

Rita Meyer, Maren Baumhauer

► **Akademisierung jenseits von Beruflichkeit: Be- und Entgrenzungen beruflicher Bildungswege**

Eine Analyse am Beispiel berufsbegleitender Studiengänge im MINT-Sektor

Mit dem Trend zur Akademisierung und der Zunahme berufsbegleitender und dualer Studiengänge ist eine quantitative Ausweitung bzw. Entgrenzung des „dualen Prinzips“ der Berufsbildung zu verzeichnen. Damit geht aber nicht zugleich eine Organisation im Konzept der Beruflichkeit einher. Eine exemplarische Analyse von berufsbegleitenden Studienangeboten im MINT-Sektor hat gezeigt, dass mit einer berufs- und praxisorientierten Ausrichtung zwar geworben, dieser Anspruch aber in der Realität nicht eingelöst wird. Der Beitrag präsentiert anhand empirischer Forschungsergebnisse zum einen, inwiefern die Studienformate in struktureller und didaktischer Perspektive organisiert sind. Zum anderen werden fördernde bzw. hemmende Faktoren für den Studienerfolg aus Sicht der Teilnehmenden dargestellt. Abschließend wird danach gefragt, welche Rolle dem Konzept der Beruflichkeit vor dem Hintergrund einer zunehmenden Hybridisierung der Bildungslandschaft zukommt.

1 Ausgangssituation und Problemlagen

Im Kontext des stetigen Wandels der Arbeitswelt, der damit einhergehenden Veränderung von Qualifikationsanforderungen und der Öffnung der Hochschulen, entstehen mit berufsbegleitenden Studiengängen neue „hybride“ Bildungsformate, die sich explizit an beruflich Qualifizierte richten (vgl. Abschnitt 2). Diese werden perspektivisch als tragfähige Lösungen gegenwärtiger und zukünftiger Qualifizierungsprobleme gehandelt. In diesem Zusammenhang ist zu verzeichnen, dass sich die beiden bisher getrennten Systeme Berufsbildung und Hochschulbildung aufeinander zubewegen (vgl. Abschnitt 3). Insgesamt verbindet sich mit dem Trend der Professionalisierung einzelner Berufsgruppen und der damit angestrebten Akademisierung ein Wandel in der Hochschullandschaft, der sich in einem massiven Aufwuchs privater Hochschulen manifestiert (vgl. HÜNING u. a. 2017; SCHANZ 2017). Vor dem

Hintergrund prognostizierter Fachkräfteengpässe¹ im naturwissenschaftlich-technischen Bereich (MINT) (vgl. u. a. BURSTEDDE/MALIN/RISIUS 2017; IW 2017) gilt das berufsbegleitende Studium gerade in diesem Sektor als bildungs- und arbeitsmarktpolitische Strategie zur Weiterqualifizierung beruflich qualifizierter Fachkräfte. Die Befürchtung partieller Verdrängungseffekte bzw. Substitutionspotenziale in der Produktion führen dazu, dass sowohl Angebot als auch Nachfrage der beruflichen Weiterqualifizierungen an Hochschulen steigt (vgl. u. a. KRONE u. a. 2019; KUHLEE/IRMSCHER 2018). Für den Hochschulsektor bietet sich damit eine Chance zur Erschließung neuer Zielgruppen für berufsbegleitende Qualifizierungswege.

Dies stellt sie jedoch in **didaktischer Perspektive** zugleich vor Herausforderungen: Berufserfahrene und berufstätige Studierende stellen aufgrund ihrer einschlägigen, naturwissenschaftlich-technischen, berufspraktischen Vorerfahrungen und ihren spezifischen Lernerfahrungen und -gewohnheiten besondere Anforderungen an die Ausrichtung der Studiengänge und die didaktisch-methodische Gestaltung der Hochschullehre (vgl. explizit für den MINT-Sektor u. a. JÜRGENS 2017). Dies gilt nicht zuletzt angesichts der Parallelität von Studium und beruflicher Erwerbstätigkeit. Vor diesem Hintergrund werden in den Diskursen der Berufspädagogik und der Hochschulforschung die Entwicklung didaktisch-curricularer Leitlinien für Hochschule und Betrieb (vgl. u. a. ELSHOLZ 2019; EULER/SEVERING 2019; KRONE u. a. 2019) sowie die Verzahnung beruflicher und hochschulischer Wissensarten und Lernformen (vgl. LANGFELDT 2018; BAUMHAUER 2017) angemahnt.

Mit Blick auf die Perspektive der **Studierenden** liegen Untersuchungen zu Studienentscheidung und den Gelingensfaktoren des Bildungserfolgs vor, die eine wahrgenommene Begrenzung beruflicher Aufstiegswege sowie den Wunsch nach Erweiterung individueller Beruflichkeit in funktionaler und sozialer Hinsicht als Studienmotiv ausweisen (WOISCH u. a. 2018; DITTMANN 2016).

Aber werden die unterschiedlichen Erwartungen und Hoffnungen, die sich von unterschiedlichen Seiten an berufsbegleitende Studiengänge richten, auch erfüllt? Dieser Frage ging das Forschungsprojekt „Durchlässigkeit in naturwissenschaftlich-technischen (MINT-) Berufen – Qualifizierungswege in beruflicher und hochschulischer Bildung“ nach. Den Untersuchungsgegenstand des hier präsentierten Projekts² bildeten berufsbegleitende MINT-Bachelorstudiengänge, zu denen der Zugang über den dritten Bildungsweg möglich war. Im Rahmen einer Bestandsaufnahme wurden zunächst Qualifizierungsangebote diagnostiziert, die für Beschäftigte naturwissenschaftlich-technischer Branchen relevant sind. Auf Basis der Ergebnisse erfolgte eine Auswahl von acht branchentypischen Studienformaten, die anhand von qualitativen und quantitativen Methoden analysiert wurden. Die organisatorisch-strukturellen und didaktisch-methodischen Ausgestaltungen der Formate wurden anhand von Inhalts- und Dokumentenanalysen, teilnehmenden Beobachtungen sowie leitfadengestützten

1 Diese Entwicklung relativiert sich angesichts des Pandemiegeschehens: Für April 2020 ist ein Rückgang von 51 Prozent offener Stellen für den MINT-Sektor im Vergleich zum Vorjahr zu verzeichnen; Ausnahme sind IT-Berufe (vgl. ANGER u. a. 2020).

2 Das Projekt wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung finanziert und am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover in der Zeitspanne von März 2014 bis Juni 2017 durchgeführt.

Experteninterviews exploriert und in Fallbeschreibungen vergleichend gegenübergestellt. Als Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (Anzahl: zehn) wurden administrativ Verantwortliche, Studiengangskoordinierende und Lehrende ausgewählt. Die Perspektive der Lernenden wurde durch qualitative und quantitative Befragungen der Studierenden erhoben. Im Rahmen der qualitativen Erhebungsphase wurden in dem Forschungsprojekt insgesamt 28 Studierende unterschiedlicher MINT-Fachrichtungen und Organisationsformen ausgewählt und mittels leitfadengestützter problemzentrierter Interviews nach ihrer Studienmotivation und ihren Karriereperspektiven im Anschluss an ihr Studium befragt. Durch eine onlinegestützte Erhebung (n = 126) in einem anschließenden quantitativen Forschungsteil wurden die qualitativ generierten Ergebnisse vertieft und die vorher aufgestellten Annahmen und Thesen überprüft (vgl. BEUTNAGEL u. a. 2018).

2 Empirische Ergebnisse: Angebots- und Organisationsstrukturen in MINT-Studiengängen

2.1 Heterogenität und Differenzierung der Studienformate durch fehlende Standards

Das Feld des berufsbegleitenden MINT-Studiums ist durch eine enorme Angebotsvielfalt und das Fehlen eindeutiger Standards zur Differenzierung, Konzeptualisierung und letztlich auch Akkreditierung „berufsbegleitender“ Studienformate gekennzeichnet. Infolgedessen herrscht hinsichtlich der Angebotsstrukturen eine große Intransparenz und Heterogenität: Es gibt keine eindeutigen Vorgaben dazu, welchen organisatorischen Anforderungen ein Studiengang entsprechen muss, der für Berufstätige studierbar sein soll. Aufgrund fehlender Vorgaben des Akkreditierungsrates liegt die Entscheidungshoheit über die Konzeption und Organisationsform berufsbegleitender Studienformate damit grundsätzlich bei dem jeweiligen Anbieter.

Es zeigt sich deutlich, dass im Feld des berufsbegleitenden MINT-Studiums ein Primat von privaten und staatlichen Fachhochschulen herrscht: Lediglich drei Angebote an Universitäten standen (Stand 2017) 44 Studiengängen an staatlichen und 38 Studiengängen an privaten Hochschulen gegenüber. Mit dem Aufwuchs von Studienangeboten privater Hochschulen differenziert sich damit im deutschen Bildungssystem ein Sektor aus, der marktförmig organisiert ist. Gerade private Anbieter berufsbegleitender Studiengänge arbeiten vollumfänglich nach dem Prinzip der Wirtschaftlichkeit und erheben zum Teil hohe Studiengebühren, weil die Formate zur Sicherung ihrer Finanzierung beitragen (müssen).³ Die Entscheidungsmacht über die Höhe der Gebühren, die für eine Teilnahme an privaten Studienformaten zu entrichten sind, liegt einzig bei dem jeweiligen Anbieter; es gibt keine „Deckelung“ nach oben. Studiengänge mit hohen Gebühren bieten jedoch keine höheren Standards in der Studienorganisation oder -qualität.

3 Die Kosten für das berufsbegleitende Studium der untersuchten Fälle rangierten zwischen 0 Euro an staatlichen Hochschulen bis zu rund 22.000 Euro an einer privaten Hochschule.

Es wurde deutlich, dass einige der Hochschulen die Zulassung zum Studium an Bedingungen knüpfen, die über formalrechtliche Regelungen des Hochschulzugangs hinausgehen, und eigene Standards etablieren (z. B. Abhängigkeit der Zulassung von der Vorlage eines Arbeitsvertrages oder Absolvieren einer Zulassungsprüfung). Mit der Etablierung hochschuleigener Rahmenbedingungen zur Begrenzung des Hochschulzugangs setzen sich die Anbieter z. T. über formalrechtliche Regelungen hinweg: Einige Hochschulen – vor allem die privaten – verzichten z. B. auf den Nachweis einer zum Studienfach affinen beruflichen Vorbildung zur Aufnahme des Studiums über den dritten Bildungsweg, was zu einer weiten Öffnung des betreffenden Formats beiträgt und höhere Teilnehmerzahlen erwarten lässt. Die Öffnung von Zugangsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Unterwanderung formalrechtlicher Regularien wird vonseiten der Anbieter oftmals mit der Absicht der Umsetzung des bildungspolitischen Ziels der Hochschulöffnung begründet. Vor dem Hintergrund, dass es sich bei diesen Studiengängen in der Regel um Formate **privater** Anbieter handelt, die sich über von den Studierenden zu entrichtende Gebühren finanzieren, sind im Gegensatz zu den öffentlichen Anbietern jedoch vor allem wirtschaftliche Motive für die Öffnung des Studiengangs für eine breite Zielgruppe zu konstatieren. Die große Differenz der Zulassungsbedingungen in den untersuchten Formaten ist auf den Empfehlungscharakter des Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zur Öffnung der Hochschulen zurückzuführen und erzeugt bzw. verstärkt Probleme der Transparenz und Qualitätssicherung im Rahmen des berufsbegleitenden Studiums.

2.2 Differierende Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikationen im Studium

Im Hinblick auf Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen, die vor Studienaufnahme in beruflicher Aus- und Weiterbildung von den Studieninteressierten erbracht wurden, zeigen sich deutliche Unterschiede in den analysierten Formaten. Diese reichen von einem völligen Verzicht auf die Anrechnung beruflicher Qualifikationen über Möglichkeiten einer Anrechnung von Praktika oder bestimmter Studienmodule bis hin zur Option des Quereinstiegs in höhere Fachsemester.

Aufgrund fehlender Standards und großer Deutungsspielräume im Hinblick auf die Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Leistungen verbleibt auch hier die Definitionsmacht bei den Studienganganbietern und differiert insofern deutlich. Geringe Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studienmodule werden vonseiten der Hochschulen mit einer bestehenden Inkongruenz im Hinblick auf Thema, Arbeitsumfang und Schwierigkeitsgrad der fachlichen Inhalte begründet. Einerseits liegt hier die Vermutung nahe, dass sie auch auf die Zuschreibung einer Höherwertigkeit akademischer Bildung zurückgeführt werden könnte. Andererseits erhöhen umfangreiche Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Leistungen durch die Hochschulen auch die Attraktivität der Formate. Sie können als Bemühungen, das bildungspolitische Ziel der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung umzusetzen, gedeutet werden.

2.3 Mangelnde Verzahnung von Beruf und Studium

Die „Verzahnung“ beruflicher und hochschulischer Bildung, z. B. im Sinne einer Berufs- und Praxisorientierung der studiengangspezifischen Theorievermittlung, ist in den Modulhandbüchern und Studiengangbeschreibungen der untersuchten Studiengänge ausdrücklich intendiert. Die Verknüpfung beruflich erworbener Erfahrungen mit hochschulischen Lerninhalten und -prozessen in den MINT-Fächern wird hervorgehoben. Hierbei geht es den Anbietern offenbar vor allem darum, Inhalte des Studiums an bestehendes berufspraktisches Wissen anzuknüpfen. Die Projektergebnisse zeigen jedoch, dass eine Verbindung der theoriebasierten Studieninhalte mit dem berufspraktischen Wissen und Können der berufsbegleitend Studierenden nur ansatzweise gelingt und höchst unterschiedlich realisiert wird (vgl. BEUTNAGEL u. a. 2018). Zwar sind die Angebote auf berufspraktische Anforderungen des zum Studienfach affinen Berufsfelds ausgerichtet, eine „echte“ Verzahnung von berufspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen erfolgt jedoch nicht. Dies gilt – jenseits der programmatischen Ausrichtung – sowohl auf studienorganisatorischer Ebene als auch auf der Ebene der didaktischen und methodischen Gestaltung. Auch wird der Praxisbegriff in den Studienformaten nicht trennscharf verwendet: Eine Differenzierung zwischen beruflicher und außerberuflicher Praxis findet kaum statt, sodass der Anspruch des Berufsbezugs der Formate nicht eingelöst wird.

Eine systematische Verknüpfung beruflicher und akademischer Lehr- und Lernformen⁴ findet mehrheitlich nicht statt. Auffällig ist, dass weder die Studienordnungen, Studiengangbeschreibungen und Modulhandbücher noch die befragten Studiengangskoordinierenden und Lehrenden dies als explizites Ziel formulierten. Auch die Kooperationsstrukturen der Hochschulen zu den Unternehmen und Betrieben, in denen die berufsbegleitend Studierenden tätig sind, sind nur geringfügig ausgewiesen und werden nicht systematisch gepflegt. Eine Verbindung von Hochschule und Betrieb wird in einigen Fällen sogar bewusst vermieden. Als Begründung hierfür wird der Wunsch nach einer inhaltlichen und/oder finanziellen Unabhängigkeit der Hochschule von betrieblichen Interessen angeführt.

Der programmatische Anspruch der systematischen Verknüpfung von Theorie und Praxis wird in keinem (!) der untersuchten Studiengänge eingelöst. Durch Teilnahme an einigen der Lehrveranstaltungen zeigte sich, dass die praktische Umsetzung der berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge für naturwissenschaftlich-technische Berufsgruppen deutlich von den öffentlich einsehbaren Ausschreibungen abweicht. Dies ist allerdings abhängig von dem Studienfach, den Eingangsvoraussetzungen oder dem Profilanspruch der jeweilig anbietenden Hochschule. Somit zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Studienprogramm und strukturell-organisatorischer sowie didaktisch-curricularer Ausgestaltung der Formate. Die untersuchten Studiengänge orientieren sich mehrheitlich an dem **grundständigen**

⁴ Exemplarisch wird an dieser Stelle auf die „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis“ (BAUMHAUER 2017) verwiesen, als Grundlage für eine didaktisch fundierte Verzahnung von „Berufsbezug“ und „Wissenschaftsorientierung“ im Kontext der Öffnung der Hochschulen. Die didaktischen Leitorientierungen können für die Konzeptionierung und Gestaltung von berufsbegleitenden Studienformaten genutzt werden.

Lehrangebot im MINT-Bereich. Bemerkenswert ist, dass die berufstätigen und beruflich qualifizierten Studierenden in einigen der untersuchten Studienangebote gemeinsame Lehrveranstaltungen mit den Studierenden der grundständigen Präsenzstudiengänge besuchen. Dies gilt auch in denjenigen Formaten, in denen ein spezielles Lehrangebot für berufsbegleitend Studierende besteht. Die fehlende Differenzierung zwischen berufsbegleitendem und grundständigem Lehrangebot wird von den befragten Lehrpersonen u. a. durch zeitliche Restriktionen bei der Planung der Lehre und die geringe Anzahl berufsbegleitend Studierender legitimiert.

Eine mangelnde Differenzierung zeigt sich auch in der methodisch-didaktischen Gestaltung: Die didaktischen Ansätze und eingesetzten Methoden innerhalb der Angebotsformate weisen größtenteils keine spezifische Ausrichtung an der Zielgruppe der berufserfahrenen Studierenden auf. Die Entwicklung und Implementierung didaktischer Modelle und Konzepte für beruflich qualifizierte bildet weitgehend eine Leerstelle. Die aus den Interviews und Lehrveranstaltungsbeobachtungen gewonnenen Ergebnisse belegen einen eindeutigen Fokus auf lehrerzentrierte Formen der Lehre. Dozierende greifen auf bewährte Lehrformen wie etwa den Vortrag und die Präsentation zurück (z. B. Vorlesungen in Kombination mit Übungen). Praxisbezüge werden im besten Fall über die Nutzung von Beispielen hergestellt (z. B. Abfrage beruflicher Erfahrungen der Studierenden; Integration beruflicher Erfahrungen der Lehrenden).

Der Einsatz von teilnehmerorientierten Lehrformen, beispielsweise selbstorganisiertes, projektorientiertes und fallbasiertes Lernen, obliegt dem Engagement der einzelnen Dozierenden, wobei die Ergebnisse der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen ein Spannungsverhältnis zwischen der zu vermittelnden Stofffülle, dem Zeitmanagement der Lehrenden und der didaktischen sowie methodischen Aufbereitung des Lehrangebots andeuten.

2.4 Fehlende Vorbereitung des Lehrpersonals auf die Zusammenarbeit mit beruflich qualifizierten Studierenden

Das Spannungsverhältnis zwischen den zu vermittelnden Lehrinhalten und dem Zeitmanagement der Dozierenden wirft die Frage nach der (hochschul-)didaktischen Qualifikation des Lehrpersonals auf. Die Lehre innerhalb der analysierten MINT-Studiengänge wird zu einem großen Teil durch hochschulexternes Lehrpersonal angeboten. Nur bei drei der untersuchten Formate kommt zusätzlich hochschuleigenes Lehrpersonal zum Einsatz. Auffallend ist hierbei, dass weder das hochschulexterne noch das hochschuleigene Lehrpersonal auf die Zielgruppe der berufstätigen und beruflich qualifizierten Studierenden (didaktisch) vorbereitet wird. Dies wird damit begründet, dass das externe Lehrpersonal praktische Berufserfahrungen vorzuweisen habe und somit Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit berufsbegleitend Studierenden vorausgesetzt werden könnten (dies gilt insbesondere für ehemalige Fachhochschulen). Allerdings kann die fehlende Vorbereitung auch als eine Trägheit bei der Etablierung neuer Strukturen zur Weiterbildung des Personals interpretiert werden. In der Regel werden auch keine Vorerfahrungen in berufsbegleitenden Lehrveranstaltungen

staltungen vom Lehrpersonal erwartet. Auch fehlen Standards im Hinblick auf die Akquise des externen Lehrpersonals. Hierfür liegen keine formalisierten Rahmenbedingungen vor, sodass diese in der Praxis hochschultyp- und -standortbezogen unterschiedlich umgesetzt wird.

Die Qualität der Lehre hängt in den betrachteten Studienformaten wesentlich von den jeweiligen Dozierenden und deren individueller Haltung gegenüber den beruflich qualifizierten Studierenden ab. Im Hinblick auf die Einschätzung dieser Zielgruppe zeigen sich drastische Unterschiede zwischen den einzelnen Formaten. Auf der einen Seite wird bei dem überwiegenden Großteil der Studiengangskordinierenden und Dozierenden eine wertschätzende Haltung deutlich, die in einer wahrgenommenen hohen Motivation und dem besonderen Engagement der berufsbegleitend Studierenden gründet. Vereinzelt finden sich jedoch auch geringschätzige Positionen gegenüber beruflich qualifizierten Zielgruppen, die sich auf eine Abwertung beruflicher Bildung gegenüber einer elitären Bewertung hochschulischer Bildung zurückführen lassen.

2.5 Studienerfolg und Verknüpfung beruflichen und akademischen Wissens aus der Perspektive der Studierenden

In dem Projekt wurden die berufsbegleitend Studierenden nach konkreten Faktoren, die den Studienerfolg beeinflussen, befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Berufserfahrung und das im Beruf erworbene und vertiefte Wissen der Studierenden den Erfolg im Studium wesentlich beeinflusst. Die Studierenden geben überwiegend an, dass sie auf ihr berufliches Wissen im Studium zurückgreifen können und dass dies dazu beiträgt, die Inhalte des Studiums besser zu verstehen bzw. besser in praktische Kontexte einordnen zu können. Diese Ergebnisse sind deshalb bemerkenswert, da gerade dies, wie oben gezeigt wurde, seitens der Hochschulen kaum berücksichtigt wird: Die mangelnde strukturelle Theorie-Praxis-Verzahnung seitens der Anbieter und des in den Formaten beschäftigten Lehrpersonals wird folglich von den Studierenden selbst kompensiert.

Weiterhin fällt auf, dass die Studienmotivation überwiegend aus dem bewusst reflektierten Abgleich beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten resultiert: Auffällig häufig wird dem Vergleich mit Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten, die akademische Bildungsabschlüsse vorweisen können, eine hohe Relevanz zur Motivation an einer Weiterqualifizierung auf Hochschulebene zugeschrieben. Die Orientierungen und Interessen der Studierenden lassen sich somit als eine individuelle Professionalisierungsstrategie durch Akademisierung deuten.

Es ist zu konstatieren, dass ein berufsbegleitendes Studium aus Sicht beruflicher MINT-Fachkräfte dazu dienen kann, berufliche Handlungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten zu realisieren, die auf Basis der vorherigen beruflichen Aus- und Weiterbildung als begrenzt wahrgenommen wurden. Insofern zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass eine „Verzahnung“ zwischen Beruf und Hochschulstudium mindestens Teil der Motivation der Studierenden ist: Mehrheitlich zielt das Studium neben dem Beruf darauf, den beruflichen

Handlungsrahmen im ursprünglich gewählten Berufsfeld in sozialer und fachlicher Hinsicht professionell zu erweitern. Nach dem Studium erwarten die Befragten, dass sich ihre beruflichen Handlungsspielräume innerhalb von wissensintensiveren und eigenverantwortlicheren Arbeitsformen vergrößern. Ihre Orientierungen und Beweggründe gehen damit über eine berufliche Weiterqualifizierung hinaus (vgl. dazu ausführlich DITTMANN 2016).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass hinsichtlich der Ausgestaltung und Qualität der berufsbegleitenden Studienformate im MINT-Sektor eine hohe Intransparenz herrscht. Als Konsequenz der geringen Regelungsdichte ist eine Diversifizierung der Anbieterstruktur zu verzeichnen. Das für die Berufsausbildung in Deutschland bewährte Prinzip der Dualität, das u. a. in einer konsequenten didaktisch-methodischen Verknüpfung von Arbeiten und Lernen seinen Ausdruck findet, wird – so die Ergebnisse der Analyse – nicht konsequent auf die hybriden Studienformate an Hochschulen übertragen. Didaktische Elemente der beruflichen Bildung (z. B. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Exemplarik, Projektorientierung) könnten als Orientierung für die Implementierung einer integrativen Lernkultur an Hochschulen dienen. Duale Studiengänge können bisher den Qualitätsstandards des dualen Systems nicht standhalten. Dies liegt u. a. daran, dass die im dualen System bildungspolitisch etablierten und bewährten partizipativen Gestaltungs- und Steuerungsstrukturen in dem Gestaltungsfeld Hochschule nicht greifen. Selbst für den betrieblichen Teil des dualen Studiums erodieren die Standards und auch die Einflussmöglichkeiten der Sozialpartner.

3 Beruflichkeit als Organisationsprinzip einer entgrenzten Berufsbildung

Bildungspolitisch kommt dem Konzept der Beruflichkeit in Deutschland eine entscheidende Bedeutung zu, weil die mit staatlichem Einfluss geregelte, berufsformige Gestaltung von Arbeit die Akteurinnen und Akteure u. a. davon entlastet, jeweils individuelle soziale Regelungen zu treffen. Berufsbilder, Zertifikate und die spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung, bilden die Basis für eine gegenseitige realistische Einschätzung von Qualifikationen einerseits und eine angemessene Gratifikation andererseits. Dies begründet u. a. die hohe soziale Integrationskraft von Berufen auf gesellschaftlicher und betrieblicher Ebene.

Festzustellen ist, dass sich das Berufskonzept im Zuge des Wandels der Arbeit verändert. In diesem Prozess etablieren sich neue Formen von Beruflichkeit, die wesentliche Funktionsmerkmale des traditionellen Berufskonzeptes aufnehmen. Das Konzept einer „erweiterten Beruflichkeit“ (vgl. u. a. MEYER 2012; 2000; KUTSCHA 2015; 2008) liefert einen die betriebliche und subjektive Perspektive integrierenden Ansatz zur Beschreibung der Transformation von Arbeit, Erwerb und Qualifizierung. Dazu ist Beruflichkeit als ein Rahmen zu denken, in den sich auf der **institutionellen** Ebene sowohl berufsbezogene Weiterbildung als auch (damit verbundene) berufliche **subjektive** Orientierungsprozesse integrieren lassen. Anhand dieses erweiterten Ansatzes lassen sich auch institutionelle Neuformatierungen an Hochschulen beschreiben und analysieren. Insofern wäre zu prüfen, inwiefern sich das Konzept

der Beruflichkeit auch als Folie für eine bildungspolitische Regulierung für berufsbegleitende Studiengänge anbietet, um die Qualität dieser Angebote nachhaltig zu sichern.

Die Möglichkeit, berufliches Wissen und Kompetenz im Zuge der Öffnung der Hochschulen auch am Lernort Hochschule zu erweitern, steht für die Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit und die Option zur Professionalisierung für bisher eher professionsferne Berufsgruppen: Das traditionelle Berufskonzept (auf dem mittleren Qualifikationsniveau) ist auch durch Begrenzungen, z. B. im Hinblick auf Höherqualifizierung und Karriere- und Einkommenserwartung, gekennzeichnet. Diese Begrenzungen könnten durch die Option, ein Hochschulstudium aufzunehmen und so eine moderne,⁵ professionsorientierte Beruflichkeit (vgl. MEYER 2000) zu realisieren, wenn nicht aufgehoben, so doch zumindest relativiert werden.

Vor diesem Hintergrund fordert die IG Metall die Organisation von Arbeit und Bildung im Konzept der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ (KASSEBAUM/RESSEL/SCHRANKEL 2016). Dieses Leitbild zielt auf den Erhalt, den Ausbau und die Regulierung von beruflicher Bildung auf der gesetzlichen, tariflichen und betrieblichen Ebene. Darüber hinaus reklamiert es ein neues, erweitertes Verständnis im Hinblick auf die Lernorte der beruflichen Bildung. Dieses geht über die tradierten Lernorte des dualen Systems (Betrieb, Berufsschule und überbetriebliche Ausbildungsstätten) hinaus und fordert, auch die Lernorte an den unteren und oberen Systemgrenzen in den Blick zu nehmen. Damit rücken auch die Hochschulen in den Fokus der (Berufs-)Bildungspolitik.

4 Fazit und Ausblick

Mit der quantitativen **Entgrenzung** neuer Studienformate, die explizit Berufserfahrene bzw. Berufstätige adressieren, verbinden sich viele Erwartungen und auch realistische Chancen. In der Realität gehen aber mit den o. a. Entwicklungen zugleich **Begrenzungen** einher, die sich als bildungspolitische Gestaltungsaufgaben sowie als perspektivische Arbeitsfelder der Berufs- und Hochschulforschung darstellen.

Es ist zu konstatieren, dass eine institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung für berufsbegleitende MINT-Studiengänge nicht attestiert werden kann. Das bildungspolitische Ziel der Erweiterung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, welches durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und den Ausbau berufsbegleitender und dualer Studiengänge umgesetzt werden sollte, wird also allenfalls innerhalb der Programmatik realisiert. Die Trennung und Hierarchisierung der Berufs- und Hochschulbildung wird nicht aufgehoben, stattdessen blei-

5 Das Konzept „moderner“ Beruflichkeit wird hier dem „traditionellen“ Beruf entgegengesetzt, aber nicht als etwas wirklich Neues, sondern im Sinne einer komplexen Entwicklung gesellschaftlicher Systeme, in denen eine Ablösung von Traditionsbeständen erfolgt, wobei diese das System quasi als prämoderne Grundlagen moderner Gesellschaften (vgl. PARSONS 1996) nach wie vor prägen.

ben die bestehenden institutionellen Strukturen und das historisch und kulturell geprägte Bildungs-Schisma in Deutschland aufrechterhalten (vgl. BERNHARD 2017).

Mit der Ökonomisierung,⁶ d. h. der Orientierung am ökonomischen Organisationsprinzip der Studienformate, geht das Fehlen von Qualitätssicherung und -standards einher. Zwar sind berufsbegleitende und auch duale Studiengänge an Hochschulen nicht zuletzt aufgrund eines latenten Karriereversprechens für Studierende (auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) attraktiv. Ob allerdings die Dualität mit Blick auf Lernorte und Lernformen tatsächlich realisiert wird, ist vor dem Hintergrund einer geringen Regulierungsdichte dieses Bereiches und den damit verbundenen Qualitätsproblemen mehr als fraglich (vgl. KRONE/NIEDING/RATERMANN-BUSSE 2019; NICKEL/PÜTTMANN/SCHULZ 2018).

Mit Blick auf die Tendenz zur Ökonomisierung, die sich mit der Zunahme des „Primats der Marktförmigkeit“ von Studiengängen verbindet, sind auch Fragen nach der sozialen Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen und politischen Partizipation grundlegend tangiert. Dem Beruf kommt damit eine Schlüsselfunktion in der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften zu, indem er als Form unterschiedliche soziale Systeme – sowohl Wirtschaft und Erziehung als auch Person und Sozialsystem – miteinander verbindet. Wenn die Schnittstellen dieser Koppelung nicht funktionieren, entstehen Strukturprobleme, die aufgrund der mangelnden Anschlussfähigkeit dieser Systeme „biographisiert“ werden (KURTZ 2005, S. 221) und zur Exklusion aus Organisationen bzw. aus den Teilsystemen der Gesellschaft führen. Damit bildet der Beruf die entscheidende gesellschaftliche Schnittstelle, an der sich In- und Exklusionsprozesse vollziehen und auch soziale Ungleichheiten (re-)produziert werden. Eine zunehmende Vermarktlichung und Ökonomisierung von Berufsbildung, die sich insgesamt verzeichnen lässt (vgl. MEYER 2021), geht eindeutig zulasten der Schwachen, während die ohnehin schon Privilegierten eher davon profitieren.

Es deutet sich an, dass mit dem massiven Aufwuchs hybrider Bildungsformate die Etablierung eines neuen beruflich-akademischen Sozialtypus für die berufliche Bildung einhergeht (vgl. SPÖTTL 2017). Die Vorteile des dualen Systems der Berufsausbildung werden dabei zum Teil als relevante Strukturmerkmale (z. B. betriebliche Sozialisation) übertragen. Dies hat zur Folge, dass verminderte Karriereaussichten für beruflich-betrieblich Qualifizierte bestehen und dass dem bisher dominanten Konzept der Beruflichkeit in Deutschland eine geringere Bedeutung zukommt (vgl. ELSHOLZ/NEU 2019). Bildungspolitisch ist vor diesem Hintergrund zu fragen, ob und inwiefern es gelingen kann, die neuen Studienmodelle in das Konzept der Beruflichkeit zu integrieren. Dies könnte bedeuten, sie gemessen an den Qualitätsstandards der Berufsbildung zu regulieren, d. h., sie ggf. (zumindest mit Blick auf die betrieblichen Praxisphasen) auch im Berufsbildungsgesetz zu regeln. Eine Herausforderung besteht mit Blick auf die zunehmende Durchlässigkeit der Bildungssysteme zudem darin, die

6 Das Prinzip der Ökonomisierung im Sinne einer Aufwertung ökonomischer Handlungsprinzipien weitet sich zunehmend über das System Wirtschaft hinaus in bisher nicht ökonomische Gesellschaftsbereiche aus. Dies hat zur Folge, dass auch im Feld der Berufsbildung „Strukturen, Prozesse, Orientierungen und Effekte, die man gemeinhin mit einer modernen kapitalistischen Gesellschaft verbindet“ (SCHIMANK/VOLKMAN 2019, S. 382), in dieses System einsickern.

beruflich-betriebliche Lernkultur und die hochschulische Lernkultur miteinander zu verzahnen (vgl. MEYER/KREUTZ 2015).

Auch wenn im Zuge der sogenannten Akademisierung Studierende in individueller Perspektive eine Steigerung ihrer Beruflichkeit erzielen können, so ist doch fraglich, ob in den neuen Bildungsformaten tatsächlich berufliche Handlungskompetenzen erworben werden, die – wie in der beruflichen Bildung – in der betrieblichen Praxis direkt angewandt werden können. Hinsichtlich der Abschlüsse ist noch weitgehend unklar, welche tatsächliche Berufsqualifikation die Absolvierenden erlangen und welche Arbeitsmarktchancen sich damit konkret für sie verbinden.

Grundlegende Herausforderungen an die Gestaltung der Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Kontext der Akademisierung eröffnen damit zugleich auch weitere Forschungsfelder: Auf der gesellschaftlichen Ebene sind die Veränderungen des Bildungssystems, die Steuerungsstrukturen, die Akteurskonstellationen und die dahinterliegenden Macht- und Interessenkonstellationen in den Blick zu nehmen. Für die Hochschulen geht es darum, eine wechselseitige Verknüpfung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung didaktisch zu gestalten und das Personal in diesem Prozess „mitzunehmen“. Auf der Ebene der Bildungsteilnehmenden stellen sich Fragen nach ihren Interessen und Motivationen, ihrer Rolle als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie ihren Deutungsmustern als berufserfahrene bzw. berufstätige Studierende in dem System Hochschule. Eng verbunden damit ist die Frage, ob sich aufgrund institutioneller Veränderungen auch neue (kollektive) Handlungsmuster ausbilden.

Literatur

- ANGER, C.; KOHLISCH, E.; KOPPEL, O.; PLÜNNECKE, A.; SCHÜLER, R. M.: MINT-Frühjahrsreport 2020: MINT – Schlüssel für ökonomisches Wohlergehen während der Coronakrise und nachhaltiges Wachstum in der Zukunft. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall 2020. URL: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/MINT-Fruehjahrsreport_2020.pdf (Stand: 16.01.2021)
- BAUMHAUER, M.: Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold 2017
- BERNHARD, N.: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen 2017
- BEUTNAGEL, B.; DITTMANN, C.; MEYER, R.; BAUMHAUER, M.: Berufsbegleitende Studiengänge im MINT-Sektor. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Study 375 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2018. URL: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=8049 (Stand: 16.01.2021)

- BURSTEDDE, A.; MALIN, L.; RISIUS, P.: Fachkräfteengpässe in Unternehmen. Rezepte gegen den Fachkräftemangel: Internationale Fachkräfte, ältere Beschäftigte und Frauen finden und binden. Köln 2017. URL: https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse_4_2017.pdf (Stand: 17.12.2021)
- DITTMANN, C.: Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster, New York 2016
- ELSHOLZ, U.; NEU, A.: Akademisierung der Arbeitswelt – Das Ende der Beruflichkeit? In: Arbeits- und Industriosozologische Studien 12 (2019) 1, S. 6–18. URL: <https://www.arbsoz.de/ais-studien-2019> (Stand: 16.01.2021)
- EULER, D.; SEVERING, E.: Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: EULER, D.; MEYER-GUCKEL, V.; SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Ausbildung. Essen 2019, S. 7–14. URL: <https://www.stifterverband.org/medien/studienintegrierende-ausbildung> (Stand: 16.01.2021)
- HÜNING, L.; MORDHORST, L.; RÖWERT, R.; ZIEGELE, F.: Hochschulbildung wird zum Normalfall – auch in räumlicher Sicht? Eine Analyse zur Ausbreitung von Hochschulstandorten seit 1990. Gütersloh 2017. URL: www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Hochschulbildung_in_raeumlicher_Hinsicht.pdf (Stand: 16.01.2021)
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN (IW) (Hrsg.): MINT-Herbstreport 2017. MINT und Digitalisierung – Herausforderungen in Deutschland meistern. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall 2017. URL: <https://www.iwkoeln.de/studien/gutachten/beitrag/christina-anger-sarah-berger-oliver-koppel-axel-pluencke-mint-herbstreport-2017-368955.html> (Stand: 16.01.2021)
- JÜRGENS, A.: Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Bielefeld 2017
- KASSEBAUM, B.; RESSEL, T.; SCHRANKEL, H.: Berufsbildung 4.0. Ein bildungspolitischer Kompass für die Gestaltung der digitalen Arbeitswelt. In: SCHRÖDER, L.; URBAN, H.-J. (Hrsg.): Gute Arbeit. Digitale Arbeitswelt – Trends und Anforderungen. Frankfurt am Main 2016, S. 337–349
- KRONE, S.; NIEDING, I.; RATERMANN-BUSSE, M.: Dual studieren – und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Study der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 413. Düsseldorf 2019
- KUHLEE, D.; IRMSCHER, M.: Duales Studium vs. duale Ausbildung: Zur Diskussion um die Relevanz dualer Studienangebote unter Berücksichtigung der Unternehmensperspektive. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe34/kuhlee_irmscher_bwpat34.pdf (Stand: 16.01.2021)
- KURTZ, T.: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist 2005
- KUTSCHA, G.: Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2008) 14. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (Stand: 16.01.2021)

- KUTSCHA, G.: Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 29. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (Stand: 16.01.2021)
- LANGFELDT, B.: Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2018) 34. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf (Stand: 16.01.2021)
- MEYER, R.: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster 2000
- MEYER, R.: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschule als Lernorte der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Stand: 16.01.2021)
- MEYER, R.: Paradoxe Oszillationen zwischen Markt und Staat. Ökonomisierung und Steuerung in der Berufs- und Weiterbildung. In: BÜCHTER, Karin; HÖHNE, Thomas (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung. Weinheim, Basel 2021, S. 157–176
- MEYER, R.; KREUTZ, M.: Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: DIETZEN, A.; POWELL, J. J. W.; BAHL, A.; LASSNIGG, L. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel 2015, S. 160–176
- NICKEL, S.; PÜTTMANN, V.; SCHULZ, N.: Trends im berufs begleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Study der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 396. Düsseldorf 2018
- PARSONS, T.: Das System moderner Gesellschaften. Weinheim 1996
- SCHANZ, H.: Akademisierung des Beschäftigungssystems. In: BONZ, B.; SCHANZ, H.; SEIFRIED, J. (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Baltmannsweiler 2017, S. 70–88
- SCHIMANK, U.; VOLKMANN, U.: Ökonomisierung der Gesellschaft. In: MAURER, A.: Handbuch der Wirtschaftssoziologie. Wiesbaden 2019, S. 382–392
- SPÖTTL, G.: Beruflich-betrieblicher Bildungstyp – ein Leitmodell für Industrie 4.0? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2017) 32. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/32/spoetl> (Stand: 16.01.2021)
- WOISCH, A.; RENNEBERG, A.-C.; MENTGES, H.: Wer nimmt ein duales Studium auf? Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten des Schulabschlussjahrgangs 2015. In: DZHW Brief (2018) 02. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_02_2018.pdf (Stand: 16.01.2021)