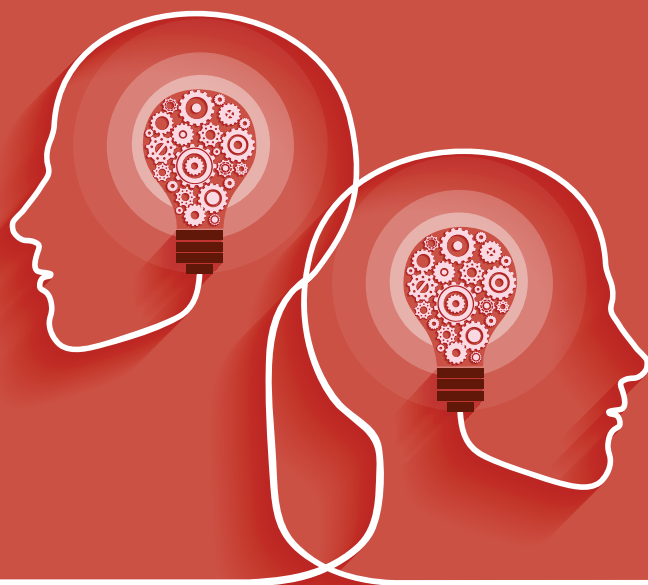


Jürgen Seiffried, Gerald Sailmann, Alexander Brodsky (Hg.)



Praxispotenziale im dualen Studium

Lernen am Arbeitsplatz als Element
akademischer Qualifizierung



Praxispotenziale im dualen Studium

Lernen am Arbeitsplatz als Element
akademischer Qualifizierung

Jürgen Seifried, Gerald Sailmann, Alexander Brodsky (Hg.)

Jürgen Seifried, Gerald Sailmann, Alexander Brodsky (Hg.)

Praxispotenziale im dualen Studium

Lernen am Arbeitsplatz als Element
akademischer Qualifizierung



© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
Feodora Chiosea/istockphoto.com

Bestellnummer: 6004815
ISBN (Print): 978-3-7639-6233-4
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6234-1

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

| | |
|--|---|
| Praxispotenziale im dualen Studium: Einführung in den Sammelband | 7 |
|--|---|

Uwe Faßhauer und Sebastian Anselmann

| | |
|--|----|
| Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen – Entwicklungspfade aus der Berufsbildung | 11 |
| 1 Einleitung | 11 |
| 2 Entwicklungspfade aus der Berufsbildung | 12 |
| 2.1 Von der höheren Fachschule zur Fachhochschule | 12 |
| 2.2 Von der Berufsakademie zur Dualen Hochschule | 13 |
| 2.3 Von der Ergänzung zur Konkurrenz | 15 |
| 3 Berufliche und akademische Lernortkooperation | 17 |
| 3.1 Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung | 18 |
| 3.2 Lernortkooperation von Betrieb und Hochschule | 20 |
| 4 Betriebliches Bildungspersonal | 21 |
| 5 Ausblick | 24 |

Georg Spöttl

| | |
|--|----|
| „Beruflich-akademischer Bildungstyp“ und seine Positionierung im Bildungs- wesen | 29 |
| 1 Einleitung | 29 |
| 2 Herkunft des Begriffes „Bildungstypen“ und Nutzen in der bildungs- politischen Diskussion | 32 |
| 3 Veränderungen in Arbeitswelt und Bildungswesen | 37 |
| 3.1 Veränderungen im Bildungswesen – veränderte Steuerung? | 37 |
| 3.2 Veränderte Arbeitswelt – veränderte Rollen | 38 |
| 4 Merkmale und Potenziale des beruflich-akademischen Bildungstyps | 41 |
| 5 Zusammenfassung | 48 |

Rolf Lachmann

| | |
|---|----|
| Das duale Studium als Qualifizierungskonzept – Stärken und Herausforde- rungen | 53 |
| 1 Ausgangslage | 53 |
| 1.1 Rekrutierungspfade der Bundesagentur für Arbeit | 53 |
| 1.2 Duale Studienangebote der Bundesagentur für Arbeit | 54 |
| 2 Zentrale Handlungsfelder der Bundesagentur für Arbeit – Beratung und Vermittlung | 55 |
| 3 Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen | 57 |

| | | |
|---|--|----|
| 4 | Die duale Qualifizierungsstrategie der Bundesagentur für Arbeit – Forschungsorientierung und Praxisorientierung | 59 |
| 5 | Fazit | 61 |

Alexander Brodsky, Jürgen Seifried und Gerald Sailmann

| | | |
|-----|--|-----|
| | Wege zu einer akademischen Beruflichkeit – Lernen am Arbeitsplatz in zwei dualen Studiengängen | 65 |
| 1 | Problemstellung | 66 |
| 1.1 | Auf dem Weg zu einer akademischen Beruflichkeit | 66 |
| 1.2 | Die Potenziale dualer Studiengangsmodelle | 67 |
| 1.3 | Aufbau und Zielsetzung der empirischen Untersuchung | 69 |
| 2 | Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung | 71 |
| 2.1 | Lernortkooperation | 71 |
| 2.2 | Lernpotenziale des Arbeitsplatzes und Kompetenzentwicklung im (dualen) Studium aus der Sicht von Studierenden | 73 |
| 3 | Konzeption der empirischen Untersuchung | 77 |
| 3.1 | Das den Analysen zugrunde liegende Untersuchungsmodell | 77 |
| 3.2 | Der Untersuchungsgegenstand: Die Studiengänge an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit | 78 |
| 3.3 | Übersicht über Studiendesign und Stichprobe | 80 |
| 3.4 | Konzeption der Fragebogen- und Lerntagebuch-Erhebungen | 82 |
| 3.5 | Hinweise zur Vorgehensweise bei der Datenauswertung | 89 |
| 4 | Zentrale Befunde der empirischen Untersuchung | 93 |
| 4.1 | Studieninteresse sowie Erwartungen und Ziele der Studierenden | 93 |
| 4.2 | Lern- und Arbeitstätigkeiten während der Praxisphasen | 95 |
| 4.3 | Wahrnehmung der Lern- und Arbeitstätigkeiten | 104 |
| 4.4 | Lern- und Arbeitsbedingungen in den Praxisphasen | 110 |
| 4.5 | Globalbewertung der Praxisphasen | 113 |
| 4.6 | Kompetenzentwicklung in den Praxisphasen | 114 |
| 4.7 | Relevanz der Hochschulinhalt für die Praxisphasen | 117 |
| 4.8 | Vertiefende Analysen | 119 |
| 5 | Zusammenfassung, Handlungsempfehlungen und Ausblick | 133 |
| 5.1 | Zusammenfassung der empirischen Befunde | 133 |
| 5.2 | Handlungsempfehlungen | 135 |
| 5.3 | Limitationen der Untersuchung und Ausblick | 136 |
| | Autoren | 147 |

Praxispotenziale im dualen Studium: Einführung in den Sammelband

Aktuelle Entwicklungen wie Akademisierung, neue Qualifikationsanforderungen (vgl. hierzu die „Skill-Shift-Debatte“, z. B. Bughin et al., 2018; Zobrist & Brandes, 2017), demographischer Wandel oder Fachkräftemangel verändern das traditionelle Verhältnis von akademischer und beruflicher Bildung. Vor dem Hintergrund der Bologna-Bemühungen, den Berufsbezug insbesondere des Bachelorstudiums und damit die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der Absolventinnen und Absolventen zu stärken (Euler & Severing, 2015), ist seit geraumer Zeit von einer „Verberuflichung akademischer Bildung“ einerseits und einer „Akademisierung beruflicher Bildung“ andererseits (z. B. Elsholz, 2014; Faßhauer & Severing, 2016) die Rede. Duale Studiengänge, die die Praxisphasen in Unternehmen mit einem Studium an (dualen) Hochschulen kombinieren (Baethge & Wolter, 2015), bieten hier an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Bildung ein attraktives Qualifizierungskonzept an. Es wird offenbar eine Erfolgsgeschichte geschrieben, denn duale Studiengänge boomen hierzulande und die Entwicklung der Studierendenzahlen ist beachtlich (zu aktuellen Zahlen siehe Hofmann, Hemkes, Leo-Joyce, König & Kutzner, 2020). Was macht nun aber die Attraktivität solch eines Modells aus? Ein duales Studium verbindet den Erwerb von theoretisch-konzeptuellem Wissen mit der Aneignung berufspraktischer Kompetenzen (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2017). Durch die Kombination von Lernen und Arbeiten sollen Studierende in die Lage versetzt werden, schnell und flexibel auf wechselnde berufliche Anforderungen reagieren zu können. Man geht also davon aus, dass sich die Lernerfahrungen an den verschiedenen Lern- und Arbeitsorten sinnvoll ergänzen (frei nach Aristoteles: das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile) und zu einer umfassenden Kompetenzentwicklung der Studierenden führen. Im Zuge von institutionell verankerten Maßnahmen der Theorie-Praxis-Reflexion soll den Studierenden einerseits ein forschungsbasierter Blick auf das Arbeitsumfeld geboten und andererseits die Möglichkeit eröffnet werden, die Inhalte der hochschulischen Lehrveranstaltungen systematisch auf der Folie der Praxiserfahrungen zu hinterfragen. Im dualen Studium können so akademische Fach- und Führungskräfte ausgebildet werden, die in der Lage sind, sich wandelnde, vielfältige und komplexe Aufgaben zu bewältigen und dabei auch autonom zu handeln. Hier sprechen wir von einer akademischen Beruflichkeit, die über jene einer dualen Erstausbildung hinausgeht und daher erweiterte Anforderungen sowohl an die Praxisphasen als auch die Studienphasen an den dualen Hochschulen stellt. Um jedoch gegenüber „klassischen“ Studiengangmodellen einen didaktischen Mehrwert zu generieren, ist eine enge und lehr-lerntheoretisch begründete Verzahnung von verschiedenen Lernorten bzw. den jeweiligen Lernorten immanenten Lerngelegenheiten erforderlich (Lachmann & Sailmann, 2014). Dabei stellt die curriculare Ausgestaltung des Zusam-

menwirkens der beiden Lernorte eine zentrale Stellschraube dar, um die Potenziale der Lernortkooperation auszuschöpfen (Wissenschaftsrat, 2013) und die mit dualen Studiengängen verfolgten Qualifizierungsziele (im Sinne der akademische Beruflichkeit) zu erreichen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage nähert sich der vorliegende Sammelband der Fragestellung nach der Ausgestaltung von dualen Studiengängen und deren Effekten aus verschiedenen Perspektiven. Im einleitenden Beitrag zeichnen *Faßhauer* und *Anselmann* zunächst die historische Entwicklung dualer Studiengänge nach. Anschließend rücken sie den für die Qualität der dualen Studiengänge zentralen Aspekt der Lernortkooperation in das Zentrum ihrer Überlegungen. Dabei thematisieren die Autoren zentrale Charakteristika der Lernortkooperation im Kontext der dualen Berufsausbildung, bevor sich das Augenmerk auf die Kooperation der Lernorte in dualen Studiengängen richtet. Im Rahmen der Lernortkooperation fällt dem betrieblichen Bildungspersonal – etwa bei der Organisation, Gestaltung und Begleitung von Lehr-Lernprozessen – eine bedeutende Rolle zu. Zudem führen Entwicklungen wie die zunehmende Digitalisierung zu neuen – sowohl fachlichen als auch pädagogischen – Anforderungen an das betriebliche Bildungspersonal. Folgerichtig erscheint die Forderung einer konsequenten Professionalisierung des Bildungspersonals, für die die Autoren einen Entwicklungspfad in Form eines Laufbahnmodells vorschlagen.

Spöttl greift in seinem Beitrag die Entstehung unterschiedlicher Bildungstypen auf, charakterisiert drei unterschiedliche Typen (beruflich-betrieblicher Bildungstyp, akademischer Bildungstyp, beruflich-akademischer Bildungstyp) und thematisiert den Nutzen dieser Klassifizierung im Rahmen bildungspolitischer Diskussionen. In seinem Beitrag legt er dann den Fokus auf den beruflich-akademischen Bildungstyp. Der Autor skizziert zudem zentrale Veränderungen der Arbeitswelt sowie des Bildungswesens (Stichwort: Digitalisierung) und diskutiert die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf berufliche Rollenbilder sowie auf sich wandelnde Aufgabenschwerpunkte in zahlreichen Berufsfeldern/Berufen. Abschließend werden für exemplarisch gewählte berufliche Aufgabenfelder aus dem gewerblich-technischen Sektor Merkmale und Potenziale des beruflich-akademischen Bildungstyps herausgearbeitet.

Lachmann vergleicht die Qualifizierungskonzepte duales sowie „klassisches“ Studium und veranschaulicht verschiedene Qualifikationsprofile von Berufseinsteigerinnen und -einsteiger am Beispiel der Bundesagentur für Arbeit bzw. der dualen Studiengänge der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA). Der Autor skizziert dabei zunächst zentrale Handlungsfelder der Bundesagentur für Arbeit (Beratung und Vermittlung), präzisiert dann in diesem Kontext zentrale Arbeitsschritte und leitet anhand dieser Vorüberlegungen zentrale Kompetenzen ab, über die Berater:innen und Vermittler:innen verfügen müssen. Anhand theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde arbeitet der Autor in der Folge die Qualifikationsprofile „klassischer“ sowie dual studierender Hochschulabsolventinnen und -absolventen heraus. Abschließend werden die Überlegungen aufeinander bezogen und zentrale Aspekte

der Gegenüberstellung dualer und klassischer Absolventinnen und Absolventen benannt.

Der Beitrag von *Brodsky, Seifried* und *Sailmann*, der den Schwerpunkt des vorliegenden Sammelbandes ausmacht, beschäftigt sich mit den Potenzialen der Praxiserfahrungen im dualen Studium. Forschungsseitig ist hierzu nur wenig bekannt: Zum Lernen am Arbeitsplatz sowie zu dessen Effekten liegen im Rahmen der Hochschulforschung – insbesondere für duale Studiengänge – bislang nur vereinzelt Erkenntnisse vor. Die Autoren berichten über die Konzeption und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) und der Universität Mannheim, bei der die Wahrnehmung der Gestaltung von Praxisphasen aus Sicht von Studierenden umfassend analysiert wird. Hierfür wurden Studierende der Bachelorstudiengänge der HdBA (Arbeitsmarktmanagement sowie Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung) während mehreren Praxissemestern im Zuge einer Längsschnittstudie begleitet. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Ergebnissen einer Lerntagebuch-Studie. Das vornehmliche Ziel war es, mehr darüber zu erfahren, welche Tätigkeiten die Studierenden in der Praxisphase übernehmen und wie sie verschiedene Tätigkeiten u. a. im Hinblick auf deren Lernwirksamkeit beurteilen. Die Erkenntnisse der Studie können dafür genutzt werden, duale Studienangebote im Allgemeinen sowie jene der HdBA im Besonderen weiter zu verbessern und dabei Potenziale der dualen Anlage von Studiengängen bzw. der umfassenden Integration von Praxisphasen in das Studienangebot noch besser auszuschöpfen.

Wir danken allen Autoren für ihre Beiträge zu dieser theoretisch und bildungspolitisch bedeutsamen Debatte. Unser Dank gebührt auch dem wbv-Verlag für die gewohnt konstruktive und vertrauensvolle Zusammenarbeit. Und schließlich danken wir der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit für die finanzielle Unterstützung dieses Sammelbands.

Mannheim, im Februar 2021

Jürgen Seifried, Gerald Sailmann und Alexander Brodsky

Literatur

- Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German skill formation model in transition. From dual system of VET to higher education? *Journal for Labour Market Research*, 48 (2), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s12651-015-0181-x>.
- Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlström, P., Wiesinger, A. & Subramaniam, A. (2018). *Skill shift automation and the future of the workforce*. McKinsey Global Institute. Discussion Papers. Verfügbar unter <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce> (Zugriff am 22.02.2021).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 21. Juni 2017 zum dualen Studium. Positionspapier*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA169.pdf> (Zugriff am 22.02.2021).
- Elsholz, U. (2014). Akademische und berufliche Bildung – Überwindung der Trennung durch lebenslanges Lernen? In K. W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfaktoren* (S. 99–111). Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. & Severing, E. (2015). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Faßhauer, U. & Severing, E. (2016). Duale Studiengänge: Stand und Perspektiven der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung. In U. Faßhauer & E. Severing (Hrsg.), *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 19, S. 7–18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hofmann, S., Hemkes, B., Leo-Joyce, S., König, M. & Kutzner, P. (2020). *AusbildungPlus in Zahlen. Duales Studium 2019. Trends und Analysen*. Verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/06072020_AiZ_dualesStudium-2019.pdf (Zugriff am 22.02.2021).
- Lachmann, R. & Sailmann, G. (2014). Das duale Studium braucht klare Mindeststandards. *IAB-Forum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit* (2), 82–89.
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> (Zugriff am 22.02.2021).
- Zobrist, L. & Brandes, D. (2017). *Welche Schlüsselkompetenzen braucht es im digitalen Zeitalter? Auswirkungen der Automatisierung auf die Mitarbeiter, die Unternehmen und das Bildungssystem*. Zürich: Deloitte.

Akademische Beruflichkeit in dualen Studiengängen – Entwicklungspfade aus der Berufsbildung

UWE FASSHAUER UND SEBASTIAN ANSELMANN

Abstract

In den vergangenen Jahrzehnten haben sich duale Studiengänge von einer Nischenoption zu einer etablierten Konstante der Berufsausbildung entwickelt. Vor diesem Hintergrund stellt dieser Beitrag zunächst Entwicklungspfade aus der Berufsbildung (von der Berufsakademie zur Dualen Hochschule) dar. Dabei richten wir das Augenmerk auch auf Aspekte der Ergänzung, Konkurrenz und Verdrängung durch die Neuentwicklungen. Darauf aufbauend werden berufliche und akademische Lernortkooperation beleuchtet und gegenübergestellt. Einen weiteren Schwerpunkt legt dieser Beitrag auf die Darstellung systematischer Möglichkeiten zur Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals.

Schlüsselwörter: Entwicklungspfade aus der Berufsbildung; Lernortkooperation; Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals

In the past decades, dual study programmes have developed from a niche option to an established constant in vocational education and training (VET). Against this backdrop, this contribution first presents development trajectories in VET (from the Berufsakademie to the dual university). In doing so, we also focus on aspects of supplementation, competition and displacement by the new developments. Building on this, vocational and academic learning location cooperation are examined and compared. Another focus of this chapter is the presentation of systematic approaches for the professionalisation of in-company training staff (VET professionals).

Keywords: Development Trajectory in VET; Cooperation Between Learning Sites in VET; Professional Development of VET Professionals

1 Einleitung

Duale Studiengänge haben sich in den letzten Jahren auch quantitativ als relevante Alternative zur betrieblich-dualen Berufsausbildung etabliert. Im Zeitraum von 2009 bis 2019 hat sich die Anzahl der Studiengänge auf jetzt 1.662 mehr als verdoppelt. In etwa gleicher Größenordnung ist die Zahl der Partnerunternehmen auf ca. 51.000 und noch etwas schneller die Zahl der Studierenden auf über 108.000 gewachsen (Hof-

mann, Hemkes, Leo-Joyce, König & Kutzner, 2019, S. 12). Diese Zahlen beziehen sich auf Studiengänge, die nach der Definition des Wissenschaftsrates (2013) der Erstausbildung zuzurechnen sind. Mit den ausbildungs- und praxisintegrierenden Formen dualer Studiengänge ist somit gewissermaßen ein vierter Sektor der Berufsausbildung, neben dem traditionellen Dualen System, dem Übergangssektor sowie dem Schulberufssystem entstanden, der motivierten und leistungsstarken Jugendlichen eine aussichtsreiche Option in der Berufs- und Studienwahlentscheidung zwischen Ausbildung und Studium bietet. Zugleich können Unternehmen die Qualifizierung ihrer Fachkräfte für anspruchsvoller werdende Aufgaben sichern und diese sehr früh an das Unternehmen binden. Der sich dadurch entwickelnde Überschneidungsbereich beruflicher und akademischer Ausbildung hat sich bspw. durch die Gründung „Dualer Hochschulen“, zuerst in Baden-Württemberg, dann auch (deutlich kleinere) in Thüringen und Schleswig-Holstein, institutionell verfestigt.

Der vorliegende Beitrag zeichnet zunächst diese historische Entwicklung in der gebotenen Kürze nach und wertet sie als einen Gewinn für die Flexibilität, Attraktivität und Relevanz der Berufsbildung (Abschnitt 2). Gleichwohl sind zwei Punkte kritisch zu diskutieren: Die Bezeichnung „dual“ ist für diese Studiengänge nach wie vor insofern irreführend, dass sie in Analogie zur etablierten, und die Bezeichnung positiv prägenden, Berufsausbildung eben deren Stärke einer systematischen, bundesweit inhaltlich aufeinander abgestimmten Dualität und curricularen Kooperation der Lernorte letztlich nicht bietet (Abschnitt 3). Weiterhin ist die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als defizitär zu beschreiben, das zu erheblichen Anteilen die Qualität dieses Anteils dualer Studiengänge zu sichern und zu entwickeln hat – oftmals parallel zu seinen weiterhin bestehenden Aufgaben in der nicht-akademischen dualen Berufsausbildung im Unternehmen. Um diese Lücke mittelfristig und strukturell schließen zu können, wird ein Laufbahnmodell vorgeschlagen (Abschnitt 4).

2 Entwicklungspfade aus der Berufsbildung

Im historischen Rückblick wird deutlich, dass sich die Entwicklung der Fachhochschulen als ein neuer Hochschultyp aus Vorläuferinstitutionen der Höheren Berufsbildung heraus nunmehr über duale Studiengänge und mit der Etablierung der Dualen Hochschule als eigenständiger Hochschultyp, zunächst in Baden-Württemberg, zu wiederholen scheint. Mit der Gründung der Beruflichen Hochschule Hamburg mit ihrer trialen Struktur ist auch die nächste institutionelle Differenzierung schon in Sichtweite.

2.1 Von der höheren Fachschule zur Fachhochschule

Ende der 1960er-Jahre entwickelten sich in beiden deutschen Staaten bestehende höhere Fachschulen, z. B. Ingenieurschulen, zu „Fachhochschulen“. Ab Mitte der 1960er-Jahre wurden in der DDR einige der bestehenden Ingenieurschulen zu Ingenieurhochschulen aufgewertet, um das volkswirtschaftlich erforderliche Qualifika-

tionsniveau auch erreichen zu können. Mit dem Studienjahr 1968/69 wurden die 3,5-jährigen Studiengänge gestartet und der Titel „Hochschulingenieur“ vergeben (Pahl, 2018, S. 63 ff.). Zeitlich parallel wurden in Westdeutschland die anerkannten Höheren Fachschulen (Ingenieurschulen, Wirtschaftsfachschulen) nicht zuletzt aufgrund studentischer Proteste gegen Lernbedingungen und schlechte Karrierechancen zu Fachhochschulen umgestaltet. Dies kann auch als Antwort auf die durch Regelungen der damaligen Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) drohende Abwertung des Abschlusses „Ingenieur“ zum „Techniker“ gesehen werden. Im Sommer 1968 einigten sich die Ministerpräsidenten der Bundesrepublik grundsätzlich, diesen neuen Hochschultyp einzuführen. Nach einer Übergangszeit etablierten sich die zeitgleich ebenfalls neu eingeführten zwölfjährigen Fachoberschulen als Standardweg zur Zulassung für ein FH-Studium. Dort sollte durch praxisbezogene Lehre auf wissenschaftlicher Grundlage die Befähigung zur selbstständigen Tätigkeit im Beruf vermittelt werden. Dieses spezifische Bildungsziel ist im Wesentlichen bis heute gültig. Von diesem Punkt höherer Berufsbildung ausgehend entwickelte sich ein eigenständiger Hochschultyp mit spezifischen Zugangsvoraussetzungen, Curricula, Abschlüssen und Bildungszielen. Es ist hier nicht der Ort, die vielfältigen weiteren Entwicklungsschritte der Fachhochschulen über die Stationen der deutschen Wiedervereinigung und des Bologna-Prozesses nachzuzeichnen. Bis heute typisch sind für die Studiengänge der heutigen „Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ immer noch hohe Praxisanteile. Diese umfassen ein ganzes Semester und somit etwa 15% eines Bachelorstudiums (vor der Bologna-Reform waren auch zwei Praxissemester üblich). Dies ist sicherlich als eine günstige Ausgangsbedingung für die spätere Entwicklung „Dualer Studiengänge“ zu sehen, die in ihrer übergroßen Mehrzahl heute an den HAW angeboten werden.

Während sich also die Vorläuferinstitutionen der Fachhochschulen über Jahrzehnte, bei detaillierter Betrachtung sogar über ein Jahrhundert hin, aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung heraus entwickelten, ist die Genese der Dualen Hochschule Baden-Württemberg aus den Berufsakademien durchaus eher in der beruflichen Erstausbildung zu sehen.

2.2 Von der Berufsakademie zur Dualen Hochschule

Nicht nur in zeitlicher Parallele zur Fachhochschule entwickelte sich auch die Berufsakademie (BA) Ende der 1960er-Jahre in Westdeutschland im Kontext des demografischen Wandels der geburtenstarken Jahrgänge und der Bildungsexpansion. Der schnell steigende gesellschaftliche bzw. wirtschaftliche Bedarf an Qualifikationen mit Wissenschaftsbezug erforderte eine deutlichere Praxis- und Berufsorientierung von Studiengängen. Die BA wurde Anfang der 1970er-Jahre zuerst in Baden-Württemberg auf Basis eines Modellversuches auf Initiative der Firmen Bosch, Daimler-Benz und SEL (Standard Elektrik Lorenz) gegründet und als „Stuttgarter Modell“ bekannt gemacht. Sie wollten zuvorderst Abiturientinnen und Abiturienten ein hinsichtlich der Karriere- und Einkommenschancen einem Studium vergleichbar attraktives Angebot auf Basis des Dualen Systems machen (Zabeck & Deißinger, 1995). Ein Jahrzehnt spä-

ter wurde die BA durch ein Landesgesetz verstetigt und in den Regelbetrieb genommen. Somit ist die BA wie die FH ebenfalls dem tertiären Bildungsbereich zuzuordnen, der durch ihre Etablierung zugleich um Institutionen ausdifferenziert wurde, die schon damals deutlich im Überschneidungsbereich von Bildungs- und Wirtschaftssystem zu verorten waren (Rennert, 2017, S. 108 f.). Aufgrund der hochschulrechtlichen Anerkennung der BA wurde sie 2009 vom Land Baden-Württemberg in den neuen praxis- und berufsnahe Hochschultyp Duale Hochschule mit Auftrag zur kooperativen Forschung überführt (Cooperative State University).

Bei genauerer Betrachtung ist jedoch zu konstatieren, dass die ausbildungsintegrierenden Varianten dualer Studiengänge in der Erstausbildung gegenüber den praxisintegrierenden Varianten relativ an Bedeutung verlieren. So stieg zwar deren Anzahl um etwas mehr als ein Viertel von 447 (2011) auf 580 (2019) Studiengänge und hat einen zwischenzeitlichen Rückgang somit mehr als kompensiert. Zugleich hat sich jedoch die Anzahl lediglich praxisintegrierender Studiengänge im selben Zeitraum von 395 auf 840 mehr als verdoppelt. Somit ist der Anteil an ausbildungsintegrierenden Studienformaten an allen dualen Studienformaten in diesem Zeitraum von etwa die Hälfte auf gut ein Drittel gesunken, nicht zuletzt auch aufgrund des erheblichen Anstiegs von Mischformen. Werden die Anteile jedoch ohne (ehemalige) Berufsakademien gerechnet, die nicht als betriebliche Ausbildung nach BBiG/HwO geregelt sind oder waren, steigt der Anteil ausbildungsintegrierender Studiengänge auf ca. 44 %, und der praxisintegrierender sinkt auf ca. 38 %; der Rest sind unterschiedliche Mischformen (Hoffmann et al., 2019, S. 14 f.).

Abschließend kann trotz dieser relativen Verschiebung zu Ungunsten ausbildungsintegrierender Studiengänge gesagt werden, dass in der Etablierung von neuen Hochschultypen nach den Fachhochschulen auch die Duale Hochschule (BW) einem Entwicklungspfad aus der Berufsbildung, allerdings aus der beruflichen Erstausbildung, gefolgt ist. Beide Traditionen überlagern sich aufgrund des sehr hohen Anteils dualer Studiengänge, die von staatlichen und privaten Fachhochschulen ausgebracht werden. Dieser stieg von 58 % (2011) auf 71 % (2019), während im selben Zeitraum der Anteil universitärer Angebote bei knapp über 3 % stagnierte. 2019 wurden 241 Studiengänge und somit ca. 15 % an Dualen Hochschulen ausgebracht (ebd., S. 24).

Die Dynamik in der Ausdifferenzierung des tertiären Bereiches des Bildungssystems durch weitere praxis- und berufsbezogene Formate außerhalb der nun schon traditionellen Bachelorstudiengänge (die ja ebenfalls einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erbringen sollen) scheint noch fortzubestehen. Mit dem Beschluss des Senats der Hansestadt Hamburg zur Gründung der staatlichen „Beruflichen Hochschule Hamburg“ (BHH) wird ein weiteres institutionelles Bindeglied zwischen beruflicher und akademischer Bildung etabliert (BHH, 2020). Im Unterschied zu vielen bisherigen ausbildungsintegrierenden Varianten dualer Studiengänge wird hier die Berufsschule als dritter Lernort miteinbezogen („triales Modell“). Hinzu kommt eine obligatorische und durch Coaching unterstützte erneute Entscheidung der Studierenden nach eineinhalb Jahren, ob sie die studienintegrierte Ausbildung fortsetzen oder lediglich den akademischen Abschluss oder lediglich den Abschluss der Berufs-

ausbildung anstreben. In diesem Modell werden Elemente der dualen Erstausbildung deutlicher integriert sein, den sich entwickelnden neuen vierten Sektor der Berufsbildung um eine weitere Facette bereichern und seine Durchlässigkeit verbessern.

2.3 Von der Ergänzung zur Konkurrenz

Unabhängig von der gemeinsamen Tradition in der beruflichen Aus- und Weiterbildung haben sich die neuen Studienformate durchaus auch zur Konkurrenz der traditionellen dualen Berufsausbildung entwickelt. Um dies näher herauszustellen, werden zunächst mögliche Verdrängungseffekte auf die innerbetrieblichen Arbeitsmärkte von beruflich Qualifizierten durch dual Studierende beleuchtet. Auch der Verbleib nach dem Studienabschluss zeigt, dass sie eher für Leitungs- und Führungsaufgaben vorgesehen werden. Darüber hinaus scheint es wahrscheinlich, dass soziale Aufstiegsaspirationen eher über ein duales Studium als über eine berufliche Aus- und Fortbildung realisiert werden.

2.3.1 Verdrängungseffekte

Mit der zunehmenden branchenübergreifenden Bedeutung der dualen Studiengänge und der damit verbunden kontinuierlichen Erhöhung der Absolventenzahlen wird auch die Frage einer Verdrängung nicht akademisch qualifizierter Gruppen bedeutsamer. Krone, Niding und Ratermann-Busse (2019) stellen noch einmal die gängige Vermutung zur Diskussion, in welcher Weise der umfassende akademische und betriebliche Kompetenzerwerb und die effiziente Verbindung von Theorie- und Praxisphasen die Absolventinnen und Absolventen regulärer Ausbildungswege bzw. von Aufstiegsfortbildungen benachteiligen könnten. Die Diversität der unterschiedlichen Branchen und der dort angesiedelten Tätigkeitsfelder macht allerdings eine allgemeingültige Aussage oder die Beschreibung einer Tendenz nur bedingt möglich. So wurde in ersten Untersuchungen (Elsholz, Jaich & Neu, 2018; Krone, 2015) deutlich, dass mögliche Verdrängungseffekte stark unterschiedlich ausfallen bzw. wahrgenommen werden. Ersichtlich wird aber auch, dass vor allem die Unternehmensseite von den dual Studierenden profitiert und ein nachhaltiges Instrument zur Absicherung gegen den Fachkräftemangel gerade bei größeren Unternehmen gefunden werden konnte.

Sichtbarer hingegen ist die Verdrängung von reinen Hochschulabsolventinnen und -absolventen durch die dual Studierenden (Wolter, Banscherus, Kamm, Otto & Spexard, 2014). Ein weiterer Verdrängungseffekt ist bei der Besetzung von Fach- und Führungspositionen zu bemerken. Elsholz et al. (2018) weisen auf diesen branchenübergreifenden Trend hin. Bei Möglichkeit scheinen bevorzugt dual Studierende in diese Position gebracht zu werden, zum Nachteil von externen Bewerberinnen und Bewerbern oder unternehmensinternen Fachkräften mit entsprechen Fort- und Weiterbildungen. Eine Verdrängung findet durch dual Studierende auch immer dann statt, wenn leistungsstarke Absolventinnen und Absolventen mit hoher Integration in die Branche oder den Betrieb auf weniger leistungsstarke reguläre Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungsberufs treffen. Eine Tendenz, die sich bspw. in der

technisch anspruchsvollen und mit einem hohen Digitalisierungsgrad versehenen Metall- und Elektrobranche widerspiegelt. Die Kompetenz, u. a. mit komplexen Informationstechnologien umzugehen und gleichzeitig ausreichend Kenntnis über die betrieblichen Prozesse zu besitzen, wird eher dual Studierenden zugeschrieben. Die Bewältigung der Qualifikationsanforderungen kann aus Sicht der Personalverantwortlichen stärker durch diese Absolventengruppe gemeistert werden (Elsholz et al., 2018). Die im Zuge der Digitalisierung entstehenden Veränderungsprozesse spielen bei den sich sukzessiv erhöhenden Qualifikationsanforderungen eine grundlegende Rolle. So unterschiedlich der Grad der Digitalisierung in den jeweiligen Branchen auch ausgeprägt ist (Neu, 2020), lassen sich dennoch erste Zuschreibungs- wie auch Verdrängungstendenzen ausmachen. Dies betrifft besonders die mittlere Qualifikationsebene, auf der in den Betrieben sowohl ausgebildete Fachkräfte als auch dual Studierende tätig sind (Maier, Zika, Wolter, Kalinowski & Neuber-Pohl, 2016). Hier kann es durch die Höherqualifizierung und die bessere Durchdringung von komplexen Strukturen des digitalen Wandels zu einer Verdrängung kommen. Allerdings lassen sich hier noch keine klar feststellbaren und stabile Trends erkennen.

2.3.2 Verbleib der dual Studierenden

Gensch (2016) und Boder (2016) kommen einhellig zu dem Schluss, dass die Mehrzahl der Studierenden nach ihrem doppelten Abschluss nicht nur in adäquater Weise im Unternehmen beschäftigt werden, sondern auch überdurchschnittlich häufig als zukünftige Fach- und Führungskräfte im Unternehmen vorgesehen werden bzw. bereits nach Abschluss als solche fungieren. Parallel dazu äußern auch die Absolventinnen und Absolventen entsprechend große Karriereabsichten und den Willen zum Aufstieg innerhalb des Unternehmens. Gerade bei größeren Unternehmen, die die Mehrbelastung und die strukturellen Notwendigkeiten für ein duales Studium realisieren können, zeigt sich diese Entwicklung. Mit der Verankerung von dual Studierenden im Unternehmen ist ein Instrument zur Gewinnung und Bindung von leistungsorientierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geschaffen worden. Idealerweise entwickelt sich durch die enge Verzahnung und die kontinuierliche Einbindung der Studierenden in die betriebliche Praxis ein hohes Zugehörigkeitsgefühl mit einhergehender Bereitschaft, auch zukünftig im Unternehmen zu bleiben (Krone et al., 2019).

Gensch (2016) stellt zudem noch einmal die hohe Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen mit dem im Unternehmen vorgefundenen Arbeitsplatz heraus. Diese liegt über der Zufriedenheit anderer Absolventinnen und Absolventen. Besonders zufrieden sind diese mit der Sicherheit des Arbeitsplatzes, der Tätigkeitshalte und der beruflichen Position. Allerdings äußern sich die Befragten in der Analyse kritisch zu ihrem Gehalt, den Aufstiegsmöglichkeiten als auch den Fort- und Weiterbildungsangeboten. Dies scheint nicht im Verhältnis zu ihren erworbenen Qualifikationen und der innehaltenden Position im Unternehmen zu passen.

2.3.3 Duales Studium als soziales Aufstiegsprojekt

Ein dritter Aspekt, aus dem sich eine gewisse Konkurrenz der dualen Studiengänge gegenüber der dualen Berufsausbildung ableiten ließe, besteht in der Möglichkeit, einen (schnelleren) sozialen Aufstieg zu realisieren, als dies über eine Berufsausbildung mit anschließender beruflicher Fortbildung erreichbar erscheint. Zwar wäre dies für den Großteil der Schulabsolventinnen und -absolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) auch über ein klassisches Studium zu bewerkstelligen. Allerdings bietet das duale Studium die Möglichkeit, die vorgelebten beruflichen Ziele des Elternhauses mit der neuen, sich aus der HZB ergebenden Chance zu verbinden. Bei der Betrachtung des Elternhauses der dual Studierenden fällt die starke nicht akademische Prägung auf (Krone, 2015). Mehr als 83 Prozent der Eltern nennen mittlere Reife (50 %) oder (Fach-)Abitur (33 %) als den höchsten erreichten Bildungsabschluss. Im Gegenzug dazu haben rund 86 Prozent aller dual Studierenden die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erlangt. Ein deutliches Indiz für den Bildungsaufstieg (Rennert, 2017). Weitere Analysen zeigen die starke Orientierung der Studierenden dieser Gruppe an Selbstkontrolle, Effizienz und Struktur, sowohl in Ausbildung, Studium als auch in der Werteorientierung. Mit dieser Absicherungsstrategie und dem hohen Bedürfnis nach Sicherheit, Struktur und finanzieller Autonomie ist das duale Studium gerade für Kinder aus nicht akademischen Elternhäusern attraktiv und stellt eine sichere Aufstiegsmöglichkeit dar, ohne sich allzu weit von den bekannten und durch das Elternhaus geprägten Berufsperspektiven zu entwickeln (Krone, 2015).

Tendenziell zeigen Schülerinnen und Schüler mit allgemeiner Hochschulreife eine leicht höhere Neigung, ein duales Studium aufzunehmen, als dies bei Absolventinnen und Absolventen mit fachgebundener Hochschulreife der Fall ist (Schneider, Franke, Woisch & Spangenberg, 2017). Darüber hinaus lässt sich in dualen Studiengängen ein leicht erhöhter Frauenanteil feststellen. Je höher die schulische Leistung, desto wahrscheinlicher fällt die Entscheidung für ein duales Studium aus (Krone et al., 2019).

3 Berufliche und akademische Lernortkooperation

In der Definition des Wissenschaftsrates (2013, S. 22 f.) werden lediglich ausbildungs- bzw. praxisintegrierende Studienformate in der Erstausbildung als „dual“ beschrieben. Hauptkriterium ist die inhaltliche und strukturell-institutionelle Verzahnung der Lernorte gegenüber einer nur zeitlich-organisatorisch parallel geführten Berufsausbildung bzw. Praxisanteilen ohne Anrechnung auf Studienleistungen. Die in diesem engeren Sinne „dualen“ Studiengänge verfügen über einen größeren Anteil an Praktika bzw. eine integrierte Berufsausbildung. Praxisanteile sowie Teile der Berufsausbildung werden als Studienleistungen angerechnet. „Dualität“ der Studiengänge ergibt sich in dieser Definition nicht allein aus einem „angemessenen Umfang“ von Praxisanteilen, sondern auch durch eine „Verbindung und Abstimmung“ der Lern-

orte. Letztere umfasst insbesondere eine strukturell-organisatorische Koordinierung sowie mindestens eine „inhaltliche Nähe“ von Studienfach und beruflicher Ausbildung bzw. Praxisanteilen.

Es wird somit auf der Mesoebene einzelner Studiengänge ein Mindeststandard für Dualität beschrieben, der über Akkreditierungsverfahren gesichert werden soll. Insbesondere der angemessene Umfang an Praxisanteilen scheint in der Regel unstrittig gegeben zu sein. Jedoch kann hinsichtlich der organisatorischen Koordinierung und inhaltlichen Nähe von Studienfach und beruflicher Ausbildung bzw. Tätigkeit kritisch angemerkt werden, dass aus Sicht der Berufsbildung diese Studiengänge auch dann lediglich eingeschränkt als „dual“ zu qualifizieren sind. Auch wenn sie deutlich über ein reines Alternanzmodell hinausgehen, das den regelmäßigen Wechsel zwischen Erfahrungslernen in der Ernstsituation des Unternehmens und Abschnitten systematischer Ausbildung an der Hochschule lediglich terminlich organisieren würde, fehlt die Absicherung einer „Berufsfeldbreite“ oder eben „Beruflichkeit“ über bundesweit einheitlich geregelte curricular verankerte inhaltliche Standards.

3.1 Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung

Hierzu lohnt zunächst ein Blick auf die Lernortkooperation im dualen System der Berufsausbildung. Diese ist – durchaus in Parallele zu den dualen Studiengängen – auf einem pragmatischen und koordinierenden und lediglich in Einzelfällen bzw. Projekten auf einem didaktisch-methodischem Niveau entwickelt. Betrachtet man jedoch nicht nur die Mikroebene konkreter Lehr-Lernprozesse und die Mesoebene einer Berufsschule mit ihren dualen Partnern, sondern auch die Makroebene bundesweiter Regelungen über die „Ordnungsmittel“ der Berufsbildung (Berufsbilder, Ausbildungsordnungen, über die Kultusministerkonferenz (KMK) koordinierte Rahmenlehrpläne etc.), so erscheint die Kooperation zwischen betrieblichen und berufsschulischen Akteurinnen und Akteuren seit Jahrzehnten als etabliert und funktional. Sie ist zur unhinterfragten impliziten Normalität des deutschen Berufsbildungssystems geworden und sichert hier die berufsfeldbreite Kompetenzentwicklung und Beruflichkeit.

In erster Näherung kann gesagt werden, dass die Kooperation der unterschiedlichen, eben der betrieblichen und berufsschulischen bzw. hochschulischen Lernorte zentraler Bestandteil einer auf systematische „Zweiheit“ – Dualität – angelegten Berufsbildung ist, sei sie akademisch oder nicht. Das ist zum einen durchaus physisch zu verstehen: das didaktisierte, methodisch geleitete berufliche Lernen, die angestrebte Kompetenzentwicklung, findet in Schul- und Schulungsräumen, in Laboren und Büros, Skills-Labs und Lehrwerkstätten, in betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungszentren, in Schul- und Betriebsgebäuden, auf Baustellen oder am Krankenbett, direkt in und nahe an realen Arbeitsprozessen, aber auch entfernt in Klassenzimmern und Hörsälen statt. Seit einigen Jahren, und zurzeit sehr schnell zunehmend, auch an virtuellen bzw. virtuell angereicherten „Orten“.

Zum anderen aber, und darauf zielt das Argument der in den Studiengängen nicht gesicherten „Beruflichkeit“ im Wesentlichen ab, sind die Lern„orte“ institutionell zu verstehen. Diese institutionelle Zusammenarbeit von ausbildenden Unternehmen und Berufsschulen ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG, 2020) verankert. Paragraph 2 des BBiG nennt die Lernorte der Berufsbildung und legt fest, dass sie in der Durchführung der Berufsbildung zusammenwirken. Die Art und Weise dieses Zusammenwirkens, der Grad der Verbindlichkeit oder auch Inhalte und Ziele sind dort zwar nicht konkret definiert. Sie folgen jedoch auf unterschiedlichen Ebenen dem gemeinsamen Bildungsauftrag und dem gemeinsam geteilten normativen Anspruch, die Ausbildungsqualität zu sichern und zu entwickeln. Für die berufsschulische Seite legt die KMK fest: „Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Gemäß ihrer Stellung als eigenständiger Lernort arbeitet die Berufsschule als gleichberechtigte Partnerin mit den an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen“ (KMK, 2015, S. 2).

In der Praxis der Lernortkooperation kann diese gleichberechtigte Partnerschaft der Berufsschule durchaus in Zweifel gezogen werden. Nicht nur aktuelle Befragungen von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden zeigen, dass die Verantwortung für das Zustandekommen einer gelingenden und aus Sicht der Auszubildenden wirksamen Lernortkooperation fast allein den Berufsschulen bzw. den Lehrerinnen und Lehrern zugewiesen wird (Faßhauer, 2018, und die dort zitierten Studien). Zugleich ist die Berufsschule der institutionell deutlich schwächere Partner: Die Prüfungshoheit liegt bei den Kammern und damit alleine auf der betrieblichen Seite, auch wenn Lehrpersonen der Berufsschulen an den Prüfungen beteiligt sind. Mit wenigen Ausnahmen in einzelnen Bundesländern werden die berufsschulischen Leistungen der Auszubildenden nicht als Teil der Abschlussprüfungen gewertet. Zudem entscheiden die ausbildenden Unternehmen, welche Auszubildenden sie einstellen, und bisweilen auch, an welcher Berufsschule sie unterrichtet werden.

Die zentrale Verantwortung der Unternehmen für die betriebliche Berufsausbildung zeigt sich nicht allein in der weiter bestehenden Prüfungshoheit zunächst der Handwerks- später dann auch der Industrie- und Handelskammern seit Beginn des 20. Jahrhunderts. In den sich über die 1950er- und 60er-Jahre erstreckenden berufsbildungspolitischen Diskussionen in Westdeutschland zur Notwendigkeit eines Berufsbildungsgesetzes und der damit implizierten Lernortkooperation wurde dies aus Perspektive von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern sowie Verbänden durchaus als unnötige staatliche Einflussnahme sehr kritisch kommentiert.

Der Fachbegriff „Duales System“ findet sich zuerst in den Berichten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen Mitte der 1960er-Jahre. Hinsichtlich des grundsätzlichen Verständnisses von Lernortkooperation wurde dort das gleichberechtigte Zusammenwirken von Ausbildungsbetrieben („Lehrbetrieben“) und Berufsschule mit ihren jeweiligen Schwerpunkten festgeschrieben. Dem unmittelbaren Bezug auf die realen Arbeitsprozesse steht der erziehende und bildende Unterricht gegenüber, der berufsfeldbreites systematisches Wissen vermitteln und

darüber hinaus das Verständnis über und die Kompetenz zur Gestaltung der beruflich-betrieblichen Gegebenheiten fördern soll. Dieses Verständnis der Dualität organisatorisch und inhaltlich eigenständiger Institutionen und der sich daraus ableitenden Notwendigkeit zur übergreifenden Kooperation liegt schließlich auch dem BBiG ab 1970 zugrunde. Aufgrund der Föderalismusprinzipien bleibt das dort verankerte Bundesinstitut für Berufsbildung zuständig für die betriebliche Seite des Dualen Systems. Im Rahmen der Ordnungsverfahren sind jedoch Vertretungen der Länder z. B. im Hauptausschuss gesichert.

Institutionalisiert ist die Lernortkooperation auf der Mesoebene über die Berufsbildungsausschüsse der Bundesländer und der Kammern sowie in den Prüfungsausschüssen der Kammern, denen Vertreter:innen der Berufsschule angehören müssen. In der Regel sind das die Schulleiter:innen sowie Fachlehrende in den Prüfungsausschüssen. Die gesetzlichen Grundlagen, die Ordnungsmittel der Berufsbildung und die über Jahrzehnte von den Akteurinnen und Akteuren und ihren Verbänden, Institutionen und den zuständigen Stellen entwickelten Strukturen des Dualen Systems auf Bundes- und Landesebene bilden somit einen zugleich stabilen und flexiblen Rahmen für die Lernortkooperation und die Dualität. Dieser sichert trotz der hier nur sehr pointiert angesprochenen Asymmetrie zwischen den Kooperationspartnerinnen und -partnern die Berufsfeldbreite der Ausbildung und somit die Beruflichkeit.

3.2 Lernortkooperation von Betrieb und Hochschule

Das Ungleichgewicht zwischen den institutionellen Partnern ist in den dualen Studiengängen bzw. an den Dualen Hochschulen deutlich gegeben, da die Prüfungshoheit bei der einzelnen Hochschule liegt, sofern nicht zugleich ein Berufsschabschluss nach BBiG vergeben wird. Die Integration organisationaler und vor allem didaktischer Perspektiven auf die Verbindung von hochschulischem und betrieblichem Lernen umfasst alle Formen einer Verknüpfung von Lernphasen wie bspw. Betriebspraktika, kann aber insbesondere auf die Meso- und Mikroebene der Lernortkooperation im Dualen System bezogen werden. Der connectivity-Ansatz (vgl. Aprea, Sappa & Tenberg, 2020) trägt der Tatsache Rechnung, dass hier (fast) ausschließlich Auszubildende durch ihren regelmäßigen Wechsel zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb die Verbindung der Lernorte „herstellen“. Damit dies in einen gelingenden Aufbau beruflicher Handlungskompetenz münden kann, sind ganzheitlich orientierte Lehr-Lern-Kontexte notwendig, in denen die beiden Institutionen – die ansonsten inhaltlich und organisatorisch eigenständig agieren – ein gemeinsames Verständnis dafür haben, wie sie die Auszubildenden als „boundary crossers“ unterstützen. Als solche lassen sich auch die dual Studierenden begreifen und der Beitrag von Brodsky, Seifried und Sailmann in diesem Band gibt diesbezüglich interessante Hinweise, obwohl ihre Untersuchung dieses Modell nicht zugrunde gelegt hatte.

Im Sinne dieser Konnektivität ginge auch eine konsequente Verzahnung für die Lernorte Hochschule und Betrieb in einer akademischen Lernortkooperation einher. Zurecht wird in diesem Zusammenhang immer wieder darauf verwiesen, wie zentral dafür die Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals ist. So beschreibt Weiß

(2016), dass eine regelmäßige Verzahnung von Inhalten im Studium und dem Betrieb als Lernort nicht gegeben ist. Die Lernwelten sind häufig nicht aufeinander abgestimmt, ein stringenter wechselseitiger Austausch wird nur selten praktiziert. Dabei fallen die großen Unterschiede innerhalb der organisatorischen Verzahnung von Einsatz- und Ausbildungsfeldern in den Unternehmen und im Studium auf (vgl. Kupfer, Köhlmann-Eckel & Kolter, 2014, S. 35; Krone, 2015, S. 28). Als besonders herausfordernd zeigt sich die adäquate Betreuung der dual Studierenden während der Phasen im Betrieb. Dies wird häufig durch das Fehlen eines gemeinsamen Betreuungskonzepts von Hochschule und Betrieb verstärkt. Es mangelt an einheitlichen, verbindlichen und evaluierten Konzepten darüber, wie die betriebliche Betreuung in Abstimmung mit allen Akteurinnen und Akteuren erfolgen soll (Kupfer et al., 2014). Dabei wären Mindeststandards (z. B. Lernzielvorgaben, betrieblicher Durchlaufplan, Festlegung von Ansprechpartnerinnen und -partnern, Qualifizierung des Ausbildungspersonals) in der Verzahnung und Grundlegung der lernortspezifischen Kooperation zwingend notwendig, um Planungs- und Handlungssicherheit zu schaffen (Langfeldt, 2018).

Die Zuständigkeit für die Betreuung und die fachlich-pädagogische Begleitung der dual Studierenden findet in der Regel bei größeren Betrieben durch Ausbilder:innen in den Ausbildungsabteilungen bzw. Lehrwerkstätten statt, in kleineren und mittleren Unternehmen wird dies durch Meister:innen, Betriebsinhaber:innen oder sonstig fachlich qualifiziertes Ausbildungspersonal mit den entsprechenden Nachweisen gewährleistet (Kupfer et al., 2014). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit entsprechender Qualifizierung und Professionalisierung der am dualen Studium beteiligten Fachkräfte in den jeweiligen Betrieben.

4 Betriebliches Bildungspersonal

Während für den wissenschaftlichen Teil dualer Studiengänge klare Vorgaben hinsichtlich der Qualifikationen des Bildungspersonals, also der haupt- und nebenberuflichen Lehrkräfte vorliegen, die in der Regel zumindest die Einstellungs Voraussetzungen für Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen (bzw. HAW) erfüllen müssen (KMK, 2004), ist dies für den betrieblichen Teil dualer Studiengänge nicht geregelt. Das ist insofern nicht überraschend, da es zumindest für die duale Berufsausbildung Vorgaben für die fachliche Eignung von haupt- und nebenamtlichen Ausbilderinnen und Ausbildern sowie ausbildenden Fachkräften gibt (§ 30 BBiG, 2020). Demnach ist fachlich für die Ausbildung geeignet, wer die beruflichen sowie berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten besitzt. Die beruflichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse werden über entsprechende Berufsabschlüsse oder auch einschlägige Abschlussprüfungen an deutschen Hochschulen sowie eine „angemessene Zeit“ praktischer Berufstätigkeit nachgewiesen. Für die berufs- und arbeitspädagogische Seite ist dies nur insofern geregelt, als dass das BMBF unter bestimmten Voraussetzungen bestimmen kann, ob und in welcher Weise

diese Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten nachzuweisen sind (vgl. § 30 BBiG, 2020).

Nun ist es naheliegend, dass die Qualität des betrieblichen Anteils dualer – oder auch der ausbildungs- und praxisbegleitenden – Studiengänge nicht unerheblich davon abhängt, wie diese pädagogisch-didaktisch ausgestaltet werden. Auch wenn dazu keine statistischen Angaben verfügbar sind, ist davon auszugehen, dass in den Kooperationsbetrieben dualer Studiengänge diese Aufgabe häufig, vielleicht sogar in der Regel, von Ausbilderinnen und Ausbildern übernommen werden, die sonst oder auch gleichzeitig für die nicht akademische duale Berufsausbildung zuständig sind – und selbst keinen akademischen Abschluss vorweisen können. Durch die seit etwa März 2020 anhaltende coronabedingte Ausnahmesituation wird dabei viel stärker als bisher deutlich, welche herausragende Bedeutung das Bildungspersonal bei der Organisation, Gestaltung und Begleitung der Lehr-Lernprozesse sowie in der Unterstützung der Lernenden einnimmt und wie wichtig dessen Qualifizierung und Professionalisierung ist. In unserer Wissens- und Lerngesellschaft mit ihrer unbeständigen, unsicheren, komplexen und mehrdeutigen Zukunft ist pädagogisch professionelles Handeln des betrieblichen Bildungspersonals von zentraler Bedeutung. Es nimmt wesentlichen Einfluss auf individuelle und fachliche Entwicklungen von dual Studierenden und ist zentrales Element in der Sicherung der Qualität des Studiengangs. *Trainers matter!* kann man dies in Anlehnung an das berühmte Fazit von Hattie (2012) zusammenfassen.

Die Übernahme von Aufgaben im Rahmen dualer Studiengänge verändert sich durch das digital unterstützte Lernen und Arbeiten zurzeit mit hoher Geschwindigkeit (siehe auch die Ausführungen von Spöttl in diesem Band). Eine prozessorientierte Organisation von Arbeit, die Automatisierung von Arbeitsschritten und der Verlust von sinnlicher Wahrnehmbarkeit von Arbeitsvollzügen aufgrund ihrer Verlagerung in den digitalen Raum verlangen und ermöglichen Innovationen im betrieblichen Lernen (expl. Gerholz & Dormann, 2017). „Digitalisierung“ ist dabei eine zweifache Herausforderung für das Bildungspersonal: Zum einen entstehen aus fachlich-inhaltlicher Perspektive neue Arbeitsinhalte, -strukturen und -prozesse und somit digitale Lerngegenstände. Zum anderen unterstützen digitale Medien betriebliches Lernen weit aus umfangreicher als noch vor wenigen Jahren (Gensicke et al., 2020), was sicherlich auch im Rahmen von dualen Studiengängen zutrifft. Es entstehen neue Lernformate oder curriculare Einheiten, deren Umfang von einfachen Learning-Nuggets bis hin zu aufwendigen MOOCs reicht. Somit bedingt „Digitalisierung“ Herausforderungen und Aufgaben auf der fachlich-inhaltlichen und der pädagogisch-didaktischen Ebene.

Status, Autonomie und Handlungsfreiheit des betrieblichen Bildungspersonals spielen eine Rolle, um diese Aufgaben überhaupt bewältigbar zu machen und in den betrieblichen Ausbildungsprozessen neben organisatorischen Aufgaben auch pädagogische und didaktische Handlungsstrukturen zu entfalten (vgl. Gössling & Sloane, 2013, S. 239). Die digitale Transformation als Gegenstand beruflicher Bildungsprozesse und die Digitalisierung in der methodischen und organisatorischen Gestaltung

beruflichen Lernens erfordern Kompetenzen des Bildungspersonals auf höheren Niveaustufen. Ausbilder:innen verfügen jedoch zumeist über die Auszubereignungsverordnung (AEVO). Diese wird überdies eher als eine Ausbildungsberechtigung angesehen und sichert weniger die perspektivisch ausreichende Befähigung zur Gestaltung arbeitsprozessnaher Kompetenzentwicklung im Kontext von Bachelorstudiengängen. Dies kann im Rahmen eines Laufbahnmodells, im Sinne eines strukturierten Fort- und Weiterbildungskonzepts, realisiert werden, das die Autorengruppe BiProSys (Projekt „Bildungspersonal – Professionalisierung mit System“) (2020) vorschlägt. Dies macht noch einmal deutlich, wie notwendig die entsprechende Qualifizierung und Professionalisierung der an der Ausbildung oder Formen des dualen Studiums beteiligten Kräfte in den jeweiligen Betrieben ist.

Für die gelungene Gestaltung der in Betrieben stattfindenden Bildung sind nach der Autorengruppe BiProSys (2020) neben einer starken Ausrichtung auf die Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten, die mit der Digitalisierung einhergehen, die Entwicklung und Implementierung eines Laufbahnmodells zur Gewinnung und Professionalisierung von Bildungspersonal wichtig. Durch diese Entwicklung und Implementierung kann eine Etablierung und Wertschätzung von berufspädagogischen Tätigkeitsfeldern im Unternehmen gelingen. Gleichzeitig bietet sich so die Chance, auf die anspruchsvollen, und durch die Verzahnung mit dualen Studiengängen immer komplexer werdenden, Anforderungen der betrieblichen Bildung adäquat reagieren zu können. Harm und Anselmann (2020) konnten im Rahmen einer Vorstudie Probleme und Herausforderungen beim beruflichen Bildungspersonal auf drei Ebenen (systemische, organisationale und individuelle) identifizieren. Dabei sind gerade die genannten Punkte auf der systemischen Ebene für diese Überlegungen von Bedeutung:

- Fehlende Beschreibung der notwendigen Kompetenzen ausbildender Fachkräfte,
- fehlende Auffrischung der zertifizierten Weiterbildungen (z. B. Fortbildungsprüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung: Ausbildung der Ausbilder/AdA),
- formale Anerkennung des Ausbildungspersonals,
- Fehlen eines Zertifikats für ausbildende Fachkräfte = fehlendes Anforderungsprofil,
- Digitalisierung als elementare Herausforderung sowie
- Anerkennung der Qualifikation durch Fach- und Führungskräfte.

Diese Ergebnisse stehen in einer Linie mit den kritisch reflektierten Arbeiten und empirischen Studien zu diesem Themenfeld der letzten Jahre (vgl. u. a. Ulmer, 2019; Bahl, 2018; Brüner, 2014). Allen gemein ist die Forderung nach einer Professionalisierung und konsequenten Überarbeitung der Qualifikationsphasen innerhalb der beruflichen Bildung. Darauf aufbauend ergeben sich folgende Forderungen als Grundlage für den Reformprozess:

- Die strukturelle Stärkung der Qualifikationsangebote unterhalb der AEVO.
- Die Entwicklung von neuen Qualifikationsangeboten oberhalb der AEVO.

- Die inhaltliche Weiterentwicklung des bestehenden Fortbildungsberufes „Geprüfte:r Aus- und Weiterbildungspädagoge/in“ auf Stufe DQR 6 hinsichtlich spezifischer, bisher defizitärer Schwerpunkte.
- Die Neuausrichtung des Fortbildungsberufes „Geprüfte:r Berufspädagoge/in“ auf Stufe DQR 7.

Damit geht eine systematische, lernortübergreifende und kooperative Weiterentwicklung der bestehenden Fortbildungsberufe, eine modulare Ergänzung der bisher in der Breite weitgehend fehlenden DQR-5-Stufe sowie die Weiterentwicklung von Schnittstellen zu Studiengängen mit hohen Anteilen pauschaler Anerkennungen beruflich erworbener Kompetenzen einher. Ziel ist ein Laufbahnmodell, das mit einer Grundqualifikation für ausbildende Fachkräfte als Einstieg beginnt und modular sowie durchlässig in Richtung Auszubereignung fortgesetzt werden kann (Autorengruppe BiProSys, 2020).

5 Ausblick

In der aktuellen Phase der gesellschaftlichen Entwicklung kann der sich in den dualen bzw. praxis- und berufsbegleitenden Studiengängen etablierende beruflich-akademischen Bildungstyp, ergänzt um den akademisch-beruflichen Bildungstyp in den traditionellen Bachelorstudiengängen, zum anpassungsfähigen gesellschaftlichen „Problemlöser“ entwickeln, den Sailmann (2019) für die bisherigen Phasen der Berufsentwicklung sieht. Mit dem Konzept der akademischen Beruflichkeit sind indes hohe Ansprüche an die enge Verzahnung von beruflichem Erfahrungswissen mit wissenschaftsbasierten/theoriebasierten Kompetenzen verbunden, die es einzulösen gilt. Hier kommt es insbesondere darauf an, die Potenziale der Dualität auch für akademische Berufe zu realisieren. Zudem ist – last but not least – die weitere Qualifizierung bzw. die Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals konsequent zu verfolgen.

Literatur

- Aprea, C., Sappa, V. & Tenberg, R. (Hrsg.) (2020). Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, Beihefte, Band 29. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Autorengruppe BiProSys – Faßhauer, U., Diettrich, A., Kohl, M. & Brünner, K. (2020). Digitalisierungsschub in der Ausbildung durch Corona – Konsequenzen für die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals? *Bildungspersonals. Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxisdialog*, 185, 3–7.
- Bahl, A. (2018). *Die professionelle Praxis der Ausbilder: Eine kulturanthropologische Analyse*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.