

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 285, Mai 2023

Durchlässigkeit aus der Perspektive von Studienwechselnden

**Berufsbiografische Interviews: Übergangserfahrungen
zwischen den Systemen beruflicher und akademischer Bildung
auf DQR-Niveau 6 in technischen Domänen**

Clarissa Pascoe, Mattia Müller, Martin Frenz, Klaus Jenewein und
Olga Zechiel

Auf einen Blick

Die Studie dokumentiert die Ergebnisse berufsbiografischer Interviews mit Studienwechselnden auf DQR-Niveau 6. Im Fokus stehen Übergangserfahrungen in beide Richtungen der Systemdurchlässigkeit. Die eingenommene Betroffenenperspektive ergänzt die vorliegenden Erkenntnisse, die v. a. die institutionelle Sichtweise bei der Gestaltung von Durchlässigkeit berücksichtigen. Im Kern geht es um die Frage, wie sich institutionelle Muster zur Gestaltung von Durchlässigkeit in der Bildungs- und Berufsbiografie der Wechselnden niederschlagen und wie dies vor der Maßgabe von Bildungsgerechtigkeit zu bewerten ist.

© 2023 by Hans-Böckler-Stiftung
Georg-Glock-Straße 18, 40474 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Durchlässigkeit aus der Perspektive von Studienwechselnden“ von Clarissa Pascoe, Mattia Müller, Martin Frenz, Klaus Jenewein und Olga Zechiel ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

Zusammenfassung.....	5
1. Problem und Einordnung in den Projektkontext.....	9
2. Methodische Konzeption	11
2.1 Leitfaden.....	11
2.2 Sampling.....	12
2.3 Durchführung.....	14
2.4 Auswertung.....	14
3. Ergebnisse	17
3.1 Übergang von der Fachschule an die Hochschule	17
3.2 Übergang von der Hochschule an die Fachschule	40
4. Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick.....	72
4.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse.....	72
4.2 Limitationen	76
4.3 Ausblick	77
Literatur.....	79
Autorinnen und Autoren	81

Abbildungen

Abbildung 1: Schematische Darstellung des Übergangs FS-HS.....	11
Abbildung 2: Schematische Darstellung des Übergangs HS-FS.....	12
Abbildung 3: Schematische Darstellung der Berufs- und Bildungsbiografie von FS-HS-BW_Sophia	37
Abbildung 4: Schematische Darstellung der Berufs- und Bildungsbiografie von FS-HS-ST3_Michael	38
Abbildung 5: Schematische Darstellung der Berufs- und Bildungsbiografie von FS-HS-BY2_Paul	39
Abbildung 6: Bildungsweg HS-FS-ST1_Peter.....	71
Abbildung 7: Bildungsweg HS-FS-ST2_Linus.....	71

Tabellen

Tabelle 1: Sample der Untersuchung zum Übergang Fachschule zur Hochschule.....	19
Tabelle 2: Sample der Untersuchung zum Übergang Hochschule zur Fachschule	42

Zusammenfassung

Im Rahmen des Projektes DuBA (**D**urchlässigkeit zwischen **ber**uflicher und **ak**ademischer Bildung auf DQR-Niveau 6) werden bestehende und potenzielle Strategien zur Förderung wechselseitiger Durchlässigkeit zwischen dem Fachschul- und Hochschulsystem untersucht. Das vorliegende Working Paper dokumentiert die Ergebnisse aus berufsbiografischen Interviews mit Studierenden, die von ihren Erfahrungen zu Übergängen zwischen den Systemen beruflicher und akademischer Bildung auf DQR-Niveau 6 berichten.

Dabei werden in zwei parallelen Teilstudien zum einen der Wechsel von der Fachschule in das akademische System betrachtet und zum anderen Übergänge von einer Hochschule in das Fachschulsystem.

Beide Teilstudien folgen vergleichbaren Fragestellungen:

- Welche Bedeutung hat die Übergangsoption für die betroffenen Studienwechselnden?
- Welche Faktoren beeinflussen den Übergang und den Studienverlauf?
- Wie schlagen sich institutionelle Modelle und Kooperationen zur Gestaltung von Durchlässigkeit in der Bildungs- und Berufsbiografie der Wechselnden nieder?
- Wie sind die Befunde vor der Maßgabe von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu bewerten?

Zur Beantwortung der dargestellten Leitfragen wurden fokussierte berufsbiografische Interviews durchgeführt. Der Fokus der Erhebung lag auf der Beschreibung des Bildungs- und Berufsweges ab dem letzten allgemeinbildenden Schulabschluss und insbesondere auf dem Erleben des Übergangs in das akademische bzw. berufliche System.

Ziel der Auswertung war die Rekonstruktion von Motiven, Prozessen und Herausforderungen des Übergangs. Um sowohl personenübergreifende Aspekte als auch die Besonderheiten der einzelnen biografischen Verläufe in die Analyse miteinzubeziehen, wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) auf das Material angewandt, das die kombinierte Auswertung der Kategorien und Fälle ermöglicht.

Mit Blick auf die Ergebnisse zum Übergang von der Fachschule an die Hochschule lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Motivation der Befragten für die Wechselentscheidung hauptsächlich dem Wunsch nach beruflicher und persönlicher Weiterentwicklung entspringt. Die Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung spielen vor dem Hintergrund des zum Teil höheren Alters der Studieren-

den und der Finanzierung des Studiums bei der Auswahl des Studienortes in vielen Fällen eine wichtige Rolle.

Die Informationen über die Möglichkeit des Hochschulstudiums gelangen in systematischer Weise vorwiegend durch die Hochschulen zu den Techniker:innen.

Bei der Entscheidungsfindung nehmen allerdings die Lehrkräfte an den Fachschulen eine wichtige beratende Rolle ein.

In Bezug auf die Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung auf das Hochschulstudium kann zwischen pauschalen und individuellen Anrechnungsmodellen unterschieden werden. Aus Perspektive der Studierenden sind pauschale Anrechnungsmodelle zuverlässiger und bieten damit eine bessere Planbarkeit der Studieninhalte und der Finanzierung des Studiums. Unstrukturierte, individuelle Anrechnungsverfahren führen aus Sicht der Studierenden zu einer schlechten Planbarkeit des Studienverlaufs.

Diese beiden gegensätzlichen Pole spiegeln sich auch in der Studierendauer wider: In der vorliegenden Stichprobe hat die pauschale Anrechnung von Leistungen in allen Fällen zu einer Verkürzung der Studierendauer geführt, während dies bei der individuellen Leistungsanrechnung auf keinen der Fälle zutrifft.

Nach der Zulassung steht die Vorbereitung auf das Studium im Fokus. Diese wird in der Regel durch die Hochschulen in Form von Vorkursen (vor allem in Mathematik), die offen für alle Studienanfänger:innen sind, gestaltet. Besonders die Anforderungen an die Eigenverantwortung und Selbstorganisation sowohl in Bezug auf das Lernen als auch die Organisation rund um das Hochschulstudium werden durch alle Befragten als herausfordernd beschrieben.

Zudem wird bzgl. der Fachinhalte berichtet, dass das Niveau der Inhalte an den Hochschulen im Vergleich zu den Fachschulen sehr hoch ist. Ihre größten Herausforderungen sehen die Befragten in Mathematik und den theoretischen Inhalten, ihre größte Stärke in den praxisbezogenen Modulen. Es werden keine für Techniker:innen spezifischen Unterstützungsmaßnahmen seitens der Hochschulen angeboten. Zur Studierendauer lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden mit abgeschlossener Techniker-Fortbildung tendenziell ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen.

Im Übergang von der Hochschule an die Fachschule stellt das Streben nach einem höheren Bildungsabschluss (abseits des akademischen Systems) das zentrale Motiv für die Fortbildungsteilnahme dar.

Es besteht der Wunsch nach mehr Beratung zu konkreten und gleichwertigen Alternativen zum Studium zu unterschiedlichen Zeitpunkten (auch schon vor dem Hochschulstudium) und von unterschiedlichen Insti-

tutionen (Hochschule, Berufsschule, Fachschule). Insgesamt zeigt sich eine mangelnde Kenntnis über die Fortbildung und ein damit verbundener Bedarf nach systematischer Information.

Aufgrund der geringen Sichtbarkeit der staatlichen Fachschulen ergibt sich bei einigen Befragten eine fehlende Transparenz von Bildungsangeboten und Rahmenbedingungen der Fortbildung. Das Informationsangebot der Fachschulen wird teilweise als unübersichtlich empfunden. Die Befragten fühlen sich auch ohne formale Vorbereitungsangebote ausreichend auf den Wechsel vorbereitet und artikulieren keinen weiteren Bedarf nach zusätzlichen Angeboten für die Zielgruppe.

Im Umgang mit fehlenden Zulassungsvoraussetzungen werden drei Wege deutlich, die im individuellen Fall zu unterschiedlichen Konsequenzen für die Bildungs- und Berufsbiografie führen:

1. Das Nachholen der Berufsausbildung auf DQR-Niveau 4 vor Beginn der Fortbildung führt zu einer Verlängerung des Bildungswegs zwischen Hochschulausstieg und Fortbildungsabschluss.
2. Bei fehlender Berufserfahrung können Möglichkeiten der Anerkennung von Praxisphasen innerhalb des Studiums bzw. Nebentätigkeiten geprüft werden.
3. Die Parallelisierung von Aus- und Fortbildung wird möglich, wenn die Regelvoraussetzungen erst zum Zeitpunkt der Prüfung und nicht zum Zeitpunkt der Zulassung zur Fortbildung nachgewiesen werden und wirkt sich positiv auf die Studiendauer aus. Grundsätzlich sind für solche Parallel-Modelle Teilzeitangebote der Fortbildung notwendig (hier: Abendschule).

Im Bereich der Anrechnung von Hochschulleistungen auf die Fortbildung zeigt sich, dass disparate Regelungen der Bundesländer sowie die unterschiedliche Handhabung an den Fachschulen im individuellen Fall zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Dabei scheint es für die befragten Studierenden nicht immer transparent zu sein, welche Fächer auf welcher Leistung und welcher rechtlichen Basis anerkannt wurden.

Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang transparente Informationen und proaktive Hinweise auf Anrechnungsmöglichkeiten. Dabei können Beratungsangebote der Fachschule bei der Anerkennung von Studienleistungen und beruflichen Tätigkeiten als Praxisphasen eine positive Rolle spielen.

Insgesamt tritt mehrmals der Wunsch nach Anrechnungsmöglichkeiten für technische Fächer ab dem zweiten Vollzeitjahr bzw. drittem Teilzeitjahr (an den Fachschulen) auf, um die vorwiegend technisch geprägten Hochschulleistungen aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für die Verkürzung der Fortbildung nutzen zu können.

Grundsätzlich vermitteln die befragten Studienwechselnden ein sehr positives Bild ihres Fachschulstudiums. Tendenziell zeigt sich in den Berichten der Studienwechselnden, dass die im Hochschulstudium aufgebauten Kompetenzen und Vorkenntnisse in der Fortbildung genutzt werden können und in der Wahrnehmung einiger Studienwechselnder zu einem günstigen Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag sowie zum Studienerfolg beitragen können.

Betrachtet man die Ergebnisse der Übergänge in beide Richtungen, stellen sich insbesondere bzgl. der unterschiedlichen Auslegung der Regelvoraussetzungen zur Fachschule für Technik sowie im Bereich der Anerkennung von Studien- und Fortbildungsleistungen an den Standorten Fragen nach Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

1. Problem und Einordnung in den Projektkontext

Im Projekt DuBA (**D**urchlässigkeit zwischen **ber**uflicher und **ak**ademischer Bildung auf DQR-Niveau 6) werden Fragen der reziproken Durchlässigkeit auf Ebene sechs des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) untersucht. Konkret stehen (wechselseitige) Übergänge zwischen dem Fachschulsystem und ingenieurwissenschaftlichen sowie ingenieurpädagogischen Hochschulprogrammen im Fokus. Im Mittelpunkt des Projektes steht die Frage nach bestehenden und potenziellen Strategien zur Förderung wechselseitiger Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und akademischen System (vgl. Frenz et al. 2022).

Die bisher durchgeführten empirischen Untersuchungen im Projekt DuBA hatten einen institutionellen Fokus. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden 136 Fachschulen für Technik in Deutschland hinsichtlich ihrer Erfahrungen, Modelle und Kooperationsstrukturen befragt (vgl. Frenz et al.). In der darauf aufbauenden Fallstudie wurden im Rahmen von Experteninterviews mit Schul-, Abteilungs- oder Bildungsgangleitungen vertiefende Gespräche zu besonders ausgebauten oder erfolgreichen Kooperationsmodellen an acht Fachschulstandorten geführt (vgl. Frenz et al. 2023).

In der vorliegenden zweiten empirischen Studie im Rahmen der Fallstudie steht nun die Perspektive der betroffenen Systemwechselnden im Mittelpunkt. Im Rahmen von fokussierten berufsbiografischen Interviews werden Personen befragt, die bereits einen Systemwechsel erlebt haben – entweder von der Fachschule für Technik in das akademische System (FS-HS-Übergang) oder umgekehrt von der Hochschule in das Fachschulsystem (HS-FS-Übergang). Hieraus ergeben sich zwei Teilerhebungen, die jeweils eine Richtung von Systemübergängen in den Blick nehmen.

Dabei stehen hinter beiden Teilerhebungen die Fragen nach der Bedeutung von Modellen und Kooperationen zur Gestaltung von Durchlässigkeit für die betroffenen Studierenden und deren Bildungs- und Berufsbiografie:

- Welche Bedeutung hat die Studienoption aus der Perspektive von Fachschulstudierenden und welche Faktoren beeinflussen den Übergang und den Verlauf des Hochschulstudiums?
- Welche Bedeutung haben Übergänge in das Fortbildungssystem auf DQR-Niveau 6 in der Gruppe der Hochschulzweifelnenden? Unter welchen Voraussetzungen ziehen sie eine solche Option in Betracht und wie gestaltet sich der Studienverlauf?

Von Interesse ist dabei insbesondere, wie sich die disparaten Ansätze zur Gestaltung von Übergängen und die fehlenden Standards und Strukturen für Systemwechsel (vgl. Frenz et al. 2022) in der konkreten Bildungs- und Berufsbiografie der Wechselnden niederschlagen und wie dies vor dem Hintergrund von sozialen Zielen wie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu bewerten ist.

Im Folgenden wird zunächst die methodische Konzeption der durchgeführten Interviewstudie dargestellt (Kap. 2). Es folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse der beiden Teilerhebungen getrennt nach Übergangsrichtung (Kap. 3). Abschließend werden auf Basis der Erkenntnisse die Leitfragen in einem zusammenfassenden Modus beantwortet, Limitationen des Forschungsprozesses dokumentiert sowie ein Ausblick auf die weiteren Schritte im Projekt gegeben (Kap. 4).

2. Methodische Konzeption

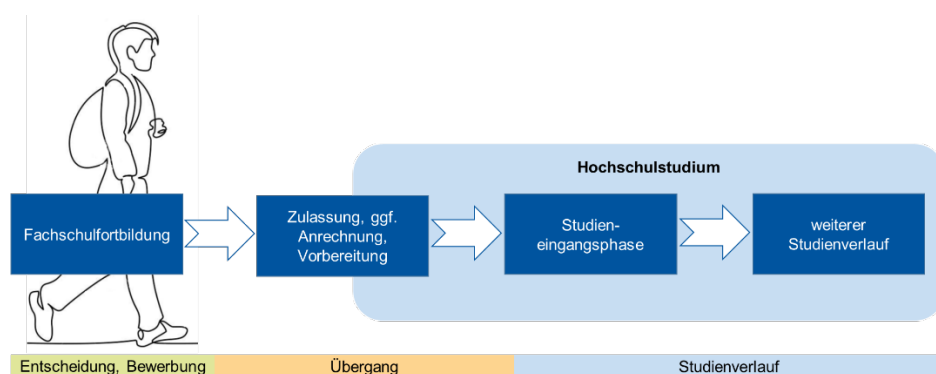
Um die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses sicherzustellen, werden im Folgenden der Leitfaden der Erhebung (Kap. 2.1), das Vorgehen bei der Auswahl von Befragten (Kap. 2.2), die Durchführung der Interviews (Kap. 2.3) sowie Grundsätze und Vorgehensweisen bei der Auswertung dargestellt (Kap. 2.4).

2.1 Leitfaden

Ziel der berufsbiografischen Interviews ist die Rekonstruktion von Motiven, Prozessen und Herausforderungen des Übergangs. Der Fokus liegt dabei auf der Beschreibung des Bildungs- und Berufsweges ab dem letzten allgemeinbildenden Schulabschluss und insbesondere auf dem Erleben des Übergangs in das akademische System bzw. in das berufliche System. Um eine hinreichende Vergleichbarkeit der Erfahrungsberichte zu gewährleisten, wurde das Interview weitgehend durch einen Leitfaden strukturiert. Der Aufbau der Leitfragen erfolgte jeweils nach dem Prozess der Durchlässigkeit aus Perspektive der Betroffenen und umfasste dementsprechend die jeweiligen Phasen:

Im Übergang von der Fachschule zur Hochschule lassen sich im Wesentlichen drei Phasen unterscheiden: erstens die Entscheidung zum Wechsel in das akademische System und die Bewerbung an einer Hochschule, zweitens der konkrete Übergang und drittens der Verlauf des Studiums an der Hochschule (vgl. Abb. 1).

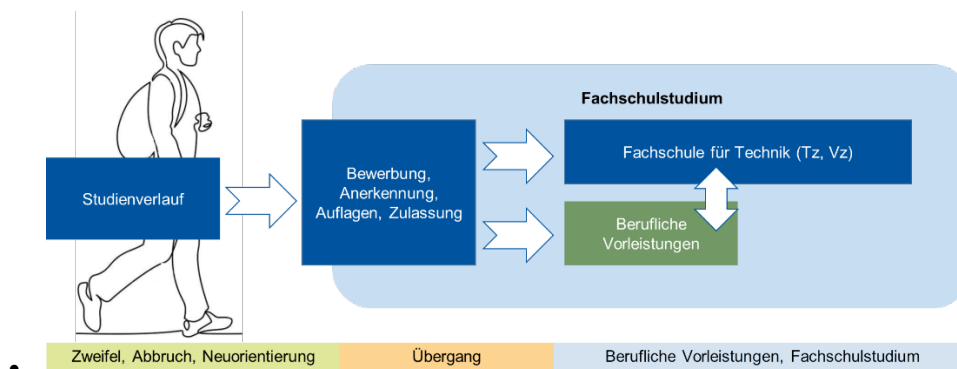
Abbildung 1: Schematische Darstellung des Übergangs FS-HS



Quelle: eigene Darstellung

Im umgekehrten Übergang von der Hochschule in das Fachschulsystem lassen sich drei bzw. vier heuristische Phasen unterscheiden: Auf eine Phase des Zweifels und des Hochschulausstiegs folgt ein Abschnitt, der durch die bildungsbiografische Neuorientierung geprägt ist. Es folgt der konkrete Übergang in das System der beruflichen Bildung und, je nach Vorqualifikation, ggf. das Nachholen einer Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung und die Einmündung ins Fachschulstudium (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Schematische Darstellung des Übergangs HS-FS



Quelle: eigene Darstellung

Die inhaltliche Ausgestaltung der Fragenbereiche erfolgte anhand der Dimensionen der Durchlässigkeit: Zugang, Anrechnung, der organisationalen Verknüpfung der Bildungsprogramme sowie Umgang mit heterogenen Gruppen (vgl. Bernhard 2014). Abschließend standen Fragen nach Herausforderungen und Wünschen bezogen auf den erlebten Übergang im Fokus.

Zur Sicherstellung der Güte des Befragungsinstrumentes wurde eine Pre-Testung des Leitfadens und der Erhebungssituation mit einer Person aus der Zielgruppe durchgeführt. Ein Rückmeldebogen erfasste Defizite bzw. Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich Vollständigkeit, Struktur, Visualisierung, Praktikabilität, Passung sowie offener Rückmeldung.

2.2 Sampling

Durch das Fallstudiendesign (vgl. Frenz et al. 2022) erfolgte eine erste Eingrenzung des Samples auf (ehemalige) Studierende mit Übergangserfahrung an den innerhalb der acht Fälle untersuchten Fachschulen (vgl.

Frenz et al. 2023). In einem zweiten Schritt wurden aus dem vorliegenden Erkenntnisstand zu Übergangsmodellen Kriterien für eine geleitete Fallauswahl entwickelt. Dabei wurde die Auswahl von befragten Studierenden durch die Spezifik der innerhalb der Experteninterviews beschriebenen Modelle und Kooperationen angeleitet (vgl. Frenz et al. 2023).

Bezogen auf den Übergang von der Fachschule an die Hochschule sollten sowohl Übergänge an inländischen als auch an internationalen Hochschulen betrachtet werden. Da das berufliche Lehramt in technischen Fächern ein besonderes Mangelfach darstellt, sollten neben Übergängen in ein ingenieurtechnisches Studium auch solche in das Lehramtstudium untersucht werden (vgl. Frenz et al. 2023).

Wünschenswert war zudem sowohl Übergänge an Universitäten als auch an Hochschulen der angewandten Wissenschaften/Fachhochschulen (HAW/FH) zu erfassen. Insbesondere waren Erfahrungsberichte innerhalb solcher Übergangsmodelle von Interesse, in denen Bildungsverläufe im Hochschulstudium durch die Anrechnung von Leistungen aus dem Technikerstudium verändert werden. Dabei wurden Modelle mit pauschalen sowie individuellen Anrechnungsverfahren abgebildet.

Bezogen auf den Übergang aus einem vorzeitig beendeten Hochschulstudium in die Fachschule sollten Berufsbiografien mit unterschiedlicher beruflicher Vorerfahrung im Sample abgebildet werden (Hochschulausstiegende mit/ohne Berufsausbildung, mit/ohne Berufserfahrung). Interessant waren dabei vordringlich unterschiedliche Modelle/Vorgehensweisen an den Fachschulen im Umgang mit fehlenden Zugangsvoraussetzungen.

In beiden Richtungen wurden Genderaspekte in die Fallauswahl einbezogen. Die Akquise von Studierenden mit Übergangserfahrung erfolgte über den Kontakt zu den befragten Schul- und Bildungsgangleitungen. Parallel wurden Netzwerke und Hochschulen kontaktiert. Da der Kontakt zur Zielgruppe nur indirekt gegeben war und die Bereitschaft der Studierenden vorausgesetzt werden musste, gelang es nicht alle in den Experteninterviews untersuchten Übergangsmodelle abzubilden.

Beispielsweise konnten keine Studierenden aus den Fällen Berlin (Fall A in Frenz et al. 2023) und Niedersachsen (Fall B in Frenz et al. 2023) befragt werden, obwohl hier Modelle bestehen, um Studienwechselnde ohne Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung in die Fortbildung zu integrieren.

2.3 Durchführung

Die Interviews fanden im Zeitraum von Oktober bis November 2022 über eine Plattform für virtuelle Meetings statt. Ein Interview wurde auf Wunsch des Befragten in schriftlicher Form durchgeführt. Zu Beginn eines jeden Interviews wurden die befragten Personen über die Form, das Ziel und den Ablauf des Gespräches informiert und gebeten, möglichst offen von ihren Erfahrungen zum Übergang zu berichten. Die Gespräche dauerten ca. 40 bis 70 Minuten. Im Nachgang der Erhebung wurden die Befragten zusätzlich gebeten, einen Faktenfragebogen auszufüllen, der demografische Daten sowie die wesentlichen Daten zu Bildungs- und Berufsabschlüssen dokumentiert.

Die Video- und Tonspur wurde mit dem Einverständnis der Befragten zu Dokumentationszwecken aufgezeichnet und vorübergehend gespeichert. Die Befragten wurden vor Beginn der Erhebung darüber aufgeklärt, dass ihre persönlichen Daten im Rahmen der Auswertung und Veröffentlichung maskiert werden, jedoch eine Veröffentlichung des Bundeslandes geplant ist. Jedes Interview startete mit dem gleichen Erzählimpuls: „Können Sie uns bitte einmal die Stationen Ihres Bildungs- und Berufswegs ab dem letzten allgemeinbildenden Schulabschluss schildern? Wie ging es nach der allgemeinbildenden Schule weiter?“. Im Anschluss folgten Nachfragen anhand der Struktur des Leitfadens.

2.4 Auswertung

Die berufsbiografischen Interviews wurden nach Dresing und Pehl (2018) vollständig transkribiert. Die Auswertung der empirischen Materialien erfolgte nach den methodischen Schritten der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) und wurde durch das Softwareprogramm MAXQDA unterstützt.

Dieses Auswertungsverfahren wurde gewählt, da es im Unterschied zu anderen qualitativen Verfahren eine kombinierte Auswertung der Kategorien und Fälle ermöglicht. Hierdurch wird es möglich, trotz einer grundsätzlichen Orientierung an der forschungsleitenden Fragestellung, weitere zentrale Erkenntnisse, die zunächst nicht im Mittelpunkt der eigenen Forschung standen, jedoch im Material auf eine Bedeutsamkeit für den Untersuchungsgegenstand hindeuten, in die Auswertung einzubeziehen (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, S. 114).

Nach Kuckartz und Rädiker (2022) folgt das Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse einem siebenschrittigen Ablaufmodell (vgl. S. 132–156). An diesen grundsätzlichen Schritten wurde

auch die Auswertungsarbeit in der vorliegenden Analyse orientiert, wie im Folgenden dargestellt:

1. **Einstieg in die Analyse:** Der Einstieg in die Analyse des Datenmaterials erfolgte in Form einer sogenannten initiierenden Textarbeit. Dabei befasst man sich hermeneutisch-interpretativ mit einer begründeten Auswahl an Texten. Durch die Analyse interessanter Textpassagen in den Daten wurden die Forschungsfragen sowie der Fokus der Auswertung weiter ausgearbeitet.
2. **Entwicklung von Hauptkategorien:** Anhand eines Kategoriensystems wird das qualitative Datenmaterial inhaltlich strukturiert. Die Kategorienbildung kann dabei grundsätzlich deduktiv und/oder induktiv erfolgen. Deduktiv beschreibt dabei die Kategorienbildung anhand einer bereits im Vorfeld erarbeiteten „inhaltlichen Systematisierung“. Induktive Kategorienbildung erfolgt hingegen empirieorientiert entlang der erhobenen Daten. Werden beide Vorgehensweisen der Kategorienbildung verwendet, erfolgt häufig zunächst eine deduktive Bildung der (Haupt-)Kategorien, welche anschließend induktiv weiterentwickelt und durch Unterkategorien ergänzt werden (vgl. S. 71–76).
In der vorliegenden Analyse wurden in einem kombinierten Verfahren zunächst Hauptkategorien auf Basis der Struktur des Leitfadens abgeleitet. In einem zweiten Schritt wurden diese wie oben beschrieben induktiv auf Basis des Datenmaterials weiterentwickelt.
3. **Daten mit Hauptkategorien codieren:** Anhand der zuvor festgelegten Hauptkategorien wurde das gesamte Textmaterial codiert. Dabei wurden einzelne Textstellen mehreren Kategorien zugeordnet (vgl. S. 134–137).
4. **Bildung von Subkategorien (induktiv):** Die zunächst eher allgemeinen Kategorien wurden parallel weiter ausdifferenziert. Dafür wurden die codierten Textstellen analysiert und anschließend induktiv verschiedenen Unterkategorien zugeordnet (vgl. S. 138–142).
5. **Datenmaterial anhand dieser Subkategorien codieren:** Die zuvor ausdifferenzierten Unterkategorien wurden den bisher mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet und das gesamte Material noch einmal durchgesehen. Somit kann das Kategoriensystem stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert werden (vgl. S. 142–147).
6. **einfache und komplexe Analyse:** Im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses steht eine kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien. Es könnten weitere Analysen, wie z. B. die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie oder die Analyse der paarweisen Zusammenhänge zwischen Kategorien folgen. Die Analyse kann je nach Thema/Fragestellung sowohl

eine fallübergreifende kategorienorientierte als auch eine fallorientierte Perspektive einnehmen (vgl. S. 147–154).

7. **Verschriftlichung der Ergebnisse und Dokumentation des Vorgehens:** Die Dokumentation der Ergebnisse stellt einen fortlaufenden Prozess dar. Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage u. a. in diesem Bericht festgehalten (vgl. S. 154).

3. Ergebnisse

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgt getrennt nach der Richtung des Übergangs. Zunächst werden die Ergebnisse zum Übergang von der Fachschule an die Hochschule (Kap. 3.1) dargestellt und in einem zweiten Schritt die Befunde zum umgekehrten Systemwechsel von der Hochschule an die Fachschule (Kap. 3.2). Beide Teile besitzen eine gleiche Struktur: Zunächst wird das Sample der jeweiligen Teiluntersuchung beschrieben (Kap. 3.1.1 und 3.2.1), dann erfolgt die Darstellung des fallübergreifenden Kategoriensystems (Kap. 3.1.2 und 3.2.2), abschließend werden auf Basis einzelner Fälle prägnante Bildungs- und Berufsbiografien herausgearbeitet (Kap. 3.1.3 und 3.2.3).

3.1 Übergang von der Fachschule an die Hochschule

In diesem Kapitel wird auf die Beantwortung der folgenden Fragestellungen eingegangen:

- Welche Bedeutung hat die Studienoption aus der Perspektive von Fachschulstudierenden?
- Welche Faktoren beeinflussen den Übergang und den Verlauf des Hochschulstudiums?

Dafür wird zunächst das vorliegende Sample beschrieben und in tabellarischer Form dargestellt. Daran anschließend folgt eine umfangreiche, fallübergreifende Betrachtung der Erfahrungen und Perspektiven der Befragten. Dabei wird auf die Themen Studienentscheidung, Zugang zur Hochschule, Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung und Studienverlauf eingegangen.

3.1.1 Sample der Untersuchung

In die Untersuchung zum Übergang von der Fachschule an die Hochschule wurden acht Studierende (sieben männliche, eine weibliche Person) nach Abschluss der Technikerfortbildung aus sechs Fachschulen in fünf Bundesländern (HB, NRW, ST, BW, BY) einbezogen. Sieben der Befragten haben ihr Studium an einer Hochschule in Deutschland absolviert, einer der Befragten in Großbritannien. Rund die Hälfte der Befragten hat an einer Universität studiert, während drei Befragte an einer Fachhochschule studiert haben und eine Person ihr Studium an einer privaten Fach-

hochschule absolviert hat. Bei den Studienfächern zeigt sich ein Schwerpunkt im Bereich Berufsschullehramt (vier der Befragten).

Vier der Befragten haben ihr Studium bereits abgeschlossen und vier Personen befinden sich derzeit noch im Studium. Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass alle Befragten bereits ihr Bachelorstudium abgeschlossen haben. Zwei Befragte haben ihr Studium in einem berufsbegleitenden Modell absolviert, sechs der Befragten in Vollzeit.

Die Finanzierungsmodelle sehen unterschiedlich aus, einige der Befragten finanzieren ihr Studium aus einer Kombination von Bafög/Familie/Studienkredit und Nebentätigkeiten, ein Befragter wird durch den Berufsförderungsdienst der Bundeswehr gefördert und die Personen, die ihr Studium berufsbegleitend absolvieren, finanzieren dieses durch ihre Berufstätigkeit.

Die Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung ist sehr divers, der Umfang beläuft sich auf 5 bis 90 ECTS-Punkte (ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System). In Deutschland ist statt ECTS-Punkten der Begriff „Credit Points“ geläufig, abgekürzt CP, der im Folgenden verwendet wird.

Dabei ist zwischen individuellen und pauschalen Anrechnungsmodellen zu unterscheiden. In drei Fällen, in denen pauschale Anrechnungsmodelle angewendet wurden, ist die Anzahl angerechneter ECTS-Punkte höher als in den individuellen Anrechnungsmodellen.

Tabelle 1: Sample der Untersuchung zum Übergang Fachschule zur Hochschule

Zuordnung Fallstudie		Form der HS; Land	Zugang zu HS	Hochschulstudium				Anrechnung von Leistungen Technikerabschluss
Fall	Pseudonym (HS-FS-FALL_NAME)			Fachrichtung (BA/MA)	Studien-dauer (BA/MA)	Form	Finanzie-rung	
D: Nordrhein- Westfalen	FS-HS-NRW1_Sergej	FH; DE	Techniker- abschluss	BA: Wirtschafts- ingenieurwesen	9 Semester (abge- schlossen)	berufs- beglei- tend	parallele Berufstätig- keit	individuelle Anrech- nung von 5 CP; wurde zu Studienbeginn fest- gelegt
	FS-HS-NRW2_Klaus	BA: FH; DE MA: Uni- versität; DE	Fachabitur (pa- rallel zu Tech- niker)	BA: Maschinenbau / MA: Lehramt berufli- che Schulen	6 Semester / laufend	Vollzeit	Studien- kredit und Familie	individuelle Anrech- nung von ca. 20 CP; wurde im Laufe des Studiums schrittweise entschieden
F: Sachsen- Anhalt	FS-HS-ST1_Peter	Universi- tät; DE	Techniker- abschluss	BA und MA: Lehramt berufliche Schulen	6 Semester / laufend	Vollzeit	Berufsför- derungs- dienst der Bundes- wehr	individuelle Anrech- nung ohne Noten von ca. 45 CP; wurde im Laufe des Studiums schrittweise entschie- den

Zuordnung Fallstudie		Form der HS; Land	Zugang zu HS	Hochschulstudium				Anrechnung von Leistungen Technikerabschluss
Fall	Pseudonym (HS-FS-FALL_NAME)			Fachrichtung (BA/MA)	Studien-dauer (BA/MA)	Form	Finanzie-rung	
F: Sachsen- Anhalt	FS-HS- ST2_Mohamed	Universi- tät; DE	Techniker- abschluss	BA und MA: Lehramt berufliche Schulen	6 Semester / laufend	Vollzeit	BAföG und Nebentätig- keit	individuelle Anrech- nung ohne Noten von ca. 20 CP; wurde im Laufe des Studiums schrittweise entschie- den
	FS-HS- ST3_Michael	Universi- tät; DE	Techniker- abschluss	BA und MA: Lehramt fürs Berufskolleg	6 Semester / laufend	Vollzeit	k. A.	individuelle Anrech- nung ohne Noten von ca. 25 CP; wurde im Laufe des Studiums schrittweise entschie- den
E: Baden- Württem- berg	FS-HS- BW_Sophia	FH; DE	Techniker- abschluss	BA: Mechatronik	6 Semester (abge- schlossen)	Vollzeit	Familie	pauschale Anrechnung von 2 Semestern, 60 CP; Umfang stand be- reits vor Studienbeginn fest

Zuordnung Fallstudie		Form der HS; Land	Zugang zu HS	Hochschulstudium				Anrechnung von Leistungen Technikerabschluss
Fall	Pseudonym (HS-FS-FALL_NAME)			Fachrichtung (BA/MA)	Studien-dauer (BA/MA)	Form	Finanzie-rung	
H: Bayern	FS-HS-BY1_Joseph	Private HS	Fachhochschulreife (parallel zum Technikerabschluss)	BA: Wirtschaftsingenieurwesen	4 Semester (abgeschlossen)	berufsbegleitend	parallele Berufstätigkeit	pauschale Anrechnung von 2 Semestern, ca. 80 CP; Umfang stand bereits vor Studienbeginn fest
H: Bayern	FS-HS-BY2_Paul	Universität; GB	Fachhochschulreife (parallel zum Technikerabschluss)	BA und MA: Technische Informatik	2 Semester/laufend	Vollzeit	Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung	pauschale Anrechnung von 2 Semestern, ca. 90 CP ohne Noten + 30 CP aus Summer-school; Umfang stand bereits vor Studienbeginn fest

Quelle: eigene Darstellung

3.1.2 Fallübergreifende Erfahrungen und Perspektiven

In den folgenden Abschnitten werden die Fälle hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte ihrer Bildungs- und Berufsbiografie fallübergreifend untersucht. Dabei wird zunächst das Thema „Studienentscheidung“ beleuchtet. In den nächsten Abschnitten werden die Aspekte „Zugang zur Hochschule“, „Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung“ und „Studienverlauf“ betrachtet.

Studienentscheidung

Die Entscheidung für ein Studium wird im Großteil der Fälle vor dem Hintergrund der beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung der Befragten getroffen (FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-NRW2_Klaus, FS-HS-BY1_Joseph, FS-HS-BY2_Paul).

FS-HS-BW_Sophia schildert die Erfahrungen, die sie zum Hochschulstudium gebracht haben, folgendermaßen:

„Vor allem die Stellen, die mir gefallen haben, und da war es meistens schon eher das Studium, wo dann verlangt wurde für die entsprechende Stelle und ich wollte eben später auch nicht in einer Position festhängen und alle um mich rum werden befördert, nur ich nicht, weil mir eben nachher ein Zettel fehlt“ (FS-HS-BW_Sophia).

In einem Fall wird die Technikerfortbildung bereits zu Beginn als Möglichkeit, um im Anschluss an eine Hochschule wechseln zu können, genutzt (FS-HS-NRW1_Sergej). Teilweise spielen auch Zufälle in die Studienentscheidung hinein, die Befragten haben dann zufällig durch Informationsangebote der Hochschulen oder Kolleg:innen von der Möglichkeit eines Studiums im Anschluss an die Technikerfortbildung erfahren (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-NRW1_Sergej, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael).

Als häufig genannte Faktoren im Kontext der Studienentscheidung werden die Anrechnung von Leistungen, die Finanzierung sowie die Verfügbarkeit von Informationen beschrieben. Diese sind in den nachfolgenden Abschnitten ausführlich beschrieben.

Rolle der Anrechnung von Leistungen für die Studienentscheidung

Die Befragten betonen in einigen Fällen, dass bei ihrer Studienentscheidung auch die Abwägungen über ihr Alter eine entscheidende Rolle spielte (FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-BY1_Joseph, FS-HS-NRW2_Klaus, FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-NRW1_Sergej). Vor diesem Hintergrund waren die Möglichkeiten bzw. das aktive Werben mit den Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung und eine dar-

aus resultierende Verkürzung des Studiums in einigen Fällen hochgradig relevant für die Studienentscheidung generell und/oder den Studienort (FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-BY1_Joseph, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-NRW2_Klaus). Die Befragten beschreiben ihre Überlegungen rund um die Studienentscheidung beispielsweise folgendermaßen:

„Genau also zu einem Zeitpunkt, zu dem ich dann angefangen hätte [...] dachte ich, ok, jedes Jahr, das ich sparen kann, kommt mir irgendwo zugute“ (FS-HS-ST3_Michael).

„Und das [die Anrechnung der Leistungen aus der Technikerfortbildung] war wahrscheinlich auch der Ausschlag [...], einfach weil ich dann eben mit 32 [...] fertig gewesen wäre im Idealfall [...]. Das ist durchaus ein Unterschied“ (FS-HS-BY2_Paul).

Andere Befragte beschreiben, dass sie von der Möglichkeit der Anrechnung Gebrauch gemacht haben, diese aber nicht ausschlaggebend für die Entscheidung zum Studium waren (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-NRW1_Sergej).

Finanzierung

In dem soeben beschriebenen Kontext spielt die Finanzierungsfrage eine entscheidende Rolle. Personen mit gesicherter Finanzierung, z. B. durch das Berufsförderungswerk oder Familienmitglieder schätzen die Relevanz der Verkürzung des Studiums zur Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung als geringer ein (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-NRW2_Klaus). Für Befragte, die ihr Studium mithilfe von BAföG, Stipendien und/oder Nebentätigkeiten finanzieren, spielt die Studiendauer eine entscheidendere Rolle (FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-ST3_Michael).

Auch die Befragten, die ihr Studium berufsbegleitend in Teilzeitform absolvieren, beschreiben, dass die Anrechnung von Leistungen zur Studienverkürzung für sie eine wichtige Rolle eingenommen hat (FS-HS-NRW1_Sergej, FS-HS-BY1_Joseph). Hier ist die Finanzierungsfrage nur indirekt relevant, da die Befragten sich durch das Teilzeitformat für eine gesicherte Finanzierung durch ihre Berufstätigkeit entschieden haben, zugleich wollen sie die dadurch entstehende Doppelbelastung möglichst zeitlich begrenzen.

„Da war dann die Entscheidung für mich ok, die Hochschule, wo ich war, die rechnen nahezu bedingungslos einfach den Techniker an, den staatlich geprüften Techniker, muss ich nichts einschicken oder so und dann dachte ich mir, ok, das mach ich“ (FS-HS-BY1_Joseph).

Studienort

Die Entscheidung für den Studienort wird vor unterschiedlichen Gesichtspunkten getroffen. Teilweise suchen die Befragten aktiv nach Hochschulen, die möglichst unkomplizierte und umfangreiche Anrechnungen vom Technikerabschluss gewährleisten (FS-HS-NRW1_Sergej, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-BW_Sophia). Ein weiterer genannter Faktor ist das Studienmodell, zwei der Befragten haben aktiv nach einem berufsbegleitenden Studienangebot gesucht (FS-HS-NRW1_Sergej, FS-HS-BY1_Joseph), dabei war dann auch die Höhe der Studiengebühren entscheidend.

Informationen

Die Informationen zur Möglichkeit des Hochschulstudiums in Anschluss an die abgeschlossene Technikerfortbildung erhalten die Befragten vorwiegend durch *strukturierte Informationsangebote seitens der Hochschulen*. Darunter sind Vorträge zu den Studienmöglichkeiten für Techniker:innen an den Hochschulen oder Informationsvorträge und/oder -stände in den Fachschulen (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-NRW2_Klaus).

Zudem berichten einige der Befragten, sich über die Angebote der Hochschulen auf den zugehörigen Internetseiten informiert zu haben (FS-HS-BY1_Joseph, FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-NRW2_Klaus). Über systematische Informationsveranstaltungen durch die Fachschulen berichtet nur einer der Befragten (FS-HS-NRW1_Sergej). Dort haben ehemalige Techniker:innen von ihren Erfahrungen aus dem angeschlossenen Hochschulstudium berichtet.

Dennoch spielen die *Fachschulen* bei der Entscheidung zum Hochschulstudium der Techniker:innen eine wichtige Rolle. Viele der Befragten berichten, dass *einzelne Lehrkräfte* sie auf die Möglichkeit des Hochschulstudiums hingewiesen hätten. Dabei steht besonders das Studium zur Berufsschullehrkraft im Fokus, die Befragten berichten, dass sie u. a. durch Erfahrungsberichte ihrer Lehrkräfte zu der Entscheidung für dieses Hochschulstudium gelangt sind (FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST1_Peter). Ein Befragter berichtet von einem Lehrer, der den angehenden Techniker:innen aus seinem Berufsalltag erzählt:

„Und da [in der Technikerschule] sind die Lehrer gleich anders eingestellt und erzählen auch mal so ein bisschen aus ihrem Lehrerleben und ja, das war eigentlich eine schöne Erfahrung und dann dachte ich mir auch so ja, die erzählen immer eigentlich nur positives und man hat er selber die Berufsschule durchlebt, wäre eigentlich jetzt gar nicht so schlecht, vielleicht dann auf der anderen Seite zu stehen und als Lehrer dann zu wirken, um denjenigen was beizubringen, was ich ja selber schon gelernt habe“ (FS-HS-ST2_Mohamed).

Eine weitere Befragte berichtet, dass eine Fachschullehrerin für sie einen Besuch an der Hochschule organisiert hat:

„Ja, ich habe eine Lehrerin an der Fachschule, durch die ich dann auch [Hochschulort] einmal vor besuchen konnte, also die Hochschule einmal vorher besuchen konnte und dort dann auch einmal herumgeführt wurde. Ja, das hat mir auf jeden Fall auch geholfen, dass ich mal gesehen hab, wo ich dann hinkommen würde und wie die Labore dann ausgestattet sind und so weiter“ (FS-HS-BW_Sophia).

Zudem *tauschen* sich einige der *Befragten* mit ihren *Berufsschullehrkräften der Fachschulen* bzgl. der durch sie eingeschätzten Eignung für ein Hochschulstudium aus. Beispielhafte Themen für diese Abstimmungen, sind die Anforderungen an den Hochschulen und ob die Lehrkräfte die Studierenden diesen Anforderungen als gewachsen ansehen (FS-HS-NRW2_Klaus, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-BY1_Joseph). Die Schilderungen der Befragten zur Abstimmung mit den Lehrkräften der Fachschulen sind beispielsweise folgende:

„Dann habe ich natürlich noch Rücksprache mit meinen Lehrern gehalten, ob die sich das vorstellen könnten, weil die mich ja normal auch vom Lernverhalten her kannten und man sich ja selber auch die Frage stellt, ist man für dieses Studium, ich sag mal bereit, beziehungsweise ist man überhaupt fähig, so ein Studium zu absolvieren“ (FS-HS-NRW2_Klaus).

oder

„Ich habe aber natürlich mit Lehrern gesprochen, mit Lehrkräften gesprochen und hab da sehr viel Zuspruch bekommen. Also, ich weiß noch, ein Schlüsselereignis war, als ich ja gesagt habe: ‚Ich weiß nicht, ob ich es machen soll‘ und so, hab mit unserer Schulleiterin damals gesprochen und sie hat gesagt: ‚Also [...], wenn du es nicht schaffst, dann schafft es keiner‘ und das war das erste Mal, dass von einem Lehrer so richtig der Zuspruch kam“ (FS-HS-BY2_Paul).

Zusammenfassung: Problemfelder und Best Practice zur Studienentscheidung

Es lässt sich festhalten, dass die Motivation der Befragten, nach dem Technikerabschluss noch ein Hochschulstudium zu absolvieren, hauptsächlich dem Wunsch nach beruflicher und persönlicher Weiterentwicklung entspringt.

Die Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung nehmen vor allen Dingen vor dem Hintergrund des zum Teil höheren Alters der Studierenden und der Finanzierung des Studiums eine wichtige Rolle ein.

Bei der Auswahl des Studienortes sind in vielen Fällen die Anrechnungsmöglichkeiten ausschlaggebend. Die Informationen über die Mög-

lichkeit des Hochschulstudiums gelangen in systematischer Weise vorwiegend durch die Hochschulen zu den Techniker:innen.

Bei der Entscheidungsfindung nehmen allerdings die Lehrkräfte an den Fachschulen eine wichtige beratende Rolle ein.

Zugang zur Hochschule

Alle befragten Personen haben ihre *Hochschulzugangsberechtigung* (HZB) direkt über den *Technikerabschluss* (entsprechend des Beschlusses der KMK-Konferenz vom 6.3.2009) erworben. Drei der Befragten haben über zusätzliche Prüfungen neben den Prüfungen aus der Technikerfortbildung *parallel zum Technikerabschluss* noch die *Hochschulreife* erlangt. Somit erfolgt der Zugang in das Hochschulstudium für alle Befragten barrierefrei.

Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung

Wie im vorherigen Abschnitt beschrieben stellt die Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung einen elementaren Baustein für die Studienentscheidung der Befragten dar. Im Folgenden werden vor diesem Hintergrund die unterschiedlichen Anrechnungsmodelle, die durch die Befragten beschrieben wurden, in ihren Ausprägungen dargestellt. Daran anschließend wird auf das Thema Zuverlässigkeit im Anrechnungsprozess eingegangen, da dieses aus Sicht der befragten Studierenden sehr virulent scheint.

Anrechnungsprozess

Grundsätzlich wurden zwei Ausprägungen in den Anrechnungsprozessen von Leistungen aus der Technikerfortbildung durch die Befragten beschrieben. Auf der einen Seite stehen pauschale Anrechnungsmodelle und auf der anderen Seite individuelle Anrechnungsmodelle. Die Prozesse für die Anrechnung beider Modelle unterscheiden sich grundlegend.

Bei den *pauschalen Anrechnungsmodellen* (FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-BY1_Joseph) steht für die Studierenden mit abgeschlossener Technikerfortbildung i. d. R. bereits vor Studienbeginn fest, welche Leistungen ihnen für das Studium angerechnet werden und somit welche Module bzw. Modulbestandteile sie nicht mehr belegen müssen. Hier liegen in der vorliegenden Stichprobe die Umfänge zwischen 60 CP und 90 CP. In allen drei Fällen hat die pauschale Anrechnung von Leistungen zu einer verkürzten Studiendauer geführt.

Die beschriebenen Modelle, in denen die pauschale Anrechnung umgesetzt wird, unterscheiden sich allerdings voneinander. In einem Fall (FS-HS-BW_Sophia) besteht eine Kooperation der Hochschule (staatl. Fachhochschule) mit einigen Fachschulen. Hier ist dann pro Fachschule

festgelegt, welche Leistungen auf das Studium angerechnet werden. Der Studiengang an der Hochschule ist speziell auf Studierende mit Vorerfahrung zugeschnitten und die Studierenden erfahren vor Studienbeginn, welche Leistungen aus der Technikerfortbildung ihnen angerechnet werden.

Die Regelstudiendauer des „normalen“ Studiengangs liegt hier bei sieben Semestern und in der kompakten Version bei fünf Semestern.

In einem anderen pauschalen Anrechnungsmodell (einer privaten Fachhochschule) werden Personen, die den Abschluss des staatlich geprüften Technikers / der staatlich geprüften Technikerin besitzen, pauschal 80 CP angerechnet (FS-HS-BY1_Joseph). Auch hier stehen den Studierenden die genauen Informationen zur Anrechnung bereits zum Studienbeginn zur Verfügung. Den gleichen Anrechnungsprozess beschreibt ein Befragter, der an einer Universität in Großbritannien studiert hat. Dort werden pauschal 90 CP für den Technikerabschluss anerkannt.

Bei den untersuchten *individuellen Anrechnungsmodellen* sind die Abläufe relativ ähnlich und können folgendermaßen beschrieben werden: Die Studierenden beginnen eigenverantwortlich zu Beginn des Studiums sich ihre Leistungen aus der Technikerfortbildung anrechnen zu lassen. Dafür vereinbaren sie Termine mit den jeweiligen Professor:innen oder stellen direkt die Anträge bei diesen oder den Prüfungsausschüssen. Die Entscheidung über die Anrechnung ist dabei abhängig von den entscheidenden Personen. Ein Befragter schildert hier, dass ein Personalwechsel zu einer anderen Auslegung der Studienordnung führte:

„Dann war zwischendurch noch mal ne andere Prüfungsfrau dort, die sich da richtig auf diesen Satz bezogen hat und die dann oft einen Strich durch die Rechnung gemacht hat und meinte: ‚Nö, ich mach das nicht ich rechne das nicht an‘“ (FS-HS-ST2_Mohamed).

Zudem beschreiben auch einige Befragte, dass ihnen zu Studienbeginn noch gar nicht alle notwendigen Informationen, die sie zur Begründung eines Anrechnungsantrags benötigen, vorlagen (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael). Diese Begründungen basieren zum Teil auf einem Abgleich der Unterlagen aus der Technikerfortbildung und den Veranstaltungsunterlagen. Ein Befragter schildert die Situation folgendermaßen:

„Also auch aus den Modulhandbüchern war es auf den ersten Blick nicht ersichtlich, was halt wirklich mit den Inhalten dort gemeint ist. Leider erst wirklich als wir dann in der Vorlesung saßen, hatten wir dann halt gesehen ok gut, das ist alles quasi kalter Kaffee. Das kennt man alles zu genüge und das waren halt eigentlich Grundlagenveranstaltungen und die waren schon sehr, sehr nahe dran an dem Techniker“ (FS-HS-ST3_Michael).

Ein Befragter beschreibt, dass sich das Anrechnungsthema bis zum Ende des Studiums erstreckt hat und er bis dahin nicht wusste, welche Leistungen anerkannt würden: „Über die Semester und über den Bachelor hinaus kam es dann doch zu ja, vermehrten Anrechnungen“ (FS-HS-ST2_Mohamed).

Dieser Prozess führt zum Teil dazu, dass die Studierenden Veranstaltungen „vorsorglich“ besuchten, weil die Anrechnung sich erst im Studienverlauf endgültig klärt. Somit führen die individuellen Anrechnungsmodelle in keinem der vorliegenden Fälle zu einer Verkürzung des Studiums. Die Befragten beschreiben, dass sich das Studium durch die Anrechnungen etwas entzerrt hat. Der Umfang der Anrechnungen liegt zwischen fünf CP und 45 CP.

Unterschiede zeigen sich in der *Strukturiertheit*, in der die Anrechnungsprozesse durch die Hochschule vorbereitet sind. Hier reicht das Spektrum von keiner/wenig Struktur, in der die Studierenden eigenständig Modulhandbücher und Seminar- bzw. Vorlesungsunterlagen mit eigenen Unterlagen aus der Technikerfortbildung abgleichen und die Anrechnung bei den jeweils zuständigen Professor:innen beantragen (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-NRW1_Sergej) bis hin zu einem etwas strukturiertem Rahmen, in dem die Hochschule den Studierenden Listen mit möglichen anrechnungsfähigen Leistungen und Ansprechpartnern zur Verfügung stellt und die Studierenden im Anrechnungsprozess beraten und unterstützen (FS-HS-NRW2_Klaus).

Ein weiterer grundsätzlicher Unterschied zwischen den Anrechnungsmodellen (unabhängig von pauschaler oder individueller Anrechnung) liegt darin, ob *Leistungen mit oder ohne Noten* aus der Technikerfortbildung angerechnet werden. I. d. R. findet innerhalb einer Institution entweder die gesamte Anrechnung unter Übernahme der Noten oder notenfrei statt.

In einem Fall wird über die Beibehaltung der Noten auch individuell durch die jeweiligen Professor:innen entschieden, sodass in diesem Fall einige Noten übernommen und andere Leistungen notenfrei angerechnet wurden. Hier schildert der Befragte, dass er im Gespräch zur Beantragung spontan einer mündlichen Prüfung im jeweiligen Fach unterzogen wurde, um über die Anrechnung zu entscheiden:

„Worauf aber hin der Professor mich mehr oder weniger unvorbereitet einer mündlichen Prüfung damals unterzogen hat, indem er mir Auszüge oder Aufgabenstellungen aus seiner alten Klausur gezeigt hat. Er hat dann aber auch die Noten der Fachschule Technik eins zu eins übernommen“ (FS-HS-NRW2_Klaus).

Ein Befragter weist darauf hin, dass durch die notenfreie Anrechnung von Leistungen ein höheres Gewicht auf den Noten der übrigen, noch zu absolvierenden Prüfungen gelegen hätte (FS-HS-ST1_Peter). Ein weiterer Befragter berichtet, dass seine Note aus dem Techniker übernommen, jedoch von einer 2,0 auf eine 2,3 durch den Professor herabgestuft wurde (FS-HS-NRW1_Sergej).

Zuverlässigkeit

In den *pauschalen Anrechnungsmodellen* wird die *Zuverlässigkeit* der Informationen durch die Befragten als durchweg positiv beschrieben. Bereits zum Studienbeginn steht für die drei Befragten (FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-BY1_Joseph) fest, welche Leistungen ihnen aus der Technikerfortbildung für das Hochschulstudium angerechnet werden.

Ein gegenteiliges Bild wird durch die Befragten, für die *individuelle Anrechnungsmodelle* angewandt wurden, gezeichnet. Sie beschreiben den Prozess als sehr unstrukturiert und die Informationen, die sie erhalten haben als *unzuverlässig*. Zum Teil wird von Versprechungen, die gemacht und nicht eingehalten wurden, gesprochen. So beschreiben zwei Befragte die Zuverlässigkeit der Informationen folgendermaßen:

„Uns [wurden] dann sehr große Versprechungen gemacht, Luftschlöser gemalt, wie viel wir dann angerechnet bekommen und dass das ja alles quasi schon fix und fertig ist [...]. Und ja, das hatte mich dann doch dazu bewegt“ (FS-HS-ST3_Michael).

„Bei uns wurde anfangs natürlich ganz viel versprochen, wir können 60 ECTS anrechnen lassen, spart zwei Semester. Ja und in den ersten beiden Semestern waren, glaube ich, von 60 ECTS ja vielleicht fünf, die wir dann anrechnen lassen konnten, also mussten alles besuchen, haben eigentlich ein ganz normales Studium gemacht“ (FS-HS-ST2_Mohamed).

Ein Befragter schildert, dass er sich aufgrund von Erfahrungsberichten bzgl. der Unzuverlässigkeit von individuellen Anrechnungsmodellen bewusst für eine Hochschule mit pauschalem Anrechnungsmodell entschieden hat:

„Also da hat man halt auch, wenn man sich informiert hat, hat man halt verschiedene Geschichten gehört, dass man seine Unterlagen hinschickt und dann kommt irgendwas zurück und es wird gar nicht angerechnet, so war es beim Kollegen von mir [...]. Da war dann die Entscheidung für mich, ok, die Hochschule, wo ich war, die rechnen nahezu bedingungslos einfach den Techniker an“ (FS-HS-BY1_Joseph).

Zusammenfassung: Problemfelder und Best-Practice zur Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung

In der Gesamtschau der Ergebnisse zur Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung für das Hochschulstudium lässt sich festhalten, dass zwischen pauschalen und individuellen Anrechnungsmodellen unterschieden werden kann. Aus Perspektive der Studierenden sind pauschale Anrechnungsmodelle zuverlässiger und bieten damit eine bessere Planbarkeit der Studieninhalte und der Finanzierung des Studiums. Aus Sicht der Studierenden ist das Studium besonders mit den unstrukturierten, individuellen Anrechnungsverfahren schwer planbar.

Hinzu kommen personenabhängige Entscheidungen und zum Teil unzuverlässige Informationen. Diese beiden gegensätzlichen Pole spiegeln sich auch in der Studiendauer wider: In allen Fällen in der vorliegenden Stichprobe hat die pauschale Anrechnung von Leistungen zu einer Verkürzung der Studiendauer geführt, während die individuelle Leistungsanrechnung in keinem der Fälle zu einer Verkürzung der Studiendauer geführt hat.

Studienverlauf

Im folgenden Abschnitt werden die Befragungsergebnisse zum Studienverlauf der Befragten dargestellt. Dabei wird zunächst auf Angebote seitens der Hochschulen oder der Fachschulen zur Vorbereitung auf das Studium eingegangen. Daran anknüpfend werden die wahrgenommenen Unterschiede zwischen den Institutionen Hochschule und Fachschule beschrieben und es wird auf Unterstützungsmaßnahmen während des Studiums eingegangen. Im letzten Absatz wird u. a. basierend aus den Ergebnissen in Abschnitt III das Thema Studiendauer adressiert.

Vorbereitung auf das Studium

Angebote zur Vorbereitung auf das Studium werden in allen Fällen durch die Hochschulen in Form von Vorkursen für alle Studienanfänger:innen vor allem für die Fächer Mathematik und Physik gemacht.

Sechs der Befragten haben an den Vorkursen teilgenommen (FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-BY2_Paul, FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-NRW2_Klaus, FS-HS-BY1_Joseph) und diese in den meisten Fällen als sehr nützlich beschrieben. So konnten sie vor allem ihre Mathekenntnisse noch einmal auffrischen, erste Kontakte knüpfen und einen Überblick über die Organisation und Abläufe der Hochschule erhalten. Einer der Befragten (FS-HS-BY1_Joseph) berichtet, dass ihm der Mathevorkurs keinen Mehrwert gebracht hat.

Ein Befragter (FS-HS-ST1_Peter) äußert den Wunsch, dass es ggf. noch vorbereitende Veranstaltungen von Techniker:innen, die den Weg an die Hochschule gegangen sind, für Techniker:innen, die kurz vor dem

Studium stehen geben sollte, im Sinne einer Peer-Beratung. In einem Fall gab es auch seitens der Fachschule einen Vorbereitungskurs für das Studium, dieses Angebot wurde aber nicht wahrgenommen (FS-HS-NRW1_Sergej). Der Befragte berichtet auch, dass die Lehrkräfte an den Fachschulen auch nach dem Systemwechsel weiterhin für Fragen und Beratung zur Verfügung standen:

„Also, wir, mit unseren Lehrern aus der Fachschule, [...] nach dem Abschluss, [...] da wurde jedem das „du“ angeboten, wir hatten private Nummern ausgetauscht. Ich konnte jederzeit nachfragen, was ich auch [...] gemacht habe, ich fand das echt gut“ (FS-HS-NRW1_Sergej).

Alle Befragten schätzen die Vorbereitung der Fachschulen auf das Hochschulstudium als gut ein. Einer der Befragten sagt beispielsweise: „Und die Fachschule hat ja ihre Schuldigkeit schon getan, indem sie mich gut ausgebildet hat“ (FS-HS-ST3_Michael).

Unterschiede zwischen Fachschule und Hochschule

In allen Fällen betonen die Befragten die Unterschiede zwischen den Anforderungen der Fachschule und Hochschule, die sich aus den unterschiedlichen Organisationsformen ergeben.

Alle Befragten betonen die Anforderung an *selbstorganisiertes Lernen im Hochschulstudium*. Sie beschreiben, dass in der Fachschule durch die schulisch-organisierte Form des Lernens wenig eigenständig nachgearbeitet werden muss, da dieses größtenteils im Unterricht passiert: „Da (Fachschule) geht man halt hin nach seinem Stundenplan und dann ist gut, ne“ (FS-HS-ST1_Peter). Zugleich wird ein großer Unterschied in der *Eigenverantwortung* beschrieben:

„Dass man dann wirklich komplett für sich selbst verantwortlich ist und keiner danach fragt, wenn man dann einfach mal drei Wochen nicht zur Vorlesung geht. Was in der Schule ja nochmal ganz anders ist“ (FS-HS-NRW2_Klaus).

Zudem wird die geforderte *Selbstorganisation* rund um das Hochschulstudium betont. Dabei beschreiben einige der Befragten (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael) es als Herausforderung zu wissen, welche Module wann zu belegen sind und sich selbst den Stundenplan zu erstellen. FS-HS-ST2_Mohamed beschreibt den Übergang von der Fachschule an die Hochschule folgendermaßen:

„Ja, alleine schon, weil man halt auch einer anderen Institution ist, die ist anders aufgebaut. Man muss sich den Stundenplan selber erarbeiten. In der Schule kriegt man das ja immer alles vorgebetet, man muss da immer nur den Plan nacharbeiten. An der Uni ist man ja auf sehr viel Selbststän-

digkeit getrimmt, dass man halt selber da den Plan erstellt“ (FS-HS-ST2_Mohamed).

Zudem beschreibt einer der Befragten (FS-HS-ST3_Michael) ein unpersönlicheres *Verhältnis zwischen Dozierenden und Studierenden* an den Hochschulen: „Die Kopplung zwischen Studierenden und Dozenten an der Uni ist halt einfach, sage ich mal, unexistent oder sehr gering“ (FS-HS-ST3_Michael). In einem anderen Interview eines Befragten an einer Hochschule in Großbritannien (FS-HS-BY2_Paul), beschreibt dieser allerdings ein gegenteiliges Bild, dort hatten die Dozierenden eine offene Tür für die Anliegen der Studierenden.

In Bezug auf die Vorkenntnisse wird von den Befragten relativ einheitlich folgendes Bild gezeichnet: Das *Niveau der Inhalte ist an den Hochschulen höher als an den Fachschulen*. Besonders in Mathematik sehen die Befragten umfangreichere Vorkenntnisse bei den Kommiliton:innen, die direkt nach dem Abitur mit dem Studium begonnen haben. Drei der Befragten (FS-HS-NRW2_Klaus, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael) beschreiben, dass sie zu Studienbeginn überfordert waren und mit dem Umfang der Anforderungen an der Hochschule auf Basis ihrer Fachschulerfahrung nicht gerechnet hatten.

Einer der Befragten (FS-HS-BY2_Paul) berichtet von einer gleichwertigen Tiefe zwischen den Fachschul- und Hochschulhalten, betont dabei aber auch, dass er nicht davon ausgeht, dass dies das Standardniveau der Fachschulen ist, sondern sieht dies in einer kleinen Klassengröße begründet:

„Dadurch, dass ich so ein, da es so eine dadurch, dass wir so eine kleine Klasse waren, hatte ich einen unglaublichen tiefen und fachlich sehr fundierten und qualitativ unglaublich hochwertigen Unterricht. [...] Es war tatsächlich die fachliche Tiefe [in] [...] Mobilkommunikation an der Techniker Schule [Standort], tiefer als in meinem Master an der [Hochschule], ja. Nur mal so als Vergleich, das ist vielleicht nicht die Norm, ja. Also definitiv nicht die Norm“ (FS-HS-BY2_Paul).

Zudem geht er davon aus, dass ihm die Fachschul- und Berufserfahrung gerade für die Selbstorganisation hilfreich waren und so besser auf das Hochschulstudium vorbereitet haben.

Fünf der Befragten (FS-HS-BW_Sophia, FS-HS-NRW2_Klaus, FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-NRW1_Sergej, FS-HS-BY1_Joseph) heben hervor, dass sie durch ihre Praxiserfahrung in den jeweiligen Berufen einerseits in den *praxisbezogenen Modulen*, wie Laborpraktika, einen Vorteil gegenüber den Kommiliton:innen ohne Berufserfahrung hatten. Andererseits betonen sie, dass es ihnen im Hochschulstudium leichter fällt, sich Anwendungsbeispiele vorzustellen. FS-HS-ST3_Michael beschreibt diese Vorteile folgendermaßen:

„Weil ja die halt einfach noch so einen Schaltplan zu sehen und das Ganze praktisch umzusetzen ist ja immer noch mal zwei Paar Schuhe und da kam uns halt das Vorstellungsvermögen einfach zugute. Und dann ja, je theoretischer es wurde, desto geringer wurde denn unser Vorsprung, sag ich mal“ (FS-HS-ST3_Michael).

Vier der Befragten studieren Studiengänge, die sie zu Berufsschullehrkräften ausbilden (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael, FS-HS-NRW2_Klaus). Auch hier wird beschrieben, dass sie sich durch ihre berufliche Vorerfahrung und die Technikerfortbildung besonders gut auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet sehen:

„[Ich] denke [...] schon, dass ich mich besser vorbereitet fühle. Einfach, weil ich schon ziemlich guten Einblick darin habe, was dann halt die Auszubildenden auf Arbeit tun“ (FS-HS-ST3_Michael).

Unterstützungsangebote während des Studiums

Drei der Befragten (FS-HS-ST1_Peter, FS-HS-ST2_Mohamed, FS-HS-ST3_Michael) berichten von speziellen Tutorien, die ihnen während des Hochschulstudiums in ihrem Studiengang angeboten wurden. Hier handelt es sich allerdings nicht um spezielle Angebote für Studierende mit Technikerabschluss, sondern für alle Studierenden des Studiengangs Berufsschullehramt. Die Tutorien in Mathematik, „Konstruktionselemente 2“ und Informatik wurden von Studierenden aus höheren Semestern mit guten Noten in den jeweiligen Fächern angeboten.

Allerdings beschreibt einer der Befragten (FS-HS-ST2_Mohamed), dass dieses Angebot im Laufe seines Studiums aus finanziellen Gründen seitens der Hochschule eingestellt wurde. Auch der Befragte, der an der Hochschule in Großbritannien studierte, berichtet von umfangreichen Unterstützungsmaßnahmen durch die Hochschule, auch hier richtet sich das Angebot nicht explizit an Personen mit abgeschlossener Technikerfortbildung.

Studiendauer

Die Informationen zur Studiendauer der Befragten sind nicht vergleichbar, da zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviewstudie vier der Befragten ihr Studium noch nicht abgeschlossen hatten. Allerdings haben alle Befragten ihr Bachelorstudium zum Zeitpunkt der Interviews beendet und dieses jeweils in Regelstudienzeit (oder schneller) abgeschlossen.

Hierbei handelte es sich in drei Fällen um pauschale Anrechnungsverfahren. Wie bereits im Abschnitt unter Anrechnungsprozess beschrieben, hat in allen Fällen in der vorliegenden Stichprobe die pauschale Anrechnung von Leistungen zu einer Verkürzung der Studiendauer beigetragen. Die individuelle Leistungsanrechnung führte in keinem der Fälle zu einer

Verkürzung der Studiendauer, die Befragten berichteten aber von einer Entzerrung des Studiums.

Zusammenfassung: Problemfelder und Best-Practice zum Studienverlauf

In Kurzfassung lässt sich sagen, dass die Angebote zur Vorbereitung auf das Studium i. d. R. durch die Hochschulen in Form von Vorkursen (vor allem in Mathematik), die offen für alle Studienanfänger:innen sind, gemacht werden. Diese werden durch die Befragten als sehr hilfreich empfunden. Die Unterschiede zwischen Fachschule und Hochschule werden als sehr umfangreich geschildert. Besonders die Anforderungen an die Eigenverantwortung und Selbstorganisation sowohl in Bezug auf das Lernen als auch die Organisation rund um das Hochschulstudium werden durch alle Befragten genannt.

Zudem wird bzgl. der Fachinhalte berichtet, dass das Niveau der Inhalte an den Hochschulen im Vergleich zu den Fachschulen sehr hoch ist. Ihre größten Herausforderungen sehen die Befragten in Mathematik und den theoretischen Inhalten, ihre größte Stärke in den praxisbezogenen Modulen. Es werden keine für Techniker:innen spezifischen Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen gemacht. Zur Studiendauer lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden mit abgeschlossenem Techniker tendenziell ihr Studium in Regelstudienzeit abschließen.

3.1.3 Vergleich prägnanter Bildungs- und Berufsbiografien

Im folgenden Abschnitt werden drei Bildungs- und Berufsbiografien der Befragten dargestellt, die beispielhaft für das jeweilige Anrechnungsmodell von Leistungen aus der Technikerfortbildung stehen können. Dabei wird zunächst auf folgende Fälle eingegangen:

- Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule in Deutschland mit pauschaler Anrechnung
- keine Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule in Deutschland mit individueller Anrechnung
- internationaler Übergang ohne Kooperation mit pauschaler Anerkennung

Nach der Beschreibung der drei Fälle und der grafischen Darstellung der Bildungs- und Berufsbiografien werden die Fälle kurz miteinander verglichen.

Fall FS-HS-BW_Sophia: Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule in Deutschland

FS-HS-BW_Sophia beginnt nach ihrer abgeschlossenen Mittleren Reife 2012 eine Berufsausbildung zur Mechatronikerin, die sie im Jahr 2016 abschließt. Im Anschluss daran arbeitet sie anderthalb Jahre in diesem Beruf, bevor sie mit der Technikerfortbildung im Fach Automatisierungstechnik/Mechatronik in Vollzeit beginnt. Diese beendet sie im Jahr 2019 und schließt direkt ein Hochschulstudium in Mechatronik daran an. Hier werden ihr in einem pauschalen Anrechnungsmodell aufgrund einer Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule 60 CP aus der Technikerfortbildung angerechnet. Den Anrechnungsprozess beschreibt FS-HS-BW_Sophia folgendermaßen:

„Mechatronik [...] durch Anrechnung [...]. Das heißt, ich konnte mir aufgrund von dem Techniker zwei Semester anrechnen lassen, auf das Studium genau und dann heißt der Studiengang Mechatronik eben. [...] Also, da wurde dann vorher geguckt, was sich entsprechend überschneidet an Stoff“ (FS-HS-BW_Sophia).

Dadurch verkürzt sich das Studium von sieben auf fünf Semester. Da FS-HS-BW_Sophia das Semester der Bachelorarbeit etwas entzerren möchte, schließt sie das Studium nach sechs Semestern im Jahr 2022 ab (vgl. Abb. 3).

Fall FS-HS-ST3_Michael: keine Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule in Deutschland mit individueller Anrechnung

FS-HS-ST3_Michael absolviert im Anschluss an seine Mittlere Reife im Jahr 2010 eine Berufsausbildung zum Elektroniker für Betriebstechnik, die er im Jahr 2014 abschließt. Anschließend arbeitet er drei Jahre in diesem Beruf. Während der Berufstätigkeit beginnt er in Teilzeit die Technikerfortbildung im Fach Elektrotechnik. Nach zwei Jahren wechselt er in das Vollzeitmodell der Technikerfortbildung und schließt diese ein Jahr später, 2018, ab.

FS-HS-ST3_Michael entscheidet sich für das Studium, welches ihn zum Berufsschullehrer im ingenieurwissenschaftlichen Bereich ausbildet. Leistungen aus dem Technikerabschluss werden ihm in einem individuellen Anrechnungsmodell im Umfang von 25 CP für das Studium angerechnet. Über die Anrechnung der einzelnen Veranstaltungen wird im Laufe des Studiums entschieden. Er beschreibt seine ersten Erfahrungen mit dem Anrechnungsprozess folgendermaßen:

„Hatten für alles, was uns erstmal, ich sag mal, relativ gleich und ähnlich vorkam, was wir denn so während der Vorlesung bemerkt hatten, Anrechnungsanträge geschrieben und bis auf ein Fach wurde auch alles erstmal abgelehnt“ (FS-HS-ST3_Michael).

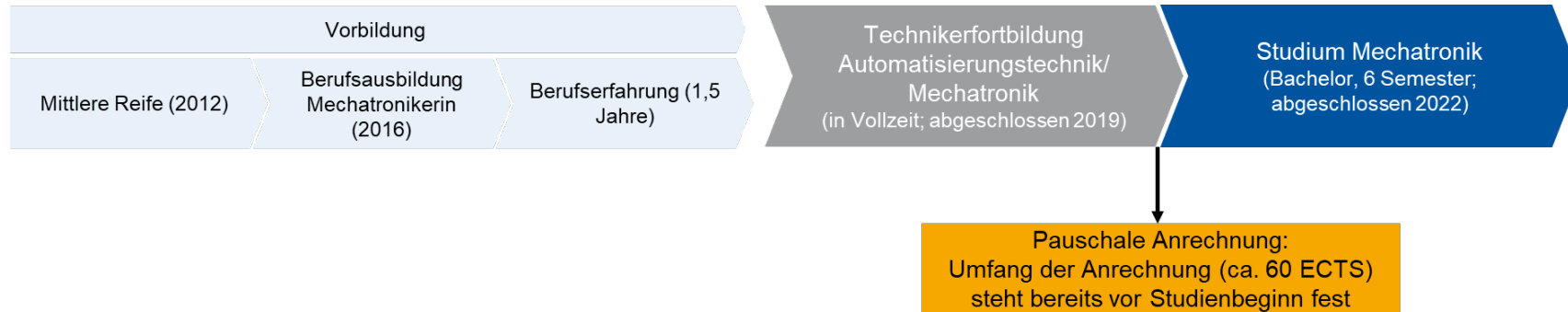
FS-HS-ST3_Michael schließt seinen Bachelor nach der Regelstudienzeit von sechs Semestern im Jahr 2022 ab (vgl. Abb. 4).

Fall FS-HS-BY2_Paul: internationaler Übergang ohne Kooperation; mit pauschaler Anerkennung

FS-HS-BY2_Paul hat die Schule mit der Mittleren Reife abgeschlossen und im Anschluss daran eine Berufsausbildung als Elektroniker für Informations- und Telekommunikationstechnik angefangen. In diesem Beruf hat FS-HS-BY2_Paul anderthalb Jahre gearbeitet, bevor er mit der Technikerfortbildung im Fach Elektrotechnik an der Fachschule in Vollzeit begonnen hat. Bereits während der Fortbildung informierte sich FS-HS-BY2_Paul über weiterführende Bildungsmöglichkeiten und fasste nach Rücksprache mit seinen Fachschullehrkräften den Entschluss an einer Hochschule zu studieren.

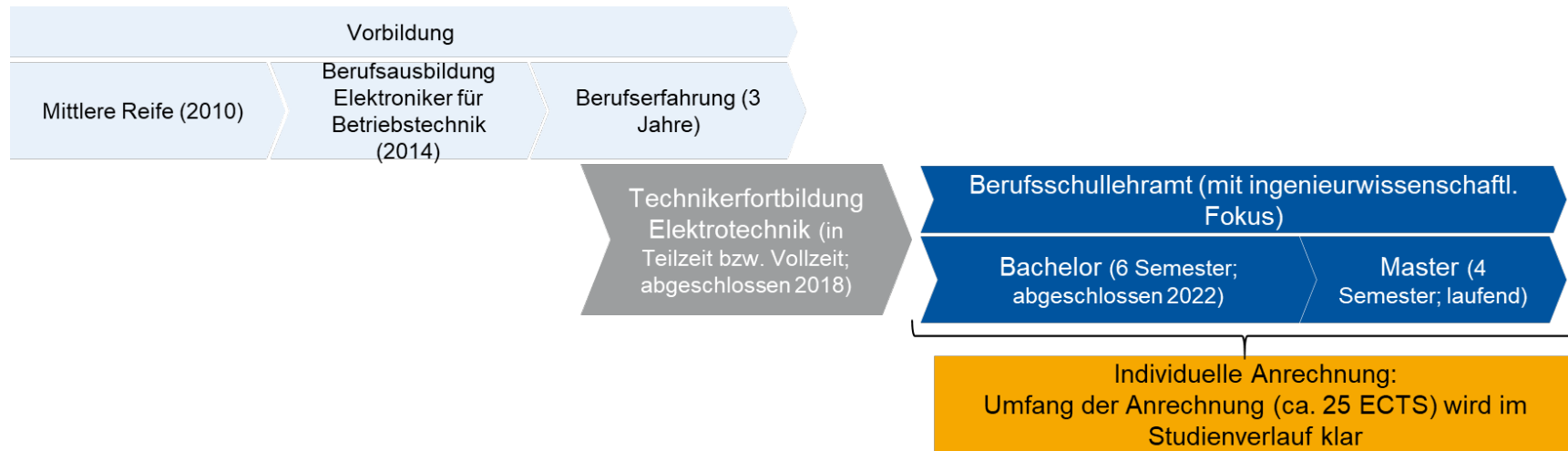
Nachdem FS-HS-BY2_Paul 2014 seine Technikerfortbildung abgeschlossen hat, entscheidet er sich für ein Hochschulstudium an einer Universität in Großbritannien im Bereich der technischen Informatik, da diese pauschal 90 CP aus dem staatlich geprüften Technikerabschluss anerkennt. Zu Studienbeginn muss noch eine Summer-School besucht werden, in der die essenziellen Module für den weiterführenden Studiengang behandelt werden. Dafür erhalten die Studierenden 30 CP, sodass das Studium bis zum Bachelorabschluss für FS-HS-BY2_Paul dann noch zwei Semester umfasst. Dieses hat er dann 2015, ein Jahr nach seinem Technikerabschluss, erfolgreich beendet (vgl. Abb. 5).

Abbildung 3: Schematische Darstellung der Berufs- und Bildungsbiografie von FS-HS-BW_Sophia



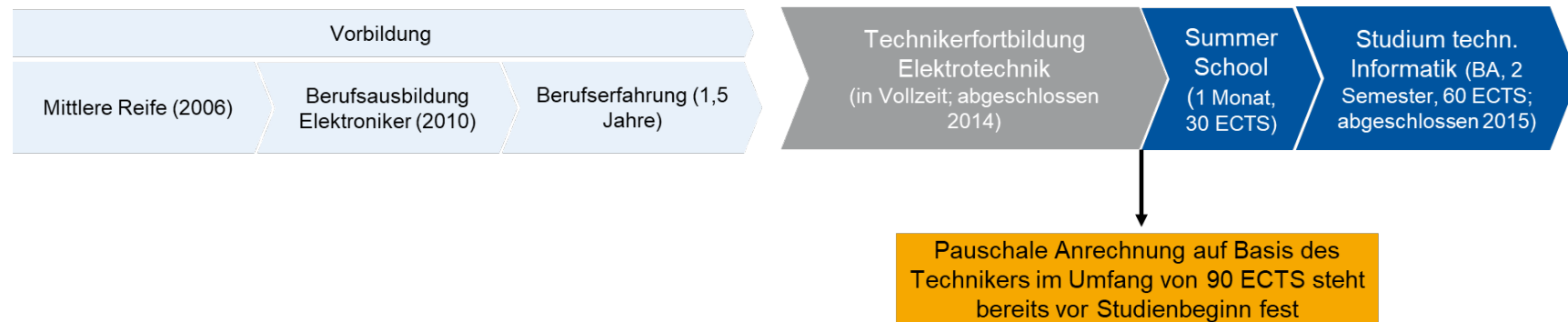
Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4: Schematische Darstellung der Berufs- und Bildungsbiografie von FS-HS-ST3_Michael



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 5: Schematische Darstellung der Berufs- und Bildungsbiografie von FS-HS-BY2_Paul



Quelle: eigene Darstellung

Vergleichende Betrachtung der Bildungs- und Berufsbiografien

Der Vergleich der drei Fälle untermauert die Ergebnisse aus den fallübergreifenden Analysen. Auch hier zeigt sich, dass die beiden pauschalen Anrechnungsmodelle zu einer Verkürzung des Studiums führen und durch die pauschale Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung, die zu Beginn des Studiums bereits feststeht, Planungssicherheit für die Studierenden entsteht.

3.2 Übergang von der Hochschule an die Fachschule

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den berufsbiografischen Interviews mit jungen Menschen dargestellt, die ohne einen ersten Abschluss aus dem Hochschulsystem ausgestiegen sind und in das System der beruflichen Bildung wechselten¹. Zunächst wird das Sample der jeweiligen Teiluntersuchung beschrieben (3.2.1), dann erfolgt die Darstellung des fallübergreifenden Kategoriensystems (3.2.2), abschließend werden auf Basis einzelner Fälle prägnante Bildungs- und Berufsbiografien herausgearbeitet (3.2.3).

3.2.1 Sample der Untersuchung

In die Untersuchung zum Übergang von der Hochschule an die Fachschule konnten sechs Studienwechselnde (fünf männliche, eine weibliche Person) aus fünf Fachschulen in vier Bundesländern (HB, NRW, ST, BY) einbezogen werden. Bezogen auf den aktuellen Fachschulstudiengang der Befragten zeigt sich ein Schwerpunkt im Bereich Maschinenbau. Fünf Studienwechselnde befinden sich aktuell im Fachschulstudium, eine befragte Person (HS-FS-NRW_Sebastian) hat die Fortbildung bereits 2011 begonnen und mittlerweile abgeschlossen, was sich ggf. auf die rechtlichen Rahmenbedingungen des Übergangs niederschlägt. Bezogen auf die Leistungen aus dem ingenieurwissenschaftlichen Hochschulstudium

1 Heublein/Richter/Schmelzer (2020, S. 2) definieren Studienabbrechende als „Personen, die durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, aber das deutsche Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen“. Da i. d. R. auch an den Fachschulen für Technik von „Studierenden“ gesprochen wird, werden im Folgenden die Begriffe Studienwechselnde, Systemwechselnde und Hochschulaussteigende synonym verwendet für Personen, die die Hochschule ohne ersten Abschluss verlassen und in das System der beruflichen Fortbildung an den Fachschulen für Technik einmünden.

zeigt sich ein breites Spektrum von 18 erworbenen CP bis hin zu insgesamt 179 CP aus zwei Studiengängen.

Tabelle 2: Sample der Untersuchung zum Übergang Hochschule zur Fachschule

Zuordnung Fallstudie		Fachschulstudium		Leistungen Hochschulstudium	Umgang mit Regelvoraussetzungen		Anrechnung von Hochschulleistungen (und Hochschulreife)
Fall	Pseudonym (HS-FS-FALL_NAME)	Fachrichtung Form	Start		Ausbildung	Berufserfahrung	
C: Bremen	HS-FS-HB_David	Maschinentechnik Vollzeit	2021	6 Semester 18 CP	vor Zulassung (vor Hochschulstudium)		individuelle Anrechnung: ein Fach im ersten Vollzeitjahr (Werkstofftechnik)
D: Nordrhein-Westfalen	HS-FS-NRW_Sebastian	Maschinenbau Teilzeit	2011	3 Semester k. A.	vor Zulassung / nach Hochschulausstieg	parallel zur Teilzeit-Fortbildung	keine Anrechnung
F: Sachsen-Anhalt	HS-FS-ST1_Peter	Maschinenbau-technik Teilzeit	2021	3 Semester k. A. (+ weiteres Studium > 4 Semester; k. A. zu CP)	teilweise parallel zur Teilzeit-Fortbildung	parallel zur Teilzeit-Fortbildung	pauschale Anrechnung der ersten beiden Teilzeitjahre

Zuordnung Fallstudie		Fachschulstudium		Leistungen Hochschulstudium	Umgang mit Regelvoraussetzungen		Anrechnung von Hochschulleistungen (und Hochschulreife)
Fall	Pseudonym (HS-FS-FALL_NAME)	Fachrichtung Form	Start		Ausbildung	Berufserfahrung	
	HS-FS-ST2_Linus	Produktionstechnik Vollzeit	2021	4 Semester 38 CP	vor Zulassung / nach Hochschulausstieg		pauschale Anrechnung (1. Vollzeitjahr) nicht in Anspruch genommen; keine Möglichkeit individueller Anrechnung von Fächern
G: Bayern	HS-FS-BY1_Yussuf	Allg. Maschinenbau Teilzeit	2020	5 Semester 30 CP	vor Zulassung / nach Hochschulausstieg		keine Anrechnung von Hochschulleistungen; pauschale Anrechnung des ersten Teilzeitjahres wg. Abitur
H: Bayern	HS-FS-BY2_Olivia	Mechatronik Vollzeit	2022	8 / 3 Semester 103 / 76 CP	vor Zulassung (vor Hochschulstudium)	vor Zulassung: Anerkennung von Praxissemester und Werkstudententätigkeit	pauschale Anrechnung eines halben Vollzeitjahres wegen Studienleistungen und Abschluss der Fachoberschule (FOS); Anerkennung Praxissemester als Berufserfahrung

Quelle: eigene Daten

3.2.2 Fallübergreifende Erfahrungen und Perspektiven

Es folgt die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Analyse anhand des erarbeiteten fallübergreifenden Kategoriensystems.

Studienzweifel und Neuorientierung

In der Kategorie Studienzweifel und Neuorientierung werden zunächst Gründe für den *Hochschulausstieg* in den Blick genommen. Es folgt die Frage nach der Rolle von *Beratungs- und Informationsangeboten* für die schlussendliche *Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme*, die in der vorliegenden Stichprobe jedoch nicht mit einer spezifischen *Vorbereitung auf den Wechsel* einhergeht.

Hochschulausstieg

Zum Thema Studienabbruch und Hochschulausstieg existieren einige umfangreiche empirische Untersuchungen (vgl. z. B. Heublein et al.). Hier sollen jedoch exemplarisch die von den Studienwechselnden genannten Gründe zusammengefasst werden, die zum Hochschulausstieg beigetragen haben und ggf. ein Motiv zum Wechsel in das System der beruflichen Bildung darstellten. Hierbei lassen sich prinzipiell Gründe unterscheiden, die in der Darstellung der Befragten stärker in der Person und dem Verhalten der Studienausstiegenden liegen und solche Gründe, die stärker auf die Inhalte des Studiums rekurrieren.

Fünf Studierende nennen Gründe für den Hochschulausstieg, die sich dem Bereich *Leistungsprobleme und fehlender Studienerfolg* zuordnen lassen (HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-HB_David, HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-BY2_Olivia). Vier entscheiden sich infolgedessen aktiv zum Studienabbruch: „Ja, dann kam irgendwo der Moment, wo man dann sagen muss, vernünftig sein und aufhören“ (HS-FS-HB_David). Eine Person wird infolge eines gescheiterten Drittprüfungsversuchs exmatrikuliert (HS-FS-BY1_Yussuf). Ein Befragter beschreibt, dass ihn der Umgang mit Misserfolgen überfordert habe, da er in seiner bisherigen Bildungsbiografie damit nicht konfrontiert gewesen sei:

„Und auf einmal kam halt die Situation, man hat viel dafür gemacht, viel dafür gelernt und man hat kein Ergebnis dafür bekommen. Also kein Lob, sage ich mal, ja, in Form von guten Noten, und das war eine Situation, die kannte ich gar nicht, und das hat mich also ein bisschen überfordert“ (HS-FS-ST2_Linus).

Probleme im Bereich Motivation und selbstständiges Lernen werden von vier Studierenden (HS-FS-HB_David, HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST2_Linus) angeführt. Ein Befragter (HS-FS-NRW_Sebastian) verweist in diesem Zusammenhang auf mangelndes Interesse

am Fach, ein anderer stellt die Motivationsprobleme in einen Zusammenhang mit den erzielten Misserfolgen im Studium:

„[Erst] hat man so ein bisschen Anschluss verpasst, dann ist man durch die ersten Prüfungen durchgefallen. Das war auch ein bisschen demotivierend dann“ (HS-FS-HB_David).

Zwei Studienwechselnde (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST2_Linus) heben in diesem Zusammenhang die hohen Anforderungen der Hochschule an das selbstständige und selbstmotivierte Lernen hervor bei gleichzeitig fehlenden Hilfsangeboten und Strukturen – ein Anforderungsprofil, dem sie sich nicht gewachsen sahen, wie die folgenden Zitate illustrieren:

„Beim Studium ist es halt so, dass man von einem verlangt oder erwartet, dass man halt selbst selber viel macht, dass man sich selbst viel erarbeitet und zu Hause eben auch viel macht“ (HS-FS-ST2_Linus).

„Also nach den ersten zwei Semestern war eigentlich so ja, jetzt bist du selber für dich zuständig. Es gibt keine Tutorien mehr, es gibt keine Übungen mehr, nur in ganz seltenen Fällen“ (HS-FS-BY2_Olivia).

„Später bin ich dann nicht wirklich so richtig weitergekommen, weil ich nicht mehr hingegangen bin zu den Vorlesungen, weil man hat einfach an der TH keinen richtigen Zwang, dort hinzugehen“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Infolge dieser im Studium erlebten Schwierigkeiten beschreiben zwei Personen Konsequenzen im Bereich der mentalen und körperlichen Gesundheit: „Mir ging es wirklich auch mental ziemlich schlecht in der Studienzeit und es wurde immer schlechter“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Weitere Gründe, die zum Hochschulausstieg beigetragen haben, liegen im *Umfeld der Betroffenen*. Hierzu gehörten Probleme im privaten Lebensbereich (HS-FS-HB_David), Probleme und erhöhte Arbeitszeiten in der Ausbildung im Rahmen eines dualen Studiums (HS-FS-ST2_Linus) und eine schwierige finanzielle Situation, die im familiären Umfeld abgefangen werden muss (HS-FS-ST2_Linus). Ein Befragter (HS-FS-HB_David) nennt überdies die Umstellung auf Onlinelehre infolge der Pandemie als einen weiteren Auslöser für die Abbruchentscheidung.

Auf der anderen Seite nennen die Hochschulaussteiger Gründe für den Studienabbruch, die auf den fehlenden *Praxis- sowie Anwendungs- und Verwertungsbezug* des an der Hochschule Gelernten verweisen. Eine Befragte beschreibt, dass sie prinzipiell im theorie-lastigen Hochschulunterricht keine Anwendungsperspektive gesehen habe: „Also ich persönlich hatte nicht das Gefühl, dass ich jetzt irgendwie fürs Leben was lerne oder für den Job danach“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Ein anderer Befragter beschreibt, dass das Studienfach aus seiner Sicht nicht zum Erreichen seiner beruflichen Zielperspektive beigetragen

habe: „Und das hätte das Studium nicht oder hätte es mir nicht, hätte mir nicht die Möglichkeit gegeben, da zu arbeiten, wo ich hinmöchte“ (HS-FS-ST1_Peter).

Beratung und Information

Auch in der vorliegenden kleinen Stichprobe zeigt sich ein aus der Forschung zum Studienausstieg bekanntes Phänomen (vgl. Heublein et al. 2018, S. 118): Personen, die ihr Studium vorzeitig beendet, nutzen häufig nicht die *Beratungsangebote der Hochschule*, wie auch die folgenden Stellungnahmen zur Frage nach der Inanspruchnahme von hochschulischen Beratungsangeboten aus den Interviews zeigen:

„Ne, eigentlich nicht, weil für mich hatte ich im Kopf dann eigentlich schon Studium mehr oder weniger dann abgeschlossen“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

„An der Hochschule hatte ich eigentlich wenig Kontakt zu überhaupt irgendjemanden“ (HS-FS-BY2_Olivia).

„Ne, ich glaube, da habe ich mehr oder weniger das Handtuch geworfen und dann habe ich gedacht, das ist [...] verbrannte Erde, machst du, probierst es irgendwo nochmal neu“ (HS-FS-HB_David).

Keiner der Befragten gibt an, Beratungs- oder Informationsangebote der Hochschule zum Studienausstieg in Anspruch genommen zu haben. Eine Person begründet dies mit den geringen Erwartungen an den Nutzen des hochschulischen Beratungsangebotes:

„Aber in dem Moment habe ich mich einfach nicht gefühlt, als ob mir das [...] irgendwas bringen würde und ich habe mich lieber selber informiert“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Vielmehr zeigt sich in der Stichprobe, dass bei der Entscheidung zum Abbruch bzw. bei der Neuorientierung infolge des Hochschulausstiegs Gespräche und Alltagsberatungen mit Bezugspersonen aus dem *privaten Lebensbereich* eine übergeordnete Rolle spielen (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-BY2_Olivia):

„Da hab ich mit meinen Eltern ein langes Gespräch geführt, mein Vater hat von einem Kollegen erzählt, der auch an der Technikerschule war und Techniker gemacht hat“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Die geringe Nachfrage nach hochschulischen Beratungsangeboten scheint in einem Widerspruch zu stehen zu dem geäußerten Wunsch nach einem *besseren Informationsangebot* an der Hochschule bezüglich Alternativen zum Studium (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-BY2_Olivia). So äußert ein Befragter den Wunsch nach einer Pflichtberatung an der Hochschule, die Möglichkeiten und Alternativen zum Studium aufzeigt:

„Ich finde es halt wichtig, dass man im Studium, sag ich mal, wenn es halt schlecht läuft, da irgendwie schon mehr Input bekommt. Das ist nämlich die Schlüsselstelle, wo es halt dann weitergeht, dass man sieht, was für Optionen man halt hat“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

In diesem Zusammenhang mahnt der Befragte auch die Notwendigkeit einer besseren Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Fachschulen an:

„Ja, da finde ich irgendwie ist die Abstimmung zwischen so Hochschulen oder Unis und den Technikerschulen wichtig. Die müssen das irgendwie gebacken kriegen, weil ja jeder arbeitet so bisschen vor sich hin vor sich selbst hin, dann funktioniert das nicht. Das ist so ein grundlegendes Problem, glaube ich“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Eine Befragte hätte sich gewünscht, dass die Hochschule zum Techniker als eine konkrete *Alternative zum akademischen Bachelor* informiert.

„Ich wusste es vorher nicht, dass es das gibt und meine Kommilitonen auch nicht. So dass da vielleicht auch nicht nur eine Beratung [zu] Alternativen zum Studium gibt, sondern halt auch wirklich, was eine Alternative zum Beispiel konkret sein könnte“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Ein Befragter äußert die Vermutung, dass die Hochschulen kein Interesse daran haben, für alternative Bildungswege außerhalb der eigenen Institution zu werben: „Die Uni möchte bewusst keine Werbung dafür machen“ (HS-FS-ST1_Peter).

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen solchen Hochschulausstiegenden, die zunächst in eine berufliche Ausbildung wechseln (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-NRW_Sebastian) und jenen, die nach dem Hochschulausstieg direkt in die Fortbildung einmünden (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-HB_David). Als Alternativen zur Fortbildung benennt die zweite Gruppe, den Verbleib an der Hochschule im gleichen Studienfach (HS-FS-BY2_Olivia) oder in einem anderen Studienfach (HS-FS-ST1_Peter) sowie die Fortbildung zum Meister (HS-FS-HB_David).

„Also ich glaube, wenn ich nicht an die Technikerschule gegangen wäre, hätte ich mich noch irgendwie durch das Studium durchgequält“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Kenntnis über Fortbildung

Ein relativ geschlossenes Bild zeigt sich bei der Frage, wo die jungen Menschen *Kenntnis über die Technikerfortbildung* erlangten: Alle Befragten berichten zunächst über fehlende Kenntnisse über die Fortbildung und/oder dessen Gleichwertigkeit mit dem universitären Bachelorabschluss.

„Die Technikerschule hatte ich gar nicht so auf dem Schirm. Also ich hab mich da mit diesen Studien da, mit dieser Aufstiegsfortbildung gar nicht beschäftigt. Ich wusste nicht mal, dass es die gibt, so in dem Sinne“ (HS-FS-HB_David).

„Also ich glaube, das wissen die wenigsten. Dass man / Dass es noch solche Art von Weiterbildung gibt, ja, der ist ja auch laut dem Bildungssystem gleichgestellt mit einem universitären Bachelorabschluss und ich kann halt ganz normale Stellen antreten“ (HS-FS-ST1_Peter).

Bezogen auf ihre eigene Kenntnisnahme von der Fortbildung, verweisen die Befragten auf Personen und Informationskanäle aus dem privaten Bereich (z. B. HS-FS-NRW_Sebastian: Bekannte, HS-FS-ST1_Peter: Vater, HS-FS-HB_David: Cousin, HS-FS-ST2_Linus: Kumpel).

„Mein Papa ist selbst Techniker und ich sehe, wo es hinführen kann und das ist quasi mein Vorbild gewesen oder dann für mich halt auch der Punkt gewesen, wo ich gesagt hab, naja, Maschinenbaustudium braucht man nicht, um im Maschinenbau in der Industrie halt, ich sag mal, erfolgreich zu sein“ (HS-FS-ST1_Peter).

„Na, damals war es halt so, also, man hat ja wirklich bloß über Mundpropaganda von dem Technikerstudium mitbekommen“ (HS-FS-ST2_Linus).

Von zwei Befragten (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-BY2_Olivia) wird die eigene *Berufsschule* als beratende Institution angesprochen. Trotz räumlicher Nähe zur Fachschule fühlten sich die Befragten nicht ausreichend über den Fortbildungsweg informiert:

„Meine Berufsschule, die ersten zwei Jahre, wo ich war, die war im selben Gebäude jetzt wie die Technikerschule nur zwei, drei Stockwerke darunter. Es wurde da schon gesagt, dass es die Möglichkeit gibt, einen Techniker zu machen. Das war schon da, aber dass die wirklich eng zusammengearbeitet haben, das ist nicht passiert, weil wir halt einfach andere Lehrer haben oder eine andere Schulstruktur“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia), die nach der Berufsausbildung ein Hochschulstudium begann, hätte sich im Rückblick an ihrer Berufsschule ein größeres Informationsangebot gewünscht zur Aufstiegsfortbildung im beruflichen System *als Alternative zum Studium*:

„Also mehr Werbung für Techniker generell. Dass es die Möglichkeit gibt. So, man kennt den Meister dann schon irgendwie, aber dass es halt nochmal was anderes gibt als Meister oder Bachelor oder Master, da wusste ich nicht viel Bescheid darüber. Vielleicht noch an den Berufsschulen oder so. Da hätte ich vielleicht schon ganz gern was davon gehört, dann hätte ich mir vielleicht auch nicht überlegt zu studieren, sondern sich dann doch einen Techniker zu machen“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Informationsangebot der Fachschulen

Zwei Befragte (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-BY2_Olivia) beschreiben, wie sie in der Phase der Neuorientierung im Internet nach Informationen über die Fortbildung und über Fachschulen suchten. Beide schildern, dass sie im Rahmen der eigenen Recherchen auf ein *unübersichtliches und ausbaufähiges Informationsangebot* gestoßen seien:

„Hm, ja, was bisschen schwierig war, finde ich ja die Techniker-Schulen oder so was zu finden, die so was anbieten [...] die Internetseiten sind ein bisschen schwierig aufgebaut finde ich, dass man sich da zurechtfindet“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Insbesondere wird hier der Unterschied zwischen der Darstellung und *Sichtbarkeit von privaten und staatlichen Fachschulen* hervorgehoben, wobei der Vergleich zuungunsten der staatlichen Schulen ausfällt. So berichtet eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia), dass bei der Nutzung üblicher Recherchertools zunächst nur das Angebot der privaten Fachschulen sichtbar wird:

„Also generell ähm, war es gar nicht so einfach, eine staatliche Technikerschule zu finden“ (HS-FS-BY2_Olivia).

„Da hab ich mich dann online informiert, war ein bisschen überfordert am Anfang von der Auswahl, weil vor allen Dingen auf Google erstmal die privaten Technikerschulen angezeigt werden“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Dabei sei zunächst der Eindruck entstanden, dass Fortbildungsangebote, die zum Technikerabschluss führen, prinzipiell hohe Kosten mit sich bringen, da die privaten Angebote im Internet dominieren: „Das war schon sehr entmutigend am Anfang, weil wir dachten, woher nehme ich jetzt so viel Geld für zwei Jahre Schule halt“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Die Kenntnis über Angebote der staatlichen Fachschule erlangen die Hochschulaussteigenden häufig „durch Zufall“ (HS-FS-ST2_Linus) oder „über Umwege“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Es zeigt sich in allen Fällen, dass Hochschulaussteigende sich zunächst im privaten Umfeld und im Internet informieren. *Beratungs- und Informationsgespräche* an der Fachschule finden erst zu einem späteren Zeitpunkt in der Phase der Neuorientierung statt, i. d. R. nachdem bereits der Wunsch zur Fortbildungsteilnahme konkretisiert wurde (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-HB_David):

„Da hatte ich jetzt auch kein Beratungsgespräch, sondern also ich bin dann auch gezielt hingegangen und hab nachgefragt, wie es aussieht, wann ich anfangen kann frühestens. Also ich hatte da halt schon Vorstellungen“ (HS-FS-ST1_Peter).

Grundsätzlich wird der erste reale Fachschulkontakt als positiv bewertet (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-HB_David) bzw. es wird nicht über negative Erfahrungen berichtet.

„Das hat mir alles zugesagt und auch das Gespräch mit der Technikerschule, mit dem Schulleiter war gut und da habe ich das Gefühl bekommen, das möchte ich gern machen“ (HS-FS-HB_David).

Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme

Ein zentrales Motiv für die Fortbildungsteilnahme stellt das Streben nach einem *höheren Bildungsabschluss* (abseits des akademischen Systems) dar:

„Ja, ich hab die Ausbildung halt gemacht und ja, mir war schon klar, dass das halt nicht das Ende ist, sondern dass ich halt ein bisschen weiterkommen will“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

„Um mehr als eine Ausbildung zu erhalten“ (HS-FS-NRW_Sebastian).

„Weil ich für mich da klar stand, dass ich nochmal eine Stufe höher möchte, also ich möchte ein bisschen mehr“ (HS-FS-ST2_Linus).

„Also, grundsätzlich wollte ich auf jeden Fall noch was Übergeordnetes machen über den Kfz-Mechatroniker, ob das jetzt Meister ist oder ein Techniker, ich wollte auf jeden Fall kein Studium mehr anfangen“ (HS-FS-HB_David).

Die *Gleichwertigkeit* des Fortbildungsabschlusses auf DQR-Niveau 6 mit dem ursprünglich angestrebten akademischen Bachelor führt ein Befragter als Motivation an:

„Ja, das Studium habe ich halt nicht geschafft und ich will für mich selber hab ich jetzt auch festgestellt, halt diese Befriedigung, dass ich den Techniker halt beende und dass ich mindestens halt diesen Bachelor-Niveau dann auch hab“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Weitere aufgeführte *Motive* betreffen die mit dem Fortbildungsabschluss verbundenen gesteigerten Arbeitsmarkt- (HS-FS-NRW_Sebastian) und Gehaltschancen (HS-FS-BY1_Yussuf). Vier Befragte argumentieren im Bereich des Berufs- und Tätigkeitswunsches. Der Techniker wird als ein verwertbarer Abschluss gesehen (HS-FS-BY2_Olivia), der einen Zugangsweg zu bestimmten Tätigkeiten, wie z. B. der Entwicklung und Konstruktion, darstellen kann (HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-BY1_Yussuf). Ein Studienwechselnder charakterisiert die Fortbildung als eindeutigeren Qualifizierungsweg, um den späteren Berufswunsch zu realisieren:

„Das war so der Weg also ich wusste schon ganz genau, was ich wie ich dann weitergehe und wo mich der Techniker halt auch hinbringt. Und so bin ich in der Fachschule gelandet“ (HS-FS-ST1_Peter).

Bei der *Wahl des Fachschulstandortes* nennen drei Befragte die Nähe zum Wohnort und Lebensmittelpunkt als ausschlaggebenden Faktor (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-NRW_Sebastian) sowie das kostenlose Angebot staatlicher Fachschulen (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-BY2_Olivia) und die angebotenen Fachrichtungen (HS-FS-NRW_Sebastian).

Die Frage nach der *Finanzierung* stellt sich unterschiedlich dar in Abhängigkeit von der gewählten Organisationsform der Fortbildung. Drei Befragte (HS-FS-HB_David, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST2_Linus) absolvieren die Fortbildung als Vollzeitangebot. Sie finanzieren dies durch Aufstiegs-BAföG und einen KfW-Kredit (HS-FS-HB_David), finanzielle Unterstützung aus dem Elternhaus (HS-FS-BY2_Olivia) sowie eigene Ersparnisse und ein Stipendium (HS-FS-ST2_Linus). Befragte, die die Fortbildung in Teilzeit absolvieren (HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-HB_David) können den eigenen Lebensstandard durch die parallele Berufstätigkeit finanzieren:

„Deswegen hab ich gesagt, ja, ich möchte schon so weit selbstständig bleiben und deswegen habe ich gesagt, ja, ich mach das über eine Abend-schule“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Zudem wird als ein Vorteil dieser Variante der Erwerb von Berufserfahrung parallel zur Fortbildung genannt (HS-FS-ST1_Peter).

Vorbereitung auf den Wechsel

Keiner der Befragten beschreibt, sich nach der Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme speziell auf den Wechsel an die Fachschule vorbereitet zu haben. Zwei Personen (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-HB_David) schildern, dass die aufnehmende Fachschule *Vorbereitungskurse* anbot, beide haben diese jedoch nicht in Anspruch genommen. Alle anderen Befragten haben keine Kenntnisse über angebotene Vorbereitungskurse an den Fachschulen. Insgesamt äußern die Befragten keinen Bedarf nach formalisierten Vorbereitungsangeboten der aufnehmenden Fachschule.

Eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia) beschreibt, dass ihr neben einer Beratung zum Ablauf des Wechsels auch das Kennenlernen der Lehrkräfte und eine temporäre *Gasthörerschaft* an der Fachschule ermöglicht wurde:

„Ansonsten wurde mir halt direkt angeboten, dass ich halt, sobald ich mich bewerbe, direkt am Unterricht teilnehmen kann, auch wenn ich noch keine Schülerinnen bin als Gasthörerin, das wurde mir direkt angeboten, was ich schon sehr angenehm fand, dadurch habe ich halt direkt die Klasse kennengelernt“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Hierdurch konnte die Studierende ihre Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme noch einmal absichern, wie sie selbst beschreibt:

„Hätte mich ja auch nochmal umentscheiden können, hätte ich gesagt, ist doch gar nichts für mich, hätte ich dann noch einfach gehen können, im Endeffekt“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Zusammenfassung: Problemfelder und Best-Practice in der Phase der Neuorientierung

Bezogen auf den Hochschulausstieg lassen sich Gründe unterscheiden, die stärker in der Person des Studienausstiegenden in der Auseinandersetzung mit den gegebenen Anforderungen liegen (Leistungsprobleme, Probleme beim selbstständigen Lernen) und solche Begründungen, die stärker auf Charakteristika des Hochschulstudiums rekurrieren (fehlender Praxis- und Verwertungsbezug).

In der Zusammenschau der Ergebnisse zur Phase Studienzweifel und Neuorientierung zeigt sich eine mangelnde Kenntnis über die Fortbildung und damit verbunden ein Bedarf nach systematischer Information zur Fortbildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten und von unterschiedlichen Institutionen. Bisher, so scheint es, erlangen die Studienwechselnden die Kenntnis über den Fortbildungsweg im Wesentlichen aus dem privaten Lebensbereich und häufig nur durch Zufall.

Obwohl hochschulische Beratungsangebote zum Studienausstieg in der Stichprobe nicht in Anspruch genommen werden, besteht der Wunsch nach mehr Beratung zu konkreten, gleichwertigen Alternativen zum Studium. Aufseiten der Fachschule wird eine geringe Sichtbarkeit der staatlichen Fachschulen bei Internetrecherchen im Vergleich zu privaten, kostenintensiven Angeboten deutlich. Hieraus ergibt sich bei einigen Befragten eine fehlende Transparenz von Bildungsangeboten und Rahmenbedingungen der Fortbildung.

Das Informationsangebot der Fachschulen wird teilweise als unübersichtlich empfunden. Auch von den Berufsschulen wünschen sich die Befragten zum Teil mehr Informationen über den Fortbildungsweg zum Techniker:innen als Alternative zum/r klassischen Meister:in und zum Studium. Trotz der häufig bestehenden örtlichen Nähe zwischen Berufs- und Fachschule scheint dies nicht unbedingt gegeben.

Hinsichtlich der Vorbereitung auf den Wechsel artikulieren die Befragten keinen weiteren Bedarf nach zusätzlichen Angeboten für die Zielgruppe. Eine Befragte berichtet über eine Gasthörerschaft an der Fachschule, die ihr erlaubt habe, ihre Wechselentscheidung abzusichern.

Zulassung zur Fortbildung

Zum Zeitpunkt des Hochschulausstiegs hat nur einer der Befragten (HS-FS-HB_David) die *Regelvoraussetzungen* zur Fachschulzulassung be-

reits vor dem Hochschulstudium erworben und kann somit barrierefrei an die Fachschule für Technik wechseln. Eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia) hat vor dem Hochschulstudium bereits eine Ausbildung absolviert, aber darüber hinaus keine Berufserfahrung im Ausbildungsbetrieb gesammelt. Vier Hochschulaussteigende (HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY1_Yussuf) können weder Berufsausbildung noch das geforderte Jahr Berufserfahrung nachweisen (vgl. Tabelle 2).

Grundsätzlich lassen sich im Material drei Vorgehensweisen/Strategien im *Umgang mit fehlenden Zulassungsvoraussetzungen* unterscheiden: Erstens, der Wechsel in eine Berufsausbildung auf DQR-Niveau 4 und das Nachholen von Praxisphasen, zweitens, die Möglichkeit Aus- und Fortbildung bzw. berufliche Tätigkeit und Fortbildung zu parallelisieren und drittens, die Anerkennung von Nebentätigkeiten und Praktika als Berufserfahrung.

Übergänge auf DQR-Niveau 4

Drei Hochschulaussteigende (HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-NRW_Sebastian) wechseln von der Hochschule in die Ausbildung auf DQR-Niveau 4 und absolvieren diese jeweils in einer verkürzten Form, was jedoch zunächst eine „Verlängerung“ des Bildungswegs um zweieinhalb Jahre (HS-FS-BY1_Yussuf) bzw. drei Jahre (HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-ST2_Linus) bedeutet.

Zwei Befragte (HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-BY1_Yussuf) berichten, dass sie auch die geforderte Berufserfahrung im Anschluss vor Beginn der Fortbildung im Ausbildungsbetrieb erworben haben (und nicht parallel zur Fortbildung in Teilzeit, wie in einem anderen Fall (HS-FS-NRW_Sebastian) geschehen. Damit erfüllen sie bei Einschreibung an der Fachschule die Regelvoraussetzungen, verlängern jedoch den Zeitraum zwischen Hochschulausstieg und Fortbildungsbeginn um mindestens ein weiteres Jahr.

Hier soll erwähnt werden, dass beide Personen (HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-BY1_Yussuf) in Abwägung eines Modells, das durch die Parallelisierung von Ausbildung/Berufserfahrung und Fortbildung den Bildungsweg bis zum Fachschulabschluss um mehrere Jahre verkürzt, *Bedenken* gegen dieses Modell vorbringen. Hierzu gehört der Wunsch, in Anbetracht des gescheiterten Hochschulstudiums alle Voraussetzungen für den erfolgreichen Abschluss der Fortbildung zu erwerben:

„Gerade weil das [Hochschulstudium] eben auch nicht funktioniert hatte, wollte ich eben auf Nummer sicher gehen, dass man halt auch alle Grundvoraussetzungen hat [...] Ich wollte das mit einem vernünftigen Abschluss machen, mit guten Noten“ (HS-FS-ST2_Linus).

Ein anderer Befragter befürchtet, dass die Doppelbelastung zu schlechteren Ausbildungs- und Studienergebnissen führen könnte:

„Weil, wenn man nebenbei noch arbeitet, dann ja seine Abschlussprüfungen für die Ausbildung machen will und dann nebenbei noch was anderes macht, da leidet halt einfach die Qualität dann, finde ich“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Modelle zur Parallelisierung von Berufsausbildung/-tätigkeit und Fortbildung

Ein Befragter (HS-FS-ST1_Peter) nutzt im Rahmen eines Pilotprojektes seiner Fachschule in Sachsen-Anhalt die Möglichkeit, die Fortbildung bereits parallel zur Berufsausbildung zu beginnen. Somit steigt er nach dem Hochschulausstieg in eine verkürzte Berufsausbildung auf DQR-Niveau 4 ein, beginnt aber im dritten und letzten Ausbildungsjahr bereits die Fortbildung in einer berufsbegleitenden Form (Abendunterricht).

Voraussetzung für die Teilnahme am Pilotprojekt sind nach Darstellung des Befragten eine ausreichende Zahl an Leistungen aus der Hochschule sowie die Teilnahme an einer Zulassungsprüfung: „[Ich] musste auch noch mal so eine Zulassung machen. Also ich wurde halt nochmal getestet, ob ich halt das Wissen auch mitbringe“ (HS-FS-ST1_Peter).

Die Suche nach einem geeigneten *Ausbildungsbetrieb* erfolgte eigenständig durch den Studienwechselnden. Dieser war bereits zu Beginn der Berufsausbildung über den Fortbildungswunsch informiert, wobei die Parallelisierung der Bildungsgänge überraschte:

„Ja, da war ich offen und ehrlich und hab auch gleich gesagt, [...] dass ich sofort nach der Ausbildung den Techniker mache. Dass ich den dann aber parallel schon anfangen, damit hat keiner gerechnet“ (HS-FS-ST1_Peter).

Trotzdem schildert der befragte Studienwechselnde die Unterstützung des Betriebs:

„Und ja, also die haben mich in dem Punkt auch unterstützt, tatsächlich, also, ich hab da Rückendeckung bekommen von meinem Betrieb aus, und dass ich da ein paar mehr Freiheiten hatte, um mich mal so auszudrücken“ (HS-FS-ST1_Peter).

Über seine halbjährige Verkürzung der Ausbildung hinaus (Verkürzungsgrund: gute Leistungen), beschreibt er die Option, die Ausbildung um insgesamt ein ganzes Jahr (zusätzlicher Verkürzungsgrund: Abitur) verkürzen zu können. Diese nimmt er jedoch nicht wahr: „Hätte ich auch machen können, wollte aber nicht ganz so viel Stress haben, also war dann doch ein bisschen gemüthlicher unterwegs“ (HS-FS-ST1_Peter).

Nach Abschluss der Ausbildung verbleibt der Befragte HS-FS-ST1_Peter in seinem Ausbildungsbetrieb und kann hier die notwendige *Berufs-*

erfahrung parallel zur Fortbildung in der Teilzeitvariante erwerben. Insbesondere diese Doppelbelastung von Arbeit und Fortbildungsteilnahme beschreibt er gegenüber der Ausbildungszeit als herausfordernd:

„Ich hab halt gemerkt, dass nachdem ich angefangen habe zu arbeiten, die Umstellung zwischen ich besuche vorher die Schule, mache die Ausbildung und gehe dann abends nochmal zur Schule und jetzt halt arbeiten und das ist schon anders. Weil halt einfach die Zeit nicht mehr so da ist“ (HS-FS-ST1_Peter).

Es lässt sich festhalten, dass die Regelvoraussetzungen auch in diesem Modell eine abgeschlossene Berufsausbildung und Berufserfahrung umfassen, diese jedoch nicht zu Beginn der Fortbildung nachgewiesen werden müssen, sondern erst zum *Zeitpunkt der Abschlussprüfung* der Fortbildung. Somit wird eine Parallelisierung von Berufsausbildung und Fortbildung möglich. Zwar beschreibt der Befragte, diese Möglichkeit nicht als ausschlaggebend für die Fortbildungsentscheidung, jedoch als ein Grund für die Wahl der Fachschule und insgesamt als ein attraktives Angebot: „habe ich dankend angenommen das Angebot und freue mich da immer noch drüber“ (HS-FS-ST1_Peter).

Anerkennung von Berufserfahrung

Eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia) kann einen Berufsabschluss (Elektronikerin) aus dem Zeitraum vor dem Hochschulstudium nachweisen, jedoch keine weitere Berufserfahrung im Ausbildungsbetrieb. Im Rahmen der Zulassung an der Fachschule werden ihr jedoch eine *Tätigkeit als Werksstudentin sowie ein Praxissemester* als Berufserfahrung anerkannt, sodass sie ohne Nachholen von Berufserfahrung in die Vollzeitvariante der Fortbildung einsteigen kann:

„Ja, ich habe, ähm, während meines Studiums als Werkstudent gearbeitet, teilweise auch einiges, also viele Stunden [...]. Und ich hab auch ein Praxissemester schon gemacht gehabt, genau das wurde mir auch angerechnet und wenn man das alles so ein bisschen zusammengerechnet hat, kam man eben auf die Stunden, die ich brauchte“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Dabei entsprechen die im Rahmen der Werkstudententätigkeit und des Praxissemesters *ausgeübten Tätigkeiten* (Hardware-Entwicklung für Elektronik) nach Einschätzung der Befragten zwar durchaus „einigermaßen“ dem Tätigkeitsspektrum einer Fachkraft in der Fachrichtung ihrer Technikerfortbildung (Mechatronik), jedoch schildert sie auch, dass sie im Vergleich zu den Mitstudierenden an der Fachschule „recht wenig“ Arbeitserfahrung besitze:

„Das heißt zum Beispiel, wenn es um Flansch-Größen geht und ich weiß echt nicht, was ein Flansch ist, und alle kennen das halt, weil sie es in der

Arbeit halt schon häufig gesehen haben. [...] Also sie bringen halt vor allen Dingen in der Fachrichtung, in der sie vorher gearbeitet haben, einfach mehr praktisches Verständnis mit was ich halt noch nicht habe“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Zusammenfassung: Problemfelder und Best-Practice im Umgang mit fehlenden Zulassungsvoraussetzungen

Im Umgang mit fehlenden Zulassungsvoraussetzungen (Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung) haben sich im Material mehrere Wege gezeigt, die im individuellen Fall zu unterschiedlichen Konsequenzen führen: Das Nachholen der Berufsausbildung auf DQR-Niveau 4 vor Beginn der Fortbildung führt zu einer deutlichen Verlängerung des Bildungswegs zwischen Hochschulausstieg und Fortbildungsabschluss. Dabei zeigt sich bei den betrachteten Fällen, dass Verkürzungsmöglichkeiten innerhalb der Erstausbildung genutzt (halbes Jahr), aber nicht ausgeschöpft werden (max. ein Jahr).

Die Parallelisierung von Aus- und Fortbildung wird möglich, wenn die Regelvoraussetzungen erst zum Zeitpunkt der Prüfung und nicht zum Zeitpunkt der Zulassung zur Fortbildung nachgewiesen werden. Notwendig zur Umsetzung dieses Modells ist ein Ausbildungsbetrieb, der den Studienwechselnden idealerweise unterstützt, jedoch hat er im vorliegenden Fall die Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme nicht beeinflusst.

Heute schon üblich sind Modelle zur Parallelisierung des Erwerbs von Berufserfahrung und Fortbildung. Grundsätzlich sind für solche Modelle Teilzeitangebote der Fortbildung notwendig (hier: Abendschule). Dabei ist zu beachten, dass diese sehr „dichten“ Bildungsangebote anspruchsvoll sein können und daher ggf. nicht jeder Person aus der Zielgruppe als bewältigbar erscheinen, insbesondere da diese sich in einer vermutlich schwierigen Phase ihrer Bildungsbiografie befinden.

Bei fehlender Berufserfahrung können Möglichkeiten der Anerkennung von Praxisphasen innerhalb des Studiums bzw. Nebentätigkeiten geprüft werden. Damit verbunden haben sich Beratungsangebote zur Analyse der individuellen bildungs- und berufsbiografischen Voraussetzungen als hilfreich erwiesen.

Anrechnung von Hochschulleistungen

Die Anrechnung von Hochschulleistungen auf die Fortbildung kann zum einen aus einer Prozessperspektive als *Anrechnungsprozess* nachgezeichnet werden. Zum anderen können die *Ergebnisse der Anrechnung* betrachtet werden. Bezogen auf beide genannten Kategorien lassen sich *Potenziale aus Sicht der betroffenen Studierenden* zusammenfassen.

Anrechnungsprozess

In allen Fällen wird die Anrechnung an der Fachschule für Technik vorgenommen und keine weiteren involvierten Akteure oder Institutionen erwähnt. In zwei Fällen (HS-FS-HB_David, HS-FS-ST1_Peter) reichen die Hochschulaussteigenden Unterlagen der Hochschule ein (HS-FS-ST1_Peter: Prüfungsleistungen, Studienhandbuch; HS-FS-HB_David: Scheine) und die *Fachschule* entscheidet über die Anerkennung: „Ja, das war eigentlich ganz simpel“ (HS-FS-ST1_Peter).

In beiden Fällen scheinen jedoch der Prozess der Anrechnung und die dahinterstehenden Regelungen für die Studienwechselnden wenig nachvollziehbar und transparent: „Ich habe die Sachen abgegeben und ja, dann war das so durch“ (HS-FS-HB_David) und „Das ist mir nicht so transparent gemacht worden“ (HS-FS-ST1_Peter).

In nur einem Fall (HS-FS-BY2_Olivia) findet ein *Beratungsgespräch* zu den Anrechnungsmöglichkeiten der individuellen Hochschulleistungen mit einer sogenannten Techniker-Beraterin statt:

„Sie hat mir auch geholfen, was für Fächer ich mir anerkennen lassen kann und ja, so generell beratend zur Seite gestanden, wie das alles abläuft“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Dabei scheint die Beratung auch die Anerkennung beruflicher Praxisphasen auf Basis der Analyse der individuellen Berufsbiografie zu betreffen:

„Die mich daneben unterstützt hat zu sagen, okay, ich hab meine Ausbildung gemacht, ich hab danach ja nicht direkt gearbeitet, ich hab aber einen Werkstudenten-Job gehabt, da war dann eben die Anerkennung von, ähm, den beruflichen Phasen, weil man braucht ja paar Jahre Berufserfahrung theoretisch. Sie hat mir auch geholfen, was für Fächer ich mir anerkennen lassen kann und ja, so generell beratend zur Seite gestanden, wie das alles abläuft“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Drei Hochschulaussteigende (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-ST2_Linus) beschreiben, dass sie im Übergang aktiv von der *Fachschule* auf Anrechnungsmöglichkeiten hingewiesen wurden. Zwei Befragten (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-ST2_Linus) wird die Teilnahme an einem Pilotprojekt für Studienaussteigende im Land Sachsen-Anhalt angeboten, das die Anrechnung der Hälfte der Fortbildungszeit zulässt. Eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia) berichtet, dass sie im oben beschriebenen Beratungsgespräch aktiv von einer Beraterin auf die Möglichkeit eines Einstiegs zum Halbjahr hingewiesen wurde.

In zwei Fällen (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-HB_David) beschreiben Studienwechselnde, dass sie sich im Übergang an die Fachschule *eigeninitiativ* um die Anrechnung von (weiteren) Studienleistungen bemüht haben, was in einem Fall (HS-FS-BY1_Yussuf) abschlägig beschieden wird:

„Und ich habe auch gefragt, ob ich Fächer wie Mathe oder so mitbelegen muss oder ob ich mir das anrechnen kann, weil ich das im Studium ja schon gemacht hatte, aber da habe ich leider nichts gekriegt“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Im zweiten oben genannten Fall werden die auf der Homepage der Fachschule aufgeführten Anrechnungen vorgenommen, jedoch der Wunsch nach weiteren Anrechnungen abgelehnt (HS-FS-HB_David):

„Das steht auf der Internetseite so drauf und da habe ich nochmal nachgefragt, ob das nicht doch vielleicht möglich wäre. Andere Sachen aber gingen nicht“ (HS-FS-HB_David).

Die *Übernahme von Noten* aus der Hochschule wird in zwei Interviews (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-HB_David) als nachteilig für die Studienwechselnden beschrieben. Hier übernimmt die Fachschule die vorliegenden Noten aus der Hochschule, was zu einer nach Einschätzung der Befragten schlechteren Bewertung im Vergleich zu den in der Fortbildung erzielten Noten führt:

„Ähm, weil ich habe von der TH jetzt viele Vierer so ein Zeug, also im zum Halbjahreszeugnis, dann sozusagen gehabt. Also ich hätte auf jeden Fall viel bessere Noten schreiben können, weil danach hab ich fast nur Einser und Zweier geschrieben“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Im Weiteren relativiert die Befragte jedoch die Relevanz der aus der Hochschule übernommenen Zensuren für ihren weiteren Berufsweg:

„Aber das zweite Jahr [der Fortbildung] ist eigentlich wichtiger von den Noten, weshalb mich das jetzt nicht so groß gestört hat. Und Vier-Nuller-Bachelor oder einen, sagen wir Zwei-Nuller-Techniker Abschluss, da ist, glaube ich, der Zwei-Nuller-Techniker-Abschluss wohl doch besser“ (HS-FS-BY2_Olivia).

In einem Fall werden keine Noten aus der Hochschule übernommen und dem Studienwechselnden (HS-FS-ST1_Peter) in Aussicht gestellt, die Leistungen aus der Hochschule auf dem Fachschulzeugnis als solche zu kennzeichnen:

„Es hieß am Anfang, dass da keine Note per se draufsteht, sondern das soll dann draufstehen, so universitärer Abschluss. Also, um das vielleicht noch mal so ein bisschen hervorzuheben“ (HS-FS-ST1_Peter).

Ergebnis der Anrechnung

Betrachtet man das Ergebnis der Anrechnung von Hochschulleistungen auf die Fortbildung, zeigt sich ein breites Spektrum von „keine Anrechnung“ (HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-BY1_Yussuf), über ein Fach (HS-FS-HB_David: Werkstofftechnik) bis hin zu einem halben Vollzeitjahr (ent-

spricht einem Viertel der Fortbildungszeit) (HS-FS-BY2_Olivia) (vgl. Tabelle 2). Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen der individuellen Anrechnung einzelner Fächer und Module und der pauschalen Anrechnung von Fortbildungszeiten.

Bei der letztgenannten pauschalen Anrechnung, die i. d. R. zu einem Einstieg in ein höheres Fachschulsemester führt, spielt neben dem Nachweis ausreichender Studienleistungen auch die *Anerkennung allgemeinbildender Fächer* auf Basis des Abiturs (HS-FS-ST1_Peter) bzw. des Fachabiturs eine Rolle (HS-FS-BY2_Olivia: FOS: Mathe, Deutsch, Englisch). Eine befragte Person aus Bayern (HS-FS-BY1_Yussuf, 30 CP) schildert, dass trotz fehlender Anerkennung von Hochschulleistungen das erste Teilzeitjahr auf Basis der Hochschulreife anerkannt wurde (entspricht einem Viertel der Fortbildungszeit).

Leistungen, die inhaltlich nicht über eine Prüfungsleistung an der Hochschule abgedeckt werden, können in zwei Fällen (HS-FS-ST1_Peter: Maschinenelemente und Werkstofftechnik, HS-FS-BY2_Olivia: vier Fächer insgesamt, u. a. mechatronische Komponenten) im Rahmen einer zusätzlichen *Prüfung* an der Fachschule nachgewiesen werden.

Im Rahmen eines *Pilotprojektes* an einer Fachschule in Sachsen-Anhalt zeigt sich die umfangreichste Anerkennung von Fortbildungszeiten in der Größenordnung von zwei Teilzeitjahren (HS-FS-ST1_Peter) bzw. einem Vollzeitjahr (Angebot an HS-FS-ST2_Linus) – beide Varianten entsprechen der Hälfte der Fortbildungszeit.

Ein Studienwechselnder (HS-FS-ST2_Linus, 38 CP), der sich in diesem Kontext gegen den Einstieg in ein höheres Fachschulsemester entscheidet, beschreibt, dass alternativ zu dieser pauschalen Anrechnungsmöglichkeit jedoch keine individuelle Anrechnung einzelner Fächer möglich war. So boten sich ihm lediglich die Alternativen der Anrechnung eines Vollzeitjahres (entspricht der Hälfte der Fortbildungszeit) oder überhaupt keiner Anrechnung seiner Hochschulleistungen.

Grundsätzlich können sich die geschilderten Ergebnisse des Anrechnungsprozesses auf die *Studiendauer* auswirken. Der Einstieg in ein höheres Fachschulsemester verkürzt die Fortbildung um bis auf die Hälfte der üblichen Fortbildungszeit (HS-FS-ST1_Peter), während die Anrechnung einzelner Fächer im untersuchten Fall (HS-FS-HB_David) nicht zu einer Verkürzung der Fortbildungszeit führt: „Also, das hat mir letztendlich nicht viel gebracht“ (HS-FS-HB_David).

Da Hochschulausstiege nicht unbedingt mit der zyklischen Struktur des Schuljahres korrespondieren, können Modelle, die den Einstieg zum Halbjahr ermöglichen (HS-FS-BY2_Olivia), Wartezeiten vermeiden und so individuell als besonders studienzeitwirksam wahrgenommen werden:

„Weil ich hätte [ohne den Einstieg zum Halbjahr] erst im September anfangen können und nicht schon im Februar/März. Und dadurch wäre ich ein komplettes Jahr später erst fertig gewesen“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Zwei Hochschulaussteiger mit studienzeitwirksamen Anrechnungen (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY2_Olivia) nehmen Stellung zur Frage nach der Rolle dieser für ihre *Entscheidung für den Wechsel* in die Fortbildung. Beide beschreiben die Verkürzung der Fortbildungszeit als positiven Aspekt, aber nicht ausschlaggebend für die Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme: „Ist natürlich ein guter Grund, um anzufangen. Ich hätte es aber auch so gemacht“ (HS-FS-BY2_Olivia). Ein befragter Studienwechselnder mit umfangreichen Studienleistungen (HS-FS-ST2_Linus, 38 CP) entscheidet sich gegen den ihm im Rahmen eines Pilotprojektes (s. o.) angebotene Anrechnung der Hälfte der Fortbildungszeit.

Potenziale aus Sicht betroffener Studierender

Vier Studienwechselnde (HS-FS-HB_David, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY1_Yussuf) schildern, dass in den ersten beiden Teilzeitjahren bzw. im ersten Vollzeitjahr der Fortbildung vor allem allgemeinbildende Fächer unterrichtet werden. Ab dem dritten Teilzeitjahr bzw. zweiten Vollzeitjahr folgen schwerpunktmäßig technische Fächer, die sich inhaltlich stärker mit ihren Prüfungsleistungen aus ingenieurtechnischen Studiengängen an der Hochschule decken, hier werden in zwei unabhängigen Interviews die Fächer Mathematik und technische Mechanik genannt (HS-FS-HB_David, HS-FS-BY1_Yussuf).

Da in den *höheren Fachschulsemestern* laut der Befragten jedoch *keine Anrechnung* außerschulischer Leistungen möglich war, wurden die Leistungen aus der Hochschule an der Fachschule nicht anerkannt:

„Genau, es ist an der in der Technikerschule ist es so, dass man das erste und zweite Semester [der Vollzeitform], da kannst du dir die ganzen Sachen anrechnen lassen, die du mitgebracht hast und ab dem zweiten [Vollzeitjahr] leider nicht mehr“ (HS-FS-HB_David).

Diese Regelung trifft bei den Studienwechselnden teilweise (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-HB_David, HS-FS-BY1_Yussuf) auf Unverständnis:

„Also, ich würde denken, wenn man jetzt zum Beispiel diese Module abgeschlossen hat und auch die in den dritten und vierten Semestern an der Technikerschule dann dran sind, finde ich, sollte man sich das anrechnen lassen dürfen“ (HS-FS-HB_David).

Drei Studienwechselnde (HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-HB_David) beschreiben, dass es durch die fehlende Anrechnung der technischen Fächer zu einer *Wiederholung von Inhalten* gekommen sei

und Potenziale zur Verkürzung der Fortbildungszeit nicht ausgeschöpft wurden:

„Das war für mich nur ein bisschen Wiederholungen, das wäre schade, oder es war schade, dass mir das nicht anrechnen haben lassen, weil dann hätte ich vielleicht sogar ein Jahr noch mehr sparen können“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Insbesondere die beiden befragten Studienwechselnden aus Bayern (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-BY1_Yussuf), denen jeweils ein Viertel der Fortbildungszeit anerkannt wurden, sehen in ihren individuellen Fällen *Potenziale für weitere Anerkennungen* und damit verbundene Verkürzungen der Studienzzeit. Beide zeigen sich überzeugt, dass sie auf Basis ihrer hochschulischen Vorbildung die Fortbildung auch in der Hälfte der üblichen Zeit hätten bewältigen können:

„Ich hätte den Techniker auch in einer kürzeren Zeit, denke ich, geschafft, durch die Vorbildung durch das Studium einfach“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

„Aber ich denk mir, hätte auch das zweite Jahr theoretisch gereicht“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Als konkreter *Wunsch* wird in diesem Kontext eine verkürzte Fortbildungsvariante für Hochschulaussteigende formuliert, die auf das Vorwissen der Zielgruppe abgestimmt ist und vorsieht, einzelne Fächer „einfach zu überspringen“, sodass eine tatsächliche Verkürzung der Fortbildungszeit entsteht und nicht bloß vereinzelte Freistunden im Stundenplan (HS-FS-BY1_Yussuf).

Eine Befragte (HS-FS-BY2_Olivia) führt den Wunsch auf, dass die Aufnahmeprüfung, die ihr den Einstieg in das zweite Halbjahr in Vollzeit erlaubt habe, aus ihrer Sicht auch das zweite Halbjahr hätte abdecken können, um so ein ganzes Jahr Anrechnung zu erreichen: „aber ich hätte ja auch eine Prüfung im Endeffekt über das komplette Jahr schreiben können“. Als ein formales Hindernis hierfür führt sie an, dass ihr von der Fachschule die Notwendigkeit geschildert wurde, für den Abschluss Zensuren an der Fachschule zu erhalten:

„Weil man braucht irgendwie für den Abschluss Noten von der Schule selber. Sonst hätte ich mir, wie gesagt, gewünscht, dass man schon ein Jahr komplett hätte anrechnen können“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Zusammenfassung: Problemfelder und Best-Practice bei der Anerkennung von Hochschulleistungen

Im Bereich der Anerkennung und Anrechnung von Hochschulleistungen auf die Fortbildung zeigt sich, dass disparate Regelungen der Bundeslän-

der sowie die unterschiedliche Handhabung an den Fachschulen im individuellen Fall zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können.

So beträgt die Anerkennung von Studienleistungen bei einer Wechselnden mit über 100 CP-Hochschulleistungen an einer Fachschule in Bayern ein Viertel der Fortbildungszeit, hingegen bei einem Wechselnden in Sachsen-Anhalt die Hälfte des Technikerstudiums. Ein Wechselnder an einer zweiten Fachschule in Bayern erhält keine Anerkennung von Hochschulleistungen, jedoch werden ihm ein Viertel der Fortbildungszeit pauschal wegen der allgemeinen Hochschulreife anerkannt.

Im Anrechnungsprozess ist für die befragten Studierenden anscheinend nicht immer transparent, welche Fächer auf welcher rechtlichen Basis anerkannt wurden. Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang transparente Informationen und proaktive Hinweise auf Anrechnungsmöglichkeiten. Dabei können Beratungsangebote der Fachschule bei der Anerkennung von Studienleistungen und beruflichen Tätigkeiten als Praxisphasen eine positive Rolle spielen.

Insgesamt tritt mehrmals der Wunsch nach Anrechnungsmöglichkeiten für technische Fächer ab dem zweiten Vollzeitjahr bzw. drittem Teilzeitjahr auf, um die vorwiegend technisch geprägten Hochschulleistungen aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für die Verkürzung der Fortbildung nutzen zu können.

Positiv hervorzuheben ist, dass die Ermöglichung von Einstiegen zum Halbjahr durch die Anrechnung von Studienleistungen der nicht zyklischen Struktur von Studienabbrüchen entsprechen und somit Wartezeiten vermeiden. Zu prüfen wäre die Vorgehensweise der Übernahme von Noten aus der Hochschule, die im individuellen Fall zu nachteiligen wahrgenommenen Ergebnissen im Zeugnis der Fachschulen führen können.

Verlauf des Fachschulstudiums

In der Kategorie Verlauf des Fachschulstudiums werden zunächst *Unterschiede zwischen Fach- und Hochschule* aus der Perspektive der Studienwechselnden betrachtet. Es folgen die Fragen *nach Unterstützungsangeboten und -bedarfen* sowie *nach Ressourcen und Studienerfolgen* der Fachschulstudierenden.

Unterschiede Fachschule und Hochschule

Alle Befragten benennen eine Reihe von wahrgenommenen Unterschieden zwischen der Fachschule und der Hochschule. Bezogen auf die Studierendenschaft der Fachschule verweisen drei Befragte auf die Heterogenität der Klientel (HS-FS-HB_David, HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-ST1_Peter): „Also, das ist ein kunterbunt gemischter Haufen“ (HS-FS-HB_David).

Diese betrifft zum einen die große Spannbreite im Alter der Studierenden (z. B. berichtet HS-FS-HB_David über eine Spannbreite von 22 bis 38) und zum anderen ihre berufliche Vorbildung und Erfahrungen. Zwei weitere Befragte beschreiben als positiv wahrgenommene Veränderungen ein „angenehmeres Verhältnis zu den Kommilitonen“ (HS-FS-NRW_Sebastian) und einen „Zusammenhalt in der Klasse“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Eine Studienwechselnde hebt als positiven Aspekt der Fachschule hervor, dass sich die Lerngruppe auch auf einer persönlichen Ebene kennenlerne:

„Und was jetzt in der Schule ist, wir haben einen Klassenleiter, der hat mich direkt begrüßt [...], alle haben sich vorgestellt, man ist eine kleine Klasse, jeder kennt jeden und hat [...] die persönlichere Ebene“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Eine andere Rolle der Lehrkräfte an der Fachschule gegenüber Dozierenden an der Hochschule bringen vier Studienwechselnde zum Ausdruck (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-NRW_Sebastian, HS-FS-HB_David). Dabei fällt die Beschreibung der Lehrkräfte an der Fachschule durchweg positiv aus. Im Gegensatz zu Dozierenden an der Hochschule werden Fachschullehrkräfte als ansprechbar und zugänglich für Verständnisfragen wahrgenommen (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST2_Linus, HS-FS-NRW_Sebastian) sowie insgesamt als sehr unterstützend beschrieben (HS-FS-HB_David):

„Und jetzt beim Techniker ist halt wirklich wie in der Schule damals. Man kommt dahin, der Lehrer steht vorne, der erklärt das vernünftig einem, wenn man Fragen hat, kann man auch Fragen stellen“ (HS-FS-ST2_Linus).

Eine Befragte hebt positiv hervor, dass die Lehrkräfte an der Fachschule an den Belangen und dem Fortkommen der Studierenden interessiert seien, während sie an der Hochschule Desinteresse und Anonymität erlebt habe:

„Also, es war seltsam am Anfang halt einfach, dass man wirklich als Mensch geschätzt wird, dort als Schüler war seltsam, aber halt auch eher positiv (lacht)“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Ein Hochschulaussteiger (HS-FS-ST2_Linus) schildert, dass aus seiner Sicht schon die Gestaltung der Räumlichkeiten in der Fachschule zu einem weniger distanzierten und hierarchischen Kommunikationsverhältnis als an der Hochschule beitrage:

„Dann auch gerade, ich denke, auch so die Räumlichkeiten spielen eine große Rolle, weil so ein Hörsaal ist dann doch ein anderer Eindruck als so

ein Klassenraum, ja, alle auf einmal ist ja schon die Sitzposition, alle auf einer Höhe, auf einem Niveau, der Lehrer spricht halt ganz entspannt mit einem, ja“ (HS-FS-ST2_Linus).

Vier Befragte sprechen Aspekte an, die in den Bereich der Unterrichtsgestaltung fallen. Dabei wird positiv hervorgehoben, dass die Lehrkräfte an der Fachschule bemüht sind, den Unterricht auf das unterschiedliche Ausgangsniveau der Studierenden abzustimmen (HS-FS-ST2_Linus), das Tempo bei Bedarf an die Lerngeschwindigkeit anzupassen (HS-FS-ST2_Linus) und prinzipiell auf die Situation und Bedürfnisse der Fachschulstudierenden eingehen (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-NRW_Sebastian):

„An der Hochschule marschiert man quasi so in einer Vorlesung, zwei Vorlesungen durch, was man den kompletten Fachabi gelernt hat, das hat sich halt jetzt in der Technikerschule so ein bisschen verlangsamt, sag ich mal und komm mal gut mit“ (HS-FS-HB_David).

„Und wenn es halt mal eine Woche länger dauert, dann dauert es halt eine Woche länger. Also es ist um einiges entspannter, also der Weg des Technikers jetzt so gerade wie gesagt“ (HS-FS-ST2_Linus).

„[Es] wird natürlich auch der Lerninhalt anders vermittelt, also man geht halt auch, [...] [auf] die Schüler [...] ein und sagt: ‚Ok ähm, wir machen heute mal Schluss an der Stelle, das sollte reichen.‘ Oder wenn wir dann halt ein Test eine Leistung erbringen sollen, dann wird natürlich gefragt: ‚Wann passt es euch denn am besten?‘ Und man geht halt auf ja die Schüler halt mehr ein und mir fällt es halt leicht, muss ich ganz ehrlich sagen“ (HS-FS-ST1_Peter).

Zwei Hochschulaussteigende weisen darauf hin, dass sie infolge des Wechsels an die Fachschule geringere Anforderungen im Bereich des selbstständigen Lernens und Arbeitens (HS-FS-ST2_Linus) und der Selbstorganisation (HS-FS-HB_David) erleben:

„Es ist natürlich wesentlich einfacher, sich zu organisieren, wenn man so eine große Gliederung [...] vorgegeben bekommt, wie von der Technikerschule“ (HS-FS-HB_David).

Bezogen auf die inhaltliche Gestaltung der Fortbildung heben zwei Befragte (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-BY1_Yussuf) den hohen Praxisbezug der Inhalte und Vorgehensweisen der Fachschule hervor, der eher den eigenen Neigungen entspricht. Im Gegensatz zur Hochschule werde hier der konkrete Verwendungsbezug von Lerninhalten für den beruflichen Alltag deutlich:

„Die Themen sind auch generell viel praktischer für die für den berufliche Laufbahn danach“ (HS-FS-BY2_Olivia).

„Ich bin halt eher so ein Praktiker und für mich war das dann auch die bessere Variante“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Unterstützungsangebote und -bedarf

Insgesamt beschreiben die Befragten nur wenige Herausforderungen und damit verbundenen *Unterstützungsbedarf* während und infolge des Wechsels an die Fachschule für Technik. Keiner der Befragten kann über spezielle und formalisierte Unterstützungsangebote für Studienwechselnde berichten, jedoch geben alle an, dass hierzu kein individueller Bedarf bestanden habe: „War aber auch tatsächlich wenig notwendig“ (HS-FS-BY2_Olivia) und „Ich wüsste jetzt nicht, wie man mich da hätte unterstützen können“ (HS-FS-ST1_Peter).

Vier Befragte (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-HB_David, HS-FS-BY1_Yussuf) betonen in diesem Zusammenhang, dass sie stets eine informelle, bedarfsabhängige Unterstützung durch die Lehrkräfte an der Fachschule erlebt hätten:

„Ich muss sagen, wir werden da schon gut unterstützt, wenn irgendwelche Sachen sind, die Lehrer unterstützen uns sehr“ (HS-FS-HB_David).

„So offiziell von der Schule her nicht, aber die Lehrer sind schon stark daran interessiert, dass man halt auch wirklich da mitkommt“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Ein Befragter (HS-FS-NRW_Sebastian) verweist explizit auf die Vorkenntnisse aus der Hochschule, die eine Unterstützung obsolet gemacht hätten.

Ressourcen und Studienerfolg

Hinsichtlich des eigenen Studienerfolgs kommen die Befragten zu einer günstigen Einschätzung. Dabei wird deutlich, dass sich die in der Hochschule aufgebaute *Lernkompetenz und -routine* auf hohem Anspruchsniveau günstig auf die Bewältigung von Lernanforderungen im Fachschulstudium auswirken. In zwei Fällen werden diese als Vorteil gegenüber Kommilitonen mit anderen Bildungsbiografien erlebt (HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-ST1_Peter):

„Also, ich hab jetzt ja jahrelang nur gelernt, im Endeffekt. Auch theoretische und praktische Fächer, das fällt mir um einiges leichter als den Leuten, die halt jetzt häufig auch von der Hauptschule kamen, dann Ausbildung gemacht haben, gearbeitet haben“ (HS-FS-BY2_Olivia).

Zudem berichten vier Studienwechselnde (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY2_Olivia, HS-FS-BY1_Yussuf, HS-FS-NRW_Sebastian), dass sie von *Vorkenntnissen* aus der Hochschule profitieren konnten (auch bei Einstu-

fung in ein höheres Fachschulsemester, HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY2_Olivia):

„Ja, also meine Erfolgchancen sind, denke ich, eher höher, weil ich halt einfach schon sehr sehr viel in der technischen Hochschule gelernt habe“ (HS-FS-ST1_Peter).

Explizit werden von einer Person Vorkenntnisse und Anwendungsroutinen aus der Hochschule im Bereich Mathematik benannt (z. B. Formeln umstellen):

„Ja, ich komme schon gut zurecht. Also wo ich einen Unterschied merke, ist ganz klar in Mathe oder irgendwo, wo man Formeln hat, die man anwenden muss oder sowas einfach vom Umstellen von der Sicherheit, wie man damit umgehen muss im Vergleich zu denen, die von der Hauptschule oder sowas kommen, die tun sich da schon wesentlich schwerer. Also da tu ich mir definitiv leichter“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Zwei Personen (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY1_Yussuf) schätzen vor diesem Hintergrund den eigenen *Aufwand* für die Fortbildung vergleichsweise geringer ein bei guten Studienerfolgen: „Mir fällt es um einiges leichter, ich sage mal, ich mach den Pareto (lacht). Also, ich mach wirklich minimaler Aufwand, maximaler Erfolg“ (HS-FS-ST1_Peter). Eine Rolle spielen dabei sich wiederholende Lerninhalte, die aus dem Studium bereits bekannt sind:

„Für mich war das alles ein bisschen Wiederholung. Klar, Mathe oder technische Mechanik musste ich ein bisschen üben, aber das hat dann eigentlich gut hingehauen, wenn ich sehe, was die anderen machen mussten, hab ich nicht viel rein investiert, sag ich mal“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Beide Personen (HS-FS-ST1_Peter, HS-FS-BY1_Yussuf), die aktuell die Fortbildung parallel zur Berufstätigkeit absolvieren, betonen, dass die Doppelbelastung von Arbeit und Abendschule eine gesteigerte Belastung mit sich bringt:

„Es war einfach nur hart, sich daran zu gewöhnen, dass man, wenn man bis um vier gearbeitet hat, abends noch mal drei oder vier Stunden in der Schule ist“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

Alle Befragten zeigen sich mit der *Entscheidung zur Fortbildungsteilnahme* zufrieden. Explizit erwähnt werden in zwei Fällen die Zufriedenheit über die guten Studienleistungen:

„Deswegen bin ich umso glücklicher, dass es jetzt mit der Technikerschule umso besser läuft“ (HS-FS-HB_David)

„Wie gesagt, also, ich mach relativ wenig und kommt dann trotzdem sehr gut durch, ohne dass ich da Angst haben muss, dass ich es nicht schaffe“ (HS-FS-ST1_Peter).

Einen anderen Pluspunkt stellt die gute Anwendungs- und Verwertungsperspektive des Erlernten dar:

„Für das, was ich jetzt mache in meiner Arbeit, ist der Techniker sinnvoller wie das Studium“ (HS-FS-BY1_Yussuf).

„Ich bin der Meinung, ein Maschinenbau-Studium ist nicht notwendig. Das könnten wir vielleicht als abschließenden Satz nehmen“ (HS-FS-ST1_Peter).

Zusammenfassung: Problemfelder und Best Practice im Studienverlauf

Grundsätzlich vermitteln die befragten Studienwechselnden ein sehr positives Bild ihres Fachschulstudiums. Insbesondere schätzen sie das Interesse und die Unterstützung der Lehrkräfte, den hohen Praxisbezug sowie die Ausrichtung des Unterrichtes auf die Bedürfnisse und Fragen der Studierenden. Besonders Aspekte, die an der Hochschule als negativ erlebt wurden, wie den geringen Strukturierungsgrad und damit einhergehend die hohen Anforderungen an die Selbstständigkeit, den hohen Anteil und die Dichte theoretischer Inhalte sowie die geringe Unterstützung durch die Dozierenden werden durch die Befragten an der Fachschule positiv beschrieben.

Tendenziell zeigt sich in den Berichten der Studienwechselnden, dass die im Hochschulstudium aufgebauten Kompetenzen und Vorkenntnisse in der Fortbildung genutzt werden können und in der Wahrnehmung einiger Studienwechselnder zu einem günstigen Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag sowie zum Studienerfolg beitragen können. Vor diesem Hintergrund zeigt sich in der vorliegenden Stichprobe, dass kein Bedarf nach formalisierten Unterstützungsangeboten für Studienwechselnde besteht. Die informelle, bedarfsgerechte Unterstützung durch Lehrkräfte an den Fachschulen wird jedoch durchweg als positiv bewertet.

3.2.3 Vergleich prägnanter Bildungs- und Berufsbiografien

Im Folgenden werden im Rahmen eines fallvergleichenden Modus zwei prägnante Bildungsbiografien gegenübergestellt, um deutlich zu machen, wie sich unterschiedliche Regelungen im Bereich Zugang und Anerkennung in individuellen Bildungs- und Berufsbiografien niederschlagen können.

Fall HS-FS-ST1_Peter: Teilnahme an Pilotprojekt innerhalb einer Kooperation mit Regelungen zu Zugang, Anerkennung und organisationaler Verknüpfung (Fall ST)

„Ja, wo fange ich da an? Ja. Mein Werdegang ist sehr interessant, muss ich sagen, hatte natürlich auch viel Glück“ (HS-FS-ST1_Peter).

HS-FS-ST1_Peters Schilderung beginnt bei seinem letzten allgemeinbildenden Abschluss, der allgemeinen Hochschulreife im Jahr 2012. In der Folge beginnt er ein Studium im Fach „Bauingenieurwesen“, das er in einem fortgeschrittenen Stadium abbricht. Er wechselt dann an der gleichen Hochschule das Fach und beginnt ein Studium in „Sport und Technik“. Jedoch stellt er fest, dass dieses Fach seinem Interesse am Maschinenbau eher entspricht, jedoch glaubt er, dass es ihm nicht den Zugang zum gewünschten Berufsfeld in der Industrie eröffnet.

Er sieht sich vor der Entscheidung noch einmal das Fach an der Hochschule zu wechseln hin zu „Maschinenbau“ oder in eine berufliche Ausbildung zu wechseln, mit dem Ziel, danach die Technikerfortbildung zu absolvieren. Er entscheidet sich für den Weg über die berufliche Bildung, da dieser Bildungsweg ihm als „einfacherer Weg“ und als eindeutiger Weg erscheint: „Das war so der Weg, also, ich wusste schon ganz genau, was ich wie ich dann weitergehe und wo mich der Techniker halt auch hibringt. Und so bin ich in der Fachschule gelandet“ (HS-FS-ST1_Peter).

Er findet einen Ausbildungsbetrieb und beginnt eine verkürzte Ausbildung zum Industriemechaniker (vgl. Abb. 6 in dunkelblau). An der Fachschule erfährt er von einem dort angesiedelten Pilotprojekt für das er als Hochschulaussteiger infrage kommt. Hier wird ihm die Möglichkeit gegeben, die Fortbildung bereits berufs begleitend parallel zum letzten Ausbildungsjahr seiner Berufsausbildung zu beginnen (vgl. Kap. 3.2.2, Punkt II. Zugang).

Auch die fehlende Berufserfahrung erwirbt er parallel zur Fortbildung als Fachkraft im ehemaligen Ausbildungsbetrieb (vgl. Abb. 6 in grün). Den Abschluss der Ausbildung und das Vorhandensein von einem Jahr Berufserfahrung muss er zum Zeitpunkt der Abschlussprüfung der Fortbildung nachweisen.

In der Dimension Anerkennung werden ihm auf Basis seiner Hochschulleistungen die ersten beiden Teilzeitjahre der Fortbildung (entspricht der Hälfte der gesamten Fortbildungszeit) anerkannt (vgl. Kap. 3.2.2, Punkt III. Anrechnung; vgl. Abb. 6 in orange). Der Einstieg in die Fortbildung erfolgt dementsprechend im dritten Teilzeitjahr (vgl. Abb. 6 in hellblau):

„Ähm ja, ich bin in die Klasse, die es gab, bin ich mit reingerutscht, also die waren zwei Jahre vor mir, haben sie angefangen und ich war dann halt im Dritten, war ich dann ‚Hallo hier bin ich‘ und dann hab ich das Jahr mitgemacht“ (HS-FS-ST1_Peter).

Insgesamt resümiert der Studienwechselnde, dass er durch die besonderen Regelungen im Bereich Zulassung und Anrechnung den Bildungsweg zwischen Hochschulausstieg und (geplantem) Fortbildungsabschluss um einen nennenswerten Zeitraum verkürzen kann: „Also ich möchte mal behaupten ja, ich habe drei Jahre gespart“ (HS-FS-ST1_Peter). Durch die Einbindung in ein Ausbildungsverhältnis und später ein Beschäftigungsverhältnis treten keine Probleme bei der Finanzierung der Fortbildung auf und HS-FS-ST1_Peter steht dem Arbeitsmarkt bereits zu einem frühen Zeitpunkt als ausgebildete Fachkraft zur Verfügung.

Fall HS-FS-ST2_Linus: Übergang auf DQR-Niveau 4, keine Teilnahme an Pilotprojekt und ohne spezielle Zugangsregelungen sowie Anrechnung

HS-FS-ST2_Linus wechselt nach dem erweiterten Realschulabschluss an die Fachoberschule, Fachrichtung Metalltechnik. Nach Abschluss der 12. Klasse beginnt er ein duales Studium im Fach Maschinenbau und in der Ausbildungsrichtung Industriemechaniker. Er fühlt sich von den Anforderungen im Studium, vor allem im mathematischen Bereich überfordert und als es zusätzlich zu Problemen im Ausbildungsbetrieb kommt, die zu einer verstärkten Belastung führen, entscheidet er sich, das duale Studium im vierten Semester vorzeitig zu beenden.

„Da ging es mir nachher dann aber körperlich und nicht mehr ganz so gut, weil ich mit den ganzen mit der ganzen Mathematik, sag ich mal, nicht mehr zurechtgekommen bin. Da kam dann auch noch die Belastung dazu, dass es der Firma nicht ganz so gut ging, da müssten wir dann teilweise nach der nach der Uni nochmal arbeiten gehen“ (HS-FS-ST2_Linus).

Er beginnt eine neue Ausbildung zum Zerspanungsmechaniker in einem neuen Ausbildungsbetrieb und beendet diese verkürzt nach drei Jahren (vgl. Abb. 7 in dunkelblau) so erfolgreich, dass ihm ein Weiterbildungsstipendium zugesprochen wird. Vor diesem finanziellen Hintergrund und mit dem Wunsch, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben, entscheidet er sich für die Teilnahme an der Technikerfortbildung in Vollzeit. Zunächst ist er jedoch mehr als ein Jahr als Fachkraft im Ausbildungsbetrieb tätig (vgl. Abb. 7 in grün).

Im Rahmen des Fachschulstudiums wird ihm als Hochschulaussteiger mit 38 CP die Teilnahme an einem Pilotprojekt angeboten, in dem ihm das erste Vollzeitjahr auf Basis des Fachabiturs und seiner Studienleis-

tungen pauschal anerkannt werden kann (vgl. Fall HS-FS-ST1_Peter). Er nimmt zwei Tage probeweise am Unterricht des zweiten Vollzeitjahres teil und entscheidet sich dann unter Abwägung seiner Einschätzung zu seinem Vorwissen und seinen individuellen Ressourcen gegen den Einstieg in das zweite Vollzeitjahr.

„Und dann gab es halt die Zeit, dass ich oder gab es eine kleine Übergangszeit, wo ich dann mal in die andere Klasse schnuppern konnte. Das habe ich auch wahrgenommen, habe dann ich glaube, ich war dann zwei Tage mit der Klasse über mir sozusagen unterwegs und da habe ich dann halt relativ schnell festgestellt, dass sie an einem Stand der Technik oder Stand des Wissens sind, wo ich lange nicht war. Ja, und dann hab ich mich dafür entschieden, dass ich die Techniker doch in zwei Jahren machen möchte“ (HS-FS-ST2_Linus).

Dabei beschreibt er, dass er nicht den Eindruck gehabt habe, das Wissen aus dem ersten Jahr der Fortbildung aus dem Hochschulstudium mitzubringen. Das selbstständige Nacharbeiten dieses Wissens traut er sich – insbesondere vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen aus dem Hochschulstudium – nicht zu.

„Und diese Kompensation ,sag ich mal, das erste Jahr komplett alleine, sich irgendwie zu erarbeiten plus die zwei Wochen, die ich ja sowieso schon verpasst habe, weil ich in einem, weil ich nicht so schnell nachrücken konnte und dann nochmal in einem Wissensstand einzusteigen, der eigentlich schon höher ist, weil wir im zweiten Jahr sind, das das war für mich zu viel“ (HS-FS-ST2_Linus).

Abseits der pauschalen Anrechnung werden ihm keine individuellen Anrechnungen einzelner Fächer ermöglicht. Insgesamt ergibt sich so eine Fortbildungszeit von zwei Jahren in Vollzeit (vgl. Abb. 7 in hellblau), die HS-FS-ST2_Linus über das Stipendium und private Ersparnisse finanziert und in deren Rahmen er dem Arbeitsmarkt zunächst nicht zur Verfügung steht.

Abbildung 6: Bildungsweg HS-FS-ST1_Peter



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 7: Bildungsweg HS-FS-ST2_Linus



Quelle: eigene Darstellung

4. Zusammenfassung, Limitationen und Ausblick

Es folgt die Beantwortung der eingangs gestellten Leitfragen auf Basis der Ergebnisse der beiden empirischen Teilerhebungen (Kap. 4.1). Obwohl sich eine Reihe von Limitationen des Forschungsprozesses und der -ergebnisse dokumentieren lassen (Kap. 4.2), stellen diese eine gute Ausgangsbasis für die weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Projekt DuBA – und darüber hinaus für Fragen der Systemdurchlässigkeit – dar (Kap. 4.3).

4.1 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Übergang Fachschule zur Hochschule

Welche Bedeutung hat die Studienoption aus der Perspektive von Fachschulstudierenden und welche Faktoren beeinflussen den Übergang und den Verlauf des Hochschulstudiums?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Motivation der Befragten, nach dem Technikerabschluss noch ein Hochschulstudium zu absolvieren, hauptsächlich dem Wunsch nach beruflicher und persönlicher Weiterentwicklung entspringt. Die Möglichkeiten der Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung nehmen vor allen Dingen vor dem Hintergrund des zum Teil höheren Alters der Studierenden und der Finanzierung des Studiums eine wichtige Rolle ein. Bei der Auswahl des Studienortes sind in vielen Fällen die Anrechnungsmöglichkeiten ausschlaggebend.

Die *Informationen über die Möglichkeit des Hochschulstudiums* gelangen in systematischer Weise vorwiegend durch die Hochschulen zu den Techniker:innen. Bei der Entscheidungsfindung nehmen allerdings die Lehrkräfte an den Fachschulen eine wichtige beratende Rolle ein.

Das Thema Hochschulzugangsberechtigung ist in dem Übergang von der Fachschule zur Hochschule wenig virulent, da die Techniker:innen direkt mit ihrem Technikerabschluss (entsprechend des Beschlusses der KMK-Konferenz vom 6.3.2009) eine HZB erwerben.

In Bezug auf die Anrechnung von Leistungen aus der Technikerfortbildung für das Hochschulstudium lässt sich festhalten, dass zwischen pauschalen und individuellen Anrechnungsmodellen unterschieden werden kann. Aus Perspektive der Studierenden sind pauschale Anrechnungs-

modelle zuverlässiger und bieten damit eine bessere Planbarkeit der Studieninhalte und der Finanzierung des Studiums. Aus Sicht der Studierenden ist das Studium besonders mit den unstrukturierten, individuellen Anrechnungsverfahren schwer planbar.

Hinzu kommen personenabhängige Entscheidungen und zum Teil unzuverlässige Informationen. Diese beiden gegensätzlichen Pole spiegeln sich auch in der Studiendauer wider: In allen Fällen in der vorliegenden Stichprobe hat die pauschale Anrechnung von Leistungen zu einer Verkürzung der Studiendauer geführt, während die individuelle Leistungsanrechnung in keinem der Fälle zu einer Verkürzung der Studiendauer geführt hat.

Nach der Zulassung zum Studium steht die Vorbereitung auf das Studium im Fokus. Diese wird i. d. R. durch die Hochschulen in Form von Vorkursen (vor allem in Mathematik), die offen für alle Studienanfänger:innen sind, gestaltet.

Im Übergang von der Fachschule an die Hochschule bestehen aus Sicht der Befragten weitreichende Unterschiede zwischen Fachschule und Hochschule. Besonders die Anforderungen an die Eigenverantwortung und Selbstorganisation sowohl in Bezug auf das Lernen als auch die Organisation rund um das Hochschulstudium werden durch alle Befragten als herausfordernd beschrieben.

Zudem wird bzgl. der Fachinhalte berichtet, dass das Niveau der Inhalte an den Hochschulen im Vergleich zu den Fachschulen sehr hoch ist. Ihre größten Herausforderungen sehen die Befragten in Mathematik und den theoretischen Inhalten, ihre größte Stärke in den praxisbezogenen Modulen. Es werden keine für Techniker:innen spezifischen Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen gemacht. Zur Studiendauer lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden mit abgeschlossenem Techniker tendenziell ihr Studium in Regelstudienzeit abschließen.

Übergang Hochschule zur Fachschule

Welche Bedeutung haben Übergänge in das Fortbildungssystem auf DQR-Niveau 6 in der Gruppe der Hochschulzweifelnden? Unter welchen Voraussetzungen ziehen sie eine solche Option in Betracht und wie gestaltet sich der Studienverlauf?

Ein zentrales Motiv für die Fortbildungsteilnahme stellt das Streben nach einem höheren Bildungsabschluss (abseits des akademischen Systems) dar. Insgesamt zeigt sich jedoch eine mangelnde Kenntnis über die Fortbildung und ein damit verbundener Bedarf nach systematischer Information. Es besteht der Wunsch nach mehr Beratung zu konkreten und

gleichwertigen Alternativen zum Studium zu unterschiedlichen Zeitpunkten (auch schon vor dem Hochschulstudium) und von unterschiedlichen Institutionen (Hochschule, Berufsschule, Fachschule).

Hochschulische Beratungsangebote zum Studienausstieg spielen in der Stichprobe keine Rolle für die Wechselentscheidung. Bisher, so scheint es, erlangen die Studienwechselnden die Kenntnis über den Fortbildungsweg im Wesentlichen aus dem privaten Lebensbereich und häufig nur durch Zufall.

Aufgrund der geringen Sichtbarkeit der staatlichen Fachschulen bei Internetrecherchen im Vergleich zu privaten, kostenpflichtigen Angeboten, ergibt sich bei einigen Befragten eine fehlende Transparenz von Bildungsangeboten und Rahmenbedingungen der Fortbildung. Das Informationsangebot der Fachschulen wird teilweise als unübersichtlich empfunden. Die Befragten fühlen sich auch ohne formale Vorbereitungsangebote ausreichend auf den Wechsel vorbereitet und artikulieren keinen weiteren Bedarf nach zusätzlichen Angeboten für die Zielgruppe.

Im Umgang mit fehlenden *Zulassungsvoraussetzungen* werden drei Wege deutlich, die im individuellen Fall zu unterschiedlichen Konsequenzen für die Bildungs- und Berufsbiografie führen: Das Nachholen der Berufsausbildung auf DQR-Niveau 4 vor Beginn der Fortbildung führt zu einer Verlängerung des Bildungswegs zwischen Hochschulausstieg und Fortbildungsabschluss. Bei fehlender Berufserfahrung können Möglichkeiten der Anerkennung von Praxisphasen innerhalb des Studiums bzw. Nebentätigkeiten geprüft werden. Damit verbunden haben sich Beratungsangebote zur Analyse der individuellen bildungs- und berufsbiografischen Voraussetzungen als hilfreich erwiesen.

Die Parallelisierung von Aus- und Fortbildung wird möglich, wenn die Regelvoraussetzungen erst zum Zeitpunkt der Prüfung und nicht zum Zeitpunkt der Zulassung zur Fortbildung nachgewiesen werden und wirkt sich positiv auf die Studiendauer aus. Grundsätzlich sind für solche Parallel-Modelle Teilzeitangebote der Fortbildung notwendig (hier: Abend-schule). Dabei ist zu beachten, dass diese sehr „dichten“ Bildungsangebote anspruchsvoll sein können.

Im Bereich der *Anrechnung* von Hochschulleistungen auf die Fortbildung zeigt sich, dass disparate Regelungen der Bundesländer sowie die unterschiedliche Handhabung an den Fachschulen im individuellen Fall zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Dabei scheint es für die befragten Studierenden nicht immer transparent zu sein, welche Fächer auf welcher Leistung und welcher rechtlichen Basis anerkannt wurden.

Bei Anrechnung scheint weniger der Umfang der Studienleistungen eine Rolle zu spielen als das Vorgehen der Fachschule. So ist es verwun-

derlich, dass im Bundesland Bayern die Anerkennung von Studienleistungen einer Wechslerin mit über 100 CP zu der gleichen verkürzten Ausbildungszeit führen wie die pauschale Anerkennung von Fortbildungsleistungen auf Basis des Abiturs ohne Anrechnung von Studienleistungen an einem anderen bayrischen Standort.

Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang transparente Informationen und proaktive Hinweise auf Anrechnungsmöglichkeiten. Dabei können Beratungsangebote der Fachschule bei der Anerkennung von Studienleistungen und beruflichen Tätigkeiten als Praxisphasen eine positive Rolle spielen. Positiv hervorzuheben ist, dass die Ermöglichung von Einstiegen zum Halbjahr durch die Anrechnung von Studienleistungen der nicht zyklischen Struktur von Studienabbrüchen entsprechen und somit Wartezeiten vermeiden.

Insgesamt tritt mehrmals der Wunsch nach Anrechnungsmöglichkeiten für technische Fächer ab dem zweiten Vollzeitjahr bzw. drittem Teilzeitjahr auf, um die vorwiegend technisch geprägten Hochschulleistungen aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für die Verkürzung der Fortbildung nutzen zu können.

Grundsätzlich vermitteln die befragten Studienwechselnden ein sehr positives Bild ihres *Fachschulstudiums*, insbesondere schätzen sie das Interesse und die Unterstützung der Lehrkräfte, den hohen Praxisbezug sowie die Ausrichtung des Unterrichtes auf die Bedürfnisse und Fragen der Studierenden.

Tendenziell zeigt sich in den Berichten der Studienwechselnden, dass die im Hochschulstudium aufgebauten Kompetenzen und Vorkenntnisse in der Fortbildung genutzt werden können und in der Wahrnehmung einiger Studienwechselnder zu einem günstigen Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag sowie zum Studienerfolg beitragen können. In der Stichprobe besteht kein Bedarf nach formalisierten Unterstützungsangeboten für Studienwechselnde.

Erste Reflexion der Ergebnisse vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit

Betrachtet man die Ergebnisse der Übergänge in beide Richtungen, stellen sich Fragen nach Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit.

Die unterschiedliche Auslegung der Zugangsvoraussetzungen zur Technikerfortbildung sowie das breite Spektrum an anerkannten Leistungen sowohl von den Wechselnden als auch den Hochschulstudierenden mit Technikerabschluss scheint der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit nur bedingt gerecht zu werden.

Wenn beispielsweise Fachschul- oder Hochschulstudierende nicht die Flexibilität besitzen, ihren Studienort nach dem Umfang angerechneter Leistungen auszuwählen, kann ihnen vor dem Hintergrund privater Verpflichtungen oder finanzieller Abwägungen ein Wechsel in das Akademische System bzw. Berufsbildungssystem verwehrt bleiben.

Durch die fehlende Transparenz über die Vorgehensweise und die Grundlagen der Anrechnung erscheint das Ergebnis der Anrechnung in einigen Fällen für die Studierenden nicht nachvollziehbar, was ihnen auch die Möglichkeit nimmt, die Korrektheit und Angemessenheit des Anrechnungsergebnisses kritisch zu prüfen.

Zu prüfen wäre auch, inwiefern die teilweise erfolgte Übernahme von Zensuren aus Notensystemen mit anderer Skalierung sinnvoll und fair ist, insbesondere wenn diese nicht konsistent geschieht.

4.2 Limitationen

Mögliche Limitationen bei der Interpretation der in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Ergebnissen können sich aus der Gestaltung des Leitfadens, der Rekrutierung und Zusammensetzung des Samples sowie aus der Umsetzung der Interviews als Online-Format ergeben.

Die Strukturierung der Interviews durch einen *Leitfaden* erhöht auf der einen Seite die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Gespräche, auf der anderen Seite schränkt diese Interviewform aber im Vergleich zu einer offenen Interviewführung die Relevanzsetzung der Befragten ein (vgl. Kap. 2.1).

Als weiteren limitierenden Faktor ist die *Stichprobengröße* zu nennen. Es wurden insgesamt 14 Interviews, acht für den Übergang Fachschule zu Hochschule und sechs Interviews für den Übergang Hochschule zu Fachschule durchgeführt. Für einige Fachschulen, mit denen Expert:inneninterviews in der zweiten Phase der Fallstudien geführt wurden (vgl. et al. 2022), konnten keine Befragten für die Bildungs- und Berufsbiografischen Interviews rekrutiert werden (vgl. Kap. 2.2).

Bei der Stichprobe ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass die *Rekrutierung* über die Kontaktvermittlung zu Befragten durch Fachschul- und Bildungsgangleitungen vorgenommen wurde und so eine Vorauswahl der Befragten stattfand. Des Weiteren wurden wie in Kap. 3.1.1 dargestellt ist, drei Befragte einer Fachschule, die zu unterschiedlichen Zeiträumen an der gleichen Hochschule studiert haben, befragt. Hier besteht das Risiko, dass die Gegebenheiten an beiden Institutionen in der Ergebnisbeschreibung überproportionale Berücksichtigung finden.

Darüber hinaus ist limitierend zu berücksichtigen, dass es sich bei den durchgeführten Interviews um Online-Interviews mittels Zoom gehandelt hat (vgl. Kap. 2.3). In der sozialwissenschaftlichen Forschung liegen vergleichsweise wenig Beiträge zu der Art der Durchführung qualitativer Interviews vor (vgl. Dröge 2020).

In ihrem Beitrag setzen sich Schulz und Ruddat (2012) mit der Eignung von Telefoninterviews in der Interviewforschung auseinander und kommen zu dem Schluss, dass diese Form der Interviewführung u. a. aufgrund wechselseitiger Anonymität, reduzierter Interviewereffekte und der freien Ortswahl für die Befragten, für Interviews, in denen ausschließlich die Inhalte im Fokus stehen, besser als Face-to-Face-Interviews geeignet sein könnten. Da es sich bei den vorliegenden Interviews um eine Bild- und Tonverbindung handelte, kann davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Effekte nur in abgeschwächter Form zutreffen und somit einen Mittelweg zwischen Face-to-Face-Interviews und Telefoninterviews darstellen.

Ein Interview wurde auf Wunsch des Befragten in einer schriftlichen Form durchgeführt. Hier ist zu beachten, dass keine direkten Nach- und Verständnisfragen möglich waren (nur asynchron per E-Mail). Insgesamt liefert dieses Interview im Vergleich zu den mündlich geführten weniger Detail- und Begründungswissen, trotzdem werden die schriftlichen Schilderungen als nachvollziehbar und authentisch bewertet und somit wurde insbesondere vor dem Hintergrund des schwierigen Zugangs zur Zielgruppe die Entscheidung getroffen, die schriftlichen Antworten in die Auswertung einzubeziehen.

4.3 Ausblick

In vorherigen Erhebungen und Analysen wurde vor allem die institutionelle Perspektive bei der Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen dem Fachschul- und Hochschulsystem berücksichtigt. Durch die vorliegenden bildungs- und berufsbiografischen Interviews wird diese Betrachtung um die Betroffenenperspektiven der Studierenden mit Übergangserfahrung erweitert. Auf Grundlage der empirischen Analysen mit institutioneller und individueller Perspektive, werden im nächsten Schritt Gestaltungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Durchlässigkeit zwischen dem Fachschul- und Hochschulsystem abgeleitet. Diese werden durch bildungspolitische Handlungsempfehlungen im interessierenden Kontext ergänzt.

Vorgeschlagen wird ein Handlungskonzept zur Gestaltung von Übergängen und zur Erhöhung der Durchlässigkeit, in welchen Konsequenzen

auf der rechtlichen, der curricularen und der didaktischen Handlungsebene aufgezeigt werden. Ein besonderer Fokus wird auf Schlussfolgerungen für die gewerkschaftliche Bildungspolitik gelegt, die auch mögliche Konsequenzen für die Anschlussfähigkeit an Bildungsgänge des DQR-Niveau 7 sowie für alternative Fortbildungswege des DQR-Niveau 6 enthalten.

Eine zusammenfassende Darstellung der Gestaltungsempfehlungen erfolgt im vierten Working Paper und in weiteren Veröffentlichungen des DuBA-Projektkonsortiums.

Literatur

- Bernhard, Nadine (2014): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Marburg. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf.
- Dröge, Kai (2020): Qualitative Interviews am Telefon oder online durchführen. Freiburg: QUASUS – Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-erheben/interviews/qualitative-interviews-online-oder-am-telefon-durchfuehren.html.
- Frenz, Martin / Jenewein, Klaus / Pascoe, Clarissa / Thiem, Silke / Zechiel, Olga (2023): Gestaltung reziproker Übergänge zwischen Fachschul- und Hochschulsystem – Fallstudien. Working Paper Forschungsförderung Nr. 270. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-008545.
- Frenz, Martin / Jenewein, Klaus / Pascoe, Clarissa / Zechiel, Olga (2022): Reziproke Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen auf DQR-Niveau 6. Entwicklungsstand, Erfahrungen und Einschätzungen der Fachschulen für Technik in Deutschland. Working Paper Forschungsförderung Nr. 251. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-08381.
- Heublein, Ulrich / Ebert, Julia / Hutzsch, Christopher / Isleib, Sören / König, Richard / Richter, Johanna / Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf.
- Heublein, Ulrich / Hutzsch, Christopher / König, Richard / Kracke, Nancy / Schneider, Carolin (2018): Die Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). <https://doku.iab.de/externe/2019/k190213r03.pdf>.

- Heublein, Ulrich / Richter, Johanna / Schmelzer, Robert (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf.
- Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulz, Marlen / Ruddat, Michael (2012): „Let,s talk about sex!“ Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung 13(3).

Alle Links wurden zuletzt am 22. Mai 2023 abgerufen.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Martin Frenz, Leiter der Abteilung „Bildung für technische Berufe“ am Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Prof. Dr. Klaus Jenewein, Leiter des Arbeitsbereichs Gewerblich-technische Berufsbildung am Institut Bildung, Beruf und Medien der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Mattia Lisa Müller, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Bildung für technische Berufe“ am Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Clarissa Pascoe, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Bildung für technische Berufe“ am Lehrstuhl und Institut für Arbeitswissenschaft der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

Dr.-Ing. Olga Zechiel, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Gewerblich-technische Berufsbildung am Institut Bildung, Beruf und Medien der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

ISSN 2509-2359