

Andrä Wolter

► Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten

Duale Studiengänge haben sich, zum Teil unter anderen Bezeichnungen, seit ihrer erstmaligen Einführung in den 1970er Jahren immer weiter ausgebreitet, insbesondere in den letzten zehn Jahren. Auch die Studierendenzahlen sind deutlich angestiegen. Duale Studiengänge gelten als ein Erfolgsmodell der Studienreform, weil sie versprechen, eines der „klassischen“ Probleme des Studiums, den unzureichenden Praxisbezug, einer Lösung entgegenzuführen. Mit ihrer Ausbreitung geht auch eine Diversifizierung der Formate einher, in denen duale Studiengänge angeboten werden. Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen zur Rekrutierung und Zusammensetzung dual Studierender vor, zu ihrer Studienmotivation und Bildungsherkunft sowie zu den Stärken und Schwächen dualer Studiengänge aus Sicht der Studierenden. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen nicht uneingeschränkt die Hypothese einer positiven Leistungsauswahl unter den dual Studierenden. Sie zeigen aber eine höhere soziale Durchlässigkeit dualer Studiengänge. Zu den Motiven, einen dualen Studiengang zu wählen, zählen neben dem Praxisbezug des Studiums vor allem die guten Karrierechancen nach Studienabschluss und das eigene Einkommen, über das dual Studierende in der Regel verfügen. Abschließend ordnet der Beitrag das Thema in die aktuelle „Akademisierungsdebatte“ in Deutschland ein.

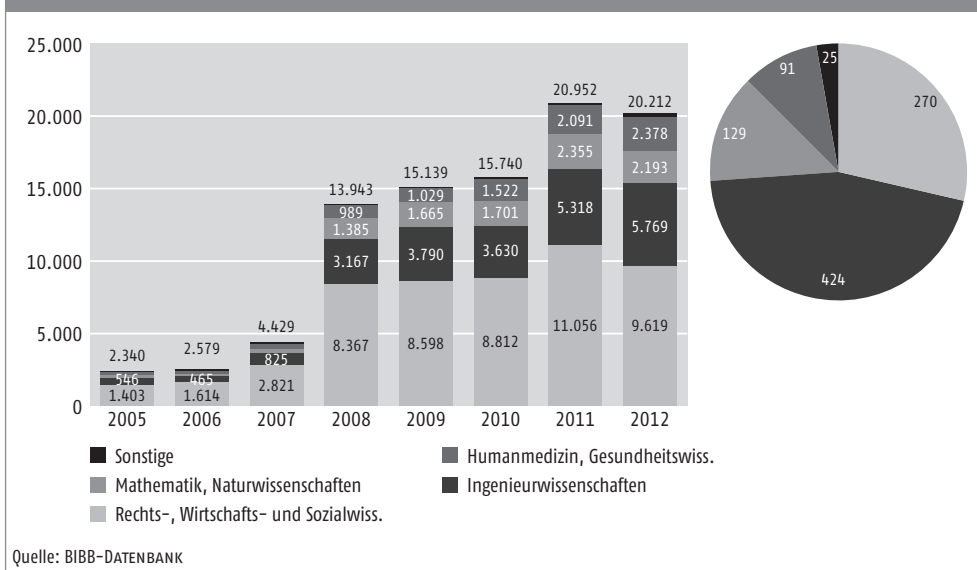
1 Duales Studium im Aufwind

Duale Studiengänge haben in Deutschland bereits eine längere Tradition, zunächst außerhalb des Hochschulsystems. Vorangegangen ist hier seit den frühen 1970er Jahren zunächst das Land Baden-Württemberg, das duale Studiengänge in einer eigens errichteten Institution, der Berufsakademie (1974 gegründet), mit zahlreichen Standorten über das Land aufbaute. Die damalige Motivkonstellation für die Etablierung der Berufsakademie wirkt eigen-tümlich aktuell: Das starke Wachstum der Abiturientenzahlen in den 1960er Jahren führte zu der Überlegung, alternative Ausbildungsoptionen für Studienberechtigte zur Entlastung der Hochschule und Stärkung der beruflichen Bildung zu schaffen. Und diese neuen Ausbildungsangebote sollten zugleich dem spezifischen Qualifikationsbedarf der Unternehmen durch eine enge Kooperation der beiden Lernorte Arbeitsplatz/Betrieb und Studienakademie

entsprechen und damit das traditionelle Problem der Praxisnähe akademischer Ausbildung entschärfen. Beide damals maßgeblichen Motive – die hohe Studiennachfrage aufgrund der Expansion der Studienberechtigtenzahlen und das ewig junge Problem des Praxisbezuges des Studiums, heute oft unter dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit subsumiert – stellen sich gegenwärtig in ähnlicher, teilweise sogar deutlich verschärfter Form.

Die Grundidee dieses neuen Ausbildungsmodells bestand (und besteht) darin, dass duale Studiengänge zwei Lernorte verknüpfen, den Lernort Akademie oder Hochschule mit dem Lernort Unternehmen (oder einer anderen Einrichtung, z. B. im Bereich des Gesundheitswesens). Seit den 1980er Jahren fand dieses Ausbildungsmodell dann vermehrt Eingang in die Fachhochschulen, zum Teil unter anderen Bezeichnungen wie Studium im Praxisverbund, Studium mit vertiefter Praxis, Verbundstudium oder kooperative Studiengänge. Nach der Wiedervereinigung wurde das Berufsakademiekonzept in einigen der neuen Länder eingeführt – u. a. in Sachsen – und breitete sich auch in Westdeutschland weiter aus, nunmehr auch in Form privater Einrichtungen. In einigen Ländern wurden die Berufsakademien in den letzten Jahren entweder in Fachhochschulen integriert oder – wie in Baden-Württemberg – in eine duale Hochschule umgewandelt; auch Bayern errichtete eine Hochschule Dual als Verbund.

Abbildung 1: Entwicklung der Zahl der dualen Studienanfänger/-innen, 2005 bis 2012 und der Zahl dualer Studiengänge 2014



In der öffentlichen Aufmerksamkeit wurde das Thema Studienreform in den letzten 15 Jahren vor allem mit den Maßnahmen verbunden, die Teil des Bologna-Prozesses waren. Im Windschatten von Bologna entwickelte sich, davon im Übrigen weitgehend unabhängig, das Modell des du-

alen Studiums zu einem weithin als Erfolgsmodell angesehenen Studienkonzept, das eines der traditionellen Strukturprobleme des Hochschulstudiums in Deutschland zu lösen verspricht: die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis – besser ausgedrückt: zwischen akademischem Wissen und akademischen Kompetenzen einerseits und praktischen Arbeitsplatzanforderungen andererseits. Zusammen mit der recht hohen Attraktivität solcher Ausbildungsangebote unter Studieninteressierten führte das in den letzten Jahren zu einer raschen Ausbreitung dualer Studiengänge vor allem im Bereich der Fachhochschulen. An den Universitäten sind solche Angebote immer noch sehr selten. Neben Hochschulen bieten nach wie vor auch Berufsakademien (wie z. B. im Freistaat Sachsen) und andere Akademien duale Studiengänge an.

Abbildung 1 zeigt das starke Wachstum der Zahl der Studienanfänger/-innen in dualen Studiengängen in den letzten Jahren für Deutschland insgesamt. Allerdings verläuft die Entwicklung zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Neben Baden-Württemberg mit dem höchsten Anteil dual Studierender (ca. 10 %) stehen Länder mit einem verschwindend geringen Anteil (z. B. Sachsen-Anhalt, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern). Alles in allem bildet dieses Format, statistisch gesehen, eher ein Randelement im deutschen Hochschulsystem, da insgesamt nur etwa drei bis vier Prozent aller Studierenden hier immatrikuliert sind. Etwa die Hälfte von ihnen studiert an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, die mit Abstand größter Anbieter ist. Ein weiteres Viertel ist an privaten Hochschulen eingeschrieben (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014, S. 122 f.). Inzwischen wird etwa ein Viertel aller Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen als duales Studium angeboten. Alles in allem ist das duale Studium zurzeit aber noch eher von qualitativer als von quantitativer Bedeutung. Duale Studiengänge konzentrieren sich nicht nur ganz überwiegend auf den nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems, sondern auch auf wenige Fachrichtungen, mit einer Vielzahl von Spezialisierungsrichtungen primär auf betriebs- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, daneben Informatik und in den letzten Jahren vermehrt Gesundheits- und Pflegewissenschaften sowie den frühpädagogischen Bereich.

2 Diversifizierung der Studienformate

Auch der Begriff des dualen Studiums erfährt inzwischen eine „inflationäre“ Ausbreitung, z. B. sogar für traditionelle FH-Studienformate (Praxissemester oder vertiefte Praxisphasen), für Franchise-Modelle oder für berufs begleitende Studienmodelle. Duales Studium ist inzwischen zu einer Begriffsfolie für ganz unterschiedliche Studienformate geworden. Unter dieser Bezeichnung findet eine Proliferation unterschiedlicher Studiengangstypen statt, die sich nicht nur nach der Art und zeitlichen Verknüpfung zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Arbeitsplatz, sondern auch nach Art der curricularen Normierung, des Theorie-Praxis-Transfers und der Qualitätssicherung erheblich voneinander unterscheiden.

So zeigt eine aktuelle Bestandsaufnahme, dass unter dem Signum „duales Studium“ inzwischen häufig zeitlich parallele, wenig formalisierte Studienangebote ohne curriculare

Verknüpfung der Lernorte laufen, bei denen die einzelnen Studienkomponenten gar nicht systematisch miteinander verbunden sind (vgl. Kupfer u. a. 2014) – bis hin zu Franchisemodellen, bei denen der Lehrbetrieb mehr oder weniger komplett ausgelagert wird und die Hochschule nur noch für die Abschlüsse (und die Qualitätssicherung) zuständig ist. Nach einer umfangreichen Sondierung der Vielfalt dualer Studiengänge hat der WISSENSCHAFTSRAT (2013) (WR)¹ daher eine Typologie dualer Studiengänge vorgeschlagen, die zum einen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen nach Art der Verknüpfung zwischen den Lernorten unterscheidet (vgl. Abb. 2). Diese Typologie könnte aus hochschulpolitischer Perspektive etwas mehr Systematik und Differenzierung in die Pluralität dualer Studienangebote bringen, läuft aber den Marketinginteressen vieler Einrichtungen zuwider, die Marke „Duales Studium“ für die Platzierung ihrer Studienangebote zu nutzen.

Abbildung 2: Typologie des Wissenschaftsrates für duale Studienangebote

	Lernorte miteinander curricular und organisatorisch verzahnt (Typen des dualen Studiums)	Lernorte parallel
	Erstausbildung	
Mit Berufsausbildung	Ausbildungsintegrierend	Ausbildungsbegleitend
Mit Praxisanteilen	Praxisintegrierend (gestalteter Ausbildungsanteil beim Praxispartner)	Praxisbegleitend (mit obligatorischen Praktika in Unternehmen)
	Weiterbildung	
Mit Berufstätigkeit	Berufsintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen)	Berufsbegleitend/ berufsintegrierend (ohne gestalteten Bezugsrahmen)
Mit Praxisanteilen	Praxisintegrierend (mit gestaltetem Bezugsrahmen)	Praxisbegleitend (mit Praktika oder praktischen Anteilen, ohne gestalteten Bezugsrahmen)

Quelle: WISSENSCHAFTSRAT 2013: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums, Drs. 3479-13, S. 9

Im engeren Sinne sind duale Studiengänge nach der Empfehlung des WR nur dann solche, wenn sie zwei Kriterien erfüllen: Sie bieten (1) ein wissenschaftliches Studium an, und (2) sie verknüpfen systematisch (d. h. curricular) die beiden Lernorte Hochschule und Arbeitsplatz miteinander. Außerdem sollte zwischen dualen Studiengängen in der akademischen Erstausbildung und solchen in der Weiterbildung unterschieden werden. In der Erstausbildung zählen dazu die ausbildungsintegrierenden Formate, die zwei Abschlüsse (einen Hochschulab-

1 Der Autor war Mitglied der Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates, die dieses Positionspapier vorbereitet hat.

schluss, in der Regel den Bachelor, und einen Kammer- oder anderen Abschluss) vorsehen, und die praxisintegrierenden Konzepte, die zwar „nur“ einen Studienabschluss vermitteln, aber auf der Basis vertiefter Praxisphasen. Beide Varianten setzen die Immatrikulation in einen Studiengang an der jeweiligen Hochschule und einen Vertrag (Ausbildungs- oder Praktikantenvertrag o. Ä.) mit einem Unternehmen voraus.

Im Bereich der Weiterbildung gehören das berufs- und praxisintegrierende Studium zu diesen Angeboten. Studienmodelle, die lediglich eine zeitliche Parallelität von Studium und Arbeit ohne curriculare oder sonstige Abstimmung erlauben und den Modus der Verknüpfung im Wesentlichen dem einzelnen Studierenden überlassen, wie z. B. ausbildungs- und berufsbegleitende Studienmodelle, sollten daher nicht als duale Studiengänge bezeichnet werden. Über die Bedeutsamkeit solcher Konzepte ist damit nichts ausgesagt. So gelten berufsbegleitende Studienangebote weithin als ein zentrales Format zur Öffnung der Hochschule für Berufstätige (vgl. WOLTER u. a. 2014(a)). Inzwischen mehren sich auch duale Masterstudiengänge. Hier ist die Unterscheidung zu berufsbegleitenden MA-Studiengängen oft fließend. Das Etikett „dual“ sollten nur solche weiterbildenden MA-Studienangebote tragen, welche die berufliche Praxis, das Lernen am Arbeitsplatz als Teil des Studiums in das Curriculum einbinden und einen inhaltlichen Bezug herstellen.

Nach einer vom Hochschul-Informationssystem (HIS) (jetzt Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, DZHW) 2011 veröffentlichten Bestandsaufnahme entfiel unter den dort erfassten dualen Bachelorstudiengängen die Mehrzahl – etwa die Hälfte – auf den praxisintegrierenden Typ, gut ein Drittel auf den ausbildungsintegrierenden Typ, und ca. 15 Prozent wurden in beiden Varianten angeboten (MINKS/NETZ/VÖLK 2011). Insgesamt kann eine Zunahme bzw. Dominanz des praxisintegrierenden Typs beobachtet werden – unter anderem aufgrund der Anforderungs- und Belastungskumulation, die beim ausbildungsintegrierenden Typ durch die Einbettung in zwei unterschiedliche Prüfungsreglements, das der Hochschule und das der beruflichen Bildung, entsteht und hier oft nicht nur zwei, sondern mit der Berufsschule sogar drei Lernorte verknüpft werden. Im Übrigen konzentriert sich die Duale Hochschule Baden-Württemberg, der größte Anbieter in diesem Bereich, auf den praxisintegrierenden Typ.

3 Erosion traditioneller Grenzziehungen?

Das duale Studium als „Hybridform“ (GRAF 2013) zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist ein Beispiel dafür, neue (streng genommen nicht mehr ganz neue) Ausbildungsformate jenseits der herkömmlichen institutionellen Segmentierung dieser beiden Sektoren zu etablieren. Damit wird nicht nur, wenngleich in einem bislang noch schmalen Umfang, eine in Deutschland bildungsgeschichtlich und bildungstheoretisch tief verwurzelte Scheidelinie zwischen zwei Ausbildungssystemen – von Martin BAETHGE (2007) als „Bildungsschisma“ bezeichnet – überwunden, die aus strikt voneinander getrennten Institutionen mit unterschiedlichen (Vor-)Bildungswegen, Ausbildungsstrukturen und Steuerungsregimes bestehen. Die

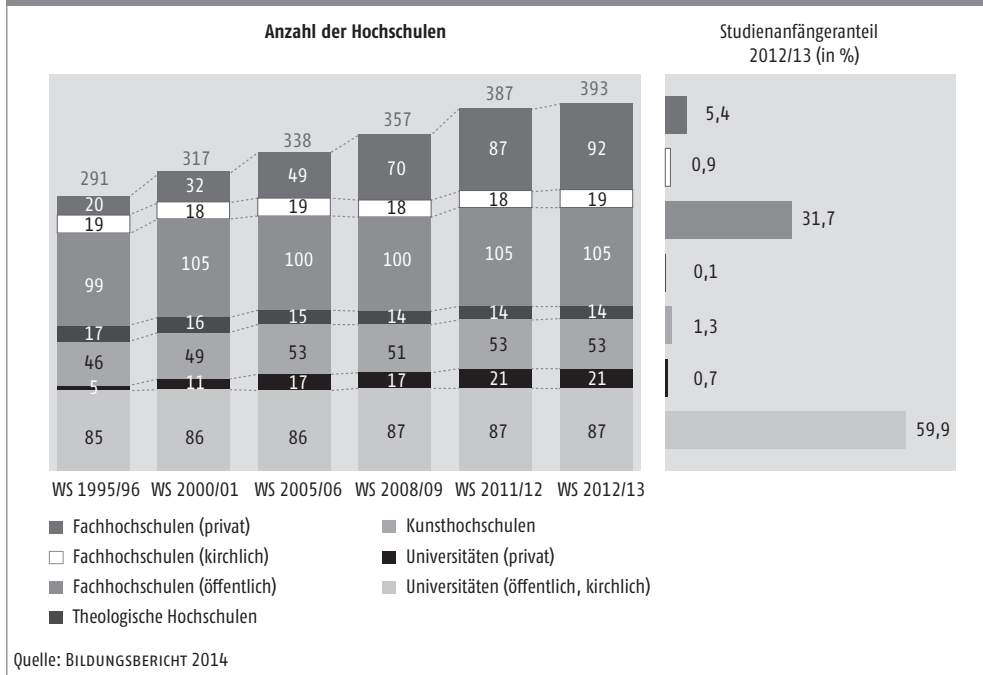
Ausbreitung solcher hybriden Studienformate ist darüber hinaus Teil eines breiteren Strukturwandels in unserem Bildungssystem, mit dem sich historisch etablierte Differenzierungslinien sowohl im Bildungsverhalten der (jungen) Bevölkerung wie in den Bildungsinstitutionen und -angeboten tendenziell auflösen oder, vorsichtiger formuliert, aufzulösen beginnen. Hier lassen sich über die starke Zunahme in der Zahl dualer Studiengänge (und ihrer Studierendenzahlen) hinaus mehrere Prozesse beobachten:

- ▶ der in der bildungspolitischen Öffentlichkeit und in den Medien mit hoher Aufmerksamkeit wahrgenommene Wandel in der Bildungsbeteiligung der jungen Bevölkerung, der sich schlagwortartig als „shift from vocational training to higher education“ beschreiben lässt (BAETHGE/WOLTER 2015; siehe dazu Abschnitt 6),
- ▶ die trotz hoher Nachfrage nach Hochschulbildung anhaltend hohe Nachfrage von Studienberechtigten nach Angeboten der beruflichen Bildung – so haben in den letzten Jahren etwa ein Viertel der Studienberechtigten nach dem Schulabschluss einen beruflichen Bildungsweg eingeschlagen, das entspricht etwa 17 Prozent aller Neuzugänge in der beruflichen Bildung mit einer starken Konzentration auf bestimmte Ausbildungsberufe (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014),
- ▶ erweiterte Formen des Zugangs für Berufstätige (ohne schulisch erworbene Studienberechtigung), die in den letzten Jahren neben dem traditionellen Haupttyp des Zugangs zur Hochschule über eine schulisch vermittelte Studienberechtigung eingerichtet wurden und die primär der Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende (als Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung) dienen,
- ▶ eine deutliche Ausweitung flexibler Studienangebote – flexibel im Blick auf Zeit und Präsenz –, etwa berufsbegleitender Studiengänge oder von Fernstudienangeboten; zur Ausweitung insbesondere berufsbegleitender Angebote, oft mit Anrechnungsverfahren beruflich erworbener Kompetenzen auf die Studienanforderungen verbunden, haben u. a. auch bildungspolitische Programme wie der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beigetragen (vgl. WOLTER u. a. 2014(a)),
- ▶ ein starker Zuwachs privater Hochschulen, insbesondere Fachhochschulen, oder kooperativer Institute mit „passgenauen“ Angeboten (für Unternehmen), von denen sich viele auf duale Studiengänge kaprizieren; zurzeit ist der private Sektor, insbesondere bei den Fachhochschulen, der einzige Sektor innerhalb des deutschen Hochschulsystems, der noch anwächst (vgl. Abbildung 3); private Hochschulen kooperieren oft besonders eng mit Unternehmen, gerade in Form dualer Studiengänge,
- ▶ das neue Interesse an Studienabbrechern/-innen und an der Entwicklung spezieller Ausbildungsangebote und Anrechnungsoptionen für Abbrecher/-innen.

Diese Entwicklungen im Grenzfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung haben zur Folge, dass nicht nur an den Rändern des Hochschulsystems in den letzten Jahren neue hybride und flexible Angebotsformen entstanden sind, sondern auch eine höhere Anzahl von Auszubilden-

den und Studierenden mit „bunten“ Bildungs- und Berufsbiografien zu registrieren ist. Dennoch dominieren im Hochschulbereich immer noch der herkömmliche „Königsweg“ des Hochschulzuges über eine schulische Studienberechtigung und das übliche Vollzeit- und Präsenzstudium zumindest an den staatlichen Hochschulen. Aber es ist – bildungshistorisch gesehen – schon eine bemerkenswerte Entwicklung, dass die historisch gewachsenen strukturellen Grenzziehungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung langsam an Bedeutung verlieren.

Abbildung 3: Institutionelle Struktur des deutschen Hochschulsystems 1995–2013



4 Rekrutierung dual Studierender

Verfolgt man die öffentliche Diskussion und insbesondere auch viele Werbekampagnen zum dualen Studium, dann kann man sich gelegentlich des Eindrucks nicht erwehren, hier werde eine neuer Mythos gepflegt: So gilt das duale Studium weithin als ein erfolgreiches Studienmodell, welches das anhaltende Theorie-Praxis-Problem des akademischen Studiums (endlich) löst, die „leistungsstärksten“ Abiturienten/Abiturientinnen, eine (oder sogar die) Abiturientenelite anzieht, berufliche Karrierewege bis hin zu Spitzenpositionen in Unternehmen verspricht und offen und attraktiv insbesondere für Bildungsaufsteiger/-innen ist. In den folgenden Ausführungen sollen einige Stärken und Schwächen dualer Studiengänge auf empirischer Grundlage analysiert werden. Datenbasis hierfür sind

- ▶ die Ergebnisse einer 2012/13 im Rahmen eines acatech-Projektes² durchgeführten bundesweiten Online-Befragung von 1.360 Studierenden in dualen MINT-Studiengängen zu Studienmotiven, Studienvoraussetzungen und Studienerfahrungen (ausführlich dazu WOLTER u. a. 2014(b); KAMM/LENZ/SPEXARD in diesem Band); diese Befragung wurde durch 60 Experteninterviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen, Berufsberatern/-beraterinnen, Studiengangverantwortlichen und Schulleitern/-leiterinnen ergänzt; das Projekt stand im bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Kontext der Nachwuchsförderung in den MINT-Bereichen (MILBERG 2009);
- ▶ eine seit 1996 im zweijährigen Rhythmus durchgeführte Studienberechtigterhebung im Freistaat Sachsen, die aus einer Erstbefragung (ca. drei Monate vor dem Abitur) und einer Wiederholungsbefragung (eineinhalb und dreieinhalb Jahre nach Schulabschluss) besteht, in der Studienberechtigte zu ihrer Studien- und Berufswahl und ihrer Entscheidung zwischen einer Berufsausbildung oder einem Studium an Universitäten, Fachhochschulen oder der Berufsakademie Sachsen befragt wurden (zuletzt LENZ/WOLTER/ROSENKRANZ 2014(a), (b), dort auch ausführliche methodische Beschreibung).³

Hinsichtlich der „Stärken“ dualer Studienangebote sind zwei weit verbreitete Behauptungen von besonderer Bedeutung, die das Image dualer Studiengänge prägen: Die immer wieder zu hörende Behauptung, das duale Studium ziehe gerade die leistungsstärksten Jugendlichen, die „Elite“ unter den Abiturienten und Abiturientinnen an, basiere also auf einer positiven Selektion unter den Studienberechtigten; und es sei besonders für Bildungsaufsteiger/-innen attraktiv und würde somit zur sozialen Öffnung von Hochschulen beitragen. Beide Behauptungen bedürfen einer differenzierten Betrachtung; sie beinhalten empirisch Zutreffendes, generalisieren es aber zu sehr.

Hinsichtlich der These, das duale Studium rekrutiere die leistungsstärksten Abiturienten/ Abiturientinnen, zeigen empirische Untersuchungen eher eine Mixtur aus individueller Selbstselektion und leistungsbasierter Fremdselektion, die keineswegs nur die „Leistungsspitze“ (wie immer „Leistung“ hier definiert ist und gemessen wird) der Studienberechtigten umfasst, sondern sich weit in das mittlere Leistungsspektrum hinein erstreckt. Und hinsichtlich der sozialen Aufstiegs- und Öffnungsthese sind die Potenziale des dualen Studiums noch keineswegs ausgeschöpft. Die Ergebnisse der beiden hier referierten Untersuchungen stimmen zum Teil mit den Ergebnissen der TOSCA-Studie in Baden-Württemberg zur Wahl des Hochschultyps überein, zum Teil weichen sie davon ab (TRAUTWEIN u. a. 2006; KRAMER u. a. 2011). Übereinstimmung zeigt sich darin, dass es charakteristische Unterschiede zwischen Studierenden hinsichtlich der Wahl des Institutionstyps gibt, und in dem Befund einer größeren sozialen Offenheit dualer

2 acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften

3 Die hier referierten Ergebnisse beziehen sich auf einen für alle Erhebungen von 2000 bis 2014 kumulierten Datensatz, der 9.920 Studienberechtigte aus Sachsen umfasst, die eine Studienabsicht äußern. Die Untersuchung erfasst nicht duale Studiengänge, sondern das duale Studium an der Berufsakademie Sachsen.

Studiengänge (bzw. der dualen Hochschule). In der Art dieser Unterschiede zeigen sich dagegen auch einige abweichende Befunde, etwa zur Bedeutsamkeit von Leistungsunterschieden.

Bei der positiven Selektionsthese bedarf es zunächst der Unterscheidung zwischen Bewerberpotenzial und Studierendenauswahl. Anders als bei nicht-dualen Studiengängen erfolgt die Auswahlentscheidung für die Studienplatzvergabe in dualen Studiengängen in erster Linie über die beteiligten Unternehmen (Praxispartner), die Ausbildungs- oder Praxisplätze zur Verfügung stellen. KRONE/MILL (2014, S. 54) sprechen von der „Gatekeeper-Funktion“ der Unternehmen an der Schnittstelle zwischen Abitur und Studium. Zum Studium zugelassen wird ein Interessent/eine Interessentin in der Regel nur dann, wenn er/sie einen Ausbildungs- oder Praxisvertrag vorweisen kann. Der Anteil der Bewerber/-innen, die tatsächlich einen betrieblichen Ausbildungs- oder Praxisplatz erhalten und dann zu einem dualen Studium zugelassen werden, variiert.

Analysiert man zunächst mit den Daten der Sächsischen Studienberechtigtenbefragung das Interessenpotenzial für einen dualen Studiengang, von der Berufsakademie Sachsen angeboten, dann lassen sich folgende Zusammenhänge feststellen (LENZ/WOLTER/ROSENKRANZ 2014(a))⁴: Über den gesamten Erhebungszeitraum der Sächsischen Studienberechtigtenbefragung (1996–2014) schwankt der Anteil der Studienberechtigten, die – etwa drei Monate vor dem Schulabschluss befragt – ein duales Studium im Rahmen der Berufsakademie Sachsen ernsthaft in Betracht ziehen, nur geringfügig zwischen sieben und elf Prozent. Dabei gibt es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der (selbst eingeschätzten) Schulleistung und der Wahl der Ausbildungseinrichtung: je höher die Schulleistung, desto höher ist das Interesse an einem Universitätsstudium. Bei der Wiederholungsbefragung eineinhalb Jahre nach Schulabschluss haben in den Studienberechtigtenjahrgängen 2010 und 2012 tatsächlich vier bzw. sieben Prozent ein Berufsakademiestudium aufgenommen, also für 2010 etwa die Hälfte, für 2012 etwa drei Viertel des ursprünglichen Interessenpotenzials.

Unter den 13 Prozent Studienberechtigten, die ihren schulischen Leistungsstand selbst als „sehr gut“ einschätzen und ein Studium beabsichtigen, wollen 72 Prozent an einer Universität und sieben Prozent an der Berufsakademie studieren. Der mit 15 Prozent höchste Anteil der Berufsakademieaspiranten und -aspirantinnen findet sich unter den von ihrer Schulleistung her (unter-)durchschnittlichen Studienberechtigten. Dieses Grundmuster bleibt auch dann, mit in etwa derselben Differenz, bestehen, wenn man den Zusammenhang zwischen schulischem Leistungsstand und Wahl der Ausbildungseinrichtung nur auf diejenigen Fachrichtungen bezieht, die grundsätzlich an allen drei Institutionen angeboten werden (Wirtschaft, Technik, Soziales).

Analysiert man die Studien- und Berufswahlmotive im Zusammenhang mit der angestrebten Ausbildungseinrichtung, dann zeigen die Interessenten für eine Berufsakademieausbildung im Vergleich zu denen für ein Fachhochschul- oder Universitätsstudium die mit großem Ab-

4 Die Ergebnisse zur institutionellen Studienentscheidung, d. h. der Wahl der Ausbildungseinrichtung für ein Studium (Universität, Fachhochschule, Berufsakademie), sind im Detail noch nicht veröffentlicht.

stand geringste inhaltliche, auch wissenschaftliche Interessenorientierung⁵ und die höchste materielle Berufsorientierung⁶. Dieses Grundmuster bestätigt sich, wenn man die individuellen Lebensziele und normativen Orientierungen betrachtet. Hier zeigen die Interessenten an einem Berufsakademiestudium im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen die geringste Orientierung an Selbstentfaltungswerten und die höchste an materiell-berufsbezogenen Werten.

Auch unter Kontrolle der Fachrichtung bleiben diese Unterschiede bestehen. Erste multivariate Analysen zur Distinktion zwischen Universitäts-, Fachhochschul- und Berufsakademieinteressenten zeigen, dass sich die Anwärter/-innen auf ein Universitäts- oder Berufsakademiestudium vor allem bei drei Faktoren unterscheiden: der Schulleistung, der Bildungsherkunft und den Studienwahlmotiven bzw. Wertorientierungen – deutlich höherer Leistungsstand, häufigere Herkunft aus Akademikerfamilien, höhere inhaltliche Interessenorientierung und geringere materielle Sicherheitsorientierung bei den Universitäts- als bei den Berufsakademieinteressierten.

Auch wenn diese Ergebnisse sich zunächst nur auf Sachsen und die Entscheidung zwischen den drei Ausbildungseinrichtungen Universität, Fachhochschule und Berufsakademie beziehen, so legen diese Befunde die Interpretation nahe, dass die Studienentscheidung und die Wahl einer Ausbildungseinrichtung primär einer Selbstselektionslogik entlang der Leistungs- und Interessensdimension folgen. Es ist die Entscheidung für ein bestimmtes Karrieremodell – hohe berufliche Sicherheit und Karriereambitionen, geringes Interesse an Wissenschaft und Forschung, starker Praxisbezug der Ausbildung –, die das Interesse an einer Berufsakademieausbildung trägt. Diese Sicherheitsorientierung scheint bei Studienberechtigten mit nicht-akademischer Herkunft eine größere Bedeutung als für die Kontrastgruppe zu haben. Und in diesem Potenzial finden sich zwar grundsätzlich Studienberechtigte aller Leistungsniveaus, aber doch deutlich mehr aus dem unteren und mittleren als aus dem „sehr guten“ Leistungsspektrum. Der größte Teil der – gemessen an den Schulleistungen – „leistungsstärksten“ Abiturienten und Abiturientinnen wird von den „harten“ Numerus-clausus-Studienfächern (insbesondere der Medizin) und den wissenschaftlich anspruchsvollen Studienrichtungen absorbiert.

Innerhalb dieses Bewerberpotenzials treffen nun die Praxispartner, d. h. die beteiligten Unternehmen und anderen Einrichtungen, ihre Auswahlentscheidungen. Hier wird der vorangegangene Selbstselektionsprozess unter allen Studienberechtigten durch „Fremdselektion“ ergänzt bzw. überformt. Die im Rahmen der o. g. acatech-Studie durchgeführten Interviews mit Personalverantwortlichen in Unternehmen, die an dualen Studiengängen als Praxispartner beteiligt sind, zeigen, dass auf dieser Stufe multiple Kriterien eine Rolle spielen, neben den fachlichen Interessen und Persönlichkeitsdispositionen stehen an zentraler Stelle Leistungserwartungen (WOLTER u. a. 2014(b), S. 44 ff., 68).

5 Darunter werden faktorenanalytisch solche Items wie „hohes Interesse am gewählten Studienfach“, „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“ oder „persönliches Interesse am Beruf“ zusammengefasst.

6 Darunter fallen solche Items wie „berufliche Aufstiegsmöglichkeiten“, „Wunsch nach sicherer beruflicher Zukunft“ oder „gute Verdienstmöglichkeiten“.

Leistungsmerkmale sind aus der Perspektive der Unternehmen die wichtigsten Kriterien, andererseits jedoch durchaus mehrdimensional: Neben den Schul(abschluss)zensuren umfassen sie auch das – prognostizierte – Leistungspotenzial und die Leistungsmotivation der Bewerber/-innen oder ihre längerfristige Entwicklungsfähigkeit. Im Einzelnen verbirgt sich insbesondere hinter den erwarteten Persönlichkeitseigenschaften eine große Vielfalt unterschiedlicher Vorstellungen (z. B. Eigeninitiative, kommunikative Fähigkeiten, Kooperationsfähigkeit). Zwar sind Zensuren für einige Unternehmen das zentrale, für andere dagegen nicht das einzige und wichtigste Auswahlkriterium. Daneben sind vor allem Erwartungen bedeutsam, die sich auf die persönlichen Ressourcen der Bewerber/-innen beziehen. Oft nehmen Zensuren aber eine Art Signalfunktion wahr, von denen mangels genauerer Kenntnis für andere Merkmale zurückgeschlossen wird.

In der acatech-Studie wurde auf der Basis einer Befragung von 1.360 dual Studierenden in den MINT-Fächern die Zusammensetzung dieser Gruppe nach verschiedenen Merkmalen, u. a. nach Bildungswegen, Zulassungsvoraussetzungen und Abschlussnoten untersucht (WOLTER u. a. 2014(b), S. 78 ff.). Danach verfügen 77 Prozent über das Abitur und 21 Prozent über die Fachhochschulreife. Wie gerade dargestellt, spielt bei den Auswahlverfahren für betriebliche Ausbildungs- oder Praxisplätze die Abschlussnote eine Rolle, teilweise als wichtigstes, teilweise als ein wichtiges Kriterium neben anderen. Die durchschnittliche Schulabschlussnote bei den hier befragten MINT-Studierenden liegt bei 2,2. Dies ist nahezu identisch mit den Ergebnissen der Befragung dual Studierender in Bayern (vgl. GENSCHE 2014, S. 37).

Ein geringer Anteil (9 %) kann einen Abschluss von besser als 1,4 vorweisen; unter den Universitätsstudierenden sind dies 17 Prozent (vgl. RAMM u. a. 2014, S. 59). 54 Prozent der Studierenden in dualen MINT-Studiengängen liegen zwischen 1,5 und 2,4 und 37 Prozent über 2,5. Etwa jede/-r dritte Studierende hat einen Schulabschluss von besser als 2,0 erworben; unter allen Universitätsstudierenden sind dies etwas weniger (26 %). Differenziert man die Studierenden nach Fachrichtungen, dann studiert die große Mehrzahl der Studienberechtigten mit einer Abschlussnote besser als 2,0 das Fach Medizin, danach in einem naturwissenschaftlichen Fach an einer Universität. Nimmt man diese einzelnen Ergebnisse aus verschiedenen Studien zusammen, dann zeichnet sich hier – vorsichtig formuliert, weil die Studien nicht direkt vergleichbar sind – folgende Tendenz ab.

Für das Interesse an einem dualen Studium ist zunächst unter den Studienberechtigten ein Prozess der Selbstselektion bestimmend, basierend auf der Präferenz für ein stark praxis- und karriereorientiertes, eher wissenschaftsfernes Karrieremodell. Vom Zensurenprofil her ist dieses Potenzial heterogen zusammengesetzt; es dominiert eher der „gute“ bis „durchschnittliche“ Interessent. Aufgrund der betrieblichen Auswahlverfahren, in denen die Abschlusszensuren eine nicht geringe Bedeutung haben, wird ein positiver Selektionseffekt innerhalb dieses Bewerberpotenzials hergestellt, durch den sich das Zensurenspektrum in den Bereich der Durchschnittsnoten von besser als 2,3 hinein verschiebt. Im Ge-

sambild lässt sich sagen, dass die große Mehrzahl der „leistungsstärksten“ Abiturienten/ Abiturientinnen, gemessen an der Schulleistung, nicht ein duales Studium, sondern ein Universitätsstudium präferiert. Aufgrund der hohen Selektivität der Studienplatzvergabe in dualen Studiengängen wird aber ein Creamingeffekt hergestellt, sodass sich die Mehrzahl der für ein duales Studium angenommenen Bewerber/-innen aus dem oberen Leistungsbe- reich rekrutiert.

Eine zweite mit der Rekrutierung dual Studierender verbundene Frage betrifft ihre sozia- le Zusammensetzung, zugespitzt auf die Frage, ob duale Studiengänge zur sozialen Öffnung der Hochschule beitragen. Da sich in der empirischen Forschung zur sozialstrukturellen Re- krutierung der Studierenden in Deutschland in den letzten Jahren immer deutlicher gezeigt hat, dass die zentrale Bedingung für die Entscheidung zwischen Studienaufnahme und ande- ren Bildungswegen weniger das ökonomische Kapital der Familie als deren Bildungskapital ist (vgl. WOLTER 2011), soll die Zusammensetzung der dual Studierenden hier primär anhand ihrer Bildungsherkunft rekonstruiert werden.

Aus der Studierendenforschung ist bekannt, dass die ausschlaggebende Differenzie- rungslinie zwischen Studienberechtigten bzw. Studierenden mit akademischer⁷ oder nicht- akademischer⁸ Bildungsherkunft verläuft. Inzwischen (2012) kommen 50 Prozent aller Studierenden (1985 waren es noch 36 %) und beinahe 60 Prozent der Studierenden an Uni- versitäten aus einem akademisch vorgebildeten Elternhaus; der Anteil der „First-generation“- Studierenden ist rückläufig (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013). Fachhochschulen sind tendenziell etwas offener, ohne jedoch von diesem Muster generell abzuweichen. Mehr und mehr erfüllt die Studienaufnahme eine Selbstreproduktionsfunktion für die akademische Klasse. Auch hier kann auf die Ergebnisse der beiden schon erwähnten Studien zurückgegriffen werden, der Sächsischen Studienberechtigtenbefragung und der acatech-Studie.

Für die Interessenten an einem dualen Studium, hier an der Sächsischen Berufsakade- mie, zeigt sich, dass unter den Studienberechtigten mit nicht-akademischer Bildungsherkunft die Berufsakademie eine höhere Präferenz erfährt als unter denjenigen mit einer akademi- schen Herkunft. Während sich aus Familien ohne akademische Vorbildung 14 Prozent für eine Berufsakademieausbildung interessieren, sind dies unter denjenigen mit akademischer Herkunft neun Prozent. Unter den Studienberechtigten, die sich für die Berufsakademie in- teressieren, kommen deutlich mehr aus nicht-akademischen Familien (65 %) als unter den Universitätsstudierenden (47 %), während Studienberechtigte aus einem Elternhaus, in dem mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt, unter den Berufsakade- mieinteressenten deutlich unterrepräsentiert sind.

Dabei ist das soziale Profil der Interessierten für ein Berufsakademiestudium mit dem der Aspiranten und Aspirantinnen für ein Fachhochschulstudium praktisch deckungsgleich. Die soziale Distinktion verläuft zwischen der Universität einerseits und der Fachhochschu-

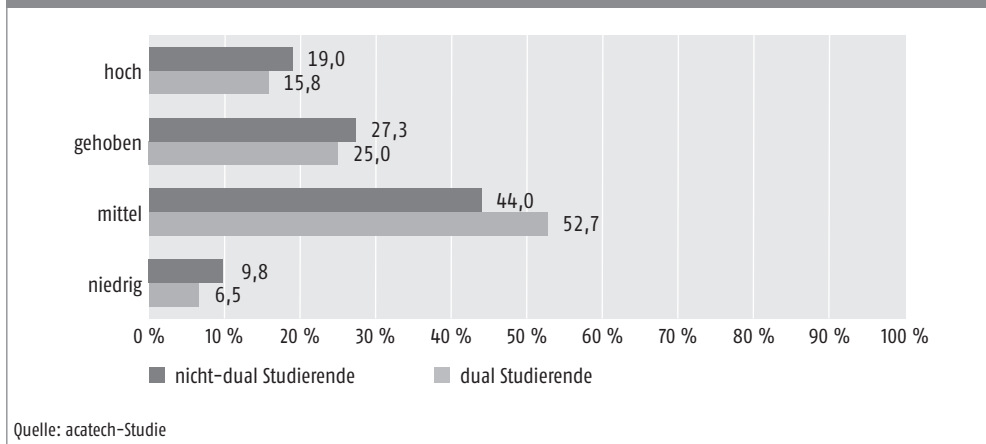
7 Mindestens ein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss.

8 Kein Elternteil verfügt über einen Hochschulabschluss.

le und Berufsakademie andererseits. Dazu trägt auch das spezifische Fächerangebot bei, das Fachhochschulen und Berufsakademien bereitstellen. Es zeigt sich hier also, zumindest auf der Ebene der Interessensbekundungen, dass duale Studiengänge – an der Berufsakademie – häufiger „Bildungsaufsteiger/-innen“ an sich ziehen als die Universität.

Dieser soziale Öffnungseffekt tritt auch hervor, wenngleich abgeschwächt, wenn man die Zusammensetzung der im Rahmen der acatech-Studie befragten Studierenden in dualen MINT-Studiengängen betrachtet. Während hier 59 Prozent zur Gruppe der „Bildungsaufsteiger/-innen“ (kein Elternteil mit Hochschulabschluss) zählen, kommen 41 Prozent aus einer Familie mit akademischer Bildungsherkunft. Mit einem Anteil von 31 Prozent hat GENSC (2014, S. 41) für duale Studiengänge aller Fachrichtungen in Bayern einen noch niedrigeren Wert für akademische Bildungsherkunft ermittelt (ähnlich KRONE 2013). Unter allen Studierenden in Deutschland waren dies, wie schon erwähnt, genau 50 Prozent (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013, S. 80). Es kann vermutet werden, dass vor allem die günstigere Kosten-Nutzen-Relation duale Studiengänge für Bildungsaufsteiger/-innen attraktiv macht (vgl. KRAMER u. a. 2011).

Abbildung 4: Bildungsherkunft von MINT-Studierenden



Vergleicht man nur innerhalb der Fächergruppen Ingenieur-, Naturwissenschaften und Mathematik, dann zeigt sich ebenfalls ein Öffnungseffekt dualer Studiengänge im Vergleich zu universitären Studiengängen; Fachhochschulstudiengänge in diesen Fachrichtungen zeigen allerdings eine noch leicht stärkere Öffnungstendenz. Gruppiert man die befragten Studierenden nach der in der Sozialerhebung (vgl. MIDDENDORFF u. a. 2013, S. 617) üblichen Unterscheidung der Bildungsherkunft, dann spiegelt sich dieser Öffnungseffekt in dem niedrigeren Anteil der oberen Herkunftsgruppen (hoch und gehoben: beide oder mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss) und dem höheren Anteil der mittleren Herkunftsgruppe. Die an

Hochschulen ohnehin sehr schwach vertretene Herkunftsgruppe „niedrig“ (mindestens ein Elternteil ohne Berufsabschluss) bleibt aber auch beim dualen Studium gering vertreten (vgl. Abb. 4). Mit neun Prozent unterdurchschnittlich fällt in den dualen Studiengängen der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund aus; unter allen Studierenden ist er etwa doppelt so hoch.

Insgesamt weisen duale Studiengänge also die mit Abstand niedrigste Selbstreproduktionsquote des akademischen Bildungsmilieus und einen erkennbaren sozialen Öffnungseffekt für Bildungsaufsteiger/-innen auf. Diese Unterschiede in der Zusammensetzung aller Studierenden sind aber nicht so ausgeprägt, dass sich von einer Art „umgekehrter Privilegierung“ zugunsten der Bildungsaufsteiger/-innen sprechen ließe. Der Anteil der dual Studierenden an allen Studierenden ist viel zu gering, als dass hiervon ein korrigierender Einfluss auf die soziale Struktur der Studierenden insgesamt ausgehen könnte. Es scheint so, dass duale Studiengänge ihr Öffnungspotenzial sowohl im Blick auf die Bildungsherkunft als auch auf den Migrationsstatus noch keineswegs voll ausgeschöpft haben. Das gilt in besonderer Weise für die recht große Gruppe der Studienberechtigten, die auf die Aufnahme eines Studiums – u. a. aus finanziellen Gründen unterschiedlicher Art – verzichten und unter denen sich ein hoher Anteil mit nicht-akademischer Bildungsherkunft und überdurchschnittlichen Schulleistungen befindet. Gerade für diese Gruppe könnte ein duales Studium interessant sein.

5 Stärken und Schwächen dualer Studiengänge

Aus der Studierendenperspektive weisen duale Studiengänge drei zentrale Vorzüge auf, wie die Antworten auf die (skalierte) Frage nach den Motiven für die Aufnahme eines dualen Studiums zeigen. Dies sind in der Reihenfolge ihrer Gewichtung: der Praxisbezug des Studiums (Verbindung von Theorie und Praxis, das theoretische Wissen sofort in der Praxis anwenden), das eigene Einkommen bereits während des Studiums und die hohe Übernahmewahrscheinlichkeit und guten Karriereperspektiven nach dem Studienabschluss (hohe Chancen direkt in den Job einzusteigen, gute Karrierechancen) (vgl. Abb. 5). Alle drei Aspekte unterscheiden ein duales Studium von einem „regulären“, nicht-dualen Studium und lassen ein duales Studium insbesondere für Bildungsaufsteiger/-innen attraktiv erscheinen.

Der fehlende oder geringe Praxisbezug (was immer das heißt) ist ein von den Studierenden, insbesondere an den Universitäten, kontinuierlich beklagter Schwachpunkt, wenngleich sich die Einschätzung hier in den letzten Jahren zum Besseren verändert hat. So sehen an den Universitäten nur 21 Prozent der Studierenden, an den Fachhochschulen immerhin 59 Prozent einen starken Praxisbezug ihres Studiums. Unter den Wünschen der Studierenden zur Verbesserung der Studiensituation rangiert „mehr Praxisbezug“ an den Universitäten mit großem Abstand an erster Stelle; bei den Fachhochschulen hat dieser Wunsch eine deutlich geringere Relevanz (RAMM u. a. 2014, S. 273, 443). Ein „Sandwichstudium“ mit abwechseln-

den Theorie- und Praxisphasen können sich selbst an den Universitäten gut 40 Prozent der Studierenden vorstellen.

Über ein eigenes Einkommen, vertraglich als Teil der betrieblichen Qualifizierung im Studium vereinbart, verfügt in der Regel kein Studierender außerhalb des dualen Studiums. Und anders als beim dualen Studium mit seiner hohen Übernahmewahrscheinlichkeit erwartet sowohl an den Universitäten (53 %) wie an den Fachhochschulen (54 %) die Mehrzahl der Studierenden – bei starken fachspezifischen Unterschieden – Schwierigkeiten beim Übergang vom Studium in den Beruf (vgl. RAMM u. a. 2014, S. 376), ohne dass bei den Studierenden ein ausgesprochener arbeitsmarktpolitischer Pessimismus herrscht, der den Realitäten des Arbeitsmarktes auch nicht entsprechen würde (WOLTER 2014).

Abbildung 5: Motive der Studierenden für die Wahl eines dualen Studiums

Motiv für die Wahl des Dualen Studiums	Mittelwert	N
Verbindung von Theorie und Praxis	1,52	1.236
Eigenes Einkommen haben	1,62	1.208
Hohe Chancen direkt in den Job (wieder-)einzusteigen	1,72	1.203
Gute Karrierechancen	1,84	1.211
Das theoretische Wissen sofort in der Praxis anwenden	1,95	1.209
Eigene Berufserfahrung ins Studium einbringen	2,09	1.092
Inhaltliche Bereicherung durch die Berufsausbildung	2,13	291
Sicherheit durch den Berufsabschluss	2,34	286
Zeitersparnis gegenüber einer Berufsausbildung und anschließendem Studium	2,38	276
Arbeitsverhältnis aufrechterhalten	2,41	659
Guter Ruf des dualen Studiums	2,50	1.144
Unklare Berufschancen eines regulären Bachelors	2,84	916

Quelle: acatech-Studie (WOLTER u. a. 2014 b, S. 87)

Aus der Perspektive der am dualen Studium beteiligten Betriebe stehen die Orientierung am betrieblichen Qualifizierungsbedarf („passgenaue“ Ausbildung), die Fachkräftesicherung mit einer längerfristigen Firmenbindung, das selektive Auswahlverfahren der Bewerber/-innen – die Studiengänge weisen in der Regel deutlich höhere Bewerberzahlen auf, als Ausbildungs- und Studienplätze zur Verfügung stehen – und die frühzeitige betriebliche Sozialisation und Integration im Vordergrund. Längere Einarbeitungs- oder Traineephasen entfallen beim dualen Studium. Eine besondere Bedeutung haben dabei die Bewerberauswahl als Teil der betrieblichen Personalplanung und -entwicklung sowie das Interesse der Betriebe an Fachkräftesicherung (so auch KRONE 2013). Aus der Hochschulperspektive stehen Aspekte wie das Angebot eines attraktiven Studienmodells und die Vernetzungschancen und Kooperationsmöglichkeiten der Hochschule bzw. Hochschulangehörigen mit Unternehmen im Vordergrund. Viele Hochschulen nutzen duale Studiengänge explizit als Teil ihrer institutionellen Profilierung.

Die Verzahnung von Theorie – als schlagwortartige Kurzform für akademisch vermitteltes Fachwissen – und betrieblicher Praxis ist aus Sicht der Studierenden der zentrale Vorteil dualer Studiengänge. Stärker als andere Studienformen ist das duale Studium auf die Anforderungen am Arbeitsplatz ausgerichtet. So eindeutig dies von den befragten Studierenden genannt wird, so sehr ist diese Verknüpfung von theoretischem Wissen und Erfahrungswissen mit hohen Herausforderungen für die beteiligten Institutionen verbunden. Die Bewertung der Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium fällt daher weitaus weniger positiv aus als die generelle Hochschätzung dieser Leitlinie. Ihre Realisierung im Studium wirft offenkundig eine Reihe von Schwierigkeiten auf, die vor allem damit zusammenhängen, dass Theorie und Praxis nicht nur unterschiedliche Wissenstypen, sondern auch unterschiedliche didaktische Organisationsmuster mit ihrer jeweils eigenen institutionellen Logik repräsentieren.

So berichtet die Mehrzahl der befragten Studierenden, dass die Praxistätigkeiten und die Studieninhalte nicht oder zu wenig miteinander abgestimmt oder die mit der Praxiskomponente des Studiums verbundenen Ausbildungsziele seitens der Hochschule nicht klar sind. Immerhin 24 Prozent vermissen einen Lerneffekt der Praxisphasen. Und nur ein kleiner Teil der Praxisbetreuer/-innen in den Unternehmen scheint über den Studienverlauf informiert zu sein. Im Ergebnis moniert mehr als jede/r zweite Befragte (56 %), dass der Theorie-Praxis-Transfer kaum durch studienorganisatorische oder betriebliche Arrangements hergestellt wird, sondern gleichsam individuell im Kopf geleistet werden muss. Aus der Sicht der Studierenden scheint es oft eher eine Parallelität des Lernens als ein integratives Lernen zu geben. Das Lernen am Arbeitsplatz und im Studium findet offensichtlich nicht nur an unterschiedlichen Lernorten statt, sondern ist auch curricular wenig verknüpft.

Solche Abstimmungsprobleme haben unter anderem die Ursache, dass, wie eine BIBB-Studie berichtet, die Kooperation zwischen Betrieb und Hochschule oft auf ein Mindestmaß beschränkt ist (vgl. KUPFER u. a. 2014, S. 28), obgleich eine intensivere Zusammenarbeit von der Mehrzahl der beteiligten Akteure gewünscht wird. Darüber hinaus müssen Hochschulen innerhalb eines Studiengangs mit einer Vielzahl an Unternehmen an unterschiedlichen Standorten kooperieren, die oft nur eine kleine Zahl an (manchmal nur einen) Ausbildungsplätzen anbieten. Auf der anderen Seite gibt es viele Best Practice-Beispiele (zum Beispiel Praxismodule oder Praxisreflexionsmodule; Einbeziehung der betrieblichen Betreuer in die Studiengangentwicklung) für gelingende Abstimmung. Auch gibt es große Unterschiede in der Betreuungsqualität zwischen den beteiligten Unternehmen.

Aufgrund der Kumulation der Anforderungen liegt ein Schlüsselproblem des dualen Studiums in seinen verschiedenen Varianten in der Studierbarkeit. 44 Prozent aller dual Studierenden (in den MINT-Fächern) sehen starke Einschränkungen ihrer Freizeit. 44 Prozent der Studierenden in ausbildungsintegrierten Modellen sehen eine eindeutige Mehrbelastung durch die Kombination der beiden Ausbildungstypen, weitere 34 Prozent mindestens teilweise (vgl. WOLTER u. a. 2014(b), S. 112 ff.). Bei den ausbildungsintegrierenden Studiengängen

kommt zudem zum Teil auch noch der Berufsschulbesuch hinzu. Das duale Studium ist einerseits durch den Zeitgewinn (im Übrigen auch durch die niedrigen Abbruchquoten) eine recht effiziente Ausbildungsform. Andererseits wird dieser Zeitgewinn durch Mehrbelastung, Zeitdruck und hohe Anforderungen an Selbstorganisationsfähigkeit und rationelles Studieren erkauft. Die Verbesserung der Studierbarkeit durch zeitliche Entlastung und größere Flexibilität in der Studiengestaltung ist daher eine bleibende Aufgabe.

Vor diesem Hintergrund wird die (gerade bei Universitäten) weit verbreitete Befürchtung nachvollziehbar, das duale Studium adressiere primär den Bedarf von Unternehmen und vernachlässige die wissenschaftliche Qualität des Studiums. Zwar unterscheiden sich der studienbezogene Anteil und Lehrplan dualer Studiengänge oft gar nicht von den entsprechenden nicht-dualen Studiengängen. Dennoch kann die Lernintensität aufgrund des engen Zeitregimes sehr unterschiedlich ausfallen. Von daher wird verständlich, dass der WISSENSCHAFTSRAT in seinem Positionspapier die Gewährleistung des Wissenschaftsbezugs zu einem zentralen Referenzpunkt für das duale Studium gemacht hat. Denn das duale Studium ist – in welchen Formen auch immer – Teil des akademischen Systems, verleiht dessen Abschlüsse und muss sich dessen Qualitätsanforderungen stellen. Von daher betonen manche Förderprogramme – wie z. B. das Qualitätsnetzwerk duales Studium des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft (MEYER-GUCKEL u. a. 2015) – oder bildungspolitische Empfehlungen zum dualen Studium gerade das Ziel der Qualitätssicherung.

Die Anforderungen der wissenschaftlichen Qualität dualer Studiengänge gewinnen noch an Bedeutung, berücksichtigt man den überraschend hohen Anteil der dual Studierenden, die nach Abschluss des Bachelorstudiums ein Masterprogramm erwägen. 14 Prozent der Befragten aus den dualen MINT-Studiengängen wollen auf alle Fälle, 26 Prozent wahrscheinlich und weitere 36 Prozent vielleicht ein Masterstudium aufnehmen – idealerweise in einem berufsbegleitenden oder berufsintegrierenden Format (vgl. WOLTER u. a. 2014(b), S. 110 ff.). Das Interesse an einem Masterstudium liegt damit in einer ähnlichen Größenordnung wie bei nicht-dualen Bachelorstudiengängen, auch wenn unter den dual Studierenden Unsicherheit weiter verbreitet ist. Aus Unternehmenssicht stellt sich dieser Wunsch ambivalent dar: Einerseits ist er ein Zeichen hoher Weiterbildungsbereitschaft und Karrieremotivation; andererseits kann er auch dem Interesse an Fachkräftebindung zuwiderlaufen.

Aus der Hochschulperspektive stellt sich die Frage der Anschlussfähigkeit von Masterprogrammen an duale Studiengänge, nicht zuletzt mit Blick auf den mit dem Erwerb des Mastergrades verbundenen Zugang zur Promotion. Einige spezifische Merkmale eines dualen Studiums können u. U. den Übergang in ein Masterstudium erschweren, so die hohe fachliche Spezialisierung oder Defizite in methodisch-theoretischen Kompetenzen. Auch könnte das im Vergleich zu anderen Studierenden relativ geringe Interesse dual Studierender an wissenschaftlichen, forschungsbezogenen Fragestellungen den Zugang zu Masterprogrammen erschweren – es sei denn, langfristig wird ein eigenständiger dualer Bachelor-Master-Track etabliert, wie das zumindest ein Teil der Anbieter dualer Studiengänge beabsichtigt.

6 Schlussbemerkungen: Lösen duale Studiengänge die Nachwuchsprobleme der dualen Berufsausbildung?

Die zunehmende Bedeutung dualer Studiengänge an der Schnittstelle zwischen der dualen/ betrieblichen Berufsausbildung auf der einen Seite und der akademischen Bildung auf der anderen Seite ergibt sich u. a. aus dem massiven Wandel der Bildungsbeteiligung, der sich in den letzten Jahren vollzogen hat. Historisch folgen beide Ausbildungssektoren je einer spezifischen Entwicklungslogik und eigenen institutionellen Ordnungs- und Governancestrukturen. Bereits seit den 1950er Jahren ist eine nahezu kontinuierliche Annäherung in der Zahl der Neuzugänge in die berufliche Bildung und in die Hochschulbildung zu beobachten (vgl. BAETHGE/WOLTER 2015), die nur deshalb nicht als „dramatisch“ wahrgenommen wurde, weil der Abstand zwischen beiden Sektoren sehr groß war. Noch im Jahr 2000 war die Zahl der Neuzugänge im dualen System um ca. 265.000 Jugendliche höher als die Zahl der Studienanfänger/-innen. In den folgenden Jahren ist die Differenz immer kleiner geworden; seit 2011 liegen beide Kurven praktisch übereinander (vgl. Abb. 6).

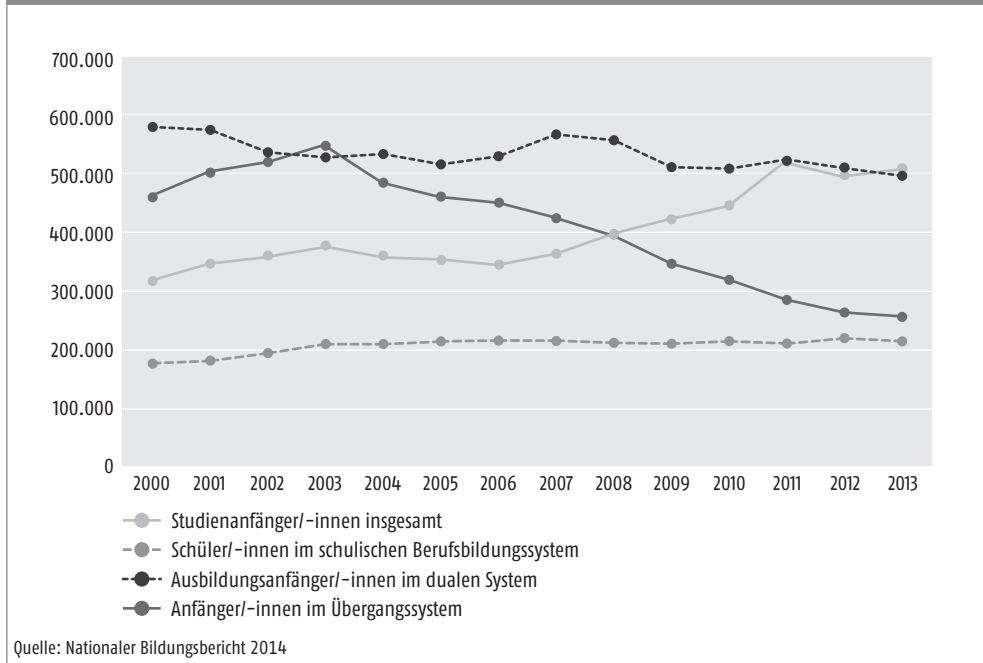
Das Bild wird aber erst vollständig, wenn man die zwar deutlich sinkende, aber mit mehr als 250.000 immer noch große Zahl der Schulabgänger/-innen berücksichtigt, die nach Schulabschluss zunächst in eine der vielen sehr heterogenen Maßnahmen und Programme des sog. Übergangssystems einmünden. Hinzu kommt die relativ konstante Zahl der Anfänger/-innen im Schulberufssystem. Entgegen einer öffentlichen Debatte gibt es zurzeit in Deutschland noch nicht zu viele Studienanfänger/-innen, sondern zu viele Jugendliche (mit Kompetenzdefiziten) im Übergangssystem. Würde ein hoher Anteil von ihnen nach Schulabschluss direkt in eine duale Ausbildung wechseln, gäbe es in Deutschland (noch) keine öffentliche Aufregung über einen „Akademisierungswahn“. Die statistische Annäherung zwischen dualer Berufsausbildung und Hochschulstudium ist in den letzten Jahren zwar auch von den doppelten Abiturientenjahrgängen hervorgerufen worden, dennoch aber ein anhaltender Grundtrend.

Die langfristige Entwicklung der Neuzugänge (siehe oben) lässt an dem säkularen Trend zu einer Konvergenz zwischen den beiden Ausbildungssektoren keinen Zweifel. Er ist in erster Linie eine Folge des massiven Wandels im Schulbesuch mit einem deutlich angewachsenen Anteil an Jugendlichen, die das Schulsystem mit einer Studienberechtigung verlassen. Vor diesem Hintergrund hat insbesondere in der Wirtschaft die Sorge zugenommen, dem Eigenbedarf an Fachkräftenachwuchs aus dem dualen System nicht mehr nachkommen zu können und zugleich angesichts des mit dem Wandel der Bildungsbeteiligung verbundenen „Creamingeffekts“ immer häufiger mit dem Problem unzureichender Ausbildungsreife konfrontiert zu werden. Auch in diesem Kontext ist das Interesse vieler Unternehmen⁹ an einem dualen Studium als Instrument der Fachkräftesicherung zu sehen – als eine Strategie zur Rekrutierung

9 Es gibt jedoch auch zahlreiche (Groß-) Unternehmen, die so attraktiv für Ausbildungsinteressenten sind, dass sie bislang keinerlei Probleme mit der Nachwuchsgewinnung und Fachkräftebindung haben.

qualifizierter Schulabgänger/-innen für Ausbildungsplätze insbesondere in anspruchsvollen Tätigkeitsfeldern (vgl. KRONE/MILL 2014).

Abbildung 6: Neuzugänge in Berufsausbildung und Studium 2000–2013



Von daher ergibt sich die Frage, ob bzw. in welchem Umfang duale Studiengänge die Nachwuchsprobleme des dualen Systems lösen können oder eher einen eigenständigen Qualifizierungs- und Karrierepfad zwischen dualer Berufsausbildung und Hochschulbildung darstellen. Mit dieser Frage nach dem systemischen Ort dualer Studiengänge eng verbunden ist die ebenfalls verbreitete Sorge, die Expansion des dualen Studiums könne in den Betrieben zu einem Verdrängungswettbewerb insbesondere mit den Absolventen/Absolventinnen von Aufstiegsfortbildungen führen. Der bisherige – eher bescheidene – empirische Forschungsstand zu diesen Fragen ist tendenziell uneindeutig; und die Entwicklung scheint zwischen den verschiedenen Berufsfeldern (kaufmännisch, technisch usw.) auch divergent zu verlaufen. Die Frage nach der Konkurrenz und Verdrängung zwischen dualen Bachelors und Inhabern von Fortbildungsabschlüssen wird erst mithilfe von Absolventenstudien zu beantworten sein.

Die acatech-Studie liefert Hinweise darauf, dass der Ort des dualen Studiums zumindest in den Erwartungen der Studierenden deutlich näher an der Hochschule als an der Berufsausbildung liegt – eine andere Art eines „upward academic drift“. Dafür gibt es zwei empirische Referenzen. Befragt nach den Ausbildungsalternativen zu einem dualen Studium präferiert

nur eine Minderheit von elf Prozent eine betriebliche Berufsausbildung. Die große Mehrzahl (71 %) würde eher ein nicht-duales Studium anstreben oder ein anderes duales Studium (47 %) (ähnlich KRONE/MILL 2014, S. 55). Hier setzt sich offenbar gerade unter den Abiturienten und Abiturientinnen die Studienberechtigungslogik durch. Eine betriebliche Berufsausbildung wird als Ergänzung, aber nicht als Substitut eines Hochschulstudiums gesehen. Die zweite Evidenz für einen „academic drift“ in den Karrierevorstellungen liefert – wie schon erwähnt – das bei über 70 Prozent der Befragten ausgeprägte grundsätzliche Interesse, nach dem Bachelorabschluss noch ein Masterstudium zu absolvieren. Beide Befunde sprechen eher dafür, das duale Studium als einen alternativen, aufgrund seines Praxisbezuges hochattraktiven Ausbildungs- und Karrierepfad innerhalb des akademischen Spektrums und nicht als eine gehobene Variante dualer Berufsausbildung zu sehen.

Entwicklungspotenziale des dualen Studiums liegen nicht nur bei denjenigen Unternehmen – gerade im KMU-Bereich –, die bislang noch nicht beteiligt sind, sondern insbesondere im öffentlichen Sektor, der bisher kaum vertreten ist, und im Gesundheits-, Sozial- und Erziehungsbereich. Angesichts der „Akademisierung“ vieler Ausbildungsgänge im (Berufs-) Fachschulbereich könnte hier ein besonders für ein duales Studium geeignetes Entwicklungsfeld bestehen. Langfristig stellt sich wahrscheinlich die Frage nach der Zukunftsfähigkeit großer Teile des Schulberufssystems oder dessen stufenweiser Überführung in die (Fach-)Hochschulen. Duale Studiengänge könnten dazu beitragen, die mit „Akademisierung“ verbundene Befürchtung einer Entfernung von der beruflichen Praxis zu entschärfen. Die Verwaltungs(fach)hochschulen bieten bereits heute ein Ausbildungsmodell an, das dem dualen Studium nahekommt.

Die starke Zurückhaltung der Universitäten als Anbieter hat ihre Ursache nicht nur in der befürchteten Wissenschaftsdistanz dualer Studiengänge, sondern auch in der mangelnden Eignung vieler universitärer Fachrichtungen für ein duales Studium, insbesondere in den Geistes- und Kultur- und theoretischen Naturwissenschaften. Duale Studiengänge sind in erster Linie bei klar identifizierbaren beruflichen Praxis- und Tätigkeitsfeldern produktiv, die eng mit Studiengängen korrespondieren. Dies ist bei vielen universitären Studiengängen kaum der Fall; sie sind eher „polyvalent“ angelegt. In den „klassischen“ Professionen (Medizin, Jura) wäre auch mit professionspolitischen Widerständen zu rechnen. In der Lehrerausbildung sind in den 1970er/80er Jahren Modelle einer einphasigen Lehrerausbildung erprobt worden, die durchaus der Grundidee eines dualen Studiums nahekommen, aber damals auf massive berufspolitische und institutionelle Widerstände stießen und deshalb nicht dauerhaft institutionalisiert wurden. Dabei würde gerade eine Verzahnung von erster und zweiter Ausbildungsphase Chancen bieten, das seit Jahrzehnten beklagte Manko der Praxisferne der Lehrerausbildung zu überwinden.

Angesichts der anhaltenden Expansion der Studiennachfrage und der Beteiligung an Hochschulbildung wird sich zukünftig vermutlich die Konkurrenzsituation zwischen beruflicher und akademischer Bildung verschärfen, wenn das Rekrutierungsfeld dualer Ausbildung

enger wird. Eine Trendwende in dem bislang ungebrochenen Wachstum des Hochschulsektors wäre wohl nur dann zu erwarten, wenn mittel- oder langfristig die arbeitsmarkt- und beschäftigungsbezogenen Erträge eines Hochschulstudiums deutlich sinken würden. Unter diesen – freilich sehr unsicheren – Umständen könnte das Interesse von Studienberechtigten an einer betrieblichen Berufsausbildung steigen. Eine marktförmige „Entwertung“ von Hochschulbildung durch abnehmende Bildungserträge könnte aber auch den gegenteiligen Effekt auslösen und den Bildungswettbewerb durch eine kombinierte Strategie aus Höherqualifizierung und Distinktion (z. B. durch Auslandsaufenthalte, Praktika, praxisnahe Abschlussarbeiten, außercurriculares Engagement) erst recht anheizen.

Eine wachsende Konkurrenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch Ausrichtung auf dasselbe Nachwuchspotenzial wäre äußerst unproduktiv. Die berufliche Bildung muss die „brachliegenden“ Potenziale derjenigen Jugendlichen fördern und integrieren und eventuelle Kompetenzdefizite ausgleichen, die heute in das Übergangssystem einmünden und von denen viele keinen Berufsabschluss erwerben. Im Hochschulbereich wird dem Interesse einer wachsenden Zahl von Studierenden an praxisnahen, ihre „Beschäftigungsfähigkeit“ sichernden Studienformaten Rechnung zu tragen sein. Im Hybridbereich zwischen beruflicher und akademischer Bildung verstärkt sich der Druck, neue Ausbildungsformate jenseits der herkömmlichen Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu entwickeln und zu implementieren. Neben dualen Studiengängen bieten dafür auch konsekutive und berufsbegleitende Studienmodelle (betriebliche Berufsausbildung mit Fortbildung auf akademischer Ebene) eine Perspektive – wie überhaupt die institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu einer zentralen Herausforderung der zukünftigen Entwicklung des postschulischen Qualifizierungssystems in Deutschland wird.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld 2014
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: LEMMERMÖHLE, Doris; HASSELHORN, Marcus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen 2007, S. 93–116
- BAETHGE, Martin; WOLTER, André: The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labour Market Research. Vol. 48, No. 2 (2015), S. 97–112
- GENSCH, Kristina: Dual Studierende in Bayern – Sozio-ökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. München 2014
- GRAF, Lukas: The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Berlin/Toronto 2013

- KRAMER, Jochen u. a.: Die Klasse an die Universitäten, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2011), S. 465–487
- KRONE, Sirikit: Das duale Studium – Scharnier zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: Denk-doch-mal.de – Netzwerk Gesellschaftsethik e.V. Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft Ausg. 2/2013 (www.denk-doch-mal.de/node/507)
- KRONE, Sirikit; MILL, Ulrich: Das ausbildungsintegrierende duale Studium. In: WSI Mitteilungen (2014) 1, S. 52–59
- KUPFER, Franziska; KÖHLMANN-ECKEL, Christiane; KOLTER, Christa: Duale Studiengänge – Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Bonn 2014
- LENZ, Karl; WOLTER, Andrä; ROSENKRANZ, Doris: Studierbereitschaft in Sachsen erreicht bislang höchsten Wert. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2014 in Sachsen. Dresden 2014(a)
- LENZ, Karl; WOLTER, Andrä; ROSENKRANZ, Doris: Abschlussjahrgänge 2010 und 2012. Nachbefragungen zur Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten in Sachsen. Dresden 2014(b)
- MEYER-GUCKEL, Volker u. a. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Essen 2015
- MIDDENDORFF, Elke u. a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin 2013
- MILBERG, Joachim: Förderung des Nachwuchses in Technik und Naturwissenschaft (acatech). München 2009
- MINKS, Karl-Heinz; NETZ, Nicolai; VÖLK, Daniel: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover 2011
- RAMM, Michael u. a.: Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin 2014
- TRAUTWEIN, Ulrich u. a.: Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), S. 393–412
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Berlin/Köln 2013
- WOLTER, Andrä : Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: HEINRICH BÖLL STIFTUNG (Hrsg.): Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration. Berlin 2011, S. 9–15
- WOLTER, Andrä: Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: BAUER, Ullrich u. a. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden 2014, S. 145–172
- Wolter, Andrä u. a.: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. (2014(a)) 4, S. 8–39
- WOLTER, Andrä u. a.: Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern (acatech-Studie). München 2014(b)

© 2016 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

WOLTER, Andrä: Der Ort des dualen Studiums zwischen beruflicher und akademischer Bildung: Mythen und Realitäten. IN: FABHAUER, Uwe; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis. Bielefeld 2016, S. 39-60



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>