

2 Bildungspolitischer Bezugsrahmen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden der gegenwärtige Forschungsstand und der bildungspolitische Rahmen dargestellt. Zu Beginn erfolgt eine kurze begriffstheoretische Annäherung der beiden Termini Weiterbildung und Erwachsenenbildung und deren gegenwärtiger Aufgaben (Kapitel 2.1). Jeweils unter Einbezug der Zielgruppe Meister und Techniker werden in den weiteren Unterkapiteln die nicht berufsbezogene, insbesondere aber die berufsbezogene und wissenschaftliche Weiterbildung näher betrachtet. Die aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen, die Durchlässigkeit zwischen den stark segmentierten beruflichen und akademischen Bildungssystemen zu erhöhen, führen zu einer kontroversen Diskussion, die sich unter anderem in der Akademisierungsdebatte niederschlagen (Kapitel 2.2). Neue Formen der Durchlässigkeit werden beispielsweise in den Bemühungen durch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium sichtbar (Kapitel 2.3). In Kapitel 2.4 steht die Verbindung von betrieblicher Weiterbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung im Mittelpunkt, wobei auch die bisher existenten Konzepte dualen Lernens und die damit verbundenen Interessenlagen thematisiert werden. Die betriebliche Perspektive wird dabei vorrangig aus der Sicht des Personalmanagements, insbesondere der Personalentwicklung, heraus eingenommen. Komplementär dazu werden auch die Sichtweisen der Arbeitnehmer und deren Interessenvertretung dargestellt. Beide Interessenlagen befinden sich in einem Spannungsverhältnis, welches anhand der ihnen zugrundeliegenden beruflichen und betrieblichen Handlungslogiken näher ausgeführt wird (Kapitel 2.4.4). Im Anschluss daran werden die aktuell verfügbaren Statistiken insbesondere zur berufsbezogenen und zur wissenschaftlichen Weiterbildung in den Unterpunkten des Kapitels 2.5 analysiert. Daran anschließend wird in Kapitel 2.6 der empirische Forschungsstand hinsichtlich der relevanten Zielgruppe der Arbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt.

2.1 Weiterbildung und Erwachsenenbildung

Die Weiterbildung ist in Deutschland weder zentral noch einheitlich organisiert (Nuissl 2007), sodass gegenwärtig nicht nur eine plurale institutionelle Struktur, sondern damit verbunden auch eine Vielfalt von Begriffsverständnissen zur Weiterbildung und Erwachsenenbildung existiert und es an einer allgemein akzeptierten Definition mangelt (Käpplinger et al. 2013; Reich-Claassen 2010). Seit

den 1960er Jahren hat sich das Bild des „adult learners“ vom „fertigen“ Erwachsenen hin zur kontinuierlichen Rekonstruktion des eigenen Lebenslaufs verändert, womit ein verändertes Bildungsverständnis verbunden ist. Damit einher geht die begriffliche Verschiebung von der Erwachsenenbildung, die das Subjekt mit seinen eigenen Interessen in den Mittelpunkt stellt, hin zur Weiterbildung, in der Bildungsprozesse als permanentes Lernen und kontinuierlichem Auseinandersetzen mit der Realität an gesellschaftlicher Relevanz gewinnen (Seitter 1997). Die Bildung wird auch im politischen Diskurs als wichtige Ressource einerseits für individuellen Wohlstand, soziale Gerechtigkeit, Vermeidung sozialer Ausgrenzung und für den Wunsch nach Individualisierung und Selbstverwirklichung interpretiert (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000; KMK 2001; Schultz, Hurrelmann 2013; Widany 2014), andererseits auch als Antwort auf sozioökonomische Umweltdynamiken und Megatrends, wie die Halbwertszeit des Wissens, die demografische Entwicklung und die technologische Durchdringung alltäglicher Prozesse, um den gesellschaftlichen Wohlstand zu erhalten oder zu erhöhen – wozu auch die Steigerung der deutschen Wirtschaftskraft im internationalen Wettbewerb zählt (Hufer 2009; Widany 2014).

Der Deutsche Bildungsrat (1972, S. 197) schlug eine bis heute häufig zitierte Definition von Weiterbildung vor, wonach Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ definiert wird. Dieses Begriffsverständnis grenzt Weiterbildungsmöglichkeiten außerhalb formal organisierten Formaten, wie beispielsweise arbeitsplatznahe Weiterbildungen und informelles Lernen, aus. Dieses Verständnis scheint nicht mehr ganz zeitgemäß zu sein, weil sich die Weiterbildungsbeteiligung zunehmend in Richtung des lebenslangen Lernens verschiebt und inzwischen auch andere als die formal organisierten Angebote umfasst (Tippelt, von Hippel 2011; vgl. Kapitel 2.5). „Weiterbildung findet in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen statt, auch wenn sie gar nicht als solche bezeichnet wird“ (Nuissl 2007, S. 373). Die hier angesprochenen Segmente non-formalen und informellen Lernens unterscheiden sich von der formal organisierten Weiterbildung im Grad der organisationalen Einbettung, der Strukturierung, den institutionellen Kontexten und in den Zertifizierungsmöglichkeiten (Hufer 2009; Tippelt, von Hippel 2011).

Zudem beschäftigen sich unterschiedliche Disziplinen, wie die Erziehungswissenschaften, die Psychologie, die Soziologie aber auch die Betriebswirtschaft mit der Erwachsenenbildung und führen zu eigenen wissenschaftlichen Ansätzen (Tippelt, von Hippel 2011).

Für die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung sind drei Aufgaben von zentraler Bedeutung: die qualifizierende, die sozial integrierende und die kulturell bildende Aufgabe (ebd.). Die qualifizierende Aufgabe ist einerseits in Ver-

bindung mit dem selbstgestalteten Leben zu betrachten. Andererseits geht es um die Unterstützung des Individuums, inhaltlich anspruchsvolle Arbeit aktiv mitgestalten zu wollen und zu können. Die Relevanz der Qualifizierung steigt mit zunehmendem technisch-ökonomischem Wandel, um am Erwerbsleben teilzunehmen. Problematisch dabei ist die fehlende Kausalität von beruflicher Bildung, beruflicher Sicherheit und beruflichem Aufstieg, wodurch die berufliche und die soziale Integration nicht mehr gewährleistet sind. Durch die zunehmende Verflechtung der fachlichen, allgemeinen, kulturellen und politischen Bildungssegmente erforderlich wird, ist eine starke Fokussierung auf eine spezifische Fachrichtung fraglich. Meist ist diese Trennung der Weiterbildungssegmente eher analytischer Natur und oftmals wird eine andere Zuordnung der Weiterbildungsbereiche gewählt (vgl. Kapitel 2.1.1).

Die sozial integrierende Aufgabe der Weiterbildung bezieht sich auf zwei Aspekte. Zum einen geht es darum, der Ausgrenzung von sozialen Gruppen entgegenzuwirken und allen Personen, die es möchten, den Zugang zur Weiterbildung zu ermöglichen. Auf der anderen Seite streben die Mitglieder der modernen Gesellschaft zunehmend nach Individualisierung und Autonomie. Die Erwachsenenbildung kann insofern einen Beitrag hierfür leisten, als sie Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten und die individuelle Urteilkraft fördern kann. Auch den Zugang zu neuen Wissenschafts- oder Kulturbereichen kann die Erwachsenenbildung durch die Vermittlung von neuen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen.

Die kulturell bildende Aufgabe gewinnt mit der zunehmenden Globalisierung und Verflechtung unterschiedlicher Nationalitäten an Bedeutung. Die Erwachsenenbildung trägt zum Verständnis der fremden Kulturen bei und unterstützt den Informationsaustausch über Grenzen hinweg. Es ist wichtig, ein Verständnis für fremde Kulturen zu erzeugen und das Interesse an deren Geschichte und Lebenswelt zu wecken. Die Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Nationen wird immer wichtiger mit zunehmender weltweiter wirtschaftlicher Verflechtung und zunehmend internationalisierter Gesellschaft. Die Erwachsenenbildung schafft durch den kulturellen Austausch das Verständnis und das Interesse füreinander und somit die Basis für eine voneinander lernende Gesellschaft.

2.1.1 Berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung

In Deutschland existiert ein komplexes Weiterbildungssystem, welches im Adult Education Survey (AES) (2012) zunächst in zwei Typen, die nicht berufsbezogene und die berufsbezogene Weiterbildung, unterteilt wird, wobei die berufliche wiederum in die beiden Untertypen betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung differenziert wird. Anhand der drei Kriterien Zeit, Kostenübernahme und Beweggründe der Teilnahme ist eine Weiterbildungsmaßnahme einem der

beiden Hauptsegmente zugeordnet. Das Merkmal berufsbezogener Weiterbildung ist das überwiegend beruflich motivierte Interesse und der nicht berufsbezogenen Weiterbildung entsprechend die vorrangig privat begründete Motivation des Teilnehmers. Die betriebliche Weiterbildung ist der berufsbezogenen Weiterbildung zugehörig und wird einerseits charakterisiert durch die zeitliche Verortung (teilweise) während der Arbeitszeit oder einer Freistellungsphase und die Finanzierung durch den Arbeitgeber andererseits (Bilger, Kuper 2013).²

Der größte prozentuale Beteiligungszuwachs lässt sich im Segment der betrieblichen Weiterbildung verzeichnen (vgl. Kapitel 2.5). Ein Grund dafür ist die Verschiebung von den ehemals vorherrschenden Rationalisierungsmaximen tayloristisch-fordistischer Fertigung hin zu ganzheitlichen Produktionssystemen (vgl. Kapitel 5.1), aber auch die zunehmende Wissens- und Humankapitalintensität von Arbeit sowie der sozioökonomische Strukturwandel zu einer stärkeren Dienstleistungsökonomie. Die Steigerung der Produktivität wurde in der Vergangenheit hauptsächlich durch technische Rationalisierungen erzielt, bis schließlich ein gewisser Sättigungsgrad erreicht wurde, sodass neue Strategien zur Restrukturierung und Reorganisation erforderlich wurden und weiterhin werden. Damit gehen neue Arbeitsansprüche wie die Reprofessionalisierung und die Ganzheitlichkeit der Arbeit einher. Seit den 1980er Jahren etwa werden die Grenzen spezifischer arbeitsplatzbezogener Aufgaben vertikal wie horizontal aufgeweicht. Die zuvor stark segmentierten Aufgaben werden zu neuen integrativen Aufgabenkomplexen zusammengeführt und zueinander anschlussfähig gestaltet. Damit geht die These der Entberuflichung einher (u.a. Kutscha 1992), wonach die klar umrissenen Tätigkeitsfelder abnehmen und gleichzeitig die Verantwortung des Arbeitsergebnisses zugunsten einer stärkeren prozessorientierten Arbeitsorganisation dezentralisiert wird. Dieser Strukturwandel verändert die bisher eher funktionsorientierte Berufstätigkeit zu prozessorientierten Anforderungsprofilen, sodass ein hohes Maß an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erforderlich wird. Rein berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten werden immer unzureichender, um die berufliche Handlungsfähigkeit zu sichern. Um diesem Wandel gerecht werden zu können, wird eine prozessorientierte Weiterbildung als neuer Typus notwendig, der sich stärker an dem Arbeitsprozess orientiert (Dobischat, Düsseldorf 2011; Baethge et al. 2003). Moderne Qualifikationsprofile der Mitarbeiter enthalten fachliche, fachübergreifende und soziale bzw. personale Kompetenzen, die sich aufeinander beziehen. Unter Letzteren sind „vernetztes, system- und handlungsbezogenes Denken in komplexen Kontexten, Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Abstraktionsfähigkeit, intellektuelle Flexibilität sowie Kreativität, Innovationskraft, methodische Kompetenz, Phantasie und Gestaltungsfähigkeit“ zu verstehen und diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können „als ‚Produkt‘ im Arbeitsprozess perma-

² Die Zuordnung basiert auf der Selbsteinschätzung der Befragten (Bilger, Kuper 2013).

nent durch individuelle Kompetenzentwicklung erzeugt werden“ (Dobischat, Düsseldorf 2011, S. 924). Geißler und Orthey (2008) betonen darüber hinaus die Fähigkeit der Reflexion, welche durch Lernen erzielt werden soll, um sich an die verändernden betrieblichen Umwelten anzupassen.

Sofern sich die prozessorientierte Arbeitsorganisation als langfristige Entwicklung in Unternehmen etabliert, ist die betriebliche Weiterbildung als Bestandteil der Personalentwicklung im strategischen Innovationsprozess zu integrieren. Dabei ist einerseits (Weiter-)Lernen kontinuierlich zu ermöglichen und andererseits das Individuum zu berücksichtigen, dessen Beschäftigungsfähigkeit und Gestaltungswünsche im Arbeitsprozess zunehmen zu berücksichtigen sind. Gleichmaßen wandeln sich die Lehr- und Lernformen, es gewinnen die non-formalen und informellen Lernprozesse an Bedeutung, insbesondere wird von einer Renaissance der arbeitsplatznahen Lernformen gesprochen (Dobischat, Düsseldorf 2011; vgl. Kapitel 2.4.6). Durch die Zunahme der non-formalen und informellen Lernprozesse werden die Grenzen zwischen berufsbezogener und nicht berufsbezogener Weiterbildung immer fließender (Baethge et al. 2003; Arnold, Pätzold 2011).

Im Folgenden soll nun näher auf die Fortbildungswege in der berufsbezogenen Weiterbildung eingegangen werden. Das duale Berufsbildungssystem³ schließt sich an das allgemeinbildende Schulsystem an und ist nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) strukturiert. Zur Systematisierung werden drei ordnungspolitische Stufen der Aus- und Fortbildung und deren Abschlüsse unterschieden. Auf der ersten Stufe befinden sich Abschlüsse der Berufsausbildung, welche zum Qualifizierungsniveau beispielsweise des Facharbeiters oder des Servicetechnikers führen (Ballauf 2011). Auf dieser Stufe existieren momentan 329 anerkannte Ausbildungsberufe (BIBB 2014b). Darauf baut die berufliche Fortbildung der zweiten und der dritten Stufe auf, deren Ziel es ist, „die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (§ 1 Abs. 4 BBiG). Auf der zweiten Ebene werden Kernqualifikationen erworben, die über das berufliche Handlungsfeld hinausgehen, wie z.B. Führungskompetenz und betriebswirtschaftliche Entscheidungsfähigkeit (Ballauf 2011). Die dritte Stufe beinhaltet ebenfalls Weiterbildungsabschlüsse, die zu einem höheren Qualifikationsniveau unter anderem als geprüfter (Technischer) Betriebswirt oder als strategischer IT-Professional führen und damit zur strategischen Planung im Unternehmen befähigen. Aktuell existieren auf diesen beiden Stufen 763 geregelte Fortbildungsabschlüsse (BIBB 2014b). Alle drei Ebenen sind trotz des stufenartigen Aufbaus nicht streng hierarchisch, sodass auch Quereinsteigern grundsätzlich der Weg offen steht (Ballauf 2011). Insgesamt orien-

³ Neben dem dualen Berufsbildungssystem existieren das Schulberufssystem sowie das Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsbericht 2014).

tiert sich der Kompetenzerwerb des Berufsbildungssystems „nicht an wissenschaftlichen Disziplinen und der ihnen innewohnenden Logik, sondern dem Anspruch, künftige Fach- und Führungskräfte zum Ausüben bestimmter Arbeitsfunktionen zu befähigen“ (ebd., S. 7). „Die Wertschätzung der beruflichen Erfahrung und der laufende Theorie-Praxis-Abgleich sind Alleinstellungsmerkmal der Aufstiegsfortbildung“ (ebd., S. 4f.). Die in der vorliegenden Arbeit näher betrachteten Absolventen der Meister- und Technikerfortbildungen sind somit der zweiten Stufe zuzuordnen, die in quantitativer Hinsicht die bedeutendste der Berufsabschlüsse darstellt (ebd.; vgl. Kapitel 2.5.1). Nach dem Berufsbildungsgesetz ist das BMBF für den Erlass der Fortbildungsverordnungen zuständig. Die Weiterbildungseinrichtungen können jedoch in gewissen Ermessensspielräumen davon abweichen, sodass die Organisation und Durchführung der Fortbildung je nach Bundesland variiert (Götzhaber et al. 2011). Für jede Fortbildung gibt es spezielle Voraussetzungen, die in den jeweiligen Prüfungsordnungen geregelt sind. Die Prüfungsordnung⁴ des Industriemeisters Metall beispielsweise wurde 2009 neu geregelt und sieht nun eine Anzahl von 1.200 Lehrgangsstunden vor. Bereits mit der Neuordnung der Prüfungsordnung 1997⁵ ist das Prüfungsverfahren zweigliedrig aufgebaut (Abbildung 2). Die fachrichtungsübergreifenden Basisqualifikationen umfassen unter anderem rechtsbewusstes und betriebswirtschaftliches Handeln sowie die Anwendung von Methoden der Information, der Kommunikation und der Planung. Die handlungsspezifischen Qualifikationen werden unter anderem durch situative Lernaufgaben vermittelt und beziehen sich auf die Bereiche Technik, Organisation sowie Führung und Personal (Verordnung zur Prüfung, §§ 4, 5 Abs. 2).



Abbildung 2: Die Prüfungsvorbereitung zum Industriemeister Metall (eigene Darstellung in Anlehnung an Drewes et al. 2005)

⁴ Die Prüfungsordnung wird im Handwerk vom BMWi erlassen und in der Industrie vom BMBF.

⁵ Zur Erarbeitung des neuen Prüfverfahrens gab es von 1997 bis 2002 einen Modellprojektverbund des BIBB, des BMBF und des Fraunhofer IAO. Mehr Informationen unter <https://www.meister-site.de>. Zuletzt geprüft am 30.09.2014.

Die Fortbildung zum Techniker wird überwiegend von staatlichen Fachschulen angeboten, aber auch von anerkannten privaten Weiterbildungseinrichtungen. Für die berufsbildenden Schulen existieren Rechts- und Verwaltungsvorschriften, die die Fortbildung zum Techniker in den einzelnen Bundesländern regeln. Diese Vorschriften basieren auf der Rahmenvereinbarung über Fachschulen der KMK (2014), welche 2002 als zentrale Rechtsgrundlage beschlossen wurde. Um die Berufsbezeichnung „Techniker“ führen zu dürfen, ist die erfolgreiche Absolvierung einer staatlichen Prüfung erforderlich. Im Gegensatz zum Meisterabschluss, der nach dem BBiG oder der HwO bundeseinheitlich geregelt ist, ist der Techniker ein schulischer Abschluss und liegt somit in der Zuständigkeit der Länder. Sowohl die Verantwortung der Curricula als auch die Durchführung der Prüfungen obliegt den Bildungsministerien der Länder (Tutschner, Strauß 2010). Die Aufnahme dieser Fortbildung setzt einen Abschluss in einem anerkannten Beruf mit einschlägiger Fachrichtung voraus sowie eine mindestens einjährige Berufstätigkeit im Fachbereich, wobei die Berufserfahrung während der Fachschulausbildung erworben werden kann. Für Quereinsteiger mit einer mindestens fünfjährigen Berufserfahrung im Fachbereich und dem Abschluss einer Berufsschule, bzw. auch mit einem gleichwertigen Bildungsstand, steht ebenfalls dieser Weiterbildungsweg offen (KMK 2014). Die Fortbildung untergliedert sich in einen Pflichtbereich und einen Wahlbereich. Im technischen Pflichtbereich sieht die Regelung der KMK einen Mindestumfang von 2.400 Stunden vor und untergliedert sich in den fachrichtungsübergreifenden Lernbereich (Methoden-, Personal-, Sozial- und Lernkompetenz) und den fachrichtungsbezogenen Lernbereich (komplexe fachbezogene Aufgabenstellungen). Zum fachspezifischen Lernbereich gehört eine Projektarbeit, die als praktisches Projekt oder als wissenschaftliche Facharbeit abgeleistet werden kann. Analog der Weiterbildung zum Meister wird auch die Technikerfortbildung von den klassischen Unterrichtsfächern hin zu kompetenzorientierten Lernfeldern umstrukturiert. Jedoch ist dieser Prozess in den Bundesländern unterschiedlich weit vorangeschritten (Tutschner, Strauß 2010).

Die Motivation für eine berufliche Fortbildung innerhalb des Berufsbildungssystems wird regelmäßig in einer eigenen Anbieterumfrage des DIHK erhoben.⁶ An der aktuellen Erhebung aus dem Jahr 2011 nahmen rund 11.400 Absolventen der Aufstiegsfortbildung verschiedener Industrie- und Handelskammern teil.⁷ Knapp ein Drittel der Befragungsteilnehmer sind Industrie- und Fachmeister. Überwiegend (80%) absolvierten diese Meister die Fortbildung, um beruflich aufzusteigen, und erreichten dieses Ziel auch (86%). Ein beruflicher Aufstieg ist meist mit

⁶ Es wäre jedoch Grundlagenforschung jenseits von Trägerinteressen und bildungspolitischer Auftragsforschung wünschenswert.

⁷ Technikerabschlüsse sind nicht in den Daten enthalten.

einem höheren Einkommen verbunden, welches für rund die Hälfte der befragten Meister ausschlaggebend war, diese Fortbildung zu absolvieren. Für jeden Fünften stellte dies eine Anpassungsqualifizierung dar, um die erforderlichen Kenntnisse für die ausgeübte Tätigkeit zu erweitern und zu vertiefen (DIHK 2011). Diese Motive wurden auch von einer unabhängigen empirischen Untersuchung von Fortbildungsabsolventen im Auftrag des BMBF bestätigt (Götzhaber et al. 2011). Darüber hinaus zeigte die Untersuchung, dass „diese Art der Fortbildung offensichtlich immer mehr dazu [dient], Wissen und Fähigkeiten den steigenden Anforderungen am Arbeitsplatz anzupassen und die Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, ohne dass zugleich eine Veränderung der beruflichen Stellung in Aussicht steht bzw. angestrebt wird“ (ebd., S. 5). Damit unterstreichen die empirischen Ergebnisse die Bedeutung der Weiterbildung zum Erhalt und zur Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit.

2.1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung

Seit der Novellierung des Hochschulgesetzes im Jahr 1998 ist die wissenschaftliche Weiterbildung, neben der Forschung und der Lehre, zur Kernaufgabe der Hochschulen geworden⁸ (KMK 2001; Graeßner et al. 2011). Bekräftigt wird der Weiterbildungsauftrag der Hochschulen auch durch die Empfehlung des Wissenschaftsrats (2006), durch das gemeinsame Positionspapier des BDA, der HRK und des BDI (2007) oder der HRK (2008) selbst. Die Idee des Lebenslangen Lernens geht zurück auf die Prager Konferenz (2001) und das Berliner Communiqué (2003). Dadurch werden die Etablierung Lebenslangen Lernens auf der Ebene der Hochschule gefordert, der Zugang zur Hochschulbildung für alle Bürger, die die entsprechenden Fähigkeiten besitzen, sowie die Anerkennung vorhandener Kompetenzen. Die bildungspolitischen Stellungnahmen zur wissenschaftlichen Weiterbildung sind durchweg positiv, jedoch ist diese gegenwärtig konträr zur tatsächlichen Umsetzung und Wahrnehmung an den Hochschulen zu sehen (Graeßner et al. 2011).

Trotz der steigenden Aufmerksamkeit ist die Bezeichnung der wissenschaftlichen Weiterbildung diffus und wird im Folgenden näher betrachtet. Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung kann sich auf drei Kriterien beziehen: den Adressaten, das Anspruchsniveau oder die Institution (Wolter 2007). Als Adressaten sind diejenigen Personen zu verstehen, die im Besitz eines akademischen Abschlusses sind. Wolter (2011a) konstatiert, dass ein Verständnis von postgradualer Weiterbildung dominiert. Demnach richten sich die Angebote an die

⁸ Bereits seit 1976 wurde die wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulrahmengesetz durch das weiterbildende Studium aufgenommen, wenn auch weniger verbindlich (Wolter 2007; Schaeper et al. 2006).

Kernzielgruppe der Akademiker (Adressat) und sind von den grundständigen Studienangeboten, die zu einem ersten Hochschulabschluss führen, abzugrenzen. Das Niveau hingegen bezieht sich auf den wissenschaftlichen Anspruch der Weiterbildungsmaßnahme, die in der Regel von akademisch qualifiziertem Personal durchgeführt wird. Nach diesen beiden Kriterien können Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildungsmaßnahmen sowohl Hochschulen als auch außeruniversitäre Einrichtungen sein. Hingegen begrenzt das dritte Kriterium, die Institution, den Anbieterkreis auf wissenschaftliche Einrichtungen und betont somit die Institution Hochschule (Wolter 2007). Dadurch ergeben sich drei Realisierungsmöglichkeiten in der Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildung: Das Lernen kann ausschließlich an der Hochschule stattfinden, ausschließlich in einem Unternehmen oder als Kooperation beider Institutionen. Besondere Aufmerksamkeit gilt in dieser Arbeit der Zusammenarbeit von Hochschulen und Betrieben.

Die KMK (2001, S. 2f.) folgt einem offenen Begriffsverständnis, welches sich an dem Weiterbildungsniveau orientiert. Demnach ist die wissenschaftliche Weiterbildung „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus.“

Im Gegensatz zur akademischen Erstausbildung sind die Weiterbildungsangebote von Hochschulen für Akademiker und auch für Zielgruppen ohne Hochschulabschluss hochgradig diversifiziert und bieten sowohl Programme der allgemeinen als auch der beruflichen Weiterbildung an (Weiland 2006). Die Angebote reichen von Workshops über Kurse bis hin zum Ergänzungsstudium, Zusatzstudium oder weiterbildenden Studium (Schaeper et al. 2006). In der Systematik des deutschen Weiterbildungssystems ist die wissenschaftliche Weiterbildung weder der berufsbezogenen noch der nicht berufsbezogenen Weiterbildung eindeutig zuordenbar. Entsprechend ihrem thematischen Bezug zu ökonomischen, sozialen oder politischen Fragen kann sie eine berufliche, politische oder allgemeine Bildungsrelevanz aufweisen (Graefner et al. 2011).

Die Auseinandersetzung mit der Zielgruppe von Meistern und Technikern, die sich in einer wissenschaftlichen Weiterbildung befinden, impliziert die Frage nach der Spezifik des akademischen und des beruflichen Wissens.

Das Berufsbildungssystem generiert einen anderen Wissenstypus als das akademische Bildungssystem. „Während (berufs-)praktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktio-

nieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ‚eigentlich‘ hat“ (Wittpoth 2005, S. 17f.). Berufliches Wissen ist zur Lösung von Arbeitsaufgaben eine notwendige Voraussetzung und unterliegt dem Paradigma holistischer (ganzheitlicher) Problemlösung. Dabei sind acht Kriterien zur Lösung beruflicher Aufgaben zu beachten: Funktionalität, Anschaulichkeit, Gebrauchswertorientierung, Effizienz, Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung, Sozialverträglichkeit, Umweltverträglichkeit und Kreativität. Diese Kompetenzen werden in der Meisterausbildung erworben, indem holistische Problemlösekompetenz ausgeprägt wird (Rauner 2011).

Das wissenschaftliche Wissen hingegen bemüht sich darum neues Wissen zu generieren und entsteht aus disziplinären Forschungsprozessen des hoch arbeitsteiligen Wissenschaftssystems. Nach einem breit angelegten Grundstudium folgt die Spezialisierung mit dem Ziel, sich Wissen auf dem Stand der Forschung anzueignen. Die wissenschaftliche Abschlussarbeit dient als Nachweis, in den „weit verzweigten Systemen disziplinärer Forschung einen – wenn auch gelegentlich kaum sichtbaren – Beitrag zum Gewinnen neuer Erkenntnisse in der Wissenschaftsentwicklung zu leisten“ (ebd., S. 11). Das heißt auch, dass wissenschaftliche Bildung „kognitiv-rationales, methodisierbares und überprüfbares Wissen“ hervorbringt (Wolter 2011, S. 9). Die kritische Prüfung vorhandenen Wissens und die Generierung von neuem Wissen erfolgen über die Forschung. Die Weitergabe wissenschaftlichen Wissens hingegen vollzieht sich durch die Weiterbildung (ebd.).

„Berufliches, auf holistische Aufgabenlösung zielendes, Wissen und das disziplinäre wissenschaftliche Wissen, das die wissenschaftliche Professionalität begründet, bildet ein dialektisches Spannungsverhältnis. Beide Wissensformen sind grundlegend verschieden und zugleich wechselseitig füreinander konstitutiv“ (Rauner 2011, S. 11). Mit der Integration wissenschaftlichen Wissens in die gesellschaftlichen Gestaltungsprozesse und in die Problemlösung eröffnet sich die Möglichkeit von Innovationen. Wiederum ist die Assimilation wissenschaftlichen Wissens in das Berufsbildungssystem wichtig, um eine Stagnation des beruflichen Wissens zu vermeiden und die holistische Aufgabenlösung zu ermöglichen (ebd.).

Mit der Verbindung wissenschaftlichen und beruflichen Wissens befasst sich beispielsweise der Wissenschaftsrat (2014). Die Dichotomie des Bildungssystems wird in Zukunft immer weniger Bestand haben, weil sich Tätigkeitsprofile vor allem im produzierenden Gewerbe stark verändern und neue Qualifikationsanforderungen hervorrufen. Die starre Trennung von ausführenden Tätigkeiten und steuernden und entwickelnden Tätigkeiten verschwindet zunehmend, angeregt durch Veränderungen der Arbeitsorganisation (vgl. Kapitel

2.1.1). Hier spielen Sachverhalte eine Rolle, wie die zunehmende Automatisierung und der verstärkte Einsatz von Technologien in den Fertigungsprozessen. Diese erfordern neben den praktischen Fertigkeiten immer stärker auch vertiefende Kenntnisse der Produktionsprozesse. Dabei gewinnen wissenschaftlich-reflexive Kompetenzen an Bedeutung, um sich einerseits flexibel auf neue Technologien einzustellen und andererseits Innovationen aktiv gestalten zu können. Die daraus resultierenden Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Gestaltung zukünftiger Bildung beziehen sich auf Aus- und Weiterbildungsformate, die beide Wissenssysteme miteinander kombinieren. Dies können hybride Formate, wie beispielsweise ein duales Studium (vgl. Kapitel 2.4.5), aber auch Berufsausbildungen sein, die stark kognitive und reflexive Kompetenzen ausprägen. Für die Weiterbildung von Fachkräften werden sequentielle Modelle vorgeschlagen, die gemischte Qualifikationsprofile hervorbringen. Das bedeutet beispielsweise nach einer abgeschlossenen Berufsbildung eine wissenschaftliche Weiterbildung aufzunehmen.

Das Interesse und die Beteiligung von Berufsbildungsabsolventen an wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten steigen an (DIHK 2011; vgl. Kapitel 2.5). Die Zunahme könnte durch den Beschluss der KMK im Jahr 2009 angeregt worden sein, der den Weg für den offenen Hochschulzugang dahingehend geebnet hat, dass der Abschluss als Meister oder Techniker einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung entspricht. Bereits vor diesem KMK-Beschluss bestand für beruflich Qualifizierte grundsätzlich die Weiterbildungschance via Studium, wenngleich diese mit erhöhten Anstrengungen verbunden war. So konnten zur Zeit der Weimarer Republik Personen ohne Studienberechtigung eine Zulassungsprüfung absolvieren, obschon dies ein hochselektiver Prozess gewesen ist (Wolter 2013).⁹ Im Jahr 1959 führte die KMK erstmals die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen ein, sodass diese Begabtenprüfung das Studium ermöglichte. Diese beiden beschriebenen Wege können im Sinne des Dritten Bildungsweges verstanden werden, der die Studienberechtigung aufgrund einer beruflichen Qualifizierung bezeichnet. Daneben kann die Studienberechtigung über den Zweiten Bildungsweg erworben werden, indem der erforderliche Schulabschluss nach einer beruflichen Bildungsphase bzw. Berufsphase absolviert wird.¹⁰ Trotz der Diversifikation der Studienmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte blieb bis zum Beschluss der KMK „die gymnasiale Reifeprüfung letztlich das Nadelöhr zu einem [...] akademischen Vollzeitstudium [...], sodass [...] berufliche Qualifikation und Erfahrung [...] dem Abitur untergeordnet [wurden]“ (Wolter 1990, S. 50f., S. 83).

⁹ Zur vertiefenden Literatur der geschichtlichen Entwicklung des Hochschulzugangs siehe die Dissertation von Schwabe-Ruck (2010).

¹⁰ Wolter (1990) skizziert die begriffliche Unterscheidung und deren Ursprünge.

Bereits 1990 sprach sich Wolter für ein Konzept des beruflichen Reifezeugnisses aus, wonach eine Studienberechtigung auch an eine Berufsausbildung und anschließende Fortbildungsprüfung gebunden werden sollte. Schlussendlich sind das Hochschulrahmengesetz und die Gesetze der Länder dem KMK-Beschluss von 2009 gefolgt und haben den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte unter anderem mit besonderen Fortbildungsabschlüssen geöffnet. Relevante Akteure waren die jeweiligen HWK und IHK, die die Regelung der KMK auf die hochschulpolitische Agenda führten (Ulbricht 2012). Dieser Umsetzungsprozess sollte bis zum Jahr 2014 in allen Bundesländern abgeschlossen sein, der die Weiterbildungsmöglichkeiten für die Zielgruppe der Meister und Techniker formal erweitert hat.

Die Absolventen einer Aufstiegsfortbildung sind als Teilnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildung schwer zu erfassen. Während Meister und Techniker im klassischen postgradualen Verständnis der Hochschulen (Wolter 2011) Erststudierende sind und damit nicht zu der Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung gehören, befindet sich ein Berufsbildungsabsolvent biografisch betrachtet *de facto* in der Weiterbildungsphase. Diese Segmentierung von akademischer Erstausbildung und Weiterbildung ist einerseits aus den gebührenrechtlichen Regelungen entstanden und andererseits historisch gewachsen. Reguläre Studiengänge richten sich daher primär an Abiturienten ohne Berufsabschluss (Normalstudierende). Zunehmend ist das Aufbrechen dieses Verständnisses zugunsten eines inklusiven Konzepts Lebenslangen Lernens zu beobachten, welches sich stärker an der Bildungs- und Berufsbiografie orientiert. Dieser Paradigmenwechsel hin zum Lebenslangen Lernen würde die starre Trennung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung relativieren (u.a. Wolter 2011, 2012b).

Auch wenn der Rahmen für einen offenen Hochschulzugang für Fortbildungsabsolventen geschaffen wurde, ist diese Zielgruppe als nichttraditionelle Studierendengruppe zu bezeichnen. Nichttraditionelle Studierende umfassen eine große Anzahl an Personengruppen, da unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten existieren. Im englischsprachigen Raum wurde im Zuge der Hochschulexpansion der Begriff „non-trationals“ zur Beschreibung der Student population eingeführt und in die deutsche Fachsprache integriert. Demzufolge sind „non-trationals“ bzw. nichttraditionell Studierende, die nach soziodemografischen Herkunftsmustern und Bildungswegen tendenziell nicht studieren (z.B. Erwachsene und Berufsbildungsabsolventen), sowie strukturelle Aspekte der Chancengleichheit innerhalb des Bildungssystems (z.B. soziale Hürden, Bildungszugehörigkeit oder institutionelle Barrieren). Eine weitere Differenzierung kann nach zwei Kriterien getroffen werden: den Wegen zum Studium und den Wegen im Studium. Demnach sind nichttraditionell Studierende diejenigen, die nicht auf konventionellem Weg ins Studium gelangt sind, über keine schulische Hochschulzugangsberech-

tigung verfügen und/oder außerhalb von Vollzeit- oder Präsenzstudientypen (Teilzeit- und Fernstudium) immatrikuliert sind. All diese Kategorisierungen sind nicht trennscharf, so dass Personengruppen je nach Definitionskriterium als traditionell oder nichttraditionell eingestuft werden können (Schuetze, Slowey 2002; Teichler, Wolter 2004).

In der empirischen Forschung wird die Zielgruppe daher meist durch mehrere der genannten Kriterien eigens definiert. In der vorliegenden Arbeit sind Meister und Techniker ohne Abitur Gegenstand der Untersuchung. Diese Personengruppe ist insofern als nichttraditionelle Studierende einzuschätzen, als sie über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügt, einen beruflichen Bildungsabschluss besitzt und einen unkonventionellen Lebenslauf eines Studierenden aufweist.

Die Teilnahme nichttraditioneller Studierender an Studienangeboten führte in den vergangenen Jahren zu einer stetig präsenten Debatte in der Bildungspolitik, die die Frage nach der Relation von beruflicher und akademischer Bildung bis heute erörtert. Die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung ist eines der zentralen Themen der Bildungspolitik und Bildungsforschung (Rauner 2011). Wenngleich individuelle, betriebliche und gesellschaftliche Interessen diese Durchlässigkeit fördern, wird gleichzeitig eine kritische Diskussion um das Verhältnis und die Annäherung beider Bildungssysteme geführt, welche sich in der Akademisierungsdebatte niederschlägt (vgl. Kapitel 2.2). Einen Meilenstein der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung stellt die Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) dar. Trotz der Einzigartigkeit des deutschen Berufsbildungssystems sind die deutschen Abschlüsse durch den DQR anschlussfähig und vergleichbar mit den Abschlüssen anderer europäischer Bildungssysteme. Die akademischen und berufsbildenden Zertifikate werden in Zukunft durch die Zuordnung zu einer von acht Niveaustufen des DQR vergleichbar sein.¹¹ Nach der Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses (2014) sind die drei beruflichen Fortbildungsstufen, wie in Tabelle 1 dargestellt, kompatibel. Die tatsächliche Zuordnung der Qualifikationen ist zu diesem Zeitpunkt jedoch weder abschließend (BIBB 2014a) noch vollständig. Die Aufstiegsfortbildungen zum Staatlich geprüften Techniker und zum Staatlich geprüften Meister befinden sich auf dem Niveau sechs (DQR 2014). Im Februar 2014 wurde der erste Meisterbrief mit dem Verweis auf die DQR-Stufe an die Absolventen der Aufstiegsfortbildung ausgehändigt und wird fortan auf jeder Urkunde

¹¹ Die Vergleichbarkeit ist dadurch gewährleistet, dass ein abgestimmter Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) als abstrakter Metarahmen existiert, der die Grundlage für die Erarbeitung der Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) bildet. In Deutschland wurde daraufhin seit 2005 der DQR entwickelt. Weitere Informationen unter <https://www.dqr.de>. Zuletzt geprüft am 30.09.2015.

vermerkt sein (Pressemitteilung des BMBF 012/2014).¹² Die Grundlage bildet Artikel 2 des gemeinsamen Beschlusses der Bund und Länder über die Bescheinigung der Referenzniveaus vom 01.05.2013.¹³

Die sechste Niveaustufe des DQR entspricht einem Bachelorabschluss und steht damit im Spannungsverhältnis zum Hochschulrahmengesetz und zu den Gesetzen der Länder. Diese beziehen sich auf den Beschluss der KMK (2009) und sprechen den Absolventen einer Aufstiegsfortbildung das Niveau eines Abiturienten zu, sodass der Hochschulzugang ermöglicht wird. Der DQR hingegen ist als orientierender und gleichzeitig bildungsbereichsübergreifender Qualifikationsrahmen zu klassifizieren,¹⁴ welcher keine Rechtsverbindlichkeit aufweist.

Im Berufsbildungssystem sind Zertifikate stark etabliert und deren Relevanz wird erneut durch die Zuordnung zu den DQR-Stufen verdeutlicht. Insbesondere für die Zielgruppe nichttraditionell Studierender ist ein Zertifikat bzw. ein Abschluss wichtig, welches den Bildungserfolg dokumentiert und gleichzeitig den sozialen Aufstieg ermöglicht. Würde es an Zertifikaten mangeln, würde die soziale Herkunft wieder an Bedeutung gewinnen. Durch die Zuordnung zu einem transparenten und ineinander verschränkten System, wie es der DQR bietet, kann eine bessere Durchlässigkeit gewährleistet werden. Des Weiteren bilden Abschlüsse und Zertifikate die Grundlage von Berichtsstrukturen (Käpplinger 2007). Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine enorme Intransparenz und Inkonsistenz zu verzeichnen (Graeßner et al. 2011). Auch in den anderen Weiterbildungssegmenten trifft dies zu, sodass Begrifflichkeiten uneinheitlich verwendet werden. Käpplinger (2006) widmet sich dem Thema ausführlich und nimmt Klassifizierungen vor. Als Oberbegriff nutzt er den Terminus „Nachweise“ als formal dokumentierte Form der Weiterbildung. Die einfachste Variante des Nachweises sind Teilnahmebescheinigungen, die lediglich die regelmäßige Anwesenheit an einer Weiterbildungsveranstaltung bescheinigen. Auf einer höheren Ebene befinden sich Zertifikate, die auf einer Prüfung basieren. Für Abschlüsse gilt dies auch, diese werden aber mit einem stärkeren Formalisierungsgrad in Verbindung gebracht, wie beispielsweise staatliche Abschlüsse. In der Weiterbildung werden Nachweise in der Regel nicht von der Bildungseinrichtung vergeben, da das Lehren, das Prüfen und das Zertifizieren entkoppelt stattfinden (Käpplinger 2007).

¹² Online abrufbar unter <http://www.bmbf.de/press/3574.php>. Zuletzt geprüft am 29.01.2015.

¹³ Online abrufbar unter http://www.dqr.de/media/content/Gemeinsamer_Beschluss_der_KMK_des_BMBF_der_WMK_und_des_BMWi_zum_DQR.pdf. Zuletzt geprüft am 29.01.2015.

¹⁴ Daneben existieren regulierende, d.h. rechtsverbindliche, Qualifikationsrahmen (z.B. in England) und solche, die sich auf einen Bildungsbereich beziehen (z.B. HQR). Eine spezifische Form des orientierenden Rahmens ist darüber hinaus der Metarahmen, der verschiedene Bildungssysteme transparent zueinander abbildet (z.B. EQR).

Tabelle 1: Zuordnungen der Fortbildungsniveaus nach BBiG und HwO zum DQR (eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB 2014a)

DQR-Niveau 5	Erstes berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikation
Selbständige Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen im komplexen, spezialisierten, sich veränderten beruflichen Tätigkeitsfeld.	Übernahme von Aufgaben, die die in der Berufsbildung erworbenen Kompetenzen erweitern und vertiefen sowie neue Inhalte umfassen.	Gepr. Servicetechniker Gepr. Fachberater Spezialist
DQR-Niveau 6	Zweites berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikation
Planung, Bearbeitung und Auswertung umfassender fachlicher Aufgaben- und Problemstellungen; eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen im beruflichen Tätigkeitsfeld. Anforderungen sind durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.	Übernahme von Fach- und Führungsfunktionen, in denen zu verantwortende Leistungsprozesse eines Unternehmens (-bereichs) eigenständig gesteuert und ausgeführt werden, inklusive der Mitarbeiterführung.	(Handwerks-)Meister Gepr. Operative Professionals Gepr. Prozessmanager Gepr. Fachwirt Gepr. Fachkaufmann Gepr. Aus- und Weiterbildungspädagoge Gepr. Bilanzbuchhalter Gepr. Controller Gepr. Handelsassistent
DQR-Niveau 7	Drittes berufliches Fortbildungsniveau	Qualifikation
Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- & Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Häufige und unvorsehbare Änderung der Anforderungen.	Kompetenzen, zur verantwortlichen Führung von Organisationen / neue komplexe Aufgaben- & Problemstellungen, Entwicklung von Verfahren und Produkten und damit verbundener Personalführung. Häufige und unvorsehbare Änderung der Anforderungen.	Gepr. Betriebswirt Gepr. Informatiker Gepr. Wirtschaftsinformatiker (Strategischer Professional) Gepr. Berufspädagoge

Neben der Zuerkennung der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung für einen bestimmten Personenkreis beruflich Qualifizierter wurde eine weitere Neuerung mit dem KMK-Beschluss von 2002 eingeführt und im Jahr 2008 bekräftigt. Auf der Grundlage dieses Beschlusses ist es grundsätzlich möglich, beruflich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die außerhalb der Hochschule erworben worden sind, mit bis zu 50% auf ein Studium anzurechnen. Vorausgesetzt wird dabei die Gleichwertigkeit der hochschulischen und beruflichen Kom-

petenzen. Daraufhin wurden umfangreiche Programme und Initiativen auf Bundes- und Länderebene¹⁵ initiiert, um Gestaltungsansätze zu generieren und an Modellhochschulen zu erproben. Allen voran ist die ANKOM-Initiative zu benennen (vgl. Kapitel 2.3). War in der ersten Förderrunde der Fokus auf die Entwicklung von Anrechnungsverfahren für beruflich erworbene Kompetenzen gerichtet, so stand in der Projektverlängerung die Gestaltung des Übergangs von beruflicher zu akademischer Lernumgebung im Mittelpunkt. Zudem wurden neben der Kompetenzanrechnung auch angrenzende Gestaltungsfelder bearbeitet, wie beispielsweise die Vereinbarkeit des Studiums mit dem Beruf und der Familie. Die Programme und Initiativen fördern die Zielgruppe der nichttraditionell Studierenden insgesamt, die die Personen mit Fortbildungsabschlüssen inkludieren. Spezielle Programme, die sich explizit an Techniker und Meister richten, sind sehr rar. Als Beispiel können zwei weiterbildende ingenieurwissenschaftliche Studiengänge der Hochschule RheinMain¹⁶ und im Hinblick auf die finanzielle Unterstützung das niedersächsische Förderprogramm „Meister an die Hochschule“¹⁷ genannt werden. Gegenwärtig besteht ein umfangreiches Modellprojekt der Hans-Böckler-Stiftung,¹⁸ welches für jährlich 90 beruflich qualifizierte (abgeschlossene Berufsausbildung und mindestens dreijährige Berufserfahrung mit guten Abschlussnoten) ein Stipendium für unter anderem ingenieurwissenschaftliche Vollzeit-Bachelor-Studiengänge auslobt und darüber hinaus Vorbereitungskurse, zielgruppengerechte Lerngruppen und E-Learning-Angebote etabliert.

2.2 Akademisierung

Traditionell ist die deutsche Bildungslandschaft unterteilt in das berufliche und das akademische Bildungssystem. Die Maßnahmen zur Öffnung beider Segmente sind begleitet von der Diskussion um die Akademisierung der beruflichen

¹⁵ Unter anderem sind folgende Initiativen und Modellvorhaben nennenswert: ANKOM I (2005-2008 mit 11 Projekten), ANKOM II (2011-2015 mit 20 Projekten), Aufstieg durch Bildung (erste Förderrunde ab 2011 mit 26 Projekten, zweite Förderrunde ab 2014 mit 15-20 Projekten), Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (seit 2013), Modellvorhaben Offene Hochschule (2009-2012), APO-IT, WiFF.

¹⁶ <https://www.hs-rm.de/de/ing/ueber-uns/cebis-centrum-fuer-berufsintegriertes-studieren/berufsbegleitende-studiengaenge/index.html>. Zuletzt geprüft am 17.07.2015.

¹⁷ <https://www.studieren-in-niedersachsen.de/studienfinanzierung.htm#4>. Zuletzt geprüft am 17.06.2015.

¹⁸ Die Kooperation besteht zwischen dem Studienförderwerk den deutschen Gewerkschaften und mit der Universität Duisburg-Essen sowie der Hochschule Niederrhein. Weitere Informationen sind auf <https://www.boeckler.de/40936.htm> abrufbar. Zuletzt geprüft am 17.06.2015.

Bildung und umgekehrt der Annäherung der akademischen Bildung an die Berufswelt (Wolter 2013).

Die Akademisierung ist grundsätzlich nicht neu in den bildungspolitischen Diskursen, Tenorth (2013) spricht von einem zyklischen Prozess der Akademisierungsdiskurse. Die erste Welle wird nach dem Zweiten Weltkrieg datiert, als sich der Charakter eines Hochschulstudiums von der Elitebildung hin zur Breitenbildung wandelte (Stock 2011). Stark vereinfacht handelt es sich bei dem Akademisierungsbegriff um die Expansion der Hochschulbildung (Alesi, Teichler 2013), jedoch mangelt es an einer umfassenden Begriffsdefinition. Im Folgenden werden daher die differenten thematischen Kontexte aufgezeigt, die in einem Zusammenhang mit der Akademisierungsdebatte stehen (Wolter 2013; Wolter et al. 2014b):

- formelle Akademisierung von beruflichen Ausbildungsgängen,
- steigende Nachfrage nach Hochschulbildung,
- Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstrukturwandel,
- Europäisierung der Berufsbildung und deren Verhältnis zur akademischen Bildung.

Formelle Akademisierung

Der erste Kontext bezieht sich auf die Institutionalisierung von beruflichen Bildungsgängen an Hochschulen. Ein Beispiel sind die sozialpädagogischen Berufe, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts wissenschaftlich fundiert wurden und sich somit als Studiengänge erstmalig an Hochschulen etablierten (Böllert, Gogolin 2002; Kruse 2004). Auch für frühpädagogische Fachkräfte wird gegenwärtig die Akademisierungsbestrebung im Rahmen eines Gutachtens des Aktionsrats Bildung¹⁹ (2012) empfohlen.

Steigende Nachfrage

Der Gradmesser der seit den 1960er Jahren anhaltenden Bildungsexpansion (Baethge et al. 2003) ist die stark wachsende Studierendenzahl, die seit der Jahrtausendwende zu verzeichnen ist.²⁰ In einer gemeinsamen Erklärung der Bundesregierung und der Regierenden der Länder vom 22. Oktober 2008 ist es das Ziel, die durchschnittliche Studienanfängerquote auf 40% zu steigern (Bundesregierung, Regierungschefs der Länder 2008). Seit dem Jahr 2008 wird diese Ziel-

¹⁹ Der Aktionsrat Bildung wurde 2005 gegründet und ist ein Expertengremium von Bildungswissenschaftlern (<https://www.aktionsrat-bildung.de>). Zuletzt geprüft am 15.07.2014).

²⁰ Abgesehen von den Jahren 2003 bis 2006. Ab 2007 ist ein sprunghafter Anstieg zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsbericht 2012).

marke bereits überschritten und die Studienanfängerzahlen steigen weiterhin kontinuierlich an, sodass gegenwärtig ein Wert von rund 54%²¹ zu verzeichnen ist (Autorengruppe Bildungsbericht 2014). Einen weiteren Anstieg befürwortet die OECD im internationalen Vergleich der Studierendenanzahl, da sich Deutschland bei der Studienanfänger- und der Absolventenquote noch immer unterhalb des Durchschnitts der OECD-Mitgliedstaaten befindet (OECD 2014).²² Diese Verschiebungen sind Auswirkungen eines veränderten Bildungsverhaltens, welches als Trend zur Höherqualifikation bezeichnet werden kann. In Zukunft könnten auch die bildungspolitischen Bestrebungen zur Öffnung der Hochschulen zur weiteren Zunahme der Studierendenzahlen beitragen, denn diese werden vermutlich neue und/oder bisher unterrepräsentierte Zielgruppen aktivieren. Zudem sei es für Hochschulen wichtig, neue Zielgruppen zu erschließen, weil sich die Nachfrage nach den doppelten Abiturjahrgängen (2011-2013) vermutlich reduziere (Wolter 2013). Die Autorengruppe Bildungsbericht (2014) kommt jedoch zu dem Schluss, dass unter anderem auf Basis der steigenden Studienberechtigtenquote die Nachfrage an den Hochschulen weiterhin oberhalb der Zielwerte verläuft.

Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstruktur

Bestärkt werden die Bestrebungen zur Erhöhung der Studierendenquoten durch den steigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, der auf Grundlage des demografischen Wandels argumentiert wird. Viele Jahre wurde diese quantitative Zunahme kritisch betrachtet und dadurch ein Überangebot akademischer Fachkräfte befürchtet. Mittlerweile hat sich das Bild umgekehrt und die IAB/BIBB-Projektion zeigt ein nahezu ausgeglichenes Verhältnis von Nachfrage und Angebot bis 2020 (Autorengruppe Bildungsbericht 2012; Wolter et al. 2014). Tatsächlich steigt die Nachfrage an Hochschulabsolventen zwischen 2010 und 2030 um 3% an. Für den MINT-Bereich prognostiziert das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) allerdings einen kontinuierlich wachsenden Ersatzbedarf an Akademikern, die altersbedingt aus dem Erwerbssystem ausscheiden, und einen zusätzlich steigenden Bedarf, welcher beispielsweise aus dem technischen Fortschritt resultiert (Anger et al. 2013, 2015).

Mit der Erhöhung der Akademikerquote werden weitere Konsequenzen für das Erwerbssystem diskutiert, welche sich auf einen Verdrängungseffekt der Fachkräfte mit Berufsausbildung und Fortbildung beziehen. Bartscher (1995) beschäftigt sich mit den Auswirkungen für das Personalmanagement und den

²¹ Diese Angabe ist bereits der um den G8-Effekt (doppelte Abiturjahrgänge) bereinigte Wert.

²² Kritisch anzumerken ist, dass außerhalb Deutschlands kein vergleichbares duales Berufsbildungssystem existiert und es daher nur eingeschränkt vergleichbar ist und die Forderung nach einer weiteren Erhöhung der Studierendenanzahl differenziert zu betrachten ist (Severing, Teichler 2012). Zu den OECD-Berichten siehe auch Alesi und Teichler (2013).

daraus resultierenden Veränderungen von Unternehmen. Durch die Zunahme der Akademiker könnten sich Arbeits- und Entlohnungsbedingungen verschlechtern oder typische Karrierewege für beruflich Qualifizierte entfallen (Drexel 2012). Baethge et al. (2007) stellten in einem Gutachten fest, dass zunehmend Akademiker in Berufsbereichen tätig sind, die zuvor von beruflich Qualifizierten ausgeübt wurden. Damit einher geht die These der Erosion der mittleren Qualifikationsebene in Unternehmen (Bahl et al. 2011), die im Extremfall entfällt. Die Folge wäre, dass durch die Neustrukturierung von Arbeitsinhalten die Polarisierung auf Akademiker- und Arbeiterebene stattfindet (Drexel 2012). Es bestünde dann die Gefahr, dass einerseits eine steigende Konkurrenz von beruflich und akademisch qualifizierten Mitarbeitern entsteht und andererseits das Berufsbildungssystem an Attraktivität verliert und marginalisiert wird (ebd.; Severing, Teichler 2013). Die VDI Verlags GmbH titelt „Das Vertrauen in den Techniker schwindet“²³ und kritisiert die Akademisierung der Techniker. Dadurch werde der Fachkräftemangel unterhalb der Ingenieurstellen verschärft, gleichzeitig aber durch Ingenieure ersetzt. Eine Ursache der Substitution sind die steigenden Kompetenzanforderungen²⁴ des Beschäftigungssystems und die zunehmende Wissensintensität von berufsfachlichen Inhalten (Baethge et al. 2007; Severing, Teichler 2013; Tiemann 2013).²⁵

Das Ausmaß der Substitution kann allerdings bisher noch nicht eingeschätzt werden (Severing, Teichler 2013). Eine repräsentative Studie des BIBB (2007-2011) analysiert auf Basis von Experteninterviews und schriftlichen Unternehmensbefragungen in expandierenden Betrieben unterschiedlicher Branchen einen möglichen Verdrängungseffekt, der die beschriebene Erosionsthese der beruflichen Qualifikationen erhärten könnte. Auf der mittleren Qualifikationsebene bestätigen sich etwaige Konkurrenzen für beruflich qualifizierte Fachkräfte bisher nicht. Die mittlere Ebene der Meister, Techniker und Fachwirte ist für Unternehmen bis in die Führungsebene hinein von großer Bedeutung (Wünsche et al. 2011). Entsprechend gibt es kaum empirische Belege für die Erosionsthese (Dietzen, Wünsche 2012) und „ein Wachstum der akademischen Segmente zu Lasten des Segmentes der Meister/-innen, Techniker/-innen, Fachwirte und -wirtinnen etc. ist anhand der Daten nicht festzustellen“ (ebd., S. 14). Die Autoren Koepernik und Wolter (2010) untersuchen unter anderem den Aspekt der Akademisierung hinsichtlich der Inadäquanz der Stellen von Akademikern anhand Sekundärdatenanalysen quantitativer Erhebungen. Eine inadäquate Tätig-

²³ <https://www.ingenieur.de/Arbeit-Beruf/Weiterbildung/Das-Vertrauen-in-Techniker-schwindet>. Zuletzt geprüft am 11.05.2014.

²⁴ Darunter sind sowohl kognitive Anforderungen als auch theoretisches und systematisches Wissen und Denkweisen zu verstehen (Alesi, Teichler 2013). Allerdings merken Alesi und Teichler (2013) an, dass die Einschätzung nicht in allen Berufsbereichen gleichermaßen zutrifft.

²⁵ Darüber hinaus geben Alesi und Teichler (2013) einen Überblick über mögliche Erklärungsansätze, die den Bedarf der akademischen Bildung rechtfertigen.

keit bestünde beispielsweise dann, wenn die Stelle auch mit einer beruflichen Qualifikation auszuüben wäre. Es gibt durchaus einen geringen Prozentsatz an Akademikern, für die dies zutreffend ist. Jedoch ist der Anteil der Berufsbildungsabsolventen mit einer nicht adäquaten Erwerbstätigkeit höher als die der Hochschulabsolventen. Laut Koepf und Wolter (2010) ist die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung kein Argument gegen die Hochschulexpansion, wobei sich die Auswertung auf die Jahre 1984, 1995 und 2004 bezieht. Zu diesem Zeitpunkt war der Bachelorabschluss nur in geringem Maß vertreten. Auf den Bachelorabschluss, der zum Untersuchungszeitpunkt zu zwei Dritteln in den Studiengängen erworben wird, bezieht sich die Studie von Dobischat et al. (2008). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass der Bachelor nur von jedem dritten Personaler als akademischer Grad wahrgenommen und eher als gleichwertig mit einer fortgebildeten Fachkraft angesehen wird. Der Unterschied sind die Einsatzgebiete, die für Berufsbildungsabsolventen auf operativer Ebene und für Akademiker eher auf strategischer Ebene gesehen werden. Dadurch würde kein Verdrängungseffekt zu Absolventen der Berufsausbildung bestehen. Gleichwohl prognostizieren die Autoren eine Konkurrenz zu Absolventen der Aufstiegsfortbildung, wie sie bereits in den 1990er Jahren zwischen Technikern und Meistern bestand (Hans-Böckler-Stiftung 2008).

Europäisierung und Gleichwertigkeit

Die gegenwärtigen Impulse des Akademisierungsdiskurses gehen von der europäischen Bildungspolitik aus. Die europäischen Bildungsziele, die seit 1999 mit dem Bologna-Prozess verfolgt werden, erfahren eine ständige Erweiterung wie beispielsweise durch den Kopenhagen-Prozess sowie die Bemühungen, einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zu etablieren (Wolter 2013). Sowohl der auf dem EQR basierende Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als auch die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Studium (vgl. Kapitel 2.3) führen zunehmend zur Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. Mit der Prager Nachfolgekonferenz wurde insbesondere das Konzept des lebenslangen Lernens eingeführt. Im Gegensatz zum klassischen postgradualen Weiterbildungsverständnis (Wolter 2011) meint lebenslanges Lernen die umfassende hochschulpolitische Ausrichtung auf neue Zielgruppen, die Flexibilisierung von Studienformaten und das Eingehen auf die Bedürfnisse der zunehmend heterogenen Studierenden (Wolter 2013).

Künftig ist es wichtig, weiterhin nicht nur Brücken der beiden Bildungssysteme zu bauen, sondern einander integrierende Konzepte zu entwickeln, die die unterschiedlichen Stärken der hochschulischen und beruflichen Bildung sinnvoll nutzen. Dass die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung möglich ist, dokumentieren duale Lernkonzepte (vgl. Kapitel 2.4.5 und Kapitel 2.4.6).

2.3 Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Rauner (2011) beschreibt die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen als sinnvolle Alternative zur Akademisierung,²⁶ welche eine parallele Bildungsarchitektur von beruflichen und akademischen Bildungswegen und deren Durchlässigkeit zueinander ermöglicht. Da die Anerkennung und Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen bis zu 50% auf einen Studiengang möglich ist (KMK 2002), ist dies ein wichtiger Bestandteil eines zielgruppenadäquaten Studiums für beruflich Qualifizierte. Die wissenschaftliche Weiterbildung kann als Element des Lebenslangen Lernens an dem vorhandenen formalen, non-formalen und informell erworbenen Wissen anknüpfen. Auch wenn sich der dafür notwendige Paradigmenwechsel von der abschlussbezogenen Qualifikations- hin zu einer Kompetenzorientierung bereits vollzieht, bleiben formale Abschlüsse und Zertifikate weiterhin wichtige Bezugsgrößen (Dehnbostel et al. 2007). Denn Qualifikationen spiegeln aktuelles Wissen und Fertigkeiten wider (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007), sind auf die Erfüllung konkreter Zwecke gerichtet (Arnold et al. 2010) und werden in formalen Lernprozessen rechtsförmig zertifiziert. Formale Lernprozesse finden in einem institutionellen Rahmen statt und werden anhand von Curricula strukturiert (DIE et al. 2004). Non-formales Lernen hingegen findet im Rahmen von Aktivitäten in Organisationen außerhalb der allgemeinen oder beruflichen Bildung statt und führt in der Regel nicht zu einem formalen Abschluss. Für das informelle Lernen gibt es keine einheitliche Definition. Meist wird das informelle Lernen als Begleiterscheinung von Alltagsaktivitäten subsumiert. Da es meist nicht intentionales Lernen ist, geschieht die Wissenserweiterung oft unbewusst (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000).

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) beschreibt die Anerkennung außerhochschulischer Kompetenzen als „Sammelbegriff für Formen der Ermittlung, Bewertung und Dokumentation von Kompetenzen und Qualifikationen [...]“. Der Begriff spezifiziert weder nach Ort des Erwerbs, Methode der Erfassung noch nach zuständiger Bewertungsstelle“ (Käpplinger 2002, S. 5). In Deutschland wird die Möglichkeit der Kompetenzanrechnung in internationalen Erfahrungsberichten bereits frühzeitig, wenn auch sehr kritisch diskutiert (z.B. Teichler 1990). Zu diesem Zeitpunkt jedoch stellte sich die Frage der Übertragbarkeit für das deutsche Bildungssystem noch nicht. Erst nach dem KMK-Beschluss (2002) werden seit 2005 Anrechnungsverfahren in Modellprojekten entwickelt. Die Herausforderung der Anrechnung besteht noch immer in der Vergleichbarkeit der Lernergebnisse von Hochschul- und Berufsbildungssystemen.

²⁶ Die Akademisierung wird hier im Sinne einer Collage-for-all-Politik verstanden, d.h. der Trend zur Höherqualifizierung und zur gleichzeitigen Abwertung der beruflichen Bildung (Rauner 2011).

men. Denn akademische Bildung prägt wissenschaftliche Kompetenzen aus, wie analytisches und kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und die Fähigkeit zur Generierung neuer Theorien und Forschungsfelder. Die Lernergebnisse beruflicher Bildung hingegen sind vorwiegend berufsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten, die unmittelbar in der Praxis verwertbar sind (Tutschner 2011). Daher kann keine Gleichartigkeit der Kompetenzen vorausgesetzt werden, wohl aber deren Gleichwertigkeit (Wolter 1990).

Die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM 2005-2011)²⁷ ist ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Ihre Projekte folgen grundsätzlich drei Konzeptionsschritten: der Lernergebnisbeschreibung, der Äquivalenzbeurteilung mit Niveauzuordnung der Lernergebnisse sowie der Implementierung von Anrechnungsverfahren. Ziel des ersten Konzeptionsschrittes ist die Beschreibung von Lernergebnissen unabhängig vom Bildungskontext (Stamm-Riemer et al. 2011). Dazu werden Referenzsysteme genutzt, wie z.B. der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) oder generische Taxonomien.²⁸

Der zweite Konzeptionsschritt zielt auf die inhaltliche und niveaubezogene Äquivalenzprüfung von Lernergebnissen beruflicher und akademischer Bildung ab. Für die inhaltliche Äquivalenzprüfung werden Lernergebnisse der Fächer bzw. Lernfelder der Fort- bzw. Weiterbildung aufgesplittet und den Studienmodulen zugeordnet, z.B. durch die Learning-Outcome-Matrix (im Oldenburger Modell), die Mapping-Methode (Projekt „ProIT“) oder die Methode der virtuellen Modulbildung (z.B. Projekt „ASH“). Im Anschluss daran erfolgt die niveaubezogene Äquivalenzprüfung, die in vielen Verfahren zusammen mit der inhaltlichen Analyse vorgenommen wird (z.B. Module Level Indicator, Portfoliomethode). Die Niveaubeurteilung der Lernergebnisse basiert auf hierarchisch gestuften Referenzsystemen, die die gleichen wie im ersten Konzeptionsschritt sein können. Das Resultat ist eine Aussage des Lernergebnisniveaus und des Gleichwertigkeitsgrades, um schlussendlich das Anrechnungspotenzial zu bestimmen. Letztlich basieren alle Methoden der Äquivalenzprüfung auf Expertenurteilen (ebd.).

Der Module Level Indicator (MLI) stellt ein pauschales und fundiertes Anrechnungsverfahren dar, welches mit dem Ziel zur Anwendung sowohl für Hochschulstudiengänge als auch Fortbildungsabschlüsse entwickelt worden ist.

²⁷ Die Initiative wurde in einer weiteren Förderrunde von 2011 bis 2014 mit dem Themenschwerpunkt „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ gefördert.

²⁸ Generische Taxonomien sind beispielsweise nach Moon (Projekt ProfilS), Anderson und Krathwohl (Projekt bkus-Ing), Bloom (Projekt KarLos) sowie Dreyfuß und Dreyfuß (Projekt ProIT) (Stamm-Riemer et al. 2011).

Aus der Analyse des EQR, des HQR, dem EHEA-Framework und durch Experteninterviews sind 51 Kriterien entstanden, die aus jeweils fünf bis zehn Items bestehen. Diese Kriterien münden in neun Ergebnisskalen beispielsweise zu den Bereichen „Kritisches Verstehen“, „Problemlösen“ und „Breite und Aktualität des Wissens“ etc. Die MLI-Einzelskalen können zum MLI-Gesamtwert verrechnet werden, der dann das EQR-Niveau einer Lerneinheit abbildet. Das Instrument wird gegenwärtig in verschiedenen Kooperationsprojekten auf unterschiedliche Fortbildungs- sowie Studiengänge übertragen und weiterentwickelt (Gierke, Müskens 2008; Müskens 2010).

Der dritte Konzeptionsschritt der ANKOM-Projekte beinhaltet die Generierung von Anrechnungsmodellen. Die Anerkennung kann auf individuellem Weg und/oder auf pauschalem Weg erfolgen. Durch den pauschalen Anrechnungsweg sind formale und non-formale Kompetenzen in zertifizierter Form anrechenbar (Stamm-Riemer et al. 2011).

Die Erhebung, die Bewertung und die Anrechnung von nicht zertifizierten non-formal und informell erworbenen Kompetenzen stellen sich als problematisch heraus, sodass derzeit keine wissenschaftlich validen Standards und Messinstrumente existieren (DIE et al. 2004). Informell erworbene Kompetenzen können bisher ausschließlich im individuellen Anrechnungsverfahren berücksichtigt werden. Durch die wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Initiative entstand die Anrechnungsleitlinie zur Qualitätssicherung der entwickelten Modelle und soll Hochschulen bei der Entwicklung und Einführung von Anrechnungsmodellen unterstützen.

Neben der Bundesinitiative ANKOM gibt es weitere erfolgreich umgesetzte Konzepte zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen im MINT-Bereich. Die systematische Verknüpfung von tertiärer und quartärer Bildung erfolgte in dem neu eingeführten „Arbeitsprozessorientierten IT-Weiterbildungssystem“ (APO-IT) (vgl. Kapitel 2.4.6). Mit dem Ziel der Durchlässigkeit wurde das gesamte Weiterbildungssystem der Branche neu strukturiert, indem 35 Weiterbildungsprofile auf den drei Fortbildungsstufen kompetenzbasiert beschrieben und 2002 in einer neuen IT-Fortbildungsverordnung verankert wurden. Mit dieser Struktur besteht auch eine Grundlage zur Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen sowohl für Quereinsteiger als auch für Personen, die sich innerhalb des Systems qualifizieren. Darüber hinaus ist durch die Kompetenzorientierung die Anschlussfähigkeit zur akademischen Bildung gelungen (Dietrich, Kohl 2007). Die konkrete Anrechnungsuntersuchung für affine Studiengänge wurde im Rahmen der ANKOM-Initiative²⁹ durchgeführt.

²⁹ Die Projekte sind ANKOM-IT und ProIT-Professionals.

Die aufgezeigten Forschungsinitiativen konnten diverse Ansätze auf dem Gebiet der Anrechnung entwickeln. Überwiegend sind es Verfahren der Lernziel-, Lernprozess- und Lernergebnisbeschreibung, die auf einem systematischen Äquivalenzvergleich beruflicher und akademischer Kompetenzen basieren. Im Ergebnis sind vorrangig Lösungen zur Anrechnung formaler und zertifizierter non-formaler Kompetenzen entstanden, die in der Regel stark fallspezifisch und nicht generell übertragbar sind.

2.4 Wissenschaftliche Weiterbildung als Schnittstelle von Hochschule und Betrieb

Bisher existieren nur wenig Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Faulstich et al. 2007), sodass der Innovationskreis Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung die bessere Abstimmung zwischen Hochschulen, Unternehmen und Forschungseinrichtungen empfiehlt (BMBF 2008). Daher widmet sich das folgende Kapitel intensiv der Rolle von Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die nachfolgenden Ausführungen werden mögliche Interessenlagen der Institution Hochschule und der Unternehmung an wissenschaftlicher Weiterbildung aufzeigen. Diese Betrachtung erfolgt sowohl theoriegeleitet als auch auf der empirischen Forschung basierend. Dabei greift das Kapitel 2.4.2 den Kooperationsgedanken beider Institutionen auf und veranschaulicht, inwiefern Unternehmen als Akteure wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen von Hochschulkooperationen bereits wahrgenommen werden. Ergänzt werden diese Ausführungen durch die Arbeitnehmerperspektive (Kapitel 2.4.3). Beide Akteure bewegen sich in einer eigenen und mitunter kontroversen Handlungslogik, die beide im Kapitel 2.4.4 erläutert werden. Die nächsten beiden Kapitel befassen sich mit dualen Lernkonzepten innerhalb der Weiterbildung und gehen dabei intensiv sowohl auf das duale Studium (Kapitel 2.4.5) als auch auf arbeitsbezogene Lernformen (Kapitel 2.4.6) ein.

2.4.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument strategischer Personalentwicklung

Die wissenschaftliche Verortung des Personalmanagements tangiert im Wesentlichen drei unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen. Dazu zählen die Arbeitswissenschaften, die der Frage nach der Steigerung der Wertschöpfung durch die Qualifizierung der Beschäftigten nachgehen, die Erziehungswissenschaften, deren Anliegen die Wissens- und Kompetenzvermittlung nach erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten im Betrieb ist, sowie die Betriebswirtschaft, die

die Qualifizierung unter ökonomischen Gesichtspunkten erfassen, gestalten, steuern und zu optimieren versucht (Diekmann 2011). Um den theoretischen Rahmen der Arbeit gänzlich zu erschließen, wird die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf das Themengebiet mit diesem Unterkapitel um eine stärker betriebswirtschaftliche Sichtweise erweitert.

Die Personalentwicklung ist ein Teilbereich des Personalmanagements und wird definiert als „alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (Becker 2005, S. 2). Damit wird ein sehr weites Begriffsverständnis deutlich, welches über den Bereich der Bildung der Mitarbeiter und deren Förderung hinausgeht. Die darin enthaltene strategische Komponente der Unternehmensführung wird auch in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt. Der angesprochene Bereich der Bildung umfasst im betrieblichen Umfeld insbesondere die berufsbezogenen Formen. Die betriebliche Weiterbildung kann darüber hinaus sowohl im Unternehmen als auch extern bei anderen Bildungsanbietern stattfinden. Meist überwiegt das formal organisierte Lernen, jedoch zählen auch informelle Formen wie das Lernen am Arbeitsplatz dazu (Dehnbostel 2008).

Die bisherigen Ausführungen stellen die wissenschaftliche Weiterbildung als eine sich verstärkende Aufgabe des Hochschulsystems und eine Realisierungsmöglichkeit des lebenslangen Lernens dar, welche mit dem Bologna-Prozess ausgelöst wurde. Darüber hinaus könnte die wissenschaftliche Weiterbildung auch für die Wirtschaft an Bedeutung gewinnen. Der Wissenschaftsrat (2014, S. 44) bezeichnet diese Form der Weiterbildung als potenziell „hochinteressantes Instrument der Personalentwicklung“, welche sich in Zukunft herausbilden könnte. Zuvor stellt sich jedoch die Frage, welches Interesse Unternehmen an wissenschaftlicher Weiterbildung haben könnten.³⁰ Zur Beantwortung wird im Rahmen dieser Arbeit als weiterer Bezugsrahmen das strategische Management angeführt, wodurch der Zusammenhang zwischen der wissenschaftlichen Weiterbildung und der erfolgreichen Unternehmensführung erklärt werden kann.

Das strategische Management hat sich seit den 1970er Jahren in der Betriebswirtschaftslehre etabliert und beinhaltet übergreifende Entscheidungen zur internen und externen Ausrichtung des Unternehmens am Markt. Strategische Entscheidungen „determinieren seine Position im Markt und die Ausgestaltung seiner Ressourcenbasis mit dem Ziel, Vorteile im Wettbewerb zu erlangen und auf diesem Weg den langfristigen Erfolg des Unternehmens zu sichern“ (Hungenberg 2014, S. 6). Die für die Unternehmensperspektive bedeutendsten

³⁰ Diese Frage wird unternehmensspezifisch in Kapitel 4.3.1.1 aufgegriffen und beantwortet.

strukturellen Veränderungen sind die Demografie, die Wissensgesellschaft und der fortschreitende technologische Wandel. Diese Faktoren haben entscheidenden Einfluss auf die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit (Expertenkommission Forschung und Innovation 2011). Die aus den Dynamiken der Umwelt resultierenden Veränderungen der Arbeits- und Organisationsbedingungen (vgl. Kapitel 2.1.2) sind für den Arbeitgeber und den Arbeitnehmer gleichermaßen bedeutsam (Keddi 2008). Deshalb sind „integrative Formen der Verbindung von Lernen und Arbeit nicht nur möglich, sondern geradezu notwendig geworden“ (Dehnbostel 1995, S. 479). Im Vergleich zu anderen immateriellen Vermögenswerten sind Mitarbeiter mit ihrem Wissen, ihren Fertigkeiten und ihren Kompetenzen eine schwer imitierbare Unternehmensressource (Expertenkommission Forschung und Innovation 2011). Dadurch stellen qualifizierte Mitarbeiter einen der wertvollsten Erfolgsfaktoren für Unternehmen dar und hat ihre Bedeutung in den letzten Jahrzehnten enorm zugenommen (Keddi 2008).

Die Betonung der Mitarbeiter als Unternehmensressource findet im Resource-based View (RBV) seine Entsprechung, welcher von Barney entwickelt wurde. „Human capital resources include the training, experience, judgment, intelligence, relationships, and insights of individual managers and workers in a firm“ (Barney 1991, S. 101).³¹ Der ressourcenorientierte Ansatz geht davon aus, dass der nachhaltige Unternehmenserfolg weniger von externen Faktoren als vielmehr von internen materiellen und immateriellen Vermögenswerten sowie von Ressourcen abhängig ist (ebd.; Barney et al. 2001). Nachhaltige und wettbewerbsrelevante Ressourcen sind wertvoll, knapp und weder imitierbar noch substituierbar (Barney 1991).³² Damit bildet der RBV einen der wichtigsten Ausgangspunkte der strategischen Unternehmensführung und stellt auch das Personalmanagement vor strategische Herausforderungen (Barney et al. 2001).³³

Trotz der steigenden betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten erfolgen diese meist unsystematisch und eher reaktiv auf technische Anforderungen. Es wird kaum dazu beigetragen, betriebliche Wissenspotenziale zu erneuern (Pawlowsky 1995). Wissen ist jedoch ein wichtiger Wettbewerbsvorteil, der im Rahmen des strategischen Managements zielgerichtet gefördert werden sollte. Pawlowsky

³¹ Weitere Klassifikationen von Unternehmensressourcen sind „physical capital resources“ und „organizational capital resources“ (Barney 1991).

³² Die vier Eigenschaften sollen kurz vorgestellt werden. Wertvoll in dem Sinn, dass Wettbewerbsvorteile ausgeschöpft und Gefährdungen abgewendet werden können; knapp hinsichtlich der Verfügbarkeit auf dem Markt im momentanen und im künftigen Wettbewerb; nicht imitierbar aufgrund des geschichtlichen Hintergrunds der Firma, der sozialen Komplexität oder der kausalen Ambiguität; nicht substituierbar durch eine andere Ressource oder Strategie (ebd.).

³³ Aufbauend auf dem Resource-based View wurde der Competence-based View und der Knowledge-based View entwickelt, die sich jeweils detaillierter mit der Frage der Kompetenzentwicklung bzw. dem Wissensmanagement innerhalb der Unternehmung auseinandersetzen.

(1995) plädiert daher für einen Paradigmenwechsel von der reaktiven betrieblichen Weiterbildung hin zum Wissensmanagement der lernenden Organisation. Der Gedanke des Lernens auf der Organisationsebene wird erstmals von Argyris und Schön (1978) systematisch betrachtet und regt dadurch umfangreiche wissenschaftliche Studien an, die sich mit der lernenden Organisation beschäftigen. Auch hier sind die Mitarbeiter ein wesentlicher Bezugspunkt, denn Organisationslernen „erfolgt über Individuen und deren Interaktionen, die ein Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen“ (Probst 1995, S. 170).

Ein Beispiel der Berücksichtigung betrieblicher Weiterbildung im Rahmen der strategischen Personalentwicklung ist die Corporate University. Allerdings ist dies ein unpräziser Begriff, der unterschiedliche Modelle³⁴ birgt. Im Kern der Corporate University geht es um diese Verbindung von strategischer Unternehmensführung und Mitarbeiterentwicklung. Trotz der Verwendung des Universitätsbegriffs erhebt die Corporate University nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Institution (Kraemer, Klein 2001). Jedoch kann die Kooperation mit externen Bildungsanbietern, wie einer Hochschule, ein Bestandteil der Corporate University sein. Eine wissenschaftliche Weiterbildung der Mitarbeiter wäre grundsätzlich möglich, wie es vor allem in den Vereinigten Staaten umgesetzt wird. In Deutschland hingegen scheint dies nicht der primären Zielsetzung zu entsprechen. Zur Klassifizierung der unterschiedlichen Corporate-University-Konzepte identifizieren Kraemer und Klein (2001) folgende Kriterien: Zielsetzung, Zielgruppe, Organisationsform, Finanzierung, Kooperation mit traditionellen Bildungseinrichtungen, unternehmensübergreifendes Wissensmanagement, Lernform und Lerninhalte, Virtualisierung, Evaluierung der Lernerfolge und Zertifizierung.

Im Sinne des organisationalen Lernens wird wahrscheinlich in Zukunft nicht die Frage nach universell allgemeingültigen Lernmodellen gestellt werden müssen, sondern die der Organisation von Lernprozessen und des bereichs- und standortübergreifenden Wissenstransfers. Dabei ist die Kontextspezifität des Wissens und das Explizieren von implizitem Erfahrungswissen eine Herausforderung, die es zu bewältigen gilt (Pawlowsky, Geppert 2005).

Zusammenfassend können mögliche Erklärungen der Interessenlagen an wissenschaftlicher Weiterbildung folgendermaßen sein. Das Hochschulinteresse als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung ist einerseits gesetzlich verankert und andererseits durch die Umweltdynamiken geprägt. Der technologische Fortschritt beschleunigt die Halbwertszeit des Wissens und erfordert verstärkt dessen Aktualisierung durch diverse Weiterbildungsmaßnahmen. Die Nachfrage wird auch dadurch steigen, dass sich die Bachelorabsolventen nach einer Phase der Erwerbstätigkeit über ein weiteres Studium oder ein anderes Format weiterbil-

³⁴ Zur weiterführenden Literatur siehe Kraemer, Klein (2001).

den, um sich vertiefende Fachkenntnisse anzueignen. Zudem müssen sich Hochschulen nach den steigenden Studierendenzahlen auf einen möglichen Rückgang vorbereiten und sollten dadurch neue Zielgruppen fokussieren. Auch für Unternehmen können sich neue Wege der betrieblichen Weiterbildung erschließen. Verbunden mit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen könnte die wissenschaftliche Weiterbildung als neues Angebotsformat im Sinne eines dualen Lernkonzepts von Unternehmen und Hochschule entstehen. Der duale Ansatz besteht bereits und erlebt einen enormen Zuspruch und quantitativen Zuwachs der Anbieter- sowie Nachfragesituation, vor allem im Bereich der Erstausbildung. Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung stehen Mitarbeiter, z.B. Meister und Techniker, noch nicht im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese erfahrenen Mitarbeiter sind mit ihren gesamten Kompetenzen eine der wichtigsten Unternehmensressourcen, denen eine bedeutende Rolle in der erfolgreichen Bewältigung und Gestaltung des strukturellen Wandels der Umwelt in all seinen Facetten zuteilwird. Das strategische Personalmanagement steht daher vor der Herausforderung, Rahmenbedingungen zur Kompetenzförderung und aktiven Kompetenzentwicklung zu schaffen, um die Mitarbeiter und somit das gesamte Unternehmen auf die Umwelтанforderungen vorzubereiten und dadurch einerseits beruflich handlungsfähig und andererseits wettbewerbsfähig bleiben zu können. Somit könnte das Unternehmensinteresse an einer wissenschaftlichen Weiterbildung als neues betriebliches Weiterbildungsformat auf das Organisationslernen und den ressourcenorientierten Ansatz zurückzuführen sein, um den Strukturwandel erfolgreich bewältigen zu können.

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene kann die Möglichkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung zur partiellen Entschärfung der Akademisierungsdebatte (vgl. Kapitel 2.2) führen, denn dadurch wird die Hochschule für beruflich Qualifizierte geöffnet und zielgruppengerechte Angebote können weiter ausdifferenziert werden. Die Herausforderung für Hochschulen und Unternehmen besteht darin, die Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwerbstätigkeit umzusetzen.

Ob Unternehmen tatsächlich die wissenschaftliche Weiterbildung für die Zielgruppe der Meister und Fachkräfte im Rahmen der Personalentwicklung wahrnehmen und welche Herausforderungen damit verbunden sind, wurde von der Fortbildungsstelle der IHK in Bayern (Funcke 2009) erhoben. Hierfür wurden elf Experteninterviews mit Geschäftsführern und Personalverantwortlichen von KMU und Großkonzernen durchgeführt. Demnach befürworteten alle Interviewpartner die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und „heben in den Interviews die hohe Praxiserfahrung von Meistern und Fachkräften hervor“ (ebd., S. 15). Alle Experten schätzen die Meister und Fachkräfte, die sich

für ein Studium entscheiden, da sich diese durch ein hohes Maß an Engagement und Zielstrebigkeit auszeichnen.

Zwar hält ein Experte ein Vollzeitstudium für realisierbar, die übrigen zehn Experten aber beschreiben die Vorteile eines berufsbegleitenden Studiums. Wichtig sei ein praxisnahes Studium, welches Präsenzzeiten reduziert, sich nach den Bedürfnissen der Zielgruppe richtet und dennoch eine regionale Weiterbildung ermöglicht. Vorgeschlagen werden ebenso verstärkt Praxisphasen, die im Unternehmen absolviert werden können. Gleichzeitig besteht bei einem berufsbegleitenden Studium der Vorteil der Mitarbeiterbindung für die Unternehmen.

Die Arbeitgeber sehen jedoch ihre Mitarbeiter mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert, die mit einem Studium verbunden sind. Einerseits sehen die Experten – vor allem aus der Industrie – bei Meistern und Fachkräften Defizite im Bereich Mathematik und Physik, andererseits auch die Schwierigkeiten in der Umstellung von der Berufspraxis in den wissenschaftlichen Lernprozess. Dennoch sind alle Experten der Auffassung, dass besonders motivierte und leistungsorientierte Meister und Fachkräfte auch ohne Abitur das Studium erfolgreich bewältigen können.

In der Art der Wissensvermittlung sowie in der Studienvorbereitung und -begleitung sehen die Interviewpartner die Hochschulen in der Pflicht, entsprechende Angebote zu entwickeln.

Als eine weitere Herausforderung wird die familiäre Verpflichtung beschrieben, die nach der Experteneinschätzung viele studieninteressierte Meister von der Realisierung abhält. Für diese Zielgruppe wird die Unterstützung der Familie als wichtig eingeschätzt, da sich das Familienmitglied mehrmals in der Woche an der Hochschule befindet. Etwa die Hälfte der Experten sieht Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium. Aufgrund der anspruchsvollen Meisterposition, die bereits physische Ressourcen beansprucht, könnte diese für das Studium in den anschließenden Abendstunden beeinträchtigt sein. Zwei Unternehmen problematisieren die kurzfristige Verfügbarkeit von Mitarbeitern für Sonderschichten und Arbeiten am Wochenende. Diese notwendige Flexibilität der Arbeitszeiten könnte mit den fixen Vorlesungszeiten kollidieren.

Insgesamt signalisieren alle befragten Unternehmensvertreter die Bereitschaft für einen begrenzten und sehr engagierten Personenkreis von Meistern und Fachkräften, ein berufsbegleitendes Studium zu unterstützen. Die Formen einer möglichen Studienbegleitung reichen vom Bildungsurlaub bis hin zum finanziellen Vollaussgleich. Nach dem Studium gilt es dann einen qualifikationsadäquaten Einsatzbereich sowie eine anspruchsvolle Tätigkeit im Unternehmen zu finden. Kleine Betriebe sehen sich hier vor eine größere Herausforderung gestellt als Großunternehmen. Denn Letztere sehen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Konzept der zielgerichteten Personalentwicklung.

Die Studie lässt offen, ob diese Form der wissenschaftlichen Weiterbildung seitens der Arbeitgeber tatsächlich initiiert wird. Oftmals sind es die Mitarbeiter selbst, die sich an ihren Arbeitgeber wenden und dann individuelle Vereinbarungen für ein berufsbegleitendes Studium treffen. Dass Unternehmen die wissenschaftliche Weiterbildung für Meister und Techniker noch nicht als innerbetrieblichen Aufstiegsweg wahrnehmen, zeigt auch die Unternehmensbefragung im Rahmen eines BIBB-Projekts (Mucke, Schwiedrzik 2000).

2.4.2 Arbeitgeber als Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Während Forschungskooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen bereits stark etabliert sind, sind Kooperationen im Bereich der Weiterbildung bisher wenig existent. Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung findet die systematische und geplante Qualifizierung meist außerhalb der Hochschulen statt. Hingegen ist das Potenzial der Zusammenarbeit auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung längst nicht ausgeschöpft und Kooperationen bestehen häufiger zu Privatanbietern und unternehmensnahen Dienstleistern als zu Universitäten (Maschwitz 2013). Zudem sind in der gegenwärtigen Forschungslandschaft primär Hochschulen die Adressaten von Diversity Management und der damit verbundenen Forderung nach der Entwicklung und Etablierung zielgruppenspezifischer Lernformate.

Im Gegensatz dazu werden Unternehmen bisher vergleichsweise selten in Verbindung mit der wissenschaftlichen Weiterbildung von beruflich Qualifizierten gebracht, sodass auch die Gestaltungsempfehlungen in weniger umfangreichem Maß an Arbeitgeber gerichtet sind als an Hochschulen. Welches Interesse Unternehmen an wissenschaftlicher Weiterbildung der Mitarbeiter haben könnten, wurde bereits in Kapitel 2.4.1 theoretisch erarbeitet. Empirisch beschäftigen sich einige Studien mit diesem Themengebiet, deren zentrale Ergebnisse im Folgenden kurz dargestellt werden.

Der Stiftverband führte im Jahr 2008 im Rahmen des Projekts Quartäre Bildung³⁵ (Meyer-Guckel et al. 2008) umfangreiche Unternehmensbefragungen und Workshops (n=107) durch. Das Ziel war die Erkundung der Bedürfnisse von Unternehmen als Nachfrager wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote von Hochschulen, um Denkanstöße für künftige passfähige Angebote geben zu können. Trotz der Zusammenarbeit von 82% der befragten Unternehmen mit Hochschulen bemängelt die Mehrheit das Fehlen geeigneter Angebote sowie eine systematische Zusammenarbeit mit festen Ansprechpartnern. Eine Großzahl der

³⁵ „Quartäre Bildung baut auf tertiärer Bildung auf und meint die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung, in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit.“ (Meyer-Guckel et al. 2008, S. 20f.). Quartäre Bildung fokussiert die Perspektive des Nachfragenden, d.h. des Unternehmens oder des Weiterbildungsteilnehmers.

Unternehmen arbeitet bisher mit einzelnen Professoren zusammen, die über informelle Kontakte verfügen. „Die Weiterbildungsinteressen der befragten Unternehmen [sind] in hohem Maße problemgetrieben [...]: Die praxisorientierte Vermittlung spezifischer Qualifikationen und eine Mitsprachemöglichkeit bei der inhaltlichen Gestaltung der Weiterbildung – also der Wunsch, die eingekauften Leistungen möglichst zielgerichtet auf die Situation des Unternehmens bzw. die benötigte Problemlösung zuzuschneiden – bilden die wichtigsten Bestandteile der Unternehmensnachfrage“ (ebd., S. 50). Das Resultat der empirischen Studie sind umfangreiche Handlungsempfehlungen für Hochschul- und Unternehmenskooperationen. Zwar richten sich diese Empfehlungen primär an die Hochschulen, jedoch sind sie auch für Unternehmen als Abnehmer der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote relevant. Auszugsweise wird näher auf die für die Arbeit wichtigen Empfehlungen eingegangen. Die Tabelle 2 gibt einen Überblick aller acht übergeordneten Themengebiete, die sich sowohl auf strategische Ausrichtung als auch auf strukturelle Aspekte und das Hochschulmarketing beziehen.

Den für diese Abhandlung größten Erkenntnisgewinn beinhalten die Empfehlungen des Stifterverbandes im Bereich der Produktpolitik. Darin wird die Etablierung von weiterbildenden Bachelorangeboten für beruflich Qualifizierte betont, die sich inhaltlich an der Zielgruppe ausrichten. Auf diese Weise werden die Berufsbildungsabsolventen langsam an die akademische Bildung herangeführt und der Übergang in die Hochschule gestaltet sich einfacher. Hervorgehoben wird zudem die Modularisierung der Weiterbildungsangebote, wodurch das Modul als eine Produkteinheit verstanden wird. Durch die in sich geschlossenen Module ist eine effiziente und flexible Verbindung von offenen und maßgeschneiderten wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen möglich. Ein Programm setzt sich dabei aus einzelnen, zertifizierbaren Modulen zusammen, entsprechend der vorhandenen Qualifikation des Weiterbildungsteilnehmers einerseits und den Unternehmensbedürfnissen andererseits. Durch die Modularisierung kann ein Programm somit frei und zeitlich flexibel gestaltet werden. Jenseits der Zertifizierung ergibt sich der akademische Abschluss, beispielsweise als Bachelor, dann durch die Kumulation der jeweiligen Module (Meyer-Guckel et al. 2008).

Für die Umsetzung dieser Empfehlungen benennt der Stifterverband einige Einschränkungen, die Einfluss auf die Entwicklung der beschriebenen Angebotsformate haben. Kritisch können beispielsweise gesetzliche Regelungen, die Finanzierungs- und Anreizsysteme, die Profilbildung der Hochschulen sowie die Etablierung von Unternehmenskooperationen sein (ebd.).

Tabelle 2: Themengebiete der Hochschul-Unternehmens-Kooperation (eigene Darstellung in Anlehnung an Meyer-Guckel et al. 2008)

Bereich	Erläuterung
Rahmenbedingungen	Äußere Rahmenbedingungen, wie rechtliche Regelungen und politische Entwicklungen, sollten optimale Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit Unternehmen bieten.
Unternehmensorientierung	Hochschulen sollten klären, mit welchem Gewicht und in welcher Form sie sich mit ihrem Angebot der quartären Bildung auf Unternehmen ausrichten wollen.
Positionierung im Wettbewerb	Positionierung der Hochschulen auf Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse und nahestehende Zielgruppen als Teilbereich des Marktes identifizieren. Eine Mischung von Angebots- und Nachfrageorientierung und die Positionierung gegenüber anderen Wettbewerbern im Hinblick auf die Angebote für Unternehmen.
Strategieoptionen und Qualitätsnachweise	Aus einer Palette unterschiedlicher Ausrichtungen ist auszuwählen: quartäre Bildung als Chance für die Geisteswissenschaften, Akademisierung beruflich Gebildeter, Exzellenz. Diese Strategieoption ist um ein Bündel operativer Maßnahmen zu ergänzen.
Organisation	Abgestimmt auf die Hochschulziele sollte eine optimale interne Form der Organisation gefunden werden.
Interne Steuerung	Optimale Gestaltung der Rolle der Hochschulleitung um Fragen der Anreize und der Produktverantwortung sowie um Prozesse und internen Service.
Produktpolitik	Angebote der quartären Bildung sollten für die Zielgruppe der Unternehmen nachfragegerecht gestaltet sein. Die Produktqualität ist entscheidend im Wettbewerb. Wegen der sowohl von der Unternehmens- als auch von der Individualperspektive des einzelnen Weiterbildungsteilnehmers geprägten Sicht auf die Produkte sollte eine Modularisierung der Weiterbildungsleistung mit Blick auf den Erwerb eines kumulierten Bachelor- und Masterabschlusses als eine Variante der Weiterbildung ermöglicht werden.
Kommunikationspolitik	Empfehlungen richten sich auf adäquate Kommunikationswege und das Beziehungsmanagement zwischen Hochschule und Unternehmen sowie auf die Gestaltung des Vertriebs von quartären Bildungsmodulen.

Mit Kooperationsmöglichkeiten von Hochschulen setzt sich auch Knust (2006) intensiv auseinander. Neben hochschulinternen Kooperationspartnern werden auch hochschulexterne Partner wie privatwirtschaftliche Weiterbildungseinrichtungen oder Dienstleister im Bildungsbereich ins Auge gefasst. Gleichzeitig macht Knust deutlich, dass ein Austausch mit Unternehmen als Abnehmer der Weiterbildungsprogramme wichtig ist. Die Impulse aus der Wirtschaft sollten

dabei sowohl der organisatorischen Gestaltung als auch der inhaltlichen Aufbereitung der Lehrveranstaltungen dienen, sodass die spezifischen Unternehmensanforderungen erfüllt werden können. So sollten enge Kooperationen in der Konzeptions- und Realisierungsphase die Möglichkeit bieten, die Curricula mit der internen Personalentwicklung der Unternehmen abzustimmen.

Diller et al. (2011) beschäftigen sich in einem Projekt mit nichttraditionell Studierenden und richten neben umfangreichen Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik auch einige Hinweise an die Unternehmen. Ihnen ist die Etablierung von sogenannten Karrierepfaden für Mitarbeiter, die sich durch eine mehrjährige Betriebszugehörigkeit auszeichnen, von großer Bedeutung. Darüber hinaus plädieren sie für zeitliche Freiräume, um den entsprechenden Mitarbeitern einen Teilzeitstudiengang zu ermöglichen. Die Unterstützung durch den Arbeitgeber kann zudem in finanzieller Form erfolgen. Weiterhin fordern sie, dass es dem Meister möglich sein sollte, nach erfolgreichem Bachelorstudium weiterhin im Unternehmen arbeiten zu können.

Wie das Kapitel verdeutlicht, ist die gestalterische Verantwortung der Arbeitgeber für duale Lernkonzepte ebenso bedeutsam wie die der Hochschulen. So sind Unternehmen einerseits temporärer „Inhaber“ der Humanressource und bleiben andererseits während der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin Arbeitgeber, sofern die Rahmenbedingungen zur systematischen Unterstützung des Weiterbildungsvorhabens eingeräumt werden. Im Rahmen des strategischen Managements steht die Personalentwicklung in der Verantwortung, auch in Zukunft gut ausgebildete Fach- und Führungskräfte aus den vorhandenen Humanressourcen heraus weiterzuentwickeln. Einer der zentralen Erfolgsfaktoren ist die Integration des Lernortes Betrieb in ein wissenschaftliches Weiterbildungsformat, welches mit Hilfe von Hochschulkooperationen erfolgen sollte. Zusammenfassend aus dem bisherigen Forschungsstand lassen sich mögliche Handlungsfelder für Arbeitgeber hinsichtlich der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung wie folgt identifizieren:

- Identifikation von Weiterbildungsbedarfen im Unternehmen,
- Informationen und individuelle Beratung der Mitarbeiter durch die Personalentwicklung,
- Förderung und Ermöglichung von Zugängen zur wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund zeitlicher Freiräume und finanzieller Unterstützung,
- Konzeption und Implementierung von Studienförderungsprogrammen,
- Entwicklung von Auswahlverfahren für diese Studienförderungsprogramme,

- Gestaltung und Betreuung der Lernphasen während der Erwerbstätigkeit,
- Entwicklung von neuen Aufstiegs- bzw. Karrierewegen innerhalb des Unternehmens,
- Identifikation von qualifikationsadäquaten Einsatzmöglichkeiten nach Abschluss der Weiterbildungsphase.

2.4.3 Arbeitnehmer als Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Teilnehmenden bilden die wichtigste und gleichzeitig am stärksten erforschte Akteursgruppe der Weiterbildung. Auch wenn die Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung bisher noch wenig erforscht sind (Nuissl 2007), sind bereits Auswirkungen des höheren Bildungsniveaus der Bevölkerung (Autorengruppe Bildungsbericht 2014) auf einen wachsenden Anspruch an Unterstützungsleistungen wie umfangreiche Informationen, individuelle Beratung und Qualitätsstandards der Angebote zu verzeichnen. Die Interessen hingegen sind aufgrund der steigenden Heterogenität der Teilnehmenden sowie deren Zugangswege zur Weiterbildung schwer zusammenzufassen. „Denkt man das Konzept des selbst gesteuerten Lernens und der eigenen Lernwege der Menschen konsequent weiter, wird es irgendwann so viele Interessendefinitionen von Teilnehmenden geben, wie es Teilnehmende gibt [...]. Fraglich ist aber auch, wie realistisch die Anforderungen an die Individuen, lebenslang zu lernen, perspektivisch umgesetzt werden können“ (Nuissl 2007, S. 380).

Die Interessen von Arbeitnehmern als Akteure der Weiterbildung werden oftmals durch Interessenvertretungen gebündelt. Deren Ziel ist es, den aktuellen industriellen Strukturwandel aktiv zu begleiten. Im Gegensatz zu den vergangenen Wachstumsperioden der deutschen Wirtschaft stehen gegenwärtig nicht die Technologie, sondern die Qualifikation der Mitarbeiter und deren Weiterbildung im Vordergrund. Die stärkere Kundenorientierung und die hochkomplexe Fertigung der Industriebetriebe führen zu einer wissensintensiven Produktion. Dadurch nimmt der Anteil anspruchsvoller Tätigkeiten stetig zu und führt zu einem höheren Qualifikationsniveau der Beschäftigten. Eine vorausschauende Personalentwicklung, die die Aus- und Weiterbildung noch stärker fördert, ist das Kernelement der erfolgreichen Gestaltung des industriellen Strukturwandels. Wie in den letzten Jahren bereits zu verzeichnen war, wird auch in Zukunft weiterhin ein entsprechender Wandel des Berufsbildungssystems erforderlich sein, um den neuen Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden. Dabei stellt sich insbesondere die Frage des Verhältnisses von Erfahrungswissen und systematischem Wissen. In beiden Bereichen, dem Berufsbildungssystem wie dem Industriebereich, sind die Gewerkschaften engagiert und setzen sich für die Interessen der Beschäftigten und Arbeitssuchenden ein (Allespach, Ziegler 2012).

Bereits in den 1960er Jahren sind mit der Qualifizierung der Mitarbeiter verbundene Fragen zum Gegenstand von Tarifverträgen zwischen Arbeitnehmervertretungen und Arbeitgebern geworden. In der Folgezeit ging es weniger um die Gestaltung von Rationalisierungsprozessen als vielmehr um die proaktive Gestaltung von Qualifizierung und Weiterbildung im Rahmen des Personalmanagements, sodass auch Anspruchsgrundlagen für Arbeitnehmer generiert werden konnten. Die Basis der Aushandlungsprozesse stellt das Betriebsverfassungsgesetz dar, welches vielfältige Beteiligungsrechte des Betriebsrats reguliert. Viele Unternehmen verfügen daher über Betriebsvereinbarungen mit spezifischen betrieblichen Regelungen auch hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung (Dobischat, Düsseldorf 2011). Einen zusammenfassenden Überblick geben Dobischat und Düsseldorf (2011) zu potenziellen Ansatzpunkten und konstatieren eine geringe Reichweite in den Gestaltungschancen der Arbeitgeberinteressen. Die betriebliche Weiterbildung wird überwiegend von der Unternehmensführung nach dem Top-down-Prozess festgesetzt, wohingegen ein durch Arbeitnehmer ausgelöster Bottom-up-Prozess als dialogischer Austausch wünschenswert wäre. Dafür sprechen auch die zunehmend informellen und erfahrungsbasierten Lernformate, welche mit einer sinkenden Reglementierung des Arbeitgebers einhergehen. Für arbeitsplatznahe Lernformen ist die Frage wichtig, wie Arbeitsplätze lernförderlich gestalten werden können, um einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Zudem weist die berufliche Handlungskompetenz einen Subjektbezug auf und im Sinne eines subjektwissenschaftlichen Ansatzes muss die Arbeitsgestaltung den jeweiligen individuellen Besonderheiten angepasst werden können (Allespach 2002).

Bisher ist der Kontext der betrieblichen Weiterbildung vorrangig ökonomischen Zielen untergeordnet und orientiert sich nur bedingt an individuellen Entfaltungs- und Entwicklungsperspektiven der Arbeitnehmer. Die Mitarbeiter stehen daher in einem Zielkonflikt zwischen der Erfüllung betrieblicher Ziele und ihrem Wunsch nach Selbstverwirklichung. Trotz der Notwendigkeit des Lernens, zur Erfüllung der steigenden Anforderungen, sichert die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung weder den Status noch die berufliche Karriere (Dobischat, Düsseldorf 2011). Dieses Spannungsverhältnis zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber liegt in der jeweils unterschiedlichen Handlungslogik begründet, welche im nächsten Kapitel thematisiert wird.

Daher müssen sich Unternehmen zwischen einer restriktiven und einer progressiven Managementstrategie entscheiden. Im restriktiven Verständnis ist der Mensch als Kostenfaktor möglichst optimal einzusetzen und eine Leistungsoptimierung wird durch eine Arbeitsintensivierung erreicht. Diese Auffassung lehnt sich stark an die tayloristischen Prinzipien an (vgl. Kapitel 5.1). Die moderne und zeitgemäße progressive Managementstrategie hingegen versteht den Menschen als entscheidenden Erfolgsfaktor im wissensintensiven Wettbewerb auf

dem Markt und als wichtige Ressource für die Innovationskraft des Unternehmens (Allespach 2002).

2.4.4 Betriebliche und berufliche Handlungslogik

„In [der] sozialwissenschaftlichen Rekonstruktion der betrieblichen Weiterbildung [ist es] wichtig, die Bedeutung ihres institutionellen Umfeldes analytisch herauszuarbeiten. Erst durch ihr Umfeld erhält die betriebliche Weiterbildung ihr besonderes Profil“ (Harney 1998, S. 13). Den Ausgangspunkt der Analyse bilden zwei Interessenlagen: die der Arbeitnehmer als Teilnehmer und die der Arbeitgeber als Initiatoren der betrieblichen Weiterbildung. Harney (1998) beschreibt diese anhand der betrieblichen und beruflichen Handlungslogik. Im Folgenden werden beide näher ausgeführt.

Zunächst ist für den Beruf und den Betrieb jeweils die institutionelle Unterscheidung als Organisation und als Handlungslogik (beruflich oder betrieblich) zu treffen.

Der Beruf als Organisationsprinzip ist ein Bestandteil des Berufsbildungssystems und bundesrechtlich anerkannt. Dies betrifft sowohl die Aus- als auch Fortbildungsberufe. Die Berufe weisen eine spezifische Semantik auf, die über den Aufbau anerkannter Expertenschaft zur Entstehung und Stabilisierung der Berufe führt. Die berufliche Handlungslogik zielt auf die Kompetenzsteigerung der Teilnehmer sowie auf die Transformation zum Experten ab. In Betrieben können aber auch Expertenschaften entstehen, obwohl kein Beruf in organisierter Form vorhanden ist. Das ist dann der Fall, wenn es auf der Ebene der Arbeitsausführung zur Anreicherung von Expertenwissen und Erfahrung kommt. Berufliche Handlungslogiken können sich also als spezifische Expertenschaft auf Grundlage von Arbeitsbedingungen herausbilden.

Aus Sicht der Betriebe sind sie es selbst, die die Organisation der betrieblichen Handlungslogik darstellen. Denn Betriebe sind an der Ressourcenknappheit orientiert und an der Ausschöpfung der bezahlten Arbeit der Beschäftigten. Das betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Kalkül steht im Vordergrund und unterscheidet sich von anderen Bereichen der Weiterbildung. Denn es besteht der Rechtfertigungsdruck über die Sichtbarkeit und die Zurechenbarkeit von der betrieblichen Weiterbildung zur der Verwertbarkeit im Arbeitsprozess. Die betriebliche Weiterbildung ist für Unternehmen eine Tauschbeziehung von Arbeitszeit und Lohnzahlungen gegen einen erwarteten höheren Arbeitsertrag, der zu mehr Output im Wertschöpfungsprozess oder zu einer höheren Innovationskraft führt. Im Grundsatz geht es dabei um eine dauerhafte Existenzsicherung des Unternehmens. Die Betriebe definieren selbst, was der betrieblichen Weiterbildung zugerechnet werden kann. Beispielsweise kann die Umstellung der Arbeitsorganisation auf Gruppenarbeit mit einer Qualifikationsphase verbunden

oder diese Einführung der Arbeit selbst zugerechnet werden. Die Zuordnung sowie die Aufgaben- und Umfangsbestimmung betrieblicher Weiterbildung unterliegen ständig einem Reflexionsproblem der Arbeitgeber. Die tatsächliche Form der Weiterbildung hingegen ist eher sekundär, sofern diese intern realisiert wird.

Das Zusammenspiel beruflicher und betrieblicher Handlungslogik ist ein wichtiges Feld, in dem sich die jeweiligen Akteure bewegen und gegenseitig beeinflussen. Im Rahmen der beruflichen Weiterbildung ist der Teilnehmer der wichtigste Akteur und bewertet den Ertrag für sich selbst. Die öffentlichen Weiterbildungsanbieter sind keine Abnehmer der Weitergebildeten und daher nicht von der Ertragsfrage getrieben. Im Gegensatz dazu ist das Unternehmen sowohl Initiator als auch Abnehmer der betrieblichen Weiterbildung und wie oben beschrieben stark der ertragsbezogenen Handlungslogik ausgesetzt.

Die externe berufliche Weiterbildung bringt gewisse Risiken und Fragen der Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung mit sich. Wenn externe Fortbildungen wie die zum Meister der IHK oder HWK eine Voraussetzung für die berufliche Tätigkeit im Unternehmen sind, ist der Betrieb lediglich Abnehmer dieser außerbetrieblichen Weiterbildung. Somit besteht für ihn kein Gestaltungsraum in inhaltlicher oder zeitlicher Hinsicht. Der Zusammenhang zwischen einer Weiterbildung, den Zugangsmöglichkeiten zu bestimmten Hierarchieebenen und somit der beruflichen Karriere ist dann nach außen verlagert und steht dem Anspruch der lernenden Organisation entgegen. Jedoch ist die berufliche Weiterbildung auf die Verwertung der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt angewiesen und der Erfolg ist abhängig von einer (meist betrieblichen) Anstellung. Die betriebliche Respezifikation der Berufe fördert deren Wertigkeit im Hinblick auf die ihm zurechenbare und monetär tauschbare Arbeitszeit. Dabei steigt die Wertigkeit des betrieblichen Einsatzwertes aufgrund der dynamischen Arbeitsanforderungen, die der Beruf nur partiell erfassen kann. Die individuelle Mischung aus beruflicher Fachlichkeit und betrieblichem Einsatzwert, der durch den Aufbau von Erfahrungswissen erzeugt wird, ist maßgeblich für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die individuelle Karriere im Betrieb.

Aus der gesellschaftlichen Perspektive heraus erfahren Berufe unterschiedliche soziale Anerkennung und dies losgelöst von der tatsächlichen Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Die berufliche Weiterbildung zielt also auf die Transformation von Teilnehmern zu Experten einerseits und andererseits auf gesellschaftlich anerkannte Kompetenzinhaber ab. Dieser Entwicklungsprozess findet Ausdruck in den Zertifikaten und formalen Abschlüssen, die für die Betriebe eine wichtige kulturelle Ressource darstellen. Der betriebliche Einsatz hingegen kann von dem tatsächlichen Zertifikat abweichen, beispielsweise kann ein Techniker auch in einer Meisterposition tätig werden. Formale Zertifikate können über einen langfristigen Zeitraum den Status eines Meisters sichern,

obwohl die berufliche Relevanz bereits an Bedeutung verloren hat. Die Autonomie beruflicher Weiterbildung ist jedoch auf diese Standards gegenüber der betrieblichen Handlungslogik angewiesen.

Während es bei der beruflichen Handlungslogik um die Reproduktion des Individuums geht und sie sich auf die soziale Stellung und Anerkennung auf Basis der eigenen Kompetenzen bezieht, verfolgt die betriebliche Weiterbildung die Reproduktion des Unternehmens durch die Mitarbeiterressource. Die soziale Stellung und Anerkennung basiert im Rahmen der beruflichen Handlungslogik auf den Erfordernissen des Betriebes als Organisation, die sich aus dem Arbeitsprozess ergeben. Der Konflikt für die Betriebe besteht darin, dass sie einerseits auf die Kompetenzen der Mitarbeiter angewiesen sind, diese aber andererseits nur begrenzt beherrschen können. Eine zentrale Ausgangsbedingung ist die Tatsache, dass ein Unternehmen zwar die Arbeitskraft einkauft, jedoch nicht in jeder Hinsicht frei darüber verfügen kann. Der Arbeitgeber kann erwarten, dass die Arbeitskraft zur Verfügung gestellt wird, jedoch hat er keine Verfügungsgewalt über die Einstellung des Mitarbeiters zum Arbeiten, zum Produkt oder zur Weiterbildung. Der Betrieb kann zwar die Teilnahme an einer Weiterbildung anordnen, kann jedoch nicht erwarten, dass der Mitarbeiter hierfür motiviert ist. Die Motivation gehört wie die Bindung an den Betrieb und die individuelle Arbeitsweise zu den inneren Freiheitsgraden, welche dem Arbeitgeber nicht zugänglich sind. Es wird daher im Rahmen der betrieblichen Handlungslogik erforderlich, die Erwartbarkeit einzukaufen, indem Motive angeregt werden (vgl. Kapitel 3.1), beispielsweise durch eine höhere Bezahlung. Dementsprechend ist es möglich, dass sich Mitarbeiter ohne das Wissen des Arbeitgebers beruflich weiterbilden und die darin erworbenen Kompetenzen beruflich nicht verwertet werden. Für die betriebliche Weiterbildung ist daher die Anbindung an die Person mit ihren individuellen Motiven wichtig und es sind hierfür besondere Rahmenbedingungen zu schaffen, wie beispielsweise die Verdeutlichung der Weiterbildungsrelevanz oder die Wertschätzung durch die Kollegen und Vorgesetzten.

Das Spannungsfeld ist auch dadurch gekennzeichnet, dass der Betrieb keinen direkten Zugang zu den Kompetenzen der Mitarbeiter hat. Ein Experte entsteht durch die berufliche Fachlichkeit und die Ansammlung von betriebspraktischer Erfahrung. Dieses Kompetenzbündel ist nicht wie bei Aus- und Fortbildungsberufen planbar und zyklisch rekonstruierbar. Im negativen Fall kann diese Expertenkompetenz gegen das Management eingesetzt werden, denn „auf der Mikroebene des Handelns und Interagierens in Organisationen geht die Beruflichkeit des Arbeitshandelns auf in fachlich begründeten Selbststeuerungspotentialen, durch die sich die Organisation entlastet. Genau der potentielle Vorteil, den die betriebliche Handlungslogik dann dem oder den Experten verdankt, stellt aber auch ihren Nachteil dar. Denn wer selbst steuert, unterbricht damit nicht nur die Koordination und erzeugt Kontrollbedarf, sondern er/sie kann die

Freiheitsgrade, die der berufsspezifischen Selbststeuerung notwendigerweise anhaften, jederzeit auch gegen die Absichten des Managements richten“ (Harney 1998, S. 193f.). Insofern stellt sich die Frage nach einer expliziten, sich in diese Problematik eindenkenden Personalentwicklung (ebd.).

2.4.5 *Duales Studium in der Weiterbildung*

Ein Modell der Verzahnung hochschulischer und betrieblicher Aus- und Weiterbildung ist das duale Studium. Dieser Studientyp wurde erstmals von den Berufsakademien zu Beginn der 1970er Jahre initiiert und etablierte sich nachfolgend an den Fachhochschulen und den Universitäten (Graf 2012). Der hybride Charakter dieses Studiums stellt „eine neue Form der institutionellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung dar [...] [und verbindet] organisatorische und curriculare Elemente des Berufsbildungs- und Hochschulsystems“ miteinander (ebd. 2012, S. 50). Das duale Studium umfasst allerdings verschiedene Studienformate, deren Begrifflichkeiten nicht einheitlich verwendet werden.

Jüngst hat der Wissenschaftsrat (2013) zur Systematisierung der Angebotsformate beigetragen (Abbildung 3). Demzufolge ist grundsätzlich zwischen der Erstausbildung und Weiterbildung zu differenzieren, wobei allen dualen Studienformaten die systematische Verzahnung von zwei Lernorten³⁶ gemeinsam ist. Die ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studienformate richten sich vorrangig an Personen mit einem Schulabschluss (hauptsächlich Abiturienten), die einen ersten Berufsabschluss erwerben möchten. Die weiterbildenden Angebote hingegen, wie die berufsbegleitenden³⁷ und berufsintegrierenden Formate, richten sich an Personen mit einem ersten Berufsabschluss und gegebenenfalls nach einer Erwerbstätigkeitsphase.

Nach wie vor ist eine begriffliche Unklarheit der weiterbildenden dualen Studienformate zu konstatieren (Minks et al. 2011; WR 2013). Dem Wissenschaftsrat folgend wird die Berufsintegration losgelöst von der zeitlichen Organisation des Studiums (Teil- oder Vollzeitstudium) definiert.

³⁶ In einem ausbildungsintegrierenden Format kann die Berufsschule auch als dritter Lernort aufgefasst werden.

³⁷ Die Zuordnung der berufsbegleitenden Studiengänge zu dualen oder nichtdualen Studienformaten verläuft kontrovers. Denn oftmals wird ein berufsbegleitendes Studium unabhängig von der Erwerbstätigkeit absolviert und es gibt keinerlei systematische Verzahnung der Lernorte. Der Wissenschaftsrat nennt diese dualen berufsbegleitenden Studientypen daher ebenfalls praxisintegrierend, wie die der Erstausbildung (Wissenschaftsrat 2013). Diese Idee, den berufsintegrierenden Typus besser als praxisintegrierend zu bezeichnen, schlug auch das BIBB vor (Mucke, Schwiedrzyk 2000). Zur Diskussion von berufsbegleitendem und dualem Studium siehe auch Minks et al. 2011.

Individueller Bildungsabschnitt		Studienformat
Erstausbildung	Mit Berufsausbildung	Ausbildungsintegrierend (Bachelor)
	Mit Praxisanteilen	Praxisintegrierend (Bachelor) gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner
Weiterbildung	Mit Berufstätigkeit	Berufsintegrierend (Bachelor/Master) mit gestalteten Bezugsrahmen
	Mit Praxisanteilen	Praxisintegrierend (Bachelor/Master)

Abbildung 3: Typologie dualer Studienformate (eigene Darstellung in Anlehnung an den Wissenschaftsrat 2013)

Das berufsintegrierende Studium ist ein duales Studium, „das mit einer fachlich verwandten Berufstätigkeit verbunden ist und einen gestalteten Bezugsrahmen bzw. inhaltliche Verzahnungselemente von Studium und Beruf aufweist. Der Arbeitgeber ist über die Studienaufnahme informiert und tauscht sich über die Inhalte regelmäßig mit der oder dem Studierenden aus“ (WR 2013, S. 9). Ein berufsbegleitendes Studium ist – nach der Definition des Wissenschaftsrats – nicht dual, da die systematische Verzahnung mit der Berufstätigkeit fehlt. Ein Studium, welches parallel zur Berufstätigkeit durchgeführt wird, kann auch ohne Kenntnis des Arbeitgebers erfolgen.

Den zeitlichen Umfang des Studiums (Teil- oder Vollzeit) als Begriffsdefinition zu nutzen, war vor der Systematisierung des Wissenschaftsrats (2013) durchaus üblich und hat bis heute beispielsweise in diversen Datenbanken Bestand, die duale Studienangebote listen. Das Kriterium der curricularen Integration des beruflichen Kompetenzerwerbs hingegen ist nicht die Regel. Die Datenbanken der HRK und der Website <https://www.duales-studium.de> bieten zwar die Suchfunktion des berufsintegrierenden Studiums an, allerdings ist das Definitionskriterium eine Teilzeit- bzw. Vollzeitbeschäftigung während des Studiums und sie berücksichtigen nicht das Kriterium der Verzahnung von Studium und Erwerbstätigkeit.³⁸ Vermutlich verbergen sich eher berufsbegleitende als berufsintegrierende Formate dahinter. Vor diesem Hintergrund listet die Datenbank der HRK 118 berufsintegrierende Studiengänge im Jahr 2014 über alle Abschlüsse

³⁸ Von diesem Unterscheidungsmerkmal distanziert sich der Wissenschaftsrat (2013).

und Studienfächer hinweg. Andere Datenbanken wie die des BIBB (<https://www.ausbildungsplus.de>)³⁹ listen keine berufsintegrierenden Studientypen.⁴⁰

Die eigene Internetrecherche des Autors im Jahr 2014 ergab im MINT-Bereich lediglich an fünf Hochschulen⁴¹ berufsintegrierende Studiengänge, die über die obligatorische Abschlussarbeit hinaus den Kompetenzerwerb explizit am Arbeitsplatz fördern und curricular integrieren. Weitaus mehr Hochschulen bewerben berufsintegrierende Studiengänge, aber nach der Analyse der geltenden Studien- und Prüfungsordnung existiert kein merklicher Unterschied zu berufsbegleitenden Formaten.⁴² Hier werden Praktika und Abschlussarbeiten als berufsintegrierend verstanden und ist ein darüber hinausgehender Erwerb von Creditpoints im Rahmen der Berufstätigkeit nicht angestrebt. Oftmals ist auch der umgekehrte Fall zutreffend, bei dem berufsintegrierende Studiengänge als berufsbegleitend bezeichnet werden.

Vor allem im Bereich der Erstausbildung ist in den letzten Jahren ein enormer Anstieg in den Angebots- und Nachfragestatistiken des dualen Studiums zu erkennen, auch im Bereich der Ingenieurwissenschaften (Wolter et al. 2014a). Mittlerweile haben die dualen Studienformate einen Anteil von 4% aller Studienanfänger in Deutschland (Autorengruppe Bildungsbericht 2014), wobei diese überwiegend an Fachhochschulen etabliert sind (59%). Jeder vierte duale Studiengang (20%) wird an der DHBW und 15% an einer Berufsakademie angeboten. Die Universitäten stellen mit 6% ein vergleichsweise geringes Angebot dualer Formate zur Verfügung (BIBB 2013). Im Jahr 2008 gab es einen sprunghaften Anstieg, der durch die Umwandlung der Berufsakademien zu einer anerkannten Hochschule in den Bundesländern Baden-Württemberg und dem Saarland zurückzuführen ist (Baethge et al. 2014a; Autorengruppe Bildungsbericht 2014). Ein weiterer Grund für die Zunahme können sowohl die zahlreichen Befürwortungen des Studientyps sein, die seit der Einführung immer wieder von unterschiedlichen Akteuren (WR 1994, 1996; HRK und BDA 2000; IG Metall: Becker 2006; Hans-Böckler-Stiftung: Busse 2009; Stifterverband der Deutschen

³⁹ Ein quantitativer Vergleich der Datenbanken (Baethge et al. 2014a) zeigt deutlich, dass die Datenbank des BIBB umfassender als die der HRK ist.

⁴⁰ Darüber hinaus erfasst die Datenbank der Bundesagentur für Arbeit in Kooperation mit den Ländern (<https://www.studieren.de>) nur den ausbildungsintegrierenden Typ und indirekt durch die Auswahl der Institution Hochschule auch den praxisintegrierenden Typ. Auch die Datenbank <https://www.studieren.de> listet Angebote von Berufsakademien und der DHBW, umfasst aber weniger Angebote als beispielsweise die Datenbank des BIBB.

⁴¹ Es handelt sich um die Studiengänge Prozesstechnik der Hochschule Aachen, Prozesstechnik der Hochschule Bingen, Elektrotechnik und Maschinenbau der HTW Saarland und der Hochschule Heilbronn sowie Maschinenbau der FH Stralsund.

⁴² Als gute Beispiele sind die ingenieurwissenschaftlichen berufsintegrierenden Studiengänge der Hochschule RheinMain zu nennen: <https://www.hs-rm.de/de/ing/ueber-uns/cebis-centrum-fuer-berufsintegriertes-studieren/berufsbegleitende-studiengaenge/index.html> oder Bauingenieur (Master) der FH Mainz. Zuletzt geprüft am 17.06.2015.

Wirtschaft⁴³ 2011; DIHK: Flasdick, Heidenreich 2012) als auch von den entsprechenden Initiativen (u.a. „MINT Zukunft schaffen“) und Projekten publiziert werden (u.a. „Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern – eine empirische Untersuchung“, „Dual Studieren im Blick“, „Qualitätsnetzwerk Duales Studium“). Auch Unternehmen äußerten sich in diversen empirischen Studien positiv über diese Möglichkeit des dualen Lernkonzepts, sodass einige eine stärkere Beteiligung an dualen Studienangebot beabsichtigen (Wünsche et al. 2011; Flasdick, Heidenreich 2012; Mucke, Schwiedrzyk 2000). Trotz der deutlichen Zunahme wird das duale Studium bei der Erstausbildung keineswegs als Alternative zu einer dualen Berufsausbildung gesehen, sondern vielmehr als deren Komplementär. Denn duale Studiengänge zielen durch den erworbenen Hochschulabschluss auf andere Tätigkeiten im Unternehmen ab und werden vorrangig zur praxisnahen Ausbildung von Akademikern genutzt, die frühzeitig an den Arbeitgeber gebunden werden können (Baethge et al. 2014a).

Die Statistiken zeigen, dass das duale Studienangebot von der Erstausbildung dominiert wird. Daher lenken unterschiedliche Akteure, wie der DIHK und die acatech, zunehmend auch die Aufmerksamkeit auf das bisher wenig genutzte Potenzial dualer weiterbildender Studienangebote für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Wolter et al. 2014a; Flasdick, Heidenreich 2012; Graf 2012). Bereits 1994 und 1996 empfahl der Wissenschaftsrat die Öffnung des dualen Studiums für beruflich Qualifizierte ohne Abitur. Diese Dokumente schließen auch die Berufsakademien mit ein, welche nach wie vor relevante Anbieter dualer Studienformate sind. Diese tertiären Bildungseinrichtungen bieten den beruflich Qualifizierten Rahmenbedingungen, die ihren Bedürfnissen entgegenkommen. Zum Beispiel zeichnet duale Studiengänge der Berufsakademien eine große Praxisnähe aus, wodurch die eigenen Berufserfahrungen eingebracht und die Studieninhalte hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit hinterfragt werden können. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, den eigenen Arbeitgeber als Praxispartner zu integrieren, wodurch der Arbeitsplatz erhalten bleibt (Haustein et al. 2009).⁴⁴ Die Bachelor- und Masterabschlüsse der Berufsakademien sind seit dem Beschluss der KMK von 2004 denen der Fachhochschulen und Universitäten gleichgestellt. Gerade durch die Öffnung der Hochschule und die Forderung nach mehr Durchlässigkeit ist das duale Studium für die Zielgruppe beruflich Qualifizierter von zunehmendem

⁴³ Der Stifterverband schrieb das Qualitätsnetzwerk von 2013 bis 2015 für Hochschulen zur Weiterentwicklung dualer Studiengänge aus. Mehr Informationen auf: https://www.stifterverband.info/bildungsinitiative/beruflich-akademische_bildung/duales_studium/index.html. Zuletzt geprüft am 17.06.2015.

⁴⁴ Berufsakademien sind auch „insbesondere für Abiturienten mit weniger günstigem familiären Hintergrund“ attraktiv. Außerdem befriedigen sie das Motiv eines Einkommens während des Studiums und sind auch für berufliche Gymnasiasten attraktiv (Trautwein et al. 2006).

Interesse. Dabei wird den berufsbegleitenden Formaten mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem berufsintegrierenden Typus.

Während der Literatur- und Internetrecherche wurde deutlich, dass sowohl ein einheitlicher Sprachgebrauch als auch standardisierte Konzepte fehlen, die sich auf die systematische Verknüpfung beider Lernorte in der Weiterbildung beziehen. Bereits im Abschlussbericht des BIBB wurde darauf hingewiesen, dass weiterbildende Studiengänge noch im Bereich der systematischen Verzahnung von Fortbildungs- und Studieninhalten wenig entwickelt sind und nur vereinzelt Ansätze dazu erprobt werden. Trotz der Vorteile, die ein duales Studium bietet, bleibt „die Wirklichkeit [...] hinter dem Anspruch, den die Begriffe ‚dual‘ und ‚integrierend‘ im Zusammenhang mit dualen Studiengängen per Definition vermitteln, und zwar inhaltlich und damit auch curricular ein Ganzes zu bilden, weit zurück“ (Mucke, Schwiedrzik 2000, S. 13). Es gibt eine Vielzahl an Schwächen in der Umsetzung und Organisation, beispielsweise die mangelnde Verzahnung der Praxisphasen mit den wissenschaftlichen Lehrinhalten oder die starke zeitliche Belastung, die von den dual Studierenden kritisiert wird (ebd.; Wolter et al. 2014a). Hier bedarf es in Zukunft konzeptioneller Entwicklungen, um auf die empirisch identifizierten Schwierigkeiten angemessen reagieren zu können. Für die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit ist das duale Studium grundsätzlich ein potenzieller Weiterbildungsweg, der den Lernort Betrieb noch stärker berücksichtigen und integrieren sollte, so wie es in den berufsintegrierenden Formaten angelegt ist. Das duale Studium ist eine recht zeitintensive Form der Weiterbildung, die bisher kürzere Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung ausblendet.

2.4.6 Arbeitsbezogenes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, ist das Lernen im Beruf ein wichtiges Kriterium dualer Lernarrangements. Obwohl das Lernen am Arbeitsplatz die älteste und verbreitetste Form der beruflichen Qualifizierung ist, erlebt es gegenwärtig eine Renaissance (Baethge et al. 2003; Dehnbostel 2015). In Unternehmen finden vielfältige Umstrukturierungsprozesse in Richtung stärkerer Prozessorientierung statt, welche sich auf das Lernen im betrieblichen Kontext auswirken, um die berufliche Handlungsfähigkeit der Mitarbeiter zu erhalten und weiterhin zu fördern. Trotz der intensiven Auseinandersetzung mit dem Lernen am Arbeitsplatz ist diese Weiterbildungsform von begrifflichen Mehrdeutigkeiten geprägt, auf die nun näher eingegangen werden soll.

In der Berufsbildungsforschung existiert kein einheitliches Verständnis über die Modelle von Lernen in der Arbeit. Dehnbostel (u.a. 2007, 2015) trägt zur begrifflichen Abgrenzung unterschiedlicher Modelle arbeitsbezogenen Lernens bei

und verweist auf die synonyme Nutzung weiterer Begriffe wie z.B. arbeitsintegriertes Lernen, arbeitsprozessorientiertes Lernen, arbeitsplatznahes Lernen oder dezentrales Lernen. Unter arbeitsbezogenem Lernen werden sowohl betriebliche als auch außerbetriebliche Lernformen und Konzepte verstanden, deren Lernprozess und inhaltliche Ausrichtung auf Erwerbsarbeit und deren Abläufe basieren. Das heißt, „es findet ein Lernen in und über Arbeit statt“ (Dehnbostel 2001, S. 56). Zur Systematisierung des facettenreichen Forschungsfeldes fasst Dehnbostel drei Varianten arbeitsbezogenen Lernens zusammen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Typen arbeitsbezogenen Lernens (eigene Darstellung in Anlehnung an Dehnbostel 2001, 2003)

	Arbeitsgebundenes Lernen	Arbeitsverbundenes Lernen	Arbeitsorientiertes Lernen
Verhältnis von Lern- zu Arbeitsort (lernorganisatorisches Kriterium)	Lernort und Arbeitsort sind identisch	Lernort und Arbeitsort sind getrennt, aber räumlich verbunden	Lernort und Arbeitsort sind getrennt
Lernart	<ul style="list-style-type: none"> - Informelles Lernen - Integration von formellem und informellem Lernen 	Vorwiegend informelles Lernen auf Basis oder in Verbindung mit formellem Lernen	Vorwiegend formelles Lernen
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> - Learning by Doing - Arbeits- und Lernaufgabe - Lerninsel - Training on the Job - Gruppenlernen im Arbeitsprozess 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualitätszirkel - Lernstatt - Reflexionsgespräch 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungszentrum - Lernbüro - Übungsfirma - Berufsbildende Schulen

Der Arbeitsplatz wird in den arbeitsverbundenen oder arbeitsorientierten Lernformen nicht direkt als Lernort gestaltet, da das Lernen lediglich in der Nähe des Arbeitsplatzes stattfindet und eine arbeitsorganisatorische Verbindung existiert. Dennoch können diese beiden Typen zu einem lernförderlichen Arbeitsplatz beitragen. In den arbeitsorientierten Lernformen werden Übungs- oder Auftragsarbeiten in zentralen Lernumgebungen, wie beispielsweise berufsbildenden Schulen, durchgeführt. Wenngleich die Nähe zur Arbeitsrealität versucht wird

herzustellen, besteht eine Diskrepanz zwischen der Lernumgebung und der authentischen Arbeitsumgebung. Eine gezielte Erschließung und Gestaltung des Arbeitsplatzes als Lernort findet hingegen in arbeitsgebundenen Lernformen statt, die informelles und formelles Lernen integrieren. Allgemein ist das arbeitsgebundene Lernen dadurch gekennzeichnet, dass Lern- und Arbeitsort identisch sind (Dehnbostel 2001, 2003).

Legt man neben diesem lernorganisatorischen Kriterium weitere didaktisch-methodische Kriterien zugrunde, entstehen fünf Modelltypen arbeitsbezogenen Lernens (Dehnbostel 2015):

- Lernen durch Arbeitshandeln im realen Arbeitsprozess (arbeitsgebundenes Lernen): Diese Lernform spricht kognitive, affektive und psychomotorische Komponenten gleichermaßen an und bezieht sich auf das situierte Lernen⁴⁵ durch (alltägliche) Handlungen im Arbeitsprozess. Es werden neben Fähigkeiten und Wissen auch Werte, Einstellungen und Gewohnheiten weitergegeben und erlernt. Das Lernen ist stark von dem sozialen Kontext der Umgebung geprägt.
- Lernen durch Instruktion und systematische Unterweisung am Arbeitsplatz (arbeitsgebundenes Lernen): Vor allem in der Einstiegs- und Anpassungsqualifizierung werden systematische Unterweisungen vorgenommen, die überwiegend in der Vier-Stufen-Methode ablaufen (Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen, Üben). Da die Arbeitsaufgaben von ausgebildeten Fachkräften oder Meistern ausgewählt werden, trägt diese Methode nur begrenzt zur reflexiven Handlungsfähigkeit und zur Kompetenzentwicklung bei.⁴⁶
- Lernen durch Integration von informellem und formalem Lernen (arbeitsgebundenes oder arbeitsverbundenes Lernen): Es handelt sich um das systematische Lernen im unmittelbaren Arbeitsprozess, welches durch Materialien und Ausstattungen unterstützt wird. Aktuell wird dies in der betrieblichen Bildungsarbeit z.B. durch Lerninseln, aber auch durch Coaching realisiert.
- Lernen durch Hospitation und betriebliche Erkundungen (arbeitsgebundenes oder arbeitsverbundenes Lernen): Bei dieser Form werden Arbeits- und Betriebserfahrungen in die (hoch)schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung transportiert. In der Schule und im Studium dienen betriebliche

⁴⁵ Das Konzept situierten Lernens „gründet sich auf Lernprozesse, für die Interaktionen im sozialen Kontext einer sozialen Gruppe, einer sinnhaften und nachhaltigen Praxis sowie der Relevanz des eigenen Handelns konstitutiv sind. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ist dabei sozial und individuell fördernd und integrierend. Lernen und Kompetenzentwicklung finden bei allen Gruppenmitgliedern in einem gemeinsamen sozialen Raum statt“ (Dehnbostel 2015, S. 45).

⁴⁶ Für die Ausprägung sind ganzheitliche und selbstgesteuerte Methoden erforderlich (ebd.).

Praktika dazu, reale Arbeitserfahrungen zu machen und das Theoriewissen zu vertiefen. Im Rahmen der beruflichen Bildung sollen überwiegend durch innerbetriebliche Erkundungen arbeitsplatz- oder berufsspezifische Qualifikationen gezielt erworben werden. Als zwischenbetriebliche Erkundungen, wie das Benchmarking, werden beispielsweise Methoden, Arbeitsorganisationen und Arbeitsprozesse eruiert. Es handelt es sich um eine formale Lernorganisationsform, die informelle Erfahrungen in das Lernen einbeziehen, ohne es zu stark zu formalisieren.

- Lernen durch Simulation von Arbeitsplätzen und Arbeitsprozessen (arbeitsorientiertes Lernen): Simulationen werden durch realitätsnahe arbeitsorganisatorische, räumliche und ökonomische Kriterien erzeugt. Diese Lernsituationen ermöglichen die Aneignung komplexer Qualifikationen und Erfahrungen sowie deren Reflexion, auch wenn dies kein authentisches Erfahrungslernen ist. Diese Lernorganisationsform findet außerhalb des Arbeitsprozesses in Schulen und innerbetrieblichen, überbetrieblichen oder außerbetrieblichen Qualifizierungszentren statt.

Seit der deutsche Bildungsrat in den 1970er Jahren das Pluralitätskonzept der Lernorte eingeführt hat, setzt sich die Berufsbildungsforschung intensiv damit auseinander. Im Zuge dessen wurde auch der Arbeitsplatz als Lernort in zahlreichen Studien und Forschungsbeiträgen sowie Programmen und Modellvorhaben erschlossen (z.B. Projektreihe „Dezentrales Lernen“). Dabei spielen sowohl veränderte betriebliche Arbeits- und Organisationsformen als auch die Kompetenzdiskussion eine große Rolle (z.B. Projekt „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ der QUEM-Projektreihe⁴⁷, Forschungsprogramm „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln“), sodass kontinuierlich innovative betriebliche Lernorte bzw. Arbeitsformen wie Qualitätszirkel und Lerninseln etabliert wurden (Dehnbostel 2002).

In der Lernortforschung ist zwar die berufliche, insbesondere die betriebliche Weiterbildung der innovativste und am stärksten expandierende Bildungsbereich, allerdings ist diese stark an der beruflichen Erstausbildung orientiert. Einen zukunftsorientierten Forschungsbeitrag leisten Konzeptionen, die sowohl den betrieblich-didaktischen Anforderungen genügen als auch die Personal- und Organisationsentwicklung einbinden. Darüber hinaus sollte der Lernort Betrieb im Bereich der Weiterbildung erschlossen und gestaltet werden und inner- wie überbetriebliche Kooperationen integrieren (Dehnbostel 2001, 2002). Diese umfassende Perspektive, die die systemische Ebene einschließt spricht für die arbeitsgebundenen Lernkonzepte, welche in der vorliegenden Arbeit stärker fokussiert werden. Zukunftsfähige Konzepte sind solche, die das organisierte

⁴⁷ Es befinden sich umfangreiche Dokumentationen auf der Projektwebsite: https://www.abwf.de/main/home/frame_html.html. Zuletzt geprüft am 17.06.2015.

Lernen und das Erfahrungslernen miteinander verbinden, wie Lerninseln und Qualitätszirkel. Erfahrungswissen baut sich sowohl durch Erfahrungen und deren Reflexion (Erfahrungslernen) auf als auch über organisiertes Lernen, da in allen Lern- und Handlungssituationen auch informell gelernt wird. Im Gegensatz zum Erfahrungslernen findet jedoch informelles Lernen unbewusst statt und es erfolgt keine Reflexion über das Gelernte (Dehnbostel 2001).

Das wohl umfassendste arbeitsgebundene Weiterbildungskonzept der vergangenen Jahre, welches den Lernort Betrieb intensiv einbindet, wurde im Rahmen der Neustrukturierung der IT-Branche initiiert und ist das Ergebnis des Projekts „Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche“ (APO-IT). Das Besondere an dem Weiterbildungssystem ist die Orientierung an einem neuen Berufsbildungsverständnis, das sich nicht über Abschlüsse definiert, sondern an der Beruflichkeit ausrichtet und das Prinzip des Lebenslangen Lernens über eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung umsetzt. Neben dem arbeitsgebundenen Lernen steht die Lernförderlichkeit von Arbeit im Mittelpunkt, um eine umfassende Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter zu gewährleisten sowie deren reflexive Handlungsfähigkeit auszubilden. Durch die unterschiedlichen Zugänge und Ebenen der Weiterbildungsstufen gelingt die Anbindung an die Hochschulen und dies trägt zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme bei (Dehnbostel 2007).

Fernab der IT-Branche besteht gegenwärtig die Mehrheit der arbeitsbezogenen Lernprogramme „aus Systemen, die das vom Arbeitsplatz ausgehende Wissen beurteilen und anerkennen“ (Light, Hartmann 2011, S. 152). Hingegen sind duale, vor allem arbeitsgebundene Lernkonzepte in der Hochschulweiterbildung kaum etabliert. Mit der Öffnung der Hochschulen gewinnt die Frage nach der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung sowie deren systematischer Verknüpfung und der Anerkennung von berufspraktischem Kompetenzerwerb an Bedeutung. Das arbeitsbezogene Lernen wird in die Hochschulbildung aufgenommen, indem bereits vorhandene beruflich erworbene Kompetenzen angerechnet werden (vgl. Kapitel 2.3). Konzepte, die das berufliche Lernen curricular integrieren und entsprechende Kompetenzen während der wissenschaftlichen Weiterbildung gezielt ausprägen, sind selten.

Eine in Europa etablierte Methode ist das Work Based Learning (WBL). Im Gegensatz zum problemzentrierten Lernen, welches reale Probleme des Berufsalltags in die Hochschulbildung integriert, hat WBL seinen Ursprung im Arbeitsleben selbst und geht über den reinen Wissenserwerb hinaus (Light, Hartmann 2011). „The learning derived from the workplace is at the heart of the individual's overall programme of study and thus provides the starting point for its design, planning and implementation“ (Brennan, Little 1996, S. 5). In ihrer Dissertation setzt sich Light (2008, S. 39) mit dem WBL auseinander und befürwortet ein breit gefasstes Begriffsverständnis im Kontext der Hochschulbildung, welch-

es „emphasises the focus of high-level critical thinking on work in order to facilitate the recognition, acquisition, and application of individual and collective knowledge, skills, and abilities and to achieve outcomes of significance to the learner, their work, and the university.“

Light (2008, S. 45f.) beschreibt auf dieser Basis fünf Charakteristika von WBL wie folgt:

„1. Work based learning enables sustainable higher education that is highly responsive to the social demands of dynamic labour markets, lifelong learning and emerging areas of trans-disciplinary knowledge:

- providing educational and research opportunities to adult learners, thereby enhancing and facilitating continuing professional development
- representing added value that provides benefits for, or meets the strategic objectives of companies, public and private institutions and organisations
- strengthening innovations in HET organisations and policies in the perspective of lifelong learning.

2. WBL requires a partnership negotiated between key stakeholders, such as employers, learners and higher education institutions and/or adult education institutions.

3. WBL approaches and programmes include formal academic recognition and accreditation of previous learning and experiences, howsoever acquired, through APL (Accreditation of Prior Learning), APEL (Accreditation of Prior Experiential Learning) processes and learning reviews:

- transforming tacit personal knowledge into explicit, personal and organisational intellectual capital,
- enhancing the participant's personal professional competence, knowledge and practice.

4. WBL programmes offer innovative and attractive learning systems based on a “blended learning” methodology, including a variety of forms of learning and teaching characterised by:

- critical reflection and reflective actions linking emerging theories to work experience,
- a work based project that meets the needs of all stakeholders and is negotiated in the learning agreement,
- distance learning and e-learning methodologies and techniques,
- individual support given to the learner by both the educational institution and the workplace organisation.

5. The HET institution assesses the learning performance, competences and learning outcomes of the WBL programme, and formally certifies the learning through an award at EQF⁴⁸ level 6, 7 and 8 (Bachelor, Master and PhD).”

Work Based Learning richtet sich an die Zielgruppe beruflich Qualifizierter, die bereits über umfangreiche Berufserfahrung verfügen. Allerdings sind der Methode auch Grenzen gesetzt. Zum Erwerb von Grundlagenkenntnissen oder theoretischen Zusammenhängen sind im Allgemeinen arbeitsgebundene Lernformen kritisch zu betrachten (Sauter 1999). Insofern ist die Verbindung mit einer externen Bildungseinrichtung, beispielsweise einer Hochschule, eine sinnvolle gegenseitige Ergänzung. Das Work Based Learning ist explizit auf das Zusammenspiel von Lernenden, Unternehmen und Hochschule ausgerichtet (Le Mouillour 2005; Light, Hartmann 2011).

In der betrieblichen Weiterbildung ist die Zeiteffizienz eine wichtige Anforderung an das Lernen. Das Arbeitspensum ist hoch, sodass mögliche Lernzeiten begrenzt sind und sich meist dem regulären Arbeitsprozess unterordnen müssen. Die WBL-Methode ist ein innovatives Konzept, welches dieser Anforderung im hohen Maße gerecht wird. WBL ermöglicht als arbeitsintegrierende bzw. arbeitsgebundene Methode die Problemlösung im Arbeitsalltag sowie Projektdurchführungen und trägt gleichzeitig zur Organisationsentwicklung bei (Light, Hartmann 2011; Sauter 1999), indem die Explikation des im Arbeitsprozess angelegten impliziten Wissens erfolgt. Dadurch kann die Leistungsfähigkeit des Lernenden gesteigert und die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens gefördert werden (Schmidt, Schermutzki 2004). In Verbindung mit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen können Redundanzen vermieden werden und kann der Kompetenzerwerb auf vorhandenem Wissen aufgebaut werden (Abbildung 4).

Bezogen auf die Hochschulbildung existieren zwei Projekte, die sich mit der Entwicklung akademischer Kompetenzen in der betrieblichen Lernumgebung intensiv auseinandersetzen und jeweils in Kooperation mit europäischen Hochschulen durchgeführt wurden. Das Projekt „Developing European Work Based Learning Approaches and Methods“ (DEWBLAM) der Europäischen Kommission wurde im Zeitraum von 2003 bis 2007 durchgeführt und das Projekt „Work Based Learning – Didaktisches Mittel für berufsbegleitendes Studium?“ der Hochschule Brandenburg von 2013 bis 2015. Sowohl DEWBLAM als auch das Vorhaben der Hochschule Brandenburg ist transnational angelegt.

⁴⁸ Der EQR ist der Europäische Qualifikationsrahmen, der als Ausgangspunkt der Entwicklung des DQR diene.

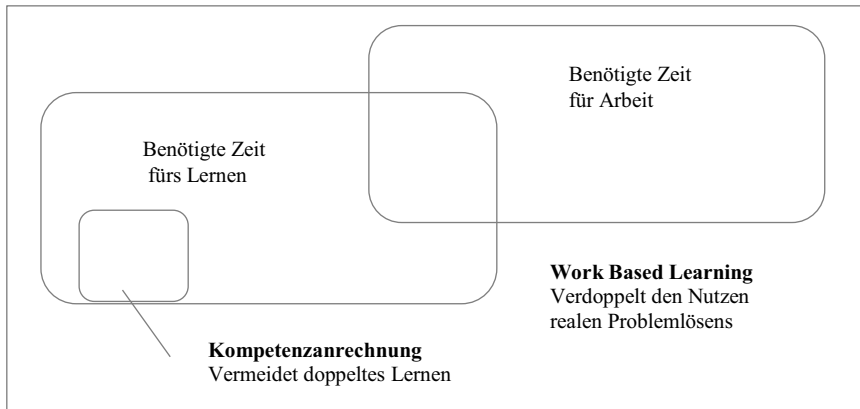


Abbildung 4: Zeiteffizienz durch Work Based Learning und Kompetenzanrechnung (eigene Darstellung in Anlehnung an Light, Hartmann 2011)

Die Hochschule Brandenburg nutzt anhand von drei Fallstudien die internationale Expertise und wird WBL-Module zunächst im kaufmännischen Bereich konzipieren und erproben.⁴⁹ Im Vordergrund wird das reflexive Lernen der Teilnehmer stehen, indem reale Probleme in der Praxis ihres jeweiligen Arbeitgebers bearbeitet werden.

Das Ziel des Projekts DEWBLAM war es auch, ein europäisches Modell zu entwickeln, welches den zielgruppengerechten Hochschulzugang für Berufstätige unter Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Weiterhin sollte der Arbeitsplatz als Lernort flexibel entwickelt und für die Hochschulbildung zertifiziert werden. Im methodischen Bereich wurden Modelle erprobt, die neben traditionellen Lehr- und Lernmethoden vor allem innovative Methoden beinhalten, wie betreute Projektarbeit am Arbeitsplatz und Elemente des Fernstudiums (Blended Learning) (Schmidt, Schermutzki 2004). Die im Projekt DEWBLAM involvierte Hochschule Aachen setzte sowohl das WBL als auch Verfahren der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen im berufsbegleitenden⁵⁰ Studiengang Prozesstechnik um, der in Kooperation mit der Rhein-Erft Akademie 2007 akkreditiert wurde (Hoffmann et al. 2010).

Diesem Projekt lagen die Annahmen zugrunde, dass im Arbeitsprozess sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen entwickelt werden, die unter bestimmten Voraussetzungen mit dem hochschulischen Lernen gleichwertig sein können. Der im Projekt eingeführte Studiengang wird bis heute angeboten. Die

⁴⁹ Es gibt eine Projektwebsite mit weiterführenden Informationen: <https://fbwcms.fh-brandenburg.de/de/7881>. Zuletzt geprüft am 06.10.2014.

⁵⁰ Durch die Umsetzung der WBL-Methode könnte der Studiengang als berufsintegrierend im Sinne des Wissenschaftsrats (2013) verstanden werden.

Zielgruppe sind nach wie vor nichttraditionelle Studierende, d.h. Erwerbstätige ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, für die eine Unterbrechung der Berufstätigkeit nicht möglich ist (Schmidt, Schermutzki 2004). Im Mittelpunkt dieses Studiums steht „eine bestimmte, tatsächliche Arbeitsfunktion, eine bestimmte Arbeitsumgebung sowie tatsächliche Unternehmensziele“ (ebd., S. 87). Zur Unterstützung der Studienentscheidung steht den Interessenten ein freiwilliger Selbsttest zur Verfügung und im Anschluss daran wird ein Reflexionsgespräch mit dem Studiengangverantwortlichen angeboten. Das Ziel ist die Einschätzung, inwieweit sowohl das berufliche als auch das private und persönliche Umfeld des Interessenten das Studium ermöglichen. Mit Hilfe des Selbsttests werden die fachlichen Anforderungen für die ersten drei Semester, wie Mathematik, Mess- und Steuerungstechnik, geprüft.

Während des Studiums wird der Berufstätige durch ein vielfältiges Mentoringprogramm unterstützt. Vorhandene berufliche Kompetenzen, die eine Anrechnung auf komplette Module oder Moduleile ermöglichen, werden im Vorfeld des Studiums identifiziert. Sollte keine Anrechnung realisiert werden können, wird eine reguläre Prüfung absolviert. Während des Studiums werden weitere studienrelevante Kompetenzen erfasst, die am Arbeitsplatz erworben werden können, und durch sogenannte Learning Agreements zwischen den beteiligten Partnern vereinbart sind (Hoffmann et al. 2010). Dabei werden gemeinsam zwischen der Hochschule, dem Arbeitgeber und dem Lernenden individuelle Projekte entworfen und die Lernziele, das Curriculum und die zu erbringende Studienleistung festgelegt (Schmidt, Schermutzki 2004). Für die erfolgreiche Bewältigung der kompetenzbasierten Arbeitsaufgaben werden ergänzende Lernmaterialien in Form von E-Learning für jedes Modul zur Verfügung gestellt. Die Regelstudienzeit ist sowohl mit einer Vollzeitbeschäftigung im Allgemeinen als auch einer Erwerbstätigkeit im Schichtsystem zu vereinbaren, wobei eine Absenkung der Arbeitszeit um ein Viertel empfohlen wird (Hoffmann et al. 2010).

Dieses Projekt und die Fortführung des Studiengangs zeigen eine Möglichkeit, wie das Studium für die nichttraditionell Studierenden, wie die Zielgruppe der erwerbstätigen Meister und Techniker, gestaltet sein kann, um deren Bedürfnissen gerecht werden zu können. Die aufgezeigten Lernarrangements stellen einen marginalen Anteil wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote dar. Im nächsten Kapitel wird sich der Analyse der quantitativen Angaben zu unterschiedlichen Weiterbildungsformaten für beruflich Qualifizierte gewidmet.

2.5 Beteiligung in unterschiedlichen Weiterbildungsformen

Nachdem die unterschiedlichen Möglichkeiten der Weiterbildung und die damit verbundenen Debatten um eine Akademisierung beschrieben wurden, gibt dieses Kapitel einen Überblick der Weiterbildungsaktivitäten in quantitativer Hinsicht. Neben der berufsbezogenen, d.h. der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung, wird insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland analysiert. Es wird sowohl die individuelle Perspektive der Erwerbstätigen als auch die Sichtweise der Unternehmen eingenommen.

2.5.1 Berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung

Im Jahr 2006 berief die Bundesministerin für Bildung und Forschung den „Innovationskreis Weiterbildung“ ein, mit dem Ziel, bis 2015 eine Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland von 50% zu erreichen (BMBF 2008). Durch das umfangreichste Monitoring für die berufsbezogene und nicht berufsbezogene Weiterbildung, welches das europäische Adult Education Survey (AES)⁵¹ bietet, konnte dieses Ziel überprüft werden (Bilger, Kuper 2013). Letztmalig wurde das Weiterbildungsverhalten im Jahr 2014 erhoben und bereits zu diesem Zeitpunkt die Weiterbildungsbeteiligung mit 51% verzeichnet (Autorengruppe Bildungsbericht 2014; Bilger, Strauß 2015).

Trotz des positiven Ergebnisses können die individuellen Gründe, die einer Weiterbildung entgegenstehen, aufschlussreich für die vorliegende Arbeit sein. Das Antwortverhalten zeigt, dass sowohl externe Rahmenbedingungen als auch intrapersonelle Faktoren ausschlaggebend sein können, eine Qualifizierung nicht in Anspruch zu nehmen. Die häufigsten Nennungen waren keine private (58%) oder berufliche (44%) Notwendigkeit einer Weiterbildung (Bilger et al. 2013). Weiterhin wirken die mangelnde Zeit aufgrund der familiären Verpflichtung oder der beruflichen Gebundenheit (21% bzw. 20%), der hohe Finanzierungsaufwand (14%), aber auch die fehlende Beratung (12%) und die unpassenden Angebote (10%) sowie Unsicherheit über den erfolgreichen Abschluss der Weiterbildungsteilnahme (6%) hemmend für die Befragten.

Darüber hinaus stellt die Lernform (9%), die der Schulzeit ähnelt, ein weiteres Kriterium für die Entscheidung gegen eine mögliche Weiterbildung dar (Küwan, Seidel 2013). Neben der organisierten Weiterbildung enthält das AES ausführliche Angaben zu weiteren Lernaktivitäten, wie dem informellen Lernen, dem E-Learning und dem Fernunterricht. In der Datenaufbereitung durch das

⁵¹ Das AES löste im Jahr 2007 das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ab, das seit 1979 durchgeführt wurde (Bilger et al. 2013). Zur Definition der Weiterbildungsaktivitäten siehe Bilger und Kuper (2013). Die Erhebungen erfassten nach einem mehrstufigen Auswahlverfahren rund 7.000 Privathaushalte in Deutschland mit Personen von 18 bis 64 Jahren. Im Jahr 2014 jedoch nur 3.100 Privathaushalte mit einem weniger umfangreichen Fragenbogen (Bilger, Strauß 2015).

Statistische Bundesamt wird die quantitativ gleichwertige Rolle der informellen Lernformen (48%) zur formal organisierten Weiterbildung (49%) erkennbar (Statistisches Bundesamt 2014a).

Für die Arbeit ist insbesondere der berufsbezogene Weiterbildungstyp relevant und wird eingehender betrachtet. Weiterbildungen in diesem Bereich sind überwiegend aus beruflichem Interesse heraus begründet und umfassen Fortbildungswege, das Lernen am Arbeitsplatz sowie Umschulungsmaßnahmen. Die berufsbezogene Weiterbildung beinhaltet unter anderem die hier untersuchten Fortbildungen der Meister und Techniker. Für den gewerblich-technischen Bereich erfasst das Statistische Bundesamt die unterschiedlichen Meisterabschlüsse der Berufsfelder. In Tabelle 4 sind die für diese Abhandlung relevanten Daten zusammengetragen. Anhand dieser wird ersichtlich, dass trotz des leichten Rückgangs der beruflichen Fortbildung im gewerblich-technischen Bereich der Anteil der Industriemeister leicht zugenommen hat. Die Anzahl der Techniker im gewerblich-technischen Bereich bleibt hingegen auf ähnlich hohem Niveau und die Absolventenzahlen der Meisterprüfungen im Handwerk folgen einem leichten Aufwärtstrend.

Tabelle 4: Absolventen ausgewählter Fortbildungen von 2011 bis 2013 (eigene Darstellung in Anlehnung an Statistisches Bundesamt 2013a, 2014a)

Jahr	Gewerblich-technische Fortbildung in Industrie und Handel			Gewerblich-technische Fortbildung im Handwerk	
	Insgesamt	Industriemeister	Techniker ⁵²	Insgesamt	Handwerksmeister
2011	14.856	9.240	2.340	27.519	22.236
2012	15.159	9.966	2.121	27.285	22.674
2013	14.739	10.071	2.337	27.474	22.749

Der Anstieg der gesamten Weiterbildungsbeteiligung ist vor allem auf die gestiegene Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung zurückzuführen, welche 37% der deutschen Bevölkerung beträgt. Die betriebliche Weiterbildung ist eine Teilmenge der berufsbezogenen Weiterbildung und verweist auf die Qualifizierungsmaßnahmen überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit und die mögliche Vorgabe des Unternehmens zur Teilnahme. Der Anteil der Erwerbstätigen,

⁵² Die Angaben zu bestandenen Abschlussprüfungen wurden beim Statistischen Bundesamt angefragt und entsprechend der Systematik der KldB 2010 ausgewertet: Enthalten sind die Berufshauptgruppe „Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallberufe“ des Berufssegments „Fertigungsberufe“ sowie die Berufshauptgruppe „Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe“ und „Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe“ des Berufssegments „Fertigungstechnische Berufe“. Beide Berufssegmente sind dem Berufssektor „Produktionsberufe“ zugeordnet.

die vornehmlich an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, beträgt 49%. Am häufigsten nehmen Absolventen einer Meister- bzw. Fachschule an der betrieblichen Weiterbildung teil (58%), gefolgt von Akademikern (48%) (Bilger, Strauß 2015). Unter den Hochschulabsolventen zählen vor allem Ingenieure und Naturwissenschaftler zu den Berufsgruppen, die überdurchschnittlich häufig an betrieblicher Weiterbildung partizipieren (Autorengruppe Bildungsbericht 2012).

Die Unternehmen sind nicht nur Finanzierer, sondern häufig auch Anbieter von Weiterbildungen (ebd.), aber nicht jeder Betrieb offeriert diese für seine Mitarbeiter. Als Gründe gegen Weiterbildungsangebote werden häufig die starke Involvierung des Mitarbeiters im Arbeitsprozess (40%) und mangelnde passfähige Angebote (13%) genannt (Statistisches Bundesamt 2013b). Im Rahmen des AES 2012 wurden Gründe der Nichtteilnahme an Weiterbildung untersucht, die neben Aussagen wie mangelnde zeitliche Ressourcen und fehlende Angebote auch Angaben zum Arbeitgeber enthielten. Hier wird deutlich, dass 15% der Nichtteilnehmer und 6% der Teilnehmer es als Barriere ansehen, dass sie von ihrem Arbeitgeber in Weiterbildungsfragen nicht unterstützt werden. Für Kleinunternehmen trifft dies öfter zu als für Betriebe mit mehr als 250 Beschäftigten (Kuwan, Seidel 2013).

Die zunehmende Bedeutung der betrieblichen und vor allem der arbeitsplatznahen Weiterbildungsformate wurde von Behringer und Käpplinger (2011) auf Basis der europäischen Unternehmensbefragung CVTS 1999 und 2005 empirisch geprüft. Die darin enthaltenen Formen der betrieblichen Weiterbildung wie Jobrotation, Lern- und Qualitätszirkel, selbstgesteuertes Lernen, Informationsveranstaltungen und Weiterbildung am Arbeitsplatz werden von Unternehmen mit 66% überdurchschnittlich oft in Deutschland angeboten. Sie werden zwar häufiger offeriert als interne oder externe Kurse, jedoch kann kein Beleg der zunehmenden Bedeutung gefunden werden. Im europäischen Vergleich ist aber das arbeitsbezogene Lernen in Deutschland stark etabliert und hatte bereits in den vergangenen Jahren eine besondere Relevanz, sodass von einem „deutschen Spezifikum“ gesprochen werden kann.

Die aktuell verfügbaren Erhebungen des Statistischen Bundesamtes zeigen, dass die Weiterbildungsaktivitäten von Großunternehmen mit mindestens 1.000 Mitarbeitern wesentlich ausgeprägter sind als die der klein- und mittelständischen Betriebe (Statistisches Bundesamt 2013b; Autorengruppe Bildungsbericht 2012). Die Automobilbaubranche liegt mit rund 82% hinsichtlich der Weiterbildungsaktivitäten über dem Gesamtdurchschnitt in Deutschland (73%) (Statistisches Bundesamt 2013b) und gehört zu den drei Branchen, die am meisten Weiterbildungskosten pro Mitarbeiter übernehmen. Die Qualifizierungsformate im Fahrzeugbau bestehen überwiegend aus Lehrveranstaltungen (70%), Weiterbildung am Arbeitsplatz (61%) und Informationsveranstaltungen (61%). Zudem gehören das selbstgesteuerte Lernen (16%), die Lern- und Qualitätszirkel (15%)

sowie Jobrotation, Austauschprogramme und Studienbesuche (10%) zu den Angebotsformaten. Die Motivation der weiterbildenden Unternehmen wird durch die erforderliche Anpassung der fachlichen Kenntnisse an die veränderten Arbeitsbedingungen und -abläufe sowie die Förderung des selbständigen Arbeitens begründet. Ein innerbetrieblicher Aufstieg hingegen wird am seltensten genannt (Autorengruppe Bildungsbericht 2012). Vermittelte Inhalte sind vorrangig technische, praktische oder arbeitsplatzspezifische Kompetenzen und werden auch in Zukunft als wichtigste Qualifikationsinhalte eingeschätzt, sowohl vom Automobilbau als auch von allen anderen Branchen (Statistisches Bundesamt 2013b). Tabelle 5 fasst die dargestellten Ergebnisse der Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlicher Personengruppen zusammen.

Tabelle 5: Weiterbildungsbeteiligung differenziert nach Weiterbildungstyp und Zielgruppen in Prozent (eigene Darstellung in Anlehnung an Autorengruppe Bildungsbericht 2014, Tabelle G1-5web)

Allgemeinbildender / Beruflicher Abschluss	Weiterbildung insgesamt		Betriebliche Weiterbildung		Individuell berufsbezogene Weiterbildung	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Insgesamt	42	49	26	33	12	12
	Davon nach allgemeinbildendem Abschluss (in %)					
Mittlerer Abschluss	45	51	29	38	13	11
(Fach-)Hochschulreife	56	64	35	42	17	18
	Davon nach höchsten beruflichem Abschluss (in %)					
Meister-/Fachschule	60	65	44	51	13	12
(Fach-)Hochschulabschluss	63	68	43	49	21	20

2.5.2 Wissenschaftliche Weiterbildung nichttraditioneller Studierender

Die statistische Erfassung von wissenschaftlicher Weiterbildung stellt eine große Herausforderung dar. Zum einen besteht eine strukturelle Intransparenz der Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt. Bereits die Hochschulen sind als Träger der Hochschulweiterbildung schwer zu erfassen, z.B. wenn Weiterbildungseinrichtungen (meist in privater Rechtsform) gegründet und ausgegliedert worden sind. Auch Angebote der Wirtschaft können wissenschaftlichen Charakter haben, wie mitunter die von Corporate Universities (vgl. Kapitel 2.4.1). Zum anderen sind die Angebote der Hochschulweiterbildung stark diversifiziert und reichen von ganzheitlichen Studiengängen bis hin zu Angeboten kürzerer Dauer, wie Zertifi-

katslehrgängen. Die strukturelle Intransparenz und die institutionelle Vielfalt stehen einer standardisierten und trägerübergreifenden statistischen Erfassung der wissenschaftlichen Weiterbildung entgegen (Wolter 2007, 2011; Schaeper et al. 2006). Insbesondere fehlen präzise Angaben zu nichttraditionell Studierenden. Dies ist unter anderem auf den unpräzisen Begriff sowohl der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch der nichttraditionell Studierenden zurückzuführen (vgl. Kapitel 2.1.2; Dahm et al. 2013). Ebenfalls verstärken die dysfunktionalen Schlüsselsignaturen der Hochschulen die Zuordnungsproblematik nichttraditionell Studierender (Muckel 2013). Die Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten von nichttraditionell Studierenden können deshalb nur sehr selektiv informieren.

In der Studie von Baethge et al. (2014a) wird das Weiterbildungsverhalten von Berufsbildungsabsolventen mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung dargestellt. Ausgewertet werden die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildung (Studium) und an einer Aufstiegsfortbildung sowie die Nichtteilnahme an beiden Angeboten. Die Berechnungen basieren auf der repräsentativen BIBB-BAuA-Erwerbstätigenbefragung von 20.000 Erwerbstätigen zwischen 30 und 49 Jahren. Tabelle 6 zeigt die daraus ableitbare Tendenz der Berufsbildungsabsolventen ohne Studienberechtigung, eine Aufstiegsfortbildung gegenüber einem Studium zu bevorzugen. Die Befragten mit der allgemeinen oder der Fachhochschulreife sind insgesamt wesentlich aktiver im Weiterbildungsverhalten als ihre Vergleichsgruppe. Sie entscheiden sich jedoch öfter für ein Studium als für eine Aufstiegsfortbildung. Ferner wird aus den Angaben ersichtlich, dass Studienberechtigte auch in der beruflichen Fortbildung eine alternative Bildungskarriere sehen.

Der Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsteilnahme und dem Bildungsstatus (erworbener Schulabschluss und berufliche Qualifikation) ist seit den 1960er Jahren zu beobachten und wird als Matthäus-Effekt bezeichnet. Das bedeutet, dass Personen mit einer höheren Qualifikation häufiger an Weiterbildungen teilnehmen und dadurch soziale Unterschiede weiterhin verstärkt werden (Wolter 2007, 2011; Autorengruppe Bildungsbericht 2012, 2014). Jüngst beschäftigt sich Widnay (2014) mit der Weiterbildungsbeteiligung und deren Einflussfaktoren für die Zielgruppe der Akademiker.

Tabelle 6: Weiterbildungsverhalten der 30- bis unter 50-Jährigen mit dualer Ausbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Baethge et al. 2014a)⁵³

Tertiärer Berufsabschluss	Insgesamt	Davon nach Studienberechtigung		
		Ohne Studienberechtigung	Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife
	Mehrfachnennungen in %			
Studium	9,9	1,9	32,1	37,8
Fortbildung	11,9	10,4	23,9	14,9
<i>Meister, Techniker, Ingenieur an der Fachschule (nur DDR)</i>	7,5	7,3	16,1	6,1
<i>Betriebs- und Fachwirt, sonstige Ausbildung</i>	4,3	3,1	6,9	8,6
Kein tertiärer Abschluss	78,9	87,9	47,1	49,4

Einschlägige Studien, die sich explizit der statistischen Auswertung zur wissenschaftlichen Weiterbildung widmen, wurden von der Universität Oldenburg (Hanft, Knust 2007) und vom HIS in Kooperation mit dem DIE (Schaeper et al. 2006) publiziert.⁵⁴ Auf Basis dieser Studien können im Folgenden Angaben zu Formaten der Weiterbildung, aber auch zur Soziodemografie der Teilnehmer und zum Nutzen der wissenschaftlichen Weiterbildung gemacht werden. Innerhalb dieser beiden Länderstudien werden punktuell auch Vergleiche zwischen Weiterbildungsteilnehmern, die einen beruflichen Abschluss besitzen (nichttraditionelle Erststudierende),⁵⁵ und solchen, die bereits ein Studium absolviert haben (Akademiker), gezogen.

⁵³ Die Werte können Rundungsfehler enthalten.

⁵⁴ Die international vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Schaeper et al. 2006) greift auf drei vorhandene Datensätze zurück (Mikrozensus, BSW, CHEERS), deren Indikatoren zur Zielgruppe und Angebotsformate unterschiedlich gebildet werden. Zur ausführlichen Beschreibung siehe Weiland (2006). Der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen (Hanft, Knust 2007) liegen unter anderem eigene erhobene empirische Daten zugrunde (Faulstich et al. 2007).

⁵⁵ Nichttraditionelle Erststudierende werden in der von der HIS und dem DIE durchgeführten Studie zur Nachfrage an wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. Hochschulweiterbildung auf nationaler und internationaler Ebene operationalisiert als Studierende mit unkonventioneller Biografie. Das heißt, es handelt sich um mindestens 29-jährige Studierende oder Studierende mit einer Berufsausbildung (Schaeper et al. 2006).

Die allgemeine Weiterbildungsbeteiligung an Hochschulen beträgt in Deutschland rund 3% der Bevölkerung, wobei Angebote kurzfristiger Formate, mit einer Dauer von bis zu einem Jahr, öfter nachgefragt werden als langfristige Formate. Die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten unterstützt dabei diese zeitliche Struktur der Angebote. Der Anteil der Akademiker ist signifikant höher als der von Nichtakademikern. Sofern nichttraditionell Studierende sich an Hochschulen weiterbilden, partizipieren sie häufiger an nichtabschlussbezogenen Programmen und Kursen als an abschlussbezogenen Programmen (Weiland 2006; Faulstich et al. 2007). Ebenso richten sich die Angebote der Hochschulen häufiger an Akademiker als an Personen ohne akademische Vorbildung. Unabhängig davon wird, neben dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit, die Berufsorientierung der Weiterbildung als wichtig eingeschätzt (80%) und schlägt sich in der Studienorganisation, den Inhalten und dem didaktischen Design nieder. In der Organisation dominieren die Präsenzveranstaltungen und dies unabhängig von der Dauer der Weiterbildung. Dies ist kein Widerspruch zur Erwerbstätigkeit, da fast alle beinhalteten Angebote in Teilzeit und einige Angebote auch als Blended-Learning-Format absolviert werden können (Faulstich et al. 2007). Die fachliche Ausrichtung der Weiterbildungen liegt zu rund 20 bis 30% im MINT-Bereich. Auf das inhaltliche Angebot wirken sich nicht nur die wissenschaftlichen Schwerpunkte der jeweiligen Hochschule aus, sondern auch die Nachfrage des Arbeitsmarktes bzw. der Firmen (ebd.; Weiland 2006).

Signifikante Zusammenhänge zwischen der Weiterbildungsteilnahme und der Soziodemografie nichttraditionell Erststudierender stellt Weiland (2006) heraus. Eltern, Verheiratete und in fester Partnerschaft lebende Personen nehmen seltener an wissenschaftlicher Weiterbildung teil als Personen ohne Kinder oder Alleinstehende. Eine weitere Auffälligkeit ist das Alter der Teilnehmer in abschluss- und nichtabschlussbezogenen Programmen. Nichttraditionell Erststudierende, die sich abschlussbezogen weiterbilden, sind im Durchschnitt jünger (87% unter 34 Jahre; 1% über 55 Jahre) als in nichtabschlussbezogenen Formaten (59% unter 34 Jahre; 10% über 55 Jahre). Zur Soziodemografie gehört auch der berufliche Status, der aufzeigt, dass 42% der nichttraditionellen Erststudierenden erwerbstätig sind, wovon jeder Vierte einer Vollzeitbeschäftigung nachgeht. Die Vereinbarkeit von Weiterbildung und Erwerbstätigkeit ist daher wichtig und die Unterstützung des Arbeitgebers ist für die Teilnehmer ebenso von Bedeutung. Oftmals werden Mitarbeiter indirekt unterstützt, indem berufsbezogene Qualifizierungen während der Arbeitszeit absolviert werden können. Eine direkte Unterstützung des Arbeitgebers kann im Rahmen der Weiterbildungsfinanzierung geschehen, sofern es das entsprechende Qualifizierungsformat erfordert. Signifikant ist, dass Vollzeitbeschäftigte⁵⁶ doppelt so häufig (68%) von den Arbeitgebern finanziell unterstützt werden als Teilzeitbeschäftigte (35%). Nichttraditio-

⁵⁶ Diese Angaben wurden nur für Akademiker erhoben.

nell Erststudierende gehören überwiegend der Berufsgruppe der kaufmännischen und Verwaltungsberufe an (64%), zu weniger als einem Drittel den hoch qualifizierten Berufen (29%) und unterdurchschnittlich den manuellen Berufen (7%). Überdurchschnittlich oft (15%) hingegen befinden sich Teilnehmer mit manuellen Berufen in nichtabschlussbezogenen Programmen.

Der tatsächliche Nutzen der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde nur für Akademiker erhoben. Die Studie verdeutlicht aber, dass rund die Hälfte der Befragten (53%) den Arbeitsanforderungen besser gerecht wird und darüber hinaus den Rahmen ihrer Tätigkeit erweitert haben (48%). Tatsächlich konnte sich mehr als jeder Zehnte beruflich verändern (13%) oder seinen Berufsstatus verbessern (15%).

2.5.3 *Beruflich Qualifizierte im Studium*

Nach dem Beschluss der KMK (2009) erhalten anerkannte Abschlüsse der beruflichen Fortbildung die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und Abschlüsse der beruflichen Ausbildung die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung. Die Voraussetzung für das fachgebundene Studium sind eine Berufstätigkeit von mindestens drei Jahren und das erfolgreiche Absolvieren eines Eignungsfeststellungsverfahrens oder eines Probestudiums. Die Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation können folglich in drei unterschiedliche Gruppen unterteilt werden (Autorengruppe Bildungsbericht 2014):

- Gruppe 1: Die Studienberechtigung wird parallel oder im Anschluss an die Berufsausbildung absolviert, beispielsweise an einer Fachoberschule oder einer Fachschule (Zweiter Bildungsweg).
- Gruppe 2: Die Berufsausbildung wird nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erworben (Doppelqualifikation).
- Gruppe 3: Es liegt keine schulische Hochschulzugangsberechtigung vor. Die Studienberechtigung wird durch eine Begabtenprüfung, über die Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen oder einer Aufstiegsfortbildung erlangt (Dritter Bildungsweg).

Dementsprechend gibt es unterschiedliche Möglichkeiten der Datenaufbereitung und deren Darstellung für das Studium mit beruflicher Qualifikation. Einerseits wird eine Differenzierung nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung vorgenommen. Andererseits werden die Daten hinsichtlich vorhandener Berufsabschlüsse ausgewertet. Dies bedeutet, dass auch Abiturienten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in der zweiten Variante enthalten sind.

Seit der Neuregelung des Hochschulzugangs führt das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) regelmäßig umfangreiche Berechnungen zum Studium ohne Abitur auf Grundlage des Statistischen Bundesamtes durch (Nickel, Leu-

sing 2009; Nickel, Duong 2012; Duong, Püttmann 2014). Aus diesen drei Veröffentlichungen geht hervor, dass der Anteil der Studierenden ohne Abitur,⁵⁷ d.h. weder mit der allgemeinen Hochschulreife noch mit der Fachhochschulreife (Gruppe 3), stetig wächst.⁵⁸ Wie Abbildung 5 veranschaulicht, setzt sich dieser Trend sowohl in den Studienanfänger- wie auch in den Absolventenzahlen fort. Die Entwicklung in den Bundesländern ist stark heterogen, denn die Umsetzung des KMK-Beschlusses erfolgte zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Duong, Püttmann 2014).⁵⁹ Weil die Umsetzungsphase zum Zeitpunkt der Studie des CHE noch nicht abgeschlossen war, erwartet das CHE eine weitere Aufwärtsentwicklung der nichttraditionell Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

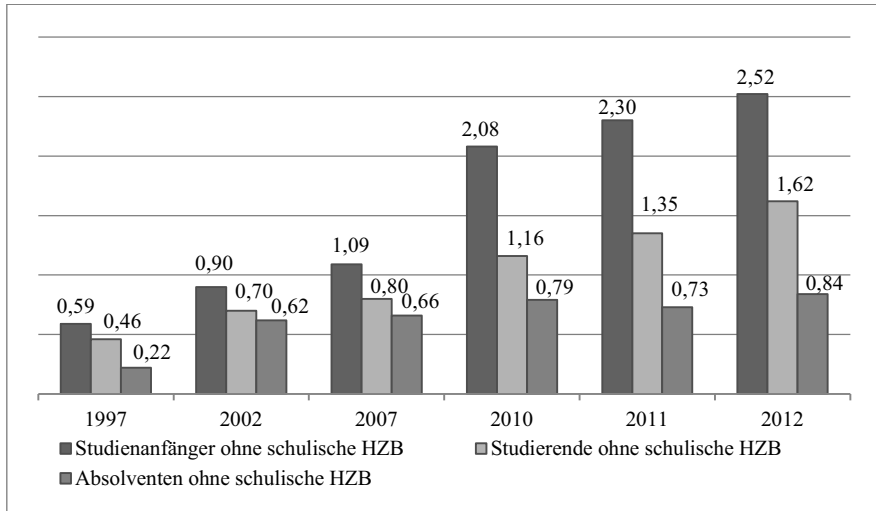


Abbildung 5: Quantitative Entwicklung der Studierenden ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und Fachhochschulreife (eigene Darstellung in Anlehnung an Duong, Püttmann 2014, Angaben in Prozent)

⁵⁷ Die Datengrundlage der Berechnungen sind beide Kategorien des Schlüsselverzeichnisses „Hochschulzugangsberechtigung über berufliche Qualifikation“ und „Hochschulzugangsberechtigung über Begabtenprüfung“ der Statistischen Landesämter (Duong, Püttmann 2014).

⁵⁸ Für die einzelnen Bundesländer hingegen sind starke Schwankungen zu verzeichnen, wenngleich überall Wachstumstendenzen aufgezeigt werden können (ebd.).

⁵⁹ Die Entwicklung auf Bundeslandebene wird ausführlich von Duong und Püttman (2014) beschrieben. Siehe dazu auch die synoptische Darstellung zum Hochschulzugang ohne HZB der Bundesländer von der KMK 2014: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf. Zuletzt geprüft am 17.06.2015.

Dahm et al. (2013) konstatieren aufgrund einer Validitätsprüfung eine Untererfassung der nichttraditionell Studierenden durch eine enge Begriffsdefinition. Der Grund ist die unterschiedliche Handhabung in der Zuordnung einer Hochschulzugangsberechtigung für die Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen. Auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes führen die Berechnungen von Dahm et al. (2013) zu Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (weite Begriffsdefinition) bereits im Jahr 2011 zu einem Anteil von 2,9% an der Gesamtstudierendenanzahl.⁶⁰ Zu diesem Resultat gelangt auch die Expertenkommission für Forschung und Innovation (EFI). Als Gründe der geringen Studienbeteiligung trotz erweiterter Hochschulzugangsberechtigung werden sowohl Informationsdefizite dieser Zielgruppe genannt als auch das Desinteresse der Hochschulen, entsprechende Unterstützungsangebote zu etablieren (Baethge et al. 2014a, 2014b).

Im Dreijahresturnus werden die aktuellen Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten Studierendenbefragung im Rahmen der Sozialerhebung veröffentlicht. Die darin erfassten Studierenden werden nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung differenziert: allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife und fachgebundene Hochschulreife. Die Studierenden, die über eine andere Art der Zugangsberechtigung verfügen, wie Absolventen der Fortbildung, sind lediglich mit einem Anteil von 1% vertreten. Weitere Angaben zu Berufsbildungsabsolventen einer Fortbildung werden in der Studienanfängerbefragung der HIS erfasst und in Tabelle 7 wiedergegeben.

Von den traditionell Studierenden unterscheiden sich die Nichttraditionellen in einigen Punkten. Während die Abiturienten überwiegend an Universitäten immatrikuliert sind, bevorzugen nichttraditionell Studierende ein Fachhochschulstudium oder ein Fernstudium (Middendorff et al. 2013; Baethge et al. 2014a; Autorengruppe Bildungsbericht 2014). Beispielsweise betrug die Studienanfängerquote ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung der Fernuniversität in Hagen 36% (Duong, Püttmann 2014). Vermutlich stößt diese Zielgruppe in den genannten Bildungsinstitutionen auf weniger Hürden und erfährt mehr Unterstützung im Vergleich zu Universitäten und staatlichen Fachhochschulen (Ulbricht 2012).

⁶⁰ Die Berechnungen werden mit einem engeren und einem erweiterten Begriff der nichttraditionell Studierenden durchgeführt. Die enge Begriffsdefinition, welche dem Bildungsbericht und den Berechnungen von Duong und Püttmann unterliegt, erfasst als nichttraditionell Studierende diejenigen mit der Hochschulzugangsberechtigung „berufliche Qualifikation“ und „Begabtenprüfung“ (Signaturen 33, 34, 52, 53, 71, 77). Eine erweiterte Definition bedeutet die Bezugnahme von Signatur 73 (Fachschule/Fachhochschulreife) (Baethge et al. 2014b; Dahm et al. 2013).

Tabelle 7: Anteil der Studienanfänger mit Fortbildungsabschluss⁶¹ (eigene Darstellung in Anlehnung an Scheller et al. 2013, Angaben in Prozent)

Wintersemester	Insgesamt	Geschlecht		Hochschulart	
		Männlich	Weiblich	Universität	Fachhochschule
	Studierende sowohl mit Ausbildung als auch mit Fortbildung				
2009/2010	3	4	2	1	6
2011/2012	1	2	1	0	3
	Studierende sowohl mit Ausbildung als auch mit Fortbildung nach Erwerb der Hochschulreife				
2009/2010	1	1	1	1	2
2011/2012	0	0	0	0	1

Das Fernstudium gehört zu den berufsbegleitenden Studiengängen und kann deshalb in besonderem Maße in Einklang mit beruflichen und familiären Verpflichtungen gebracht werden (Baethge et al. 2014a, 2014b; Autorengruppe Bildungsbericht 2014), weil das überwiegend onlinebasierte Studium zeit- und ortsunabhängig absolviert werden kann. Bei der Studienfachwahl präferieren beruflich Qualifizierte in den letzten Jahren Studiengänge der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (45%), gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften (16%). Für die Ingenieurwissenschaften entscheiden sich lediglich 15% der nichttraditionell Studierenden, gefolgt von Mathematik/ Naturwissenschaften mit 11% (Duong, Püttmann 2014). Den Berechnungen der Expertenkommission für Forschung und Innovation (EFI) zufolge wurden bereits im Jahr zuvor für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge Werte zwischen 16 und 22%⁶² erreicht. Gleichzeitig merkt die EFI an, dass es keine Veränderung der Relationen zwischen Studienanfängern und Studienabsolventen gibt (Baethge et al. 2014a, 2014b).

Im Rahmen der HIS-Studienanfängerbefragung kann ein Zusammenhang zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach dargestellt werden. In der Langzeitbetrachtung wird ersichtlich, dass sich die Berufsbildungsabsolventen aller Berufe zu 34% für ein wirtschaftswissenschaftliches, zu 28% für ein ingenieurwissenschaftliches und zu 11% für ein mathematisch-naturwissenschaftliches Studienfach entscheiden. Die Wahl erfolgt überwiegend fachaffin. Das heißt, dass ingenieurwissenschaftliche und naturwissenschaftlich-mathematische Stu-

⁶¹ Dazu zählen: Fachwirt, Staatlich geprüfter Techniker, Betriebswirt, Erzieher und Meister.

⁶² Die Spanne entsteht durch ein enges und weiteres Begriffsverständnis nichttraditionell Studierender.

diengänge beruflich Qualifizierte mit einem erlernten Fertigungsberuf oder einem technischen Beruf ansprechen (Scheller et al. 2013). Dieser besondere Fachbezug der beruflich Qualifizierten könnte durch den Erwerb einer fachgebundenen Hochschulreife⁶³ bedingt sein. Jedoch konnte bisher kein Beitrag zur MINT-Fachkräftesicherung durch die Öffnung des Hochschulzugangs geleistet werden (Baethge et al. 2014a, 2014b).

Die angeführten Statistiken berücksichtigen die Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung an allen staatlich anerkannten Universitäten, Gesamthochschulen, theologischen und pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen. Die Datenbasen enthalten somit keine Berufsakademien, weil sie als Einrichtungen des tertiären Bildungssektors nicht dem HRG unterliegen (Pastohr 2008).⁶⁴ Allerdings nehmen Berufsakademien eine nicht zu vernachlässigende Rolle im tertiären Bildungssektor ein. Die verfügbaren Angaben zu den Berufsakademien sind wenig gehaltvoll. So wird aus der amtlichen Hochschulstatistik lediglich ersichtlich, dass in den Bundesländern Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen insgesamt 9.699 Studierende immatrikuliert sind und Studienfächer des MINT-Bereichs⁶⁵ zu ca. einem Drittel inkludiert sind (Statistisches Bundesamt 2014b).⁶⁶ Allerdings sind keine Angaben zur Hochschulzugangsberechtigung oder zum Alter der Studierenden verfügbar, um daraus Aussagen über nichttraditionell Studierende abzuleiten.

Die Analyse des vorhandenen statistischen Datenmaterials zeigt, dass die fehlende einheitliche begriffliche Definition sowohl nichttraditionell Studierender als auch beruflich Qualifizierter eine große Herausforderung in der Erfassung der Zielgruppe darstellt und dadurch auch unterschiedliche Ergebnisse in der Berechnung von Beteiligungsquoten erzielt werden. Trotz abweichender Werte wird ersichtlich, dass sich die formalrechtliche Öffnung des Hochschulzugangs nur geringfügig in der Studienbeteiligung der nichttraditionell Studierenden niederschlägt. Nach wie vor sind Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Akademiker zugeschnitten und werden auch am häufigsten von ihnen nachgefragt. Dies entspricht dem postgradualen Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung (Wolter 2011). Auf der anderen Seite ist das klassische Karrieremodell eines Berufsbildungsabsolventen nicht darauf ausgerichtet, ein Stu-

⁶³ Berufsausbildungsabsolventen können nach mindestens dreijähriger Berufstätigkeit an einem Eignungsfeststellungsverfahren teilnehmen oder ein einjähriges Probestudium absolvieren, wodurch die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erworben wird (KMK 2009).

⁶⁴ Einige statistische Angaben können mithilfe der vom BIBB eingeführten Datenbank AusbildungPlus nachgesehen werden.

⁶⁵ Eigene Berechnungen anhand der Daten des Statistischen Bundesamtes.

⁶⁶ Die Berufsakademien in Baden-Württemberg und im Saarland wurden als Hochschulen anerkannt und sind somit in den Statistiken vertreten.

dium zu absolvieren. Klassische Karrieremodelle von Meistern und Technikern sind entweder die Selbstständigkeit oder die Ausübung einer Tätigkeit auf der ersten oder mittleren⁶⁷ Führungsebene im Unternehmen. Das Studium bzw. die wissenschaftliche Weiterbildung hingegen wird von der Zielgruppe nur selten als Weiterbildungsoption wahrgenommen oder ist keinesfalls als Karrieremodell neben der Selbstständigkeit oder der beruflichen Weiterbildung etabliert.

Bisher mangelt es auch an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu Meistern und Technikern im Studium. Mit den zunehmenden bildungspolitischen Maßnahmen steigt das wissenschaftliche Forschungsinteresse. Für die relevante Zielgruppe der Meister und Techniker in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es punktuell Studien, die im Folgenden vorgestellt werden.

2.6 Empirische Befunde zur Zielgruppe

Das folgende Kapitel stellt den verfügbaren empirischen Forschungsstand zu Studierenden mit einem beruflichen Fortbildungsabschluss vorrangig im MINT-Bereich dar. Die empirische Forschung setzt bereits vor der tatsächlichen Studienaufnahme mit dem grundsätzlichen Studieninteresse dieses Personenkreises an (Kapitel 2.6.1). Neben diesem Interesse werden gleichzeitig die Studienmotive, die gewünschten Rahmenbedingungen, aber auch hinderliche Faktoren der Studienentscheidung aufgezeigt. Danach werden Befragungsergebnisse von Meistern und Technikern dargestellt, die bereits ein Studium aufgenommen haben (Kapitel 2.6.2). In einer kurzen Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse werden förderliche und hinderliche Kriterien der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Zielgruppe veranschaulicht und Handlungsfelder identifiziert (Kapitel 2.6.3).

2.6.1 *Forschungserkenntnisse zu Teilnehmern vor Aufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung*

Die Zielgruppe der Meister und Techniker ist in vereinzelt empirischen Studien selbst Untersuchungsgegenstand oder stellt einen Anteil der Befragten dar. Für den MINT-Bereich wurden vier Studien identifiziert, die einen hohen Anteil sowohl an Fortbildungsteilnehmern als auch Absolventen von Aufstiegsfortbildungen hinsichtlich ihres Studieninteresses analysieren. Diese empirischen Studien sind:

- Projekt „Flex“ der Berufsakademie Sachsen (Haustein et al. 2009):

⁶⁷ Während in Großbetrieben die Meister eher auf der ersten Führungsebene eingesetzt werden, ist in KMU eine mittlere Führungsebene realisierbar.

Schriftliche Befragung von Fortbildungsteilnehmern an fünf Fachschulen. Der Gesamtrücklauf beträgt 251 Fragebögen, darunter 44% Techniker diverser MINT-Fachrichtungen.

- IHK-Forschungsstelle Bayern (Funcke 2009):
Schriftliche Befragung von Meistern (n=218), Meistern während der Fortbildung (n=271) und den besten Ausbildungsabsolventen eines Jahrgangs (n=317). Die Hälfte der Befragten ist in einem Unternehmen der MINT-Branche tätig.
- Kooperationsprojekt der Weiterbildungsakademie Aalen, der Hochschule Aalen und der IHK Ost-Württemberg (Johannsen, Wödl 2011):
Schriftliche Befragung von Meistern (48%), Meistern während der Fortbildung (30%) und den besten Ausbildungsabsolventen eines Jahrgangs (21%) mit einem Rücklauf von 56 auswertbaren Fragebögen. Rund 80% der Befragten sind in einem Unternehmen der MINT-Branche tätig.
- IHK Osnabrück-Emsland-Grafschaft Bentheim (Bender 2011):
Webbasierte Befragung von Fortbildungsteilnehmern der IHK und Ausbildungsabsolventen mit einem Rücklauf von 570 auswertbaren Fragebögen.

In den Studien wird deutlich, dass die Information über die Novellierung des Hochschulzugangs bei der Zielgruppe noch nicht vollständig angekommen ist. Trotz des Informationsdefizits hinsichtlich eines offenen Hochschulzugangs besteht ein großes Interesse an einem Studium. Rund ein Drittel der befragten Techniker steht einer wissenschaftlichen Weiterbildung offen gegenüber (Haustein et al. 2009). In den anderen Studien wurden wesentlich höhere Werte von bis zu 90% erreicht (Bender 2011), wobei Inhaber des Meisterbriefes (73%) ein höheres Interesse an einem Studium aufzeigen als Personen während der Fortbildung (57%) (Funcke 2009). Die Bereitschaft, ein Studium aufzunehmen, sinkt mit steigendem Alter der Befragten (Bender 2011).

Die Analyse soziodemografischer Einflussfaktoren (Alter, Geschlecht, Familienstand, Schulabschluss, berufliche Position) auf das Studieninteresse hingegen brachte in der Studie von Haustein et al. (2009) keine signifikanten Zusammenhänge. Das Studieninteresse wird sowohl mit beruflichen als auch persönlichen und finanziellen Motiven begründet, wie der Verbesserung der Qualifikation, dem Interesse an einer höheren Ausbildung und den damit verbundenen Erwartungen der Einkommenssteigerung und einem beruflichen Aufstieg (Johannsen, Wödl 2011). In der Studie von Haustein et al. (2009) steht hingegen die Persönlichkeitsentwicklung an erster Stelle, gefolgt vom fachlichen Interesse und beruflichen Motiven, wie beispielsweise der Erweiterung der beruflichen Einsatzmöglichkeiten. Wenn sich die beruflich Qualifizierten für ein Studium entscheiden sollten, wäre es überwiegend im Bereich der Ingenieur- und

Naturwissenschaften angesiedelt. Neben der fachaffinen Wahl werden ebenfalls Wirtschaftswissenschaften oder hybride Fächer wie Wirtschaftsingenieurwesen angegeben (Bender 2011; Johannsen, Wödl 2011). Die Gründe hierfür blieben allerdings offen. Vermutlich sind es berufliche Gründe, die betriebswirtschaftliche Kenntnisse oder auch den Zusammenhang beider Fachdisziplinen erfordern. Die Empfehlung des Arbeitgebers als Auslöser für die Studienaufnahme benennt lediglich eine Person und stellt damit kein Studienmotiv dar (Haustein et al. 2009). Als Abschluss werden die akademischen Grade präferiert und nur rund 2% können sich ein Zertifikat vorstellen (ebd.). Viele Fortbildungsteilnehmer bevorzugen vor einer wissenschaftlichen Weiterbildung eine Phase der Erwerbstätigkeit (69%) anstatt eines direkten Studienübergangs (21%) (Funcke 2009). Dennoch ist der Planungshorizont der Mehrheit eher kurz- bis mittelfristig angelegt und die Studienaufnahme sollte überwiegend binnen drei Jahren erfolgen (ebd.; Johannsen, Wödl 2011).

Dass die Erwerbstätigkeit einen wichtigen Stellenwert für Meister einnimmt, können drei Studien belegen, in denen ein berufsbegleitendes Studium gegenüber einem Vollzeitstudium bevorzugt wird (Funcke 2009; Bender 2011; Johannsen, Wödl 2011). Haustein et al. (2009) zeigen den Zusammenhang auf, dass Erwerbstätige signifikant häufiger ein Teilzeitstudium präferieren und Erwerbslose ein Vollzeitstudium. Auch ein duales Studium oder ein Fernstudium wird in Betracht gezogen, wenn auch seltener als ein berufsbegleitendes oder ein Vollzeitstudium (Haustein et al. 2009). Wichtig ist für die Befragten die Absolvierung von Präsenzphasen, weil dadurch der Kontakt und Austausch zu anderen Studierenden aufgebaut werden kann und die Studienmotivation höher eingeschätzt wird (Johannsen, Wödl 2011). Die Präferenz des berufsbegleitenden Studiums zeigt auch, dass der Erhalt des Arbeitsplatzes ein wichtiges Kriterium für die Zielgruppe ist. Weniger als jeder Fünfte kann sich eine komplette Freistellung von der Erwerbstätigkeit vorstellen. Der Großteil (70%) hingegen spricht sich für eine Reduktion der Arbeitszeiten aus, was gleichzeitig als notwendige Voraussetzung für das Studium bewertet wird. Das bedeutet, dass überwiegend ein berufsbegleitendes Studienformat gewünscht ist. Für Meister ist es wichtiger den Arbeitsplatz zu behalten, wohingegen die Fachkräfte häufiger angaben, lieber ein Studium parallel zur Erwerbstätigkeit anstatt in Vollzeit zu absolvieren. Im Rahmen der ost-württembergischen Studie wird deutlich, dass rund die Hälfte der Aspiranten 30 bis 69% der Arbeitszeit für das Studium verwenden würde. Ein weiteres Drittel kann sich den Lernort Betrieb in einem Umfang von bis zu 30% vorstellen. Knapp jeder neunte Befragte würde gern 70 bis 100% der Arbeitszeit im Unternehmen für das Studium verwenden. Die Frage nach dualen Lernkonzepten wird in keiner der Befragungen vertieft, sodass le-

diglich die oben angeführten Angaben als Befürwortung eines arbeitsbezogenen Weiterbildungsweges (vgl. Kapitel 2.4.6) interpretiert werden können.

Für die Aufnahme eines Studiums sind neben der zeitlichen und räumlichen Organisation weitere Kriterien für Meister und Techniker wichtig. Am häufigsten stellt sich die Frage der Finanzierung des Studiums (Funcke 2009; Bender 2011). Nahezu alle Befragten, vor allem Meister, sind bereit eigene finanzielle Mittel in ihre wissenschaftliche Weiterbildung zu investieren. Weitere Finanzierungsquellen sind für Meister und Meister in Ausbildung sehr wichtig. Dabei werden Stipendien, BAföG und Studienkredite in Betracht gezogen. Ein weitaus geringerer Anteil würde zur Studienfinanzierung ihre Verwandtschaft um Hilfe bitten (Funcke 2009; Johannsen, Wödl 2011).

Für die Befragten spielt in der Finanzierungsfrage der Arbeitgeber ebenfalls eine wichtige Rolle (Funcke 2009; Bender 2011; Johannsen, Wödl 2011). Wie Abbildung 6 zeigt, wünscht sich der überwiegende Anteil eine Mischfinanzierung durch Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Dabei gibt es unterschiedliche Ansichten, in welcher Relation dies erfolgen sollte.

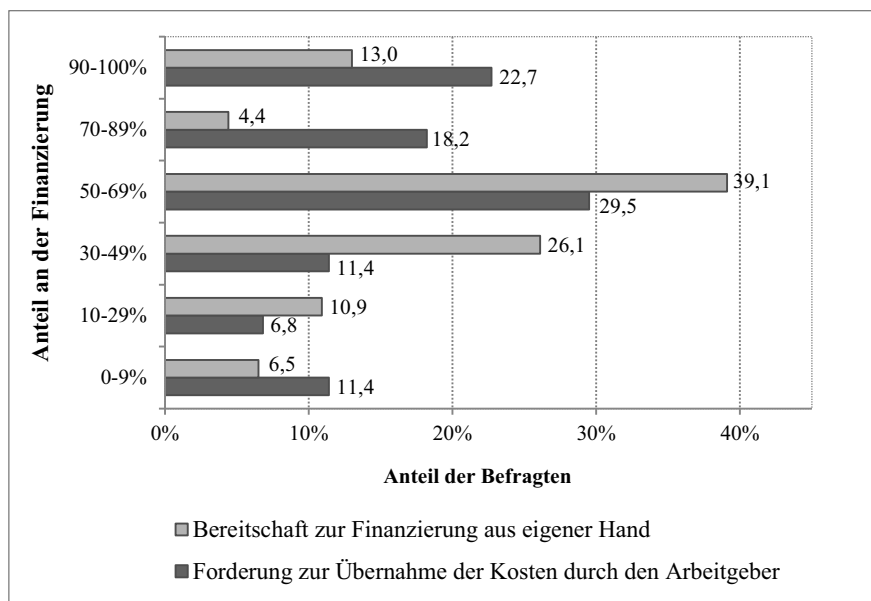


Abbildung 6: Verteilung der Studienfinanzierung zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber (eigene Darstellung in Anlehnung an Johannsen, Wödl 2011, Angaben in Prozent)

Die Studienentscheidung ist abhängig von der Studienfinanzierung (51%), der Studiendauer (33%), den persönlichen und familiären Umständen (23%), der Anerkennung vorhandener Kompetenzen (22%), der Unterstützung des Arbeitgebers (20%) und der für das Studium zur Verfügung stehenden Zeit (18%) (Bender 2011). Zudem wurden von Haustein et al. (2009) Gründe erhoben, die gegen eine wissenschaftliche Weiterbildung sprechen. Häufige Faktoren sind die Reduktion des Einkommens und die fehlenden Zugangswege zum Studium.⁶⁸ Außerdem berichten die Befragten, dass Zweifel an dem erfolgreichen Abschluss dieser Weiterbildung bestehen. Diejenigen, die sich im Rahmen der Befragung gegen ein Studium entscheiden, wurden aufgefordert, Faktoren zu benennen, die ihre Meinung verändern würden. Am häufigsten wurden die finanzielle Unterstützung, die Flexibilisierung der Studiengestaltung, die Anrechnung der erworbenen Berufserfahrung sowie interessante Studienangebote in ihrem Fachgebiet angeführt.

Zusätzlich zu der Befragung der Zielgruppe führten Vertreter der Fortbildungsstelle Bayern im gleichen Jahr Experteninterviews mit Studienberatern durch (Schnurer, Funcke 2009). Im Rahmen dieser Untersuchung werden nochmals die besonderen Herausforderungen der beruflich Qualifizierten herausgestellt. Zum Befragungszeitpunkt gab es für die neue Studierendengruppe kein zielgruppenspezifisches Beratungskonzept an den untersuchten bayerischen Hochschulen, wenngleich die Anzahl der (mitunter verpflichtenden) Beratungsgespräche enorm zugenommen hatte. Die tatsächliche Studienaufnahme sei aber deutlich geringer als die Beratungsleistungen. Dies liegt vor allem an den mangelnden Studienformaten in berufsbegleitender Form, aber auch daran, dass der Austausch mit den Arbeitgebern nicht weiter ausgebaut werden soll, um passfähige Angebote zu besprechen oder gar zu konzipieren.

Auf individueller Ebene zweifeln Meister und Fachkräfte oftmals, ob sie ein Studium auch dann erfolgreich absolvieren können, wenn die Schulzeit bereits mehrere Jahre zurückliegt. Die angebotenen Vorbereitungs- und Brückenkurse sind nach Einschätzung der Studienberater unzureichend, um etwaige Wissensdefizite für technische Studiengänge zu kompensieren. Daher sehen sich viele Berater gezwungen, eher von einem Studium abzuraten. Gerade ältere Studieninteressierte, wie es oftmals Meister und Techniker sind, bilden nicht die Zielgruppe von Standardförderprogrammen und müssen daher die Finanzierung ihres Studiums anderweitig bewerkstelligen. Es wurde jedoch festgestellt, dass die überwiegende Mehrheit der Beratungssuchenden bereits über Erfahrungen in der Finanzierung von Bildungsangeboten verfügt und die Studienkosten bereits kalkuliert hatte. Nach Aussage der Studienberater wollen die Meister und Fach-

⁶⁸ Zum Zeitpunkt der Befragung war der offene Hochschulzugang für die beruflich Qualifizierten (KMK 2009) noch nicht umgesetzt.

kräfte fachaffin studieren, sodass sie technische und wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge bevorzugen.

2.6.2 Forschungserkenntnisse zu Teilnehmern an wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt werden konnte, ist zwar das Interesse an einer wissenschaftlichen Weiterbildung, beispielsweise in Form eines Studiums, hoch. De facto sind die Anzahl der Studierenden aber sehr gering (vgl. Kapitel 2.5.3). Die tatsächliche Entscheidung für eine wissenschaftliche Weiterbildung geht mit der Abwägung zahlreicher Opportunitäten und Risiken sowie der Passfähigkeit bestimmter Rahmenbedingungen einher. In diesem Kapitel werden nun die empirischen Studien präsentiert, die den Personenkreis während der wissenschaftlichen Weiterbildung analysieren.

Eine wichtige und repräsentative empirische Studie mit Studierenden des Dritten Bildungsweges wurde an neun niedersächsischen Universitäten⁶⁹ mit einem Rücklauf von 293 Fragebögen durchgeführt (Scholz 2006). Meister und Techniker sind zu einem Anteil von 21% in der Stichprobe enthalten, überwiegend aus dem Handwerk. Dominiert wird die Stichprobe von pädagogischen Studienfächern. Mathematisch-naturwissenschaftliche und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge sind lediglich zu 9% vertreten. Ziel war es unter anderem, die für die Zielgruppe wichtigen Rahmenbedingungen zu erheben und die Unterschiede zu den traditionell Studierenden herauszustellen.

Keiner der Befragten besitzt eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, was mehr als die Hälfte bedauert⁷⁰. Das Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung auf dem Zweiten Bildungsweg, beispielsweise an einem Abendkolleg, wurde von den Befragten bewusst ausgeschlossen. Knapp die Hälfte vertritt die Ansicht, dass die Berufsausbildung ausreichend und der eingeschlagene Weg des Hochschulzugangs der effizienteste sei. Als Gründe werden unter anderem das fortgeschrittene Alter sowie der höhere Kosten- und Zeitaufwand der Alternativen genannt.

Der Umfang der Berufserfahrung variiert und reicht von keiner Erwerbstätigkeit nach der Berufsausbildung (14%),⁷¹ über maximal fünf Jahre (27%) bis

⁶⁹ TU Braunschweig, TU Clausthal, Universität Göttingen, Universität Hannover, Universität Hildesheim, Universität Lüneburg, Universität Oldenburg, Universität Osnabrück und Hochschule Vechta.

⁷⁰ Zu diesem Zeitpunkt entsprach der berufliche Abschluss beispielsweise als Techniker oder Meister keiner Hochschulzugangsberechtigung, sodass besondere Anstrengungen erforderlich waren, um ein Studium aufzunehmen (z.B. Probestudium).

⁷¹ Dies ist eher für die Personen mit einer Erzieherausbildung zutreffend als für Meister und Techniker (Scholz 2006).

mehr als acht Jahre bei der Hälfte der Befragten. Überwiegend (53%) wurde vor Studienbeginn eine einfache oder mittlere Angestelltentätigkeit ausgeübt, eine leitende Angestellten- oder Meisterposition hatten 15% inne und 4% kommen aus der Selbständigkeit. Nach wie vor scheint es eher untypisch für beruflich Qualifizierte zu sein, sich wissenschaftlich weiterzubilden. Dies könnte in einer mangelnden Informationsstruktur begründet sein. Denn knapp die Hälfte der Befragten erfuhr zufällig vom Studium ohne Abitur, wobei der Freundes- und Bekanntenkreis dabei eine wichtige Rolle spielt.

Insgesamt haben sich die nichttraditionell Studierenden gegenüber den traditionell Studierenden sorgfältiger auf das Studium vorbereitet und über Studienformate und -inhalte informiert, „weil die Konsequenzen des Scheiterns größer sind“ (ebd., S. 59).

Die Studienmotivation wurde dahingehend geprüft, ob sie aus einer Unzufriedenheit mit der vorherigen beruflichen Tätigkeit resultiert. Jedoch berichten nur 4% von nicht zufriedenstellenden beruflichen Erfahrungen. Weiterhin sind kaum Berufswechsel zuvor vollzogen worden, sodass Scholz (2006) das Studium als Weiterentwicklung und nicht als Bruch mit dem vorherigen Berufsleben interpretiert. Die Studienmotivation von Meistern und Technikern differiert kaum in der Reihenfolge von den übrigen Befragten und wird in Tabelle 8 dargestellt.

Neben dem Studium haben viele Befragte sowohl familiäre (40% haben mindestens ein Kind) als auch berufliche Verpflichtungen (50%) angegeben, die das Studium potenziell erschweren könnten. Die Erwerbstätigkeit, in Vollzeit (13%) oder Teilzeit (37%), dient gleichzeitig als Hauptfinanzierungsquelle und der Existenzsicherung. Zur Finanzierung werden häufig das BAföG (39%) und von jedem Vierten jeweils das Einkommen des Partners oder eigene Ersparnisse genutzt. In einer festen Partnerschaft oder einer Ehe befinden sich 60% der nichttraditionell Studierenden, wobei der Partner in den meisten Fällen die Studienentscheidung unterstützt (ebd.).

Bereits vor der Neuregelung des Hochschulzugangs für Absolventen einer Aufstiegsfortbildung wurde das Modellprojekt „Meister-Studium“ (1995-1997) von der ehemaligen Gerhard-Mercator-Universität Gesamthochschule in Duisburg durchgeführt (Schmalzhaf-Larsen, Becker 1999). Die Zugangsvoraussetzung war die Fachaffinität der beruflichen Qualifikation und des Studiengangs, von einer Aufnahmeprüfung wurde im Rahmen des Projekts abgesehen. Es wurden unter anderem Studierende mit einer Aufstiegsfortbildung als Meister der IHK und HWK befragt.

Tabelle 8: Gründe der Studienentscheidung (eigene Darstellung in Anlehnung an Scholz 2006)

Studienmotive	Meister		Techniker	
	%	Rang	%	Rang
Persönliche Entwicklung / Politisches und soziales Interesse	90	1	78	1
Studium ist Voraussetzung für den angestrebten Beruf / Starker Wunsch nach beruflicher Veränderung / Starke negative Erfahrungen im Beruf, die mich zu neuen beruflichen Perspektiven bewegen	65	2	66	3
Positive Erfahrungen im Beruf haben mich ermutigt zu studieren / Habe weiterhin großes Interesse am Beruf und möchte praktische Erfahrungen durch das theoretische Studium ergänzen und erweitern / Weiterkommen bzw. Verbesserung im früheren Beruf	48	3	67	2
Reiz des Studentenlebens / Vor allem durch Anregungen von Dritten (Partner, Eltern etc.) / Die Arbeitslosigkeit hat mich zum Studium bewegt	39	4	22	4
Inhaltliches Interesse des Studienfachs, unabhängig von beruflichen Erwägungen	13	5	11	5

Zwei zentrale Rahmenbedingungen konnten für die Aspiranten identifiziert werden. Für die erfolgreiche Rekrutierung von Meistern ist die flächendeckende Information und Beratung zum Studium ohne Abitur eine wichtige Voraussetzung in der Zielgruppenansprache. Eine wesentliche Rahmenbedingung, sowohl für die Studienentscheidung als auch für den Studienverlauf, ist ebenfalls die Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf. Vor allem Frauen sehen die eigenen Kinder als Hemmnis bei der Entscheidung für ein Studium. Während des Studiums führten die Mütter in den höheren Studienjahren Schwierigkeiten an. Vor allem dann, wenn Unregelmäßigkeiten eintreten, wie die Krankheit der Kinder, aber auch der Ausfall von Schulunterricht oder berufliche Verpflichtungen während der Vorlesungs- und Seminarzeiten. Die Schlussfolgerung des Projektteams ist daher, den Studienablauf flexibler zu gestalten sowie die strenge Präsenzpflicht zu lockern. Eine Kinderbetreuung wird hingegen als wenig zielführend betrachtet, weil die Kinder überwiegend bereits im Schulalter waren und eine räumliche Nähe von Wohn- und Studienort nicht immer gegeben ist.

An der Hochschule Aalen wurden im Jahr 2010 berufsbegleitende Studiengänge des Maschinenbaus und der Mechatronik für Meister und Techniker eingerichtet,

die sich an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientieren.⁷² Zudem sind die an der Hochschule immatrikulierten nichttraditionell Studierenden Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung der Weiterbildungsakademie der Aalener Hochschule. Ausgewählte Ergebnisse wurden bereits in Zeitschriftenaufsätzen publiziert (u.a. Jürgens, Zinn 2012), wobei die empirische Studie gegenwärtig noch andauert. Die veröffentlichten Resultate werden im Folgenden dargestellt.

Eine Längsschnittstudie mit fünf Messzeitpunkten vom Studienbeginn bis zum Abschluss des vierten Semesters stellt neben der Soziodemografie auch das Studienfachinteresse, die Studienmotivation, das technische Vorwissen, epistemologische Überzeugungen und die Lernstrategie von traditionell und nichttraditionell Studierenden gegenüber. Die Stichprobe umfasst 300 traditionelle und 68 nichttraditionelle Studierende. Diese beiden Gruppen wurden nochmals nach ihrer Hochschulzugangsberechtigung unterteilt, sodass vier Untersuchungsgruppen zu unterscheiden sind. Die Techniker und Meister (n=39) studieren berufsbegleitend. Eine doppelte Hochschulzugangsberechtigung (schulische HZB und den Fortbildungsabschluss) besitzen 18% der Nichttraditionellen (Jürgens, Zinn 2012). Im Durchschnitt sind die beruflich Qualifizierten (mit und ohne Fortbildungsabschluss) bei Studienbeginn 29,1 Jahre alt, verfügen über eine rund siebenjährige Berufserfahrung (exklusive Berufsausbildung) und stammen selten aus einem akademisch geprägten Elternhaus (67%). Überwiegend nennen die Nichttraditionellen als Studienmotiv das allgemeine Weiterbildungsinteresse und die berufliche Weiterentwicklung (72% bzw. 61%). Rund jeder Vierte beabsichtigt einen Wechsel des Arbeitsplatzes oder eine berufliche Neuorientierung (23%). Seltener hingegen ist die Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes oder die Aufforderung des Arbeitgebers ausschlaggebend (jeweils 13%). Interessant ist, dass nahezu jeder Arbeitgeber das Studium befürwortet (90%) und es in der Hälfte der Fälle finanziell oder zeitlich unterstützt. Die zeitliche Förderung beinhaltet zusätzlichen Bildungsurlaub, die Verkürzung oder die Flexibilisierung der Arbeitszeiten sowie Freistellungen (Jürgens et al. 2011). Erwartet werden nach dem Studienabschluss eine Einkommenssteigerung (71%), die Sicherung des Arbeitsplatzes (64%), die Erweiterung der Kompetenzen (59%) oder auch der berufliche Aufstieg durch eine Beförderung (53%) (Zinn, Jürgens 2012).

⁷² Dieses Studienangebot wurde mit dem Initiativpreis der Aus- und Weiterbildung der DIHK 2010 und mit dem Deutschen Weiterbildungspreis 2011 ausgezeichnet (<https://www.wba-aalen.de/weiterbildungsakademie.html>. Zuletzt geprüft am 17.06.2015). Das Studium ist modular aufgebaut, erstreckt sich über einen Zeitraum von acht Semestern und ist ein klassisches Präsenzstudium mit Vorlesungszeiten am Abend und am Wochenende. Die Besonderheit des Studiengangs für diese Zielgruppe liegt in der zeitlichen Anpassung der zu vermittelnden Studieninhalte. So werden die technischen Grundlagenfächer wie Mathematik zeitlich umfassender behandelt und dafür praxisnahe Inhalte verkürzt gelehrt, wie beispielsweise Technisches Zeichnen (Jürgens et al. 2011).

Die befragten Meister und Techniker weisen ein höheres Studienfachinteresse⁷³ auf als traditionell Studierende, sofern die berufliche Bildung affin zum Studiengang ist. Begründet werden kann dies in der beruflichen Tätigkeit, die eine stärker interessenorientierte sowie eine höhere persönliche Bedeutung des Studienfachs bewirkt (Jürgens, Zinn 2012). Diese Befunde treffen auch für beruflich Qualifizierte mit einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung zu, die sowohl in der wertbezogenen und der gefühlsbezogenen Valenz als auch dem intrinsisch motivierten Charakter der Studienfachwahl eine höhere Ausprägung erzielen als traditionell Studierende (Zinn, Jürgens 2012). Offen ist jedoch bisher, wie sich dieser positive Effekt auf die tatsächliche Studienleistung der Fortbildungsabsolventen auswirkt (Jürgens, Zinn 2012). Darüber hinaus kann für die Meister und Techniker eine signifikant stärkere epistemologische Überzeugung als reguläre Abiturienten ohne berufliche Bildungsphasen konstatiert werden (ebd.; Zinn, Jürgens 2012). Beim Erwerb von Fachwissen gehen alle befragten beruflich Qualifizierten in einem höheren Maß von einer selbständigen Bewertung, Beurteilung und Strukturierung des Wissens aus. Zudem werden Problemstellungen stärker aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und die Berufsbildungsabsolventen sind toleranter gegenüber verschiedenen Lösungsalternativen (Zinn, Jürgens 2012). Auch hier könnte die mitunter langjährige Erwerbstätigkeit eine mögliche Erklärung bieten, denn Meister und Techniker besitzen meist einen Expertenstatus im Unternehmen und können „daher Probleme aus multiplen Perspektiven betrachten, unterschiedliche Lösungsoptionen akzeptieren und daher über eine elaborierte Wissensbegründung verfügen“ (Jürgens, Zinn 2012, S. 49). Hinsichtlich der ressourcenorientierten Lernstrategien ist festzustellen, dass Meister und Techniker – wie auch die übrigen beruflich Qualifizierten – eine höhere Bereitschaft aufweisen, sich im Studium anzustrengen, als traditionell Studierende (ebd.). Hinsichtlich der verwendeten metakognitiven Lernstrategien, wie der Reflexion und des Überwachens, werden keine statistisch signifikanten Resultate der Vergleichsgruppen erzielt (Zinn, Jürgens 2012).

Bei den fachlichen Voraussetzungen in Mathematik und Physik konnten zwischen den Befragtengruppen, wie Meistern und Abiturienten, keine Unterschiede festgestellt werden. Allerdings ist anzumerken, dass das überprüfte Niveau an der Hochschule für angewandte Wissenschaften der gewerblich-technischen Ausbildung sowie dem Berufsalltag der Meister und Techniker entspricht (Jürgens, Zinn 2012).

In einer daran anschließenden Studie wird die Stichprobe erweitert und erneut eine schriftliche Befragung an insgesamt zehn Universitäten, Hochschulen und hochschulinternen Weiterbildungseinrichtungen in vier Bundesländern im

⁷³ Das Studienfachinteresse setzt sich aus den Komponenten wertbezogene Valenz, gefühlsbezogene Valenz und intrinsischer Charakter zusammen.

Zeitraum von 2009 bis 2013 durchgeführt (Jürgens 2014). Abermals ermittelt Jürgens das Studieninteresse und die Studienmotivation mit einer umfangreichen Stichprobe von 610 Teilnehmern ingenieurwissenschaftlicher Studienrichtungen. Die Stichprobe wird anhand der Hochschulzugangsberechtigung in zwei nahezu gleichgroße Gruppen aufgeteilt. Hervorzuheben ist der hohe Anteil von Meistern (41%) und Technikern (39%) an den nichttraditionell Studierenden (n=271).⁷⁴ Von diesen beruflich Qualifizierten studieren 67% in Vollzeit, 30% berufsbegleitend und 3% dual. Überwiegend streben sie einen Bachelorabschluss an (82%). Im Durchschnitt sind sie mit 27 Jahren deutlich älter als Studierende der Vergleichsgruppe (22,4 Jahre) und stammen sehr häufig aus einem nichtakademischen Elternhaus. Im Großen und Ganzen ähnelt die Studienmotivation der Fortbildungsabsolventen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung dieser Stichprobe den eingangs erläuterten Beweggründen. Besonders wichtige Motive für Absolventen des Dritten Bildungsweges sind die Erweiterung des Wissens und der eigenen Fähigkeiten, verbunden mit einer beruflichen Fortbildung und Weiterentwicklung. Die dadurch erwartete finanzielle Einkommenssteigerung stellt für alle Befragten einen besonderen Anreiz dar. Ebenso spielt die Arbeitsmarktsituation für die beruflich Qualifizierten eine wichtige Rolle bei der Entscheidung für ein Studium (Abbildung 7).

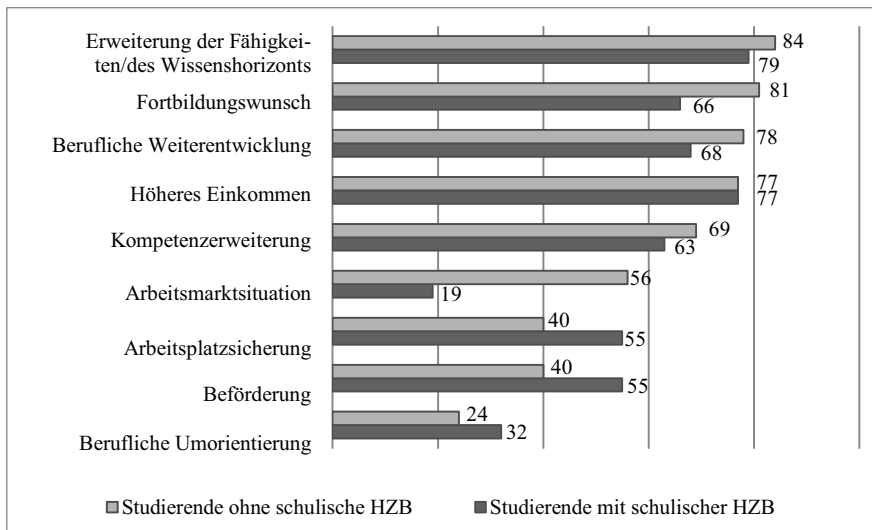


Abbildung 7: Studienmotivation beruflich Qualifizierter und traditionell Studierender (eigene Darstellung in Anlehnung an Jürgens 2014, Angaben in Prozent)

⁷⁴ Weiterhin sind 6,9% Fachwirte und 13,1% haben den Hochschulzugang über eine Eignungsprüfung oder ein Probestudium erworben (Jürgens 2014).

Auch in dieser Studie konnte nachgewiesen werden, dass beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein signifikant höheres Studieninteresse aufweisen und dem Studium eine höhere persönliche Bedeutung zuschreiben als Abiturienten ohne Berufsabschluss. Gegenüber traditionell Studierenden bestehen für Nichttraditionelle mehr Bedenken hinsichtlich der Studienfinanzierung (57%) und dem akademischen Niveau gerecht werden zu können (70%). Weniger Befürchtungen zeigen Berufsbildungsabsolventen in ihrer Selbsteinschätzung zur eigenen Disziplin im Studium und ihrem Durchhaltevermögen (36% gegenüber 43%). Gleich häufig werden Bedenken geäußert über die hohe zeitliche Belastung (43%) durch das Studium und die Unterstützung der Familie oder des Partners (16%).

2.6.3 Zusammenfassung der wichtigsten empirischen Erkenntnisse und deren Handlungsempfehlungen

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat mit den Neuregelungen der Bildungspolitik an Bedeutung gewonnen, wodurch neuen Zielgruppen der Zutritt zur akademischen Bildungslandschaft auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung formalrechtlich ermöglicht wurde. Werden Meister und Techniker befragt, äußern sie ein recht hohes Interesse an einer wissenschaftlichen Weiterbildung beispielsweise in Form eines Studiums. Begründet wird das Interesse durch persönliche und berufliche Motive wie die Persönlichkeitsentwicklung oder den Erwerb von Fachkenntnissen. Allerdings zeigen die Statistiken, dass nur wenige Personen den Weg an die Hochschule finden.

Die empirischen Untersuchungen geben Hinweise auf relevante Faktoren der wissenschaftlichen Weiterbildung für nichttraditionelle Teilnehmer:

- Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit,
- Finanzierungsmodelle, die auch vom Arbeitgeber getragen werden,
- Studiendauer,
- familiäre Umstände,
- Anerkennung von vorhandenen beruflichen Kompetenzen,
- zur Verfügung stehende Zeit für das Studium,
- Höhe der Reduktion des Einkommens durch die Erwerbstätigkeit,
- interessante Weiterbildungsangebote im Fachgebiet.

Diese Faktoren könnten erfolgskritisch für die wissenschaftliche Weiterbildung und die Entscheidung dafür oder dagegen sein. Hinzu kommen intrapersonelle

förderliche Faktoren der Zielgruppe, die sich positiv auf die wissenschaftliche Weiterbildung auswirken könnten. Diese sind signifikant gegenüber den Abiturienten ohne Berufsabschluss:

- hohes Studienfachinteresse: hohe persönliche Bedeutung des Studienfachs,
- hohe gefühls- und wertbezogene Valenz,
- starke epistemologische Überzeugung,
- hohe Bereitschaft sich anzustrengen.

Basierend auf den empirischen Erkenntnissen wird die daraus resultierende Notwendigkeit eines Diversity Managements der Hochschulen sichtbar, im Sinne einer Anpassung der Studienangebote und Studienformate an die unterschiedlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe. Verschiedene Autoren leiten davon diverse Handlungsfelder ab, welche sich in den folgenden Punkten niederschlagen (Hartmann et al. 2008; Hanft, Brinkmann 2013; Zimmer 2013):

- Konzeption und Implementierung von Weiterbildungsangeboten, die sich inhaltlich, organisatorisch und finanziell an den unterschiedlichen Zielgruppen orientieren,
- bessere Verzahnung von Erwerbstätigkeit und wissenschaftlicher Weiterbildung durch berufsbegleitende und projektbasierte Studienmodelle,
- Angebote von Einzelmodulen mit Anrechnungswert (Creditpoints),
- Ausweitung der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, verbunden mit der Transparenz der Lernergebnisse sowohl der beruflichen Aus- und Weiterbildung als auch der Studiengänge,
- Individualisierung von Studienwegen über das Teilzeitstudium hinaus,
- zielgruppenadäquate Studienorganisation, die folgenden Kriterien gerecht wird: Praxisrelevanz, Effizienz, Effektivität, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Selbststeuerung, Beteiligung, Relevanz, Teamorientierung.

Zu konstatieren ist, dass in der Literatur und den Forschungsprojekten überwiegend berufsbegleitende Studienformate als adäquate Weiterbildungsform für beruflich Qualifizierte benannt werden (u.a. Hartmann et al. 2008; Hanft, Knust 2007; Bundesregierung, Regierungschef der Länder 2008). Der Systematik des Wissenschaftsrats (2013) (vgl. Kapitel 2.4.5, Abbildung 3) folgend, finden jedoch berufsbegleitende Studientypen lediglich parallel zur Erwerbstätigkeit statt, ohne inhaltlichen Bezug zueinander. In der Praxis können sich beruflich Qualifizierte ohne Kenntnis des Arbeitgebers immatrikulieren. Dadurch ist eine Unterstützung des Arbeitgebers oder gar eine Verzahnung der Erwerbstätigkeit und

der wissenschaftlichen Weiterbildung im Grundsatz nicht gegeben. Die Verknüpfung von Arbeitsplatz und Lernen basiert dadurch auf dem Engagement des Weiterbildungsteilnehmers und wird nicht vom Arbeitgeber organisiert.

Die Ergebnisse der empirischen Forschung, die oftmals eine Integration von wissenschaftlicher Weiterbildung und Erwerbstätigkeit fordern, sprechen eher für stärker arbeitsgebundene Formate (vgl. Kapitel 2.4.6, Tabelle 3). In beiden Fällen, berufsbegleitende und arbeitsgebundene Typen, ist die Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen ein wichtiger Gestaltungsaspekt. Zu unterscheiden ist der Zeitpunkt der Anrechnung. Während sich ein arbeitsgebundenes Studienformat Methoden bedient, die Kompetenzen im Erwerbsleben gezielt auf akademischem Niveau ausprägen (z.B. Work Based Learning), wodurch zeitgleich eine Anerkennung der beruflich erworbenen Kompetenzen stattfindet, erfolgt diese in berufsbegleitenden Formaten nachträglich. Das heißt, dass berufspraktische Kompetenzen des Weiterbildungsteilnehmers bereits vorhanden sind und diese im Nachgang auf ein Studienformat angerechnet werden (vgl. Kapitel 2.3).

Wissenschaftliche Weiterbildung als
Personalentwicklung

Renger, P.

2016, XIX, 287 S. 16 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14147-9