

Dieter Euler, Nicole Naeve-Stoß, Eckart Severing

Mehr als Ausbildung, mehr als Studium

Die studienintegrierende Ausbildung
in der Umsetzung



Dieter Euler, Nicole Naeve-Stoß, Eckart Severing

Mehr als Ausbildung, mehr als Studium

Die studienintegrierende Ausbildung
in der Umsetzung

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

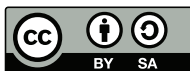
Umschlagmotiv:
Shutterstock.com/Anucha Tiemsom

ISBN (Print): 978-3-7639-7838-0
ISBN (E-Book): 978-3-7639-78397
DOI: 10.3278/9783763978397

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining
nach § 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne
Zustimmung des Verlages untersagt ist.

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

	<i>Sandra Garbade</i>	
1	Vorwort	7
	<i>Dieter Euler</i>	
2	Studienintegrierende Ausbildung als innovatives Bildungsmodell der Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung	13
2.1	Einordnungen: Das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung im Spektrum von Separierung, Durchlässigkeit und Verzahnung ...	13
2.2	In der Differenz das Spezifische erkennen: Konstitutive Komponenten der studienintegrierenden Ausbildung in Abgrenzung zu einem Dualen Studium	17
	2.2.1 Duales Studium – ein Modell entfernt sich von der Berufsbildung	17
	2.2.2 Kernkomponenten der studienintegrierenden Ausbildung ...	19
	Literatur	23
	<i>Dieter Euler</i>	
3	Vom Text zum Kontext: Entwicklung und Umsetzung der studienintegrierenden Ausbildung	25
3.1	Kontexte	25
3.2	Entwicklung des Grundmodells im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis	26
3.3	Piloterprobungen	27
3.4	Umsetzung im Bundesland Hamburg	29
3.5	Umsetzung im Bundesland Nordrhein-Westfalen	36
3.6	Gelingensfaktoren für die Implementierung von innovativen Bildungskonzepten	39
	Literatur	42

4	Erfahrungen aus den Umsetzungen: Möglichkeiten und Herausforderungen in der Gestaltung der SiA	45
	<i>Nicole Naeve-Stoß</i>	
4.1	Drei Lernorte – ein Bildungsgang: Lernortkooperation in der SiA	45
4.1.1	Bekannte Grenzen von Lernortkooperationen und ihre Bedeutung für die SiA	45
4.1.2	Anspruch an die Lernortkooperation im SiA-Modell	47
4.1.3	Umsetzungserfahrungen	50
4.1.4	Gestaltungsaufgaben, Herausforderungen und Perspektiven der Lernortkooperation in der SiA	58
	Literatur	60
	<i>Nicole Naeve-Stoß</i>	
4.2	Organisations- und Personalentwicklung – Zwischen gemeinsamer Konzeption und lernortspezifischer Umsetzung: Anforderungen an Berufsschulen und Hochschulen für eine nachhaltige Implementierung der SiA	62
4.2.1	Ausgangspunkte und Problemstellung	62
4.2.2	Entwicklung eines Bezugsrahmens für die SiA im Lichte organisationsspezifischer Gestaltungsaufgaben in Berufsschule und Hochschule	63
4.2.3	Umsetzungserfahrungen	65
4.2.4	Empfehlungen für die Implementierung der SiA an den Lernorten	85
	Literatur	88
	<i>Dieter Euler und Nicole Naeve-Stoß</i>	
4.3	Bildungsweg-Coaching: Konzeptionelle Varianten und Umsetzungserfahrungen	89
4.3.1	Ausgangsziele für das Bildungsweg-Coaching	89
4.3.2	Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Bildungsweg-Coaching in Hamburg und Nordrhein-Westfalen	90
4.3.3	Bezugsrahmen für die Entwicklung und Erprobung des Bildungsweg-Coaching	93
4.3.4	Erfahrungen aus der Umsetzung des Bildungsweg-Coaching	99
4.3.5	Gestaltungsprinzipien für das Bildungsweg-Coaching	107
	Literatur	110

	<i>Dieter Euler und Nicole Naeve-Stoß</i>	
4.4	Studienintegrierende Ausbildung aus der Sicht der Lernenden	112
4.4.1	Zur Relevanz der Lernendenperspektive	112
4.4.2	Überblick und Datengrundlage	114
4.4.3	Bildungswege vor Aufnahme der studienintegrierenden Ausbildung	115
4.4.4	Motive für die Aufnahme einer studienintegrierenden Ausbildung	116
4.4.5	Ziele mit der studienintegrierenden Ausbildung	117
4.4.6	Anschlussperspektive nach der studienintegrierenden Ausbildung	118
4.4.7	Rollenfindung und Rollenwahrnehmung der SiA-Lernenden . .	120
4.4.8	Wahrnehmung und Bewältigung des Belastungsniveaus	121
4.4.9	Wahrnehmungen und Erfahrungen der SiA-Lernenden am Lernort Berufsschule	123
4.4.10	Wahrnehmung des Lernorts Hochschule	127
4.4.11	Wahrnehmung des Lernorts Betrieb	130
4.4.12	Wahrnehmung der Verbindung zwischen den Lernorten	133
4.4.13	Entwicklung eines SiA-spezifischen Kompetenzprofils	134
4.4.14	Prüfungen	139
4.4.15	Unterstützung soziales Umfeld	140
4.4.16	Stellenwert der Abschlüsse	141
4.4.17	Zusammenfassung	142
	Literatur	144
	<i>Eckart Severing</i>	
4.5	Prüfungsgestaltung	145
4.5.1	Herausforderungen	145
4.5.2	Formate der Prüfungskooperation in SiA	146
4.5.3	Kooperation bei Prüfungen unterhalb der Ebene der Abschlussprüfungen	153
4.5.4	Kooperation bei Abschlussprüfungen	154
4.5.5	Fazit	157
	Literatur	158
	<i>Dieter Euler</i>	
4.6	Bildungsmarketing: Einführung eines innovativen Bildungskonzepts	159
4.6.1	Herausforderung	159

4.6.2	Ausgangssituation	160
4.6.3	Handlungsstrategien	161
4.6.4	Zusammenfassung	169
	Literatur	170
5	Resümee und Perspektiven	171
	Abbildungsverzeichnis	175
	Tabellenverzeichnis	175
	Autoren und Autorin	177

1 Vorwort

SANDRA GARBADE

Bundesweit erwirbt heute etwa die Hälfte der jungen Menschen eines Jahrgangs eine Hochschulzugangsberechtigung und kann damit zwischen einem Studium oder einer Ausbildung wählen. Während die Zahl der Neuzugänge in das duale System seit der Jahrtausendwende deutlich abgenommen hat, stieg die Zahl der Studienanfänger:innen kontinuierlich an. Was bedeutet dies für die duale Berufsausbildung? Wird das duale System zu einem Auslaufmodell, bestenfalls noch als Option für diejenigen, denen der Übergang in ein Studium verwehrt bleibt?

Die Lage ist keineswegs so eindeutig, wie sie auf den ersten Blick erscheint. So ist es bemerkenswert, dass der Anteil der Studienberechtigten an den neu in eine Ausbildung tretenden Auszubildenden von 15,8 % (2000) auf 28,5 % (2022) gestiegen ist. Offensichtlich haben bestimmte Ausbildungsberufe weiterhin eine hohe Attraktivität auch für die Schulabgänger:innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Zudem entwickelte sich das Modell eines dualen Studiums zu einem Wachstumsmodell. So hat sich die Zahl der dual Studierenden in den vergangenen 20 Jahren etwa verdreifacht. Ein Wermutstropfen aus Sicht der Berufsausbildung ist dabei die Tatsache, dass der Anteil der dualen Studiengänge ohne Einbeziehung einer dualen Ausbildung (praxisintegriertes duales Studium) gestiegen, der Anteil des ausbildungsintegrierten dualen Studiums hingegen gesunken ist.

Ausbildung bzw. Studium stellen für viele Schulabsolvent:innen mit einer Studienberechtigung keinen Gegensatz dar, keine Frage des ‚entweder-oder‘. Vielmehr sind beide Bildungswege für sie interessant. Diese Präferenzen im Bildungswahlverhalten korrespondieren mit Entwicklungen in den beiden Bildungsbereichen. Viele Studiengänge insbesondere an Fachhochschulen betonen heute einen starken Praxisbezug – ein Trend, der auch als ‚Verberuflichung der Hochschulbildung‘ bezeichnet wird. Zugleich haben sich die Anforderungen in vielen Ausbildungsberufen als Folge der Technologieentwicklung sowie der ökonomischen, ökologischen und sozialen Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft deutlich erhöht – eine Entwicklung, die auch als ‚Akademisierung der Berufsbildung‘ bezeichnet wird. Zwischen den anspruchsvollen Ausbildungsberufen und den praxisbezogenen Studiengängen zeigt sich curricular bzw. in den Kompetenzprofilen eine Konvergenz, die eine Neubestimmung des Verhältnisses zwischen den beiden Bildungsbereichen nahelegt.

Die Bildungspolitik hat auf diese Entwicklungen in ersten Schritten reagiert. Die traditionell vorhandene Segmentierung von Berufs- und Hochschulbildung wurde punktuell durchlässiger. So erhalten beispielsweise Absolvent:innen beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister, Techniker, Fachwirte) ohne weitere Prüfungen den allgemeinen Hochschulzugang. Zugleich bleiben die Übergänge zwischen den Bildungssektoren zumeist noch wenig geschmeidig, wenn es etwa um die Anrechnung von erworbenen Leistungsnachweisen geht. Die Trennlinien sind zwar durchlässig, eine Verzahnung der Ausbildungs- bzw. Studiengänge findet jedoch in der Regel selbst in einem dualen Studium nicht statt.

Diese skizzenhaft beschriebene Ausgangssituation führte zu Überlegungen darüber, wie zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nicht nur die Durchlässigkeit erhöht, sondern eine abgestimmte Verzahnung zwischen den Bildungsgängen realisiert werden kann. Viele Stimmen hielten dieses Ansinnen angesichts eines faktischen ‚Visionsverbots‘ in der Berufsbildungspolitik nicht nur für mutig, sondern für übermütig. Wenn schon grundlegende und weitreichende Innovationen in einem der beiden Bildungsbereiche als schwierig erscheinen, welche Chance besitzt dann die Entwicklung eines Konzepts, das in beiden Segmenten nicht nur inkrementelle, sondern fundamentale Veränderungen fordert?

Das Konzept wurde Realität! Im Dialog zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Berufsbildungspraxis entstand mit der ‚studienintegrierenden Ausbildung‘ ein Modell, das diese Verzahnung realisieren sollte. Das Modell ist in seinen Konstruktionsmerkmalen relativ einfach und plausibel aufgebaut – dessen Umsetzung und Realisierung zeigt sich jedoch als eine erhebliche Herausforderung, da die Gestaltung quer zu der traditionellen Systemlogik einer Trennung von Berufs- und Hochschulbildung liegt. Insofern blieb zunächst offen, ob das Modell eine Vision beschreibt, die sich in der Umsetzung als eine Illusion erweist.

‚The proof of the pudding is in the eating‘ – diese Cervantes zugeschriebene Redewendung bringt zum Ausdruck, dass erst die Umsetzung eines Modells über dessen Durchsetzungskraft und Qualität befinden lässt. In innovationstheoretischen Kategorien erfordert eine solche Erprobung in der Bildungspraxis den Akteur des ‚Innovator‘ bzw. des ‚early adopter‘. Nachdem das Bundesland Hamburg die Innovator- bzw. Pionierrolle einer Umsetzung übernommen hatte, zog das Bundesland Nordrhein-Westfalen als ‚early adopter‘ nach. Im Rahmen des vom Bund geförderten Programms ‚InnoVET‘ konnte in den beiden Bundesländern im Kontext unterschiedlicher Rahmenbedingungen die Tragfähigkeit des

Modells erprobt und dabei die Modellkomponenten weiterentwickelt und konsolidiert werden.

In beiden Bundesländern bedurfte es erheblicher Anstrengungen und eines durchgehenden Zusammenwirkens von Change-Leadership und Change-Management, von Macht- und Fachpromotoren, um das Konzept auf die jeweiligen Praxisbedingungen der Bildungsbereiche auszurichten. Dabei war die Unterstützung der politischen Entscheidungsträger ebenso bedeutsam wie das Engagement der Akteure in der Bildungsverwaltung sowie in den drei Lernorten. In Hamburg wurde eigens eine 'Berufliche Hochschule Hamburg' gegründet, die intensiv mit den Berufsschulen und Betrieben in den neuen Bildungsgängen der studienintegrierenden Ausbildung kooperiert. In Nordrhein-Westfalen erfolgten die Umsetzungen unter den Bedingungen eines Flächenbundeslandes dezentral an einer wachsenden Zahl von Standorten. Eine wissenschaftliche Begleitung unterstützte einerseits in den beiden Bundesländern die innovativen Praxisaktivitäten in den Lernorten. Andererseits analysierte sie die Entwicklungsprozesse und entwickelte im Rahmen eines gestaltungsorientierten Forschungsansatzes zu unterschiedlichen Schwerpunkten Theorien und Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Modells.

Dieser Band fasst die zentralen Befunde der wissenschaftlichen Begleitung zusammen. Schon das Spektrum der bearbeiteten Themen vermittelt eine Vorstellung über die Fülle an Gestaltungsfeldern, die bei der Umsetzung der studienintegrierenden Ausbildung zu bearbeiten waren. Eine zentrale Bedeutung in dem Modell besitzt das Zusammenwirken der drei Lernorte Berufsschule, Betrieb und Hochschule. Themenfelder der Lernortkooperation klingen in der Bildungspraxis oft attraktiv und stellen Qualitätseffekte in Aussicht, die sich dann aber häufig als nicht ganz eingelöste Versprechen erweisen. Innerhalb der studienintegrierenden Ausbildung konnte das Kooperationspostulat teilweise auf bestehenden Praktiken aufsetzen, in vielen Fällen entstanden jedoch auch neue Kooperationsformen, die durch Formen der Institutionalisierung konsolidiert und mit der Chance auf Verstetigung und Dauerhaftigkeit verbunden wurden.

Neben dem Anspruch einer intensivierten Kooperation *zwischen* den Lernorten ist die Umsetzung der neuen SiA-Bildungsgänge mit einer Vielzahl von Anforderungen *innerhalb* der Lernorte verbunden. Dies verweist auf Gestaltungsfelder im Bereich der Organisations- und Personalentwicklung. In einem eigenen Kapitel werden die Erfahrungen, aber auch die offenen Fragen in diesem Handlungsfeld dargestellt und diskutiert. So haben die Entwicklungen u. a. Auswirkungen auf das strategische Profil der Lernorte, auf die Einbettung der Bildungsgänge in den bestehenden Organisationsrahmen, auf die Ressourcensteuerung

und auf die Professionalisierungs- und Personalentwicklungsprozesse in den Lernorten. Neben der Skizzierung der erworbenen Erfahrungen werden in dem Band zahlreiche Empfehlungen für die Implementierung der studienintegrierenden Ausbildung in den Lernorten vorgeschlagen.

Ein besonderer Stellenwert kommt dem Bildungsweg-Coaching in dem Modell der studienintegrierenden Ausbildung zu. Ausgehend von der Prämisse, dass viele der Lernenden in dem Bildungsgang noch unsicher in der Frage sind, ob sie ein Studium, eine Berufsausbildung oder beides abschließen möchten, sollte das Bildungsweg-Coaching die Entscheidungsbildung bzw. -vergewisserung unterstützen. In der Umsetzung zeigt sich jedoch, dass viele Lernende zwar zunächst wenig Probleme mit der Entscheidungsbildung haben, das Bildungsweg-Coaching jedoch als eine willkommene Gelegenheit schätzen, einerseits ihren bisherigen Bildungsweg zu reflektieren, andererseits im Coaching die aktuellen Fragen aus dem erlebten Bildungsgang erörtern zu können. Die Erfahrungen sowohl der Lernenden als auch der Coaches mit dem Bildungsweg-Coaching und die daraus resultierende Neuausrichtung wurden von der wissenschaftlichen Begleitung in zahlreichen Workshops mit den im Bildungsgang tätigen Coaches reflektiert. Als Ergebnis werden in diesem Band Gestaltungsprinzipien für die Verstetigung des Bildungsweg-Coachings formuliert und Schritte zu deren Umsetzung empfohlen.

Ein Kernstück der empirischen Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung bilden die über insgesamt drei Jahre im Längsschnitt erhobenen Daten aus Interviews mit Lernenden aus den verschiedenen Bildungsgängen. Insgesamt wurden 15 Lernende aus sieben Bildungsgängen halbjährlich über ihre Erfahrungen und Einschätzungen im Fortgang der studienintegrierenden Ausbildung befragt. Die Auswahl der Lernenden erfolgte kriterienorientiert in Abstimmung mit den Bildungsgangverantwortlichen. Wesentliche Themenkreise in den Interviews waren: Motive für die Aufnahme einer studienintegrierenden Ausbildung, die mit der studienintegrierenden Ausbildung verfolgten Ziele, Anschlussperspektiven nach dem Abschluss, Formen der Unterstützung aus dem sozialen Umfeld, die Rollenfindung und -wahrnehmung innerhalb des Bildungsgangs, die Wahrnehmung und Bewältigung des Belastungsniveaus inklusive der Prüfungen, die Erfahrungen aus den Lernprozessen an den drei Lernorten sowie die Wahrnehmung der Verbindung der drei Lernorte. Die Interviews geben Aufschluss über die Entstehung eines spezifischen Kompetenz- bzw. Absolventenprofils, sie bieten zudem viele Hinweise für die Weiterentwicklung der Bildungsgänge.

Die Grenzen der Entwicklung eines verzahnten Bildungsgangs zeigen sich in der Prüfungsgestaltung. Insbesondere in der Berufsausbildung mit dem Prinzip 'wer lehrt, prüft nicht' besitzt die Ausbildungsabschlussprüfung der Zuständigen Stelle eine reglementierende Kraft, die Anrechnungen aus in anderen Lernorten vollzogenen Prüfungsleistungen faktisch kaum zulässt. Die Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung würde sich demgegenüber idealerweise in einer einheitlichen Prüfung oder zumindest in einer Prüfungsstruktur manifestieren, die gegenseitige Anrechnungen ermöglichte. In einem der Beiträge werden die Herausforderungen, aber auch die aktuellen Grenzen in der Umsetzung einer verzahnten Prüfungsstruktur skizziert.

Die Einführung innovativer Bildungsangebote erfordert besondere Aktivitäten des Bildungsmarketings, insbesondere dann, wenn der Start mit der Coronapandemie zusammentrifft. Öffentliche Institutionen, ob in der Berufs- oder in der Hochschulbildung, waren lange Jahre gewohnt, dass die Lernenden ihnen zugezogen wurden und sie sich nicht aktiv um diese bemühen mussten. Insofern bieten die Ausführungen über die Kontexte und die entwickelten Konzepte eines Bildungsmarketings Einblicke, die ggf. auch auf andere Bereiche des Bildungswesens transferiert werden können.

Die studienintegrierende Ausbildung hat sowohl in Hamburg als auch in Nordrhein-Westfalen Fuß gefasst. Die Zahl der Lernenden in den angebotenen Bildungsgängen ist über die Jahre kontinuierlich gewachsen. Zugleich hat sich dieses innovative Bildungskonzept trotz Interesse aus anderen Bundesländern noch nicht weiter ausgebreitet. Der vorliegende Band kann mit dem dokumentierten Erfahrungsfundus einen Beitrag für die Weiterentwicklung des Modells in Hamburg und Nordrhein-Westfalen, aber auch für die Ausweitung in weitere Bundesländer leisten.

Ich freue mich, dass wir mit Dieter Euler, Nicole Naeve-Stoß und Eckart Severing eine wissenschaftliche Begleitung gewinnen konnten, die mit ihren Ideen sowohl die praktischen Innovations- und Entwicklungsarbeiten unterstützen als auch mit ihren Untersuchungen wertvolle Erkenntnisse für die Dokumentation und Weiterentwicklung des Modells gewonnen haben. Darüber hinaus bedanke ich mich bei allen Beteiligten aus den Schulen, Betrieben und der Hochschule sowie der Bildungsverwaltung, die dieses wichtige bildungspolitische Vorhaben maßgeblich unterstützt haben. Herzlichen Dank!

2 Studienintegrierende Ausbildung als innovatives Bildungsmodell der Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung

DIETER EULER

2.1 Einordnungen: Das Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung im Spektrum von Separierung, Durchlässigkeit und Verzahnung

Die Diskussion über das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung hat in Deutschland eine lange Tradition. Baethge charakterisierte das Verhältnis mit dem Begriff „Bildungsschisma“ und meinte damit eine historisch etablierte, strukturell verfestigte *Separierung*, „die dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (Baethge, 2007, S. 97 f.). Die Trennung zwischen höherer Allgemeinbildung im Gymnasium und auf der Universität einerseits und pragmatischer Berufsausbildung andererseits mit je spezifischen Kompetenzerwartungen dominierte bis in die 1970er-Jahre. Das Abitur wurde zum „Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht – und die berufliche Bildung bildungsrechtlich und bildungstheoretisch davon abgesetzt“ (Wolter, 2019, S. 24).

Einen neuen Impuls erhielt die Diskussion durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats. Um das Ziel der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner (inklusive hochschulischer) Bildung sowie das bildungspolitisch zentral verfolgte Ziel der Chancengleichheit zu erreichen, sollten auf der Sekundarstufe II berufliche und allgemeine Bildungsgänge miteinander verbunden werden. „Die Bildungsgänge der Sekundarstufe II sind so anzulegen, dass hinsichtlich der Kompetenz grundlegende Unterschiede zwischen berufs- und studienvorbereitenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermieden werden (...). Jede Maßnahme zur Erhöhung der Durchlässigkeit – horizontal zwischen den verschiedenen Bildungsgängen, vertikal zwischen den Stufen des Bildungswesens – ist ein Beitrag zur Verringerung der Chancenungleichheit“ (Deut-

scher Bildungsrat, 1974, S.47f.). Die Separierung der Bildungsbereiche sollte durch neue Formen der *Durchlässigkeit* aufgelöst werden. Ein Reformprojekt zur Umsetzung dieses Postulats war beispielsweise die Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen (NRW). Diese sollte im Rahmen von doppelqualifizierenden Bildungsgängen sowohl berufliche als auch allgemeinbildende Abschlüsse ermöglichen. Die Entwicklungen führten nicht nur in NRW dazu, dass auch an beruflichen Schulen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden konnte. Die Strukturen von Gymnasien und Universitäten blieben davon jedoch zunächst weitgehend unberührt (vgl. Euler & Naeve-Stoß, 2025).

Eine neue Akzentuierung erfuhr die Diskussion durch eine Empfehlung des Wissenschaftsrats (2014) zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. In einer Empfehlung wurden die zwischenzeitlich entstandenen Formen der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen beschrieben und Anregungen für ihre Weiterentwicklung gegeben. Die Beschreibung und Analyse von bestehenden Separierungen wurden um die Frage nach der zukünftigen Gestaltung des Verhältnisses zwischen den beiden Bereichen ergänzt. Im gleichen Jahr hatte bereits der nationale Bildungsbericht die Gestaltungsfrage auf die bildungspolitische Agenda gehoben: „Erstmalig verzeichnen die duale Ausbildung und der Hochschulbereich eine gleich große Zahl an Anfängerinnen und Anfängern, das Verhältnis dieser beiden Ausbildungsbereiche zueinander bedarf einer Neubestimmung ... Wie marktmäßige sowie korporatistische (duale Ausbildung) und politische Steuerung (Hochschule) zu gemeinsamen Konzepten kommen sollen, ist im Augenblick schwer ersichtlich – bleibt aber erforderlich.“ (AGBB, 2014, S. 5 f., S. 12).

Beide Dokumente – die Empfehlung des Wissenschaftsrats sowie die Ausführungen im nationalen Bildungsbericht – zeichnen viele der Entwicklungen nach, die sich in den vorangehenden Jahrzehnten vollzogen hatten. Die Bildungsexpansion seit den 1970er-Jahren hatte zu einer markanten Zunahme von Jugendlichen geführt, die ihre Schulzeit mit einer Hochschulzugangsberechtigung abschließen und anschließend ein Studium aufnehmen. So stieg die Quote der Studienanfänger:innen in Deutschland von 1980 bis 2014 von 19,9 % auf 58,3 %, um bis 2022 wieder leicht auf 56,4 % zu sinken (vgl. AGBB, 2024, Tabelle F3–2 web). Zugleich erfuhren viele berufliche Bildungsgänge eine verstärkte theoretische Ausrichtung, während in anwendungsbezogenen Disziplinen insbesondere durch die Fachhochschulen eine verstärkte berufsqualifizierende Ausrichtung in den Studiengängen entstand. Entsprechend werden beispielsweise im nationalen Bildungsbericht 2024 Teile der hochschulischen Bildung mit Bezug auf die Zielabweisungen im Hochschulrahmengesetz der beruflichen Bildung zugeordnet.

Dabei wird darauf hingewiesen, dass 2022 bereits 24 % der 25- bis 65-Jährigen in Deutschland eine berufliche Qualifikation über ein Hochschulstudium erworben haben (vgl. AGBB, 2024).

Diese Konvergenz einer Akademisierung der Berufsbildung und Verberuflichung der Hochschulbildung (vgl. Euler, 2014) korrespondierte mit bildungspolitischen Bemühungen, berufliche und hochschulische Bildung stärker zu verbinden und so dem Postulat der Gleichwertigkeit der beiden Bereiche gerecht zu werden. Im Ergebnis entstanden u. a. neue berufsbezogene schulische Wege zur Hochschulreife und neue Wege der Durchlässigkeit von der beruflichen zur hochschulischen Bildung wurden ermöglicht. Einen wesentlichen Meilenstein in dieser Entwicklung stellten der Öffnungs- sowie der Anrechnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2009) dar. Beide Beschlüsse zielten auf eine verbesserte Durchlässigkeit von der beruflichen in die hochschulische Bildung ab. Mit dem Öffnungsbeschluss

- erhalten Absolvent:innen bestimmter beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister, Techniker, Fachwirte) ohne weitere Prüfungen den allgemeinen Hochschulzugang,
- können Absolvent:innen einer anerkannten Berufsausbildung nach einer dreijährigen Berufspraxis und einem Eignungsfeststellungsverfahren oder einem Probestudium eine ihrem Beruf entsprechende fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Zudem haben einzelne Bundesländer weitergehende Detailregelungen erlassen, die einzelne der Voraussetzungen lockern.

Der parallel getroffene Anrechnungsbeschluss sieht vor, dass bis zu 50 % der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können. Die KMK-Beschlüsse implizieren eine enorme Öffnung des Kreises der potenziell Studienberechtigten.

Die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung vollzieht sich auch in umgekehrter Richtung. Nach dem Studienabbruch nehmen ca. 60 % eine berufliche Ausbildung auf, ca. 18 % nehmen eine Erwerbstätigkeit auf, wobei ein Teil von ihnen vorher bereits eine Berufsausbildung absolviert hatte (vgl. AGBB, 2024).

In der Diskussion über die Öffnung der Hochschulen für Absolvent:innen einer beruflichen Aus- beziehungsweise Weiterbildung bleibt die Zieldiskussion zumeist im Hintergrund. Häufig wird die Durchlässigkeit nicht als Mittel, sondern als eigenständiges Ziel hervorgehoben. Von Vertretern der Berufsbildung

wird auch angeführt, die Öffnung könne die Attraktivität der Berufsausbildung erhöhen. In gewissem Sinne ist dieses Argument paradox: Die Attraktivität der beruflichen Bildung soll sich dadurch erhöhen, dass sie als Durchgangsweg zur hochschulischen Bildung eingerichtet wird (vgl. Euler & Severing, 2019).

Formate zur Herstellung der Durchlässigkeit halten die Trennung der Bildungsbereiche weitgehend aufrecht. Sie sollen Brücken zwischen prinzipiell weiterhin getrennten Bildungswegen schaffen. Demgegenüber zielen hybride Bildungsformate auf eine Verbindung und weitergehend auf eine *Verzahnung* zwischen diesen traditionell getrennten Bildungsgängen. Diese Verbindung kann unterschiedliche Ausprägungen annehmen. In der Regel wird über hybride Bildungsformate eine Doppelqualifizierung angestrebt. Beispiele sind etwa Berechtigungen, die an berufsbildenden Schulen erworben werden (zum Beispiel Erwerb eines Hauptschulabschlusses im Rahmen einer beruflichen Übergangsmaßnahme), oder die Verbindung eines Ausbildungs- mit einem allgemeinbildenden Abschluss (zum Beispiel gleichzeitiger Erwerb von Ausbildungsabschluss und Hochschulzugangsberechtigung).

Eine Form der Verbindung von beruflicher Ausbildung bzw. Praxis und Studium stellt das duale Studium dar. Seit ihrer Einführung in den 1970er-Jahren erfreut sich diese Studienform stetig wachsender Beliebtheit. 2005 begannen 2.340 der Studierenden (0,7 % aller Studierenden) ihr Studium im Rahmen eines dualen Studiums, 2022 waren es 32.943 (7,0 % aller Studierenden); 98 % absolvierten das Studium an einer Fachhochschule, 40 % an einer privaten Hochschule (vgl. AGBB, 2024, Tab. F3–10 web).

Die studienintegrierende Ausbildung bietet in Relation zu dem dualen Studium eine neue, weitergehende Form der Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung (vgl. das nachfolgende Unterkapitel). Es zielt durch die Verzahnung von Ausbildungs- und Studiencurricula sowie die intensive Kooperation der Lernorte auf die Entwicklung eines spezifischen Kompetenzprofils an der Schnittstelle von beruflicher und hochschulischer Bildung ab.

2.2 In der Differenz das Spezifische erkennen: Konstitutive Komponenten der studienintegrierenden Ausbildung in Abgrenzung zu einem Dualen Studium

2.2.1 Duales Studium – ein Modell entfernt sich von der Berufsbildung ...

Mit dem dualen Studium existiert bereits seit den 1970er-Jahren ein Bildungskonzept, in dem berufliche und akademische Bildungsinhalte miteinander verbunden sind. Das duale Studium wird berufsvorbereitend in zwei Varianten angeboten. Während das ausbildungsintegrierte duale Studium eine duale Berufsausbildung mit einem Bachelorstudiengang verbindet, wird bei dem praxisintegrierten dualen Studium ein Studium durch betriebliche Praktika ergänzt. Mit dem ausbildungsintegrierten dualen Studium steht prinzipiell ein Bildungsformat bereit, innerhalb dessen eine Verzahnung von Berufsausbildung und Studium gestaltbar wäre. Ein genauer Blick zeigt jedoch, dass die Potenziale in der Praxis an Grenzen stoßen:

- Die Zahl der dual Studierenden ist in den beiden vergangenen Jahrzehnten zwar stark angestiegen, jedoch stellen duale Studiengänge im Verhältnis zur Gesamtzahl der Studierenden bzw. Studiengänge immer noch ein Randphänomen dar. Während 2004 insgesamt ca. 41.000 Studierende in 512 dualen Studiengängen studierten, waren es 2019 bereits mehr als 120.000 in 1.749 dualen Studiengängen (vgl. BIBB, 2023).
- Bei der Mehrzahl der Studierenden im dualen Studium handelt es sich um leistungsstarke Jugendliche (vgl. Wissenschaftsrat, 2013), in der Mehrzahl jung (81 % unter 24 Jahren) und männlich (vgl. Krone & Niehoff, 2023). Sie kommen überdurchschnittlich häufig aus einem nicht-akademischen Elternhaus: Nur 29,6 % der Väter und 22,3 % der Mütter der dual Studierenden besitzen einen akademischen Abschluss (vgl. ebd.).
- Das Verhältnis zwischen ausbildungs- vs. praxisintegrierten Studiengängen lag im Jahr 2022 bei 30:70 – bei deutlicher Verschiebung hin zu praxisintegrierten Studiengängen (2011 lag die Relation zwischen den beiden Varianten noch bei 53:47) (vgl. BIBB, 2023).

Die Zahlen dokumentieren, dass das duale Studium insgesamt expandiert, die mit einer dualen Ausbildung verbundene ausbildungsintegrierte Variante quantitativ jedoch an Bedeutung verliert. Unter qualitativen Kriterien ist dabei von Inte-

resse, wie die Verbindung zwischen den beruflichen und akademischen Inhalten bzw. Lernorten gestaltet ist. Der Wissenschaftsrat hat in seinen „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums“ (2013, S. 9) sowohl für das ausbildungsintegrierende als auch für das praxisintegrierende duale Studium ausgeführt, dass Studium und Ausbildung bzw. Studium und Praktika „strukturell-institutionell“ verzahnt sein sollen. Zudem formulieren die Empfehlungen (ebd.): „Es gibt [...] eine Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistung“ bzw. „eine Anrechnung der Praxisanteile als Studienleistungen“. Diese Empfehlung wurde in der Musterrechtsverordnung (MRVO) für die Akkreditierung von Studiengängen aufgenommen (vgl. KMK, 2017). Gemäß § 12 Abs. 6 MRVO weisen Studiengänge mit besonderem Profilanspruch (u. a. duale Studiengänge) „ein in sich geschlossenes Studiengangskonzept [auf], das die besonderen Charakteristika des Profils angemessen darstellt“. Die „besonderen Charakteristika“ des Profilmerkmals „dual“ sind in der Begründung zu § 12 Abs. 6 dargestellt. Dort heißt es: „Ein Studiengang darf als ‚dual‘ bezeichnet und beworben werden, wenn die Lernorte (mindestens Hochschule/Berufsakademie und Betrieb) systematisch sowohl inhaltlich als auch organisatorisch und vertraglich miteinander verzahnt sind“. Auf Basis von § 12 Abs. 6 erwartet der Akkreditierungsrat, dass die Hochschule im Akkreditierungsverfahren evidenzbasiert darlegt, wie im Rahmen des konkreten Studiengangskonzepts eine systematische inhaltliche, organisatorische und vertragliche Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte gewährleistet wird.

Vor diesem rechtlichen Hintergrund wäre zu erwarten, dass „Ausbildungs- und Studieninhalte“ bzw. „Praxisphase und Studieninhalte“ in dualen Studiengängen „eng abgestimmt“ sind. Aktuelle Studien über die Umsetzung der Qualitätsstandards des dualen Studiums zeigen, dass sowohl die Abstimmung zwischen den Lernorten als auch die Anrechnung in weniger als der Hälfte der Fälle stattfinden (vgl. Krone & Niehoff, 2023; Nickel et al., 2022; Langfeldt, 2018; Kupfer et al., 2014). Auch wenn die „strukturell-institutionelle Verzahnung“ im Akkreditierungsverfahren statuiert ist, legen die empirischen Befunde eine deutliche Diskrepanz mit der Praxis im dualen Studium nahe. Dabei bleibt offen, wie dieses Kriterium in Akkreditierungsverfahren gehandhabt wird. Wird es von den Gutachter:innen als eher nachrangig eingeschätzt? Oder erfolgt die mögliche Sanktionierung bei Nichtbeachtung niedrigschwellig auf der Ebene einer Empfehlung und weniger einer Auflage?

Mordhorst (2024) untersucht im Rahmen von vier Fallstudien, wie Lernende im Rahmen eines ausbildungsintegrierenden dualen Studiums die Integration von Berufsausbildung und Studium erleben und welche Formen der Integrationsbegleitung eingesetzt werden. Hesser & Langfeldt (2017) und Krone (2015)

hatten in ihren Studien festgestellt, dass Lernende vielfach auf sich gestellt sind, Lerninhalte aus Ausbildung und Studium zu integrieren. Auch Mordhorst konstatiert in ihren vergleichenden Fallanalysen, dass zwar vereinzelt Formen der Integrationsbegleitung erkennbar sind, doch die Integration der Lernerfahrungen in den Lernorten insgesamt den Lernenden überlassen bleibt: „Eine Förderung fachlicher Integrationserfahrungen wird nicht evident“ (Mordhorst, 2024, S. 217).

Zusammengefasst: Das duale Studium bietet in der Mehrzahl der Praxisumsetzungen keine tragfähige Verzahnung von beruflicher Ausbildung und akademischem Studium.

2.2.2 Kernkomponenten der studienintegrierenden Ausbildung

Eine wesentliche Prämisse in der Entwicklung der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) bestand in dem Ziel, die duale Berufsausbildung durch eine systematische Verzahnung mit der Hochschulbildung zu stärken. Zugleich sollte die in Bildungsstatistiken gut dokumentierte Entwicklung adressiert werden, dass auch Schulabsolvent:innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) häufig unsicher darüber sind, ob sie studieren oder eine Ausbildung beginnen sollen. Trotz zahlreicher Angebote einer Studien- und Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen erweist sich für einen Teil der Schulabsolvent:innen die Entscheidung als schwierig, nach dem Schulabschluss eine stabile Wahl für ein Studienfach und/oder einen Ausbildungsberuf zu treffen. In einer Allensbach-Umfrage antworteten ca. 22 % der Gymnasial-Absolvent:innen, dass sie noch keine klare Entscheidung über den Anschlussweg (Berufsausbildung oder Studium) für sich finden konnten (vgl. Institut für Demoskopie, 2015). In einer Befragung von 2.092 Schülern der Sekundarstufe II vor dem Erwerb der HZB (Zeitpunkt 1: Beginn Klasse 11; Zeitpunkt 2: Ende Klasse 13 kurz vor dem HZB-Erwerb) zeigte sich, dass 39 % ihre Entscheidung im Laufe der beiden Jahre verändert haben und 17 % am Ende der Klasse 13 noch unsicher sind (vgl. Schuchardt et al., 2016). Untersuchungen in Baden-Württemberg kommen zu dem Ergebnis, dass sich 59 % der Schüler:innen an Gymnasien mehr Unterstützung bei der Berufswahl wünschen (vgl. Bächtiger et al., 2022). Die hohen Zahlen im Hinblick auf Studienabbruch und Studienfachwechsel deuten darauf hin, dass sich für viele Schulabgänger:innen mit einer HZB die Phase der Berufsorientierung in die Anfangsphase des Studiums verlagert (vgl. AGBB, 2024).

In der Grundarchitektur kann das Modell einer SiA wie folgt skizziert werden:

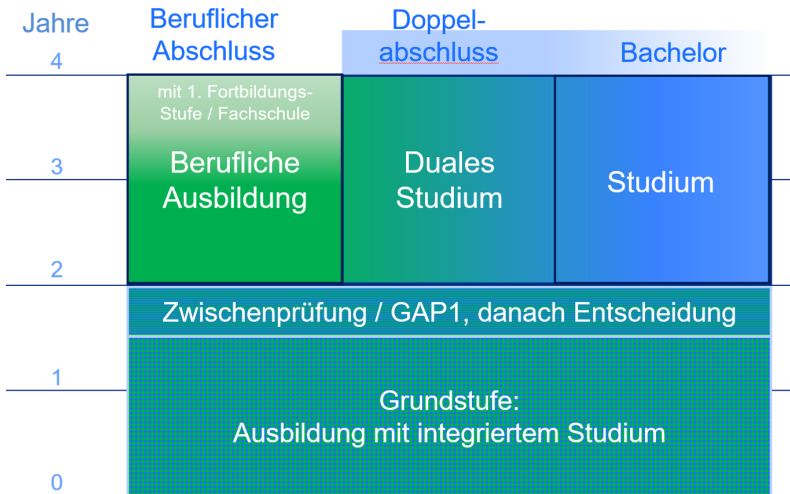


Abbildung 1: Grundarchitektur einer studienintegrierenden Ausbildung

Das Modell lässt sich über die folgenden Kernmerkmale charakterisieren:

- Schulabsolvent:innen mit HZB beginnen eine duale Berufsausbildung, in die ein fachlich affiner Bachelorstudiengang integriert ist.
- Die SiA beginnt mit einer Grundphase, in der die Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt sind. Die Grundphase wird dabei so gestaltet, dass die Lernenden wesentliche Teile einer dualen Ausbildung durchlaufen und an einer Hochschule fachbezogene Studieninhalte absolvieren.
- Bis zum Ende der Grundphase entscheiden sich die Lernenden auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen in Ausbildung und Studium für eine der drei folgenden Abschlussoptionen: (1) Abschluss der dualen Berufsausbildung; (2) Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss; (3) Doppelabschluss.

Mit der Bezeichnung „SiA“ wird dieses Modell bewusst von den bestehenden dualen Studienmodellen abgegrenzt. Während in den bestehenden Formen des dualen Studiums die Berufsausbildung ausgeklammert (bei der praxisintegrierten Variante) bzw. zunehmend marginalisiert wird (in der ausbildungsintegrierten Variante), strebt die SiA eine deutliche Stärkung der dualen Berufsausbildung an. Die profilbildenden Spezifika der SiA liegen vor allem in folgenden Punkten:

- Curriculare Verzahnung: SiA verzahnt Ausbildungs- und Studieninhalte curricular in affinen Fachdomänen (Ausbildungs-/Studiengang), so dass Dubletten vermieden werden.
- Anrechnung: In der Berufsausbildung werden in einem deutlichen Umfang fachlich geeignete Module auf Studienniveau (DQR 6) absolviert, die von der Hochschule im jeweiligen Studiengang angerechnet werden. Umgekehrt werden ausbildungsaffine Studieninhalte nicht erneut in der Ausbildung durchlaufen.
- Bildungsweg-Coaching: In dem Prozess der Entscheidungsbildung für eine Option nach der Grundphase können die Lernenden auf ein Coachingangebot zurückgreifen.
- Lernortkooperation: Zwischen den Lernorten Hochschule, Berufsschule und Betrieb wird eine Kooperation realisiert, die über eine gegenseitige Information sowie eine grobe organisatorische Aufteilung von Lerninhalten hinausgeht.

Die folgende vergleichende Übersicht verbindet die SiA entlang von zentralen Kriterien mit den beiden Varianten des dualen Studiums:

	Studienintegrierende Ausbildung	Ausbildungsintegrierendes duales Studium	Praxisintegrierendes duales Studium
Konzept	Duale Berufsausbildung mit integriertem Studium; erfahrungsbasierte Bildungsweg-Entscheidung nach spätestens 18 Monaten	Studium plus duale Berufsausbildung bzw. Ausbildungsteile; Entscheidung vor Aufnahme des Bildungsweges	Studium mit Praxisphasen; Entscheidung vor Aufnahme des Studiums
Zielgruppe	Junge Menschen mit HZB, insbesondere auch solche mit Entscheidungsunsicherheiten	Junge Menschen mit HZB	Junge Menschen mit HZB

	Studienintegrierende Ausbildung	Ausbildungsintegrierendes duales Studium	Praxisintegrierendes duales Studium
Curriculare Abstimmung	Ausbildungs- und Studieninhalte sind curricular eng abgestimmt	Ausbildungs- und Studieninhalte sollen „strukturell-institutionell“ verzahnt sein	Praxisphase und Studieninhalte sollen „strukturell-institutionell“ verzahnt sein
Rolle der Berufsschule; Anrechnungen	Berufsschule mit Verantwortung für Studienmodule; Niveauanhebung DQR-6; Anrechnung von ECTS (mind. 30 ECTS)	Berufsschule ggf. beteiligt; Anrechnung von Ausbildungsleistungen erfolgt zum Teil	Berufsschule nicht beteiligt; Anrechnung von Praxisleistungen erfolgt zum Teil
Begleitung	Coaching-Angebot in der Grundphase; zudem Beratungsangebote in Berufs- und Hochschule	Beratungsangebote in Berufs- und Hochschule	Beratungsangebote in Hochschule
Abschlussoptionen	Berufsabschluss, Berufsschulabschluss, Studienabschluss	Studienabschluss, Berufsabschluss und ggf. Berufsschulabschluss	Studienabschluss
Vergütung/Kosten	Ausbildungsvergütung/Private Hochschule: Reduzierte Studiengebühren aufgrund der in der Berufsschule absolvierten Studienmodule	Ausbildungsvergütung/Private Hochschule: Studiengebühren	Ggf. Praktikumsvergütung/Private Hochschule: Studiengebühren
Risiko	Bei Nicht-Fortführung des Studiums: bewusste Bildungsweg-Entscheidung; Weiterführung der dualen Ausbildung	Bei Nicht-Fortführung des Studiums: Studienabbruch; Weiterführung der Berufsausbildung in Abstimmung mit Ausbildenden	Bei Nicht-Fortführung des Studiums: Studienabbruch ohne Abschluss
Vertragliche Grundlagen	Ausbildungsvertrag nach BBiG/HwO und Studienvertrag mit der/dem Auszubildenden; Einschreibung an der Hochschule	Einschreibung an der Hochschule, Ausbildungsvertrag nach BBiG/HwO oder sonstige Vertragsform	Einschreibung an der Hochschule und Praktikums-, Volontariats- oder Arbeitsvertrag
Unternehmensperspektive	Flexible Bedarfsabdeckung infolge hybrider Kompetenzprofile; nachhaltige Bindung der leistungsstarken SiA-Absolvent:innen	Flexible Bedarfsabdeckung infolge hybrider Kompetenzprofile	Flexible Bedarfsabdeckung infolge gewonnener Praxiserfahrung

Literatur

- AGBB - Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: wbv.
- AGBB - Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. Bielefeld: wbv.
- Bächtiger, A., Vogl, S., Sälzer, C., Wirzberger, M., Schwaiger, V., Krause, T. (2022). *Jugendstudie Baden-Württemberg 2022: Ergebnisbericht der 6. Jugendstudie*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, D. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2023). *AusbildungsPlus. Duales Studium in Zahlen 2022*. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission – Zur Neuordnung der Sekundarstufe II; Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn.
- Euler, D. & Naeve-Stoß (2025). *Zwischen Herkunft und Zukunft: 25 Jahre Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen*. Im Druck.
- Euler, D. & Severing, E. (2019). Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In Euler, D., Meyer-Guckel, V., Severing, E. (Hrsg.). *Studienintegrierende Ausbildung* (7–14). Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Euler, D. (2014). Berufs- und Hochschulbildung – (Ungleicher) Wettbewerb oder neue Formen des Zusammenwirkens? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110, 321–334.
- Hessler, W. & Langfeld, B. (2017). *Das duale Studium aus Sicht der Studierenden*. Hamburg: HSU.
- Institut für Demoskopie (Hrsg.) (2015). *Die McDonald's Ausbildungsstudie 2015*. Allensbach.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 6.3.2009.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der KMK vom 07.12.2017). <https://akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf> (8.8.2024)

- Krone, S. & Niehoff, A. (2023). *Report Dual Studierende. Zur aktuellen Lage in einem hybriden Ausbildungsformat*. Berlin: DGB.
- Krone, S. (2015). Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung. In Krone, S. (Hrsg.), *Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus der Perspektive der Studierenden*, (51–88), Wiesbaden: Springer.
- Kupfer, F., Kolter, C., Köhlmann-Eckel, C. (2014). *Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen*. Bonn: BIBB.
- Langfeldt, B. (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1–20.
- Mordhorst, L. (2024). Subjektbezogene Integration im dualen Studium? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 120, 198–227
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L., Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/677798_duales_studium_kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (8.8.2024).
- Schuchart, C., Keßler, C., Scheidt, B.; Buchwald, P. (2016). Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekundarstufe II unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe. In: bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen, hrsg. v. Faulstich-Wieland, H./Rahn, S./Scholand, B., 1–28. Online: http://www.bwpat.de/spezial12/schuchart_etal_bwpat_spezial12.pdf (28.8.2017).
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums*. Drs. 3475–13 des Wissenschaftsrats.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Drs. 3818–14 des Wissenschaftsrats.
- Wolter, A. (2019). Abschied vom Bildungsschisma? In Euler, D., Meyer-Guckel, V. & Severing, E. (Hrsg.). *Studienintegrierende Ausbildung* (21–41). Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

3 Vom Text zum Kontext: Entwicklung und Umsetzung der studienintegrierenden Ausbildung

DIETER EULER

3.1 Kontexte

Nach der Darstellung des Grundmodells der SiA soll in diesem Kapitel der Prozess von der Entstehung der Idee über die Entwicklung des Modells bis zu dessen Umsetzung in zwei Bundesländern nachgezeichnet werden. Nach einer kurzen Skizzierung der bildungspolitischen Auslöser und der Entstehungskontexte werden die ersten Erprobungsschritte geschildert, um dann die Umsetzungsprozesse in den Bundesländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen zu beschreiben.

Ein Auslöser für die Entwicklung des SiA-Modells war eine Entwicklung im Bildungssystem, in der 2013 erstmals die Zahl der Studienanfänger:innen die Zahl der Ausbildungsanfänger:innen im dualen System übertraf. Dieser Kulminationspunkt war das Ergebnis einer langjährigen Expansion der akademischen Bildung. So wuchs die Studienanfänger:innenquote in Deutschland von 1970 bis 2022 von ca. 12 % auf 56,4 % (vgl. Wolter, 2014; AGBB, 2024). Zugleich nahm die Zahl der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung kontinuierlich ab. Die Entwicklungen führten zu einer kontinuierlichen Verschiebung von der beruflichen zur akademischen Bildung. Vor diesem Hintergrund lag die Frage nahe, wie sich das Verhältnis zwischen diesen beiden Bildungssektoren weiterentwickeln wird bzw. soll und zu welchen Konsequenzen dies für die duale Berufsausbildung führen wird.

Die Fragestellung wurde in unterschiedlicher Form literarisch aufgenommen. Neben populärwissenschaftlichen Publikationen (z. B. Nida-Rümelin, 2014) beschäftigten sich u. a. der Wissenschaftsrat (2014) und der Nationale Bildungsbericht (AGBB, 2014) intensiv mit dem Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung. Im Nationalen Bildungsbericht 2014 wird die Analyse in die Formulierung einer zentralen Herausforderung überführt:

„Durch die Verschiebung der Schulabsolventenströme zum Hochschulstudium ist in den letzten Jahren eine neue Konstellation im Verhältnis der beiden großen Ausbildungsbereiche, der dualen Berufsausbildung und dem Hochschulstu-

dium, eingetreten. Sie führt gegenwärtig mehr oder weniger naturwüchsig ansatzweise auch zu neuen Zwischenformen (Hybridisierung) zwischen Berufsausbildung und Studium, über deren Entwicklungsdynamik wenig Transparenz herrscht. [...] Wie marktmäßige sowie korporatistische (duale Ausbildung) und politische Steuerung (Hochschule) zu gemeinsamen Konzepten kommen sollen, ist im Augenblick schwer ersichtlich – bleibt aber erforderlich.“ (AGBB, 2014, S. 12).

Bildungspolitisch war zu diesem Zeitpunkt die Tendenz zu erkennen, die Durchlässigkeit von der beruflichen in die akademische Bildung zu erhöhen. Durch finanzielle Fördermöglichkeiten, erweiterte Anrechnungsformen, eine zielgruppengerechte Unterstützung des Übergangs in ein Studium und ähnliches mehr sollte für mehr beruflich Qualifizierte der Weg in ein Studium geebnet werden. Auf der rechtlichen Ebene hatte die Kultusministerkonferenz (2009) mit zwei Beschlüssen die Möglichkeit für beruflich Qualifizierte geschaffen, auch ohne eine formale Hochschulzugangsberechtigung ein Hochschulstudium aufzunehmen:

- Mit dem sogenannten ‚Öffnungsbeschluss‘ erhalten Absolvent:innen mit einem beruflichen Weiterbildungsabschluss den allgemeinen Hochschulzugang, Absolvent:innen einer anerkannten Berufsausbildung können nach einer i. d. R. dreijährigen Berufserfahrung und einem Eignungsfeststellungsverfahren die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erhalten.
- Der parallel getroffene Anrechnungsbeschluss sieht vor, dass bis zu 50 % der erforderlichen Lernleistungen im Studium durch Anerkennung früherer Lernleistungen und beruflicher Erfahrungen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können.

3.2 Entwicklung des Grundmodells im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis

Mit der SiA sollte eine im Ansatz anders ausgerichtete Antwort auf die fortschreitende Akademisierung bei gleichzeitiger Erosion der dualen Berufsausbildung geschaffen werden. Die Bertelsmann Stiftung organisierte im Rahmen einer Projektklinie „Chance Ausbildung“ einen Arbeitskreis, in dem leitende Berufsbildungsverantwortliche aus acht Bundesländern, die Bundesagentur für Arbeit, Projektmitarbeitende der Stiftung und eine wissenschaftliche Begleitung an Konzepten der Weiterentwicklung der Berufsbildung arbeiteten. Nach Analysen und

Konzepten zu den Schwerpunkten „Übergangssektor“ und „Inklusion in der beruflichen Bildung“ entschied sich der Arbeitskreis, die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung intensiver zu bearbeiten. Der Arbeitskreis folgte in seinem Vorgehen den Schritten „Hintergründe analysieren – Position beziehen – Praxis gestalten“, jeder der Schritte resultierte in einer Veröffentlichung.

Eine umfassende Hintergrundanalyse führte zu einer ersten Veröffentlichung (vgl. Euler & Severing, 2015). Das Papier erschloss die verschiedenen Facetten des Themas, arbeitete bestehende bildungspolitische Ansätze im Umgang mit dem Thema auf, leitete den Blick auf internationale Realisationsformen und skizzierte mögliche Gestaltungsoptionen, die in dem Arbeitskreis diskutiert und auf ihre Umsetzbarkeit eingeschätzt wurden.

Der Diskussionsprozess mündete in die Entwicklung des Grundmodells einer studienintegrierenden Ausbildung (vgl. Kap. 2.2). Das Grundmodell ist so angelegt, dass es auf unterschiedliche Anwendungskontexte spezifiziert werden kann. Nach Vorstellung des Modells in der Fachöffentlichkeit wurde es im Rahmen von Kooperationen mit der Versicherungswirtschaft (vgl. Höhn & Roth, 2019) und der Fachhochschule der Polizei (vgl. Grieger, 2019) auf die Rahmenbedingungen in diesen Sektoren abgestimmt.

3.3 Piloterprobungen

Aus unterschiedlichen Gründen kam es in den beiden Pilotsektoren nicht zu einer Breitenimplementierung. In der Versicherungswirtschaft wurde das Modell im Vergleich mit zwei bestehenden Bildungsangeboten beurteilt. Einige der größeren Versicherungsunternehmen beurteilten die im Vergleich zu einem (dreijährigen) ausbildungsintegrierten dualen Studium längere Dauer der SiA kritisch. Auch wenn eine dreijährige Dauer für einen Doppelabschluss fragwürdig erscheint, ziehen sie den Vergleich einzig nach diesem Zeitbedarfskriterium. Innerhalb des Versicherungsverbands wurden Vorbehalte deutlich, nach denen eine attraktive SiA der angebotenen Weiterbildung zum:zur Fachwirt:in Teilnehmer:innen entziehen könnte. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Aufnahme und Umsetzung der SiA-Logik in elaborierten Bildungsstrukturen wie jenen der Versicherungswirtschaft hochgradig von den bestehenden Interessen der Akteur:innen bestimmt wird. Zudem wird deutlich, dass die Ausrichtung an Qualitätsmerkmalen eines neuen Konzepts allein nicht trägt, sondern beispielsweise äußere Merkmale, wie die Dauer eines Bildungswegs, in der Entscheidungsbildung von Unternehmen wesentlich sind.

Die Polizeiausbildung im Land Brandenburg sieht traditionell eine zweieinhalbjährige Ausbildung als Vorbereitung auf den mittleren Polizeivollzugsdienst für Bewerber:innen mit einem mittleren Bildungsabschluss vor. Die Vorbereitung auf den gehobenen Dienst erfolgt im Rahmen eines Bachelorstudiengangs an der Fachhochschule der Polizei, wobei bei den Bewerbern eine HZB vorausgesetzt wird. Diese klare Struktur wird seit einigen Jahren insofern durchbrochen, als dass viele Bewerberinnen für eine Berufsausbildung eine HZB besitzen und auch die Zusage für einen Ausbildungsplatz erhalten. Eine beträchtliche Zahl bricht die Ausbildung ab und bewirbt sich anschließend neu für ein Studium. Mit einem starken Engagement des (damaligen) Präsidenten entschied sich die Fachhochschule der Polizei vor diesem Hintergrund dazu, neben dem Ausbildungs- und Studiengang ein drittes Programm auf der Grundlage der SiA einzuführen. Das Grundmodell sollte in die bestehenden Strukturen integriert werden. Die Umsetzung des Modells erwies sich als sehr herausfordernd, insbesondere in den folgenden Komponenten (vgl. Grieger, 2019): Synchronisierung der Curricula; Sicherstellung der Studiengang-Akkreditierung; Anpassung des Laufbahnrechts; Anpassung des Hochschulrechts; Sicherstellung der haushalterischen Voraussetzungen. Nach dem Wechsel des Präsidenten in das brandenburgische Innenministerium wurde das Projekt nicht weiterverfolgt. Die Kombination von hochschul- und beamtenrechtlichen Herausforderungen führte zu einer Vielzahl von Fragen, die neben dem politischen Willen eine enge Kooperation zwischen Ministerien, Hochschulgremien, Personalvertretungen und den Lehrenden erfordert hätten.

In den beiden Piloterprobungen zeigte sich, dass die Implementierung einer SiA unter institutionellen Kriterien sehr voraussetzungsreich erscheint, da das Konzept in die Gegebenheiten von drei Lernorten integriert werden muss und sich zudem als eine überzeugende Alternative bzw. Weiterentwicklung des ausbildungsintegrierten dualen Studiums darstellen muss. Die institutionelle Einpassung kann – wie das Beispiel der Fachhochschule der Polizei in Brandenburg zeigt – mit aufwendigen rechtlichen Klärungen und Anpassungen verbunden sein.

Eine umfassende Umsetzung erfuhr das Modell schließlich zunächst in Hamburg und anschließend in Nordrhein-Westfalen. In den nachfolgenden Kapiteln werden die wesentlichen Etappen der Implementationsprozesse skizziert.

3.4 Umsetzung im Bundesland Hamburg

Ausgangsimpulse und informelle Konsultationen

Die konzeptionellen Ergebnisse des Arbeitskreises der Bertelsmann Stiftung wurden von dem Hamburger Mitglied des Arbeitskreises für sein Bundesland als sehr relevant eingeschätzt. Das Hamburger Arbeitskreismitglied war zunächst Geschäftsführer des Hamburger Instituts für Berufsbildung (HIBB) und avancierte Anfang 2017 zum Staatsrat in der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB). In dieser Funktion hatte er einen maßgeblichen Einfluss auf die Umsetzung der SiA in Politik, Schule und Wirtschaft.

In informellen Konsultationen wurden zunächst maßgebliche Stakeholder in Hamburg über das Modell informiert und um ihre Einschätzungen gebeten. Neben einer prinzipiellen Zustimmung zu den Zielen und Kernkomponenten des Modells kristallisierten sich einige Reibungspunkte heraus, die vertieft aufzunehmen und zu bearbeiten waren. Als eine wesentliche Herausforderung erwies sich die Rekrutierung eines Hochschulpartners. Da die Einführung der SiA nicht zu einer Erhebung von Studiengebühren führen sollte, schieden private Hochschulen wie etwa die Hamburg School of Business Administration (HSBA) oder die Berufsakademie des Handwerks (BA-HW) als Träger aus. Zugleich waren diese beiden Hochschulen eng mit der Kammerorganisation verbunden, deren Unterstützung im Hinblick auf die Rekrutierung von Ausbildungsbetrieben angestrebt wurde. Die größte staatliche Fachhochschule, die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW), wiederum war trotz intensiver Bemühungen seitens der Politik nicht bereit, eine intensive Kooperation mit der Berufsbildung im Rahmen der SiA einzugehen. In den maßgeblichen Fachbereichen überwog die Haltung, das Profil der Hochschule nicht durch eine größere Nähe zur Berufsbildung, sondern durch eine verstärkte Forschungsorientierung zu prägen. Vor diesem Hintergrund fokussierten sich die Überlegungen auf die Gründung einer eigenen Hochschule, deren Etablierung zwar mit zusätzlichen konzeptionellen und finanziellen Anforderungen verbunden war, die dann aber passgenau auf die Umsetzung der neuen Bildungskonzeption ausgerichtet werden konnte.

Machbarkeitsgutachten

Die informellen Konsultationen resultierten in einer Liste von Desiderata, deren konzeptionelle Aufarbeitung 2017 in Form eines Machbarkeitsgutachtens erfolgen sollte. Die mit dem Gutachten beauftragten Autor:innen führten systematische Interviews mit zentralen Stakeholdern aus Berufsschulen, Hochschulen, Kammern und Politik durch, arbeiteten einschlägige Erfahrungen aus der Grün-

derung neuer Hochschulen auf, führten Gespräche mit Vertretern des Wissenschaftsrats und stellten die ersten Befunde im Rahmen eines Planungsworkshops in Hamburg zur Diskussion. Dort wurden insbesondere die strategischen Ziele der Umsetzung einer SiA konkretisiert, Profilverkmale der neuen Hochschule präzisiert und Arbeitspakete für die Umsetzungsorganisation konturiert. Die Überlegungen mündeten schließlich in einem Machbarkeitsgutachten, in dem u. a. die Gründung einer neuen „Beruflichen Hochschule Hamburg“ empfohlen und in den Kernstrukturen präzisiert wurde. Das Gutachten empfahl, die Gründung der Hochschule anzugehen. Es nennt dafür u. a. die folgenden Gründe:

- Es ist zu erwarten, dass das Angebot der Hochschule auf Nachfrage sowohl der Jugendlichen (Hamburg hat die bundesweite höchste Quote von Schulabsolvent:innen mit HZB) als auch der Hamburger Wirtschaft trifft (die Hamburger Wirtschaft hat einen hohen Bedarf an Fachkräften im Überschneidungsbereich von beruflicher und akademischer Bildung).
- Die Hochschule kann dazu beitragen, sowohl die Zahl der Studienabbrecher:innen zu verringern als auch die Bildungsverläufe bei denjenigen zu verkürzen, die bisher an eine berufliche Ausbildung ein fachaffines Studium anschließen.
- Es ergeben sich daher durch die Gründung der Hochschule Kostenvorteile gegenüber bisherigen konsekutiven Verbindungen von Ausbildung und Studium.

Grundsatzentscheidung und Einsetzung einer Projektgruppe

Das Gutachten wurde politisch beraten und führte im Hamburger Senat zu einer Grundsatzentscheidung über die Einführung der SiA und der Gründung einer Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH). Die Entscheidung wurde am 6. März 2018 durch den damaligen Ersten Bürgermeister, Olaf Scholz, in einer Pressekonferenz vorgestellt. Die Verlautbarung erfolgte gemeinsam mit dem Bildungssektor, der Wissenschaftssenatorin und Vertretern der beiden Kammern und des Unternehmerverbands. Dabei wurde betont, dass die BHH bestehende Bildungswege in Hamburg nicht ersetzen, sondern um neue Möglichkeiten bereichern soll.

Die neue BHH sollte aufgrund des besonderen Profils der Hochschule in die Zuständigkeit des Bildungssektors fallen. Im Zuge der Beratungen war zudem entschieden worden, in der Umsetzung des SiA-Modells die Option der alleinigen Weiterführung des Bachelorstudiums nach der Grundphase nicht öffentlich hervorzuheben. Obwohl diese Option faktisch weiterhin bestand, sollte sie insbe-

sondere zur Gewinnung von Ausbildungsbetrieben nicht explizit ausgewiesen werden.

Mit der Entscheidung für die Einführung einer SiA wurde eine Projektgruppe eingesetzt, die sowohl die Gründung der BHH als auch die Umsetzung der SiA planen und umsetzen sollte. Die Projektgruppe wurde durch einen Lenkungskreis und einen Beirat mit Vertreter:innen aus Wirtschaft, Gewerkschaften und Ministerien strategisch unterstützt.

Abstimmung mit relevanten Stakeholdern und Entwicklung zentraler Rechtsgrundlagen

In verschiedenen Teilprojektgruppen wurden notwendige Klärungen von offenen Fragen vorgenommen und konzeptionelle Entwicklungen zu den Arbeitspaketen diskutiert und vereinbart. Ein Ergebnis dieser Projektphase bestand in einer ersten Zuordnung von Ausbildungsberufen und Bachelorstudiengängen. Der neue Studiengang Betriebswirtschaftslehre sollte mit der Ausbildung von Industriekaufleuten, Bankkaufleuten und Kaufleuten für Marketingkommunikation verbunden werden, der Studiengang Informatik mit dem Ausbildungsberuf Fachinformatiker:in. Zudem konkretisierten sich die Gespräche über eine enge Kooperation zwischen der Berufsakademie des Handwerks und der BHH.

Die Curricula für die neuen Bildungsgänge wurden in der Planungsphase bereits weit vorangetrieben. Arbeitsgruppen mit Vertreter:innen der beteiligten Berufsschulen sowie aus Hochschulen entwickelten ein Rahmencurriculum für die vier Bildungsgänge mit Modulen, die den Lernorten Hochschule, Berufsschule und Betrieb zugeordnet wurden. Die Zusammenarbeit verlief nach anfänglichen Phasen des Vertrautwerdens zunehmend vertrauensvoll. Es zeigte sich die für Kooperationsprozesse häufig typische Konstellation, dass bei einer geteilten Problemdefinition und einem verbindenden Ziel Akteur:innen aus unterschiedlichen Institutionen und mit verschiedenen Erfahrungsbezügen effizient eine tragfähige Problemlösung (hier in Form von Curricula) erarbeiten können. Einzelne Module wurden im Sinne des SiA-Modells so miteinander verzahnt, dass etwa zwischen Betrieb und Hochschule eine enge Kooperation erforderlich wird. So wurde für jedes Jahr ein Praxis-Theorie verschränkendes Modul „Praxisvalidierung“ vorgesehen, das darauf zielt, betriebliche Problemstellungen aufzunehmen, die in der Hochschule theoriebezogen reflektiert und zu denen eine Problemlösung erarbeitet wird. Offen bleibt in dieser Planungsphase die Konkretisierung von Modulbeschreibungen und die Abstimmung von Zeitmodellen zwischen den drei Lernorten. Im Ergebnis entstand das folgende Struktur- und Zeitmodell:

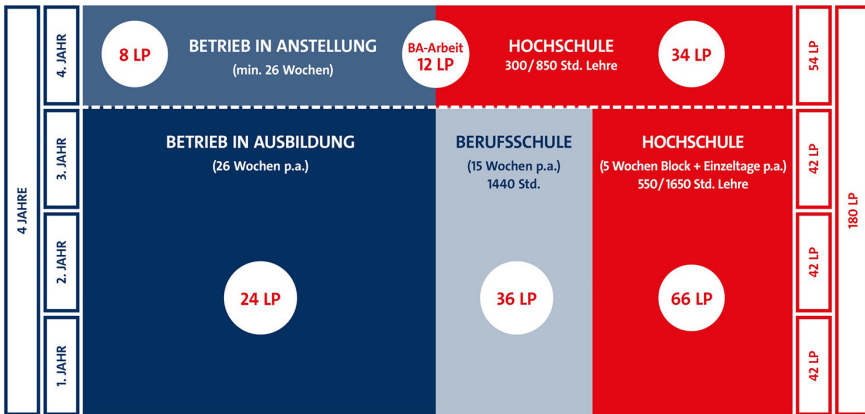


Abbildung 2: Struktur- und Zeitmodell der SiA (Quelle: Drucksache 21/17964 v. 6.8.2019, 11)

Entscheidungen im Hamburger Senat werden in der Regel auf der Grundlage einer Senatsdrucksache getroffen. Für die Einrichtung der BHH einschließlich der Finanzierungsimplicationen war entsprechend eine Drucksache vorzulegen, in der die Ergebnisse des „Vorgründungsprozesses“ mit den Zielen, dem Profil, den Aufgaben und der Finanzierung der BHH dokumentiert sind. Die Drucksache durchlief die parlamentarischen Instanzen und auf der Grundlage des verabschiedeten BHH-Gesetzes wurde die BHH zum 1. Januar 2020 gegründet. Als Planungsgröße sieht die Drucksache vor, dass an der BHH bei einer vollen Ausbaustufe ca. 1.000 SiA-Lernende studieren. Zudem legten die Erfahrungen aus den Entwicklungs- und politischen Abstimmungsprozessen eine Festlegung des Startzeitpunkts auf das Wintersemester 2021/22 nahe.

Aufbau der Beruflichen Hochschule Hamburg

Seitens der Politik wurde bereits während der Gründungsplanung die Befürchtung geäußert, dass die BHH dem Beispiel von Hochschulen folgen könnte, sich von ihrem innovativen Gründungszweck zu lösen und die Aufgaben von Lehre und Studium zugunsten von Forschung und Praxisberatung zu vernachlässigen. Entsprechend wurde die Zielsetzung einer „Weiterentwicklung von akademischer und beruflicher Bildung mittels eines konsequent praxisintegrierenden und dualen Studienmodells“ ausführlich im BHH-Gesetz statuiert.

Der Gründungsrat wurde durch die BSB berufen. Er bestand aus fünf akademischen Vertreter:innen verschiedener Hochschulen sowie vier Repräsentant:innen aus Kammern, Wirtschaft und Gewerkschaft. Der Gründungsrat

nahm in der Gründungsphase der BHH die Aufgaben des Hochschulrats sowie des Hochschulsenats wahr. Nach der Konstituierung im Januar 2020 fanden bis zur Konstituierung des Hochschulrats im März 2022 insgesamt 15 Sitzungen des Gründungsrats statt. Das Gründungspräsidium bestand aus drei Mitgliedern. Eine Findungskommission entwickelte im Rahmen der Regularien des Hamburgischen Hochschulgesetzes jeweils eine Liste zur Rekrutierung einer Gründungspräsidentin sowie eines Gründungsvizepräsidenten für Lehre und Studium. Die Besetzung der Stelle des Gründungskanzlers wurde ebenfalls im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens durch die BSB entschieden.

In einem zweiten Schritt waren die Berufungsprozesse für zunächst fünf Professuren durchzuführen. Es wurden drei BWL- und zwei Informatik-Stellen ausgeschrieben; diese waren unter Beteiligung externer Kommissionsmitglieder im Rahmen eines akademischen Rekrutierungsverfahrens zu besetzen. In einem dritten Schritt war die interne Organisation der BHH neu aufzubauen. Neben den Kernfunktionen einer Verwaltung waren insbesondere Kapazitäten für die Lernortkooperation, das Bildungsweg-Coaching und die Rekrutierung von Betriebs- und SiA-Lernenden einzurichten.

Ausgehend von Gesprächen über eine mögliche Verbindung der Berufsakademie des Handwerks mit der BHH diskutierte der Gründungsrat im Juni 2020 die Einrichtung eines weiteren Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre für KMU“. Auf der Grundlage eines mit der Handwerkskammer abgestimmten Konzeptpapiers traf er die Entscheidung, mit Beginn des Studienjahres 2021/22 einen solchen Studiengang an der BHH einzurichten und dafür die notwendigen personellen, curricularen und infrastrukturellen Voraussetzungen zu schaffen.

Kritische Herausforderungen im Gründungsprozess

Der Aufbau einer neu gegründeten Hochschule lässt sich charakterisieren über die Merkmale „Vielfalt an zu bewältigenden Aufgaben“ und „Komplexität aufgrund der Pfadabhängigkeit von Prozessen“. So bestand ein Ziel etwa darin, dass möglichst zeitnah die Berufungsprozesse für die Besetzung der Professuren abgeschlossen werden, damit diese noch deutlich vor Beginn des Studienbetriebs die Kooperationsprozesse mit den Lehrkräften der Berufsschule sowie den curricularen Detailaufbau „ihrer“ Studiengänge aufnehmen können. Der Berufungsprozess vollzog sich jedoch nicht in dem geplanten Zeitraum, so dass das Onboarding der berufenen Professor:innen sowie deren Einbeziehung in die Aufbauprozesse erst kurz vor Studienbeginn starten konnte.

Auf einer Detailebene waren vielfältige Kärnerarbeiten zu bewältigen. Neben dem Aufbau einer Verwaltungsstruktur, einer funktionierenden IT-Infra-

struktur für Verwaltung und Lehre waren im Zusammenwirken mit dem Gründungsrat ein Ordnungsrahmen mit Verordnungen und Satzungen zu schaffen (z. B. Grund-, Berufungs-, Studien-, Prüfungs-, Immatrikulationsordnung) und die Einrichtung der Regelorgane Hochschulesenat/-rat nach der Gründungsphase vorzubereiten. Neben diesen operativen Schwerpunkten standen solche des strategischen Managements an, so etwa die Entwicklung einer Struktur- und Entwicklungsplanung mit Überlegungen zu Optionen für zukünftige Studiengänge und Perspektiven für eine organisatorische Binnendifferenzierung der Fachbereiche. Ein drängendes strategisches Thema bestand in der Implementierung des durch den Gründungsrat beschlossenen Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre für KMU“ in Kooperation mit der Berufsakademie des Handwerks bzw. der Handwerkskammer Hamburg.

Die Herausforderungen in der Umsetzung eines innovativen Bildungskonzepts an einem neuen Typus von Hochschule führten zu einem hohen Handlungsdruck auf das Gründungspräsidium. In zahlreichen Sitzungen des Gründungsrats wurden unterschiedliche Themen auf der strategischen Ebene diskutiert. Eine besondere Herausforderung in diesem Prozess entstand durch den Austritt der Gründungspräsidentin aus dem Präsidium, verbunden mit der Notwendigkeit, die Position im Rahmen eines Rekrutierungsprozesses neu zu besetzen.

Neben diesen im Aufbau der neuen Hochschule liegenden Herausforderungen konnten Erfahrungen in der Umsetzung konstitutiver Komponenten einer SiA gewonnen werden. Die Einführung eines neuen, hinsichtlich Zielsetzung, Zielgruppe und Ausgestaltung voraussetzungsreichen Bildungskonzepts erwies sich gerade unter Pandemiebedingungen als sehr herausfordernd. Die Ansprache von Schulabsolvent:innen sowie Ausbildungsbetrieben vollzog sich hochgradig über Online-Medien, wodurch zwar die Vermittlung von Basisinformationen gut gelang, die für einen vertieften Austausch notwendige persönliche Kontaktaufnahme jedoch erschwert war.

Auch der Aufbau und die Verstetigung der Kooperationsstrukturen zur Lernortverzahnung zwischen den Lehrenden der BHH und den beteiligten Berufsschulen erwies sich nicht als „Selbstläufer“. Die Institutionalisierung einer Kooperation auf der Ebene der Bildungsgänge erfordert sowohl strukturelle als auch personelle Maßnahmen, insbesondere dann, wenn die Kooperation über eine gegenseitige Information hinaus gemeinsame Formen der Koordination und des Zusammenwirkens erreichen soll. So wurden auf der strukturellen Ebene kooperativ besetzte Gremien eingeführt, die aufgabenbezogene Abstimmungen vorsehen: Einrichtung einer Kommission „Lernortkommission und

Qualitätssicherung“ (§ 20 Grundordnung BHH); Modul- und Bildungsgangkonferenzen; Qualitätszirkel Bildungsweg-Coaching; SiA-LOK-Konferenz. Die Gremien wurden konstituiert, mussten jedoch im weiteren Prozess mit sinnvollen Aufgaben gestaltet und auf diese Weise zu lebendigen Austauschforen werden. Auf der personellen Ebene mussten Prozesse des Vertrautwerdens eingeleitet werden, damit aus einem kontinuierlichen Kontakt die Basis für ein gegenseitiges Vertrauen entstehen kann. Eine Grundlegung dieses Prozesses erfolgte anlässlich des Onboardings neuer Professor:innen, innerhalb dessen jeweils in einem Workshop mit Berufsschul-Lehrkräften ein erstes Kennenlernen und eine Abstimmung gemeinsamer Vorhaben erfolgte.

Schließlich erforderte das Bildungsweg-Coaching gezielte Überlegungen der Implementierung. Es wurde entschieden, in der Einführungsphase auf der Grundlage der Rahmenziele verschiedene Umsetzungsvarianten zu erproben. So soll in den vier grundständigen SiA-Bildungskonzepten die Umsetzung in den Berufsschulen erfolgen, während im Bildungsgang „Betriebswirtschaftslehre für KMU“ die Verantwortlichkeit bei dem Studiengangverantwortlichen an der BHH liegt. Neben konzeptionellen Fragen der konkreten Ausgestaltung des Coachingangebots und dessen Abgrenzung zu bestehenden Beratungsangeboten in den Lernorten waren Fragen der Ressourcenallokation zu klären. Auch hier bewahrheitete sich der Slogan: „Innovationen benötigen eine klare Vision – deren Erfolg entscheidet sich jedoch erst an der Qualität der Umsetzung!“.

Trotz der zahlreichen Herausforderungen konnte im August 2021 in den fünf Bildungsgängen der SiA eine erste Kohorte mit 100 Lernenden starten. Für den Startjahrgang wurden Leitbetriebe wie beispielsweise Beiersdorf, Siemens, Deutsche Bank, Commerzbank, Haspa oder Jung von Matt gewonnen. In der Kommunikation mit noch zurückhaltenden Betrieben wurde auch deutlich, dass ein Teil von ihnen sich nicht in der Rolle eines „first mover“ oder „early adopter“ versteht, sondern zunächst abwarten will, wie sich das neue Bildungskonzept entwickelt und bewährt. Die Erfahrungen aus dieser Initialphase der Rekrutierung wurden aufgenommen und in die Entwicklung einer Akquisitionsstrategie 2022 integriert.

Bis Ende des ersten Ausbildungs-/Studienjahres waren von den 100 Anfänger:innen insgesamt 12 Lernende aus der SiA ausgestiegen. Während sieben komplett Ausbildung und Studium beendeten, entschieden sich fünf von ihnen, die Ausbildung weiterzuführen und abzuschließen. Die Zahl der SiA-Lernenden erhöhte sich in den Folgejahren sukzessive auf 130 (2022) und 170 (2023).

3.5 Umsetzung im Bundesland Nordrhein-Westfalen

Wie in Hamburg lag der Ausgangsimpuls für die Aufnahme der SiA in Nordrhein-Westfalen (NRW) in der Mitwirkung von Berufsbildungsexpert:innen aus den Ministerien für Schule und Bildung (MSB) und Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) in der Entwicklung des SiA-Grundmodells. Anders als in Hamburg, wo im Rahmen eines Stadtstaates die unterschiedlichen Ausbildungsbereiche mit einer zentralen Hochschule wie der BHH verbunden werden konnten, ist die Umsetzung einer SiA in einem Flächenbundesland wie NRW darauf angewiesen, dass bestehende Hochschulen mit Berufsschulen (in NRW: „Berufskollegs“) an den jeweiligen Standorten zusammenarbeiten. Die Anbahnung entsprechender Kooperationen konnte sich auf bestehende Erfahrungen stützen, die 27 der mehr als 300 Berufskollegs in NRW bereits mit Hochschulen im Rahmen dualer Studiengänge erworben hatten (vgl. Landtag NRW, 2020, Anlage zu Frage 11). Vor diesem Hintergrund lud das MSB vier Berufskollegs zu einem Austausch darüber ein, inwieweit eine Weiterentwicklung der bestehenden Kooperationen in Richtung einer SiA als sinnvoll und erstrebenswert beurteilt wird. Der Austausch entwickelte sich in einer Folge von Workshops, an denen neben dem MSB und der Schulaufsicht jeweils die Schulleitung und erfahrene Lehrkräfte beteiligt waren. Im Laufe der Arbeit wurde bekannt, dass der Bund eine Ausschreibung für ein neues Innovationsprogramm InnoVET vorbereitet.

An einem der vier Standorte führte die Konzeptphase zu der Entscheidung der Hochschule, sich an der weiteren Umsetzung einer SiA nicht zu beteiligen. Zwischen dem Berufskolleg und der (staatlichen) Hochschule bestand bereits eine Zusammenarbeit im Rahmen eines sogenannten „kooperativen Studiums“, in der jedoch nahezu keine Anrechnung der im Berufskolleg erbrachten Lernleistungen erfolgte. Nach Vorstellung des SiA-Modells bestand zwischen dem Berufskolleg und dem Dekan des zuständigen Fachbereichs die Bereitschaft, die bestehende Zusammenarbeit in eine SiA weiterzuentwickeln. In der Diskussion wurden unterschiedliche curriculare Grundverständnisse zwischen Berufskolleg und Hochschule erörtert (handlungssystematische vs. fachtheoretische Strukturierung). Es wurde vereinbart, für zwei geeignete Ausbildungsberufe bzw. Studiengänge einen gemeinsamen SiA-Bildungsgang zu entwickeln. Nach Rückkopplung mit dem Rektorat der Hochschule teilte der Dekan mit, dass die Hochschule das Konzept nicht weiterverfolgen wolle. Der derzeitige Präsident vertrete eine Linie, das Forschungsprofil zu stärken und die Nähe zur Berufsbildung zu reduzieren.

Die Erfahrungen aus der Initialphase zeigen, dass der Aufbau einer stabilen Kooperation die breite Einbeziehung von Fach- und Machtpromotor:innen in der Partnerorganisation erfordert. Zudem wird deutlich, dass zwischen Berufs- und Hochschule u. U. gegensätzliche curricular-didaktische Grundverständnisse bestehen können, deren Überwindung ggf. zeitraubende Abstimmungsprozesse erfordern. Schließlich erscheint die Bereitschaft zu einer Kooperation mit der Berufsbildung zumindest bei solchen (Fach-)Hochschulen fragwürdig, deren strategische Zielsetzung eher die Annäherung an Universitäten vorsieht.

An den drei anderen Standorten mündeten die Entwicklungsarbeiten in Umsetzungskonzepte, die in der weiteren Implementierung verwendet werden konnten. Die Konzepte umfassten Vereinbarungen zwischen Berufskolleg und Hochschule über die SiA-Zielgruppen, die Übernahme spezifischer Studienmodule durch das Berufskolleg mit den entsprechenden Anrechnungsmodalitäten sowie die Verantwortlichkeiten für das Coaching der Auszubildenden in der SiA-Grundstufe.

Die Ergebnisse der Konzeptentwicklung mündeten in einen Förderantrag für das Bundesprogramm InnoVET. Der Antrag wurde als einer von 17 bei 176 Bewerbungen positiv entschieden. Die Umsetzungsarbeiten begannen im Herbst 2020 an zunächst drei Standorten und wurden mit Startzeitpunkt 2022 auf insgesamt neun Standorte erweitert. Die Standorte repräsentieren ein breites Spektrum an Ausbildungsberufen aus dem kaufmännischen, gewerblich-technischen sowie dem Informatikbereich. Einbezogen sind neben einer Universität staatliche sowie private Hochschulen. Die Standorte sind in großstädtischen (Köln, Düsseldorf, Essen) und mittelstädtischen (Jülich, Mönchengladbach, Krefeld, Remscheid) Regionen verankert. Vor diesem Hintergrund bietet das Projekt einen hohen Grad an Varianz, um die unterschiedlichen Konstellationen in der Entwicklung und Erprobung des SiA-Modells zu erkunden.

Die Darstellung des SiA-Konzepts erfolgt – anders als in Hamburg – mit Ausweisung der drei Entscheidungsoptionen im Anschluss an die Grundphase.

In der Initialphase ist es gelungen, in Politik, Kammern und Wirtschaftsverbänden eine prinzipielle Unterstützung zu sichern. Es wurden vielfältige Kommunikationskanäle zur Darstellung des SiA-Modells aufgebaut. Zwischen Berufskollegs und Hochschulen entwickelten sich insbesondere in der gemeinsamen Entwicklung des Bildungskonzepts stabile Kooperationen. Andererseits wurden auch die Grenzen in der Ausgestaltung der Kooperation zwischen Berufskolleg und Hochschulen deutlich. Zum einen bestand seitens der Hochschulen in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Modalitäten die Bereitschaft, anzurechnende Module an Berufskollegs zu übertragen. Während einige

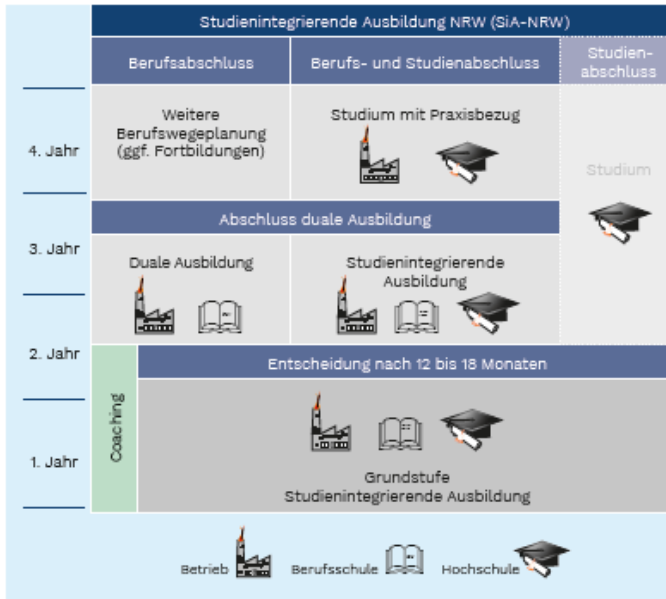


Abbildung 3: Modell einer studienintegrierenden Ausbildung NRW

die Prüfung bis hin zu deren Korrektur in der Hoheit der Hochschule bewahren wollten, waren andere bereit, auf der Grundlage einer vertrauten Partnerschaft dem Berufskolleg vollständig die Kompetenz für die Prüfungen zu übertragen. Zum anderen erwies sich die ursprüngliche Erwartung, dass die Hochschulen intensiv in das SiA-Marketing und die Akquisition von Betrieben eingebunden werden können, teilweise als zu optimistisch. Dabei zeigten sich unterschiedliche Grenzen: Während staatliche Hochschulen im Bildungsmarketing wie Berufskollegs in der Regel nur wenig Erfahrungen mitbringen, sehen sich private Hochschulen in der Gefahr, dass sie hinsichtlich ihrer bestehenden Studiengänge eine Kannibalisierung betreiben und so nicht den erhofften Zuwachs an neuen Studierenden erreichen. Gleichwohl gab es an einem Standort auch die Erfahrung, dass sich die private Hochschule intensiv in das Bildungsmarketing einbrachte.

So wurden in der ersten Phase einige Herausforderungen sichtbar, die sich zum Teil mit den Hamburger Erfahrungen decken, zum Teil über diese hinausgehen. Zusammengefasst:

- Gewinnung kooperationsbereiter Hochschulen und deren aktive Mitwirkung bei der Gewinnung von SiA-Lernenden und Ausbildungsbetrieben erscheint voraussetzungsreich.
- Überregionale Sichtbarkeit des Projekts bzw. des SiA-Modells erfordert langen Atem und dauerhafte Intensität. Die Bildungslandschaft zeigt sich in dem Flächenland NRW komplexer als im Stadtstaat Hamburg.
- Zugang zu allgemeinbildenden Schulen zur Ansprache von potenziellen SiA-Interessenten erwies sich zum Teil als schwierig.

Trotz des hohen Engagements der Berufskollegs bei der Akquisition von Betrieben und Schulabsolventen fehlt es häufig an der notwendigen Marketing-Wucht. Die Hochschulen sowie die Kammern oder Arbeitsagenturen unterstützen das Projekt zwar im Grundsatz, sehen sich im Hinblick auf das Bildungsmarketing jedoch nicht in einer aktiven Ownership-Rolle.

3.6 Gelingensfaktoren für die Implementierung von innovativen Bildungskonzepten

Die Erfahrungen aus den bisherigen Umsetzungsprojekten sollen nunmehr auf einige Kernaussagen reduziert und in eine Typologie von Gelingensfaktoren für die Implementierung von innovativen Bildungskonzepten überführt werden. Als Ausgangsfolie dient eine Strukturierung von Dräger et al. (2014), die spezifisch akzentuiert und um eine Komponente erweitert wird. Dräger et al. unterscheiden in der Analyse politischer Reformen drei wesentliche „Erfolgskriterien“ für Reformprozesse (vgl. Dräger et al., 2014): die inhaltliche Kompetenz, die Fähigkeit zur Kommunikation und die Kraft zur Durchsetzung (3Ks). Mit Blick auf die skizzierten Erfahrungen zur Umsetzung einer SiA sollen die 3Ks um eine weitere ergänzt werden: Kompatibilität mit dem Praxisfeld prüfen.

Kompatibilität mit dem Praxisfeld prüfen

Eine Bildungsinnovation wie die SiA stellt eine Vielzahl von Anforderungen an das Praxisfeld, in dem sie umgesetzt werden soll. Die SiA bildet zunächst ein Rahmen- bzw. Grundmodell, das flexibel auf gegebene Rahmenbedingungen angepasst werden kann. Diese Flexibilität ist sicherlich ein Vorteil, zugleich stellt die mögliche An- bzw. Einpassung in bestehende Gegebenheiten eine Herausforderung dar, deren Realisierung unterschiedliche Kompetenzbereiche berührt. Wie die Erfahrungen zeigen, kann die Implementierung neben den fachlich-konzept-

tionellen Anforderungen rechtliche, finanzielle, politische u. a. Fragen aufwerfen. Zudem ist die Flexibilität nicht beliebig, da die Kern-Konstituenten der SiA gewahrt bleiben müssen.

Die Beispiele legen nahe, zu Beginn eines Umsetzungsvorhabens eine Kompatibilitätsprüfung in zwei Richtungen vorzunehmen:

- Ziel- und Interessenkompatibilität: Treffen die Intentionen der Innovation auch die Interessen zentraler Stakeholder im Praxisfeld?
- Ressourcenkompatibilität: Sind die personalen und materialen Ressourcen prinzipiell vorhanden, um die Umsetzung der Innovation auf einem zufriedenstellenden Niveau zu gewährleisten?

Das Modell der SiA wurde zunächst aus der Perspektive der Schulabsolvent:innen und der Berufsbildung (insbesondere auch der schulischen Berufsbildung) konzipiert. Finden sich vor diesem Hintergrund auch die Betriebe in dem Modell wieder? Erwarten sie einen Mehrwert aus der Umsetzung, der den Zusatzaufwand rechtfertigt? Welches Interesse bringen politische Stakeholder in die Umsetzung ein? Ist von dieser Seite Unterstützung oder eher Widerstand zu erwarten?

In den Beispielen finden sich unterschiedliche Antworten auf diese Fragen. So zeigten sich die Betriebe in der Versicherungswirtschaft angesichts der dort bereits vorhandenen Bildungsangebote zunächst eher reserviert gegenüber einem weiteren Angebot. Umgekehrt war in Hamburg eine breite Unterstützung durch die Politik, die Berufsbildung und die Wirtschaft zu erkennen, während bestehende Hochschulen ablehnend oder abwartend reagierten. In NRW führte die Ablehnung einer Hochschule zu einem Stopp des Projekts an dem entsprechenden Standort.

Kompetenzen sichern

Die Implementierung einer SiA ist in vielen Punkten gestaltungsoffen und besitzt eine Flexibilität für alternative Lösungen. Zugleich erfordert die Nutzung dieser Offenheit und Flexibilität entsprechende Kompetenzen zur Gestaltung der Potenziale. Im Einzelnen können die drei folgenden Kompetenzbereiche bei der Implementierung einer Bildungsinnovation wie SiA gefordert sein:

- *Fachliche Kompetenzen* im Sinne einer Expertise über die Ziele, Anwendungskontexte und Ausgestaltungsoptionen der SiA sind selbst-evident unverzichtbar. Dazu zählt insbesondere ein fundiertes Wissen über die innovativen Komponenten des Bildungskonzepts, deren Umsetzungsherausforderungen und möglichen Lösungsstrategien. Im Kontext der Polizeiausbildung waren beispielsweise hochschul- und beamtenrechtliche Fragen zu

klären. In Hamburg war Expertise in der Curriculumsentwicklung gefordert, in NRW stand der Kompetenzaufbau zur Gestaltung des Bildungsweg-Coaching auf der Agenda.

- *Kompetenzen zur Gestaltung eines operativen Projektmanagements* im Rahmen eines Change-Managements sind essenziell, um beispielsweise in dem Projekt Energie zu schaffen und aufrecht zu erhalten, Ressourcen effizient einzusetzen, Gefährdungen früh zu erkennen, Ergebnisqualität zu sichern und Erfolge sichtbar zu machen. In vielen Umsetzungsprozessen treten an bestimmten Stellen Barrieren auf, sei es durch artikulierte Widerstände einzelner Akteurinnen oder Gruppen oder durch zeitraubende Verzögerungen bei der Verfolgung von Teilaufgaben.
- *Kompetenzen zur Gestaltung eines strategischen Projektmanagements* im Rahmen einer Change-Leadership sind gefragt, um den Prozess „auf Kurs“ zu halten. In komplexen Projekten wie der Umsetzung einer SiA mit solchermaßen mehrdimensionalen Gestaltungsfeldern ist eine strategische Begleitung wesentlich, um die Einzelinitiativen kontinuierlich auf die Leitziele hin zu reflektieren und beim Auftreten von grundlegenden Hindernissen neue Wege zu diskutieren.

Dräger et al. schlagen für die strategische Steuerung eine Kerngruppe vor, die den Implementierungsprozess kontinuierlich beobachtet und bei Bedarf lenkend eingreift. „Sie ist ein informeller Zusammenschluss von Personen verschiedenster Institutionen für die Dauer einer Reform“ (Dräger et al., 2014, S. 94). In Hamburg bestand eine solche strategische Kerngruppe zur Vorbereitung der SiA in Verbindung mit der Gründung der BHH.

Kommunikation gestalten

Die Qualität der Kommunikation besitzt im Umsetzungsprozess einen hohen Stellenwert. Dies betrifft bei komplexen Projekten wie der SiA die Kommunikation im Innenverhältnis der mitwirkenden Akteur:innen, zudem aber auch im Außenverhältnis die Kommunikation mit externen Stakeholdern.

Eine kommunikative Grundleistung besteht darin, die Kernbotschaften des Projekts in „positiver Reformsprache und anschaulichen Narrativen“ (Dräger et al., 2014, S. 25) zu vermitteln. Mit der „Kraft der positiven Formulierung“ soll zum Ausdruck gebracht werden, was an erstrebenswertem Neuen entsteht. Dabei kann es auch sinnvoll sein, sich gegenüber benachbarten Konzepten abzugrenzen (bei SiA etwa gegenüber den bestehenden Formen eines dualen Studiums). Idealerweise werden die Motivlagen der Zielgruppen aufgenommen und mit der

Innovation verbundene Mehrwerte auf diese bezogen. So wäre etwa in der Kommunikation mit Betrieben deren Interesse an der Gewinnung leistungsstarker Jugendlicher zu betonen, in der Kommunikation mit der Berufsbildungspolitik die Stärkung der dualen Berufsausbildung. Bei beiden Gruppen könnte zudem die Entwicklung zukunftsgerichteter (hybrider) Kompetenzprofile bei den SiA-Absolvent:innen hervorgehoben werden.

Neben der Kommunikation nach außen kann die Binnengestaltung innerhalb der Projektgruppe zu spezifischen Herausforderungen führen. So kann etwa eine Gefahr im Projektverlauf darin bestehen, dass das eigentliche Innovationsziel aus den Augen verloren wird und der Projektablauf vom Gestaltungs- in einen Verwaltungsmodus mutiert.

Kraft zur Durchsetzung sichern

Neben der Aktivierung notwendiger Kompetenzen für die verschiedenen Anforderungen in der Umsetzung des Projekts in Form von Fachpromotor:innen benötigen insbesondere komplexe und/oder umstrittene Projekte die Unterstützung durch Machtpromotor:innen. Die skizzierten Umsetzungsprozesse in Hamburg und NRW konnten auf engagierte Machtpromotor:innen aus dem politischen Raum zurückgreifen, so dass von dieser Seite eine begleitende Unterstützung vorhanden war.

Literatur

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung und Deutschland 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (AGBB) (2024). *Bildung in Deutschland 2024*. Bielefeld: wbv.
- Dräger, J., Tillmann, C., Frick, F. (2014). *Wie politische Ideen Wirklichkeit werden*. Baden-Baden: Nomos.
- Euler, D. & Severing, E. (2015). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Grieger, R. (2019). Durchlässigkeit in der Polizeiausbildung in Brandenburg. In Euler, D., Meyer-Guckel, V., Severing, E. (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung* (S. 84–90). Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Höhn, K. & Roth, W. (2019). Versicherungswirtschaft – Der Dritte Weg. In Euler, D., Meyer-Guckel, V., Severing, E. (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung* (S. 91–97). Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Krone, S. & Niehoff, A. (2023). *Report Dual Studierende. Zur aktuellen Lage in einem hybriden Ausbildungsformat*. Berlin: DGB.

- Landtag NRW (2020). *Grundlagen für die Weiterentwicklung der Berufskollegs in NRW*. Drucksache 17/10696 v. 19.8.2020 auf die Große Anfrage 23 der Fraktion der SPD und der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen.
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L., Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/677798_duales_studium_kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7. (8.8.2024).
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn – Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Drs. 3818–14 des Wissenschaftsrats.
- Wolter, A. (2014). Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In Bauer, U., Bolder, A., Bremer, H., Dobischat, R., Kutscha, G. (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* (S. 145–171). Wiesbaden: Springer VS.

4 Erfahrungen aus den Umsetzungen: Möglichkeiten und Herausforderungen in der Gestaltung der SiA

4.1 Drei Lernorte – ein Bildungsgang: Lernortkooperation in der SiA

NICOLE NAEVE-STOSS

4.1.1 Bekannte Grenzen von Lernortkooperationen und ihre Bedeutung für die SiA

Das Konzept der SiA wurde mit dem Anspruch eingeführt, jungen Menschen und Betrieben ein innovatives Bildungsangebot zu ermöglichen, das sich von bestehenden Formaten der Verbindung von Ausbildung und Studium unterscheidet. Im Zentrum steht dabei die Entwicklung eines hybriden Kompetenzprofils, was es erforderlich macht, ein von den drei Lernorten Berufsschule, Hochschule und Unternehmen gemeinsam getragenes Berufsbildungsangebot zu schaffen. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es, die Lernorte im Hinblick auf dieses gemeinsame Vorhaben kooperativ zu verzahnen – ein Aspekt, der einerseits einen der innovativen Kerne der SiA darstellt, andererseits jedoch eine zentrale Herausforderung und damit ein zentrales Feld für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Umsetzung der SiA bildet.

Ein Blick auf bestehende Formate der Verbindung von Lernen in unterschiedlichen Kontexten zeigt, dass Kooperation zwischen Lernorten seit Jahrzehnten eine Herausforderung darstellt. Bei der Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung spielen alle Modelle ihre spezifischen Vorteile nur dann aus, wenn die beteiligten Lernorte – Hochschule, Betrieb und Berufsschule – zu einer institutionell und curricular abgestimmten Lernortkooperation gelangen. Diese Kooperation kann dabei unterschiedliche Intensitätsgrade aufweisen: Sie kann reichen von einer bloßen wechselseitigen Information, über eine abgestimmte Koordination in arbeitsteiliger Zusammenarbeit bis hin zu einer Ko-Konstruktion, bei der Inhalte und Maßnahmen gemeinsam vorbereitet und

durchgeführt werden. Gerade dieser höchste Kooperationsgrad ist bislang jedoch die Ausnahme.

Vor allem beim dualen Studium in seiner weit überwiegenden praxisintegrierenden Variante, in der kein Berufsabschluss erworben wird, ist der Betrieb als Lernort oft nur marginal eingebunden, und die Berufsschule bleibt in der Regel gänzlich außen vor. Dabei hat der Wissenschaftsrat für duale Studiengänge bereits 2013 gefordert, dass Studium und Ausbildung „strukturell-institutionell“ verzahnt sein sollen. In seinen Empfehlungen heißt es: „Es gibt ... eine Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistung“ (Wissenschaftsrat 2013, 9). Diese Vorgabe wurde in die Musterrechtsverordnung (MRVO) für die Akkreditierung von Studiengängen aufgenommen. Nach § 12 Abs. 6 MRVO dürfen Studiengänge nur dann als „dual“ bezeichnet werden, wenn die Lernorte Hochschule und Betrieb *systematisch inhaltlich, organisatorisch* und vertraglich miteinander verzahnt sind.

Vor diesem Hintergrund wäre zu erwarten, dass Ausbildungs- und Studieninhalte in dualen Studiengängen eng miteinander abgestimmt werden. Empirische Befunde zeigen jedoch eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Sowohl die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lernorten als auch die wechselseitige Anrechnung finden in weniger als der Hälfte der Fälle statt (Krone & Niehoff 2023, S. 91 ff.; Nickel et al. 2022, S. 269 ff.). In der Praxis bleibt die Integrationsleistung häufig den Lernenden überlassen:

„Unter dem Label duales Studium wird ... eine Reihe von Angeboten gemacht, die den Anspruch eines wissenschaftlichen Studiums nicht erfüllen. Auch bleiben die angestrebte Integration und Verzahnung beruflichen und akademischen Lernens allzu häufig auf der Strecke oder allein den Lernenden überlassen.“ (Weiß 2016, S. 21)

Die Probleme der Lernortkooperation beschränken sich jedoch nicht auf das duale Studium. Auch in der dualen Ausbildung wird die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule oft als herausfordernd beschrieben. Die Gründe sind vielfältig. So verfügen beispielsweise vor allem kleine und mittlere Unternehmen nicht immer über feste Ansprechpartner:innen oder zeitliche Ressourcen für eine kontinuierliche Abstimmung. Unterschiedliche institutionelle Logiken führen dazu, dass die Prioritäten betrieblicher Belange häufig Vorrang vor pädagogischen Erfordernissen erhalten.

Zudem zeigt sich, dass Kooperation zwischen den Lernorten nicht automatisch entsteht. Eine kontinuierliche Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung für die Ausgestaltung von Bildungsgängen erfordert, dass die beteiligten Akteure – Lehrkräfte in Berufsschulen, Hochschuldozierende und betriebliche

Ausbilder:innen – über institutionelle, organisatorische und pädagogisch-didaktische Grenzen hinweg kooperieren. Gerade hier wird deutlich, dass bestehende Strukturen aus der dualen Ausbildung oder dem dualen Studium nur begrenzt auf die Anforderungen der SiA übertragbar sind: Institutionen verfügen zwar über etablierte Routinen und Kooperationsmuster, diese werden dem normativen Anspruch der SiA jedoch nicht gerecht.

Mit der SiA sollen diese bekannten Grenzen überwunden werden – jedoch unter nochmals komplexeren Bedingungen: Die Kooperation umfasst nicht nur zwei, sondern drei Lernorte (Berufsschule, Hochschule, Betrieb), die jeweils eigenen institutionellen Logiken, Kulturen und in vielen Fällen auch bestehenden Kooperationspraktiken folgen. Während Institutionen auf erprobte Strukturen aus der dualen Ausbildung oder dem dualen Studium zurückgreifen können, reichen diese nicht aus, um den normativen Anspruch der SiA zu erfüllen.

Wie bei jeder strukturbildenden Bildungsinnovation unterliegt auch die Gestaltung der Lernortkooperation innerhalb der SiA einem iterativen Entwicklungsprozess – sowohl auf der institutionellen Ebene als auch auf der Ebene der Akteure in den SiA-Bildungsgängen selbst. Diese letzte Ebene ist zugleich die wirksamste und fragilste: Wirksam, weil Kooperation hier konkret umgesetzt wird; fragil, weil sie stark von der Bereitschaft und Motivation der beteiligten Lehrenden und betrieblichen Ausbilder:innen abhängt. Institutionelle Unterstützung kann hier zwar förderliche Rahmenbedingungen schaffen, doch das Gelingen der Lernortkooperation entscheidet sich letztlich im Zusammenspiel der Akteure vor Ort. Kooperation muss sich in diesem Sinne „einschleifen“ und entwickelt sich erst durch wiederholte, praktische Zusammenarbeit.

Die Umsetzung der SiA erfordert neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule, Hochschule und Betrieb und kann nicht einfach auf bestehende Kooperationsmuster zurückgreifen. Im folgenden Abschnitt wird zunächst der spezifische Anspruch der Lernortkooperation im Rahmen der SiA skizziert, bevor ein Einblick in die Umsetzungserfahrungen aus Hamburg und NRW erfolgt.

4.1.2 Anspruch an die Lernortkooperation im SiA-Modell

Die SiA verbindet die drei Lernorte Berufsschule, Hochschule und Betrieb mit dem Ziel, ein curricular verzahntes Bildungsangebot zu schaffen, das die Entwicklung eines hybriden Kompetenzprofils fördert. Daraus folgt für die SiA ein expliziter Anspruch an die Qualität und Intensität des Zusammenwirkens der beteiligten Akteure und Institutionen. Die zentrale Idee der „curricularen Verzahnung“ – als einem Element von Lernortkooperation – ist, nicht nur auf parallele

Lernphasen in verschiedenen Kontexten und Institutionen zu setzen, sondern diese systematisch und konzeptionell miteinander zu verschränken. Die Kooperation der Lernorte wird in der SiA nicht als ergänzendes Element, sondern als konstitutives Merkmal verstanden. In Hamburg wurde dieser Anspruch explizit in der Drucksache zur BHH aufgeführt: „Die studienintegrierende Ausbildung verknüpft systematisch die beteiligten Bildungssphären durch

- ein gemeinsames Curriculum, das Ausbildungs- und Studieninhalte zusammenführt,
- die Organisation der drei Lernorte
(Hochschule, Berufsschule und Betrieb wirken auch inhaltlich abgestimmt zusammen). ...

[Es geht um] die curriculare Abstimmung und Verzahnung betrieblicher, berufsschulischer und hochschulischer Bildungsphasen.“ (Drucksache 21/17964 vom 06.08.2019).

Grundsätzlich kann die Kooperation der Lernorte in verschiedenen Intensitätsgraden erfolgen: 1. (bloße) *Information*, d. h. gegenseitiger Informationsaustausch zwischen Ausbilder:innen und Lehrkräften z. B. über Ausbildungsinhalte oder über das (Lern-)Verhalten von Auszubildenden, 2. *Abstimmung* in einer arbeitsteiligen Koordination, z. B. inhaltliche, zeitliche oder methodische Abstimmung von Ausbildungsmaßnahmen in Schule und Betrieb, 3. *Ko-Konstruktion*, d. h. das Zusammenwirken z. B. bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Kontrolle von Ausbildungsmaßnahmen oder auch gemeinsame lernortübergreifende Fortbildungen (Euler 2004, S. 15).

Auch in Bezug auf die Intensitätsgrade setzt die SiA einen hohen Anspruch. Die Lernortkooperation soll über das gegenseitige Informieren hinausgehen und Formen der Koordination und vor allem der Kollaboration einbeziehen. In der Machbarkeitsstudie zur Gründung der BHH wurde dieser Anspruch prägnant formuliert: Die beteiligten Lernorte sollen nicht nur koordiniert zusammenarbeiten, sondern in Form von *Ko-Konstruktion* Bildungsprozesse gemeinsam planen, gestalten und verantworten (Euler & Severing 2017). Der Anspruch ist hoch: Die SiA ist damit weit mehr als ein organisatorisch-abgestimmtes Bildungsmodell, sie fordert von den Partnerinstitutionen nicht nur punktuelle Kooperation, sondern eine gemeinsam getragene Entwicklung und Steuerung des gesamten Bildungsgangs – und damit eine tiefgreifende Form institutioneller Zusammenarbeit über Systemgrenzen hinweg. Sie erfordert Strukturen, die diese Form der Kooperation ermöglichen, eine verbindliche Prozessgestaltung sowie verlässliche Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen den Lernorten.

Mögliche Gegenstandsbereiche einer derartigen Lernortkooperation im Rahmen der SiA sind:

- *Akquise und Marketing* – Gewinnung von Betrieben und Lernenden, Präsentation der SiA nach außen als kooperatives Angebot,
- *Curriculumentwicklung* – Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums, Abstimmung von Ausbildungs- und Studieninhalten, Vermeidung von Redundanzen und Lücken, Sicherstellung der wechselseitigen Anrechenbarkeit,
- *Entwicklung komplexer Lehr-/Lernarrangements* – Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen auf der Basis von gemeinsam entwickelten Prinzipien, Verzahnung von Theorie und Praxis, Entwicklung hybrider Lernarrangements,
- *Regularien* – Gestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen (z. B. Prüfungsordnungen, Studienordnungen),
- *Qualitätsentwicklung und -sicherung* – gemeinsame Evaluation und Weiterentwicklung des Bildungsgangs, gemeinsame Weiterbildungen (fachlich und didaktisch).

Die Lernortkooperation erfordert dabei Aktivitäten auf zwei Ebenen: (1) auf einer *institutionell-organisatorischen* Ebene müssen Zuständigkeiten und Kommunikationswege festgelegt werden, Gremienstrukturen geschaffen und Kooperationsanlässe generiert werden. Und (2) auf der Ebene der *Akteure* gilt es das individuelle Engagement der Akteure aufzugreifen, aufrecht zu halten und zu unterstützen. Hier erscheint es vor allem zentral, unterschiedliche Organisationskulturen zu überbrücken und ein gegenseitiges Verstehen zu fördern, beispielsweise durch das Verstehen der Kontexte der anderen Institutionen, deren Fachsprache, Rollenverständnisse und Erwartungshaltungen der beteiligten Akteure.

Unabhängig von Handlungsformen und Gegenstandsbereichen kann davon ausgegangen werden, dass sich eine gelingende Lernortkooperation durch Verbindlichkeit, Kontinuität, Transparenz und Reziprozität auszeichnet. Entscheidend ist, dass sie für alle Beteiligten – und insbesondere für die Lernenden – einen erkennbaren Mehrwert bietet.

Vor dem Hintergrund dieser hohen Anforderungen stellt sich die Frage, wie die Lernortkooperation in der Praxis der SiA tatsächlich umgesetzt wurde. Das folgende Kapitel gibt Einblicke in die Erfahrungen aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen und beleuchtet dabei Gegenstandsbereiche der Kooperation sowie die darin zu bearbeitenden Gestaltungsaufgaben, Herausforderungen, Gelingensbedingungen sowie Entwicklungsperspektiven.

4.1.3 Umsetzungserfahrungen

Hamburg

Die SiA in Hamburg ist eng mit der Gründung der BHH verbunden. Dabei wurde von Beginn an die enge Kooperation zwischen Hochschule, Berufsschule und Betrieb als zentrales Strukturprinzip festgelegt. Allerdings wurde bereits im Gründungsprozess deutlich, dass die Zusammenarbeit institutionelle und kulturelle Grenzlinien überschreiten musste – eine Aufgabe, die auf drei Ebenen angegangen wurde:

- *Regulatorisch* durch die gemeinsame Steuerung unter Beachtung der hochschul- und berufsbildungsspezifischen Rechtsrahmen sowie der in der Gründungsdrucksache der BHH festgelegten Anforderungen an Lernortkooperation und Curriculumentwicklung,
- *Institutionell-organisatorisch* durch Selbstverpflichtungen der beteiligten Einrichtungen, die Einrichtung von Gremien sowie durch Austauschformate und
- *auf Akteursebene* durch gezielte Auswahl von Lehrenden mit ausgewiesener Kooperationsbereitschaft und -kompetenz, flankiert durch Unterstützungsangebote der Gremienarbeit.

Programmatisch ist die Kooperation in Hamburg auf die höchste Intensitätsstufe – die Ko-Konstruktion – angelegt. Auf der institutionell-organisatorischen Ebene sollte der strukturelle Rahmen dafür geschaffen werden, diesen Modus der Zusammenarbeit zu ermöglichen. Dazu wurden für unterschiedliche Gegenstandsbereiche der Lernortkooperation Kommissionen, Gremien und Austauschformate geschaffen und etabliert. Die folgende Übersicht gibt einen Einblick in die Formate mitsamt der jeweils beteiligten Akteure sowie exemplarische Gegenstandsbereiche der Kooperation (Euler et al. 2021).

Tabelle 1: Formate der Lernortkooperation in Hamburg

Format	Beteiligte	Gegenstandsbereiche der LOK
Bildungsgang-konferenz	Studiengangsverantwortliche:r BHH, Abteilungsleitung der Berufsschule, in dem Bildungsgang, Lehrende der Berufsschule und der BHH	Zuschnitt der Module im SiA-Bildungsgang, Redundanzen im Gesamtcurriculum, Phasenplanung, Didaktische Fragen, Prüfungsfragen, Akquisefragen im Zusammenwirken BHH – Berufsschule, Abstimmungserfordernisse mit Unternehmen
Modulkonferenz	Modulbeauftragte:r der BHH/ Berufsschulen, Modul-Lehrende der BHH und Berufsschulen, Abteilungsleitung der betreffenden Berufsschulen, weitere fachaffine Lehrende der betreffenden Berufsschulen	Ausgestaltung des Moduls (Kompetenzen, Inhalte, Redundanz), Revision der Modulbeschreibungen, Prüfungsform
HIBB-BS-BHH-Leitungstreffen	Präsidium BHH, Geschäftsführung HIBB, Schulleitungen, Referent:in Bildungsgangentwicklung HIBB, Referent:in Lernortkooperation Berufsschulen der BHH, weitere Mitarbeiter Ressort Studium und Lehre	Entwicklung der Ausbildungs- und Studiengänge; Einschätzung der Bildungsgänge im Hinblick auf ihre Zukunftspotentiale für eine studienintegrierende Ausbildung, Organisatorische Abstimmungen (Räume, Zeiten, Personal, Prozesse, etc.), Verträge
Qualitätszirkel Bildungsweg-Coaching	Coaches aus den Lernorten, Coaching-Koordinatoren in den Lernorten, Studiengangsverantwortliche:r BHH, Bildungsgang-verantwortliche:r Berufsschulen	Austausch über Erfahrungen aus den laufenden Coaching-Prozessen, Diskussion kritischer Ereignisse, Informations- und Koordinationsprozesse im Zusammenwirken der Lernorte, Gestaltung übergreifender Coachingangebote in den Bildungsgängen
BHH-Didaktikforum	Didaktikbeauftragte:r der BHH, Leitung QM BHH, Bildungsgangverantwortliche:r Berufsschulen, Vizepräsident Studium und Lehre der BHH, Lehrende in SiA aus Berufsschulen und BHH	Austausch über methodische Lehrformate in Berufsschule und Hochschule, Austausch über didaktisch-inhaltliche Lehrfragen in Schule und Hochschule (i. d. R. bildungsgangspezifisch), Impulse für didaktisch-methodische Gestaltung von Ausbildung und Studium, Vereinbarung gemeinsamer didaktisch-methodischer Entwicklungsprojekte

(Fortsetzung Tabelle 1)

Format	Beteiligte	Gegenstandsbereiche der LOK
Gestaltung der Rekrutierungsstrategie im Zusammenwirken der Lernorte	BHH: Betriebs-Recruiting; Studienberatung; Presse/ Öffentlichkeitsarbeit, Berufsschulen: Abteilungsleitung/en; Bildungsgangverantwortliche:r, Verantwortliche:r HIBB	Abstimmung von Maßnahmen zur Rekrutierung von Kooperationsunternehmen und Schulabsolvent:innen, laufende Öffentlichkeitsarbeit
Kommission Lernortkooperation und Qualitäts-sicherung	Vizepräsident Lehre und Studium, je ein:e Professor:in aus den Fachbereichen Informatik und Wirtschaft, ein:e Professor:in einer anderen Hochschule, Vertreter:in der Berufsschulpraxis, Vertreter:in Kooperationsunternehmen, ein:e Studierender:r, Vertreter:in HIBB/BSB	Laufende Überprüfung, Weiterentwicklung und Anpassung der Inhalte der Studiengänge, der Lehre und der Forschung an die Entwicklungen von Wissenschaft und beruflicher Praxis, Begleitung, Reflexion und Formulierung von Empfehlungen zur Koordination der drei Lernorte Hochschule, Berufsschule und Unternehmen
SiA LOK-Konferenz	Präsidium der BHH, HIBB-Leitung, Studiengangverantwortliche:r der BHH, Referent:in Verbindungsstelle HIBB, Schul- und Abteilungsleitungen der Berufsschulen, Lehrende der BHH und der Berufsschulen, Mitarbeiter:innen des Ressorts Studium und Lehre, alle kooperierenden Unternehmen	Stand und Perspektiven der Bildungsgänge, Spezifische Lehrformate (Validierungsprojekt, Capstone-Projekt, Bachelorarbeit), Vertragliche Fragen (Studienvertrag/Kooperationsvereinbarung), Prüfungsrechtliche Fragen, Qualitätsentwicklungs-Fragen, Diskussionen zum Curriculum, Praxisvalidierung

Über die jeweiligen Formate werden konkrete Bezugspunkte und Anlässe für eine Kooperation erkennbar und systematisiert. Aus der Kombination der Formate ergibt sich ein ganzheitliches Konzept der Lernortkooperation in Hamburg, mit dem eine gemeinsame Planung, Abstimmung und Weiterentwicklung der Bildungsgänge unter verschiedenen Gestaltungsbereichen ermöglicht werden soll.

Die ersten Erfahrungen haben gezeigt, dass die Intensität der Zusammenarbeit sich in der Umsetzungspraxis in den verschiedenen Formaten unterscheidet: Während organisatorische Absprachen und die gegenseitige Information gut etabliert sind, ist die curriculare Ko-Konstruktion nicht in allen SiA-Bildungsgängen gleichermaßen verankert. In den jeweiligen Bildungsgängen bestehen zwar Ansätze gemeinsamer inhaltlicher Entwicklung, diese hängen aber stark vom Engagement einzelner Lehrender in der BHH und der beteiligten Berufsschule

ab. Die gemeinsamen Entwicklungsaufgaben sind in einigen Bildungsgängen – wie beispielsweise in der Informatik – weiter fortgeschritten als in anderen.

Eine ausgeprägte Ko-Konstruktion im curricular-inhaltlichen Bereich war zu *Beginn* der Entwicklung der jeweiligen SiA-Bildungsgänge vorhanden. In der Gründungsphase der BHH ging es in curricularen Planungsgruppen einerseits darum, die Studiengänge der BHH zu entwickeln und andererseits aus fachlich überlappenden, aber getrennten beruflichen und akademischen Bildungsgängen jeweils einen curricular integrierten Bildungsgang zu schaffen. Dabei galt es aus Sicht der Berufsschulen zu prüfen, welche Teile des Bildungsgangs in der Berufsschule unterrichtet werden sollten. Kriterien dafür waren:

- Welche Teile sind für den berufsschulischen Teil der Ausbildung konstitutiv und können nicht an die Hochschule delegiert werden? Und umgekehrt: welche Elemente der schulischen Ausbildung könnten auch von der Hochschule übernommen werden?
- Welche Teile der berufsschulischen Ausbildung bedürfen einer inhaltlichen Anreicherung oder einer intensivierten Behandlung, damit eine Anrechnung durch die Hochschule erfolgen kann. In der Regel erfordert das eine Vermittlung auf dem Niveau von DQR6 statt DQR4 – auch wenn sich herausgestellt hat, dass die DQR-Taxonomie als Mittel der Beurteilung und Planung zu abstrakt ist.
- Wie kann die lernortübergreifende Phasenplanung der SiA sichern, dass die SiA-Lernenden die Möglichkeit haben, ihre theoretischen Kenntnisse zeitnah in der Praxis anzuwenden und umgekehrt ihre in der Berufspraxis und an der Berufsschule erworbenen Kenntnisse an der Hochschule einzubringen? Praxisvalidierungsmodule spielten hierbei eine zentrale Rolle (vgl. Herzog et al. 2024, S. 41)
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus der curricularen Anlage des SiA-Bildungsgangs für die Berufsschulen in Bezug auf Personaleinsatz, Weiterbildung, Klassenplanung und Ressourcenplanung (siehe dazu Kap. 4.2)?

Eine Besonderheit in Hamburg lag darin, dass die Planungsgruppen in der Gründungsphase der BHH zunächst aus Lehrenden der beteiligten Berufsschulen und *externen* Hochschullehrenden aus anderen Hochschulstandorten bestanden, da an der BHH noch keine Professor:innen berufen waren. Diese Konstellation hatte den Vorteil, dass von Beginn an beide Perspektiven vertreten waren, stellte aber beim Übergang auf die Gruppe der neu berufenen Hochschullehrenden eine besondere Herausforderung dar: Es musste zunächst eine Kultur wertschät-

zender und kooperativer Kommunikation etabliert werden, um die ko-konstruktive Curriculumentwicklung fortzusetzen.

Während zu Beginn der gemeinsamen Planungsaktivitäten eine konstruktive und gleichberechtigte Zusammenarbeit gelang, zeigte sich beim Übergang zur neuen Gruppenkonstellation eine stärkere Tendenz zur Koordination und teilweise auch zur Direktive seitens der Hochschullehrenden. Dieser Wechsel im Charakter der Zusammenarbeit führte auf Seiten der Berufsschulen teilweise zu Irritationen.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass im Hinblick auf die curricular-inhaltliche Zusammenarbeit in der *Planungsphase* die gemeinsame Arbeit von Hochschullehrenden und Berufsschullehrpersonen an konkreten Modulen als bereichernd wahrgenommen wurde, insbesondere wenn Expertise aus beiden Lernorten einbezogen wurde. Gleichzeitig blieb der Eindruck, dass die curriculare Integration noch nicht umfassend konsistent angelegt ist und mitunter eher einen additiven Charakter aufwies. In Bezug auf didaktisch-methodische Aspekte wurden in den Planungsgruppen Potenziale einer wechselseitigen Befruchtung deutlich – beispielsweise wurde sich über die didaktisch-methodische Ausgestaltung einzelner Inhaltsbereiche ausgetauscht und darüber eher handlungsorientierte Ansätze der Berufsschule und wissenschaftsorientierte Ansätze der Hochschule erkennbar. Als besonders hilfreich wurden bildungsgang- und lernortübergreifende Workshops wahrgenommen, da diese dazu beitrugen, eine Transparenz zwischen den SiA-Bildungsgängen zu fördern, und den Austausch anregten. Auf der Ebene der Akteure war die Kooperation besonders wirksam, da hier konkrete Abstimmungs- und gemeinsame Entwicklungsprozesse stattfanden. Sie erwies sich jedoch auch als fragil, da sie stark von der Bereitschaft, Haltung und Motivation einzelner Lehrender abhing. Ein bedeutsames Spannungsfeld ergibt sich zwischen partizipativer Entwicklung und direkter Steuerung – wobei sich Tendenzen zur direkten Steuerung insbesondere auf Seiten der Hochschullehrenden zeigte.

Im Zuge der *Umsetzung* der SiA wurde deutlich, dass sich die Lernortkooperation nach der gemeinsamen Entwicklungsarbeit überwiegend durch koordinierende Aktivitäten auszeichnete. Diese betrafen vor allem Fragen der institutionellen und organisatorischen Abstimmung und kamen überwiegend anlassbezogen und fallweise zustande. Abstimmungen über Inhalte, Prüfungsanforderungen und Zeitstrukturen haben ebenfalls stattgefunden, waren im Umsetzungsprozess jedoch häufig durch knappe Zeitressourcen begrenzt. Für die Lernenden selbst – so die Aussage einiger Lehrender – verblieb diese Art der Kooperation der Lernorte weitgehend unsichtbar.

Eine besondere Herausforderung stellte die Prüfungskoordination dar. So wurde deutlich, dass unterschiedliche Prüfungssysteme dazu führen können, dass es zu Doppelprüfungen, Belastungsspitzen und fehlender Abstimmung in der zeitlichen Planung kommt. Vor allem die Lehrenden aus der Berufsschule sahen darin einen Hauptgrund für die als hoch empfundene Arbeitsbelastung der SiA-Lernenden.

Die didaktisch-methodische Gestaltungsebene spielte zu Beginn der Umsetzung der SiA eine eher untergeordnete Rolle. Die unterschiedlichen didaktischen Kulturen – problem- und handlungsorientierte Ansätze der Berufsschule auf der einen Seite, wissenschaftsorientierte Vermittlung auf der anderen – werden zwar sowohl von den Lehrenden aus der Hochschule und auch aus den Berufsschulen als potenzielle Bereicherung wahrgenommen, ein Austausch darüber fand aber nur punktuell statt, z. B. über Lehrmethoden. Ausgeprägtere Formen der Zusammenarbeit wie etwa Hospitationen oder gemeinsame Lehrprojekte waren eher eine Ausnahme als die Regel. Deutlich wurde auch, dass in der Ausgestaltung der SiA-Bildungsgänge die unterschiedlichen didaktischen Ansätze weder systematisch miteinander verzahnt geschweige denn den SiA-Lernenden gegenüber transparent gemacht werden. Dies zeigt sich auch aus der Perspektive der Lernenden (siehe Kap. 4.4). Eine Ausnahme bilden die Praxisvalidierungsmodule, in denen die SiA-Lernenden sich mit einer betrieblichen Problem-/Fragestellung auseinandersetzen, diese wissenschaftlich fundiert bearbeiten, eine Problemlösung erarbeiten und reflektieren. Diese Module bieten das besondere Potenzial einer Verbindung der Lernorte und in diesen gelingt es, dass die Lernenden lernortübergreifende Lernerfahrungen sammeln und die jeweiligen Spezifika der Lernorte erkennen und reflektieren können.

Ebenfalls eine eher untergeordnete Rolle spielt zu Beginn der SiA-Implementierung die *Qualitätsentwicklung und -sicherung*. Diese wird jedoch im Zuge der Umsetzung relevant, wenn Fragen danach auftreten, wie die SiA-Bildungsgänge laufen, was gut gelingt, welche Herausforderungen bestehen, welche Beiträge die jeweiligen Lernorte leisten etc. Auf der Basis der Erfahrungen zeigte sich, dass Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung zunächst eher lernortbezogen bearbeitet werden. Die beteiligten Berufsschulen verfügten über etablierte Konzepte, Prozesse und Instrumente zur Qualitätssicherung – diese sind jedoch lernortbezogen angelegt. Und die BHH war im Zuge ihrer Etablierung zunächst damit befasst, ein eigenes Konzept und System zu entwickeln. Für die SiA ergab sich daraus bislang kein kohärenter, lernortübergreifender Blick. Um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung zu erreichen, die den Bildungsgang als Gesamtes adressiert, bedarf es eines gemeinsamen Konzepts, spezifischer Indi-

katoren sowie Formate, in denen Ergebnisse wechselseitig transparent gemacht, diskutiert und zur Weiterentwicklung genutzt werden. Erste Ansätze in Hamburg sind mit der Einrichtung von Qualitätszirkeln verbunden. Künftig wird es darum gehen, systematisch ein lernortübergreifendes Qualitätskonzept zu entwickeln.

Nordrhein-Westfalen

Anders als in Hamburg, wo mit der BHH eine zentrale Institution für die Umsetzung der SiA geschaffen wurde, setzt Nordrhein-Westfalen auf bestehende Hochschulen und Berufskollegs vor Ort. Die Kooperation musste also zwischen bereits etablierten Partnern entwickelt werden. Dabei wurde früh deutlich, dass die strategische Ausrichtung der Hochschulen eine Schlüsselrolle spielt – sowohl bei der Frage, ob die SiA als attraktives Modell wahrgenommen wird, als auch bei ihrer konkreten Umsetzung. Hochschulen, die ihr Profil stärker akademisch-wissenschaftlich schärfen wollen, sehen weniger Anknüpfungspunkte zur Berufsbildung; andere sind offener für die Zusammenarbeit. Der Aufbau stabiler Kooperationen hängt daher nicht nur von fachlicher Passung, sondern von der frühzeitigen Einbindung von Fach- und Machtpromotoren in beiden Institutionen ab. Zugleich zeigte sich, dass die Haltung und Bereitschaft der Lehrenden – insbesondere auf Hochschuleseite – entscheidend ist, um Kooperation auf Augenhöhe zu ermöglichen und tragfähig zu machen.

In der Planungsphase der jeweiligen SiA-Bildungsgänge war die Kooperation der Lernorte Berufskolleg und Hochschule vor allem auf die Bereiche der Akquise und des Marketings sowie auf die curricular-inhaltliche Planung des Curriculums ausgerichtet.

Bezüglich der curricular-inhaltlichen Ausgestaltung des standortbezogenen SiA-Bildungsgangs dominierten zunächst an allen Standorten Phasen des Informationsaustauschs: Berufskollegs und Hochschulen informierten sich über die jeweiligen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, über Studien- und Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne und Ressourcen. Auf der Ebene begannen Prozesse der gemeinsamen Planung des SiA-Bildungsgangs, wobei diese von ihrer Intensität unterschiedlich charakterisiert werden können: Es hat sich über alle Standorte hinweg gezeigt, dass auf der Oberflächenstruktur die Kooperation zwischen den beiden SiA-Lernorten an den Standorten gut gelang. Vor allem in Abgrenzung gegenüber den Varianten des dualen Studiums sind hier Abstimmungsprozesse hervorzuheben, die sich auf

- die curriculare Abstimmung zur Vermeidung von Dubletten und Lücken sowie

- die Anrechnung von Lernleistungen aus der Ausbildung auf das Studium beziehen.

In der Tiefenstruktur sind Unterschiede erkennbar. An einigen Standorten gelangen Prozesse der Ko-Konstruktion, dies vor allem in der Konstellation von kleinen Arbeitsgruppen aus Lehrenden der Hochschule und der Berufsschule. Inhaltlich bezogen sich die Prozesse jeweils auf die gemeinsame Planung einzelner Module, die in der Berufsschule unterrichtet und für das Studium angerechnet werden können. Hierzu kamen Lehrende aus Hochschule und Berufskolleg zusammen, sie tauschten sich über Inhalte, Ziele, methodische Herangehensweisen aus, Materialien wurden ausgetauscht und die Ausgestaltung der Prüfung diskutiert. Die Ausgestaltung der Prüfung ist ein Gegenstandsbereich, an dem besonders deutlich Unterschiede in der Ausgestaltung der Kooperation zwischen den Lernorten deutlich wurde: So gab es Standorte, an denen die Hochschullehrenden darauf beharrten, Prüfungsaufgaben der Berufsschule im Detail vorzugeben und diese zu autorisieren, was eher Kontroll- als Kooperationsmechanismen erkennen ließ. An anderen Standorten überließ die Hochschule die Prüfungsgestaltung dem Lernort der Berufsschule, was auch von den Lehrenden in der Berufsschule als Ausdruck von Vertrauen wahrgenommen wurde.

An den meisten Standorten in NRW ist die Kooperation bezüglich der curricular-inhaltlichen Ausgestaltung des SiA-Bildungsgangs ausbaufähig. An manchen Standorten blieb die Zusammenarbeit auf eine reine inhaltliche Koordination und Abstimmung beschränkt.

Ähnlich wie in Hamburg zeigte sich auch in NRW, dass in dem Moment, wenn die Planungsaktivitäten abgeschlossen sind, die Praxis der Lernortkooperation in der Umsetzung des SiA-Bildungsgangs i. d. R. keine hohe Intensität aufweist, zugleich fand an allen Standorten eine anlassbezogene, konstruktiv ausgerichtete Kooperation statt. Insgesamt fehlte eine Diskussion über übergreifende Bildungsziele – sowohl die Berufsschule als auch die Hochschule arbeiteten in ihren je eigenen Logiken den SiA-Bildungsgang „ab“. Nur an einem Standort wurden intensivere Formen etabliert wie etwa Module, die in geteilter Verantwortung durchgeführt wurden.

Im Unterschied zu Hamburg wurden in NRW kaum institutionell verankerte Kooperationsformate etabliert. Statt verbindlicher Strukturen wie Modul- oder Bildungsgangkonferenzen hing die Zusammenarbeit stark vom persönlichen Engagement einzelner Lehrender ab: Wo Akteure engagiert zusammenarbeiten, entwickelten sich konstruktive Prozesse; wo Ressourcendruck oder Rollenunklarheit dominierten, blieb die Kooperation oberflächlich und anlassbezogen.

Auch in Nordrhein-Westfalen zeigt sich, dass die Qualitätsentwicklung bisher überwiegend innerhalb der jeweiligen Institutionen stattfindet. Berufskollegs und Hochschulen greifen auf ihre etablierten Verfahren zurück, sodass Qualitätssicherung zwar stattfindet, jedoch auf getrennten Wegen. Ein gemeinsames Verständnis über Qualitätsziele, Verfahren und Indikatoren fehlt bislang. Damit bleiben die Erfahrungen der Lernorte voneinander abgekoppelt, eine lernortübergreifende Qualitätsentwicklung wird nicht realisiert. Perspektivisch wäre es auch in NRW notwendig, gemeinsame Instrumente zu entwickeln und Austauschformate zu schaffen, in denen Ergebnisse reflektiert und für die Weiterentwicklung des SiA-Bildungsgangs vor Ort genutzt werden.

Die Erfahrungen aus NRW verdeutlichen: Lernortkooperation in einem Flächenland ist stärker auf die freiwillige Einbindung der Partner angewiesen. Hemmnisse entstehen durch divergente institutionelle Logiken, Ressourcenkonflikte und Zeitmangel für Abstimmungen. Gelingensbedingungen liegen in der Zusammenarbeit auf Augenhöhe, in vertrauensvollen Beziehungen und in praktischen Lösungen. Offene Aufgaben bleiben, die Kooperation über anlassbezogene Abstimmungen hinaus in verbindliche Leitbilder und gemeinsame curriculare Zielsetzungen zu überführen.

4.1.4 Gestaltungsaufgaben, Herausforderungen und Perspektiven der Lernortkooperation in der SiA

Die Erfahrungen aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen verdeutlichen, dass die Lernortkooperation ein zentrales Element der studienintegrierenden Ausbildung ist – und zugleich eine ihrer größten Gestaltungsaufgaben. Dabei wurde bislang vor allem die Zusammenarbeit von Hochschule und Berufsschule in den Blick genommen, während die Rolle des Betriebs als dritter Lernort nur am Rande thematisiert wurde. Zugleich ist die Einbindung der Betriebe ein wesentliches Merkmal der SiA. Gleichwohl spiegelt die geringe Thematisierung dieser Dimension der Lernortkooperation die Basis der bisherigen Erfahrungen wider: Systematische Erkenntnisse zur Lernortkooperation mit den beteiligten Betrieben liegen kaum vor. Jedoch zeigen einzelne Erfahrungen erste Linien:

Anhand einer Befragung der beteiligten Hamburger Betriebe zeigt sich, dass sich Unternehmen häufig für eine Beteiligung an hybriden Bildungsformaten wie der SiA entscheiden, um ihre Attraktivität im enger werdenden Bewerbermarkt zu steigern. Darüber hinaus verbinden viele Betriebe mit der SiA die Erwartung einer Qualitätsverbesserung der Ausbildung sowie die Chance, wissenschaftliche Kompetenzen der Lernenden für die betriebliche Praxis nutzbar zu machen. Gleichzeitig sehen sich Unternehmen mit Nachteilen konfrontiert, etwa

der reduzierten betrieblichen Lern- und Arbeitszeit durch die zusätzliche akademische Ausbildung. Intensive Kooperationsprozesse mit Hochschule und Berufsschule gehören in der betrieblichen Perspektive bisher nicht zu den priorisierten Zielen, sondern erfolgen überwiegend anlassbezogen.

In Hamburg existieren bereits Ansätze, die Unternehmen stärker in die Lernortkooperation einzubinden – etwa über die Praxisvalidierungsmodule oder die jährliche SiA-LOK-Konferenz, an der auch Unternehmensvertreter teilnehmen. In Nordrhein-Westfalen hingegen bleibt die betriebliche Perspektive bislang schwach ausgeprägt: Erste Überlegungen wie die Einladung von Betriebsvertreter:innen zu SiA-Partnertreffen deuten zwar in eine konstruktive Richtung, sind aber noch nicht systematisch verankert.

Mit Blick auf die *Gestaltungsaufgaben* wird anhand der Erfahrungen aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen deutlich, dass die Gestaltung von SiA-Bildungsgängen gemeinsame Aktivitäten der Lernorte in den Bereichen von Akquise und Marketing, der curricular-inhaltlichen Gestaltung des Bildungsgangs, die didaktisch-methodische Ausgestaltung, die regulatorische Ebene sowie die Qualitätsentwicklung und -sicherung betrifft. Im Bereich Akquise und Marketing steht im Zentrum, gemeinsam Betriebe und Lernende zu gewinnen und die SiA als attraktives Angebot in der Region, aber auch überregional sichtbar zu machen. Die curricular-inhaltliche Gestaltung erfordert eine enge Abstimmung, um Redundanzen zu vermeiden, Anrechnungen zu ermöglichen und die unterschiedlichen Logiken von Berufsschule und Hochschule produktiv zu verbinden. Wesentlich ist die Entwicklung eines gemeinsamen Kompetenzprofils und in einem ko-konstruktiven Prozess zu bestimmen, welcher Lernort welchen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Lernenden beiträgt. Die didaktisch-methodische Gestaltung stellt die Aufgabe, Lern- und Prüfungsformate so zu entwickeln, dass die Entwicklung des hybriden Kompetenzprofils zielgerichtet unterstützt und die Entwicklungsprozesse in den jeweiligen Lernorten aufeinander abgestimmt werden. Zudem sind die regulatorischen Rahmenbedingungen zu klären, die sowohl die rechtlichen Vorgaben der beruflichen Bildung als auch die hochschulischen Anforderungen berücksichtigen. Und schließlich ist die Qualitätsentwicklung und -sicherung nicht nur lernortbezogen, sondern lernortübergreifend zu denken: Neben den etablierten Verfahren an Berufsschulen und Hochschulen braucht es gemeinsame Konzepte, Instrumente und Austauschformate, um die Qualität des gesamten Bildungsgangs systematisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Herausforderungen ergeben sich vor allem aus den Spannungen, die sich zwischen diesen Gestaltungsaufgaben und den realen Bedingungen an den Lernorten zeigen. Unterschiedliche institutionelle Logiken, begrenzte Zeitressourcen

und die Gefahr einer rein formalen Kooperation erschweren es, die inhaltliche Tiefe und Verbindlichkeit zu erreichen, die für die Entwicklung eines hybriden Kompetenzprofils erforderlich wäre.

Deutlich geworden ist auch, dass das Gelingen der Lernortkooperation weniger von formalen Strukturen abhängt, sondern entscheidend von einer kooperativen Beziehungskultur getragen wird. Wo Lehrende aus Hochschule und Berufsschule auf Augenhöhe zusammenarbeiten, wo Vertrauen aufgebaut und die Expertise der jeweils anderen Seite anerkannt und gewertschätzt wird, da entstehen produktive Synergien. Verbindliche Vereinbarungen und klare Verantwortlichkeiten schaffen dafür einen organisatorischen Rahmen, der durch institutionelle Unterstützung flankiert werden sollte. Gleichwohl bleibt die Lernortkooperation stark vom persönlichen Engagement und der Haltung der beteiligten Akteure abhängig. Damit dieses Engagement nachhaltig wirken kann, bedarf es institutioneller Unterstützung, die zeitliche Ressourcen, geeignete Austauschformate und die Anerkennung kooperativer Arbeit sicherstellt.

Für die Weiterentwicklung der SiA eröffnen sich mehrere Perspektiven. Von zentraler Bedeutung ist eine stärkere curriculare Integration, die durch bildungsgangspezifische Leitbilder konkretisiert werden kann. Solche Leitbilder präzisieren das angestrebte hybride Kompetenzprofil, formulieren didaktische Prinzipien und geben Orientierung für die Ausgestaltung von Curricula und Prüfungen. Darüber hinaus sollten bestehende Kooperationsformate weiterentwickelt und als kontinuierliche Foren gemeinsamer Planung und Reflexion etabliert werden. Ergänzend können Maßnahmen wie Hospitationen, Coaching oder Austauschprogramme die Professionalisierung der Zusammenarbeit fördern und die gegenseitige Verständigung zwischen den Lernorten vertiefen. Nicht zuletzt gilt es, die Lernortkooperation dauerhaft jenseits einzelner Projekte zu verankern – etwa durch die Integration in die regulären Strukturen der beteiligten Institutionen. Ein Beispiel dafür ist der in Hamburg angestoßene Leitbildprozess, der als Modell für andere Standorte dienen kann und exemplarisch verdeutlicht, wie sich aus den bisherigen Erfahrungen konkrete und zukunftsweisende Entwicklungsschritte ableiten lassen (Euler et al. 2024).

Literatur

- Euler, D. (2004). Lernortkooperation – Eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.). Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 12–24.
- Euler, D. & Severing, E. (2017). Die Gründung einer „Beruflichen Hochschule Hamburg“ – Vorbereitungen und Meilensteine. Unveröffentlichtes Gutachten.

- Euler, D., Naeve-Stoß, N. & Severing, E. (2024). Rahmenkonzept zur SiA-Leitbildentwicklung – Ziele, Gegenstand, Prozess. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Euler, D. et al. (2021). Austauschformate zur Lernortkooperation. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Herzog, M., Kleb, D. & Rohloff, S. (2024). Triales Qualitätsmanagement in der studienintegrierenden Ausbildung (siA). siA Einblick. Ein erfahrungsbasiertes Praxishandbuch. Hamburg. Online: https://download.bhh.de/sia/2024-12-16_tQM_siA_Einblicke_final.pdf
- Krone, S. & Niehoff, A. (2023). Report Dual Studierende. Zur aktuellen Lage in einem hybriden Ausbildungsformat. Berlin: DGB.
- Nickel, S.; Pfeiffer, I.; Fischer, A.; Hüsch, M.; Kiepenheuer-Drechsler, B.; Lauterbach, N.; Reum, N.; Thiele, A.-L., & Ulrich, S. (2022). Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/677798_duales_studium_kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (8.8.2024).
- Senat der FHH: Drucksache 21/17964 vom 06.08.2019.
- Weiß, R. (2016). Duale Studiengänge – Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. In Faßhauer, U. & Severing, E. (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. BIBB Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: WBV, S. 21–38.
- Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Drs. 3475–13 des Wissenschaftsrats.

4.2 Organisations- und Personalentwicklung – Zwischen gemeinsamer Konzeption und lernortspezifischer Umsetzung: Anforderungen an Berufsschulen und Hochschulen für eine nachhaltige Implementierung der SiA

NICOLE NAEVE-STOß

4.2.1 Ausgangspunkte und Problemstellung

Nachdem im vorherigen Kapitel die SiA insbesondere unter dem Aspekt der Lernortkooperation thematisiert wurde, stehen in diesem Kapitel zwei der drei Lernorte – die Hochschule und die berufsbildende Schule – im Mittelpunkt der Betrachtung.

Zwar wird die Kooperation der Lernorte immer wieder als zentrales Qualitätsmerkmal für das Gelingen der SiA hervorgehoben, doch reicht ein alleiniger Fokus auf die Kooperation nicht aus, um eine nachhaltige Implementierung des Modells sowie eine kontinuierliche Sicherung und Weiterentwicklung seiner Qualität an den Standorten zu gewährleisten. Die normativen Zielsetzungen und konzeptionellen Grundlagen des kooperativ entwickelten Bildungsgangs müssen vielmehr in eine kontextbezogene, lernortspezifische Ausgestaltung überführt werden. Dies erfordert von Beginn an auch die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse innerhalb der einzelnen Lernorte mitzudenken.

Mit der Einführung der SiA an einem Standort stehen die beteiligten Lernorte vor der Aufgabe, das neue Bildungsmodell in ihre bestehende Organisation zu integrieren. Dies bringt nicht nur curriculare und didaktische, sondern ebenso organisatorische und personelle Implikationen mit sich. An den berufsbildenden Schulen wie auch an Hochschulen entstehen durch die Implementierung neue Aufgaben, die durch unterschiedliche Akteure und Akteursgruppen initiiert, koordiniert und verantwortet werden müssen. Darüber hinaus sind Entscheidungen über die Ausgestaltung der SiA-Merkmale am jeweiligen Lernort zu treffen – Entscheidungen, die wiederum Auswirkungen auf bestehende Prozesse, Strukturen und institutionelle Routinen haben können.

Neben den operativen Herausforderungen der Umsetzung stellen sich zugleich Fragen auf strategischer Ebene. In der Initialphase bedarf es sowohl in der berufsbildenden Schule als auch in der Hochschule grundlegender Richtungsentscheidungen sowie der Entwicklung mittelfristiger Zielperspektiven, um das neue Modell institutionell nachhaltig zu verankern.

Im Folgenden werden zentrale Gestaltungsfelder der beiden Lernorte fokussiert. Ziel ist es, schul- und hochschulspezifische Umsetzungsprozesse sichtbar zu machen. Zur Strukturierung der Darstellung wird zunächst ein analytischer Rahmen eingeführt, der einen systematischen Zugang zu den Umsetzungserfahrungen eröffnet.

4.2.2 Entwicklung eines Bezugsrahmens für die SiA im Lichte organisationsspezifischer Gestaltungsaufgaben in Berufsschule und Hochschule

Um einen strukturierten Blick auf Entwicklungsbereiche und Potenziale der Lernorte Berufsschule und Hochschule zu gewinnen, werden Modelle der Schul- und Hochschulentwicklung herangezogen. Hierzu bieten sich insbesondere das Vier-Wege-Modell von Rolff (2023) sowie das Rahmenmodell der Pädagogischen Hochschulentwicklung nach Euler (2013) an.

Das Vier-Wege-Modell modelliert Schulentwicklung als Zusammenspiel von vier Entwicklungswegen: (1) Unterrichtsentwicklung (UE), (2) Organisationsentwicklung (OE), (3) Personalentwicklung (PE) sowie (4) Translokale Vernetzung (TV). Es verdeutlicht, dass intendierte Veränderungen auf curricularer und didaktischer Ebene nur gelingen können, wenn auch strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen und Prozesse der Personalentwicklung mitgedacht werden. Neben der Curriculum- und Unterrichtsentwicklung gilt es daher, auch die Organisation als gestaltbare Ebene zu adressieren – dies umfasst strategische und administrative Prozesse, strukturelle sowie kulturelle Rahmenbedingungen und Leitvorstellungen der Schule. Die Personalentwicklung wiederum fokussiert die handelnden Akteure, insbesondere deren Professionalisierung und Kompetenzaufbau.

Von besonderer Bedeutung für die Implementierung der SiA ist zudem die translokale Vernetzung, über die externe Netzwerke – sowohl regional als auch überregional – systematisch in das Modell eingebunden werden. Damit ist eine nachhaltige Implementierung der SiA am Lernort Berufsschule als Zusammenspiel aller vier Wege zu verstehen.

Analog zur schulischen Perspektive lassen sich auch Gestaltungsfelder für eine Bildungsinnovation wie der SiA im Hochschulkontext beschreiben. Euler (2013) unterscheidet in seinem Rahmenmodell der Pädagogischen Hochschulentwicklung drei Ebenen: (1) die Lernumgebung, (2) die Studienprogramme und (3) die Organisation. Diese zeigen eine inhaltliche Nähe zum Vier-Wege-Modell, berücksichtigen jedoch die hochschulspezifischen Besonderheiten.

Eine zentrale Rolle spielt im Hochschulkontext die strategische Zielsetzung für Studium und Lehre. Sie adressiert nicht nur die Leitideen für Lehre und Studium selbst, sondern auch deren Verbindung zu anderen zentralen Handlungsfeldern der Hochschule wie Forschung und Transfer. Innovationsvorhaben mit weitreichendem Anspruch sollten daher mit den strategischen Zielsetzungen der jeweiligen Hochschule konsistent sein – oder diese gegebenenfalls mitentwickeln.

Beiden Modellen gemeinsam ist die Betonung der Organisationsebene, auf der strukturelle und kulturelle Rahmenbedingungen reflektiert und gestaltet werden.

Während das Vier-Wege-Modell die Unterrichtsentwicklung als eine eigene Dimension beschreibt, differenziert der Bezugsrahmen von Euler diesen Bereich in (1) die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen auf Kurs- und Modulebene sowie (2) die Programmebene, in der das Profil eines Studiengangs und die Kohärenz seiner Module im Vordergrund stehen. Auch die Personalentwicklung spielt in beiden Modellen eine zentrale Rolle. Im Hochschulkontext wird sie jedoch stärker als integratives Querschnittsthema innerhalb der jeweiligen Ebenen verankert.

Aus der Kombination beider Modelle lässt sich ein kontextsensibler Bezugsrahmen ableiten, der zur Analyse und Gestaltung der Implementierung der SiA an beiden Lernorten herangezogen werden kann. Dieser Bezugsrahmen wird in Abbildung vier visualisiert.

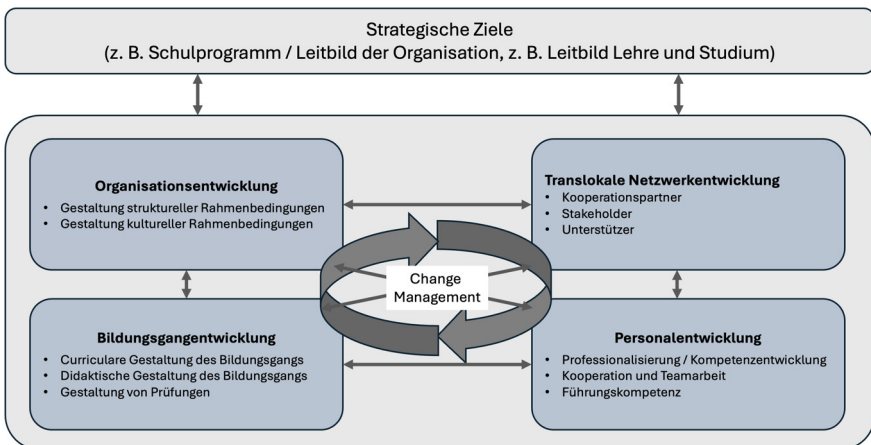


Abbildung 4: Bezugsrahmen der Lernorte-Entwicklung für die SiA

Der entwickelte Bezugsrahmen dient im Folgenden dazu, die Umsetzungserfahrungen systematisch zu strukturieren. Dabei wird der Schwerpunkt auf die Erfahrungen an den SiA-Standorten in Nordrhein-Westfalen gelegt. In NRW liegt ein breites Spektrum an Erfahrungen vor, dass gespeist wird durch eine Multiperspektivität (z. B. aufgrund der unterschiedlichen regionalen Kontexte, des Einbezugs von kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildungsberufen, der Umsetzung an privaten und öffentlichen Hochschulen). Das Spezifikum der Gründung einer Hochschule, mit dem sich noch ein weiteres Spektrum an Fragestellungen mit Blick auf den Bezugsrahmen ergibt, wird hier nicht weitergehend thematisiert. Umsetzungserfahrungen aus Hamburg werden immer dann thematisiert, wenn sich aus dem spezifischen Umsetzungskontext ergänzende Erkenntnisse ergeben.

4.2.3 Umsetzungserfahrungen

Strategische Ziele – Berufsschule

Bevor konkrete Schritte zur Entwicklung eines SiA-Konzepts an den Berufsschulen in NRW und Hamburg eingeleitet wurden, mussten zunächst die spezifischen Ausgangssituationen an den Schulen analysiert werden. Dabei galt es u. a. zu klären, warum die Aufnahme der SiA in das Portfolio der Bildungsangebote sinnvoll erscheint und welche Problemlagen damit adressiert werden sollen.

Die Erfahrungen zeigen, dass sich für die Berufsschulen vier zentrale strategische Zielsetzungen im Zusammenhang mit der Implementierung der SiA identifizieren lassen:

1. Die SiA bietet leistungsstarken Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung ein attraktives Angebot jenseits des regulären Portfolios und unterstützt dadurch die Gewinnung und Bindung dieser Zielgruppe für die Berufsbildung. Dieses Ziel hatte in Hamburg mit seinem bundesweit höchsten Anteil an Schulabsolvent:innen mit Hochschulzugangsberechtigung besonderen Rang.
2. Durch die Ausbildung eines hybriden Kompetenzprofils leistet die SiA einen Beitrag zur regionalen Fachkräftesicherung – sowohl durch passgenaue Qualifizierung als auch durch die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsoptionen für Unternehmen, die Fachkräfte gewinnen und an die Region binden wollen.

3. Das Modell schafft neue Entwicklungsperspektiven für Lehrpersonen, indem es neue Aufgabenprofile ermöglicht und interessante Gestaltungsfelder eröffnet.
4. Die SiA fördert eine systematische und professionelle Kooperation mit Hochschulen und trägt zur weiteren institutionellen Öffnung der Berufsschulen bei.

Neben diesen strategischen Zielsetzungen war es an den Berufsschulen erforderlich, Potenziale und Risiken einer SiA-Implementierung systematisch zu analysieren, um den möglichen Mehrwert besser einschätzen zu können. Die Analyse der Ausgangslage erfolgte entlang folgender Leitfragen:

- *Für welchen der Bildungsgänge sollte die SiA angeboten werden?*
Dabei ist insbesondere die Zielgruppenanalyse zentral: In welchen Bildungsgängen finden sich ein hoher Anteil und ausreichende absolute Zahlen an Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung?
- *Korrespondiert das angestrebte hybride Kompetenzprofil mit dem Bedarf regional ausbildender Unternehmen?*

Es ist notwendig, dass Unternehmen, die in den vorgesehenen Bildungsgängen ausbilden, überhaupt Bedarf an Auszubildenden haben, die über fachlich ergänzende akademische Qualifikationen verfügen.

- *Welche internen Akteure müssen für die Einführung der SiA gewonnen werden?*
Die Erfahrungen zeigen, dass die Unterstützung durch die Leitungsebene an den Schulen entscheidend ist. Die Akteure und Gremien müssen überzeugt sein, dass die SiA zur Weiterentwicklung der Berufsschule und der Organisation insgesamt beiträgt, und bereit sein, Ressourcen (auch langfristig) zu investieren. Darüber hinaus müssen geeignete Lehrpersonen für das Projekt gewonnen werden – entweder durch vorhandenes Interesse, passende Kompetenzen oder durch das Potenzial zur professionellen Weiterbildung. Hierbei kommt der Schulleitung eine zentrale Rolle zu: Sie muss gezielt Personal identifizieren und in die Entwicklung einbinden.
- *Welche Ressourcen sind erforderlich – sowohl in der Initialphase als auch für eine Verfestigung im Regelbetrieb?*

Neben personellen Kapazitäten – für konzeptionelle Arbeiten ebenso wie für erweiterte Lehraufgaben – sind auch sachliche und materielle Ressourcen zu planen, etwa im Hinblick auf Räume oder notwendige technische Ausstattung.

- *Ist die Umsetzung mit einer Hochschule möglich, mit der bereits eine Kooperation besteht oder muss ein geeigneter Partner erst identifiziert werden?*

In NRW ist eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung der SiA die Zusammenarbeit mit einem Hochschulpartner. Es ist zu klären, ob bereits bestehende Kooperationen genutzt werden können oder ob ein neuer Partner gefunden werden muss. Dabei spielen nicht nur Studienprogramme, sondern auch Faktoren wie Entfernung, Organisationskultur oder Studiengebühren (insbesondere bei privaten Hochschulen) eine Rolle.

In Hamburg stand mit der Absage der bestehenden regionalen Hochschulen an die Umsetzung des SiA-Konzepts und mit der Gründung der Beruflichen Hochschule Hamburg der Hochschulpartner fest. Allerdings zunächst ein Partner im Status der Gründung; dem Vorteil, dass in der Gründungsphase eine große Offenheit der BHH zur Adaption ihrer Regularien der Prozesse an berufsschulische Belange bestand, stand der Nachteil gegenüber, dass von einer festen Institutionalisierung und etablierten Organisationskultur auf der Hochschuleseite noch nicht ausgegangen werden konnte.

Strategische Ziele – Hochschulen

Die strategischen Ziele der Berufsschulen in Bezug auf die SiA stimmen in NRW und Hamburg weitgehend überein. Modifikationen ergeben sich weniger aus den Zielsetzungen der Schulen als aus Divergenzen im Umfeld: Flächenland vs. Stadtstaat, unterschiedliche potenzielle Hochschulpartner, unterschiedliche Bedarfe der mitwirkenden Unternehmen.

Anders ist das – prima facie – auf der Seite der Hochschulen: Während in NRW bestehende Hochschulen für die SiA gewonnen wurden und diese ihre Ziele mit der SiA auf ihre gegebenen Voraussetzungen und Entwicklungsziele bezogen, wurde in Hamburg eine Hochschule neuen Typs gegründet, deren bildungspolitisch gesetzte Prämisse die Entwicklung und Durchführung von Bildungsgängen mit Berufsschulen war.

- Für die Hochschulen in NRW ergänzen SiA-Bildungsgänge das Portfolio und werden danach beurteilt, wie sie die jeweilige Hochschule insgesamt positionieren. Die SiA modifiziert das Handlungsfeld Studium und Lehre an den mitwirkenden Hochschulen. Damit adressiert das Bildungsmodell zugleich Fragen der strategischen Ausrichtung in diesem Bereich. Grundsätzlich stellte sich für jede der beteiligten Hochschulen in NRW – sowohl private als auch staatliche – die Frage, inwiefern die Aufnahme der SiA mit den Leitideen für Studium und Lehre sowie der Gesamtstrategie der Hochschule vereinbar ist.

In NRW spielte das Spannungsfeld zwischen klassischen Vollzeitstudiengängen und parallelen dualen Studienformaten eine besondere Rolle. So entschied sich beispielsweise eine Hochschule gegen die Integration der SiA, da ihre Leitung zwar die Fortführung bestehender dualer Studiengänge duldet, diese jedoch strategisch nicht weiterentwickeln wollte. Entsprechend wurde die SiA als nicht vereinbar mit der strategischen Ausrichtung der Hochschule eingestuft.

Eine weitere grundlegende Frage betraf die Einschätzung, ob die SiA eine sinnvolle Ergänzung des bestehenden Studienangebots darstellt oder ob die Gefahr besteht, dass sie bestehende Programme kannibalisiert.

- In Hamburg werden an der BHH allein SiA-Bildungsgänge angeboten. Die SiA-Kooperation ist nicht disponibel, sondern den Akteuren an der BHH vorausgesetzt. Sie legitimiert überhaupt die Gründung der Hochschule. Zugleich muss die BHH auch Anforderungen genügen, die an jede Hochschule in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten, auf Freiheit der Forschung und Lehre und auf ihre Gremien und Strukturen gestellt sind. Die Kooperation mit der beruflichen Bildung ist zwar gesetzt und institutionell prägend für die BHH; das heißt aber nicht, dass sie deswegen einfacher wird.

Daher wurden sowohl in NRW wie in Hamburg Spannungsfelder sichtbar, die durch die Einführung der SiA strategische Entwicklungslinien der Hochschulen berühren können wie etwa das Spannungsfeld zwischen einer (stärkeren) Forschungsausrichtung und der Nähe zur Berufsbildung.

Die Hochschulen in NRW, die sich für die Einführung der SiA entschieden haben, und die BHH in Hamburg verfolgten insbesondere die folgenden drei strategischen Ziele:

1. Die SiA ermöglicht es, leistungsstarke und engagierte Studierende zu gewinnen.
2. Durch die besondere Struktur der SiA verringert sich das Risiko von Studienabbrüchen.
3. Die Hochschulen erhalten durch die SiA (neue) Zugänge zur regionalen Wirtschaft und können (bestehende) Kooperationen mit Unternehmen systematisch ausbauen.

Neben der Frage der strategischen Passung war es in NRW erforderlich, die jeweilige Ausgangssituation an der Hochschule zu analysieren. Dabei ergaben sich ähnliche Fragestellungen wie am Lernort Berufsschule:

- *Für welche Studienprogramme eignet sich die SiA?*

Hochschulseitig standen dabei vor allem curriculare, organisatorische und kapazitätsbezogene Überlegungen im Vordergrund. Es musste geprüft werden, ob Studienprogramme vorhanden sind, deren Struktur eine Integration der SiA erlaubt, die inhaltlichen Schnittmengen mit den Ausbildungsinhalten der Berufsschulen aufweisen und bei denen ausreichend Studienplatzkapazitäten zur Verfügung stehen.

Grundsätzlich besteht auch die Möglichkeit, ein eigenes Studienprogramm speziell für die SiA zu etablieren. In NRW verfolgte eine Hochschule diese Strategie, stellte das Programm jedoch aufgrund zu geringer Studierendenzahlen wieder ein und entschied sich, die SiA nicht weiter anzubieten.

- *Welche internen Akteure müssen für die Einführung der SiA gewonnen werden?*

Die SiA stellt ein Bildungsmodell mit hoher organisationaler Reichweite dar. Sie betrifft die strategische Positionierung im Bereich Studium und Lehre und erfasst ganze Studienprogramme. Entsprechend müssen unterschiedliche Akteure einbezogen werden: Die grundsätzliche Entscheidung liegt beim Hochschulmanagement (Rektorat, Präsidium, ggf. Dekanat), insbesondere wenn bestehende duale Angebote auf die SiA umgestellt werden sollen. Für die operative Umsetzung sind die Akteure auf Programmebene zentral – insbesondere das Programm-Management, die akademischen Programmverantwortlichen sowie die Lehrenden.

- *Welche Ressourcen werden für Entwicklung und Umsetzung benötigt – in der Initialphase ebenso wie im Regelbetrieb?*

Neben personellen Ressourcen bedarf es einer Analyse der sachlichen und materiellen Voraussetzungen, etwa im Hinblick auf geeignete Räume oder notwendige technische Ausstattung.

In Hamburg ging es hingegen – bei vergleichbaren Fragestellungen – um die Gestaltung der Gründungsphase.

- *Welche Bildungsgänge sollten in den ersten Studienjahren angeboten werden?*

Es ging darum, ob für Ausbildungsgänge, die unter den Kriterien der beruflichen Ausbildung und der bildungspolitischen Zielsetzungen in Hamburg geeignet erschienen – zum Beispiel nach den Kriterien eines hohen Anteils an Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung in den Ausbildungsgängen oder nach den Bedarfsmeldungen der potenziell mitwirkenden Hamburger Unternehmen – korrespondierende akademische Pendanten geschaffen werden konnten. Dafür gelten andere Kriterien wie der wissenschaftliche Gehalt entsprechender Studiengänge oder der Grad der Überlappung

beruflicher und akademischer Inhalte, damit sich die Anforderungen an die Lernenden nicht verdoppeln und die Studierbarkeit gesichert werden kann. Das wesentliche Instrument zu Beantwortung dieser Frage war der analytische Abgleich der Curricula in Betracht kommender Berufsbilder mit hochschulischen Curricula.

- *Wie können für die Hochschule Akteure gewonnen werden, die das Konzept der SiA tragen wollen und implementieren können?*

Bei jeder Neugründung einer Hochschule ist die Personalgewinnung ein schwieriger Akt: Sie kann nicht auf der Expertise des bereits engagierten Personals, gegebenen Strukturen und einer etablierten Organisationskultur beruhen, sondern muss in der Regel durch extern besetzte Gremien erfolgen. In Hamburg trat eine besondere Anforderung hinzu: zwar war die SiA als zentrales Konzept der Bildungsgänge der neuen Hochschule gesetzt, es galt aber, Lehrende und Leitungspersonal zu finden, die eine Affinität zur Berufsbildung aufwiesen – sei es durch Erfahrungen mit dualen Studiengängen, durch Projekte im beruflichen Umfeld oder durch eine eigene berufliche Ausbildung. Diese Anforderung besteht über die Gründungsphase hinaus, kann und muss dann aber von der Hochschule selbst erfüllt werden.

Bildungsgangentwicklung – Berufsschule

Im Anschluss an die kooperative Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums (vgl. Kap. 4.1) standen die beteiligten Lernorte vor der Herausforderung, ihren jeweiligen Beitrag zum Curriculum weiter auszuarbeiten – an den Berufsschulen bis hin zur Unterrichtsplanung und zur Konzeption des Bildungsweg-Coachings. Diese Entwicklungsarbeiten waren mit lernortspezifischen Herausforderungen verbunden.

Für die an den Berufsschulen beteiligten Lehrpersonen bestand die zentrale Herausforderung darin, die curricular-didaktische Gestaltung des neuen Bildungsgangs so zu entwickeln, dass der Unterricht und das Bildungsweg-Coaching im Sinne des kooperativ erarbeiteten SiA-Modells durchgeführt werden konnten. Diese Anforderung stellte sich insbesondere aufgrund zweier Kernmerkmale der SiA:

1. der Integration von Anrechnungsmodulen in das schulische Curriculum und
2. der Verankerung eines Bildungsweg-Coachings in der Grundphase der SiA.

Als Ausgangspunkt diente an den Standorten das bestehende Curriculum für den jeweiligen Ausbildungsberuf, das im Sinne schulnaher Bildungsgangarbeit (vgl. Sloane, 2010; Tramm & Naeve-Stoß, 2018) unter folgenden Aspekten weiterentwickelt wurde:

1. Analyse und Re-Interpretation der Bildungsgangkonzeption sowie curriculare Analyse

Mit der Entscheidung für die SiA ist der Anspruch verbunden, dass sich in einem Überschneidungsbereich fachaffiner Bildungsgänge die curriculare Trennung zwischen akademischer und beruflicher Bildung in Bezug auf die Lerninhalte und die vermittelten Kompetenzen verliert. In den Planungsgruppen ging es daher darum, aus fachlich überlappenden, aber getrennten beruflichen und akademischen Bildungsgängen jeweils einen curricular integrierten Bildungsgang zu entwickeln und aus Sicht der Berufsschulen zu prüfen, welche Segmente dieses Bildungsgangs bei ihnen unterrichtet werden sollten. In dem Zusammenhang war zu prüfen, welche Inhalte der berufsschulischen Ausbildung einer inhaltlichen Anreicherung oder einer intensivierten Behandlung bedürfen, damit eine Anrechnung durch die Hochschule erfolgen kann (Anrechnungsmodule). In der Regel erfordert dies eine Vermittlung auf dem Niveau von DQR6 statt DQR4 – auch wenn sich herausgestellt hat, dass die DQR-Taxonomie als Mittel der Beurteilung und Planung zu abstrakt ist. Die Integration der Anrechnungsmodule erforderte eine Analyse und Re-Interpretation der bisherigen Bildungsgangkonzeption sowie der curricularen Struktur der Lernbereiche bzw. Lernfelder, in die Inhalte des hochschulischen Curriculums einzubetten waren.

Die Herausforderung bestand insbesondere im Umgang mit unterschiedlichen curricularen Strukturierungsprinzipien – Lernfelder auf Seiten der Berufsschule versus fachsystematische Module an der Hochschule – sowie den damit verbundenen Leitprinzipien für die Gestaltung der Kompetenzentwicklung, der Sequenzierung von Inhalten und der daraus folgenden Modellierung von Kompetenzentwicklungsprozessen.

Während das Curriculum der Berufsschule über berufsbezogene Lernfelder strukturiert ist, die sich an beruflichen Situationen und Handlungsfeldern des jeweiligen Ausbildungsberufes orientieren und fächerintegrativ angelegt sind, folgen hochschulische Curricula in der Regel einer fachsystematischen Logik.

Die curriculare Analyse der Lehrpersonen betraf einerseits die Gesamtkonzeption des Bildungsgangs, andererseits die spezifischen Lernfelder, in die hochschulische Inhalte integriert werden sollten. Ziel war es, den Kompetenzentwicklungsprozess der Lernenden über den gesamten Bildungsgang hinweg konsistent

zu gestalten. Dazu war es notwendig, die „Architektur“ des bestehenden Curriculums zu hinterfragen und eine Einschätzung des angestrebten Kompetenzniveaus vorzunehmen – insbesondere im Hinblick auf das Erreichen des DQR-6-Niveaus in relevanten Teilen des Curriculums. Auf Basis dieser Analyse konnten anschließend didaktische Überlegungen zur Sequenzierung von Lernfeldern sowie zur Entwicklung konkreter Lernsituationen angestellt werden.

2. Weiterentwicklung der didaktischen Jahresplanung als zentrales Planungsinstrument für die Ausgestaltung eines Bildungsgangs

Die curricular-didaktischen Überlegungen aus Schritt 1 fanden ihren Ausdruck in einer angepassten oder neu konzipierten didaktischen Jahresplanung, die einen strukturierten Überblick über den Bildungsgang bietet – so, wie ihn die Schüler:innen in der Praxis erleben.

Die didaktische Jahresplanung ist ein etabliertes Instrument an Berufsschulen, das Lehrpersonen Orientierung in inhaltlicher, zeitlicher, methodischer und organisatorischer Hinsicht bietet und die Kompetenzentwicklungsprozesse strukturiert. Zentral war dabei, dass der Orientierungscharakter der Jahresplanung für alle im Bildungsgang Lehrenden erhalten blieb. Entsprechend wurde angestrebt, die Veränderungen gegenüber dem bisherigen Curriculum sichtbar und nachvollziehbar zu machen.

Dazu verfolgten die Berufskollegs zwei unterschiedliche Ansätze:

- Beibehaltung der bestehenden Jahresplanung mit kenntlich gemachten Änderungen durch die SiA, oder
- Entwicklung neuer, SiA-spezifischer Planungen auf Basis der bisherigen Version.

Das gewählte Vorgehen stand in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen Organisationsmodell der SiA an der Berufsschule, etwa ob das Modell in Teilzeit- oder Blockstruktur umgesetzt wurde oder ob eine SiA-Profilklasse eingerichtet oder Lernende in bestehende Klassen integriert wurden (siehe ausführlicher dazu weiter unten im Bereich Organisationsentwicklung Berufskolleg).

Unabhängig von der Organisationsform erforderte insbesondere das Bildungsweg-Coaching eine Anpassung der Jahresplanung. Dies betraf einerseits die zeitliche Gliederung in Grundphase und Hauptphase, andererseits die Einbindung der Coaching-Elemente (vgl. Kap. 4.3) und die daraus resultierenden Konsequenzen für andere Lernbereiche, z. B. im Differenzierungs- oder berufsübergreifenden Bereich.

Didaktisch-methodische Planung von Lernsituationen und Formaten für das Bildungsweg-Coaching

Hinsichtlich der Integration der Anrechnungsmodule erforderte die SiA eine Weiterentwicklung oder Neukonzeption von Lernsituationen. Die zentrale Herausforderung bestand darin, Lernsituationen zu gestalten, die sowohl didaktischen Ansprüchen des Berufsschulunterrichts – wie beispielsweise Handlungsorientierung, Situations- und Problemorientierung, Individualisierung – gerecht werden als auch von der inhaltlichen Breite und Tiefe das erforderliche DQR6-Niveau abbilden. Eine bedeutsame Frage für die Lehrpersonen war daher: Wie lässt sich Unterricht auf DQR6-Niveau realisieren? Dabei standen jedoch weniger methodisch-didaktische Fragen des Unterrichts im Vordergrund, sondern die inhaltliche Integration und die Gestaltung prüfungsrelevanter Elemente der Anrechnungsmodule (vgl. Kap. 4.5). Ziel war es, den Anforderungen der Hochschule hinsichtlich der Anrechnung gerecht zu werden (vgl. zur Kooperation Kap. 4.1).

Neben der Konzeption von Lernsituationen und Prüfungen war auch die Ausgestaltung des Bildungsweg-Coachings eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Lehrpersonen. Diese wird aus konzeptioneller Perspektive in Kapitel 4.3 vertieft behandelt, soll hier jedoch der Vollständigkeit halber erwähnt werden.

Bildungsgangentwicklung – Hochschulen

Auf Basis des kooperativ erarbeiteten Gesamtcurriculums lagen die wesentlichen Entwicklungsaufgaben der BHH in Hamburg sowie der beteiligten Hochschulen in NRW sowohl auf der Ebene des Studienprogramms als auch auf der Ebene der Lernumgebung.

Ausgangspunkt der (Weiter-)Entwicklung war das bestehende Studienprogramm der jeweiligen Hochschule, in Hamburg die Entwicklung neuer Studienprogramme. Dafür waren die folgenden Gesichtspunkte maßgeblich:

1. Schaffung der Voraussetzungen für das Absolvieren der SiA am Lernort Hochschule auf Programmebene

Nach der Festlegung der Anrechnungsmodule bestand eine Aufgabe darin, die formalen Voraussetzungen für die Umsetzung der SiA an der Hochschule zu schaffen. Im Kern mussten Studien- und Prüfungsordnungen angepasst bzw. erstellt werden, insbesondere hinsichtlich der Anrechnungsmodalitäten für Studienleistungen, die am Lernort Berufsschule erbracht werden. Dies erforderte interne Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse, in die relevante Gremien eingebunden werden mussten – etwa Fakultätsräte oder Anrechnungsausschüsse, die über die Aufnahme entsprechender Regelungen entschieden. An einigen

Standorten waren neue Anrechnungsverfahren zu entwickeln und mit bestehenden Verfahren abzustimmen.

Darüber hinaus wurde geregelt, welchen Status die SiA-Lernenden im ersten Studienjahr erhalten. Je nach Standort wurden sie entweder als „Studierende auf Probe“ bzw. im „Schnupperstudium“ geführt – mit der Möglichkeit, bereits Studienleistungen zu erbringen – oder aber direkt immatrikuliert. In Hamburg wurden sie von Beginn an durchgehend immatrikuliert.

2. Gestaltung der Studienerfahrungen in der Grundphase der SiA

Für die Hochschulen in NRW ergaben sich Entwicklungsaufgaben aufgrund der Phasierung der SiA in eine Grund- und Hauptphase. In der Grundphase kommt der Möglichkeit Studienerfahrungen zu sammeln eine wesentliche Bedeutung zu. Daher ergab sich für die Hochschulen die Frage, wie diese Studienerfahrungen ermöglicht werden können, damit die Lernenden einen realistischen Eindruck vom Studium gewinnen, der wiederum als Grundlage für Reflexionsprozesse im Bildungsweg-Coaching und für die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg dient. Die Hochschulen wählten unterschiedliche Ansätze:

- Ein Großteil der Standorte integrierte die SiA-Lernenden in bestehende Module, die sich durch Studierendenorientierung oder attraktive Inhalte besonders eigneten.
- Andere Hochschulen entwickelten neue Formate, um das Hochschullernen erlebbar zu machen. Diese reichten von Besuchstagen mit Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Gesprächen mit Lehrenden, bis hin zu Veranstaltungen zur Studienorientierung und zum Austausch mit anderen Studierenden.
- Eine besondere Herausforderung stellte sich für die Studienstandorte, die entweder einzelne Module als reine Distanzmodule durchführen oder aber das gesamte Studium als Fernstudium organisieren. Diese Hochschulen entwickelten maßgeschneiderte Formate, um auch ohne Präsenz eine Studienerfahrung zu ermöglichen.

Hochschulinterne curricular-didaktische Diskussionen über eine tiefere Integration der SiA in bestehende Module – beispielsweise Überlegungen zu Veränderungen von Modulen, in denen die SiA-Lernenden integriert werden – wurden in den Standortgesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung nicht thematisiert. Es ist anzunehmen, dass solche Diskussionen – sofern sie stattfanden – eher informell und ohne sichtbare strukturelle Konsequenzen verliefen. Insgesamt fanden an den Hochschulen in NRW nur in begrenztem Umfang curricu-

lare Entwicklungsarbeiten statt. Die dominierende Strategie bestand darin, die SiA-Lernenden in bestehende Studienprogramme zu integrieren. Aus Sicht der Lernenden bedeutete dies, dass sie – je nach Organisationsmodell – einzelne Module gemeinsam mit ihnen unbekannten regulären Studierenden besuchten und am Ende die zugehörigen Prüfungen ablegten. Teilweise wurden kleinere Anpassungen im Studienverlauf vorgenommen, etwa zur Berücksichtigung der Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Studienleistungen (mindestens 30 ECTS) am Lernort Berufsschule erbracht wird.

Im Verlauf der SiA zeigte sich jedoch, dass das Modell auch Impulse für die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen geben kann. In den Standortgesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung wurde mehrfach hervorgehoben, dass Hochschullehrende die SiA-Lernenden als besonders engagierte, strukturierte und praxisorientierte Zielgruppe erleben. Dies äußerte sich unter anderem in hoher Beteiligung, anspruchsvollen Fragen und einem ausgeprägten Praxisbezug in Lehrveranstaltungen. Es ergeben sich demzufolge beispielsweise Möglichkeiten, die Praxiserfahrungen der Studierenden stärker einzubinden oder auch realitätsnahe praxisbezogene Problemstellungen zu integrieren.

Eine besondere Herausforderung stellten die Anrechnungsmodule dar, insbesondere im Hinblick auf die hochschulische Anrechnung von Studienleistungen, die an der Berufsschule erbracht wurden.

Dabei standen jedoch weniger Entwicklungsarbeiten auf einer curricular-didaktischen Ebene im Vordergrund als vielmehr organisationsinterne Herausforderungen, die zu bewältigen waren. So mussten Widerstände von Hochschullehrenden abgebaut und Überzeugungsarbeit geleistet werden, um die SiA institutionell zu verankern. Widerstände auf Seiten von Hochschullehrenden resultierten beispielsweise aus Zweifeln an der Qualität der Durchführung der Module am Lernort Berufsschule.

Diese Anforderungen betreffen neben der Lernortkooperation (vgl. Kap. 4.1) auch Aspekte von Change Management und Personalentwicklung, die im weiteren Verlauf nochmals aufgegriffen werden.

Organisationsentwicklung – Berufsschule

Die Einführung der SiA als neues Bildungsmodell erforderte an den Standorten nicht nur eine curriculare und didaktische Weiterentwicklung, sondern hatte auch umfassende Auswirkungen auf die Organisation der Berufskollegs. Damit war ein Prozess der Organisationsentwicklung auf mehreren Ebenen verbunden – von der konkreten Organisation des Bildungsgangs bis hin zur strukturellen Verankerung der SiA im Gesamtgefüge der Schule.

An den meisten Standorten war jeweils ein Bildungsgang von der Einführung der SiA betroffen; nur vereinzelt wurden in NRW mehrere Ausbildungsberufe einbezogen. Die SiA betraf damit in der Regel einen von vielen Bildungsgängen einer berufsbildenden Schule (in NRW angesiedelt in den dualen Fachklassen der Anlage A der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK)).

Die Umsetzung erforderte auf der Mesoebene der Schulorganisation (vgl. Sloane, 2010) die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen. Zu berücksichtigen waren dabei insbesondere:

- (1) die schulinterne Organisation des Bildungsgangs,
- (2) die Bereitstellung der materiellen Infrastruktur und die Sicherstellung personeller Ressourcen,
- (3) die strukturelle Verankerung des Modells in der Schule insgesamt.

Welche Maßnahmen konkret erforderlich waren, hing stark von der Größe des Bildungsgangs und der Anzahl der SiA-Lernenden ab.

Ad. (1) Schulinterne Organisation des Bildungsgangs

Das Vorgehen bei der internen Bildungsgangentwicklung war abhängig von den Rahmenbedingungen am jeweiligen Standort. Insbesondere folgende Fragen waren zu klären:

- Welche zeitliche Organisationsform wird gewählt? Teilzeit- oder Blockmodell?
- Welche soziale Organisationsform ist angesichts der Teilnehmer:innenzahl sinnvoll? Profilklassse oder Integration in bestehende Klassen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für das Organisationsmodell angesichts der Phasierung der SiA in eine Grund- und Hauptphase? Wie kann beispielsweise der Übergang von SiA-Lernenden gestaltet werden, die sich während der Grundphase für die Fortführung der Ausbildung ohne integriertes Studium entscheiden?

Je nach gewähltem Modell ergaben sich organisatorische Folgeaufgaben: Stundenpläne mussten angepasst, Räume zugewiesen und Ressourcen umverteilt werden.

Eine Schulleitung beschrieb die Herausforderung pointiert: Die SiA lasse sich gut integrieren, wenn eine eigenständige Klasse gebildet werden kann. Bei dauerhaft zu kleinen Gruppen entstünden größere Schwierigkeiten – etwa didaktische Herausforderungen bei der Integration in bestehende Klassen oder Pro-

bleme bei der Legitimation von Ressourcen. Gerade in Zeiten knapper Mittel werde die Fortführung der SiA im Gesamtkontext schulischer Verantwortung diskutabel.

Ad. (2) Zusätzliche Ressourcen und Aufgabenfelder

In der Initialphase mussten über die Curriculumarbeit hinaus zusätzliche personelle und materielle Ressourcen bereitgestellt werden – insbesondere für folgende Aufgabenbereiche:

- Bildungsmarketing und Akquise von Unternehmen und Jugendlichen (vgl. Kap. 4.6)
- Gestaltung der Lernortkooperation (vgl. Kap. 4.1)
- Planung des Bildungsweg-Coachings (vgl. Kap. 4.3)

Im Hinblick auf die Ausgestaltung der Entwicklungsaufgaben im Kontext der SiA mussten an den Schulen personelle Konstellationen geschaffen und Verantwortlichkeiten definiert werden, die für die jeweilige Aufgabe angemessen war. Die Verantwortlichkeiten wurden differenziert verteilt: Die Bildungsgangentwicklung übernahmen meist die später unterrichtenden Lehrpersonen im Team, wobei einige Aufgaben gemeinsam, andere arbeitsteilig erledigt wurden (z. B. Ausarbeitung von Lernsituationen). Für das Bildungsweg-Coaching wurden Lehrpersonen mit Erfahrung in Coachingformaten gewonnen. Bildungsmarketing und Akquise lagen überwiegend bei Schulleitung und Bildungsgangleitung. In der Lernortkooperation waren neben der Schulleitung auch Lehrpersonen und Bildungsweg-Coach:innen je nach Bedarf eingebunden.

Ad. (3) Strukturelle Verankerung und Schulentwicklung

Für eine nachhaltige Implementierung der SiA ist die strukturelle Verankerung im Rahmen der Schulentwicklung entscheidend. Erfolgreich war es, die SiA in strategische Entwicklungsziele der Schule insgesamt zu integrieren, z. B. im Bereich Förderung von Schüler:innen und Auszubildenden.

Durch diese Einbindung wird die SiA Teil der regulären Schulentwicklungsarbeit – etwa in Schulentwicklungsgruppen, Abteilungsleiter:innenbesprechungen, Bildungsgangkonferenzen, Gesamtkonferenzen oder Informationsveranstaltungen. Eine zusätzliche Möglichkeit zur Sichtbarmachung nach außen ist die Aufnahme der SiA in das Leitbild der Schulen.

Ein zentrales Instrument für Entwicklung und Verstetigung war die Einrichtung von Kernteams. An einem Berufskolleg in NRW umfasste dieses beispielsweise fünf Rollen:

- ein Mitglied der (erweiterten) Schulleitung,
- eine Ansprechperson für das Organisationsmodell und die Hochschulkoperation,
- eine Koordination für die Bildungsgangorganisation,
- eine zuständige Person für das Bildungsweg-Coaching,
- eine Schnittstelle zur Geschäftsstelle der SiA NRW.

Zugleich musste von Beginn an ein Kommunikationskonzept mitgedacht werden, um Widerstände im Kollegium frühzeitig zu adressieren. Die Erfahrungen zeigen typische Vorbehalte, die überzeugend entkräftet werden mussten: *„Die SiA ist ein Profilierungsprojekt der Schulleitung.“* *„Schon wieder ein neues Projekt – das überfordert uns.“* *„Die SiA überfordert die Schüler:innen.“*

Zur Entkräftung dieser Bedenken hat es sich bewährt, die besonderen Potenziale der SiA zu betonen, die vor allem die Vorteile für die jungen Erwachsenen betonen (z. B. attraktives Bildungsangebot für leistungsstarke junge Menschen, Möglichkeit einer erfahrungsbasierten selbstbestimmten Bildungswegentscheidung, Flexibilisierung von Bildungswegen). Darüber hinaus können Argumente, die die Stärkung der eigenen Organisation hervorheben, die Einführung stützen (z. B. Passung zu Themen der Schulentwicklung, Treiber für die Qualitätsentwicklung, Stärkung der Außenwahrnehmung und der regionalen Kooperation).

Organisationsentwicklung – Hochschulen

Auf der Organisationsebene betraf die Implementierung der SiA an den Hochschulen insbesondere die strukturelle und prozessuale Verankerung des zugehörigen Studienprogramms im Bereich Studium und Lehre. Über die Entwicklung geeigneter organisatorischer Rahmenbedingungen sollte die Umsetzung der SiA zum geplanten Starttermin sichergestellt werden.

In der Initialphase mussten auf Organisationsebene sowohl strategische als auch operative Steuerungsaufgaben bewältigt werden. Neben der Bildungsgangentwicklung betrafen diese vor allem folgende Handlungsfelder:

- Bildungsmarketing und Akquise von Unternehmen und Jugendlichen,
- Gestaltung der Lernortkooperation.

Zur Bewältigung dieser Aufgaben war an den Hochschulen die Bereitstellung personeller und materieller Infrastruktur erforderlich. Ähnlich wie an den Berufskollegs mussten Verantwortlichkeiten definiert und geeignete personelle Konstellationen geschaffen werden.

Die Erfahrungen aus NRW zeigen, dass zwei zentrale Akteursgruppen an den Hochschulen maßgeblich zur Umsetzung beigetragen haben:

- Das Programm-Management, das wesentliche Aufgaben in der hochschul-internen und -externen Kommunikation, Abstimmung und Koordination übernahm. Diese Personen fungierten häufig als zentrale Schnittstelle innerhalb der Hochschule sowie zwischen den Lernorten, insbesondere im Rahmen der Lernortkooperation.
- Lehrende, die als Modulverantwortliche für die Anrechnungsmodule agierten und damit in direktem Austausch mit Lehrpersonen an den Berufskollegs standen (vgl. Kap. 4.1).

Auch die Aktivitäten im Bildungsmarketing und in der Akquise wurden in der Regel vom Programm-Management koordiniert, teilweise unterstützt durch Mitarbeitende aus dem Marketing oder Vertrieb der Hochschule (vgl. Kap. 4.6).

In Hamburg wurden diese Aufgaben an die neu gewonnenen Lehrenden delegiert. Die Spielräume dafür wurden dadurch geschaffen, dass viele Lehrende bereits vor Beginn des Studienbetriebs berufen werden konnten, und dadurch, dass in der Startphase der BHH Deputatsentlastungen für Entwicklungsaufgaben vorgesehen wurden.

Personalentwicklung – Berufsschule

Die Einführung der SiA an Berufskollegs erfordert begleitende Prozesse der Personalentwicklung. Einerseits entstehen neue Handlungsfelder, die nicht zum klassischen Aufgabenprofil von Lehrpersonen an Berufskollegs gehören, andererseits verändert sich auch die Kerntätigkeit in Planung und Durchführung von Bildungsgängen und Unterricht. Die Personalentwicklung sollte daher von Beginn an mitgedacht und systematisch konzipiert werden. Die Erfahrungen aus NNRW zeigen, dass sich Konzepte der Personalentwicklung auf bestimmte Handlungsfelder der SiA beziehen und sich auf zwei Wegen realisieren.

Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung lassen sich vier Handlungsfelder identifizieren, in denen durch die SiA Entwicklungsprozesse angestoßen wurden:

- Gestaltung schulinterner und -externer Kommunikation, insbesondere im Kontext von Akquise, Bildungsmarketing und Lernortkooperation.
- Unterrichten und Prüfen in einem hybriden Bildungsmodell, was fachliche und didaktische Kompetenzen sowie Systemwissen erfordert – einschließlich eines Verständnisses für Strukturen und Prozesse sowie Anforderungen am Lernort Hochschule.

- Durchführung des Bildungsweg-Coachings, mit Fokus auf individuelle Begleitung, Beratungskompetenz und Wissen über die Rahmenbedingungen und Erfahrungen der Lernenden an den anderen Lernorten.
- Strategisches und operatives Projektmanagement, einschließlich Ressourcenplanung, Umgang mit Widerständen und Kompetenzen im Change-Management, um die Implementierung und Institutionalisierung der SiA schulisch zu steuern.

Kompetenzentwicklungen wurden in NRW über formalisierte Fortbildungsangebote und insbesondere über informelle Austauschformate realisiert.

Formalisierte Fortbildungsangebote

An den Standorten in NRW wurden formale Fortbildungen gezielt für einzelne Handlungsfelder angeboten:

- Eine standortübergreifende Fortbildung für Bildungsweg-Coaches wurde durchgeführt, geleitet von einem systemischen Trainer und Organisationsentwickler. Teilgenommen haben sowohl Lehrpersonen der Berufskollegs als auch Studienberater:innen der kooperierenden Hochschulen.
- Ein Workshop zu Akquise und Bildungsgangmarketing richtete sich an die beteiligten Standorte (vgl. Kap. 4.6).

Informelle Professionalisierungsprozesse und Austauschformate

Der Großteil der Kompetenzentwicklung und Professionalisierungsprozesse vollzog sich in NRW in informellen Formaten, insbesondere durch kollegialen Austausch: Bewährt haben sich die sogenannten Partnertreffen, die ein- bis zweimal jährlich stattfanden. Dieses Format ermöglichte insbesondere ein *Voneinander-Lernen* sowie ein *Miteinander-Lernen* über alle vier Handlungsfelder hinweg. Teilgenommen haben Personen aus Schulleitung, Bildungsgangleitung, SiA-Lehrkräfte, Bildungsweg-Coaches sowie Vertreter:innen kooperierender Hochschulen. Die Treffen bestanden aus zwei Phasen: 1. Plenumsphase mit Input und Diskussion zu einem gemeinsam gewählten Thema (z. B. Lernortkooperation, Bildungsweg-Coaching), 2. Austausch an themenspezifischen „Runden Tischen“ (z. B. Unterrichten auf DQR6-Niveau, Kommunikationsformate im Marketing).

Im Handlungsfeld „Unterrichten und Prüfen“ erwies sich der bilaterale Austausch mit den Modulverantwortlichen an den Hochschulen als besonders wertvoll. Lehrpersonen der Berufsschule konnten durch diesen Dialog fachlich profitieren – unterstützt durch Materialien wie Skripte, Foliensätze und frühere Prüfungen. Immer dann, wenn die Zusammenarbeit geprägt war von gegenseitig-

ger Wertschätzung und einem Zusammenwirken auf Augenhöhe, konnte die Entwicklung hochschulbezogener curricularer Expertise bei den Lehrpersonen aus der Berufsschule unterstützt werden.

Darüber hinaus hat die individuell-vertiefende Auseinandersetzung und die Auseinandersetzung im schulischen Bildungsgangteam zur Kompetenzentwicklung beigetragen. Dies betrifft einerseits die Ebene des gesamten Bildungsgangs und andererseits auch die Ebene einzelner Module/Lehrveranstaltungen. Die Prozesse der Analyse des Bildungsgangs und der curricularen Analyse setzten eine intensive Auseinandersetzung mit den curricularen Vorgaben der Hochschule voraus, sie erforderten eine Expertise in Bezug auf hochschulische Curricula, aber auch Vorstellungen vom zukünftigen Berufsprofil und den Besonderheiten eines hybriden Kompetenzprofils. Nur über professionelle Kompetenzen in diesem Handlungsfeld kann es gelingen, curriculare Lücken zu entdecken, sinnvolle Ergänzungen vorzunehmen, Korrekturen vorzuschlagen und auch Lernsituationen, die diesem Anspruch gerecht werden, zu entwickeln. Ein Austausch im Team der Lehrpersonen am Berufskolleg ist in diesem Zusammenhang sicher lernbedeutsam (im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft), weshalb es die dafür notwendige Infrastruktur zu schaffen gilt.

Im Bereich schulischer und außerschulischer Kommunikation erfolgte ein Kompetenzaufbau u. a. über die Begleitung durch die Geschäftsstelle im Bildungsmarketing und die Zusammenarbeit mit externen Marketingdienstleistern (vgl. Kap. 4.6).

In NRW wie in Hamburg waren die Austauschmöglichkeiten mit der wissenschaftlichen Begleitung der InnoVet-Projekte wesentlich, die in verschiedenen Formaten und zu unterschiedlichen Anlässen stattgefunden haben und insgesamt alle Handlungsfelder abdeckten. Die Auseinandersetzung mit den komplexen Gestaltungsaufgaben im Kontext der SiA erfolgte einerseits in den jeweiligen Standortgesprächen, die in NRW ungefähr dreimal im Jahr mit den Standorten und in Hamburg in thematisch definierten Workshops stattgefunden haben. Sie fand aber auch auf den Partnertreffen oder im Zuge von Schulbesuchen statt. Der Austausch ermöglichte es den Lehrpersonen, ihre Fragen über die SiA und/oder spezifische Herausforderungen mit der wissenschaftlichen Begleitung zu besprechen und daraus Impulse für die weitere Arbeit mitzunehmen. Die wissenschaftliche Begleitung brachte aber auch von ihrer Seite Themen in den Austausch ein, stellte Ergebnisse der formativen Evaluation zur Diskussion und förderte darüber Prozesse der Reflexion bei den beteiligten Lehrpersonen.

Personalentwicklung – Hochschulen

Im Kontext der SiA lassen sich für die Hochschulen grundsätzlich ähnliche Handlungsfelder der Personalentwicklung identifizieren wie für die Berufskollegs – mit Ausnahme des Bildungsweg-Coachings. Allerdings unterscheiden sich die erforderlichen Kompetenzen inhaltlich.

In NRW zeigte sich, dass die SiA in der konkreten Ausgestaltung an den Standorten einen Kompetenzbereich adressierte, in dem Hochschulen bereits über etablierte Expertise verfügten. Insbesondere betroffen war das Handlungsfeld der internen und externen Kommunikation, einschließlich der Akquisition von Unternehmen und Jugendlichen. Hier bestanden an vielen Hochschulen bereits Strukturen, Erfahrungswerte und Expertisen, auf die zurückgegriffen werden konnte. In Hamburg wurde für die Akquisition an der Hochschule eine eigene Stelle geschaffen, die von den Studiengangsverantwortlichen unterstützt wird.

Formale Fortbildungsangebote, die spezifisch für Hochschulen konzipiert waren, wurden nicht realisiert. Einzelne Akteure aus kooperierenden Hochschulen wurden in NRW anlassbezogen zu Fortbildungsformaten eingeladen, die ursprünglich für die Berufskollegs konzipiert waren – beispielsweise im Bereich des Bildungsmarketings (vgl. Kap. 4.6). Dieses Angebot wurde jedoch nur punktuell genutzt. Ähnlich verhielt es sich mit den informellen Austauschmöglichkeiten. Einige Hochschulen nahmen regelmäßig an Partnertreffen und Gesprächen mit der wissenschaftlichen Begleitung teil, andere blieben diesen Formaten fern. Auffällig war, dass meist nur einzelne Personen aus dem Programm-Management oder vereinzelt Programmverantwortliche teilnahmen. Weitere Akteure, die in die Umsetzung der SiA an den Hochschulen eingebunden waren, nutzten die Austauschformate nicht oder nur eingeschränkt.

In der Folge kam es in NRW bislang nur in geringem Umfang zu einem Voneinander- oder Miteinander-Lernen zwischen den beteiligten Hochschulen. Vor diesem Hintergrund kommt der hochschulinternen Kommunikation eine zentrale Bedeutung zu. Es erscheint sinnvoll, systematisch über den Aufbau entsprechender Kompetenzen nachzudenken, insbesondere für Personen, die mit dieser Aufgabe betraut werden sollen. Gegenstand der internen Kommunikation wäre nicht nur die Weitergabe von Informationen, sondern insbesondere die Anregung von Reflexions- und Auseinandersetzungsprozessen – etwa über Haltungen und Einstellungen gegenüber der SiA. Ziel wäre es, Akteursgruppen an der Hochschule zu aktivieren und deren Bereitschaft zu fördern, sich in die Gestaltung und Weiterentwicklung der SiA einzubringen – und dabei auch individuelle Ressourcen für diese Prozesse bereitzustellen.

Translokale Netzwerkentwicklung

An dieser Stelle findet sich eine knappe Zusammenstellung der Erfahrungen aus NRW zu den translokalen Netzwerken. Der Großteil der Aspekte wird in eigenständigen Kapiteln vertieft behandelt, so etwa zu Fragen der Lernortkooperation von Berufsschule und Hochschule (z. B. Curriculumentwicklung, Anrechnungsverfahren und Abstimmungsprozesse; siehe dazu Kapitel 4.1) oder von Fragen des Bildungsmarketings (z. B. Akquisition von Betrieben und Jugendlichen, regionales und überregionales Marketing; siehe dazu Kapitel 4.6).

Translokale Netzwerkentwicklung – Berufsschule

Für die nachhaltige Implementierung der SiA an Berufskollegs erweist sich der Aufbau und die Pflege von Netzwerken als zentrale Entwicklungsaufgabe. Diese Netzwerke sind essenziell, um das Bildungsmodell im regionalen Umfeld zu verankern, die erforderlichen Strukturen aufrecht zu halten, potenzielle Lernende und auch Betriebe zu gewinnen sowie die SiA als Bildungsoption bekannt zu machen und weiterzuentwickeln.

Ein zentrales Netzwerk entsteht über die Kooperation mit der Hochschule für die standortspezifische Ausgestaltung der SiA. Die Netzwerkaktivitäten umfassen unter anderem die gemeinsame Entwicklung des Bildungsgangs, die Abstimmung curricularer Inhalte und didaktischer Konzepte, die Klärung von Anrechnungsfragen. Es hat sich gezeigt, dass die Qualität dieser Kooperation standortabhängig variiert. Sie bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Vertrauen und Kontrolle: Während einige Hochschulen den Berufskollegs umfassende Gestaltungsspielräume eröffnen, sichern andere sich über enge Vorgaben und Abstimmungen stärker ab. Dieser Aspekt wird im Kapitel zur Lernortkooperation ausführlicher diskutiert (Kapitel 4.1).

Ein weiteres wesentliches Gestaltungsfeld bildet die Kooperation mit Unternehmen. Berufskollegs sind in der Verantwortung, ihre bestehenden Kooperationen mit (Ausbildungs-) Betrieben auszubauen und im Hinblick auf die SiA zu spezifizieren. Die Beteiligung von Unternehmen ist unerlässlich, um ausreichend Plätze für die SiA bereitzustellen und das Modell in der Wirtschaft zu verankern. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Gewinnung von Lernenden besondere Maßnahmen und Zugänge zu anderen Schulen erfordert. Der Zugang zu potenziellen SiA-Lernenden – insbesondere an Gymnasien und Gesamtschulen – stellt eine besondere Herausforderung dar. Zwar bestehen häufig Kontakte zu Lehrpersonen der Berufs- und Studienorientierung, ein direkter Zugang zu den Jugendlichen bleibt jedoch begrenzt. Das erschwert eine frühzeitige Information und eine gezielte Ansprache.

Ein Baustein der Netzwerkbildung ist daher die Zusammenarbeit mit externen Partnern, etwa der Bundesagentur für Arbeit, Kammern, Berufsverbänden und weiteren regionalen Akteuren. Ziel dieser Kooperationen ist es, das Modell regional zu verankern, über unterschiedliche Kanäle bekannt zu machen und Unterstützung für die Akquise von Jugendlichen und Unternehmen zu erhalten.

Dabei hat sich gezeigt, dass die Berufskollegs weitgehend auf sich allein gestellt waren und Unterstützungsstrukturen wie etwa professionelle Bildungsmarketing-Angebote nur begrenzt zur Verfügung standen. Zudem ist deutlich geworden, dass erfolgreiche Standorte sich durch eine enge Zusammenarbeit mit der kooperierenden Hochschule auszeichneten – insbesondere bei der Akquise und Öffentlichkeitsarbeit. Gemeinsame Strategien, abgestimmte zeitliche Abläufe und kreative Formate wirkten sich positiv auf die Netzwerkeffekte aus.

Translokale Netzwerkentwicklung – Hochschule

Auch für Hochschulen spielt die Gestaltung der Netzwerke eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Implementierung der SiA. Anders als in klassischen Studienprogrammen erfordert das Modell eine intensive Abstimmung und Kooperationspraxis über die eigene Organisation hinaus – insbesondere mit Berufskollegs, Betrieben und weiteren regionalen Partnern.

Ein zentrales Netzwerk besteht in der Zusammenarbeit mit dem Berufskolleg (an manchen Standorten auch mit mehreren Berufskollegs im Kontext der SiA). Dabei geht es insbesondere um die Zusammenarbeit bei der Entwicklung des Organisationsmodells, bei der Klärung von Fragen der Anrechnung oder auch der Qualitätsentwicklung. Auch wenn diese Themen im Kapitel zur Lernortkooperation vertieft dargestellt werden, sei an dieser Stelle betont: Die Rolle der Hochschule in solchen Prozessen sollte nicht nur auf administrative Aufgaben reduziert, sondern als aktiver Partner im Sinne einer geteilten Verantwortung verstanden werden.

Ein weiteres wesentliches Netzwerk ist die Kooperation mit Unternehmen, nicht nur im Sinne von Praxispartnern für das Studium, sondern als aktive Träger und Mitgestalter des Bildungsmodells. Die Gewinnung von Betrieben für die SiA erfolgte an vielen Hochschulen bislang nicht systematisch. Überwiegend wurde auf bestehende Unternehmenskontakte zurückgegriffen, die SiA aber nicht systematisch dazu genutzt, auch gänzlich neue Unternehmenskontakte aufzubauen. Hier liegt eine wichtige Entwicklungsaufgabe, auch im Sinne einer strategischen Weiterentwicklung der bestehenden Unternehmenskontakte, gegebenenfalls auch um eine stärkere regionale Verankerung anzustreben.

Darüber hinaus müssen Hochschulen in Bildungsmarketingaktivitäten einbezogen werden – sowohl zur Akquise von Betrieben als auch zur Information potenzieller Lernender. An den Hochschulen wurde die SiA in vielen Fällen (noch) nicht selbstverständlich in das allgemeine Hochschulmarketing integriert.

4.2.4 Empfehlungen für die Implementierung der SiA an den Lernorten

Die Erfahrungen aus der Umsetzung werden abschließend in Form von Empfehlungen zusammengeführt. Diese legen den Fokus auf die lernortbezogene Implementierung und können als Ergänzung bzw. organisationsbezogene Spezifizierung zu den Gelingensbedingungen in Kapitel 4.1 gesehen werden.

1. Die SiA strategisch verankern und in das Gesamtgefüge der Organisation integrieren

Die Implementierung der SiA stellt ein komplexes und ressourcenintensives Vorhaben dar, das intern auf unterschiedliche Einschätzungen und Haltungen treffen kann. Erfolgreiche Standorte haben die SiA frühzeitig strategisch verankert, etwa indem sie sie als Bestandteil bestehender Entwicklungsziele (z. B. „Förderung junger Erwachsener“) etablierten oder ihre Strategie gezielt weiterentwickelten.

Wesentlich ist, dass die SiA nicht in Konkurrenz zu bestehenden Angeboten tritt, sondern diese ergänzt – sowohl im Hinblick auf Teilnehmendenzahlen als auch auf Profilbildung. Insbesondere Hochschulen sollten das Potenzial erkennen, neue Zielgruppen, Unternehmenskontakte oder regionale Bindungen durch die SiA zu erschließen.

Die Umsetzungserfahrungen zeigen, dass Organisationsentwicklung ein zentrales Element der Implementierung ist – strukturell, prozessual und kulturell. Folgende Aspekte sind dabei besonders relevant:

- Die Leitungsebene spielt eine Schlüsselrolle. Sie muss einerseits kommunikativ überzeugen, andererseits Ressourcen bereitstellen und legitimieren. Dabei ist besonders auf die Auswahl von Personen zu achten, die sowohl fachlich geeignet als auch im Kollegium anerkannt sind und eine Entwicklungsperspektive für sich sehen.
- Ein Kernteam sollte eingerichtet werden, das dezentral arbeitet, aber eng mit der Leitungsebene abgestimmt ist.

- Interne Kommunikation ist essenziell, um in der Startphase zu informieren, Beteiligung zu ermöglichen und Transformationsprozesse aktiv zu gestalten – bis hin zum Transfer von Elementen der SiA in andere Bereiche.
- Qualitätsentwicklung und -sicherung sollten systematisch eingebunden werden. Bestehende Instrumente sind mit Blick auf das neue Modell anzupassen und weiterzuentwickeln.

2. Rollen und Verantwortlichkeiten klar definieren

Von Beginn an sollten klare Rollen, Zuständigkeiten und Kommunikationswege definiert werden.

Die Einführung der SiA ist ein komplexes Vorhaben, das unterschiedliche Ebenen der Organisation berührt: operative Umsetzung, strategische Entwicklung, Kooperation. Nur wenn Aufgaben klar verteilt sind und Ansprechpartner:innen feststehen, kann Verantwortung wirksam übernommen werden.

3. Kompetenzentwicklung systematisch fördern und kollegiale Lernprozesse unterstützen

Die Implementierung einer SiA an den Lernorten bringt eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben mit sich, die mit Blick auf die Prozesse und Produkte gestaltungsoffen sind und die in bestimmten Bereichen neue Aufgabenfelder für die Akteure darstellen.

Wichtige Kompetenzbereiche sind:

- Externe und interne Kommunikation,
- Unterrichten und Prüfen in hybriden Bildungsgängen,
- Individuelle Begleitung im Bildungsweg-Coaching,
- Strategisches und operatives Projektmanagement.

Empfohlen wird, Formate des Von- und Miteinander-Lernens zu etablieren – sowohl intern in Teams als auch extern in regionalen Netzwerken. Regionale Zusammenschlüsse von Berufskollegs und Hochschulen können als Plattform für Erfahrungsaustausch und diskursive Bearbeitung von Herausforderungen dienen. Ergänzend können gezielte Fortbildungsangebote – intern oder netzwerkbaasiert – organisiert werden.

4. Bildungsgangentwicklung als Teamaufgabe strukturieren

Insbesondere an Berufsschulen erfordert die Curriculum- und Unterrichtsentwicklung Teamarbeit. Aufgrund der inhaltlichen Komplexität ist eine kollegiale

Bearbeitung im Bildungsgangteam notwendig – etwa bei der Integration von Anrechnungsmodulen oder der Gestaltung von DQR6-konformen Lernsituationen.

Dazu braucht es verlässliche organisatorische Rahmenbedingungen, z. B. zeitliche Ressourcen für Abstimmung und Austausch.

5. Die Potenziale der SiA für die Organisationsentwicklung systematisch nutzen

Die SiA ist nicht nur ein Bildungsgangmodell, sondern kann als Innovationsmotor für die gesamte Organisation wirken. Die Erfahrungen zeigen drei zentrale Entwicklungsimpulse:

- Kooperation mit externen Partnern professionalisieren:
Durch die SiA entstehen neue Kooperationsformate – mit Hochschulen, Unternehmen und weiteren externen Akteur:innen. Lehrpersonen entwickeln spezifische Expertise über die Strukturen anderer Lernorte und Partner, die auch in andere Schul- oder Hochschulkooperationen übertragbar ist (z. B. bei Zertifikatskursen).
- Individuelle Förderung von Lernenden in den Programmen stärken:
Mit dem Bildungsweg-Coaching verbindet sich eine Kompetenzentwicklung bei der individuellen Begleitung und Unterstützung von Lernenden. Diese Kompetenzen könnten sowohl in der Schule als auch in der Hochschule in anderen Bildungsgängen/Studienprogrammen in Formate der individuellen Begleitung und Unterstützung von Schüler:innen oder Studierenden eingebracht werden.
- Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen weiterentwickeln:
Die Kooperation in der Bildungsgangentwicklung fördert didaktische Innovationen, z. B. in der Prüfungsgestaltung oder Förderung selbstorganisierten Lernens.

6. Organisationales Lernen ermöglichen und gezielt fördern

Die Einführung der SiA ist nicht nur ein struktureller Veränderungsprozess, sondern birgt das Potenzial für organisationales Lernen. In diesem Sinne kann die SiA als ein lernorientiertes Projekt angelegt werden, das Spielräume für Erprobung und Weiterentwicklung bewusst offen hält. Dazu gehört:

- Einrichtung von Reflexionsformaten auf verschiedenen Ebenen (z. B. Bildungsgangteams, Steuergruppen, Feedbackrunden),
- Dokumentation und Auswertung von Erfahrungen (z. B. im Umgang mit Herausforderungen, in der Kooperation, im Coaching),
- Förderung einer Kultur des dialogischen Austauschs und der gemeinsamen Weiterentwicklung – auch über Organisationsgrenzen hinweg.

Literatur

- APO-BK – Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg v. 26.5.1999 in der Fassung v. 1.5.2021.
- Brahm, T., Jenert, T., Euler, D. (2016). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*. Wiesbaden: Springer.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Buß, I. & van den Berg, I. (2021). *Innovationsförderung in Lehre und Studium an Hochschulen. Konzeptionelle und evidenzbasierte Grundlagen*.
- Candy, P. C. (1996). Promoting lifelong learning: Academic developers and the university as a learning organization. *International Journal For Academic Development*, 1 (1), 7–18.
- Euler, D. (2013). Von der Hochschuldidaktik zur Hochschulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Gestaltung von Lehre und Studium. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109 (3), 360–373
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 4., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 205–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2018). Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In R. Arnold, A. Lipsmeier, M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

4.3 Bildungsweg-Coaching: Konzeptionelle Varianten und Umsetzungserfahrungen

DIETER EULER UND NICOLE NAEVE-STOSS

4.3.1 Ausgangsziele für das Bildungsweg-Coaching

Das Bildungsweg-Coaching (BC) stellt ein Kernelement der SiA dar. Die ursprüngliche Idee bestand darin, der spezifischen Situation vieler Schulabgänger:innen mit Hochschulzugangsberechtigung (HZB) gerecht zu werden, die zum Zeitpunkt ihres ersten Schulabschlusses unsicher über ihren weiteren Bildungsweg sind und vor der Frage stehen, ob sie eine Berufsausbildung oder ein Studium beginnen sollen. Diese Ausgangsidee wurde in der Umsetzung weiter aufgefächert und über folgende Zielvorstellungen erweitert:

- Das BC ermöglicht es den SiA-Lernenden in der Grundphase der SiA, ihre Erfahrungen aus den drei Lernorten Betrieb, Berufsschule und Hochschule zu strukturieren und im Spiegel von eigenen Zielen, Motiven und Vorstellungen zu reflektieren.
- Das BC leistet einen Beitrag dazu, dass sich die SiA-Lernenden ihrer eigenen Ziele, Potenziale und auch Entwicklungsbereiche bewusst werden und zugleich die spezifischen Anforderungen, Erwartungen, Aufgaben etc. erkennen und kritisch reflektieren, mit denen sie an den Lernorten konfrontiert werden.
- Das BC unterstützt die SiA-Lernenden darin, auf der Basis ihrer Reflexionen und Selbstklärungen zielgerichtet eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg zu treffen. Das Ergebnis ist die Entscheidung des:der Lernenden für eine der drei Optionen, die sich als Vergewisserung vorgängiger Präferenzen für die Erreichung eines Doppelabschlusses oder als Abkehr von dieser Vorstellung und der Fokussierung auf einen Ausbildungs- oder Studienabschluss darstellen kann.
- Über das BC können die SiA-Lernenden Strategien entwickeln sowie Vorgehensweisen kennenlernen, die es ihnen ermöglichen, auch zukünftig in Situationen von Unsicherheit zielgerichtete Entscheidungen für ihren Bildungsweg zu treffen.

Dieses breite Spektrum an Zielen galt es im Zuge der Ausgestaltung der SiA an den Standorten in NRW und Hamburg zu spezifizieren und in konkrete BC-Kon-

zepte zu überführen. Bei der Konkretisierung waren vor allem folgende Fragestellungen von besonderem Gestaltungsinteresse:

1. Welche spezifischen Ziele werden mit dem BC in den SiA-Bildungsgängen der jeweiligen Standorte verfolgt? Welche Themen werden im BC adressiert?
2. In welchen Schritten kann eine Umsetzung des BC in den jeweiligen SiA-Bildungsgängen konkret gestaltet werden? Welche Ziele werden in den einzelnen Phasen des BC verfolgt und wie werden die Phasen methodisch-didaktisch gestaltet?
3. Wie kann das BC in der SiA und in Abgrenzung zu anderen Beratungs- und Unterstützungsangeboten an den Lernorten profiliert werden?

Damit ergaben sich an den SiA-Standorten anspruchsvolle Entwicklungs Herausforderungen, die sich auf das Konzept sowie die Feinplanung einzelner Komponenten und Formate bezogen. Darüber hinaus war zu klären, wo das BC im Regelbetrieb institutionell verankert werden sollte und wer zukünftig als Coach:in tätig sein sollte.

4.3.2 Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Bildungsweg-Coaching in Hamburg und Nordrhein-Westfalen

Die Entwicklungs- und Implementierungsprozesse vollzogen sich in Nordrhein-Westfalen und Hamburg im Rahmen von unterschiedlichen Ausgangslagen. In *Hamburg* wurde das BC zum Start der SiA in fünf Bildungsgängen umgesetzt. Dabei handelte es sich um vier grundständige SiA Bildungsgänge (Bankkaufleute, Industriekaufleute, Kaufleute für Marketingkommunikation und Fachinformatiker:innen) und den Bildungsgang BWL KMU (BWL Management von kleinen und mittleren Unternehmen). Für diese Bildungsgänge galt es, konkrete Konzepte für die Umsetzung des BC zu entwickeln, wobei bewusst unterschiedliche Umsetzungsvarianten/Prototypen erprobt werden sollten. In Hamburg war eine bildungsgangübergreifende Entwicklungsgruppe mit der Aufgabe befasst, konkrete Konzepte zu erarbeiten und für den ersten Durchgang der SiA Prototypen für die Erprobung des BC zu entwickeln. Die Entwicklungsgruppe bestand überwiegend aus Lehrpersonen aus den Berufsschulen, die an der Umsetzung der SiA in Hamburg beteiligt waren. Pro Bildungsgang wurden je nach Zahl der Lernenden zwischen drei und fünf Lehrkräfte ausgewählt. Die Lehrpersonen verfügten bereits über Coachingerfahrungen aus anderen thematischen Bezügen (z. B. Lerncoaching, Berufs- und Studienorientierung) und waren vor allem als zukünftige Coaches für die Umsetzung des BC an ihren Schulen vorgesehen. Neben den Lehrpersonen aus den Berufsschulen waren drei Personen aus einer

Projektgruppe an der Entwicklung der Prototypen beteiligt. Diese drei Personen waren Teil eines durch den Bund geförderten Innovationsprojekts „Triales Qualitätsmanagement (tQM)“. Die Erprobung der Prototypen erfolgte in Verantwortung der Lehrpersonen an den beteiligten Berufsschulen.

Bei der Konzeptentwicklung konnte auf einige grundsätzliche konzeptionelle Überlegungen zurückgegriffen werden (vgl. Hiby & Euler, 2019; Naeve-Stoß, 2019; Naeve-Stoß, 2021; Naeve-Stoß & Schaumann, 2021).

In einem ersten Schritt ging es für die Mitglieder der Entwicklungsgruppe darum, sich diese Papiere zu erschließen und die Überlegungen zu interpretieren, um davon ausgehend in einem diskursiven Verständigungsprozess zu klären, was davon in welcher Form in die Konkretisierung des BC in den einzelnen SiA-Bildungsgängen einfließen soll.

Die Vorbereitung der Coaches erfolgte über eine Folge von Entwicklungs- und Austauschworkshops, die vor Beginn der Erprobungsphase starteten und bis zum Ende des zweiten Zyklus 2024 stattfanden. Während die Workshops zu Beginn im Abstand von zwei Monaten stattfanden, trafen sich die Coaches ab dem zweiten Erprobungsjahr im Abstand von ca. vier Monaten. Für die Coaches bildeten die Workshops eine wesentliche Grundlage zur Vorbereitung ihrer BC-Aktivitäten. Ausgehend von ihren Erfahrungen aus anderen Coachingkontexten konnten sie in den Workshops ihr Verständnis über das BC festigen, geeignete Umsetzungsvarianten planen und sich über erste Erprobungserfahrungen austauschen. Durch den kontinuierlichen Austausch vor und während der Erprobungsphase für die ersten beiden SiA-Durchgänge erfolgte die Umsetzung des BC zwischen und innerhalb der Bildungsgänge auf einem vergleichbaren Kompetenzniveau. Innerhalb der homogenen Rahmenbedingungen hatten die Coaches im Rahmen eines offenen Entwicklungsprozesses die Freiheit, unterschiedliche Umsetzungsvarianten zu erproben.

In *Nordrhein-Westfalen* vollzog sich die Entwicklung der BC-Konzepte dezentral an den jeweiligen SiA-Standorten. Mit der Erarbeitung der standortspezifischen Konzepte waren jeweils ein bis zwei Lehrpersonen aus den Berufsschulen betraut. Diese Lehrpersonen verfügten bereits über Coachingerfahrungen aus anderen thematischen Bezügen (z. B. Lerncoaching, Berufs- und Studienorientierung) und waren auch als zukünftige Coaches für die Umsetzung des BC an ihren Schulen vorgesehen. Vereinzelt waren an den SiA-Standorten zudem Personen aus den Hochschulen an der Erarbeitung der BC-Konzepte beteiligt. Die Umsetzung des BC erfolgte an den Berufsschulen, Vertreter:innen aus den Hochschulen waren nur an einem Standort in Nordrhein-Westfalen in die Umsetzung des BC involviert.

Die Entwicklung der BC-Konzepte erfolgte an den Standorten in Nordrhein-Westfalen auf der Basis von bestehenden Beratungsangeboten am jeweiligen Berufskolleg und der Hochschule. Für die Konzeption des BC galt es, diese Angebote in der Gesamtkonzeption des BC zu berücksichtigen und zugleich sicherzustellen, dass die spezifischen Ziele und der besondere Charakter des BC in einer SiA grundgelegt werden.

Die Coaches in Nordrhein-Westfalen wurden im Rahmen einer spezifischen Fortbildung für ihre Aktivitäten im Rahmen des BC vorbereitet. Für die Fortbildung wurde ein systemischer Trainer gewonnen, der ein passendes Fortbildungskonzept entwickelte. Die Fortbildung bestand aus zwei Teilen: In einem Teil der Fortbildung absolvierten die Lehrpersonen in einem standortübergreifenden Setting gemeinsam acht Module. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Einblick in die thematischen Schwerpunkte der acht Module:

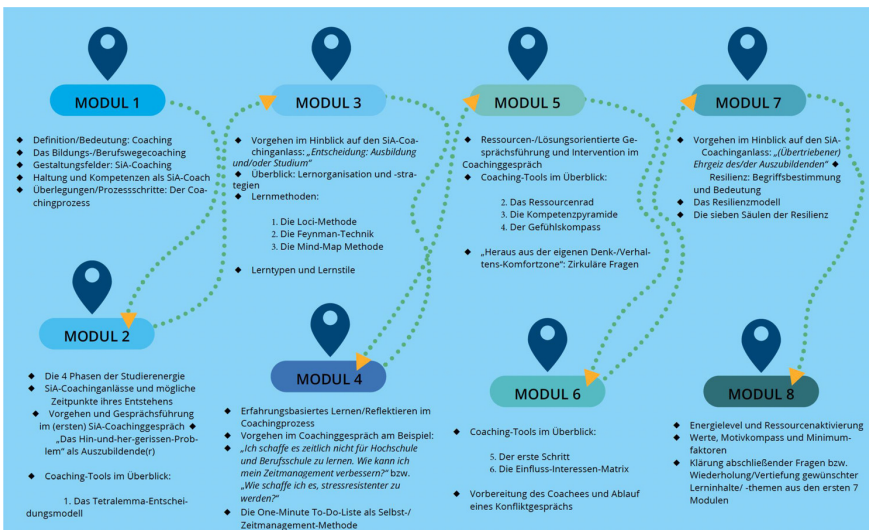


Abbildung 5: Themen der acht Fortbildungsmodule in der Fortbildung zum SiA-Coach (Quelle: Flyer SiA-Coaching)

Den zweiten Teil der Fortbildung stellte eine standortbezogene Unterstützung dar, bei der die Lehrpersonen gemeinsam mit dem/der Fortbildner:in das BC-Konzept weiter ausarbeiten konnten. In Nordrhein-Westfalen erfolgten die Planungen demzufolge an den jeweiligen Standorten, ohne eine Abstimmung der

Standorte untereinander. Über die gemeinsame Fortbildung konnte jedoch ein standortübergreifender Austausch zwischen den Coaches realisiert werden. Zudem gab es für die Coaches auch auf den Partnertreffen die Möglichkeit, sich über die Konzepte auszutauschen, Erfahrungen zu teilen und Impulse für das eigene Konzept aus diesen informellen Formaten mitzunehmen (vgl. Kap. 4.2).

Die nachfolgenden Darstellungen beziehen sich weitgehend auf die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Phase der Konzeptentwicklung und den ersten beiden Erprobungszyklen in Hamburg.

4.3.3 Bezugsrahmen für die Entwicklung und Erprobung des Bildungsweg-Coaching

Aufgrund des innovativen Charakters des BC im Rahmen einer SiA fehlte es bei der Konzeption der Prototypen sowohl an *spezifischen* theoretischen Fundierungen als auch an konkreten Erfahrungsbezügen, auf die sich die Erarbeitung und Gestaltung eines BC in den SiA-Bildungsgängen in Hamburg hätte stützen können. Gleichwohl gab es Coachingansätze aus anderen Kontexten (z. B. Berufs- und Studienorientierung, Karriereberatung), die als Impulse für die Entwicklung eines Bezugsrahmens aufgenommen werden konnten (vgl. Hirschi & Läge, 2008; Sauer-Schiffer, 2010; Hirschi et al., 2011; Foley & Bergquist, 2013; Kauffeld & Gessnitzer, 2018; Kauffeld & Wittner, 2023).

Anhand von Literaturanalysen und der Auswertung von Praxiserfahrungen der Mitglieder der Entwicklungsgruppe konnten folgende Aspekte identifiziert werden, die es bei der Entwicklung der Prototypen zu berücksichtigen galt:



Abbildung 6: Bezugsrahmen als Grundlage für die Analyse und Gestaltung des BC

Diese Aspekte wurden BC-spezifisch konkretisiert und in ein Rahmenmodell für die SiA-Bildungsgänge überführt. Über das Rahmenmodell ergaben sich Komponenten des BC sowie eine zeitliche Phasierungs-idee. Das Rahmenmodell diente wiederum den Coaches der jeweiligen SiA-Bildungsgänge für die Konkretisie-

rung, so dass schlussendlich unterschiedliche Varianten des BC entwickelt wurden, die sich jedoch alle auf das Rahmenmodell beziehen lassen. Dadurch war es auch möglich, anhand der Aspekte und des Rahmenmodells einen Vergleich der Prototypen und eine Analyse der Erfahrungen anzustellen.

Ziele und Themen

Als *Ziel* in affinen Coaching- und Beratungskonzepten (z. B. im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung) wird die Entwicklung einer Berufswahlkompetenz bzw. einer „beruflichen Souveränität“ ausgewiesen. „Berufliche Souveränität bezeichnet die Möglichkeit und Kompetenz einer Person, ihren Beruf selbstbestimmt zu wählen und auszuüben“ (Aktionsrat Bildung, 2023, S. 55). Innerhalb dieses Optionenraums kommt eine *Grundkonfiguration* zum Tragen, die als konstitutiv für Coachingansätze bezeichnet werden kann: Person und Situation, individuelle Ziele, Ressourcen und Ansprüche sollen in Einklang gebracht werden mit äußeren (gesellschaftlichen) Anforderungen – im Fall der SiA mit den Anforderungen aus Ausbildung und Studium.

Diese noch abstrakten Überlegungen galt es auf die spezifischen Voraussetzungen eines BC in der SiA auszulegen, in der die Lernenden zwar zunächst eine Entscheidung für einen Bildungsgang getroffen haben, jedoch ggf. noch die Optionen über dessen weiteren Verlauf reflektieren können. Die *Ziele* des BC leiteten sich zunächst aus dessen Funktion innerhalb der SiA ab: Die Lernenden sollten ihre Erfahrungen aus Ausbildung und Studium reflektieren und auf dieser Grundlage eine Entscheidung darüber treffen, wie sie ihren weiteren Bildungsweg gestalten wollen. Mit Blick auf affine Coachingansätze lässt sich dieses noch grobe Ziel in einem ersten Schritt wie folgt konkretisieren: Das BC soll auf der Grundlage der Erlebnisse und Erfahrungen aus den Lernorten der SiA einen Beitrag dazu leisten, dass die Lernenden

- ihre Erfahrungen und Erlebnisse in der Ausbildung und im Studium reflektieren,
- sich ihrer eigenen Ziele, Potenziale und auch Entwicklungsbereiche bewusst werden,
- sich über die spezifischen Anforderungen, Erwartungen, Aufgaben etc. an den Lernorten Betrieb, Berufsschule und Hochschule bewusst werden und sich kritisch-konstruktiv mit diesen auseinandersetzen,
- ihre individuellen Ansprüche mit den externen Anforderungen abgleichen und auf dieser Grundlage die Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen,

- erkennen, dass sie über das BC Strategien entwickeln und Vorgehensweisen kennenlernen, die es ihnen ermöglichen, auch zukünftig in Situationen von Unsicherheit zielgerichtete Entscheidungen über ihren Bildungsweg zu treffen.

Mit den Zielen waren zum Teil auch erste Hinweise über die *Themen* des BC verbunden.

Den Mittelpunkt des BC sollte das subjektive Erleben der SiA in den drei Lernorten bilden. Insofern sollte das BC den Lernenden Möglichkeiten bieten, ihre Erfahrungen im Betrieb, in der Berufsschule und in der Hochschule aufzuarbeiten und zu reflektieren. Zudem sollten sie dazu herausgefordert werden, die unterschiedlichen Erfahrungswelten in Betrieb, Berufsschule und Hochschule zueinander in Beziehung zu setzen.

Ausgehend von diesem Anspruch wurde ein Entwicklungsphasenmodell für die weitere Ausarbeitung der Prototypen zugrunde gelegt, in dem das Erleben der Grundphase der SiA durch unterschiedliche Übergänge modelliert wird (vgl. Euler & Naeve-Stoß, 2020). Lernende haben in der SiA unterschiedliche Übergänge zu bewältigen: *Diachrone* Übergänge resultieren daraus, dass Bildungswege in biografischen Etappen absolviert werden. Dies beginnt in der Kindheit, verläuft über die Stationen der allgemeinbildenden Schule und mündet in den Übergang in eine SiA. Dort befinden sich die Lernenden in der Grundphase, in der sie über den angestrebten Abschluss der SiA entscheiden können, prinzipiell aber auch eine Neuorientierung oder die Etappen des weiteren Bildungsweges in den Blick nehmen können. Mit dem BC werden die Lernenden vor allem bei der Entscheidungsfindung unterstützt. In diesem Prozess können auch Erfahrungen aus vorherigen Entwicklungsphasen aufgegriffen werden, insbesondere wenn es im BC um die Reflexion der eigenen Person geht und individuelle Ziele, Motive, Interessen und Vorstellungen über die eigene Zukunft expliziert und zur aktuellen Situation in Beziehung gesetzt werden. Im Sinne von Marotzki (1990) wird ein diachroner Reflexionsmodus verfolgt, in dem die Lernenden dazu angeregt werden, sich ihrer eigenen Geschichte bewusst zu werden.

Eine zweite Form von Übergängen, die als *synchrone* Übergänge bezeichnet werden können, entsteht dadurch, dass in der SiA Erfahrungen in drei Lernorten erworben werden und damit verschiedene Anforderungen aus den Lernorten miteinander in Einklang zu bringen sind. Für die Lernenden kann sich die Parallelität unterschiedlicher Lernorte als „Übergangsproblem“ (vgl. Meyer-Guckel et al., 2015) darstellen. Der Wechsel zwischen den Erfahrungsräumen mit ihren je spezifischen Handlungslogiken und -praktiken, zwischen den unterschiedlichen

Anforderungen sowie zwischen den unterschiedlichen Lehr-, Lern- und Prüfungskulturen kann die Lernenden vor spezifische Herausforderungen stellen. Vor diesem Hintergrund kann ein Gegenstand des BC darin bestehen, die Erfahrungen an den drei Lernorten, deren Unterschiedlichkeit und ihr Zusammenwirken in der SiA zu reflektieren. Das BC schafft den Lernenden die Möglichkeit, die jeweiligen Erfahrungen mit Blick auf eigene Ziele, Motive, Potenziale und Vorstellungen zum Bildungsweg zu reflektieren.

Reflexionsmodus

Der *Reflexion* von Erfahrungen und Erlebnissen kommt im BC eine Schlüsselrolle zu. Eine bedeutsame Zielperspektive der Reflexion im Kontext des Bildungs- und Berufswegcoaching ist es, ausgehend von Erfahrungen in den drei Lernorten Fragen über eigene Vorstellungen, (zukünftige) Perspektiven, Stärken und berufliche Orientierungen zu adressieren. Über eine „individuelle Selbstreflexion“, die einen bewussten Prozess darstellt, „bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen“ (Greif, 2008, S. 40), könnten Lernende dazu angeregt werden, Folgerungen für künftige Handlungen zu ziehen.

Für die Reflexion galt es angesichts der Zielperspektiven des BC, sowohl eine bestimmte Breite der Reflexionen als auch ein bestimmtes Niveau oder auch Tiefe anzustreben, damit die Reflexion einen gewinnbringenden Beitrag zur Klärung des weiteren Bildungsweges leisten kann. In Anlehnung an Leonhard et al. (2010) bezieht sich die Reflexionsbreite auf die verschiedenen Dimensionen, welche beim Bewusstwerden einer zu reflektierenden Situation von der reflektierenden Person einbezogen werden. Im Kontext des BC könnten dies beispielsweise Aspekte der Persönlichkeit, die Interaktion mit Personen aus einem der Lernorte, unmittelbar einwirkende Kontexte, institutionelle Faktoren oder auch Erwartungen der sozialen Umwelt wie Peers, Eltern oder weitere relevante Bezugspersonen sein. Die Reflexionstiefe verdeutlicht die Komplexität der Reflexion. Smith & Hatton (1995) beschreiben in ihrem Modell unterschiedliche Niveaus, welche die Komplexität der Reflexion widerspiegeln. Dabei unterscheiden sie vier verschiedene Reflexionsniveaus:

- „descriptive writing“: Beschreibung von Situationen, Erfahrungen oder Erlebnissen;
- „descriptive reflection“: Suche nach möglichen Ursachen bzw. Gründen für das Zustandekommen einer Situation oder eines Erlebnisses;
- „dialogic reflection“: Verbindung möglicher Ursachen bzw. Gründe mit einem Abwägen des Für und Wider;

- „critical reflection“: Einbeziehung von Implikationen und Konsequenzen sowie Begründung möglicher Vorgehensweisen für das weitere Handeln, ggf. mit Bezug auf eigene Ziele.

Prozessphasen

Neben diesen Gestaltungsfeldern galt es, die Überlegungen in den ersten beiden Dimensionen (Ziele/Themen; Reflexionsmodus) in ein Rahmenmodell mit einzelnen Komponenten zu überführen und diese über die Grundphase hinweg sinnvoll zu sequenzieren, damit die Lernenden (spätestens) am Ende der Grundphase eine Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg treffen konnten.

Als Ergebnis erarbeitete die Entwicklungsgruppe einen Rahmen für die Prototypen, der das BC über einen Zeitraum von 12–18 Monaten phasiert und drei wesentliche Komponenten beinhaltet:

- Eine *Einführungsveranstaltung*, in der die Lernenden das Angebot des BC, dessen Zielsetzung und den Ablauf kennenlernen. Die Einführungsveranstaltung fand ca. drei Monate nach Beginn der SiA statt, nachdem die Lernenden alle drei Lernorte erstmals kennengelernt hatten. Die Einführungsveranstaltung wurde von den Coaches an der jeweiligen Berufsschule für die Gruppe der SiA-Lernenden aus dem jeweiligen Bildungsgang durchgeführt und umfasste je nach BC-Prototypen im Bildungsgang zwei bis sechs Unterrichtsstunden.
- *Reflexionsimpulse*, die eine Reflexion der Lernenden über ihre Erfahrungen in der SiA anregen und strukturieren sollten. Mit Reflexionsimpulsen sollten die Lernenden zwischen den Präsenz-Begegnungen mit den Coaches die Reflexionsprozesse über ihre Ausbildungs- und Studienerfahrungen vertiefen. Die Bearbeitung war für die Lernenden freiwillig. Neben dem angestrebten Nachdenken über die Erfahrungen in den Lernorten wurden die Reflexionsimpulse u. a. auch zur Vorbereitung der Coaching-Gespräche verwendet. Die Reflexionsimpulse wurden i. d. R. über relativ offene Leitfragen strukturiert. Ein Beispiel ist der Reflexionsimpuls „Zwischenbilanz“, mit dem die Lernenden mit Bezug auf das vergangene Halbjahr ihre positiven Erfahrungen und Erfolgserlebnisse sowie die erfahrenen Herausforderungen und deren Bewältigungsformen rekonstruieren und dokumentieren sollten.
- Individuelle *Coachinggespräche*, in denen die Lernenden begleitet von einem:r Coach:in ihre Entwicklung, Erfahrungen, Potenziale reflektieren und dazu angeregt werden, ihren weiteren Bildungsweg zielgerichtet zu ge-

stalten. Während der Grundphase der SiA fanden mit jedem:r Lernenden zwei Coachinggespräche statt.

Die nachfolgende Abbildung 7 gibt einen Überblick über die Phasen und die jeweiligen Komponenten.

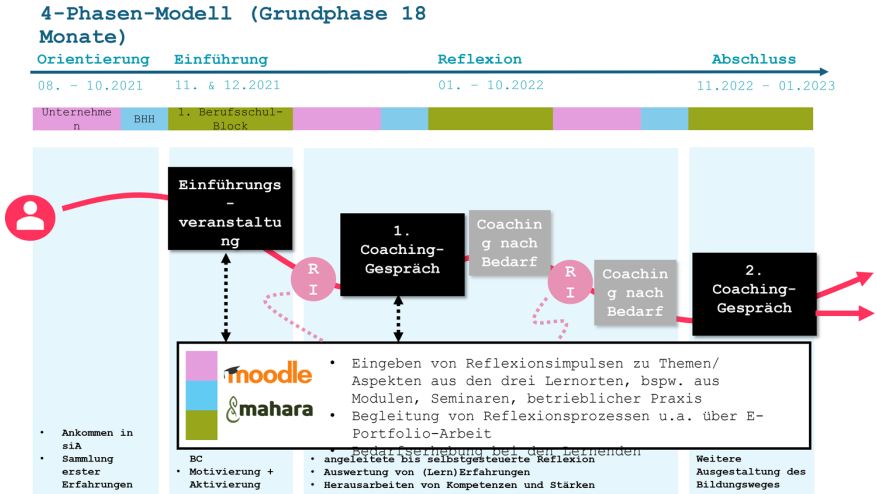


Abbildung 7: Rahmenmodell des BC mitsamt Komponenten und Ablauf des BC (Quelle: Hanns et al., 2021)

Die konkrete Ausgestaltung der Komponenten aus dem Rahmenmodell erfolgte bildungsgangbezogen durch die Coaches an den Berufsschulen. Auf diese Weise gelang es, unterschiedliche Umsetzungsvarianten zu erproben.

Beziehungsgestaltung

Ein übergreifendes Moment für das Gelingen des BC stellte der Aufbau und die Gestaltung einer *Beziehungsebene zwischen Coach:in und Coachee* dar (vgl. Schuchardt-Hain, 2017). Es verband sich mit der Frage, wer für die Lernenden als Coach:in fungiert und über welches Kompetenzprofil diese:r verfügen sollte. Prinzipiell könnten Coaches aus den Lernorten Berufsschule, Hochschule und Betrieb oder extern rekrutiert werden. Ein Aspekt bei der Wahl könnte ein möglicher Rollenkonflikt sein, d. h. wenn ein:e Coach:in beispielsweise gleichzeitig als (beurteilende) Lehrkraft oder als Vorgesetzte:r im Betrieb fungiert, kann dies den erforderlichen Vertrauensaufbau unterbinden. Neben der Frage nach der Aus-

wahl des:r Coach:in war zu klären, über welche Formate und Aktivitäten bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der SiA eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden könnte.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Schließlich bildeten neben den personellen die zeitlichen, finanziellen und institutionellen *Ressourcen* relevante Rahmenbedingungen für die Durchführung des BC. Zeitliche Ressourcen könnten sowohl auf Seiten der Coaches als auch bei den Coachees begrenzt sein. Auch aus dieser Perspektive war es daher bedeutsam, die Ziele und Themen des BC abzugrenzen und etwa weitergehende Bedarfe seitens der Coachees (z. B. Lerncoaching, psycho-soziale Beratung) im Rahmen einer Verweisberatung an entsprechende Stellen zu delegieren. Finanzielle und institutionelle Ressourcen verwiesen zudem auf die Frage, inwieweit das BC in den einzelnen Lernorten als zielkonform verstanden wird und daher in das institutionelle Profil des Lernorts integriert werden sollte.

4.3.4 Erfahrungen aus der Umsetzung des Bildungsweg-Coaching

Die nachfolgende Darstellung der Umsetzungserfahrungen erfolgt auf der Grundlage von Daten, die aus Fokusgruppeninterviews mit den Coaches und aus Einzelinterviews mit SiA-Lernenden aus dem ersten sowie Fokusgruppeninterviews mit den Lernenden aus dem zweiten SiA-Durchgang in Hamburg gewonnen wurden. Nach der Beschreibung der Erfahrungen werden diese zu Gestaltungsprinzipien verdichtet, die als Grundlage für die Entwicklung von BC-Konzepten in anderen SiA-Kontexten dienen können.

Ziele und Themen des BC

Zu Beginn des ersten SiA-Durchgangs waren die Ziele des BC sowohl bei den Coaches als auch den Lernenden nicht eindeutig. Die interviewten Lernenden konnten nach der Einführungsveranstaltung zumeist nur ein grobes, undifferenziertes Verständnis über das Ziel und die Funktion der BC wiedergeben. Teilweise wurde das BC mit der Studienberatung verbunden oder aber es wurde als ein Bestandteil der Berufsschulausbildung verstanden. Einige der Coaches vertraten die Position, dass eine enge Ausrichtung des Prozesses auf die Entscheidung für eine der Bildungswegoptionen zu eng greife. Sie sahen es als unerlässlich an, die biografischen und persönlichen Hintergründe und sozialen Kontexte des:der Lernenden in das Coaching einzubeziehen.

In den ersten SiA-Durchgang waren ca. 100 Lernende in den fünf Bildungsgängen einbezogen. Dabei zeigte sich zum einen, dass die Unterstützungsbe-

darfe sowohl sachlich als auch motivational unterschiedlich ausgeprägt waren. Zum anderen wurde deutlich, dass die Bereitschaft, sich als Person zu öffnen und über persönliche Erlebnisse und Erfahrungen zu reflektieren, unterschiedlich vorhanden war.

Ausgehend von den Erfahrungen aus dem ersten SiA-Durchgang wurde in einem Austausch von den Coaches mit der Wissenschaftlichen Begleitung die Zielausrichtung des BC geschärft und entsprechend in der Einführungsveranstaltung kommuniziert. Dabei standen – mit unterschiedlichen Schwerpunkten in den Bildungsgängen – im Kern die folgenden drei Zielbereiche im Vordergrund:

- Reflexion des bisherigen Bildungsweges mit der Identifizierung von Herausforderungen, Stärken und verfügbaren Unterstützungsressourcen;
- Auseinandersetzung mit persönlichen und emotionalen Facetten der eigenen Person;
- Entscheidung bzw. Vergewisserung über die Option „Doppelabschluss vs. Fokussierung auf den Ausbildungsabschluss“.

Die Reflexionsprozesse innerhalb des BC stützten sich auf die bestehenden Reflexionskompetenzen der Lernenden. Vor diesem Hintergrund blieben entsprechende Prozesse ggf. oberflächlich und vordergründig, wenn diese Kompetenzen nicht hinreichend entwickelt waren. Das ursprünglich ausgewiesene Ziel einer Weiterentwicklung und Stärkung der Reflexionskompetenzen bei den Lernenden wurde angesichts des für das BC verfügbaren begrenzten Zeitrahmens als eine Überforderung eingeschätzt und aus dem Zielkanon gestrichen.

Für die meisten Lernenden hatte die Entscheidungsoption über den angestrebten Abschluss zunächst keine wesentliche Bedeutung. Nahezu alle Lernenden äußerten im ersten Jahr den Doppelabschluss als Ziel. Sie betonten, dass nicht das „ob“, sondern das „wie“ im Vordergrund stehen würde (was zumindest Hinweise darauf gibt, dass die Erreichung des Doppelabschlusses nicht als Selbstläufer verstanden wird). Zugleich erwähnten einzelne Lernende, dass sie bei anderen Lernenden in ihrem Bildungsgang einen Coachingbedarf im Hinblick auf die Entscheidungsoption wahrgenommen haben.

Das Spektrum an Themen im BC war sehr breit. Häufig wurden der bisherige Bildungsweg, die wahrgenommenen Stärken sowie die aktuelle Befindlichkeit in den Lernorten der SiA thematisiert. Ein Thema in diesem Zusammenhang war der Umgang mit unterschiedlichen Regeln und Praktiken in den Lernorten (z.B. die starke Regulierung über Anwesenheitspflicht, Einschränkung der Handynutzung am Lernort Berufsschule) bzw. die wahrgenommene Rolle als Schüler:in, Student:in oder Mitarbeiter:in im Unternehmen. Dabei konnten auch

Anspruchsniveaus, Herausforderungen und die didaktische Praxis in den Lernorten zur Sprache kommen. Die eigene Person wurde von den Lernenden beispielsweise im Zusammenhang mit organisatorischen Themen (z. B. Abstimmen der Prüfungstermine, Ausbalancieren der Arbeitsbelastungen) oder Hinweisen auf persönliche Herausforderungen (z. B. Lernverhalten, Zeitmanagement) einbezogen.

Reflexionsmodus

Im Tenor verlief der Austausch sachbezogen, emotionale Dimensionen blieben im Hintergrund. Die Lernenden beschrieben ihre Situation kontrolliert, bestehende Herausforderungen wurden dabei prinzipiell als gut bewältigbar geschildert. Aus den Fokusgruppeninterviews mit den Coaches wurde deutlich, dass hinsichtlich der Reflexionstiefe bei vielen Lernenden das von Smith & Hatton (1995) als „descriptive writing“ gekennzeichnete Verhalten dominierte, bei dem Situationen und Erfahrungen beschrieben, jedoch nicht auf seine (Hinter-) Gründe befragt oder bewertet werden. Aus den beiden SiA-Durchgängen verdichtete sich der Eindruck, dass eine Förderung im Sinne der Weiterentwicklung bestehender Reflexionskompetenzen bei den Lernenden in dem gegebenen zeitlichen Rahmen das Konzept überstrapaziert.

Phasen des BC-Prozesses

Während im ersten SiA-Durchgang weitgehend eine lineare Phasenfolge mit Einführungsveranstaltung, Reflexionsimpulsen und Coachinggesprächen eingehalten wurde, haben sich im zweiten Durchgang zum einen Modifikationen in der Einführungsveranstaltung, zum anderen Verschiebungen im Einsatz der Reflexionsimpulse ergeben.

Einführungsveranstaltung

Die Einführungsveranstaltung zum BC fand sowohl im ersten als auch im zweiten SiA-Durchgang etwa drei bis vier Monate nach Beginn des Bildungsgangs statt. Der Zeitpunkt wurde gewählt, da die Lernenden zu diesem bereits alle drei Lernorte kennengelernt und die Informations- und Arbeitsdichte aus der Anfangsphase etwas nachgelassen hatten. Die Durchführung folgte einigen übergreifenden Prinzipien:

- Freiwilligkeit der Beteiligung an den Aufgaben und Übungen,
- Bewertungsfreiheit bei den Beiträgen der Lernenden,
- Vertraulichkeit der Beiträge hinsichtlich der Weitergabe nach Außen,
- Bemühen um Reflexionstiefe und -intensität,
- Möglichst umfassende Selbstzuordnung der Lernenden zu den Coaches.

Im ersten SiA-Durchgang wurde in den meisten Bildungsgängen ein großes Gewicht auf die Reflexion des bisherigen Bildungswegs, eigener Ziele, Stärken und Herausforderungen gelegt. Es wurden beispielsweise Reflexionsübungen durchgeführt, Arbeitsaufträge vergeben und in einem Workshopcharakter mit Hilfe unterschiedlicher Medien (u. a. Metaplanwand, Flipchart, Bildkarteien) Reflexionsergebnisse erarbeitet und reflektiert. Aus den Interviews mit den Lernenden wurde ersichtlich, dass diese die Gesamtkonzeption der Einführungsveranstaltung insgesamt als gut bewerteten, wenngleich in einem Bildungsgang einzelne Lernende „mehr Inhalte“ erwarteten bzw. die obligatorische Teilnahme insgesamt in Zweifel stellten. Andere Lernende beurteilten die Veranstaltung insgesamt positiv; Einwände bezogen sich auf deren Länge und die verbleibende Unklarheit über die Ziele des BC. Die Coaches äußerten sich hinsichtlich der Mitwirkung der Lernenden insgesamt positiv, wenngleich sie innerhalb des gegebenen Rahmens (u. a. Zahl der Teilnehmenden, Schulambiente) Grenzen hinsichtlich der erreichbaren Reflexionstiefe erkannten. Im zweiten SiA-Durchgang wurde insgesamt ein stärkerer Fokus auf die Darstellung der BC-Ziele sowie auf den Kontaktaufbau mit den Coaches gelegt. So nahmen einzelne Coaches im Anschluss an die Veranstaltung mit den ihnen zugeordneten Lernenden Kontakt auf, um die Beziehungsebene zu stärken.

Reflexionsimpulse

In vier Bildungsgängen wurden Reflexionsimpulse angeboten, im fünften Bildungsgang wurden sie in die Coachinggespräche integriert. Teilweise fand die Ausgabe bereits am Ende der Einführungsveranstaltung statt; ansonsten erfolgte die Übermittlung über eine Plattform oder per Mail.

Die Umsetzung der Reflexionsimpulse durch die Lernenden im ersten SiA-Durchgang konnte indirekt über die Wahrnehmung der Coaches sowie aus den Interviews mit den Lernenden erschlossen werden. In den Interviews mit den Lernenden kamen die Reflexionsimpulse zunächst nicht vor; auf die Impulse explizit angesprochen, konnten sie sich nur vereinzelt und äußerst vage an diese erinnern. Dabei wurde deutlich, dass die Impulse für die Reflexion häufig als Arbeitsaufträge wahrgenommen wurden. Die Coaches berichteten von insgesamt eher schleppenden Rückläufen. Die Tiefe und Qualität der Bearbeitung wurden als sehr unterschiedlich beurteilt. Dabei blieb zunächst offen, ob die mangelnde Reflexionstiefe auf fehlende Bereitschaft oder fehlende Kompetenz bei den Lernenden zurückzuführen war. Es wird erkennbar, dass insbesondere in Zeiten hoher Arbeits-, Lern- und Prüfungsbelastung die Reflexionsimpulse nachrangig aufgenommen und bearbeitet wurden. Eigene Anliegen oder auch zusätzliche

Gesprächsbedarfe wurden von den Lernenden über die Reflexionsimpulse nur in Ausnahmefällen thematisiert.

Die Erfahrungen aus der Umsetzung führten zu deutlichen Anpassungen im zweiten SiA-Durchgang. In drei Bildungsgängen verzichteten die Coaches explizit auf als Reflexionsimpulse ausgewiesene Angebote an die Lernenden zwischen der Einführungsveranstaltung und dem ersten Coachinggespräch. In einem vierten Bildungsgang wurde eine gleichgerichtete Veränderung für den dritten SiA-Durchgang geplant. Die Begründungen für den Verzicht auf explizite Reflexionsimpulse bezogen sich zum einen auf die Erfahrung, dass die Lernenden die Impulse weniger als Auslöser für ein Nachdenken über die eigenen Erfahrungen und das eigene Handeln verstehen, sondern primär als einen zu erledigenden Arbeitsauftrag. Zum anderen wurden die auf eine kognitive Bearbeitung ausgerichteten Reflexionsimpulse als weniger geeignet beurteilt, um den in den Coachinggesprächen angestrebten Austausch auch über persönliche und emotionale Befindlichkeiten vorzubereiten.

Anstelle der explizit als Reflexionsimpuls ausgewiesenen Angebote an die Lernenden wurden im zweiten SiA-Durchgang alternative Formen der Reflexionsauslösung eingeführt:

- In drei Bildungsgängen wiesen Coaches schriftlich oder im Rahmen eines kurzen Klassenbesuchs auf das bevorstehende Coachinggespräch hin und regten die Lernenden an, sich eigene Anliegen bewusst zu machen und in das Gespräch einzubringen.
- In einem Bildungsgang wurden vor den Coachinggesprächen assoziationsstarke Bilder angeboten, von denen sich die Lernenden dasjenige wählen konnten, das sie in einer Verbindung zu der eigenen Person bzw. ihrer Erfahrung in der SiA sehen.
- Spezifische Reflexionsimpulse wurden situativ in die Gestaltung des Coachinggesprächs integriert.
- In einigen Bildungsgängen wurden den Lernenden nach dem ersten Coachinggespräch individualisierte Reflexionsimpulse angeboten, die sich auf einzelne Gesprächsaspekte bezogen und ihnen weitergehende Anregungen vermitteln konnten.
- In zwei Bildungsgängen wurde ferner darüber nachgedacht, inwieweit eine Verknüpfung des BC mit ausgewählten Inhalten aus einzelnen Modulen der Berufs- oder Hochschule sinnvoll ist. Dabei wäre zu vermeiden, dass der bewertungsfreie Charakter des BC beeinträchtigt wird oder die Lernenden den Eindruck bekommen, innerhalb des BC gehe es um die Erledigung von Arbeitsaufträgen.

Coachinggespräche

Das Coachinggespräch bildete das Herzstück des BC. In seiner Ausprägung war es in vielen Fällen ein Statusgespräch, in dem die gewonnenen Erfahrungen aus den drei Lernorten reflektiert, individuelle Ziele der Lernenden transparent und mögliche Herausforderungen zu ihrer Erreichung sowie Wege zur Bewältigung der Herausforderungen identifiziert wurden. Die Entscheidung bzw. Vergewisserung über den individuellen Bildungsweg resultierte aus diesem Prozess bzw. bildete bei vielen Lernenden nicht das Ergebnis, sondern den Einstieg in das Gespräch.

Das erste Gespräch fand in vier Bildungsgängen ca. 9–10 Monate, in einem Bildungsgang ca. 4–5 Monate nach Start des Bildungsgangs statt. Als wesentlicher Grund für den fortgeschrittenen Zeitpunkt wurde von den Coaches in vier Bildungsgängen die für das Gespräch notwendige Erfahrungsgrundlage angeführt. Das zweite Coachinggespräch fand 12–15 Monate nach Start des Bildungsgangs statt. In den ersten beiden SiA-Durchgängen wurde durch die Coaches bewusst die Entscheidung getroffen, die Teilnahme an den Coachinggesprächen für die Lernenden verpflichtend zu machen. Die Coaches begründeten dies mit dem Argument, dass vielen Lernenden der individuelle Mehrwert und die Sinnhaftigkeit des BC erst durch das Erleben des Gesprächs bewusst werde. Zudem habe die Gefahr bestanden, dass die Wahrnehmung eines freiwillig angebotenen Coachinggesprächs von den Lernenden als stigmatisierend wahrgenommen werden könnte. Hinsichtlich des zweiten Coachinggesprächs waren einige der Coaches nach Ende des zweiten Zyklus der Meinung, dieses müsse nicht weiter verpflichtend sein. Den Verpflichtungscharakter für das erste Gespräch wollten jedoch alle Coaches beibehalten.

Aus den Interviews mit den Lernenden wurde deutlich, dass sich zwar viele von ihnen mit dem verpflichtenden Charakter arrangieren können, ihn zum Teil auch aktiv befürworten, ein beträchtlicher Teil offensichtlich aber auch Mühe mit dieser Regelung hatte. Einige verwiesen auf Ansprechpartner:innen, auf die sie insbesondere im betrieblichen Kontext bei auftretenden Fragen und Problemen zurückgreifen könnten und dies auch bevorzugten. Bei einzelnen Lernenden war erkennbar, dass sie das Coachinggespräch eher mit einer Prüfungs- als einer Fördersituation konnotierten. Die Frage nach dem Verpflichtungscharakter wurde unter den Lernenden kontrovers diskutiert. Sie verband sich auch mit dem Rollenspatag, in dem sich die Lernenden befinden: Auf der einen Seite sind sie Studierende mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung über die Teilnahme an den Studienangeboten der Hochschule. Auf der anderen Seite sind sie als Schüler:innen in die Regelvorgaben der Berufsschule eingebunden. Mögliche Rege-

lungen, um dem Spannungsfeld zwischen Verpflichtung und Freiwilligkeit zu begegnen, wurden nach dem zweiten SiA-Durchgang noch diskutiert.

Jenseits der teilweise kritischen Haltung gegenüber dem Pflichtcharakter erachteten die meisten Lernenden das erlebte Coachinggespräch als „sinnvoll“, „prinzipiell positiv“ und „angenehm“. Die meisten Lernenden begrüßten die Möglichkeit eines solchen Gesprächs, auch dann, wenn sie keine eigenen Anliegen in das Gespräch einbrachten.

Beziehungsgestaltung

Je mehr die Person des:r Lernenden zum Gegenstand der Reflexion innerhalb des BC wurde, desto mehr bedarf es eines frühzeitigen, möglichst vertrauensvollen Beziehungsaufbaus zwischen Coaches und den SiA-Lernenden sowie die Offenheit der SiA-Lernenden, sich auf eine solche Reflexion mit einem:r Coach:in einzulassen. Auch wenn die Bereitschaft der SiA-Lernenden diesbezüglich unterschiedlich ausgeprägt war, wurde dieses Ziel nach Einschätzung der Coaches bei der Mehrzahl der Lernenden gut erreicht.

Die Coaches nutzten die Einführungsveranstaltung und die Zeit vor dem ersten Coachinggespräch zum Aufbau einer Beziehungsebene. Zum einen versuchten sie, in der Einführungsveranstaltung durch die Gestaltung eines angenehmen Ambientes und einer offenen Kommunikationskultur Vertraulichkeit und Vertrauen zu fördern. In den Bildungsgängen, in denen mehrere Coaches agierten, wurde zudem den Lernenden die Wahl des:r Coaches:Coachin überlassen. Nach der Veranstaltung gingen einzelne Coaches auf die ihnen zugeordneten Lernenden zu und schafften einen Anlass zum persönlichen Kennenlernen.

Zugleich wurde deutlich, dass in Struktur und Ablauf des BC verschiedene Aspekte bestehen, die für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung hinderlich wirken könnten:

- Die Lernenden haben die Zielsetzung des BC nicht verstanden oder sind mit ihr nicht einverstanden.
- Der:die entsprechende Coach:in tritt im Bildungsgang auch als Lehrperson auf und wird von den Lernenden nicht als neutrale, bewertungsfreie Person wahrgenommen.
- Der Pflichtcharakter des BC führt bei ablehnenden Lernenden zu einer Erledigungshaltung ohne innere Anteilnahme.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Aus der Perspektive der *personellen Rahmenbedingungen* brachten die Coaches ein unterschiedliches Maß an Coachingerfahrung ein. Da das BC ein gänzlich neues

Konzept darstellte, besaß niemand bereits spezifische Erfahrungen in diesem Coachingsegment. Gleichwohl brachten die meisten der Coaches langjährige Erfahrungen aus anderen Beratungs- bzw. Coachingfunktionen mit (u. a. Lerncoaching, Berufsorientierung, Studienberatung). Für die Auswahl zukünftiger Coaches erscheint es wesentlich, welche Kompetenzanforderungen an die Bildungsweg-Coaches gestellt werden (sollen). Ein zentraler Parameter in der Bestimmung des Anforderungsprofils besteht darin, in welchem Umfang in der Gesamtgruppe der Lernenden auch persönliche und emotionale Dimensionen innerhalb des BC gefordert sind. Als Kernanforderungen an das Kompetenzprofil können auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen die folgenden Bereiche hervorgehoben werden:

- Coachinghaltung des bewertungsfreien Sich-Einlassens auf die Anliegen und Voraussetzungen der Lernenden – eine Haltung, die sich zumindest in Teilen von jener eines:r Lehrenden abhebt.
- Umgang mit Vertraulichkeit, insbesondere bei auftretenden Dilemma-Situationen. So können in dem Kontakt beispielsweise Sachverhalte zum Vorschein kommen, die im Extrem ein gesetzeswidriges Verhalten der Lernenden oder auch Dritter anzeigen.
- Kompetenzen der adressatenzentrierten Gesprächsführung, um die Anliegen der Lernenden größtmöglich zu aktivieren.

In dem ersten SiA-Durchgang zeigten sich hinsichtlich der Anbindung der Coaches drei unterschiedliche Rollenkonstellationen:

- Ein:e Coach:in agierte gegenüber den Lernenden in einer Mehrfachrollen-anbindung (als Lehrperson, Studiengangleiter:in, Bildungsweg-Coach:in).
- Drei Coaches agierten gegenüber den Lernenden in einer Doppelrolle (als Lehrer:in und Bildungsweg-Coach:in), wobei eine Unterscheidung noch darin bestand, inwieweit das Unterrichtsfach von den Lernenden für den Ausbildungserfolg als „bedeutsam“ bewertet wurde.
- Vier Coaches agierten gegenüber den Lernenden einzig in der Rolle als Bildungsweg-Coach:in.

Doppel- bzw. Mehrfachrollen wurden prinzipiell problematisch beurteilt. Zwar schufen die jeweiligen Coaches gegenüber den Lernenden eine Transparenz, doch verhinderte diese Rollenklärung nicht, dass einzelne Lernende die Mehrfachrollen problematisch einschätzten.

Hinsichtlich der *zeitlichen Ressourcen* wurde das Budget der Coaches im Wesentlichen für die Durchführung der Einführungsveranstaltung und die Durch-

führung der Coachinggespräche verwendet. Das zeitliche Volumen begrenzt den Rahmen für den Umfang und die Intensität des Austauschs zwischen Coaches und Lernenden. Als Parameter für mögliche Anpassungen könnte neben der Bereitstellung von Zeit- (und korrespondierenden Finanz-) Budgets der Verpflichtungscharakter der Coachinggespräche die Verwendung der Zeitressourcen beeinflussen.

Aus *institutioneller Perspektive* lag die Hauptverantwortung in den beiden SiA-Durchgängen in vier Bildungsgängen bei den beteiligten Berufsschulen, in einem Bildungsgang bei der Hochschule. Beide Realisierungsvarianten erwiesen sich prinzipiell als tragfähig. Für eine Verankerung in der Berufsschule spricht der „neutrale“ Charakter dieses Lernorts im Hinblick auf die Entscheidungsoption Doppelabschluss vs. Fokussierung auf den Ausbildungsabschluss. Beide Optionen sind für die Berufsschule ohne Konsequenzen für die Zahl der Schüler:innen, während die Orientierung auf die zweite Option für die Hochschule mit einem Verlust von Studierenden verbunden wäre. Ein weiteres Argument für die Berufsschule besteht in der Erfahrungsbasis der Coaches: Sie kennen aus ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiografie sowohl die Ausbildungs- als auch die Studienseite, was bei den Lehrenden aus der Hochschule nicht vorausgesetzt werden kann. Dem steht das Argument entgegen, dass die Terminplanung für Einführungsveranstaltung und Coachinggespräche durch die schulferienbedingte Verfügbarkeit der Coaches begrenzt werden könnte. Eine Perspektiven-erweiterung entsteht durch die Überlegung, in den Pool der Coaches auch Vertreter:innen aus Betrieben bzw. externe Personen einzubeziehen.

Das BC ist nicht nur ein Entwicklungsprozess für den Lernenden, sondern auch für die Coaches. Bestehende Kompetenzen für das BC entwickelten sich mit den Erfahrungen weiter. Vor diesem Hintergrund wäre aus institutioneller Perspektive zu klären, wie ein solcher Kompetenzentwicklungsprozess unterstützt werden kann. Ein Format wären die begleitend zu den Erprobungszyklen organisierten Entwicklungs-/Qualitätsworkshops.

Im Ergebnis legen die Erfahrungen nahe, die Ownership für die Gestaltung des BC in einem Bildungsgang an Berufs- oder Hochschule zu verankern sowie weitergehend eine Verantwortlichkeit für die kontinuierliche Weiterentwicklung und den Austausch zwischen den Coaches zu schaffen.

4.3.5 Gestaltungsprinzipien für das Bildungsweg-Coaching

Die nachfolgend skizzierten Gestaltungsprinzipien stellen das Ergebnis einer Verdichtung der Umsetzungserfahrungen aus den zwei SiA-Durchgängen in Hamburg dar.

Zielausrichtung und Reflexionsmodus

1. Die Lernenden sollten früh über Ziel und Ablauf des BC (auch in Abgrenzung zu anderen Unterstützungsangeboten in den Lernorten) informiert werden.
2. Das BC sollte sich auf die Reflexion der Erfahrungen in den ersten 12–18 Monaten der SiA fokussieren. Dabei steht im Vordergrund, individuelle Ansprüche des:r Lernenden und soziale Anforderungen in Einklang zu bringen. Ein Ergebnis des Reflexionsprozesses besteht in der Vergewisserung des:r Lernenden über den weiteren Bildungsweg bis zum Abschluss der SiA.
3. In den Phasen des BC sollte eine ausgeprägte Reflexionstiefe im Austausch mit den Lernenden angestrebt werden.
4. Im Ablauf des BC sollte möglichst früh erkennbar werden, welche Lernenden einen Unterstützungsbedarf anzeigen.
5. Lernende mit artikuliertem oder erkennbarem Unterstützungsbedarf, mit artikulierten oder erkennbaren Zweifeln über den Fortgang der SiA bzw. der Motivation zum Ausstieg aus der SiA sollten möglichst früh eine Unterstützung im Rahmen des BC in Anspruch nehmen können.

Prozessphasen

Einführungsveranstaltung

1. Die Ziele und Schwerpunkte der Einführungsveranstaltung sollten mit den übergeordneten Zielen des BC korrespondieren.
2. Ein wesentliches Ziel der Einführungsveranstaltung sollte in der Darstellung der Ziele und Abläufe des BC liegen.
3. Ein weiteres Ziel der Einführungsveranstaltung sollte in der Einleitung einer Reflexion der Lernenden über ihren Bildungsweg unter Einbeziehung der SiA bestehen.
4. Die Umsetzung der Einführungsveranstaltung sollte insbesondere Prinzipien wie Freiwilligkeit der Beteiligung an den Aufgaben, Bewertungsfreiheit der Beiträge, Vertraulichkeit und Selbstzuordnung der Lernenden zu den Coaches folgen.
5. Der Zeitpunkt der Einführungsveranstaltung sollte möglichst nah am Start des Bildungsgangs liegen.
6. Die Einführungsveranstaltung sollte mit zeitnahen Anschlusschritten im BC-Prozess verbunden sein.

Reflexionsimpulse

1. Reflexionsimpulse sollten so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden nicht als Arbeits- oder Lernauftrag wahr- und aufgenommen werden.
2. Reflexionsimpulse sollten nicht zu Zeitpunkten übermittelt werden, in denen die Lernenden überdurchschnittlich hohen Arbeits-/Prüfungsbelastungen ausgesetzt sind.
3. Die Übermittlung von Reflexionsimpulsen sollte möglichst in Form einer individuellen Ansprache des:r Lernenden erfolgen. Dabei können der persönliche Nutzen bzw. der Mehrwert einer Bearbeitung hervorgehoben werden.
4. Reflexionsimpulse sollten (spätestens im Anschluss an das erste Coachinggespräch) möglichst individuell auf die Bedarfslage des:r Lernenden ausgerichtet sein.
5. Reflexionsimpulse sollten insbesondere das Nach- und Vorausdenken zu Anliegen thematisieren, die sich in Coachinggesprächen von Lernenden als herausfordernd zeigten (z. B. hohe Arbeitsbelastung, Zeitmanagement).

Coachinggespräche

1. Lernenden sollte der Mehrwert und die Sinnhaftigkeit eines individuellen Coachinggesprächs vorgängig erläutert werden.
2. Lernende mit einer *begründeten* Ablehnung eines Coachinggesprächs sollten nicht zu einem Gespräch verpflichtet werden.
3. Themen und Ablauf des Coachinggesprächs sollten sich auf die Ziele des BC ausrichten.
4. Die von den Lernenden eingebrachten Anliegen sollten prioritär besprochen werden.
5. Die von den Lernenden eingeführten Themen und Anliegen sollten daraufhin unterschieden werden, welche zum Kern eines BC zählen und welche im Rahmen einer Verweisberatung behandelt werden sollten.
6. Kritische Hinweise aus den Coachinggesprächen sollten dokumentiert und ggf. in anonymisierter Form in entsprechende Gremien der SiA eingespeist werden. Dabei steht nicht die individuelle Klärung einer Problemsituation im Vordergrund, sondern die Reflexion darüber, ob entsprechende Kritiken auf strukturell zu behebbende Defizite in den Lernorten hinweisen.
7. Bei erkennbaren Tendenzen eines:r Lernenden, das Studium oder den SiA-Bildungsgang zu beenden, sollten ihm:ihr vertiefte bzw. intensivere Gesprächsformen angeboten werden.

Beziehungsgestaltung

1. Die Coaches sollten sich spätestens nach der Einführungsveranstaltung den ihnen zugeordneten SiA-Lernenden vorstellen und sich um eine persönliche Kontaktaufnahme bemühen.
2. Rollenkonstellationen, die eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden beeinträchtigen können, sollten vermieden werden.

Organisatorische Rahmenbedingungen

1. Bei der Rekrutierung von Bildungsweg-Coaches sollten folgende Kompetenzbereiche berücksichtigt werden: Coachinghaltung des bewertungsfreien Einlassens auf die Lernenden; Umgang mit Vertraulichkeit; adressatenzentrierte Gesprächsführung.
2. Die finanziellen und zeitlichen Ressourcen sollten möglichst fokussiert für die Lernenden mit einem Unterstützungs- und/oder Klärungsbedarf verwendet werden.
3. Das BC sollte auf der Ebene eines Bildungsgangs durch eine institutionelle Anbindung an Berufs- oder Hochschule organisiert und gesteuert werden.
4. Die Coaches sollten die Gelegenheit erhalten, ihre Erfahrungen auszutauschen und ihre Kompetenzen über formelle und informelle Angebote weiterzuentwickeln. Dazu sind geeignete institutionelle Verankerungen zu schaffen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung/Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.) (2023). *Bildung und Berufliche Souveränität*. Gutachten. Münster: Waxmann.
- Euler, D. & Naeve-Stoß, N. (2020). Verloren in der Multioptionsgesellschaft? – Jugendliche zwischen Berufsausbildung und Studium. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe38/euler_naeve-stoss_bwpat38.pdf
- Foley, V. & Bergquist, W. (2013). *Coaching the young client*. https://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2013/10/Coaching_the_Young_Client_Foley_and_Bergquist.pdf (10.11.2024).
- Hiby, K. & Euler, D. (2019). *Bildungsweg-Coaching an der Beruflichen Hochschule Hamburg*. Internes Manuskript. August 2019.
- Hanns, S., Hasse, A., Knauf, B. (2021). *Konzeptionelle Überlegungen zum Bildungsweg-Coaching in der studienintegrierenden Ausbildung*. Internes Manuskript. November 2021.

- Hirschi, A. & Läge, D. (2008). Increasing the career choice readiness of young adolescents: an evaluation study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 95–110.
- Hirschi, A., Niles, S. G., Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: social support, personality, and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34, 173–182.
- Kauffeld, S. & Gessnitzer, S. (2018). *Coaching: Wissenschaftliche Grundlagen und Praktische Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauffeld, S. & Wittner, B. (2023). Coaching zur beruflichen Orientierung: Du hast die Wahl und suchst deinen Weg. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, (30), 383–39. <https://doi.org/10.1007/s11613-023-00831-5>
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, 111–129.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Naeve-Stoß, N. (2019). *Die Lernenden im Mittelpunkt – zur Relevanz der Subjektperspektive bei der Entwicklung eines Konzepts für ein Berufswegecoaching im Rahmen einer studienintegrierenden Ausbildung*. Internes Manuskript November 2019.
- Naeve-Stoß, N. (2021). *Weiterführung der Entwicklung des Bildungsweg-Coaching in den „SiA-Ausbildungsberufen“*. Internes Manuskript April 2021.
- Naeve-Stoß, N. & Schaumann, U. (2021). *Konzeptionelle Überlegungen zum Bildungsweg-Coaching im Studiengang BWL-KMU sowie Überlegungen zur Durchführung an der BHH*. Internes Manuskript August 2021.
- Sauer-Schiffer, U. (2010). Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In Sauer-Schiffer, U. & Brüggemann, T. (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf – Beratung als pädagogische Intervention* (Bd. 3, S. 21–56). Münster: Waxmann.
- Schuchardt-Hain, C. (2017). *Konstruktion beruflicher Zukunft. Systemisch-konstruktivistisches Coaching zur beruflichen Erstorientierung*. Dissertation. Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8563/1/Dissertation%20-%20Schuchardt-Hain%2C%20Christiane%20%282017%29%20Konstruktion%20beruflicher%20Zukunft.pdf>

4.4 Studienintegrierende Ausbildung aus der Sicht der Lernenden

DIETER EULER UND NICOLE NAEVE-STOSS

4.4.1 Zur Relevanz der Lernendenperspektive

Mit der Einführung des innovativen Bildungsmodells der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) wird jungen Erwachsenen ein neues Bildungsangebot zur Verfügung gestellt, das für Schulabsolvent:innen mit Hochschulzugangsberechtigung (HZB) eine weitere Option nach dem ersten Schulabschluss darstellt. Bei der Konzeption der SiA wurde davon ausgegangen, dass aus der Perspektive der Lernenden die SiA ihre besondere Attraktivität und das spezifische Potenzial daraus entfalten könnte, dass die jungen Erwachsenen

- einen Doppelabschluss bei gleichzeitiger Reduktion der Ausbildungs-/ Studienzeit erreichen können;
- ein Kompetenzprofil entwickeln, das durch die Kombination von berufspraktischem und theoretisch-systematischen Wissen und Können gekennzeichnet werden kann;
- die Entscheidung über ihren Bildungsweg erst am Ende der Grundphase treffen müssen – und damit zu einem Zeitpunkt, wenn sowohl Studienerfahrungen als auch Erfahrungen mit der Ausbildung vorliegen;
- durch ein Bildungsweg-Coaching in der Grundphase bei der Entscheidung über ihren Bildungsweg begleitet und unterstützt werden;
- bei Nicht-Fortführung des Studiums oder der Ausbildung eine bewusste Bildungswegentscheidung im Rahmen des Modells treffen und keine Studien- bzw. Ausbildungsabbrecher sind.

Nach Euler & Severing (2016) ist die SiA damit insbesondere eine Option für Schulabsolvent:innen, die nach ihrem Schulabschluss noch nicht klar entschieden über den Fortgang ihres Bildungsweges sind. Darüber hinaus bildet sie aber auch für leistungsstarke junge Erwachsene mit einer klaren Orientierung eine attraktive Option, insbesondere angesichts des Doppelabschlusses in vier Jahren. Zudem sollen mit dem Modell hybride Bildungswege für neue Zielgruppen eröffnet werden (bspw. für Schulabsolvent:innen mit einem mittleren Notenniveau), denen der Zugang zu dualen Studiengängen in der Regel verwehrt bleibt.

Trotz der Annahmen über Zielgruppen und die angestrebten Zielsetzungen, die mit dem innovativen Bildungsmodell der SiA verfolgt werden, ist davon aus-

zugehen, dass die konkreten Konzepte einer SiA nicht notwendigerweise die intendierten Adressaten erreichen und zu den intendierten Wirkungen führen müssen. Was von den Lehrenden in Hochschule und Berufsschule sowie von den Auszubildenden in den Betrieben angestrebt wird, kann sich von den Wirkungserwartungen eines Bildungskonzeptes unterscheiden. Es ist zu erwarten, dass das Lernhandeln und somit die Kompetenzentwicklungsprozesse der SiA-Lernenden in besonderem Maße davon abhängen, wie sie das Angebot nutzen und welche Handlungsstrategien daraus resultieren. Auf Seiten der Lernenden werden

- individuelle Erwartungen, Einstellungen, Zielsetzungen, Motive und Absichten,
- individuelle Deutungen und Interpretationen, Wahrnehmungen und Beurteilungen sowie
- individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Lebenskontexte

das Handeln und somit auch die Lern- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der SiA beeinflussen.

In Anlehnung an Angebots-Nutzungsmodelle (z. B. Helmke & Schrader, 2006) wird davon ausgegangen, dass (hoch-) schulische Bildungsformate *Angebote* darstellen, die von unterschiedlichen personalen Merkmalen (wie z. B. von individuellen Ausbildungs- und Studienbedingungen und Lernvoraussetzungen) sowie Umweltmerkmalen (wie z. B. von der Qualität der Bildungsangebote, dem fachlichen, sozialen und ökologischen Kontext) beeinflusst werden. Entscheidend ist, ob und wie die Angebote von den Lernenden wahrgenommen und wie sie interpretiert werden – wie die Lernenden also den Sinn der *Angebote* subjektiv rekonstruieren und diese auf der Grundlage ihrer Interpretationen letztlich *nutzen*. Es hängt vom Ausgang dieser Deutungs- und Interpretationsprozesse ab, ob und welche Lernaktivitäten stattfinden, welche Lernprozesse resultieren, welche Entscheidungen getroffen und welche Kompetenzen erworben werden (vgl. Naeve-Stoß, 2013).

Relevant ist demnach der Blick auf das, was in der SiA subjektseitig tatsächlich passiert. Diese Perspektive erscheint deshalb angemessen, weil damit das lernende und handelnde Subjekt in seiner konkreten Situation im neuartigen Modell der SiA betrachtet wird. Die Einbeziehung der Lernenden-Perspektive wird als äußerst wertvoll und für die Weiterentwicklung des Modells der SiA als besonders aufschlussreich eingeschätzt. So ist es auch für die Weiterentwicklung der *Angebotsseite* und damit für die an der Durchführung der SiA beteiligten Personen und Institutionen wesentlich, die Sichtweisen der Lernenden zu kennen und zu verstehen.

4.4.2 Überblick und Datengrundlage

Mit der Einführung der SiA in Hamburg (2021) und Nordrhein-Westfalen (2022) wurden in einem halbjährlichen Abstand insgesamt 15 Lernende in 7 Bildungsgängen in leitfadengestützten Interviews über ihre Erfahrungen im Fortgang der SiA befragt. Folgende Bildungsgänge wurden einbezogen:

- Industriemechaniker:in/Bachelor of Engineering
- Kaufleute für Büromanagement/Bachelor of Business Administration
- Bankkaufleute/Bachelor BWL – Bank- und Finanzwirtschaft
- Industriekaufleute/Bachelor BWL – Industrielles Management
- Kaufleute für Marketingkommunikation/Bachelor BWL – Marketing und Kommunikationswirtschaft
- Ausbildung im Handwerk oder einem gewerblich-technischen Beruf/Bachelor BWL – Management von kleinen und mittleren Unternehmen
- Fachinformatiker:in/Bachelor of Science Informatik

Die Auswahl der Lernenden erfolgte auf der Grundlage einer theoretischen Stichprobe nach den Kriterien „eingeschätztes Leistungsvermögen: hoch – niedrig“, „Art der Hochschule: HAW, Universität/staatlich, privat“ sowie „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“.

Grundlage der nachfolgenden Ergebnisdarstellung bilden jeweils fünf Interviews mit den 15 Lernenden. Die Lernenden wurden erstmals sechs Monate nach Beginn ihres Bildungsgangs und dann in halbjährlichen Intervallen in Interviews zwischen 40–60 Minuten befragt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung erfolgte mit dem Programm MAXQDA. Dabei waren unter anderem folgende Fragestellungen leitend:

- Zur Zielgruppe:
 - Was macht die SiA für junge Erwachsene attraktiv? Wieso entscheiden sich junge Erwachsene für eine SiA? Welche Gründe sind für die Wahl des Bildungsgangs besonders ausschlaggebend?
 - Wie münden Lernende in eine SiA ein?
- Zu den Zielsetzungen:
 - Welche Ziele verfolgen die SiA-Lernenden, inwiefern verändern sich Zielsetzungen über den Zeitverlauf der SiA?
 - Welchen Charakter haben die Ziele der SiA-Lernenden (eigene oder fremdgesetzte Ziele)?

- Zu den Umweltmerkmalen:
 - Wie beschreiben die SiA-Lernenden die einzelnen Lernorte?
 - Wie erleben die SiA-Lernenden das Zusammenspiel der Lernorte, welche Aspekte des Zusammenspiels sind für die SiA-Lernenden relevant, was erleben sie als förderlich, was als hinderlich?
 - Welche Relevanz haben weitere Lebensbereiche wie beispielsweise die private Lebenssituation der SiA-Lernenden?
- Zum Kompetenzprofil:
 - Wie beschreiben die Lernenden die Kompetenzen, die sie im Zuge der SiA erwerben?
 - Wie beschreiben die SiA-Lernenden das Zusammenspiel der Lernorte im Kompetenzentwicklungsprozess?

4.4.3 Bildungswege vor Aufnahme der studienintegrierenden Ausbildung

Rund die Hälfte der Lernenden startet die SiA nach dem Erwerb der HZB. Bei den anderen verlaufen die Bildungsbiografien weniger geradlinig und es zeigen sich unterschiedliche Übergänge vor dem Einmünden in die SiA:

Verlauf	Anzahl
HZB → SiA	7
HZB → Aufnahme/Abbruch Studium → SiA	3
HZB → Aufnahme/Abbruch Studium → Ausbildung → SiA	3
HZB → praktische Arbeit (4 bzw. 10 Jahre) → SiA	2

Die SiA stellt ein Bildungsangebot für unterschiedliche Zielgruppen dar, so auch für junge Erwachsene, die bereits einen anderen Weg (wie ein Studium – affin zum jetzigen SiA Bildungsgang oder aber auch in einer ganz anderen Studienrichtung) oder mehrere andere Wege eingeschlagen hatten und diese(n) abgebrochen haben. Für den Studienabbruch gaben die Lernenden verschiedene Gründe an, insbesondere:

- Anonymität an der (großen) Universität, sich nicht zurechtgefunden zu haben; zu sehr auf sich allein gestellt;
- Interessendiskrepanz mit dem aufgenommenen Studienfach;
- Gefühl der fachlichen Überforderung, negative Prüfungserfahrungen;
- Erwartungshaltung der Eltern zur Aufnahme eines Studiums.

Aus den Schilderungen lässt sich zumindest bei einigen Lernenden ableiten, dass die Berufs- und Studienorientierung nach Ende der Schulzeit noch nicht abgeschlossen war und mit der Aufnahme eines Studiums weitergeführt wurde.

Die SiA war den meisten Bewerber:innen um einen Ausbildungs- bzw. einen dualen Studienplatz zunächst nicht bekannt. Der geringe Bekanntheitsgrad hängt teilweise damit zusammen, dass es sich um den ersten SiA-Jahrgang an den jeweiligen Standorten handelte. Fünf der 15 Lernenden bewarben sich bei dem Betrieb ursprünglich um einen Ausbildungsplatz und erhielten im Bewerbungsprozess das Angebot einer SiA. Sieben der Lernenden hatten sich bei dem Betrieb um ein duales Studium beworben, drei weitere bewarben sich um einen Ausbildungsplatz, obwohl sie zunächst eigentlich ein Studium aufnehmen wollten.

4.4.4 Motive für die Aufnahme einer studienintegrierenden Ausbildung

Die Lernenden bestätigen zentrale Annahmen darüber, warum die SiA für junge Erwachsene ein attraktives Bildungsangebot darstellen könnte. Sie benennen sowohl allgemeine Merkmale, die das Modell grundsätzlich interessant machen, als auch persönliche Beweggründe, die für sie individuell entscheidend waren.

Als zentraler Anreiz wird von nahezu allen Lernenden die Möglichkeit genannt, zwei Abschlüsse in nur vier Jahren zu erwerben. Diese Kombination gilt vielen als besonders effizient im Vergleich zu einem konsekutiven Weg aus Ausbildung und anschließendem Studium. Eine interviewte Person beschreibt dies als „Verkaufsschlager“ des Modells – insbesondere wegen der Zeitersparnis und Vermeidung von Dopplungen in Ausbildung und Studium.

Ein weiterer wichtiger Entscheidungsgrund liegt in der Verknüpfung von Theorie und Praxis durch die drei Lernorte. Die Lernenden betonen, dass sie davon ausgehen, im Rahmen der SiA sowohl berufspraktische Erfahrung als auch akademisches Fachwissen zu erwerben – ein Aspekt, den sie als Vorteil gegenüber einem rein theoretisch ausgerichteten Studium sehen. Auch der Einstieg in den Arbeitsmarkt wird von ihnen als leichter angenommen, da durch die betriebliche Ausbildung oft ein Anschlussverhältnis im Unternehmen möglich scheint.

Auch finanzielle Aspekte spielen eine zentrale Rolle. Die Möglichkeit, bereits während der SiA ein Einkommen zu erzielen und zugleich keine Studiengebühren zahlen zu müssen, wird durchweg positiv hervorgehoben. Diese finanzielle Unabhängigkeit wird insbesondere mit der persönlichen Freiheit in Verbindung gebracht.

Darüber hinaus betonen die Befragten die Besonderheit des „trialen“ Bildungsmodells. Im Unterschied zu dualen Studiengängen schätzen sie die Einbin-

dung der Berufsschule als dritten Lernort – sowohl im Hinblick auf die zusätzliche Qualifizierung als auch auf Möglichkeiten der Anerkennung schulischer Leistungen im Studium, was wiederum zur Entlastung beiträgt.

4.4.5 Ziele mit der studienintegrierenden Ausbildung

Die Lernenden verbinden mit der SiA weder bestimmte Bildungsideale noch hedonistische Erwartungen nach einem auf- und anregenden Studierendenleben. Vielmehr stehen konkrete Ziele und pragmatische Erwägungen im Vordergrund. Es ist ihnen bewusst, dass die vier Jahre der SiA eine hohe Belastung mit sich bringen – dennoch überwiegt der Wille, den Doppelabschluss zu erreichen.

Der Erwerb beider Abschlüsse wird dabei nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als strategisches Ziel im Sinne einer Optionsqualifizierung: Er eröffnet vielfältige Möglichkeiten für den weiteren Bildungs- oder Berufsweg. Die kürzere Dauer im Vergleich zum konsekutiven Weg aus Ausbildung und Studium ist dabei ein zusätzliches Argument.

Einige Lernende verbinden mit der SiA leistungsorientierte Ziele, etwa den Anspruch, gute Noten zu erzielen – meist aus einer schulisch geprägten Erfolgsmotivation heraus. Andere wiederum betonen eher persönliche Entwicklungsziele: Eine Lernende betont, dass ihr die Noten unwichtig sind und sie eher danach schaut, die „Work-Life-Balance“ auch während Ausbildung und Studium zu halten. Eine andere Lernende sieht ein Ziel auch darin, „Spaß an der Arbeit“ zu haben und „Aufgaben, die für einen sinnvoll sind“ zu bearbeiten.

Obwohl die Mehrheit der Lernenden zu Beginn der SiA eine klare Zielorientierung zeigt, wird die im Modell vorgesehene Entscheidungsoption am Ende der Grundphase von allen Befragten als sinnvoll und entlastend bewertet.

Die Option erfüllt aus Sicht der Lernenden mehrere Funktionen:

- Reflexionsmöglichkeit und Orientierung:
Gerade zu Beginn empfinden einige Befragte Unsicherheit darüber, ob die Kombination aus drei Lernorten zu ihnen passt. Die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln und später zu entscheiden, wird als hilfreich beschrieben.
- Absicherung bei Überforderung:
Die Entscheidungsoption wird vielfach als „Sicherheitsnetz“ wahrgenommen – für den Fall, dass sich die Anforderungen als zu hoch erweisen oder grundlegende Zweifel auftreten.
- Erhalt individueller Entscheidungsfreiheit:
Im Gegensatz zu dualen Studiengängen bietet die SiA strukturell die Möglichkeit, sich nicht dauerhaft festlegen zu müssen. Das wird positiv bewertet.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die tatsächliche Inanspruchnahme dieser Option selten ist. Die Lernenden bleiben mehrheitlich bei ihrer ursprünglichen Zielsetzung, den Doppelabschluss anzustreben – teils mit hoher persönlicher Verbindlichkeit.

Neben individuellem Ehrgeiz werden auch strukturelle Hemmnisse sichtbar, die gegen eine bewusste Entscheidung für den Ausbildungsabschluss sprechen. Dazu zählen:

- Druck durch den Ausbildungsbetrieb, der teilweise als „Finanzier“ der SiA wahrgenommen wird,
- Sorge vor Enttäuschung im familiären Umfeld, etwa gegenüber Eltern, wenn das Studium nicht weitergeführt wird.

Einige Aussagen von Lernenden verdeutlichen das Spannungsverhältnis zwischen institutioneller Offenheit und individueller Verpflichtung: Obwohl die Entscheidungsoption strukturell vorgesehen ist, bleibt sie gegebenenfalls für manche Lernende faktisch schwer zugänglich – sei es aufgrund individueller Ansprüche, äußerer Erwartungen oder sozialer Verpflichtungen.

Gleichwohl zeigt ein Beispiel, dass die Option bei Bedarf wirksam genutzt werden kann: Ein Lernende:r, der im Laufe des ersten Jahres aufgrund gesundheitlicher Belastungen sowohl Ausbildung als auch Studium unterbrechen musste, entschied sich nach seiner Rückkehr bewusst gegen die Fortsetzung des Studiums, aber für die Fortsetzung der Ausbildung – einen Schritt, den er mit Unterstützung von Lehrpersonen aus der Berufsschule und Ausbilder:innen reflektiert vollzog.

4.4.6 Anschlussperspektive nach der studienintegrierenden Ausbildung

Den meisten Lernenden fällt es schwer, bereits während des Bildungsgangs eine Anschlussperspektive zu formulieren. Die geäußerten Vorstellungen bleiben vage und offen. Es dominiert auch hier ein Optionsdenken, das durch die Optionen (1) (erst einmal) weiter im Betrieb bleiben; (2) Betriebswechsel; (3) Masterstudium (Vollzeit bzw. berufsbegleitend) markiert wird. Bei der Erwägung der Optionen spielen karrieristische Aspekte eine größere Rolle als die Suche nach einer intrinsisch befriedigenden Arbeit:

- Streben nach einer (fachlichen oder hierarchischen) Führungsposition.
- Erfahrungen im Betrieb sammeln, „die Karriereleiter etwas hochkrabbeln“ und dann ggf. auch Wechsel von Betrieb und/oder Branche erwägen.

- Anspruchsvolle Aufgaben, höheres Einkommen, mehr Verantwortung.
- Ein mögliches Masterstudium wird abgewogen im Hinblick auf den Mehrwert für eine Karriere.

Zugleich artikulieren einzelne Lernende auch andere Erwägungen:

- Zwei weibliche Lernende betonen die Bedeutung einer Vereinbarkeit der beruflichen Tätigkeit mit einem ausgeglichenen Familienleben.
- Eine Lernende strebt nach einer Nutzung der in der SiA erworbenen Erfahrungen für ihr politisches Engagement.

Im Laufe der Interviewserie zeigt sich bei vielen SiA-Lernenden, dass sie ihre Präferenzen im Hinblick auf eine Anschlussperspektive häufiger wechseln.

Die meisten SiA-Lernenden sind mit ihrer Richtungsentscheidung für eine Branche bzw. ein Berufsfeld zufrieden und wollen in dem gewählten Bereich auch nach der SiA bleiben. 13 der 15 Lernenden sind prinzipiell offen für eine Weiterbeschäftigung im aktuellen Betrieb. Für die Entscheidungsbildung nennen sie insbesondere die folgenden Faktoren: Art der Tätigkeit (Wunschbereich; niveauadäquate Beschäftigung); Weiterbildungsmöglichkeiten; Verdienst; Zufriedenheit mit Betriebsklima.

Zugleich setzen sich die meisten SiA-Lernenden während der SiA damit auseinander, ein Masterstudium anzuschließen. Vier der 15 Interviewten schließen diese Option für sich (weitgehend) aus. Einige Lernende hatten sich nach ca. zwei Jahren bereits weitgehend zu einem Anschlussstudium entschlossen, rückten in nachfolgenden Interviews aber wieder von dem Plan ab, ohne ihn definitiv aufzugeben. Insgesamt zeigt sich das Entscheidungsverhalten bei vielen SiA-Lernenden wenig gefestigt. Die Frage nach den Anschlussplänen wird von vielen Lernenden eher ad hoc und anlassgetrieben beantwortet (z. B. „Erwägen eines Wirtschaftspsychologie-Masterstudiums im Anschluss an ein besuchtes Studienmodul mit diesem Schwerpunkt“). Positiv formuliert: sie sind nicht festgelegt, sondern immer wieder offen für neue Erwägungen und Optionen. Das Optionendenken hält also auch während der SiA an.

Bei einigen Lernenden erkennt man, dass sie die SiA auch als Erfahrungsraum zum Testen weiterer Optionen verstehen. Insgesamt sind die meisten Lernenden recht sorglos, im Anschluss an die SiA eine gute Anschlussoption zu finden. SiA wird als eine Etappe verstanden, an dessen Ende (und nicht wesentlich vorher) die Ausschau auf die nächste Etappe des Bildungs- und Berufswegs steht.

4.4.7 Rollenfindung und Rollenwahrnehmung der SiA-Lernenden

Die SiA stellt Lernende vor die Herausforderung, sich zwischen mehreren Lernorten und Systemlogiken zu bewegen. Damit verbunden ist eine komplexe Rollenstruktur, die sich im Laufe der Ausbildung dynamisch verändert und immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Orientierung in Übergängen und Rollenfindung zu Beginn der SiA

Der Einstieg in die SiA ist für viele Lernende mit einem erheblichen Orientierungsaufwand verbunden – insbesondere in der Grundphase der SiA. Diese Phase ist geprägt von der Notwendigkeit, sich auf verschiedene Lehr-, Lern- und Arbeitskulturen gleichzeitig einzustellen.

Die Lernenden berichten, dass es Zeit braucht, um sich an die Anforderungen der jeweiligen Lernorte zu gewöhnen, Routinen zu entwickeln und geeignete Bewältigungsstrategien auszubilden. Besonders der Wechsel aus der schulischen Lebenswelt in die Arbeitswelt stellt eine Umstellung dar. Auf Lernende, die bereits andere Wege nach der Schule eingeschlagen hatten, kommt die spezifische Herausforderung zu, sich erneut in eine Schüler:innenrolle einzufinden, was von einigen als unangenehm empfunden wird.

Mit der Struktur der SiA ist eine Mehrfachrolle verbunden: Die Lernenden sind zugleich Kolleg:innen im Betrieb, Schüler:innen in der Berufsschule und Studierende an der Hochschule. Diese Rollen müssen nicht nur erkannt und reflektiert, sondern auch situativ angepasst und gestaltet werden.

Die Phase der Rollenfindung – insbesondere in der Grundphase – ist damit ein zentraler Bestandteil des individuellen Aneignungsprozesses. Sie verlangt sowohl Anpassungsleistungen als auch ein aktives Mitgestalten der eigenen Bildungsbiografie.

Selbstzuschreibung und subjektives Rollenverständnis

Die Interviews zeigen, dass sich das Rollenverständnis der Lernenden im Verlauf der SiA wandelt. In der Kennzeichnung ihrer Rolle verwenden viele Lernende die Bezeichnung „Student:in“. Einige verwenden die Bezeichnung „Duale:r Student:in“ und fügen hinzu, dass sie auch die Berufsschule besuchen. Einige Lernende empfinden sich zu Beginn noch überwiegend als Auszubildende, im weiteren Verlauf verschiebt sich das Selbstbild in Richtung Studierende:r. Möglicherweise spielen in die Rollenzuschreibungen auch Statuskomponenten hinein – der Studierendenstatus wird höher gewichtet als der Auszubildendenstatus.

Auch die Differenz zwischen den Lernorten beeinflusst das Rollenverständnis: Die Berufsschule wird in ihrer Struktur und Kommunikation oft mit traditionellen schulischen Mustern verbunden – etwa durch Anwesenheitspflicht, hierarchische Lehrer-Schüler-Beziehungen und eine geringe Autonomie im Lernprozess. Für ältere Lernende mit Berufserfahrung wirkt diese Rückkehr in eine „Schüler:innenrolle“ bisweilen als persönlich rückschrittlich und fremd.

Insgesamt tun sich die Lernenden schwer, das Spezifische der SiA zu kennzeichnen. Dies ist nicht verwunderlich, da sie zum einen in der Regel keine Erfahrung mit vergleichbaren Bildungsgängen besitzen (Studium; duales Studium). Gleichwohl formulieren einzelne SiA-Lernende einige Annäherungen zu einer Antwort auf die Frage:

- SiA-Lernende werden als „Studierende mit Praxisfertigkeiten“ bezeichnet. Sie sehen nicht nur die Oberfläche etwa eines gefertigten Werkstücks und wissen, wie es funktioniert, sondern sie wissen auch, warum es funktioniert. Sie haben nicht nur eine abstrakte Anschauung von den erstellten Werkstücken, sondern sie können sie aufgrund der erworbenen Praxisfertigkeiten selbst erstellen.
- Mit der Verbindung von theoretischem Wissen und Praxisfertigkeiten erwerben sie auch andere Möglichkeiten des praktischen Handelns. „Der Chef als Ingenieur wäre überfragt, wenn der Facharbeiter ihm sagt, dass diese und jene Idee nicht umsetzbar ist“. Nach der SiA können Absolvent:innen sowohl den Blick der Ingenieure als auch den der Facharbeiter:innen einnehmen.
- „Student:in mit Praxisfertigkeiten + Azubi:ne mit vertieftem Theoriewissen = SiA“.
- Metaphorisch werden die SiA-Lernenden auch als Personen bezeichnet, die sich auf dem Schiff sowohl im Maschinenraum als auch auf dem Kapitänsdeck auskennen.

4.4.8 Wahrnehmung und Bewältigung des Belastungsniveaus

Die SiA wird von den meisten Lernenden insgesamt als anspruchsvolles und herausforderndes Bildungsangebot erlebt. Dabei beschreiben sie ihre Belastung weniger als dauerhaft gleichbleibend, sondern eher als intervallartig auftretend: Entspanntere Phasen wechseln sich mit Belastungsspitzen ab, die vor allem rund um Prüfungszeiten in der Berufs- und Hochschule auftreten. Diese Phasen sind durch intensive Lern- und Vorbereitungszeiten geprägt, die insbesondere dann als kritisch erlebt werden, wenn sie parallel zu betrieblichen Anforderungen stattfinden.

Besonders in der Startphase, also den ersten Monaten nach dem Einstieg, zeigt sich die Belastung durch die Vielzahl an neuen Anforderungen und ungewohnten Konstellationen. Die Lernenden sehen sich mit dem gleichzeitigen Beginn von Ausbildung, Studium und Berufsschule konfrontiert. Die Orientierung in den drei Lernorten, das Verstehen der jeweiligen Erwartungen und die eigene Verortung darin erzeugen in dieser Phase ein hohes Maß an mentaler, organisatorischer und sozialer Herausforderung, die von einigen Lernenden als Belastung empfunden wird.

Besonders Lernende, die direkt nach dem Abitur starten, empfinden diese Umstellung als herausfordernd. Sie schildern, dass alle Anforderungen gleichzeitig „auf sie einprasseln“ und sie zunächst Mühe haben, diese unter einen Hut zu bringen. Der Übergang in einen vollen Arbeitstag, kombiniert mit Lernzeiten am Abend oder an Wochenenden, stellt für viele eine markante Umstellung im Lebensrhythmus dar. Erst im Laufe der Zeit gelingt es, Routinen zu entwickeln, Unterstützungsstrukturen zu nutzen und eigene Bewältigungsstrategien auszubilden – etwa durch klare Zeitpläne, soziale Unterstützung im privaten Umfeld oder den Austausch mit Mitlernenden. Die Phase des Ankommens wird so auch zur Phase des intensiven Lernens über sich selbst und die eigenen Grenzen.

Intervallhafte Belastung mit situativen Spitzen

Über den weiteren Verlauf der SiA hinweg wird die Belastung häufig als intervallartig beschrieben – mit Höhepunkten insbesondere vor und während Prüfungsphasen an Berufsschule und Hochschule. Diese Prüfungszeiträume empfinden viele als intensiv, besonders dann, wenn diese in die betriebliche Arbeitszeit integriert werden müssen und Freizeitphasen nahezu wegfallen. Neben der inhaltlichen Belastung wird hier auch das zeitliche Multitasking als besonders herausfordernd erlebt.

Das individuelle Belastungserleben wird durch verschiedene Faktoren geprägt:

- Hohe Leistungsansprüche an sich selbst, auch im sozialen Vergleich – etwa das Streben nach Bestnoten.
- Das Gefühl permanenter Unfertigkeit und der Umgang mit der Erkenntnis, dass man hinsichtlich der Anforderungen aus drei Lernorten „nie fertig ist mit dem Lernen“ bzw. „immer noch mehr tun könnte“.
- Individuelle Lebenslagen, z. B. Kinderbetreuung oder gesundheitliche Belastungen.
- Fehlende Erholungsphasen, insbesondere durch eingeschränkte Urlaubszeiten oder nicht vorhandene Semesterferien.

Selbstorganisation

Zentral für den Umgang mit der Belastung ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation, insbesondere hinsichtlich des Zeitmanagements und der Priorisierung. Die Wahrnehmung der Belastungsspitzen hängt auch davon ab, wie es den Lernenden gelingt, ihr Lernpensum über die Zeit gut zu verteilen. Dies deutet auf hilfreiche Fähigkeiten wie Selbstdisziplin, Zeitmanagement und Selbstorganisation der Lern- und Arbeitsanforderungen. Diese Kompetenzen werden in einem bestimmten Maße vorausgesetzt, zugleich werden sie in der Bewältigung der Belastungen auch weiter ausgeprägt und entwickelt. In einzelnen Schilderungen zeigt sich, dass die hohe Belastungswahrnehmung die Fähigkeiten zur Selbstorganisation sowie zur gezielten Entspannung gestärkt haben („ich brauchte irgendwo einen Punkt, wo ich auch abschalten kann“).

Selektives Lernverhalten durch Prüfungsdruck

Das subjektive Belastungserleben wirkt sich auch auf das Lernverhalten aus: In Phasen hoher Belastung neigen viele dazu, prüfungsrelevante Inhalte zu priorisieren. Dies führt nicht selten dazu, dass Angebote, die nicht direkt benotet werden, als weniger wichtig eingestuft werden. Auch die Praxisnähe der Inhalte beeinflusst diese Bewertung: Inhalte und Lehrpersonen, die einen erkennbaren Bezug zur Berufswirklichkeit herstellen, werden als entlastend und relevant wahrgenommen.

„Kein klassisches Studierendenleben“

Ein wiederkehrendes Thema ist die Wahrnehmung, dass die SiA kein klassisches Studierendenleben ermöglicht. Der Alltag ist stark strukturiert, Urlaubszeiten sind begrenzt und freie Zeiten müssen oft zur Prüfungsvorbereitung genutzt werden. Das führt dazu, dass die SiA als ein dicht getaktetes Lern- und Arbeitsmodell erlebt wird, das hohe Anforderungen stellt – aber auch Potenziale für persönliche und berufliche Entwicklung eröffnet.

4.4.9 Wahrnehmungen und Erfahrungen der SiA-Lernenden am Lernort Berufsschule

Die Perspektive der SiA-Lernenden auf den Lernort Berufsschule ist durch vielfältige Erfahrungen geprägt, die sich auf sehr heterogene Rahmenbedingungen beziehen, da die SiA-Lernenden beispielsweise ihre SiA in unterschiedlichen Bildungsgängen absolvieren, unterschiedliche Berufsschulstandorte besuchen und auch die jeweiligen Organisationsformen heterogen sind (z. B. Block- oder Teilzeitunterricht, eigene SiA-Klassen oder Integration in Regelklassen). Vor diesem

Hintergrund konzentrieren sich die nachfolgend berichteten Befunde darauf, dominierende und abweichende Positionen zu unterscheiden, ohne dabei generalisierende oder jedem Einzelfall gerecht werdende Aussagen formulieren zu können.

Ausrichtung und Anspruchsniveau des Berufsschulunterrichts

Der Berufsschulunterricht wird von den Lernenden insgesamt als praxisnah und berufsbezogen wahrgenommen. Besonders positiv wird von einigen Lernenden die Verbindung zwischen betrieblichen Erfahrungen und unterrichtlichen Inhalten hervorgehoben. Sie erkennen in den Unterrichtseinheiten konkrete Bezüge zur Ausbildungspraxis, entweder indem bestimmte inhaltliche Schwerpunkte aus der Berufsschule anschließend in der Betriebspraxis erlebt werden oder aber sie mit konkreten betrieblichen Erfahrungen den Unterricht in der Berufsschule anreichern können. In Bildungsgängen mit projektorientierten Aufgaben (z. B. bei den Marketingkommunikationskaufleuten) werden auch Realprojekte als besonders lernförderlich wahrgenommen.

Unterschiedlich fällt hingegen die Einschätzung des Anspruchsniveaus aus. Dass sich hier kein einheitliches Bild ergibt, ist auch auf folgende Gründe zurückzuführen:

- Häufig unterscheiden die Lernenden die auf das Bachelorstudium anzurechnenden Module (DQR-6-Niveau) nicht von den anderen Berufsschulangeboten (DQR-4-Niveau), d. h. der curriculare Bezugspunkt für die Beurteilung bleibt unscharf.
- Das Anspruchsniveau wird mit unterschiedlichen Kriterien unterlegt, beispielsweise mit der Menge und dem Umfang der Lerninhalte; taxonomische Stufe; verfügbare Lernzeit; Grad der Lehrunterstützung (z. B. geringe Unterstützung – hohes Anspruchsniveau); Durchfallquote. Je nach Kriterium kommen die Lernenden zu unterschiedlichen Einschätzungen.

Dennoch lassen sich mit Blick auf die Einschätzungen folgende Punkte zum Anspruchsniveau festhalten: Während einige Lernende zu Beginn der SiA inhaltliche Überschneidungen mit der vorherigen Schulzeit feststellen, wandelt sich dies im weiteren Verlauf zunehmend. Wenn die Lernenden Unterschiede zu den anrechenbaren Modulen beschreiben, dann kommt darin zum Ausdruck, dass die anrechenbaren Module, die auf DQR-6-Niveau verortet sind, von vielen als anspruchsvoller, dichter in der Stoffvermittlung und prüfungsrelevant beschrieben werden.

Ein häufig genanntes Spannungsfeld zeigt sich im Vergleich mit der Hochschule: Die Berufsschule wird als stärker strukturiert und begleitend wahrgenommen, während die Hochschule per se der Lernort ist, der mit „wissenschaftlich“ und „anspruchsvoll“ konnotiert wird, was zu der (fragwürdigen) Einschätzung führen kann, dass die Hochschule deshalb anspruchsvoller ist, weil sie mehr Lehrstoff in kürzerer Zeit mit weniger Unterstützung vermittelt und prüft. Das "verschulte" Setting der Berufsschule wirkt für einige beruhigend, für andere einschränkend. Der Anspruch wird daher nicht allein an der kognitiven Tiefe der Inhalte, sondern auch an Faktoren wie Zeitdruck, Umfang der Themen, und Grad der Selbstständigkeit festgemacht.

Die Einschätzungen der Lernenden divergieren zwischen den Bildungsgängen, aber im Zeitablauf auch mit dem Fortgang von Studium und Ausbildung. Insgesamt bleiben die Einschätzungen der Lernenden in diesem Aspekt unscharf und begründen einen weiteren Klärungsbedarf.

Institutionelle Rahmung

Die Berufsschule wird von vielen Lernenden als reglementierte Institution erlebt, mit klaren Vorgaben zu Anwesenheit, Pünktlichkeit, Handynutzung und Hausaufgaben. Diese Struktur schafft zwar Orientierung, ruft aber insbesondere bei älteren Lernenden oder solchen mit Berufserfahrung Irritationen hervor. Der Rückfall in eine "Schüler:innenrolle" wird teilweise als unangemessen empfunden, gerade im Vergleich zur Selbstverantwortung in Hochschule oder Betrieb.

Mit dieser Kennzeichnung verbinden viele Lernende auch die Rollenzuschreibung Schüler:in vs. Student:in.

Didaktisch-methodischer Ansatz

Das Spektrum der in den Berufsschulen bzw. den verschiedenen Bildungsgängen eingesetzten didaktischen Ansätze ist sehr vielfältig. Es zeigt sich ein breites Spektrum von stark projekt- und problemorientierten Ansätzen bis hin zu traditionellem, lehrerzentriertem Unterricht. Einzelne Berufsschulen verfolgen ausgehend von ihrem Leitbild didaktische Prinzipien, die sie auch in der SiA anwenden. Die nachfolgende Skizzierung illustriert das breite Spektrum an didaktischen Zugängen:

- Konfrontation mit Problemstellungen bzw. Projektaufträgen, die über längere Phasen von Lerngruppen bearbeitet und mit den erarbeiteten Ergebnissen präsentiert werden. Teilweise wird den Lernenden ein hoher Freiheitsgrad bei der Bearbeitung der Aufgaben- und Problemstellungen gewährt;

einige Lernende beurteilen dies kritisch, sie erwarten ein höheres Maß an Input und Struktur durch die Lehrenden.

- Im Gegensatz zu den Hochschullehrenden, die häufig als (primär inhaltsvermittelnde) „Dozierende“ bezeichnet werden, nehmen die Lernenden die Berufsschullehrkräfte primär als Pädagogen wahr, die sich aktiv um eine ganzheitliche Unterstützung der Lernenden bemühen und bei denen die Lernenden den Unterricht mitgestalten können. Dabei kommen Methoden zum Einsatz, die nicht immer den Zuspruch der Lernenden finden (z. B. Gruppenarbeit, sehr offene Projektarbeiten, Aufgaben für Selbstlernphasen).
- Während sich die Lernenden an der Hochschule im Anschluss an Vorlesungen, Übungen und Seminaren selbst um die Sicherstellung des Lernerfolgs kümmern sollen, erfolgt dies in der Berufsschule mit einer größeren Unterstützung.
- Während in der Hochschule die Beteiligung der Lernenden stärker in deren Belieben gestellt bleibt (z. B. Pull-Prinzip mit der Möglichkeit der Nachfrage), erfolgt im Berufsschulunterricht häufig eine proaktive Einforderung der Beteiligung der Lernenden (z. B. durch Präsentationen, Gruppenarbeiten, direkte Ansprache).

Einzelne Schilderungen der Lernenden deuten auf Verbesserungspotenziale hin. So wird vereinzelt bemängelt, dass das Unterrichtstempo in der Berufsschule am langsamsten Lernenden ausgerichtet wird. Demgegenüber wird insbesondere in Bildungsgängen ohne eigene SiA-Profilklasse bzw. bei Lernenden mit heterogenen Lernvoraussetzungen erwartet, dass im Unterricht besser differenziert bzw. individualisiert wird. Zudem wird angeregt, über Konzepte eines „inverted classroom“ nachzudenken, in denen Teile des Berufsschulunterrichts über digitale Lernphasen im Betrieb oder zu Hause absolviert werden können.

Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden

Die Lehrer:innen an der Berufsschule werden überwiegend als engagiert, zugewandt und unterstützend wahrgenommen. Viele Lernende berichten von einer vertrauensvollen Beziehung und einer konstruktiven Feedbackkultur. Besonders positiv hervorgehoben wird die individuelle Begleitung – sowohl in schulischen als auch persönlichen Belangen. Gleichwohl schildern einzelne Lernende auch kritische Momente in der Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte. So gibt es vereinzelte kritische Rückmeldungen, etwa wenn Unterrichtsstile als wenig professionell oder zu persönlich erlebt werden.

Die soziale Einbindung und die Lernbegleitung machen die Berufsschule insgesamt zu einem wichtigen stabilisierenden Element im dualen Bildungsmodell der SiA.

4.4.10 Wahrnehmung des Lernorts Hochschule

Die Lehrpraxis an den Hochschulen im Rahmen der SiA ist sehr heterogen. Ein Grund dafür liegt darin, dass die Lehrpraxis – auch bei unterschiedlichen Dozierenden – stark durch fachdisziplinäre Lehrtraditionen geprägt ist. So dominiert beispielsweise in Rechtsfächern das Arbeiten mit Fällen, in technischen Fächern der Dreischritt aus Vormachen, Erklären und Üben, während wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Disziplinen vor allem durch Vorträge mit anschließender Anwendung gekennzeichnet sind.

Studienbedingungen

Die Lernenden in den untersuchten Hochschulen bzw. Bildungsgängen studieren in der Regel in kleineren Lerngruppen von 10–25 Personen. Nur einzelne Vorlesungen an einer Hochschule umfassen einen größeren Personenkreis. Die überschaubare Gruppengröße ermöglicht in der Regel einen guten Kontakt zu den Lehrenden. Insbesondere die Lernenden mit vorgängiger Studienerfahrung an anderen Hochschulen heben dies als markanten Vorteil der SiA hervor.

Zu Beginn der SiA (2021/22) erfolgte das Studium noch unter den Restriktionen der Corona-Pandemie. Viele Veranstaltungen mussten online durchgeführt werden, wodurch in der Studieneingangsphase die Interaktion unter den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden beeinträchtigt wurde.

Anspruchsniveau

Die Einschätzung des Anspruchsniveaus der Hochschulmodule im Vergleich zu den in der Berufsschule durchgeführten Studienmodulen ist nicht einheitlich. Etwas mehr als die Hälfte der Lernenden beschreibt die Hochschule als den anspruchsvollsten Lernort. Dies zeigt sich in der Vermittlung einer großen Stofffülle in kurzer Zeit, einem hohen theoretischen Anspruch sowie einem geringeren Maß an Unterstützung durch die Lehrenden. Viele Lernende heben hervor, dass sie Inhalte vor- und nachbereiten müssen, wobei sich das Ausmaß der Selbstorganisation deutlich vom Lernort Berufsschule unterscheidet. Einige Lernende schätzen das Niveau höher ein als in der Berufsschule, andere sehen es gleichwertig oder differenzieren je nach Modul. Das geforderte Detailwissen sowie der Umfang der Klausuren werden als besondere Herausforderungen genannt.

Institutionelle Rahmung

Das Studium an der Hochschule bedeutet für viele Lernende eine Umstellung zu ihren Schulerfahrungen. Sie sollen beispielsweise erstmals eine Hausarbeit schreiben, dabei die Forschungsfrage selbst finden und verwendete Quellen sauber zitieren. Auch sind sie in der Hochschule mit anderen Erwartungen und Rahmenbedingungen konfrontiert: Es besteht keine Anwesenheitspflicht, die Verantwortung für die Erschließung der Inhalte/Kompetenzen liegt in einem höheren Maße bei ihnen. Diese Offenheit kann entlastend, aber auch verunsichernd wirken – insbesondere für Lernende, die sich eine engere Führung wünschen oder zuvor wenig Erfahrung mit selbstgesteuertem Lernen gemacht haben. Zugleich kann eine gewisse Unsicherheit ausgelöst werden, insbesondere wenn Probleme und Aufgaben zu bewältigen sind, zu denen es keine eindeutig richtige oder falsche Lösung gibt. Für ältere Lernende, die vor dem Hochschulstudium bereits eine längere Zeit gearbeitet haben, kann das strukturierte Lernen zunächst ungewohnt sein und Anfangsschwierigkeiten begründen.

Didaktisch-methodischer Ansatz

Das didaktische Design kann für eine große Zahl der hochschulischen Lehrveranstaltungen insbesondere in den ersten Semestern über folgende Merkmale gekennzeichnet werden:

- Es dominiert ein vermittlungsorientierter Ansatz, d. h. im Vordergrund steht die Vermittlung von Struktur- und Prozesswissen in den jeweiligen fachlichen Schwerpunkten.
- Die Wissensvermittlung verbindet sich mit der Möglichkeit für die Lernenden, (insbesondere Verständnis-) Fragen zu stellen. Zudem werden Medien (z. B. Skripte, Videos, Foliensätze) sowie Aufgaben bereitgestellt, mit deren Hilfe die Lernenden die Inhalte reproduzieren, üben, anwenden und reflektieren können. Vereinzelt werden die Unterlagen auch bereits vorgängig bereitgestellt, so dass die Lernenden diese während der Vorlesungen nutzen können.
- Art und Umfang der Nacharbeitung variiert zwischen den Lernenden. Während einige Lernende versuchen, die Inhalte kontinuierlich nach den Lehrveranstaltungen nachzuarbeiten, verlagern andere dies auf eine Phase vor der jeweiligen Prüfung.
- Eine Variante in einem prinzipiell vermittlungsorientierten Lehrdesign bildet an einem der Standorte die Möglichkeit für Lernende, während der Vorlesung dem Lehrenden über eine App eine Rückmeldung zu geben, wenn

bestimmte Inhalte nicht verstanden wurden oder die Vorlesung vermeintlich zu schnell/langsam erfolgt.

- Die (selbstständige) Erarbeitung von neuen Inhalten in Form von Frage-, Aufgaben- und Problemstellungen erfolgt eher selten. Ein Beispiel wurde aus einem technischen Studiengang berichtet: Die Lernenden erhielten Erklärvideos sowie Aufgaben, mit deren Hilfe sie neue Inhalte erarbeiten können. In dreiwöchigen Abständen konnten sie in einer Online-Videokonferenz die Aufgaben mit einem Lehrenden besprechen. Ferner konnten sie am Ende einer Lehreinheit einen unbenoteten Abschlusstest absolvieren.

Viele Lernende erachten dieses vermittlungsorientierte Grunddesign als „hochschultypisch“; insbesondere die in hochschuldidaktischen Diskursen häufig kritisch beurteilte Vorlesung stellt für sie einen Prototypen der Hochschullehre dar.

Mit Fortgang des Studiums kommen verstärkt Methoden zum Einsatz, die einen höheren Grad an Interaktion von den Lernenden verlangen (z. B. Präsentationen, Gruppenarbeiten). An einer Hochschule werden mit den in jedem Studienjahr vorgesehenen Praxisvalidierungsmodulen sowie dem im dritten Studienjahr durchgeführten Capstone-Projekt lernortübergreifende, problemorientierte didaktische Designs in den Studienablauf integriert. Das Capstone-Projekt wird dabei in Gruppen durchgeführt, deren Mitglieder sich aus verschiedenen Bildungsgängen zusammensetzen.

Eine potenziell aktivierende Komponente in den Lehrkonzepten stellen Aufgaben dar. Dabei zeigt sich, dass diese unterschiedliche didaktische Funktionen wahrnehmen. In vermittlungsorientierten Designs dominieren Übungsaufgaben, mit denen Kompetenzen gefestigt werden sollen. In Phasen des handlungs- oder problembasierten Lernens stehen Erarbeitungs- und Transferaufgaben – häufig eingebettet in Fälle oder Projektaufträge – im Vordergrund, mit deren Hilfe Inhalte selbst erschlossen, Probleme gelöst oder erworbene Kompetenzen auf andere Anwendungskontexte übertragen werden sollen.

Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden

An vielen Beispielen schildern die Lernenden, dass die überwiegende Zahl der Lehrenden engagiert und an einem Lernerfolg der Lernenden interessiert ist. Sie sind jederzeit ansprechbar und nehmen ihre Lehr- und Betreuungsaufgaben ernst. Einige Lernende betonen die Bereitschaft der Lehrenden, Kritik und Rückmeldungen aufzunehmen. Eine Gruppe berichtet, dass sie von einem Lehrenden so begeistert war, dass sie ihn in der Hochschule für einen Lehrpreis vorgeschlagen hat.

Einzelne Lehrveranstaltungen an der Hochschule werden von Lehrbeauftragten aus der Berufsschule durchgeführt. Die Lernenden beurteilen diese Module in der Regel positiv, „weil die diesen pädagogischen Mehrwert haben, mehr anwendungsbezogen, mehr Übungsaufgaben“.

Insgesamt zeigt sich, dass die SiA-Lernenden die Hochschule als den herausforderndsten Lernort erleben. Die Lehr-Lernkultur entspricht den Erwartungen an ein Studium und wird daher grundsätzlich akzeptiert. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Selbstlern- und Selbstorganisationsbereitschaft und -fähigkeit eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen des Studienanteils darstellt. Die soziale Einbindung variiert: Sie ist an Standorten mit kleinen Gruppen und dedizierten SiA-Modulen stärker ausgeprägt. Die Lehrenden werden mehrheitlich als engagiert wahrgenommen, insbesondere wenn sie Praxisbezüge herstellen können und individuell auf die Lernenden eingehen.

4.4.11 Wahrnehmung des Lernorts Betrieb

Stellenwert des Lernorts

Der Lernort Betrieb wird von den SiA-Lernenden insgesamt weniger als klassischer Lernort, sondern primär als Arbeitsort wahrgenommen. Lernen geschieht hier vor allem beiläufig im berufspraktischen Handeln, ohne dass dies immer explizit als Lernprozess erkannt wird. In Abgrenzung zu den Lernorten der Hochschule und Berufsschule ist der Betrieb ein Ort, an dem Lernen ohne „Prüfungsdruck“ stattfindet, jedoch mit einem hohen Realitäts- und Ernstcharakter. Die Lernenden beschreiben den betrieblichen Alltag als eine kontinuierliche Aneignung von Kompetenzen, ohne dass man immer bewusst merke, „wie viel man eigentlich lernt“. Dabei steht weniger der Erwerb theoretischer Inhalte im Vordergrund, sondern das Lernen im Tun, in der Interaktion mit Kolleg:innen sowie in der eigenständigen Bearbeitung von Aufgaben.

Ausbildungsorganisation im Betrieb

Die betriebliche Ausbildung der SiA-Lernenden unterscheidet sich insgesamt nur geringfügig von jener der Lernenden in einer dualen Berufsausbildung. Das Spektrum der Ausbildungsbetriebe reicht von international agierenden Großbetrieben (z. B. Siemens, Beiersdorf, Banken) bis zu kleinen Handwerksbetrieben mit weniger als 20 Mitarbeitenden. In einzelnen Berufen und Betrieben wird die betriebliche Ausbildung durch überbetriebliche Kurse ergänzt.

Die betriebliche Ausbildung erfolgt in der Regel strukturiert und systematisch, in Einzelfällen berichten die SiA-Lernenden über gegenteilige Erfahrungen.

Die betrieblichen Ausbildungsmethoden sind nicht spezifisch für SiA-Lernende, wenngleich die SiA-Lernenden häufig bereits etwas früher und in einem höheren Maße anspruchsvollere Aufgaben erhalten und der überwiegende Teil von ihnen von Beginn gefordert ist, sehr eigenständig zu handeln. Und wie in der dualen Berufsausbildung äußern auch SiA-Lernende in hohem Maße, dass ihnen die Ausbildung im Betrieb gleich viel oder mehr Spaß macht als die in den schulischen Lernorten.

Im Betrieb haben die SiA-Lernenden eine ausbildungsverantwortliche Person als zentralen Ansprechpartner. Insbesondere in kleineren Betrieben ist die Ausbildungsstruktur oft weniger formalisiert und stärker von aktuellen Arbeitsprozessen geprägt. Der individuelle Ausbildungsplan wird dort mitunter durch die aktuelle Auftragslage ersetzt. Trotz dieser Heterogenität gelingt es den meisten Betrieben, Lernende strukturiert einzuarbeiten und frühzeitig in reale Arbeitsprozesse einzubeziehen. Die Lernenden werden schrittweise auch an Kundenkontakte herangeführt. Insbesondere im Kontakt zu Kunden erleben sie ein Gefühl der Verantwortlichkeit für die korrekte Bewältigung der Arbeitsanforderungen. Der Ernstcharakter der betrieblichen Aufgaben wird von den Lernenden insgesamt positiv beurteilt.

Einige Lernende sehen den Durchlauf durch verschiedene Abteilungen und Arbeitsbereiche auch als eine Möglichkeit, ihr Interesse für potenzielle Arbeitsfelder nach der Ausbildung zu prüfen.

Gestaltung von Lernprozessen

Die Lernenden erleben den Betrieb als Ort eigenverantwortlichen Lernens. Sie arbeiten überwiegend selbstständig, übernehmen zunehmend Verantwortung und gestalten ihre Lernprozesse flexibel – teilweise auch im Homeoffice oder in Gleitzeitmodellen. Dies stärkt das Gefühl der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung.

Viele Lernende erfahren ihre Aufgaben als herausfordernd und erleben durch die selbstständige Bearbeitung ein ausgeprägtes Kompetenzerleben – fachlich wie überfachlich. In den meisten Fällen findet die Dokumentation über digitale Ausbildungsnachweise statt, eine systematische Reflexion über das Gelernte erfolgt jedoch selten.

Die Bereitschaft der Betriebe, den Lernenden zeitliche Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung von Aufgaben aus Berufsschule oder Hochschule einzuräumen, ist sehr unterschiedlich. Während einige Lernende dies durch flexible Gestaltung ihrer Arbeitszeit ausgleichen können, bleibt anderen kaum Zeit für zusätzliche Lernaufgaben. Ein Betrieb gewährt den SiA-Lernenden jährlich fünf

„freie Lerntage“ zur Bewältigung von Aufgaben und Prüfungen aus Berufs- oder Hochschule.

Anspruchsniveau

Das Anspruchsniveau ist nur bedingt vergleichbar mit jenem in der Berufs- und Hochschule, da durch die Einbindung in Realaufträge und die schrittweise Übernahme von Verantwortung eine andere Art von Herausforderung besteht. Anders als in Hochschule und Berufsschule gibt es im Betrieb keine unmittelbare Prüfungsorientierung – stattdessen ist das Lernen stärker an wechselnde Anforderungen gekoppelt. Diese situative und anwendungsorientierte Herausforderung wird von vielen Lernenden als besonders wirksam und motivierend beschrieben.

Beziehung zu Ausbilder:innen und Kolleg:innen

Die Beziehung zur ausbildungsverantwortlichen Person sowie zu Kolleg:innen ist für die SiA-Lernenden ein zentraler Faktor für ihre betriebliche Lern- und Arbeitserfahrung. In den meisten Betrieben erleben die Lernenden ein respektvolles, unterstützendes Miteinander. Kolleg:innen stehen als Ansprechpersonen zur Verfügung, Ausbilder:innen nehmen sich Zeit für Begleitung und Feedback. Bei einzelnen Lernenden ist auch erkennbar, dass sich die positive Einschätzung der Interaktion im Laufe der Ausbildung aufgrund bestimmter Vorkommnisse etwas eintrübt.

Schilderungen der Lernenden zeigen, dass die betriebliche Kultur für viele von ihnen mit neuen Eindrücken, aber auch neuen Herausforderungen verbunden ist. So erleben sie sich als Lernende am unteren Ende einer betrieblichen Hierarchie, erfahren formale und lockere Kontakte zu Kolleg:innen und Vorgesetzten. Dies schließt auch die Erfahrung ein, dass bestimmte Aussagen und Postulate nicht immer authentisch erscheinen („sie sprechen von flachen Hierarchien, man kann alle Duzen. Aber es wird bei uns nicht wirklich so gelebt“). Positiv nehmen sie wahr, wenn ihnen Aufmerksamkeit und Zuwendung zuteilwird.

Die Lernenden zeigen unterschiedliche Bedarfe im Hinblick auf die Art und Intensität der Betreuung im Betrieb. Einzelne Lernende schildern ihre betriebliche Ausbildung als ein Geben und Nehmen: Sie unterstützen die Mitarbeitenden auch bei Routinearbeiten, erhalten dafür dann Unterstützung im Lernen der anspruchsvollen Aufgaben.

In der Regel ist das Bemühen der Ausbildungsbetriebe zu erkennen, den Lernenden eine attraktive Option für die Zeit nach der Ausbildung zu bieten und sie an den Betrieb zu binden.

Soziale Einbindung und Entwicklung

Im Betrieb erfahren sich die SiA-Lernenden in der Regel als gut integriert – sowohl auf kollegialer Ebene als auch im Hinblick auf langfristige Perspektiven. Viele Betriebe signalisieren frühzeitig, dass sie an einer Übernahme interessiert sind. Neben der fachlichen Qualifikation bietet der Lernort Betrieb den Lernenden eine Plattform für persönliche Weiterentwicklung, insbesondere im Bereich der sozialen und kommunikativen Kompetenzen. Die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, Aufgaben selbstständig zu strukturieren und sich in unterschiedlichen Teams zu bewegen, trägt zur beruflichen Identitätsbildung bei.

4.4.12 Wahrnehmung der Verbindung zwischen den Lernorten

Aus den Interviews lässt sich nur grob ableiten, inwieweit potenzielle Verbindungen zwischen den Lernorten von den Lernenden wahr- und aufgenommen werden bzw. wie sich mögliche Verbindungen konkret ausprägen. Zugleich deuten einige Hinweise auf ein Verhalten der Lernenden, die Lernorte mit ihren je spezifischen Anforderungen separat zu handhaben.

Die SiA-Lernenden benennen Bezüge zwischen den Lernorten vor allem auf drei Ebenen: inhaltlich, strukturell und organisatorisch.

So ist deutlich, dass die Lernorte im Hinblick auf die Lerninhalte nach je spezifischen Plänen verfahren, die von den Lernenden als Vorgabe verstanden werden und prinzipiell separat „abgearbeitet“ bzw. „erledigt“ werden müssen. *Inhaltlich* zeigen sich vor allem Verbindungen zwischen Betrieb und Berufsschule. Themen, die im Betrieb praktisch erfahren wurden, werden in der Berufsschule theoretisch vertieft oder umgekehrt. Einige Lernende empfinden diese Verknüpfung als gewinnbringend, da sich Theorie und Praxis wechselseitig erschließen. Gleichzeitig berichten andere Lernende, dass Inhalte in allen drei Lernorten weitgehend getrennt voneinander behandelt werden und daher keine inhaltliche Integration gelingt. Insbesondere zwischen Hochschule und Betrieb sehen die meisten kaum Verbindungen. Im Gegensatz zur Berufsschule haben sie im Hinblick auf die Hochschule keine hohen Erwartungen, dass die Lehrveranstaltungen mit der betrieblichen Praxis verbunden sind. „Hochschule ist Theorie, abstrakt ...“ – im Vordergrund steht das Bestehen der Prüfung, nicht das Bestehen in der Praxis. Einzelne Lernende bemerken, dass durch vorgängige praktische Erfahrungen die Theorien in der Hochschule verständlicher werden. Andere berichten, dass sie bei einzelnen Theorien in der Hochschule (z. B. Führungs-, Motivationstheorien) über Situationen im Betrieb nachgedacht haben, d. h. Theorien ermöglichen punktuell eine Einordnung von konkreten Erlebnissen und Erfahrungen aus der Praxis. Einzelne Lernende weisen darauf hin, dass

Erfahrungen aus der Hochschule die Schwierigkeit verdeutlichen, Theorien mit konkreten Problemstellungen aus der betrieblichen Praxis zu verbinden, d. h. sie erwerben die Erkenntnis, dass Praxis nicht (immer) „theoriegerecht“ läuft.

Strukturell wird die Komplexität der verschiedenen Organisationsmodelle als herausfordernd wahrgenommen. Unterschiedliche Lern- und Prüfungskulturen, verschiedene Kommunikationsformen, divergierende Erwartungshaltungen und teils parallel laufende Prüfungsphasen führen zu hohem Organisations- und Abstimmungsaufwand auf Seiten der Lernenden. Wenn Anforderungen aus einem Lernort (z. B. Vorbereitung auf eine anstehende Modulprüfung der Hochschule) während der Phase in einem anderen Lernort (z. B. Berufsschule) zu bewältigen sind, löst dies bei vielen Lernenden Stress und Unmut aus.

Organisatorisch zeigen sich Defizite im Informationsfluss und Potenziale für eine bessere Abstimmung zwischen den Lernorten. Lernende berichten etwa von inhaltlichen Doppelungen oder Lücken, weil Abstimmungen zwischen Hochschule und Berufsschule verbesserungsbedürftig sind.

4.4.13 Entwicklung eines SiA-spezifischen Kompetenzprofils

Die Verzahnung der drei Lernorte ist ein konstitutives Merkmal der SiA. Mit der Verzahnung ist der Anspruch verbunden, ein spezifisches Kompetenzprofil für die Absolvent:innen des jeweiligen Bildungsgangs zu entwickeln. Die Untersuchung der Erreichung des angestrebten Kompetenzprofils erforderte kompetenzdiagnostische Analysen auf der Grundlage eines umfassenden Kompetenzmodells, das die Beiträge der drei Lernorte sowie deren Verbindungen erfasst. Die Interviews mit den SiA-Lernenden hatten zunächst die Aufgabe, eine Einschätzung darüber zu erhalten, welche Kompetenzen primär in und zwischen den Lernorten entwickelt werden und wie diese ggf. zu einem Profil verbunden werden können.

Kompetenzschwerpunkte in den Lernorten

Wie schon in der dualen Berufsausbildung ist die SiA in einer Verbindung von Praxis und Theorie, kasuistischem und systematischem Lernen, Aktion und Reflexion aufgebaut. Im Unterschied zu der dualen Ausbildung erleben die Lernenden mit der Hochschule einen weiteren Lernort, der zum einen selbst weitere Kompetenzschwerpunkte einbringt, zum anderen zusätzliche Lernpotenziale durch eine mögliche Verbindung zu den anderen Lernorten bietet. Die Verbindung der Lernorte kann organisatorisch (z. B. als Abstimmung der Lerninhalte zwischen den Lernorten) oder didaktisch (z. B. als Planung, gegenseitige Bezugnahme oder gemeinsame Durchführung einzelner Module) realisiert werden.

Aus den Darstellungen der Lernenden lassen sich dabei bestimmte Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf die „Zuständigkeiten“ der Lernorte erkennen:

Tabelle 2: Zuständigkeit und Schwerpunkte der Lernorte in der Kompetenzentwicklung

	Betrieb	Berufsschule	Hochschule
Lerngegenstände	<ul style="list-style-type: none"> • Reale Praxisaufgaben („Ernstsituationen“) • Kasuistisches Lernen, reflexives Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisbezogene Handlungssituationen („Didaktisierte Praxis“) • Verbindung Kasuistik – Systematik, Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • (Praxisbezogene) Theorien • Systematik mit Illustration durch Beispiele (Kasuistik)
Kompetenzschwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Betriebsspezifisches Handlungswissen/Fertigkeiten („know how“) • Informelle Kompetenzentwicklung durch Einbettung in betriebliche Arbeitskulturen und -strukturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsfachliche Kompetenzen: Handlungs-/Strukturwissen („know how/why“) • Fachübergreifende Kompetenzen, z. B. Sozialkompetenzen, Lern- und Arbeitstechniken, Systemverständnis • Berufsbezogene Allgemeinbildung • Transferkompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung (Analyse, Evaluation)/Erweiterung berufsfachlicher Kompetenzen • Kontextwissen • Fachübergreifende Kompetenzen, z. B. Sozial-, Lern-, Transferkompetenzen • Wertebildung
Prüfung	<ul style="list-style-type: none"> • Teil der Ausbildungsabschlussprüfung • Beteiligung an Modulen aus Berufs-/Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Teil der Ausbildungsabschlussprüfung • Module mit Anrechnung auf das Bachelorstudium 	<ul style="list-style-type: none"> • Modulprüfung
Potenziale zur Kompetenzentwicklung durch Verbindung der Lernorte	Potenziale ... <ul style="list-style-type: none"> • Diskrepanzerleben im Hinblick auf unterschiedl. Arbeits-/Lernkulturen mit versch. Lehr-Lernstilen, Beziehungstrukturen, Leistungserwartungen • Umgang mit Belastung(-sspitzen) durch z. T. parallel auftretende Anforderungen in den Lernorten • Praxiserfahrungen fördern das Verständnis in Berufs- und Hochschule • Erkenntnis: Praxis nicht (immer) theorierecht 		Nutzung der Potenziale durch ... <ul style="list-style-type: none"> • Eigenaktives Handeln der Lernenden (Wahrnehmung und Reflexion verbindender Themen- und Problemstellungen) • Explizite Formen der Lehrunterstützung (ggf. im Rahmen einer Lernortkooperation abgestimmt) • Lernortübergreifende, integrative Module • Lernortübergreifende, integrative Prüfungsformen

Die tabellarische Darstellung zeigt die komplementären Zugänge im Kompetenzaufbau der SiA-Lernenden. Dies beginnt bei den jeweils spezifischen Lerngegenständen in den Lernorten und mündet in die darauf bezogenen Kompetenzschwerpunkte.

- Die Ausbildung im *Betrieb* ist in hohem Maße an realen Praxisaufgaben/Arbeitsaufträgen ausgerichtet, die auf der Grundlage von betriebsspezifischem Handlungswissen und Fertigkeiten („how how“) bearbeitet werden. Ein wesentlicher Teil der Kompetenzentwicklung erfolgt informell durch die Einbettung der Lernenden in die betrieblichen Arbeits- und Expertenkulturen sowie die betrieblichen Strukturen.
- In der *Berufsschule* bilden praxisbezogene, didaktisierte Handlungssituationen einen Bezugspunkt für die Gestaltung der Lernprozesse. Die Handlungssituationen können sich an reale Praxis anlehnen, werden aber von den Lernenden in der Regel als schulische „Aufgaben“ wahrgenommen und bearbeitet. Im Vordergrund steht dabei der Erwerb von Handlungs- und Strukturwissen mit Blick auf anstehende Prüfungen. Die Berufsschule strebt nicht nach der Vermittlung betriebsspezifischer Kompetenzen, sondern durch eine Vertiefung und Erweiterung der Perspektive im Hinblick auf den Einzelfall auch auf die Fähigkeit des Transfers von Kompetenzen auf wechselnde Problemsituationen. Zugleich bilden hier die Praxiserfahrungen der SiA-Lernenden einen zentralen Bezugspunkt für die Reflexion.
- Stärker noch als die Berufsschule erfolgt in der *Hochschule* eine Vertiefung („know why“) und Erweiterung („Kontextwissen“) praktischer Problemstellungen. Dies erfolgt durch (praxisbezogene) Theorien und einen höheren Anteil an Kompetenzen, die über den berufsfachlichen Kern des jeweiligen betrieblichen Aufgabenfeldes hinausgehen (fachübergreifende Kompetenzen).

Erwerb von überfachlichen Kompetenzen

Nahezu alle Lernenden nannten in den Interviews spezifische überfachliche Kompetenzen und illustrierten sie teilweise durch anekdotische Schilderungen. Eine Strukturierung der vielfältigen Einzeldarstellungen erfordert eine zweifache Unterscheidung:

1. Werden die überfachlichen Kompetenzen intentional oder informal in den Lernorten erworben?
2. Werden die jeweiligen überfachlichen Kompetenzen auch bereits in einer Berufsausbildung erworben, oder begründet das Arrangement der Lernorte innerhalb der SiA den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen?

Ad 1.: Bei den *informal* erworbenen Kompetenzen wird primär der Lernort Betrieb genannt. Im Gegensatz zu Berufs- und Hochschule, in denen die Vermittlung fachlich strukturierter Themen dominiert, werden die Lernenden im Betrieb mit Problemstellungen konfrontiert, die sie emotional, sozial und fachlich herausfordern. Im Vordergrund stehen hier u. a. auch Sozial- und Selbstkompetenzen:

- Umgang mit Kunden, die sich in unterschiedlicher Weise herausfordernd verhalten (z. B. besserwisserisch, arrogant, aggressiv) und bei denen kommunikative und personale Kompetenzen (z. B. Emotionskontrolle) gefordert sind.
- Kommunikationsformen im Umgang mit unterschiedlichen (in der Regel älteren) Kolleg:innen und Vorgesetzten in einem betrieblichen Arbeitsumfeld.
- Einbringen von Input in neuen Gesprächssituationen (z. B. betriebliche Arbeitsgruppen); Vertreten eines Standpunkts oder eines fachlichen Beitrags.
- Umgang mit herausfordernden Problemstellungen, die innerhalb der betrieblichen Ausbildung übertragen werden („Kollegen schmeißen mich gerne ins kalte Wasser“; „musste mir in zwei Wochen selbständig Excel beibringen“).

In Berufs- und Hochschule werden neben den fachlichen Kompetenzen insbesondere auch Selbstkompetenzen zur Bewältigung komplexer, zeitdringlicher Aufgaben gefordert, so z. B.:

- Zeitgerechte Organisation der eigenen Lernprozesse, insbesondere vor einer Prüfung.
- Umgang mit dem eigenen Leistungsanspruch.
- Selbständigkeit in der Bearbeitung von Aufgaben.
- Widerstandsfähigkeit und Durchhaltevermögen im Umgang mit Stresssituationen; Stärkung der Resilienz.

Neben den *informal* erworbenen Kompetenzen zielen verschiedene Lernangebote in Berufs- und Hochschule *intentional* auf den Erwerb überfachlicher Kompetenzen. In den Interviews werden beispielsweise die folgenden Ansatzpunkte berichtet:

- In einer der Hochschulen sind zwei Module „Methoden- und Sozialkompetenzen“ obligatorisch. Die Module umfassen u. a. die Themen Kommunikationsmodelle/-techniken; Teamarbeit/-entwicklung; Selbst- und Stressmanagement; Konfliktmanagement; Resilienz sowie die Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens.

- In einer Hochschule ist in jedem Studienjahr eine sogenannte „Praxisvalidierungsarbeit“ obligatorisch, in der die Lernenden eine Problemstellung aus der betrieblichen Praxis aufnehmen und theoriebasiert bearbeiten. Dabei erfolgt in der Regel eine enge Verzahnung zwischen Betrieb und Hochschule.
- In Berufs- und Hochschule sind die Lernenden vielfach gefordert, Präsentationen zu erstellen und durchzuführen sowie Problem-/Aufgabenstellungen in der Gruppe zu bearbeiten.
- Herausforderungen aus der betrieblichen Praxis können punktuell auch curricular verankert sein, so beispielsweise der Umgang mit Kunden im Rahmen des Marketings. In diesem Kontext können neben der Entwicklung berufsfachlicher auch überfachliche Kompetenzen in die entsprechenden Module integriert werden.
- Vereinzelt werden von den Lernenden in den Interviews Anforderungen wie kritisches Denken im Umgang mit Wissen/Theorien (aus Lehrbüchern) bzw. Informationen (aus den Internet oder sozialen Medien) erwähnt.

Ad 2.: Viele der skizzierten überfachlichen Kompetenzen werden im Betrieb erworben, d.h. sie sind strenggenommen nicht spezifisch für eine SiA, sondern auch bereits in einer Berufsausbildung präsent. Eine neue Qualität kann dann entstehen, wenn die informal auftretenden Lerngelegenheiten durch Formen der Reflexion vertieft und entsprechende Erlebnisse zu bewussten Lernerfahrungen werden.

Dieser Grundgedanke ist beispielsweise in der oben erwähnten Praxisvalidierungsarbeit grundgelegt, wenngleich dort primär im Hinblick auf den Erwerb von fachlichen Kompetenzen. Im Rahmen des bestehenden Untersuchungsansatzes kann nicht geklärt werden, welches Potenzial für die lernortübergreifende Entwicklung überfachlicher Kompetenzen geschaffen und genutzt wird, wenn in einem der Lernorte beispielsweise Module zu Methoden-/Sozialkompetenzen angeboten werden. Verschiedene Hinweise der Lernenden deuten darauf hin, dass einzelne Inhalte aus solchen Modulen aufgenommen und auf ihre Erfahrungen und Beobachtungen in den Lernorten reflektiert wurden. Explizit wird diese Verbindung von einer Lernenden geäußert, wenn sie mit Bezug auf die Module darauf verweist, dass sie viele Interaktionssituationen im Betrieb mit Hilfe der erworbenen Theorien beobachtet und reflektiert.

SiA-spezifischer Kompetenzerwerb durch eine Verzahnung der Lernorte?

Die bisherigen Ausführungen zeigen zum einen, dass die drei Lernorte je spezifische Beiträge für die Entwicklung eines Kompetenzprofils leisten. Zum anderen bleibt offen, inwieweit sich die Kompetenzentwicklungsprozesse in den Lernorten verbinden und Kompetenzen erschließen, die über die Angebote der einzelnen Lernorte hinausgehen.

Die Lernenden geben verschiedene Hinweise darauf, inwieweit durch spezifische Aktivitäten innerhalb und zwischen den Lernorten besondere Potenziale der Kompetenzentwicklung bestehen bzw. bereits genutzt werden. Vereinzelt werden lernortübergreifende, integrative Module bzw. Prüfungsformen umgesetzt (z. B. Praxisvalidierungsarbeit), auch die vielfach von den Lernenden angesprochene Belastungssteuerung im Rahmen der unterschiedlichen Anforderungen aus den drei Lernorten bietet besonderes Potenzial zur Kompetenzentwicklung. Wesentlich erscheint ferner die Einbettung der Lernenden in drei unterschiedliche Lern- und Arbeitskulturen mit je spezifischen Beziehungsstrukturen, Lehrstilen und Leistungserwartungen. Die Diskrepanz dieser Kulturen bietet einen reichen Nährboden für informelles Lernen.

Zugleich wird aus den Interviews deutlich, dass die Potenziale bislang nur begrenzt genutzt werden und insofern noch Raum für eine Erweiterung bzw. Intensivierung besteht. Dieser Punkt verweist auf mögliche Gegenstände einer Lernortkooperation mit der Fragestellung, wie durch eine engere curriculare oder didaktische Verbindung zwischen den Lernorte spezifische Kompetenzpotenziale der SiA gehoben werden können.

4.4.14 Prüfungen

Prüfungen treten bei den Lernenden in unterschiedlichen Kontexten auf. In der Hochschule absolvieren sie Prüfungen zu den jeweiligen Modulen (inkl. Bachelorarbeit am Ende des Studiums). In der Berufsschule erbringen sie zum einen Prüfungsleistungen in den Modulen, die von der Hochschule angerechnet werden. Zum anderen erbringen sie Leistungen in weiteren Lernbereichen, deren Ergebnisse auf dem Berufsschulzeugnis ausgewiesen werden. Zudem wird vor den Zwischen- bzw. Abschlussprüfungen vor der „zuständigen Stelle“ in vielen Bildungsgängen eine Prüfungsvorbereitung durchgeführt. Die Berufsausbildung wird mit der Ausbildungsabschlussprüfung vor der „zuständigen Stelle“ abgeschlossen. Diese erfolgt – anders als in Berufs- und Hochschule – nach dem Prinzip: „Wer lehrt, der prüft nicht!“ Die Prüfung kann im Rahmen einer „gestreckten Abschlussprüfung“ in zwei Teilen oder aber als umfassende Prüfung zum Ende der Ausbildung absolviert werden.

Während zwischen den Prüfungen in der Berufs- und Hochschule Anrechnungen bestehen, bleibt die Ausbildungsabschlussprüfung ohne jegliche Möglichkeit einer Anrechnung.

Prüfungen strukturieren den Durchlauf durch die SiA und bestimmen den Rhythmus des Lernens. Prüfungen sind anders als im Betrieb in den Lernorten Berufs- und Hochschule wesentliche Bezugspunkte für das Handeln der Lernenden. Prüfungstermine steuern das Lernhandeln, Prüfungsanforderungen bestimmen die Art und das Anspruchsniveau der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten. Diese Situation ist nicht spezifisch für die SiA, sondern besteht beispielsweise in vielen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen.

Prüfungsvorbereitung auf die Ausbildungsabschlussprüfung

Die Prüfungsvorbereitung erfolgt zum einen in der Berufsschule, teilweise ist sie explizit im Curriculum/Stundenplan ausgewiesen. Zumeist wird die Prüfungsform vorgestellt und es werden Prüfungsaufgaben aus vorangegangenen Terminen besprochen. Zum anderen ermöglichen insbesondere größere Ausbildungsbetriebe entweder in ihrer Ausbildungswerkstatt oder extern die Teilnahme an spezifischen Prüfungsvorbereitungskursen. Eine Bank sendet die Lernenden zentral nach Frankfurt, wo ein fünftägiges Prüfungsseminar für die schriftliche und ein zweitägiges Seminar für die mündliche Prüfung stattfindet. Ein anderer Betrieb zahlt den Lernenden einen Prüfungsvorbereitungskurs, der durch eine Lehrkraft aus der Berufsschule durchgeführt wird.

Prüfungsformen

In Berufs- und Hochschule wird eine Vielzahl von Prüfungsformen eingesetzt. Einzelne Prüfungsformen verbinden betriebliche und schulische Lernphasen. Beispielhaft sind die in Hamburg in das Curriculum integrierten jährlichen Praxisvalidierungsarbeiten, das Capstone-Projekt und die Bachelorarbeit zu nennen.

Die meisten Lernenden wünschen die Prüfung innerhalb des zeitlichen Rahmens des jeweiligen Moduls. Werden die Prüfungen durchgeführt, wenn sie sich bereits wieder an einem anderen Lernort befinden (z. B. als Nachholklausur nach Krankheit oder Nicht-Bestehen beim ersten Versuch), dann beurteilen sie dies sehr kritisch.

4.4.15 Unterstützung soziales Umfeld

Das soziale Umfeld sowohl außerhalb als auch innerhalb des Bildungsgangs kann für den Lernfortschritt hinderlich oder förderlich wirken. Beispielsweise

können Eltern über ihre Erwartungshaltung einen Leistungsdruck auslösen, oder sie gewähren über ihren Zuspruch Sicherheit und fördern die Selbstwirksamkeit der SiA-Lernenden. Innerhalb des Bildungsgangs können Lerngruppen bzw. -tandems die Lernprozesse auf unterschiedliche Weise unterstützen.

Soziales Umfeld außerhalb des Bildungsgangs

Insgesamt fühlen sich die meisten Lernenden durch ihr privates und betriebliches Umfeld gut unterstützt. Dieser positive Gesamttenor wird in einzelnen Fällen relativiert. Beispielsweise können Ausbilder:innen die Abwesenheit der Lernenden in Berufsschule oder Hochschule in Zeiten angespannter betrieblicher Auftragslagen kritisch sehen. Eine Lehrkraft in der Berufsschule verärgerte eine SiA-Lernende, weil sie nicht Aufgaben aus früheren Prüfungsterminen bereitstellt. Schließlich wird angemerkt, dass in einem Betrieb der Vorgesetzte darauf bestand, den SiA-Lernenden in der Ausführung von Arbeitsaufträgen einzusetzen, obwohl gerade wichtige Prüfungen in der Hochschule anstehen und nur wenig Zeit zur Vorbereitung bleibt.

Andere Lernende betonen die hohe Aufmerksamkeit und Unterstützung, die sie durch ihre Eltern erfahren. Ein (bereits etwas älterer) Lernender erwähnt die besondere Unterstützung seiner Partnerin.

Ein Lernender betont, dass seine im Ausland geborenen Eltern Mühe mit dem Abbruch seines Studiums hatten und den Stellenwert der Berufsausbildung zunächst nicht einordnen konnten. Er entschied sich zum Ende des ersten Jahres, das Studium innerhalb der SiA nicht weiterzuführen und zunächst die Ausbildung abzuschließen. „Jetzt haben alle verstanden, dass eine Ausbildung ein legitimer Karriereweg ist.“

Unterstützung innerhalb des Bildungsgangs

Die Möglichkeit, Teile des Lernprozesses im Rahmen von Lerngruppen und Lerntandems zu gestalten, ist bei den SiA-Lernenden unterschiedlich ausgeprägt. Lerngruppen werden häufig genutzt, um Aufgaben zu bearbeiten, Verständnislücken zu schließen oder auch arbeitsteilig Hausaufgaben zu erledigen. Dabei sehen die meisten Lernenden, dass diese Unterstützung eine sinnvolle Ergänzung zu ihren individuellen Lernprozessen darstellt.

4.4.16 Stellenwert der Abschlüsse

Bei dem Doppelabschluss erhalten die Lernenden einen Ausbildungsabschluss (ergänzt durch ein Abschlusszeugnis der Berufsschule) und einen Studienabschluss (Bachelor). Obwohl bei einigen Lernenden durchklingt, dass der Bache-

lorabschluss als höherwertig eingeschätzt wird, betonen nahezu alle auch die Bedeutung des Ausbildungsabschlusses. Mit dem Ausbildungsabschluss wird der Nachweis von Praxiserfahrung verbunden, ein Positivausweis gegenüber Arbeitgeber:innen bei einer Bewerbung. Einige Lernende betonen, der Ausbildungsabschluss dokumentiere einen Statussprung („ich bin jetzt Fachkraft“), der das Auftreten im Betrieb und gegenüber Kunden erleichtere. Andere betonen, dass der Bachelorabschluss durch den Ausbildungsabschluss nochmals aufgewertet und veredelt werde. Dem Berufsschulabschluss wird keine hohe Bedeutung zugeschrieben.

4.4.17 Zusammenfassung

Ansprache einer heterogenen Zielgruppe ...

Ein Großteil der Lernenden mündet in die SiA nicht unmittelbar nach Erwerb der HZB. Einige von ihnen haben bereits eine Ausbildung absolviert, ein Studium abgebrochen oder langjährige Arbeitserfahrungen gesammelt. Insgesamt zeigt sich, dass SiA sowohl die Unentschlossenen als auch die jungen Erwachsenen mit einer Präferenz für einen Bildungsweg mit einer Verbindung von Ausbildung und Studium anspricht. Einige der Lernenden hätten ohne das Angebot einer SiA ein Studium aufgenommen, d. h. in diesen Fällen wurde auch das Ziel einer Stärkung der dualen Ausbildung erreicht.

Optionsdenken ...

Bei der überwiegenden Zahl der SiA-Lernenden dominiert ein Optionsdenken bei der Entscheidung über den weiteren Bildungs- und Berufsweg. „Nur“ Ausbildung wäre vielen zu eng, und gegenüber einem Konsekutivweg „Studium nach Ausbildung“ ist für viele der Zeitraum von (nur) vier Jahren bis zu Erreichung des Doppelabschlusses ein tragendes Argument. Das Bildungsweg-Coaching wird dabei als eine Erweiterung des Optionsraums verstanden. Auch wenn diese Komponente der SiA nicht ausschlaggebend für die Wahl des Bildungsgangs ist, wird die Zusatzoption positiv beurteilt.

Über die Zeit im Anschluss an die SiA machen sich die Lernenden im Verlauf der SiA nur vage Gedanken, dies verändert sich, je näher der Ausbildungsabschluss rückt. Bei einer Vielzahl der SiA-Lernenden erscheint sowohl die Weiterbeschäftigung im Betrieb als auch das Weiterstudium bis zu einem Masterabschluss möglich. Eine Weiterbeschäftigung im Betrieb hängt dabei prinzipiell ab von der Art der Tätigkeit, den Weiterbildungsmöglichkeiten, dem Verdienst und der Zufriedenheit mit dem Betriebsklima.

Wahrnehmung der Lernorte ...

Der Unterricht in der Berufsschule wird von den Lernenden als praxisbezogen, didaktisch-methodisch varianten- und abwechslungsreich, reglementiert und gestaltet von engagierten, zugänglichen und kritikoffenen Lehrkräften dargestellt. Zugleich werden Wünsche im Hinblick auf eine stärkere Individualisierung in heterogenen Klassen und eine stärkere Nutzung digitaler Medien zur Integration von Fernlernphasen in den Berufsschulunterricht geäußert.

Die Hochschule wird durch Merkmale wie (praxisbezogene) Theorievermittlung, durchstrukturierte Curricula, hochgradig geforderte Selbstorganisation der Lernenden, einem hohen Anteil an vermittlungsorientierten Lehrphasen sowie einem sachbezogenen Kontakt zu den Lehrenden beschrieben.

Die Ausbildung im Betrieb erfolgt primär auf der Grundlage realer Praxis- und Arbeitsaufgaben, der Einbettung in eine betriebliche Sozial- und Arbeitskultur und einer zumeist positiv wahrgenommenen Unterstützung durch Ausbildungsverantwortliche und Kolleg:innen. Für viele Betriebe bietet SiA eine Möglichkeit, den Betrieb als eine attraktive Beschäftigungsoption zu präsentieren.

Verbindung der Lernorte ...

Während die Lernenden zwischen Betrieb und Berufsschule einen engeren Bezug erkennen, nehmen sie die Verbindung von Betrieb und Hochschule als entfernt war.

Die Anforderungen aus den Lernorten werden von den Lernenden insbesondere mit Blick auf die jeweiligen Prüfungen weitgehend separat abgearbeitet und erledigt.

Entwicklung eines SiA-spezifischen Kompetenzprofils ...

Die drei Lernorte bieten klar unterscheidbare Lerngegenstände und darauf bezogene Kompetenzschwerpunkte. Insgesamt zeigt sich eine komplexe Balance aus Theorie und Praxis, Reflexion und Aktion, Denken und Tun, systematischem und kasuistischem Lernen.

Neben den berufsfachlichen erwerben die SiA-Lernenden eine Vielzahl von überfachlichen Kompetenzen. Dies erfolgt zum einen intentional durch die Adressierung spezifischer Handlungskompetenzen (z. B. Selbst- und Sozialkompetenzen) in einzelnen Modulen der Berufs- und Hochschule. Zum anderen dokumentieren die Schilderungen der SiA-Lernenden viele Beispiele der informellen Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen an allen Lernorten. Sie geben zudem Hinweise, inwieweit durch Aktivitäten innerhalb und zwischen den Lernorten besondere Potenziale der Kompetenzentwicklung bestehen bzw. bereits ge-

nutzt werden (z. B. lernortübergreifende Module und Prüfungen). Zugleich wird deutlich, dass dieser Bereich noch intensiviert und erweitert werden könnte.

Prüfungen ...

Prüfungen strukturieren für die Lernenden den Ablauf der SiA und bestimmen den Rhythmus des Lernens insbesondere in Berufs- und Hochschule. Durch die Anrechnung von Berufsschulmodulen auf das Studium reduziert sich insgesamt das Prüfungsvolumen (Anrechnungen aus fachlich affinen Modulen auf die Ausbildungsabschlussprüfung finden nicht statt), doch steuern die Prüfungstermine auch in der SiA in hohem Maße das individuelle Lernverhalten.

Unterstützung soziales Umfeld ...

Insgesamt fühlen sich die meisten Lernenden durch ihr privates und betriebliches Umfeld gut unterstützt. Die Möglichkeit, Teile des Lernprozesses im Rahmen von Lerngruppen zu gestalten, ist bei den Lernenden unterschiedlich ausgeprägt.

Stellenwert der Abschlüsse ...

Obwohl bei einigen Lernenden durchklingt, dass der Bachelorabschluss als höherwertig eingeschätzt wird, betonen nahezu alle auch die Bedeutung des Ausbildungsabschlusses. Dem Berufsschulabschluss wird keine hohe Bedeutung zugeschrieben.

Literatur

- Euler, D. & Severing, E. (2016). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, (246–252). Weinheim: Beltz.
- Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl.

4.5 Prüfungsgestaltung

ECKART SEVERING

4.5.1 Herausforderungen

Soweit hybride Bildungsgänge, die die Domänen der Berufsbildung und der Hochschulbildung integrieren, sowohl einen akademischen wie einen beruflichen Abschluss vorsehen – wie das im Konzept der studienintegrierenden Ausbildung essentiell ist –, stehen sie vor der Herausforderung, Prüfungsregelungen sowohl der beruflichen wie der akademischen Welt zu erfüllen und sie produktiv zu kombinieren.

Auch über SiA hinaus rücken mit der Forderung nach hybriden Bildungsformaten, die die Separation des tertiären deutschen Bildungssystems mindern sollen, Bildungszertifikate und die ihnen vorausgesetzten Prüfungen in den Fokus. Ihre Inkompatibilität bei Verfahren, Rechtsrahmen und Zielbezügen trägt wesentlich dazu bei, dass individuelle und institutionelle Übergänge zwischen den Bildungssektoren schwierig und unproduktiv sind. Dieses Thema ist jedoch bisher bei der Diskussion über die Gestaltung des Verhältnisses beruflicher und akademischer Bildung noch wenig beachtet worden. Die Frage, inwieweit unterschiedliche Kriterien und Verfahren der Leistungsmessung der Lernenden Übergänge im tertiären Bildungssystem ermöglichen oder behindern, blieb weitgehend ausgeblendet. Sie ist jedoch essenziell: Die Forderung nach mehr hybriden Bildungsgängen, selbst die bescheidenere Forderung nur nach mehr Durchlässigkeit zwischen den Sektoren des tertiären Bildungssystems bedeutet, dass Abschlüsse stets auch Zugänge im Bildungssystem eröffnen müssen und dass Leistungen und Leistungsnachweise eines Sektors in anderen Sektoren Anerkennung finden und angerechnet werden können müssen.

Wenn berufliche und akademische Bildungsgänge miteinander verzahnt sein sollen, dürfen sie nicht bei den jeweiligen Leistungsnachweisen und Prüfungen wieder vollständig auseinanderfallen. Das führt nicht nur zu vermeidbaren Doppelbelastungen der Auszubildenden/Studierenden, sondern hat auch desintegrierende Rückwirkungen auf die Curricula und wirkt ihrer Verzahnung entgegen. Wenn es um Zugänge der beruflichen zur akademischen Bildung und vice versa geht, dann kann das Prüfungs- und Zertifizierungsgeschehen nicht ausgeblendet werden.

Die einfache Lösung der bloßen Addition der Prüfungsanforderungen – zunächst wird eine regelrechte berufliche Abschlussprüfung ohne Anrechnung akademischer Inhalte durchgeführt, dann vice versa eine akademische Prüfung, bei

der beruflich erworbene Kompetenzen keine systematische Rolle spielen – wird zwar regelmäßig praktiziert, erfüllt aber grundsätzlich nicht die Anforderungen, die Teilnehmer:innen und mitwirkende Betriebe an Prüfungen in hybriden Bildungsgängen stellen werden: Es werden Inhalte doppelt geprüft, bereits erworbene Kompetenzen bleiben unbeachtet, Lern- und Prüfungsvorbereitungszeiten akkumulieren sich und weitere Friktionen zum Beispiel bei Nichtbestehen der Prüfung einer Domäne können entstehen.

Die Abstimmung, Koordination und Integration der Prüfungen sind konzeptionell zu meistern. Das hat mehrere Dimensionen, hier aufsteigend nach dem Grad der Koordinationsanforderungen sortiert:

- Zeitliche Abstimmung zur Sicherung der Studierbarkeit und zur Vermeidung von Belastungsspitzen
- Inhaltliche Abstimmung zu Vermeidung der doppelten Prüfung vergleichbarer Inhalte
- Inhaltliche Integration mit der wechselseitigen Anerkennung von Prüfungsleistungen der jeweils anderen Domäne unter Beachtung der eigenen Prüfungsanforderungen
- Durchführung gemeinsamer Prüfungen.

In der Implementierung der SiA in Hamburg wurde bereits in der Konzeptionsphase ausgelotet, in welchen Formen solche Verknüpfungen beruflicher und akademischer Prüfungen realisierbar sein könnten. Die hier vorgestellten Ergebnisse können für die Gestaltung von hybriden Bildungsgängen generell nützlich sein, auch wenn der Ausgangs- und Bezugspunkt hier die Anforderungen an die Gestaltung der Prüfungen an der „Beruflichen Hochschule Hamburg“ (BHH) sind.

4.5.2 Formate der Prüfungskooperation in SiA

Die Herausforderung der Abstimmung von Prüfungsverfahren und Inhalten sind nicht trivial:

Erstens sind die Prüfungsvorgaben nur begrenzt gestaltbar: Auf der beruflichen Seite sind sie gesetzlich durch BBiG und HwO eng geregelt, institutionell bei den Kammern verankert und inhaltlich durch standardisierte Berufsbilder vorgegeben. Daher können sie auf der Ebene der Gestaltung hybrider Bildungsgänge nur begrenzt modifiziert werden. (Nicht zuletzt auf diesem Umstand beruht der deutlich höhere Anteil praxisintegrierender statt ausbildungsintegrierender dualer Studiengänge, die auf eine Berufsprüfung verzichten.) Formell erhöhte Gestaltungsspielräume bestehen auf der Seite der akademischen Prüfungen, bei der die Hochschulen weitgehende institutionelle Autonomie genießen,

bei der inhaltlichen Ausgestaltung aber an die curricularen Vorgaben eines wissenschaftlichen Studiengangs gebunden sind, formal abgesichert durch Anforderungen der Akkreditierung der Studiengänge.

Durch die weitgehende institutionelle Separation beruflicher und akademischer Bildungsgänge haben sich zudem divergente Prüfungskulturen herausgebildet, die auch unabhängig von ihren rechtlichen Grundlagen im Handeln der Akteure wirksam werden und die die Separation der Domänen noch konservieren.

In der SiA-Implementation in Hamburg wurden daher Fragen der Kooperation der Lernorte bei Prüfungen und Zertifizierung bereits in der Konzeptionsphase (vgl. Euler & Severing, 2017; FHH, 2019) und dann in Bezug auf einzelne Bildungsgänge in der Phase der Curriculumentwicklung behandelt. In der Gründungsphase der BHH war die Entwicklung von integrierten Prüfungsformaten eine der zentralen Aufgaben des vom BMBF geförderten InnoVET-Projektes „Triales Qualitätsmanagement“ [tQM]. Im parallelen InnoVET-Projekt zu SiA in Nordrhein-Westfalen spielte das Thema Prüfungen noch keine Rolle, weil es dort zunächst überhaupt um die erste Einrichtung von SiA ging.

Von vornherein wurden bei den praktischen Bemühungen zu einer domänenübergreifenden Verbindung des Prüfungsgeschehens zwei Ebenen unterschieden:

- die organisatorische und inhaltliche Abstimmung von Prüfungen und ggf. darüberhinausgehend die Anrechnung von Prüfungsergebnissen des jeweils anderen Lernorts im Verlauf des Bildungsgangs. Hier ging es nicht um berufliche und akademische Abschlussprüfungen, sondern zum Beispiel um berufsschulische Prüfungen und um hochschulische Modulprüfungen, die von den Bildungsgangverantwortlichen weitgehend autonom gestaltet werden können. Die Leitfrage des Projektes tQM und von dessen wissenschaftlicher Begleitung lautete in diesem Bereich: „Wie weit lassen sich Prüfungen und Zertifizierungen der beruflichen und akademischen Bildung verbinden?“ (Projektantrag tQM)
- Zum anderen die rechtlich geregelte Ebene der akademischen und beruflichen Abschlussprüfungen, deren Gestaltung nicht oder nicht allein den Bildungsgangverantwortlichen überlassen ist. Die Leitfrage lautete hier: „Welche rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen setzen BBiG/HwO für die Anrechnung hochschulischer Inhalte in der Berufsbildung – et vice versa? Wie wird mit rechtlichen Restriktionen von den Akteuren umgegangen?“ (Projektantrag tQM)

Im Projekt sind für die Kombination von Leistungsnachweisen Verfahren unterschiedlicher Integrationstiefe entwickelt worden:

- Noch ohne Bezug auf Prüfungsinhalte, aber trotzdem für die Belastung der Lernenden von wesentlicher Bedeutung waren Verfahren zur zeitlichen Abstimmung von Prüfungen und zur Sicherung der Studierbarkeit. Die Befragung der Lehrenden hatte ergeben, dass kumulierende Prüfungstermine der beiden Lernorte zu erheblichen Problemen geführt hatten.
- Darüber hinaus gehen Verfahren zur inhaltlichen Abstimmung der berufsschulischen und hochschulischen Anforderungen und Verfahren zur Vermeidung der doppelten Prüfung vergleichbarer Inhalte. So wie die Curricula integriert wurden, sollten auch die Prüfungsinhalte komplementär gestaltet werden.
- Verfahren zur inhaltlichen Integration mit der wechselseitigen Anerkennung von Prüfungsleistungen der jeweils anderen Domäne unter Beachtung der eigenen Prüfungsanforderungen wurden auf ihre Durchführbarkeit geprüft – damit Zahl und Umfang der Prüfungen ohne Einbußen an ihrer Signalisierungs- und Qualitätssicherungsfunktion reduziert werden können.
- Schließlich ging es um Verfahren zur Durchführung inhaltlich und organisatorisch integrierter Prüfungen, die von den Lernorten gemeinsam gestaltet und durchgeführt werden.

Bei diesen Verfahren – mit Ausnahme der bloßen organisatorischen Abstimmung – war in Rechnung zu stellen, dass berufliche und akademische Prüfungen Unterschiedliches testieren sollen und sich daraus auch unterschiedliche Prüfungskulturen entwickelt haben.

4.5.2.1 Exkurs 1: Domänenübergreifende Funktionen von Prüfungen

Berufliche Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen beweisen sich in ihrer Anwendung, sind aber an sich für andere nicht erkennbar. Lernergebnisse werden gesellschaftlich erst sichtbar gemacht und anerkannt durch Zertifikate¹, die Inhalte und Niveaustufen kodifizieren, sie individuell ausweisbar machen und damit Berechtigungen und Möglichkeiten zur Besetzung beruflicher und akademischer Positionen begründen. Auf dieser abstrakten Ebene unterscheiden sich die

¹ Unter *Zertifikaten* werden hier und im Fortgang Bestätigungen von Lernleistungen verstanden, die ihren Inhabern Berechtigungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verleihen. Berufliche *Abschlüsse* sind enger gefasst. Sie bestätigen die erfolgreiche Absolvierung eines vollständigen berufsqualifizierenden Bildungsgangs nach allgemeinen Standards des jeweiligen Berufes.

Merkmale und Funktionen von Prüfungen der beruflichen und akademischen Welt nicht: Lernen allein reicht für den Erfolg im Bildungssystem nicht aus: Aus individueller Perspektive gilt es, Prüfungen zu bestehen und Zeugnisse über Lernleistungen zu erlangen. Erfolgreich absolvierte Prüfungen und ihre Zertifizierung in Zeugnissen der Berufsausbildung und der Hochschulbildung stellen eine wesentliche Voraussetzung des Einstiegs in einen Beruf dar. Aus gesellschaftlicher Perspektive entscheiden durch Prüfungen fixierte Leistungsanforderungen über den Zugang der Absolventen in Teilarbeitsmärkte und damit über die Intensität des Wettbewerbs von Fachkräften bzw. über künftigen Fachkräftemangel.

In der bildungswissenschaftlichen Literatur werden Prüfungen und darauf beruhende Zertifikate nach ihren Funktionen, nach ihrer Reichweite und nach ihren Trägern bzw. Herausgebern unterschieden. Aus funktionaler Sicht lassen sich Beurteilungs-, Motivations-, Qualitätssicherungs-, Strukturierungs- und Selektionsfunktionen unterscheiden (vgl. Kell, 1982; Bunk, 1986):

- *Beurteilungsfunktion:*

In Zertifikaten werden Lernleistungen von Individuen beurteilt. Aufgrund einer Stichprobe aus dem Wissens- oder Kompetenzbereich des jeweiligen Bildungsgangs wird eine allgemeine Aussage über den Grad der Beherrschung des Fachs bzw. die entsprechende Kompetenz des Prüflings abgeleitet. Damit erfüllen sie eine Informationsfunktion auf dem Arbeitsmarkt.

- *Motivationsfunktion:*

Aus den mit den Zertifikaten verbundenen Berechtigungen ergibt sich eine Quelle der Motivation für Lernanstrengungen. Die Beurteilungsfunktion löst eine nachhaltige Wirkung auf den vorangehenden Lernprozess selbst aus. Es wird erwartet, dass Prüfungen Lernanreizfunktionen erfüllen.

- *Qualitätssicherungsfunktion:*

Oft wenig beachtet wird, dass mit Prüfungen nicht nur der Prüfling, sondern auch der vorangegangene Bildungsgang beurteilt wird: Über Prüfungsniveau, Bestehensquoten und Noten lassen sich Rückschlüsse auf die Qualität der betrieblichen, berufsschulischen oder akademischen Bildung ziehen – soweit die Prüfung übergreifenden Standards unterliegt.

- *Selektions- und Allokationsfunktion:*

Auf Basis von nachgewiesenen Qualifikationen wird die Zuweisung von Individuen zu Arbeitsplätzen bzw. gesellschaftlichen Positionen geregelt. Damit erfüllen Prüfungszertifikate/Abschlüsse eine Allokationsfunktion.

An die *Qualität von Prüfungen* werden domänenübergreifend drei wesentliche Anforderungen gestellt (vgl. Reetz & Hewlett, 2008):

- *Validität* (Gültigkeit): Prüfungen sollen das prüfen und messen, was geprüft und gemessen werden soll. Sie müssen geeignet sein, die beruflichen bzw. akademischen Kompetenzen festzustellen.
- *Reliabilität* (Zuverlässigkeit): Prüfungsergebnisse dürfen nicht zufällig entstehen. Aufgabenstellungen müssen unter vergleichbaren Voraussetzungen zu vergleichbaren Ergebnissen führen.
- *Objektivität*: Prüfungen (Durchführung) und Prüfungsaufgaben (Auswertung) sollten so beschaffen sein, dass die Prüfungsergebnisse weitestgehend unabhängig vom einzelnen Prüfer und seinen subjektiven Wertungen zustande kommen.

4.5.2.2 Exkurs 2: Divergenzen akademischer und beruflicher Prüfungen

Die Divergenzen der Prüfungs- und Zertifizierungssysteme zeichnen sich allerdings deutlich ab, wenn es um die geprüften Inhalte und die Prüfungsverfahren geht.

Auf der Seite der Hochschule geht es vorrangig um den Nachweis der Befähigung zu eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit (§ 59 Abs. 1 und Abs. 3 Hamburgisches Hochschulgesetz), auf der Seite der Berufsbildung um den Nachweis beruflicher Handlungsfähigkeit (§ 39 BBiG). Daraus werden sehr unterschiedliche Prüfungskonzepte abgeleitet:

- An der Hochschule liegt die Gestaltung der Prüfungsordnung in ihrer Hoheit und ist Gegenstand ihrer wissenschaftlichen Akkreditierung. Prüfungen können auf der Grundlage einer Hochschulprüfungsordnung abgenommen werden, die vom Hochschulsenat erlassen worden ist, die vom Hochschulsenat genehmigt werden (§ 85 HmbHG). Das Gesetz legt fest, was mindestens in einer Prüfungsordnung zu regeln ist, wie: Inhalt und Aufbau des Studiums, Studienziel und Prüfungszweck; Zulassungsvoraussetzungen, Prüfungsfächer und ihre Gewichtung, die Zahl, Art, Dauer und Bewertung von Prüfungsleistungen; Fristen; Nachteilsausgleiche und Bewertungsgrundsätze.

Des Weiteren sind im Gesetz Rechte und Pflichten der Ausschüsse und der Prüfenden festgelegt – dabei gilt im Regelfall, dass die Lehrenden an der Hochschule auch die Prüfungen abnehmen.

Damit sind auch abgeschichtete Prüfungskonzepte möglich und im akademischen Bereich die Regel: in die abschließende Bewertung der Lernleis-

tungen fließen in gewichtigen Anteilen während des Studiums sukzessive erbrachte Prüfungsleistungen ein.

Die Spielräume der Prüfungsgestaltung und die unterschiedlichen Anforderungen und Traditionen einzelner Fächer führen dazu, dass Prüfungsordnungen eine hohe Divergenz aufweisen – nicht nur zwischen verschiedenen Hochschulen, sondern auch für Studiengänge einer Hochschule.

- In der beruflichen Bildung stellen sich die Prüfungsregelungen wie ein Gegenbild zu denen der Hochschule dar. „Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist.“ (§ 38 BBiG).

Wenn Prüfungen „Berufliche Handlungsfähigkeit“ diagnostizieren sollen, ist ihr direkter Bezug zur beruflichen Praxis postuliert. Berufliche Abschlussprüfungen der in BBiG bzw. der HwO geregelten Berufe sind bundesweit standardisiert. Von den zuständigen Stellen – IHKs und Handwerkskammern – werden zu fixierten Terminen einheitliche Prüfungen durchgeführt, deren Ausgestaltung ausdrücklich nicht den Lernorten obliegt: „Wer lehrt, prüft nicht.“

Damit geht einher, dass während der Ausbildung erbrachte Prüfungsleistungen – zum Beispiel an den Berufsschulen – nicht die Benotung der beruflichen Abschlussprüfungen modifizieren. Allein die „gestreckte Abschlussprüfung“ (§ 37 BBiG Abs. 1 und 2) in vielen dreijährigen Berufen führt zu einer Anrechnung einer vorgezogenen Teilprüfung 1 im Umfang von – je nach Beruf – 20 bis 40 Prozent.

Von den zuständigen Stellen werden Prüfungsausschüsse bestellt, die Aufsichtsfunktionen ausüben und für die ordnungsgemäße Durchführung von Prüfungen zuständig sind. Die eng begrenzte Autonomie der Prüfenden soll eine bundesweite Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse sicherstellen und die Signalisierungsfunktion von Berufsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt auch unabhängig von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule gewährleisten.

Daher unterliegt bereits die inhaltliche Abstimmung, mehr aber noch die Delegation von Prüfungen an den anderen Lernort mit nachfolgender Anerkennung der Ergebnisse oder gar die Integration von Prüfungen einer wesentlichen Restrik-

tion: Jeder Lernort beurteilt zunächst, ob der andere prüfende Lernort seine divergenten Prüfungsansprüche bedient: Wird tatsächlich berufliche Handlungskompetenz geprüft und nicht nur wissenschaftliche Befähigung? Sind die Prüfer:innen auch berufspraktisch versus wissenschaftlich ausgewiesen? Werden die zu Prüfenden im Vergleich zu denen, die außerhalb eines hybriden Bildungsgangs eine berufliche oder wissenschaftliche Prüfung ablegen, besser oder schlechter gestellt, also ungerecht behandelt und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse beeinträchtigt?

Gegenüber allen diesen Bedenken – die sich beliebig erweitern lassen – ist allerdings festzustellen, dass die tatsächlichen inhaltlichen Divergenzen weniger bedeutend sind als sie erscheinen, wenn ausschließlich die Rechtsregelungen zu Prüfungen betrachtet werden.

Zum einen ist – die beruflichen Prüfungen betreffend – mit dem gesetzlichen Postulat der zu prüfenden „beruflichen Handlungsfähigkeit“ die gängige Prüfungspraxis noch nicht von der Prüfung bloßer Wissensreproduktion umgestellt. Daher gibt es vielfältige Bemühungen, Kompetenzorientierung auch in den Anforderungen und der Organisation von beruflichen Prüfungen aufzunehmen – im Wesentlichen durch „prozessorientierte Prüfungen“, die für Praxisnähe und Handlungsorientierung bürgen sollen. In den letzten Jahren ist in einigen Berufen tatsächlich eine Zunahme arbeitsprozessorientierter gestalteter Prüfungen festzustellen – etwa mit der optionalen Prüfungsform des „betrieblichen Auftrags“. Prüfungsordnungen sehen vermehrt situationsbezogene Aufgaben vor. Allerdings werden diese Konzepte oft in Gegensatz zu Anforderungen der Prüfungsökonomie gesehen – und daher nicht immer umgesetzt.

In den Prüfungsregelungen beider Domänen haben sich Selbstzuschreibungen der beruflichen bzw. akademischen Bildung manifestiert, die sich bereits bei der Entwicklung integrierter Curricula als wenig haltbar erwiesen haben. Spätestens mit der Etablierung des „Bachelor“ in den Hochschulreformen der vergangenen Dekaden sind Arbeitsmarktorientierung und berufliche Handlungskompetenz in der akademischen Welt keine Fremdworte mehr – was sich auch in der Gestaltung von Prüfung vor allem an Hochschulen für angewandte Wissenschaft niederschlägt. Im Bologna-Prozess haben die deutschen Hochschulen den Auftrag erhalten, neben den wissenschaftlichen Standards auch die berufliche Relevanz ihrer gestuften Studiengänge aufzuwerten, um die Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) ihrer Absolvent:innen zu sichern (vgl. Eimer et al., 2019). In der beruflichen Bildung nimmt der Anteil nicht vorwiegend manueller, sondern wissensbasierter Berufe stetig zu – mit entsprechenden Konsequenzen für Prüfungsanforderungen und -durchführungen. In der Folge hat sich der Begriff der

„Kompetenz“ als tertium comparationis bei der Bewertung sowohl akademischer wie beruflicher Leistungen etabliert.

4.5.3 Kooperation bei Prüfungen unterhalb der Ebene der Abschlussprüfungen

Soweit Prüfungsverfahren und -regelungen von den Akteuren in Hamburg gestaltet werden konnten, konnten Integrationserfolge erreicht werden. Sowohl die Hochschule wie das HIBB und die Berufsschulen haben sich auf Formate verständigt, die sich neben zeitlichen und organisatorischen Abstimmungen zur Reduktion von Belastungsspitzen der Lernenden um prüfungsinhaltliche Integrationen bemühen. Besonders weit sind solche Formate im Bildungsgang Informatik ausgebaut worden.

- Ein Element wechselseitiger Prüfungsdelegation stellt das sogenannte „*Praxisvalidierungsmodul*“ dar, das sich teilweise mit der in der Ausbildung vorgesehenen „betrieblichen Projektarbeit“ überdeckt, die im Rahmen des praktischen Prüfungsteils der Berufsausbildung gewertet wird. Im Studiengang Informatik wurden hier mit Unterstützung des Projektes tQM Verzahnungen im 6. Semester vereinbart. Aus dem Projektbericht: „Als erstes Ergebnis der hierauf bezogenen Workshopreihen wird es den SiA-Lernenden seit dem Jahr 2024 im Bildungsgang IT nun ermöglicht, ihre Leistungen aus der betrieblichen Projektarbeit der Ausbildung für die hochschulische Praxisvalidierungsarbeit [...] zu verwerten. Die betriebliche Projektarbeit wird mit einhergehender vorgenommener organisatorischer und zeitlicher Abstimmung der beiden Bildungsbereiche als ein Teil der Praxisvalidierungsarbeit bei der BHH eingereicht. Der jeweilige Prüfende im Praxisvalidierungsmodul III bewertet dann das ‚Gesamtpaket‘. (Hartig & Stahl, 2024, S. 61).
- *Berufsschulische Leistungen*, die im Rahmen der studienintegrierenden Ausbildung auf einem im Vergleich zur regulären Ausbildung höheren Anforderungsniveau – DQR6-Niveaustufe des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) des Bachelor-Studiums statt DQR4-Niveaustufe der regulären Ausbildung – erbracht werden, sind im Berufsschulzeugnis entsprechend mit einem solchen Zusatz auszuweisen.

Auf Seite der Berufsschulen werden Prüfungen durch die „Verordnung über die Ausbildung an einer Berufsschule“ (AO-BeS) geregelt. Mit Gründung der BHH ist hier ein § 10 zur regulatorischen Einbindung der BS im Prüfungskontext der SiA angefügt worden. Er bestimmt, dass die Ergebnisse der im Rahmen der SiA an der BS zu absolvierenden Modulprüfungen als

Leistungsnachweise in die Zeugnisnoten für die jeweiligen Lernfelder beziehungsweise Fächer der BS ohne Umrechnung in die Endnoten eingehen (§ 10 Abs. 3 AO-BeS). Dabei wird ausgewiesen, welche Lernfelder oder Fächer auf einem erhöhten Anforderungsniveau (DQR6 statt DQR4) unterrichtet wurden (Abs. 4). Die von der BHH in diesem Modul erteilten Noten werden in das BS-Zeugnis übernommen und mit einem Zusatz zur Niveaustufe des DQR ausgewiesen. Die erzielten Leistungen gehen dabei ohne Umrechnung in die Endnote für das zugehörige Lernfeld oder Fach ein (§ 10 Abs. 4, S. 1 und 2 AO-BeS).

Leistungen, die im Rahmen eines Moduls an der BHH erbracht wurden und Lernfelder des für den jeweiligen Ausbildungsberuf einschlägigen KMK-Rahmenlehrplans abbilden, ersetzen den Unterricht an der Berufsschule in diesen Lernfeldern und Fächern. Die von der BHH in diesem Modul erteilten Noten werden entsprechend einer Anlage mit Notenzuordnung in das Berufsschulzeugnis übernommen und mit einem Zusatz zur DQR6-Niveaustufe ausgewiesen (§ 10 Abs. 5, S. 1 und 2 AO-BeS), sodass Zusatzprüfungen entfallen können. Allerdings ist dabei anzumerken, dass berufsschulische Noten in das berufliche Prüfungsergebnis generell nicht eingehen und bestenfalls auf dem Abschlusszeugnis ohne Auswirkung auf die Abschlussbewertung ausgewiesen werden.

- Bei den hochschulischen Prüfungsausschüssen wirken Lehrende aus den Berufsschulen mit. Neben zwei Hochschullehrenden und einem:einer Vertreter:in der Studierenden ist „eine Berufsschullehrerin oder ein Berufsschullehrer, der oder die in einem der Bachelor-Studiengänge als Lehrende oder Lehrender eingesetzt ist“ zu beteiligen. Die Prüfungsordnung der BHH sieht vor, dass „außerhochschulisch erworbene Kompetenzen sowie hochschulische Leistungen, bei denen kein vergleichbares Notensystem besteht, angerechnet bzw. anerkannt [werden] und die Prüfungsleistung mit ‚bestanden‘ ausgewiesen [wird]“ (BHH, 2024)

4.5.4 Kooperation bei Abschlussprüfungen

Anders stellen sich die Bedingungen einer Prüfungs Kooperation bei den Abschlussprüfungen dar.

Auch wenn sich daher – zumindest in den Berufen, die sich für das Konzept der SiA eignen und die in Hamburg in das Studienprogramm der BHH aufgenommen wurden –, nach der Seite der Prüfungsanforderungen Brücken zwischen den Lernorten schlagen lassen, bleibt aber das rechtliche Korsett des Prüfungsgeschehens bestehen. Es hat sich als ein hartes Hindernis der Anerken-

nung und Integration von Prüfungen erwiesen, das auf der Ebene der Institutionen der Lernorte – in Hamburg das HIBB für die berufliche Bildung und die BHH für die akademische Seite – kaum veränderbar war.

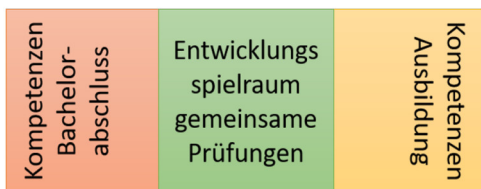
Gestaltungsspielräume bestanden auf der Seite der akademischen Prüfungen. Sie sind zwar an die curricularen Vorgaben eines wissenschaftlichen und durch Akkreditierung festgelegten Studiengangs gebunden, aber die Autonomie der BHH bei ihrer Ausgestaltung konnte genutzt werden, um in der beruflichen Ausbildung vermittelte Inhalte in Studiengängen anzurechnen.

Bei den beruflichen Abschlussprüfungen stellen sich vor allen inhaltlichen Fragen juristische: Welche Freiheiten erlauben die §§ 38 ff. des BBiG für eine Anrechnung akademisch erworbener Inhalte auf berufliche Prüfungen?

In enger Abstimmung mit der Handelskammer Hamburg (für die Ausbildungsprüfungen der SiA-Bildungsgänge IT, Industrie, Bank und Marketing ist die Handelskammer Hamburg die zuständige Stelle) und in zahlreichen Workshops der Mitarbeitenden des Projektes tQM mit den Juristen und Ausbildungsverantwortlichen der Handelskammer wurden verschiedene Szenarien entworfen und auf ihre Umsetzbarkeit geprüft. Mit diesen Arbeiten wurde bereits 2019, also noch vor Beginn des Studienbetriebs der BHH begonnen.

Szenario A:

(auf die Abschlusskompetenzen bezogen)



Szenario B:

(auf die Teilkompetenzen bezogen)

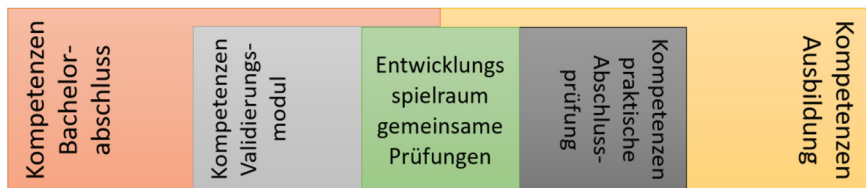


Abbildung 8: Szenarien der Prüfungskooperation (Quelle: vgl. Hartig & Stahl 2024)

Im ambitioniertesten Szenario A, das auf gemeinsame Prüfungen zielt, werden die bis zum Abschluss der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) zu erlangenden Kompetenzen aus Perspektive der Lernorte gegenübergestellt und ein Überlappungsbereich identifiziert, in dem integrierte Prüfungen möglich sein sollten. Die gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen lassen dieses Szenario utopisch erscheinen; es wurde trotzdem ausgelotet, um Empfehlungen für mögliche Reformen des Prüfungsrechts geben zu können, die der Ausbreitung hybrider Bildungsgänge Rechnung tragen. Das Programm InnoVET hat laut dem fördernden BMBF das Ziel zumindest proklamiert, Strukturveränderungen der beruflichen Bildung einzuleiten.

In Szenario B werden zeitlich und inhaltlich geeignete Formate – auf Seiten der Handelskammer Hamburg die praktische/mündliche Kammerabschlussprüfung und auf Seiten der BHH das betriebsbezogene Validierungsmodul – aufeinander bezogen. Hier ist die Schnittmenge zwar kleiner, da nur Teilkompetenzen der praktischen Kammerprüfung und des Validierungsmoduls in Betracht kommen, jedoch bieten sich verschiedene Möglichkeiten einer inhaltlichen und methodischen Verzahnung im gegebenen Rechtsrahmen an. Die Kammern regeln den Prüfungsablauf selbstständig in ihrer eigenständig zu erlassenden Prüfungsordnung (§ 47 Abs. 1, S. 1 BBiG); einzelne Details zur Bewertung und etwa zur Aufgabengestaltung werden nicht in den jeweiligen Ausbildungsordnungen vorgegeben (vgl. Hartig & Stahl, 2023).

Das Projekt tQM hat unterhalb von Reformen der Prüfungsregelungen in BBiG/HwO eine Option identifiziert, die eine bessere Integration von Prüfungen in hybriden Bildungsgängen ermöglichen könnte:

In § 39 Abs. 3, S. 1 BBiG heißt es: „Der Prüfungsausschuss kann zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen.“ Das könnte grundsätzlich ein Weg sein, Bewertungen hochschulischen Prüfungspersonals in die beruflichen Prüfungen eingehen zu lassen. Allerdings legt die Kommentierung diese 2005 in das BBiG aufgenommene Möglichkeit sehr restriktiv aus. Zum einen handele es um „gutachterliche, d. h. rechtlich unverbindliche Stellungnahmen Dritter.“ Zum anderen seien „mündliche Prüfungsleistungen [...] davon ausgeschlossen, da diese vom Prüfungsausschuss selbst abgenommen werden sollen“. Unter „Dritten“ werden Berufsschulen, aber auch Ausbildungspersonal in Betrieben verstanden (BMBF 2005). Die somit auf schriftliche Prüfungsleistungen ausgerichtete Vorschrift sieht vor, dass im Rahmen der Begutachtung die wesentlichen Abläufe zu dokumentieren und die für die Bewertung erheblichen Tatsachen festzuhalten sind (§ 39 Abs. 3, S. 2 BBiG). Die Nut-

zung gutachterlicher Stellungnahmen für die Prüfungsintegration in hybriden Bildungsgängen erfordert danach wenigstens eine einvernehmliche Regelung einer weiten Auslegung des § 39 Abs. 2 mit den zuständigen Stellen.

In Baden-Württemberg wird von dieser Möglichkeit – wie auch in anders gelagerten Modellversuchen in Niedersachsen und Thüringen – aktiv Gebrauch gemacht, indem dort eine gemeinsame schriftliche Abschlussprüfung von Kammern und Berufsschulen praktiziert wird. Damit besteht immerhin eine Rechtsgrundlage, die es ermöglichen könnte, eine Verzahnung von gemeinsamen Prüfungen auch bei den schriftlichen Prüfungen vorzunehmen: „Denn eine Eingrenzung, wer Dritter nach der Vorschrift des § 39 Abs. 3, S. 1 BBiG ist, erfolgt nicht, sodass hier potentiell auch an die BHH gedacht werden kann.“ (vgl. Hartig & Stahl 2023).

4.5.5 Fazit

In der Umsetzung der studienintegrierenden Ausbildung ist die domänenübergreifende Integration von Prüfungsleistungen hinter anfänglichen Erwartungen zurückgeblieben. Zugespißt lässt sich sagen: Umso unbedeutender eine Prüfung ist, umso leichter gelingen Abstimmung und Anrechnung, umso mehr erfolgreich absolvierte Prüfungen und ihre Zertifizierung zu Berechtigungen auf dem Arbeitsmarkt oder für weitergehende Bildungsabschlüsse führt, umso unüberwindbarer erscheinen die Hindernisse einer Anrechnung oder gar Kooperation.

Dem liegt nicht zugrunde, dass die beruflich bzw. akademisch vermittelten Kompetenzen einen derart geringen Überschneidungsgrad aufweisen würden, dass übergreifende Prüfungen nicht möglich wären. Die gelungene curriculare Integration in SiA beweist das Gegenteil. Die Abgrenzung beruht auf der tradierten Distinktion der Institutionen, die sich als Ordnungsstifter der Bildungsdomänen begreifen und als solche auch eine rechtliche Verankerung genießen.

Auch wenn das zuletzt den Prüfungsanwärter:innen in den Sinn kommen mag – Prüfungen legitimieren auch die Organisation und die Strukturierung beruflicher und akademischer Bildung: Mit der Beurteilung aller in ihrem Umkreis qualifizierten Individuen erweisen diese den zuständigen Stellen einen umgekehrten Dienst. Die Zertifikatsträger in ihrer Gesamtheit befestigen den Status der jeweils zertifizierenden Institutionen, aus deren unbestrittener Geltung – bis hin zur Monopolstellung – sich die Anerkennung ihrer Zertifikate erst ableitet. Daraus ergibt sich eine hohe Stabilität der institutionellen Aufgliederung im Bildungssystem, die in hybriden Arrangements zu Problemen führen kann: Zertifikate der beruflichen Ausbildung und Hochschulzertifikate basieren auf unterschiedlich strukturierten Bildungsgängen. Obgleich die berufsrelevanten Zertifikate aller dieser Sektoren letztlich Nachweise für das Beschäftigungssys-

tem darstellen, müssen sie weder inhaltlich noch nach ihren Niveaustufen zueinander kompatibel sein. Ihre Gliederung orientiert sich weniger an der Arbeitsteilung des Beschäftigungssystems als an der der zertifizierenden Institutionen, die sich voreinander abzugrenzen trachten.

Das mag auf der untergesetzlichen Ebene zu umgehen sein, wenn Einvernehmen der lokalen Akteure besteht, wie das bei der SiA-Implementation in Hamburg der Fall war und ist. Es ist aber ein Hindernis für hybride Bildungsgänge auf der Ebene von rechtlich kodifizierten Abschlussprüfungen. Wenn eine Ausweitung von Konzepten wie SiA – oder auch des ausbildungsintegrierenden dualen Studiums – politisch angestrebt wird, besteht hier Reformbedarf.

Literatur

- BHH (Hrsg.) (2024). *Studien- und Prüfungsordnung (Satzung) der Beruflichen Hochschule Hamburg (BHH) für alle Bachelor-Studiengänge*. Fassung vom 16. Mai 2024
- BMBF (Hrsg.) (2005). *Materialien zur Reform der beruflichen Bildung – Die Reform der beruflichen Bildung, Berufsbildungsgesetz 2005 (Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung – BerBiRefG). Zusammenstellung der Begründungen zu den Einzelvorschriften des Berufsbildungsgesetzes*. Bonn
- Bunk, G. P. (1986). Prüfungen in geprüfter Zeit. In *Wirtschaft und Berufserziehung*, 38/3, S. 71f.
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T., Schröder, A. (2019). *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums, Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*. Bielefeld: wbv.
- Euler, D. & Severing, E. (2017). *Gutachten – Die Gründung einer „Beruflichen Hochschule Hamburg“. Vorbereitungen und Meilensteine*. St. Gallen
- FHH (2019). *Drucksache 21/17964 der Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg. Errichtung der Beruflichen Hochschule Hamburg und Haushaltsplan 2019/2020*. 06.08.2019
- Hartig, C.-H. & Stahl, M. (2023). *Prüfungskooperation*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier tQM. Hamburg
- Hartig, C.-H. & Stahl, M. (2024). *Gemeinsames Prüfen*. In Garbade, S., Herzog, M., Sjurts, I. (Hrsg.): *Triales Qualitätsmanagement in der studienintegrierenden Ausbildung (SiA): SiA Einblick – Ein erfahrungsbasiertes Praxishandbuch*. Hamburg
- KELL, A. (1982). Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9 II. Stuttgart. S. 289–320
- Reetz, L. & Hewlett, C. (2008). *Das Prüferhandbuch*. Hamburg

4.6 Bildungsmarketing: Einführung eines innovativen Bildungskonzepts

DIETER EULER

4.6.1 Herausforderung

Der Weg von einer Innovation zu deren Implementierung ist im Bildungsbereich nicht allein schon dadurch erfolgreich, dass das neue Bildungskonzept einen potenziellen Bildungsbedarf anspricht. Wie wird eine Innovation zu einer breit angewendeten Praxis? Warum fanden Innovationen wie der PC oder das Mobiltelefon eine schnelle Verbreitung, während andere Innovationen wie beispielsweise das Sprachlabor in Schulen nie „abheben“ konnten? Ein neues Produkt benötigt eine attraktive Verpackung und muss sich den Weg zu seinen Zielgruppen suchen. Durch ziel- und bedarfsgerechte Maßnahmen des Bildungsmarketings muss die neue Idee den Weg in die Köpfe der Adressaten finden.

Die Einführung der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) war dabei mit einer Vielzahl von besonderen Herausforderungen konfrontiert. Das neue Bildungskonzept sollte zu einem Zeitpunkt lanciert und realisiert werden, als im Frühjahr 2020 die Corona-Pandemie ausbrach. Die für die Umsetzung wesentlichen Zielgruppen – Schulabgänger:innen und ihre Eltern, Ausbildungs- und Personalverantwortliche in Unternehmen, die Leitungsebene in Hoch- und Berufsschulen, die potenziellen Unterstützer in Bildungsverwaltung und -politik – waren zu diesem Zeitpunkt nicht in erster Linie bemüht, sich mit einem innovativen, aber komplexen und daher erklärungsbedürftigen Bildungskonzept wie der SiA auseinanderzusetzen. Dazu kam, dass insbesondere öffentliche Bildungsinstitutionen nur begrenzte Routinen darin besitzen, Marketing für neue Bildungsangebote professionell zu gestalten. Öffentliche Hoch- und Berufsschulen sind es zumeist gewohnt, dass die Interessenten sich bei ihnen anmelden und sie sich nicht proaktiv um die Lernenden bemühen müssen. Vor diesem Hintergrund stellte die Einführung der SiA durch die Gestaltung spezifischer Aktivitäten des Bildungsmarketings eine bedeutende Herausforderung dar.

Nachfolgend erfolgt zunächst eine Konkretisierung der Ausgangssituation in den beiden Bundesländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen (Kap. 4.6.2), um dann das jeweilige Vorgehen und die dort eingesetzten Handlungsstrategien zu erläutern (Kap. 4.6.3). Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Skizzierung der gewonnenen Erfahrungen und der Ableitung zentraler Prinzipien für die Gestaltung zukünftiger Aktivitäten (Kap. 4.6.4).

4.6.2 Ausgangssituation

Neben den übergreifenden Bedingungen der Corona-Pandemie und der in zahlreichen Berufsfeldern zunehmend schwierigeren Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften vollzogen sich die Implementierungsprozesse in Hamburg und Nordrhein-Westfalen im Rahmen von unterschiedlichen Ausgangssituationen.

In Hamburg startete die Berufliche Hochschule (BHH) 2020 mit dem Ziel, für das Wintersemester 2021/22 erstmals Studierende in fünf Bildungsgängen der SiA aufzunehmen. Bis zu diesem Zeitpunkt waren insbesondere die Personal- und Verwaltungsstrukturen sowie die Kontakte zu Betrieben aufzubauen, so u. a. die Berufung von Professor:innen, die in der Regel erst in Ansätzen mit den Strukturen der beruflichen Bildung vertraut waren. Demgegenüber waren die Kontakte zwischen den beteiligten Berufsschulen und Betrieben bereits gut ausgeprägt. Auch das berufsbildungspolitische Umfeld mit Kammern, Verbänden und Gewerkschaften war über das neue Bildungskonzept informiert und unterstützte es im Rahmen ihrer Aktivitäten.

In Nordrhein-Westfalen vollzog sich die Entwicklung der SiA jeweils dezentral über die Kooperation einer Berufsschule mit einer regionalen Hochschule. Beide Seiten brachten in die Kooperation ihre bestehenden Kontakte zu den Betrieben ein, wobei diese in den unterschiedlichen Domänen Berufsausbildung (seitens der Berufsschule) bzw. (duales) Studium (seitens der Hochschule) resortierten. Die bestehenden Kontakte bildeten jeweils den Ansatzpunkt und das Potenzial für den Aufbau einer SiA. Voraussetzung für die Umsetzung der Potenziale ist jedoch die proaktive Ansprache und Überzeugung der Betriebe und Lernenden in der jeweiligen Region. Hierzu standen aus der Mitwirkung an dem Bundesprogramm InnoVET für beide Seiten finanzielle und damit zeitliche Ressourcen zur Verfügung. Dabei war zunächst offen, wie die verfügbaren Ressourcen in eine professionelle Akquisitions- und Marketingstrategie überführt werden können. Eine Besonderheit stellte für Nordrhein-Westfalen die Situation dar, dass auf Hochschuleseite sowohl staatliche als auch private Institutionen mitwirkten. Während die privaten Hochschulen im Hinblick auf das Bildungsmarketing in der Regel eingespielte Prozesse kennen, kann dies für die öffentlichen Hochschulen nur zum Teil vorausgesetzt werden. Andererseits besteht bei den privaten Hochschulen die Gefahr einer Interessenkollision, indem sie darauf achten, bestehende Studienverhältnisse nicht durch Lernende in dem neu geschaffenen Bildungsgang der SiA zu kannibalisieren.

4.6.3 Handlungsstrategien

4.6.3.1 Hamburg

Mit der Gründung der BHH erhielt die Rekrutierung von Betrieben und Lernenden unmittelbar eine hohe Priorität. In der Hochschule wurden die Stellen „Betriebskontakter:in“ und „Öffentlichkeitsarbeiter:in“ besetzt, die für die Initialphase die Aufmerksamkeit und das Interesse für die SiA bei den folgenden Zielgruppen wecken sollten:

- Potenzielle Lernende und deren Eltern;
- Kooperationsunternehmen;
- Stadtgesellschaft und politischer Raum in Hamburg;
- Bildungslandschaft in Hamburg.

Über die breite Information und das Schaffen von Aufmerksamkeit und Interesse sollten bis zum geplanten Start der Bildungsgänge (2021) Partnerunternehmen und Schulabgänger:innen gewonnen werden.

Die folgende Übersicht vermittelt einen Einblick über das Spektrum an Aktionen, die verfolgten Ziele und die Einschätzung der jeweiligen Ergebnisse:

Tabelle 3: Marketingaktionen in der Initialphase der Bildungsgangentwicklung

Aktion	Ziel	Ergebnis
Mailings	Information/Aktion	Gering
Onlineveranstaltung	Information/Aktion	Gut
Präsenzveranstaltung	Aktion	Sehr gut
Teilnahme an Lernortkooperation	Aufmerksamkeit/Information	Gut bis Sehr gut
Messen	Aufmerksamkeit/Information	Gut
Recherche Stellenbörse/Kaltakquise	Information/Aktion	Gering bis gut
Ansprache öffentliche Unternehmen	Information/Aktion	offen
Brief an Leitunternehmen	Information/Aktion	offen
SiA-Upgrade via Handelskammer	Information/Aktion	offen
Vorstellung über AK Ausbildungsleiter/Schule-Wirtschaft	Information	Gering
PR-Kampagne	Aufmerksamkeit	Gering bis gut

In der Initialphase waren insbesondere die bestehenden Kontakte der Berufsschule zu den Ausbildungsbetrieben wichtig. Die Kontaktierung der Betriebe erfolgt kaskadenförmig: Nach einer breiten Grundansprache im Rahmen von Mailingaktionen, auf Messen, Arbeitskreisen (z. B. AKAL – Arbeitskreis der Ausbildungsleiter:innen) und Informationsveranstaltungen (aufgrund der Pandemiebedingungen häufig online) konzentrierte sich das „Nachfassen“ auf jene Betriebe, die ein erstes Interesse zeigten. Später wurden insbesondere größere Betriebe im Rahmen einer „Kaltakquise“ kontaktiert. Zudem wurde eine Pressekonferenz mit dem Bildungsssenator und bereits gewonnenen Betrieben („Leitbetriebe“) durchgeführt, die durch eine kontinuierliche Pressearbeit begleitet wurde. Mit dem Ausbildungs-/Studienjahr 2021/22 starteten 100 Lernende den neuen Bildungsgang.

Die Erfahrungen aus der Initialphase wurden aufgenommen und im Rahmen einer Arbeitsgruppe reflektiert und in einer Marketingstrategie weiterentwickelt. Als Kompass für die Strategieentwicklung wurde der folgende Bezugsrahmen zugrunde gelegt:

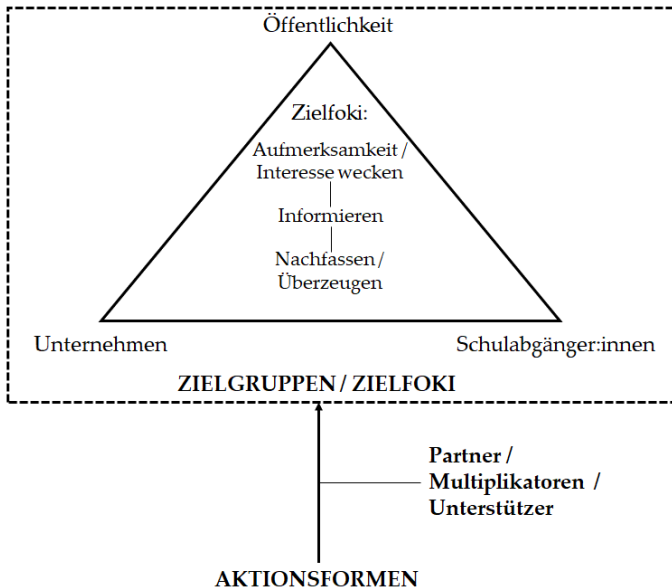


Abbildung 9: Bezugsrahmen für die Entwicklung einer Marketingstrategie

Als theoretische Folie für die Entwicklung bedarfsgerechter Marketingaktivitäten wurde die Diffusionstheorie von Rogers (2003) aufgenommen. Sie adressiert u. a. die folgenden Fragen, die für die Gestaltung von innovationsbasierten Veränderungsprozessen relevant sind:

- Welche Merkmale von Innovationen fördern deren Verbreitung (Diffusion)?
- Wie unterscheiden sich die Adressaten hinsichtlich ihres Innovationsverhaltens?

Innovationen können akzeptanzförderliche oder -hinderliche Merkmale besitzen, welche den Ausbreitungsprozess beeinflussen. Die Wahrnehmung und Beurteilung der Merkmale der Innovation durch die Anwender:innen stellt einen wichtigen Einflussfaktor im individuellen Innovationsentscheidungsprozess dar. Förderliche Merkmale einer Innovation sind nach Rogers:

- ein *hoher subjektiv wahrgenommener Vorteil* der Innovation gegenüber der aktuellen Situation,
- eine *hohe Vereinbarkeit der Innovation* mit bestehenden Werten, Bedürfnissen und bisherigen Erfahrungen,
- eine *geringe Komplexität*, welche die Schwierigkeit senkt, die Innovation zu verstehen, anzuwenden und zu kommunizieren,
- die *Möglichkeit zum Austesten* der Innovation bzw. indirekt die Teilhabe an Erfahrungen, die andere mit der Erprobung der Innovation gewonnen haben,
- eine *hohe Sichtbarkeit der Innovationserfolge*.

Menschen durchlaufen einen individuellen Entscheidungsprozess, der idealtypisch in fünf Phasen erfolgt:

- Wissen („knowledge“): Menschen erfahren von der Innovation und gewinnen ein gewisses Verständnis über sie.
- Überzeugung („persuasion“): Menschen bilden eine Einstellung gegenüber der Innovation.
- Entscheidung („decision“): Menschen treffen eine Entscheidung über die Annahme (oder Ablehnung) der Innovation.
- Umsetzung („implementation“): Menschen setzen ihre Entscheidung in konkretes Handeln um.
- Bestätigung („confirmation“): Menschen suchen Bestätigung für ihre Entscheidung. Bei dissonanten Informationen kann es die Entscheidung rückgängig machen.

Persönliche Merkmale des Individuums und subjektiv wahrgenommene Merkmale der Innovation durch das Individuum wirken als wichtige Einflussfaktoren auf die Geschwindigkeit und das Ergebnis dieses individuellen Innovationsentscheidungsprozesses.

Nicht alle Adressaten nehmen eine Innovation zur gleichen Zeit an. Rogers nimmt eine Differenzierung in fünf Innovationstypen vor, welche sich hinsichtlich des Annahmezeitpunkts der Innovation unterscheiden.

- *Innovators* nehmen eine Innovation als erste an. Sie haben die Fähigkeit, sich komplexes Wissen rasch anzueignen und akzeptieren Unsicherheiten bezüglich der Konsequenzen der Innovation. Innovators sind risikobereit. Die Gruppe der Innovators umfasst vergleichsweise wenige Personen, die meist nur gering in das soziale System eingebunden sind.
- *Early Adopters* gehören nach den Innovators zu den frühen Nutzern der Innovation, die im Vergleich zu den Innovators gut in das soziale System integriert sind. Sie treten oft als Meinungsführende innerhalb von sozialen Netzwerken auf und nehmen für ihre Peer Group eine Vorbildfunktion ein.
- Zur *Early Majority* zählt Rogers ca. ein Drittel der Mitglieder eines sozialen Systems, welche die Innovation in einem relativ frühen Stadium annehmen. Sie verfügen meist über ein gutes persönliches Netzwerk, sind aber im Vergleich zu den Early Adopters risikobewusster.
- Die *Late Majority* umfasst ebenfalls ca. ein Drittel der Mitglieder eines sozialen Systems. Diese stehen der Innovation skeptisch gegenüber und nehmen diese erst mit steigendem sozialem Druck und sinkendem Risiko an.
- *Laggards* nehmen die Innovation als letzte Mitglieder des sozialen Systems oder gar nicht an. Sie vertreten traditionsbewusste Werte und sind nur gering in das soziale System integriert.

Die einzelnen Innovationstypen unterscheiden sich nicht nur im Annahmezeitpunkt der Innovation, sondern auch in ihren Kommunikationsgewohnheiten: Während die Early Adopters eher formelle Kommunikationskanäle nutzen, werden spätere Adaptoren eher durch informelle Kommunikationsnetzwerke angesprochen. Daneben nimmt das Modelllernen unter den Mitgliedern des sozialen Systems eine wichtige Funktion ein. Die wichtigste Rolle im Diffusionsprozess wird den Early Adopters und der Early Majority zugemessen, da deren Annahme der Innovation die kritische Masse für die Entwicklung einer Eigendynamik im Diffusionsprozess schafft.

Ausgehend von diesem Grundverständnis über den Prozess der Diffusion von Innovationen entwickelte die Arbeitsgruppe eine Ausdifferenzierung der drei zentralen Zielgruppen:

- Die Ansprache der Öffentlichkeit sollte sich primär an Eltern, Verwaltung und Politik, das Fachpublikum im Bildungsbereich sowie an eine unbestimmte Öffentlichkeit (Schrotschussansprache) richten.
- Seitens der Unternehmen wird unterschieden: Interessierte Betriebe aus dem Vorjahr; Ausbildungsbetriebe in SiA-Berufen; Ausbildungsbetriebe in artverwandten Berufen mit einem hohen Anteil an Hochschulzugangsberechtigten (HZB); noch nicht ausbildende Betriebe in Branchen mit einem hohen Fachkräftebedarf und einer hohen HZB-Quote; Leadbetriebe/Big Player; öffentliche Unternehmen.
- Die Ansprache von potenziellen SiA-Lernenden sollte sich auf die folgenden Zielgruppen richten: Schulabgänger:innen mit HZB mit Ansprache in den Abschlussklassen der Schulformen; Schulabgänger:innen mit HZB nach einem „Zwischenjahr“ (z. B. FSJ); Ansprache von Lernenden in vorgängigen Klassenstufen; Studienabbrecher:innen; abgewiesene Studienbewerber:innen.

Ferner werden Partner:innen für die Gestaltung der Marketingstrategie identifiziert. Dazu zählen insbesondere: Berufs- und Studienorientierungsbeauftragte an den allgemeinbildenden Schulen; Kammern und Innungen; Wirtschaftsverbände; Arbeitskreis Ausbildungsleitungen sowie Schule-Wirtschaft; Arbeitsagentur; Elternkammern und Elternkreise; Gewerkschaften.

Ausgehend von der differenzierten Analyse der Zielgruppen und deren Entscheidungsprozesse wurden zahlreiche Aktionsformen geplant und auf die Voraussetzungen der Adressaten ausgerichtet. Während die meisten Maßnahmen auf die Schaffung von Aufmerksamkeit und Interesse zielen, richten sich einige (personell vergleichsweise aufwendige) auch auf die Überzeugung von interessierten Betrieben und potenziellen SiA-Lernenden. Die angestrebten Effekte sollen insbesondere durch die folgenden Aktionsformen erreicht werden:

- Website, Newsletter, Mailaktionen
- Suchmaschinenwerbung, -optimierung
- Radio-, Kinowerbung
- Printanzeigen
- PR/Pressearbeit
- Flyer
- Plakate, Zukunftssäulen in den Schulen, Stadtinformationsanlagen

- Social Media für Zielgruppe Business (Ausbildungs-/Personalleiter, etc.)
- Social Media für Zielgruppe Schulabgänger:innen (organisch & paid)
- Content Marketing
- Online-Informationsportale (z. B. azubiyo)
- Stellenausschreibungen von Kooperationsunternehmen auf BHH-Website
- Speeddating-Event
- Direktansprache Lead-Betriebe, Öffentliche Betriebe, etc.
- Informationsveranstaltung (online/Präsenz)
- Karriere-Messen
- Kaltakquise aus Stellenbörse
- Direktkontakt zu Interessenten; Nachfass-Aktionen
- Schulleiter-Dienstbesprechungen.

Die Analysen und Aktionsformen wurden in einen Aktionsplan mit der Definition von aktionsspezifischen Zielgruppen, Prioritäten, Zeit- und Kostenplanungen, Verantwortlichkeiten und Partner-/Unterstützungsstrukturen unterlegt. Zugleich wurde der Ressourcenrahmen erhöht, indem die Stelle eines „Online Marketing Manager“ geschaffen und die Unterstützung einer externen Marketingagentur vereinbart wurde.

4.6.3.2 Nordrhein-Westfalen

In Hamburg erfolgten die Entwicklung und Koordinierung des Bildungsmarketings zentral über die Hochschule, wobei die bestehenden Zugänge und Netzwerke der Berufsschulen genutzt und integriert wurden. Aufgrund der dezentralen Struktur der SiA-Implementierung im Flächenbundesland erfolgte das Bildungsmarketing zu einem hohen Maße in den Standorten über die beteiligten Berufs- und Hochschulen. Beide Lernorte erhielten dazu finanzielle Ressourcen, die sie in personelle und zeitliche Kapazitäten überführen und nutzen konnten.

Zugleich wurde zentral eine SiA-Geschäftsstelle geschaffen, in der zum einen sogenannte „Fachberater:innen“ die curricularen und organisatorischen Aktivitäten in den Standorten unterstützten. Zum anderen richtete die Geschäftsstelle eine Stelle „Kommunikation/Öffentlichkeitsarbeit“ ein, die komplementär zu den Aktivitäten in den Standorten das SiA-Marketing unterstützen sollte.

Zu Beginn der Umsetzung wurde eine „Kommunikationsstrategie“ entwickelt, die den Möglichkeitsraum an Marketingaktivitäten für die Standorte abstecken und sie auf diese Weise in der Gestaltung konkreter, standortspezifischer Maßnahmen anregen und verstärken sollte. Jede der skizzierten Maßnahmen wurde im Hinblick auf Zielbezug, Adressat und Umsetzungsmodalität erläutert.

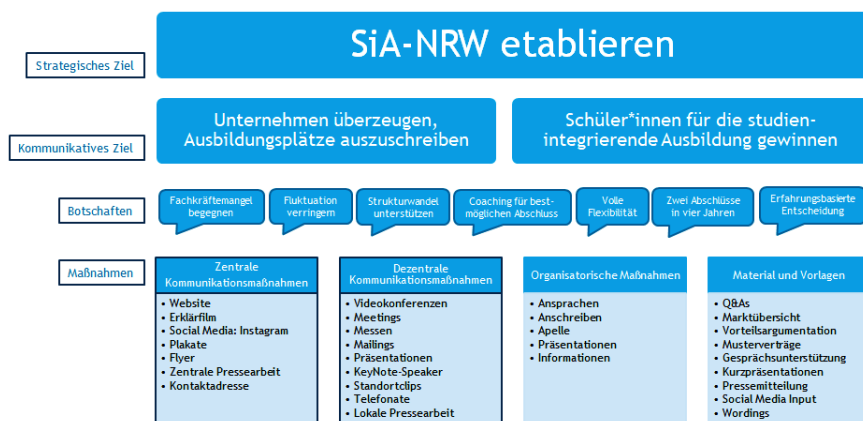


Abbildung 10: Überblick über die Kommunikationsstrategie SiA-NRW

Eine weitere Flankierung der standortspezifischen Maßnahmen erfolgte durch Ansprache relevanter Stakeholder (u. a. Kammern, Verbände, Regionaldirektion Arbeitsagenturen) durch Mitglieder eines Lenkungskreises, in dem u. a. Bildungs- und Arbeitsministerium mit ihren nachgeordneten Institutionen vertreten waren. Über diese Wege gelang es, die SiA auch auf die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Ebene zu tragen. So wurde beispielsweise die SiA als eine Maßnahme der Strategie der Landesregierung zur „Fachkräfteoffensive NRW“ ausgewiesen.

Die Akteure aus Berufs- und Hochschule wurden jeweils in einem Workshop mit dem in der Kommunikationsstrategie skizzierten Maßnahmenspektrum vertraut gemacht, um auf dieser Grundlage eine standortspezifische Marketingplanung zu entwickeln. Nachfolgend wird exemplarisch die Aktionsplanung eines Standorts für die Vorbereitung des ersten SiA-Jahrgangs skizziert:

- Aktualisierung der zentralen SiA-Website der Geschäftsstelle mit standortspezifischen Informationen über das SiA-Bildungsangebot.
- Anpassung des SiA-Flyers auf Beruf/Region/Ansprechpartner in Berufs- und Hochschule.
- Einladung Ausbildungsbetriebe in den SiA-Berufen aus dem Fundus der Berufsschulkontakte zu einer Informationsveranstaltung.
- Ansprache der Ausbildungsbetriebe bei Anmeldung von Auszubildenden mit HZB in den Ausbildungsberufen im Hinblick auf ein „SiA-Upgrade“.

- Information der Beauftragten für die Berufs- und Studienorientierung in den allgemeinbildenden Schulen über das SiA-Angebot.
- Informationsgespräche mit Landrat, Kammern und Arbeitsagentur (Studienberatung) über SiA und Sondierung von Unterstützungsmöglichkeiten.
- Einbeziehung von SiA in die Ausweisung der Studienangebote sowie in die individuellen Studienberatungen der Hochschule.
- Darstellung des SiA-Angebots auf Instagram.

Die skizzierten Aktivitäten dominierten auch in den meisten anderen Standorten. Traditionelle Formate bestimmten die Informationsvermittlung, eine unmittelbare Ansprache von Betrieben konnte aus Kapazitätsgründen nur begrenzt vorgenommen werden. Die Nutzung des Spektrums der in der Kommunikationsstrategie aufgenommenen Maßnahmen scheiterte zum Teil an den vorhandenen personellen und zeitlichen Ressourcen. Die Berufsschulen setzten sowohl Personal als auch bestehende Netzwerke ein, gerieten aber hinsichtlich verfügbarer Kapazitäten und auch Expertise an ihre Grenzen. Die Erfahrungen aus einem Standort zeigen exemplarisch die Wirkungsgrenzen auf: Dort wurden ca. 120 Betriebe identifiziert, die von drei Personen aus der Berufsschule und einer Person der Hochschule konkret angesprochen werden sollten. In diesem Prozess zeigten sich für die Berufsschule die Schwierigkeiten, dass (a) es enorm zeitintensiv ist, den entscheidungsbefugten Personalverantwortlichen ans Telefon zu einem Erstgespräch zu bekommen; (b) häufig seitens der Betriebe ein Rückruf avisiert wird, der aber von den einbezogenen Lehrkräften in der Berufsschule häufig nicht entgegengenommen werden kann, weil sich diese tagsüber im Unterricht befinden; (c) die notwendige Vor-Recherche über die jeweiligen Betriebe aus Zeitgründen nicht geleistet werden kann.

Die Beteiligung der Hochschulen in der Akquisition von Betrieben und SiA-Lernenden erfolgte tendenziell intensiver bei privaten Hochschulen sowie öffentlichen Hochschulen, die für diese Aufgabe eine verantwortliche Stelle eingerichtet haben. Demgegenüber waren andere Hochschulen deutlich zurückhaltender bei der Planung und Umsetzung von Bildungsmarketing-Aktivitäten. Auch die Erwartungen hinsichtlich einer Unterstützung durch Kammern, Verbände oder Arbeitsagenturen erwies sich als zu optimistisch. Diese Akteursgruppen flankierten zwar die Aktivitäten der Berufsschule, avancierten aber in der Regel nicht zu einem Treiber der Entwicklungen.

Vor diesem Hintergrund wurde nach der Initialphase des Projekts nach Wegen der Unterstützung durch ein professionelles Bildungsmarketing gesucht. In

einem Pilotversuch wurde an einem Standort eine Unternehmung beauftragt, eine Kaltakquise von Betrieben durchzuführen. Für jeden ernsthaft interessierten Betrieb, der der Berufsschule zur weiteren Abstimmung zugeführt wurde, erhielt die Unternehmung einen vereinbarten Betrag. Im Ergebnis wurden 11 Betriebe gewonnen, von den drei sofort und sieben weitere im Folgejahr einsteigen wollten. Letztlich wurde jedoch ein anderes Modell erprobt: Auf Grundlage einer Ausschreibung wurde ein Marketingdienstleister mit einer Akquisitionsunterstützung beauftragt, die jeweils einen regionalen Raum mit mehreren SiA-Standorten einbezog und die folgenden Aufgaben umfasste: Erstellung eines Marketingkonzepts für die Region; Umsetzung der Marketing-Maßnahmen (u. a. Ansprache von Betrieben; Durchführung von Informationsveranstaltungen und Betriebsbesuchen; Ansprache von potenziellen SiA-Lernenden; Mitwirkung bei Ausbildungsmessen); Projektbegleitung und -dokumentation. Die jeweiligen Maßnahmen sollten mit den Berufs- und Hochschulen in den Standorten eng abgestimmt werden.

Die Erfahrungen unterschieden sich in den einbezogenen Regionen. So entsprachen die Leistungen des Marketingdienstleisters in einzelnen Regionen qualitativ nur bedingt dem erwarteten Niveau. Eine Herausforderung zeigte sich in der notwendigen Abstimmung zwischen den weiterhin erfolgten Aktivitäten der Berufsschulen und des Marketingdienstleisters.

4.6.4 Zusammenfassung

Die SiA stellt eine vergleichsweise komplexe und daher erklärungsbedürftige Innovation dar. Der Weg vom Verstehen über das Verständnis bis zum Einverständnis und der Adoption ist bei den verschiedenen Zielgruppen mit einigen Herausforderungen verbunden und erfordert ein intensives, professionelles Bildungsmarketing. Ein solches Bildungsmarketing steht vor der Aufgabe, für unterschiedliche Zielgruppen (insbesondere Unternehmen und potenzielle SiA-Lernende) mit je spezifischen Entscheidungsvoraussetzungen die richtigen Aktionsformen auszuwählen und kompetent ein- und umzusetzen.

Expertisen aus dem Bereich des Bildungsmarketing sind insbesondere in der Initialphase der Einführung einer Bildungsinnovation unverzichtbar. Diese Expertise kann entweder in einem der Lernorte aufgebaut werden (vgl. BHH in Hamburg) oder sie muss durch entsprechende Auftragsvergabe extern akquiriert werden (vgl. die beiden Ansätze in Nordrhein-Westfalen). In beiden Fällen ist eine enge Abstimmung zwischen den Bildungsexpert:innen in den Lernorten und den Bildungsmarketing-Expert:innen erforderlich.

Eine weitere wesentliche Akteursgruppe sind die Multiplikator:innen im Umfeld der Lernorte (z. B. Kammern, Verbände, Arbeitsagenturen, Ministerien). Die Erfahrungen insbesondere in Nordrhein-Westfalen zeigen, dass diese Akteursgruppe relativ schnell von der Qualität der SiA als einem innovativen Bildungskonzept überzeugt werden kann; schwierig kann es hingegen werden, sie zu einem pro-aktiven Unterstützungshandeln zu bewegen.

In den ersten Jahren der SiA-Implementierung entstand ein breiter Fundus an Aktionsformen, der aufgenommen und zu einer standortspezifischen Marketingkonzeption verwendet werden kann. In der Umsetzung erfolgte jedoch an einigen Standorten eine Verengung auf jene Aktionsformen, zu denen die Lernorte bereits erste Erfahrungen gewonnen haben bzw. die ihnen kurzfristig den größten Effekt versprochen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass einige der konzeptionell entwickelten Aktionsformen noch nicht systematisch erprobt wurden. Insofern besteht noch einiges an Potenzial für die Erprobung und Gestaltung zukünftiger Konzepte des Bildungsmarketing.

Insgesamt ist es gelungen, mit Hilfe der eingesetzten Aktionsformen sowohl in Hamburg als auch an einigen Standorten in Nordrhein-Westfalen die SiA zu starten und die Zahl der Lernenden in einigen Bildungsgängen schrittweise zu steigern. Ein wesentlicher Gelingensfaktor besteht dabei in einem effizienten Zusammenwirken zwischen den Bildungsexpert:innen aus den Lernorten, dem gezielten Einsatz von professionellen Bildungsmarketingexpert:innen und dem engagierten Einsatz von Multiplikatoren und Unterstützern aus dem engeren und weiteren Umfeld der Lernorte.

Literatur

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. ed.). New York: Free Press.

5 Resümee und Perspektiven

Die bisherigen Erfahrungen in Hamburg und NRW zeigen, dass die SiA als innovatives Bildungsmodell in den beiden Bundesländern zunehmend Fuß gefasst hat. Sie wurde in diesen zwei Bundesländern mit ihren heterogenen Rahmenbedingungen fest in das Bildungsangebot integriert und damit sowohl in einem Stadtstaat mit einer eigens gegründeten Hochschule wie der BHH als auch in einem Flächenland mit dezentralen Kooperationen zwischen Berufskollegs und bestehenden Hochschulen implementiert. Nach dem Start mit drei Standorten im Jahr 2021 wird das Modell in NRW inzwischen an 14 Standorten realisiert – in Großstädten ebenso wie in mittelgroßen Städten und auch in ländlichen Regionen. Diese quantitative Ausweitung ist ein sichtbares Indiz für die Attraktivität des Modells. Die SiA wird umgesetzt in Kooperationen von Berufskollegs mit staatlichen und privaten Hochschulen. Die Bildungsgänge, mit denen in Hamburg und NRW gestartet wurde, etablieren und stabilisieren sich, neue kommen hinzu (bspw. in den Gesundheits- und Erziehungsberufen).

Damit hat die SiA in kurzer Zeit unter Beweis gestellt, dass sie in unterschiedlichen bildungspolitischen und institutionellen Kontexten anschlussfähig ist. Sie hat sich zudem als passend für eine Vielzahl von Bildungsgängen erwiesen – bisher noch überwiegend im kaufmännischen, aber an einigen Standorten auch im gewerblich-technischen Bereich – und damit ihre inhaltliche Breite dokumentiert. Auch auf Seiten der Unternehmen zeigt sich eine hohe Akzeptanz. Sie verbinden mit der Beteiligung an der SiA nicht nur die Erwartung, ihre Attraktivität im Wettbewerb um Fachkräfte zu steigern, sondern auch die Chance auf eine Qualitätsverbesserung der Ausbildung und die Nutzung wissenschaftlicher Kompetenzen der Lernenden.

Für Schulabsolvent:innen eröffnet die SiA eine attraktive Option, weil sie Ausbildung und Studium kombinieren können. Besonders hervorzuheben ist die Flexibilisierung des Bildungswegs: Nach der Grundphase können die Lernenden entscheiden, ob sie die Kombination von Ausbildung und Studium fortführen oder sich auf einen der beiden Bildungswege konzentrieren. Die Erfahrungen in Hamburg verdeutlichen, dass diese Option auch praktisch genutzt wird: Von den rund 100 Lernenden, die 2021 gestartet sind, haben im Sommer 2025 75 Lernende die SiA erfolgreich abgeschlossen, während sich 10 Lernende im Zuge der SiA für die Fortführung der dualen Ausbildung ohne Studium entschieden und 12 Ler-

nende das Programm vorzeitig beendet haben. Drei SiA-Lernende stehen vor einer Wiederholungsprüfung. SiA ist damit nicht nur ein Konzept, das Optionen eröffnet, sondern eines, in dem diese Optionen auch tatsächlich genutzt werden.

Die erfolgreiche Einführung verweist zugleich auf zentrale Gelingensfaktoren, die in diesem Band in den unterschiedlichen Gestaltungsfeldern einer SiA umfassend thematisiert wurden – etwa in der Lernortkooperation, der Organisationsentwicklung, im Bildungsweg-Coaching, der Gestaltung von Prüfungen oder im Bildungsmarketing. Zusammenfassend wurde deutlich, dass die SiA nicht allein eine curricular-didaktische und organisatorische, sondern vor allem in der Initiierungsphase eine kommunikative Herausforderung darstellt. Ein positives Narrativ, das die SiA als Antwort auf Akademisierung und Fachkräftemangel sowie als gleichwertige Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung positioniert, erwies sich als entscheidend, um Akteure zu gewinnen und zu binden. Insofern stellt ein professionelles Bildungsmarketing einen Schlüsselfaktor dar.

Neben den Erfolgen und Gelingensbedingungen haben sich zugleich jedoch Herausforderungen gezeigt, die mit der Etablierung und Verstetigung der SiA verbunden sind und mit denen sich zukünftige Entwicklungsfelder ergeben. Drei Felder erscheinen uns dabei besonders bedeutsam:

Ein erster Schwerpunkt liegt im Aufbau nachhaltiger Organisationsstrukturen. Um die SiA dauerhaft zu etablieren und zielbezogen weiterzuentwickeln, braucht es systematische Unterstützung in den Bereichen eines professionellen Bildungsmarketings, in der Öffentlichkeitsarbeit, der Personal- und Organisationsentwicklung sowie im Qualitätsmanagement. Hamburg hat mit der Gründung der BHH, der Einrichtung unterschiedlicher Funktionsstellen und der institutionellen Verankerung verschiedener (Kooperations-)Gremien einen wichtigen Schritt getan. In NRW hingegen muss eine solche Struktur erst geschaffen werden, um die zunehmende Zahl von Standorten übergreifend zu koordinieren, die Standorte bei der Konsolidierung und Stabilisierung zu unterstützen, den Transfer zu organisieren und zugleich die Innovationsfähigkeit und Weiterentwicklung der SiA erhalten zu können.

Ein zweites Entwicklungsfeld betrifft die Profilierung eines spezifischen Kompetenzmodells. Der Anspruch der SiA liegt darin, ein hybrides Kompetenzprofil zu entwickeln, das berufspraktisches Können mit wissenschaftlicher Fundierung verbindet. Um dies einzulösen, reicht es nicht, Curricula formal zu verzahnen oder Anrechnungen zu regeln. Vielmehr bedarf es eines gemeinsam getragenen Leitbilds, das Kompetenzen, didaktische Prinzipien und Prüfungsformate bestimmt und so die Grundlage für eine kohärente curriculare Entwicklung

und Lernortkooperation bildet. Dazu gehört auch, Prüfungs- und Qualitätssicherungssysteme lernortübergreifend weiterzuentwickeln, da die parallele Existenz getrennter Verfahren bislang eine kohärente Umsetzung erschwert. Darüber hinaus wären neue Schwerpunkte in den Blick zu nehmen, die für die Fachkräftesicherung besonders relevant sind, etwa Kompetenzen im Bereich Digitalisierung oder „Green Economy“. Hamburg hat hier mit der Initiierung bildungsangsspezifischer Leitbildprozesse einen vielversprechenden Weg eingeschlagen, der auch für andere Standorte modellhaft sein kann.

Ein drittes Entwicklungsfeld schließlich liegt in der Weiterentwicklung flexibler Organisationsmodelle. Unterschiedliche regionale Kontexte – von der Großstadt über mittelgroße Städte bis zum ländlichen Raum – aber auch Veränderungen in der Arbeitswelt erfordern differenzierte Lösungen. So zeigen sich beispielsweise in NRW in ländlichen Regionen Schwierigkeiten, ausreichend Auszubildende für eine eigene SiA-Profilklasse zu gewinnen. Gleichzeitig müssen Berufskollegs mit rückläufigen Ausbildungszahlen flexibel reagieren, was zu komplexen Organisationsmodellen führt. Denkbar sind unterschiedliche Organisationsmodelle wie etwa berufskollegübergreifende SiA-Klassen. Aber auch die Zusammenlegung verwandter Ausbildungsberufe oder die Kombination kaufmännischer und technischer Bildungsgänge stellen eine mögliche Weiterentwicklung der SiA in Zukunft dar.

Die studienintegrierende Ausbildung hat damit das Potenzial, mehr zu sein als eine weitere Facette der Verbindung von Ausbildung und Studium. Sie kann zu einem strukturprägenden Modell werden, in dem die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung innovativ gestaltet wird und mit dem hybride und zukunftsgerichtete Kompetenzprofile entstehen, die für die ökonomischen, ökologischen und sozialen Transformationsprozesse in Wirtschaft und Gesellschaft dringend gebraucht werden. Ob dies gelingt, hängt wesentlich davon ab, die bisher punktuell erprobten Ansätze – etwa die Leitbildprozesse in Hamburg oder die Transferprozesse in NRW – in eine konsistente Gesamtstrategie zu überführen. Die Erfahrungen aus Hamburg und Nordrhein-Westfalen zeigen: Der Weg ist möglich, wenn auch anspruchsvoll.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Grundarchitektur einer studienintegrierenden Ausbildung	20
Abb. 2	Struktur- und Zeitmodell der SiA	32
Abb. 3	Modell einer studienintegrierenden Ausbildung NRW	38
Abb. 4	Bezugsrahmen der Lernorte-Entwicklung für die SiA	64
Abb. 5	Themen der acht Fortbildungsmodule in der Fortbildung zum SiA-Coach	92
Abb. 6	Bezugsrahmen als Grundlage für die Analyse und Gestaltung des BC . . .	93
Abb. 7	Rahmenmodell des BC mitsamt Komponenten und Ablauf des BC . . .	98
Abb. 8	Szenarien der Prüfungskooperation	155
Abb. 9	Bezugsrahmen für die Entwicklung einer Marketingstrategie	162
Abb. 10	Überblick über die Kommunikationsstrategie SiA-NRW	167

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Formate der Lernortkooperation in Hamburg	51
Tab. 2	Zuständigkeit und Schwerpunkte der Lernorte in der Kompetenzentwicklung	135
Tab. 3	Marketingaktionen in der Initialphase der Bildungsgangentwicklung . .	161

Autoren und Autorin

Dieter Euler studierte Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Sozialphilosophie in Trier, Köln und London. Von 2000 bis zu seiner Emeritierung 2018 war Prof. Euler Inhaber des Lehrstuhls für Educational Management an der Universität St. Gallen. Zuvor war er Inhaber eines Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik an den Universitäten Potsdam (1994–1995) und Universität Erlangen-Nürnberg (1995–2000).

Die Forschungsschwerpunkte sind u. a. Fragen der Modernisierung der Berufsbildung, des Internationalen Berufsbildungstransfers sowie der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung.

Nicole Naeve-Stoß ist seit August 2025 Assoziierte Professorin für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen. Zuvor hatte sie Professuren für Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln (2017–2025) und für Schul- und Unterrichtsentwicklung an Berufskollegs an der Universität Siegen (2016–2017) inne. Sie studierte Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg, an der sie auch zum Thema Studienreform aus studentischer Perspektive promovierte.

Die Forschungsschwerpunkte von ihr liegen im Bereich der wirtschaftsdidaktischen Curriculum- und Unterrichtsentwicklung, in der Schul- und Hochschulentwicklung sowie der Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung.

Eckart Severing studierte Pädagogik und Soziologie in Erlangen und wurde in Hamburg habilitiert. Er gründete das „Forschungsinstitut betriebliche Bildung“ (f-bb) und leitete es bis 2017.

Seine Forschungsschwerpunkte liegen bei Governance und Strukturen der Berufsbildung, beim Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung und beim Übergangssystem zwischen Schule und Berufsbildung.

Wie verändert sich die Rolle der dualen Ausbildung, wenn immer mehr junge Menschen zwischen Studium und Berufsausbildung wählen können? Die Publikation untersucht mit der „studienintegrierenden Ausbildung“ (SiA) ein innovatives Modell, das Ausbildung und Studium strukturell verzahnt. SiA eröffnet Lernenden die Möglichkeit, sich innerhalb einer gemeinsamen Grundstufe für einen Berufsabschluss, ein Studium oder einen Doppelabschluss zu entscheiden.

Im Rahmen einer vierjährigen wissenschaftlichen Begleitung in Hamburg und Nordrhein-Westfalen werden Erfahrungen aus unterschiedlichen Bildungsgängen ausgewertet. Im Ergebnis zeigen sich Erfolgsfaktoren, aber auch die Herausforderungen in der Umsetzung des Modells.

Das Buch bietet fundierte Einblicke und praxisnahe Empfehlungen für Betriebe, Berufsschulen, Hochschulen und Bildungspolitik – ein zukunftsweisender Impuls für integrierte Bildungswege.

Ein Eusl-Titel bei wbv Publikation



ISBN: 978-3-7639-7838-0