

Verknüpfungen von beruflicher und hochschulischer Bildung und mögliche Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit

Linking Technical and Vocational Education and Training (TVET) with Higher Education, and Possible Consequences for Development Cooperation

KURZFASSUNG: Das Verhältnis zwischen akademischer und beruflicher Bildung hat sich in vielen Ländern in den vergangenen Jahren gewandelt. In einigen Ländern ist eine deutliche Konvergenz zwischen den ehemals getrennten Systemen erkennbar. Die Entwicklungen werden in dem Beitrag skizziert und in eine Heuristik überführt, anhand derer länderspezifische Ausprägungen eingeordnet und verglichen werden können. Die Heuristik wird in zwei Fallstudien zu China und den Palästinensischen Gebieten angewendet und illustriert. Abschließend werden mögliche Implikationen für die Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung skizziert.

Schlagworte: Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung; hybride Bildungsgänge; Duales Studium; Fallstudie China; Fallstudie Palästinensische Gebiete; Konvergenz akademische – berufliche Bildung.

ABSTRACT: The relation between higher and vocational education has changed in many countries over the last years. In some countries, a convergence of the formerly separated two educational systems can be recognized. This paper describes these trends and introduces a heuristic framework designed to file and compare country-specific manifestations. The heuristic is applied and illustrated in two case studies on China and Palestinian Territories. The final chapter summarizes potential implications for development cooperation in the field of vocational education.

Keywords: Development cooperation in vocational education; hybrid educational programmes; dual studies; case study China; case study Palestinian Territories; convergence higher – vocational education.

1. Einleitung

In vielen Ländern der Entwicklungszusammenarbeit besitzt die berufliche Bildung eine im Vergleich zur hochschulischen Bildung niedrigere Reputation und Attraktivität. Häufig werden Berufs- und Hochschulbildung in einem binären „Entweder-oder“ verstanden, ggf. ergänzt durch vereinzelte Optionen der Durchlässigkeit. Diese segmentierte Sicht auf die beiden Bildungssektoren wird den Entwicklungen in vielen Ländern jedoch nur noch bedingt gerecht. Dem steht die Beobachtung gegenüber, dass sich in Ländern mit durchaus unterschiedlichen Bildungsstrukturen zwischen den Sektoren neue Formen der Konvergenz und Verbindung entwickeln. Daraus leitet sich die Ausgangsfrage ab, inwieweit diese Tendenzen für die Entwicklungszusammenarbeit neue Perspektiven und Gestaltungsoptionen schaffen.

Die Merkmale beruflicher und hochschulischer Bildung und die Grenzen und Überschneidungen zwischen diesen Bildungsbereichen haben sich im internationalen Vergleich sehr unterschiedlich entwickelt. Und zugleich lässt sich eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung neuer Grenzziehungen und Verknüpfungen zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung beobachten (vgl. etwa FROMMBERGER/SCHMEES 2020). Diese Entwicklungen sind eingebettet in nationale und internationale Bestimmungsfaktoren und Trends.

Mit dem vorliegenden Papier möchten wir auf diese Entwicklungen näher eingehen, und zwar mit der Absicht, allgemeine Trends und konkrete Beispiele darzustellen und zu erklären. Dazu wird in einem ersten Schwerpunkt das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung in seiner Entstehung und aktuellen Struktur skizziert (Abschnitt 2). Vertiefend wird anschließend eine Heuristik zur Diskussion gestellt, um die empirisch beobachtbaren und konzeptionell denkbaren Optionen einer Annäherung einordnen und vergleichen zu können (Abschnitt 3). In einem dritten Schritt wird die Heuristik anhand konkreter Fallstudien zu der Volksrepublik China und den Palästinensischen Gebieten genutzt, um konkrete Ausprägungsformen der Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung einzuordnen und Entwicklungsoptionen zu verdeutlichen (Abschnitt 4).

Für die internationale Entwicklungszusammenarbeit im Feld der beruflichen Bildung sind diese Ausführungen hilfreich, um ein Verständnis der Verknüpfung beruflicher und hochschulischer Bildung anzubieten, das weit über die begrenzte deutsche Perspektive hinausreicht und damit den Blick für ein breiteres Spektrum an Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet. Erste Ideen zu entwicklungspolitischen Implikationen werden im fünften Abschnitt des Papiers dargestellt. Umgekehrt ist damit jedoch nicht der Anspruch verbunden, konkrete Entwicklungsvorschläge für spezifische Länderkontexte zu unterbreiten. Diese müssten ggf. separat erarbeitet werden, wie etwa auch durch die Fallstudien im vierten Abschnitt verdeutlicht.

2. Berufliche und hochschulische Bildung – ein Verhältnis im Wandel (EULER)

Das Verhältnis zwischen allgemeiner bzw. hochschulischer und beruflicher Bildung kann in historischer Perspektive aus deutschem Blickwinkel als eines der wechselseitigen Abschottung beschrieben werden. Beide Bildungsbereiche folgen unterschiedlichen Logiken, so zum Beispiel in den Zielperspektiven, den curricularen Referenzpunkten sowie der Governance inklusive der Frage der Finanzierung. Die Segmentierung ging einher mit einer deutlichen Hierarchisierung. Der Exklusivität des gymnasial-universitären Bildungsweges für eine kleine, privilegierte Sozialschicht stand in einer Art „Zwei-Klassen-System“ die pragmatische Berufsbildung gegenüber. Die Hochschulzugangsberechtigung wurde zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht, während die berufliche Bildung mit praktischem Können verbunden und im Status nachgeordnet verstanden wurde. Ein bildungstheoretischer Überbau legitimierte die Trennung von Bildung und Ausbildung, die in weiten Teilen mit einer sozialen Selektion unterschiedlicher Statusgruppen und Lebenschancen korrespondierte. Aus dieser Perspektive wird gesellschaftlicher Status nicht über Bildung realisiert, sondern nur reproduziert und legitimiert.

Seit etwa zwei Dekaden entstehen im Grenzbereich von beruflicher und hochschulischer Bildung zahlreiche Ansätze, welche die skizzierte Segmentierung zwar nicht aufheben, jedoch zu neuen Perspektiven einer Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Bildungssektoren führen. Die Ansätze repräsentieren eine breite Vielfalt, die von der Schaffung neuer Formen der Durchlässigkeit und Anrechnung bis zur Entwicklung von Bildungsgängen reicht, die berufliche und hochschulische Bildung verbinden (WOLTER 2019, S. 25 ff.).

Diese Entwicklung korrespondiert mit einem Prozess der Ausdifferenzierung, der in der beruflichen Bildung bereits seit langem besteht, in der hochschulischen Bildung jedoch neu ist. In der beruflichen Bildung manifestiert sich diese Entwicklung in einer verstärkten Segmentierung innerhalb des Ausbildungssystems bzw. zwischen den Ausbildungsberufen. Während die duale Ausbildung in Deutschland formal keine Unterscheidung der Berufe bzw. der Zugangsvoraussetzungen vorsieht, zeigen sich die Berufe hinsichtlich Status, Attraktivität, Anspruchsniveau, Karriereperspektiven, etc. sehr differenziert. So besitzen ca. 30 % der Ausbildungsanfänger:innen in Deutschland eine Hochschulzugangsberechtigung.

Parallel dazu vollzieht sich im Spektrum der insgesamt 427 Hochschulen in Deutschland (2018, AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, S. 178) eine zunehmende vertikale Differenzierung. In den Universitäten heben sich sogenannte ‚Exzellenzuniversitäten‘ von der breiten Gruppe ‚normaler‘ Universitäten ab. Daneben stehen private Universitäten, die teilweise ebenfalls den Anspruch einer Spitzenuniversität verfolgen. Auf der Ebene der Fachhochschulen vollziehen sich parallel sowohl Konvergenz- als auch Differenzierungsprozesse. Eine Konvergenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten zeigt sich beispielsweise in den verstärkten Bemühungen einzelner Fachhochschulen, das Promotionsrecht zu erhalten bzw. sich verstärkt im For-

schungsbereich zu profilieren. Demgegenüber bieten staatliche, zunehmend aber auch private Fachhochschulen in einem regionalen Umfeld in eng definierten Nischenmärkten, vielfach in enger Kooperation mit einer Branche, einem Verband oder gar einem Unternehmen, spezialisierte Studiengänge an.

Zwischen den beiden Bildungssektoren entstehen fließende Übergänge. Dabei drängen beispielsweise Fachschulen aus der Aufstiegsfortbildung in den Hochschulbereich, während Fachhochschulen und teilweise Universitäten Marktangebote in der beruflichen Weiterbildung entwickeln und in Konkurrenz zu den Institutionen der beruflichen Weiterbildung treten (DUNKEL/LE MOUILLOUR 2013, S. 160 f.). In anderen europäischen Ländern sind diese Konvergenztendenzen noch deutlicher erkennbar, etwa wenn Universitäten berufliche Weiterbildungsangebote mit teilweise etablierten Abschlüssen (z. B. Executive MBA) oder sogar – wie in Norwegen – eine berufliche Promotion (*Vocational PhD*) anbieten (DUNKEL/LE MOUILLOUR 2013, S. 153). In Deutschland sind Hybridinstitutionen wie die Berufsakademie oder die Duale Hochschule Baden-Württemberg entstanden. In Ländern wie beispielsweise Dänemark (*academies of professional higher education*) oder England (*further education colleges*) bestehen ähnlich ausgerichtete Institutionen an der Schnittstelle von beruflicher und akademischer Weiterbildung bereits länger.

Die skizzierte Ausdifferenzierung der beiden Bildungssektoren mit der daraus resultierenden Entstehung eines Konvergenz- bzw. Überschneidungsbereichs kann über die folgende Abbildung illustriert werden:

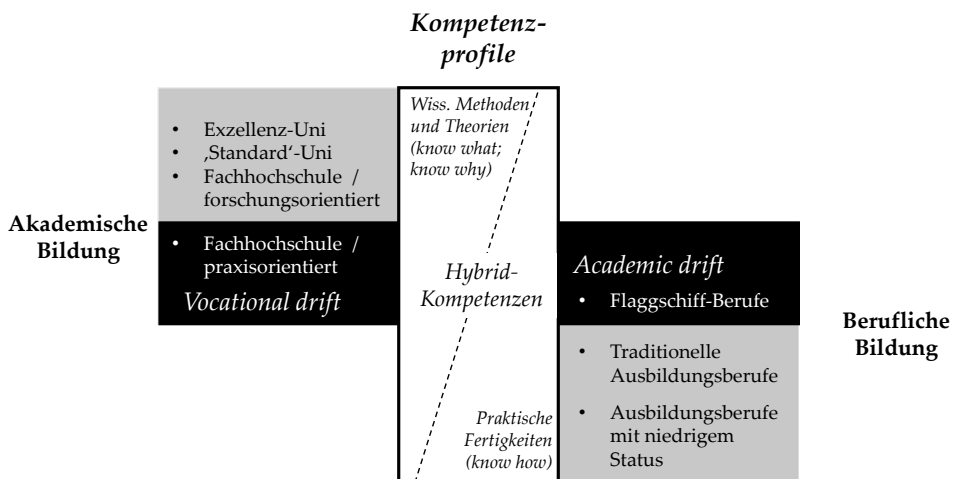


Abbildung 1: Entstehung eines Konvergenzbereichs zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung (auf der Grundlage von EULER 2021, S. 43)

Die Abbildung zeigt, dass auf der Hochschuleseite zum einen der historisch überlieferte Typus einer forschungsorientierten Universität in einer modernen Ausprägung fortlebt, sich zum anderen in einigen Disziplinen und Fachbereichen auch Hochschultypen mit einer starken beruflichen Ausrichtung herausgebildet haben. Dieser Typus

zeigt in seinen Zielsetzungen und curricularen Strukturen eine hohe Überschneidung mit dem ‚Villenviertel‘ der dualen Berufsausbildung, in dem sich vornehmlich Ausbildungsberufe befinden, in denen die überwiegende Mehrheit der Auszubildenden eine Hochschulzugangsberechtigung besitzt. Interessant sind die beiden gegenläufigen Entwicklungsprinzipien in Deutschland, die sich in der Mitte treffen: Während in einem Teil des Hochschulbereichs ein *vocational drift* erfolgt, vollzieht sich in einem Teil der Berufsbildung (z. B. in den Gesundheitsberufen) ein *academic drift*.

Die verschiedenen Ebenen korrespondieren mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen, zwischen denen gleichwohl fließende Übergänge bestehen. Auch hier ist der Überschneidungsbereich hervorzuheben, in dem sich wissenschaftliche Theorien und Methoden (‘*know what*‘ und ‘*know why*‘) und praktische Fertigkeiten (‘*know how*‘) in einer ausgewogenen Balance befinden sollen. Auch wenn „Hybridkompetenzen“ den Sachverhalt nicht immer sehr trennscharf bezeichnen, so deutet der Begriff doch die Existenz eines spezifischen Kompetenzprofils an.

In einem wachsenden Überschneidungsbereich fachaffiner Bildungsgänge verliert sich die Trennung zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung: sowohl in Bezug auf die Lerninhalte und die vermittelten Kompetenzen wie auch auf die Attraktion eines nach Abschlüssen und Leistungsniveau vergleichbaren Segments von Schulabsolvent:innen wie schließlich auch in Bezug auf die Orientierung der Absolvent:innen auf vergleichbare Positionen im Beschäftigungssystem. Bei aller Annäherung von akademischer und beruflicher Bildung in vielen Berufsfeldern ist allerdings die Versäulung im Bildungssystem selbst bisher durchgängig intakt geblieben.

3. Analytische Vertiefung: Heuristik zur Erfassung der Entwicklungen (FROMMBERGER/SCHMEES)

Die im vorherigen Kapitel aus deutscher Perspektive skizzierten Entwicklungstendenzen können in verschiedenen Ländern unterschiedliche Ausprägungen besitzen. Die sich aufbauende Vielfalt soll im Folgenden durch eine Heuristik mit den Dimensionen ‚Ziel‘, ‚Organisation‘ sowie ‚Programm‘ skizziert werden. Da die Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung in einem bestehenden System immer kontextgebunden ist, wird darüber hinaus eine Systemdimension hinzugefügt, die politische Rahmenbedingungen thematisiert wie auch die Struktur des Bildungswesens.

Mit der Heuristik sollen zwei Ziele verfolgt werden: Zum einen soll der status quo hinsichtlich der Verbindung von beruflicher und hochschulischer Bildung in einem gegebenen Land eingeordnet und damit auch mit anderen Systemen verglichen werden können. Zum anderen dient die hier vorzustellende Heuristik dazu, Entwicklungsoptionen aufzuzeigen.

Die **Zieldimension** reflektiert gesellschaftliche Bedarfe in Bezug auf die Durchlässigkeit von Bildungssystemen. In Bezug auf neue Angebote zur Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung kann etwa der Aspekt der Durchlässigkeit in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt werden. Durch die Rekombination beruflicher

und hochschulischer Bildung können entsprechend Brücken für beruflich Qualifizierte in die hochschulische Bildung gebaut werden. Eng mit dieser Zieldimension verbunden ist die Eröffnung neuer Zugänge für benachteiligte Sozialgruppen zur hochschulischen Bildung. Darüber hinaus können mit der Einrichtung eines höheren Berufsbildungssektors, wie etwa die Höhere Berufsbildung in der Schweiz, rein berufsbildende Aufstiegsoptionen entstehen, die ebenfalls die Zugänge zu höheren Abschlüssen erweitern. Auch umgekehrt können Angebote der höheren Berufsbildung Absolvent:innen der allgemeinbildenden Schulen neue Perspektiven eröffnen. So kann über das *Degree Apprenticeship* in England ein Bachelor- und Masterabschluss parallel zu extensiven berufspraktischen Anteilen erlangt werden (SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019). Diese Entwicklungen sind eng verknüpft mit dem Aspekt der Fachkräftegewinnung und -entwicklung. So werden mit dem *Degree Apprenticeship*, aber auch mit dem *Higher Apprenticeship* Optionen angeboten, welche die Relevanz der Angebote im tertiären Bereich erhöhen. Denn durch die Integration praktisch-berufsbildender Komponenten in hochschulische Bildungsgänge können letztere stärker auf Bedarfe des Arbeitsmarkts ausgerichtet werden. In diesen hybriden Formaten kann darüber hinaus eine enge und systematische Verzahnung von Denken und Tun, Reflexion und Aktion sowie Systematik und Kasuistik didaktisch aufeinander bezogen werden und somit die Qualität der Bildungsgänge gesteigert werden. Nicht zuletzt wird die Berufsbildung insgesamt durch hybride Angebote aufgewertet.

Die **Systemdimension** beschreibt den Rahmen für das Bildungssystem einer Gesellschaft, innerhalb dessen sich die anderen Dimensionen entfalten. Die beschriebenen Ausprägungen der Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung sind demnach eingebettet in ein bestehendes Bildungssystem, das durchlässiger oder weniger durchlässig gestaltet sein kann. So gilt etwa das Bildungssystem der Niederlande als Beispiel für ein durchlässig gestaltetes System, in dem Wege von allen Qualifikationsstufen der Berufsbildung in das Hochschulsystem führen (BUSSE/FROMMBERGER/MEIJER 2016; BUSSE 2019). Dagegen gilt das schweizerische Bildungssystem bisher eher als eines, das durch eine Versäulung der einzelnen Bildungswege charakterisiert ist (KOST 2018). Darüber hinaus sind die Ausprägungen jedoch auch von neuen politischen Entwicklungen abhängig, die durch *policies* (Politikinhalt) geprägt werden, die ihrerseits durch die *politics* (Politikprozess) und die *polity* (Politikstruktur) des jeweiligen Staates mitbeeinflusst werden. So war die Einführung des Qualifikationsrahmens als Hintergrundfolie aktueller und zukünftiger Formen der Hybridisierung des Bildungssystems in Deutschland durch die Einbindung bildungspolitischer Akteure der beruflichen, allgemeinen und hochschulischen Bildung charakterisiert (ECKELT 2016, S. 107 ff.). Eine gesetzliche Verankerung ist jedoch bis heute ausgeblieben.

Die **Organisationsdimension** im Rahmen der Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung adressiert die Bildungseinrichtung, welche hybride Bildungsgänge anbietet. Dabei können Bildungsgänge an bereits bestehenden Einrichtungen der beruflichen und/oder hochschulischen Bildung realisiert werden. Ein Beispiel sind die Dualen Studiengänge, die in Hessen oder Niedersachsen an den bestehenden Fachhochschulen neben den klassischen Studiengängen eingerichtet wurden. Auch die

bereits zuvor erwähnten *Higher Apprenticeships* und *Degree Apprenticeships* in England werden zu einem großen Teil an bestehenden Universitäten angeboten, vornehmlich an den technisch orientierten ehemaligen *Polytechnics*. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Organisationen ihr Profil u. a. über hybride Angebote deutlich erweitern. Ein Beispiel für diese Entwicklung sind die australischen *Colleges für Technical And Further Education* (TAFE Colleges), die sich von reinen Weiterbildungseinrichtungen zu Bildungsorganisationen mit grundständigem Angebot entwickelt haben, das auch hybride Abschlüsse im tertiären Bereich einschließt (WEBB u. a. 2017, S. 154 ff.). Nicht zuletzt können auch neue (hybride) Bildungsorganisationen eingerichtet werden, in welchen die Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung realisiert wird. Ein Beispiel für diesen Prozess ist die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), die nicht nur einen neuen Hochschultypus mit eigener gesetzlicher Grundlage begründete, sondern auch ihrer Binnenorganisation nach eher dem amerikanischen Typus einer *state university* mit unterschiedlichen Standorten entspricht als der traditionellen Organisation der Hochschullandschaft in Deutschland mit unabhängigen Standorten (DHBW 2021). Während die DHBW weitgehend ein praxis- und vereinzelt ein ausbildungsintegriertes Duales Studium verfolgt, fokussiert die neu gegründete Berufliche Hochschule Hamburg (BHH) eine weiterentwickelte Form des ausbildungsintegrierten Dualen Studiums (EULER/SEVERING 2022), welche als studienintegrierende Ausbildung bezeichnet wird (EULER/MEYER-GUCKEL/SEVERING 2019).

Die **Programmdimension** beschreibt die konkrete Ausgestaltung hybrider Bildungsgänge, die zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung angesiedelt sind. Diese können zum einen bestehende berufliche Bildungsangebote durch allgemeinbildende oder hochschulische Elemente ergänzen (Stichwort: „Verallgemeinerung des Beruflichen“, DEISSINGER 2015). Dies ist insbesondere bei der Frage von Bildungsaufstiegen im Rahmen der Durchlässigkeit von Bildungssystemen relevant. In Deutschland waren etwa Formen der Kombination aus berufsbildenden Angeboten mit allgemeinen Hochschulzugangsberechtigungen historisch in der Deutschen Demokratischen Republik verankert (BOJANOWSKI 1996). Aktuell gibt es in Deutschland zum einen regional begrenzt den Modellversuch „Duale Berufsausbildung mit Abitur in Sachsen“ (BANSCHERUS/BERNHARD/GRAF 2016, S. 40 ff.). Zum anderen werden in einzelnen Bundesländern vollzeitschulische Berufsbildungsgänge angeboten, in denen auch die Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erworben werden kann (vgl. für NRW: EULER 2022). In Österreich hat sich mit der berufsbildenden höheren Schule eine Schulform etabliert, in der nach 13 Schuljahren eine höhere Berufsqualifikation (Stufe 5 des Europäischen Qualifikationsrahmens) mit einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung verknüpft wird (SMITH 2013; FROMMBERGER/SCHMEES 2019, 2021, S. 67 f.). Zum anderen ist es möglich, beispielsweise in ein Universitätsstudium berufsrelevante Anteile einzubinden (Stichwort: „Verberuflichung des Allgemeinen“, DEISSINGER 2015); dies kann integrativ oder sequentiell erfolgen. Im Iran beispielsweise ist es nicht unüblich, dass Universitätsabsolvent:innen im Anschluss an das Studium bei der *Iran Technical and Vocational Training Organization* Module belegen, in denen berufspraktische Fertigkeiten trainiert und anschließend mit einem Zertifikat

verbriefte werden (DIRK KOLO, persönliche Mitteilung vom 22. Juni 2021). Aber auch die Parallelisierung zweier Angebote ist denkbar. So werden etwa im Rahmen des Konzepts der *Cooperative Education* in Kanada systematisch Praxisanteile in die College-Ausbildung integriert (DEISSINGER 2019). Auch im Rahmen des Dualen Studiums werden praktische Anteile oder eine Ausbildung mit einem Hochschulstudium verknüpft – das praxis- oder ausbildungsintegrierende Studium. Auch umgekehrt ist es beispielsweise im Rahmen der studienintegrierenden Ausbildung möglich, die Ausbildung in das Zentrum zu stellen und mit dem Studium in ein Gesamtcurriculum zu integrieren (EULER/SEVERING 2019). Konstitutiv ist dabei die enge curriculare Verzahnung der drei Lernorte BHH, Berufsschule und Betrieb, die sich u. a. in der verantwortlichen Umsetzung von Studienmodulen manifestiert, die an den Lernorten Betrieb und Berufsschule erbracht werden. Die Lernortkooperation wird über zahlreiche Austauschformate deutlich intensiviert und zu einer konstitutiven Komponente des Bildungskonzepts. Schließlich erhalten die Lernenden in den ersten 18 Monaten ein sogenanntes „Bildungsweg-Coaching“, innerhalb dessen sie die Erfahrungen aus den Lernorten mit Hilfe eines Coaches reflektieren und sich darüber ihrer Bildungswegentscheidung vergewissern können (EULER/SEVERING 2022).

Die dargestellten Dimensionen können nun dazu dienen, vorhandene Ausprägungen der Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung einzuordnen, aber auch um neue Konzepte, angepasst an einen speziellen Kontext, zu entwickeln. Beides wird in den nun folgenden Fallstudien exemplarisch veranschaulicht.

4. Fallstudien

Die dargestellte Heuristik wird in dem vorliegenden Abschnitt nun eingesetzt, um den aktuellen Stand in konkreten Länderkontexten einzuordnen und daran anschließend Entwicklungsoptionen aufzuzeigen. Dazu werden mit der Volksrepublik China und den Palästinensischen Gebieten zwei sehr unterschiedliche Länderkontexte herangezogen, um den übergreifenden Ansatz der Heuristik zu verdeutlichen.

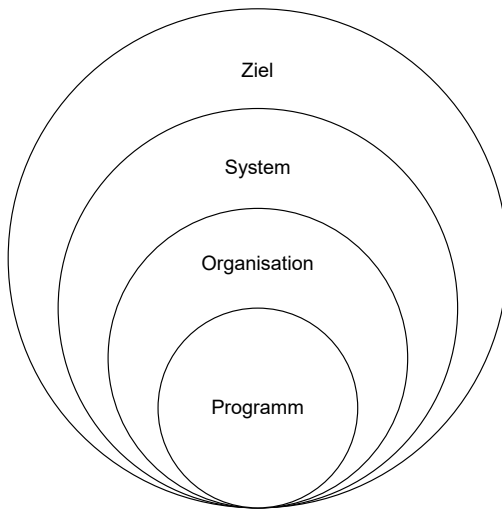


Abbildung 2: Entwicklung hybrider Bildungsgänge

4.1 Volksrepublik China (LI)

Die Volksrepublik China (VR China) besitzt ein stark schulisch-orientiertes Berufsbildungssystem. Die berufliche Bildung in China genießt aufgrund unterschiedlicher Faktoren, wie etwa die mangelnde Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung, ein schlechtes Ansehen in der Gesellschaft (HAO/PILZ 2021). Folglich streben junge Menschen eine akademische Bildung sowie danach eine Beschäftigung auf der Managementebene an. Der starke Fokus auf eine akademische Bildung setzt das Beschäftigungssystem unter einen hohen Druck (CHAN 2015). Gleichzeitig herrscht eine hohe Nachfrage nach Fachkräften mit berufspraktischen Kompetenzen in der chinesischen Wirtschaft. Die Regierung sieht hier eine zu theorielastige Ausbildung der jungen Chines:innen als Ursache des Ungleichgewichts und versucht mit dem Ausbau der tertiären Berufsbildung entgegenzusteuern (MoE 2014).

Im Kontext der Volksrepublik China gibt es zwei Arten der beruflichen Hochschulbildung. Als erstes ist das *Higher Vocational College* [*gaodeng zhiye jishu xueyuan*] zu nennen (HAO 2012). Dieses ist zum größten Teil aus den umstrukturierten Fachmittelschulen und Berufsmittelschulen der Sekundarstufe II entstanden (WANG 2007). Um das Ansehen der Berufsbildung sowie seine Gleichwertigkeit mit der akademischen universitären Bildung zu fördern, betreibt die chinesische Regierung große Investitionen in den Aufbau der *Higher Vocational Colleges*. Die *Higher Vocational Colleges* nehmen Absolvent:innen der Sekundarstufe II auf, die sowohl bei der beruflichen Hochschulaufnahmeprüfung als auch bei der regulären nationalen Hochschulaufnahmeprüfung für Universitäten die notwendige Punktzahl für die berufliche Hochschulbildung erreicht haben. Hinsichtlich der regulären Hochschulaufnahmeprüfung für Universitäten handelt es sich hierbei oft um Jugendliche, die nicht genug Punktzahlen für ein universitäres

Studium des Bachelorniveaus erreicht haben. Jugendliche, die den Weg über die berufliche Hochschulaufnahmeprüfung gehen, sind Absolvent:innen des berufsbildenden Zweigs der Sekundarstufe II. Die Studierenden werden landesweit rekrutiert. Da das Bildungsniveau zwischen den verschiedenen Regionen teilweise sehr unterschiedlich ist, weisen die Studierenden innerhalb der *Higher Vocational Colleges* unterschiedliche Leistungsniveaus auf. Die Dauer der Berufsbildung auf der tertiären Ebene beläuft sich auf zwei bis drei Jahre. Die tertiären Berufsbildungsprogramme sind zumeist in Regionen mit guter wirtschaftlicher Lage zu finden. Die *Higher Vocational Colleges* bilden Fachkräfte höherer Qualifikationsstufen und Verwaltungsangestellte mit praktischen Fähigkeiten (XU 2017a) unterhalb des Bachelorniveaus aus. Diese Bildungsform umfasst mehr als 200 Berufsbildungsprogramme (MoE 2019).

In den letzten Jahren ist eine weitere Form der beruflichen Hochschule, die *Local Application-oriented Colleges and Universities* [*yingyongxing benke yuanxiao*], hinzugekommen. Im Jahr 2013 kündigte das MoE mit dem „*Research Report on the Transformation and Development of Local Undergraduate Colleges and Universities and Policies*“ an, ein modernes Berufsbildungssystem aufzubauen, in dem *Local Undergraduate Colleges and Universities* aufgefordert werden, die Umwandlung von *Local Undergraduate Colleges* in *Local Application-oriented Colleges and Universities* zu beschleunigen (MoE 2014). Durch die Umstrukturierung von wenig renommierten Universitäten (*Local Undergraduate Colleges and Universities*) sind in den letzten Jahren schrittweise *Local Application-oriented Colleges and Universities* entstanden (HU/DENG 2016). Der Hauptgrund für die Umstrukturierung liegt in der im Vergleich niedrigen Beschäftigungsquote der Absolvent:innen aus den *Local Undergraduate Colleges*. Die anfängliche Beschäftigungsquote der Absolvent:innen lag, bevor die Umwandlungsinitiative eingeführt wurde im Jahr 2011, bei 75,8 %, der niedrigsten Quote unter allen Formen der universitären Hochschulen (MoE 2014).¹ Der jährliche Hochschulabsolvent:innenbericht des MYCOS Institutes weist unter den 6.081.565 Undergraduate-Absolvent:innen² im Jahr 2011 insgesamt 570.000 Absolvent:innen ein halbes Jahr nach dem Studienabschluss ohne Beschäftigung auf. Weitere 700.000 Absolvent:innen geben an, sich in einer Beschäftigung unter ihrem akademischen Niveau zu befinden (MYCOS INSTITUTE 2012 z. n. SINA 2012; MoE 2013). Die Regierung sieht hier eine Dysfunktionalität der akademischen Hochschulbildung, welche den Bedürfnissen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung und den Anforderungen der sozialen Transformation nicht gerecht wird (MoE 2014). Die *Local Application-oriented Colleges and Universities* bieten überwiegend praxisorientierte Bachelorstudiengänge an, mit dem sogenannten beruflichen Bachelorabschluss. Dieser Abschluss ist darauf ausgelegt, angewandtes Fachwissen auf hohem Niveau zu vermitteln. Langfristig sollen auch berufliche Masterstudiengänge an den Lo-

1 Die Beschäftigungsquote der Absolvent:innen aller tertiären Bildungsformen inklusiv der höheren Berufsbildung betrug im Jahr 2011 ein halbes Jahr nach dem Abschluss 90,2 % (SINA 2012 z. n. MYCOS INSTITUTE 2012).

2 Die Statistik zu Undergraduate-Absolvent:innen schließen Absolvent:innen der höheren Berufsbildung ein.

cal Application-oriented Colleges and Universities angeboten werden. Auch die Bedürfnisse der unterschiedlichen Wirtschaftsbranchen sollen hier stärker Berücksichtigung finden. Die *Local Application-oriented Colleges and Universities* sind nur in wirtschaftlich entwickelten Metropolregionen etabliert und unterliegen derzeit sowohl organisatorisch als auch inhaltlich einer Umstrukturierung (DU/SUN/LI 2019).

Die Aufnahme von Absolvent:innen aus dem allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II wird über die zentrale Hochschulaufnahmeprüfung für Universitäten reguliert. Absolvent:innen der *Higher Vocational Colleges*, welche bereits auf dem tertiären Bildungssektor zu verorten sind, können nach erfolgreichem Ablegen einer Aufnahmeprüfung, die von den Provinzen reguliert wird, ebenso an den *Local Application-oriented Colleges and Universities* ein berufliches Bachelorstudium absolvieren. (DU/SUN/LI 2019).

In Jahr 2020 verzeichnet die Bildungsstatistik des MoE (2020) insgesamt 4.785.997 Absolvent:innen an chinesischen Hochschulen mit Bachelor-Studiengängen. Davon haben 47.355 Absolvent:innen ein *Vocational Institution for Undergraduates* besucht, wobei davon ausgegangen werden kann, dass es sich hierbei um *Local Application-oriented Colleges and Universities* handelt. 3.169.339 Absolvent:innen hatten an einem *Higher Vocational College* unterhalb des Bachelorniveaus studiert.

Die Anwendung der Heuristik auf die Entwicklung der beruflichen Hochschulbildung in China zeigt hinsichtlich der **Zieldimension** ein vielschichtiges Bild. Aus der bildungspolitischen Perspektive erhofft die Regierung mit der Umstrukturierung kompetente Fachkräfte für die wachsende Wirtschaft zu sichern, die Beschäftigungsquote der Hochschulabsolvent:innen zu steigern und zugleich, durch die Akademisierung der beruflichen Bildung das Ansehen der Berufsbildung zu erhöhen. Aus der Perspektive der Berufsbildungsinstitutionen wird zumindest im Zusammenhang mit der akademischen Aufwertung der Fachmittelschulen der Sekundarstufe II zu *Higher Vocational Colleges* der tertiären Bildung die Steigerung der institutionellen Attraktivität für eine neue studentische Zielgruppe erwartet.

Aus der Perspektive des Individuums ist hier eine hohe Bildungsaspiration festzustellen. Jugendliche, denen bislang der Zugang zur akademischen Hochschulaufnahmeprüfung verwehrt geblieben war, erhalten aufgrund der differenzierten Aufnahmepolitik im Bereich der tertiären Berufsbildung nun die Möglichkeit an der beruflichen Hochschulaufnahmeprüfung teilzunehmen, somit eine akademische Berufsbildung zu genießen und folglich ihre Beschäftigungschancen auf dem Arbeitsmarkt zu steigern und ihren eigenen sozialen Status aufzuwerten. Für die *Local Undergraduate Colleges*, die eine Abwertung zu *Local Application-oriented Universities* erfahren haben, wird eine gegensätzliche Wirkung befürchtet, was in der Vergangenheit auf starken studentischen Widerstand gestoßen ist (FANDI 2021).

Die Analyse der **Organisationsdimension** der chinesischen beruflichen Hochschulen zeigt, dass die hochschulische Berufsbildung an bereits bestehenden Bildungsorganisationen realisiert wird. Es handelt sich um eine Umstrukturierung der bestehenden Bildungsorganisationen in Form einer Auf- bzw. Abwertung, die dann eine curriculare Schwerpunkt- sowie Aufgabenverschiebung erfahren. Allerdings bleiben die Orga-

nisationsstruktur sowie die Belegschaft innerhalb der Bildungsorganisationen häufig unverändert. Vor diesem Hintergrund wird häufig die Kritik an der Aufwertung der Fachmittelschulen zu *Higher Vocational Colleges* laut, dass sich die neuen *Higher Vocational Colleges* curricular und von dem Ausbildungsprofil her nur marginal von den alten Schulformen der Sekundarstufe II unterscheiden (LI/PILZ 2011). Der Aufbau der *Local Application-oriented Universities* weist derzeit auf einige Herausforderungen bzgl. ihrer Profilierung in Abgrenzung zu den anderen akademischen sowie beruflichen Hochschulformen hin. Beispielsweise existiert kein einheitliches Verständnis darüber, wie die Zuschreibung „*application-oriented*“ konkretisiert werden soll (XU 2017b).

Mit Bezug auf die **Programmdimension** ist im Kontext der Berufsbildung in der VR China einmal zu explizieren, dass sowohl die traditionelle Berufsbildung als auch die Hochschulbildung stark theoretisch ausgerichtet sind. Folglich ist die Programmdimension der originären Heuristik bzgl. des Grads des berufspraktischen Ausbildungsanteiles für die VR China nicht anwendbar. Im chinesischen Kontext wird die Unterscheidung durch die beruflichen Qualifikationsniveaus getätigt. Die Aufwertung der sekundären Fachmittelschulen zu tertiären *Higher Vocational Colleges* bedeutet eine vertiefende berufliche Kompetenzvermittlung und zugleich eine Aufwertung der Programminhalte vom mittleren Berufsqualifikationsniveau zum höheren Berufsqualifikationsniveau. Ferner wird den Absolvent:innen der *Higher Vocational Colleges* nach erfolgreichem Ablegen einer Aufnahmeprüfung ein Studium an den *Local Application-oriented Universities* ermöglicht. Die Studienprogramme an diesen Hochschulen vermitteln angewandtes Fachwissen auf hohem Niveau, welches curricular die Verwertbarkeit der Inhalte auf dem Arbeitsmarkt berücksichtigt. Absolvent:innen dieser Bildungsform erlangen einen beruflichen Bachelorabschluss. Daran sind auch berufliche Masterstudiengänge anschließbar. Kooperationen mit örtlichen Unternehmen zum Zweck der praxisorientierten Vermittlung stellen einen Bestandteil der Berufsbildungsprogramme dar. Der betriebliche Anteil sowie die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung sind allerdings nicht formalisiert und können von Berufsbildungsinstituten selbstständig festgelegt werden.

Die Durchlässigkeit innerhalb des chinesischen Berufsbildungssystems wird durch Aufnahmeprüfungen an verschiedenen Bildungsstufen reguliert. Die bedeutendste Aufnahmeprüfung für den akademischen Werdegang ist die zentrale Hochschulaufnahmeprüfung für Universitäten. Die Prüfungspunkte entscheiden hier über die Aufnahme in eine Elite-Universität, eine durchschnittliche Universität, in die hochschulische Berufsbildung oder über den Direkteinstieg in den Arbeitsmarkt. Das „moderne“ Berufsbildungssystem China hat neben der zentralen Hochschulaufnahmeprüfung eine Hochschulaufnahmeprüfung für die tertiäre Berufsbildung eingeführt, um den Absolvent:innen des berufsbildenden Zweigs der Sekundarstufe II eine akademische Berufsbildung zu ermöglichen (STATE COUNCIL OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA 2019). Die politische Intention hierbei ist es, den beruflichen Bildungsweg von der Sekundarstufe in die tertiäre Bildung auszubauen und den beruflichen Fokus im Bildungssystem zu stärken (STATE COUNCIL OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA 2021). Vor diesem Hintergrund kann hinsichtlich der **Systemdimension** eine Verbesserung

der Durchlässigkeit innerhalb des beruflichen Bildungsweges zwischen der Sekundarstufe II und tertiären Stufe aufgrund der Akademisierung der Berufsbildung attestiert werden (vgl. LI, im Druck).

4.2 Palästinensische Gebiete (ENTENMANN)

Nicht zuletzt aufgrund stark eingeschränkter wirtschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten spielen Investitionen in Bildung eine wichtige Rolle in der palästinensischen Gesellschaft. Der vergleichsweise hohe Bildungsstand der Palästinenser:innen³ ist ein wichtiger Stabilitätsfaktor im Westjordanland und in Gaza. Besonders die Hochschulbildung genießt gesellschaftlich hohes Ansehen und wird oft als Grundvoraussetzung für eine wirtschaftliche Existenz angesehen. Dies spiegelt sich auch in der hohen – und steigenden – Anzahl an Universitäten (derzeit mehr als 50 Einrichtungen) und Studiengängen wider. Allerdings zahlen sich die Investitionen in die Hochschulbildung für viele Absolvent:innen oft nicht direkt aus: Eine hohe Arbeitslosenquote unter Akademiker:innen von ca. 54 % ist u. a. in einer oft nicht ausreichenden Orientierung der Hochschulprogramme an den tatsächlichen Bedarfen der Wirtschaft begründet. Zugleich beklagen Unternehmensvertreter:innen, dass für zu besetzende Stellen oft nur wenige geeignete Bewerber:innen gefunden werden können, da z. B. Kommunikationsfähigkeit und andere von den Betrieben nachgefragte Kompetenzen fehlen. Als eine Reaktion darauf gibt es seit einigen Jahren im Bereich der Hochschul- aber auch der Berufsbildung Bestrebungen, diese mehr praxisorientiert auszugestalten.

Verschiedene Universitäten in der Westbank haben in den letzten Jahren Ansätze dafür entwickelt, durch Kooperation mit der Privatwirtschaft eine stärker praxisorientierte Hochschulbildung auf Bachelor-Niveau anbieten zu können. Das wohl ausgereifteste Modell existiert derzeit an der Al-Quds Universität in Ostjerusalem. Insgesamt fünf Duale Studiengänge (Elektrotechnik, Betriebswirtschaft, Digital Business, Informationstechnologie und Wirtschaftsingenieurwesen) wurden dort in enger Zusammenarbeit mit ca. 250 Privatunternehmen, der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) und der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) aufgebaut. Die Student:innen rotieren während diesen vierjährigen B.Sc. Studiengängen im dreimonatigen Turnus zwischen der Universität und einem Privatunternehmen. Die Praxisphasen verlaufen nach einem zwischen den Student:innen und den Ausbilder:innen vereinbarten Ausbildungsplan, bei dessen Erstellung auch die jeweiligen Studiengangsleiter:innen involviert sind. Letztere besuchen die Partnerunternehmen i. d. R. mindestens einmal pro Praxisphase. Die Ausbilder:innen erhalten von der Al-Quds eine Einweisung und Training zur Erstellung des Arbeitsplans und der Betreuung während der Praxisphasen.

3 87 % Einschreibequote für Sekundäre Schulbildung und 44 % für Tertiäre Bildung (Vergleich: 73 % bzw. 41 % für die MENA Region: WELTBANK 2022).

Die Dualen Studiengänge stellen besondere Anforderungen an die Verwaltungsstruktur einer Universität. Deswegen wurde ein spezielles Dekanat an der Al-Quds Universität eingerichtet, welches in engem Austausch mit den Dekanaten der drei Fakultäten steht, die die Dualen Studiengänge ausrichten (Fakultät für Ingenieurwissenschaften, Fakultät für Wissenschaft und Technologie, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften) und in denen auch die Studiengangdirektor:innen angestellt sind. Zwischen den Dekanaten bestehen genaue Absprachen zu Verantwortung und Entscheidungskompetenz bei der Steuerung des Lehrbetriebs. Einfluss auf die Weiterentwicklung der Curricula der Studiengänge können die Privatunternehmen über verschiedene Steuerungsgremien (Lenkungskreis, Steuerungskonferenzen mit Partnerunternehmen) nehmen. Derzeit sind rund 460 Studierende eingeschrieben. Da es gelungen ist, Kooperationen mit ca. 250 Privatunternehmen zu vereinbaren und die Graduierten eine überdurchschnittliche Beschäftigungsrate aufweisen, kann das Modell der Dualen Studiengänge unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Rahmenbedingungen Palästinas als erfolgreich bewertet werden. Daher werden derzeit auch an einer weiteren Universität, der *Palestine Polytechnic University* in Hebron, weitere Duale Studiengänge etabliert.

Als Voraussetzung für die Skalierung der Dualen Studiengänge auch an anderen Universitäten bei gleichzeitiger Sicherung von Mindestqualitätsstandards entwickelte die palästinensische Akkreditierungs- und Qualitätssicherungskommission (AQAC) unter dem Ministerium für Hochschulbildung und Wissenschaft (MoHE) im Jahr 2021 ein Akkreditierungsschema für *dual education programs* (MoHE 2021). Zu den Voraussetzungen für eine Akkreditierung solcher Studiengänge gehören demnach u. a.:

- Anteil des praktischen Teils der Ausbildung beträgt zwischen 40 und 50 % der gesamten Ausbildungszeit,
- Partnerunternehmen sind bei einer Kammer registriert,
- Partnerunternehmen vereinbaren mit den Student:innen und der Universität eine Kooperationsvereinbarung über die gesamte vierjährige Ausbildungsdauer,
- Ausbildungsbetriebe gewähren den Student:innen eine monatliche Mindestausbildungsvergütung von 200 USD, und
- die Anzahl von Kreditpunkten für die Erlangung des B. Sc. Grades in einem Dualen Studienprogramm entspricht mindestens der Anzahl vergleichbarer nicht-dualer Studiengänge an derselben Hochschule.

Diese Anforderungen werden von den Universitäten, die neue Duale Studiengänge anbieten, sowie den Partnerunternehmen weitgehend akzeptiert und umgesetzt. Die hier vorgeschlagene Heuristik aufgreifend kann die Al-Quds Universität hinsichtlich der **Organisationsstruktur** als Beispiel dafür dienen, wie praxisintegrierte Duale Studiengänge – auch schrittweise – in bestehende Hochschulstrukturen integriert werden können.

Für die **Zieldimension** kann festgehalten werden, dass Institutionen aller Bildungsbereiche (einschließlich Universitäten, Berufsschulen und den verantwortlichen Ministerien), der Wirtschaft und der Entwicklungszusammenarbeit als Reaktion auf gesellschaftliche Bedarfe (v. a. adäquat befähigte Absolvent:innen, höhere Beschäftigung nach

dem Abschluss) eine stärkere Verknüpfung zwischen Bildungsprogrammen und der Praxis anstreben. Diese Verknüpfung zwischen Bildung und Praxis herzustellen hat eine höhere Priorität als eine stärkere Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung. Die in Abschnitt 3 dargestellte höhere Durchlässigkeit zwischen Bildungsniveaus scheint in den Palästinensischen Gebieten aufgrund der derzeit schon hohen Akademisierungsrate nicht das drängendste Problem zu sein: Von den rund 57.000 im akademischen Jahr 2020/2021 neu eingeschriebenen Student:innen und Auszubildenden in sekundären und tertiären Bildungswegen schrieben sich über 75 % für Universitätskurse ein, die meisten davon für B.Sc. Programme.⁴ Die weiterführenden berufsbildenden Schulen⁵ mit Schwerpunkten auf Handel, Landwirtschaft, Technik oder Tourismus und Berufsbildungszentren werden nur von rund 15 % der Schüler:innen besucht, die sich für die Fortsetzung der schulischen Ausbildung entscheiden (EUROPEAN TRAINING FOUNDATION 2021, S. 4).

Hintergrund für das geringe Interesse an den berufsbildenden Schulangeboten ist oft, dass diese häufig nicht akkreditiert, unbezahlt und nicht in enger Kooperation mit der Wirtschaft sind. Einige Universitäten bieten ebenfalls zweijährige berufsbildende Studiengänge an, die mit einem *Diploma* enden. Nach deren Abschluss kann ein Bachelor-Studium angeschlossen werden. Allerdings lässt sich die Frage nach der allgemeinen Durchlässigkeit des Bildungssystems in den Palästinensischen Gebieten (**Systemdimension**) vor dem Hintergrund der derzeit relativ geringen Einschreibungszahlen für berufliche Bildungsangebote, der aufgrund einer fragmentierten Bildungslandschaft nur begrenzt verfügbaren Daten und der bereits jetzt schon relativ hohen Akademisierungsrate nicht abschließend beantworten.

In den Palästinensischen Gebieten bestehen seit über 20 Jahren Bestrebungen der Politik, Bildungseinrichtungen und der internationalen Geberlandschaft, die berufliche Bildung zu stärken und attraktiver zu machen. Eine neu eingerichtete und mit – zumindest *de jure* – vielfältigen Kompetenzen ausgestattete Nationale TVET Kommission soll die Kapazitäten im Bereich der beruflichen Bildung, die derzeit über verschiedene Ministerien (einschließlich Arbeitsministerium und Bildungsministerium) verteilt sind, bündeln. In diesem Zusammenhang gibt es auch Überlegungen, mit der Nationalen TVET Kommission eine neue „TVET Universität“ zu etablieren, deren genaues Konzept allerdings nicht klar definiert ist. Im Hinblick auf die **Programmdimension** der hier verwendeten Heuristik werden die weiteren Entwicklungen sicherlich relevant bleiben.

Aus Perspektive der Entwicklungszusammenarbeit bleibt anzumerken, dass Hochschulbildung nicht nur bzgl. Bereitstellung von direkt in der Praxis einsetzbaren Akademiker:innen eine wichtige Rolle spielt. Die zwischen der Hochschule und den Unter-

4 Bezogen auf Institutionen unter dem Ministry of Higher Education and Science.

5 In den Palästinensischen Gebieten besteht eine zehnjährige Schulpflicht. Schüler:innen können sich nach der 10. Klasse für eine allgemeinbildende oder berufsbildende weiterführende Schule für weitere 2 Jahre entscheiden. Die allgemeinbildende weiterführende Schule berechtigt zum Studium und schließt mit dem *General Secondary Educational Certification (Tawjihi)* ab.

nehmen rotierende Student:innen können auch eine wichtige Mittlerrolle zwischen den Bedarfen der Unternehmen und dem Innovationspotenzial von Universitäten einnehmen. Unternehmen können dadurch profitieren, dass z. B. Student:innen im Rahmen von Abschlussarbeiten betriebsbezogene Problemlösungen erarbeiten.

5. Implikationen für die Entwicklungszusammenarbeit (EULER)

Die bisherigen Überlegungen eröffnen einen Möglichkeitsraum, in dem über Fragen zur Verknüpfung beruflicher und hochschulischer Bildung strukturiert nachgedacht werden kann. Wie in den beiden exemplarischen Fallstudien veranschaulicht wurde, müssen dazu jedoch vor allem die bildungspolitischen Ausgangsbedingungen dieser Länder berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund ist die hohe Varianz in der Ausprägung der Bildungssektoren und der Beziehung zwischen ihnen zu berücksichtigen. Daher bleiben die nachfolgenden Überlegungen noch grundsätzlich und verfolgen nicht den Anspruch, bereits ein konkretes Konzept für ein bestimmtes Land zu entwerfen.

Skizzenhaft können für zahlreiche Länder in der Entwicklungszusammenarbeit die folgenden Ausgangssituationen skizziert werden:

- Die Berufsbildung ist in diesen Ländern zumeist zweigeteilt: (1) Eine schulbasierte Berufsbildung für eine vergleichsweise kleine Jahrgangskohorte, zumeist genutzt von Lernenden, die den Zugang zur hochschulischen Bildung (noch) nicht geschafft haben. (2) Arbeitskräfte im informellen Sektor, in dem sich Berufsbildung auf wenig formalisierte Formen des Anlernens und learning-on-the-job begrenzt.
- Die hochschulische Bildung (und teilweise auch schulbasierte Berufsbildung) gilt häufig als wenig praxisrelevant. In vielen Studienbereichen besteht eine Kluft zwischen dem betrieblichen Kompetenzbedarf und den Kompetenzprofilen der Studienabsolvent:innen. Zugleich besteht im hochschulischen Milieu in vielen Fachbereichen eine Resistenz im Hinblick auf die Bedeutung praktischer Kompetenzen und die Ausrichtung der Studiengänge auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts. Zugleich bieten einzelne Hochschulen insbesondere in professionsbezogenen Fachbereichen wie z. B. Medizin, Rechts-, Ingenieur- oder Wirtschaftswissenschaften anwendungsbezogene Studiengänge an.
- Die Berufsbildung besitzt gegenüber der hochschulischen Bildung einen niedrigen Status.
- Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen den sozio-ökonomischen Lebenslagen und den Zuordnungen der Lernenden in die Bildungssektoren.

Eine stärkere Verbindung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung könnte vor dem Hintergrund dieser Ausgangsbedingungen potenziell unterschiedliche Ziele avisieren:

- Neue Formen des Zugangs von bildungsfernen Bevölkerungsgruppen zu den als höherwertig wahrgenommenen Bildungsangeboten.

- Erhöhung der Praxisrelevanz von hochschulischer Bildung, ohne notwendigerweise bereits strukturell in die Kernstrukturen der Hochschulen eingreifen zu müssen.
- Aufwertung der Berufsbildung durch die Verknüpfung mit der höher bewerteten hochschulischen Bildung.

In der Entwicklungszusammenarbeit existieren bislang erst wenige Modellprojekte, in denen eine engere Verbindung von beruflicher und hochschulischer Bildung entwickelt, erprobt und evaluiert wurde. Wie die beiden Fallstudien zeigen, wächst in einzelnen Ländern das Bewusstsein, die beiden Bildungssektoren zu verbinden. Dabei erscheint die (fehlende) Durchlässigkeit nicht das dringendste Problem zu sein; bedeutsamer ist demgegenüber die Steigerung der Praxisrelevanz in allen Ausbildungsformen.

Angesichts der schwierigen Ausgangsbedingungen und der begrenzten Modellerfahrungen stehen die Überlegungen über einen möglichen Ausbau von Initiativen in der Entwicklungszusammenarbeit noch am Anfang. Weiterführende Überlegungen sollten dabei insbesondere die folgenden Prinzipien einbeziehen:

- Hybride Bildungsgänge sollten Kompetenzprofile anstreben, die den Bedarf und die Nachfrage des Arbeitsmarktes berücksichtigen. Hierbei ist zu beachten, dass sich die – in vielen Ländern fast ausschließlich durch Studiengebühren finanzierten – Universitäten oft vor allem an der Nachfrage der Eltern, die ihren Kindern das Studium finanzieren, ausrichten. Daher geht es in der Entwicklungszusammenarbeit auch darum, über die Schaffung bzw. Schärfung von Bewusstsein bei Eltern für spätere Beschäftigungsmöglichkeiten einen Einfluss auf die Praxisrelevanz der Ausbildungsprogramme auszuüben.
- Gleichzeitig ist im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung der Partnerländer anzumerken, dass die Berufs- und Hochschulbildung ggf. auch Kapazitätslücken in Sektoren schließen muss, in denen derzeit noch kein umfangreicher Arbeitsmarkt entstanden ist. Beispielsweise stellt die Ausbildung von Fachkräften in Schlüsselbereichen mit Bezug zu Digitalisierung, Erneuerbaren Energien, Finanztechnologie etc. eine wichtige Voraussetzung für den Auf- und Ausbau dieser entwicklungsrelevanten Sektoren in Partnerländern dar. Auch das Potenzial von angewandter Forschung und Innovationstransfer des Hochschulsektors sollte als Teil der Entwicklungszusammenarbeit gezielt genutzt bzw. gestärkt werden.
- Die Bildungsgänge sollten auch für Lernende aus tendenziell benachteiligten Bevölkerungsgruppen zugänglich sein. Diese sollten bei Bedarf angemessen begleitet und unterstützt werden. Spätestens beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf (bei praxisintegrierten Formen auch schon während der Ausbildung) sollten in diesem Zusammenhang Überlegungen darüber erfolgen, wie (Geschlechter-) inklusive Arbeitsplätze gefördert und geschaffen werden können. Beispielsweise bleiben ohne entsprechende Arbeitsplatzausstattungen und Unternehmenskulturen die Bemühungen zur Erhöhung der Beschäftigungsquoten von Frauen (auch in leitenden Positionen) wenig erfolgversprechend.
- Die Hochschuleseite muss durch entsprechende Qualitätsmechanismen sicherstellen, dass die Reputation der hochschulischen Bildung nicht beeinträchtigt wird.

- Begleitende Imageaktivitäten sollten über die Potenziale hybrider Bildungskonzepte informieren und dabei auch die Attraktivität beruflicher Bildungsgänge erhöhen.
- Die Allokation von Ressourcen in den Aufbau von Konzepten mit einer Verzahnung von Berufs- und Hochschulbildung sollte nicht zu einer Schwächung von Berufsbildungsangeboten in dem Partnerland der Entwicklungszusammenarbeit führen. Die Einführung und Förderung hybrider Bildungskonzepte wird eine vergleichsweise kleine Gruppe von Schulabsolvent:innen begünstigen; dies sollte nicht zulasten von Geringqualifizierten gehen, die über andere Berufsbildungsangebote den Anschluss an eine qualifizierte Ausbildung und Beschäftigung erhalten.

Literaturverzeichnis

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.
- BANSCHERUS, U. / BERNHARD, N. / GRAF, L. (2016): Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge. Berlin.
- BOJANOWSKI, A. (1996): Integration von Berufs- und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Modelle zur Doppelqualifikation. In: DEDERING, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, Wien: R. Oldenbourg, S. 479–500.
- BUSSE, G. (2019): Übergangsoptionen von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung in den Niederlanden. Gütersloh.
- BUSSE, G. / FROMMBERGER, D. / MEIJER, K. (2016): Niederlande. Bielefeld: wbv.
- CHAN, W. T. (2015): Higher Education and Graduate Employment in China: Challenges for Sustainable Development. Higher Education Policy, No. 28, 35–53.
- DEISSINGER, T. (2015): Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In: ZIEGLER, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld: wbv, S. 57–80.
- DEISSINGER, T. (2019): Cooperative Education in Kanada. Gütersloh.
- DHBW (2021): Wir über uns. <https://www.dhbw.de/die-dhbw/wir-ueber-uns>. 07.10.2021.
- DUNKEL, T. / LE MOUILLOUR, I. (2013): Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In: SEVERING, E. / TEICHLER, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: wbv, S. 143–168.
- DU, Q. / SUN, L. / LI, S. (2019): Recruiting of Local Application-Oriented Universities from Secondary Vocational Schools under the University Entrance Exams Comprehensive Reform Examination [gaokao zonghe gaige shi yu xia di defang yingyong xing benke gao jiao duikou zhaosheng gaige tantao]. In: Journal of Bengbu University [Bengbu xueyuan xuebao] 2019, H. 2, S. 118–121.
- ECKELT, M. (2016): Zur sozialen Praxis der Berufsbildungspolitik. Dissertation. Bielefeld: wbv.
- EULER, D. (2021): Shaping the relationship between vocational and academic education. Socio-economic trends and their implications for the future of apprenticeships. In: The next steps for apprenticeship. Luxembourg: Publications Office of the European Union, S. 39–49.
- EULER, D. (2022): Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung. Düsseldorf, Essen: Ministerium für Schule und Bildung, RuhrFutur.
- EULER, D. / MEYER-GUCKEL, V. / SEVERING, E. (Hrsg.) (2019): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Berufsbildung. Essen.

- EULER, D. / SEVERING, E. (2019): Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung. In: EULER, D. / MEYER-GUCKEL, V. / SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Berufsbildung. Essen, S. 7–14.
- EULER, D. / SEVERING, E. (2022): Berufliche und akademische Bildung: Mischen (im)possible? In: ANNEN, S. / MAIER, T. (Hrsg.): Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten – Mythos oder Realität? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- EUROPEAN TRAINING FOUNDATION (2021): National Qualifications Framework – Palestine. European Training Foundation, 12pp. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Palestine.pdf>. 30.10.2022.
- FANDI, C. (2021): Independent college reform plan in E China hits roadblock as students worry their degrees may be 'downgraded'. Global Times, published on 09. June 2021, 02:05 AM. <https://www.globaltimes.cn/page/202106/1225775.shtml>. 15.06.2022.
- FROMMBERGER, D. / SCHMEES, J. K. (2019): Die berufsbildende höhere Schule in Österreich. Gütersloh.
- FROMMBERGER, D. / SCHMEES, J. K. (2020): Zur Verbindung beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung – Internationale Entwicklungen. In: Bildung und Erziehung 73, H. 4, S. 375–393.
- FROMMBERGER, D. / SCHMEES, J. K. (2021): Bridging Vocational with Upper Secondary and Higher Education: International Developments. In: NÄGELE, C. / KERSH, N. / STALDER, B. E. (Hrsg.): Trends in vocational education and training research, S. 64–72.
- HAO, T. / PILZ, M. (2021): Attractiveness of VET in China: a study on secondary vocational students and their parents. In: Journal of Education and Work 34, H. 4, S. 472–487.
- GIZ (Hrsg.) (2021): Modelle dualer Hochschulbildung. Potenziale einer Verzahnung von beruflicher Ausbildung und Hochschulbildung in der Entwicklungszusammenarbeit. Diskussionspapier: GIZ.
- HAO, Y. (2012): The reform and modernization of vocational education and training in China. WZB Discussion Paper, No. SP III 2012-304. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/57097/1/69012368X.pdf>. 18.02.2022.
- HU, F. / DENG, Q. (2016): Forschung zur Lehr- und Prüfungsreform der Pendantmatrikulation an anwendungsorientierten Bachelor-Studiengängen am Beispiel Marketing [Yíngyòng xíng běnkē yuàn jiào dūkǒu zhāoshēng jiàoxué jí kǎohé gǎigé yánjiū yǐ shìchǎng yíngxiāo zhuānyè wéi lì]. In: Zeitschrift der Changsha-Universität [Zhǎngshā dàxué xuébào] 30, H. 3, S. 141–143.
- KOST, J. (2018): Wie durchlässig ist die Schweizer Berufsbildung wirklich? Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis (1/2018), SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.
- LI, J. / PILZ, M. (2011): Berufsbildung in der Volksrepublik China. In: KREKLAU, C. / SIEGERS, J. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung (219. Ergänzungslieferung, August 2011), Köln, S. 1–24.
- LI, J. (im Druck): Volksrepublik China. In: GROLLMANN, P. / FROMMBERGER, D. / DEISSINGER, T. / LAUTERBACH, U. / PILZ, M. / SCHRÖDER, T. / SPÖTTL, G. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bonn: BIBB.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) (2013): 2011 Students in Regular Higher Education Institutions. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/s7382/201305/t20130529_152553.html. 30.10.2022.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) (2014): Research Report on the Transformation and Development of Local Undergraduate Higher Educational Institutions and Policies – Interview with Meng Qingguo, project director of „Research on Transformation and Development Practice and Policy of Local Undergraduate Universities“ http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/201401/t20140107_161967.html. 18.02.2022.

- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) (2019): Berufliche Unterrichtsstandards in der höheren Berufsbildung [gaodeng zhize xuexiao yhuanze jiaoxue biao zhun]. http://www.moe.gov.cn/s78/A07/zcs_ztzt/2017_zto6/17zto6_bznr/bznr_gzjxbz/. 18.02.2022.
- MINISTRY OF EDUCATION (MOE) (2020). Number of Undergraduate Students by Type of Courses in Regular HEIs. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2020/quanguo/202108/t20210831_556339.html. 21.06.2022.
- MINISTRY OF HIGHER EDUCATION (MOHE) (2021) Decision of the Minister of Higher Education and Scientific Research No. (13/5) for the year 2021 regarding the Instructions for the Additional Standards for Dual Education Programs (in Arabic) <http://www.aqac.mohe.gov.ps/Portals/o/Laws/13.pdf?ver=2021-07-12-095936-690>. 20.09.2022.
- MYCOS (2012): Chinese College Graduates' Employment Report (2012). https://www.pishu.com.cn/skwx_ps/bookdetail?SiteID=14&ID=708269. 22.06.2022.
- SCHMEES, J. K. / POPKOVA, T. / FROMMBERGER, D. (2019): Das Higher Apprenticeship in England. Gütersloh.
- SINA (2012) 2012 Chinese College Graduates' Employment Report [2012 Nian zhongguo daxuesheng jiuye baogao] <http://edu.sina.com.cn/1/2012jybg/>. 22.06.2022.
- SMITH, E. (2013): 'Qualifications for work and further learning': The Australian approach to hybrid qualifications. In: DEISSINGER, T. / FULLER, A. / HELMS JØRGENSEN, C. / AFF, J. (Hrsg.): Hybrid Qualifications: Structures and Problems in the Context of European VET Policy. Structures and problems in the context of european vet policy. Bern: Peter Lang AG Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 227–242.
- STATE COUNCIL OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA (2019): Nationaler Umsetzungsplan für die Reform der Berufsbildung [guojia zhiye jiaoyu gaige shishi fang'an]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm. 18.02.2022.
- STATE COUNCIL OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA (2021): Das Generalbüro des Zentralkomitees der Kommunistischen Partei Chinas und das Generalbüro des Staatsrates haben die „Stellungnahmen zur Förderung der qualitativ hochwertigen Entwicklung der modernen Berufsbildung“ herausgegeben [zhonggong zhongyang bangong ting guowuyuan bangong ting yinfa "guanyu tuidong xiandai zhiye jiaoyu gao zhiliang fazhan de yijian"]. http://www.gov.cn/zhengce/2021-10/12/content_5642120.htm. 21.06.2022.
- WANG, M. (2007): Empirical analysis on the development of higher vocational education in China. In: Vocational and Technical Education 2007, H. 25, S. 5–9.
- WEBB, S. / BATHMAKER, A.-M. / GALE, T. / HODGE, S. / PARKER, S. / RAWOLLE, S. (2017): Higher vocational education and social mobility. Educational participation in Australia and England. In: Journal of Vocational Education & Training 69, H. 1, S. 147–167.
- WELTBANK (2022): School enrollment, tertiary (% gross) – West Bank and Gaza, Jordan, Egypt, Arab Rep., Lebanon. <https://data.worldbank.org>. Zugriff am 08.03.2022.
- WOLTER, A. (2019): Abschied vom Bildungsschisma. In: EULER, D. / MEYER-GUCKEL, V. / SEVERING, E. (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Berufsbildung. Essen, S. 21–41.
- XU, G. (2017a): Schlüsselfaktoren beim Aufbau eines modernen Lehrlingsausbildungssystems in der Berufsbildung in China [woguo zhiye jiaoyu xiandai xuetu zhi goujian zhong de guanjian wenti]. In: Journal of East China Normal University (Educational Research) 2017, H. 1, S. 30–38.
- XU, L. Q. (2017b). Ideengestaltung und Umsetzungswege für Local Application-oriented Colleges and Universities für Talente im Grundstudium [difang yingyong xing benke rencai peiyang biao zhun di sheji silu yu shixian lujing]. Higher Education Research, 38, 81–85.

Fachforum Berufsbildungszusammenarbeit (Hrsg.)

Mitwirkende Autoren an dem Papier:

DR. STEFFEN ENTENMANN

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, P. O. Box 38383,
East Jerusalem 91383, Palestinian Territories, steffen.entenmann@giz.de

PROF. DR. DIETER EULER

Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a,
CH-9000 St. Gallen / Schweiz, Dieter.Euler@unisg.ch

PROF. DR. DIETMAR FROMMBERGER

Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Neuer Graben 29,
49074 Osnabrück, dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

DR. JUNMIN LI

Universität zu Köln, Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Herbert-Lewin-Str. 2,
50931 Köln, junmin.li@uni-koeln.de

DR. JOHANNES KARL SCHMEES

Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Neuer Graben 29,
49074 Osnabrück, johannes.schmees@uni-osnabrueck.de