbunden.
- Mittlere Berufsbildung enthält unterschiedliche Subtypen, ist aber tendenziell mit einer erhöhten berufsbildenden Hochschulbildung (Typ B) verbunden und auch mit einer tendenziell etwas erhöhten Hochschulbildung von Typ A. Das Muster spricht für eine arbeitsteilige und kompensierende Wirkung von Berufs- und Hochschulbildung.
- Späte Berufsbildung ist mit den höchsten Quoten in Hochschulen des Typs A, mittleren Quoten des Typs C und niedrigen Quoten des Typs B verbunden. Die Beziehung scheint bis zu einem gewissen Grad additiv zu sein, mit Übergängen aus der Berufsbildung in die Hochschulbildung; dies kann auf Mängel der Berufsbildung hindeuten, die der Ergänzung durch Hochschulstudien bedarf.

- Frühe Berufsbildung korrespondiert mit niedrigen Quoten in Hochschulstudien A und B und mit den höchsten Quoten in Typ C. Auch diese Konstellation spricht für ein arbeitsteiliges Muster, jedoch umgekehrt mit einem höheren Gewicht der Berufsbildung und einem Schwerpunkt der Hochschulbildung auf den wissenschaftlichen (Doktorats-)Studien.

Österreich zeigt insgesamt eine herausgehobene Struktur mit einer der höchsten Berufsbildungsquoten und einer der niedrigsten Hochschulzugangsquoten, bei einem gleichzeitig stark etablierten Übergangsweg von der Berufsbildung in das Hochschulwesen (Erwerb der Hochschulberechtigung an den berufsbildenden höheren Schulen – BHS) und einer „Elitestruktur" im Hochschulwesen mit niedrigen Quoten in den Typen A und B und einer der höchsten Quoten in den akademischen Studien von Typ C.

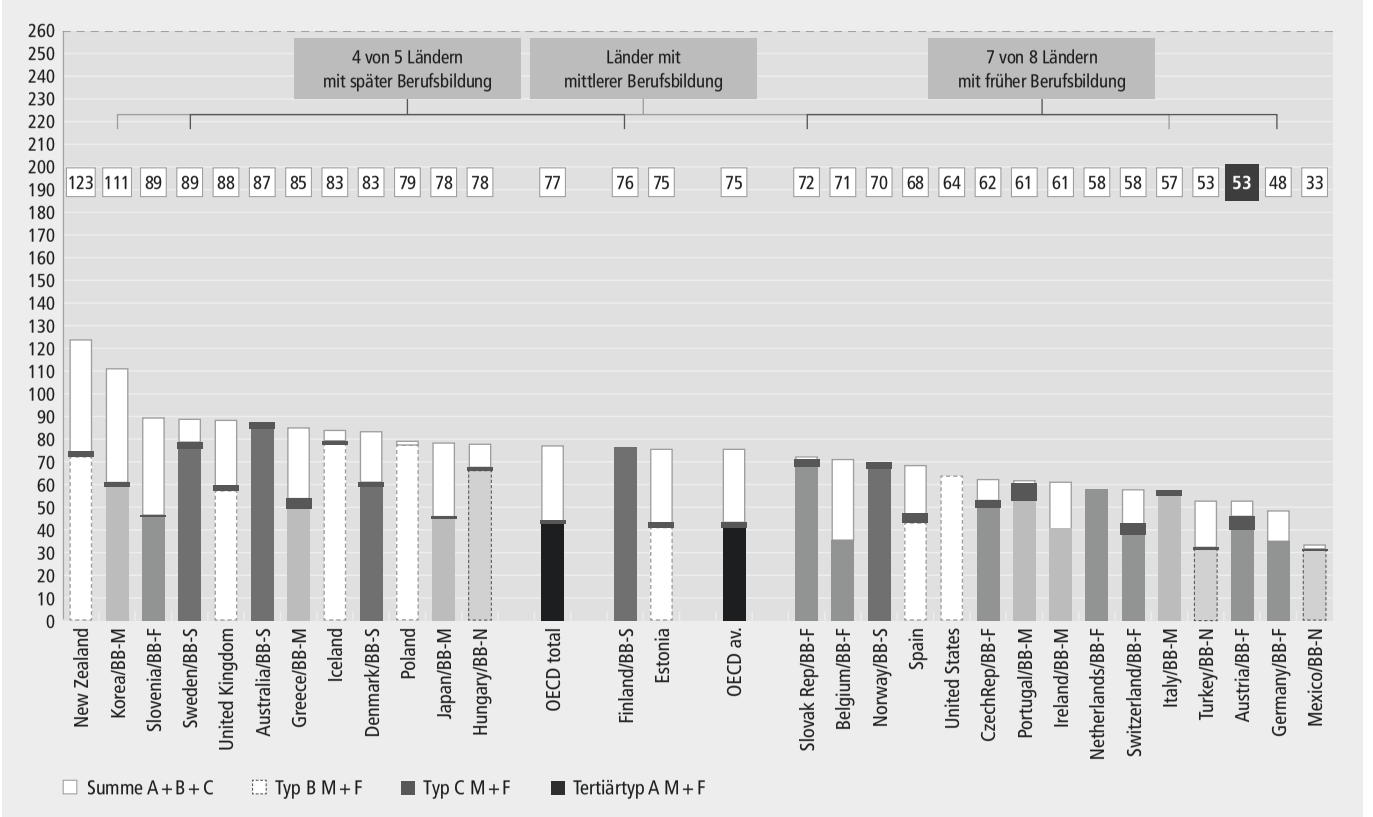
Abbildung 1: **Kombinierte Klassifikation von Berufsbildungssystemen aufgrund von PISA Konsortium Deutschland 2006 und OECD 2006**

	BB auf oberer Sekundarstufe nicht definiert	**(1) Frühe Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe unter Durchschnitt**	**(2) Mittlere oder späte Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe unter Durchschnitt**	**(3) Frühe oder mittlere Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe über Durchschnitt**	**(4) Späte Selektion, BB auf oberer Sekundarstufe über Durchschnitt**
(1) Späte Selektion, keine BB mit 15 Jahren	CND, NZ, UK, US, LV		IS, PL**, E**		AUS, DK, FIN, NOR, S **Späte Berufsbildung**
(2) Mittlere Selektion, niedrige BB mit 15 Jahren	EE, LT		EL, IT, PT **Mittlere**	LUX	
(3) Mittlere Selektion, mittlere BB mit 15 Jahren	RO		**Berufsbildung** IRL, JP, KOR,		
(4) Frühe Selektion, niedrige BB mit 15 Jahren	BG	HU, MEX, TR** **Niedrige Berufsbildung**		CH, CZ, SK **Frühe**	
(5) Frühe Selektion, niedrige oder mittlere BB mit 15 Jahren				BE, GER*	
(6) Frühe oder mittlere Selektion, hohe BB mit 15 Jahren				**Berufsbildung** AT, NL, SI	

Abkürzungen siehe Abbildung A-1 im Anhang
Definitionen aus Verteilungen abgeleitet:
Selektion früh (10–12 Jahre), mittel (13–15 Jahre), spät (16 Jahre);
Berufsbildung (BB) mit 15 Jahren keine (0 %), niedrig (bis 20 %), mittel (20–40 %), hoch (über 40 %), * BB mit 15 Jahren nicht definiert; BB auf oberer Sekundarstufe niedrig (bis Durchschnitt 46,5 %), hoch (über Durchschnitt), ** Grenzfälle mit BB nahe Durchschnitt.

Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von PISA Konsortium Deutschland 2006 und OECD 2006.

Abbildung 2: **Summe der Zugänge in tertiäre Ausbildungen Typ A + B + C, Länder geordnet nach der Summe, Kennzeichnung nach Typologie der Berufsbildung**



Quelle: Eigene Darstellung und Berechnung aufgrund von OECD 2006.

2.2 Institutionelle Differenzierung und Anreizwirkungen auf Bildungswahlen

Die frühe Berufsbildung baut auf der im Alter von zehn Jahren in zwei Schultypen geschichteten Allgemeinbildung auf (Stufen 5 bis 8: Hauptschule für etwa drei Viertel der Jugendlichen und allgemeinbildende höhere Schule – AHS als „Elitestrang", der zur Hochschulreife und universitären Zugangsberechtigung „Matura" führt). Innerhalb der Hauptschule besteht eine Leistungsdifferenzierung, die bei guten Leistungen einen Übergang in die höheren Zweige der oberen Sekundarstufe (Stufen 9 bis 12 bzw. 13) ermöglicht. Ab Stufe 9 setzt die Berufsbildung in zwei getrennten Sektoren, Lehrlingsausbildung und Vollzeitschule, ein, die in drei allgemeine Leistungsniveaus geschichtet ist, wobei die meisten fachlichen Spezialisierungsbereiche auf allen drei Ebenen angeboten werden:

(1) Lehrlingsausbildung am unteren Ende (beginnend in der zehnten Stufe nach einem Übergangsjahr);
(2) ein-, zwei-, drei- oder vierjährige berufsbildende mittlere Schulen (BMS), deren Abschlüsse mit denen der Lehrlingsausbildung etwa äquivalent sind (auf dieser Ebene sind bisher auch die meisten Ausbildungen für Krankenpflege[4] angesiedelt, die im Gesundheitswesen verwaltet werden); und
(3) fünfjährige berufsbildende höhere Schulen (BHS), die neben den beruflichen Abschlüssen auch die Hochschulberechtigung „Matura" vermitteln.

Wichtig für die Frage der „Akademisierung" sind diese letzteren BHS. Deren Wurzeln liegen in den Zeiten der Industrialisierung und Liberalisierung des späten 19. Jahrhunderts, und sie wurden in den 1950ern und 1960ern als Parallelinstitution zur „akademischen" AHS-Oberstufe (früheres Gymnasium) etabliert und ab den 1970ern massiv erweitert. Die BHS bieten einen gehobenen Berufsabschluss und eine (fast) allgemeine Hochschulberechtigung, die auch von den Absolventinnen und Absolventen häufig für Übergänge in die Hochschulen wahrgenommen wird.

Diese Schulen fungieren als Aufstiegsweg für die Nachkommen der weniger gebildeten Haushalte. Ab den 1970ern wurden diese Schulen – vor allem im technischen Bereich – massiv als Alternative zu Hochschulstudien propagiert. Ihr Wachstum hat für längere Zeit gleichzeitig die Bewahrung der Universitäten als „Elite"-Institutionen und eine gewisse Öffnung des Bildungswesens für Aufstiege ermöglicht. Im Unterschied zu anderen Ländern (z. B. Deutschland) wurden diese Schulen entgegen zeitweiligen Vorschlägen und Plänen letztlich weder in den Hochschul-

4 In diesem Bereich gibt es gegenwärtig eine Entwicklung zum „upgrading" in den tertiären Bereich, bei gleichzeitiger Kreation von niedrigen Berufsprofilen.

bereich „upgegradet“ noch durch die Gründung von postsekundären Akademien erweitert (Lassnigg; Pechar 1988).[5]

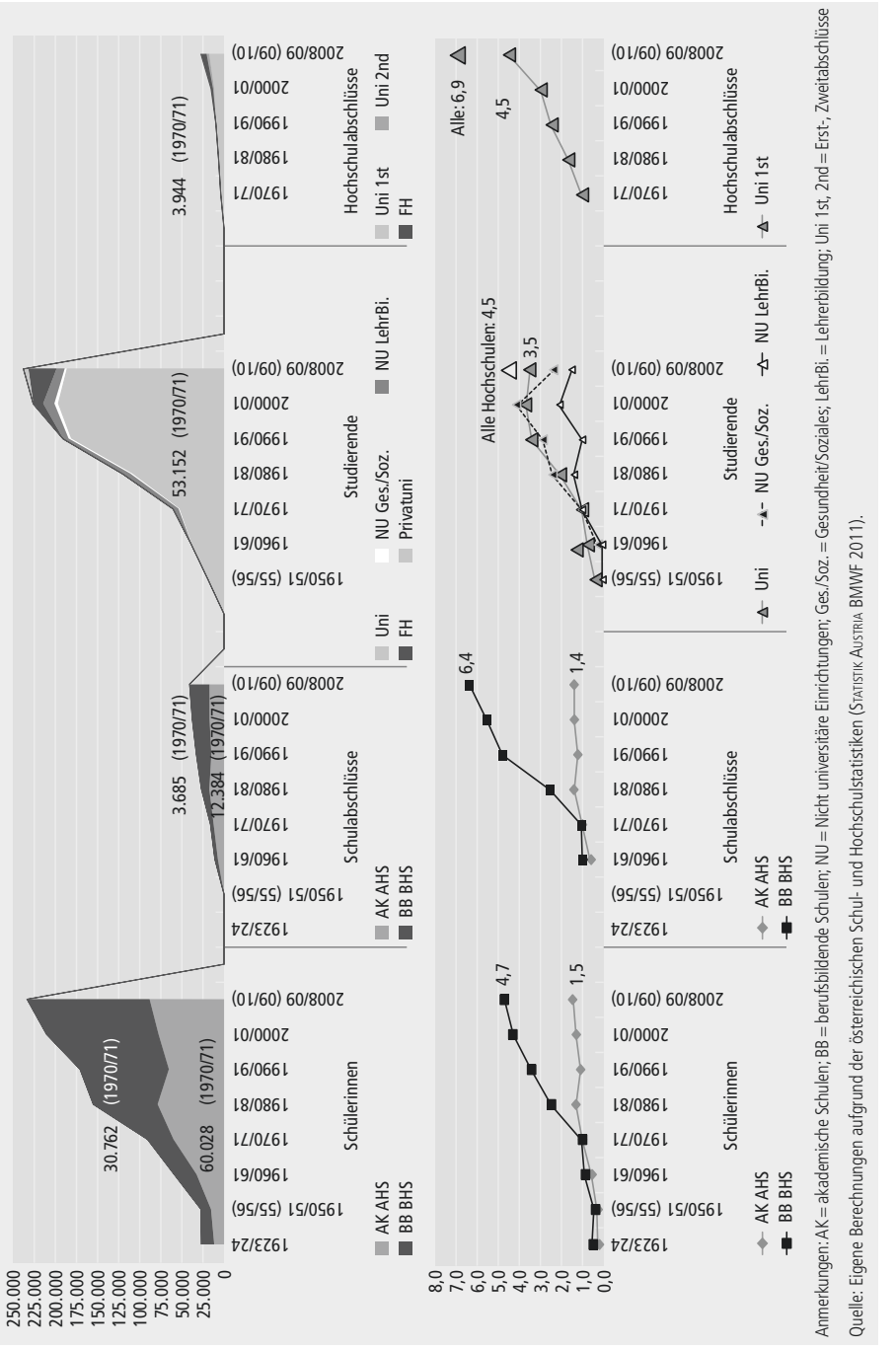
Österreich hat auch den Hochschulsektor bis in die 1990er-Jahre nicht differenziert, sondern vereinheitlicht, indem z. B. die Technischen Hochschulen und dann auch die Kunsthochschulen in Universitäten, beide mit Forschungsauftrag, umgewandelt wurden. Im Unterschied zu den traditionellen Universitäten sind diese letzteren Institutionen aus gehobenen Gewerbeschulen heraus entstanden.

Abbildung 3 zeigt – bezogen auf die Jahre 1970 und 1971 – die längerfristige Entwicklung der AHS und BHS im Vergleich zur Entwicklung der Hochschulen in Österreich. 1970/71 wurde eine Weichenstellung durch die damalige sozialistische Bundesregierung vorgenommen, indem das Wachstum der weiterführenden Schulen von der (akademischen) Allgemeinbildung in die Berufsbildung umgelenkt werden sollte. Die Zahlen der Schülerinnen und Schüler sind seit 1970/71 in der Allgemeinbildung auf das 1,5-Fache, in der Berufsbildung jedoch fast auf das 5-Fache gestiegen; das Verhältnis zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung hat sich etwa umgedreht. Bei den Absolventinnen und Absolventen zeigt sich dies noch deutlicher.

Im Hochschulsektor sieht man die Dominanz der Universitäten; diese wurden erst spät ein wenig durch die FHs ergänzt (andere Bereiche sind sehr klein). Die Universitäten sind im vergleichbaren Zeitraum weniger stark gewachsen als die berufsbildenden Schulen (Studierende auf das 3,5-Fache gegenüber dem 4,7-Fachen; Absolventinnen und Absolventen Faktor 4,5 vs. 6,4); der Hochschulsektor insgesamt ist etwa gleich stark gewachsen wie die höhere Berufsbildung.

5 Dies wurde nur in der Lehrerbildung für die Pflichtschulen vorgenommen, wo die vormaligen „Lehrerbildungsanstalten“ (LBAs) in eine spezielle Form von akademischen allgemeinbildenden höheren Schulen umgewandelt wurden und die Lehrerbildung für die Pflichtschulen in neue postsekundäre „pädagogische Akademien“ verlagert wurde (die Lehrerbildung für die Höheren Schulen findet an den Universitäten statt); Ähnliches wurde im Bereich der Sozialarbeit durch die Gründung von „Sozialakademien“ vorgenommen. Pläne von Ende der 1960er, auch im technischen und wirtschaftlichen Bereich derartige postsekundäre Akademien zu etablieren, wurden jedoch fallen gelassen.

Abbildung 3: **Entwicklung der Schüler-, Studierenden- und Absolventenzahlen 1924–2008 (oben absolut, unten relativ, 1970/71 = 1)**

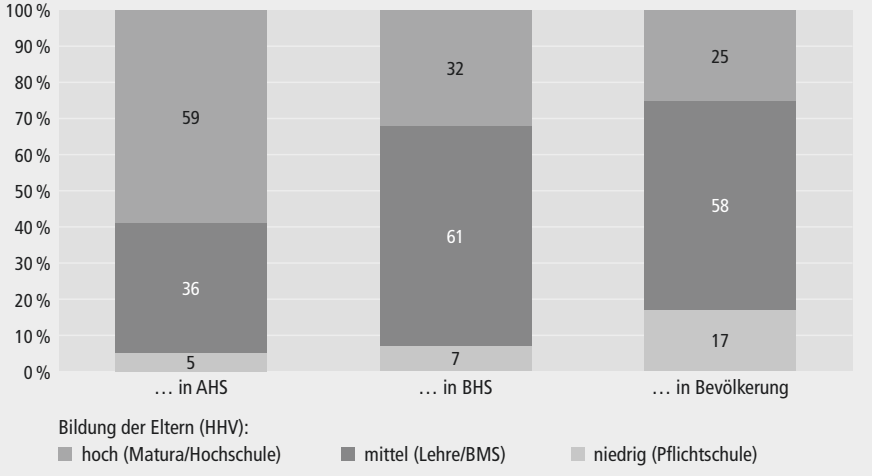


Anmerkungen: AK = akademische Schulen; BB = berufsbildende Schulen; NU = Nicht universitäre Einrichtungen; Ges./Soz. = Gesundheit/Soziales; LehrBi. = Lehrerbildung; Uni 1st, 2nd = Erst-, Zweitabschlüsse

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund der österreichischen Schul- und Hochschulstatistiken (Statistik Austria BMWF 2011).

Zwei Aspekte sind in dieser Entwicklung hervorzuheben, erstens die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in den höheren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und zweitens die hohen und differenzierten Übergangsraten aus der höheren Berufsbildung in die Hochschulbildung. Abbildung 4 zeigt die unterschiedliche soziale Selektivität von AHS und BHS bei den 17-jährigen Schülerinnen und Schülern nach dem Bildungsstand der Eltern. Schülerinnen und Schüler aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsstand (Pflichtschule) sind in beiden höheren Schulen ausselektiert, in den AHS überwiegen Elternhäuser mit zumindest Studienberechtigung, in den BHS dominieren Eltern mit mittleren Abschlüssen. Man sieht hier, dass mit der Expansion der BHS zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten geschaffen wurden, dass aber gleichzeitig der traditionelle Weg in das Hochschulwesen über die AHS in sehr hohem Maße der Statusreproduktion der „Gebildeten" dient (was in anderen Ländern die Privatschulen bewerkstelligen, erzielt in Österreich die öffentliche AHS).

Abbildung 4: **Bildungsstand der Eltern von 17-jährigen Schülerinnen und Schülern nach höheren Schultypen im Vergleich zur Bevölkerung**



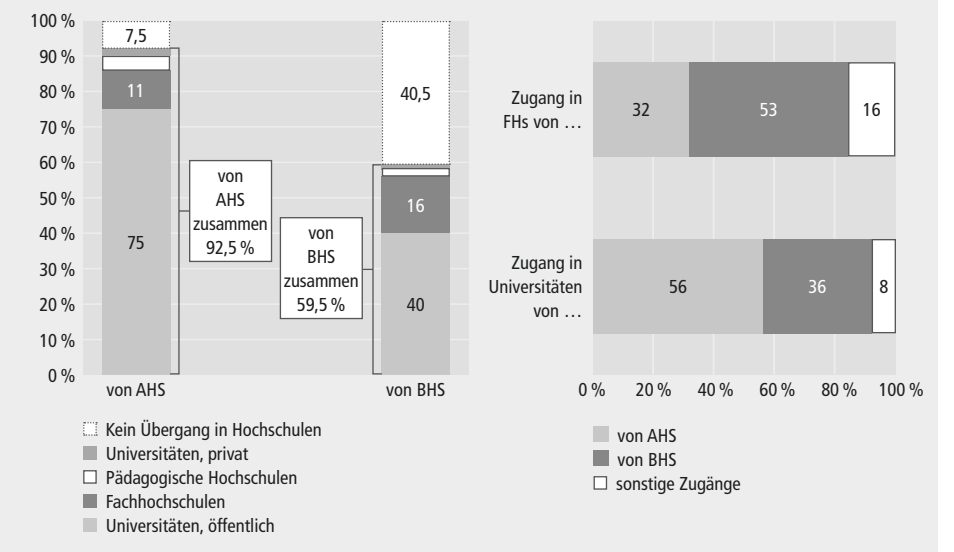
Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von Arbeitskräfteerhebungen 2005–2007 (vgl. NBB 2009, Bd. I).

Der zweite Aspekt, der Übergang aus der Berufsbildung in das Hochschulwesen, zeigt, dass über 90 Prozent der Absolventinnen und Absolventen aus dem allgemeinbildenden „Elitestrang" AHS in das Hochschulwesen übergehen (meistens in Universitäten), dass aber auch 60 Prozent der Absolventinnen und Absolventen aus den BHS in das Hochschulwesen übertreten (mehr als doppelt so häufig in FHs; vgl. Abbildung 5) –

umgekehrt betrachtet kommen mehr als die Hälfte der Zugänge in die Fachhochschulen und auch ein Drittel der Zugänge in die Universitäten aus den BHS.

Diese Konstellation bedeutet auch, dass de facto nur etwa die Hälfte der beruflich qualifizierten Absolventinnen und Absolventen aus den fünfjährigen BHS unmittelbar nach ihrem Abschluss tatsächlich voll dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht, die andere Hälfte studiert weiter bzw. beginnt wenigstens ein Studium. Durch Studienabbrüche wird dieses Angebot dann wieder erhöht (zu den 40 Prozent, die nicht weiterstudieren, kommen schätzungsweise 20 Prozent dazu, die von einem begonnenen, Studium auf den Arbeitsmarkt „zurückkehren").

Abbildung 5: **Übergänge aus der Berufs- und Allgemeinbildung in das Hochschulwesen**



Quelle: BMWF 2011, S. 171 (Übergang), NBB 2009, Indikator Kap. 5, S. 66 (Zugang; vgl. auch Statistik Austria 2009/2010, S. 53).

Es ist auch zu fragen, was es über den Wert der BHS-Abschlüsse aussagt, dass mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen weiterzustudieren beginnen. Man kann in ökonomischer Interpretation rationaler Entscheidungen annehmen, dass die gegebene Anreizkonstellation Nutzenzuwächse durch das Hochschulstudium gegenüber einer Beschäftigung auf BHS-Niveau verspricht, die die Kosten zumindest aufwiegen können.

Zur Nutzenseite gibt es seit Kurzem detaillierte zuverlässige Renditeschätzungen (Steiner; Schuster; Vogtenhuber 2007): Gegenüber dem Abschluss der Pflichtschule bringt der BHS-Abschluss im Durchschnitt eine um 50 Prozent höhere Rendi-

te bei den Männern und eine Erhöhung um 40 Prozent bei den Frauen.[6] Vergleicht man die Renditen nach Fachrichtungen, so liegen diese bei den technischen und kaufmännischen BHS nahe beim Durchschnitt der BHS; die wirtschaftsberuflichen Schulen liegen um 10 Prozentpunkte niedriger, was die erhöhte Studienneigung dieser Absolventinnen und Absolventen erklärt.

Die Renditen der Hochschulstudien liegen gegenüber den Pflichtschulabsolventinnen und -absolventen um fast 80 Prozent (männlich) bzw. 70 Prozent (weiblich) höher und übersteigen damit deutlich die Renditen der BHS-Abschlüsse. In den wichtigsten Fachrichtungen ist die Differenz zu den BHS-Renditen noch stärker als im Durchschnitt:

- Ein Wirtschaftsstudium bringt das Doppelte (+100 Prozent gegenüber Pflichtschule im Vergleich zu +48 Prozent für BHS-Abschlüsse),
- im technischen Bereich liegt die Rendite von einem Hochschulstudium mit +88 Prozent deutlich über der Rendite der technischen BHS von +52 Prozent (relativ ausgedrückt ist das eine Erhöhung um fast 70 Prozent; vgl. NBB 2009, Indikatoren D13 und D14, S. 104–107).

Diese Befunde sind insofern bemerkenswert, als die „Mainstream"-Diskussion unermüdlich die Einschätzung wiederholt und auch „wissenschaftlich" zu beweisen sucht, dass die BHS-Abschlüsse in Österreich den Hochschulabschlüssen äquivalent seien (vgl. Aff; Dorninger; Schneeberger 2009). Diese Unterschiede in den Renditen bieten eine plausible Erklärung der hohen Studienneigung. Das Ausmaß der Übergänge in die öffentlichen Universitäten variiert nach den Fachbereichen, sie sind niedriger aus den technischen Schulen (30 Prozent) und höher aus den kaufmännischen (38 Prozent) und wirtschaftsberuflichen Schulen (41 Prozent) (Statistik Austria 2011a, S. 53).

Auf der Kostenseite ist die Einschätzung weniger gut durch empirische Befunde untermauert. Die öffentlichen direkten Ausbildungskosten einer Berufsbildung liegen pro Schülerin oder Schüler und Jahr um 50 bis 100 Prozent über den Kosten der Pflichtschulbildung, die AHS liegt nur um 20 bis 30 Prozent darüber.[7] Der wichtigste Faktor sind hier aber die Opportunitätskosten in Form von entgangenen Einkommen, die direkten privaten Studienkosten sind vergleichsweise niedrig (es

6 Darin schlägt sich die starke geschlechtsspezifische Segregation der Fachrichtungen in der österreichischen Berufsbildung nieder, die in unterschiedlichem Ausmaß Erwerbs- und Einkommenschancen begründen. In den technischen BHS sind 86 Prozent männlich; in den kaufmännischen BHS sind 61 Prozent und in den wirtschaftsberuflichen Schulen sogar 92 Prozent weiblich; letztere sind die ehemaligen Schulen für „wirtschaftliche Frauenberufe".

7 Wenn man bei der Lehrlingsausbildung verfügbare (ältere) Schätzungen der betrieblichen Ausgaben zu den schulischen Ausgaben hinzurechnet, so liegen die Gesamtausgaben ohne Lehrlingsentschädigung in der Größenordnung der Ausgaben für AHS; wenn man die Teilzeit-Berufsschulen für die kürzere Anwesenheitszeit standardisiert, liegen die rechnerischen Ausgaben für die Lehrlingsausbildung über den Ausgaben für die Vollzeitschulen.

gab nur für eine kurze Periode allgemeine Studiengebühren von 363 Euro pro Semester).

Die entgangenen Einkommen sind nach Hochschul- und Studienbereichen sehr unterschiedlich einzuschätzen. Grundsätzlich bestehen an den Universitäten sehr „offene" Formen des Studiums; es gibt keine definierten Studienplätze, die Studienaktivität und -intensität ist den Studierenden im Prinzip überlassen, wenn es auch weit gestreute Praktiken gibt, wie dies tatsächlich gehandhabt wird.[8] Das Pendant zu diesen „offenen" Formen des Studiums ist ein hohes Ausmaß an Erwerbstätigkeit unter den Studierenden. Dieses wurde noch bis vor Kurzem tabuisiert, die Etablierung der Studierenden-Sozialerhebung hat jedoch die empirische Basis zu diesen Fragen in den letzten Jahren deutlich verbessert.[9] Etwa die Hälfte der Studierenden ist durchgängig während des Semesters in unterschiedlichem Ausmaß beschäftigt, ein Fünftel mehr als 20 Stunden (Unger u. a. 2010, S. 134–135). Im FH-Bereich sind die Studienbedingungen stark organisiert, was zu erhöhten Opportunitätskosten führt; fast die Hälfte der Studiengänge mit einem Drittel der Studierenden sind daher für Berufstätige spezifiziert (FHR 2011, S. 49 und Beilage 30 zu FHR 2011).

Aktuell sind die Studienbedingungen an den Universitäten in starker Veränderung begriffen, da mit der Bologna-Reform eine verstärkte Organisation durchgesetzt wird; in jüngster Zeit wird im Zusammenhang mit heftigen Finanzierungsdiskussionen auch die Durchsetzung eines Studienplatzkonzeptes mit quantitativen Festlegungen und – letztlich – auch Zugangsbeschränkungen ernsthaft ventiliert. Man kann all diese Diskussionen, die auch durch eine zunehmende Zahl von Studierenden aus dem deutschsprachigen EU-Ausland mitbedingt sind und seit Jahren um Zulassungsregeln und Studiengebühren kreisen, als Ausdruck der Spannungen zwischen der traditionellen Organisationsform eines „Elitestudiums" und der „Massenhochschule" begreifen. Es ist zu erwarten, dass die ins Auge gefassten Veränderungen die Bedingungen für die BHS-Schülerinnen und Schüler und -Absolventinnen und -Absolventen relativ zu den AHS verschlechtern können.

Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit dem Übergang zwischen Berufsbildung und Hochschulwesen bezieht sich auf die Wahl der Fachrichtungen. Im Prinzip sind hier verschiedenste Kombinationen möglich, zwischen kumulativer Fortsetzung des eingeschlagenen Weges (z. B. Maschinenbau BHS und Maschinenbau-Studium an der Technischen Universität) und mehr oder weniger kreativen Kombinationen

---

8 Ca. 20 Prozent der befragten Studierenden geben in der Studierenden-Sozialerhebung als Motiv an „weil ich es mal ausprobieren wollte" (Unger u. a. 2010, S. 21); wenn man annimmt, dass diese Antwort stark überproportional von BHS-Zugängen gegeben wird, so kann das bis zur Hälfte dieser Gruppe ausmachen; auch kann dieses Motiv vermutlich einen hohen Anteil der Abbrüche erklären. In den technischen und naturwissenschaftlichen Studien ist der Ablauf viel stärker „organisiert" als in den geisteswissenschaftlichen.

9 http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/2011.php

(z. B. Technik und Wirtschaft, Wirtschaft und Technik oder aber auch Wirtschaft und Soziales oder Kulturelles etc.). Auch zu dieser Frage gibt es keine definitiven Informationen, und sie wird in der Diskussion kaum thematisiert bzw. ist auch in der Bewertung umstritten: Die Bewertung der kumulativen Variante mit sehr langen und (kosten-)intensiven spezialisierten Ausbildungen von bis zu zehn Jahren (fünf Jahre BHS + drei Jahre Bachelor + zwei Jahre Master) in einer Fachrichtung variieren zwischen „besonders guter kumulativer Ausbildung" und „Verschwendung von Mitteln durch Redundanzen" (teilweise werden Anrechnungsmöglichkeiten zur Verkürzung gefordert, die jedoch die Anreize in Richtung der kumulativen Variante verstärken würden). Empirische Hinweise deuten darauf hin, dass etwa die Hälfte der BHS-Absolventinnen und -Absolventen die kumulative Variante wählt. Dies steht jedoch im Widerspruch zu Analysen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, denen zufolge die Nachfrage überwiegend auf generalistische Kompetenzen ausgerichtet ist (Schneeberger; Petanovitsch 2011).

Ein Faktor, der bei der Wahl der Kombinationen ebenfalls in Rechnung gestellt werden muss, ist die „Richtigkeit" der früheren Wahl aus der Sicht der Absolventinnen und Absolventen: Nachträglich erkannte „falsche" Wahlen können durch den Wechsel von Studienrichtungen korrigiert werden. Dazu gibt es nur wenige verlässliche Informationen, die jedoch auf hohe Anteile von „falschen" Bildungswahlen in der Sekundarstufe hindeuten (Eder 2006, 2010, Lassnigg 2008).

Am Übergang von der Pflichtschule in weiterführende Bildungslaufbahnen besteht ein komplexes Selektions- und Übergangssystem in die frühe Berufsbildung. Die Struktur legt für die Individuen nahe, die Wahl möglichst hoch anzusetzen, Wechsel finden dann vor allem von höheren zu niedrigeren Ausbildungen statt.[10] In den 1960ern wurde dieser Mechanismus institutionalisiert, indem im Zuge der Verlängerung der Schulpflicht die erste Stufe der schulischen Berufsbildung (BMS und BHS) noch innerhalb der Schulpflicht (neunte Stufe) angesiedelt wurde. Der Beginn der Lehrlingsausbildung wurde ein Jahr später (zehnte Stufe) angesetzt, wobei die einzige schulische Zugangsvoraussetzung in die Lehre die Beendigung der Pflichtschulzeit (nicht der positive Abschluss)[11] darstellt. Dadurch wurde für zweifelnde

10 Der Autor erinnert sich aus der eigenen Schulzeit in der AHS der 1960er-Jahre, wie nach der Beendigung der Pflichtschulzeit am Übergang in die Oberstufe verschiedentliche Lehrpersonen stereotyp über verschiedene Klassenkollegen (Kolleginnen gab es damals nicht) äußerten, diese müssten nun aufgrund ihrer mangelnden Eignung für die Oberstufe möglichst rasch „dem Wirtschaftsleben zugeführt" werden. Seine Tochter, die in den 1990ern die AHS besuchte, hatte dann überhaupt keine Vorstellung, dass es Lehrlinge gibt, geschweige denn von deren Lebensumständen – so getrennt sind die „Welten" der Jugendlichen in den verschiedenen Schulbereichen.

11 Die Zugänge zur Lehrlingsausbildung sind daher völlig dem Ermessen der ca. 40.000 Ausbildungsbetriebe unterworfen, und die Praktiken wie auch die Selektivität streuen entsprechend weit; Informationen darüber gibt es so gut wie keine (zur öffentlich verfügbaren Lehrlingsstatistik siehe: http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2011.pdf; http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=357230&DstID=17).

Schülerinnen und Schüler nahegelegt, es doch im ersten Jahr in den höherwertigen Schulen zu probieren – wenn es nicht klappt, kann dann ohne Verlust in die Lehre gewechselt werden.

Mit diesen Anreizen wurden aber systematisch auch Misserfolgserlebnisse generiert, und es wurde die Positionierung der Bildungsgänge unterstrichen.

In jüngster Zeit gibt es punktuelle Informationen vor allem aus PISA über eine große Zahl an Fehlplatzierungen, denen zufolge bis zu 40 Prozent der Jugendlichen entsprechend ihren Fähigkeiten bzw. Interessen platziert sind (Eder 2006, Lassnigg 2008).

2.3 FH-Konstruktion verlängert BHS-Ausbildung und bremst Tertiarisierung

Erst in den 1990ern wurde der FH-Sektor aufgebaut. Im Unterschied zu den meisten anderen Fachhochschulmodellen wurden völlig neue Ausbildungsgänge „auf der grünen Wiese" errichtet. Als Zielsetzung stand eine berufsbezogene Hochschulausbildung, vor allem in Technik und Wirtschaft, die stark praxisorientiert und in engem Kontakt mit den Unternehmen arbeiten sollte, im Vordergrund. Ein „upgrading" bestehender Institutionen zu FHs wurde erst später in speziellen Bereichen (Sozialakademien, Gesundheitsberufe) angegangen.

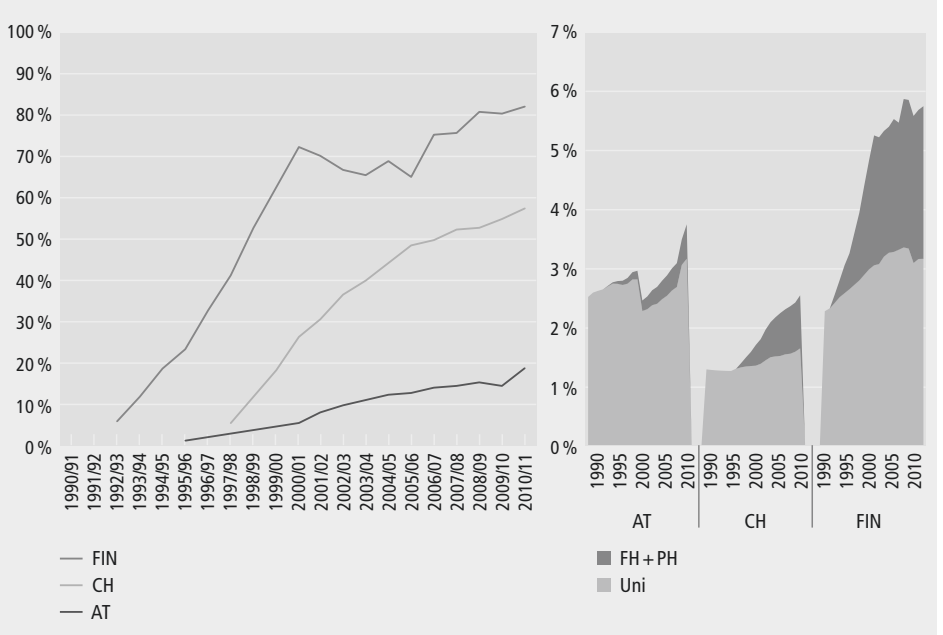
Im Vergleich zu den Universitäten ist der FH-Sektor klein, und seine Forschungsorientierung ist konstruktionsbedingt gering. Es gibt zwar einen Auftrag zur angewandten Forschung, aber keine regulären Mittel dafür; die öffentlichen Mittel werden über eine strikte Studienplatzfinanzierung vergeben, und die Einheiten sind zu klein, um nennenswerte Kapazitäten aus eigener Kraft aufzubauen (Lassnigg; Unger 2006). Nach Bologna wurde der FH-Sektor auf Bachelor- und Masterniveaus eingestuft, für Doktoratsstudien muss individuell der Übergang an eine Universität gefunden werden.

Durch diese Konstruktion wurde zunächst der „Elitestatus" der Universitäten bekräftigt, die akademische Berufsvorbildung betreiben, während die FHs die „Niederungen" der Berufsausbildung besetzten; erst mit der Universitätsreform 2002 wurde für den Bachelorbereich in eingeschränktem Maße Berufsausbildung auch in den Auftrag der Universitäten eingeschrieben. Gleichzeitig wurde aufseiten der FHs ein heftiger Statuswettbewerb in Gang gesetzt, indem diese ebenfalls versuchen, „Elitestatus" zu erwerben und Universitäten („Universities of Applied Science") zu werden.

Abbildung 6 zeigt die Entwicklung Österreichs im Vergleich zu den zwei Ländern, die ebenfalls in den 1990ern einen FH-Sektor aufgebaut haben, und illustriert eindrücklich die österreichischen Besonderheiten, die sich aus dem „Bottom-up"-Aufbau ergeben haben: Der FH-Sektor ist in der Zwischenzeit in der Schweiz und in

Finnland im Vergleich zu den Universitäten auf das Drei- bis Vierfache Österreichs gewachsen, was auch entsprechende Auswirkungen auf die Studierendenquoten hatte, da dieses Wachstum im Wesentlichen zusätzlich zu den Universitätsstudien stattgefunden hat.[12] In Finnland ist das ursprünglich etwa gleich große Hochschulsystem fast verdoppelt worden, in der Schweiz ist es etwa um die Hälfte gewachsen und in Österreich gerade um ein Fünftel.

Abbildung 6: **Vergleich der Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen in Österreich, der Schweiz und Finnland (links: Relation der FH- und PH-Studierenden an Universitäten; rechts Anteile der Studierenden an der Bevölkerung; 1990–2010)**



Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von Statistik Austria 2011b; Bundesamt für Statistik Schweiz 2011; Statistics Finland 2011 ergänzt durch MOE/Opetusministeriö 2000, 2005, 2006; OECD 2011a (Bevölkerung).[13]

12 In Österreich zeigt sich aufgrund der vorübergehenden Einführung von allgemeinen Studiengebühren ein vorübergehender Einbruch um 2000, der zu einem beträchtlichen Teil als „statistische Bereinigung" von „inaktiven Studierenden" erfolgte.

13 Statistik Austria: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html > Download Tabelle: Studierende an Fachhochschul-Studiengängen 1994 – (lfd. Jahr); Bundesamt für Statistik Schweiz: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.Document.21607.xls; Statistics Finland: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus_en.html; ergänzt durch Ministry of Education/Opetusministeriö 2000, 2005, 2006; OECD – Bevölkerung: http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=254

3. Entwicklungsfragen der Berufsbildung

Wichtige Entwicklungsfragen für die österreichische Berufsbildung, bei denen die Akademisierung eine Rolle spielt, liegen in der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) verbunden mit einem Kompetenzdiskurs und der Orientierung an Lernergebnissen. In diesem Prozess muss die Berufsbildung in eine systematische Relation zur Hochschulbildung gebracht werden, was einige grundlegende Konflikte hervorgerufen hat. Diesen politischen Entwicklungen liegt die Frage nach dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedarf nach unterschiedlichen Qualifikationen und Kompetenzen zugrunde wie auch die Frage, wie die Orientierungen der jungen Menschen in ihren Bildungslaufbahnen und -entscheidungen mit diesem Bedarf korrespondieren.

3.1 Berufs- und Hochschulbildung im Qualifikationsrahmen

Die EQR-/NQR-Entwicklung hat die Frage nach der Hierarchisierung der Abschlüsse, die informell und implizit vorhanden war, explizit gestellt. Das österreichische Bildungswesen liefert in Summe berufsqualifizierende Abschlüsse auf fünf Niveaus, die eine informelle hierarchische Abfolge ergeben, von der Lehrlingsausbildung am untersten Ende über die mittleren und höheren Schulen bis zu den Fachhochschulen und Universitäten.[14] Diese Abstufung unterscheidet das österreichische System von den Systemen Deutschlands und der Schweiz, wo das duale System bzw. die Berufslehre eine gehobenere bzw. stärker gespreizte Position innerhalb der Qualifikationsstruktur innehat. In Deutschland zeigt sich dies durch das höhere Eingangs- bzw. Durchschnittsalter der Auszubildenden und vor allem durch die deutlich höhere Eingangsqualifikation in das duale System (mittlere Reife und Abitur); in der Schweiz ist die Berufslehre durch verschiedene Reformen der letzten Jahre deutlich aufgewertet worden, darunter spielt die Berufsmaturität, die einen verstärkten Zugang von der Lehre in den tertiären Bereich, insbesondere die Fachhochschulen, ermöglicht hat, eine wesentliche Rolle.

In Österreich setzt die Lehrlingsausbildung nach wie vor direkt auf der Pflichtschule im Alter von 15 Jahren auf[15], und verschiedentliche Versuche, nach deutschem Vorbild Absolventinnen und Absolventen der AHS durch Propaganda für die Lehre zu motivieren, waren vollkommen erfolglos. Ebenso wurde trotz der erklärten politischen Absicht nicht ernsthaft versucht, die Fachhochschulen so zu positionie-

14 Die Hierarchie der österreichischen Bildungsstruktur drückt sich z. B. in der entsprechenden Abfolge der lukrierten Durchschnittsrenditen, wie weiter oben beschrieben, aus.

15 Ein Drittel der Zugänge in die Lehre ist 15 Jahre, ein weiteres Drittel ist 16 Jahre alt; nur 9 Prozent sind 19 oder älter; das Durchschnittsalter im ersten Lehrjahr ist von 15,9 im Jahr 2202 auf 16,4 im Jahr 2010 gestiegen; Dornmayer; Nowak 2011, S. 20–21.

ren, dass sie einen Zugang von der Lehrlingsausbildung in das Hochschulwesen geschaffen hätten (vgl. die eingehende Analyse von Winkler 2008 und Lassnigg 2004; dieser Zugang auf direktem Wege über Anerkennungen macht aktuell 2,3 Prozent der Zugänge aus).

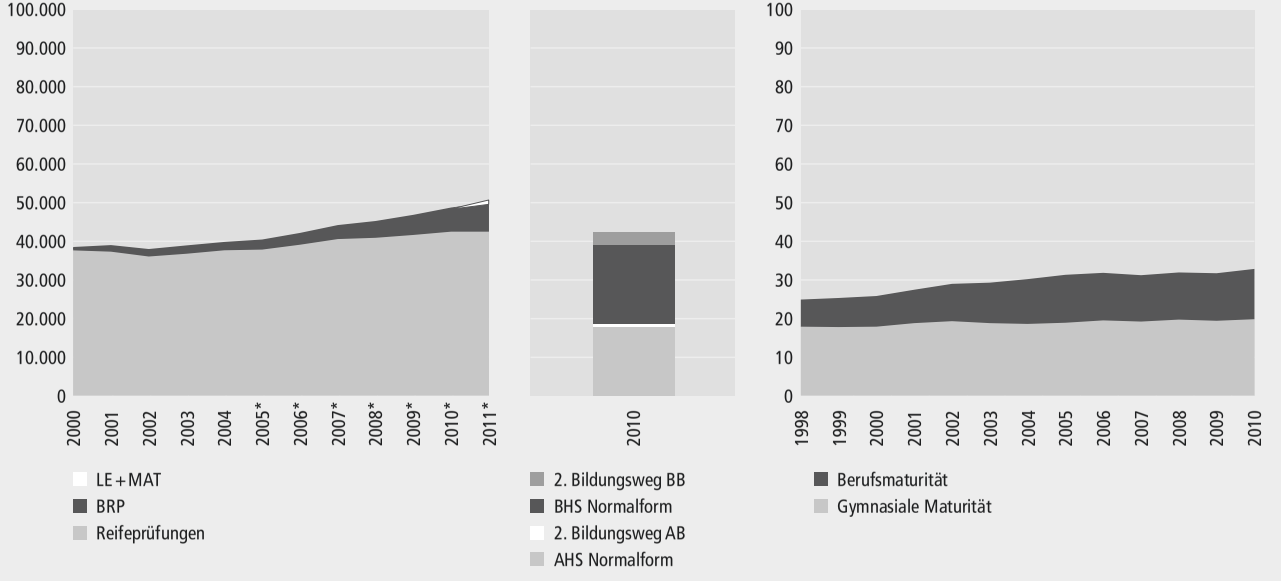
Die Entwicklung der Berufsreifeprüfung kann als Indikator für den Abstand zwischen den höheren Schulen und den darunterliegenden Ausbildungen genommen werden. Abbildung 7 vergleicht die Relationen zwischen den Reifeprüfungen im „normalen" schulischen Kontext mit der Entwicklung der Berufsreifeprüfungen in Österreich und der Schweiz. Man sieht, dass im österreichischen System insgesamt ein etwas höherer Anteil eine AHS- oder BHS-Reifeprüfung erwirbt (die Quote liegt bei fast 40 Prozent); für 2010 wird die Aufteilung nach AHS und BHS gezeigt, wobei die berufsbildenden Abschlüsse (BHS) überwiegen (was bereits seit kurz vor 1990 der Fall ist). Die zusätzlichen Abschlüsse, die entweder im „zweiten Bildungsweg" oder im Wege der Berufsreifeprüfung erworben werden, machen nur einen sehr geringen, wenn auch steigenden Teil aus; nur etwas mehr als die Hälfte der BRP-Absolventinnen und -Absolventen kommen aber aus der Lehrlingsausbildung, die anderen aus den BMS. Im Jahr 2010 beträgt der Anteil der BRP an den Maturantinnen und Maturanten 15 Prozent, in der Schweiz sind es etwa 40 Prozent (bereits vor mehr als einem Jahrzehnt 1998 waren es fast 30 Prozent).

In der Schweiz wird die Berufsmaturität als wichtigster Zugang zu den Fachhochschulen bezeichnet, statistische Unterlagen sind dazu jedoch nicht verfügbar. Institutionell besteht hier eine Berechtigung zum Zugang in den FH-Sektor, und es bestehen auch Regelungen für den Zugang an Universitäten.[16] Wenn man die Größenordnungen der Absolventinnen und Absolventen (ca. 12.000) mit den Angaben über die Studienneigung (ca. 50 Prozent) und den Eintritten in den Fachhochschulsektor (ca. 19.000) vergleicht, so würden etwa 30 Prozent der Zugänge in FHs von der Berufsmaturität kommen; in Österreich kommen 5 Prozent der Zugänge von der Berufsreifeprüfung, 2,3 Prozent direkt von Lehrabschlüssen oder der Werkmeisterprüfung.

In Österreich gilt die Matura als allgemeine Studienberechtigung an den Universitäten, an den Fachhochschulen ist die Reifeprüfung nicht ausreichend, und es gibt zusätzliche Selektionsmechanismen. Laut einer Erhebung über die Übergänge 2004 (Klimmer; Schlögl und Neubauer 2006) beginnen etwa 60 Prozent der Absolventinnen und Absolventen der BRP eine weitere Ausbildung, davon studieren etwa die Hälfte (ca. 30 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen) an einer Universität und etwa ein Viertel (ca. 15 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen) unterziehen sich an einer FH den zusätzlichen Auswahlprozeduren, die Übrigen beginnen keine oder eine nicht hochschulische Ausbildung.

16 Siehe hierzu http://www.berufsberatung.ch/dyn/1290.aspx

Abbildung 7: **Entwicklung und Struktur der Reifeprüfungen in Österreich und der Schweiz (2000 bzw. 1998 bis 2010 bzw. 2011; österreichische Struktur 2010)**



Anmerkungen: BRP = Berufsreifeprüfung; LE + MAT = Lehrlingsausbildung und Matura. Für die BRP gibt es keine offiziellen statistischen Angaben, daher wurden die Zahlen aus verschiedenen Quellen für die Jahre mit * simuliert; es handelt sich dabei um „großzügige" Schätzungen. LE + MAT ist ein ganz neues Programm, das zwar rasch wächst, aber in seiner Nachhaltigkeit noch nicht abzuschätzen ist (bisher ist der Anteil so verschwindend, dass er in der Grafik nicht erkennbar ist). Für Österreich wurden die Absolutzahlen verwendet, die in der gewählten Darstellung etwa den Quoten entsprechen.

Im linken Teil wird die Entwicklung in Österreich in der Unterscheidung von BRP und anderen Reifeprüfungen gezeigt; der mittlere Teil zeigt die Struktur in Österreich 2010 in der Unterscheidung nach berufsbildenden und allgemeinbildenden Reifeprüfungen sowie zwischen Normalform und dem „zweiten Bildungsweg" über (Abend-)Schulen für Berufstätige (hier ist der allgemeinbildende Zweig verschwindend gering). Der rechte Teil zeigt die Entwicklung in der Schweiz, die Berufsmaturität entspricht der BRP.

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von Statistik Austria 2011c, 2011d, Reifeprüfungen; BMUKK 2009, 2011 und Klimmer 2007, BRP; Bundesamt für Statistik Schweiz 2012.

Die Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) hat die Frage der Hierarchisierung der Ausbildungsgänge insofern neu gestellt, als die bisherige informelle Abfolge nun durch die Zuordnung zu den Levels auch formell festgeschrieben werden muss. Dies betrifft die Lehrlingsausbildung, und ein weiterer Diskussionspunkt betrifft die Einordnung der BHS, die verbreitet als Äquivalent für hochschulische Ausbildungen gesehen werden. Ein wichtiger Punkt ist auch die Einstufung der Ausbildungen, die auf der Lehrlingsausbildung aufsetzen (Meister, Werkmeister etc.). Hier bestehen Bestrebungen, diese auf die hochschulischen Stufen des NQR zu klassifizieren, gegen massiven politischen Widerstand seitens der Universitäten und FHs. Diese Einstufungsdiskussionen werfen die Frage auf, worin der inhaltliche Unterschied zwischen beruflichen Kompetenzen und hochschulischen Kompetenzen liegt. In diesen Diskussionen fehlt Klarheit über einen Kompetenzbegriff und eine gemeinsame Sprache für die inhaltliche Einschätzung der verschiedenen Wissensformen, anstelle dessen erfolgen politische Setzungen.

3.2 Kompetenzdiskurse und politische Setzungen

Auffallend an all diesen Auseinandersetzungen um die Einstufung ist, dass sie rein auf der Ebene von politischen Setzungen und Verhandlungen ablaufen, also eine sachlich objektivierte Sprache für die Einstufung dieser Unterschiede fehlt. Der Kompetenzbegriff wird zwar angeführt, jedoch hat dieser in Österreich keinerlei diskursive Tradition (weder in der deutschen noch in der anglophilen Spielart).

Es wird der Anspruch formuliert, eine „Lernergebnisorientierung" anzuwenden, ohne entsprechende Grundlagen ist der Diskurs jedoch vorwiegend durch Formalismen und Hilflosigkeit charakterisiert. Bereits im Konsultationspapier zum NQR wurde vorgeschlagen, die vorhandenen Abschlüsse, die ausdrücklich als „nicht lernergebnisorientiert" klassifiziert wurden, sofort vorläufig durch Verhandlungen einem „lernergebnisorientierten Qualifikationsrahmen" zuzuordnen, und es wurde auch gleich ein Vorschlag in verschiedenen Varianten gemacht – eine Vorgangsweise, die nur vom Industriellenverband und den FHs als kontraproduktiv kritisiert wurde, da dies der Etablierung einer echten Orientierung an Lernergebnissen widerspricht (vgl. ausführlich Lassnigg 2009b).

Im FH-Sektor hat eine gewisse Auseinandersetzung um den Kompetenzbegriff stattgefunden, und es wird der Anspruch erhoben, dass die Ausbildungsgänge kompetenzorientiert funktionieren. Die Modelle der „reflexiven Praxis" wie auch der Aktionsforschung haben in diesem Sektor bereits von der Gründungsphase her eine gewisse generative Rolle gespielt (vgl. Markowitsch 2001, Markowitsch; Messerer; Prokopp 2004), und es besteht auch die Vorgabe, die Lehrpläne kompe-

tenzorientiert zu formulieren. Ein aktuelles Projekt des Fachhochschulrates hat die Erfahrungen hierzu aufgearbeitet (vgl. Luomi-Messerer; Brandstetter 2011).

Die Entwicklung des NQR hat einen anderen Verlauf genommen, als ursprünglich von der Politik ins Auge gefasst worden war. Noch 2006, bevor der Prozess startete, wurde ein einheitlicher QR angestrebt, mit der Agenda, das österreichische Qualifikationssystem nach außen „adäquat" abzubilden. Die „Hidden Agenda" war dabei, die weiterführenden berufsqualifizierenden Abschlüsse und Titel (BHS-Ingenieurin und -Ingenieur, Meisterin und Meister, Werkmeisterin und -meister, Wirtschaftstreuhänderin und -treuhänder etc.) auf den Stufen 6 bis 8 unterzubringen. Nachdem der Konsultationsprozess abgeschlossen war, haben die Vertreterinnen und Vertreter des Hochschulsektors ein Veto dagegen eingelegt, mit den nicht hochschulischen Abschlüssen in einem gemeinsamen Rahmen eingeordnet zu werden. Als politischer Kompromiss ist ein „Y-Modell" entstanden, das auf den Ebenen 6 bis 8 zwei parallele Rahmen vorsieht, einen hochschulischen nach den „Dublin"-Deskriptoren und einen berufsbildenden nach den NQR-/EQR-Deskriptoren. Diese Entscheidungen wurden jedoch nicht aufgrund einer öffentlichen inhaltlichen Debatte getroffen, sondern als politische Entscheidungen auf Regierungsebene, weil der Prozess andernfalls blockiert gewesen wäre.

3.3 Schwache Evidenzen und widersprüchliche Einschätzungen zum Qualifikationsbedarf

Von der Nachfrageseite gibt es keine klaren Signale über die Relationen zwischen den vorhandenen Abschlüssen. Folgende teilweise widersprüchlichen oder gegensätzlichen Bruchstücke prägen die Diskussion:

- Es besteht Konsens über die gute wirtschaftliche Verwendbarkeit der Absolventinnen und Absolventen der BHS, vor allem ihrer technischen Variante, was jedoch sowohl der hohen Studienneigung und den bedeutenden Unterschieden der Renditen zu den Hochschulen widerspricht (vgl. z. B. Aff; Dorninger; Schneeberger 2009, BMWFJ 2009).
- Es bestehen gegensätzliche Interpretationen der wirtschaftlichen Bedeutung der vergleichsweise niedrigen Akademikerquote, die durch die neue 40-Prozent-EU- Benchmark und die Unterfinanzierungs-Überfüllungs-Krise der österreichischen Universitäten verstärkt werden (es wird eine verstärkte Akademisierung gefordert, ohne dass jedoch die Frage einer ausreichenden Mittelbereitstellung für diese Expansion ernsthaft gestellt wird; auch gibt es trotz der niedrigen Quote keine klaren Evidenzen für einen entsprechenden Mangel an Akademikerinnen und Akademikern; vgl. Lassnigg 2008, Egger-Subotitsch; Sturm 2009, Schneeberger; Petanovitsch 2011).

- Es wird ein Mangel an technischen und naturwissenschaftlichen Qualifikationen und der starke geschlechtsspezifische Unterschied in diesem Fachbereich festgestellt, ohne dass jedoch realistische Lösungen gesehen werden. Projekte, die in diesem Bereich zur Förderung eines verstärkten Zuganges von Mädchen und Frauen in diese „männlichen" Berufsfelder seit Jahrzehnten veranstaltet werden, zeigen wenig positive Resultate (vgl. Wroblewski u. a. 2007, 2009).
- Analysen der Stellenanzeigen ergeben regelmäßig Hinweise darauf, dass Stellen oft für einen gemeinsamen Bewerberpool von Absolventinnen und Absolventen der BHS, der FHs und der Universitäten ausgeschrieben werden, woraus wiederum Rückschlüsse auf die Äquivalenz dieser Abschlüsse gezogen werden (die jedoch durch andere empirische Anhaltspunkte nicht gedeckt sind; vgl. Schneeberger; Petanovitsch 2009).

Seit einigen Jahren gibt es Bestrebungen, eine bessere und wissenschaftlich abgesicherte Informationsbasis zur Qualifikationsnachfrage zu entwickeln, angesichts der mit den verschiedenen Ausbildungsbereichen verbundenen Interessenlagen und -konflikten gestaltet sich dies jedoch schwierig, und man hat teilweise den Eindruck, dass die verschiedenen Anbieterinnen und Anbieter dies auch nicht wirklich wissen wollen (vgl. Lassnigg; Vogtenhuber 2011, Lassnigg 2011b, Lassnigg; Markowitsch 2005). Auch ist das Bildungswesen so fragmentiert gestaltet, dass eine koordinierte Vorgangsweise ohnehin nicht möglich ist. Die Lehrlingsausbildung funktioniert unabhängig vom berufsbildenden Schulwesen; das Schulwesen wird getrennt nach den Fachbereichen verwaltet; die FHs sind getrennt von den Universitäten, und mit den sinkenden demografischen Zahlen konkurrieren alle Sektoren zunehmend miteinander um Lernende. Die Entwicklung der Ausbildungsgänge verläuft im Wesentlichen „bottom up" und inkrementell, getrieben durch die Entscheidungen der vielfältigen Akteurinnen und Akteure und auf der Basis ihres lokalen und informellen Wissens. Finanzierungs- und Kapazitätsentscheidungen sind von der Tradition her nur schwach gekoppelt, daher bestehen beträchtliche Spielräume, die in der Vergangenheit vor allem „nach oben" hin in Richtung Überfüllung bei steigenden Besetzungszahlen genutzt wurden. Mit der „demografischen Wende" ändert sich hier die Richtung, und es stellt sich die Frage nach der Allokation der sinkenden Geburtenjahrgänge; gleichzeitig sind mittelfristig die Finanzierungs- und Konsolidierungsprobleme der öffentlichen Haushalte abzusehen, und es gibt natürlich auch in Österreich die Diskurse um die hohe Bedeutung der Bildungsinvestitionen für Wettbewerbsfähigkeit und sozialen Zusammenhalt (vgl. BMWFJ 2009).

4. Widersprüche und offene Fragen

4.1 Gegensätzliche Ansprüche auf zusätzliche Qualifikationen

Erstens gibt es klare Zeichen für einen Aufholprozess in Richtung formaler Höherqualifizierung über die BHS und einen steigenden Hochschulzugang (vgl. Abbildung 8).[17]

Vor allem in der Berufsbildung sieht man einen starken Aufholprozess, hingegen ist ein Zurückbleiben bei den Tertiärquoten gegenüber der OECD und auch gegenüber der Schweiz festzustellen (Deutschland zeigt hier bei allen Quoten eine erstaunliche Konstanz).

Zweitens wird die Entwicklung zur Höherqualifizierung einerseits zwar befürwortet, andererseits werden aufgrund finanzieller Engpässe auch quantitative Beschränkungen des Hochschulzuganges gefordert, obwohl dieser im OECD-Vergleich immer noch niedrig ist.

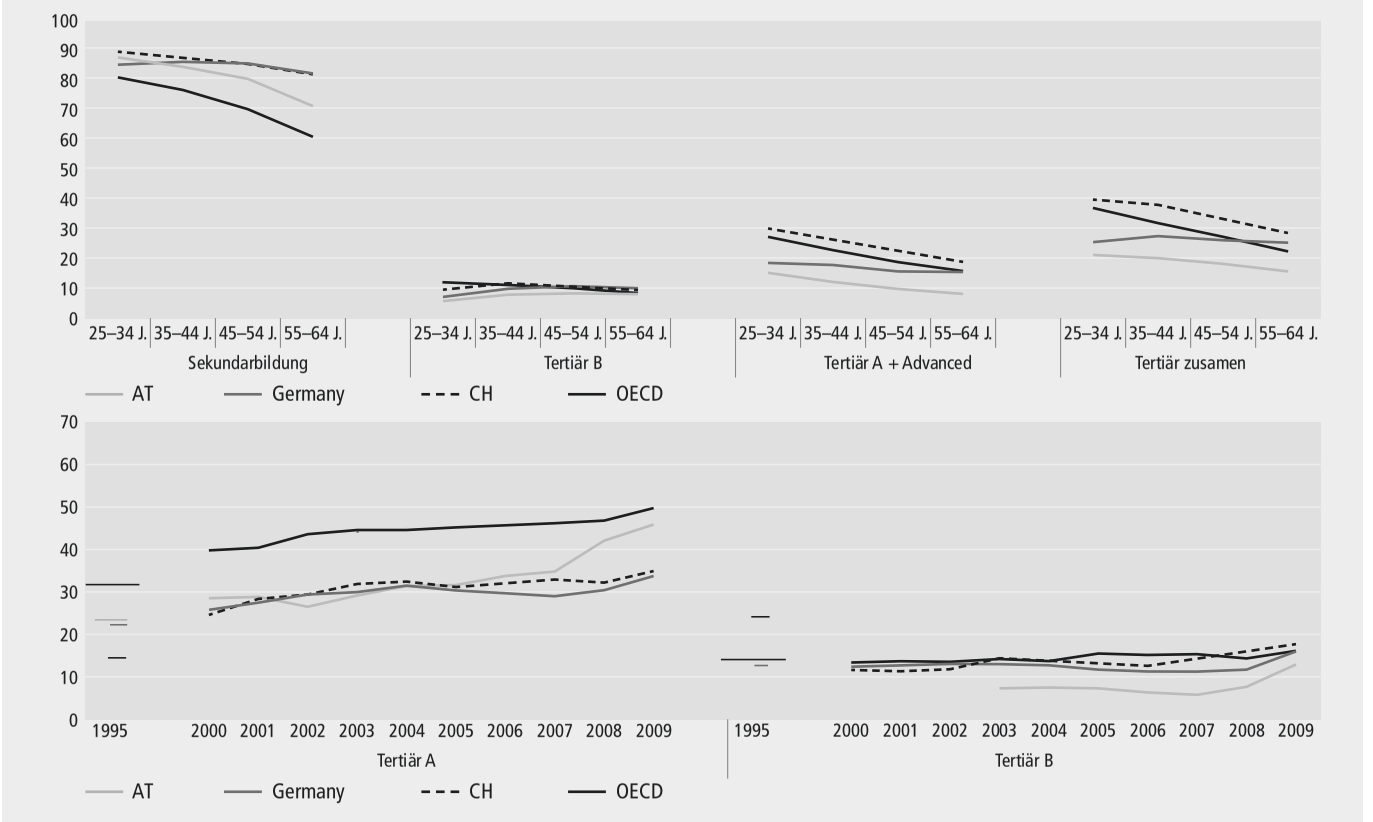
Drittens sind auch die Befunde und Hinweise auf den Bedarf seitens der Wirtschaft nach Qualifikationen widersprüchlich. Es gibt Umfragen über Schwierigkeiten von Unternehmen bei der Personalrekrutierung, die vor allem den Bereich der Lehrlingsausbildung betreffen, der insbesondere auch infolge der erwarteten demografischen Schrumpfung unter Druck kommt. Nähere Analysen über die Schwierigkeiten der Personalrekrutierung lassen darauf schließen, dass diese vorwiegend nicht in den qualifizierten, produktiven und wettbewerbsfähigen Betrieben auftreten, sondern in den „sekundären Arbeitsmärkten" mit hoher Fluktuation und Wettbewerbsproblemen. Überdies wird der Mangel eher in „Schlüsselqualifikationen" betont als in Formalqualifikationen.

Viertens soll die Lehrlingsausbildung gestärkt werden, indem sie an die höhere Bildung näher herangeführt wird: Lehrlinge sollen parallel zu ihrer Lehre auch die Studienberechtigung erwerben können („Lehre mit Matura"). Dadurch erhofft man sich, qualifiziertere Bewerberinnen und Bewerber zu bekommen, erhöht dadurch aber gleichzeitig das beruflich ausgebildete Zugangspotenzial zu den Hochschulen. Die Hochschulen veranstalten bzw. fordern jedoch gleichzeitig eigene Selektionsverfahren, um den Zugang zu kontrollieren. Unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit wird also eine Erweiterung des Potenzials an Studienberechtigten propagiert, wobei gleichzeitig an einer Entwertung der Studienberechtigung durch zusätzliche Eingangsselektion an den Hochschulen gearbeitet wird.

---

17 Im Vergleich zu Deutschland und der Schweiz hat Österreich deutlich niedrigere Anteile an Akademikerinnen und Akademikern in der Bevölkerung, diese sind bei den jüngeren Altersgruppen bereits gestiegen, jedoch weniger als im OECD-Schnitt und auch in der Schweiz, und in den letzten Jahren steigen in Österreich die Zugangsraten in das Hochschulwesen stärker als in der OECD und in den Vergleichsländern. Auch der Anteil an Personen mit Sekundarbildung, der in den drei Ländern höher ist als im OECD-Schnitt, ist in Österreich in den jüngeren Altersgruppen bereits sehr stark gestiegen. Dies reflektiert die Entwicklung der Berufsbildung seit den 1960er-Jahren, als Österreich noch deutlich hinter Deutschland und der Schweiz, aber bereits über dem OECD-Schnitt lag.

Abbildung 8: **Altersspezifische Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung 2009 und Zugangsraten in die Tertiärbildung in Österreich, Deutschland und der Schweiz**



Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund von OECD 2011b.

Insgesamt wird angesichts der erwarteten demografischen Engpässe von den jeweiligen Interessentinnen und Interessenten eine Erweiterung der Zugänge in allen Bereichen gefordert (die Klein- und Mittelbetriebe fordern mehr Lehrlinge, ohne diese tatsächlich einzustellen, die Industriellen fordern mehr Studienberechtigte und BHS). Es wird jedoch angesichts der (in Zukunft verstärkt) schrumpfenden demografischen Zahlen offensichtlich nicht möglich sein, alle diese expansiven Ansprüche zu erfüllen. Diese können daher lediglich zu einem verschärften Wettbewerb um die potenziellen Bewerberinnen und Bewerber führen. In den gegenwärtigen Strukturen bestehen jedoch – wie gezeigt – ziemlich klare Anreizwirkungen, die eine Präferenz für BHS gegenüber der Lehre und eine Präferenz für ein (Fach-)Hochschulstudium gegenüber einer Berufstätigkeit nahelegen. Bei sinkenden Geburtenzahlen werden tendenziell alle Potenziale knapper, und diese Präferenzstruktur wird vermutlich eher verstärkt als abgeschwächt.

4.2 Strukturvorschläge: restaurative Reelitisierung vs. horizontale Neugliederung

Nachdem lange Zeit strukturelle Lösungen überhaupt nicht ins Auge gefasst wurden bzw. stark umstritten waren, haben in den letzten Jahren vorsichtige Diskussionen um mögliche Weiterentwicklungen begonnen. Einige teilweise über Jahrzehnte tabuisierte oder heftigst umstrittene Änderungen vor allem in der Lehrlingsausbildung wurden in den letzten Jahren realisiert, darunter erstens die Möglichkeit zur Modularisierung von Lehrberufen bei gleichzeitiger Beibehaltung der traditionellen Berufe, zweitens als arbeitsmarktpolitische Überbrückungsmaßnahme die Möglichkeit „institutioneller Lehrlingsausbildung“ (sogenannte überbetriebliche Lehrausbildung), wo Bildungsinstitutionen Lehrverträge abschließen können, um über Praktika die Zeit zum Einstieg in eine reguläre Lehre zu nutzen (vgl. Lassnigg 2011c).

An strukturellen Lösungen werden zwei Grundvarianten von Strukturveränderungen vorsichtig ins Spiel gebracht, erstens eine Reelitisierung des gesamten Systems durch eine durchgängige Teilung in zwei Sektoren, einen beruflichen und einen allgemeinbildenden. Der berufliche Sektor soll mit einer reformierten Hauptschule beginnen und über neue Selektionsverfahren nach der Mittelstufe (im Alter von 15 bzw. 16 Jahren; in der Diskussion irreführend „mittlere Reife“ genannt) in die Berufsbildung führen, mit der Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulberechtigung, die jedoch durch weitere Selektionsverfahren de facto eingeschränkt wird. Parallel dazu soll die AHS wieder zu einer selektiven und auf den akademischen Hochschulbesuch ausgerichteten Schule werden, „gereinigt“ von den sozialen Aufstiegswünschen der „weniger Geeigneten“.

Die zweite Grundvariante besteht darin, den berufsbildenden Bereich von der gegenwärtigen vertikal hierarchisierten Struktur auf eine horizontale Struktur umzustellen, in der es gestufte Abschlüsse geben soll, nach zwei bis drei Jahren einen mittleren Abschluss, nach vier Jahren einen Abschluss, der der jetzigen Studienberechtigung entspricht, und nach fünf bis sechs Jahren einen Abschluss auf Hochschulebene, der einem aufgewerteten beruflichen BHS-Abschluss entspricht. Lehrlingsausbildung und schulische Berufsbildung sollen in diesem Modell nicht mehr vertikal „übereinander", sondern parallel horizontal als unterschiedliche Formen des Qualifikationserwerbs angeordnet werden. Diese beiden Varianten werden aber bisher nur vorsichtig allgemein ins Spiel gebracht, es gibt außer den allgemeinen Umrissen keine Konkretisierungen und keine politischen Forderungen.

4.3 Zyklen gedämpfter Akademisierung

Zur Tertiarisierung der Berufsbildung und zur Überschneidung bzw. Differenzierung von beruflicher und akademischer Bildung ist Österreich ein spezieller Fall. Das simple Bild einer Tertiarisierung der Berufsbildung durch Verlagerung bzw. „upgrading" sekundärer Ausbildungsgänge auf die tertiäre Ebene ist offensichtlich nicht zutreffend. Das österreichische System hat wirksame Gegen- und Puffermechanismen gegen die Tertiarisierung ebenso entwickelt wie auch Verbindungslinien zwischen beruflicher und akademischer Bildung etabliert. In den politischen Auseinandersetzungen spielt laufend die Frage eine wesentliche Rolle, ob und wie der Akademisierung (stärker) zum Durchbruch verholfen werden kann, die Gegenkräfte behalten aber immer wieder die Oberhand.

Aktuell ist ein neuer Anlauf im Gange, die Mittelstufe zu reformieren, der aller Voraussicht nach wieder damit enden wird, dass die akademisch-elitäre AHS aufrechterhalten bleibt. Im Hochschulwesen wird an einem Hochschulplan gearbeitet, auf dessen Grundlage eine stärkere Abstimmung erzielt werden soll. Für die obere Sekundarstufe wurde eine Diskussion angestoßen, diese ebenfalls sehr weitgehend zu reformieren, beginnend mit einer Kompetenzmessung auf der Eingangsstufe, einer Stufung auch der Lehrlingsausbildung auf niedrigeres und höheres Niveau und einer stärkeren Verschränkung von Berufsbildung und beruflicher Hochschulbildung.

In dieser Grundkonstellation besteht eine Art blinder Fleck für die Spezifität dessen, was die „Academia" ausmacht. Humboldt hat starke Konjunktur, sein Name steht jedoch als Stichwort für den elitären Status der Universitäten und nicht für die Forschungsuniversität (vgl. Schimank 2009). Es gibt viele Hinweise darauf, dass akademische Bildung in diesem System nach wie vor in einem traditionellen Sinne vorwiegend statusorientiert wahrgenommen und prozessiert wird: als Vermittlungs-

instanz von höheren Titeln, die mit Statusansprüchen verbunden sind.[18] Die REFLEX-Studie ergibt ein Bild über die österreichischen Akademikerinnen und Akademiker, das teilweise noch auf die Reste der Elitebildung verweist (z. B. hohes Gewicht und hohe Bewertung der Persönlichkeitsbildung; Guggenberger u. a. 2007). Die Akademikerinnen und Akademiker sind vergleichsweise überproportional in Innovationen eingebunden, gleichzeitig haben sie jedoch vergleichsweise wenig Einfluss in diesen Innovationen. Ihre Statusmerkmale sind hoch, und ihre Beschäftigungssicherheit ist günstig. Entsprechend besteht ein wesentliches Motiv aus der Sicht der Universitäten darin, die Berufsausbildung gegenüber der eigenen Position abzuwerten. Mit der Universitätsreform von 2002 wurde für den Bachelorbereich auch die Berufsausbildung als Auftrag verankert. Dies hat starke Gegenkräfte auf den Plan gerufen, insbesondere eine pauschale Abwertung der Bachelorstudien.

Die Bedeutung der Forschung wird mit der Berufung auf das humboldtsche Ideal der Einheit von Forschung und Lehre beschworen, in der Tat ist die Entwicklung der Universitäten jedoch bereits seit Jahrzehnten durch verschiedenste Formen einer „kulturellen Kompromittierung" ihrer Forschungsfunktion gekennzeichnet. Ein Teil davon ist eine spiegelbildliche Abwertung der Forschung durch die Sprecherinnen und Sprecher der Wirtschaft: „Salopp formuliert: Unsere Unternehmen brauchen nicht lauter Universitätsprofessoren, sondern Fachkräfte" („Personen mit Lehrabschluss und technischer Ausbildung fehlen besonders", Pressemitteilung vom 27.6.2011), stellt die Präsidentin einer regionalen Wirtschaftskammer fest.

Die Akademisierung wird in diesem Beitrag als komplexer Prozess verstanden, der sich in Veränderungen auf der strukturell-institutionellen Ebene des Bildungswesens ausdrückt, die wiederum in einem vielschichtigen Verhältnis zur Politik und zur politischen Steuerung stehen. Eine Grundthese des Beitrages besteht darin, dass die Gestaltung des Bildungswesens in Österreich die Akademisierung gleichzeitig fördert und bremst und dass auch die Nachfrage der Wirtschaft sich entsprechend widersprüchlich gestaltet, indem das Angebot aufgenommen wird, ohne dass jedoch trotz der vergleichsweise niedrigen Quoten eine besonders ausgeprägte Nachfrage nach Hochschulabsolventinnen und -absolventen sichtbar wäre. Es scheint also die „Absorptionsthese" zu gelten bei gleichzeitig großer Unsicherheit unter allen Akteurinnen und Akteuren über anzustrebende Entwicklungen. Die Politik bewegt sich in langfristigen Pfadabhängigkeiten, die zu einer Reproduktion der Grundstrukturen mit kleinen Modifikationen führt, die jedoch kumuliert auch größere Veränderungen mit sich bringen können (vgl. die historische Analyse in Graf; Lassnigg; Powell 2011).

18 Ein Drittel der befragten Studierenden gibt als Studienmotiv an, „ein höheres Ansehen erreichen" zu wollen (Unger u. a. 2010, S. 21).

Literatur

Aff, Josef; Dorninger, Christian; Schneeberger, Arthur: Ingenieure und Kaufleute 2008. Eine Übersicht von Arbeiten zur Qualifikationsforschung. In: Lassnigg, Lorenz u. a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2009. S. 316–328

Ahola, Sakari: „Different but Equal" – Student Expectations and the Finnish Dual Higher Education Policy. In: European Journal of Education 32 (1997) 3, S. 291–302

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Steigerung um rund 50 Prozent: Bereits über 6000 Jugendliche machen Lehre und Matura! Wien 2009. – URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2009/20091210.xml (Stand: 04.11.2012)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Schmied: „Lehre mit Matura ist voller Erfolg". Wien 2011. – URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2011/20111229.xml (Stand: 04.11.2012)

BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung): Universitätsbericht 2011. Wien (2012). – URL: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/aussendung/universitaetsbericht_2011/Universitaetsbericht2011.pdf (Stand: 30.01.2012)

BMWFJ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend): Das österreichische Außenwirtschaftsleitbild. Globalisierung gestalten – Erfolg durch Offenheit und Innovation. Wien 2009. – URL: http://www.bmwfj.gv.at/Aussenwirtschaft/Internationalisierungsoffensive/Documents/Außen wirtschaftsleitbild_2910_minimiert.pdf (Stand: 30.06.2012)

Bundesamt für Statistik Schweiz: Tabelle Schüler und Studierende T 15.2.1.1.1. Bundesamt für Statistik: Neuchâtel 2011. – URL: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.Document.21607.xls (Stand: 04.11.2012)

Bundesamt für Statistik Schweiz: Bildungssystem Schweiz – Indikatoren, Abschlüsse und Kompetenzen – Maturitätsquote. Neuchâtel 2012. – URL: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.Document.153424.xls (Stand: 04.11.2012)

Dornmayer, Helmut; Nowak, Sabine: Lehrlingsausbildung im Überblick 2011. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. ibw-Forschungsbericht Nr. 163. Wien 2011. – URL: http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Lehrlingsausbildung%20im%20%C3%9Cberblick.2011.pdf (Stand: 30.01.2012)

Eder, Ferdinand: Interessen und Bewältigung der Schule. In: Haider, Günther; Schreiner, Claudia (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien 2006, S. 270–279

Eder, Ferdinand: Treffsicherheit der Schul- und Laufbahnentscheidungen. In: Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Forum: Zukunftsfragen der Berufsbildung. Dokumentation des Doppelforums auf der Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8.–9. Juli 2010, Steyr, S. 41–43. – URL: http://www.equi.at/dateien/ForumZukunftText.pdf (Stand: 30.01.2012)

Egger-Subotitsch, Andrea; Sturm, René (Hrsg.): Zwischen Modernisierung und Stagnation. Beiträge zum Thema Berufseinstieg und Erwerbschancen von AkademikerInnen in Österreich. AMS report 69. Wien 2009. – URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_69.pdf (Stand: 30.06.2012)

FHR (Fachhochschulrat): Bericht des Fachhochschulrates 2010 (FHR-Jahresbericht 2010). Wien 2011. – URL: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/00_dokumente/Jahresbericht/FHR_JB2010_Bericht.pdf (Stand: 30.01.2012)

Graf, Lukas; Lassnigg, Lorenz; Powell, Justin: Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship Between Apprenticeship Training and School-based VET. In: Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012, S. 150–178

Greinert, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs„systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (2004) 32 (Zur Geschichte der beruflichen Bildung in Europa. Von der Divergenz zur Konvergenz), S. 18–26. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32-de.pdf (Stand: 30.01.2012)

Guggenberger, Helmut u. a.: Wandel der Erwerbsarbeit in einer wissensbasierten Gesellschaft. Neue Herausforderungen an die Hochschulbildung in Europa. Österreich-Bericht. Klagenfurt 2007

Klimmer, Susanne: Die Berufsreifeprüfung: Bildungs- und Erwerbskarrieren der Absolvent(inn)en. In: ibw-Mitteilungen, 2. Quartal, S. 1–3, Wien 2007

Klimmer, Susanne; Schlögl, Peter; Neubauer, Barbara: Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 3. Wien 2006

Lassnigg, Lorenz: Ausgewählte Befunde und Fragen zur Entwicklung des Fachhochschul-Sektors in Österreich. In: Prisching, Manfred; Lenz, Werner; Hauser, Werner (Hrsg.): 10 Jahre FHStG. Fachhochschulrecht zwischen Bewährung und Reform. Wien 2004, S. 93–128

Lassnigg, Lorenz: Einige Befunde zu den wirtschaftlichen und sozialen Wirkungen der Berufsbildung in Österreich. Arbeitspapier. Wien 2008. – URL: http://www.equi.at/material/Wirkungen.pdf (Stand: 30.01.2012)

Lassnigg, Lorenz: Some insights about VET from large-scale-assessments? Präsentation im Rahmen der DECOWE-Konferenz „Development of Competencies in the World of Work and Education“, Ljubljana, 24.–26. September 2009a. – URL: http://www.equi.at/dateien/ljubljana.pdf (Stand: 30.01.2012)

Lassnigg, Lorenz: „Evidence“ About „Outcome-Orientation“? Austria in a Comparative Perspective. Paper und Presentation im Rahmen des VETNET-Forums: „Outcome Orientation – Where is the Evidence?“ 28.–30. September 2009, ECER ’09. Proceedings of the ECER VETNET Conference 2009b. – URL: http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.12047 und http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.7890 (Stand: 30.01.2012)

Lassnigg, Lorenz: VET and Higher Education: Two Worlds, two Frameworks? Presentation im Rahmen der internationalen DEHEMS-Konferenz „Employability of Graduates & Higher Education Management Systems“, Wien, 22.–23. September 2011a. – URL: http://www.equi.at/dateien/Vienna-Dehems.pdf (Stand: 30.01.2012)

Lassnigg, Lorenz: Matching Education and Training to Employment: Practical Problems and Theoretical Solutions – or the Other Way Round? In: Papers. Revista de Sociologia 96 (2011b) 4, S. 1097–1123

Lassnigg, Lorenz: The „duality“ of VET in Austria: institutional competition between school and apprenticeship. In: Journal of Vocational Education and Training 63 (2011c) 3, S. 417–438

Lassnigg, Lorenz; Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Qualität durch Vorausschau. Antizipationsmechanismen und Qualitätssicherung in der österreichischen Berufsbildung. Innsbruck und Wien 2005

Lassnigg, Lorenz; Pechar, Hans: Nichtuniversitäre Alternativen im Postsekundarbereich, Forschungsbericht. Unveröff. Manuskript. Wien 1988

Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin (Hrsg.): Fachhochschulen – Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors. Münster 2006

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan: Monitoring of qualifications and employment in Austria: an empirical approach based on the labour force survey. In: Research in Comparative and International Education 6 (2011) 3, S. 300–315

Luomi-Messerer, Karin; Brandstetter, Genoveva: Stärkung der Lernergebnisorientierung im Hochschulbereich. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 12. Wien 2011

Markowitsch, Jörg: Praktisches akademisches Wissen – Werte und Bedingungen praxisbezogener Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 4. Wien 2001

Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin; Prokopp, Monika: Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Schriftenreihe des Fachhochschulrates Band 10. Wien 2004

MOE (Ministry of Education)/Opetusministeriö: Higher Education Policy in Finland. Helsinki 2000

MOE (Ministry of Education)/Opetusministeriö: Education and Culture 2004. Ministry of Education Annual Report. Ministry of Education Publications 2005 Nr. 18. Helsinki 2005

MOE (Ministry of Education)/Opetusministeriö: Education, Culture 2006. Ministry of Education Annual report. Ministry of Education Publications 2006 Nr. 28. Helsinki 2006

NBB (Nationaler Bildungsbericht) Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. – URL: https://www.bifie.at/buch/936 (Stand: 30.01.2012)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): OECD.StatExtracts. Annual Labour Force Statistics. Summary Tables: Population 2000–2011. Paris 2011a. – URL: http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=254 (Stand: 4.11.2012)

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Paris 2011b

PISA Konsortium Deutschland: PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Kiel: 2006. – URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (Stand 30.09.2012)

Schimank, Uwe: Humboldt in Bologna – Falscher Mann am falschen Ort. Eröffnungsvortrag im Rahmen der Fachtagung „Studienqualität" der HIS GmbH am 25.–26.3.2009 in Hannover. – URL: http://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/soziologie/sozii/humboldt_in_bologna_-_falscher_mann_am_falschen_ort_.pdf (Stand: 30.06.2012)

Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander unter Mitarbeit von Hable, Harald: HTL und Qualifikationsbedarf der Wirtschaft. Analysen zur Arbeitsmarktlage und europäischer Vergleich. ibw-Forschungsbericht Nr. 146. Wien 2009. – URL: http://europrof.jeff.at/docs/SchneebergerHTLundQudW2009.pdf (Stand: 30.06.2011)

Schneeberger, Arthur; Petanovitsch, Alexander: Bacheloreinführung und Qualifikationsnachfrage am Beispiel der UNI-Technikstudien. ibw-Forschungsbericht Nr. 162. Wien: IBW 2011. – URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ibw_fb162.pdf (Stand: 30.6.2012)

Statistics Finland: Tabelle Students in Education Leading to Qualifications and Qualifications Attained 1990–2010. Helsinki 2011. – URL: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_koulutus_en.html (Stand: 04.11.2012)

Statistik Austria: Bildung in Zahlen – Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien 2011a. – URL: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=93359&dDocName=055469 (Stand: 30.01.2012)

Statistik Austria: Tabelle Studierende an Fachhochschul-Studiengängen, Zeitreihe ab 1994. Wien 2011b. – URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/universitaeten_studium/index.html (Stand: 04.11.2012)

Statistik Austria: Tabelle Bestandene Reife- und Diplomprüfungen 1960 bis 2010 nach Schultypen. Wien 2011c. – URL: http://www.statistik.at/web_de/static/bestandene_reife-_und_diplompruefungen_1960_bis_2010_nach_schultypen_020952.xlsx (Stand: 04.11.2012)

Statistik Austria: Tabelle Bestandene Reife- und Diplomprüfungen Jahrgang 2010 nach Ausbildungsformen. Wien 2011d. – URL: http://www.statistik.at/web_de/static/bestandene_reife-_und_diplompruefungen_jahrgang_2010_nach_ausbildungsformen_034884.xlsx (Stand: 04.11.2012)

Steiner, Peter M.; Schuster, Julia; Vogtenhuber, Stefan: Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005. IHS-Projektbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien 2007. – URL: http://www.equi.at/dateien/Bildungsrendite_IHS-Stata-05.pdf (Stand: 30.01.2012)

Unger, Martin u. a.: Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. IHS-Forschungsbericht. Wien 2010. – Url: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/Pdf/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf (Stand: 30.01.2012)

Unger, Martin u. a.: Zur Situation von StudienanfängerInnen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. IHS-Forschungsbericht. Wien 2010. – URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/Pdf/sozialerhebung_2009_studienanfaengerInnen.pdf (Stand: 30.06.2012)

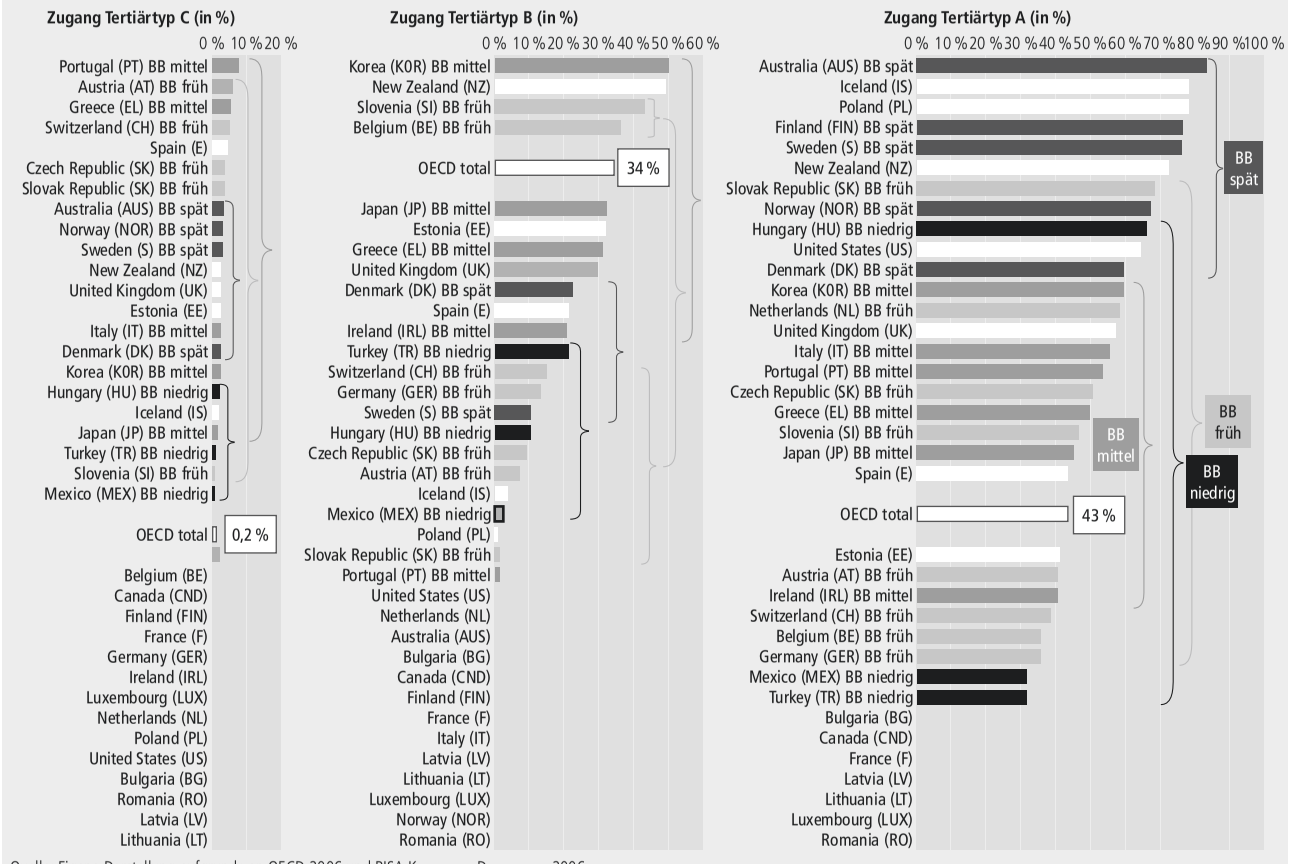
Winkler, Edith: Durchlässigkeit im österreichischen Fachhochschulsektor in politischen Steuerungs- und Entscheidungsprozessen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien 2008

Wirtschaftskammer Steiermark: „Personen mit Lehrabschluss und technischer Ausbildung fehlen besonders“. Pressemitteilung der Wirtschaftskammer Steiermark vom 27.06.2011. – URL: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=621737&dstid=7033&titel=Personen%2Cmit%2CLehrabschluss%2Cund%2Ctechnischer%2CAusbildung%2Cfehlen%2Cbesonders

Wroblewski, Angela; Leitner, Andrea; Osterhaus, Ingrid: Evaluierung von Frauen in Technik (FIT). Bestandsaufnahme der Umsetzung von FIT. Studie im Auftrag des BMUKK. Unveröff. Manuskript. Wien 2009

Wroblewski, Angela u. a.: Wirkungsanalyse frauenfördernder Maßnahmen des bm:bwk. Bd. 21 der Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Wien 2007

Abbildung A-1: **Berufsbildungstypologie und Zugang zum Hochschulwesen nach OECD-Typologie**



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von OECD 2006 und PISA Konsortium Deutschland 2006.

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen

In Europa verwischen die Kopenhagen- und Bologna-Prozesse teilweise traditionelle Grenzen zwischen den Bildungsräumen Berufsbildung und Hochschule. Nationale Bildungspolitiken beschäftigen sich verstärkt mit der Verwirklichung des lebenslangen Lernens als Antwort auf veränderte Lernbiografien.

Der Beitrag untersucht die Verschiebungen der Bildungsräume. Er verbindet die Entwicklung von Angeboten höherer Berufsbildung (Qualifikationsniveaus 6 bis 8 des EQR) mit dem institutionellen Wandel und Bedarf des Arbeitsmarktes in Europa. Er wirft definitorische und systemische Fragen zur Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit des Lernens, zur Rolle von Qualifikationsrahmen und zum Lernergebnisansatz in Bezug auf die Entwicklung höherer berufsorientierter Bildungsangebote auf.

1. Einleitung

Der Bedarf an Qualifikationen (bzw. an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen im europäischen Sprachgebrauch) sowie die Suche nach Beschäftigungsfähigkeit bestimmen zunehmend Bildungsnachfrage und -angebot. Im europäischen bildungspolitischen Kontext wird im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung die Erhöhung des Anteils der 30- bis 34-Jährigen mit einem tertiären oder einem gleichwertigen Bildungsabschluss auf mindestens 40 Prozent bis zum Jahr 2020 als Ziel gesetzt (Amtsblatt der Europäischen Union 2011). Diese Zielsetzung (Benchmark) kann als Hinweis auf zukünftige, erwartete Veränderungen in Bezug auf tertiäre oder gleichwertige Bildungsabschlüsse gedeutet werden. Sie ist im Kontext zunehmender Verwischung der Differenzierung zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung formuliert worden und verweist gleichsam auf den Wandel der traditionellen Ordnung der Dinge bezogen auf die Positionierung sowohl der Bildungsinstitutionen als auch deren Bildungsprogramme. Die Strategie „Europa 2020“ im Bildungsbereich benötigt (gemäß dem Wortlaut des Rates) „ein hohes Volumen an effizienten Investitionen, modernisierte Lehrpläne und eine bessere Verwaltung. Innovation sollte sowohl auf systemischer als auch auf institutioneller Ebene gefördert werden […] Es sind Partnerschaften mit Unternehmen und Forschung […], eine Öffnung gegenüber Lernenden, die nicht zur klassischen Zielgruppe gehören, zu vollziehen, indem geeignete Anreize geboten und Validierung, Unterstützungsregelungen und Beratungsdienste gefördert werden“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2011, S. 70/2). Bereits seit den letzten Jahren sind verschiedene

Differenzierungs- und Diversifikationsstrategien im Berufs- und Hochschulbereich beobachtbar. Dies ist auch Ausdruck der teilweisen Überlappung des gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit dem entstehenden europäischen Berufsbildungsraum. Die europäische Initiative zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsraums umfasst sowohl Berufsbildung als auch Hochschulbildung, dies wird im Besonderen mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) deutlich. In diesem Zusammenhang kommt es zu einer Kollision, die aber auch neue Entwicklungspfade aufzeigt. Die Entwicklung von Schnittstellen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung mittels Credit-Systemen (ECTS, ECVET) und Qualifikationsrahmen (EQR, Bologna-Rahmen) zur Transparenz von Qualifikationen bzw. Kompetenzen, Anrechnung bzw. Durchlässigkeit, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sind wichtige Aspekte dabei.

Dieser Beitrag zeigt die Veränderungen, die im Bereich der Bildungsangebote und Bildungsinstitutionen an den Schnittstellen von höherer Allgemein-, beruflicher und hochschulischer Bildung stattfinden und zeichnet nach, wie sich höhere Berufsbildung (auf den Qualifikationsniveaus 6 bis 8 des EQR) durch äußeren Veränderungsdruck der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse entwickelt. Defizitäre Elemente, die die Erfassung bzw. Verständigung über die höhere Berufsbildung in Europa schwierig machen, werden diskutiert.

Dabei werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen vergleichenden Studie des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) zur Entwicklung der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus in ausgewählten Ländern[1] (CEDEFOP 2011c) sowie aktuelle Arbeiten der Autoren und zusätzliche Länderbeispiele zu den sich wandelnden Beziehungen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Europa vorgestellt.

2. Berufsbildung auf höheren Niveaus

Das Thema der Berufsbildung auf höheren Niveaus in vergleichender Perspektive beinhaltet die Bestimmung der Niveaus, die Zuordnung von Qualifikationen zu diesen Niveaus und das grundsätzliche Verständnis von Berufsbildung. Diese Aspekte sind weitestgehend durch die Pfadabhängigkeit, d. h. die historischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen der betrachteten Länder, geprägt. Sie werden aktuell maßgeblich durch die europäischen Kopenhagen- und Bologna-Prozesse beein-

1 Die CEDEFOP-Studie zur beruflichen Aus- und Weiterbildung auf höheren Qualifikationsniveaus („vocational education and training at higher qualifications levels") beruht auf 87 Interviews, einer Online-Befragung mit 1.540 Teilnehmenden und 50 halb strukturierten Interviews, die im Zeitraum 2009–2010 mit Experten aus Frankreich, Dänemark, Norwegen, England, Deutschland, Polen, Portugal, den Niederlanden, Finnland und Irland durchgeführt wurden.

flusst. Im europäischen Berufsbildungskontext hat sich in den letzten Jahren der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Transparenzinstrument für die in den EU-Mitgliedstaaten existierenden Qualifikationen etabliert. Qualifikationen werden zunehmend Niveaus in Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zugeordnet. Zurzeit werden nationale Qualifikationsniveaus im Rahmen des sogenannten „referencing process" dem Europäischen Qualifikationsrahmen zugeordnet. Diese doppelte Zuordnung der Qualifikationen soll zur Transparenz im europäischen Bildungsraum beitragen.

2.1 Zur Rolle von Qualifikationsrahmen und Klassifizierungen

Der EQR und die NQR gelten als Transparenzinstrumente bzw. Ordnungsrahmen. Der Europäische Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen (EQR) ist derart konzipiert, dass er die gesamte Bandbreite der Qualifikationen, von grundlegenden Niveaus (Niveau 1, z. B. Schulabschluss) bis zu fortgeschrittenen Niveaus (Niveau 8, z. B. Promotion) sowie sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung umfasst (Europäisches Parlament und Rat 2008). Unterstützend wirkt dabei die Anwendung des Lernergebnisansatzes. Im Kern bedeutet der Lernergebnisansatz die größte Veränderung im Verständnis von Qualifikationen und Abschlüssen. Er lenkt die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz, die für eine Qualifikation benötigt werden, sondern auch auf die Tatsache, dass „Qualifikationen – in verschiedenen Kombinationen – ein ganzes Spektrum von Lernergebnissen, einschließlich Theoriewissen, praktischer und technischer Fertigkeiten sowie sozialer Kompetenz, erfassen" (Europäische Gemeinschaften 2008, S. 3). Qualifikationen werden verstanden als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegeben Standards entsprechen" (Europäisches Parlament und Rat 2008, S. C111/4).

Die Niveaudeskriptoren eines sämtliche Qualifikationsbeschreibungen umfassenden NQR sind notwendigerweise ohne fachspezifischen Bezug und dienen vor allem der Einschätzung und Unterscheidung der Niveaus von Qualifikationen (Schwierigkeitsgrad, Komplexität des Denkens bzw. der Tätigkeiten) (Lassnigg; Vogtenhuber 2009). Dabei wird nicht auf eine Unterscheidung zwischen beruflichen, allgemeinen bzw. akademischen Qualifikationen, sondern auf Nuancen geachtet. Es geht darum, Qualifikationen auf höheren Qualifikationsniveaus zu erfassen, die berufliche Relevanz aufweisen bzw. „vocationally-oriented" sind. Berufliche Relevanz ist im europäischen bildungspolitischen Kontext eng mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit verknüpft. „Beschäftigungsfähigkeit – d. h. die Kombination von

Faktoren, die dem Einzelnen den Übergang in das Erwerbsleben ermöglichen, dort zu verbleiben und beruflich voranzukommen – ist ein komplexes Konzept, zu dem nicht nur die Persönlichkeit, die Fähigkeiten, die Einstellung und die Motivation des Einzelnen gehören, sondern auch andere externe Faktoren, die über die Politik der allgemeinen und beruflichen Bildung hinausgehen, z. B. Arbeitsmarktregulierungen, Demografie, die Struktur der Wirtschaft und die allgemeine Wirtschaftslage" (Amtsblatt der Europäischen Union 2012b, S. 169/12). Bei beiden Definitionen geht es weniger um Anbieter, Studiengänge oder Lernprozesse, sondern vielmehr um Qualifikations- und Zertifizierungsstandards, die den Übergang in das Beschäftigungssystem bzw. Erwerbsleben ermöglichen und den weiteren beruflichen Werdegang erleichtern.

Tabelle 1: **Der Europäische Qualifikationsrahmen und der Bologna-Rahmen im Überblick**

	Europäischer Qualifikationsrahmen	Bologna-Rahmen
Niveaus	Niveau 1	
	Niveau 2	
	Niveau 3	
	Niveau 4	
	Niveau 5	Kurze Studiengänge („short cycles within the first cycle")
	Niveau 6	Erster Studienzyklus, Bachelor
	Niveau 7	Zweiter Studienzyklus, Master
	Niveau 8	Dritter Studienzyklus, Promotion
Inhalte	Alle Qualifikationen, unabhängig davon, ob diese z. B. an einer Universität oder einer Berufsakademie erworben wurden	Hochschulische Qualifikationen: Bachelor, Master, Doktor
Deskriptoren	Lernergebnisse: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen	Wissensverbreitung, Wissensvertiefung, instrumentale Kompetenz, systemische Kompetenzen
Interpretation	Die Niveaus werden in der Europäischen Empfehlung als Lernniveaus bezeichnet.	Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen (Bachelor, Master, Doktorat) am Ende eines Studienzyklus verbunden sind

Quelle: Die Autoren; Europäisches Parlament und Rat 2008.

Für die höheren Qualifikationsniveaus existieren parallel zwei Qualifikationsrahmen, die im Zuge der europäischen bildungspolitischen Kopenhagen- und Bologna-Prozesse entstanden sind, allerdings auch aus den Schwierigkeiten, eine bildungsbereichsübergreifende Agenda zu definieren. Unterschiedliche Akteure, unterschiedliche Steuerungsmechanismen u. Ä. bestimmen das Bild. Der EQR umfasst acht Qualifikationsniveaus, und der Bologna-Rahmen besteht aus drei Qualifikationsniveaus, wobei das Niveau 5 als Schnittstelle fungiert (siehe Tabelle 1). Jeder Qualifikationsrahmen beinhaltet Niveaudeskriptoren für die höheren Qualifikationsniveaus (6 bis 8), die zumindest deklarativ kompatibel sind. Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt fest, „Kennzeichen der Abschlüsse (Bachelor/Master) ist die Vermittlung eigenständiger Berufsqualifikationen sowohl auf der Bachelor- wie auch auf der Masterebene“ (KMK 2011, S. 4).

Der Ansatz eines allumfassenden Europäischen Qualifikationsrahmens wird in den europäischen Ländern unterschiedlich interpretiert. Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen in den ausgewählten Ländern der Studie zeigt, dass sich die dort existierende Versäulung der Bildungssysteme in der Gestaltung der Qualifikationsrahmen wiederfindet. Dabei wird deutlich, dass die europäischen Mitgliedstaaten unterschiedliche Lösungsansätze zur Integration von Berufs- und Hochschulbildung entwickeln, wie anhand der Niveaudeskriptoren gezeigt werden kann:

- Kohärente Niveaudeskriptoren decken alle Niveaus und Arten von Qualifikationen ab; berufliche Qualifikationen können auf allen Niveaus positioniert werden und als Basis einer hochschulischen Qualifikation fungieren. Die Diskussion um den Deutschen Qualifikationsrahmen verdeutlicht die Bedeutung eines Qualifikationsrahmens als „eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen, die die Orientierung im […] Bildungssystem wesentlich erleichtert“ (DQR 2010).
- Die Niveaudeskriptoren werden eindeutig in die Niveaus 1 bis 5 und die Niveaus 6 bis 8 unterschieden. Die Niveaus 6 bis 8 sind ausdrücklich offen für Qualifikationen, die von traditionellen Hochschulen verliehen werden (beispielsweise in Dänemark oder Portugal).
- Die Niveaudeskriptoren sind entlang des Niveaus 5 getrennt. Allerdings werden parallele Stränge für die Niveaus 6 bis 8 eingeführt, die jeweils akademisch bzw. beruflich orientiert sind, teilweise mit gleichen oder verschiedenen Deskriptoren (beispielsweise in Polen) (CEDEFOP 2010b, 2011d).

Diese Lösungsansätze reflektieren das schwierige Verhältnis zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Europa und die daraus folgende Schwierigkeit, sich auf eine Definition von Berufsbildung auf höherem Niveau zu einigen. Allerdings zeigt die CEDEFOP-Analyse, dass sich die Entwicklung von berufsqualifizierenden Angeboten auf höheren Niveaus verstetigt.

Die unterschiedlichen Niveaudeskriptoren können auch als Versuch einer umfassenden Systematisierung und Klassifizierung der Qualifikationen und Bildungsprogramme verstanden werden. Der Kern beider Qualifikationsrahmen, EQR und Bologna-Rahmen, besteht in der Anwendung des Lernergebnisansatzes. Die Klassifizierung von Bildung und Ausbildung folgt verschiedenen Prinzipien, die im EQR impliziert sind, bezogen auf Bildungsniveaus (ISCED: „International Standard Classification of Education"), Berufsgruppen (ISCO: „International Standard Classification of Occupations") und Niveaus der Lernergebnisse (EQR). Die Lernergebnisorientierung, der Ansatz der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Qualifikationen (etc.) wurden bei der Revision der ISCED-Klassifikation 1997 berücksichtigt. Die ISCED-Klassifikation 1997[2] wurde u. a. in Bezug auf die Unterscheidung zwischen beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Studiengängen kritisiert (vgl. Schneeberger 2010, Müller 2009). In seinem Versuch, Tertiärabschlüsse zu definieren, zeigt Schneeberger (2010) die unterschiedliche Breite der Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, die unter der Kategorie ISCED 5A in den OECD-Vergleichsländern subsumiert werden, sowie die Unschärfe und Erfassungsprobleme, die auf Systemunterschiede verweisen. Demzufolge kann die ISCED-Klassifikation nur als grobe Orientierung dienen: „Die nationalen Besonderheiten sollten in jedem Fall mit berücksichtigt werden. So werden z. B. in Deutschland viele Berufsabschlüsse über eine duale Ausbildung erreicht, für die in anderen Ländern ein Studium an einer Hochschule vorgesehen ist. Dies führt dazu, dass in Deutschland der Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen (ISCED 5A und 6) an den Erwerbstätigen mit 17,6 Prozent deutlich niedriger ausfällt als […] etwa in Großbritannien (27,2 Prozent) oder den Niederlanden (30,4 Prozent). Dafür kommt in Deutschland den Fortbildungsabschlüssen Meisterin bzw. Meister und Technikerin bzw. Techniker eine vergleichsweise große Bedeutung zu. Personen mit diesen Fortbildungsabschlüssen zählen – wie auch die Akademiker – zu den Hochqualifizierten und machen einen Anteil von 10 Prozent aller Erwerbstätigen aus" (EFI 2012, S. 122). ISCED 1997 orientiert sich an einem spezifischen Bildungsmodell, das vor allem durch intern differenzierte Bildung bis zum Ende der Sekundarstufe II, berufliche Bildung im Collegesystem oder ausschließlich in betrieblicher Weiterbildung und Bachelor-/Mastersystem im universitären Bereich gekennzeichnet ist.

2 Studiengänge im Tertiärbereich A (ISCED 5A) sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Studiengänge im Tertiärbereich B (ISCED 5B) werden vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Sie sind eher von kürzerer Dauer (normalerweise 2 bis 3 Jahre) als Studiengänge im Tertiärbereich A und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss (OECD 2011).

Die in 2011 revidierte ISCED-Klassifikation beinhaltet mit ihren jetzt acht Niveaus vier Niveaus (Niveau 5 bis 8) für den tertiären Bildungsbereich. Die tertiäre Bildung (ISCED Niveau 5 bis 8) umfasst „learning activities in specialised fields of education. It aims at learning at a high level of complexity and specialisation. Tertiary education includes what is commonly understood as academic education, but is broader than that because it also includes advanced vocational or professional education" (UNESCO 2011, S. 85). Insbesondere umfassen die Niveaus 6 bis 8 die Studiengänge, die zu den Abschlüssen B.A. und M.A. führen, und differenzieren zwischen beruflicher und akademischer Orientierung der Studiengänge bzw. Bildungsprogramme. Das Niveau 5 zählt zu dem tertiären Bildungsbereich und umfasst „short-cycle tertiary education" oder Vergleichbares. Die Vergleichbarkeit bzw. Äquivalenz zwischen den unterschiedlichen Qualifikationen auf den jeweiligen Niveaus ist als Leitprinzip der neuen ISCED-Klassifikation eingeführt worden, wobei die nationalen oder regionalen Qualifikationsrahmen eine wichtige Rolle spielen sollen (UNESCO 2011).

Der Europäische Qualifikationsrahmen, der Bologna-Qualifikationsrahmen und die revidierte ISCED-Klassifikation 2011 sind starke Instrumente zur Weiterentwicklung des Lernergebnisansatzes in nationalen und internationalen Kontexten. Sie erlauben eine neue Sicht auf berufsbildende Angebote, indem sie diese gleichwertig bzw. äquivalent zu allgemeinen bzw. akademischen Bildungsangeboten auf höheren Qualifikationsniveaus setzen. EQR und ISCED erhöhen die Transparenz und Sichtbarkeit des Spektrums existierender Qualifikationen. Allerdings können sowohl die Niveaudeskriptoren als auch das Konzept der „Orientierung" unterschiedlich interpretiert werden. Als internationale Metarahmen verdecken sie teilweise auch feine Unterschiede, die im nationalen Kontext existieren.

2.2 Der bildungspolitische Rahmen und Diskurs

In seiner Stellungnahme von 18./19. Januar 2012 widmet sich der europäische Wirtschafts- und Sozialausschuss dem Thema „postsekundäre berufliche Aus- und Weiterbildung als attraktive Alternative zur Hochschulbildung" (Amtsblatt der Europäischen Union 2012a). Daraus ergibt sich die Frage, ob es sich um eine „Entweder-oder-Situation" bzw. eine Opposition stark unterschiedlicher Ansätze handelt. Die CEDEFOP-Studie zeigt, dass die bildungspolitische Diskussion um höhere Berufsbildung bzw. berufsqualifizierende (oder fachlich bzw. arbeitsmarktorientierte) Aus- und Weiterbildung auf den höheren Qualifikationsniveaus und Hochschulbildung in den betrachteten Ländern sehr differenziert geführt wird. Höhere Berufsbildung wird aus unterschiedlichen Traditionen als „adult education", „continuing education", „further education", Fortbildung, berufsbegleitende und berufsqualifizierende Weiterbildung

bzw. „späte Berufsbildung“ (vgl. Lassnigg 2011) bezeichnet. Diese semantische Unschärfe ist durch unterschiedliches Verständnis und der bevorzugten Positionierung tertiärer Berufsbildung in dem jeweiligen nationalen Kontext charakterisiert. In den meisten Ländern der Studie werden die unterschiedlichen politischen Ansätze zur beruflichen und allgemeinen Bildung, die in der Sekundarstufe existieren, auf der Tertiärstufe nicht weiterverfolgt. Der bildungspolitische Diskurs bzw. das Interesse an der Entwicklung berufsqualifizierender Angebote auf höheren Niveaus ist sehr unterschiedlich ausgeprägt (CEDEFOP 2011c). Dieser Diskurs reflektiert weitgehend die Vielfalt der Berufsbildungsangebote auf den höheren Qualifikationsniveaus. Die untersuchten Länder lassen sich fünf Gruppen zuordnen:

1. Länder mit einer binären berufsqualifizierenden und akademischen Hochschulpolitik. Deutschland ist das einzige Land dieser Gruppe in der CEDEFOP-Studie;
2. Länder mit einem integrierten Ansatz definiert über das Qualifikations- und Anerkennungssystem; beispielsweise Irland, Frankreich und England. Dabei spielen die jeweiligen Qualifikationsrahmen eine wichtige Rolle
3. Länder mit einer tertiären Berufsbildung als Teil der Hochschulpolitik. Diese Gruppe umfasst einerseits Norwegen (eine zunehmende Integration von berufsqualifizierender und akademischer Bildung) und andererseits Länder, in denen berufsqualifizierende und akademische Bildung parallel verläuft (die Tschechischer Republik, Dänemark, die Niederlande, Finnland)
4. Länder mit einer bildungspolitischen Betonung auf akademischer tertiärer Bildung, wie beispielsweise Griechenland und Polen
5. Länder, in denen nicht explizit über Berufsbildung im tertiären Bereich diskutiert wird, wie beispielsweise Portugal und Rumänien (CEDEFOP 2011c).

Diese Gruppierung entspricht der aktuellen Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen und deren unterschiedlicher Gestaltung. Dies lässt sich am Beispiel Deutschlands illustrieren: In Deutschland bietet die staatlich geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung eine im Niveau gleichwertige Alternative zu einem Hochschulstudium, die in der Wirtschaft anerkannt wird. Die Gleichwertigkeit wurde deswegen auch im Deutschen Qualifikationsrahmen festgeschrieben. Danach werden Fortbildungsabschlüsse den Niveaus 5, 6 und 7 – gleichwertig den Hochschulabschlüssen – zugeordnet (BMBF u. a. 2012).

Während in Norwegen und Irland die Bildungsbereichsgrenzen verschwimmen, beabsichtigen Dänemark und Finnland, eine strikte Trennung zwischen den zwei Bereichen beizubehalten. Die Niederlande befinden sich zwischen beiden Positionen. In den untersuchten Ländern hat der „policy-focus“ auf Berufsbildung auf tertiärer Ebene zugenommen, und verschiedene Maßnahmen wurden eingeführt, um die tertiäre Berufsbildung hauptsächlich im Hochschulbereich zu stärken. Die

untersuchten Länder verfolgen ähnliche bildungspolitische Prioritäten im Bildungsbereich. Es geht darum, lebenslanges Lernen weiterzuentwickeln und zu fördern sowie sich mit Themen wie Lernergebnisorientierung, Qualität der Bildungsangebote, Rechenschaftspflicht bzw. Verantwortlichkeit („accountability") und institutionelle Unabhängigkeit, Zentralisierung vs. Dezentralisierung und Arbeitsmarktbedarf (an Kompetenzen und Fähigkeiten) zu befassen. Allerdings lassen diese Entwicklungen aufgrund der ausgeprägten Pfadabhängigkeit kein gemeinsames Muster zur Gestaltung und Koordination der höheren Berufsbildung erkennen. Unterschiede bestehen weiter zwischen dem bildungspolitischen Diskurs und den bestehenden institutionellen Konfigurationen. Dies hängt nicht zuletzt von der Definition von Berufsbildung in den verschiedenen Ländern ab. Nach Kyvik (2009) kann die tertiäre Bildung als binär charakterisiert werden: Einer akademischen Hochschulbildung steht eine höhere Berufsbildung gegenüber, die mittlerweile in Dänemark, Deutschland, Irland, Griechenland, den Niederlanden, Portugal und Finnland einen beruflichen Bachelorabschluss in Berufsbereichen wie Krankenpflege, Lehrerausbildung, Sozialarbeit, Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwesen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) anbietet.

Der bildungspolitische Rahmen ist durch die Rolle und Reputation der Berufsbildung geprägt. Die in verschiedenen Ländern ergriffenen Maßnahmen zur Anhebung des Status der Berufsbildung berücksichtigen zumeist die Tatsache, dass die Berufsbildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung eine geringere Wertschätzung genießt, was insbesondere im Tertiärbereich der Fall ist. Unterschiedliche Strategien zur Anhebung der Attraktivität der Berufsbildung im Tertiärbereich wurden entwickelt. Im Falle Frankreichs beruht die Attraktivität des DUT („Diplome Universitaire de Technologie"[3]) auf verschiedenen Faktoren: Der Studiengang ist selektiv, bietet höhere Chancen der Arbeitsmarkteingliederung, und die Einkommenserwartungen (zumindest in den ersten Jahren nach der Einstellung) sind vergleichbar mit denen der traditionellen Hochschulabsolventinnen und -absolventen (Giret 2011). Die Bereitstellung von Möglichkeiten, weiterstudieren zu können, erhöht zusätzlich ihre Attraktivität und ist damit ein flexibler Lernweg mit Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeit. Dies wird auch für die Schweiz im Rahmen einer Studie von Geel und Backes-Gellner (2011) bestätigt. Eine weitere Möglichkeit zur Anhebung der Attraktivität der Berufsbildung im Tertiärbereich ist eine Schwerpunktverlagerung hin zu theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildungsinhalten wie beispielsweise die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in Deutschland oder Finnland (Hanft; Knust 2007).

3 Das DUT ist das Diplom nach Abschluss eines zweijährigen berufsqualifizierenden Kurzstudiengangs an einer Fachhochschule.

Gleichzeitig werden in die akademischen Studiengänge mehr berufsbezogene Inhalte integriert, um die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen akademischer Bildungswege zu erhöhen (Dunkel; Le Mouillour; Teichler 2009). Die gleichzeitigen Bestrebungen, die Bildungswege im Tertiärbereich entweder eher berufsorientiert oder eher theoretisch-wissenschaftlich auszurichten, können sich als kontraproduktiv erweisen (Mccoshan u. a. 2007). Die Attraktivität der Berufsbildung geht einher mit den unterschiedlichen Wertschätzungen von Berufsbildung und akademischer Bildung, die Widersprüchlichkeit der auf nationaler und institutioneller Ebene ergriffenen Initiativen kann sich als abträglich zur Logik und Kohärenz des Bildungsangebots erweisen.

2.3 Angebote und Angebotsgestaltung

Im Folgenden werden Angebote und Anbieter berufsqualifizierender Qualifikationen auf den Qualifikationsniveaus 5 bis 8 näher betrachtet. Kirsch und Bernaeert (2011) sowie Deissinger und Wern (2012) zeigen, dass die Bologna-Reform im Bereich der Hochschulbildung mit dem gestuften Studiensystem ebenfalls die Grenzen zwischen „post-secondary non tertiary“ und „tertiary level programmes“ verwischt und damit eine Grauzone um das EQR-Niveau 5 schafft. Diese Grauzone findet sich ebenfalls bei dem revidierten ISCED-Niveau 5. Dem EQR-Niveau 5 entsprechen Kurzstudiengänge innerhalb des ersten Studienzyklus wie beispielsweise die „Cursos de Especialização Tecnológica“ in Portugal oder der „associate degree“ in den Niederlanden. Der „associate degree“ ist aus zwei Gründen eingeführt worden: erstens als eine Möglichkeit, mehr nicht traditionelle Studierende für ein berufsqualifizierendes hochschulisches Studium zu interessieren, und zweitens um den Anteil der Studierenden an Hochschulen zu erhöhen, der zurzeit unter dem europäischen Durchschnitt liegt (CEDEFOP 2011c).

Betrachtet man die 15 Länder der CEDEFOP-Studie, stellt man fest, dass die meisten berufsqualifizierenden Programme („IVET programmes“) im tertiären Bereich auf dem Qualifikationsniveau EQR 6 (Bachelor) (beispielsweise in Dänemark, Deutschland, Frankreich) angeboten werden. In Deutschland werden knapp 700 berufsbegleitende Masterstudiengänge in der Studie von Minks; Netz und Völk (2011) erfasst; dies entspricht etwa 17 Prozent des Gesamtangebots an allen Masterstudiengängen. Im Unterschied zu den Bachelorstudiengängen werden berufsbegleitende Masterstudiengänge von Universitäten und Fachhochschulen in etwa gleichem Maße angeboten. Berufsbegleitende Bachelorstudiengänge werden vorwiegend von privaten Hochschulen angeboten, während berufsbegleitende Masterprogramme überwiegend von staatlichen Hochschulen offeriert werden.

Eine Reihe von rein berufsorientierten Bildungsprogrammen wird auf EQR-Niveau 7 (Master) angeboten (beispielsweise in Dänemark und den Niederlanden). Auf EQR-Niveau 7 entwickeln Fachhochschulen in Finnland seit dem Jahr 2000 Bildungsangebote auf Teilzeitbasis. Diese Angebote kombinieren Merkmale traditioneller Masterstudiengänge mit Fortbildung bzw. Erwachsenenbildung. Zu den Zulassungskriterien zählen eine dreijährige Berufserfahrung nach dem ersten Abschluss, ein gültiger Arbeitsvertrag sowie das Einverständnis der Arbeitgeberin bzw. des Arbeitgebers. Auf dem höchsten EQR-Niveau 8 befinden sich wenige Angebote, zum Beispiel die berufsqualifizierenden norwegischen Doktorandenprogramme („vocational PhD") (CEDEFOP 2011c). Weiter werden kurzfristige arbeitsmarktorientierte Bildungsprogramme von Institutionen aus dem tertiären Bereich angeboten (Kirsch und Bernaeert 2011).

Allerdings bieten oftmals die berufsqualifizierenden Studienabschlüsse keine Garantie für eine direkte Weiterführung des Studiums. Ein Bachelorabschluss einer höheren beruflichen Bildungseinrichtung („professional higher education institution") führt nicht automatisch zur Zulassung zu einem Masterstudiengang an einer Universität (z. B. Dänemark, die Niederlande, Finnland). Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde früh darauf hingewiesen, dass insbesondere der Bachelorabschluss den Spagat zwischen einem anschließenden akademischen Studium und einem direkten Zugang zum Arbeitsmarkt leisten muss. Durch die Einführung des Bachelorabschlusses im Rahmen der Bologna-Reform entstehen unmittelbare arbeitsmarktorientierte bzw. berufsqualifizierende Abschlüsse, die den eher theorieorientierten bzw. forschungsvorbereitenden Bachelors gegenüberstehen. In den Niederlanden werden sogar Kurse angeboten, die eine Brücke zwischen „HBO Bachelor" und universitärem Masterstudiengang bilden (CEDEFOP 2011c).

Das Berufsbildungsangebot auf höheren Qualifikationsniveaus variiert je nach Finanzierung, Autonomiegrad und formeller Subsumierung der Anbieter unter Hochschul- bzw. Bildungsgesetzgebung sowie der Wettbewerbsintensität im Bildungssektor.

Die CEDEFOP-Studie (2011c) entwickelte sechs vergleichende Fallbeispiele mit jeweils zwei Ländern, um die Faktoren zur Entwicklung von berufsbildenden Angeboten auf höheren Qualifikationsniveaus vertiefend zu analysieren (Tabelle 2). Wesentliche Faktoren sind danach die Nachfrage der Lernenden nach höheren Qualifikationsmöglichkeiten (in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologie, Landwirtschaft), die Aufwertung des Studiums und Abschlusses (in den Bereichen Krankenpflege, Sonderpädagogik) und die bessere Abstimmung des Studienganges mit Bedarfen des Arbeitsmarktes. Für viele Berufsbereiche stellt die Akademisierung eine der wichtigsten Strategien zur Professionalisierung ihres Handlungsfeldes dar.

Tabelle 2: **Aktuelle Tendenzen in der Entwicklung berufsbildender Angebote auf höheren Qualifikationsniveaus**

Bereich	Tendenzen
Landwirtschaft (Frankreich & Dänemark)	Entwicklung berufsorientierter Abschlüsse (Bachelor, Master) Forderung nach Umschulung und Karriereentwicklung Netzwerkbildung (Hochschulen und Unternehmen) öffentlicher Anbieter Internationalisierung
Krankenpflege (Norwegen & England)	Positionierung und Legitimitätsgewinn als Teil von Hochschulbildung Stärke Spezialisierung entlang der Qualifikationsniveaus Erhöhte Mitbestimmung über Inhalt und Form des Curriculums
Informations- & Kommunikationstechnologie (Polen & Deutschland)	Mitwirkung von privaten Bildungsanbietern Entwicklung und Rolle von sektoralen Qualifikationsrahmen Weiterbildung und Möglichkeit von Teilzeitstudium
Finanzwesen (Portugal & die Niederlande)	Bedeutung und Rolle von branchenspezifischer Regulierung Mehrheitlich private Anbieter Erhöhung des Anteils nicht traditionell Lernender
Sonderpädagogischer Förderbedarf (England & Finnland)	Nachfrage der Lehrer und Weiterbildner (Unzufriedenheit mit dem Status quo) Forderung nach Anrechnungsmöglichkeiten zum beruflichen Aufstieg Hoher Grad an Vielfalt der Qualifikationen und Anbieter
Technologie- und Innovationsmanagement (Deutschland & Irland)	Starke Rolle der Akkreditierungsagenturen Zunehmender nationaler und internationaler Wettbewerb Intensive Zusammenarbeit mit der Wirtschaft/Industrie
Quelle: CEDEFOP 2011c.	

Die Anbieter höherer Berufsbildung benutzen einerseits nationale Bezeichnungen wie z. B. „Fachhochschulen“, „hogescholen“ (oder „HBO-instellingen“), „ammattikorkeakoulu“ (AMK) oder „høyskoler“, während sie andererseits im internationalen Wettbewerb als „universities of applied sciences“, „university colleges“ oder „polytechnics“ aufgewertet auftreten. In der Mitteilung „Europa 2020“ der Europäischen Kommission (2010) werden diese Institutionen als Vertreter der berufsbildenden Komponente der tertiären Bildung betrachtet. Berufsbildende Master werden meistens von Universitäten angeboten, wobei auch zunehmend nicht universitäre Masterprogramme angeboten werden (diese folgen einer gemischten beruflichen bzw. akademischen Ausrichtung). Bei den Qualifikationen des Niveaus 6 ist eine größere Anbietervielfalt zu beobachten. In der Mehrheit sind dies öffentliche und private Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen etc.) sowie andere private Bildungseinrichtungen. Solche anderen Bildungseinrichtungen sind beispielsweise

die „further education colleges“ in England, „Vyšší Odborné Školy“[4] in der Tschechischen Republik oder „kolegia“[5] in Polen. In England bietet der Weiterbildungssektor („further education“) berufsbildende Programme gemeinsam mit Universitäten an, die an Angebote der sogenannten „university centres“ auf Qualifikationsebene 6 und 7 gekoppelt sind. In Dänemark wurden im Jahr 2009 10 Akademien zur beruflichen Hochschulbildung („erhvervsakademi“) zur Entwicklung von „short-cycle vocational higher education“ geschaffen, um Berufsbildungsabsolventinnen und -absolventen den Zugang zu Hochschulen zu gewährleisten (CEDEFOP 2011c).

Studiengänge, die zu Abschlüssen im tertiären Bereich führen, werden von Universitäten und andere Bildungseinrichtungen angeboten. Dies erklärt sich dadurch, dass sowohl Berufsschulen Programme in dem postsekundären bzw. unteren tertiären Bereich als auch Fachhochschulen vierjährige Programme anbieten können. Im Zuge der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse sind weiter ebenso Colleges, Fachschulen und Handelskammern mit Bachelorabschlüssen über berufsbegleitende Voll- und Teilzeitangebote auf diesem Markt anzutreffen.

Ein weniger beachteter Bereich ist bis dato die Differenzierung in dem oberen Segment der Berufsbildung. Beispielsweise beinhalten in Deutschland die Berufsakademien neben einem theoretischen Fachstudium eine starke Praxisorientierung und verliehen den staatlichen Abschluss Diplom (Berufsakademie) und/oder in entsprechend akkreditierten Studienrichtungen einen Bachelorabschluss. Sie tragen die Bezeichnung „duale Hochschule“ und bieten sogar nicht-konsekutive, weiterbildende Masterstudiengänge an. Dies stellte ein einzigartiges Modell dualer tertiärer Bildungsanbieter dar, wie z. B. die duale Hochschule Baden-Württemberg, die in Anlehnung an das US-amerikanische State University System gestaltet wurde.

Während Berufsbildungsanbieter dazu tendieren, sich im tertiären Bereich zu etablieren, entwickeln die Hochschulen nicht traditionelle berufsbildende Studiengänge. Insbesondere in Mittel- und Osteuropa sind meistens neue private Bildungsanbieter in den Berufsbildungsmarkt eingetreten. Die meisten ihrer Angebote führen noch nicht zu den höheren Qualifikationsniveaus. Allerdings zeigt die Tendenz, dass eine zunehmende Anzahl dieser Anbieter Bachelorstudiengänge anbieten, um den Status einer regulären Hochschule zu erhalten.

---

4 Einige „VOS“ haben den Status einer nicht universitären Hochschule erlangt. Im Gegensatz zu Universitäten bestehen sie nicht aus Fakultäten und bieten Studienprogramme auf Bachelorniveaus an. Sie sind durch das Hochschulgesetz (1999) geregelt.

5 „Kolegia“ gehören nicht zum formalen Teil des polnischen Hochschulwesens. Sie werden von Hochschulen beaufsichtigt, die Masterabschlüsse in entsprechenden Bereichen anbieten.

3. Die Triebkräfte der Entwicklung

Die Europäische Strategie 2020 spielt auf EU-politischer Ebene eine wichtige Rolle bei Betrachtung und Entwicklung der Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus (Amtsblatt der Europäischen Union 2011). Weitere Faktoren, die zur Entwicklung von Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus führen, umfassen:

- die Entwicklung von neuen Berufen oder Gruppen von Berufen, die eine erhöhte Komplexität an Tätigkeiten aufweisen und sich tendenziell von „vocations" zu „professions" verschieben;
- die Globalisierung und die Entwicklung der Wissensökonomie, die u. a. die Effizienz der traditionellen Hochschule infrage stellt, solche neuen Angebote zusammenzustellen (Gornitzka 2010);
- die Bedeutung des lebenslangen Lernens, das nicht unbedingt den traditionellen Strukturen der Hochschule entspricht (Dunkel; Le Mouillour 2007);
- die zunehmende Beteiligung privater Organisationen und insb. Unternehmen, die traditionell Partner der Berufsbildungsakteure sind;
- der steigende Bedarf an Flexibilität, d. h.
  - die derzeitigen postsekundären Bildungsstrukturen müssen vielfältiger und flexibler für angemessene Bildung und Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte in Europa gestaltet werden;
  - die Entwicklung von „À la carte"-Angeboten bzw. maßgeschneiderten Konzepten;
  - in Bezug auf die Rolle des Einzelnen im lebenslangen Lernen und in der Umsetzung der Validierungsgrundsätze;
  - die stärkere und direkte Beteiligung der privatwirtschaftlichen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber an Aus- und Weiterbildung, einschließlich der akademischen Vorbereitung ausgewählter Mitarbeiter (CEDEFOP 2011c).

Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung zukünftiger Qualifikationsbedarfe des Arbeitsmarkts für die Entwicklung von Berufsbildung auf höheren Qualifikationsniveaus gezeigt.

3.1 Zukünftige Qualifikationsbedarfe

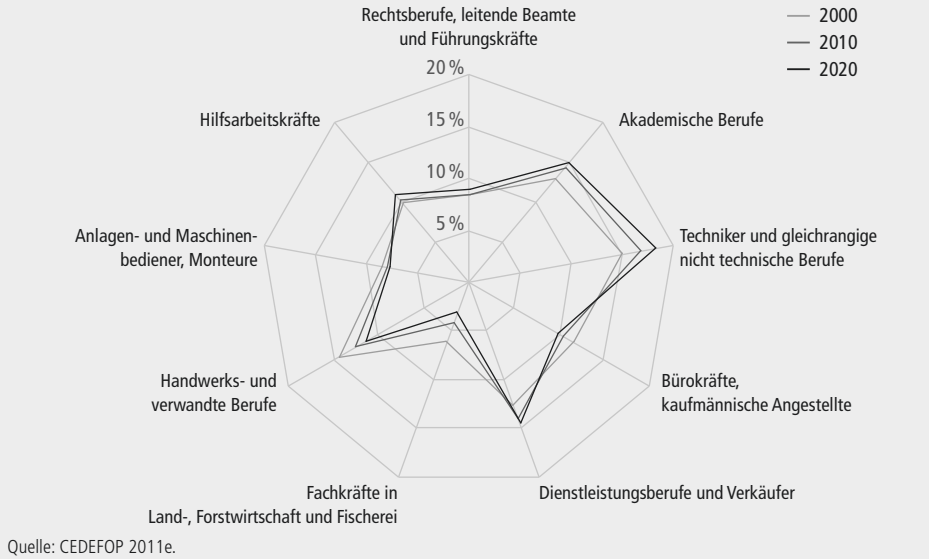
Die CEDEFOP-Vorausschätzung des zukünftigen Qualifikationsbedarfs (CEDEFOP 2010a, 2011a) bestätigt auf sektoraler Ebene den derzeitigen Trend zur Verlagerung von Arbeitsplätzen vom Primärsektor und einfachen verarbeitenden Gewerbe hin zu Dienstleistungen. Laut der Prognose von Qualifikationsbedarfen und -angeboten in Eu-

ropa werden bis 2020 beinahe drei Viertel der Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich geschaffen, insbesondere im Bereich Dienstleistungen für Unternehmen (z. B. IT, Versicherungen, Beratung), Gesundheits- und Sozialfürsorge, Vertrieb, personenbezogene Dienstleistungen sowie Hotel und Gaststätten und in geringerem Ausmaß auch in der Bildung. Im Bauwesen dürfte sich die Situation stabilisieren.

Die größten Beschäftigungszuwächse werden bei Führungskräften, akademischen Berufen sowie gleichrangigen Berufen mit acht Millionen neuen Arbeitsplätzen erwartet. Im Dienstleistungssektor und in den Bereichen Vertrieb, Sicherheit, Reinigungsgewerbe, Catering und Pflege werden ca. zwei Millionen Arbeitsplätze erwartet. Bei manchen Gruppen von Facharbeiterinnen und -arbeitern und Bürokräften dagegen werden fünf Millionen Arbeitsplätze weniger errechnet.

Der Fachkräftebedarf nach hoch qualifizierten und anpassungsfähigen Arbeitskräften wird zunehmen. Fast 40 Prozent der Beschäftigten arbeiten in wissens- und kompetenzintensiven Berufen, wie Führungskräfte, akademische Berufe oder deren technische Unterstützung. Der Bedarf in diesen Bereichen soll in der EU-27, Norwegen und Schweiz auf 42 Prozent steigen. Am unteren Ende des Spektrums bei den Hilfsarbeitskräften wird der Bedarf in geringerem Maße ebenfalls zunehmen (vgl. Abbildung 1). Der zunehmende Bedarf an Hochqualifizierten ist auch als Ergebnis des Strukturwandels zu werten (Dunkel 2011).

Abbildung 1: **Entwicklung der Berufsstruktur, Anteil (%) der Beschäftigung nach Berufshauptgruppen (ISCO) 2000–2020, EU-27, Norwegen und Schweiz**



Quelle: CEDEFOP 2011e.

Innerhalb dieser allgemeinen Trends sind die Ergebnisse für die einzelnen Länder, Sektoren und Berufe jedoch unterschiedlich. So geht im Dienstleistungssektor die Tendenz auf allen Tätigkeitsebenen eindeutig in Richtung Erweiterung des Bereichs „nicht routinemäßiger Aufgaben". Wer beispielsweise im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologie tätig ist, muss Marketing- oder Managementkompetenzen entwickeln, Dienstleister müssen kundenorientiert arbeiten und über digitale Kompetenz verfügen. In vielen wissensintensiven Branchen werden sowohl Managementfähigkeiten als auch wissenschaftlicher Sachverstand benötigt. Bei Sozialdiensten und im Bildungsbereich ist eine Steigerung des Kompetenzniveaus erforderlich, um qualitativ bessere Dienstleistungen zu bieten. Dies ist Ausdruck der steigenden Nachfrage seitens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nach bereichsübergreifenden Schlüsselqualifikationen.

Darüber hinaus wird ein Anstieg für einige Arbeitsbereiche prognostiziert, für die keine oder nur geringe Qualifikationen erforderlich sind. Hierzu zählen beispielsweise Hilfstätigkeiten, also Stellen, die zumeist einfache und routinemäßige Aufgaben umfassen. Für Arbeitskräfte mit mittlerer Qualifikation im Bereich der Landwirtschaft, für Bürokräfte und kaufmännische Angestellte sowie für Beschäftigte im Handwerk und in verwandten Sektoren werden hingegen weniger Stellen zur Verfügung stehen.

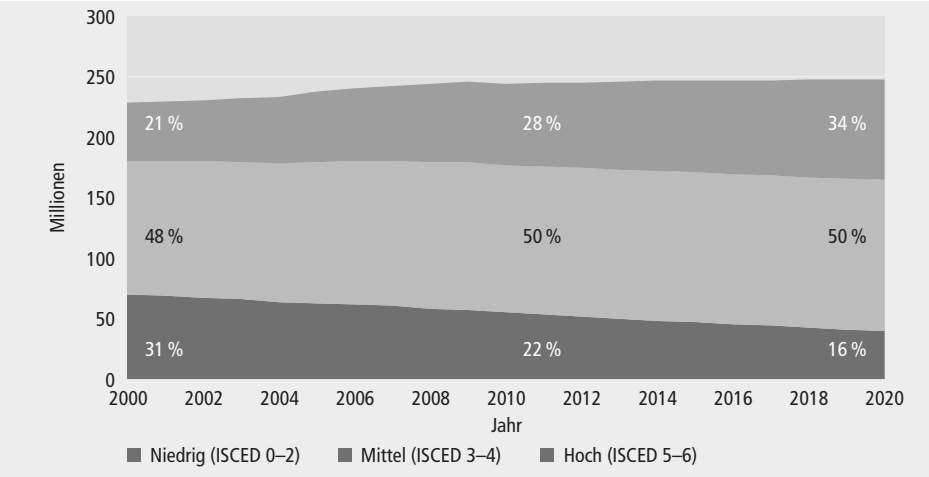
Dies kann zu einer Polarisierung des Beschäftigungsanstiegs führen. Allerdings ist diese Polarisierung in den Ländern unterschiedlich stark ausgeprägt (vgl. CEDEFOP 2011b).

Die zukünftigen Beschäftigungsmuster werden nicht nur die Nachfrage, sondern auch das Angebot widerspiegeln. Ein konstanter Anstieg der Zahl der Arbeitskräfte mit mittleren formalen Qualifikationen (sekundäre oder postsekundäre Bildung, einschließlich beruflicher Qualifikationen) wird erwartet. Der größte Anstieg wird bei den Arbeitskräften mit hohem Qualifikationsniveau (Erst- und Aufbaustudiengänge, einschließlich ähnlicher beruflicher Ausbildungen) und der stärkste Rückgang bei Arbeitskräften ohne Qualifikation oder mit einer geringen formalen Qualifikation vorausgesagt (vgl. Abbildung 2).

Bei den in der Erwerbsbevölkerung vorhandenen Qualifikationstypen und -niveaus gibt es Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten, und es finden sich nur wenige Anzeichen für eine Angleichung. Dies ist auf die unterschiedlichen Traditionen in der allgemeinen und beruflichen Bildung und auf eine unterschiedliche Qualifikationsnachfrage zurückzuführen.

Insgesamt wird in Europa die Zahl der Personen mit mittleren und hohen Qualifikationen weiter zunehmen (Abbildung 2), da junge Menschen im Allgemeinen über höhere Qualifikationen verfügen als ältere Erwerbstätige, die in den Ruhestand gehen.

Abbildung 2: **Entwicklung des Arbeitskräfteangebots nach Qualifikationsniveau (Erwerbspersonen im Alter 15–64 Jahre), 2000–2020, EU-27, Norwegen und Schweiz**



Quelle: CEDEFOP 2011e.

Der Anteil der Personen mit hohen Qualifikationen dürfte auf über ein Drittel der Erwerbsbevölkerung ansteigen. Personen mit mittlerer Qualifikation werden weiterhin etwa die Hälfte der Erwerbsbevölkerung ausmachen. Mittlerweile erwerben mehr Frauen als Männer eine Hochschulqualifikation. Auch arbeiten immer mehr Frauen in einigen traditionell männlich dominierten Branchen. Für junge Menschen, die nur über ein niedriges Qualifikationsniveau oder über gar keine Qualifikation verfügen, wird es zunehmend schwieriger werden, einen guten Arbeitsplatz zu finden, und in Ermangelung von Beschäftigungschancen verbleiben manche jungen Menschen länger im Bildungssystem.

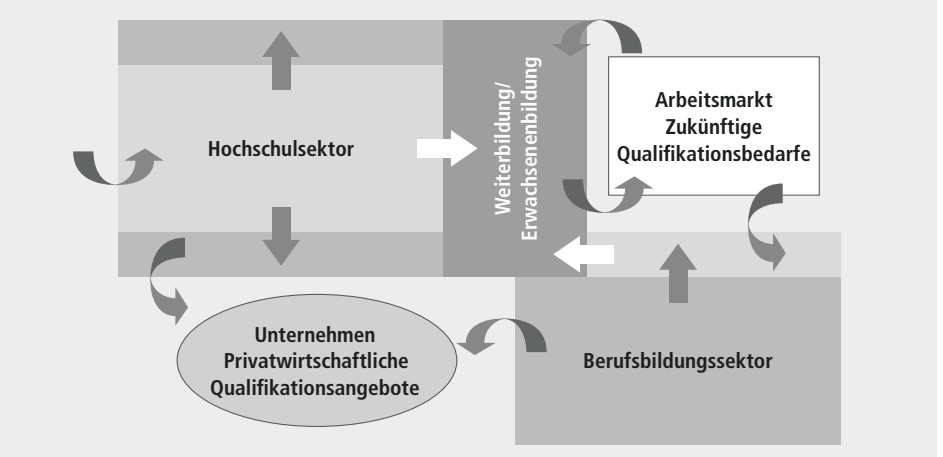
Mit dem durch die Wissens- und Kompetenzintensivierung verbundenen erhöhten Fachkräftebedarf in Europa und dem absehbaren Ende des Normalarbeitsverhältnisses, d. h., dass Arbeitnehmerinnen und -nehmer einen einmal eingeschlagenen Berufsweg bis zur Rente durchlaufen können, ist es notwendig, dass Bildungssysteme durchlässig sind, also von einem Abschluss leicht in einen anderen Ausbildungsgang gewechselt, von einem Niveau leicht auf ein höheres aufgestiegen werden kann.

3.2 Verschiebungen im Bildungsgefüge

Kyvik (2009) und Dunkel, Le Mouillour und Teichler (2009) weisen darauf hin, dass Verschiebungen im Bildungsgefüge Bestandteil der historischen Entwicklung von

Bildungssystemen sind. Die CEDEFOP-Studie zur beruflichen Aus- und Weitbildung auf höheren Qualifikationsniveaus (2011c) bestätigt die gegenwärtige Intensivierung derartiger Verschiebungen. Dies geschieht im Zusammenhang mit der europäischen Bildungsagenda, mit dem erhöhten Wettbewerb am Arbeitsmarkt und Bedarf an Fachkräften. Diese Kontextänderungen wirken auf den institutionellen Rahmen des Bildungssystems. Die aktuelle Entwicklung der Berufsbildung auf den höheren Qualifikationsniveaus in Europa hinterfragt die traditionelle Dominanz der Hochschulbildung (EQR-Niveau 6 bis 8). Vermehrt treffen „Eindringlinge" der Berufsbildung auf die „institutionellen Verteidiger" der Hochschulbildung. Diese Veränderungen lassen sich mit der Metapher tektonischer Verschiebungen veranschaulichen (Dunkel; Le Mouillour; Teichler 2009).

Abbildung 3: **Das Modell der Plattentektonik**



Quelle: Modifiziert nach Dunkel; Le Mouillour; Teichler 2009.

Entstehender Aufstiegsdruck ermöglicht eine Öffnung der bisher abgeschotteten Bildungsbereiche. Diese neu entstehende Qualität lässt sich durch tektonische Verschiebungen im Bildungsgefüge durch erhöhte Durchlässigkeit, Offenheit, Flexibilität zwischen den Bildungspfaden wie folgt schematisieren:

- Der Hochschulsektor erweitert sein Angebot mit der Einführung des Bachelors, und Hochschulen bieten in zahlreichen Ländern postsekundäre, nicht tertiäre berufsorientierte Abschlüsse („tertiary short cycles") an, die sich an der Grenze zur beruflichen Erstausbildung befinden, d. h., die akademische Bildung erweitert ihren Bereich „nach unten". Der Hochschulsektor erweitert sein Angebot durch Abschlüsse und Programme im Bereich der Weiterbildung.

- Der Berufsbildungssektor erweitert sein Angebot im Bereich des Hochschulbereiches mit berufsorientierten Abschlüssen in Richtung der Bachelor*e*bene „nach oben".
- Der Arbeitsmarkt im Kontext demografischer, technologischer und geopolitischer Entwicklungen ist mit seinen aktuellen und zukünftigen Qualifikationsbedarfen Nachfrager der Absolventinnen und Absolventen des Bildungssystems. Der Arbeitsmarkt ist aber auch indirekt Teil des pädagogischen und didaktischen Lernarrangements für das Bildungssystem, da er nicht nur Arbeitsplätze für Absolventinnen und Absolventen anbietet, sondern auch die Gestaltung der Lernprozesse und Lerninhalte (Berufsorientierung, Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen) beeinflusst.

Diese Entwicklungen führen zu tendenziell hybriden Verhältnissen und verschwimmenden Grenzen. Sie erlauben einige Überlegungen zur Morphologie der beruflichen und hochschulischen Bildung. Wenn man unter den gegebenen demografischen Beschränkungen in wissensbasierten Gesellschaften die Anzahl der akademisch qualifizierten Personen steigern will, muss man dies entweder mit einem überproportional hohen Ressourceneinsatz oder mit veränderten institutionellen Bedingungen auf Systemebene verwirklichen.

Die tektonischen Bewegungen führen zu Innovationen im Bildungssektor. Die einzelnen komparativen Fallbeispiele (Tabelle 2) und die geführten Interviews zeigen, dass als wesentliche Tendenz die vermehrte Bildung von Partnerschaften und Netzwerken der Akteure in Bildung und Wirtschaft beobachtbar ist (CEDEFOP 2011c).

Für Dänemark stellen Cort und Rolls (2010) fest, dass die Hochschulpolitik zu einer Konzentration auf eine kleine Anzahl größerer Bildungseinrichtungen führt. Sie umfassen die Universitäten, die acht universitären Colleges (seit 2008 bieten sie berufsqualifizierende Bachelorabschlüsse an) sowie die zehn „academies of professional higher education" („erhvervsakademi") (seit 2009 für die berufsqualifizierenden Kurzstudiengänge zuständig, die direkt von den Akademien oder von Berufskollegen angeboten werden). Diese Strategie der Reduzierung der Anzahl und gleichzeitiger Ausweitung bestehender Kapazitäten der Hochschulen ist die Reaktion auf das Bestreben nach administrativer und finanzieller Effizienz. Partnerschaften entstehen in unterschiedlichen Bereichen der nationalen Bildungssysteme. Zum Beispiel sind in Irland mit der neuen Gesetzgebung zu Qualifikationen und Qualitätssicherung von 2011 die zuständigen Akteure der Berufs- und Hochschulbildung (FETAC, HETAC, NQAI und IUQB)[6] für den Lernenden zu einer neuen einzigen Agen-

6 FETAC (Further Education and Training Awards Council), HETAC (Higher Education and Training Awards Council), NQAI (National Qualifications Authority of Ireland) und IUQB (Irish Universities Quality Board)

tur – „Qualifications and Quality Assurance Ireland“ (QQAI) – 2012 fusioniert (House of the Oireachtas Ireland 2011). Diese Agentur ist für die Weiterentwicklung des übergreifenden Nationalen Qualifikationsrahmens zuständig. Nicht zuletzt fördert in Europa die Hochschulpolitik die Bildung von Excellenz- bzw. Kompetenzzentren, die Bildungsangebote bündeln und die regionale Verantwortung und das Engagement von Hochschulen (Sozial-, Bildungs-, und Wirtschaftsentwicklung) fördern. Die zunehmende Kooperation und Vernetzung der Hochschulen mit ihrem Umfeld hängt weitgehend mit der Entwicklung der wissensbasierten Ökonomie zusammen, die Wissensproduktion als traditionellen Kernbereich der Universitäten betont. Eine weitverbreitete Form der Zusammenarbeit sind Partnerschaften, die Unternehmen mit Hochschulen bilden. Beispiele hierfür sind „corporate universities“ bzw. die maßgeschneiderte Gestaltung von nachfrage- bzw. unternehmensorientierten Bildungsprogrammen im tertiären Weiterbildungsbereich. Weichere Kooperationsformen umfassen die Zusammenarbeit von Experten aus den Schulen, Universitäten, Sozialpartnern, öffentlichen Arbeitsagenturen etc. zur Gestaltung von (Aus- bzw. Weiter-)Bildungswegen, die regional angeboten werden (z. B. die „Istruzione e formazione tecnica superiore“-Programme in Italien), oder die Gründung von spezifischen Abschlüssen zur Erhöhung des regionalen Qualifikationsniveaus in Kooperation zwischen Universitäten, Colleges und Arbeitnehmerinnen wie -nehmern (z. B. „foundation degrees“ im Vereinigten Königreich) (Dunkel; Le Mouillour; Teichler 2009). Berufsbildende Einrichtungen kooperieren mit Hochschulen (Colleges, Universitäten) bei der Definition („drafting“) ihrer Ausbildungsprogramme, sodass diese sich an Studienprogramme anschließen. Zum Beispiel kooperiert in Litauen die Alanta Technology and Business School mit dem Utena College, sodass Absolventinnen und Absolventen der Business School an dem College („shortened study programme“) weiterstudieren und einen „professional Bachelor“ erhalten können (Kvalifikacijų ir Profesinio Mokymo Plėtros Centras 2010).

In Deutschland kommt dem Wechsel von beruflich qualifizierten Absolventinnen und Absolventen in die Hochschulen laut Kultusministerkonferenzbeschlüssen eine Schlüsselrolle zu (KMK 2008, 2009). Die Verbesserung der Durchlässigkeit wird angestrebt mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife (Öffnungsbeschluss) und der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen im Studium (Anrechnungsbeschluss).

4. Gleichwertig, andersartig, durchlässig?

Bildungsangebote auf höheren Qualifikationsniveaus bestehen jenseits traditioneller Grenzen der Berufsbildung und Hochschulbildung, jenseits der traditionellen institutionellen Trennung. Das Bildungssystem orientiert sich verstärkt an den Qualifi-

kationsbedarfen des Arbeitsmarkts. Dabei werden althergebrachte Traditionen und „Königswege“ neu gedacht. Die Tertiärisierung der Bildungssysteme benötigt politische Unterstützung zur Stärkung der berufsqualifzierenden Bildungsangebote. Tertiärisierung ist dabei in Hinblick auf die Qualifikationsniveaus 6 bis 8 nicht einfach mit Akademisierung gleichzusetzen. Die Entwicklung von Berufsbildung auf höheren Niveaus stellt sich in zweierlei Perspektive dar. Einerseits ist eine allmähliche Integration und Institutionalisierung der Berufsbildung im Hochschulsektor festzustellen, und andererseits entwickelt sich eine parallele Berufsbildung im tertiären Bereich, die in ihrem Angebot traditionelle Hochschulabschlüsse mit lebenslangem Lernen, Teilzeitstudienangeboten und Praktika (Sandwich-Programme) kombiniert.

Zentrale Herausforderungen betreffen vielmehr deren Wahrnehmung und Akzeptierung in Bezug auf Gleichwertigkeit, Andersartigkeit und Durchlässigkeit. Die historisch gewachsenen Grenzziehungen der Hochschulbildung gegenüber der beruflichen Bildung und der Weiterbildung lösen sich mehr und mehr auf, ohne jedoch vollständig zu verschwinden. Dabei verlaufen zwei Diskurse parallel: der Diskurs um die Durchlässigkeit und der Diskurs um die Entwicklung von Professionalisierung auf den höheren Qualifikationsniveaus. Während die Entwicklung der Durchlässigkeit die Frage der Öffnung von Universitäten und Hochschulen zu Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren (und gleichsam die Frage der Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit der Lernergebnisse) aufwirft, stellt die Professionalisierung der Bildungsangebote in hohem Maße Hochschulen in Wettbewerb mit anderen Anbietern und vor die Herausforderung, ihre Rolle und Mission im Bildungssystem neu zu definieren. Dies mag nicht neu in der Geschichte der Hochschule sein. Allerdings bedeutet die Professionalisierung bestimmter Berufe nicht zwangsläufig, dass die Universitäten die Bildungsangebote und -programme bereitstellen werden. Andere Bildungsanbieter und andere Hochschulen als die traditionellen Universitäten können in diesem Geschäftsfeld tätig werden.

Die erhöhte Durchlässigkeit im Bildungssystem geht einher im Rahmen des lebenslangen Lernens mit dem institutionellen Wandel hin bis zur Deinstitutionalisierung der Abschlüsse bzw. Qualifikationen und der Bildungsprogramme, einer Verberuflichung bzw. Akademisierung der Studiengänge insbesondere auf höheren ISCED-Niveaus sowie neuer Allianzformen zwischen Akteuren des Bildungssystems bzw. des Arbeitsmarktes (Dunkel; Le Mouillour; Teichler 2009). Der Bedarf an lebenslangem Lernen und an kontinuierlicher Kompetenzentwicklung fordert vom Bildungssystem die Gestaltung von Übergängen zu und von der Arbeitswelt und die Möglichkeit, den multiplen Zugang zu unterschiedlichen Lernwegen, Lernerfahrungen und Qualifikationen kombinieren zu können. Die Gestaltung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Lernphasen und der Übergänge ist häufig eine Motivation für die individuelle Teilnahme an Berufsbildung.

In dem Zusammenhang mit der Förderung der Durchlässigkeit dominieren derzeit Ansätze und Strategien, welche auf die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kenntnisse und Kompetenzen weiterführender Bildungs- und Ausbildungsgänge zielen. Damit sollen die Zugangsmöglichkeiten erleichtert werden. In Deutschland geschieht dies durch Veränderungen der Hochschulzugangsmodalitäten in den Hochschulgesetzen der Bundesländer, die auf eine Hochschulzugangsmöglichkeit für die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Bildung, insbesondere der Aufstiegsfortbildung, zielen (vgl. KMK 2008, 2009, Frommberger 2011) (KMK-Beschluss, Aufstiegsstipendien „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung"). Der Übergang von Berufsbildung zur Hochschulbildung wird in manchen Fällen über die Entwicklung von neuen berufsbildenden Angeboten auf den Qualifikationsniveaus 4 und 5 vorangetrieben. Diese Angebote sind an Möglichkeiten der Fortführung des Studiums auf den Qualifikationsniveaus 6 bis 7 gekoppelt.

Das Dilemma ist damit jedoch noch nicht aufgelöst: Forciert die Entwicklung von Berufsbildungsangeboten auf höheren Qualifikationsniveaus die binäre Teilung der Bildung („binary divide") und führt somit zu einer Nichtdurchlässigkeit oder ist Durchlässigkeit Voraussetzung zur Verstetigung der parallelen Entwicklung eher akademischer und eher beruflich orientierter Angebote?

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie „Europa 2020". 54. Jahrgang 4. März 2011. 2011/C 70/01-70/3

Amtsblatt der Europäischen Union: Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zum Thema „Postsekundäre berufliche Aus- und Weiterbildung als attraktive Alternative zur Hochschulbildung" (Initiativstellungnahme). 477. Plenartagung am 18. und 19. Januar 2012a (2012/C 68/01). C 68/1-68/9

Amtsblatt der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2012 zur Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Bildungsgänge (2012/C 169/04-169/11). 15.6.2012b

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) u. a.: Gemeinsame Erklärung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks und des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur beruflichen Aufstiegsfortbildung (2012). Fortbildung schafft Chancen. Berlin 20. März 2012

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): Skill Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020: Synthesis Report. Luxemburg 2010a

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): The Development of National Qualifications Frameworks in Europe (August 2010). Luxemburg 2010b

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): What Next for Skills on the European Labour Market? Thessaloniki 2011a

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): Labour-Market Polarisation and Elementary Occupations in Europe. Blip or a Long-term Trend? Research Paper No. 9. Luxemburg 2011b

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): Vocational Education and Training at Higher Qualification Levels. Research Paper No. 15. Luxemburg 2011c

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): The Development of National Qualifications Frameworks in Europe (September 2011). Luxemburg 2011d

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): CEDEFOP Country Workbooks. Thessaloniki 2011e

Cort, Pia; Rolls, Simon (Hrsg.): A Bridge to the Future: European Policy for Vocational Education and Training 2002–10. National Policy Report – Denmark. ReferNet. Denmark 2010

Deissinger, Thomas; Wern, Roland: Übergangsprobleme von der Berufsbildung zum tertiären Bereich: Was können „Hybridqualifikationen" leisten? In: Berufsbildung 66 (2012) 133, S. 21–23

DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen): Leitfaden Phase II der DQR-Erarbeitung. Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung (Phase II). 2010. – URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/Siteforum?t=/documentManager/sf doc.file.detail&e=Utf-8&i=121518139506 6&l=1&fileID=1287670954980 (Stand: 06.07.2011)

Dunkel, Torsten: Qualifikationsbedarfsprognosen und Fachkräftebedarf in Europa. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2011) 3, S. 25–29

Dunkel, Torsten; Le Mouillour, Isabelle, Teichler, Ulrich: Through the Looking Glass. Diversity and Differentiation in VET and Higher Education, Modernisising Vocational Education and Training. Fourth Research Report on Vocational Training Research: Background Report, Volume II. Luxemburg 2009, S. 239–268

Dunkel, Torsten; Le Mouillour, Isabelle: Länderstudie Frankreich. In: Hanft, Antje; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007, S. 195–235

EFI (Expertenkommission Forschung und Innovation) (Hrsg.): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2012. EFI. Berlin 2012

Europäische Gemeinschaften: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2008

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum KOM (2010) 2020 endg. Brüssel 2010

Europäisches Parlament und Rat: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR). Amtsblatt der Europäischen Union (2008) (2008/C 111/01). 6.5.2008. C 111/1 – C 111/7. – URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=Oj:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF (Stand: 10.10.2011)

Frommberger, Dietmar: Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung. In: Severing, Eckart; Weiss, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn 2011, S. 171–182

Geel, Regula; Backes-Gellner, Uschi: Career Entry and Success After Tertiary Vocational Education. Swiss Leading House Working Paper No. 52. Zurich 2011

Giret, Jean-François: Does Vocational Training Help Transitions to Work? The „new French Vocational Bachelor Degree". In: European Journal of Education 46 (2011) 2, S. 244–256

Gornitzka, Åsa: Bologna in Context: A Horizontal Perspective on the Dynamics of Governance Sites for a Europe of Knowledge. In: European Journal of Education 45 (2010) 4, S. 535–548

Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster 2007

House of the Oireachtas Ireland. Qualifications and Quality Assurance (Education and Training) Bill 2011 (Seanad). Dublin 2011

Kirsch, Magda; Bernaeert, Yves: Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link. Brüssel 2011

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.6.2008

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Situation im Masterbereich und statistische Erfassung von Masterstudienplätzen – Eine Diskussionsgrundlage – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.04.2011

Kvalifikacijų ir Profesinio Mokymo Plėtros Centras: A Bridge to the Future. European Policy for Vocational Education and Training 2002–10. National Policy Report – Lithuania. ReferNet. Litauen 2010

Kyvik, Svein: The Dynamics of Change in Higher Education. Expansion and Contraction in an Organisational Field. New York 2009

Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan: Von Lehrplänen zu Lernergebnisssen: Ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems in Österreich. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg): Der nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Studies in Lifelong Learning 3. Wien 2009

Lassnigg, Lorenz: Berufsbildung, akademische Bildung, Akademisierung der Berufswelt – Entwicklungen, Erfahrungen und Diskurse in Österreich. Skizze eines Beitrages zum Call for Papers für den Workshop „Akademisierung der Berufswelt?" der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) am 7./8. Juli 2011 in Kassel. – URL: http://www.kibb.de/474_1531.htm (Stand: 30.09.2012)

Mccoshan, Andrew u. a.: Beyond the Maastricht Communiqué: An Analysis of Selected VET Priority Areas. Birmingham 2007

Minks, Karl-Heinz; Netz, Nicolai; Völk, Daniel. Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS: Forum Hochschule Nr. 11/2011. Hannover 2011

Müller, Normann: Akademikerausbildung in Deutschland: Blinde Flecken beim internationalen OECD-Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2009) 2, S. 42–46

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris 2011

Schneeberger, Arthur: Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung. ibw Forschungsbericht Nr. 156. Wien 2010

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED). 36 C/19. 5 September 2011. 2011. – URL: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf (Stand: 10.07.2012)

Ute Hippach-Schneider, Tanja Weigel

Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz

Anhand von Einzelfallstudien wurden in einem gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Universität Zürich Rekrutierungsstrategien von Unternehmen auf mittlerer Qualifikationsebene in Deutschland, England und der Schweiz untersucht. Im Vordergrund stand die Frage nach dem Verhältnis beruflicher Qualifikationen zu Bachelorstudiengängen. Sie wurde im Hinblick auf Erwartungen an entsprechende Bewerberinnen und Bewerber, typische Merkmale dieser Qualifikationen aus Sicht der befragten Unternehmen, Einsatzbereiche sowie typische Karrierewege beleuchtet.

1. Einleitung

Zwei Faktoren werden für die vermeintlich schnelle Erholung der deutschen als auch schweizerischen Wirtschaft von der Wirtschaftskrise immer wieder verantwortlich gemacht, der vergleichsweise hohe Industrieanteil sowie die starke Weltmarktorientierung. Diese beiden Parameter stehen in einer engen Wechselwirkung zur traditionell hohen Bedeutung der Facharbeit in diesen beiden Ländern. Es scheint jedoch einige Indikatoren für eine Veränderung zulasten der beruflichen Bildung zu geben. Schlagworte wie „knowledge based society“ oder „Akademisierung des Arbeitsmarktes“ suggerieren eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die zulasten der beruflichen Bildung gehen könnte. Gleichzeitig kommt Konkurrenz aus dem Bildungssystem, genauer von der Hochschulseite, indem im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses auch in der Schweiz und in Deutschland zweistufige Hochschulbildungskonzepte eingeführt wurden, die für die erste Qualifikation zum Bachelor ausdrücklich ein berufsqualifizierendes Profil definieren, ebenfalls durchschnittlich drei Jahre dauern und somit eine attraktive Alternative für Abiturientinnen und Abiturienten sein können, die bisher in manchen beruflichen Erstausbildungen einen überdurchschnittlichen Anteil ausmachen. Bedeuten diese Entwicklungen eine Bedrohung der Berufsbildungssysteme oder zumindest eine Einschränkung ihrer Relevanz für Industrie und Wirtschaft? Reagieren Unternehmen bereits durch eine Veränderung ihrer Rekrutierungsstrategien? Welches sind ihre Einschätzungen und Erfahrungen sowie ihre Erwartungen an Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Bildung auf der einen Seite, mit dem Bachelorabschluss auf der anderen Seite?

In einem gemeinsamen Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Zürich werden die Erkenntnisse aus Deutschland und der Schweiz mit der Situation in England, dem „Mutterland" der dreistufigen Hochschulstruktur und einer anderen Tradition im Bereich der beruflichen Qualifizierung, gespiegelt.

2. Forschungskontext

2.1 Internationale Vergleiche von Rekrutierungsstrategien und -verhalten

Es gibt nur wenige Studien, die international betriebliche Rekrutierungsstrategien vergleichen. Studien zur Rekrutierung konzentrieren sich zudem in der Regel auf Leistungseliten und das Topmanagement (Schäfer 2001). Immerhin berühren einige Untersuchungen auch im Bereich der mittleren Qualifikationsebene Aspekte der Rekrutierung.

In der international vergleichenden Berufsbildungsforschung gilt seit Langem als allgemeine Erkenntnis, dass die Unternehmen ihre Arbeitsorganisation, die Personalrekrutierungsstrategien und Ausbildungsprogramme an den jeweiligen Output der Bildungssysteme anpassen. Maurice, Sellier und Silvestre (1986) vertreten in einer deutsch-französischen Vergleichsstudie die Auffassung, dass die Art und Weise, wie Qualifikationen „produziert" und anschließend von den Unternehmen genutzt werden, zu komplexen, systemspezifischen Beziehungen zwischen Qualifikationen und Tätigkeiten bzw. Jobs führten (vgl. auch Müller; Shavit 1998). Andererseits werden wachsende Ähnlichkeiten zwischen den Bildungssystemen festgestellt, die aus einer globalen Annäherung der nationalen Systeme an ein standardisiertes Modell der Weltgesellschaft entstehen (Meyer; Ramirez 2005) oder als Ergebnis einer Rationalisierung in der Produktion, des internationalen Wettbewerbs sowie einer wachsenden Anzahl multinational operierender Unternehmen gesehen werden (Treiman 1970). Eine kulturunabhängige Gültigkeit von bestimmten Handlungsweisen betont Festing (2004), wobei vorhandene Unterschiede z. T. unterschiedlichen Organisationsstrukturen zugeschrieben werden. Wie auch immer auf der Metaebene der Zusammenhang zwischen Bildungssystemen und Arbeitsmärkten eingeschätzt, die Koppelung zwischen Bildung und Beruf beurteilt wird, sicherlich sind, insbesondere in international agierenden Unternehmen, bei denen eine bestimmte Anzahl an übereinstimmenden Kriterien vorliegen (z. B. Produkte, Größe), ähnliche und für den Vergleich geeignete Arbeitsprozesse und Tätigkeiten zu identifizieren.

Im Rahmen eines Projektes, an dem sich Arbeitsgruppen an zwanzig Universitäten in neunzehn europäischen Ländern beteiligten, wird eine starke Heterogenität in der Rekrutierungspraxis in Europa festgestellt (Brewster; Mayrhofer; Morley

2004).[1] Allerdings wird das Wie der Rekrutierung untersucht, nicht die Frage nach der Vorqualifizierung der Bewerberinnen und Bewerber.

In einem weiteren deutsch-englisch-französischen Vergleich werden betriebliche Qualifizierungsstrategien untersucht und festgestellt, dass beim Anteil der Facharbeiterinnen und -arbeiter in den Unternehmen und der vorgehaltenen Qualifikationen kaum ein signifikanter Ländereffekt nachgewiesen werden kann. Es wird der Schluss gezogen, dass die Qualifizierungswege zwar unterschiedlich sein mögen, die Unternehmen jedoch unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen eigene Wege entwickeln, um die notwendigen Qualifikationspotenziale bereitzustellen (Backes-Gellner 1996). Für den Bankensektor wurde in Deutschland und England in den 1990er-Jahren aufgrund von Veränderungen der Unternehmensorganisationen, die durch globale Wettbewerbsverschärfungen bedingt waren, ein Trend hin zu einer Rekrutierung höher qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber festgestellt (vgl. Quack; O'Reilly; Hildebrandt 1995, S. 13, 17–18).

Mytzek und Schömann (2004) untersuchten die Bedeutung und Transparenz von Bildungsabschlüssen im Rekrutierungsprozess im Zusammenhang mit grenzüberschreitender Mobilität in Europa anhand von vier Fallstudien in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren. Es wurden Unternehmen des Finanzsektors, des Automobilsektors, des Gesundheitssektors und des Informations- und Kommunikationssektors in neun Ländern in die Untersuchung einbezogen. Beleuchtet wurden u. a. das Wie der Rekrutierung sowie die Chancen deutscher Bewerberinnen und Bewerber auf Arbeitsmärkten im Ausland.

2.2 Deutsch-britische und englisch-schweizerische Vergleichsuntersuchungen

Es bestehen eine Anzahl von sektorspezifischen deutsch-britischen Vergleichsuntersuchungen im Hinblick auf den Zusammenhang von Produktivität und (Berufs-) Bildungssystem (Prais; Jarvis; Wagner 1991: Hotelsektor, Campbell; Warner 1991: Mikroelektronik, Steedman; Waner 2007: IT-Fachkräfte). Auch für die Schweiz und Großbritannien sind zwei Studien zu nennen, die das Zusammenspiel von Bildung und Arbeitsmarkt bzw. von Bildungsreformen und europäischer Integration fokussieren (Bierhoff; Prais 1997 und Gonon 1998).

1 Das Cranfield Network on European Human Resource Management hat europaweit Unternehmenspraktiken auf dem Gebiet des Personalmanagements untersucht. Im Rahmen dieses Programms sollen grundsätzliche Trends in der Struktur und Politik des Personalwesens, der Personalbeschaffung, der Personalentwicklung, der Vergütung und der Arbeitsbeziehungen analysiert sowie unternehmensspezifische, sektorale und landesspezifische Unterschiede betrachtet werden. Zur Datenerhebung wird die Methode der schriftlichen Befragung gewählt. Das Cranfield Network on European Human Resource Management versendet seit 1990 standardisierte Fragebögen an privatwirtschaftliche und öffentliche Unternehmen bzw. Organisationen.

Eine Studie nimmt Vergleichsuntersuchungen von deutschen und englischen Abschlüssen vor und bestimmt beispielhaft einen deutschen Berufsbildungsabschluss im europäischen Fünf-Stufen-Schema von 1985 (Fulst-Blei 2003). Aufgrund eines Leistungsvergleichs zwischen einem englisch-walisischen berufsqualifizierenden Abschluss (GNVQ, „advanced business") und dem deutschen Berufsabschluss „Industriekaufmann" bzw. „Industriekauffrau" wird festgestellt, dass beide Qualifikationen den Anforderungen auf Level 3 des Schemas entsprechen (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu waren die deutschen Abschlüsse im Schema von 1985 der beruflichen Erstausbildung per definitionem Level 2 zugeordnet: „einschließlich Lehrlingsausbildung".

An dieser Stelle soll auch auf die Arbeiten der Projektgruppe „Education and Transitions into the Labour Market" des WZB hingewiesen werden, die seit April 2007 besteht und in deren Rahmen u. a. Forschungsprojekte zu den Themen „Qualifikationsstrukturen und Erwerbschancen im internationalen Vergleich" oder zu Übergängen von Ausbildung in Beschäftigung in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht werden.

2.3 Akzeptanz und Verwertbarkeit von akademischen und beruflichen Qualifikationen

In England ist Employability von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein aktuelles Thema. In den vergangenen 15 Jahren gab es eine Entwicklung zur „mass higher education", sodass das Vereinigte Königreich im Hinblick auf den Anteil von Hochschulabsolventinnen und -absolventen über dem OECD-Durchschnitt liegt (Moreau; Leathwood 2006). Zeitgleich wurde die Entwicklung der NVQs und deren Akzeptanz durch die Unternehmen kritisch untersucht (Roe; Wiseman; Costello 2006). Das Ergebnis einer Befragung von 1.523 Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern lieferte ein sehr gemischtes Bild über die Bedeutung der NVQs und deren Akzeptanz durch die Unternehmen.

Im Wettbewerb um die leistungsstarken Jugendlichen in Deutschland wird ausschlaggebend sein, wie attraktiv Karriereperspektiven mit einer beruflichen Qualifizierung sind und welche Positionen beispielsweise Bachelorabsolventinnen und -Absolventen auf dem Arbeitsmarkt besetzen werden (Weiss 2006). Signale aus der Wirtschaft über die Akzeptanz der Bachelorabschlüsse sind widersprüchlich.

Eine Studie des IW hat festgestellt, dass die meisten Unternehmen in Deutschland den Bachelor als vollwertigen akademischen Abschluss wahrnehmen, da sie u. a. die generalistische Ausbildung im Bachelorstudium zu schätzen wissen. Generell wird festgestellt, dass die Akzeptanz der Bachelor- und Masterstudiengänge mit der Betriebsgröße steigt.

Nach einer neueren Studie räumen Unternehmen Bachelorabsolventinnen und -absolventen gleiche Karrierechancen wie anderen Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein (Bergs; Konegen-Grenier 2005). Befragt nach ihrem Kenntnisstand zu den neuen Studiengängen und ihrem Rekrutierungsverhalten von Bachelorabsolventinnen und -absolventen, gaben 11,5 Prozent der befragten Unternehmen an, Bachelorabsolventinnen und -absolventen zu beschäftigen (vgl. Konegen-Grenier 2004, S. 11–14). Ein Drittel der befragten Unternehmen stellt Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Niveau von beruflichen Aufstiegsfortbildungen ein, ein weiteres Drittel auf dem Level von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, und immerhin 7 Prozent stellen den Bachelor auf eine Stufe mit einer beruflichen Erstausbildung (ebd.). Andererseits wird eine „gewisse Reserviertheit" der Unternehmen beobachtet. So wird bezweifelt, dass in dem sechssemestrigen Bachelorstudiengang mit dem Diplomstudiengang vergleichbare Kompetenzen vermittelt werden können (Habermann; Lohaus 2006). Auch sprachen 50 Prozent der befragten Unternehmen in einer ähnlichen Studie zum Hochschul-Recruiting die Erwartung aus, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen nachqualifiziert werden müssen (vgl. Campus Career Network 2006, S. 13–16). Insgesamt scheint der Bachelor noch keinen eindeutig zugewiesenen Platz im Beschäftigungssystem gefunden zu haben (Minks; Briedis 2005, Möhrle 2006).

Auch in der Schweiz ist „Employability" für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, aber auch für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Stellensuchende ein Thema. Schaller (2002) geht davon aus, dass künftig die Anzahl verschiedener Karrieremuster in den Betrieben zunehmen wird. Je nach Branche würden sich eher standardisierte oder aber stärker am Employability-Konzept orientierte Rekrutierungswege durchsetzen (Scheiwiller 2004).

2.4 Kompetenzbegriff

In der Berufsbildungsforschung ist eine Diskussion über Kompetenzen zu beobachten. Dabei gibt es sowohl Differenzen in Bezug auf die Definition von Kompetenz als auch über die weitere Operationalisierung des Begriffs. Bezüglich der Begriffsdefinitionen reicht das Verständnis von Kompetenz von dem Erfüllen von sozial erwarteten Standards (Eraut 2003) über die Fähigkeit, bestimmte Leistungen zu erreichen (Mulder 2001) und Wissen in der Praxis anzuwenden (Descy; Tessaring 2002), bis zu der Vorstellung von Kompetenz als ganzheitlichem Konstrukt (Arnold; Schüssler 2001).

Des Weiteren ist festzustellen, dass der Kompetenzbegriff in verschiedene Unterkategorien zergliedert wird. Eine weitverbreitete Zerlegung vor allem in der deut-

schen Berufspädagogik ist die in Fach-, Human- und Sozialkompetenz (ebd., Rauner; Bremer 2004, Weigel; Mulder; Collins 2007).

Je nach der zugrunde liegenden Zielsetzung werden in der Forschung verschiedene Modelle entwickelt, deren Zerlegung des Kompetenzbegriffs erneut unterschiedliche Dimensionen aufweist. Mithilfe des Kompetenzverständnisses, das dem Berufsbildungs-PISA und dem KODE-Modell zugrunde liegt, kann die unterschiedliche Auslegung des Kompetenzbegriffs in der Berufspädagogik auf nationaler Ebene verdeutlicht werden: Die Machbarkeitsstudie zu einem PISA-VET ist von einem Kompetenzkonzept geprägt, das kognitive Kompetenz (Wissen), funktionale Kompetenz (Fähigkeiten), soziale Kompetenz und personale Kompetenz als zentrale Kategorien umfasst (Achtenhagen 2005). Demgegenüber werden in dem sogenannten KODE-Modell von Erpenbeck (2003) Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen angesehen und zergliedert in Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative und personale Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die die vorher genannten Teilkompetenzen erkennbar macht. Bei der Kombination dieser vier Teilkompetenzen treten nach Erpenbeck wieder neue Kompetenzen hervor.

Auf bildungspolitischer Ebene in Deutschland wurde 1974 vom Deutschen Bildungsrat ein Kompetenzverständnis formuliert, das an Roth anknüpft und später in großen Teilen von der KMK aufgegriffen wurde. Bis heute bestimmt es die Diskussion über Kompetenz in Deutschland. Das Kompetenzkonzept ist durch den Begriff der „Handlungskompetenz“ 1996 in den Handreichungen der Kultusministerkonferenz explizit zum Ausdruck gebracht worden. Der aktuellste bildungspolitische Bestimmungsversuch findet sich in den Handreichungen aus dem Jahr 2007 wieder, in denen Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007), definiert wird. Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen der Fach-, Human-(Personal-) und Sozialkompetenz. Bestandteil dieser drei Dimensionen sind wiederum Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz.

Die Unterscheidung der genannten Dimensionen von Fach-, Personal- bzw. Human- und Sozialkompetenz stellt auch die Ausgangsbasis für das Kompetenzverständnis in unserem Forschungsprojekt dar.

3. Methodik

Als Vergleichsländer wurden Deutschland, England und die Schweiz gewählt, da diese europäischen Länder im Rahmen der Freizügigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie zahlreicher Mobilitätsinitiativen wechselseitig und auf vielfältige

Weise eng miteinander verflochten sind. Für England sprechen neben dem oben genannten Aspekt die sehr unterschiedlichen Qualifizierungsstrategien und Steuerungsmechanismen im Vergleich zu Deutschland, beispielsweise die ausgeprägte Outcomeorientierung und Modularisierung der Ausbildungsstandards. Auch gibt es in England ein traditionell gewachsenes dreistufiges System in der Hochschulbildung („Bachelor", „Master", „Doctorate"), welches in Deutschland gerade implementiert wird („Most different systems"-Design, in Anlehnung an Georg 2005). Die Schweiz dagegen gilt – wie Deutschland – als eines der Länder, in denen der Qualifizierung im dualen System eine zentrale Rolle im Bildungssystem zukommt, womit eine vergleichbare Ausgangsposition vorliegt („Most similar"-Design).

Bei den für die Untersuchung ausgewählten Unternehmen handelt es sich um Großunternehmen, die jeweils ähnliche Produkte herstellen bzw. ähnliche Dienstleistungen erbringen. Gründe waren, dass diese häufiger Stellen zu besetzen haben als kleine und mittlere Unternehmen und über eine explizite Personalentwicklungsstrategie verfügen. Das bietet einen wichtigen Erfahrungshintergrund im Hinblick auf die Erwartungen an Kompetenz sowie Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten. Hinzu kommt, dass die Chance, vergleichbare Aufgabenbereiche und Arbeitsprozesse in den Vergleichsländern vorzufinden, bei international vernetzten Unternehmen größer ist, insbesondere dann, wenn sie in allen drei Ländern mit Produktionsstätten oder Dienstleistungen präsent sind.

Insbesondere im Dienstleistungssektor lässt sich ein Konkurrenzverhältnis zwischen beruflicher Ausbildung und Bachelorqualifikation vermuten. Daher wurde als Tätigkeitsprofil aus diesem Bereich das der Bankkauffrau bzw. des Bankkaufmanns ausgewählt.

Aufgrund der besonderen Bedeutung der gewerblich-technischen Berufe in der beruflichen Bildung, insbesondere im deutschen dualen System, stammt das zweite Anforderungsprofil aus diesem Tätigkeitsbereich; es ist das Berufsfeld der Elektrotechnikerin bzw. des Elektrotechnikers sowie der Mechatronikerin bzw. des Mechatronikers.

Den dritten beruflichen und somit auch sektoralen Schwerpunkt stellten die typischen Handlungsfelder der Chemikantinnen und Chemikanten dar. Diese Berufe zeichnen sich durch einen sehr hohen Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten aus. Die insgesamt 38 leitfadengestützten Experteninterviews in den Unternehmen wurden in zwei Phasen im Zeitraum von 2008–2010 durchgeführt. Die Interviews verteilen sich zu gleichen Anteilen auf die drei Vergleichsländer und die drei gewählten Branchen, d. h., es wurden ca. zwölf Interviews pro Land und vier Interviews pro Branche in einem Vergleichsland durchgeführt.

In jeweils denselben Unternehmen lag der Fokus der ersten Phase (19 Interviews) auf Interviewpartnerinnen und -partnern aus dem Human-Resource-Bereich der Ländergesellschaften.

Die zweite Phase der Interviews (19 Interviews) wurde vornehmlich mit Führungskräften in operativen Unternehmensbereichen oder Leiterinnen und Leitern von Ausbildungsabteilungen geführt. Dadurch konnten einerseits eher unternehmensstrategische Einschätzungen sowie andererseits praktische Erfahrung aus täglicher Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund erfragt werden.

Die Leitfäden für die Interviews bestanden aus einem gemeinsamen Teil für beide Interviewphasen. In einem zusätzlichen Teil wurde den Human-Resource-Verantwortlichen weitere tiefer gehende Fragen beispielsweise zu Karrierewegen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Unternehmen oder typischen Aufgabenfeldern für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber im Vergleich zu Bewerberinnen und Bewerbern mit Bachelorabschlüssen gestellt.

Der Erweiterungsteil der Interviews der zweiten Phase bestand aus einem im Projekt entwickelten, speziellen Multiple-Choice-Fragebogen, mit dem detailliertere Einschätzungen zu einzelnen Kompetenzen erfragt werden sollte. Es handelt sich dabei sowohl um Fach- als auch Sozial- oder Personalkompetenzen.

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte computergestützt durch die Methode der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 1990).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, die sich auf die Frage nach den Auswahlkriterien und Erwartungen der Unternehmen der Bewerber aus den beiden Bildungsbereichen beziehen, nach typischen Tätigkeiten und Zuständigkeitsbereichen sowie die nach den typischen Karrierewegen.

4. Auswahlkriterien und Erwartungen bei der Rekrutierung

In Großbritannien sind bei dieser Fragestellung deutliche Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Interviewphase festzustellen. Die Interviewpartnerinnen und -partner der ersten Runde waren Leiterinnen und Leiter oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Human-Resource-Bereich, die der zweiten, mit einer Ausnahme, aus dem operativen Bereich. Den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern aus dem Human-Resource-Bereich fehlte weitgehend jegliche Erfahrung mit beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern, weshalb diesbezüglich keine Aussagen über Auswahlkriterien oder Erwartungen möglich waren. Diese Situation wurde in einer der Aussagen besonders deutlich veranschaulicht: Nach Aussage des Interviewpartners wurden Bewerberinnen und Bewerber, die im betreffenden Unternehmen eine Berufsausbildung machen wollten, gefragt, warum sie nicht an die Universität gegangen seien. Hier wird die Auffassung ganz deutlich, bei einer beruflichen Qualifizierung handele es sich um eine Ausbildung zweiter Klasse. Von den Gründen dafür, Bewerberinnen und Bewerber

mit Universitätsabschluss einzustellen, hatten die Befragten dagegen klarere Vorstellungen.

Etwas anders waren die Rückmeldungen aus der zweiten Interviewrunde. Im Investmentbanking-Bereich wird zwar bestätigt, dass hier fast ausschließlich „graduates" rekrutiert werden, jedoch sind beruflich Qualifizierte im sogenannten Backoffice oder Retail-Bereich bekannt und auch gefragt, da sie über detaillierte Kenntnisse über das Unternehmen verfügten und im Gegensatz zu „graduates" deutlich weniger häufig zu anderen Banken wechselten (CB 68–73)[2]. In den befragten Technologie- und Maschinenbauunternehmen, deren Zentralen in Deutschland bzw. der Schweiz sitzen, gibt es jeweils ein eigenes Lehrlingswesen, das jedoch weitgehend selbstständig neben dem zentralen Human-Resource-Bereich arbeitet.

Viele Dienstleistungstätigkeiten der mittleren Ebene werden in Großbritannien mit Hochschulabsolventen besetzt, deren Studium als akademisch nicht anspruchsvoll beurteilt wird. Die Grenze zwischen „prospective top talent" und Personen, von denen man bestenfalls eine Position auf der unteren Managementebene erwartet, verläuft zwischen „good graduates" und dem Rest. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal wird „greater analytical ability" gesehen. Hier wird eine klare Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe der „graduates" deutlich. Rekrutiert werden neben „graduates" vor allem beruflich Qualifizierte mit Berufserfahrung oder Bewerberinnen und Bewerber mit sogenannten „higher-level vocational qualifications" („degree" oder „diploma", die zwischen beruflicher Erstausbildung und Hochschulbildung angesiedelt sind).

Insgesamt seien die Erwartungen gestiegen, die Unternehmen an die Bewerberinnen und Bewerber stellen (BBUX 66). Die Befragten verwiesen auf die starke Konkurrenz zwischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit Bachelorabschluss (CEX 46): „hundreds of graduate's CVs coming in." Dies steht im starken Gegensatz zur Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber für eine berufliche Ausbildung. Hier erhalten die Unternehmen „maybe 25 for five or six placements".

Die Unternehmen rekrutieren auch weiterhin direkt und gezielt von bestimmten Universitäten: „We tend to market at certain universities" (CUX 27). Allerdings spielen auch Onlinebewerbungen eine zunehmend wichtige Rolle für die Rekrutierer. Hier werden „diamonds in the rough" besonders geschätzt: Bewerberinnen und Bewerber, die nicht an den einschlägigen Elite-Universitäten studiert haben, sondern den schwierigen Weg gehen, etwa aus Kostengründen oder aus persönlichen Gründen. Man ist der Ansicht, dass diese Bewerberinnen und Bewerber sehr hart arbeiten können. Im Unternehmen werden sie dann „zurechtgeschliffen". Besonderes Augenmerk wird gelegt auf die Begabung, mit Zahlen zu operieren, oder

2 Die befragten Unternehmen werden im Folgenden anonymisiert.

genereller eine besonders hohe Einsatzbereitschaft. So hört man in diesem Zusammenhang in England häufig Begriffe wie „transferable academic capability", „high potential", „more generic". Dabei ist es zweitrangig, ob die Ausbildung einer bestimmten Bewerberin oder eines bestimmten Bewerbers genau zu seiner Stelle passt (BUX 90–95). Es werden eindeutig auch Bewerberinnen und Bewerber eingestellt, die nicht aus dem betreffenden Bereich kommen (CEX 59–60), etwa Theologen. Der Schwerpunkt liegt hier erkennbar auf dem persönlichen Potenzial, das man den Universitätsabsolventinnen und -absolventen zuschreibt.

Die Kriterien für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern mit beruflicher Qualifikation sind in Deutschland denen in der Schweiz sehr ähnlich. Ausgangspunkt für den Rekrutierungsprozess sind die tatsächliche Funktion bzw. die Aufgaben, die die Position im jeweiligen Unternehmen umfasst. Für die Rekrutierungsentscheidung spielt dann neben der fachlichen Eignung der Eindruck der Bewerberinnen und Bewerber eine große Rolle, außerdem deren Abschlussnoten (CTR 91; CSW 108–119; TDS 61-62; TCL 39–42). Als wichtige Auswahlkriterien wurden häufig auch die Fähigkeit zur Teamarbeit, Anpassungsfähigkeit und Motivation genannt (DCA 122–127). Auch „Interesse" – im Sinne von Freude an der Arbeit im Bankwesen – wird erwartet. Einige dieser Kompetenzen werden als „Soft Skills" bezeichnet. Da man generell davon ausgeht, dass Bewerberinnen und Bewerber, die ihre Abschlussprüfungen bestanden haben, über ein entsprechendes Maß an Fachkompetenz verfügen, stellten Soft Skills entscheidende Kriterien für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern dar. Mithilfe strukturierter Vorstellungsgespräche mit situationsbezogenen Fragen wird geprüft, ob die jeweilige Bewerberin oder der jeweilige Bewerber die Auswahlkriterien erfüllen (CSW 108–119). Zur Einschätzung der Motivation sollen die Bewerberinnen und Bewerber teilweise ein Essay verfassen, z. B. eine persönliche Stellungnahme über ihre Beweggründe, sich zu bewerben.

Für die Unternehmen sind aber auch Kompetenzen und Einstellungen wie „unternehmerisches Denken und Handeln", „Kreativität", „Innovationskraft" sowie die Fähigkeit von entscheidender Bedeutung, die eigene Berufswahl zu reflektieren (BDW 99). Dies wurde als Gegenteil der Einstellung „Wir kriegen die Zeit schon irgendwie herum" hervorgehoben.

Der betriebliche Anteil der beruflichen Ausbildung wird zwar im Allgemeinen positiv bewertet (CSW 208–209), doch die Befragten machten deutlich, dass sie dies nur als Grundlage für eine entscheidende stetige Weiterentwicklung im Hinblick auf persönlichen Einsatz und Verantwortung betrachten. Positiv wurde hervorgehoben, dass beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne Verzögerung sofort produktiv eingesetzt werden können (DCA 174–175).

Insgesamt beschreiben die Interviewpartnerinnen und -partner die an Bewerberinnen und Bewerber mit Bachelorabschluss gestellten Erwartungen als „höher"

als jene, die an beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber gestellt werden (CTR 103; CSW 122–123; TCL 130–137).

Nach Aussage der befragten Unternehmen spielt neben dem individuellen akademischen Werdegang eine Rolle, wie groß Interesse und Motivation sind. In Bereichen mit engem Kundenkontakt wird der „Persönlichkeit" große Wichtigkeit beigemessen, denn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssten „auf Augenhöhe mit dem Kunden sein" (ähnlich auch DCA 140–141). Besonders hervorgehoben wurden die „Fähigkeit zur Konfliktlösung" und „Kommunikationsfähigkeiten" (CDR 203–207), „analytische und konzeptuelle Fähigkeiten" sowie „Internationalität" (DCA 136–139), verbunden mit den entsprechenden Sprachkenntnissen (CHNHR 172–177). Die befragten Unternehmen gaben ausdrücklich an, man ginge bei Bewerberinnen und Bewerbern mit Bachelor- oder Masterabschluss von größeren analytischen Fähigkeiten und einer größeren Lernfähigkeit aus als bei Kandidaten mit beruflicher Qualifikation (SCE 145). Es wird erwartet, dass sie die Fähigkeit haben, systematisch vorzugehen, d. h., selbstständiger zu arbeiten, und auch über die vereinbarte Arbeitszeit hinaus Einsatzbereitschaft zu zeigen (CHNHR 172–177). Sie sollen in der Lage sein, Sitzungen und kleinere Workshops zu leiten (CHABB 194–205).

Im Gegensatz dazu betrachtete ein Befragter die berufliche Bankausbildung als „stark auf die jeweilige Bank zugeschnitten" (DCA 166–167) mit der Folge, dass Personen, die diese Ausbildung absolviert haben, zwar schneller eingesetzt werden können, dass bestimmte Tätigkeiten aber eine größere Bandbreite an Fähigkeiten erfordere als die im Rahmen der Ausbildung erlernten. Erwartet werden jedoch auch von den beruflich Qualifizierten „Leistungsfähigkeit", „Leistungsbereitschaft" und „Lernfähigkeit". Dann würde die Art des Bildungsabschlusses im Verlauf der beruflichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung verlieren (CHCSL 232–239; CHCSHR 114–115).

Auch die Bereitschaft, ganz praktisch zu arbeiten, ist wichtig, „hands on" (DCA 142–145; ADB 73). Akademische „Realitätsferne" wurde als Minuspunkt gewertet.

Bei den Interviews ließ sich eine Wechselwirkung zwischen der Einschätzung von Bachelorabsolventinnen und -absolventen durch die Unternehmen und den Erwartungen dieser Bewerberinnen und Bewerber feststellen. Wie teilnehmende Unternehmen berichteten, erwarteten Bewerberinnen und Bewerber mit Bachelorabschluss auch in der Regel, auf höherer Ebene im Unternehmen anzufangen, insbesondere im Hinblick auf ihr Gehalt und die Chancen einer Beförderung (DCA 168–175, 176–179; UKCB 121–125). Dies wird auf operativer Ebene nicht nur als positiv gewertet, wenn in einem Gespräch in der Schweiz das Selbstbewusstsein der Bachelor so beschrieben wird, dass „sie manchmal das Gefühl haben, ja, sie können alles" (CHSL 117).

5. Typische Tätigkeiten und Zuständigkeitsbereiche

Auf die Frage nach einem typischen Aufgabengebiet antworten die Befragten sehr unterschiedlich konkret. Dies hängt sicherlich auch mit der unterschiedlichen Nähe zur operativen Ebene und Kenntnis über die Produktion bzw. Service des eigenen Unternehmens sowie der Relevanz der Frage vor dem Hintergrund der nationalen Ausprägung des Berufsbildungssystems zusammen.

Im Bankensektor bestehen auffallende Ähnlichkeiten zwischen allen drei Ländern. Deren Interviewpartnerinnen und -partner erwähnten als typische Einsatzfelder für Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Qualifizierung alle „the retail side" oder den Retail-Bereich (BBUX 41; CDR 70–83; CSW 96–97), einige das „normierte Privatkundengeschäft" (CDR), „Massenkundengeschäft", „Servicegeschäfte für Kunden", „Vertriebsauftrag" (CDR 124–128), Beratung bei „standardisierten Produkten", die Bereiche „products and services" (DCA 66–71). Bei einer schweizerischen Bank (CS 104–105) wird die Assistenzfunktion für den Kundenberater hervorgehoben, bei einer deutschen Bank (DC 124–128) die „Privatkundenassistenz".

„Graduates fit into the Investment Banking world, while vocational trainees belong to the old (traditional) banking world" (UKCB 89–91).

Als „personal banker" können entweder Schulabgängerinnen und -abgänger eingesetzt werden, die sich für den beruflichen Bildungsweg entschieden haben, oder Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht über das „Graduate"-Programm gekommen sind, sondern auf eine allen offenstehende Stelle angeworben wurden und die vor einer eventuellen beruflichen Weiterentwicklung in unterschiedlichen Rollen Erfahrungen sammeln möchten (UKBAR AB 2). Ein Interviewpartner einer Bank in England mit deutscher Konzernzentrale macht einen Unterschied zwischen der Unternehmenskultur in Deutschland und England deutlich. Sie nähmen keine „high flyer" als Trainees (z. B. mit fünf A in den „A levels"), weil eigentlich erwartet wird, dass sie bei einer angesehenen Universität aufgenommen werden und „because the jobs they would be offered at 18 would not be stimulating enough, for someone with 5 As" (UKCB 41–47). Banken in Deutschland bilden dagegen zu einem hohen Prozentsatz Abiturientinnen und Abiturienten aus. So lag ihr Anteil von denjenigen, die im Jahr 2009 eine Ausbildung zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann begonnen haben, bei 68,4 Prozent (vgl. BIBB 2011). Das ist so hoch, dass Realschüler (30,7 Prozent) lediglich eine Minderheit darstellen, vor allem aber Hauptschüler (0,3 Prozent) nur Außenseiterchancen haben, einen solchen Ausbildungsplatz zu ergattern.[3]

3 Die anderen Auszubildenden verfügen entweder über keinen oder einen ausländischen Schulabschluss.

In England bekommen Bachelorabsolventinnen und -absolventen Aufgaben übertragen, die die fachlichen analytischen Fähigkeiten der Betreffenden deutlich stärker fordern, komplexer sind und so zu einem Arbeitsplatz im Frontoffice führen (CEX 23). Die Befragten aus der Schweiz äußerten sich ähnlich. Analytische, konzeptionelle Aufgaben wie Geschäftsentwicklung und Marktanalysen werden als Bestandteil der Aufgaben von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss betrachtet (DCA 128–131, 164–167). Als Beispiel für eine Stellenbezeichnung für Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss wurde „junior relationship manager" genannt (CSW 132–133). Es gibt Bereiche wie etwa Forschung, Entwicklung und Finanzcontrolling (CDR 267–273), in denen Unternehmen von ihren Beschäftigten einen Hochschulabschluss erwarten. Hier unterscheiden die Unternehmen jedoch nicht ausdrücklich zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen.

Unternehmen in Deutschland differenzieren ebenfalls von Anfang an. Bachelorabsolventinnen und -absolventen werden sogenannten vermögenden Kunden zugewiesen. Die Beratungsdienste für diese Kunden sind komplexer, weniger routiniert und stärker auf den jeweiligen Fall zugeschnitten (CDR 181–189, aber auch CSW 132–133). Personen mit Bachelorabschluss werden nur in Ausnahmefällen am Schalter eingesetzt. Im Bereich Investmentbanking sieht man tendenziell Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss (CTR 177).

Bei den anderen Branchen waren die Antworten der Befragten aus England in Bezug auf die typischen Funktionen beruflich qualifizierter Beschäftigter am wenigsten konkret. Offenbar fehlt den Personalleitern eine genauere Vorstellung von den Aufgaben einer „Fachkraft". Deren Tätigkeiten wurden etwas vage als „diverse" (AUX 86–87) beschrieben oder mit „working on the factory line at a range of levels" (SUX 37); „the opportunities are fairly transparent". Auch die konkreten Vorstellungen, die eine Interviewpartnerin in Deutschland von den Aufgaben eines Fachinformatikers hat („Anlagen programmieren, Anlagen anpassen, Rechenzentren bedienen, Desktop-Services"), stehen in starkem Kontrast zu den Aussagen ihres englischen Berufskollegen: „PCs in Ordnung bringen" und Kundendienst (TUX 22–25).

Diese weitgehende Unkenntnis kann insbesondere damit zu tun haben, dass beispielsweise in den großen Technologie- und Maschinenbauunternehmen, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurden, die Personalleiterinnen und Personalleiter in England im Gegensatz zu ihren Pendants in Deutschland und der Schweiz nicht einem Beruf bzw. einer Qualifikation praktisch automatisch bestimmte Aufgaben oder Tätigkeiten zuordnen können und umgekehrt. Es gibt keine Verbindung zwischen einer bestimmten Berufsqualifikation und den entsprechenden typischen Einsatzbereichen oder Aufgaben. Auf der Ebene der zentralen Human-Resource-Bereiche schlägt der systemische Unterschied zwischen dem angelsächsischen Qualifikationssystem einerseits und den deutschen bzw. schweizerischen Berufsbildungssystemen

andererseits deutlich durch. Sie ermöglichen eine vergleichsweise klare Zuordnung von Ausbildung zu betrieblichen Aufgaben und Einsatzfeldern über die Klammer des „Berufs“. Der „Beruf“ wird als strukturierendes Element bei den Austauschprozessen zwischen Bildungsbereich und Arbeitsmarkt sichtbar. Hinzu kommt, dass die befragen deutschen und schweizerischen Unternehmen in großem Umfang selbst ausbilden und dadurch auch in den Human-Resource-Abteilungen umfangreiche Erfahrungen mit dem Einsatzfeld beruflich qualifizierter Mitarbeiter vorhanden sind.

In der Chemiebranche skizzierte der Interviewpartner in der Schweiz die typischen Aufgaben eines Chemie- und Pharmatechnologen (NCK 86–93) und nannte dabei „Bedienung und Steuerung von Anlagen“ sowie die Überwachung der entsprechenden Abläufe. Insgesamt sah er einen großen Teil der Aufgaben im Bereich Überwachung und Prozesssteuerung. Auch die Befragten in Deutschland hatten genaue Vorstellung von den Aufgaben und Fähigkeiten eines Chemikanten (BDW 69). Die Beschreibung typischer Aufgaben ähnelt stark der Beschreibung der für Chemie- und Pharmatechnologen in der Schweiz vorgesehenen Aufgaben. Auch hier nannten die Interviewpartnerinnen und -partner das Bedienen und Überwachen von Produktionsanlagen (BDW 69, 83). „Die Arbeit, die in unserem Unternehmen ein Meister oder Schichtleiter übernimmt, wird in England eindeutig von einem Bachelorabsolventen ausgeführt“ (BDW 69).

Bachelors würden jedenfalls zu Beginn ihrer beruflichen Entwicklung höherwertige Tätigkeiten ausüben, so übereinstimmend die Interviewpartner über alle Branchen und Länder hinweg. Schwerpunktbereiche lägen eher im planerischen Bereich, wie „Produktionsplanung“, „Anlagenplanung“, „Auslastung einer Anlage“ (CHNHR 158–165). Die Tätigkeiten eines Bachelors seien komplexer und würden ein „vernetztes Denken“ erfordern (CHB 261–270). Für den Forschungsbereich sei ein universitärer Bachelorabschluss dagegen eher zu wenig (CHSHR 18–21).

6. Typische Karrierewege

Die in den Interviews beschriebenen Karrierewege bestätigen die von den befragten Unternehmen bereits bei den Fragen zu Einsatzbereichen sowie Auswahlkriterien zum Ausdruck gebrachte Ansicht, dass beruflich Qualifizierte und Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht im Wettbewerb miteinander stehen. Insbesondere in den Interviews in der Schweiz und Deutschland wird darauf hingewiesen, dass gerade ein Mix aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichen Qualifikationen in den verschiedenen Unternehmensteilen gewünscht ist (z. B. CHSL 170–197).

Häufig wird geäußert, dass nach Bewährung im Unternehmen beinahe alle Positionen für jeden erreichbar seien, unterschiedliche Bildungswege nach einigen Jahren keine Rolle mehr spielten. Allerdings gab es in sämtlichen befragten Unter-

nehmen unterschiedliche, klar umrissene Karrierewege für beruflich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Bachelor- oder einem anderen Hochschulabschluss. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich unterschiedliche Förderprogramme wie etwa Programme für Nachwuchsführungskräfte (DCA 218–225; NCK 146–154; CDR 323–329) oder spezielle Weiterqualifizierungsangebote für beruflich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie beispielsweise der „Relationship Mangement Fast Track" in zwei Unternehmen in Großbritannien (UKBAR AB 12; UKBUX AB 13) oder das „Campus Young Talent" im Bankensektor in der Schweiz (CHVSL 17–25; CHCSHR 75).

Konsequenterweise ist auch die Bezahlung, jedenfalls zu Beginn der Tätigkeit, unterschiedlich. „The former vocational trainees eventually end up at the same salary associated with a job level. But it takes them longer to get to that point" (UKCB 212–125). In einem schweizerischen Interview wird formuliert, dass ein universitärer Bachelor auf einer Gehaltsstufe mit Meisterinnen und Meistern stehe (CHNL 184–193).

Einerseits bestätigen diese Äußerungen, dass die Relevanz der Qualifikationen für die Karriere und damit verbunden mit der Bezahlung ab-, die Relevanz der Performance andererseits zunimmt, dass es jedoch unterschiedlich schnelle Wege sind und insofern für leistungsstarke Jungendliche, die in Deutschland und der Schweiz durchaus vor der Wahl zwischen einer beruflichen Ausbildung und einem Bachelorstudium stehen, die – zumindest kurzfristigen – Einkommensvorteile ein Anreiz für ein Bachelorstudium sein könnten.

Ein Perspektivwechsel begründet die Existenz unterschiedlicher Karrierewege. Es wird in den Gesprächen darauf hingewiesen, dass sich der Einzelne aufgrund seiner persönlichen Stärken und Neigungen entweder für eine praxisorientierte Ausbildung oder einen mehr oder weniger stark akademisch theoretischen Bildungsgang entschieden habe. Entsprechend wolle die Bewerberin bzw. der Bewerber dann auch im Arbeitsprozess eingesetzt werden und sich dort weiterentwickeln (TDS 67–74).

Interessant sind Hinweise, dass sich die Vorstellung, was Karriere ist bzw. welche Art von Karriere für die Unternehmen nützlich ist, verändert. So wird eine zunehmende Verflachung der Hierarchie bei gleichzeitig wachsender Bedeutung von Projekten erwartet, d. h., eine „Karriere" entwickelt sich nicht mehr so stark entlang der klassischen Hierarchie, bei der das entscheidende Aufstiegsmerkmal Anzahl bzw. Größe der Personalverantwortlichkeit ist. Erfolgreiches Projektmanagement wird belohnt und als ein Modell angesehen, das es ermöglicht, die fachliche Expertise unmittelbar für das Unternehmen nutzbringend einzusetzen (NCK 155–170), ohne in so hohem Maß wie bei einem klassischen Aufstieg wachsende Personalführungs- und -entwicklungsfragen mit sich zu bringen, gleichwohl aber zu einem Verdienst- und Prestigezuwachs führt. Die Unternehmen sehen darin ein reizvol-

les Modell insbesondere für diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die gerade fachlich-technische Aufgaben bevorzugen und dort ihre Stärken und Expertise haben. So werden verstärkt neben der traditionellen Führungslaufbahn auch Fachlaufbahnen entwickelt. In einem Interview mit einer schweizerischen Bank werden explizit verschiedene Tracks genannt, wie „Managementtrack", „Spezialistentrack" und „Kundentrack". Hier zeichnet sich ein Potenzial für beruflich qualifizierte Führungskräfte ab. Wenn eine Struktur mit Projektteams im Vergleich zu einer klassischen unternehmerischen Hierarchie an Bedeutung gewinnt (z. B. CHNL 222–233), bleibt die Relevanz von beruflich-technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hoch oder nimmt sogar verhältnismäßig zu, Verantwortung für administrative Prozesse nehmen dagegen eher ab. So kommen diese Projektleiterfunktionen den Präferenzen derjenigen entgegen, die ihre Stärken bereits früh in der Ausübung fachlich-anwendungsbezogener Tätigkeiten gesehen haben.

7. Fazit

Eine Konkurrenzsituation zwischen Bewerberinnen und Bewerbern mit einer beruflichen Ausbildung und einem Bachelorabschluss aus Sicht von Unternehmen konnte in den Interviews nicht festgestellt werden. Es sind sowohl die Einstiegspositionen, die Einstiegsgehälter als auch die typischen Tätigkeiten in den befragten Unternehmen unterschiedlich. Im Karriereverlauf gibt es nach Angaben der Gesprächspartnerinnen und -partner jedoch keine exklusiven Entwicklungswege, die für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit beruflichem Bildungshintergrund nicht erreichbar wären. Die Bedeutung des Bildungshintergrundes nimmt im Laufe der Zeit ab, die sogenannte „Performance" dagegen zu.

In der Untersuchung wurde aber deutlich, dass die persönlichen Erfahrungen mit entsprechend qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, aber auch die eigene Bildungskarriere von Rekrutierungsverantwortlichen von zentraler Bedeutung für Rekrutierungsentscheidungen ist. Der Rekrutierungsprozess in den befragten Unternehmen wird überwiegend von den jeweiligen Human-Resource-Abteilungen gemeinsam, aber arbeitsteilig mit den Fachbereichen durchgeführt. Die Personalbedarfe werden zusammen mit einer Tätigkeitsbeschreibung und meist auch verbunden mit einer klaren Anforderung an die Art der Qualifikation aus den operativen Bereichen an die HR-Abteilungen weitergeleitet. Diese organisiert die Suche, die Ausschreibungen etc. Häufig trifft sie dann eine Vorauswahl, jedoch wird beinahe ausnahmslos die Rekrutierungsentscheidung der operativen Ebene überlassen.

Die Interviewpartnerinnen und -partner in Deutschland und der Schweiz auf operativer Ebene verfügten häufig über einen Berufsbildungshintergrund, wertschätzten diese Qualifikationen und verfügten über eine genaue Vorstellung über

Einsatzbereiche und Tätigkeiten, bei denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit beruflicher Ausbildung ihre Stärken am besten einbringen können oder wo eher eine akademische Bildung gefragt ist. Dies war teilweise auch in den Unternehmen in England zu beobachten, und zwar immer dann, wenn das dortige Unternehmen aktiv die berufliche Qualifikation durch das Angebot von „apprenticeships" förderte und sich entsprechende Karrieren in den Unternehmen manifestierten. Die Befragten in den Human-Resource-Bereichen setzten sich in Großbritannien zum Teil gar nicht mit beruflichen Bildungsgängen auseinander, da sie entweder sowieso nur „graduates" extern einstellen, wie z. B. im Investmentbanking, und in ihrer Zuständigkeit abgekoppelt sind vom Bereich der beruflichen Ausbildung im Unternehmen, soweit ein solcher vorhanden ist. In Deutschland und der Schweiz bietet sich ein etwas anderes Bild. Hier ist der Einsatz von beruflich qualifizierten Fachkräften im Unternehmen auch im Human-Resource-Bereich eine feste Plangröße. Will man nun bildungspolitisch die Rolle und Bedeutung der beruflichen Bildung erhalten, stärken oder gar ausbauen, ist ein Erfolgsfaktor sicherlich das Karrierepotenzial. Je stärker eine Unternehmenskultur verbreitet ist, in der die Karrieren beruflich qualifizierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gefördert werden, desto attraktiver und wettbewerbsfähiger ist der berufliche Bildungsweg. Insofern wurde in den Interviews der Zirkelschluss zwischen Attraktivität einer beruflichen Ausbildung, den Karrierechancen im Unternehmen sowie der Wahrnehmung und Wertschätzung im Human-Resource-Bereich deutlich. Kurz gesagt: Je attraktiver die Karrierechancen, desto attraktiver ist der berufliche Bildungsgang und umgekehrt.

Literatur

Achtenhagen, Frank: Competence and their Development: Cognition, Motivation, Metacognition. In: Nijhof, Wim J.; Nieuwenhuis, Loek F. M. (Hrsg.): The Learning Potential of the Workplace. Twente 2005

Arnold, Rolf; Schüssler, Ingeborg: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Bielefeld 2001

Backes-Gellner, Uschi: Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich – Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre. München 1996

Bergs, Christian; Konegen-Grenier, Christiane: Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen. Karriere mit dem Bachelor – Berufswege und Berufschancen. Essen 2005, S. 24–41

BIBB (Bundesinstitut für Berufsildung): Datensystem Auszubildende. – URL: http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/69100900.pdf (Stand: 22.10.2011)

Bierhoff, Helvia; Prais, Sigbert J.: From School to Productive Work: Britain and Switzerland Compared. Cambridge/New York 1997

Brewster, Chris; Mayrhofer, Wolfgang; Morley, Michael: Human Resource Management in Europe. Evidence of Convergence? Oxford 2004

Campbell, Adrian; Warner, Malcom: Training Strategies and Microelectronics in the Engineering Industries of the UK and Germany. Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany. In: Ryan, Paul (Hrsg.): International Comparisons of VET for Intermediate Skills. London 1991

Campus Career Network: Hochschul-Recruting 2006

Descy, Pescaline; Tessaring, Manfred: Training and Learning for Competence. Second Report on Vocational Training Research in Europe: Executive Summary, revised edition. Cedefop Reference series 31. Luxembourg 2002

Eraut, Michael: National Vocational Qualifications in England – Description and Analysis of an Alternative Qualification System. In: Straka, Gerald (Hrsg.): Zertifizierung nonformell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin 2003

Erpenbeck, John: Kode – Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung. In: Erpenbeck, John; Von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

Festing, Marion: Internationales Personalmanagement. In: Gaugler, Eduard (Hrsg.): Handwörterbuch Personal. Stuttgart 2004

Fulst-Blei, Stefan: Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung Band 3. München 2003

Georg, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186–93

Gonon, Philipp: Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern 1998

Habermann, Wolfgang; Lohaus, Daniela: Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im WS 2006/07. Hisbus Kurzinformation Nr. 17. Hannover 2006

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007

Konegen-Grenier, Christiane: Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 10 (2004) 4, S. 10–17

Maurice, Marc; Sellier, François; Silvestre, Jean-Jacques: The Social Foundations of Industrial Power. A Comparison of France and Germany. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge M.A. 1986

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 1990

Meyer, John W.; Ramirez, Francisco O.: Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, John W. (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt 2005, S. 212–234

Minks, Karl-Heinz; Briedis, Kolja: Der Bachelor als Sprungbrett? Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelor-Studium. HIS-Kurzinformation A3. Hannover 2005

Möhrle, Martin: Umdenken für den Bachelor. In: Personalwirtschaft 4 (2006), S. 41

Moreau, Marie-Pierre; Leathwood, Carole: Graduates' Employment and the Discourse of Employability: A Critical Analysis. In: Journal of Education and Work 19 (2006) 4, S. 305–324

Mulder, Martin: Competence Development – Some Background Thoughts. In: Journal of Agricultural Education and Extension 7 (2001) 4, S. 147–159

Müller, Walter; Shavit, Yossi: Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: eine vergleichende Studie in 13 Ländern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 4, S. 501–533

Mytzek, Ralf; Schömann, Klaus: Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa – Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften. Berlin 2004

Prais, Sigbert J.; Jarvis, Valerie; Wagner, Karen: Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels. In: Ryan, Paul: International Comparisons of VET for Intermediate Skills. London 1991

Quack, Sigrid; O'Reilly, Jacqueline; Hildebrandt, Swen: New Patterns of Recruitment and Training in German, UK and French Banks. Discussion paper, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin 1995

Rauner, Felix; Bremer, Rainer: Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 2, S. 149–161

Roe, Philip; Wiseman, June; Costello, Mary: Perceptions and Use of NVQs: A Survey of Employers in England. Research Report 714. Department for Education and Skills. London 2006. – URL: http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR714.pdf (Stand: 24.01.2011)

Schäfer, Ivo: Rekrutierung von Topmanagern. Wiesbaden 2001

Schaller, Philipp: Förderung der Employability durch Unternehmen. Diplomarbeit. Universität Zürich 2002

Scheiwiller, Pascal: Zukünftige Trends und Innovationsfelder für das HRM Consulting – vertieft am Beispiel der Schweiz. Dissertation. Universität St. Gallen 2004

Steedman, Hilary; Wagner, Karin: The Impact of National ICT Qualification Systems on Companies' Recruitment Practices – an Anglo-German Comparison. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 40 (2007) 2–3, S. 235–249

Treiman, Donald J.: Industrialization and Social Stratification. In: Laumann, Edward O. (Hrsg.): Social Stratification: Research and Theory for the 1970s. Indianapolis 1970, S. 207–234

Weigel, Tanja; Mulder, Martin; Collins, Kate: The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States. In: Journal of Vocational Education and Training 59 (2007) 1, S. 53–66

Weiss, Reinhold: Durchlässigkeit in der kaufmännischen Bildung – von der Schule über Aus- und Weiterbildung bis zur Hochschule. In: Innovationen in der kaufmännischen Bildung!? Dokumentation der Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des VLW. Bonn 2006, S. 29–35

III. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Andrä Wolter

Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule

In Deutschland sind in den letzten Jahren verschiedene Maßnahmen ergriffen worden, die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen – mit dem Ziel, eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule insbesondere an der Schwelle des Hochschulzugangs zu erreichen. Der Beitrag ordnet diese Maßnahmen in die bereits länger zurückreichende Entwicklungsgeschichte des Hochschulzugangs aus dem Beruf ein und analysiert die Gründe und Bedingungen für die neue Aktualität dieses Themas. Solche Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule können sowohl als ein Beitrag zur Akademisierung der Berufswelt als auch – umgekehrt – zur Annäherung der Hochschule an die Arbeits- und Berufswelt gesehen werden.

1. Einleitung

Traditionell werden in Deutschland gymnasiale und akademische Bildung als biografisch aufeinander aufbauende, über das Abitur eng miteinander verbundene Stufen eines konsekutiven Bildungsgangs angesehen. Dagegen gilt die berufliche Bildung sowohl in ihrem Verhältnis zum Gymnasium als auch zur Hochschule als ein institutionell und curricular separierter Bereich. Nach jahrzehntelanger Randständigkeit ist das Thema der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule in den letzten Jahren stärker in den Horizont der hochschulpolitischen Aufmerksamkeit gekommen. Eine Reihe von Initiativen und Maßnahmen sind ergriffen worden, die dem Ziel dienen, die Hochschulen in größerem Umfang für Berufstätige zu öffnen. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen. Diese Neuregelung (siehe dazu Abschnitt 6) eröffnet einer großen Gruppe beruflich qualifizierter Personen, die über keine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen, den Hochschulzugang. Damit ist eine Gleichrangigkeit von allgemeiner, gymnasialer und beruflicher Bildung beim Hochschulzugang noch nicht vollständig, aber annähernd erreicht. Hierin liegt insofern ein Beitrag zur „Akademisierung der Berufswelt“, als berufliche Bildungswege, die bislang von der Aufnahme eines Hochschulstudiums – jedenfalls ohne die herkömmlichen schulischen „credentials“ – ausschlossen, jetzt in den Kreis der Berechtigten bzw. Berechtigungen einbezogen sind.

Obgleich in den letzten 25 Jahren häufiger hochschulpolitische oder berufsbildungspolitische Debatten zu den Regelungen des Hochschulzugangs für Berufstätige – meist in gewissen Wellen – geführt wurden, waren bislang nur einzelne Länder (und die KMK gar nicht) bereit, eine umfassende Neuregelung vorzunehmen. Auch die Hochschulen verhielten sich tendenziell eher zurückhaltend. Wichtige politische Unterstützung für eine Neuorientierung ist neben den Gewerkschaften von den Arbeitgeberverbänden ausgegangen, die früher ebenfalls ein eher gespaltenes Verhältnis zu diesem Thema hatten. Schließlich hatten sie jahrelang mit Blick auf die arbeitsmarktpolitischen Folgen vor einer Ausweitung der Hochschulbildung gewarnt. Die Gewerkschaften dagegen gehören schon traditionell zu denjenigen Einrichtungen, die eine stärkere Öffnung der Hochschulen für Berufstätige fordern.

Der Beschluss der KMK wird durch eine Reihe weiterer Maßnahmen auf Länder- oder Bundesebene eingerahmt, die ebenfalls dem Ziel dienen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu vergrößern. Dabei ist im Auge zu behalten, dass die beiden Themen „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule“ und „Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige“ zwar eng miteinander verbunden, aber keineswegs identisch sind. Zu den weiteren Initiativen und Maßnahmen, die diesem Ziel verpflichtet sind, zählen zum Beispiel auf der Seite des Bundes die Einführung der Aufstiegsstipendien (2008), das umfangreiche Förderprogramm zur Offenen Hochschule (2011), das 2014 mit einer neuen Antragsrunde fortgesetzt werden soll, oder die Förderung von Modellversuchen zur Entwicklung und Implementation von Verfahren zur Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen (Fort-)Bildung auf Hochschulstudiengänge (2006 ff.). Auch auf Länderebene, allen voran in Niedersachsen, finden sich ähnliche Programme unter dem Stichwort „Offene Hochschule“. Im Jahr 2009 hat die KMK außer der Neuregelung des Hochschulzugangs auch einen neuen Beschluss zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium gefasst, für die bereits seit 2002 eine weitreichende Regelung vorhanden war.

Die Tatsache, dass in diesem Aktionsfeld nach langer Beharrung eine neue Dynamik entstanden ist, lässt nicht nur nach Veränderungen in den Akteurskonstellationen fragen, sondern nach den tieferen Gründen und Ursachen im Verhältnis von Arbeitsmarkt, beruflicher Bildung und Hochschule(n). Offenkundig ist die lange Zeit für Deutschland charakteristische institutionelle Segmentierung zwischen gymnasialer, beruflicher und akademischer Bildung zwar nicht verschwunden, aber doch abgebaut worden. Nach einem kurzen historischen Rückblick zur Problemgeschichte des Hochschulzugangs aus dem Beruf (Abschnitt 2) soll diese Frage dann in den folgenden Abschnitten des vorliegenden Beitrags aufgegriffen werden. Abschließend soll dann die aktuelle rechtliche und statistische Situation des Hochschulzugangs aus dem Beruf dargestellt sowie die Bedeutung dieses Themas im Rahmen eines erwei-

terten Verständnisses der Hochschule als einer Institution des lebenslangen Lernens erörtert werden.

2. Vorgeschichte und Entwicklung

Das Thema des Hochschulzugangs für Berufstätige ist alles andere als neu. Aber nach jahrzehntelanger Randständigkeit ist es erstens stärker in den Horizont der deutschen Hochschulpolitik gerückt, zweitens steht es in einem deutlich veränderten institutionellen Kontext, und drittens wird es in einem ebenfalls stark veränderten bildungspolitischen Rahmen diskutiert. Das bildungspolitische Verständnis solcher berufsbezogenen Zugangswege, die Erwachsenen nach einer beruflichen Qualifizierung und Bewährung (ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung) die Aufnahme eines Hochschulstudiums ermöglichen sollen, unterliegt einem deutlichen historischen Wandel. Mindestens sechs unterschiedliche „Paradigmen" lassen sich identifizieren, die historisch aufeinanderfolgen, die sich aber auch überlagern und zeitlich nebeneinanderstehen können.

Nach der stufenweisen Bindung der Studienzulassung an das Abitur und der damit einhergehenden Schließung des Hochschulzugangs im 19. Jahrhundert wurden spezielle Zulassungsverfahren für Studierende ohne Abitur erstmals in der Weimarer Republik in Gestalt einer Zulassungsprüfung an der Universität eingeführt. Maßgeblich war dabei, dass diese neue Einrichtung als eine *individuelle Hochbegabtenprüfung* gesehen wurde, als ein ausgesprochen „elitärer" Seiteneinstiegsweg für solche Personen, die von ihrer Begabung und ihren Persönlichkeitseigenschaften her als besonders geeignet galten, aber aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen die Hochschulreife nicht auf dem „normalen" Wege erwerben konnten. Den damit verbundenen bildungstheoretischen Anspruch hat Baldo Blinkert vor mehr als 40 Jahren als „Besonderheitenethos" (Blinkert 1974, S. 33) bezeichnet, weil in den einschlägigen Prüfungsordnungen häufig das Attribut „besonders" (z. B. besondere Eignung oder Persönlichkeit) verwendet wurde. Berufliche Qualifikation und Erfahrung hatten in dieser eher charismatischen Vorstellung von Hochschulreife noch keinen Platz. Aufgrund der sehr hohen Anforderungen handelte es sich um einen hochselektiven, schmalen Weg zur Hochschule, der von Zeitgenossen zu Recht als eine „kleine Seitenpforte" gewürdigt (oder geschmäht) wurde.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam dann, an ältere berufspädagogische Konzepte vom „bildenden Wert der Berufsarbeit" anknüpfend, die Idee eines *berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife* auf. Der Beruf galt nicht mehr als Umweg neben den „eigentlichen" Institutionen der höheren Bildung, sondern als ein eigenständiger Bildungs- und Qualifizierungsweg von allgemeinbildender Bedeutung. Aber auch diese Neuorientierung hinterließ keine dauerhaften Spuren in der institutionellen

Regelung des Hochschulzugangs. Die 1959 erstmals von der KMK vorgenommene rechtliche Normierung der „Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen" bezieht sich zwar ausdrücklich auf Berufstätige, steht aber ansonsten, unschwer schon am Titel erkennbar, ganz in der alten Tradition des Besonderheitenethos.

In den 1960er-Jahren wurde einer Öffnung des Hochschulzugangs für neue Zielgruppen eine Art kompensatorische Rolle zugeschrieben – im Kontext der damals aufkommenden Befürchtung eines Mangels an hoch qualifizierten Arbeitskräften (z. B. bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Ingenieurinnen und Ingenieuren). Im Interesse des Nachwuchsbedarfs an akademisch qualifizierten Fachkräften galt es „Begabungsreserven" zu erschließen und zugleich, angesichts der ausgeprägten sozialen Selektivität des Gymnasiums und der Universität, mehr soziale Gerechtigkeit in der Teilhabe an Hochschulbildung zu verwirklichen. Zeitweise zeichnete sich insbesondere in der Lehrerausbildung eine gewisse Bereitschaft zur Öffnung für Studierende ohne Abitur ab, die jedoch wieder erlosch. Die *kompensatorische Funktion einer Öffnung des Hochschulzugangs* ist jedoch eine bis heute wirksame Denkfigur geblieben, obgleich diese Funktion – empirisch gesehen – schon angesichts der geringen Teilnehmerzahlen sehr bescheiden ausfiel.

In diesem Zusammenhang entstand auch die Vorstellung einer *„sozialen Öffnung der Hochschule"*, die in den Hochschul- und Studienreformaktivitäten der 1970er-Jahre eine prominente Rolle spielten. Auch hier bestand ein maßgebliches Motiv in der Korrektur der sozial extrem schiefen Verteilung der Studierchancen. Angesichts des bis heute schmalen Anteils der Zugänge auf diesem Weg hat sie sicherlich individuelle Mobilitätsfenster geöffnet, aber keine strukturelle Korrektur der sozialen Ungleichheit in der Beteiligung an Hochschulbildung herbeigeführt. Noch wichtiger war aber das Ziel einer Studienreform, die nicht allein auf innerwissenschaftlichen, fachlichen Ansprüchen beruhte, sondern eine stärkere Verzahnung gesellschaftlicher und berufliche Anforderungen mit dem Studium beinhaltete. Daraus ergab sich die Forderung, berufliche Qualifikation und Erfahrung bereits beim Zugang zum Studium anzuerkennen. Unter den deutschen Ländern war Niedersachsen das einzige Land, das in dieser Zeit eine weitgehende Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige über eine relativ „liberale" Zulassungsprüfung vornahm. Seitdem gilt Niedersachsen als ein Vorreiter der Öffnung der Hochschulen unter den deutschen Ländern. Mit der Gründung der FernUniversität Hagen (1974) gewann zwar das Modell „Studium neben dem Beruf" an Realität; aber die FernUniversität öffnete sich erst später auch für Studieninteressenten ohne Abitur.

Schließlich kam am Ausgang der 1980er-Jahre mit dem Postulat der *Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung* ein neues Paradigma auf, in dessen Konsequenz die Forderung nach erweiterten Zugangswegen nun nicht mehr

primär hochschulpolitisch, sondern berufsbildungspolitisch legitimiert wurde. Um das Konzept der Gleichwertigkeit entstand in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre eine lebhafte Debatte über den Beitrag der Hochschule zu diesem Ziel. Der aktuelle Hintergrund wurzelte in der Befürchtung, das duale System der Berufsausbildung gerate angesichts des wachsenden Zustroms zum Gymnasium in eine dramatische Nachfragekrise („Ausblutung"). Die Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung wurde als ein Instrument zur Stärkung der Attraktivität der beruflichen Bildung gesehen. Diese „Strategie" war etwas paradox, weil sie eine Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige mit dem Ziel verknüpfte, die Jugendlichen für die berufliche Bildung und den Verbleib im Beschäftigungssystem im Interesse des hier vorhandenen Arbeitskräftebedarfs zu gewinnen. Als sich die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt aus einem Angebotsüberhang, wie er in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre vorhanden war, in einen bis heute anhaltenden Nachfrageüberhang verwandelte, erlahmte das Interesse an der Gleichwertigkeitsforderung schlagartig. Dennoch kam es in diesem Zeitraum in einzelnen Ländern zu – in der Regel sehr vorsichtigen – Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs.

So war die Entwicklung des Hochschulzugangs aus dem Beruf schon in den ersten sechs Jahrzehnten durch einen häufigen Wechsel der maßgeblichen Paradigmen gekennzeichnet, dem eine weitgehende quantitative Bedeutungslosigkeit (mit wenigen Ausnahmen wie Niedersachsen) gegenüberstand. Ende der 1990er-Jahre kamen dann eine neue Problemwahrnehmung und ein neues Leitkonzept auf, von einer veränderten Akteurskonstellation begleitet. Nach dem Auslaufen der Gleichwertigkeitsdebatte in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre zeichneten sich neue Impulse für die weitere Entwicklung des Hochschulzugangs vor allem aus dem internationalen Umfeld ab. Das maßgebliche Paradigma hierfür war das – keineswegs neue – *Konzept des lebenslangen Lernens* (siehe dazu Abschnitt 7). Mit dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess sowie den Bemühungen um einen Europäischen und einen Nationalen Qualifikationsrahmen gewann das Thema eine größere Aufmerksamkeit. Die europäische Bildungspolitik hat der Frage der Implementation lebenslangen Lernens im Hochschulsystem wesentliche Impulse verliehen.

Welche strukturellen, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Entwicklungen verbergen sich hinter dieser neuen Aktualität der Durchlässigkeits- und Öffnungsfrage? Welche Motive und Argumente lassen sich identifizieren, die zu einer Neubewertung führen bzw. geführt haben? Im Wesentlichen sind es fünf Argumente, die in dieser Debatte eine prominente Bedeutung haben und die in den folgenden Ausführungen näher betrachtet werden sollen:

- ein demografisches Argument im Blick auf die zukünftige Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung,

- das Argument des Fachkräftemangels, das sich u. a. ebenfalls auf demografische Entwicklungen stützt,
- das Argument eines anhaltenden Qualifikationsstrukturwandels,
- die Rückwirkungen der europäischen Bildungspolitik sowie
- das veränderte Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung und zwischen nicht akademischen und akademischen Berufen.

3. Die Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung

Immer wieder wird das Argument laut, die deutschen Hochschulen müssten zukünftig neue Nachfragepotenziale erschließen, weil sich die Studiennachfrage nach dem Höhepunkt der doppelten Abiturientenjahrgänge (2011–2013) aus demografischen Gründen rückläufig entwickeln würde. In Deutschland hat sich ein Konsens zwischen maßgeblichen hochschulpolitischen Akteuren ausgebildet, wonach eine deutliche Steigerung der Zahl (und des jahrgangsbezogenen Anteils) der Studienanfängerinnen und -anfänger – die Zielzahlen variieren – für erstrebenswert gehalten wird. Gestützt wird dieses Ziel durch internationale Vergleiche, etwa auf der Basis der OECD-Daten. Sie zeigen für Deutschland eine im Verhältnis zu vergleichbaren Industrieländern deutlich niedrigere Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquote, was oft mit nationalen Unterschieden im Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung erklärt wird. Ob sich diese Differenz unter den Bedingungen einer mehr und mehr wissensbasierten Beschäftigungsstruktur (steigender Anteil von Hochqualifizierten an der erwerbstätigen Bevölkerung) und einer humankapitalintensiven volkswirtschaftlichen Wertschöpfung tatsächlich mit der besonderen Qualität beruflicher Bildung in Deutschland legitimieren lässt, ist zumindest fraglich.

Auf den ersten Blick hat diese Debatte nun einen Teil ihrer Dramatik verloren. Die Studienanfängerquote hat im Jahr 2011 einen Wert von 55 Prozent erreicht. Zu diesem starken Wachstum haben aber einige vorübergehende Sonderfaktoren beigetragen, z. B. die doppelten Abiturientenjahrgänge oder das Aussetzen der Wehrpflicht. Diese Faktoren werden sich noch bis etwa 2013 auswirken, danach ist die Studiennachfrage voraussichtlich wieder rückläufig. Diese Einschätzung wird durch vorliegende Projektionen gestützt, etwa die Projektion der Studienanfängerzahlen bis 2025, die im Nationalen Bildungsbericht 2010 veröffentlicht wurde (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 181).[1] Allerdings bedarf es hier der Differenzierung. Zwar ist in der Tat nach Abschluss der Einführung der verkürzten Gymnasialzeit bis zum Abitur (G8) selbst bei einer Fortsetzung des Wachstums-

1 Die Fortschreibung und Aktualisierung dieser Projektion im Nationalen Bildungsbericht 2012 wird diese Einschätzung bekräftigen.

trends in der gymnasialen Bildungsbeteiligung und bei optimistischen Annahmen zur Übergangsquote in den Hochschulbereich mit rückläufigen Anfängerzahlen zu rechnen. Allerdings werden die Anfängerzahlen bis zum Jahr 2025 voraussichtlich nie wieder unter das Niveau der Jahre 2007 und 2008 – also vor Einführung von G8 – sinken. Zumindest bis 2025 ist mit einer so hohen Auslastung der deutschen Hochschulen zu rechnen, dass von einem Mangel an Studierenden, einer Entlastung der Hochschulen vom „Nachfrageüberdruck" und von ihrer extremen Kapazitätsanspannung keine Rede sein kann.

Diese Entwicklung wird jedoch regional sehr unterschiedlich verlaufen. Insbesondere periphere Hochschulregionen mit schrumpfender Bevölkerung und stagnierender wirtschaftlicher Entwicklung müssen mit einem starken Rückgang der Nachfrage nach Studienangeboten und -plätzen rechnen. Von daher könnten insbesondere Hochschulen in davon betroffenen Regionen in einer Öffnung für neue Zielgruppen eine kompensatorische Entwicklungsstrategie sehen. Hält man eine Ausweitung der Studiennachfrage und der Beteiligung an Hochschulbildung mit dem Ziel, das Angebot an Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu vergrößern, grundsätzlich für sinnvoll, dann bieten sich dafür verschiedene Wege an:

- eine deutliche Steigerung der Zahl bzw. Quote der Studienberechtigten,
- ein Abbau der immer noch massiven sozialen Disparitäten in der Beteiligung an höherer und akademischer Bildung,
- eine höhere Übergangsquote von der Schule zur Hochschule,
- eine erweiterte Rekrutierung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus dem Ausland durch stärkere Internationalisierung des Studiums,
- eine Verbesserung der Erfolgsquote im Studium,
- eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Studierende,
- ein Ausbau weiterbildender Studienangebote an den Hochschulen.

4. Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstrukturwandel

Lange Zeit war die Hochschulexpansion in Deutschland gerade seitens der Wirtschaft von der Sorge begleitet, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen mit hoher Arbeitslosigkeit und sogenannter unterwertiger Beschäftigung führen. Noch in den 1990er-Jahren warnten wirtschaftsnahe Experten vor einer Umkehrung der Qualifikationspyramide (mit der Formel, es gäbe mehr Studierende als Auszubildende). Inzwischen hat sich diese Befürchtung in ihr Gegenteil verkehrt. Seit einigen Jahren herrscht das Bild eines zu erwartenden gravierenden Nachwuchsmangels an Fachkräften im Allgemeinen wie an hoch qualifizierten Arbeitskräften im Besonderen vor. Er ergäbe sich primär aus dem hohen Ersatzbedarf durch die aus dem Arbeitsleben ausscheidenden Kohorten,

denen deutlich kleinere nachwachsende Absolventenjahrgänge gegenüberstünden. Dieser Mangel würde durch den Erweiterungsbedarf, der sich aus dem Qualifikationsstrukturwandel ergibt, noch verstärkt und sei – zumindest teilweise – bereits jetzt vorhanden, etwa in den MINT-Fächern.

Das Bild eines bevorstehenden Nachwuchsmangels ist inzwischen Teil der konsensfähigen bildungspolitischen Rhetorik geworden. Diese arbeitsmarkpolitische Problemwahrnehmung führt direkt zu der Überlegung, neue Zielgruppen für Hochschulbildung zu erschließen und neue Wege zur Hochschule über den bisherigen Kreis der Studienberechtigten hinaus zu etablieren. Unstrittig ist, dass die demografische Entwicklung mittelfristig zu einem erheblichen Rückgang des Erwerbstätigenpotenzials führten wird. Offen ist, in welchem Umfang und in welchen Bereichen diese Entwicklung einen manifesten Fachkräftemangel hervorrufen könnte. Nach den wenigen vorliegenden wissenschaftlichen Projektionen – etwa der schon etwas älteren ZA/FIT-Projektion und der aktuellen Projektion des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (Helmrich; Zika 2010, Bonin u. a. 2007) – zeichnet sich zwar ein steigender (Ersatz- und Erweiterungs-)Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften ab.[2] Aber schon das geschätzte Volumen des Wachstums fällt zwischen verschiedenen Projektionen sehr unterschiedlich aus. Unklar ist auch, ob und in welchen Bereichen sich im Verhältnis zu der ebenfalls expansiven Entwicklung der Nachfrage nach bzw. Beteiligung an Hochschulbildung ein Bedarfs- oder ein Angebotsüberhang an Fachkräften ergibt. Offenkundig variiert das zwischen den Fachrichtungen und Berufsfeldern erheblich.

Nach der IAB/BIBB-Projektion liegt das Angebot an Arbeitskräften im Bereich der Fachkräfte ohne akademische Ausbildung bis etwa 2020 noch weit über dem Bedarf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 162). Das gilt aber nicht im selben Umfang für die Hochqualifizierten. Hier liegen vorausberechnetes Angebot und prognostizierter Bedarf so eng beieinander, dass regionale und sektorale, branchenspezifische bzw. fachrichtungsspezifische „mismatches“ hochwahrscheinlich sind. Einiges deutet darauf hin, dass ein Mangel nicht nur in den viel beschworenen MINT-Berufen, sondern stärker noch in den Sozial- und Gesundheitsberufen auftreten wird. Zu den offenen Fragen zählt aber nicht nur die zukünftige Bilanz zwischen Angebot und Bedarf, sondern auch die möglichen Folgen, die kompensatorische arbeitsmarktpolitische Strategien auf das Angebot hoch qualifizierter Fachkräfte haben – wie etwa die Erhöhung von Erwerbsquoten, eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit oder „arbeitssparende“ Rationalisierungsmaßnahmen.

2 Auf die bekannten methodischen und theoretischen Probleme der Bedarfsprognostik soll hier nicht eingegangen werden.

Weithin unklar sind auch die Folgen einer Strategie, Fachkräfte aus der Qualifikationsebene unterhalb eines Studiums zugunsten einer höheren Studienanfänger- und Absolventenzahl in das Hochschulsystem „umzulenken". Steigt dadurch die Konkurrenz zwischen den verschiedenen Qualifikationssegmenten? Das mittlere Qualifikationssegment auf der Ebene qualifizierter Facharbeit und Dienstleistungsberufe bleibt auch in Zukunft das stärkste Beschäftigungssegment, das zugleich das wichtigste Reservoir für eine weitere Öffnung der Hochschule darstellt. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet die Vorstellung einer generellen Anhebung des gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus. Welche Konsequenzen die zukünftige Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs im Verhältnis zum voraussichtlichen Angebot für die Notwendigkeit der Erschließung neuer Zielgruppen hat, ist gegenwärtig also nicht mit Eindeutigkeit festzustellen.

Weitaus unstrittiger als die zukünftige Bedarfs-Angebots-Relation ist die Beobachtung, dass sich in Deutschland – wie in anderen vergleichbaren Ländern – seit Jahrzehnten ein langsamer, aber kontinuierlicher Qualifikationsstrukturwandel durch Höherqualifizierung („upgrading") vollzieht. Dieser Wandel ist bereits für den Zeitraum zwischen 1960 und 1990 dokumentiert (Buttler; Tessaring 1993), meist auf der Basis des Mikrozensus, und er hat sich im Zeitraum der letzten zwei Jahrzehnte kontinuierlich fortgesetzt (Vester 2011). Die Entwicklung zeigt einen eindeutigen, anhaltenden Höherqualifizierungsprozess in der Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung – einen im Übrigen nahezu globalen Trend zu einer „highly educated society" (Teichler 1991). Sein wichtigstes Merkmal ist die zwar langsame, aber recht kontinuierliche Zunahme des Anteils hoch qualifizierter Fachkräfte an der erwerbstätigen Bevölkerung, während der Anteil gering qualifizierter Arbeitskräfte oder solcher ohne Berufsabschluss immer weiter zurückgeht.

So hat Vester (2011) auf der Basis von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die Jahre 1997 bis 2007 ermittelt, dass in diesem Zeitraum nur die Anteile der Professionen (in der Regel mit Hochschulabschluss) und Semiprofessionen (Berufs-, Fachschulqualifikation u. Ä.) an der erwerbstätigen Bevölkerung zugenommen haben, während die Anteile der Lehrberufe und der An- und Ungelernten deutlich abnahmen. Dieser berufsstrukturelle Wandel ist mit einer Höherqualifizierung verbunden, deren „Gewinner" primär die hoch qualifizierten Fachkräfte sind. Dieser dynamische Zusammenhang zwischen veränderten Berufs- und Beschäftigungsstrukturen einerseits und Qualifikationsanforderungen andererseits wird sich voraussichtlich auch in Zukunft fortsetzen. Auch wenn aufgrund unterschiedlicher Methodiken und Berechnungsverfahren die Anteilswerte zwischen verschiedenen Untersuchungen variieren, so stimmen die vorliegenden Projektionen in diesem Trend überein. Verschiedene Prozesse wirken hier zusammen: eine weitere Strukturverschiebung vom sekundären in

den tertiären Beschäftigungssektor ebenso wie ein „upgrading“ innerhalb dieser beiden Sektoren.

Nach der IAB/BIBB-Projektion des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs bis 2025 (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2010, S. 163) werden die produktionsbezogenen Berufe erheblich an Bedeutung verlieren. Innerhalb dieses Sektors wird es jedoch auch zu einer Höherqualifizierung, z. B. durch einen steigenden Anteil von Ingenieurarbeit, kommen. Während die primären Dienstleistungsberufe ihren Anteil voraussichtlich behalten werden, ist der Bereich der sekundären, humankapitalintensiven Dienstleistungen der einzige Beschäftigungssektor, der deutlich expandieren wird. Die Dynamik hinter diesen Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung ist die wachsende Wissensintensität von Wertschöpfung und Beschäftigung, die zu einem steigenden Bedarf gerade in den wissensintensiven Berufen führt. Auch wenn prognostisch unklar ist, in welchem quantitativen Verhältnis Angebot und Bedarf, auch unter Berücksichtigung von Fachrichtungsstrukturen, genau stehen werden, so sind der wachsende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften und die hohe Wahrscheinlichkeit regionaler, branchen- und fachrichtungsspezifischer Diskrepanzen weitgehend unstrittig.

Vor diesem Hintergrund gilt die Öffnung der Hochschulen als eine Art Puffer, um die Studienanfänger- und die späteren Absolventenzahlen zu erweitern. In der Tat wäre eine solche Öffnung eine wirksame Maßnahme, neue Zielgruppen und Nachfragepotenziale für die Hochschulen zu erschließen. Angesichts der Tatsache, dass das Verhältnis von Angebot und Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften in den letzten Jahrzehnten häufig unter schnell wechselnden Annahmen und Paradigmen mal als Mangel mal als Überproduktion kontrovers diskutiert wurde, kommen allerdings Zweifel an der Nachhaltigkeit dieser Argumentation auf. Nachfragemangel, Bedarfsüberhänge und Angebotsdefizite sind sehr volatile Erscheinungen, die zu schnell wechselnden Erwartungen und Anforderungen an das Bildungssystem führen. Unabhängig von bedarfsbasierten Argumenten, die Maßnahmen für eine wachsende Bildungsbeteiligung stützen würden, bleibt aber das Argument gültig, eine Öffnung der Hochschulen ziele primär auf eine andere Zusammensetzung der Studierenden und der späteren Fachkräfte zugunsten beruflich qualifizierter Personen.

5. Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule im Kontext der europäischen Bildungspolitik

Erheblicher Rückenwind für den Bedeutungszuwachs, den das Thema „Öffnung der Hochschulen“ in den letzten Jahren in Deutschland erfahren hat, ist von der europäischen Bildungspolitik ausgegangen. Eine besondere Bedeutung haben hier

der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess sowie die Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) gewonnen. Alle drei Prozesse laufen unter anderem in der stärkeren Ausrichtung auf durch Bildung und Lernen erworbene Kompetenzen („outcomes") anstelle formaler Titel, Zertifikate und Berechtigungen zusammen – oder anders ausgedrückt: „credentials" haben einen Kompetenznachweis zu führen. Der Bologna-Prozess umfasst inzwischen weit mehr als nur die Einführung gestufter Studiengänge und Studienabschlüsse, auch wenn sich ein Großteil der hochschulpolitischen Emotionen und Kontroversen genau an diesen Fragen entzündet. Vielmehr haben sich die Ziele und Aktionsfelder des Bologna-Prozesses seit 1999 ständig erweitert – unter anderem um das Thema „lebenslanges Lernen". Mit der Prager Nachfolgekonferenz (2001) wurde lebenslanges Lernen als ein weiteres Element in den Bologna-Prozess eingefügt und seitdem zu einem „Eckpfeiler" (Banscherus 2010, S. 224) aller nachfolgenden Konferenzen und Deklarationen, auch wenn die Ausführungen hierzu oft recht vage bleiben.

Unter „lebenslangem Lernen" wird im Bologna-Prozess weniger im herkömmlichen Verständnis postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassende hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen, das Studium zu flexibilisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel der Hochschule auszurichten. Banscherus nennt vier zentrale Komponenten lebenslangen Lernens, die sich in den Bologna-Dokumenten oder den entsprechenden Diskursen zwischen den Konferenzen identifizieren lassen: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) die Anpassung von Organisation (einschließlich der Beratungsdienste) und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen im Sinne des Bologna-Prozesses bezieht sich also mehr auf die Flexibilisierung der Zugangswege und Studienformate im Rahmen der akademischen Erstausbildung („initial higher education") als auf wissenschaftliche Weiterbildung im üblichen Verständnis („continuing higher education").

Das Thema „Anrechnung" außerhochschulischer Leistungen und Studiengänge ist über Bologna hinaus insbesondere vom Kopenhagen-Prozess befördert worden, zu dessen Zielen eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zählt. Diese soll unter anderem durch das Instrument eines Leistungs- bzw. Kreditpunktesystems (ECVET) und der Möglichkeit der Anrechnung von Leistungen, die in einer früheren Bildungssequenz erbracht wurden (z. B. in der Berufsausbildung oder Fortbildung), auf nachfolgende Leistungsanforderungen hergestellt werden. Anrechnung kann durch „pauschale" Anerkennung von Zertifikaten oder durch Evaluation von individuellen Kompetenzen auf Studienanforderungen (Module, Kreditpunkte) erfolgen. Für viele Hochschulen und Hochschullehrer kommt

dieses Prinzip jedoch einer Art Fremdsteuerung gleich, unterscheiden doch (deutsche) Hochschulen traditionell streng zwischen schulischen und beruflichen Vorleistungen vor dem Studium und im Studium zu erbringenden akademischen Leistungen. Anrechnung, obgleich bereits im Jahr 2002 durch KMK-Vereinbarung etabliert, ist in der Hochschullandschaft daher immer noch ein Fremdkörper.

Verstärkt werden solche Einwände noch durch die in Deutschland in den akademischen Bildungsschichten weitverbreitete Befürchtung, berufliche Bildung und Weiterbildung können nicht hinreichend für ein Studium qualifizieren. Von daher ist es nicht überraschend, dass die Bemühungen um einen Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen, im Wesentlichen derselben Kompetenzphilosophie verpflichtet, in Deutschland genau an dieser Grenzlinie auf Widerstand und Akzeptanzprobleme stoßen, wie gerade die öffentliche Kontroverse um die Einordnung des Abiturs im Verhältnis zu den Abschlüssen der beruflichen Bildung überdeutlich zeigt. Hier prallen die alte deutsche Tradition des Denkens in Berechtigungen und Zertifikaten, die an bestimmte Curricula und Fächer gebunden sind, und die neue europäische Linie des Denkens in – zumindest dem Anspruch nach – bildungswegunabhängigen Kompetenz-„Assessments“ aufeinander. „Gleichwertigkeit“ von Bildungswegen wird häufig immer noch mit „Gleichartigkeit“ verwechselt.

In Deutschland hat sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert beim Zugang zur Hochschule eine institutionelle Ordnung ausgebildet, welche die Aufnahme eines Studiums von dem Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbenen Studienberechtigung abhängig macht. Diese Konstruktion wurde durch eine scharfe, bildungstheoretisch überhöhte Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sanktioniert, die von den verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus legitimiert wurde (vgl. Wolter 1990). Danach ist nur das Gymnasium, nicht aber die berufliche Bildung in der Lage, Studierfähigkeit im bildungsidealistischen Verständnis als eine bestimmte Form kulturell normierter Persönlichkeitsbildung zu vermitteln. Baethge (2007) hat diese institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung treffend als das „deutsche Bildungsschisma“ bezeichnet. Diese institutionelle Regelung konnte sich im frühen 19. Jahrhundert noch auf eine klare Überlegenheit des Gymnasiums bei der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und theoretischen Wissens berufen. Berufliche Bildung, flächendeckend zu dieser Zeit noch gar nicht etabliert und, soweit schon vorhanden, noch ganz unter vorindustriell-ständischen Bedingungen, ließ den Gedanken einer Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung noch gar nicht aufkommen.

Diese historische Konstruktion ist aber inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit der Reform der beruflichen Bildung in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre zeichnet sich auch hier ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die abstrakt-wis-

sensbasierten Qualifizierungsanteile zunehmen und die „nur“ erfahrungsbasierten Anteile tendenziell abnehmen. Berufsausbildung folgt immer weniger dem traditionellen Modell des Imitationslernens und der „Beistelllehre“, sondern beinhaltet die integrierte Vermittlung von Fachwissen, theoretischem Wissen, Handlungs- und Problemlösungskompetenzen, Schlüsselqualifikationen und praktischem Erfahrungswissen in berufsspezifisch unterschiedlich komplexen Mustern. Das Lern- und Anforderungsniveau ist dadurch deutlich gestiegen, auch wenn zwischen den einzelnen Ausbildungsbereichen bzw. -berufen nach wie vor deutliche Unterschiede zu erkennen sind.

Dieser Wandel, der die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit nachhaltig verändert (hat), führt zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen, welche die alte intellektuelle Distanz zwischen Gymnasium und Berufsausbildung zwar nicht gleich zum Verschwinden bringt, aber den ursprünglichen kognitiven Vorsprung des Gymnasiums in vielen Ausbildungs- und Berufsfeldern schmelzen lässt. Dem gymnasialen Konzept ganzheitlicher Allgemeinbildung entspricht ein ganzheitliches Konzept beruflicher Kompetenzentwicklung. Auch der Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder sozialen Kompetenzen ist längst kein Monopol gymnasialer Bildung mehr, sondern heute eine selbstverständliche Anforderung beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Die Differenzierungslinien verlaufen nicht mehr allein zwischen Gymnasium und beruflicher Bildung, sondern quer durch die Bildungsbereiche und ebenso durch das Spektrum der Ausbildungsberufe und beruflichen Tätigkeitsfelder.

So wie sich traditionelle bildungstheoretische und institutionelle Segmentierungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung langsam auflösen und die Grenzlinien fließender werden, so lösen sich auch historisch gewachsene Abgrenzungen zwischen nicht akademischen und akademischen Berufen in vielen (nicht allen) Tätigkeitsfeldern tendenziell auf. In Deutschland hat sich das Spektrum akademischer Berufe historisch um die hierarchische Struktur des staatlichen Laufbahnsystems herum ausgebildet, die auch die nicht staatlichen Berufs- und Tätigkeitsfelder prägte. In den akademischen Kernprofessionen hatte sich eine relativ klare Unterscheidung zu den nicht akademischen Berufspositionen (Ärzte zu nicht ärztlichen Gesundheitsberufen, Ingenieure zu Technikern, Juristen zu Verwaltungsangestellten) ausgebildet, die auch heute noch gilt. Teichler hatte bereits 1994 darauf hingewiesen, dass „die traditionelle Vorstellung, es könne relativ klar zwischen den akademischen Positionen und den in der beruflichen Hierarchie unmittelbar darunterliegenden Positionen unterschieden werden“ (Teichler 1994, S. 29), empirisch immer weniger zutrifft. In vielen Tätigkeitsfeldern sind die Übergänge und Zuordnungen von Tätigkeitselementen und Berufsrollen zu Qualifikationsebenen fließender und durchlässiger geworden.

Dieses ist weniger eine Folge von „Downgrading"-Prozessen bei akademischen Berufen als vielmehr von „Upgrading"-Prozessen in den beruflichen Tätigkeitsfeldern unterhalb der Hochschulebene. Hier sind besonders die Ausbildungs- und Berufswege in den Blick zu nehmen, die zwischen betrieblicher Ausbildung und Hochschulebene liegen, z. B. Fortbildungsberufe oder vollqualifizierende Ausbildungsgänge des Schulberufssystems, aber durchaus auch die innovationsstarken Teile betrieblicher Berufsausbildung. Durch das Eindringen wissensbasierter analytischer, reflexiver und evaluativer Kompetenzen ist hier nicht nur ein Wandel von erfahrungs- zu wissensbasierten Kompetenzen zu beobachten (vgl. Baethge 2008, S. 589 f.), sondern auch dass große Teile der Ausbildung und Weiterbildung in diesen Berufen einer Art „enrichment" unterliegen, die sich einer strengen Differenzierung zwischen „gerade noch nicht akademisch" und „schon akademisch" entzieht. Arbeits- und Berufsrollen werden auf der Grundlage wissenschaftsbasierter Anforderungen neu definiert – ein Prozess, der sich angesichts des Wandels beruflicher Arbeit unter wissensgesellschaftlichen Bedingungen in Zukunft eher noch verstärken wird.

6. Aktuelle rechtliche und quantitative Entwicklungen

Unter den Berufstätigen, die sich in einem akademischen Erststudium befinden, sind zwei unterschiedliche biografische Verlaufstypen zu unterscheiden: Der erste Typus bezieht sich auf Studierende, die ihre Studienberechtigung mit ihrem Schulabschluss (z. B. dem Abitur) erworben und danach eine Berufsausbildung und eine Erwerbstätigkeit absolviert haben (*Studienberechtigung vor Berufsausbildung*). Der zweite Typus umfasst diejenigen Studierenden, die ihre Schulzeit ohne Studienberechtigung abschließen, danach eine Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit (in der Regel mit hoher Weiterbildungsintensität) absolvieren und dann erst eine Studienberechtigung erwerben (*Studienberechtigung nach Berufsausbildung*). Neben diesen beiden Haupttypen gibt es noch eine – statistisch sehr kleine – Gruppe von Studierenden, die ihre Studienberechtigung mit einer Berufsausbildung im Rahmen doppelt qualifizierender Bildungsgänge (Berufsausbildung mit Fach- bzw. Hochschulreife) erworben haben.

Bei dem oben genannten zweiten Typus (*Studienberechtigung nach Berufsausbildung*) sind wiederum zwei unterschiedliche Kategorien zu unterscheiden:

- diejenigen Studierenden, die ihre Studienberechtigung im Rahmen *schulrechtlich geregelter Bildungswege* erlangt haben; dazu gehören vor allem die Absolventinnen und Absolventen der herkömmlichen Einrichtungen des zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs) sowie im Fachhochschulbereich die relativ große Gruppe der Absolventinnen und Absolventen von Fachoberschulen;
- sowie diejenigen Studierenden, die aufgrund *hochschulrechtlich geregelter Wege* zum Hochschulstudium zugelassen worden sind – zum Beispiel über Zulassungs-

oder Einstufungsprüfungen an den Hochschulen oder prüfungsfreie Wege wie das Probestudium, die sich an beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Zugangsberechtigung wenden. Dieser Zugangstypus wird heute oft als *dritter Bildungsweg* bezeichnet. Vor allem diese Gruppe steht im Brennpunkt aktueller bildungspolitischer Debatten über eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule.

Im internationalen Rahmen ist der Sprachgebrauch uneinheitlich. Hier finden sich nebeneinander solche Bezeichnungen wie „adults", „mature students" oder „non-traditional students". Oft wird zwischen „widening participation" (Öffnung für neue Zielgruppen) und „increasing participation" (genereller Niveauanstieg in der Bildungsbeteiligung) unterschieden. Inzwischen hat sich in der internationalen Forschung der Begriff „non-traditional students" weitgehend durchgesetzt (Schuetze; Slowey 2001). Die Bedeutung dieses Begriffs variiert aber erheblich, abhängig (1) von den institutionellen Bedingungen und Strukturen nationaler Bildungssysteme, (2) von den Partizipationsmustern an Hochschulbildung und (3) von demografischen Faktoren. In komparativen Untersuchungen konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Konzepts „nicht traditionelle Studierende" identifiziert werden (Teichler; Wolter 2004, Schuetze; Slowey 2012, Wolter 2012a):

(1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, „first nations");
(2) Personen mit nicht konventionellen, nicht geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Wege zur Hochschule;
(3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (meist durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen);
(4) Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z. B. älter als 25) und schließlich
(5) Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren.

In Deutschland werden nicht traditionelle Studierende primär in einer Kombination von (2) und (3) definiert und im Kern mit dem dritten Bildungsweg identifiziert (Wolter 2012a). Der inflationäre Gebrauch des Begriffs „nicht traditionell" gerade in der deutschen Debatte hat zu einer Ausweitung seiner Bedeutung geführt, indem immer mehr Gruppen darunter subsumiert wurden (z. B. ältere Studierende, Arbeiterkinder, Migranten, Teilzeit- oder Fernstudierende) – mit einem paradoxen Ergebnis: Aufgrund der unscharfen Definition fällt der Anteil nicht traditioneller Studierender dann so hoch aus, dass eine weitere Öffnung der Hochschule überflüssig wird.

Wie eingangs schon erwähnt, ist ein entscheidender Wendepunkt in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 über den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu sehen (KMK 2009). Nach dieser Vereinbarung sind in Zukunft zwei Wege vorgesehen:

(1) Alle Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen – auf der Ebene der Meisterin bzw. Meister, Technikerin bzw. Techniker, Fachwirtin bzw. Fachwirt usw. – verfügen zukünftig ohne zusätzliche Prüfung über die allgemeine Hochschulreife. Diese Abschlüsse sind also de facto dem Abitur gleichgestellt. Zuvor gab es hierfür in den Ländern unterschiedliche Regelungen, oft eine fachgebundene Studienberechtigung für ein Fachhochschulstudium.

(2) Bewerberinnen und Bewerber mit einer qualifizierten Berufsausbildung und mehrjähriger Berufspraxis erhalten eine fachgebundene Hochschulreife – allerdings nur in einem zur Fachrichtung der Ausbildung „affinen" Studiengang. Sie müssen noch ein „Eignungsfeststellungsverfahren" absolvieren, an dessen Stelle auch ein Probestudium treten kann. Die Länder haben inzwischen diesen Beschluss der KMK überwiegend in Länderrecht umgesetzt, wobei einige Länder noch über ihre KMK-Vereinbarung hinausgegangen sind.

Diese Neuregelung hat eine erhebliche Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Neben den Personen mit einer „regulären" Studienberechtigung – aus der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe, aus der Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums oder der Fachoberschule – kommen die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen und qualifizierter Berufsausbildungsgänge hinzu. Es kann vorsichtig geschätzt werden, dass damit in Zukunft etwa 60 Prozent der nachwachsenden Generationen über eine Studienberechtigung verfügen werden, die Mehrzahl bereits im Alter zwischen 18 und 23, die Inhaber von Fortbildungsabschlüssen in einem etwas höheren Lebensalter. Damit ist nicht nur die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ein ganzes Stück weiter vorangekommen, sondern auch die Studienberechtigtenquote weit über die vom Wissenschaftsrat (2006) vorgeschlagene Zielzahl von 50 Prozent hinaus angehoben worden. Vor allem aber sind damit Studienberechtigung und Hochschulzugang formal vom Abitur abgekoppelt worden. Das von Baethge (2007) problematisierte Bildungsschisma ist noch nicht aufgehoben – zum Beispiel sind seine normativen Nachwirkungen in der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennung von Abschlüssen nicht zu unterschätzen –, aber doch eingeschränkt worden.

Welche Konsequenzen diese Entwicklung für die Nachfrage nach Hochschulbildung hat, ist schwer abzusehen, da nicht bekannt ist, wie hoch Studierinteresse und Studierbereitschaft gerade in den neu erschlossenen Gruppen tatsächlich aus-

fallen. Insbesondere unter den beruflich qualifizierten Personen bedeutet das prinzipielle Studienrecht noch lange nicht, dass dieses tatsächlich auch realisiert wird. Die insbesondere an den Hochschulen vorhandene Befürchtung, die Öffnung des Hochschulzugangs werde zu einem zusätzlichen Schub an Studienanfängerinnen und Studienanfängern führen, der die Hochschulen von ihren Kapazitäten her überfordert, ist weit überzogen. Die Bildungs- und Berufsbiografien der Personen, die zu diesem neuen Kreis beruflich qualifizierter Studienberechtigter zählen, weisen andere Verläufe, Motivations- und Interessenstrukturen auf. Die äußerst geringe Zahl der Meisterinnen und Meister, die in den letzten Jahren ein Studium aufgenommen haben, verdeutlicht das. Die Wirksamkeit von Mechanismen der Selbstselektion oder antizipatorischen Sozialisation ist nicht zu unterschätzen.

Dennoch zeichnen sich statistische Bewegungen ab.[3] Während zwischen 1995 und 2008 der Anteil der über den dritten Bildungsweg zugelassenen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (an allen Studienanfängerinnen und Studienanfängern) an allen Hochschulen bei einem Prozent lag, ist er im Jahr 2010 auf 2,1 Prozent angestiegen. (Nach vorläufigen Schätzungen hat er sich im Jahr 2011 noch einmal erhöht.) Er liegt damit immer noch auf einem sehr niedrigen Niveau, hat sich aber immerhin verdoppelt. Besonders deutlich ist dabei der Anstieg im Bereich der Universitäten. Hier betrug der Anteil jahrelang etwa ein halbes Prozent und ist 2010 auf 1,9 Prozent gestiegen. An den Fachhochschulen lag er mit ca. 2 Prozent schon immer höher und hat sich aktuell auf 2,5 Prozent erhöht. Der Anteil der schulischen Einrichtungen des zweiten Bildungswegs an allen Studienanfängern liegt bei 3,6 Prozent und bewegte sich in den letzten Jahren relativ konstant in dieser Größenordnung. Mit gut 90 Prozent ist im Universitätsbereich aber die Dominanz des gymnasialen Abiturs als „Königsweg“ ungebrochen (mit dem zweiten Bildungsweg sogar bei 94 Prozent). Selbst im Fachhochschulbereich, ursprünglich ja einmal als Institution für einen berufsbezogenen Weg zur Hochschule gedacht, beträgt der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten gut 50 Prozent.

Worin liegen die Gründe und Ursachen, dass der dritte Bildungsweg bislang nicht so recht auf eine höhere Nachfrage und Beteiligung stößt? Dafür lassen sich verschiedene Bedingungen identifizieren. Erstens zeichnet sich dieser Bildungsweg trotz der neuen KMK-Vereinbarung immer noch durch eine ausgeprägte Intransparenz und Heterogenität der Regelungen zwischen den Bundesländern aus. Zweitens erweisen sich die vorhandenen Zulassungsregelungen oft noch als unflexibel und restriktiv. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte Affinitätsregelung, wonach viele Berufstätige eine Zulassung nur in einem ihrer beruflichen Qualifikation entsprechenden Studienfach erhalten. Eine Vielzahl von Ausbildungsberufen lässt sich aber

3 Die folgenden Daten entstammen einer Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt.

gar keinem Studienfach oder Studiengang zuordnen, und für viele Studienfächer und -gänge finden sich gar keine Vorbildungsberufe. Drittens zeichnet sich Deutschland im internationalen Vergleich durch ein erhebliches Angebotsdefizit an flexiblen Studienformen zum Beispiel durch berufsbegleitendes Teilzeitstudium oder durch Fernstudium aus. Diese sind aber gerade für Bewerberinnen und Bewerber aus dem Beruf sehr attraktiv, weil sie ein berufsbegleitendes Studieren ermöglichen. Auch Verfahren zur Anrechnung beruflicher Leistungen unter Einschluss der Weiterbildung auf das Hochschulstudium sind in Deutschland noch unterentwickelt.

7. Fazit: Lebenslanges Lernen als Paradigma der Hochschulentwicklung

In der deutschen Bildungsdebatte hat sich eine Tradition eingebürgert, den Begriff des lebenslangen Lernens im Wesentlichen mit Weiterbildung und die Funktion der Hochschule beim lebensbegleitenden Lernen im Kern mit wissenschaftlicher Weiterbildung zu identifizieren. Diese Semantik deckt sich nicht mit dem Verständnis lebenslangen Lernens im internationalen Bildungsdiskurs. Hier hat sich ein breiteres, inklusives Verständnis durchgesetzt, das weit über die Weiterbildung als institutionellen Sektor oder als Sequenz in Bildungs- und Lebensverläufen jenseits von Jugend und Pflichtschulzeit hinausgeht und das eher institutionen- und lebenszyklenübergreifend angelegt ist (Schuetze 2007, Wolter 2012b). Mit diesem inklusiven Lern- und Bildungsbegriff hat sich mehr und mehr auch ein systemisches Verständnis durchgesetzt, das lebenslanges Lernen als Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen, nicht nur für die Weiterbildung begreift. Lebenslanges Lernen lenkt nicht nur den Blick auf die biografische Anschlussfähigkeit von Lernprozessen über alle Lebenszyklen („lebenslang“) hinweg, sondern auch auf verschiedene Formen und Orte des Lernens („lebensweit“). Die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch vorstrukturierten Bildungswege sollen möglichst offen, flexibel und transparent sein, sodass ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Mobilität ohne Sackgassen gewährleistet ist.

Vier Aspekte sind für dieses systemische Verständnis von lebenslangem Lernen von besonderer Bedeutung:

(1) die Durchlässigkeit aufeinanderfolgender Bildungsstufen oder -sequenzen, indem institutionell vorgegebene und verfestigte Bildungswege nach einem starren berechtigungsbasierten Laufbahnmodell zugunsten einer Vielfalt unterschiedlicher Bildungswege ohne Sackgassen aufgelöst werden;
(2) die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung und Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensformen (wie z. B. Arbeiten, Lernen und Familie) erlauben;

(3) die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne statt eines „juvenilen“ Bildungskumulationsmodells und schließlich
(4) die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten, sodass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander vergleichbar und ggf. „verrechenbar“ werden.

Nach der Bedeutung der Hochschule als einer Institution lebenslangen Lernens zu fragen führt dann dazu, die Funktion der Hochschule wesentlich weiter zu fassen, als es dem traditionellen Verständnis universitärer Weiterbildung entspricht. Das Konzept des lebenslangen Lernens trägt dazu bei, über die Weiterbildung hinaus andere Strukturelemente des Hochschulsystems in den Blick zu nehmen. Von daher lässt sich lebenslanges Lernen als eine Art Mehrebenenkonzept charakterisieren. Durch einen solchermaßen erweiterten Begriff lebenslangen Lernens kommen einige weitere Aspekte der Hochschule in den Blick – so ist die hier im Mittelpunkt stehende Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Studierende ein Element dieses erweiterten Konzepts. *Berufsgleitende Studienangebote und Möglichkeiten des Teilzeitstudiums* sind ein weiteres. Studienangebote, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen, stellen an deutschen Hochschulen ein deutliches Defizit dar, vor allem im Bereich der grundständigen (Präsenz-)Studiengänge, des an deutschen Hochschulen nach wie vor dominierenden Studientyps. Eine weitere Komponente ist die *Anrechnung beruflicher Kompetenzen.*

Schließlich gehört der traditionelle Kern, die *wissenschaftliche Weiterbildung*, zum lebenslangen Lernen im Hochschulsystem. Der Bedarf an beruflicher wissenschaftlicher Weiterbildung steigt stark an, zum einen aufgrund der wachsenden Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, zum anderen aufgrund der hohen Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, der weiterbildungsaktivsten Gruppe in der Bevölkerung (Wolter 2011). Eine besondere Variante wissenschaftlicher Weiterbildung wird zukünftig die *Weiterbildung für ältere noch erwerbstätige Hochqualifizierte* darstellen. Schon jetzt ist die Erwerbsbeteiligung von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Hochschulabschluss überdurchschnittlich hoch. Zwischen der Dauer der Erwerbstätigkeit und dem Bildungsstand gibt es einen sehr deutlichen Zusammenhang. Aufgrund der besonderen Obsolenz akademischer Qualifikationen ist damit ohne Zweifel ein besonderer Weiterbildungsbedarf verbunden, gleich ob dieser durch Hochschulen oder andere Anbieter erfüllt wird. *Nachberufliche Studienangebote* werden die Hochschulen in einer Gesellschaft, in der ein immer größerer Anteil älterer Menschen – zukünftig mit einem immer höheren Bildungsniveau – lebt, mehr und mehr auch in den Blick nehmen. Von daher wird die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten auf akademischem Niveau – wenn auch ohne Berufsorientierung – stark expandieren.

Diese Pluralität von Angebots- und Studienformaten korrespondiert mit der Diversität der Zielgruppen für lebenslange Lernprozesse im Hochschulsystem. Schuetze und Slowey (2012) unterscheiden folgende Typen von „lifelong learners" an Hochschulen:

- „second chance learners", in Deutschland zum Beispiel Studierende des zweiten oder dritten Bildungswegs;
- „equity groups", Gruppen, die hinsichtlich ihrer Beteiligung an Hochschulbildung unterrepräsentiert sind, die von der ersten Kategorie aber nicht trennscharf abzugrenzen sind;
- „deferrers", z. B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen;
- „recurrent learners", solche Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Masters) an die Hochschule zurückkehren;
- „returners", z. B. vorübergehende Studienab- und -unterbrecher, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen;
- „refreshers", die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen" wollen, und
- „learners in later life", in Deutschland z. B. sogenannte Seniorenstudierende.

Drei Schlussfolgerungen ergeben sich. Erstens lässt sich die bisherige Fokussierung von Weiterbildung an der Hochschule auf wissenschaftliche Weiterbildung kaum noch halten. Der Anteil der Studierenden, die bereits über Berufsausbildung und Erwerbserfahrungen verfügen und an der Hochschule eine Art Aufstiegsfortbildung suchen, wird zunehmen. Von der Studiengangsystematik der Hochschulen her gesehen absolvieren sie eine akademische Erstausbildung. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs ist ihr Studium aber eine Weiterbildungssequenz, mit der andere Erwartungen und Ansprüche verbunden sind als bei den Studierenden mit einer „Normalbiografie". Zweitens wird die Frage der Studienformate und Lernorganisation zu einer Schlüsselfrage. Wenn das Ziel darin besteht, die Hochschulen für Berufstätige stärker zu öffnen, dann ist das wichtigste Hindernis nicht (mehr) der Hochschulzugang, sondern eine wenig flexible Studienorganisation. Studium neben dem Beruf, ein bereits in den frühen 1970er-Jahren kreiertes Konzept, ist aktueller denn je. Drittens lösen sich die früheren institutionellen, curricularen und bildungstheoretischen Segmentierungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung mehr und mehr auf. Zwar gehört es zur historischen und bildungstheoretischen Erbschaft des deutschen Bildungssystems, (vorakademische) berufliche und akademische Bildung als zwei Sphären zu denken, die hierarchisch voneinander getrennt sind. Die qualitativen Veränderungen, die sich aus dem wissensgesellschaftlichen Wandel von Arbeit, Beruf und

Beschäftigung ergeben, deuten aber eher auf eine stärkere „Verwissenschaftlichung" auch der beruflichen Bildung hin. Institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule ist dann ein Teil dieser Neukonfiguration.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010

Baethge, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, Doris; Hasselhorn, Markus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen 2007, S. 93–116

Baethge, Martin: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 541–598

Banscherus, Ulf: Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, Andrä; Wiesner, Gisela; Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München 2010, S. 221–237

Blinkert, Baldo: Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1974

Bonin, Holger u. a.: Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn 2007

Buttler, Friedrich; Tessaring, Manfred: Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26 (1993), S. 467–476

Helmrich, Robert; Zika, Gerd (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld 2010

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009

Schuetze, Hans G.: Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6 (2007), S. 177–188

Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. London 2001

Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London 2012

Teichler, Ulrich: Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy 4 (1991), S. 11–20

Teichler, Ulrich: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: Konegen-Grenier, Christiane; Schlaffke, Winfried (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf. Köln 1994, S. 21–37

Teichler, Ulrich; Wolter Andrä: Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 13 (2004) 2, S. 64–80

Vester, Michael: Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft: Wohin treibt die gesellschaftliche Arbeitsteilung? In: WSI-Mitteilungen 64 (2011), S. 629–639

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Köln 2006

Wolter, Andrä: Die symbolische Macht des Abiturs. In: Kluge, Norbert; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg 1990, S. 49–116

Wolter, Andrä: Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland – Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2011) 4, S. 8–35

Wolter, Andrä: From Individual Talent to Institutional Permeability – Changing Policies for Non-traditional Access Routes in German Higher Education. In: Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London 2012a, S. 43–59

Wolter, Andrä: Lebenslanges Lernen. In: Sandfuchs, Uwe u. a. (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn 2012b, S. 181–187

Franziska Diller

Durchlässigkeit der Hochschulbildung – Potenziale von Quereinstiegen nutzen

Der Quereinstieg in die Hochschulbildung bietet beruflich Qualifizierten die Möglichkeit, auch ohne Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufzunehmen. Ergebnisse einer qualitativen Studie, die das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung mit 35 studierenden Quereinsteigern auf Basis problemzentrierter Interviews durchführte, zeigen individuelle Motive und den individuellen Nutzen einer solchen Bildungsentscheidung auf. Um jedoch die dargestellten positiven Effekte sowohl quantitativ als auch qualitativ zu verstärken, ist es notwendig, auf erlebte Hürden der Quereinsteiger einzugehen. Die daraus identifizierten Handlungsfelder können dann aufzeigen, wie der Quereinstieg verbessert werden kann.

1. Hintergrund: Quereinstieg im Kontext der Durchlässigkeitsdebatte

Der Quereinstieg in das Bildungssystem eröffnet Personen, die nicht auf dem üblichen Weg vorgebildet sind, die Möglichkeit erweiterter Bildungskarrieren, die ihnen ohne Qualifikationsnachweis in der Regel verschlossen bleiben würden. Aus bildungspolitischer Sicht sind Beweggründe zur Förderung von Quereinstiegen die Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit oder auch die Herstellung von mehr Bildungsgerechtigkeit. Voraussetzung sowohl für die individuellen als auch für die bildungspolitischen Resultate eines Quereinstieges ist in jedem Fall eine hohe Durchlässigkeit des Bildungs- und Beschäftigungssystems, die eine Revidierung zuvor getroffener Entscheidungen ermöglicht.

Der Diskurs der erhöhten Durchlässigkeit bildet den Hintergrund der Thematik des Quereinstieges. Die in Deutschland bestehende geringe Durchlässigkeit wird regelmäßig beklagt (vgl. Severing 2009, Hanft; Gierke; Müskens 2008). Sie zeigt sich beispielsweise darin, dass die einzelnen Bildungsgänge wenig miteinander verbunden sind und die Abgrenzung gegenüber den jeweils anderen Bildungssektoren deutlich erkennbar ist. Nicht nur vertikal (z. B. zwischen Sekundarbereich und tertiärem Bereich) ist eine sogenannte „Versäulung“ erkennbar, auch horizontal grenzen sich die einzelnen Ebenen stark voneinander ab, z. B. zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (vgl. Severing 2009). Die tatsächliche Umsetzung einer verbesserten Durchlässigkeit wird vielfach erschwert „durch sehr spezialisierte Bildungsgänge, durch die unterschiedlichen teilweise aufeinander aufbauenden Niveaustufen und durch die komplexen Berufs- und Hochschulbildungssysteme, die sich inhaltlich

wie strukturell stark unterscheiden“ (Diller u. a. 2011, S. 24). Die Folge ist eine Abschottung gegenüber dem jeweils anderen Sektor (vgl. Frommberger 2009) und das Resultat eine geringe Mobilität zwischen den einzelnen Bildungssystemen und Ausbildungsstufen (vgl. Bellenberg; Hovestadt; Klemm 2004).

Eine wesentliche Möglichkeit zu einer erhöhten Durchlässigkeit ist der Quereinstieg in das Hochschulstudium. Für den Quereinstieg in die Hochschulbildung sind von staatlicher Seite Möglichkeiten geschaffen worden, um während der Berufstätigkeit erworbene Kompetenzen anzuerkennen und somit eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen zu können. Nach der seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom März 2009 bundesweit geltenden Regelung erhalten Personen ohne Abitur mit Berufsabschluss und dreijähriger Berufserfahrung (nach einer Zulassungsprüfung oder einem Probestudium) einen fachgebundenen Hochschulzugang für Universitäten und Fachhochschulen. Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z. B. Meisterin bzw. Meister, Technikerin bzw. Techniker, Fachwirtin bzw. Fachwirt) erhalten die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ohne eine zusätzliche Prüfung oder ein Probestudium absolvieren zu müssen.

Aus gesellschaftlicher Perspektive können sich unterschiedliche positive Aspekte aus dieser Art des Quereinstieges ergeben: Dem erwarteten Fachkräftemangel wird durch die Hebung eines bisher unausgeschöpften Qualifizierungspotenzials begegnet, und für die Sozialversicherungs- und Steuersysteme sind Mehreinnahmen im Falle einer verbesserten beruflichen Situation und des damit verbundenen höheren Einkommens zu erwarten. Relevant sind solche Entscheidungen jedoch auch für die Bildungs- und Berufsbiografien der einzelnen Personen mit ihren jeweiligen persönlichen und gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten.

Der Quereinstieg in die Hochschulbildung bietet dem Einzelnen die Möglichkeit aufbauenden Qualifikationserwerbes. Durch den erworbenen Abschluss wird nicht nur eine höhere Bildungsstufe erreicht, sondern in seiner Folge werden auch oftmals weitere Bildungsbemühungen und Weiterqualifikationen im Sinne des lebenslangen Lernens angestoßen.

Im Folgenden sollen der individuelle bildungsökonomische Nutzen, der aus dem Quereinstieg entsteht, und die subjektive Bewertung dieser positiven Effekte in Bezugnahme auf die individuellen Motive dargelegt werden. Hierbei wird deutlich, dass die Möglichkeit des Quereinstieges für den Einzelnen und in der Folge für die Gesellschaft vielfache positive Effekte nach sich zieht. Um diese positiven Effekte quantitativ als auch qualitativ zu verstärken, ist es notwendig, die bisher geringe Inanspruchnahme dieser Bildungsmöglichkeit zu erhöhen, indem Hürden beseitigt und Potenziale für Verbesserungen eröffnet werden. Es soll einerseits verdeutlicht werden, welche Effekte aus mehr Durchlässigkeit resultieren können, und andererseits dargelegt werden, wie diese Effekte verstärkt und gefördert werden können,

indem hinderliche Faktoren aus unterschiedlichen Bereichen identifiziert und Verbesserungspotenziale aufgezeigt werden.

2. Methodik und Vorgehen

Die im Folgenden vorgestellten Erkenntnisse über den bildungsökonomischen Nutzen, die Motive des Quereinstieges und dessen Hürden basieren auf den Ergebnissen einer qualitativen Studie, die das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) 2009 mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern der Hochschulbildung auf Basis problemzentrierter Interviews (nach Witzel 1982) durchgeführt hat (Einzelheiten zur Studie siehe Diller u. a. 2011).

Insgesamt wurden 71 Interviews mit Probanden eines Samples von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern, 35 mit Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in die Hochschulbildung und 36 mit Teilnehmenden der Externenprüfung[1] durchgeführt, wobei im Folgenden ausschließlich auf die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in die Hochschulbildung Bezug genommen wird. Kriterien für die Auswahl waren zum einen eine Abdeckung von nahezu allen Bundesländern und zum anderen die Befragung von sowohl erfolgreichen wie auch erfolglosen Studierenden, um besonders auch auf Hürden und Probleme des Quereinstieges eingehen zu können. Die Studienfächer sollten zudem eine möglichst breite Abdeckung haben (Studierende aus dem MINT-Bereich[2] wurden in einer zweiten Akquisewelle nachgefasst). Außerdem lag der Studienabschluss bei fast allen Befragten zwischen einem halben Jahr und 6 Jahren zurück, sodass zum Zeitpunkt der Befragung bildungsökonomische Effekte bereits abzuschätzen waren.

Mithilfe computerunterstützter Auswertung (MAXQDA) wurden die geführten Interviews kategoriengestützt ausgewertet und analysiert.[3] Die untersuchten Kategorien reichten vom bildungsbiografischen Hintergrund über Motive für den Quereinstieg bis hin zu hinderlichen und förderlichen Faktoren des Quereinstieges. Ein besonderer Schwerpunkt lag zudem auf der Analyse des bildungsökonomischen Nutzens. Es erfolgte sowohl eine Auswertung nach der Art des Quereinstieges als auch eine Typenbildung. Aus den gewonnenen Erkenntnissen konnten Empfehlungen für die Verbesserung der Quereinstiegsmöglichkeiten abgeleitet werden. Bei der Bewertung der Ergebnisse der vorliegenden Studie muss beachtet werden, dass zum

1 Im Vergleich der beiden Kohorten ergeben sich an einigen Stellen Unterschiede (z. B. bei der Kategorie Motive), in anderen Bereichen zeigen sich aber auch Übereinstimmungen.

2 Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

3 Zur Veranschaulichung werden Zitate der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger eingebunden. Das Geschlecht, das Alter zum Zeitpunkt des Quereinstieges und das Fach, in dem das Studium absolviert wurde, werden dem Zitat nachgestellt.

einen aufgrund der Anzahl der Befragten und zum anderen aufgrund der anzunehmenden Positivauswahl keinesfalls von Repräsentativität ausgegangen werden kann. Aufgrund der qualitativen Ausrichtung beziehen sich die vorgestellten Ergebnisse ausschließlich auf die Gruppe der Befragten und deren subjektive Einschätzungen und bedürfen einer quantitativen Überprüfung ihrer Verallgemeinerbarkeit.

Die Akquise erfolgte in zwei Feldphasen über das gezielte Anschreiben der jeweils zuständigen Institutionen (Universitäten, Fachhochschulen, Bildungsträger). Im Bereich der Hochschulbildung wurden 21 Frauen und 14 Männer befragt. Den höchsten Schulabschluss stellt bei den meisten Personen die mittlere Reife dar. Zum Zeitpunkt des Quereinstieges sind die Teilnehmer zwischen 21 und 64 Jahre alt, die 27- bis 39-Jährigen stellen die größte Gruppe. Die Studienrichtungen der Befragten lassen sich in Sozial- und Geisteswissenschaften (insbesondere Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit und Psychologie), Ingenieurwissenschaften (wie z. B. Maschinenbau oder Lebensmitteltechnologie) und sonstige Studienrichtungen (wie z. B. Lehramt, Betriebswirtschaftslehre oder Medizin) einteilen. 40 Prozent der Befragten entschieden sich für einen MINT-Studiengang. In der Mehrheit der Fälle ist das Studienfach dem Bereich der vorher abgeschlossenen Berufausbildung zuordenbar. Bis auf wenige Ausnahmen stammen alle Befragten aus eher bildungsfernen Familien, in denen beide Eltern zumeist die Hauptschule oder seltener die Realschule und eine anschließende Berufsausbildung absolviert haben.

3. Bildungsökonomischer Nutzen des Quereinstieges in die Hochschulbildung – Zahlt sich lebenslanges Lernen aus?

Ein subjektorientierter Ansatz stellt die individuelle Sichtweise der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, deren Motive sowie insbesondere den individuellen Nutzen dieses Bildungsweges heraus. Somit werden komplexere biografische Zusammenhänge erkennbar und eine Betrachtung des Quereinstieges in die Hochschule als Möglichkeit, individuelle Bildungswege zu gestalten, ermöglicht. Die Fragen, die sich stellen, sind demnach nicht nur die nach dem individuellen Nutzen, den beruflichen und persönlichen Effekten, die durch den Quereinstieg für die Individuen entstehen, sondern auch die nach ihren Motiven und den damit verbundenen Vorstellungen. Denn wie hoch der individuelle Nutzen einer Weiterbildung ist, können nur die Individuen selbst mit ihren jeweiligen subjektiven Wertmaßstäben im Abgleich mit ihren Zielvorstellungen beurteilen – „objektiv messbar ist dies nicht“ (Beicht; Krekel; Walden 2006, S. 134). Die Schwierigkeiten der objektiven Quantifizierbarkeit von Weiterbildungserträgen liegen vor allem darin begründet, dass die Ursache von Erträgen nicht immer eindeutig einem bestimmten Weiterbildungsangebot zugeordnet werden kann, sowie „in individuellen Motivlagen für die Beteiligung an Weiterbil-

dung, auf die die Kategorien von Ertrag und Nutzen wenig passen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 146). Die Motive für den Quereinstieg müssen daher in der Betrachtung des bildungsökonomischen Nutzens stets mitberücksichtigt werden. Die Einteilung des bildungsökonomischen Nutzens in monetäre und nicht monetäre Effekte sowie in soziale und persönliche Erträge folgt hier Pechars (2006) Strukturierungsansatz bildungsökonomischer Effekte[4] (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: **Strukturierungsansatz bildungsökonomischer Effekte**

	Monetär	**Nicht monetär**
privat	Steigerung von • Erwerbsbeteiligung (höhere Arbeitsplatzsicherheit) • Einkommen	Steigerung von • Sozialprestige/Wertschätzung • Arbeitsqualität • Gesundheits- und Umweltbewusstsein
sozial	Steigerung staatlicher Einnahmen durch • höhere Steuern und Sozialversicherungsbeiträge • Reduzierung der Transferleistungen • Reduzierung der Ausgaben für Gesundheit und Umwelt	Entwicklung/Steigerung von • gesellschaftlich wertvollen Einstellungen (z. B. Gesundheitsbewusstsein, Leistungsorientierung, Primär- und Sekundärtugenden) • sozialer Verantwortlichkeit
Quelle: In Anlehnung an Pechar 2006, S. 38.		

3.1 Die berufliche Situation nach dem Quereinstieg

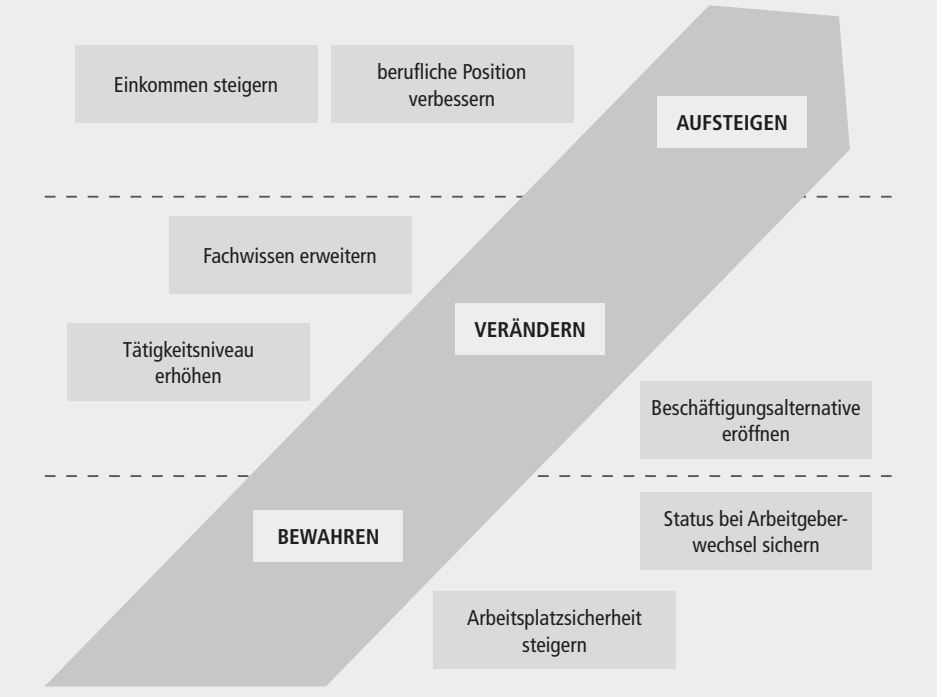
Die von den befragten Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern benannten Motive für den Quereinstieg lassen sich in drei Kategorien gliedern, die auch der Kategorisierung der beruflichen Situation nach Vollendung des Quereinstieges entsprechen (vgl. Abbildung 1):

- Aufstieg: Im Mittelpunkt steht explizit ein so benannter beruflicher oder sozialer Aufstieg, der mit einer Einkommenssteigerung verbunden ist.

4 Andere Definitionen berücksichtigen ebenso wie Pechar (2006) individuelle und gesellschaftliche Dimensionen. Veichtlbauer und Schlögel (2001) unterscheiden in ihrem Ansatz Erträge von Bildung in ökonomische Erträge, gesellschaftliche Teilhabe sowie soziale Integration, Lebensqualität und Lebenszufriedenheit. Auch im Bildungsbericht der Bundesregierung werden ähnliche Zieldimensionen von Bildung zugrunde gelegt, wobei der ökonomische Aspekt aus der Sicht des Staates formuliert ist, dessen Aufgabe in der Bereitstellung von Voraussetzungen und verbindlichen Regularien des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens besteht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Beide Definitionen berücksichtigen wie Pechar (2006) individuelle wie gesellschaftliche Dimensionen.

- Veränderung: Der Fokus liegt hier auf einer Erweiterung des Tätigkeitsfeldes, neuen Beschäftigungsalternativen oder dem Wunsch nach beruflicher Wissenserweiterung. Mit der beruflichen Veränderung kann zwar ein Aufstieg oder eine Einkommenssteigerung einhergehen, diese stehen jedoch nicht im Vordergrund.
- Bewahrung: Im Zentrum stehen hierbei die Bewahrung der beruflichen Situation – diese soll zumindest nicht unmittelbar verändert werden – und die Vorbeugung einer zukünftigen möglichen beruflichen Verschlechterung. Auch hier können Aspekte der anderen Kategorien enthalten sein, werden aber als weniger gewichtig empfunden.

Abbildung 1: **Kategorien beruflicher Motive und Einteilung der Situation nach dem Quereinstieg**



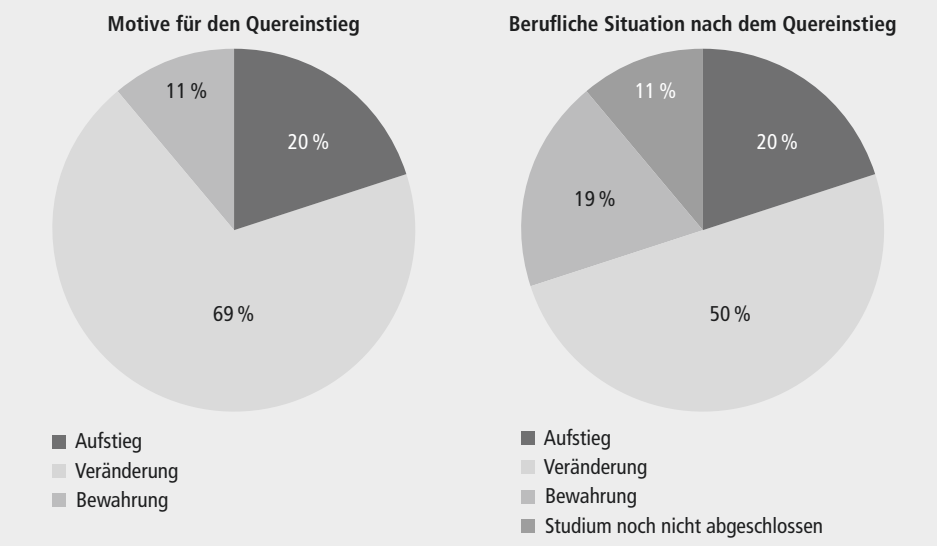
Quelle: Diller u. a. 2011, S. 55.

Bei den beruflichen Motiven zeigen sich deutliche Kumulationen. Das mit Abstand am häufigsten genannte Motiv für den Quereinstieg ist eine höhere berufliche Flexibilität, die häufig von dem Wunsch nach neuem beruflichen Lernen und einer Weiter- oder Neuorientierung herrührt: „Ich musste raus und musste etwas anderes

machen und wollte nicht ‚in diesem Saft schmoren'" (weiblich, 29 Jahre, Diplom-Sozialökonomie). Neues zu lernen, ein erweitertes Tätigkeitsfeld, Arbeitsmarktflexibilität und höhere berufliche Autonomie sind hierbei wichtige Aspekte, die der Kategorie „Veränderung" zuzuordnen sind. Weniger gewichtig sind für die Befragten Aufstiegsmotive. Auffällig ist, dass eine Einkommenssteigerung bei keinem der Befragten das einzige oder gewichtigste Motiv darstellt, was nicht bedeutet, dass es dennoch bei einigen Befragten der Kategorie „Aufstieg" eine Rolle spielt. Viele benennen zwar den beruflichen Aufstieg als zweitrangiges Motiv – häufig impliziert der Wunsch nach einem erweiterten Aufgabenbereich oder mehr Autonomie aber auch einen Aufstieg. Als treibende Kraft sehen ihn im Vergleich zu den Veränderungsmotiven jedoch deutlich weniger Befragte. Der Statuserhalt bei einem Berufswechsel oder einer etwaigen Kündigung spielt unter den Studierenden als Beweggrund die geringste Rolle.

Die Erwartungen der Studierenden treten in den überwiegenden Fällen in der nach dem Quereinstieg erreichten beruflichen Situation und den daraus erzielten Effekten auch ein (vgl. Abbildung 2). Die berufliche Situation der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger nach dem Quereinstieg lässt sich zum Großteil der Kategorie „Veränderung" zuordnen: „Ich habe eine Stelle bekommen, die nicht so gut bezahlt wird, aber sehr selbstständiges Arbeiten erfordert. Letztendlich auch große Verantwortung besitzt. Ohne mein Studium hätte ich die Stelle nicht bekommen. Das hat auf alle Fälle etwas Positives. Ich war ja immer gewohnt, nach Weisung zu arbeiten, das habe ich jetzt überhaupt nicht mehr. Ich kann sehr selbstständig arbeiten. Das ist was, was mir sehr liegt. Selbstständiges Arbeiten habe ich auch im Studium gelernt" (weiblich, 35 Jahre, Diplom-Sozialökonomie). Es wird deutlich, dass angestrebte Ziele und ein aus dem Studium resultierender Nutzen eng verwoben sind. Nur wer einen Aufstieg mit dem Quereinstieg anstrebte, empfindet diesen auch als erlebten Nutzen. Ein Teil der befragten Studierenden kann nach dem Quereinstieg einen direkten Aufstieg im engeren Sinne verzeichnen. Dieser ist durch eine Einkommenssteigerung oder die direkte Benennung eines beruflichen oder sozialen Aufstiegs definiert. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass auch Personen, die einen Berufswechsel angeben, implizit einen Aufstieg vollzogen haben können. Ebenfalls denkbar ist, dass sich ein Aufstieg erst nach einiger Zeit ergibt und aufgrund dieser langfristigen Entwicklung in den erfassten Ergebnissen teilweise nicht widergespiegelt werden kann. In der relativen Übereinstimmung von beruflicher Situation nach und den Motiven für den Quereinstieg wird deutlich, dass der Quereinstieg dem Einzelnen hilft, seine individuellen Bildungsziele zu verfolgen. Besonders auffällig ist dies im Bereich des Aufstieges. Für diejenigen Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die einen Aufstieg anstrebten, ist der Quereinstieg eine gute Möglichkeit, dies auch zu verwirklichen.

Abbildung 2: **Vergleich von Motiven und beruflicher Situation der Studierenden**



Quelle: Eigene Darstellung.

3.2 Monetäre Erträge

3.2.1 Steigerung des Erwerbseinkommens

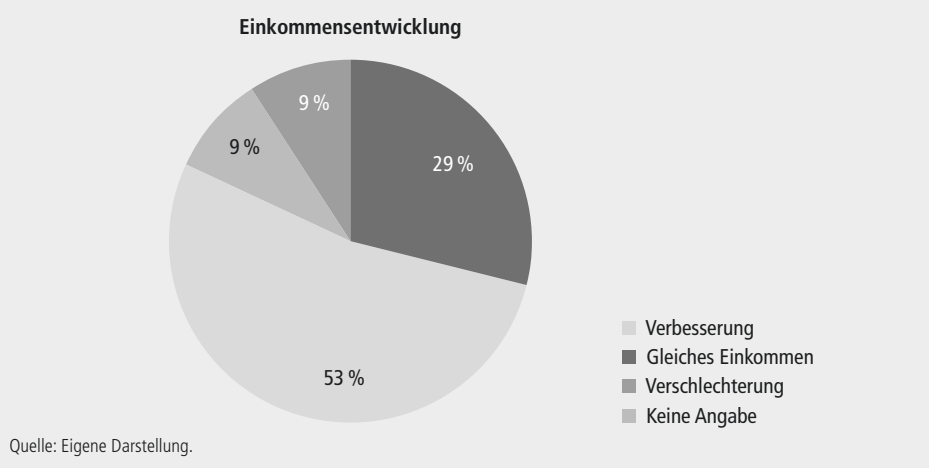
Nicht nur in der beruflichen Situation nach dem Quereinstieg kann der Nutzen sichtbar werden, er kann sich auch direkt monetär in Form eines höheren Erwerbseinkommens äußern. Sicherlich erfolgt eine tarifliche Eingruppierung zunehmend nach der tatsächlich ausgeübten Tätigkeit und weniger stark nach formalen Abschlüssen (vgl. BMWI; DIHK; ZDH 2009, S. 2), für die Entlohnung bilden formale Abschlüsse aber immer noch häufig die Grundlage.[5]

Durch eine akademische (Weiter-)Bildung sind am ehesten monetäre Effekte zu erwarten. Elektrotechnikerinnen und -techniker beispielsweise verdienten 2004 im Monatsdurchschnitt ca. 2.200 Euro, Elektroingenieurinnen und -ingenieure hin-

5 So zeigt sich, dass in allen von der OECD gegenübergestellten 28 Ländern Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt immer noch mehr verdienen als Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundärer, nicht tertiärer Bildungsgänge (OECD 2009, S. 154). Von 1997 bis 2007 sind die relativen Erwerbseinkommen für Absolventinnen und Absolventen des Tertiärbereichs im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen des Sekundarbereichs II in Deutschland um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen (ebd., S. 151).

gegen ca. 3.900 Euro. Ein Hochschulstudium beruflich Qualifizierter steigert die individuelle Bildungsrendite auf 7,8 Prozent (vgl. IWD 2010, S. 1).[6] Auch bei den befragten Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern kann über die Hälfte mit dem erworbenen akademischen Abschluss eine Einkommenssteigerung erzielen (vgl. Abbildung 3). In Zusammenhang mit der beruflichen Situation betrachtet, erscheint dies nachvollziehbar. Schließlich verbleibt nur ein vergleichsweise geringer Anteil in der vorherigen Arbeitsstelle. Sowohl ein Aufstieg als auch eine Veränderung der beruflichen Situation bedeuten in vielen Fällen auch eine Einkommenssteigerung. Mit einer beruflichen Veränderung geht oftmals auch eine Einkommenssteigerung einher (auch wenn dies kein Motiv für den Quereinstieg darstellte). Allerdings kommt auch eine Verschlechterung des Einkommens vor, ist jedoch die Ausnahme: „Was das Finanzielle angeht, habe ich mich nicht verbessert. Definitiv nicht, im öffentlichen Dienst würde ich inzwischen deutlich mehr verdienen, wenn ich dort geblieben wäre“ (weiblich, 28 Jahre, Diplom-Bauingenieurwesen).

Abbildung 3: **Einkommensentwicklung nach dem Quereinstieg**



Quelle: Eigene Darstellung.

3.2.2 Steigerung der Erwerbsbeteiligung bzw. höhere Arbeitsplatzsicherheit

Ebenfalls als monetärer Ertrag zu verstehen ist die Erhöhung der Arbeitsplatzsicherheit (vgl. Pechar 2006). Untersuchungen zur Erwerbsbeteiligung von Aka-

6 Das entgangene Einkommen während der Ausbildung verzinst sich aufgrund höherer Einkommenszahlungen danach mit 7,8 Prozent.

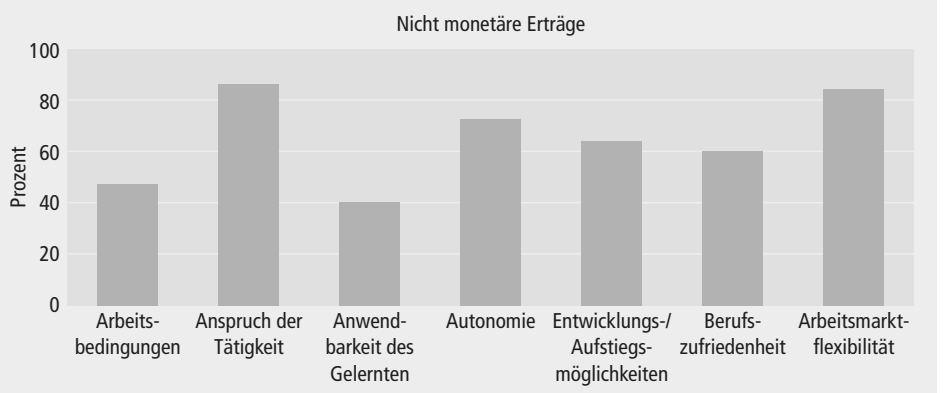
demikerinnen und Akademikern zeigen, dass diese aufgrund ihres Bildungsstandes das niedrigste Erwerbslosigkeitsrisiko besitzen (vgl. Möller; Schmillen 2008) und positivere Beschäftigungsentwicklungen als bei allen anderen Beschäftigten zu verzeichnen sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011). Aber nicht nur ein gesunkenes Arbeitslosigkeitsrisiko durch Sicherung des Arbeitsplatzes, sondern auch bessere Chancen und mehr Optionen auf dem Arbeitsmarkt sind Effekte des Quereinstieges: „Ich habe beruflich jetzt einen unbefristeten Arbeitsvertrag bekommen, den bekommt in diesen Zeiten nicht jeder“ (weiblich, 25 Jahre, Berufsschullehramt Pflegewissenschaft). Keiner der befragten Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sah die Arbeitsplatzsicherheit durch den Quereinstieg als gesunken an.

3.3 Nicht monetäre Erträge

3.3.1 Beruflicher Nutzen

Viele Effekte, die sich aus einem Quereinstieg für die Individuen ergeben, sind nicht direkt monetär quantifizierbar. Vielmehr machen sie sich im beruflichen Tätigkeitsfeld bemerkbar und haben Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit. Gründe hierfür sind eine gestiegene Arbeitsqualität durch erweiterte Tätigkeitsfelder oder bessere Arbeitsbedingungen. Inwieweit die berufliche Situation durch den Quereinstieg verbessert werden konnte, ist in Abbildung 4 dargestellt.

Abbildung 4: **Nicht monetäre Erträge von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern mit identifiziertem beruflichem Nutzen (gültige Prozent)**[7]



Quelle: Eigene Darstellung.

7 Anteil der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, der zum befragten Aspekt eine Antwort abgab.

Im Vordergrund steht für die Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger die gestiegene Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt. Zudem ist ein höherer Anspruch der Tätigkeit ein weiterer positiver Effekt: „Die Arbeit ist interessanter jetzt, dafür habe ich ja studiert. Ich mache jetzt natürlich inhaltlich mehr als nur dieses Eindimensionale vorher“ (männlich, 32 Jahre, B.A. Germanistik und Geschichte). Der erweiterte Anspruch wird häufig auch als Möglichkeit gesehen, im beruflichen Umfeld weiterhin Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln: „Ich habe noch nie so viel gelernt wie in den letzten zwei Jahren. In der praktischen Arbeit noch viel mehr als im Studium“ (männlich, 35 Jahre, Diplom-Psychologie). Aber auch eine erhöhte Autonomie und verbesserte Entwicklungs- und Aufstiegschancen sind positive Effekte des Quereinstieges. Eine insgesamt gestiegene Berufszufriedenheit wird von den Studierenden ebenfalls resümiert: „Ich bin jetzt definitiv zufriedener mit meinem Beruf. Ich wollte nicht mehr tauschen. Ich bin froh, dass ich diesen Weg gegangen bin“ (weiblich, 40 Jahre, Diplom-Sozialpädagogik).

Es gibt durchaus auch Personen, die den nicht monetären beruflichen Ertrag als zwiespältig erleben. Eine höhere Qualifikationsstufe erreicht zu haben kann bedeuten, dass mehr Leistung und die Übernahme von mehr Verantwortung erwartet werden, und erweiterte Autonomie kann zudem gesteigerten Rechtfertigungsdruck auslösen. Deshalb wird ein Aufstieg von den Befragten nicht immer angestrebt. Dies zeigt sich auch an der Bewertung der Arbeitsbedingungen, die von den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern aufgrund der höheren Arbeitsbelastung oder einer größeren Verantwortung teilweise auch als schlechter eingestuft werden: „Die Belastung ist jetzt insgesamt größer. Es ist mehr Druck da. Ich muss mich gegenüber mehreren Leuten rechtfertigen, warum ich das so gemacht habe und nicht anders. Sowohl innerhalb der Institution als auch nach außen hin“ (männlich, 40 Jahre, Diplom-Sozialarbeit).

3.3.2 Persönlicher Nutzen

Da die Bildungsökonomie längst „eine enge Sicht abgelegt hat“ und sich auch für die „social benefits von Bildung“ (Brandt 2004, S. 1) interessiert, rücken auch vermehrt persönliche, nicht monetäre Nutzensaspekte von Bildung wie Selbstverwirklichung oder Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus.

Aspekte, die sich auf persönliche Erträge beziehen, sind für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger häufig noch wichtiger als der berufliche Nutzen. Der am häufigsten benannte persönliche Nutzen ist eine Horizonterweiterung, die durch das Studium erfolgt ist. Sowohl ein besseres politisches Verständnis als auch das bessere Erkennen von Kausalitäten, sind Effekte des Quereinstieges: „Ich glaube, ich kann Hintergründe besser verstehen. Man hat viel mehr Hintergrundwissen und Ver-

ständnis dadurch. Ob politisches, ob anderes, man geht anders damit um. Man kann vieles besser verstehen“ (weiblich, 45 Jahre, Diplom-Sozialpädagogik). Fast gleich häufig wie die Persönlichkeitsentwicklung wird auch die Erweiterung des fachlichen Wissens positiv bewertet: „Es hat mir sowohl berufliche Weite, aber auch das ‚über-den-Tellerrand-hinweggucken‘ gebracht“ (männlich, 35 Jahre, Diplom-Psychologie).

3.4 Soziale Erträge

Es wird deutlich, welch enormen Nutzen der Quereinstieg für den Einzelnen bedeutet. In der Studie standen die individuelle Sicht der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger und deren bildungsökonomischer Nutzen im Mittelpunkt. Dennoch sei hier kurz erwähnt, dass eine enge Verbindung von privaten und sozialen Erträgen besteht. Zwar müssen individuelle bildungsökonomische Effekte nicht immer mit den sozialen Erträgen korrelieren – beispielsweise wenn zwar eine Einkommenssteigerung und ein Aufstieg durch den Quereinstieg erfolgt ist, subjektiv aber Veränderungsaspekte als relevanter für die eigene Biografie empfunden werden –, dennoch sind viele gesellschaftliche Effekte Auswirkungen der objektiv entstandenen, individuellen bildungsökonomischen Effekte. Eine höhere Qualifikation wird in Zusammenhang mit der allgemeinen Produktivität einer Gesellschaft gebracht, die auch zum Erhalt des vergleichsweise hohen Lohnniveaus in Deutschland erforderlich ist (vgl. Ammermüller; Dohmen 2004). Der Zusammenhang zwischen Bildung und wünschenswerten gesellschaftlichen und individuellen Faktoren wird in zahlreichen Studien belegt (vgl. Helbig 2008). Auch wenn sich aufgrund individueller Unterschiede in den Präferenzen für Bildung, Kosten und Produktivitäten eine Heterogenität in den Bildungsrenditen ergibt, zeigt die bildungsökonomische Forschung auf differenzierte Weise auf, dass im Durchschnitt Aufwendungen für Bildung lohnende Investitionen darstellen (vgl. Böttcher 2008). Neben der bereits erwähnten individuellen Bildungsrendite von 7,8 Prozent (und deren indirekt ableitbaren Nutzen auf gesellschaftlicher Ebene) ergeben sich für den Staat beispielsweise einmalig Mehreinnahmen von netto 20.600 Euro für jeden Facharbeiter, der ohne Abitur studieren darf (vgl. IWD 2010, S. 1). Zudem zieht eine höhere Erwerbsbeteiligung, die durch einen höheren Bildungsstand erreicht wird (vgl. Möller; Walwei 2009), verringerte Kosten des Staates für direkte Transferleistungen sowie Mehreinnahmen aus Steuern und Sozialabgaben nach sich. Während der Forschungsbereich zu sozialen Erträgen international deutlich besser etabliert ist, findet in Deutschland im Bereich der Schätzung von Humankapitalerträgen bisher nur wenig systematische Forschung statt (vgl. Skarupke 2005). Im internationalen Vergleich unterscheiden sich die Ertragsraten des Staates zwar, die sich aus einem Abschluss im Tertiärbereich ergeben, immer jedoch profitiert die öffentliche Hand

von den geleisteten Bildungsinvestitionen (vgl. OECD 2008). Im OECD-Durchschnitt beläuft sich die staatliche Ertragsrate bei Männern auf 11 Prozent und bei Frauen auf 9 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 196). Für Deutschland ist auffallend, dass hier die geschlechtsspezifischen Unterschiede am größten ausfallen (vgl. ebd.).

Soziale Erträge, die sich in der Folge aus persönlichen Erträgen ergeben, sind nach Pechar (2006) die Steigerung staatlicher Einnahmen durch

- höhere Steuern und Sozialversicherungsbeiträge,
- Reduzierung der Transferleistungen und
- Reduzierung der Ausgaben für Gesundheit und Umwelt

sowie die Entwicklung bzw. Steigerung von

- gesellschaftlich wertvollen Einstellungen (z. B. Gesundheitsbewusstsein, Leistungsorientierung, Primär- und Sekundärtugenden) und
- sozialer Verantwortlichkeit.

Die positiven Effekte von Bildungsinvestitionen auf die Volkswirtschaft sind vielfältig belegt, und Prognosen (vgl. IWD 2010, Wössmann; Piopiunik 2009) zeigen, dass Bildungsreformen einen beträchtlichen Mehrwert nach sich ziehen können, indem sie Höherqualifizierung – u. a. durch Quereinstieg – ermöglichen, qualitativ verbessern und zeitlich effizienter gestalten. Die Zahl von 4,6 Mio. An- und Ungelernten im Jahr 2007 (BIBB 2010, S. 265) zeigt auf, welch enormes Potenzial in Form von Bildungsrenditen durch eine höhere Qualifikation in dieser Personengruppe liegt.

4. Hürden des Quereinstieges und Handlungsfelder

Der Weg des Quereinstieges wird bisher relativ selten genutzt. Der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger, die ohne Hochschul- oder Fachhochschulreife ein Studium aufnehmen, ist mit 1,1 Prozent (2008) als gering einzustufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Besonders Universitäten verzeichnen mit einem Anteil von 0,6 Prozent nicht traditionell Studierender im Vergleich zu den Fachhochschulen mit 1,8 Prozent einen deutlich zu niedrigen Anteil an beruflich qualifizierten Studierenden. Deutschland liegt damit im internationalen Vergleich weit zurück. Mit einer Quote von 3 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger mit alternativem Hochschulzugang rangiert es hinter Ländern wie Frankreich (9,2 Prozent) und Großbritannien (7,7 Prozent) (HIS 2008, S. 36).[8] Für eine Wis-

8 Die Differenz zu Angaben des Statistischen Bundesamtes (2009) ergibt sich aufgrund der auf europäischer Ebene abweichenden Erfassungssystematik.

sensgesellschaft ist diese Situation im internationalen Vergleich als problematisch zu betrachten. Daher ist es notwendig, strukturelle Veränderungen für das Studium beruflich Qualifizierter herauszuarbeiten. Besonders erlebte Hürden der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger können Aufschluss darüber geben, inwiefern die Möglichkeit des Quereinstieges verbessert werden kann und damit mehr Personen alternative Bildungswege eröffnet werden.

Als einen der größten hinderlichen Faktoren benennen viele der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger die schlechte Informationslage. Informationen über die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur, über Zulassungsvoraussetzungen sowie zu inhaltlichen Fragen vor und während des Studiums fehlen häufig. Es muss viel Energie und Zeit aufgewendet werden, um an ausführliche und richtige Informationen über den Quereinstieg zu gelangen. Fachlich-inhaltliche Schwierigkeiten werden besonders häufig von MINT-Studierenden benannt. In diesen Fächern bauen die Studieninhalte meist auf Abiturniveau auf, und entsprechende Kurse für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, denen das Abiturwissen meist fehlt, werden nur selten angeboten. Auch Lernungewohntheit oder Schwierigkeiten mit Lehr- und Lernformen stellen gerade zu Studienbeginn häufig Probleme dar. Umstellungs- und Orientierungsprobleme wie z. B. bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen oder Probleme mit der ungewohnten „Universitätskultur“ sind ebenfalls typische Hürden zu Beginn des Studiums. Weitere Hemmnisse ergeben sich oft aus der speziellen Lebenssituation der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger. Die Mehrfachbelastung von Studium und Beruf und bzw. oder Familie stellt für viele ein nur schwer zu bewältigendes Problem dar, da der Studienbetrieb häufig wenig Rücksicht auf die spezielle Lebenssituation von beruflich qualifizierten Studierenden nimmt. Besonders Frauen sehen dies als Hürde. Zudem benennen sie häufiger als Männer Probleme, die aus einem selbst auferlegten Leistungsdruck resultieren, sowie finanzielle Belastungen. Auch Belastungen, die aus einer weiten Entfernung vom Wohnort zur Hochschule resultieren, entstehen häufig aufgrund unflexibler Regelungen und starrer Zulassungsvoraussetzungen.

Der überwiegende Teil der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger bewältigt zwar das Studium (sogar häufig sehr erfolgreich), es wird jedoch deutlich, dass in vielen Fällen ein enormer Bildungswille und gute Problemlösestrategien nötig sind, um diesen Bildungsweg zu Ende zu gehen. Die meisten beruflich Qualifizierten entwickeln im Laufe des Studiums individuelle Strategien, um Hürden und Schwierigkeiten zu bewältigen. Dennoch ist es notwendig, um mehr Menschen mit ungeraden Bildungsverläufen die Option des Quereinstieges zu ermöglichen und zu erleichtern, aufseiten der Institutionen, Hochschulen und Betrieben bessere Bedingungen zu schaffen.

4.1 Bildungspolitik

Handlungsfelder zur Verbesserung des Quereinstieges eröffnen sich auf bildungspolitischer Ebene im Bereich der Informations- und Beratungsdefizite sowie der Finanzierung. Einheitliche Informationsmöglichkeiten für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger und Arbeitgeber können den beobachteten Defiziten entgegenwirken, indem über Koordinierungsgespräche mit Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, der Bundesagentur für Arbeit und Hochschulorganisationen eine Sensibilisierung erfolgt und Aktivitäten angestoßen werden. Auch Imagekampagnen stellen eine gute Möglichkeit dar, sowohl regional (über Kanäle der involvierten Institutionen) als auch überregional (BMBF) Aufmerksamkeit für das Thema zu wecken und Informationen bereitzustellen.

Für potenzielle Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger und auch Betriebe ist es notwendig, dass regional ausgerichtete Beratungsangebote ausgeweitet werden. Dafür müssen keine neuen Strukturen geschaffen werden. Hierbei kann an bestehende Beratungsstrukturen (z. B. Lernen vor Ort oder Qualifizierungsberatungsstrukturen für Betriebe) angeknüpft werden.

Da ein Studium einen erheblichen finanziellen Aufwand für die Studierenden bedeutet und beruflich Qualifizierte häufig bereits familiären Verpflichtungen nachkommen müssen, ist es notwendig, eine kohärente Finanzierungsstrategie zu entwickeln. Dabei ist darauf zu achten, dass individuelle Förderinstrumente (z. B. Bildungsprämie, Weiterbildungs- oder Aufstiegsstipendien) und institutionelle Förderungen (z. B. WeGebAu – Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen) besser aufeinander abgestimmt werden und die Bedingungen an die Anforderungen für beruflich Qualifizierte angepasst werden, beispielsweise durch das Aufheben von Altersgrenzen für Kredite. Aber auch indirekte Förderungen sind denkbar, indem die Kosten für die Freistellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch steuerliche Erleichterungen gemindert werden. Der Förderung mittelbarer Kosten sollte zudem eine gewichtige Rolle beikommen. Gerade für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger bedeutet die Kostenübernahme der Kinderbetreuung die Ausräumung einer großen Hürde.

Auch die Förderung von Bildungsinnovationen kann dazu beitragen, den Quereinstieg zu erleichtern. Beispielsweise könnte in Anlehnung an die Auslobung des BMBF zur Entwicklung von Studiengängen das Etablieren von berufsbegleitenden Studiengängen befördert werden, was Problemen, die durch die Unvereinbarkeit von Beruf und Studium entstehen, entgegenwirkt.

Einige Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger berichteten von ca. einem halben Jahr Vorbereitungszeit auf die Zulassungsprüfung zur Hochschule. Hier wäre es wünschenswert, erleichterte Zugangsregelungen zu schaffen, indem beispielsweise

die Vorbereitungszeit durch Modulveranstaltungen in das Studium integrierbar wird oder der Weg an die Hochschulen über rechtlich fixierte Validierung der gesamten Lernergebnisse erfolgen kann.

4.2 Hochschulen

Spätestens mit der Vereinheitlichung der Hochschulzugangsregelungen durch den KMK-Beschluss vom März 2009 ist deutlich geworden, dass zukünftig – zusätzlich zu den traditionell Studierenden – auch beruflich Erfahrene als Zielgruppe der Hochschulen gesehen werden müssen (vgl. Werner; Lenske 2009). Diese zeigen bisher – insbesondere die staatlichen Universitäten und Fachhochschulen – ein eher zurückhaltendes Interesse an Studierenden aus der Praxis. Bei der Zielgruppe der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger handelt es sich um eine völlig andere Klientel als bei den traditionell Studierenden. Die Hochschulen sind bislang kaum auf die veränderte Zielgruppe eingestellt. Die beschriebenen Hürden der Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sind Folge dieser Unangepasstheit. Sowohl methodisch und didaktisch als auch inhaltlich sind die Hochschulen auf Studierende mit Abitur ausgerichtet. Und auch das Fehlen von Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiengängen entspricht meist nicht den Anforderungen von beruflich Qualifizierten.

Die Entwicklung zielgruppengerechter Studienmodelle ist daher unvermeidlich, sollen auch andere Zielgruppen, neben der der traditionell Studierenden, an die Hochschulen gebracht werden. Eine inhaltliche Vorbereitung auf das Studium und Begleitung währenddessen, die Anpassung der Didaktik und Methodik, ein zielgruppengerechtes Prüfungsportfolio (z. B. anwendungsorientierte Klausuren, Präsentationen, Fallstudien etc.) und das Ermöglichen unterschiedlicher Studiergeschwindigkeiten sind in diesem Zusammenhang Handlungsfelder zur Verbesserung.

4.3 Betriebe

Bisher wurde wenig darüber reflektiert, in welcher Form Betriebe den Quereinstieg fördern können. Dabei wird ihre Rolle angesichts des sich abzeichnenden Fachkräftemangels immer wichtiger. Quereinstiegsmöglichkeiten eröffnen Betrieben neue personalpolitische Dispositionsspielräume, mithilfe derer sie dem sinkenden Angebot an qualifizierten Fachkräften entgegenwirken können. Indem Betriebe langfristig angelegte Karrierepfade kreieren und erweiterte Entwicklungsmöglichkeiten schaffen, eröffnen sie den Beschäftigten Möglichkeiten alternativer Qualifikationswege. Kooperationsmöglichkeiten von Hochschulen und Betrieben, die Bestandsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter durch hochschulische Weiterbildungsangebote qualifizieren, setzen eine engere Verschränkung zwischen der betrieblichen und wis-

senschaftlichen Weiterbildung voraus. Dies erhöht die Flexibilitätsspielräume der Betriebe und eröffnet Hochschulen ein neues Betätigungsfeld zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft (vgl. Freiling 2009). Zudem müssen Ängste der Betriebe abgebaut werden, die oftmals mit einer Höherqualifizierung und Weiterbildung einhergehen.

5. Fazit

Es verwundert nicht, dass sich fast für alle Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger die Bildungsanstrengung des Studiums im Rückblick lohnt und eine hohe Zufriedenheit mit dieser Bildungsentscheidung einhergeht. Schließlich resultiert aus dem Quereinstieg dann Zufriedenheit, wenn der reale Nutzen die individuellen Erwartungen in ausreichendem Maße einlöst. Der Vergleich von Beweggründen für den Quereinstieg mit den individuell erfahrenen Erträgen aus diesem Bildungsschritt zeigt, dass die Vorstellungen in einem hohen Maße auch eingelöst werden.

Angesichts der zahlreichen positiven Effekte des Quereinstieges ist es zum einen aus individueller Perspektive wünschenswert, mehr Personen die Möglichkeit eines Bildungsaufstieges und alternativer Bildungswege durch eine erhöhte Durchlässigkeit von Hochschul- und Berufsbildung zu ermöglichen. Zum anderen ist es aus gesellschaftlicher Sicht heraus unerlässlich, angesichts des nahenden Fachkräftebedarfs alle Potenziale auszuschöpfen. Es zeigt sich, dass sowohl bei den Motiven als auch bei den Erträgen und ebenso im Hinblick auf die Hürden des Quereinstieges multiple Faktoren den Quereinstieg beeinflussen. Monokausale Zusammenhänge sind demnach auszuschließen. So lässt sich auch der Quereinstieg bei Weitem nicht durch Einzelmaßnahmen beeinflussen. Handlungsfelder zur Verbesserung der Quereinstiegsmöglichkeit müssen daher auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen und an alle Beteiligten adressiert sein, wenn sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Effekte dieses Bildungsweges verstärkt werden sollen.

Literatur

Ammermüller, Andreas; Dohmen, Dieter: Private und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen. Studie zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. In: FiBS Forum, Nr. 21, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Köln 2004

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010

Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M.; Walden, Günter: Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen habe die Teilnehmenden? Bielefeld 2006

Bellenberg, Gabriele; Hovestadt, Gertrud; Klemm, Klaus: Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Essen 2004

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010

BMWI (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie); DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag); ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks) (Hrsg.): Auf Augenhöhe – Die Qualitätssicherungssysteme der beruflichen Bildung stehen denen der Hochschulen in nichts nach. Pressemeldung vom 16.12.2009. Berlin 2009

Böttcher, Wolfgang: Keine/n zurücklassen!? Bildungsökonomie und Chancengleichheit. In: Heimbach-Steins, Marianne; Kruip, Gerhard; Neuhoff, Katja (Hrsg.): Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. Bielefeld 2008, S. 135–145

Brandt, Peter: Stichwort: Nutzen von (Weiter-)Bildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2004) 2, S. 24–25. – URL: http://www.diezeitschrift.de/32004/brandt04_01.htm (Stand: 14.01.2010)

Bundesagentur für Arbeit: Arbeitsmarktberichterstattung. Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland. Mit guten Chancen in den Aufschwung. Nürnberg 2011

Diller, Franziska u. a.: Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld 2011

Freiling, Thomas: Studium ohne Abitur: Was brauchen Unternehmen? In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Wirtschaft und Bildung Band 54. Bielefeld 2009, S. 145–160

Frommberger, Dietmar: „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (2009). – URL: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml (Stand 30.09.2012)

Hanft, Anke; Gierke, Willi B.; Müskens, Wolfgang: Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung – Eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem. In: Grotlüschen, Anke; Beier, Peter (Hrsg.): Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld 2008, S. 99–112

Helbig, Marcel: Der Zusammenhang von Bildung und Sozialem in Deutschland. Das deutsche Bildungssystem unter Reformdruck. In: Heimbach-Steins, Marianne; Kruip, Gerhard; Neuhoff, Katja (Hrsg.): Bildungswege als Hindernisläufe. Zum Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. Bielefeld 2008, S. 119–135

HIS (Hochschul-Informations-System GmbH) (Hrsg.): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – Eurostudent III 2005–2008. Synopsis of Indicators. Bielefeld 2008

IWD (Institut der deutschen Wirtschaft): Bildungsrendite Lernen lohnt sich. Anlage zu Pressemitteilung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. Köln 2010. – URL: http://www.iwkoeln.de/Portals/0/pdf/pm14_10iwd.pdf (Stand: 30.07.2010)

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 30.09.2012)

Möller, Joachim; Schmillen, Achim: Hohe Konzentration auf wenige – steigendes Risiko für alle. Verteilung von Arbeitslosigkeit im Erwerbsleben. In: IAB-Kurzbericht 24 (2008), S. 8

Möller, Joachim; Walwei, Ulrich (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. Bielefeld 2009

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): Bildung auf einen Blick 2008. OECD-Indikatoren. Paris 2008

Pechar, Hans: Bildungsökonomie und Bildungspolitik. Münster 2006

Severing, Eckart: Durchlässigkeit in der Arbeitswelt, Abschottung im Bildungssystem? In: Loebe, Herbert; Severing, Eckart (Hrsg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld 2009, S. 59–72

Skarupke, Robert: Renditen von Bildungsinvestitionen. Paneldaten-Schätzungen für die Bundesrepublik Deutschland. Schriften zur empirischen Wirtschaftsforschung Band 6. Frankfurt am Main 2005

Statistisches Bundesamt: Neue Wege zum Studium. STATmagazin. Wiesbaden 2009

Veichtlbauer, Judith; Schlögl, Peter: Bildungserträge. Kommentierte Übersicht bestehender Ansätze und Indikatoren zur Erfassung von Bildungserträgen. Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Band 78. Wien 2001

Werner, Dirk; Lenske, Werner: Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2009) 1, S. 1–18

Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main 1982

Wössmann, Ludger; Piopiunik, Marc: Wirksame Bildungsinvestitionen. Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. 2009. – URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30242_30243_2.pdf (Stand: 26.07.2010)

Eva Friedrich, Ursula Schwill

Durchlässigkeit im Kontext der Hochschule – ein Praxisbericht von der Fachhochschule Brandenburg

Ziel des Projekts „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen" der Fachhochschule Brandenburg ist es, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Brandenburg zu verbessern. Die Entwicklung, Erprobung und Einführung von pauschalen und individuellen Anrechnungsverfahren, die Kommunikation der Zulassungsmodalitäten ohne Abitur und die Beratung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern sind Aufgabenbereiche des Projekts.

1. Rahmenfaktoren für Durchlässigkeit in Brandenburg

Brandenburg hat als Flächenland mit ca. 2,5 Mio. Einwohnern ein besonderes Problem mit dem demografischen Wandel. Ähnlich wie in anderen neuen Bundesländern ist neben den bekannten Abwanderungsbewegungen nach der Wende die Geburtenrate besonders stark zurückgegangen. Zur Verdeutlichung: War 2008 noch gut jeder Fünfte im Land über 65, wird es im Jahr 2020 bereits jeder dritte Brandenburger sein. Die Geburtenzahlen im Land haben sich nach der Wende nahezu halbiert, was sich natürlich auch auf das gesamte Bildungssystem ausgewirkt hat und noch auswirkt (Landesamt für Bauen und Verkehr 2010, S. 11). Für die Hochschulen werden bis 2015 durch den Wegfall der Wehrpflicht, doppelte Abiturjahrgänge und andere externe Einflussfaktoren zwar noch stabile oder sogar leicht steigende Zahlen vorhergesagt, allerdings werden dann auch die Studienanfängerzahlen in Brandenburg sinken (vgl. Heine; Schulz; Sommer 2011, S. 13 ff.).

Der Entwicklung der Studierendenzahlen steht ein Mangel an Fachkräften gegenüber, der bis zum Jahr 2030 zu bis zu 460.000 nicht besetzten Arbeitsplätzen in der Region Berlin-Brandenburg führen soll (2015: 273.000, 2020: 362.000) (vgl. Pfeiffer u. a. 2010, S. 13). Ein großer Teil dieses nicht gedeckten Bedarfs besteht in fehlenden Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Berufs- und Hochschulabschluss. Dies betrifft vor allem die Bereiche Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften sowie den medizinischen Bereich.

Im Bereich der beruflichen Bildung zeigt sich ein ähnliches Bild: „Nicht Lehrstellen, sondern Bewerber sind knapp", fasste Martin Wansleben, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), die Ergebnisse der DIHK-Ausbildungsumfrage zusammen (vgl. DIHK 2010). Im berufsbildenden Bereich ist der Mangel an Auszubildenden durch sinkende Schülerzahlen bereits angekommen.

Die Notwendigkeit auf die beschriebene Entwicklung einzuwirken, ist Bestandteil zahlreicher politischer Überlegungen. Die Flexibilisierung und Öffnung der Bildungswege für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung und die Anerkennung von Ausbildungsinhalten könnten langfristig zu mehr Studienanfängern, Studierenden, Absolventinnen und Absolventen und qualifizierten Fach- und Führungskräften führen.

„Der Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK), Berlins Bildungssenator Jürgen Zöllner (SPD), plädierte bei der Vorstellung des OECD-Berichts 2007 für mehr Durchlässigkeit zwischen dem betrieblichen Ausbildungs- und dem Hochschulsystem. Es spreche nichts dagegen, jungen Leuten nach einer Berufsausbildung einen Hochschulzugang zu ermöglichen, solange dieser fachspezifisch sei“ (Fries 2007). Diskussionen über Hochschulzugangswege wurden angestoßen, und mit der siebten Novelle des Hochschulrahmengesetzes wurden neue Möglichkeiten zur Ausgestaltung des Hochschulzugangs und zu der Anerkennung beruflicher Qualifikationen geschaffen.

2. Durchlässigkeit an der Fachhochschule Brandenburg

Die Fachhochschule Brandenburg (FHB) ist eine Hochschule der Region; der Großteil der Studierenden kommt aus der Region und Umgebung oder aus Berlin. Laut Statistischem Bundesamt studierten im Wintersemester 2008/2009 insgesamt 2.802 Studierende an der FHB, von ihnen kamen 61 Prozent (1.714) aus dem Land Brandenburg, 16 Prozent (436) aus Berlin, 4 Prozent aus Sachsen-Anhalt (119) und drei Prozent aus Sachsen (73); 6 Prozent kamen aus dem Ausland.

An den drei Fachbereichen der Hochschule (Wirtschaft, Informatik & Medien, Technik) sind insgesamt 17 Studiengänge angesiedelt, die mit Ausnahme des Fernstudiengangs Betriebswirtschaftslehre (BWL), der noch mit dem Diplom abschließt, alle mit einem Bachelor oder Master abschließen.

Positive Beispiele im Bereich der Anerkennung von außerhalb der Hochschule erbrachten Leistungen gibt es an der Fachhochschule Brandenburg bereits seit einigen Jahren. Seit dem Wintersemester 2007/2008 sind die Abschlüsse „Betriebswirt/-in“ und Verwaltungsbetriebswirt/-in“ der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) Potsdam auf das Fernstudium BWL anrechenbar. Die genannten Abschlüsse ermöglichen den Quereinstieg in das fünfte Semester und werden mit der Abschlussnote als Vordiplom anerkannt. Dies führt zu einer Verkürzung des Studiums von vier auf zwei Jahre. Dies gilt ausschließlich für die VWA Potsdam, hier wurde das Lehrangebot an das der Fachhochschule angepasst. Zahlreiche Lehrende der Fachhochschule Brandenburg unterrichten zusätzlich an der VWA Potsdam, so können eine gleichbleibende Qualität und die Vermittlung von Lehrinhalten sichergestellt werden.

Die Nachfrage ist groß, so nutzen jährlich ca. 25 VWA-Absolventinnen und -Absolventen die Möglichkeit der Anrechnung. Die Resonanz der Lehrenden ist bis auf kleine Einschränkungen positiv. So fehlen insbesondere den VWA-Absolventinnen und -Absolventen Grundlagen in der Mathematik, in Englisch und im wissenschaftlichen Arbeiten. Hier sind Brückenkurse geschaffen worden, um Abhilfe zu schaffen. Es können aber insgesamt nach den ersten beiden kompletten Durchgängen keine signifikanten Ergebnisunterschiede zwischen den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern und den übrigen Studierenden festgestellt werden.

Weiterhin werden die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule für Technik und Wirtschaft, einmal der „Staatlich geprüfte Betriebswirt“ und der „Staatlich geprüfte Techniker – Fachrichtung Elektrotechnik“, auf die adäquaten Bachelorstudiengänge angerechnet. Hier steigen die Absolventinnen und Absolventen der Fachschule der Wirtschaft und Technik direkt in das dritte Semester der jeweiligen Studiengänge an der FHB ein. Die Anrechnung erfolgte auch hier wieder durch den Abgleich der Curricula mit den Modulinhalten der Studiengänge. Da die Fachschule selbst auch auf dem Gelände der FHB durch den Verein für Bildungsperspektiven e. V. betrieben wird und viele Vereinsmitglieder aus dem FHB-Umfeld stammen, war die curriculare Entwicklung der Fachschulausbildung von Anfang an eng an die Curricula der FHB angelehnt.

3. Das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ als Instrument der Verbesserung der Durchlässigkeit an der Fachhochschule Brandenburg

Die FHB hat schon seit Jahren ihre Aufgabe auch dahin gehend definiert, ihre Studiengänge an den Bedarfen der regional ansässigen Unternehmen und Einwohner auszurichten und sich daher der „diversity“ verschrieben. Menschen unterschiedlicher Nationen aus unterschiedlichen sozialen Schichten mit unterschiedlichen familiären Situationen, aber eben auch mit unterschiedlichen Formen des Hochschulzugangs und unter Anrechnung ihrer beruflichen Qualifikationen studieren gemeinsam an den drei Fachbereichen.

Anfang 2010 startete das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ an der FHB im Rahmen der INNOPUNKT-Initiative „Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“ des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (MASF). Das Projekt wird finanziert aus Geldern des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Landes Brandenburg. Kooperationen bestehen unter anderem mit der Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer (AWW e. V.), der Gemeinnützigen Bildungsgesellschaft

Pritzwalk GmbH (GBG), der Industrie- und Handelskammer (IHK) Potsdam und dem Ausbildungsverbund Teltow.[1]

Primäres Ziel der INNOPUNKT-Initiative ist es, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Brandenburg zu verbessern. Insgesamt sechs Projekte im Land beschäftigen sich mit der Thematik, das Projekt der FHB ist das größte dieser Projekte.

Die Kommunikation der Möglichkeit der Studienaufnahme ohne formalen Hochschulzugang, die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium als auch die Vermittlung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern unter Berücksichtigung ihrer erworbenen Kompetenzen in Aus- und Weiterbildung der Wirtschaft sind Themenfelder des Projekts.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die drei Aufgabenbereiche des Projekts.

Abbildung 1: **Aufgabenbereiche des Projekts „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen"**

Quelle: Eigene Darstellung.

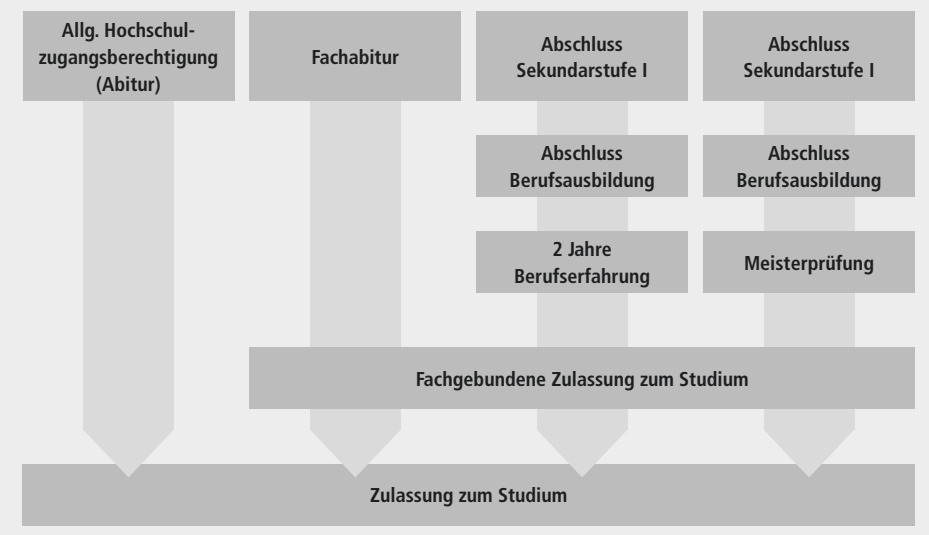
Im Folgenden werden die drei Aufgabenbereiche kurz dokumentiert.

1 Mehr Informationen zum Projekt auch unter www.weiterkommen-in-brandenburg.de

3.1 Zulassung beruflich Qualifizierter – Studieren ohne Abitur in Brandenburg

Das brandenburgische Hochschulgesetz hat die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom März 2009 weitgehend umgesetzt und gewährt einer Hochschule ein relativ hohes Maß an Autonomie bei den Zulassungsmodalitäten. Die Hochschulzulassung beruflich qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber ohne Abitur ist bei Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen unkompliziert. In Brandenburg sind Hochschulzugang und -zulassung in den Paragrafen 8 bis 12 des Brandenburgischen Hochschulgesetzes geregelt.

Abbildung 2: **Hochschulzugang in Brandenburg**



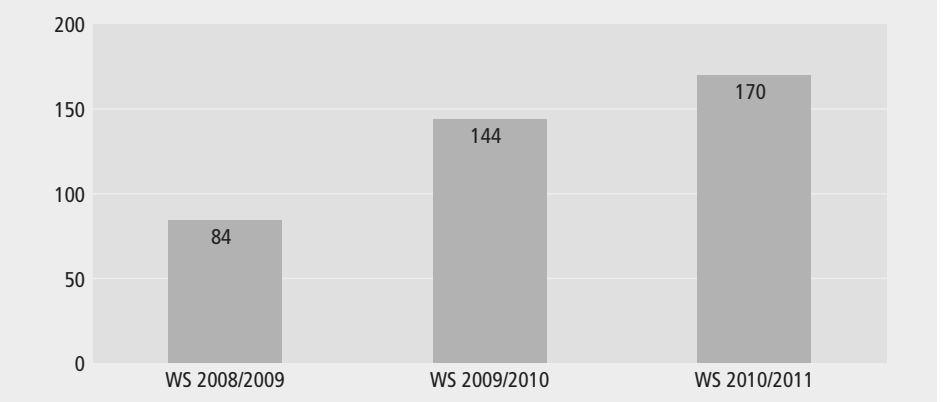
Quelle: Eigene Darstellung.

Die im Jahr 2008 vollzogene Novelle des Brandenburgischen Hochschulgesetzes eröffnet Meisterinnen und Meistern und vergleichbar Qualifizierten einen direkten Hochschulzugang (BbgHG § 8). Ihr Abschluss ist der Hochschulreife nunmehr gleichgestellt, allerdings mit der Einschränkung, dass dieser „in einem für das beabsichtigte Studium geeigneten Beruf" (BbgHG § 8) erbracht wurde.

Einen fachgebundenen Hochschulzugang erhält auch, wer eine für das Studium geeignete Berufsausbildung und eine darauf aufbauende zweijährige Berufserfahrung nachweisen kann. Für beide Gruppen ist das Bestehen einer Eignungsprüfung nicht mehr zwingend vorgeschrieben. Allerdings können die Fachbereiche eine solche Prüfung durchführen, sofern dies in der Satzung der jeweiligen Hochschule verankert ist.

Den rechtlichen Regelungen wird entsprochen, so stehen viele Studiengänge beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern offen. Die Hochschulen vermarkten diese Möglichkeit aber kaum, und so ist das Ergebnis (gemessen an der Anzahl der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) nicht den Möglichkeiten entsprechend.

Abbildung 3: **Beruflich qualifizierte Studierende an der Fachhochschule Brandenburg**



Quelle: Eigene Darstellung.

Der Anteil der Studierenden, die mit einer beruflichen Qualifikation ein Studium an der FHB aufnehmen, steigt kontinuierlich an. So waren es im Wintersemester 2010/2011 bereits 7,9 Prozent der Erstsemesterstudierenden, die ohne formale Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufgenommen haben. Von den rund 3.000 Studierenden der FHB verfügen 170 über eine berufliche Eingangsqualifikation (ohne „klassische“ Hochschulzugangsberechtigung). Damit liegt der Anteil an der Studierendenschaft der FHB von 5,26 Prozent deutlich höher als der Bundesdurchschnitt (1 %) (vgl. Orr; Schnitzer; Frackmann 2008, S. 42).

Zudem haben ca. 30 Prozent der Studierenden der FHB laut Erstsemesterbefragung vor Aufnahme des Studiums eine berufliche Ausbildung absolviert. Von Interesse ist, aus welchen Berufsgruppen sich die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zusammensetzen. Im Folgenden wird dieser Punkt in Anlehnung an eine von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH durchgeführte Studienanfängerbefragung und die Ausführungen von Freitag (2009) beschrieben.

Der Großteil der Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung sind Absolventinnen und Absolventen kaufmännischer Ausbildungen, ihr Anteil lag bei 32 Prozent im Wintersemester 2007/2008 (24 Prozent im Wintersemester 2005/2006). Die

Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher war mit einem Anteil von 5,6 Prozent im Wintersemester 2007/2008 (12,5 Prozent im Wintersemester 2005/2006) vertreten. Der Anteil der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung der Mechanikerinnen und Mechaniker, Schlosserinnen und Schlosser, Elektrotechnikerinnen und -techniker, Mechatronikerinnen und Mechatroniker und TV-Technikerinnen und -Techniker lag bei 22,6 Prozent im Wintersemester 2007/2008 (12 Prozent im Wintersemester 2005/2006). Chemotechnikerinnen und -techniker Chemie- und Fotolaborantinnen und -laboranten waren anteilig mit 8,4 Prozent im Wintersemester 2007/2008 (4 Prozent im Wintersemester 2005/2006) vertreten. In der Gruppe der Gesundheitsberufe studierten 6,6 Prozent der Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung. Die Abweichungen zwischen den Erhebungszeitpunkten sind vermutlich auf neu geschaffene Studiengänge zurückzuführen. Bei einer Neueinführung ist die Nachfrage am Anfang besonders hoch, da auch Absolventinnen und Absolventen aus zurückliegenden Jahrgängen das Angebot verstärkt wahrnehmen.

Eine Fokussierung der beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf Studiengänge, die ihrer Ausbildung entsprechen, ist insbesondere durch die Zulassungsmodalitäten klar. Dementsprechend gibt es die meisten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften, Betriebswirtschaft, Ingenieurwissenschaften sowie im Gesundheits- und pädagogischen Bereich (vgl. Freitag 2009, S. 15).

Für die FHB ist besonders die Präferenz der Absolventinnen und Absolventen kaufmännischer und technischer Berufe interessant, da dies zwei der drei Fachbereiche berührt. Hier wird im Projekt angesetzt. Ausbildungsinhalte werden mit Lehrinhalten verglichen, Anrechnungsmodalitäten gestaltet und Studierende unter Anerkennung außerhochschulischer Leistungen zum Studium zugelassen (vgl. Abschnitt 3.2).

Die Zulassungsmöglichkeiten (Studieren ohne Abitur) für beruflich Qualifizierte werden durch die Projektmitarbeiterinnen intern und extern kommuniziert. Bis heute herrscht weitgehende Unkenntnis über die Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte in Brandenburg.

3.2 Entwicklung und Etablierung von Anrechnungsverfahren für die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium

Ein Bereich des Projekts beschäftigt sich mit der Entwicklung von Anrechnungsverfahren, die zu einer pauschalen Anrechnung von Inhalten von Ausbildungsabschlüssen der IHK auf entsprechende Studiengänge führen.

Ziel dieser Anrechnungsverfahren ist eine höhere Studierendenquote von bereits berufserfahrenen Studierenden. These ist dabei, dass der Transfer von im Studium erworbenem Wissen umso leichter fällt, je mehr praktische Kenntnisse von-

seiten der Studierenden mitgebracht werden. Um diese Studierenden vermehrt für die Hochschule zu akquirieren, werden daher die Einheiten angerechnet, die in weiten Bereichen eine Wiederholung darstellen würden.

Die Regelungen zur Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen ergeben sich aus folgenden Empfehlungen der KMK:

„Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden", wenn „sie nach Inhalt und Niveau gleichwertig dem Teil des Studiums sind" (KMK 2002). Allerdings wird dies vom Umfang her eingeschränkt: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können höchstens 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen" (KMK 2002).

In Deutschland gibt es an zahlreichen Hochschulen Aktivitäten im Bereich der Anrechnung. Im Kontext dieser Abhandlung ist die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (ANKOM) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zwischen 2005 und 2009 von Interesse. Die Entwicklung von Anrechnungsverfahren war wesentlicher Bestandteil der Initiative der elf Entwicklungsprojekte. Die teilnehmenden Hochschulen entwickelten pauschale Anrechnungsverfahren vornehmlich im Bereich der Anrechnung von Meisterabschlüssen und Fortbildungsqualifikationen. Individuelle Anrechnungsmodalitäten wurden entwickelt und an Hochschulen etabliert.

In Brandenburg verfolgt die INNOPUNKT-Initiative ähnliche Zielsetzungen, die teilnehmenden Hochschulen sind die FHB, die Technische Hochschule Wildau und die Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde.

Der innovative Ansatz des Projekts liegt dabei in der Anrechnung von Inhalten der Berufsausbildung und nicht – wie bisher meist praktiziert – der Aufstiegsfortbildungen. Hintergrund dieser Überlegung war, dass bereits heute ca. ein Viertel (s. o.) der Studierenden an der FHB über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen, dies gibt zumindest einen Hinweis darauf, dass eine Affinität zum Hochschulstudium nach Abschluss einer Ausbildung besteht, und dies unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung.

Detaillierte Erkenntnisse über die Studierneigung von Auszubildenden werden aus einer Befragung der Auszubildenden an zahlreichen Oberstufenzentren in Brandenburg erwartet, die im Mai abgeschlossen wurde und momentan ausgewertet wird. Ersten Erkenntnissen zufolge gibt es Studierneigungen insbesondere in den kaufmännischen Berufen wie Industriekaufmann bzw. -kauffrau, Bürokaufmann bzw. -kauffrau und Bankkaufmann bzw. -kauffrau, dicht gefolgt von einigen technischen Berufen wie Mechatroniker bzw. Mechatronikerin und Elektroniker bzw. Elektronikerin.

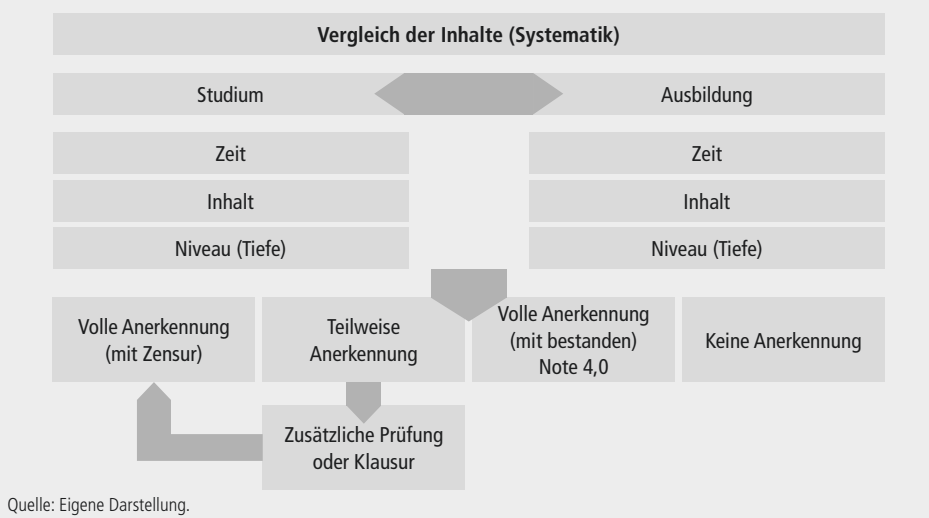
3.2.1 Pauschale Anrechnung

Zunächst stand die Entwicklung und Implementierung einer Systematik für pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren im Vordergrund. Die Anrechnungsverfahren sind im Fachbereich Wirtschaft bereits etabliert, und im Fachbereich Technik steht die Einführung kurz bevor.

Eine Systematik für die pauschale Anrechnung wurde auch in Anlehnung an die Ergebnisse aus den ANKOM-Projekten erarbeitet. Verglichen werden die Inhalte, der zeitliche Umfang und das Niveau. Der Abgleich der Inhalte gestaltete sich aufgrund der unterschiedlichen Aufbauweisen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung schwierig. Die berufliche Ausbildung gliedert sich in Lernfelder, die fachübergreifend unterrichtet werden, es findet keine fächerbezogene Einteilung statt. Das Hochschulstudium ist in einzelne Module unterteilt und wird fächerweise unterrichtet.

Eine weitere Herausforderung sind die Modulkataloge der Hochschulseite, die nur begrenzt kompetenzorientiert (outputorientiert) aufgebaut sind. Bestandteil sind oft nur die Lehrinhalte, die unterrichtet werden, nicht die Kompetenzen, die erlangt werden sollen. Dies macht insbesondere die Niveaueinschätzung schwierig. Auch die in § 5 GG festgelegte „Freiheit der Lehre", wonach der Lehrende die Lehrveranstaltungen inhaltlich frei gestalten kann und nicht an die Modulkataloge gebunden ist, birgt Schwierigkeiten. Zusätzlich gibt es viele Vorbehalte der Hochschulmitglieder gegenüber den Qualifikationen aus der beruflichen Bildung.

Abbildung 4: **Prozesskette der pauschalen Anrechnung**



Quelle: Eigene Darstellung.

Um die Anrechnungsverfahren in den Fachbereichen Technik und Wirtschaft zu implementieren, wurde ein integrierender Ansatz aller Beteiligten gewählt. Durch die frühzeitige Einbeziehung der Lehrenden, des Studentensekretariats, der Prüfungsausschüsse und anderer Stakeholder der Hochschule sollte die Durchsetzung, vor allem aber auch die Akzeptanz aller Beteiligten erreicht werden.

Für die Durchführung der Anrechnungsverfahren wurde ein 4-stufiges Prüfungsverfahren entwickelt, das sich sukzessive der Anrechenbarkeit bestimmter Ausbildungsinhalte annähert. In den ersten drei Stufen werden dabei zunächst die Inhalte aus den Curricula der Ausbildungsberufe auf die Inhalte der Module des Studiums geprüft. Erst wenn eine mehr als 75-prozentige Übereinstimmung der Inhalte feststeht, erfolgt eine Niveauprüfung und dann ggf. eine Anrechnung.

Die Systematik der pauschalen Anrechnung folgt damit folgenden Schritten:

- Teil A: Verteilung der Ausbildungsinhalte laut Rahmenlehrplan auf die Module des Referenzstudiengangs und Bildung von virtuellen Modulen
- Teil B: Gegenüberstellung der von den Inhalten der Aus- bzw. Weiterbildung tangierten Module – Grundlagensemester des Studiums
- Teil C: Zusammenfassender Modulvergleich der relevanten Module
- Teil D: Tiefenprüfung der relevanten Module laut Systematik

Die Ausbildung zur Industriekauffrau/zum Industriekaufmann war Bestandteil des ersten pauschalen Anrechnungsverfahrens. Die Anrechenbarkeit wurde auf den Bachelorstudiengang BWL geprüft. Es konnte ein Fach (BWL I) voll anerkannt und ein weiteres (Externes Rechnungswesen) teilweise (mit einer ergänzenden Prüfungsleistung zum in der Ausbildung fehlenden Teil) anerkannt werden. Der Prüfungsausschuss bestätigte diese Einschätzung, und die pauschale Anerkennung ist zum Wintersemester 2010/2011 möglich. Mittlerweile sind auch Teile aus der Ausbildung zur Bürokauffrau bzw. zum Bürokaufmann angerechnet. Weitere Berufe sind in der Prüfung.

Der Grundstein für die pauschale Anrechnung von Ausbildungsinhalten ist gelegt und als positiver Teilschritt zu bewerten. Ob die Anerkennung von nur zwei Fächern einen positiven Einfluss auf die Studienortentscheidung haben wird, ist jedoch fraglich. Dies soll durch eine Evaluation in den folgenden Jahren ermittelt werden. Für die FHB ist besonders die Präferenz der Absolventinnen und Absolventen kaufmännischer und technischer Berufe interessant, da dies zwei der drei Fachbereiche berührt. Hier sollte angesetzt werden. Ausbildungsinhalte sollten mit Lehrinhalten verglichen, Anrechnungsmodalitäten gestaltet und Studierende unter Anerkennung außerhochschulischer Leistungen zum Studium zugelassen werden.

Des Weiteren war die pauschale Anrechnung von Inhalten der Bürokauffrau bzw. des Bürokaufmanns und des Wirtschaftsakademie-Diploms Betriebswirt (WA) des Ausbildungsverbunds Teltow (AVT) Bestandteil der Aktivitäten, auch hier führte

der systematisch Vergleich der Inhalte zu der Anrechnung zahlreicher Fächer auf den Fernstudiengang BWL (Diplom).

3.2.2 Individuelle Anrechnung

Die Entwicklung einer Systematik für die individuelle Anrechnung, also die Anrechnung individuell erlangter Kompetenzen, war für das zweite Halbjahr 2011 geplant. In diesem Bereich ist die Etablierung eines einheitlichen Verfahrens für die Hochschule erwünscht.

Für die individuelle Anrechnung wurde im Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen" in Anlehnung an die Erfahrungen der ANKOM-Initiative (vgl. ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 3; S. 9 ff.) eine Portfoliosystematik entwickelt. Hier folgen wir der Empfehlung aus ANKOM, zunächst eine Beratung des (potenziellen) Studierenden vorzunehmen. Danach wird ggf. ein Antrag gestellt, und der Proband erstellt dann mithilfe eines Leitfadens das Portfolio. Die Äquivalenzprüfung wird zurzeit noch durch das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen" vorbereitet und dann durch die jeweiligen Modulverantwortlichen im Fachbereich durchgeführt. Diese treffen dann auch die Anrechnungsentscheidung, möglicherweise unter Anhörung oder Testung des Studierenden. Dieses Verfahren wird im Fachbereich Wirtschaft auf Empfehlung des Prüfungsausschusses zurzeit erprobt. Nach einer Dokumentation anhand einiger Beispiele soll die Vorgehensweise im Prüfungsausschuss weiter diskutiert und verfeinert werden.

Der Schritt in ein einheitliches Verfahren scheint auf den ersten Blick aufwendiger zu sein, ist aber letztlich notwendig, um eine Transparenz nach innen und außen herzustellen.

3.3 Beratung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern – „Plan B"

Nach einer Studie der HIS Hochschul-Informations-System GmbH brechen im Durchschnitt in Deutschland 21 Prozent aller Studierenden ihr Studium ab, ohne dass ein Abschluss erreicht wird (vgl. Heublein u. a. 2009, S. 5). Bei genauerer Betrachtung der Zahlen der HIS-Studie erkennt man, dass in den Ingenieurwissenschaften besonders viele Studienabbrecherinnen und -abbrecher zu verzeichnen sind. Gerade aber Studierende aus diesen Fachbereichen haben besonders gute Chancen, sich nach einem Abbruch zu einer Fachkraft zu entwickeln oder auch ohne Abschluss als Fachkraft in der Wirtschaft zu arbeiten (vgl. Becker; Grebe; Bleikertz 2010, S. 19).

Nur wenige Hochschulen beraten bislang Studienabbrecherinnen und -abbrecher, viele beschränken sich auf – meist statistische – Ursachenforschung. Langfristiges Ziel

ist es, die Abbrecherquoten zu verringern oder durch das Aufzeigen von individuellen Alternativen Studienabbrecherinnen und -abbrechern die Möglichkeit eines Abschlusses der beruflichen Bildung zu geben. Hier wird ein Beitrag zu der Verbesserung der Durchlässigkeit von der akademischen in die berufliche Bildung geleistet.

Das konkrete Vorgehen der Beratung einer potenziellen Studienabbrecherin bzw. eines potenziellen Studienabbrechers der FHB im Rahmen des Projekts erfolgt anhand eines Leitfadens, der neben biografischen Daten vor allem die Kompetenzen der potenziellen Studienabbrecherinnen und -abbrecher herausarbeitet. Eine individuelle Beratung, die sich an den Kompetenzen der Interessenten ausrichtet, kann drei verschiedene Ergebnisse haben: Fortsetzung des Studiums mit Hilfestellungen, Wechsel des Studiengangs oder Wechsel in die berufliche Aus- und Weiterbildung. Diese individuelle Beratung wird ergänzt durch Kontakte zu regionalen Unternehmen, die ein hohes Interesse haben, Studienabbrecherinnen und -abbrecher mit und ohne Anerkennung von Vorleistungen als Auszubildende aufzunehmen. Außerdem hat sich ein externes Netzwerk von Hilfsangeboten für diesen Personenkreis gebildet, das sich unter der Federführung der FHB und des Hochschulteams der Agentur für Arbeit Potsdam zweimal jährlich als „Runder Tisch Studienabbruch“ trifft. Hier werden Daten analysiert, Konzepte und Instrumente zur Bekämpfung des Studienabbruchs diskutiert und ein Erfahrungsaustausch angeregt.

Schwierig ist die Ansprache der potenziellen Studienabbrecherinnen und -abbrecher. Da dies ein negativ besetztes Thema ist und viele der Betroffenen nur noch selten den Weg in die Hochschule finden, ist eine hartnäckige und stets präsente Kommunikation notwendig. Die Evaluation bei den Studierenden hat gezeigt, dass insbesondere Mitteilungen in der regionalen Presse auf Resonanz stoßen, da Angehörige und Freunde die Betroffenen dann auf das Beratungsangebot aufmerksam machen. Ein weiterer Erfolg versprechender Weg ist die Kommunikation über das Studentensekretariat und die Lehrenden selbst, die in entsprechenden Situationen auf die Beratung hinweisen.

Die Anrechnung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen auf eine Aus- und Weiterbildung gestaltet sich weitaus schwieriger als angenommen. Normalerweise sollte man davon ausgehen, dass eine Äquivalenz von Kompetenzen auf beiden Seiten Anerkennung findet. Das bedeutet, wenn die FHB aus der Ausbildung zum Industriekaufmann (IHK) den Prüfungsteil „Unternehmerische Konzepte“ als äquivalent zu dem Modul „Unternehmen aufbauen II – Operations und Marketing“ im Studium Allgemeines Management (B.Sc.) ansieht, dann müsste dies die berufliche Seite auch tun. Da jedoch gibt es eine Menge Widerstände, die teils rechtlich, teils aber auch aus Unkenntnis über die Qualität hochschulischer Bildung begründet werden. Diese Widerstände zumindest aufzuweichen ist eine der wesentlichen Aufgaben der restlichen Projektdauer.

3.4 Herausforderungen der Durchlässigkeit in der Hochschule

Auf dem Weg zur Anrechnung, aber auch bei der praktischen Durchsetzung in der Hochschule ergeben sich verschiedene Probleme, aber auch unerwartete Hilfestellungen, die hier erläutert werden sollen.

Zahlreichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist die Notwendigkeit der Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte noch nicht hinreichend bekannt. Es bestehen große Vorbehalte gegenüber Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ein Qualitätsverlust wird befürchtet. Die sensible Kommunikation und die Abstimmung aller Aktivitäten in diesem Bereich sind von besonderer Bedeutung und entscheidende Voraussetzung für die Akzeptanz innerhalb der Hochschule.

Die entscheidende interne Maßnahme, die bereits umgesetzt wurde, ist die ständige Kommunikation mit den Hochschulangehörigen – Bedenken müssen ernst genommen und Möglichkeiten zur Verbesserung besprochen werden. Ein Beispiel ist die mögliche Einführung einer Vorbereitungswoche für Studierende ohne Abitur, in der für das jeweilige Studium fehlende Grundlagen vermittelt werden können. Maßnahmen zur externen Kommunikation, die bereits durchgeführt werden, sind Artikel in der regionalen Presse, der Druck und die Verteilung von Flyern und besondere Hinweise auf der Website der Fachhochschule.

3.4.1 Vorteile und Herausforderungen: „Studieren ohne Abitur“

Risiken im Bereich der Zulassung liegen im Studienerfolg der Studierenden. Es macht wenig Sinn, zunächst Studierende ohne formale Hochschulreife aufzunehmen und damit Kapazitäten zu binden und danach durch fehlende Erfolge im Studium zu einer Erhöhung der Abbrecherquoten beizutragen. Allerdings sind die Erfahrungen bislang nicht so, dass Studierende ohne Abitur eine höhere Abbrecherquote haben als „normale“ Studierende. Dennoch könnte sich über eine starke Kommunikation der Möglichkeit einer Studienaufnahme ohne Abitur und einen damit einhergehenden steigenden Anteil dieser Studierenden eine solche Folge ergeben. Dies wiederum kann das Image schädigen, vor allem dann, wenn die Kommunikation den Anschein erweckt, es wäre sehr einfach, ein Studium zum erfolgreichen Abschluss zu bringen. In der Kommunikation muss also darauf geachtet werden, dass die Unterstützungsmaßnahmen, die den Studienerfolg sicherstellen sollen, neben der grundsätzlichen Möglichkeit der Studienaufnahme hinreichend bekannt gemacht werden.

Brückenkurse sollen dabei das Selbstbewusstsein der beruflich Qualifizierten stärken, aber auch zu einer verbesserten Akzeptanz bei den Lehrenden führen. Interne Vorbehalte gegenüber der Zulassung von beruflich Qualifizierten und mangelnde Akzeptanz könnten sich negativ auf das Verhältnis der Lehrenden und der

Studierenden auswirken und auf beiden Seiten zur Unzufriedenheit führen. Brückenkurse kosten allerdings Ressourcen, was in Zeiten knapper Mittel der Hochschulen schwierig zu realisieren ist.

Da im Land Brandenburg mittelfristig mit einem Rückgang der klassischen Studierenden gerechnet werden muss, kann die verstärkte Ansprache der Zielgruppe zu mehr Zulassungen und steigenden Studierendenzahlen führen. Damit können die Kapazitäten besser genutzt und die Existenz der FHB langfristig gesichert werden.

Durch die klare Kommunikation und Umsetzung der restriktionslosen Zulassung kann ein Wettbewerbsvorteil erzielt werden. Dieser könnte zur Positionierung genutzt werden.

3.4.2 Vorteile und Herausforderungen: Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium

Die pauschalen Verfahren ermöglichen eine unkomplizierte und sichere Anrechnung von Leistungen. Für den potenziellen Studierenden werden Unsicherheiten abgebaut, und es ist vor Beginn des Studiums sicher, welche Inhalte anerkannt werden. Bis jetzt ist eine Prüfung von Anträgen auf Anrechnung allerdings nur für immatrikulierte Studierende möglich.

Die einmalige pauschale Prüfung führt auch zu einer Vereinfachung der Prozesse auf Hochschulseite, es muss nicht jeder Einzelfall durch das Prüfungsamt und die Lehrenden geprüft werden. Durch die bundeseinheitlichen IHK-Lehrinhalte und Prüfungen ist die Anerkennung von Ausbildungsinhalten nicht auf einen regionalen Raum beschränkt, sondern kann von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen aus der ganzen Bundesrepublik genutzt werden. Durch die Anrechnung des Ausbildungsabschlusses wird auch eine große Zielgruppe angesprochen, da dieser bundesweit gleich ist.

Die Anrechnung von Leistungen kann für die Studienortwahl ausschlaggebend sein, was durch viele Anfragen in diesem Bereich belegt werden könnte. Die potenziellen Studierenden informieren sich vor Aufnahme eines Studiums bei den Hochschulen, die für die Entscheidung infrage kommen, über Möglichkeiten der Anrechnung. Hier könnten insbesondere pauschale Anrechnungen für die Entscheidung pro Fachhochschule Brandenburg sprechen. Die Erfahrung zeigt, dass insbesondere diese Studierenden hoch motiviert sind und das Studium erfolgreich beenden. Praktische Erfahrungen können mit theoretischem Wissen verknüpft werden. Alle Studierenden mit und ohne berufliche Erfahrungen profitieren von den Erfahrungen der beruflich Qualifizierten in den Lehrveranstaltungen.

Die Anrechnung von Kompetenzen kann zu einer Verkürzung der Studiendauer führen und wirkt sich unter Umständen positiv auf die Studierendenzufriedenheit

aus. Die Honorierung von Kompetenzen und Fertigkeiten aus der beruflichen Praxis wirkt sich auch positiv auf die Einstellung zur Institution aus, der Studierende fühlt sich und seine bereits erbrachten Leistungen anerkannt.

Allerdings sind die Verfahren zur pauschalen Anrechnung sehr aufwendig, da diese mit großem zeitlichem und personellem Aufwand verbunden sind. Zudem gibt es ca. 350 Ausbildungsberufe und zahlreiche Weiterbildungszertifikatslehrgänge in Deutschland. Es ist also nur dort sinnvoll, eine pauschale Anrechnung durchzuführen, wo eine relevante Nachfrage zu erwarten ist. Daher sollten nur Ausbildungsberufe geprüft werden, die im Land hauptsächlich ausgebildet werden. Zudem muss geprüft werden, ob bei den Absolventinnen und Absolventen der jeweiligen Ausbildung auch eine generelle Studierneigung besteht. Sonst werden mühsam Angebote geschaffen, für die keine oder nur eine geringe Nachfrage besteht.

In der individuellen Anrechnung sind die Vorteile analog zu denen der pauschalen Anrechnungsverfahren zu sehen. Allerdings sind die individuellen Verfahren in der Bearbeitung durch das Studentensekretariat und nachfolgend in den Fachbereichen kompliziert und aufwendig. Auch die/der Studierende muss hier in besonderer Weise mitwirken und ihre/seine außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nachvollziehbar dokumentieren. Dies geht in aller Regel nicht ohne eine intensive Beratung durch die Institution, was wiederum zur Bindung von Ressourcen führt. In Zeiten von kreativen Lebensläufen wird es allerdings zunehmend wichtiger, diese außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen – wo es möglich ist – auf die Module anzurechnen.

3.4.3 Vorteile und Herausforderungen: Studienabbrecherberatung

Vorteile sind unbestritten auf der Seite der erfolgreich beratenen Studierenden zu sehen.

Jeder, der durch die Beratung einen Ausbildungsplatz, eine Weiterbildung, einen Studienplatz an einer anderen Hochschule oder eine andere Perspektive aufgezeigt bekommen hat, ist zufrieden. Auch die Hochschule profitiert von dieser Zufriedenheit, da ein Gefühl der Bindung entsteht, auch wenn der Weg des Studiums nicht weiter verfolgt wird. Dadurch steigt das Image der Hochschule.

Die wohlgrößte Herausforderung in der Beratung der potenziellen Studienabbrecherinnen und -abbrecher besteht darin, die Zielgruppe auf die Beratung aufmerksam zu machen. Da sie häufig nur noch sehr temporär an der Hochschule sind, nehmen sie die klassischen Werbemittel wie Flyer, Plakate oder Hinweisschilder nicht wahr. Nach einer Auswertung der Evaluation kann festgestellt werden, dass die Empfehlung anderer Personen, wie Familie, Freunde oder auch Lehrende, die größte Erfolgsquote hat.

Eine weitere Herausforderung besteht darin, die Lehrenden von der Notwendigkeit dieser Beratung zu überzeugen. Wenn die Hochschule ohnehin schon überfüllt ist und ein Lehrender kaum Zeit für die (individuelle) Betreuung der Studierenden hat, ist es schwer verständlich zu machen, warum eine Studienabbrecherin bzw. ein Studienabbrecher eine intensive Beratung erfahren soll. Außerdem besteht mit steigender Nachfrage der Unternehmen nach Studienabbrecherinnen und -abbrechern als Auszubildende die Angst der Lehrenden, dass die Studierenden sozusagen „herausberaten" werden. Hier kann nur immerwährende Information der Lehrenden helfen, diese Bedenken zu zerstreuen.

4. Mehrwert für die beteiligten Partner

4.1 Mehrwert aus Sicht der Hochschule

Die Öffnung der Zugangswege für Studierende ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung und die verbesserte und vermehrte Anerkennung von Kompetenzen aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung bedeuten eine Erweiterung der Zielgruppe für Hochschulen. Nicht mehr nur klassische Studierende werden angesprochen, sondern gerade diejenigen, die bereits Kontakte und Erfahrungen in der Praxis gesammelt haben. Dies kann für die Hochschulen einen Wettbewerbsvorteil bedeuten.

Die Lehrenden in den berufsbegleitenden Studiengängen der FH Brandenburg berichten von der Bereicherung durch die Beiträge der beruflich qualifizierten Studierenden. Die Integration der Praxis in die Lehre kann zu einer verbesserten praxisorientierten Lehre führen. Die praktischen Erfahrungen der Studierenden bereichern die Lehrveranstaltungen, fordern aber gleichzeitig die Lehrenden hinsichtlich der didaktischen Konzepte.

Vereinfachte Zulassungsbedingungen zum Studium für beruflich Qualifizierte und Anrechnung von erworbenen Kompetenzen haben einen positiven Effekt auf die Zufriedenheit der Studierenden. Der Abbau von Zugangsbarrieren zum Studium könnte sich auf die Studienortwahl auswirken, da dort, wo ohne zusätzliche Eignungsprüfung oder -tests beruflich Qualifizierte aufgenommen werden, der Weg ins Studium einfacher ist. Ebenso könnte die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, die zu einer Verkürzung der Studienzeit führen können, wirken. Alles das kann perspektivisch die Studierendenanzahl aus dieser Zielgruppe an der Hochschule erhöhen.

Ein positiver Einfluss von Zulassungsbedingungen und Anrechnung auf die Studierendenanzahl und -bindung ist allerdings nur in Verbindung mit einer guten Beratungsleistung möglich. Beratungen, Mentorenprogramme oder andere Servicedienstleistungen für beruflich Qualifizierte und berufsbegleitend Studierende sind ein wichtiger Bestandteil für die Zielgruppe.

Die möglichen Zusammenhänge wurden bis heute nicht differenziert untersucht. Die Überlegungen sollten in zukünftige Untersuchungen einfließen. Um valide Daten zu erlangen, sind die Zulassungen im Prüfungsamt zu dokumentieren, die Studienanfängerinnen und -anfänger gezielt nach ihren Gründen für die Studienortwahl zu befragen und die Zufriedenheit der Studierenden und Alumni zu evaluieren.

Für die Beratung der Studienabbrecherinnen und -abbrecher ergibt sich nicht ohne Weiteres ein Mehrwert für die Hochschule. Hier kann angenommen werden, dass in Bezug auf die beratenen Studierenden auch bei Exmatrikulation eine Bindung zur Hochschule aufgebaut wird. Allerdings ist der Mehrwert für die Hochschule – außer einer positiven Weiterempfehlung – nicht unmittelbar erkennbar. Durch die Studienabbrecherberatung können aber neue und intensive Kontakte zu Wirtschaftsunternehmen aufgebaut werden, die ein hohes Interesse an Studienabbrecherinnen und -abbrechern zeigen. Insgesamt bleibt jedoch noch festzustellen, wer – außer den Studierenden – den höchsten Nutzen aus einer solchen Beratung hat und damit auch die Kosten für diesen Service tragen sollte.

4.2 Mehrwert aus Sicht der Studierenden

Aus Sicht der Studierenden ergeben sich vielfältige Vorteile. Die/Der Studierende hat die Möglichkeit, auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufzunehmen. Die Erfahrung zeigt, dass insbesondere diese Studierenden hoch motiviert sind und das Studium erfolgreich beenden. Praktische Erfahrungen können mit theoretischem Wissen verknüpft werden. Alle Studierenden mit und ohne berufliche Erfahrungen profitieren von den Erfahrungen der beruflich Qualifizierten in den Lehrveranstaltungen.

Die Anrechnung von Kompetenzen kann zu einer Verkürzung der Studiendauer führen und wirkt sich unter Umständen positiv auf die Studierendenzufriedenheit aus. Außerdem fühlen sich die Studierenden mit ihrer beruflichen Vorbildung ernst genommen.

Die Beratung der (potenziellen) Studienabbrecherinnen und -abbrecher ist in jedem Fall ein Gewinn für die Betroffenen. Da hier in einer subjektiv empfundenen Krisensituation Hilfestellung gegeben werden kann, wird der Wert sehr hoch eingeschätzt, wie wir aus unserer Evaluation wissen.

4.3 Mehrwert aus Sicht der Unternehmen

Unternehmen profitieren durch veränderte Zulassungsbedingungen durch die Möglichkeit, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer weiter- bzw. höher zu qualifizieren. Geschickt kommuniziert, kann ein Unternehmen so die Auszubildenden gewinnen,

die im Anschluss an die Ausbildung ein Studium aufnehmen und dennoch im Unternehmen verbleiben, z. B. als Werkstudentin/Werkstudent. Nach Abschluss des Studiums kehren die Absolventinnen und Absolventen in eine höhere Position zurück. Insbesondere in kleinen Unternehmen kann so eine Personalbindung und -entwicklung erreicht werden, wenn dieser Prozess aktiv vom Unternehmen unterstützt wird.

Wenn ein Studiengang auch berufsbegleitend angeboten wird, kann das Unternehmen den interessierten beruflich Qualifizierten den Zugang zum Studium unter Anrechnung erleichtern, indem es die Arbeitszeit verkürzt und bzw. oder flexibel gestaltet, Bildungsurlaub gewährt und das Studium finanziell unterstützt. Auch dadurch erreicht man eine Personalbindung, die in einem Bundesland wie Brandenburg enorm wichtig ist, da Abwanderung insbesondere von Hochqualifizierten ein Problem darstellt. Außerdem können während des Studiums Fragestellungen aus der Praxis in Projekt-, Semester- oder Abschlussarbeiten bearbeitet werden, und auch dadurch kann ein Mehrwert entstehen.

Des Weiteren profitieren die Unternehmen von der Studienabbrecherberatung, denn hier können sie durch die Vermittlung der Hochschule relativ hoch qualifizierte Auszubildende gewinnen, die häufig in einer verkürzten Ausbildung zu Facharbeiterinnen und -arbeitern ausgebildet werden.

5. Fazit

Das Projekt „Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“ an der Fachhochschule Brandenburg beschäftigt sich mit der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in beide Richtungen. Innovativ ist zum einen die Anrechnung aus Ausbildungsinhalten von klassischen Ausbildungsberufen auf Bachelorstudiengänge der FH. Insbesondere im Fachbereich Wirtschaft konnten hier einige Module angerechnet werden. In einem neu entwickelten pauschalen Anrechnungsverfahren sind verschiedene Berufsabschlüsse auf äquivalente Bestandteile geprüft worden. Auch wenn keine Studienverkürzung in Form von anrechenbaren Semestern das Ergebnis der Prüfung war, ist doch die Anrechnung von Modulen eine Anerkennung der beruflichen Kompetenzen für beruflich vorqualifizierte Studierende.

Zum anderen wird innerhalb des Projekts eine Studienabbrecherberatung angeboten, die zum Projektzeitpunkt einzigartig in dieser Form im Bundesgebiet war. Unter Berücksichtigung der im Studium erworbenen Kompetenzen werden den (potenziellen) Studienabbrecherinnen und -abbrechern alternative Karrierewege aufgezeigt. Unsere Erhebungen zeigen, dass ca. 20 Prozent der Studierenden der FHB, die das Studium abbrechen, in die Beratung kommen. Die Tendenz ist steigend. Eine hohe Problematik bei der Vermittlung in Ausbildungsplätze liegt darin,

dass im Studium erworbene Kompetenzen bislang nicht auf Ausbildungsgänge der IHK oder Handwerkskammer (HWK) angerechnet werden (können). Dieses Arbeitsfeld wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen, wie verschiedene Projekte auf Bundesebene zeigen.[2]

Ein drittes Aufgabenfeld liegt in der Kommunikation der Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung („Studieren ohne Abitur"), ein Studium aufzunehmen. Hier kann festgestellt werden, dass bislang nur wenige Berechtigte von der Möglichkeit überhaupt Kenntnis haben. Daher ist eine umfassende Kommunikationskampagne mit Flyern, Postern, Werbefilm und Imagefilm aufgelegt worden. Diese Kommunikationsbemühungen sollten fortgeführt werden, vor allem auch in Kooperation mit den Sozialpartnern, damit jeder interessierte beruflich Qualifizierte die Möglichkeiten zur Aufnahme eines Studiums kennt. Die positiven Zahlen an der FHB zeigen, dass diese Kommunikationsbemühungen erfolgreich sind. Eine Begleitung dieser Studierenden an der Hochschule durch Mentoringangebote, Brückenkurse und berufsbegleitende Studienformate sichert den Studienerfolg der Zielgruppe.

Literatur

ANKOM-Arbeitsmaterialien Nr. 3: Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung. Hannover o. J.

Becker, Carsten; Grebe, Tim; Bleikertz, Torben: Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Berlin 2010. – URL: http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/Pdf/Publikationen/berufliche-integration-von-studienabbrechern,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf (Stand: 20.08.2011)

DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag): Demografische Trendwende schlägt auf den Ausbildungsmarkt, aktuelle Umfrageergebnisse vom 08.04.2010. – URL: http://www.dIHK.de/presse/meldungen/meldung012404 (Stand: 23.09.2011)

Dohmen, Dieter: FiBS-Studienanfängerprognose 2010–2020. Bundesländer und Hochschulpakt im Fokus. Berlin 2010

Freitag, Walburga: Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. HIS: Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. – URL: http://www.his.de/publikation/archiv/X_Pub/index_html?reihe_nr=X1093 (Stand: 25.09.2011)

Fries, Meike: OECD-Bericht 2007. Deutschland rutscht ab. In: ZEIT ONLINE von 2007. – URL: http://www.zeit.de/online/2007/38/oecd-bildungsbericht (Stand: 24.08.2011)

2 Unter anderem beschäftigt sich das Projekt SWITCH in Aachen mit einer verkürzten Berufsausbildung für Studienabbrecher (http://www.aachen.de/De/wirtschaft_technologie/service/arbeitsmarkt/switch/index.html).

Heine, Christoph; Schulz, Andreas; Sommer, Dieter: Bildungsvorausberechnung für den Hochschulbereich des Landes Brandenburg. Studienanfänger, Studierende und Hochschulabsolventen 2000–2025. HIS-Projektbericht. Hannover 2010. – URL: http://www.mwfk.brandenburg.de/sixcms/detail.php/504494 (Stand: 30.09.2012)

Heublein, Ulrich u. a.: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS-Projektbericht. Hannover 2009. – URL: http://www.his.de/pdf/21/studienabbruch_ursachen.pdf (Stand: 25.08.2011)

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Stand: 24.08.2011)

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 20.08.2011)

Landesamt für Bauen und Verkehr: Bevölkerungsprognose für das Land Brandenburg 2009 bis 2030. Potsdam 2010. – URL: http://www.demografie.brandenburg.de/media/lbm1.a.4856.de/bev_prognose2010.pdf (Stand: 17.06.2011)

Orr, Dominic; Schnitzer, Klaus; Frackmann, Edgar: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Bielefeld 2008, S. 42

Pfeiffer, Iris u. a.: Gemeinsame Fachkräftestudie Berlin-Brandenburg. Prognosen – Empfehlungen. Berlin 2010

Liste der Autorinnen und Autoren

Bettina Alesi
Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel), Universität Kassel

Dr. Agnes Dietzen
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Franziska Diller
Zum Zeitpunkt der Tagung: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Dr. Torsten Dunkel
Zum Zeitpunkt der Tagung: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Thessaloniki

Eva Friedrich
Fachhochschule Brandenburg

Ute Hippach-Schneider
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Dr. Lorenz Lassnigg
Institut für Höhere Studien (IHS) Wien

Isabelle Le Mouillour
Zum Zeitpunkt der Tagung: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP), Thessaloniki

Anna Cristin Lewalder
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Prof. Dr. Friedhelm Schütte
TU Berlin

Ursula Schwill
Fachhochschule Brandenburg

Prof. Dr. Eckart Severing
Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gemeinnützige GmbH, Nürnberg

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler
Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel), Universität Kassel

Michael Tiemann
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Tanja Weigel
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Prof. Dr. Andrä Wolter
Humboldt-Universität zu Berlin

Tom Wünsche
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)

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

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

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

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

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

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

se werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen. Mitglieder der AG BFN können ihre Forschungsaktivitäten in der Wissenslandkarte des KIBB-Portals vorstellen. Zudem bietet KIBB einen Bereich für Ankündigung und einen Zugang zur Literaturdatenbank Berufliche Bildung, einem Gemeinschaftsprojekt der AG BFN.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

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

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

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

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

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

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

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

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

Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März

2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöller (Hrsg.). AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

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

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

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

The traditionally clear separation of vocational training from higher education in Germany has become less self-evident. Experts in both fields – from Germany and other European countries – demonstrate in this volume: The rate of first-year students is increasing rapidly. Young people want to prepare themselves for growing cognitive requirements and science-based professional tasks and seize their educational opportunities. At the same time, chances of progression are increasing, allowing them to commence a course of study after having completed vocational education and training and having worked in a job for a while. The number of training courses and study programmes without a clear-cut assignment to the traditional fields is also on the increase. With a view to the future, the question is: How will the situation change when more than half of the school leavers have completed a course of study? Will Germany be pursuing a unique path, or are we looking for solutions similar to those in other European countries?

BWP: 4 für 2

BWP im Probeabo

Sie erhalten vier Ausgaben der BWP und bezahlen zwei – für nur 15,80 €!

Das Abonnement verlängert sich automatisch zu den jeweils gültigen Bedingungen, wenn Sie es nicht nach Erhalt der vierten Ausgabe BWP schriftlich kündigen.

BIBB, der Präsident (Hrsg.)

BWP 4 für 2 Probeabonnement der Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Die Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung

4 Ausgaben, 15,80 € (D)
zzgl. Versandkosten
Best.-Nr. probe_bwp-4/2

wbv.de/bwp

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**