

Durchlässigkeit als mehrdimensionale
Aufgabe

Bedingungen für flexible Bildungsüber- gänge

Ulf Banscheraus, Nadine
Bernhard, Lukas Graf

gute gesellschaft –
soziale demokratie
#2017 plus

FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG

gute gesellschaft – soziale demokratie #2017plus

Was macht eine Gute Gesellschaft aus? Wir verstehen darunter soziale Gerechtigkeit, ökologische Nachhaltigkeit, eine innovative und erfolgreiche Wirtschaft und eine Demokratie, an der die Bürgerinnen und Bürger aktiv mitwirken. Diese Gesellschaft wird getragen von den Grundwerten der Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität.

Wir brauchen neue Ideen und Konzepte, um die Gute Gesellschaft nicht zur Utopie werden zu lassen. Deswegen entwickelt die Friedrich-Ebert-Stiftung konkrete Handlungsempfehlungen für die Politik der kommenden Jahre. Folgende Themenbereiche stehen dabei im Mittelpunkt:

- Debatte um Grundwerte:
Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität;
- Demokratie und demokratische Teilhabe;
- Neues Wachstum und gestaltende
Wirtschafts- und Finanzpolitik;
- Gute Arbeit und sozialer Fortschritt.

Eine Gute Gesellschaft entsteht nicht von selbst, sie muss kontinuierlich unter Mitwirkung von uns allen gestaltet werden. Für dieses Projekt nutzt die Friedrich-Ebert-Stiftung ihr weltweites Netzwerk, um die deutsche, europäische und internationale Perspektive miteinander zu verbinden. In zahlreichen Veröffentlichungen und Veranstaltungen in den Jahren 2015 bis 2017 wird sich die Stiftung dem Thema kontinuierlich widmen, um die Gute Gesellschaft zukunftsfähig zu machen.

Weitere Informationen zum Projekt erhalten Sie hier:

www.fes-2017plus.de

Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe

Bedingungen für flexible Bildungsübergänge

Ulf Banscheraus, Nadine Bernhard,
Lukas Graf

INHALT

5	VORWORT
7	1. EINLEITUNG: FORMEN DER DURCHLÄSSIGKEIT UND ANALYTISCHER FOKUS DER STUDIE
9	2. DIMENSIONEN INSTITUTIONELLER DURCHLÄSSIGKEIT
9	2.1 Zugang in Bildungsbereiche (Dimension I)
13	2.2 Anrechnung von Erlerntem (Dimension II)
14	2.3 Organisationale Verbindung (Dimension III)
15	2.4 Umgang mit heterogenen Bedürfnissen (Dimension IV)
17	3. ÜBERBLICK ÜBER WICHTIGE INITIATIVEN UND REGELUNGEN ZU DURCHLÄSSIGKEIT IN DEUTSCHLAND
17	3.1 Zugang in Bildungsbereiche
21	3.2 Anrechnung von Erlerntem
23	3.3 Organisationale Verbindung
25	3.4 Umgang mit heterogenen Bedürfnissen
27	4. FALLSTUDIEN: GOOD PRACTICES FÜR DURCHLÄSSIGKEIT ZWISCHEN BERUFS- UND HOCHSCHULBILDUNG
28	4.1 Offene Hochschule Niedersachsen
28	4.1.1 Die Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“
29	4.1.2 Erreichter Stand der Durchlässigkeit in Niedersachsen
32	4.1.3 Möglicher Beitrag zu sozialer Durchlässigkeit
33	4.1.4 Herausforderungen und Gelingensbedingungen
34	4.2 Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW)
34	4.2.1 Entstehung und Beschreibung der DHBW
35	4.2.2 Die DHBW und die vier Durchlässigkeitsdimensionen
38	4.2.3 Möglicher Beitrag zu sozialer Durchlässigkeit
39	4.2.4 Herausforderungen und Gelingensbedingungen
40	4.3 Modellversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS)

41	4.3.1	Entstehung und Beschreibung des Projektes DuBAS
42	4.3.2	DuBAS und die vier Durchlässigkeitsdimensionen
45	4.3.3	Möglicher Beitrag zu sozialer Durchlässigkeit
45	4.3.4	Herausforderungen und Gelingensbedingungen
47	5.	FAZIT: ZUSAMMENFASSUNG, IMPLIKATIONEN UND EMPFEHLUNGEN
53		LITERATUR
62		DIE AUTOR_INNEN DIESER STUDIE

VORWORT

Steigende Zahlen an Quereinstiegen, sinkende Geburtenraten und höhere Arbeitsplatzanforderungen – all diese Veränderungen stellen Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem. Sie erfordern eine höhere Flexibilität in puncto Arbeitszeit und Mobilität, aber auch in Bezug auf die Aneignung von neuen Kompetenzen. Die traditionelle Trennung der Bildungsbereiche Hochschulstudium und berufliche Ausbildung gerät dadurch unter Veränderungsdruck. Starre Bildungssysteme stehen zudem im Widerspruch zu den Wünschen nach einer offenen und gestaltbaren Bildungsbiographie.

Um neuen Anforderungen der Arbeitswelt sowie individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, müssen die Übergänge im Bildungssystem erleichtert werden. Zunehmend öffnen sich die Hochschulen daher bereits seit einiger Zeit für beruflich Qualifizierte und es gibt immer mehr Möglichkeiten, individuelle Ausbildungswege zu gehen. Neue Formen der Qualifikation wie duale Studiengänge, die praktische Elemente in die Hochschulausbildung integrieren, sind in den letzten Jahren stark gewachsen.

Im Rahmen der Studie sollen unterschiedliche regionale Praxisbeispiele analysiert werden, die zu Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen. Sie ist Teil einer Reihe von drei Studien des Projektes Gute Gesellschaft 2017plus, in denen sich die Friedrich-Ebert-Stiftung mit der fairen und flexiblen Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem beschäftigt.

Die vorliegende Studie nimmt folgende drei Beispiele genauer in den Blick:

- Die Duale Hochschule in Baden-Württemberg
- Die Initiative „Offene Hochschulen Niedersachsen“
- Der Modellversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“

Unter Durchlässigkeit verstehen wir dabei die Bildungsmobilität im individuellen Lebensverlauf. Dies bedeutet, dass die eingeschlagenen Bil-

dungspfade nicht zwangsläufig weitergegangen werden müssen, sondern Möglichkeiten bestehen, alternative Wege zu beschreiten. Dabei geht es nicht nur um den einfachen Übergang zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen; vielmehr geht es auch um Bedingungen innerhalb der Bildungseinrichtungen.

Die Studie betrachtet unterschiedliche Dimensionen von Durchlässigkeit, wie den Zugang zu Bildungsgängen, die Anrechnung von Erlerntem, die organisationale Verbindung von Bildungsbereichen sowie den Umgang mit heterogenen Lernbedürfnissen: Was sind bzw. waren Kontext- und Gelingensbedingungen für die Institutionalisierung von durchlässigen Bildungsübergängen? Und welche Empfehlungen lassen sich aus der Analyse der regionalen Fallbeispiele formulieren, die auch über die betrachteten Initiativen hinaus Anwendung finden können?

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre!



Yvonne Blos
Bildungs- und Hochschulpolitik
Friedrich-Ebert-Stiftung

1. EINLEITUNG: FORMEN DER DURCHLÄSSIGKEIT UND ANALYTISCHER FOKUS DER STUDIE

In Deutschland besteht traditionell eine starke institutionelle Trennung zwischen den Systemen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung – eine Trennung, die der Bildungssoziologe Martin Baethge (2006) als „Bildungsschisma“ bezeichnet hat und die in den letzten Jahren grundsätzlich in Frage gestellt wurde. So wird in Deutschland zunehmend eine Diskussion um die Gleichwertigkeit von Berufs- und Hochschulbildung geführt (Bernhard 2014; Euler/Severing 2015; Wolter 2013). Auslöser für diese Debatten sind dabei gesellschaftliche und sozio-ökonomische Entwicklungen, die das etablierte Verhältnis zwischen Berufs- und Hochschulbildung vor neue Herausforderungen stellen. Dazu zählen der dynamische Wandel der Wirtschaftsstrukturen hin zu stärker wissensbasierten Tätigkeiten und die damit verbundene Digitalisierung der Arbeitswelt, gestiegene Bildungsaspirationen junger Menschen, ein allgemeiner Trend hin zu akademisch-hochschulischen Ausbildungsformen, demographischen Veränderungen und in diesem Zusammenhang der befürchtete Fachkräftemangel. Die gegenwärtige europäische Bildungspolitik (Stichwort Bologna- und Kopenhagen-Prozesse) fordert ebenfalls eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ein.¹ In diesem Kontext entsteht zunehmend der Wunsch nach der Ermöglichung offener Bildungsbiographien, um auf die veränderten beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen reagieren zu können.

Das Problem mangelhafter Durchlässigkeit lässt sich bezogen auf das Bildungssystem aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachten, die sich in den Konzepten (a) der räumlichen Durchlässigkeit (z.B. grenzüberschreitende Bildungsmobilität), (b) der sozialen Durchlässigkeit (z.B. inter- und intragenerationale Bildungsmobilität von Individuen) und (c) der institutionellen Durchlässigkeit widerspiegeln (vgl. auch Freitag 2008). Der

¹ Siehe etwa Wolter et al. (2016), Frank et al. (2015), Euler/Severing (2015), Baethge/Wolter (2015); Baethge et al. (2014), Bernhard (2014), Wolter (2014), Solga et al. (2014), Graf (2013), Bernhard et al. (2013), Powell/Solga (2011, 2010), Trampusch/Bussemeyer (2010).

Begriff der institutionellen Durchlässigkeit bezieht sich dabei auf regulative, normative und kulturelle Bedingungen für die Ermöglichung flexibler Bildungswege. Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf eben dieser Perspektive, nämlich der institutionellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung, die als eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Voraussetzung für die Stärkung von sozialer Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem gesehen werden kann.

Ein institutionell durchlässiges Bildungssystem ist somit eine grundlegende Voraussetzung für die Ermöglichung flexibler Bildungsbiographien und damit auch die Verwirklichung von gleichen Bildungschancen. Aber wie kann institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland gefördert werden? Und wie kann dafür Sorge getragen werden, dass trotz einer Flexibilisierung die jeweilige Kernlogik von beruflicher und akademischer Bildung aufrecht erhalten wird, die von vielen Akteuren in ihrer Komplementarität als Träger eines erfolgreichen Bildungssystems gesehen werden?²

In dieser Expertise werden vor diesem Hintergrund die Teildimensionen institutioneller Durchlässigkeit genauer betrachtet: (I.) Zugang in Bildungsbereiche, (II.) Anrechnung von Erlerntem, (III.) organisationale Verbindung von Bildungsbereichen und (IV.) Umgang mit heterogenen Bedürfnissen (Abschnitt 2). Im nächsten Schritt wird ein Überblick über wichtige Initiativen und Regelungen zu Durchlässigkeit in Deutschland gegeben (Abschnitt 3). Es folgt eine kurze Vorstellung des methodischen Vorgehens und Begründung der Fallauswahl (Sektion 4.1). Darauf aufbauend werden drei (über-)regionale Initiativen, in denen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung innovativ gefördert wird, genauer vorgestellt und analysiert. Dabei handelt es sich um die „Offene Hochschule Niedersachsen“, die Duale Hochschule Baden-Württemberg und den Modellversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS) (Abschnitt 4). Übergeordnetes Ziel ist es, anhand des Überblicks über durchlässigkeitsfördernde Programme, aber insbesondere auch durch die vertiefende Darstellung der regionalen Fallstudien, mögliche Bedingungen für erfolgreiche Durchlässigkeitsstrukturen zwischen Berufs- und Hochschulbildung, aber auch Barrieren zu identifizieren und daraus relevante Schlussfolgerungen abzuleiten (Abschnitt 5).

² Siehe zum Beispiel Graf et al. (2014), Euler (2013), Busemeyer/Trampusch (2012), Powell/Solga (2010) und Bosch/Charest (2010).

2. DIMENSIONEN INSTITUTIONELLER DURCHLÄSSIGKEIT

Durchlässigkeit bedeutet weit mehr als das Gewähren von Zugangs- bzw. Übergangsmöglichkeiten aus einem Bildungsbereich in den anderen (vgl. auch Frank et al. 2015, Wolter et al. 2014, Ebner et al. 2013, Powell et al. 2012). Analytisch können vier Dimensionen von Durchlässigkeit unterschieden werden (Bernhard 2014)³, die im Folgenden erläutert und im nächsten Abschnitt anhand bestehender Initiativen in Deutschland veranschaulicht werden. Dabei wird deutlich, dass die diversen Initiativen und Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit meist mehr als eine Dimension adressieren.

2.1 ZUGANG IN BILDUNGSBEREICHE (DIMENSION I)

Beim Zugang in Bildungsbereiche kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen einem unbeschränkten Zugang, einem Zugang über Berechtigungen oder einem Zugang, über den die aufnehmende Institution entscheidet (Bernhard 2014). Dabei schließen sich die letzten beiden Varianten nicht gegenseitig aus. So sind Hochschulen in Deutschland vermehrt in der Lage, ihre Studierenden selbst auszuwählen, auch wenn diese über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

Für die Aufnahme eines Studiums ist in Deutschland der Nachweis einer solchen Hochschulzugangsberechtigung die zentrale Voraussetzung (vgl. Teichler 2014; Banscherus 2010). Diese kann auf unterschiedlichen Wegen erworben werden. Allgemein werden in Deutschland drei Grundtypen von Zugangswegen zu einem Hochschulstudium unterschieden („erster“,

3 Die Unterscheidung in die vier Dimensionen von Durchlässigkeit basiert auf der Arbeit von Bernhard (2014), in der auf Grundlage der Rezeption von Studien zur Durchlässigkeit von Berufs- und Hochschulbildung und den darin thematisierten unterschiedlichen Aspekten das analytische Konzept entwickelt wurde.

„zweiter“ und „dritter“ Bildungsweg; siehe unten), innerhalb derer jeweils wieder unterschiedliche Varianten zusammengefasst werden (Wolter 2012; Teichler 2014). Somit besteht bereits bei den Zugangsregelungen ein zentraler Unterschied zwischen hochschulischer und dualer beruflicher Erstausbildung, da für den Zugang zu letzterer zumindest den Formalien nach keine vorher festgelegten Aufnahmebedingungen zu erfüllen sind. Faktisch ist die Aufnahme einer Ausbildung in Deutschland allerdings keineswegs unabhängig von den Schulabschlüssen (vgl. Protsch 2014).

Der Regelzugangsweg zum Studium, auch als „erster Bildungsweg“ bezeichnet, erfolgt über das Erlangen der allgemeinen oder fachgebundenen (Fach-)Hochschulreife im Schulwesen. Dem allgemeinbildenden Abitur kommt hier – bei Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen, auf die in diesem Rahmen nicht eingegangen werden kann – eine eindeutig dominierende Rolle zu, die allerdings in den vergangenen Jahren in zahlreichen Bundesländern durch den Ausbau beruflich orientierter Schulen wie Fach- oder Berufsgymnasien etwas abgeschwächt worden ist (Klomfaß/Banscherus 2014; vgl. Tabelle 1).

TABELLE 1: ZUSAMMENSETZUNG DER STUDIENANFÄNGER_INNEN 2000 BIS 2012* NACH ART DER STUDIENBERECHTIGUNG (IN PROZENT)

Art der Studienberechtigung	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	68,6	63,8	65,1	64,4	62,8	65,0	62,1
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	3,0	4,6	4,9	5,2	5,4	4,9	5,1
Fachoberschule	7,7	9,1	7,9	8,2	8,5	7,8	7,9
Zweiter Bildungsweg ¹⁾	2,4	3,0	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4
Dritter Bildungsweg ²⁾	0,6	1,0	1,1	1,4	2,0	2,3	2,6
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	15,7	17,0	16,0	15,7	16,3	15,2	17,4
Sonstiges und ohne Angabe	1,6	1,2	1,8	1,7	1,5	1,3	1,4

* Studienjahre: Sommer- und nachfolgendes Wintersemester, ohne Verwaltungsfachhochschulen.

¹⁾ Abendgymnasien, Kollegs.

²⁾ Studienanfänger_innen und ohne traditionelle Studienberechtigung, mit Begabtenprüfung oder immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung.

Quellen: www.bildungsbericht.de (Tabelle F2-21web, 2014) [21.03.2016], eigene Darstellung

Beim „zweiten Bildungsweg“ handelt es sich um den nachträglichen Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung nach schulrechtlichen Regelungen, zum Beispiel an einem Kolleg, Abendgymnasium oder an beruflichen Schulen wie Berufsoberschulen (BOS).⁴ Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Studienberechtigung“ von 2009 und dessen

⁴ In der amtlichen Statistik (siehe Tabelle 1) gelten diese Wege über berufliche Schulen als Teil des ersten Bildungswegs, obwohl eine Hochschulzugangsberechtigung hier auch sequenziell nach dem Beruf erworben werden kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Gewerkschaften und die Wirtschaft dagegen klassifizieren diese Bildungsgänge als zweiten Bildungsweg (vgl. Freitag 2012: 20).

Umsetzung in den Hochschulgesetzen der Länder wurden die Beteiligungsmöglichkeiten über den „dritten Bildungsweg“ in einigen Bundesländern deutlich ausgeweitet. Seitdem verfügen die Inhaber_innen zahlreicher beruflicher Fortbildungsabschlüsse über eine der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung gleichgestellte Studienberechtigung. Sie können also grundsätzlich jedes Fach an jeder Hochschule studieren (Ulbricht 2012).

In einigen, aber nicht in allen Bundesländern verfügen mittlerweile auch die Absolvent_innen einer Berufsausbildung nach einer Phase der Berufstätigkeit über eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung und können somit in der Regel ohne weitere Voraussetzungen ein Studium aufnehmen, das fachlich dem erlernten Beruf entspricht. Der Erwerb einer Studienberechtigung ist für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung außerdem durch das Bestehen einer Zugangs-, Zulassungs- oder Eignungsprüfung oder ein erfolgreiches Probestudium möglich (Banscherus 2015; Nickel/Leusing 2009). Hier liegt die Entscheidung über den Zugang in erster Linie bei den Hochschulen, also den aufnehmenden Institutionen. Eine weitere Möglichkeit zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung ist die „Begabtenprüfung“, die auf entsprechende Ansätze aus den 1920er Jahren zurückgeht, nach dem Zweiten Weltkrieg schrittweise in den Ländern wieder eingeführt wurde und seit 1959 durch eine Rahmenvereinbarung der KMK geregelt ist, die seither mehrfach fortgeschrieben worden ist. Dabei orientieren sich die Anforderungen der Begabtenprüfung weitgehend am Prüfungskanon der gymnasialen Oberstufe (Freitag 2012).

Gerade die bestehende Vielzahl an Möglichkeiten des Hochschulzugangs, die insbesondere zwischen den Bundesländern und teilweise auch zwischen den einzelnen Hochschulen variieren, erfordern spezifische Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für beruflich Qualifizierte.

2.2 ANRECHNUNG VON ERLERNTEM (DIMENSION II)

Die zweite Dimension von Durchlässigkeit, Anrechnung, beruht auf der Annahme, dass differente Lernwege und daraus resultierende Lernergebnisse als gleichwertig betrachtet werden können, sofern sie auch zu gleichwertigen Kompetenzen und Kenntnissen bei den Lernenden führen (Freitag et al. 2011). Loroff et al. (2011) unterscheiden drei Varianten: die individuelle Anrechnung, die pauschale Anrechnung und eine Kombination der beiden Verfahren. Die pauschale Anrechnung erfolgt „personenunabhängig“, denn die Äquivalenzbestimmung besteht nicht für die individuellen Kenntnisse, sondern in erster Linie für formale, in Einzelfällen auch für non-formale Abschlüsse bzw. Zertifikate. So werden zum Beispiel berufliche Fortbildungsabschlüsse angerechnet oder für Weiterbildungsgänge Anrechnungsempfehlungen entwickelt (Müskens/Eilers-Schoof 2014, 2013).

Bei der individuellen Anrechnung dagegen wird für jeden Einzelfall geprüft, ob und in welchem Maße zuvor erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten mit den im Zielbildungsgang vermittelten Kenntnissen und Fähigkeiten übereinstimmen und damit Bestandteile des Bildungsgangs ersetzen können. Hier sind nicht nur formal, sondern auch non-formal und informell erworbene Lernergebnisse für die Anrechnung relevant. Eine Möglichkeit der individuellen Anrechnung liegt in der Portfoliomethode (Loroff et al. 2011). In einem Portfolio werden die für das Studium relevanten Erfahrungen, die in Berufs-, Hochschul- oder Weiterbildung, aus der beruflichen Praxis oder auch sonstigen außerberuflichen Kontexten erworben wurden, abgebildet und anhand von Zertifikaten, Arbeitsproben, (Arbeits-)Zeugnissen, Mitschriften etc. belegt.⁵

Das kombinierte Verfahren umfasst beides, die pauschale Anrechnung von formalen Abschlüssen und Zertifikaten sowie die Beurteilung der weiteren nicht formellen und non-formalen erworbenen Kenntnisse sowie Fertigkeiten (ebd.). Für die Anrechnung gilt ebenso wie für den Zugang, dass Strukturen wichtig sind, durch die Studieninteressierte über die bestehenden Möglichkeiten informiert und beraten sowie bei der Umsetzung, z.B. der Portfolioerstellung, unterstützt werden.

⁵ Siehe z.B.: <http://fernstudium.fh-brandenburg.de/anrechnung/individuelle-anrechnung.html> (Abruf: 24.03.2016)

2.3 ORGANISATIONALE VERBINDUNG (DIMENSION III)

Die dritte Dimension von Durchlässigkeit umfasst die organisationale Verbindung von Bildungsbereichen, d.h. es stehen Verbindungen von beruflicher und akademischer Bildung auf der Ebene von Bildungsorganisationen und Bildungsgängen im Fokus. Unterschieden werden kann hier die konsekutive Verknüpfung von Bildungsgängen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen (institutionalisierte Übergänge) und die Verbindung von verschiedenen Bildungsbereichen innerhalb eines Bildungsgangs oder einer Organisation (Integration) (Bernhard 2014).

Eine Integration von Bildungsbereichen ist auf mehreren Ebenen möglich: auf der Qualifikationsebene mit Doppelqualifikationen, in den Lehrplänen und der Didaktik und Methodik, den Lernorten, etc. (vgl. Graf 2013; Young et al. 1997). Integration ist dann verbunden mit einem Aufbrechen der bestehenden Grenzen durch die Institutionalisierung der für beide Bildungsbereiche typischen Logiken, Normen und/oder Regularien. Ein typisches Beispiel für die Integration von Berufs- und Hochschulbildung ist das duale Studium in Deutschland (vgl. Abschnitt 4.2).

Bei der organisationalen Verbindung in Form von institutionalisierten Übergängen handelt es sich um institutionalisierte Lernwege, die bestimmte Bildungsgänge miteinander verbinden, wobei aber das Lernen konsekutiv organisiert ist, d.h., erst in einem Bereich und dann im anderen stattfindet (Bernhard 2014). Es handelt sich demnach nicht um eine Verschränkung, sondern um eine institutionelle Kopplung (von Teilen) von Bildungsgängen. Als Beispiel könnten Programme gelten, die Aufstiegsfortbildungen und Studienabschlüsse miteinander koppeln – beispielsweise durch die Nutzung von pauschalen Anrechnungsverfahren, die strukturell in das Studienkonzept integriert sind, und die gezielte Ausrichtung des Studienprogramms auf Absolvent_innen bestimmter Fortbildungen.⁶

⁶ Siehe z.B.: <http://www.berufsstart.de/fachrichtung/management/management-eckstaller.php> (Abruf: 24.03.2016).

2.4 UMGANG MIT HETEROGENEN BEDÜRFNISSEN (DIMENSION IV)

Die vierte Dimension von Durchlässigkeit umfasst institutionelle Strukturen, welche darauf abzielen, den heterogenen Bedürfnissen der Lernenden zu begegnen (vgl. Banscheraus et al. 2015; Hanft et al. 2015; Dollhausen et al. 2013). Durchlässigkeit bedeutet somit nicht nur die Sicherung von Zugangs- oder Anrechnungsmöglichkeiten, sondern z.B. auch die Unterstützung der Studierenden, um ihnen ein erfolgreiches Absolvieren des Bildungsganges zu ermöglichen (Bernhard 2014; Wolter et al. 2014).

Zum einen geht es darum, den Studieninteressierten bzw. Studierenden Bedingungen zu bieten, die diese dabei unterstützen und motivieren, den passenden Bildungsgang zu wählen. Notwendig sind somit a) *Informations- und Beratungsangebote zu den verschiedenen Lernwegen* (vgl. Banscheraus et al. 2015, 2016). Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten sind auch im Verlauf des Bildungsganges notwendig, so dass auf diese Weise auch frühzeitig möglicherweise bestehende Problemlagen erkannt und bearbeitet werden können. Gleichzeitig bedarf es weiterer Unterstützungsstrukturen: Für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung, welche den Zugang in das Hochschulsystem suchen, stellt z.B. häufig auch die b) *Sicherstellung der Finanzierung* eine weitere wichtige Opportunitätsstruktur dar (Dollhausen et al. 2013; Mucke/Kupfer 2011).

In den Bildungsorganisationen selbst gilt es dann für das Lernen förderliche Bedingungen zu schaffen, d.h. die c) *Art und Weise, wie das Lernen organisiert ist und unterstützt wird*, sollte auf heterogene Bedürfnisse ausgerichtet sein. Zu unterscheiden sind zum einen unterschiedliche Bedarfe in der Studienorganisation. Flexible Studienstrukturen (z.B. Teilzeitstudium, berufsbegleitende Studiengänge und *blended learning* Kurse) ermöglichen unterschiedliche Lernrhythmen und das Lernen an verschiedenen Orten. Sie dienen dazu, jene Lernenden zu gewinnen, die ein traditionelles Vollzeit-/Präsenzstudium nicht realisieren könnten. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die entsprechende Anpassung der Infrastruktur, wie z.B. von Beratungsdiensten, Bibliotheken, Sprechstunden und Kindereinrichtungen notwendig (Bernhard 2014; Spexard 2016). Neben der Studienorganisation bedarf auch die curriculare und didaktische Ausrichtung der Bildungsangebote ein Mitdenken der Heterogenität. Bestimmte hochschulische Lernarrangements – wie *Problem Based Learning* (PBL) und *Work Based Learning*

(WBL) integrieren z.B. Praxiserfahrungen, was an die Stärken der beruflich vorqualifizierten Studierenden anknüpft (Hartmann et al. 2012).

Schließlich bedarf es einer d) *Kultur der Offenheit gegenüber der Heterogenität der Lernenden und ihren Bedürfnissen* in den Organisationen im Sinne einer Offenheit der Lehrenden und Strukturen (vgl. Studien von Ahlheit 2009; Völk 2011). Eine solche kann die Integration von Lernenden aus anderen Bildungsbereichen eher erleichtern als eine Orientierung auf eine vermeintlich bedürfnishomogene Gruppe von traditionellen Lernenden.

3. ÜBERBLICK ÜBER WICHTIGE INITIATIVEN UND REGELUNGEN ZU DURCHLÄSSIGKEIT IN DEUTSCHLAND

Vor dem Hintergrund dieses breiten Verständnisses von Durchlässigkeit soll in diesem Abschnitt schlaglichtartig ein Überblick über zentrale Initiativen und Regelungen der letzten Jahre gegeben werden, die sich auf einzelne der zuvor genannten Dimensionen beziehen oder diese zumindest prioritär in den Blick nehmen. Aufgrund des zur Verfügung stehenden Rahmens ist die Aufzählung keinesfalls als abschließend zu betrachten. Es werden vielmehr exemplarisch einige herausstechende Initiativen in den Blick genommen.⁷

3.1 ZUGANG IN BILDUNGSBEREICHE

Unter den Studierenden im ersten Semester, die vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, befinden sich sowohl Absolvent_innen des ersten als auch solche des zweiten und dritten Bildungswegs (vgl. Abschnitt 2.1).⁸ Diese unterschiedlichen Routen sind in der hochschulpolitischen Diskussion allerdings in ganz unterschiedlichem Maße präsent. So wird die Gruppe der Studienberechtigten, die nach dem Erwerb einer schulischen Studienberechtigung zunächst eine berufliche Ausbildung absolvieren und erst dann ein Studium aufnehmen, aktuell kaum thematisiert. Ein Grund hierfür könnte sein, dass der Anteil der „Doppelqualifizierten“ (Berufsausbildung plus Studium) unter den Studierenden im ersten Semester – sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen – seit

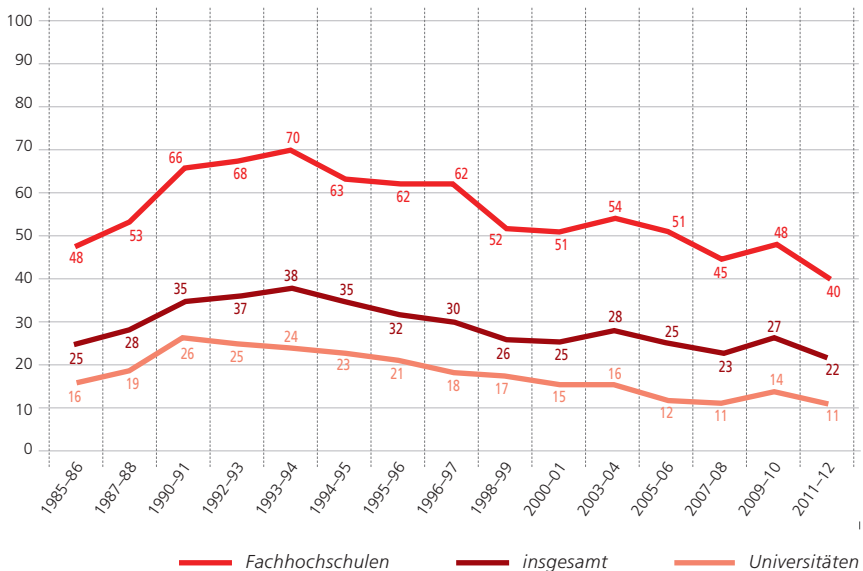
⁷ Für einen breiteren Überblick vgl. z.B. Feichtenbeiner et al. (2015); Freitag et al. (2015); Hanft et al. (2015).

⁸ Die veränderte Bedeutung beruflich orientierter Schulen beim Erwerb einer Studienberechtigung wird z.B. bei Schindler 2014 und Klomfaß/Banscherus 2014 diskutiert. Eine ausführlichere Vorstellung der verschiedenen Möglichkeiten zum Hochschulzugang ohne schulische Studienberechtigung bieten z.B. Banscherus 2015, Nickel/Leusing 2009 und Ulbricht 2012.

Jahren deutlich rückläufig ist (vgl. Baethge et al. 2014; Frank et al. 2015).⁹ Im Wintersemester 2011/ 2012 verfügte – einschließlich der Studienberechtigten, die ihre Studienberechtigung zusammen mit oder im Abschluss an ihre Ausbildung erworben haben – nur noch ein knappes Fünftel (22 Prozent) der Studierenden bei Studienbeginn über eine abgeschlossene Berufsausbildung, nachdem dies Mitte der 1990er Jahre noch auf mehr als ein Drittel (1994/95: 35 Prozent) zutraf (vgl. Abbildung 1).

Der Anteil von Absolvent_innen des zweiten Bildungswegs, dem in der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion gleichfalls nur eine geringe Priorität eingeräumt wird, lag den Daten des Bildungsberichts 2014 zufolge

ABBILDUNG 1: DEUTSCHE STUDIENANFÄNGER_INNEN MIT ABGESCHLOSSENER BERUFSAUSBILDUNG NACH ART DER HOCHSCHULE, WINTERSEMESTER 1985/85 BIS 2011/12 (IN PROZENT)



Quellen: Baethge et al. 2014 (S. 32), eigene Darstellung

⁹ Die Zunahme dualer Studiengänge und damit derjenigen, die Berufsausbildung und Studium aufgrund der damit einhergehenden Zeitersparnis parallel („neues Modell“) statt sequentiell („altes Modell“) absolvieren (siehe Graf 2013), könnte ein möglicher Grund hierfür sein.

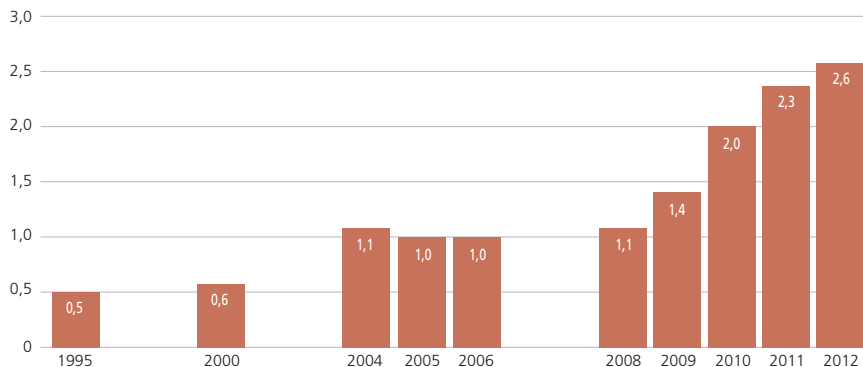
zwischen 2000 und 2012 bei Werten zwischen 2,4 und 3,4 Prozent. Diese Personengruppe verfügt in der Regel ebenfalls über einen beruflichen Ausbildungsabschluss.

Deutlich präsenter ist in der gegenwärtigen Diskussion demgegenüber der Übergang in die Hochschulen von beruflich Qualifizierten ohne schulische Studienberechtigung. Hier haben die Länder in den letzten Jahren die Zugangsmöglichkeiten deutlich ausgeweitet (vgl. Abschnitt 2.1). Wichtig für diese Entwicklung waren vor allem die Beschlüsse der Regierungschefs von Bund und Ländern zum Ausbau des dritten Bildungswegs beim *Dresdner Bildungsgipfel* im Oktober 2008 und deren Operationalisierung durch den bereits erwähnten KMK-Beschluss vom März 2009 (Bundesregierung/ Regierungschefs der Länder 2008; KMK 2009). Mit diesem Beschluss hat die KMK erstmals berufliche Zugangswege zum Hochschulstudium, die in einigen Ländern in ähnlicher Weise schon lange Zeit vorhanden waren, offiziell anerkannt (Wolter et al. 2014). In der konkreten Ausgestaltung weisen die Länderregelungen aber nach wie vor deutliche Unterschiede bei der Reichweite der Zugangsregelungen und beim betreffenden Personenkreis auf (Banscherus 2015).

In den vergangenen Jahren ist eine deutliche Zunahme der Studierenden, die über den dritten Bildungsweg an die Hochschule kommen, festzustellen – der Anteil verbleibt dabei allerdings auf einem sehr niedrigen Niveau (vgl. Abbildung 2).¹⁰ Auch sind deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern festzustellen (vgl. Abbildung 3). Die überdurchschnittlichen Anteilswerte in Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Rheinland-Pfalz sind in relevantem Maße auf das vergleichsweise große Angebot bei Fernstudiengängen und berufsbegleitenden Formaten in diesen Ländern zurückzuführen, das zu einem relevanten Anteil von privaten (Fach-)Hochschulen und der Fernuniversität in Hagen vorgehalten wird. Allein auf die Fernuniversität entfiel 2014 mit 34,2 Prozent mehr als ein Drittel aller Studienanfänger_innen des dritten Bildungswegs.

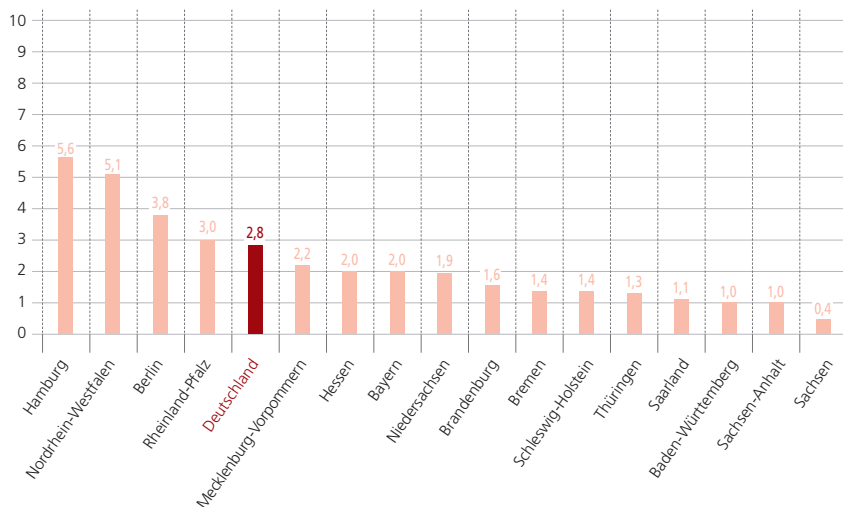
10 Einige Länder haben außerdem von der durch die KMK im Februar 2010 geschaffenen Möglichkeit Gebrauch gemacht, beim Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen den im Regelfall als Zugangsvoraussetzung geforderten ersten Hochschulabschluss durch eine erfolgreiche Eignungsprüfung zu ersetzen. Hierzu liegen derzeit noch kaum Erfahrungen vor.

ABBILDUNG 2: ANTEIL STUDIENANFÄNGER_INNEN DES DRITTEN BILDUNGSWEGS 1995 BIS 2012 (IN PROZENT)



Quellen: www.bildungsbericht.de (Tabelle F2-21web, 2014) [01.03.2016], eigene Darstellung

ABBILDUNG 3: ANTEIL STUDIENANFÄNGER_INNEN OHNE ABITUR UND FACHHOCHSCHULREIFE NACH BUNDESLÄNDERN 2014 (IN PROZENT)



Quellen: www.studieren-ohne-abitur.de (Datenmonitoring, Quantitative Entwicklung in den Bundesländern) [Abruf: 25.03.2016], eigene Darstellung

In einigen Ländern wurden im Anschluss an die Vereinbarungen zum Ausbau des dritten Bildungswegs Förderprogramme aufgelegt, die Hochschulen dabei unterstützen sollten, die Zugangsmöglichkeiten für nicht-traditionelle Zielgruppen auszuweiten. Diese Initiativen bezogen sich primär auf die Dimension *Zugang*, es wurden zumeist aber auch Fragen der Anrechnung und einer zielgruppengemäßen Studiengestaltung berücksichtigt.

Beispielsweise verfolgte das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ zwischen 2009 und 2012 die Ziele einer Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und Berufstätige, der Erleichterung des Übergangs durch Anrechnung sowie der Einbindung von Angeboten aus der Erwachsenen- in die Hochschulbildung. In diesem Rahmen wurden die fünf teilnehmenden Hochschulen mit insgesamt 3,2 Millionen Euro gefördert (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013; Hanft/Brinkmann 2013; vgl. weitergehend Abschnitt 4.1). 2011 wurde das Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen“ initiiert, in dessen Rahmen sich Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung direkt im Anschluss an ihre Berufsausbildung in siebzehn Studiengänge an fünf Hochschulen immatrikulieren konnten. Ziel dieses bis 2014 laufenden Projektes war es herauszufinden, ob die eigentlich vorgesehene zweijährige Berufspraxis einen Einfluss auf den Studienerfolg hat (Berg et al. 2014; Lübke/Berg 2014).

3.2 ANRECHNEN VON ERLERNTEM

Die KMK hat mit ihrem Beschluss zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten bereits im Jahr 2002 den Anstoß für die Entwicklung und Implementation von Anrechnungsverfahren gegeben. In deren Rahmen sollen bis zu 50 Prozent der geforderten Studienleistungen durch außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen ersetzt werden können. Im Jahr 2008 hat die KMK die Hochschulen dazu aufgefordert, die bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten verstärkt zu nutzen und seit 2015 sind die Akkreditierungsagenturen dazu verpflichtet, den Hochschulen eine entsprechende Auflage zu erteilen, wenn keine ausreichenden Anrechnungsmöglichkeiten bestehen (Akkreditierungsrat 2014; KMK 2002, 2008).

Als Anreiz für die Hochschulen, sich in diesem Bereich stärker zu engagieren, wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2005 die Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) gestartet.¹¹ Von 2005 bis 2008 wurden elf Projekte gefördert, die sich mit der Entwicklung geeigneter Verfahren zur Anrechnung von beruflich erworbenen Qualifikationen, insbesondere von beruflichen Fortbildungsabschlüssen, auf Bachelor- und Masterstudiengänge beschäftigten (Buhr et al. 2008; Freitag et al. 2011). 2011 wurde eine weitere Förderrunde aufgelegt, durch die bis 2014 unter anderem Maßnahmen zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung des Studienangebotes sowie zur Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren und zur Implementierung von Brückenkursen gefördert wurden (Freitag et al. 2015). Ein Förderprogramm auf Länderebene, das primär Anrechnungsfragen thematisiert hat, war der Ideenwettbewerb „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg in Europa“, durch den von 2009 bis 2012 ausgewählte Projekte mit insgesamt drei Millionen Euro bei der Entwicklung von Anrechnungsverfahren und der Sensibilisierung der Hochschulangehörigen für nicht-traditionelle Studieninteressierte gefördert wurden.

Die Länder haben zwischen 2003 und 2014 die gesetzlichen Regelungen zur Umsetzung der Anrechnungsbeschlüsse der KMK geschaffen. Allerdings bestehen zwischen ihnen deutliche Unterschiede beim Grad der Verbindlichkeit von Anrechnungsverfahren. In einigen Ländern sind die Hochschulen gesetzlich dazu verpflichtet, Lernergebnisse anzurechnen, sofern diese gleichwertig sind, in anderen Ländern können die Hochschulen selbst entscheiden, ob sie Anrechnungsverfahren nutzen und wie sie diese ausgestalten, in wieder anderen Ländern ist diese Möglichkeit auf Studiengänge beschränkt, bei denen die Anrechnungsregelungen im Rahmen der Akkreditierung überprüft worden ist (Freitag 2010; Feichtenbeiner et al. 2015). Es bleibt abzuwarten, wie sich die Vorgabe des Akkreditierungsrates an die Agenturen, in Begutachtungsverfahren Anrechnungsfragen stärker zu berücksichtigen, mittel- und langfristig auswirken wird.

Seit einigen Jahren wird unter dem Stichwort ‚reziproke Durchlässigkeit‘ auch verstärkt über die Anrechnung der Leistungen von Studienabbrecher_innen auf die Anforderungen einer beruflichen Aus- bzw. Fortbildung diskutiert. Den Anfang machte im Jahr 2011 das Projekt „SWITCH“

¹¹ Siehe auch: <http://ankom.his.de> (Abruf: 24.03.2016)

in Aachen, in dessen Rahmen für ehemalige Informatikstudierende, die in ihrem mindestens zweijährigen Studium mindestens 20 Kreditpunkte (ECTS) erworben hatten, die Möglichkeit geschaffen wurde, innerhalb von 18 Monaten eine Ausbildung als Fachinformatiker_in zu absolvieren. Durch das Förderprogramm „Jobstarter plus“ werden zwischen 2015 und 2017 insgesamt 18 Projekte durch das BMBF gefördert, in denen Studienabbrecher_innen anschließend an eine individuelle Karriereberatung und in Abstimmung mit dem Ausbildungsbetrieb ebenfalls die Möglichkeit einer verkürzten Ausbildung geboten wird, sofern sie in ihrem Studium mindestens 30 ECTS erworben haben. In einigen Projekten ist unter bestimmten Bedingungen in Einzelfällen auch das verkürzte Absolvieren einer beruflichen Aufstiegsfortbildung möglich.¹²

3.3 ORGANISATIONALE VERBINDUNG

Organisationale Verbindungen zwischen Berufsbildung und höherer Allgemeinbildung können im Sekundärbereich oder auch im Tertiärbereich angesiedelt sein. In Deutschland gibt es momentan eine Vielzahl von Einzelinitiativen, die die Möglichkeit bieten, einen beruflichen Abschluss und (mehrheitlich) eine Fachhochschulreife (FHR) gemeinsam zu erwerben. Hierbei handelt es sich meist um spezifische Einzelangebote von Berufsschulen für ausgewählte Ausbildungsberufe.¹³ 2013 gab es über 1.800 Angebote bundesweit, eine FHR als Zusatzqualifikation zu einem Berufsabschluss zu erwerben, wobei 9.226 Auszubildende diese Zusatzqualifikation begonnen haben (BIBB 2014). Rechtlich sind die Möglichkeiten seit 1998 von der Kultusministerkonferenz durch die Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen geregelt. In dieser Vereinbarung wurden die notwendigen Kriterien für den Erwerb der FHR festgelegt, auf deren Basis die Auszubildenden zusätzlichen Unterricht entweder im Anschluss an die oder parallel zur Ausbildung erhalten können.

Teilweise wurde die Verbindung zwischen Berufsabschluss und Hochschulreife aber auch breiter institutionalisiert: In Hamburg ist es durch das Projekt „Dual Plus Fachhochschulreife“ möglich, grundsätzlich an allen

¹² Siehe auch: <http://www.jobstarter.de> (Abruf: 24.03.2016)

¹³ Siehe auch: <http://ausbildungplus.de> (Abruf: 24.03.2016)

Berufsschulen zusätzlich zum Ausbildungsberuf auch die FHR zu erwerben, wenn der zu lernende Beruf mindestens 3-jährig ist und ein Notendurchschnitt von mindestens der Note 3 in den Hauptfächern vorliegt¹⁴. In Bayern wurden für elektrotechnische Berufe, Metallberufe und kaufmännische Berufe ebenfalls doppeltqualifizierende Bildungsgänge – die sogenannte „Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife“ (DBFH) – eingeführt. Voraussetzung hier sind ein Ausbildungsvertrag mit einer an DBFH beteiligten Firma sowie gute schulische Leistungen. Gemeinsam ist diesen Initiativen die Möglichkeit des Erwerbs der Fachhochschulreife. Äußerst selten dagegen ist die Verbindung von Berufsabschluss und allgemeiner Hochschulreife.¹⁵ In Sachsen wurde 2011 das Modellprojekt „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS) gestartet, in dem dies innerhalb von vier Jahren möglich ist. Dieser Fall wird in Abschnitt 4.3 genauer beschrieben.

Zentrales Beispiel für die organisationale Verbindung im Tertiärbereich ist das duale Studium. Duale Studiengänge bewegen sich an der Schnittstelle von Berufs- und Hochschulbildung (Krone, 2015) und verbinden als hybride Organisationsformen organisationale und institutionelle Elemente der klassischen Berufs- und der klassischen Hochschulbildung (Graf, 2013). Der Aufbau solcher hybrider Ausbildungsangebote wird vom Wissenschaftsrat explizit empfohlen, unter anderem als effektives Instrument zur regionalen Fachkräftesicherung (WR, 2014). Sogenannte ausbildungsintegrierende duale Studiengänge – die in manchen Fällen eine Berufsschule mit einbinden – werden in der Regel mit einem anerkannten Abschluss aus dem Berufsbildungssystem sowie einem Bachelor abgeschlossen. Neben diesem ursprünglichen Typ gibt es praxisintegrierende, berufsintegrierende und berufsbegleitende duale Studiengänge. Diese funktionieren ebenfalls nach dem Grundprinzip einer systematischen inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung von Theorie- und Praxisphasen, führen mit dem Bachelor aber lediglich zu einem Abschluss.

¹⁴ http://www.ausbildung-hh.de/ausbildung/ausbildung_plus_hoeherer_schulabschluss.html (Abruf: 24.03.2016)

¹⁵ In Berlin, Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern zum Beispiel besteht diese Möglichkeit an einzelnen Berufsschulen für ausgewählte Berufe (Interview S3). Dahingegen ist diese Form der Doppelqualifikation im „dualen Nachbarland“ Österreich mit den Berufsbildenden Höheren Schulen fest etabliert. Zentraler Grund hierfür ist die in Österreich deutlich stärker ausgeprägte Tradition der vollzeitschulischen Berufsausbildung (siehe Graf et al. 2012).

Im April 2013 erfasste das Bundesinstitut für Berufsbildung 1.461 duale Studiengänge mit insgesamt mehr als 64.358 Studienplätzen in allen 16 Bundesländern, wobei das Studienplatzangebot in den letzten Jahren rasant zugenommen hat (BIBB, 2014). Duale Studiengänge werden insbesondere in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Informatik angeboten. Anbieter dualer Studiengänge sind in erster Linie Fachhochschulen (59 Prozent), Berufsakademien (15 Prozent) sowie die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) (20 Prozent). Hinzu kommen einige Universitäten (6 Prozent) (BIBB, 2014, S. 28). Der Fall der DHBW wird im Abschnitt 4.2 genauer beschrieben. Duale Studiengänge in der oben beschriebenen Form sind bislang ein vornehmlich deutsches Phänomen. Selbst in den – im internationalen Vergleich ähnlichen – schweizerischen und österreichischen Bildungssystemen sind sie bis zum heutigen Zeitpunkt noch kaum bekannt (siehe Graf 2016 zum D-A-CH-Vergleich).

3.4 UMGANG MIT HETEROGENEN BEDÜRFNISSEN

Seit einigen Jahren wird von Bund und Ländern auch der Ausbau von flexiblen Studienformaten gefördert, die sich stärker an den Anforderungen und Bedürfnissen beruflich qualifizierter und/oder berufstätiger Studieninteressierter ausrichten als dies bei traditionellen Vollzeit-/Präsenz-Studiengängen der Fall ist. Gemeinsam von Bund und Ländern wurde beispielsweise 2010 der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vereinbart, der ebenfalls auf den Vereinbarungen des *Dresdner Bildungsgipfels* im Oktober 2008 basiert. Im Rahmen des Wettbewerbs werden den beteiligten Hochschulen zwischen 2011 und 2020 durch das BMBF finanzielle Mittel im Umfang von insgesamt 250 Millionen Euro zur Entwicklung von innovativen, nachfrageorientierten sowie nachhaltig angelegten Angeboten des lebenslangen Lernens zur Verfügung gestellt. Hierzu gehören unter anderem berufsbegleitende und duale Bachelorstudiengänge, weiterbildende Masterstudiengänge und Zertifikatsprogramme, aber auch Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie Anrechnungsverfahren. In der ersten Wettbewerbsrunde (2011 bis 2017) wurden und werden 26 und in der zweiten Runde (2014 bis 2020) 47 Projekte finanziell unterstützt. Insgesamt erhalten aktuell rund 100 Hochschulen eine Förderung aus dem Bund-Länder-Wettbewerb (Volter/Banscherus 2015; Stamm-Riemer/Tillack 2012; Stamm/Tillack 2014).

Auch in den Ländern wurden Förderprogramme und Modellversuche aufgelegt bzw. initiiert, die auf eine stärkere Zielgruppenorientierung der Studienangebote der Hochschulen abzielen (vgl. Feichtenbeiner et al. 2015). Unter anderem startete in Baden-Württemberg 2013 eine Programminitiative zum Ausbau berufsbegleitender Masterstudiengänge, durch die die Hochschulen zur Konzeption von Angeboten angeregt werden sollen, welche die spezifischen Anforderungen von Berufstätigen an die Studienorganisation berücksichtigen. Gefördert werden unter anderem neue Studienstrukturen, professionelle Betreuungsmaßnahmen und methodisch-didaktische Ansätze, die auf die besonderen Lernerfordernisse der Zielgruppe fokussieren. Hierfür stellt das Land insgesamt zehn Millionen Euro zur Verfügung, verteilt auf fünf Jahre. Ein weiteres Beispiel für Ansätze zur Flexibilisierung der Studienorganisation ist das Programm „Offene Hochschulen Bremen“, in dessen Rahmen seit 2012 die Entwicklung und Einrichtung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen und Zertifikatskursen, die berufsbegleitend und/oder in Teilzeit absolviert werden können, gefördert wird.

4. FALLSTUDIEN: *GOOD PRACTICES* FÜR DURCHLÄSSIGKEIT ZWISCHEN BERUFS- UND HOCHSCHULBILDUNG

Die in diesem Kapitel folgende Analyse der Fälle erfolgt in erster Linie auf der Basis der Sichtung von Dokumenten und Sekundärliteratur sowie der Erhebung und Analyse mehrerer qualitativer leitfadengestützter Expert_inneninterviews (vgl. Gläser/Laudel 2006; Meuser/Nagel 2009).¹⁶ Ein zentrales Anliegen ist hier die Beschreibung einschlägiger Initiativen und Studienprogramme in Form von ausgewählten Fallstudien und deren Einordnung in die aktuelle Debatte um verstärkte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

Für die konkrete Fallauswahl bilden die zuvor herausgearbeiteten vier Dimensionen institutioneller Durchlässigkeit eine zentrale Grundlage. Insgesamt sollen durch die ausgewählten Fälle alle vier Dimensionen illustriert werden, wobei ein spezifischer Fall für die Umsetzung einer Dimension oder auch mehrerer Dimensionen stehen kann. Die Perspektive auf soziale Durchlässigkeit wird ebenfalls mit reflektiert.

Konkret betrachten wir drei wegweisende Projekte im Bereich der institutionellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland: die „Offene Hochschule Niedersachsen“ (Abschnitt 4.1), die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) (Abschnitt 4.2) und die „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS) (Abschnitt 4.3). Die drei ausgewählten Fallstudien haben einen regionalen Fokus, wobei unterschiedlich geprägte Regionen berücksichtigt werden. Die Fälle beziehen sich zudem auf unterschiedliche Organisationsformen; es werden also sowohl Einrichtungen der Hochschulbildung (Offene Hochschule Niedersachsen, DHBW) als auch hybride Formen, die Berufs- und höhere/akademische Allgemeinbildung verbinden (DHBW, DuBAS), betrachtet. Die ausgewählten Initiativen zeich-

16 Detailinformationen zu den durchgeführten Interviews finden sich in den jeweiligen Fallstudien.

nen sich weiterhin dadurch aus, dass sie als *good practice* Fälle innovative Ansätze aufzeigen, die nicht im Projektmodus verbleiben, sondern überregionale Strahlkraft und das Potential zur institutionellen Verstetigung und Diffusion besitzen.

4.1 OFFENE HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN¹⁷

In Niedersachsen verfolgen Politik, Hochschulen und weitere Akteure bereits seit Jahrzehnten das Ziel einer besseren institutionellen Durchlässigkeit. Die seit den 1970er Jahren verfolgte Politik zur Öffnung der Hochschulen weist einen Prozesscharakter auf. Das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ bildete 2009 den Kern einer umfassenden Strategie des Landes zur Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen, die 2012 durch die Einrichtung der Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“ institutionalisiert wurde. Auf diese Weise erhielten die vielfältigen Aktivitäten und Initiativen an den niedersächsischen Hochschulen ein übergreifendes Dach. Die Arbeit der Servicestelle ist untrennbar mit der jahrzehntelangen Politik zur Förderung der institutionellen Durchlässigkeit verbunden, die auch nach dem Ende des Modellprojektes und der Gründung der Servicestelle fortgeschrieben wird – unter anderem durch weitere Förderprogramme.¹⁸

4.1.1 DIE SERVICESTELLE „OFFENE HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN“

Neben Förderprogrammen des Bundes haben in Niedersachsen verschiedene Landesinitiativen Impulse für eine bessere Durchlässigkeit gesetzt. Am bekanntesten ist sicher das zwischen 2009 und 2012 durchgeführte Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“, in dessen Rahmen fünf Hochschulen dabei unterstützt wurden, (1.) spezielle Studienangebote für Berufstätige zu entwickeln, (2.) die Implementation von Anrechnungsverfahren

¹⁷ Für diese Fallstudie wurde am 09.02.2016 ein ca. 1,5 stündiges Expert_inneninterview (Interview N1) mit einer Vertreterin der Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“ geführt. Diese Fallstudie wurde federführend von Ulf Banscherus bearbeitet.

¹⁸ Zuletzt wurden seitens des Landes im Februar 2016 mehr als zehn Millionen Euro für eine weitere Förderrichtlinie zur „Öffnung der Hochschulen“ bereitgestellt; siehe auch: <http://www.mwk-niedersachsen.de/aktuelles/presseinformationen/land-treibt-oeffnung-der-hochschulen-voran-140940.html> (Abruf: 29.03.2016)

ren auszuweiten und (3.) verstärkt Angebote aus der Erwachsenenbildung einzubinden (Cendon 2012; Dollhausen 2012). Im Zusammenwirken von Politik, Hochschulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Wirtschaftsverbänden, Kammern und Gewerkschaften wurde daran anknüpfend 2012 in Hannover die Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“ in Form einer gGmbH gegründet.¹⁹ Das Team der Servicestelle besteht aus acht Personen, darunter die Geschäftsführerin und zwei Referent_innen. Somit gelang im Hochschulbereich zum ersten Mal die Weiterentwicklung einer Landesinitiative zu einer institutionalisierten Serviceeinrichtung, an der die verschiedenen Akteure sowohl durch die Mitwirkung im Aufsichtsrat als auch finanziell beteiligt sind.

Die Servicestelle sieht ihre Aufgabe vor allem in der Information und Beratung von Studieninteressierten zu Fragen des Hochschulzugangs und zur Anrechnung, aber auch zu flexiblen Studienformaten und weiteren Aspekten. Hierbei kommt der Zusammenarbeit mit den zwölf regionalen Bildungsberatungsstellen in Niedersachsen sowie den Studienberatungen der Hochschulen und den Beratungsstellen der Arbeitsagenturen eine besondere Bedeutung zu. Bei der Sensibilisierung von Multiplikator_innen in Unternehmen, Kammern und Beratungsstellen setzt die Servicestelle in erster Linie auf die Förderung des Austausches zwischen den verschiedenen Akteuren, die einen Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit leisten können.

4.1.2 ERREICHTER STAND DER DURCHLÄSSIGKEIT IN NIEDERSACHSEN

In Bezug auf Hochschulzugang, Anrechnung sowie Informations- und Beratungsangebote ist Niedersachsen bereits seit Langem als Trendsetter zu betrachten. Im Folgenden wird der bestehende Status quo hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen von Durchlässigkeit skizziert.

Zugang in Bildungsbereiche

Niedersachsen führte bereits 1948 die „Begabtenprüfung“ (wieder) ein, womit das Land an die in der Weimarer Republik bestehenden Regelungen zum Hochschulzugang ohne Abitur anknüpfte. 1971 wurde in Niedersachsen als erstem – und lange auch einzigem – Bundesland mit der Zulassungsprüfung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studi-

¹⁹ Siehe auch: <http://www.offene-hochschule-niedersachsen.de/> (Abruf: 29.03.2016)

enberechtigung („Z-Prüfung“) eine weitere Zugangsmöglichkeit geschaffen (Gierke 2013; Wolter 1990, 1994). Im Jahr 1994 erhielten Absolvent_innen beruflicher Fortbildungsprüfungen die Möglichkeit, zu einem Probestudium zugelassen zu werden. Die Beteiligungschancen wurden 2002 weiter erleichtert, indem die Inhaber_innen vieler Fortbildungsabschlüsse pauschal eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhielten (Gierke 2013).

Auch aktuell weist das Land ein hohes Maß an Beteiligungsmöglichkeiten auf, das nach wie vor nicht in allen Bundesländern erreicht worden ist (vgl. Feichtenbeiner et al. 2015). Allerdings besteht in Niedersachsen derzeit nicht die Möglichkeit zur Zulassung zu einem weiterbildenden Masterstudiengang ohne ersten Hochschulabschluss. Dies sowie die Festlegung einer „proportionalen Vorabquote“, der zufolge der Anteil der nicht-traditionellen Studienanfänger_innen bei zulassungsbeschränkten Studiengängen dem Anteil an den Bewerber_innen (bis maximal 10 Prozent) entsprechen muss, wird teilweise als Beteiligungshemmnis beschrieben. Diese Regelung kann aus Sicht von Berater_innen zu Verunsicherungen führen, da die Chance auf einen Studienplatz aus Sicht der Studieninteressierten als kaum kalkulierbar erscheinen kann.

Auch die Bestimmungen zur kostendeckenden Weiterbildungsfinanzierung stellt manche Hochschulen vor Herausforderungen, da zum einen der Aufwand, der mit einer getrennten Abrechnung von grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten verbunden ist, hoch ist und zum anderen eine vollständige Refinanzierung der Entwicklungskosten so hohe Teilnahmekosten nach sich ziehen würde, dass weiterbildende Angebote für einen relevanten Teil der Adressatengruppen nicht mehr attraktiv sind (vgl. Faulstich et al. 2007; Banscherus et al. 2016). Diese Einschränkungen stellen das insgesamt positive Gesamtbild beim Hochschulzugang keineswegs in Frage. Schwerer ins Gewicht fällt der Widerstand, auf den die rechtlichen und politischen Vorgaben bei einem Teil der Lehrenden treffen, denn der in der Praxis realisierbare Grad der Durchlässigkeit hängt nicht zuletzt von der Mitwirkung der einzelnen Professor_innen ab. In dieser Frage hat sich seit den 1970er Jahren viel getan, der notwendige Überzeugungsprozess ist aber auch in Niedersachsen noch nicht vollständig abgeschlossen.

Anrechnung von Erlerntem

Auch mit der Anrechnung von Kompetenzen haben sich viele niedersächsische Hochschulen bereits früh beschäftigt und sind hier vergleichsweise weit fortgeschritten. So lagen beispielsweise zwischen 2005 und 2008 von den

insgesamt zehn Hochschulen, die im Rahmen der ANKOM-Initiative gefördert wurden, vier in Niedersachsen (vgl. Abschnitte 3.2 und 4.1). An Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beteiligen sich aktuell zwölf der 21 staatlichen Hochschulen. Die Förderung der Anrechnung war ebenfalls ein zentrales Anliegen des Modellprojektes „Offene Hochschule Niedersachsen“.

Auch nach dessen Ende fördert das Land seit 2013 die Arbeit des „Kompetenzbereichs Anrechnung“ an der Universität Oldenburg,²⁰ der unter anderem – in Zusammenarbeit mit der Servicestelle – Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei der Entwicklung von Zertifikatsangeboten unterstützt. Diese können pauschal, also ohne Einzelfallprüfung, auf die geforderten Leistungen in bestimmten Hochschulstudiengängen angerechnet werden. Die Kooperationen werden ebenfalls vom Land gefördert, das darin einen Beitrag zur Gesamtstrategie „Offene Hochschule Niedersachsen“ sieht. Zu den Aufgaben des Kompetenzbereichs gehört außerdem die Information und Beratung der Hochschulen zu Anrechnungsfragen, die er ebenfalls in Abstimmung mit der Servicestelle erfüllt. An vielen niedersächsischen Hochschulen wurden in den vergangenen Jahren – vor allem im Rahmen der vielfältigen Förderprogramme – Anrechnungsverfahren entwickelt, die allerdings noch nicht flächendeckend, sondern häufig nur in bestimmten Fachrichtungen – insbesondere in solchen, für die bereits Erfahrungen mit dem Instrument der Anrechnung vorliegen (beispielsweise aus der Teilnahme an Modellversuchen) – umgesetzt werden. Auch bei der Anrechnung müssen die positiven Erfahrungen also teilweise noch auf die unteren Ebenen „durchdiffundieren“ (Interview N1).

Organisationale Verbindung

Strukturelle Verzahnungen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsangeboten sind in Niedersachsen seltener anzutreffen als in anderen Bundesländern. Nach Angaben des BIBB wurden hier 2014 rund einhundert duale Studiengänge angeboten. Dies entsprach einem Anteil von 6,5 Prozent an allen grundständigen Studienangeboten. Duale Studiengänge sind in anderen Bundesländern in deutlich stärkerem Maße profilbildend, beispielsweise betrug deren Anteil in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen etwa ein Fünftel (BIBB 2015: 11).

20 Siehe auch: <https://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/> (Abruf: 29.03.2016)

Umgang mit heterogenen Bedürfnissen

Eine höhere Priorität als dualen Studiengängen kommt in der niedersächsischen Strategie zur Förderung der Durchlässigkeit zielgruppenspezifischen Studienangeboten, d.h. studienorganisatorischen Ansätzen zur Flexibilisierung wie berufsbegleitenden Studiengängen und Möglichkeiten zum Teilzeitstudium, zu. Diese Angebote erfolgen in der Regel als weiterbildende und somit kostenpflichtige Formate, was aber keine niedersächsische Besonderheit darstellt (vgl. Feichtenbeiner et al. 2015). Das Land verfügt außerdem über eine gut ausgebaute Informations- und Beratungsinfrastruktur, die zahlreiche Angebote für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung sowie Berufstätige umfasst. Die Servicestelle „Offene Hochschule Niedersachsen“, die ihre Aufgabe in diesem Bereich vor allem in der „Vernetzung der Netzwerke“ sieht, möchte perspektivisch die Kooperation der einzelnen Beratungsstellen fördern und deren Angebote noch transparenter machen (Interview N1). Ausbaupotenziale werden auch bei zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten gesehen, was bundesweit noch weitgehend eine Leerstelle darstellt (Banscherus et al. 2016). Mancherorts wurden im Rahmen von Projektförderungen allerdings bereits einzelne zielgruppenspezifische Kursangebote entwickelt. Zusätzlich werden von der Servicestelle in Zusammenarbeit mit einigen Hochschulen flexibel nutzbare Kurse im E-Learning-Format angeboten. Dabei handelt es sich um Mathematikbrückenkurse sowie Angebote zur Begleitung der Studienentscheidung und zum wissenschaftlichen Arbeiten.

4.1.3 MÖGLICHER BEITRAG ZU SOZIALER DURCHLÄSSIGKEIT

Von einer Verbesserung der institutionellen Durchlässigkeit profitieren Studieninteressierte mit einer beruflichen Vorbildung in besonderer Weise, was sich auch auf die soziale Durchlässigkeit auswirkt. Dies legen die Ergebnisse einer bundesweiten Studierendenbefragung nahe. Im Wintersemester 2013/2014 verfügten demzufolge nur 23 Prozent der Eltern der Studierenden des dritten und 32 Prozent der Studierenden des zweiten Bildungswegs über einen akademischen Abschluss – gegenüber einem Anteil von 60 Prozent bei den Absolvent_innen einer allgemeinbildenden Schule ohne Berufsausbildung. Von den Studierenden, die anschließend an den Besuch einer allgemeinbildenden Schule eine berufliche Ausbildung absolviert haben, verfügten 45 Prozent über eine akademische Bildungsherkunft, bei den ehemaligen Schüler_innen einer beruflichen Schule mit beruflicher Qualifikation waren es 31 Prozent (Kamm et al. 2016b: 178).

Auch wenn sich diese Daten nicht auf Niedersachsen beziehen, ist hier zumindest von einer ähnlichen Tendenz auszugehen. Allerdings darf der Gesamteffekt einer besseren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung für die soziale Zusammensetzung der Studierenden keinesfalls überschätzt werden, verfügt doch nur ein gutes Fünftel der Studierenden über eine berufliche Vorbildung und kommt nur etwa jede_r zwanzigste Student_in auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule (vgl. Abschnitte 2.1 und 3.1).

4.1.4 HERAUSFORDERUNGEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN²¹

Die Aktivitäten zur Verbesserung der Durchlässigkeit wurden und werden in Niedersachsen durch einen breiten Konsens von Parteien und Verbänden vorangetrieben, der daraus resultiert, dass es im Lauf der Zeit gelungen ist, die zwischen Wirtschaftsverbänden, Kammern und Gewerkschaften, Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung bestehenden Gemeinsamkeiten zu betonen und in vielen Fällen ein Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure zu erreichen.

Aus lokalen und regionalen Initiativen, landesweiten Programmen und Projektförderungen des Bundes resultierte in einem jahrzehntelangen inkrementellen Entwicklungsprozess die Institutionalisierung der übergreifenden Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens, was seinen Ausdruck insbesondere in der Gründung der Servicestelle gefunden hat. Diese Entwicklung wurde dadurch erleichtert, dass in Niedersachsen bei Fragen der Durchlässigkeit eine vergleichsweise große Schnittmenge der Interessen besteht – und dies bereits länger der Fall ist als in anderen Bundesländern, in denen häufig erst der KMK-Beschluss von 2009 als Katalysator einer Politik zur Förderung der Durchlässigkeit fungiert hat. Hier treffen sich nicht nur die Interessen nach einer Verbesserung der Chancengleichheit und von Anschlussmöglichkeiten zwischen Bildungsabschnitten, sondern auch die nach einer Sicherung der Qualifikation von Fachkräften, der Realisierung von Innovationspotenzialen oder Möglichkeiten des Wissenstransfers. An den Hochschulen resultiert die Offenheit für nicht-traditionelle Studierende teilweise aus einem hochschuldidaktisch motivierten Interesse zur Bildung von heterogenen Lerngruppen,

21 Siehe Solga et al. (2013) zum Begriff der Gelingensbedingungen.

teilweise aber auch aus der Notwendigkeit zu einer besseren Auslastung vorhandener Studienplatzkapazitäten.

Trotz der günstigen Rahmenbedingungen sind auch in Niedersachsen zwischen den Hochschulen Unterschiede beim Grad der Offenheit festzustellen. Hier zeigt sich, dass gesetzliche Regelungen und Fördermittel allein nicht ausreichen, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, sondern hierfür vielmehr das Engagement der Akteure vor Ort die zentrale Voraussetzung darstellt. An einigen Hochschulen bildete beispielsweise das Zusammenwirken von einzelnen Hochschullehrern und Dozierenden der Erwachsenenbildung bei der Ausgestaltung der „Z-Prüfung“ den Ausgangspunkt für einen Dialog, aus dem im Zeitverlauf intensive Kontakte und Kooperationen hervorgegangen sind. Diese haben mancherorts eine Tradition der Offenheit für nicht-traditionelle Studierende und Weiterbildungsinteressierte begründet, die aber zunächst nicht selten auf Skepsis und Widerstände gestoßen ist. Bei der Entwicklung der Kooperationsstrukturen und deren Ausbau und Pflege über einen längeren Zeitraum kam gerade den beteiligten Hochschullehrer_innen als „zentralen Netzwerk-knoten“ eine besondere Bedeutung zu (Interview N1).

4.2 DUALE HOCHSCHULE BADEN-WÜRTTEMBERG (DHBW)²²

4.2.1 ENTSTEHUNG UND BESCHREIBUNG DER DHBW

In dieser Fallstudie wird der Fall der Dualen Hochschule Baden Württemberg (DHBW) – als zentrale Anbieterin dualer Studiengänge in einem der größten und wirtschaftsstärksten Bundesländer und bis jetzt einzige staatliche duale Hochschule in Deutschland – genauer analysiert. Die DHBW ist mit über 34.000 Studierenden die mit Abstand größte Anbieterin dualer Studiengänge in Deutschland. Damit studieren in Baden-Württemberg knapp 10 Prozent aller Studierenden an der DHBW (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2016b). Die DHBW gilt zudem als Wiege des dualen Studiums. In den frühen 1970er Jahren wurden in Stuttgart und Mannheim die ersten Berufs-

22 Für diese Fallstudie wurde am 24.02.2016 ein ca. 1,5 stündiges Experteninterview mit einem langjährigen Leiter einer der Bildungsstandorte der DHBW (Interview BW1) geführt sowie am 07.03.2016 ein etwa einstündiges Experteninterview mit dem Leiter eines DHBW-Studienganges (Interview BW2). Diese Fallstudie wurde federführend von Lukas Graf bearbeitet.

akademien gegründet. Im Jahr 2009 wurde dann aus den bis dahin entstandenen Berufsakademien die Duale Hochschule Baden-Württemberg geformt, mit inzwischen insgesamt neun Standorten. Die DHBW bietet derzeit über 20 praxisorientierte duale Studiengänge mit rund 100 Studienrichtungen in den Bereichen Wirtschaft, Technik und Sozialwesen an.²³ Der Grossteil der Studiengänge ist im Bachelor-Bereich angesiedelt.²⁴

4.2.2 DIE DHBW UND DIE VIER DURCHLÄSSIGKEITSDIMENSIONEN

Zugang in Bildungsbereiche

Die DHBW fokussierte ihr Studienangebot von Beginn an auf praxisintegrierende duale Studiengänge, die sich in erster Linie an leistungsstarke Schulabgänger_innen mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung ohne vorgängige Berufserfahrung richten. Die DHBW ist in diesem Sinne als eine stark praxisorientierte Alternative zum klassischen Universitätsstudium zu sehen. Im Normalfall bewerben sich Studieninteressierte direkt bei einem der rund 9.000 Partnerunternehmen oder (bei Bedarf mit Unterstützung der entsprechenden Studiengangsleitung) auch initiativ bei einem noch nicht in die ‚duale Partnerschaft‘ der DHBW eingebundenen Unternehmen. Sofern die Unternehmen eine Auswahl getroffen haben und der Bewerberin oder dem Bewerber eine Hochschulzugangsberechtigung vorliegt, wird der Zugang zur DHBW automatisch gewährt – es sei denn, die Kapazitäten des Studiengangs sind bereits erschöpft. Die einzelnen Firmen handeln dabei jeweils vorab ihr Studienplatzkontingent mit dem entsprechenden Standort der DHBW aus.

Es gibt an der DHBW keine explizite Policy zur Anwerbung von Kandidat_innen, die nicht im Besitz einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung sind – es werden aber grösstenteils die für Universitäten in Deutschland üblichen alternativen Zugangsmöglichkeiten angeboten. Bewerber_innen mit Fachhochschulreife müssen eine Aufbauprüfung („Deltaprüfung“) ablegen, die aus einem allgemeinen Studierfähigkeitstest und einem Studiengangs- und berufsfeldspezifischen Auswahlverfahren besteht. Gleiches gilt für Bewerber_innen mit fachgebundener Hochschulreife, sofern sie eine Immatrikulation für einen Studiengang anstreben,

²³ <http://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueber-uns/zahlen-fakten.html> (Abruf: 28.02.2016)

²⁴ Siehe Graf (2012, 2013, S. 91-123) für Details zur Entstehung und Entwicklung hybrider dualer Studiengänge in Deutschland.

der nicht ihrem entsprechenden Fachgebiet entspricht (DHBW, 2015b). Für Bewerber_innen mit beruflicher Qualifizierung, aber ohne Hochschulzugangsberechtigung gelten in erster Linie die von der KMK im Jahr 2009 festgelegten Zugangsvoraussetzungen (KMK, 2009). Für beruflich qualifizierte mit beruflicher Fortbildung muss ein Beratungsgespräch mit der Studiengangsleiterin oder dem Studiengangsleiter nachgewiesen werden; wenn keine berufliche Fortbildung vorliegt, muss zusätzlich eine Eignungsprüfung abgelegt werden. Das Gespräch dient der Feststellung, ob die Kandidat_innen das Potential besitzen, um das sehr intensive und anspruchsvolle dreijährige Studium erfolgreich zu meistern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die allgemeine Hochschulreife (60 Prozent) und die Fachhochschulreife (33 Prozent) die zentralen Zugangswege zur DHBW darstellen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, 2016a, S. 35). Die Kernschwelle für die Zulassung zu einem Studium an der DHBW ist aber vielmehr die Auswahl der Studierenden durch eines der dualen Partnerunternehmen. Der Erwerb einer formellen Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums ist zwar eine notwendige Bedingung, stellt darüber hinaus aber eher einen Automatismus dar. So spielt die Note für die Zulassung seitens der DHBW eine stark untergeordnete Rolle.

Es besteht die Möglichkeit, dass sich studieninteressierte Personen – auch diejenigen mit nicht-traditionellem Bildungshintergrund – direkt an die DHBW wenden, um sich individuell beraten zu lassen. Dort kann dann, beispielsweise über die Studiengangsleiter_innen, abgeklärt werden, ob es ein Unternehmen gibt, das bereit ist, die Person aufzunehmen und zu unterstützen. Eventuell wird in solchen Fällen ein Vorpraktikum in Erwägung gezogen. Allerdings sieht sich die DHBW in einer gewissen Verantwortung gegenüber den dualen Partnern, hinreichend „gute“ Kandidat_innen vorzuschlagen, um keinen Vertrauensverlust zu erzeugen. Allgemeine Kernkriterien sind in diesem Zusammenhang etwa ausreichende deutsche Sprachkenntnisse und allgemeine schulische Kenntnisse. Sowohl von Seiten der Firmen als auch von Seiten der DHBW besteht also typischerweise ein Interesse an einer „handverlesenen Auswahl“ von Studierenden.

Anrechnung von Erlerntem

Das Thema Anrechnung spielt im Fall des dualen Studiums an der DHBW eine eher untergeordnete Rolle. Die Grundidee ist vielmehr, dass alle Studierenden ihr Studium in der Regelstudienzeit bewerkstelligen sollen, nicht zuletzt damit die Studierenden ihren Ausbildungsbetrieb in den insgesamt drei

Jahren umfassend kennenlernen. Auch besteht zumindest in den anspruchsvollen technischen Studiengängen eine gewisse Skepsis, ob Leistungen anerkannt werden können, die nicht auf Hochschuleniveau erbracht wurden. Das duale Studium an der DHBW gibt es also üblicherweise „nicht in Stücken“. Allerdings wird an der DHBW aktuell verstärkt darüber diskutiert, ob in den unterschiedlichen Fachbereichen ausgewählte Fachmodule angerechnet werden sollen. Zuständig für die Erarbeitung entsprechender Bestimmungen sind die jeweiligen Fachkommissionen, die paritätisch von Firmen und Professor_innen besetzt sind.

Organisationale Verbindung

Duale Studiengänge verbinden Elemente des Berufsbildungs- und des Hochschulsystems – besonders bezüglich Curricula, Lehrpersonal und Finanzierung – und verknüpfen dabei die Lernorte Betrieb und Hochschule. Konkret bedeutet dies, dass Hochschulen und Firmen im Rahmen der gesetzlichen Rahmenbedingungen gemeinsam die Curricula erarbeiten, dass die Studierenden neben dem Hochschulpersonal auch von Expert_innen im Betrieb ausgebildet werden und dass die Firmen für die Kosten der Ausbildung in der Praxisphase aufkommen sowie eine Entlohnung der Studierenden sicherstellen. Indem duale Studiengänge regulative, normative und kulturell-kognitive Elemente – etwa Bildungsideale, Steuerungsmechanismen und innovative Lehr-/Lernformate – aus der traditionellen Berufs- und Hochschulbildung vereinen, wird jeweils der Grad der organisationalen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung erhöht (Graf, 2013).²⁵

Beispielsweise bringt das duale Studium Akteure aus beiden Organisationsfeldern an einen Tisch, erhöht damit mittelfristig das Verständnis für die jeweiligen organisationalen Unterschiede und schafft auf diese Weise eine Basis für verstärkte Kooperationen sowie den wechselseitigen Austausch erfolgreicher Praktiken. Nicht zuletzt sind Firmen seit der Schaffung der DHBW im Jahr 2009 offiziell Mitglieder der Hochschule. Diese Aufnahme wurde notwendig, da laut Hochschulgesetz nur Hochschulmitglieder Prüfungen durchführen dürfen, Firmen aber hinsichtlich der Praxisarbeiten mit in das Prüfungswesen eingebunden sind. Hochschulprofessor_innen und

²⁵ Allerdings bietet die DHBW nur in wenigen Fällen eine ausbildungsintegrierende Doppelqualifikation an. In ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen wird neben dem Hochschulabschluss zusätzlich ein formeller Berufsbildungsabschluss erworben (siehe Abschnitt 3.3), was üblicherweise eine (noch) engere Kopplung mit dem traditionellen Berufsbildungssystem mit sich bringt.

Firmenvertreter_innen müssen sich in dieser neuen Konstellation also konkret über Ausbildungsstrukturen und -inhalte auseinandersetzen – was zu einem neuen Spannungsfeld führt, aber auch zur dynamischen und spezifischen Entwicklung des dualen Studiums an der DHBW beiträgt.

Umgang mit heterogenen Bedürfnissen

Die Studienberatungseinrichtungen der DHBW-Hochschulstandorte bieten eine Reihe von Beratungs- und Servicefunktionen. Hinsichtlich des Umgangs mit heterogenen Bedürfnissen ist der Ansatz der DHBW, wie im Fall des Hochschulzugangs, aber vor allem durch die Erstauswahl durch die Unternehmen bestimmt. Wenn also von einem Partnerunternehmen eine Kandidatin oder ein Kandidat mit heterogenen bzw. besonderen Anforderungen oder Bedürfnissen für ein Studium an der DHBW ausgewählt wird und die formellen Zugangskriterien erfüllt sind, so wird von Seiten der DHBW im Normalfall eine individuelle Lösung angestrebt. Am Beginn dieses Prozesses steht zunächst ein persönliches Gespräch. Wichtigste Ansprech- und Kontaktperson sowohl für die studierende Person wie auch das Unternehmen sind hier die Leitungspersonen der entsprechenden Studiengänge. Diese sind jeweils für eine überschaubare Anzahl an Studierenden zuständig und pflegen üblicherweise eine enge Verbindung zu den entsprechenden dualen Partnerunternehmen.

Außerdem bestimmen die jeweiligen Prüfungsordnungen eine Reihe von Sonderregelungen zum Nachteilsausgleich z.B. im Falle von auftretenden Familienpflichten oder Krankheiten (z.B. DHBW, 2015a). Insgesamt sind flexible Lösungen im Fall der DHBW aber sehr voraussetzungsreich. Dies liegt zum einen an der Notwendigkeit einer engen Absprache zwischen Hochschule und Unternehmen. Zum anderen wird meist durchgängig im Klassenverbund unterrichtet, wobei das Curriculum sehr eng getaktet ist und die einzelnen Theiemodule oftmals direkt aufeinander aufbauen, also nur bedingt variabel verknüpft werden können.

4.2.3 MÖGLICHER BEITRAG ZU SOZIALER DURCHLÄSSIGKEIT

Eine konkrete Einordnung des Beitrags des dualen Studiums zur Förderung der sozialen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ist momentan noch schwierig. Die ausbildungs- und praxisintegrierenden dualen Studiengänge – und damit die mit Abstand am häufigsten frequentierten Formate – richten sich üblicherweise an besonders leistungsstarke Schulab-

gänger_innen mit Hochschulzugangsberechtigung, wie etwa der Vergleich von Abiturnoten in Baden-Württemberg zeigt (Kramer et al. 2011).²⁶ Weiterhin gibt es meist ein Vielfaches an Bewerber_innen für jeden Ausbildungsplatz bei einem dualen Partner. Dagegen finden Kamm et al. (2016a: 124), dass mit Blick auf die Bildungsherkunft der dual Studierenden in den MINT-Fächern in Deutschland „leichte Öffnungstendenzen“ erkennbar sind, „wenn auch insgesamt sehr ähnliche Herkunftsmuster in dualen und regulären Studiengängen bestehen“.²⁷ Positiv wirkt sich in diesem Zusammenhang aus, dass das duale Studium mittels der Entlohnung und den sehr guten Übernahmechancen nach Abschluss des Studiums eine attraktive Perspektive für Hochschulzugangsberechtigte aus weniger gehobenen sozialen Schichten bietet.²⁸

4.2.4 HERAUSFORDERUNGEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN

Dank ihres Hochschulstatus ist die DHBW seit 2009 umfassend in die deutsche Hochschullandschaft integriert und kann damit direkt von den entsprechenden Förderstrukturen profitieren, ohne dabei ihre praxisorientierte Ausrichtung zu verlieren: Das duale Studium verbindet die jeweilige institutionelle Logik des klassischen Berufsbildungssystems und des Hochschulsystems und stellt somit eine organisationale Hybridform dar, die Felder der Berufs- und Hochschulbildung überbrückend verknüpft. Duale Studiengänge bedienen also derzeit in erster Linie die dritte Durchlässigkeitsdimension der organisationalen Verbindung von Berufs- und Hochschulbildung. Mit ihrem hybriden Aufbau belegen sie, dass die organisationalen Unterschiede zwischen diesen beiden Feldern überwindbar sind. Zudem fördern duale Studiengänge das gegenseitige Kennenlernen der Akteure in der Berufs- und Hochschulbildung – was als wichtige Voraussetzung für die Schaffung weiterer Durchlässigkeitsinitiativen an der Schnittstelle dieser beiden Teilbereiche des Bildungssystems gelten kann.

26 Während ausbildungs- und praxisintegrierenden Studiengänge primär auf die berufliche Erstausbildung von Interessenten mit Hochschulzugangsberechtigung abzielen, sind berufsintegrierenden und berufsbegleitenden Studiengänge vor allem auf die berufliche Weiterbildung von Berufstätigen ausgerichtet (z.B. Kupfer/Mucke, 2010).

27 Siehe auch Wolter et al. (2014, S. 76).

28 So ist im baden-württembergischen Vergleich die Bildungsnähe der Elternhäuser von Abiturient_innen, die an der DHBW studieren wollen niedriger als im Fall derjenigen, die ein Universitätsstudium präferieren (siehe Trautwein et al. 2006 wie auch Kramer et al. 2011).

Duale Studiengänge werden an der DHBW in den Bereichen Wirtschaft, Technik und Sozialwesen (bzw. soziale Arbeit) angeboten, was in etwa repräsentativ für die disziplinäre Ausrichtung dualer Studiengänge in Deutschland insgesamt ist und auch denjenigen Wirtschaftsbranchen entspricht, in denen derzeit ein besonderes Interesse an dualen Studienformaten besteht. Ein wachsendes Betätigungsfeld wird für die DHBW im Bereich des Gesundheitswesens gesehen; hier sollen in den nächsten Jahren im größeren Maßstab neue Studienplätze entstehen, etwa im Bereich der Pflege. Die Expansion des dualen Studiums ist – neben der gegebenen Fachspezifität – aber dadurch beschränkt, dass für jeden Studienplatz ein entlohnter Ausbildungsplatz in einer Firma zur Verfügung gestellt werden muss. Hier wird das Angebot wiederum durch die Nachfrage nach akademisch hochqualifizierten Fachkräften bestimmt – die insbesondere in klassischen industriellen Betrieben nur einen begrenzten Teil der Belegschaft ausmachen.

Trotz dieser Einschränkungen kann die DHBW als eine innovative hybride und dynamische Organisationsform bezeichnet werden, in der erprobte Strukturen etwa zur curricularen Verzahnung von akademischen und berufspraktischen Inhalten bestehen. Duale Studiengänge können auf diese Weise institutionelle Durchlässigkeit auf der organisationalen Ebene fördern und dabei helfen, junge Menschen auf eine flexiblere Arbeitswelt vorzubereiten. Durchlässigkeit hinsichtlich der Dimension des Zugangs (vgl. Abschnitt 3.1) wird allerdings aktuell noch dadurch limitiert, dass die Kernzielgruppe der DHBW insbesondere Bewerber_innen mit allgemeiner Hochschulreife sind.

4.3

MODELLVERSUCH „DUALE BERUFSAUSBILDUNG MIT ABITUR IN SACHSEN“ (DUBAS)²⁹

In Deutschland gibt es nur wenige Bildungsgänge, in denen eine duale Berufsausbildung mit der allgemeinen Hochschulreife (aHR) systematisch in Form einer Doppelqualifizierung verknüpft wird. Im Folgenden soll der Schulversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS) daher

29 Für diese Fallstudie wurden am 23.02. drei Interviews mit vier Expert_innen (Interview S1, S2, S3) durchgeführt. Befragt wurden Vertreter_innen der Berufsschulzentren, der wissenschaftlichen Begleitung und des sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK). Diese Fallstudie wurde federführend von Nadine Bernhard bearbeitet.

näher dargestellt werden. Dieses Fallbeispiel dient als Beispiel einer good practice vor allem für die dritte Dimension von Durchlässigkeit, die organisationale Verbindung, aber auch für die erste, den Zugang.

4.3.1 ENTSTEHUNG UND BESCHREIBUNG DES PROJEKTES DUBAS

Der vierjährige doppeltqualifizierende Bildungsgang verknüpft schulart-übergreifend die duale berufliche Ausbildung in Betrieb und Berufsschule mit dem studienqualifizierenden und somit wissenschaftspropädeutischen beruflichen Bildungsgang am Beruflichen Gymnasium in Sachsen. Eine DuBAS-Ausbildung dauert je ein ganzes bzw. ein halbes Jahr länger als die ausgewählten Ausbildungsberufe sowie ein Jahr länger als das berufliche Gymnasium. Sie ist aber zwei Jahre kürzer als das konsekutive Absolvieren beider Bildungsgänge. Im ersten Jahr des Bildungsganges erhalten die Lernenden einen Schüler_innenstatus. Sie müssen aber ab dem zweiten Jahr einen Ausbildungsplatz gefunden haben, um im Bildungsgang zu verbleiben. Im Verlauf des Bildungsganges wechseln die Schüler_innen dann in meist mehrwöchigen Blöcken zwischen den Lernorten Betrieb und Schule. Sie nehmen sowohl an den Zwischen- und Facharbeiterprüfungen als auch den zentralen Abiturprüfungen teil (Musch 2016, SMK Sachsen 2013). 2011 startete das DuBAS-Projekt an zwei beruflichen Schulzentren in Leipzig und Dresden für zwei Informatik-³⁰ und drei Metallberufe³¹. Mittlerweile ist Bautzen als dritter Standort dazu gekommen. Bisher haben 188 Schüler_innen diese Bildungsgänge aufgenommen, wobei 2015 der erste Jahrgang die duale Ausbildung mit Abitur beendete.

Wie kam es zu DuBAS? Ausgangspunkt war der Fachkräftebedarf vor allem der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) in Sachsen im MINT-Bereich (Professur für Didaktik des beruflichen Lernens der TU Dresden 2010). Ziel ist es somit, frühzeitig leistungswillige und Auszubildende in die Betriebe zu holen, um gemeinsam die Karriere zu planen. Insbesondere KMUs haben Schwierigkeiten, gut ausgebildete Fachkräfte z.B. der Universitäten an sich zu binden. Aus diesem Grund waren auch die Kammern von Beginn an wichtige Partner im Projekt (Interviews S2, S3). Mit der zunehmenden Bedeutung studienqualifizierender Abschlüsse und dem Trend zum dualen Studium sollte

³⁰ Fachinformatiker_in oder IT-Systemelektroniker_in

³¹ Industriemechaniker_in, Werkzeugmechaniker_in, Zerspanungsmechaniker_in

die Doppelqualifikation außerdem dazu dienen, die Attraktivität von teilweise weniger beliebten Ausbildungen zu steigern und durch die erhöhte Wahlfreiheit der Absolvent_innen individuelle und flexible Karrieremöglichkeiten zu ermöglichen (Interview S3).

Hinzu kommt, dass der Schulversuch in Zusammenarbeit mit Wissenschaftler_innen der TU Dresden und dem sächsischen Kultusministerium so konzipiert wurde, dass er in die systemische Verfasstheit des sächsischen Bildungssystems passt: Der neue Bildungsgang wurde als Schritt hin zur Berufsakademie in Sachsen gesehen, die kein ausbildungs-, sondern ein praxisintegriertes Studium anbietet. Der Zugang zur Berufsakademie war zu dem Zeitpunkt, als der Schulversuch konzipiert wurde, nur über die allgemeine Hochschulreife (aHR) möglich und auch die stark nachgefragten technischen Hochschulen wie die Hochschule für Technik und Wirtschaft in Dresden bevorzugen Studierende mit allgemeiner Hochschulreife. Wenn der neue Bildungsgang somit auch konkurrenzfähig sein sollte, musste eine aHR erwerbbar sein (Interview S2). Schließlich wurde in den Interviews deutlich, dass auch das in der DDR bestehende Modell der Berufsausbildung mit Abitur hilfreich bei der Institutionalisierung des Schulversuchs war. So schienen die guten Erinnerungen an diesen Bildungsgang unterschiedlichste Akteure mit bewogen zu haben, den Schulversuch zu unterstützen. Auch wurde teilweise durch die positiven Erfahrungen in den Familien mit dem DDR-Modell das Interesse der Auszubildenden an DuBAS geweckt (Interviews S1, S2, S3).

Zukünftig ist folgende Entwicklung zu erwarten: Mit der sächsischen Schulgesetznovelle wird DuBAS spätestens 2017 in einen regulären Bildungsgang in Sachsen überführt und verlässt den Status eines Schulversuchs. Geplant sind zudem eine Erweiterung von beteiligten Berufsschulzentren sowie die Integration von neuen vor allem kaufmännischen Berufen, die auch stärker von Frauen nachgefragt werden (Interview S3).

4.3.2 DUBAS UND DIE VIER DURCHLÄSSIGKEITSDIMENSIONEN

Zugang in Bildungsbereiche

Zugang zu einem DuBAS-Bildungsgang erhalten die Schüler_innen, die auch die Aufnahmevoraussetzungen für das berufliche Gymnasium erfüllen (Musch 2016). Nach dem erfolgreichen Beenden des Bildungsganges eröffnet die Doppelqualifikation Berufsausbildung mit Abitur die Zugangsmöglichkeiten sowohl in die berufliche Fort- und Weiterbildung als auch in

die Hochschulen und ermöglicht eine größtmögliche Flexibilität im weiteren Bildungs- und Karriereverlauf, da die Aufnahme von einem Studium durch die aHR zu jedem Zeitpunkt ohne Umwege möglich ist. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung hat sich gezeigt, dass mehr als die Hälfte der Befragten planen, direkt nach dem Abschluss ein Studium aufzunehmen (Musch 2016).

Anrechnung von Erlerntem

Anrechnungsmöglichkeiten bestehen momentan über die Verbindungen der beiden Qualifikationen im Bildungsgang selbst hinaus nicht. So gibt es, auch wenn der Modellversuch bei der Konzeption als Schritt zur Berufsakademie gedacht wurde, noch keine institutionalisierte Verzahnung zwischen den DuBAS-Bildungsgängen und den Berufsakademien oder anderen Hochschulen, in denen Anrechnungsmöglichkeiten festgehalten sind. Durch die erworbenen Praxiserfahrungen sind allerdings durchaus Anrechnungsmöglichkeiten für Hochschulstudiengänge vorstellbar, zum Beispiel der Erlass von Praktika.

Organisationale Verbindung

Die duale Berufsausbildung mit Abitur verbindet systematisch die Lerninhalte und -orte der beruflichen Bildung mit denen der höheren Allgemeinbildung des beruflichen Gymnasiums und ermöglicht den Erhalt einer Doppelqualifikation. Vor allem die jeweils schulischen Teile der Berufsschule und des beruflichen Gymnasiums wurden bei der Konzeption auf Äquivalenzen und Synergien überprüft und zusammengeführt. Gleichzeitig werden aber auch die schulisch erlangten Kompetenzen durch die immer wiederkehrenden Praxiserfahrungen angereichert und angewendet. Insbesondere diese Spiegelung von Praxis und Theorie wurde von den Schüler_innen als besonders positiv eingeschätzt und zeigt eine Stärke integrierter Bildungsgänge für Durchlässigkeit (Interview S1, S3). Bei der Umsetzung des Lehrplans findet eine kontinuierliche Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrkräften beider Schularten in allen Fächern, aber auch zwischen den Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben statt (SMK Sachsen 2013, Interview S1). DuBAS-Bildungsgänge sind des Weiteren so institutionalisiert, dass diejenigen, die trotz bestehender Unterstützung durch Lehrpersonal in den Schulen keinen Ausbildungsbetrieb finden oder nicht die Leistungsanforderungen des Gymnasiums erfüllen, jeweils den Berufsabschluss oder das Abitur allein erwerben können, indem sie in die entsprechenden Bildungsgänge wechseln (Professur für Didaktik des beruflichen Lernens der TU Dresden 2010). Es bestehen demnach institutionalisierte Übergänge in die Berufsbildung oder das berufliche Gymnasium als „Auffangnetz“.

Umgang mit heterogenen Bedürfnissen

Ein weiteres Qualitätsmerkmal von DuBAS-Bildungsgängen sind die verschiedenen Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote, die die Teilnehmenden in diesem Bildungsgang zum Erfolg führen sollen: Da es sich um einen neuen Bildungsgang handelt, sind erstens Informations- und Beratungsangebote, die auf DuBAS aufmerksam machen, wichtig: Geworben wird für den Bildungsgang an den sächsischen Oberschulen³², an Tagen der offenen Tür in den Berufsschulzentren, im Internet, auf Karriere-/Bildungsmessen, bei den Kammern sowie in den Medien. Gleichzeitig wird zum Teil vor der Zulassung auch ein Test durchgeführt, der die beruflichen Kenntnisse und Interessen so einzuschätzen versucht, dass der individuell passende Ausbildungsgang gewählt wird (Interview S1).

Der Bildungsgang kann als sehr anspruchsvoll gelten. Zum einen ist die zeitliche Belastung der Schüler_innen sehr hoch: die Schulwoche ohne Hausaufgaben umfasst 38 Stunden, die Arbeitswoche 40 Stunden und die Auszubildenden haben nur einen für die Berufsausbildung üblichen Urlaubsanspruch, aber keine Ferienzeit wie Schüler_innen an (Berufs-)Gymnasien (Interview S3). Gleichzeitig wird die ständige Umorientierung von schulischen zu beruflichen Anforderungen als sehr herausforderungsvoll beschrieben. Im Bildungsgang selbst wurden daher zur Abfederung dieser Belastungen Unterstützungsstrukturen in Form von Vertrauenslehrern eingerichtet, die bei Problemen in der Schule oder mit den Betrieben helfen.

Um die Schüler_innen auf die Anforderungen des Mathematik-Leistungskurses vorzubereiten, werden in der 11. Klasse in Leipzig als Übergangsmanagement je nach individuellen Bedürfnissen Zusatzstunden angeboten. Zudem gab es E-Learning Angebote, damit die Auszubildenden auch in den Praxisphasen die Möglichkeit haben, sich individuell mit dem Schulstoff zu beschäftigen und um den Austausch der Schüler_innen untereinander zu vereinfachen. Allerdings wurden die Möglichkeiten in den differenten Ausbildungen unterschiedlich stark genutzt. Schließlich gibt es auch einen institutionalisierten Austausch in Form von kontinuierlichen Treffen zwischen Betrieben und Schule, um auf Probleme und Schwierigkeiten aufmerksam zu machen (Interview S1, S3).

32 In der Oberschule (früher Mittelschule) kann in Sachsen ein (erweiterter) Hauptschul- sowie Realschulabschluss erworben werden. Die allgemeine Hochschulreife wird gemeinhin über das (berufliche) Gymnasium vergeben.

Für die Zeit nach dem Abschluss gibt es neben der obligatorischen gymnasialen Berufsberatung allerdings keine spezifische Beratung bzw. Information zu den unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten in Berufs- und Hochschulbildung. Auch wenn den als reif und selbständig beschriebenen Absolvent_innen die eigenständige Orientierung für die Zeit nach der Ausbildung möglich sein sollte, wird an dieser Stelle allerdings noch Unterstützungspotential auch im Sinne der Förderung von Durchlässigkeit gesehen.

4.3.3 MÖGLICHER BEITRAG ZU SOZIALER DURCHLÄSSIGKEIT

Da DuBAS bereits mit der Sekundarstufe II beginnt und vor allem als Zielgruppe Schüler_innen der Oberschulen und weniger der Gymnasien hat, ist dieses Modell besonders mit Perspektive auf Chancengleichheit interessant. Aus der Forschung ist bekannt, dass gerade die Selektion ins Gymnasium und damit der Erwerb der aHR stark abhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern ist. Diese Selektionshürde ist in DuBAS eine potentiell geringere und zudem können so auch Individuen angesprochen werden, die frühzeitig Geld verdienen wollen und müssen. Allerdings gibt es für die bestehenden Bildungsgänge noch keine Daten aus der Begleitforschung darüber, welchen sozioökonomischen Status die Schüler_innen haben. Durch den Kontakt mit den Schüler_innen wurde allerdings deutlich, dass die Teilnehmenden meist aus einem Elternhaus kommen, welches sie unterstützt und bildungsinteressiert ist, aber gleichzeitig auch eine gewisse Praxisaffinität mitbringt, also nicht den gymnasialen Weg als einzig möglichen Weg zum beruflichen Erfolg ansieht (Interview S3).

4.3.4 HERAUSFORDERUNGEN UND GELINGENSBEDINGUNGEN

Im Rahmen des Projekts DuBAS zeigen sich mehrere Herausforderungen für die Institutionalisierung doppeltqualifizierender Bildungsgänge. Durch das kurze Bestehen von DuBAS gibt es kaum Erfahrungen über die tatsächlichen Karrierechancen bzw. dem zusätzlichen Nutzen der Ausbildung für die Unternehmen, so dass bei der Rekrutierung von Bewerber_innen und Unternehmen noch keine Planungssicherheit besteht. Hier muss über längere Zeit Vertrauen in den Bildungsgang entstehen. Eine weitere Schwierigkeit für die Betriebe liegt in der Struktur der Praxisphasen in Blöcken, die teilweise schwer mit den betrieblichen Anforderungen vereinbar sind (Musch 2016). Aber auch die starke Belastung der Schüler_innen ist nicht

zu unterschätzen, so dass eine zielgruppenspezifische Didaktik gefordert ist. Gleichzeitig stellt diese Verbindung von Ausbildung und Abitur sowohl die Gymnasial- als auch die Berufsschullehrer_innen und Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben vor die Herausforderung, ein größeres Verständnis für den jeweiligen anderen Bereich aufzubringen. An dieser Stelle wird deutlich, dass einerseits die Integration von Berufs- und höherer Allgemeinbildung sehr anspruchsvoll für alle Beteiligten ist. Andererseits lässt sich aber auch feststellen, dass der Mehrwert dieser Ausbildungsform eben gerade in der Überwindung bestehender Konflikte der unterschiedlichen Akteure liegt. Zum anderen zeigt sich z.B. in den Informatikberufen, dass diese Ausbildungsform immer attraktiver wurde, so dass es mehr Bewerbungen als Plätze von Seiten der Lernenden, aber auch ein stetig wachsendes Interesse der Unternehmen gibt (Interview S1, S3).

Aus systemischer Perspektive stellt sich die Herausforderung, dass die neuen Bildungsgänge keine zu starke Konkurrenz zu bestehenden Bildungseinrichtungen wie z.B. den beruflichen Gymnasien werden dürfen, weil sonst deren Unterstützung sinkt. Schließlich wird für die Bundesebene die Notwendigkeit gesehen, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge, die eine duale Ausbildung und das Abitur verbinden, von der KMK anerkannt werden. Aktuell werden die in DuBAS Bildungsgängen erworbenen Qualifikationen von der KMK als Qualifikationen im Rahmen des begutachteten Schulversuchs anerkannt. Es gibt allerdings keine föderal übergreifenden Standards (Interview S3).

Viele Studien zur Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung fordern einen Ausbau von Möglichkeiten des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung über die Berufsbildung (Frank et al. 2015). Das Modell DuBAS bietet einen attraktiven Weg dafür an. Gelingensbedingungen für eine weiterreichende Institutionalisierung sind zum einen eine enge Zusammenarbeit der unterschiedlichen Partner, ein wachsendes gegenseitiges Verständnis sowie die Ausrichtung der Bildungsgänge auf die Bedarfe der Wirtschaft vor Ort. Es zeigt sich, dass insbesondere die Unterstützungsstrukturen für die Lernenden sowie das Sicherheitsnetz durch die institutionalisierten Übergangsmöglichkeiten sehr wichtig sind, um die Doppelbelastung der Schüler_innen abzufedern. Schließlich scheinen das „DDR-Modell“ Berufsausbildung mit Abitur und die damit weitestgehend positiven Assoziierungen dabei zu helfen, Akzeptanz und Interesse für den neuen Bildungsgang zu erhöhen. Insofern könnte von möglicherweise besonders förderlichen Bedingungen in den sogenannten neuen Bundesländern ausgegangen werden.

5. FAZIT: ZUSAMMENFASSUNG, IMPLIKATIONEN UND EMPFEHLUNGEN

Die mangelnde Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ist in den letzten Jahren bundesweit zu einem bildungspolitischen Kernthema geworden. In dieser Studie wurde die Herausforderung zur Erhöhung von Durchlässigkeit aus zwei Blickwinkeln bearbeitet: Zum einen wurde dargestellt, was unter institutioneller Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung verstanden werden kann. Hier wurden vier zentrale Dimensionen unterschieden: (I.) Zugang zu Bildungsbereichen, (II.) Anrechnung von Erlerntem, (III.) organisationale Verbindung von Bildungsbereichen und (IV.) Umgang mit heterogenen Bedürfnissen der Lernenden. Zweitens wurde anhand von konkreten Initiativen und drei Fallstudien aufgezeigt, wie diese Formen der Durchlässigkeit in der Praxis ausgestaltet werden und was daraus für eine weitere Institutionalisierung von Durchlässigkeitsinitiativen an der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung gelernt werden kann. Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst.

In Niedersachsen besteht mit Blick auf die „Offene Hochschule“ eine vergleichsweise große Schnittmenge der Akteursinteressen. Die Aktivitäten zur Verbesserung der Durchlässigkeit wurden und werden hier durch einen breiten Konsens von Parteien und Verbänden vorangetrieben, der daraus resultiert, dass es im Lauf der Zeit gelungen ist, die zwischen Wirtschaftsverbänden, Kammern und Gewerkschaften sowie Hochschulen und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung bestehenden Gemeinsamkeiten zu betonen und in vielen Fällen ein Zusammenwirken der unterschiedlichen Akteure zu erreichen. Trotz der günstigen Rahmenbedingungen sind auch in Niedersachsen zwischen den Hochschulen Unterschiede beim Grad der Offenheit festzustellen. Hier zeigt sich, dass gesetzliche Regelungen und die Bereitstellung finanzieller Mittel allein nicht ausreichen, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, sondern hierfür vielmehr das Engagement der Akteure vor Ort die zentrale Voraussetzung darstellt.

Das duale Studium verbindet die jeweilige institutionelle Logik des klassischen Berufsbildungssystems und des Hochschulsystems und stellt somit eine Hybridform dar, die die Felder der Berufs- und Hochschulbildung überbrückend verknüpft. Duale Studiengänge bedienen also derzeit in erster Linie die dritte Durchlässigkeitsdimension der organisationalen Verbindung von Berufs- und Hochschulbildung. Mit ihrem hybriden Aufbau belegen sie, dass die organisationalen Unterschiede zwischen den beiden Feldern überwindbar sind. Zudem fördern duale Studiengänge das gegenseitige Kennenlernen der Akteure in der Berufs- und Hochschulbildung – was als wichtige Voraussetzung für die Schaffung weiterer Durchlässigkeitsinitiativen gelten kann. Die Expansion des dualen Studiums ist – neben der gegebenen Fachspezifität – allerdings dadurch beschränkt, dass für jeden Studienplatz ein entlohnter Ausbildungsplatz in einer Firma zur Verfügung gestellt werden muss.

Im Rahmen des Modellversuchs „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (DuBAS) zeigt sich die wichtige Rolle sowohl von Unterstützungsstrukturen für die Lernenden vor Ort als auch eines Sicherheitsnetzes durch institutionalisierte Übergangsmöglichkeiten. Sowohl im Betrieb als auch in der Schule muss auf die starke Belastung der Schüler_innen Rücksicht genommen werden, was unter anderem einen speziellen didaktischen Umgang erforderlich macht. Ermöglicht wird dies über eine enge Zusammenarbeit der unterschiedlichen Partner_innen des Bildungsgangs. Aus systemischer Perspektive stellt sich die Herausforderung, dass die neuen Bildungsgänge nicht als zu starke Konkurrenz zu bestehenden Bildungseinrichtungen wie z.B. den beruflichen Gymnasien etabliert werden sollten, weil sonst die Bereitschaft der Unterstützung sinkt. Schließlich wird für die Bundesebene die Notwendigkeit gesehen, dass doppeltqualifizierende Bildungsgänge wie das Abitur mit dualer Ausbildung von der Kultusministerkonferenz anerkannt werden.

Abstrahierend von den konkreten Erkenntnissen der Fallstudien und der Initiativen werden im Folgenden verallgemeinernde Empfehlungen und Schlussfolgerungen für die Förderung von Durchlässigkeit dargestellt:

- **Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe verstehen**

Um Durchlässigkeit zu fördern, ist es unumgänglich, dass die zu etablierenden Strukturen die verschiedenen Dimensionen von Durchlässigkeit adressieren. Wie auch die Breite der Initiativen in den letzten Jahren

in Deutschland zeigt, geht es nicht nur darum, Zugang zu gewähren, sondern vielmehr auch darum, dass ein erfolgreiches Absolvieren der Bildungsgänge unter einer fairen Anerkennung des vorher Erlernten möglich ist. Um Durchlässigkeit zu gewährleisten, müssen neben Zugang und Anrechnung auch Formen der organisationalen Verbindung von Berufs- und Hochschulbildung sowie zielgruppenspezifische Strukturen der Unterstützung und Beratung eingesetzt werden.

- **Enge Zusammenarbeit der beteiligten Akteure der höheren Allgemeinbildung im Sekundar- und Tertiärbereich sowie der Berufsbildung**

Durchlässige Bildungsstrukturen können nur längerfristig institutionalisiert werden; und vor allem dann, wenn eine faire und vertrauensvolle Zusammenarbeit der Akteure der Berufs- und Hochschulbildung gefördert und gewährleistet wird. Erstens führt eine Kooperation zur Vergewärtigung gemeinsamer Interessenlagen, die beim Entstehen und der Verstetigung von Modellprojekten eine zentrale Rolle spielen. Die Wahrnehmung ebendieser gemeinsamen Interessen vereinfacht auch die Überwindung finanzieller Hürden, die für die Institutionalisierung von durchlässigen Bildungsstrukturen bestehen.

Verstärkte Kooperation auf allen Ebenen, d.h. sowohl bei der Konzeptualisierung und Steuerung von Initiativen aber auch bei der Umsetzung in den Bildungsorganisationen, erhöht zweitens das gegenseitige Verständnis für den jeweils anderen Bildungsbereich und dessen institutionelle Logik. Dieses gegenseitige Verständnis ist wertvoll und notwendig, wenn über Zugangs- und Anrechnungsmöglichkeiten entschieden wird, miteinander verzahnte Bildungsgänge entworfen und in die Praxis umgesetzt sowie zielgruppenspezifische Angebote entwickelt und gelebt werden. Gleichzeitig ermöglichen ein besseres gegenseitiges Verständnis und wechselseitige Offenheit schließlich auch die Anerkennung von Gleichwertigkeit zwischen den Bildungsbereichen. So kann auch die Entwicklung im Rahmen der Etablierung des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) als ein wichtiger Schritt gesehen werden, die Gleichwertigkeit der Bereiche abzubilden. Es gilt nun, den DQR in der konkreten Umsetzung durch die Akteure der beiden Bildungsbereiche auch für Fragen der Erhöhung von Durchlässigkeit anzuwenden.

- Etablierung überregionaler Standards

Es hat sich gezeigt, dass überregionale bzw. nationale Standards helfen können, bundesweit durchlässigkeitsfördernde Regelungen und Praxen einzuführen. Dies gilt vor allem dann, wenn die Standards so offen ausgestaltet sind, dass sie immer auch dem konkreten Einzelfall möglichst weitgehend gerecht werden können. So unterstützen zum Beispiel die Vereinbarungen der KMK den Ausbau des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte in den Bundesländern. Mit Blick auf die Anrechnung von Erlerntem scheint das Interesse der Hochschulen größer zu werden, seitdem in den Akkreditierungsrichtlinien Anrechnungsverfahren als fester Standard, dem die Studiengänge gerecht werden müssen, etabliert wurden. Insofern bieten Standardisierungsprozesse eine gewisse Chance, Durchlässigkeit bundesweit zu erhöhen und damit eine größere Transparenz der verschiedenen Bildungswege für die interessierten Individuen zu fördern. Gerade auch in Hinblick auf den Erwerb der Hochschulreife im Rahmen von dualen Berufsausbildungen wird ein großer Standardisierungsbedarf gesehen. Doppeltqualifizierende Abschlüsse, wie die im Modellprojekt DuBAS, sollten bundesweit von der KMK als Regelabschlüsse anerkannt werden, wodurch wiederum diese Formen der Bildungsgänge verstärkt deutschlandweit diffundieren können. Ebenso wäre es erstrebenswert, wenn in allen Bundesländern das Hamburger Modell gelten könnte, so dass alle Auszubildenden mit einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung an ihren Berufsschulen eine Fachhochschulreife erwerben können. Auf diese Weise gäbe es eine klare Regelung für alle Auszubildenden.

- Etablierung zielgruppenspezifischer Beratungs- und Unterstützungsstrukturen

Die Bedeutung von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten für den individuellen Bildungserfolg wird zunehmend auch in der Bildungspolitik sowie den Bildungsorganisationen wahrgenommen. Dies äußert sich zum Beispiel in dem zunehmenden Fokus auf zielgruppenspezifische Studienangebote in den in der Studie kurz umrissenen Förderprogrammen von Bund und Ländern. Die Etablierung der Servicestelle „Offene Hochschule“ in Niedersachsen ist hier von besonderer Bedeutung. Die Einrichtung von landesweiten Beratungs- und Unterstützungsstrukturen kann unter anderem zu einer größeren Transparenz über Bildungsangebote, Zugangsmöglichkeiten und Anrechnungsverfahren, aber auch zur

Entwicklung passgenauer Studienangebote beitragen. Neben solchen hochschulübergreifenden Strukturen zeigte sich im Fall von DuBAS auch die Bedeutung von Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für den Bildungserfolg – nicht nur vor der Aufnahme oder zu Beginn des Bildungsganges, sondern auch während des Bildungsganges. Wichtig erscheint zudem, dass Information und Beratung im Sekundarschulbereich sich nicht nur am besuchten Teilsystem orientieren und somit die institutionelle Trennung der Bildungswege fortgeschrieben wird.

- **Verschiedene Formen der Verbindung und Anrechnung von Berufs- und Hochschulbildung fördern**

Dies kann im Tertiärbereich etwa über das duale Studium oder im Sekundärbereich mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit einer beruflichen Ausbildung geschehen, z.B. anhand von Doppelqualifikationen wie im Fall von DuBAS. Gleichzeitig können auch Formate gefördert werden, die eine Aufstiegsfortbildung oder allgemein Praxisphasen im Betrieb mit Hochschulbildung verbinden. Der Vorteil für die Bildungsteilnehmer_innen all dieser institutionell durchlässigen Bildungsformate ist die entsprechende Sozialisation und damit das erworbene Verständnis für Berufs- und höhere Allgemeinbildung sowie die erhöhte Flexibilität (vor allem von Doppelqualifikationen) in Hinblick auf weitere Bildungswege und Karrieremöglichkeiten. Gleichzeitig tragen verschiedenste Formen der organisationalen Verbindung auch zu einem besseren gegenseitigen Verständnis der Akteure der beteiligten Bildungsbereiche bei. Ebenso relevant ist die Entwicklung und Institutionalisierung von Instrumenten zur Anrechnung von Leistungen, die im jeweils anderen Bildungsbereich (d.h. Berufs- oder Hochschulbildung) erbracht wurden. In diesem Zusammenhang hat die ANKOM-Initiative wertvolle Erkenntnisse zu Kompetenzfeststellungsverfahren geliefert. Allerdings bestehen im Bereich der Anrechnung im Ländervergleich weiterhin deutliche Unterschiede beim Grad der Verbindlichkeit in der Umsetzung solcher Verfahren. Ziel sollte es zudem sein, verstärkt die Bildungsgänge lernergebnisorientiert zu beschreiben, so dass Anrechnungsverfahren erleichtert werden. Hier besteht insbesondere die Herausforderung der Etablierung von Verfahren zur Validierung informellen Lernens, so dass vor allem auch die erlernten Kompetenzen der Berufspraxis in und nach der Ausbildung stärker einbezogen werden können.

- Weiterbildung und Sensibilisierung des Personals in den Bildungsorganisationen

Durchlässige Strukturen zu fördern bedeutet nicht nur Regelungen und Standards einzuführen. Diese müssen schließlich auch in den Organisationen selbst umgesetzt werden. Insofern müssen die Mitarbeiter_innen in den Organisationen – sei es auf Ebene der Verwaltung oder in der Lehre – auf die neuen Aufgaben, die durch durchlässigkeitsfördernde Strukturen und neue Zielgruppen aufgekommen sind, vorbereitet werden. Dies kann zum Beispiel in Form von Weiterbildung oder auch Sensibilisierungsmaßnahmen wie verstärkter Information oder Beratung geschehen. Ziel einer solchen Unterstützung des umsetzenden Personals ist einerseits dessen Professionalisierung. Andererseits geht es auch darum, bestehende Denkmuster über vermeintlich homogene traditionelle Zielgruppen aufzubrechen und eine Kultur der Offenheit zu etablieren, die auch die Berücksichtigung zielgruppenspezifischer sowie individueller Anforderungen und Bedürfnisse einschließt.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass es in Deutschland inzwischen eine ganze Reihe vielversprechender Projekte an der Schnittstelle von Berufs- und Hochschulbildung gibt. Nachdem die letzten Jahre als eine Phase der Innovation und Initiierung bezeichnet werden können, deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass jetzt eine Phase der Konsolidierung und der weiteren Institutionalisierung erfolgreicher Initiativen notwendig ist und aktiv gefördert werden sollte. Ein zentrales Ziel muss dabei sein, die lokale Ebene zu überwinden und auf Länder- wie auch auf Bundesebene möglichst transparente und kompatible Regelungen zu schaffen. Dies ist nicht zuletzt deswegen von außerordentlicher Bedeutung, weil der derzeitige „Dschungel“ an Optionen im Schnittstellenbereich zwischen Berufs- und Hochschulbildung im Moment noch zu unübersichtlich ist, um hinreichend Orientierung und Planungssicherheit schaffen zu können. Es wird also nicht nur darauf ankommen, bestehende Beratungsinfrastruktur weiter auszubauen und zu verbessern, sondern vielmehr die bestehenden institutionellen Strukturen transparenter zu machen und in bundesweit anerkannte Bahnen zu lenken.

LITERATUR

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.) 2013: Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Akkreditierungsrat 2014: Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten (Rundschreiben des Vorsitzenden des Akkreditierungsrates an die Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der Agenturen vom 19.12.2014). Bonn.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012. Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Alheit, Peter 2009: Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 59 (3), S. 215-226.

Baethge, Martin 2006: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen 34. Soziologisches Forschungsinstitut Universität Göttingen, S. 13-27.

Baethge, Martin, Cordes, Alexander, Donk, André, Kerst, Christian, Leszczensky, Michael, Meister, Tanja; Wieck, Markus 2014: Neue Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Hannover, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Baethge, Martin; Wolter, Andrä 2015: The German skill formation model in transition: from dual system of VET to higher education? In: Journal for Labour Market Research, Vol. 48, No. 2, S. 97-112.

Banscherus, Ulf 2015: Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik. In: Müller, Hans-Peter/Reitz, Tilman (Hg.): Klassenbildung und Bildungspolitik. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart. Weinheim: Beltz-Juventa, S. 153-178.

Banscherus, Ulf 2010: Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa. Eine Bestandsaufnahme. In: Die Hochschule. 19 (2), S. 40-56.

Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Otto, Alexander 2015: Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, Anke; Zawacki-Richter, Olaf; Gierke, Willi B. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann, S. 81-96.

Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Otto, Alexander 2016: Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In: Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bd. 1. Münster: Waxmann, S. 295-319.

Banscherus, Ulf; Pickert, Anne; Neumerkel, Johann 2016: Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bd. 1. Münster: Waxmann, S. 105-135.

Berg, Helena; Grendel, Tanja; Haußmann, Iris; Lübbe, Holger; Marx, Andreas 2014: Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20). Mainz.

Bernhard, Nadine 2014: Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Dissertation eingereicht am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin im April 2014.

Bernhard, Nadine; Graf, Lukas; Powell, Justin. J. W. 2013: Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich. In: Amos, Karin; Schmid, Josef; Schrader, Josef; Thiel, Ansgar (Hg.): Europäischer Bildungsraum. Nomos: Baden-Baden, S. 175-192.

BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] 2015: AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen, Bonn.

BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] 2014: AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2013. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Bosch, Gerhard; Charest, Jean (Hg.) 2010: Vocational Training. International Perspectives, New York, Routledge.

Buhr, Regina; Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Minks, Karl-Heinz; Mucke, Kerstin; Stamm-Riemer, Ida (Hg.) 2008: Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.

Bundesregierung; Regierungschefs der Länder 2008: Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden.

Busemeyer, Marius R.; Trampusch, Christine (Hg.) 2012: The Political Economy of Collective Skill Formation, Oxford, Oxford University Press.

Cendon, Eva 2012: Modellprojekt Offene Hochschule Niedersachsen (OHN). Fokus Hochschulstrukturen und Wirtschaft. Gutachten. Berlin.

DHBW 2015a: Amtliche Bekanntmachungen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Nr. 24/2015 (29. September 2015). Stuttgart, Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW).

DHBW 2015b: Merkblatt für Studieninteressierte mit Fachhochschulreife und für Studieninteressierte mit fachgebundener Hochschulreife. Stuttgart, Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW).

Dollhausen, Karin 2012: Schriftliche Stellungnahme des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zum Modellvorhaben „Offene Hochschule Niedersachsen (OHN)“ im Rahmen der Evaluation. Fokus Erwachsenenbildung. Bonn.

Dollhausen, Karin; Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Geffers, Johannes; Lattke, Susanne; Scheliga, Felicia; Spexard, Anna 2013: Opening Higher Education to Adults (Final Report). Brussels.

Ebner, Christian; Graf, Lukas; Nikolai, Rita 2013: New Institutional Linkages between Dual Vocational Training and Higher Education. A Comparative Analysis of Germany, Austria, and Switzerland. In Windzio, Michael (Hg.) Integration and Inequality in Educational Institutions. Dordrecht, Springer, S. 281-298.

Euler, Dieter 2013: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.

Euler, Dieter; Severing, Eckart 2015: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Gorys, Bianca; Bade-Becker, Ursula 2007: Länderstudie Deutschland. In: Hanft, Anke; Knust, Michaela (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg, S. 86-188.

Feichtenbeiner, Rolf; Neumerkel, Johann; Banscherus, Ulf 2015: Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens in Bund und Ländern. Ergebnisse eines studentischen Forschungsprojektes an der Humboldt-Universität zu Berlin. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin.

Frank, Irmgard; Heister, Michael; Walden, Günter 2015: Berufsbildung und Hochschulbildung. Durchlässigkeit und Verzahnung als bildungspolitische Herausforderungen – bisherige Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Freitag, Walburga K. 2008. Soziale und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung und strukturelle Durchlässigkeit als bildungspolitische Herausforderung. In: Hilde von Balluseck (Hrg). Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich. S: 111-122.

Freitag, Walburga K. 2010: „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule (Böckler-Arbeitspapier Nr. 208). Düsseldorf.

Freitag, Walburga K. 2012: Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (Abruf: 21.03.2016).

Freitag, Walburga K.; Buhr Regina; Danzeglocke, Eva-Maria; Schröder, Stefanie; Völk, Daniel (Hg.) 2015: Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.

Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel Buhr, Regina (Hg.) 2011: Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.

Gierke, Willi B. 2013: Wege an die Hochschule für beruflich Qualifizierte – Geschichtliche Aspekte der Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Niedersachsens und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 80-96.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit 2006: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graf, Lukas 2012: Wachstum in der Nische. Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung. WZB Mitteilungen, Nr. 130, S. 49-52.

Graf, Lukas 2013: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland, Opladen, Budrich UniPress.

Graf, Lukas 2016: The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. Journal of Vocational Education & Training, 68 (1), S. 1-16.

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

Graf, Lukas; Powell, Justin J.W.; Fortwengel, Johann; Bernhard, Nadine 2014: Duale Studiengänge im globalen Kontext: Internationalisierung in Deutschland und Transfer nach Brasilien, Frankreich, Katar, Mexiko und in die USA. Dok&Mat Band 77. Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst.

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hg.) 2013: Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.

Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva; Wolter, Andrä (Hg.) 2015: Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.

Hanft, Anke; Zawacki-Richter, Olaf; Gierke, Willi B. (Hg.) 2015: Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster: Waxmann.

Hartmann, Ernst A.; Stamm-Riemer, Ida; Buhr, Regina 2012: Weiterbildungsangebote im Hochschulbereich – innovative und durchlässige Lern- und Bildungsformate. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S. 1-19. http://www.bwpat.de/ausgabe23/hartmann_et_al_bwpat23.pdf (Abruf: 20.03.2016).

Kamm, Caroline; Lenz, Katharina; Spexard, Anna 2016a: Beruflich Qualifizierte in dualen Studiengängen – Grenzgänger zwischen akademischer und beruflicher Bildung. In: Faßhauer, Uwe; Severing, Eckart (Hg.) Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, S. 117-134.

Kamm, Caroline; Spexard, Anna; Wolter, Andrä 2016b: Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung In: Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bd. 1. Münster: Waxmann, S. 165-196.

Klomfaß, Sabine; Banscherus, Ulf 2014: Zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung: Der Übergang von der Schule zur Hochschule. In: Banscherus, Ulf; Bülow-Schramm, Margret; Himpele, Klemens; Staack, Sonja; Winter, Sarah (Hg.). Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 41-60.

KMK [Kultusministerkonferenz] 2002: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Bonn.

KMK [Kultusministerkonferenz] 2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.09.2008). Bonn.

KMK [Kultusministerkonferenz] 2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn.

Kramer, Jochen; Nagy, Gabriel; Trautwein, Ulrich; Lüdtke, Oliver; Jonkmann, Kathrin; Maaz, Kai; Treptow, Rainer 2011: Die Klasse an die Universität, die Masse an anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (3), S. 465-487.

Krone, Sirikit (Hg.) 2015: Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen, Wiesbaden, Springer VS.

Kupfer, Franziska; Mucke, Kerstin 2010: Duale Studiengänge an Fachhochschulen nach der Umstellung auf Bachelorabschlüsse - Eine Übersicht. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Hartmann, Ernst A 2011.: Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel Buhr, Regina (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung-Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann Verlag, S. 77-117.

Lübbe, Holger; Berg, Helena 2014: Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen“. Abschlussbericht. Mainz.

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike 2009: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Experteninterviews - Theorien, Methoden, Anwendungsfelder (3rd Edition). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35-60.

Mucke, Kerstin; Kupfer Franziska 2011: Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen: Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel Buhr, Regina (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung-Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann Verlag, S. 221-238.

Musch, Rita 2016: Berufsausbildung mit Abitur – Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem sächsischen Schulversuch DuBAS, In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1/2016, S. 44-47.

Müskens, Wolfgang; Eilers-Schoof, Anja 2013: Neue Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung: Das Oldenburger Modell der Anrechnung in der Praxis. In: Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster: Waxmann, S. 235-247.

Müskens, Wolfgang; Eilers-Schoof, Anja 2014: Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, In: Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, 1 (2014), Oldenburg: C3L. Verfügbar unter: <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/view/11>. (Abruf: 30 Mär. 2016).

Nickel, Sigrun; Leusing, Britta 2009: Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse (CHE-Arbeitspapier Nr. 123). Gütersloh.

Powell, Justin J.W.; Graf, Lukas; Bernhard, Nadine; Coutrot, Laurence; Kieffer, An-nick 2012: The Shifting Relationship between Vocational and Higher Education in France and Germany: Towards Convergence? European Journal of Education, 47 (3), S. 405-423.

Powell, Justin J.W.; Solga, Heike 2010: Analyzing the Nexus of Higher Education and Vocational Training in Europe: A Comparative-Institutional Framework. *Studies in Higher Education*, 35 (6), S. 705-721.

Powell, Justin J.W.; Solga, Heike 2011: Why are Participation Rates in Higher Education in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. *Journal of Education and Work*, 24 (1-2), S. 49-68.

Professur für Didaktik des beruflichen Lernens der TU Dresden 2010: Schulversuch Duale Berufsausbildung mit Abitur Sachsen – DuBAS: Konzeption. http://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/konzeption_DuBAS.pdf (Abruf: 30.03.2016).

Protsch, Paula 2014: Segmentierte Ausbildungsmärkte. Opladen: Budrich UniPress.

Schindler, Steffen 2014: Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse, Wiesbaden: Springer VS.

SMK [Sächsisches Staatsministerium für Kultus] 2013: Erprobungslehrplan Berufsschule/ Berufliches Gymnasium: Schulversuch DuBAS „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“. Berufsbereich Informationstechnik. http://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/LP_DuBAS_Informationstechnik_2013_Endfassung.pdf (Abruf: 20.03.2016).

Solga, Heike; Brzinsky-Fay, Christian; Graf, Lukas; Gresch, Cornelia; Protsch, Paula (Hg.) 2013: Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen. Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), WZB Discussion Paper SP I 2013-501.

Solga, Heike; Protsch, Paula; Ebner, Christian; Brzinsky-Fay, Christian 2014: The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), WZB Discussion Paper SP I 2014-502.

Spexard, Anna 2016: Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In: Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bd. 1. Münster: Waxmann, S. 269-293.

Stamm, Ida; Tillack, Désirée (Red.) 2014: Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation. Bonn.

Stamm-Riemer, Ida; Tillack, Désirée (Red.) 2012: Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2016a: Ergebnisse der Absolventenbefragung 2012 an der Dualen Hochschule in Baden-Württemberg. Stuttgart, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2016b: Studierende und Studienanfänger an Hochschulen in Baden-Württemberg im Wintersemester 2014/2015. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Stuttgart, http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Hochschulen/HS_StudentenAkt.jsp (Abruf: 14.03.2016).

Teichler, Ulrich 2014: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen, Münster: Waxmann.

Trampusch, Christine; Busemeyer, Marius R. 2011: Einleitung: Berufsbildungs- und Hochschulpolitik in der Schweiz, Österreich und Deutschland. *Swiss Political Science Review*, 16 (4), S. 597-615.

Trautwein, Ulrich; Maaz, Kai; Lüdtke, Oliver; Nagy, Gabriel; Husemann, Nicole; Wattermann, Rainer; Köller, Olaf 2006: Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), S. 393-412.

Ulbricht, Lena 2012: Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *Die Hochschule*. 21 (1), S. 154-168.

Völk, Daniel 2011: Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Freitag, Walburga K.; Hartmann, Ernst A.; Loroff, Claudia; Stamm-Riemer, Ida; Völk, Daniel Buhr, Regina (Hg.): *Gestaltungsfeld Anrechnung–Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann Verlag, S. 177-190.

Wolter, Andrä 1990: Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, Norbert; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (Hg.): *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene*. Oldenburg, S. 49-116.

Wolter, Andrä 1994: Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige, Oldenburger Universitätsreden Nr. 63.

Wolter, Andrä 2012: Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In: Slowey, Maria; Schuetze, Hans G. (Hg.): *Global perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge, S. 43-59.

Wolter, Andrä 2013: Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, Eckart; Teichler, Ulrich (Hg.): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 191-212.

Wolter, Andrä 2014: Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, Ulf; Bülow-Schramm, Margret; Himpele, Klemens; Staack, Sonja; Winter, Sarah (Hg.). Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-38.

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf 2015: Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, Benjamin; Bonillo, Marion; Reinders, Stefan; Bohmeyer, Axel (Hg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen. Opladen: Budrich, S. 17-35.

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline (Hg.) 2016: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bd. 1. Münster: Waxmann.

Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Spexard, Anna 2014: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven, Beiträge zur Hochschulforschung, 36 (4), S. 8-39.

WR [Wissenschaftsrat] 2014: Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt, Wissenschaftsrat.

Young, Michael; Spours, Ken; Howieson, Cathy; Raffe, David 1997: Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. In: Journal of Education Policy. 12 (6), S. 527-537.

DIE AUTOR_INNEN DIESER STUDIE

Ulf Banscherus ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, deren Forschungsprojekte vor allem im Themenfeld „Lebenslanges Lernen an Hochschulen“ angesiedelt sind.

Nadine Bernhard arbeitet als Postdoktorandin am Lehrstuhl Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin und verfasste ihre Dissertation zur Entwicklung institutioneller Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich vor dem Hintergrund von Europäisierungsprozessen.

Dr. Lukas Graf arbeitet als Postdoktorand an der Universität St. Gallen im Leading House “Governance in Vocational and Professional Education and Training”. Er beschäftigte sich in seiner Dissertation mit dem sich wandelnden Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

IMPRESSUM

©2016

Friedrich-Ebert-Stiftung

Herausgeber: Abteilung Studienförderung

Hiroshimastr. 17 / D-10785 Berlin

Verantwortlich: Yvonne Blos

Redaktion: Anett Borchers, Pia Faustmann

Fax 0228 883 9221

<http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>

Bestellungen/Kontakt: bildungspolitik@fes.de

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES nicht gestattet.

ISBN: 978-3-95861-458-1

Titelmotiv: © rawpixel.com/fotolia

Gestaltung: minus Design, Berlin

Druck: www.bub-bonn.de

Printed in Germany 2016

