

Editorial

GÜNTER PÄTZOLD

Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel – Statt institutioneller Differenzierung Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit

Hochschulzugang als Statuspassage

Seit geraumer Zeit spielt das Thema „Berufliche Bildung und Hochschulzugang“ erneut eine zentrale Rolle in der bildungspolitischen Diskussion, nicht zuletzt angetrieben durch die aktuelle Debatte über die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (DQR) sowie die Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (DCVET) und die Erkenntnis, dass es in vielen europäischen Ländern Pfade aus der Berufstätigkeit zur hochschulischen Bildung gibt. Demgegenüber ist in Deutschland die Frage, ob beruflich qualifizierte ohne Abitur zu einem Studium zugelassen werden (TEICHLER/WOLTER 2004; NICKEL/LEUSING 2009) und in der Aus- und Fortbildung erworbene Kompetenzen zu einer Verkürzung des Studiums führen ebenso wenig strukturell-systematisch beantwortet wie die Frage, ob Studienabbrecher Teile ihres Studiums auf eine gezielte Berufsausbildung anrechnen lassen können. In den Bereichen, in denen es Regelungen gibt, fehlt es diesen bisher an Praktikabilität.

Der zurzeit entstehende DQR nimmt die Forderung nach mehr Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem auf und verbindet sie sogar mit der Absicht, informell und non-formal erworbene Kompetenzen einzubeziehen. Durchlässigkeit meint, mit Hilfe bestimmter Maßnahmen die Übergänge zwischen Bildungsbereichen zu erleichtern und offen über damit verbundene Chancen und Risiken zu kommunizieren. Sie markiert im hier zu erörterndem Zusammenhang die Schnittstelle zwischen den beiden Bildungssäulen der beruflichen und akademischen Bildung (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011, 367 ff.). Mit der Aufwertung non-formalen und informellen Lernens gegenüber dem formalen Lernen wird deutlich, dass traditionelle Varianten organisierten Lehrens und Lernens durch selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen ergänzt oder überlagert werden, was sowohl neue Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren – auch zur Steigerung der internationalen Mobilität – als auch „Leistungsmessung und Leistungsbewertung zu ent-institutionalisieren und zu individualisieren“ (WOLTER 2001, 53) erfordert.

Für eine Verbesserung der Durchlässigkeit wird erstens davon ausgegangen, dass möglichst vielen Menschen möglichst viele Optionen ihrer (Weiter-)Bildung zu eröff-

nen sind, besonders im Hinblick auf ihre persönliche Weiterentwicklung und soziale Mobilität. Zweitens wird zurzeit das Bild eines Mangels an akademisch gebildeten Fach- und Führungskräften in einzelnen Wirtschaftssektoren gezeichnet – trotz der Tatsache, dass die empirische Evidenz für diese Befürchtung eher schwach ist. Ein bildungspolitischer Konsens besteht darüber, dass ein Ausgleich nur über eine Ausweitung des Kreises der Studienberechtigten zu erreichen sei. Für etablierte Modelle zur Verbesserung der Durchlässigkeit werden spezifische Limitierungen gesehen. Zwar zeigt sich ein wachsender Bedarf an Dualen Studiengängen, sie bieten jedoch – obwohl sie sowohl eine praxisorientierte als auch wissenschaftsbasierte Ausbildung ermöglichen (BERTHOLD U.A. 2009) – keine Option der Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte. Drittens werden wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, insbesondere wenn sie berufsbegleitend oder berufsintegrierend angelegt sind, als „Kristallisationspunkte für den Wissens- und Technologietransfer zwischen Wirtschaft und Wissenschaft“ angesehen, die „zur Stärkung des regionalen und nationalen Innovationssystems“ beitragen können. „Eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung weitet die Zielgruppen für diesen Transferkanal aus, und zwar hinsichtlich des für diese innovationsfördernde Wirkung besonders wichtigen Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (HARTMANN 2008, 157f.).

Die berufliche und akademische Bildung sind in Deutschland klar voneinander getrennt, und sie verfolgen jeweils partikulare Interessen. Bis heute prägt „weniger die Kooperation und das Zusammenwirken von Bildungsinstitutionen als vielmehr deren Abgrenzung und Unterscheidung ... das bildungspolitische Denken in Deutschland“ (WOLTER 2001, 30f.). Das deutsche Bildungssystem zeichnet sich „immer noch durch eine starke Segmentierung von Institutionen und – in der Konsequenz – auch von Bildungsbiographien und Lernchancen aus“ (EBD., 31). Übergänge sind die Ausnahme, obwohl bereits die Reichsschulkonferenz von 1920 eine Erweiterung der Zulassungsvoraussetzungen zum Hochschulstudium über das schulische Reifezeugnis hinaus empfohlen hatte. Vor allem in Preußen wurden daraufhin verschiedene Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs eingeleitet (BENECKE 1927; WOLTER 1990), zum Beispiel auch für „außergewöhnlich befähigte Fachschulabsolventen“ zu den Technischen Hochschulen. Sie waren allerdings mehr von qualitativer als von quantitativer Bedeutung. Dies gilt auch für die seit den 1980er Jahren in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland vorhandenen Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung. In ihrer Ausgestaltung sind sie sehr unterschiedlich und bisher in der Regel lediglich über Umwege wie mehrjährige Berufserfahrung, Probestudium, Eignungsprüfung etc. möglich. Die Regelungen sind von Bundesland zu Bundesland und teilweise von Hochschule zu Hochschule verschieden, lediglich in Einzelfällen erfolgreich und für Externe wenig transparent (NICKEL/LEUSING 2009).

Auslöser für die in den 1990er Jahren geführte Debatte über erweiterte Formen des Hochschulzugangs war das berufsbildungspolitische Motiv, das Duale System der Berufsausbildung könne in der Konkurrenz mit dem gymnasialen Bildungsweg in eine dramatische Nachfragekrise geraten. „Mit der Option des Hochschulzugangs sollte die Attraktivität der beruflichen Bildung angesichts eines tiefgreifend veränderten Bildungswahlverhaltens in der Bevölkerung und eines tatsächlichen oder vermeintlichen Mangels an Auszubildenden und betrieblich qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt erhalten werden. Die Etablierung eines Weges für qualifizierte Absolventen betrieblicher Berufsausbildung zur Hochschule schien ein geeignetes

Mittel zu sein, die berufliche Bildung aufzuwerten und dem gymnasialen Bildungsweg ‚gleichwertig‘ an die Seite zu stellen“ (LISCHKA/ WOLTER 2001, 14). Das Interesse an diesem Thema verschwand, als der Anlass der Debatte – die vermeintliche Nachfragekrise – entfallen war. Die Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur fand in der Praxis nur geringe Resonanz. Die Attraktivität des Abiturs beruht weiterhin darauf, nicht nur ein Studium, sondern auch eine anspruchsvolle Berufsausbildung absolvieren zu können, ohne die Option eines darauf folgenden Studiums aufzugeben (PILZ 2008). Viele beruflich qualifizierte und erfahrene Personen verfügen ohnehin über ein (Fach-)Abitur. Zudem wurden die staatlichen Hochschulen bei der Entwicklung von Studiengängen für Berufstätige vernachlässigt bzw. haben diese selbst nicht gefördert. In der Hochschulreformdiskussion spielte die Frage einer weitergehenden Öffnung des Hochschulzugangs kaum eine Rolle. Private Hochschulen tun sich offensichtlich mit der Aufnahme und Förderung qualifizierter Berufstätiger leichter als staatliche Hochschulen.

Inzwischen haben Bund und Länder im Rahmen ihrer Qualifizierungsinitiative (Dresdener Bildungsgipfel vom Oktober 2008) einen erleichterten Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte vereinbart und in der Folge hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) mit Beschluss vom 6. März 2009 auf Mindestanforderungen bzw. bundesweite Standards geeinigt. Damit ist bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen – ohne länderspezifische Ausprägungen auszuschließen – eine gemeinsame Basis zur Anerkennung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte gefunden. Der Beschluss öffnet Inhabern beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meistern, Technikern, Fachwirten und Inhabern gleichgestellter Abschlüsse) den allgemeinen Hochschulzugang und definiert die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten. Soweit in den Ländern weitergehende Zugangsmöglichkeiten bestehen, sollen diese nach einem Jahr erfolgreich absolvierten Studiums von allen anderen Ländern anerkannt werden.

Dennoch bleiben Übergänge riskant und beschwerlich – vor allem auch deshalb, weil Unsicherheiten bei Berufstätigen bezüglich der wissenschaftlichen Anforderungen eines traditionell organisierten Vollzeitstudiums bestehen und finanzielle Barrieren die Aufnahme eines Studiums nicht erleichtern. Der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Personen markiert institutionstheoretisch die Nahtstelle zwischen zwei voneinander getrennten Bereichen des Bildungssystems. Insofern stellt er eine Art Paradoxie dar: Es geht um den flexiblen Zugang zu traditionell starren bzw. versäulten Karrieremustern. Er bildet, biographisch betrachtet, eine Statuspassage mit unterschiedlichen Anforderungsstrukturen und erfordert sowohl institutionelle Kooperation als auch subjektive Dispositionen zur Bewältigung dieser Übergangsphase. Traditionelle Formen des Lernens und Lehrens in der beruflichen und akademischen Bildung folgen unterschiedlichen Prinzipien (RAUNER 2010, 9 ff.). Von daher geht es im Folgenden sowohl um Fragen der Hochschulzugangsberechtigung und der Anerkennung von bisher erworbenen Kompetenzen als auch um Fragen der Studienentscheidung, der Studienmotivation und der Studieneignung nach einer erfolgreich absolvierten beruflichen Bildung, also auch um diejenigen Aspekte, die seit langem unter den Stichwörtern Studierbereitschaft, Studierfähigkeit, aber auch Studierbarkeit diskutiert werden (LISCHKA/ WOLTER 2001).

Kompetenzentwicklung und Studierfähigkeit

Die Forderung nach einer stärkeren Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte stieß oft auf „reflexhafte Abwehrreaktionen“. Inzwischen sind die beiden Haupteinwände, die in der Vergangenheit immer wieder zu hören waren, „deutlich leiser geworden: die Befürchtung, eine Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige würde die ohnehin schon vorhandenen Kapazitäts- und Überlastprobleme an der Hochschule noch weiter verschärfen ... und die Behauptung, Studierende ohne Abitur seien nicht hinreichend studierfähig und ihre Zulassung hätte deshalb nur eine weitere Nivellierung der Studienanforderungen zur Folge“ (WOLTER 2010, 199).

Mit der Etablierung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts verband sich sowohl der Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang zu erwerbende Studienberechtigung als auch eine institutionelle und bildungstheoretische Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Folge ist bis heute ein besonderer Legitimationsdruck für berufliche, insbesondere doppeltqualifizierende Bildungsgänge. „Das Abitur war nämlich immer mehr als ein bloßer Schulabschluß oder eine bloße Eintrittskarte für Hochschule und Beruf. Diese herausgehobene Stellung des Abiturs zeigt sich in besonderer Schärfe im gesellschaftlichen Bewußtsein und im individuellen Selbstbild dort, wo das Fehlen des Abiturs subjektiv als Stigma, als überdauerndes Persönlichkeits- oder Bildungsdefizit erlebt wird, das selbst durch den nachträglichen Erwerb einer Studienberechtigung auf einem nicht über das Abitur führenden Weg kaum kompensiert werden kann“ (WOLTER 1990, 63f.)

Studierfähigkeit wird als eine besondere Form kulturell normierter Persönlichkeitsbildung gesehen – mit allen Stärken, aber auch Schwächen. „Berufliche Qualifikation und Erfahrung werden dem Abitur untergeordnet. In der Tradierung dieser ständischen Differenzierung schlägt sich, in der Begrifflichkeit von BOURDIEU und PASSERON formuliert, ein Akt symbolischer Gewalt nieder. Er soll die gesellschaftliche Dominanz des bürgerlichen Bildungs- und Hochschulreifebegriffs gegenüber den demokratischen Teilhabeanprüchen jener Sozialschichten und Berufsgruppen festschreiben, die bislang weitgehend vom Zugang zu akademischer Bildung und den dadurch eröffneten beruflichen und sozialen Positionen ausgeschlossen waren. Berufliche Bildung, Erfahrung und Qualifikation waren in diesem seit den Tagen der Weimarer Republik praktizierten Zulassungsverfahren nur formale Voraussetzungen, die inhaltlich für den Studierfähigkeitsbegriff und für die daraus abgeleiteten Prüfungsanforderungen weitgehend folgenlos blieben“ (EBD., 83).

Bis in die jüngste Gegenwart wird einer über den Beruf vermittelten Studierfähigkeit Niveau und Tiefe bestritten, obwohl es zu diesem Thema keine breiter angelegten empirischen Untersuchungen gibt, die zugleich eine empirische Operationalisierung des Konstruktes „Studierfähigkeit“ für sich beanspruchen könnte (LISCHKA/ WOLTER 2001, 13). „Was sich zu ‚Studierfähigkeit‘ so publizitätsfreudig äußert, sind vor allem Klagen über den Verlust der (vielleicht auch nur vermeintlichen) früheren Homogenität der Studierenden“ (HUBER 1994, 55). In der Regel wird nicht reflektiert, welche Dysfunktionalität das übliche gymnasiale Lernen (heute) haben kann (GRUSCHKA 1992, 24), insbesondere bezogen auf messbare Kompetenzen für die Aufnahme eines spezifischen Hochschulstudiums. „Die erfolgreiche Aufnahme und Beendigung von Studien an Fachhochschulen und Universitäten von Menschen, die aus dem berufsbildenden Schulwesen kommen, legt die Frage nahe, wie voreingenommen

und einengend die bisherigen Maturitätsvorstellungen waren“ (WERNSTEDT 1994, 11). Ob das zentrale Ziel der Wissenschaftspropädeutik auf der gymnasialen Oberstufe, „die Befangenheit in ganzheitlichen Lebenssituationen aufzulösen und die kategoriengeleitete, methodengebundene und rational kontrollierte Distanzierung von einer vorgegebenen Realität einzuüben“ (ZABECK 1986, 61), für jeden Gymnasiasten erreicht werden kann, ist mittlerweile ebenso fragwürdig wie die Behauptung, die Berufsausbildung lege die Voraussetzung lediglich „dafür, daß der Berufstätige partielle und temporäre Bindungen an Funktionen eingehen kann“ (EBD.).

Moderne Berufsausbildung und Fachkräftetätigkeit ist heute gekennzeichnet durch den intelligenten Umgang mit neuer Technologie, durch Selbstständigkeit, Team- und Entscheidungsfähigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein. Berufliche Bildung und Arbeit sind zunehmend durch theoriebasiertes Wissen geprägt und erfordern hohe kognitive, psychische, physische und emotionale Leistungen. Berufliches Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es durchdachtes, individuell, sozial und ethisch verantwortliches sowie ökologisch verträgliches Handeln innerhalb eines komplexen Tätigkeitsfeldes unterstützt. Viele technische Aspekte sind über Erfahrung ohnedies kaum zu erschließen. Arbeitsverrichtungen, die schematisch zu bewältigen sind, werden immer geringer. Die gestiegenen Erwartungen an Selbstregulation und ein selbstverantwortliches Handeln im Zuge einer Subjektivierung der Arbeit und des Lernens erfordern eine berufliche Bildung, die ein breites, fachlich-theoretisches Fundament schafft und damit Anschlussmöglichkeiten an zusätzlich zu erwerbende Kompetenzen, die Merkmale von Studierfähigkeit umfassen, sichert.

Zwar ist zu kalkulieren, dass es zwischen curricularen Vorgaben und konkretem didaktischen Handeln in der beruflichen Bildung beträchtliche Abweichungen geben kann – und zwar sowohl in positiver als auch in negativer Hinsicht –, dennoch ist bedeutsam, darauf zu verweisen, dass mit den curricularen Vorgaben seit den 1980er Jahren „ein enormer Fortschritt gegenüber aller bisherigen Berufsschuldidaktik erzielt“ worden ist (BREMER u.a. 1993, 49). Dies lässt sich an den Richtlinien und Lehrplänen für die Berufsschule in Nordrhein-Westfalen verdeutlichen. Für die Beurteilung studienrelevanter Kompetenzen ist die folgende Passage erwähnenswert: „In der theoriegeleiteten Bearbeitung beruflicher Sachverhalte und Verfahrensweisen werden nicht nur beruflich anwendbare und verwertbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt, sondern die Lernenden entwickeln darüber hinaus auch allgemeine Fähigkeiten wie systematisches Analysieren, logisches Schließen, Formulieren von Aussagen durch gesprochene und geschriebene Sprache, Verstehen und Verwenden von Symbolen und Formalsprachen, Beschaffen und Aufbereiten von Informationen, Argumentieren und Entscheiden sowie weitere Elemente von Kompetenz, die über den Beruf hinausreichen. In berufsbezogenen Lernprozessen vollzieht sich zugleich auch allgemeines Lernen; insofern sind **berufliches Lernen und allgemeines Lernen** miteinander verbunden. Mit dem didaktischen Konzept, Lernprozesse am Beruf zu orientieren und diese so zu gestalten, daß berufsbezogenes und allgemeines Lernen integriert gefördert werden, wird die angestrebte Verbindung zwischen dem berufsbezogenen Lernbereich und dem berufsübergreifenden Lernbereich unterstützt“ (KULTUSMINISTER NRW 1991, 20; Hervorhebungen im Original).

Um die genannten Kompetenzen zu fördern, werden in den Richtlinien und Lehrplänen spezifische Unterrichtskonzepte, wie z. B. Technische Experimente, Systemanalysen, Konstruktions- und Fertigungsaufgaben, Planspiele, Fallstudien,

Lernträger und Projekte genannt. Damit wird einerseits die Forderung nach einer Verstärkung des berufstheoretischen Wissens in der beruflichen Bildung unterstützt, andererseits kann nicht ausgeblendet werden, dass auch inhaltliche bzw. „sachstrukturelle Zusammenhänge eine Rolle spielen, die Wirkungen auf das Individuum haben und dessen Handeln beeinflussen und Anforderungen definieren“ (SPÖTTL 2011, 18).

Zum Studienerfolg tragen sicherlich „das Kennen und Erkennen fachübergreifender Zusammenhänge, vielfältige soziale, intellektuelle und kommunikative Kompetenzen ... und nicht zuletzt Haltungen wie die Bereitschaft und Fähigkeit zum angestregten, disziplinierten und hartnäckigen Arbeiten, Respekt vor der Leistung anderer und manches mehr“ bei (MEYER 1996, 18). Auch ist zuzustimmen, dass nichts von alledem zu haben ist „ohne Inhalte, ohne fachliches Wissen und auch nicht ohne fachorientierten Unterricht. Und viele von diesen Fähigkeiten sind auch an die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhaltskategorien, also z.B. mit Mathematik oder mit Sprachen, gebunden oder stehen doch in einem sehr engen Zusammenhang damit“ (EBD.). Dies darf allerdings nicht dazu führen, Studierfähigkeit einfach mit der gymnasialen Lehrplantradition und den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe zu identifizieren. Es führt eher zu institutioneller Differenzierung und größerer Selektion als zu höherer Beteiligung an weiterführender Bildung (WOLTER 1990, 99f.). Untersuchungen über Studiererfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis haben bereits in den 1980er Jahren deutlich gemacht, dass die Noten der ehemals Berufstätigen ohne Abitur nicht schlechter als die Noten der Abiturienten sind. „In den einzelnen Befunden wird deutlich, wie hier Übung im Überwinden von Schwierigkeiten, Lernwille, soziale Organisationsfähigkeit, Belastbarkeit, Ökonomie der Mittel aus beruflichen Erfahrungen zum Tragen kommen“ (BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1986, 175; WOLTER 1990; SCHOLZ 1990; HUSEMANN/ MÜNCH/ PÜTZ 1995). „Offenkundig hängt Studierfähigkeit in beträchtlichem Umfang von solchen Fähigkeiten ab, die ... eher in der Schnittstelle von Bildung und Beruf liegen“ (WOLTER 1990, 102f.).

Ansätze der Kompetenzorientierung lösen die alte Konstellation von Allgemeinbildung und Berufsbildung auf (WOLTER 2008, 86) – allerdings nicht über einen irgendwie definierbaren Fächerkanon, sondern durch Spezialisierung und deren Transzendierung und Reflexion (HUBER 1994, 64). Dem Kompetenzbegriff liegt „eine duale Struktur zugrunde: Kompetenzen werden nicht allein durch latente Konstrukte auf der Seite des Individuums bestimmt, sondern zugleich durch gesellschaftlich-normative Anforderungen ... Erst wenn das individuell Gekonnte mit dem gesellschaftlich Geforderten zusammenfällt, spricht man einer Person Kompetenz zu“ (SPÖTTL 2011, 17). Ein geeignetes Verfahren zur Bestimmung von Studierfähigkeit muss daher sowohl die objektiven Anforderungen eines Studiums als auch die psychischen, physischen, mentalen und intellektuellen Entsprechungen berücksichtigen, die zur Erfüllung der Anforderungen benötigt werden. Insofern ist erfreulich, dass die Leistungen beruflicher Bildung und Arbeit mit den dort zu erwerbenden Kompetenzen heute neu bewertet und anerkannt werden. Beruflichkeit, Anwendungs- und Wissenschaftsorientierung der beruflichen Bildung eröffnen dem Berufsinhaber nicht nur relative Autonomie gegenüber dem einzelnen Betrieb, sondern er verfügt mit seinen Zertifikaten über ein „institutionalisiertes Kulturkapital“ (BOURDIEU), das auch Elemente wie Kooperationsfähigkeit, Verantwortungs- und Qualitätsbewusstsein, Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit und aktives Problembewusstsein einschließt (GE-

ORG 2008, 40). Die Frage der Studieneignung wird „immer stärker zu einer Frage der individuellen Kompetenz, unabhängig von den institutionalisierten Bildungswegen“ (WOLTER 2010, 202).

Der Begriff Kompetenz zielt im Gegensatz zum Begriff der Qualifikation, der überwiegend in Bezug auf die Verwertbarkeit gefasst ist, auf den Lernerfolg des einzelnen Lernenden, seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln, zu gesellschaftlicher Teilhabe und Mündigkeit. Er bezieht solche Aspekte mit ein, die mit der Persönlichkeit selbst verbunden sind, also auch mit den als Disposition vorhandenen Selbststeuerungspotenzialen eines Individuums. Allerdings setzt Kompetenzorientierung sowohl eine valide und für didaktisches Handeln anwendungsbezogene Kompetenzmessung als auch ihre Einbettung in kompetenzfördernde didaktische Arrangements voraus. Auch ist zu bedenken, dass der damit verbundene Begriff Persönlichkeit ein Konstrukt ist, eine Zuschreibung und kein Faktum (SLEPCEVIC-ZACH/TAFNER 2011, 181). Es geht um verschiedene Auffassungen und Einstellungen, wie sie stark von Institutionen und Weltanschauungen sowie anderen Einstellungen geprägt sind, denn bei der Kompetenzorientierung geht es auch um Motivation, Volition, Metakognition, Normen und Werte, also um nicht eindeutig beschreibbare und evaluierbare Konstrukte. „Damit trägt die Kompetenzmessung immer die Gefahr eines durch mentale Modelle verursachten Bias in sich“ (EBD., 183). Das Ergebnis von Prüfungen „wird zu einem Abbild der Institutionen und Überzeugungen der Person und der Organisation“ (EBD.). Für das Konstrukt „Studierfähigkeit“ folgt daraus, dass die Messenden, Prüfenden, Vergleichenden gefordert sind, „sich der Wirkung ihrer mentalen Modelle bewusst zu werden und im Sinne einer einfachen Komplexität Messinstrumente anzuwenden, die Feedback- und Reflexionsschleifen einbauen und flexibel für Veränderungen bleiben“ (EBD., 187).

Biographieorientierung, Studienberechtigung und Anrechnung

Seit den 1980er Jahren steigt der Anteil der Abiturienten, die eine Berufsausbildung im Dualen System absolvieren und (zunächst) auf die Aufnahme eines Studiums verzichten (GEORG 2010, 234). Bei einem nicht geringen Teil der Studierenden, die sich (noch) in der akademischen Erstausbildung befinden, handelt es sich also um einen veränderten Biographietyp. „Das ‚Erststudium‘ ist für sie keine Erstausbildung mehr, sondern - lebensgeschichtlich gesehen – eine Phase der Weiterbildung, da sie bereits mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in die Hochschule eintreten und mit ihrer Studienfachwahl oft an ihren erlernten oder ausgeübten Beruf anknüpfen. Hier löst sich der traditionelle lineare Verlaufstyp – von der Schule (dem Gymnasium) in das Studium, von dort in die Berufstätigkeit und dann, als Teil des Berufslebens, in die Weiterbildung – auf und wird von neuen ‚bunten‘ Kombinationen zwischen diesen biografischen Sequenzen abgelöst“ (WOLTER 2008, 87). Ein Viertel aller Studierenden verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung, an den Fachhochschulen hat fast die Hälfte aller Studierenden einen Berufsausbildungsabschluss und an den Universitäten sind es etwa 16 Prozent. Besonders hoch ist der Anteil „Berufstätiger“ in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (EBD.).

Mit einer beruflichen Fortbildung – der üblicherweise eine „Brücken- bzw. Pufferfunktion“ zwischen den anerkannten Ausbildungsberufen und den akademischen Abschlüssen zugesprochen wird – ist oftmals kein beruflicher Aufstieg verbunden.

Dem beruflichen Fortbildungsabschluss kommt eher „die Funktion zu, den beruflichen Aufgaben besser nachzukommen, die berufliche Position und den Status gegenüber dem Risiko des Abstiegs und der Arbeitslosigkeit zu sichern“ (WEISS 2010, 268). Dennoch füllen viele Absolventen einer beruflichen Fortbildung ein spezifisches Anforderungssegment des Arbeitsmarktes auf der mittleren Ebene aus. Ihre Arbeitsmarktpotenziale weisen eine große Schnittmenge zur akademischen Bildung auf. Mit der Berufswertigkeitsstudie des Westdeutschen Handwerkskammertages (WDHKT) konnte sogar erstmals für Führungskräfte mit beruflicher bzw. akademischer Qualifikation eine weitgehende Gleichwertigkeit beider Abschlüsse festgestellt werden (WDHKT 2008). Insofern erheben Fortbildungsabsolventen „den Anspruch auf Wahrnehmung qualifizierter Aufgaben und treten damit in Wettbewerb mit Hochschulabsolventen“ (WEISS 2010, 269; PFEIFFER u.a. 2009). Werden Erwartungen an einer beruflichen Fortbildung, wie zum Beispiel die Übernahme höherwertiger Aufgaben – verbunden mit einem Aufstieg – oder eine finanzielle Verbesserung nicht erfüllt, wird möglicherweise noch ein Studium in Betracht gezogen.

Auch aus diesem Grund entwickeln sich sowohl neuartige Konkurrenzverhältnisse als auch Kooperationen zwischen der beruflichen Aus- und Fortbildung und einem Bachelorstudium bei der Rekrutierung von Studierenden. Beide Ausbildungsgänge sind auf „einen berufsqualifizierenden Abschluss angelegt“ (GEORG 2010, 234; KMK 2003). Zugleich wird deutlich, dass die Zielgruppe für Anrechnungsverfahren beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge von nicht unbedeutender Größenordnung ist und dass damit die Tendenz zur Verstärkung der Variationsbreite des Hochschulzugangs größer wird. Ein Zusammenwirken von beruflicher und hochschulischer Bildung kann für beide Bildungsbereiche Nutzen stiften. Mit der Schlagzeile „Wir vereinfachen den Übergang vom Berufskolleg zur Hochschule“ teilte das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen in einer Presseinformation vom 7. Januar 2011 mit, dass es zusammen mit der Fachhochschule Bielefeld und der Bezirksregierung Detmold einen Kooperationsvertrag unterzeichnet habe, der als „Meilenstein“ bezeichnet wird. „Erstmals in NRW verpflichtet sich eine öffentliche Fachhochschule dazu, an Berufskollegs erbrachte Leistungen pauschal (also ohne individuelle Prüfung) anzurechnen“ (PRESSEINFORMATION VOM 7. JANUAR 2011; BÖDEKER/ SIEPMANN 2011).

Kern des Anrechnungsverfahrens ist der Vergleich der in verschiedenen Institutionen erlangten Kompetenzen hinsichtlich der Lernbreite, Lerntiefe und der dabei aufzuwendenden Workloads. Die Richtlinien und Lehrpläne der Fachschule wurden mit den Modulhalten des Fachhochschulstudiums verglichen. Hier zeigt sich, dass Fachhochschulen durch ihr Profil angewandter Forschung in besonderem Maße Brücken zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und beruflicher Bildung bauen können und neue Ideen rasch umzusetzen in der Lage sind. Für solche Anrechnungen von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wurden im Rahmen des ANKOM-Projekts des BMBF (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) Modelle entwickelt.

Dass solche Vereinbarungen längst überfällig sind, geht nicht zuletzt daraus hervor, dass die KMK mit Beschluss vom 28. Juni 2002 bereits die Möglichkeit eröffnet hatte, außerhalb des Hochschulwesens (und damit auch im beruflichen Bereich) erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ein Hochschulstudium anzurechnen. Voraussetzung ist, dass diese nach Inhalt und Niveau dem Teil des

Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll. Über die Anrechnung solcher Kenntnisse und Fähigkeiten können bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzt werden. Mit Beschluss vom 18. September 2008 hat dies die KMK bestätigt und die Hochschulen aufgefordert, von den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen und Verfahren und Kriterien für die Anerkennung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in den jeweiligen Prüfungsordnungen zu entwickeln. Mit der Einbeziehung in die ländergemeinsamen Strukturvorgaben wurde der Beschluss der Kultusministerkonferenz verbindlich gemacht. Für zahlreiche Fortbildungsberufe existiert allerdings kein Äquivalent im Hochschulbereich.

Anrechnungsmodelle

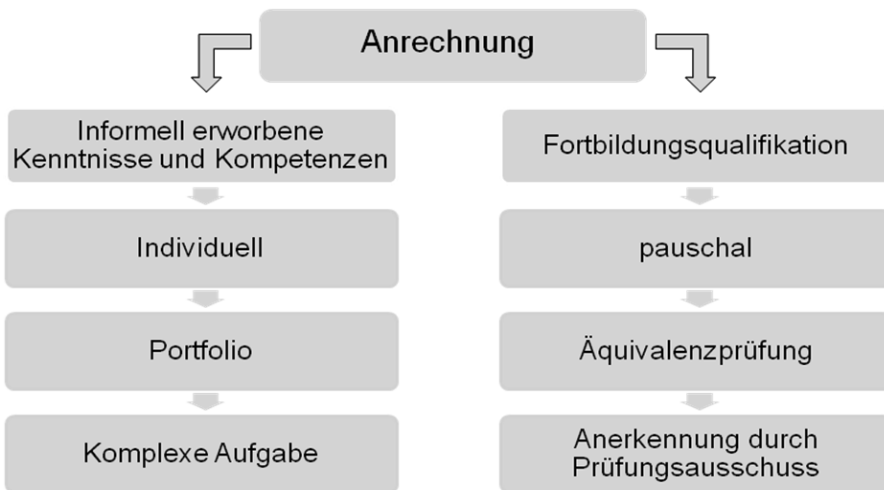
Der KMK-Beschluss vom 6. März 2009 zur Erleichterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ist ein wichtiger Schritt, dem bereits weitere gefolgt sind. Die BMBF-Initiative ANKOM hat für die Gestaltung flexibler Übergänge durch Anrechnung bzw. Anerkennung in einem anderen Bildungskontext bereits erworbener Kompetenzen – wenn auch nur mit der Fokussierung auf die formale berufliche Bildung – Pionierarbeit geleistet. „Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge soll – logisch zunächst unabhängig vom Hochschulzugang – die Hürden für die Aufnahme eines Studiums ... absenken“ (HARTMANN 2008, 158). Umwege und ineffiziente Wiederholungen können dadurch vermieden werden (MUCKE 2010, 169). „Die Ergebnisse dieser Initiative zeigen aber auch, dass das Thema Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge sehr komplex ist und erst am Anfang steht“ (MÜLLER 2010, 188). Vor allem die Möglichkeit der Anrechnung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen sind noch kaum bearbeitet.

Die drei inhaltlichen Kernbereiche der qualitätsgesicherten Anrechnungsmodelle sind Konzepte der Lernergebnisbeschreibung, der Äquivalenzfeststellung und des Anrechnungsverfahrens (STAMM-RIEMER u.a. 2011). Für jedes Anrechnungsmodell ist die kriterienorientierte Ermittlung von Schnittmengen bzw. Anrechnungspotenzialen leitend. Zur Schaffung einer vergleichbaren Grundlage sind in den ANKOM-Projekten zunächst auf der Basis einer Beschreibungsmatrix die beruflichen Abschlüsse und hochschulischen Bildungsgänge lernergebnisorientiert beschrieben worden. Dazu war ein erheblicher Übersetzungsaufwand notwendig (HARTMANN 2008, 160f.). Eine valide, praktikable und strukturierte Lernergebnisbeschreibung für akademische wie berufliche Lernsettings können auf unterschiedlichen Wegen realisiert werden. Für einige ANKOM-Projekte diente der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als gemeinsame Orientierung beider Bildungsbereiche. Es wurden aber auch Alternativen herangezogen, wie z.B. die Taxonomie nach B. Bloom.

In den ANKOM-Projekten erwiesen sich kompetente „Übersetzer“ – Vertreter der beruflichen Bildung und der Hochschulen – als wichtige Erfolgsfaktoren. Dies zeigt, wie bedeutsam Vertrauen und gegenseitiges Verständnis für jedes Anrechnungsmodell zwischen den beteiligten Akteuren in der Hochschule und der beruflichen Bildung sind. „Offenheit und die Bereitschaft, sich überhaupt auf den jeweils anderen Bildungsbereich einzulassen, sowie gegenseitiges Vertrauen waren Grundvoraussetzungen für authentische Einschätzungen“ (MUCKE 2010, 172). Wenn es um die

Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge geht, werden die hochschulischen Module als „Maßstab“ der Äquivalenzbeurteilung dienen (müssen) (HARTMANN 2008, 163). Berufliche Lernergebnisse sind als „virtuelle Module“ zu konstruieren (EBD.). Von daher könnte aus der Perspektive der Anrechnung die seit langem geforderte Modularisierung der Fortbildungsordnungen zu einer Vereinfachung der Durchlässigkeit beitragen.

Hinsichtlich der Anrechnungsverfahren zeigen sich zwei Tendenzen: Einerseits rein pauschale Verfahren, andererseits individuelle und pauschale Verfahren in Kombination (EBD. 169).



Pauschale Äquivalenzbeurteilungen stützen sich überwiegend auf Expertenurteile, die beim mäßig strukturierten Verfahren durch methodische Hilfsmittel unterstützt werden. Es ist ein Kompromiss zwischen der Belastbarkeit der Ergebnisse und der praktischen Handhabbarkeit des Verfahrens. „Die einzige im ANKOM-Kontext entwickelte eindeutig stark strukturierte Methode – im Sinne eines Messinstruments – ist der Module Level Indicator (MLI). Der MLI dient speziell zur Niveaubeurteilung. Das Instrument umfasst neun Dimensionen (Skalen) mit insgesamt 51 Items (Fragen, Beurteilungsaspekten), die im Wesentlichen auf den EQR-Deskriptoren beruhen. Zusätzlich wurden Kriterien anderer Qualifikationsrahmenwerke berücksichtigt. Die Skalen des MLI erfassen ‚Breite und Aktualität des Wissens‘, ‚Kritisches Verstehen‘, ‚Problemlösen und Fertigkeiten‘, ‚Praxisbezug‘, ‚Selbstständigkeit‘, ‚Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen‘, ‚Interdisziplinarität‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Innovation‘ (EBD., 166).

Als zentrale Ergebnisse der ANKOM-Initiative kann festgestellt werden, dass damit die „praktische Machbarkeit von Anrechnung auf Hochschulstudiengänge für unterschiedlichste Kombinationen von akademischen und beruflichen Fachrichtungen sowie Hochschultypen demonstriert“ wurde (HARTMANN u.a. 2008, 18). Zudem wurden Berührungspunkte zwischen Akteuren der beruflichen Bildung und des Hochschulbereichs abgebaut sowie Anrechnungsverfahren in neuartige, auf die

Bedürfnisse berufstätiger Studierender zugeschnittene Studienmodelle integriert. Sowohl die Institutionen berufliche Bildung und Hochschule als auch die Studierenden können von einer Anrechnung profitieren. Allerdings ist die Effektivität solcher Studienmodelle u.a. davon abhängig, welche Kompetenzen Berufstätige in das Studium mitbringen und auf welche Ausstattung der Hochschule, Organisation des Studiums und Qualität der Lehrenden sie treffen.

Vom bildungspolitischen Projekt zur faktischen Profilbildung

Für die Zielsetzung einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung symbolisiert die Anrechnungsperspektive „einen überfälligen Paradigmenwechsel“ (FREITAG u.a. 2011, 239). Sie stellt die Gleichwertigkeit von Teilen der beruflichen und hochschulischen Bildung her und kann konkrete Gestaltungsräume für beide Institutionen eröffnen. Insofern sind regionale und lokale Förderprogramme zu begrüßen, die auf Herausforderungen bezüglich der Entscheidung und der Umsetzung eines bestimmten Anrechnungsverfahrens und der Gestaltung der Durchlässigkeit gerichtet sind. Bedarf besteht weiterhin „an der Anwendung der Verfahren auf bisher nicht geprüfte Abschlüsse der beruflichen Bildung ... und einer verstärkten Berücksichtigung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen sowie an der Entwicklung des Know-how, das für die Anwendung von ... Anrechnungsverfahren benötigt wird“ (EBD., 241). Die Umsetzung der Anerkennungsverfahren mit ihren Adaptionen sollten evaluiert werden, um wissenschaftliche Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Qualitätssicherung und Praktikabilität der Verfahren zu gewinnen.

Die Bestellung von Anrechnungsbeauftragten bzw. Anrechnungsberatern in der Hochschule können für die Durchlässigkeit hilfreich sein. Dazu gehören auch das Engagement aller Akteure und eine hinreichende Ressourcenausstattung. Von den Akkreditierungsagenturen und zuständigen Stellen der beruflichen Bildung wäre eine verstärkte Fokussierung auf die Qualität der Lernergebnisbeschreibung zu fordern (MUCKE/ KUPFER 2011). Zielvereinbarungen auf den unterschiedlichen Ebenen (z.B. Hochschule – Ministerium oder Hochschule – Berufskollegs) könnten ebenso die Option für mehr Durchlässigkeit unterstützen. „Die Arbeit, die für die Realisierung von Übergängen in die Hochschule erforderlich ist, darf nicht – wie es bisher häufig geschieht – auf die Studieninteressierten abgewälzt werden“ (FREITAG u.a. 2011, 239f.)

Zielgruppenspezifische Bildungsangebote – auch sog. Brückenkurse und Mentorenprogramme –, die den Aspekt des „Abholens“ der Studierwilligen durch eine entsprechende Hochschuldidaktik erfüllen, müssen im hochschulischen Bereich zur Verfügung stehen. „Es ist nicht zielführend, wenn Zugänge möglich, jedoch keine ausreichenden studierbaren Angebote vorhanden sind. Im Vergleich zu klassischen Präsenzstudiengängen für Abiturienten ist die Ausweitung solcher qualitativ gleichwertiger Studienangebote notwendig, die zeitlich und organisatorisch auf die unterschiedlichen Lebens- und Arbeitssituationen der beruflich qualifizierten Studieninteressierten abgestimmt sind“ (MUCKE 2010, 168f.). Wie die erste Vollerhebung berufsbegleitender und Dualer Studiengänge in Deutschland zeigt, sind nur fünf Prozent aller Bachelorstudiengänge berufsbegleitend studierbar (MINKS u.a. 2011). Angebote finden sich vor allem in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

Private Fachhochschulen sind in diesem Segment besonders aktiv, sie bieten knapp die Hälfte aller berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge an (EBO.). Eine Flexibilisierung des Studiums sowie eine verstärkte Anwendung von Selbstlernphasen, eine Kombination von Präsenz- und Onlinestudium können den veränderten Erwartungen an eine Verbindung von Studium und Erwerbstätigkeit entsprechen (PECHAR/ WROBLEWSKI 2001). So zeigt das „Aalener Modelle für berufsbegleitendes Studieren“, dass Meister und Techniker durch eine zielgruppenorientierte Unterstützung erfolgreich studieren (ZINN/ JÜRGENS 2010).

Selbst wenn strukturelle Voraussetzungen für eine Durchlässigkeit und Vernetzung der Bildungsbereiche geschaffen sind, müssen diese Möglichkeiten für potenzielle Nutzer auch erkennbar und vor allem finanzierbar sein. Gerade erfolgreich agierende Berufstätige scheuen die Aufnahme eines Studiums aufgrund des Verdienstausfalls. Die mit einem Studium verbundenen Kosten und Risiken beeinflussen die Studienbereitschaft in einer nicht zu unterschätzenden Weise. Eine Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums wird zugleich von den Entfaltungsmöglichkeiten im erlernten Beruf und nicht zuletzt von der sozialen Herkunft und des darin eingewobenen „Kulturkapitals“ beeinflusst. Untersuchungen zeigen, dass bestimmte Studiengänge (z.B. an Fachhochschulen) durchlässiger sind als andere und speziell Studienberechtigten aus unteren sozialen Schichten in begrenztem Umfang einen Bildungsaufstieg ermöglichen (BATHKE/ SCHREIBER 2001; MIDDENDORFF u.a. 2011). Von daher ist es zu begrüßen, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit der Einführung des „Aufstiegsstipendiums“ für Menschen, die in Ausbildung und Beruf ihr besonderes Talent bewiesen haben, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule fördert. Aufstiegsstipendien stehen allerdings nicht nur Personen ohne Abitur offen. Statistische Auswertungen zeigen, „dass Personen mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung sogar die dominierende Gruppe bilden“ (NICHEL/ LEUSING 2009, 119). Auch Unternehmen unterstützen Mitarbeiter bei Studienambitionen (IWD, Nr. 46, 18.11.2010, 4 f.). Von einer stabilen Finanzierung der Umsetzung des bildungspolitischen Appells nach Durchlässigkeit kann dennoch nicht gesprochen werden. Auch ist es nur wenigen Hochschulen bisher gelungen, eine entsprechende Infrastruktur aufzubauen und zu erhalten (WANZEN u.a. 2010).

Wenn man davon ausgeht, dass die beste Investition in eine Weiterbildung eine qualifizierte Berufsausbildung ist, und darüber zunehmende Karrierewege eröffnet werden sollen, dann steht die Qualität der beruflichen Bildung insgesamt zur Debatte, also auch die betriebliche Aus- und Weiterbildung sowie die Erwerbstätigkeit. Es ist zudem zu bedenken, dass das „Zutrauen zu einer quasi automatischen studierbefähigenden Wirkung von Erfahrungslernen“ nur gering ist. Die Befürchtung, das „Experiment Studium“ könnte scheitern, ist entsprechend groß (MUCKE/ SCHWIEDRZIK 1997). Hieraus erklärt sich vermutlich die gleichbleibend niedrige Nachfrage nach Studienmöglichkeit ohne das Rüstzeug einer wenigstens im Ansatz wissenschaftspropädeutischen Vorbildung. In der Expertise von BREMER u.a. heißt es hierzu, „daß im Dualen System beachtliche Möglichkeiten zur Förderung der Entwicklung von Identität und Kompetenz enthalten sind, die als Element von Studierfähigkeit interpretiert werden können ... Die Ergebnisse der Analysen lassen sich aber nicht zu Schlußfolgerungen über eine Studierfähigkeit aller Absolventen des Dualen Systems verallgemeinern. Sie geben keine Auskunft darüber, ob und in welcher Weise das Duale System die Studierfähigkeit seiner Absolventen auch tatsächlich in quantitativer oder qualitativer Weise noch steigern kann“ (BREMER u.a. 1993, 150).

Obwohl „'gekonntes' Studieren sich nicht leicht definieren läßt“ (EBD., 7f.), kann davon ausgegangen werden, dass Studierende lernen müssen, sich im „System Hochschule“, ein für sie neuen sozialen Raum, zurecht zu finden, sich einzuleben, mit den (ersten) Anforderungen fertig zu werden (MEYER-DOHM 1996, 82) und eine studienbedeutsame Haltung, einen Studierendenhabitus herauszubilden, zu dem „Kritikfähigkeit auch gegenüber der eigenen Person und der Sache“, der „Mut zu eigenen Versuchen“ gehört und insbesondere die Bereitschaft zählt, „sich u.U. aus Denk- und Vorstellungsgewohnheiten zu lösen und eigene Wege zu gehen“ (HELD-MANN 1984, 40; ZABECK 1986, 63). Insofern wäre vor dem Hintergrund der Beantwortung der Frage, unter welchen Bedingungen das Absolvieren eines beruflichen Bildungsganges mit Anerkennungspotenzial erfolgreiches Studieren ermöglicht, weiterführend zu klären und entsprechend bildungspolitisch zu handeln. Die Erfahrung und Potenziale der berufsbildenden Schulen sollten dabei nicht ignoriert werden.

In der beruflichen Bildung wird ein weiterer Bezugspunkt des Lehrens und Lernens bedeutsam, nämlich eine Art „Weiterbildungspropädeutik“, wie sie bereits vor 20 Jahren, zwar unter anderer Perspektive, gefordert wurde (ECKERT 1993, 196; KUTSCHA 1992). Karriererelevante Abschlüsse sind ohnehin überwiegend in der Weiterbildung zu realisieren. „Weiterbildungspropädeutik“ im Medium des Berufs könnte für Auszubildende Anschlüsse für eine planvolle Gestaltung beruflicher und akademischer Karrierewege dann eröffnen, wenn es mit der Herausbildung der beruflichen Handlungskompetenz dabei um jenes Wissen und Können geht, das es den Auszubildenden ermöglicht, sowohl in den jeweiligen beruflichen Kontexten gestaltend und selbstbewusst zu handeln als auch weiterführende Entwicklungsschritte wahrnehmen zu können bzw. zu wollen, also sie zu Mitgestaltern ihrer Bildungslaufbahn und Existenzbedingungen zu befähigen.

Dies alles fordert die beruflichen Bildungsinstitutionen zur Transformation ihrer Lehr-Lernkultur und Akzentuierung der zu vermittelnden Kompetenzen heraus. In der beruflichen Bildung sind systematisch curricular verankerte Angebote notwendig, die auf ein Studium vorbereiten. Hier haben die Lehrer beruflicher Schulen ein reiches Polster an Erfahrung, was stärker genutzt werden kann. Auch im Zusammenhang mit Zusatz- bzw. Wahlqualifikationen könnte in Kooperation zwischen beruflichen Schulen und Betrieben sowohl in grundlegende wissenschaftliche Verfahrens- und Erkenntnisweisen eingeführt und diese verständlich gemacht als auch Ansätze der Funktionen und Inanspruchnahme von Wissenschaft reflektiert werden. In der beruflichen Fortbildung wäre diese Entwicklung zu intensivieren.

Aber auch die Hochschulen werden sich „wandeln (müssen), wenn sie sich einer veränderten Klientel gegenübersehen – zu beider Vorteil“ (BREMER u.a. 1993, 12). Bereits heute sehen sich die Hochschulen „einer breiten Skala von tatsächlichen Studierfähigkeiten gegenüber, die sich nach Art und Niveau erheblich unterscheiden“ (MEYER 1996, 12), und der Studienerfolg hängt „nicht allein von den mit dem Abitur nachgewiesenen Kenntnissen und Fertigkeiten“ (EBD., 13) ab. Geht man davon aus, „daß Wissenschaft mit der Wahrnehmung von Problemlagen beginnt und in Entwürfe rationaler verantwortlicher Realitätsgestaltung mündet“ (BREMER u.a. 1993, 158), dann sollten die „Möglichkeiten des Dualen Systems, insbesondere des Lernorts Schule, bei der Förderung von Fähigkeiten zu rationaler und methodisch kontrollierter Wahrnehmung und Bearbeitung von Problemen ... nicht unterschätzt werden. Die reichhaltigen Wirklichkeitserfahrungen, die eine Berufsausbildung im

Dualen System vermitteln kann, bilden hierfür eine gute Grundlage“ (EBD.). Für Beschäftigte mit beruflicher Fortbildung gilt dies in besonderer Weise.

Zwar geht es bei der Gestaltung und Organisation des Übergangs von der beruflichen zur hochschulischen Bildung „auch um die Vermittlung“ zwischen „zwei Lerntraditionen und Prinzipien“ (RAUNER 2010, 11), jedoch stellt für die Institution Hochschule der Bezug zur Beschäftigungsfähigkeit im Bachelorstudium eine Neuorientierung dar, die eine veränderte Qualität der Nähe zur beruflichen Bildung signalisiert. Vergleicht man die Leitziele und Orientierungen in den Bereichen beruflicher Aus- und Fortbildung auf der einen Seite und der Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe auf der anderen Seite, so sind trotz aller Differenzen zwischen der Herausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz und der einer Beschäftigungsfähigkeit Ähnlichkeiten bzw. Überlappungen festzustellen. „Aus diesem Grund wäre es überlegenswert, die curricularen und didaktischen Prinzipien im Rahmen der beruflichen Bildung auf die Hochschulbildung zu übertragen“ (GERHOLZ/ SLOANE 2008, 17). Es böte sich die Chance, zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung eine Verbindung von Lernen und Arbeiten zu organisieren (WERNER U.A. 2008). Studierende mit mehrjähriger studienfachnaher Berufserfahrung können Akzente über ihr eigenes, anspruchsvolles Studium hinaus setzen, vor allem dann, wenn sie während ihres Studiums in die Prozesse der betrieblichen Organisation eingebunden bleiben.

Des Weiteren spricht vieles dafür, sich vor dem Hintergrund noch wachsender sozialer und kultureller Heterogenität konstruktiv und qualitätsorientiert Potenziale und Perspektiven eines Diversity Managements an Hochschulen nutzbar zu machen, das heißt Kulturen und Strukturen zu hinterfragen und, wenn nötig, zu verändern. Dazu gehört die Entwicklung einer Hochschuldidaktik, die der ohnehin nicht mehr aufhebbaren Heterogenität gerecht wird und Eigenaktivität und selbstreguliertes Lernen fördert. Auf der Grundlage einer internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen wurde dann auch gefordert, analog zur Exzellenzinitiative in der Forschung ein nationales Programm zur Förderung von „Lifelong-Learning-Hochschulen“ in Verbindung mit einer zielgerichteten Verankerung berufsbegleitender Studienmodelle einzurichten (HANFT/ KNUST 2007).

Voraussetzung ist, dass strukturelle Durchlässigkeit „nicht nur dann in den Mittelpunkt gerückt wird, wenn es spezifische Bedarfe, zum Beispiel aufgrund eines Fachkräftemangels gibt“ (FREITAG u.a. 2011, 240), sondern die Entwicklungsaufgabe der Konkretisierung und Realisierung dieser Forderung vehement vorangetrieben wird. Die Komplexität der mit der Anrechnung verbundenen Fragestellungen könnte sich dann negativ auswirken und hoffnungsvolle Ansätze torpedieren, wenn für Kooperation, Vernetzung und Durchlässigkeit kein „gesellschaftlicher Bedarf“ gesehen und keine „gesellschaftliche Verantwortung“ übernommen würde, wenn sie nicht in Übereinstimmung steht mit der zunehmenden Rationalität der Lebensführung der Menschen, hin zu einer Kosten-Nutzen-Relation, die diese anstellen, wenn sie sich für eine bestimmte Bildungskarriere entscheiden, und eine Differenzierung des Begriffs der Studierfähigkeit, die die Leistung beruflicher Bildung und Sozialisation umfassen, nicht mehr geboten scheint.

Studierfähigkeit hat immer auch Studierbarkeit des Studienganges zur Voraussetzung. Dabei ist sie im Sinne einer Kompetenzentwicklung zu sehen und hat etwas mit Selbstwirklichkeitsüberzeugung zu tun. Es ist ein Potenzial, das zu Beginn des Studiums bereits angelegt sein und während des Studiums weiterentwickelt werden

sollte. Bezüglich der Vermittlung von Grundlagen einer Studierfähigkeit können berufliche Aus- und Fortbildungen aufgrund ihrer Potenziale sowohl erforderliche Orientierungsleistungen als auch materiale Basiskompetenzen für ein Studium bieten, wozu Sprachkompetenz und Mathematik als Einübung in und Umgang mit Quantifizierung und Modellbildung gehören (HUBER 1994, 62). Gelingt dies und öffnen sich die Hochschulen für neue Zielgruppen, können „non-traditional students“ mit ihrer ausgeprägten Selbstständigkeit und Zielorientierung durchaus Akzente im und nach dem Studium für ihre eigene Entwicklung bzw. ihre Bildungs- und Berufslaufbahn sowie den Wissens- und Technologietransfer zwischen Wirtschaft und Wissenschaft setzen.

Literatur

- BATHKE, GUSTAV-WILHELM/ SCHREIBER, JOCHEN (2001): Zur sozialen Herkunft von Studierenden aus den alten und neuen Ländern. In: Lischka, Irene/Wolter, Andrä (2001): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel, 99-123
- BENECKE, OTTO (1927): Studium ohne Reifezeugnis in Preußen. Dritte (erweiterte) Auflage. Berlin
- BERTHOLD, CHRISTIAN/ LEICHSERING, HANNAH/ KIRST, SABINE/ VÖGELIN, LUDWIG (2009): Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel. Online: http://www.che.de/downloads/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf
- BÖDEKER, JOCHEN/ SIEPMANN, RAINER (2011): Pauschale Anerkennung von Leistungen aus der Fachschule für Wirtschaft verkürzt das Bachelor-Studium. In: Wirtschaft und Erziehung 4. 89-92
- BREMER, RAINER / HEIDEGGER, GERALD/ SCHENK, BARBARA/ TENFELDE, WALTER/ UHE, ERNST (1993): Alternativen zum Abitur. Frankfurt
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.) (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn
- ECKERT, MANFRED (1993): Ausbildungserfahrungen, Weiterbildung und Berufsverläufe bei Elektroinstallateuren und Energieanlagenelektronikern. In: Eckert, Manfred/Höfkes, Uwe/Kutscha, Günter: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in gewerblich-technischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 160. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin/Bonn, 75–200.
- FREITAG, WALBURGA KATHARINA/ HARTMANN, ERNST A./ LOROFF, CLAUDIA/ MINKS, KARL-HEINZ/ VÖLK, DANIEL/ BUHR, REGINA (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: Freitag, Walburga/ Hartmann, Ernst/ Loroff, Claudia/ Stamm-Riemer, Ida/ Völk, Daniel/ Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster / New York / München / Berlin, 239-250
- GERHOLZ, KARL-HEINZ/ SLOANE, PETER F.E. (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf
- GEORG, WALTER (2008): Berufskolleg im Wandel des Dualen Systems – Stellenwert des Berufs und der beruflichen Sozialisation. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Die Berufskollegs stärken heißt berufliche Bildung zu stärken. 10 Jahre Berufskolleg in NRW – ein Erfolgsmodell auf dem Weg zur Eigenständigkeit. Krefeld, S. 33-48

- GEORG, WALTER (2010): Verschiebungen der Bildungsräume: Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. In: *Bildung und Erziehung*, 63, H. 2, 227-240
- GRUSCHKA, ANDREAS (1992): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Kollegschulversuch NRW. Soest
- HANFT, ANKE/ KNUST, MICHAELA (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster
- HARTMANN, ERNST A. (2008): Von der Lernergebnisbeschreibung zur Etablierung von Anrechnungsverfahren – Lösungswege für eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: Buhr, Regina/ Freitag, Walburga/ Hartmann, Ernst A./ Loroff, Claudia/ Minks, Karl-Heinz/ Mucke, Kerstin/ Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster/New York/München/Berlin, 157-172
- HARTMANN, ERNST A./ BUHR, REGINA/ FREITAG, WALBURGA/ LOROFF, CLAUDIA/ MINKS, KARL-HEINZ/ MUCKE, KERSTIN/ STAMM-RIEMER, IDA (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In: Buhr, Regina/ Freitag, Walburga/ Hartmann, Ernst A./ Loroff, Claudia/ Minks, Karl-Heinz/ Mucke, Kerstin/ Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster/New York/München/Berlin, 13-20
- HELDMANN, WERNER (1984): *Studierfähigkeit – Ergebnisse einer Umfrage*. Göttingen
- HUBER, LUDWIG (1994): Nur allgemeine Studierfähigkeit? Oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe. In: *Loccumer Protokolle* 56/93: Abitur – Hochschulreife- Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätskataloges. Rehburg-Loccum, S. 53-72
- HUSEMANN, RUDOLF/ MÜNCH, JOACHIM/ PÜTZ, CLAUDIA (1995): *Mit Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung*. Frankfurt am Main
- KMK (2003): SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12.06.2003. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (1991): *Richtlinien und Lehrpläne industrieller Metallberufe. Berufsschule. Grundbildung industrieller Metallberufe*. Frechen
- KUTSCHA, GÜNTER (1992): Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell? In: *Die berufsbildende Schule*, 44. Jahrgang, Heft 3, 145-156
- LISCHKA, IRENE/ WOLTER, ANDRÄ (2001): Einleitung. Hochschulzugang zwischen Öffnung und Versperrung – eine Bilanz zur Entwicklung und Reform des Hochschulzugangs. In: Lischka, Irene/ Wolter, Andrä: *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Weinheim/Basel, 9-26
- MEYER, HANS JOACHIM (1996): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. In: Meyer, Hans Joachim/ Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): *Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven*. Gütersloh, 15-28
- MEYER-DOHM, Peter (1996): Status quo und gesellschaftliche Bedeutung des Hochschulzugangs. In: Meyer, Hans Joachim/ Müller-Böling, Detlef (Hrsg.): *Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven*. Gütersloh, 75-84
- MIDDENDORFF, ELKE/ ISSERSTEDT, WOLFGANG/ KANDULLA, MAREN (2011): *Studierende im Bachelor-Studium 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Information-System*. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- MINKS, KARL-HEINZ/ NETZ, NICOLAI/ VÖLK, DANIEL (2011): *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. HIS: Forum Hochschule 11/2011
- MUCKE, KERSTIN (2010): Durchlässigkeit und Anrechnung – Leistungen des DQR. In: Loebe, Herbert/ Severing, Eckart (Hrsg.): *Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung*. Bielefeld, 165-183

- MUCKE, KERSTIN/ KUPFER, FRANZISKA (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, W. K./ Hartmann, E. A./ Loroff, C./ Stamm-Riemer, I./ Völk, D./ Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/ New York/München/Berlin 2011, 221-238
- MUCKE, KERSTIN/ SCHWIEDRZIK, BERND (1997): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld
- MÜLLER, SUSANNE (2010): Mehr Durchlässigkeit durch den DQR? In: Loebe, Herbert/ Severing, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, 185-193
- NICKEL, SIGRUN/ LEUSING, BRITTA (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE. Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh
- PECHAR, HANS/ WROBLEWSKI, ANGELA (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, Irene/ Wolter, Andrä (2001): Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen. Weinheim/Basel, 187-212
- PFEIFFER, IRIS/ NICKEL, SIGRUN/ SCHÜSSLER, REINHARD/ KAISER, SIMONE/ HEINZELMANN, SUSANNE (2009): Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung. CHEConsult/Prognos. Berlin/Gütersloh. Online: www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Service/publikationen,did=323736.html
- PILZ, MATTHIAS (2008): Bildungswahlmotive von Abiturienten mit und ohne Studierabsicht im Dualen Ausbildungssystem. Begründungszusammenhänge, empirische Befunde im Kontext von Finanzdienstleistungsberufen sowie bildungspolitische Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, 61, H. 2, 221-246
- RAUNER, FELIX (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. A+B Forschungsberichte Nr. 7/2010. Bremen/Heidelberg/Karlsruhe
- SCHOLZ, WOLF-DIETER (1990): Studierfähigkeit auch ohne Abitur? Ehemalige Berufstätige ohne Abitur in der Universität. In: Kluge, Norbert/ Scholz, Wolf-Dieter/ Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, 161-182
- SLEPCEVIC-ZACH, PETER/ TAFNER, GEORG (2011): „Nicht für die Schule lernen wir...“ – aber kein System kann die Umwelt integrieren. Über offene Fragen, die sich aus der Komplexität der Kompetenzmessung ergeben. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107, H. 2, 174-189
- SPÖTTL, GEORG (2011): Kompetenzmodelle als Grundlage für eine valide Kompetenzdiagnostik. Anforderungen an Theoriebildung und Empirie. In: Fischer, Marti/ Becker, Matthias/ Spöttl, Georg (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main u.a., 13-39
- STAMM-RIEMER, IDA/ LOROFF, CLAUDIA/ HARTMANN, ERNST A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. HIS: Forum Hochschule
- TEICHLER, ULRICH/ WOLTER, ANDRÄ (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule 2/2004, 64–80
- WANKEN, SIMONE/ SCHLEIFF, ALRUM/ KREUTZ, MAREN (2010): Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung – Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf
- WDHKT – Westdeutscher Handwerkskammertag (2008): Studie zur Berufswertigkeit. Niverauvergleich von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen. Abschlussbericht. Kurzfassung. Düsseldorf
- WEISS, REINHOLD (2010): Das Versprechen der Aufstiegsfortbildung: Chancen – Übergänge – Reformbedarf. In: Birkelbach, Klaus/ Bolder, Alex/ Düsseldorf, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler, 263-284
- WERNER, DIRK/ HOLLMANN, CHRISTIAN/ SCHMIDT, JÖRG (2008): Wie entwickeln sich angesichts des Strukturwandels zur Wissensgesellschaft und der Einführung der Bachelorstudiengänge die Chancen für duale Ausbildungsberufe und das duale System? Köln
- WERNSTEDT, ROLF (1994): Zur Diskussion über die Hochschulreife seit dem Tutzingener Maturitätskatalog von 1958. Historische Entwicklung und aktuelle Problemlage. In: Loccu-

- mer Protokolle 56/93: Abitur – Hochschulreife- Studierfähigkeit. Zur Grundlegung eines neuen Maturitätskataloges. Rehburg-Loccum, S. 7-16
- WOLTER, ANDRÄ (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Birkelbach, Klaus/ Bolder, Alex/ Düsseldorf, Karl (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler, 199-219
- WOLTER, ANDRÄ (2008): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: Buhr, Regina/ Freitag, Walburga/ Hartmann, Ernst A./ Loroff, Claudia/ Minks, Karl-Heinz/ Mucke, Kerstin/ Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin, 81-98
- WOLTER, ANDRÄ (2001): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Hanft, Anke/Wolter, Andrä: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Oldenburg, 29-71
- WOLTER, ANDRÄ (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, Norbert/ Scholz, Wolf-Dieter/ Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, 49-115
- ZABECK, JÜRGEN (1986): Was heißt „allgemein“ in beruflichen Ausbildungsinhalten? Didaktische Aspekte berufsqualifizierender Bildungsgänge. In: Heldmann, Werner (Hrsg.): Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung, Kongressbericht. Krefeld, 46-68
- ZINN, BERND/ JÜRGENS, ALEXANDRA (2010): Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Günter Pätzold, Technische Universität Dortmund, 44221 Dortmund