

**Berufsbildungsforschung &  
-beratung aktuell**

**Robert W. Jahn und Maja Birckner**

**Studienabbrecher: Über die Situation einer  
(noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb  
und außerhalb der Beruflichen Bildung**

Herausgeber:

Jenaer Institut für Berufsbildungsforschung & -beratung e.V.

Postfach 100420

D – 07704 Jena

Telefon: +49 (173) 2914104

E-Mail: [vorstand@jibb-ev.de](mailto:vorstand@jibb-ev.de)

Jahn, Robert W.; Birckner, Maja (2014): Studienabbrecher: Über die Situation einer (noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. In: Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell, Heft 1, 2 (2014).

Online-Zugriff unter:

<http://www.jibb-ev.de/Schriftenreihe>

© Copyright

Die in der „Berufsbildungsforschung und -beratung aktuell“ erscheinenden Beiträge sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Durchlässigkeit nach „unten“ als Problembereich der Berufsbildung .....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Studienabbrecher – wer geht und warum? .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Studienabbrecher im Dualen System – wer kommt und warum (nicht)? .....</b>	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Herausforderungen im Umgang mit Studienabbrechern als Zielgruppe der Beruflichen Bildung.....</b>	<b>9</b>
<b>5</b>	<b>Schlussbetrachtungen .....</b>	<b>13</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>15</b>

# 1 Durchlässigkeit nach „unten“ als Problembereich der Berufsbildung

In der Beruflichen Bildung wurden in den vergangenen Jahren unter dem Einfluss europäischer Entwicklungen vermehrt Modelle diskutiert, erprobt und etabliert, die auf bildungspolitischer Ebene der Erhöhung von Chancengleichheit dienen. Dabei spielen gegenwärtig vor allem Fragen der Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit eine Rolle, die z. T. bereits vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1970) diskutiert wurden. „Mit der Forderung nach Durchlässigkeit will der Strukturplan Chancengleichheit auch institutionell bzw. organisatorisch ermöglichen. (...) Das Bildungswesen muss so gestaltet sein, dass früher gefällte Entscheidungen für ein Bildungsziel korrigiert werden können“ (ebd., S. 38). Die abgeschlossene DECVET-Initiative bspw. zielt auf die Erhöhung von Transparenz sowie vertikaler und horizontaler Durchlässigkeit an wichtigen Schnittstellen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems. Durchlässigkeit ist eine zentrale Eigenschaft funktional differenzierter Bildungssysteme, in denen der Zugang zu Bildungsgängen durch Selektionsprozesse geregelt wird (vgl. FROMMBERGER 2009, 2012). Durch die spezifischen Zugangslogiken einzelner Bildungsbereiche und Subsysteme (vgl. bspw. EBERHARDT 2011, S. 43-51) werden Abgrenzungen und Ausgrenzungen erzeugt, die mithilfe einer erhöhten Durchlässigkeit relativiert und kompensiert werden sollen (vgl. REGLIN/ SEVERING 2012). Dies kann durch institutionelle, ordnungspolitische Maßnahmen unterstützt werden, indem u. a. „(...) der Einstieg oder Übergang in neue Qualifizierungen dadurch erleichtert wird, dass zuvor in anderen Kontexten Gelerntes anerkannt und auf den jeweiligen Zielbildungsgang im Sinne einer zeitlichen Verkürzung angerechnet wird“ (ebd., S. 9). Leider befasste sich die DECVET-Initiative allein mit den Schnittstellen innerhalb des Systems der beruflichen Bildung, nicht aber mit jenen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen (Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung).

Aufgrund der demographischen Entwicklung, stellen sich Fragen der Durchlässigkeit wohl künftig verstärkt auch aus der Sicht der Wirtschaft. DIETRICH (2012) weist bspw. auf der betrieblichen Ebene vor dem Hintergrund veränderter (regional-, branchen- und berufs-spezifischer) Angebots-Nachfrage-Relationen auf dem Ausbildungsmarkt daraufhin, dass betriebliche Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten ein Vorteil im zunehmenden Wettbewerb um leistungsfähige Jugendliche sein können (vgl. DIETRICH 2012). FROMMBERGER (2009, S. 8 f.) zeichnet in ähnlicher Weise die veränderten Motivlagen, insbesondere arbeitgebernaher Interessensvertreter nach und begründet die steigende Prominenz des Themas Durchlässigkeit, gerade für die Übergänge zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung, mit einer mangelnden Attraktivität der Beruflichen Bildung für leistungsfähige Jugendliche in Verbindung mit einem drohendem Fachkräftemangel. Die Erhöhung von Durchlässigkeit ist dabei auf der Makroebene des Bildungssystems ein wichtiges bildungspolitisches Anliegen, um das Duale System attraktiver gegenüber der Hoch-

schulbildung zu machen. Zugleich wurden vor diesem Hintergrund verschiedene Ansätze zur Öffnung der Hochschulen initiiert.

Im Übergangsbereich zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung wurde bspw. im ANKOM-Programm untersucht, wie trotz der institutionellen und curricularen Trennung mit Anerkennungs- und Anrechnungsmodellen die Durchlässigkeit zwischen dem Berufsbildungs- und Hochschulbereich erhöht werden kann (vgl. STAMM-RIEMER/ LOROFF/ HARTMANN 2011; FREITAG et al. 2011; BUHR et al. 2008). Denn auch an dieser Schnittstelle führt das unverbundene Nebeneinander zu einer undurchlässigen Struktur, „(...) die individuelle Übergänge zwischen den Bildungssektoren riskant und beschwerlich machte und den Ausgleich von Disparitäten im beruflichen resp. akademischen Arbeitsmarkt behinderte“ (REGLIN/ SEVERING 2012, S. 11), wobei die Überlappung dieser Arbeitsmärkte weiterhin zunehmen dürfte (vgl. DUNKEL/ LE MOUILLOUR 2013). Interessanterweise wird die Durchlässigkeits-Diskussion im ANKOM-Kontext sowie der Diskurs im Kontext der Akademisierung der Berufsbildung vor allem unter der Frage geführt, „(...) inwieweit in der beruflichen Bildung und auf der Basis beruflicher Erfahrungen Kompetenzen erworben werden, die einen Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen und legitimieren könnten (Stichwort 3. Bildungsweg)“ (BÜCHTER/ FROMMBERGER/ KREMER 2012, S. 1). Hingegen wird die Frage nach der Durchlässigkeit von der Hochschulbildung in die Berufsbildung und vor allem nach entsprechenden Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten (noch) selten gestellt.

Dieser Frage wollen wir uns in diesem Beitrag widmen und auf die quantitative Bedeutung des Übergangs von der Hochschulbildung in die Berufsbildung hinweisen. Es wird gefragt, wer diesen Weg aus welchen Gründen beschreitet oder auch nicht und wie Anerkennungs- und Anrechnungsmodelle diese Übergänge erleichtern könnten. Darüber hinaus wollen wir vor allem auf einen unzureichenden Forschungsstand hinweisen und einige Desiderata aufzeigen.

## 2 Studienabbrecher – wer geht und warum?

Knapp drei Viertel der Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung streben auch tatsächlich ein Studium an (vgl. LÖRZ/ QUAST/ WOISCH 2012, S. 29). Mit der Aufnahme eines Studiums prägen einerseits die Herausforderungen der Spätadoleszenz das Leben der jungen Menschen, andererseits wirken die Anforderungen der noch unbekanntem Lebenswelt Hochschule belastend, die völlig neue inhaltliche und soziale Ansprüche stellt (vgl. JUNG/ MAHLER 1989, S. 110 f.; JAHN/ FUGE/ SÖLL 2012) und an denen ein Teil der Studierenden scheitert. Ist es Studienanfängern bspw. nicht möglich, die vorgegebenen Leistungsanforderungen zu erfüllen, ihr Studium zu finanzieren, sich in die Hochschule zu integrieren oder mit ausreichender Motivation das Studium zu bewerkstelligen, brechen 28 % der Bachelorstudierenden ihr Studium erfolglos ab (vgl. HEUBLEIN et al. 2012; BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ 2010, S. 16). Über alle Fachrichtungen, Studiengänge und Studienjahre an Universitäten und Fachhochschulen hinweg beträgt der Anteil ca. 21 %. In Bezug auf absolute Zahlen schätzen HEUBLEIN et al. (2009, S. 6), dass allein an den Universitäten „(...) von den rund 260.000 erstimmatrikulierten Studierenden des Jahrgangs 2001 ca. 55.000 ihr Studium“ abbrechen (zum Vergleich 1993 ca. 75.000; vgl. GRIESBACH et al. 1998, S. 41). Unterstellt man dieser Quote eine relative Stabilität und bezieht sie auf die Studienanfänger an allen deutschen Hochschulen im Wintersemester 2012/ 2013 (425.262) (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2012, S. 4), so ist in den kommenden Jahren allein aus diesem Jahrgang mit ca. 90.000 Studienabbrechern zu rechnen.

Um ein einheitliches Begriffsverständnis zu schaffen, werden angelehnt an HEUBLEIN et al. (2012, S. 6) „(...) unter Studienabbrechern ehemalige Studierende verstanden, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen“. Aus dieser Definition ausgeschlossen sind demnach Fach- sowie Hochschulwechsler, wobei die Abgrenzung in der Praxis problematisch ist, da die Aufnahme eines neuen Studiums i. d. R. formal jederzeit möglich ist (vgl. HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 2).

Ein Studienabbruch stellt keine ad-hoc-Entscheidung dar, sondern ist ein längerer Prozess (vgl. HEUBLEIN et al. 2009, S. 13), der auf einer emotionalen Ebene von Versagens- und Zukunftsängsten, Zweifeln an der eigenen Intelligenz und der eigenen Stärke etc. begleitet wird (vgl. ÖTTL/ HÄRTER 2001, S. 18; MEYER/ DIEM/ DROZ 1999, S. 171). Zu beachten ist aber, dass vielfältige Faktoren einen Abbruch determinieren, sodass dieser Prozess der Ablösung von Studium und Hochschule als komplex und mehrdimensional charakterisiert wird (vgl. HEUBLEIN et al. 2009, S. 13; SARCLETTI/MÜLLER 2011, 239 ff.; BRANDSTÄTTER/ GRILLICH/ FAHRTHOFER 2006, S. 122). Zwar steht zumeist ein Motiv als ausschlaggebend im Vordergrund, allerdings ist nur selten ein einziger Grund allein für die Entscheidung zum Abbruch des Studiums verantwortlich.

Die Ursachen sind z. T. bereits in den Studienvoraussetzungen oder der Studienwahl zu suchen. Erfolgreiche Studierende kennzeichnet eine hohe Leistungsbereitschaft, ausrei-

chend Motivation und ein positives Selbstkonzept (vgl. MEYER et al. 1999, S. 85 f.; BEAN/EATON 2000, S. 57 ff.; GISBERT 2001, S. 23). Probleme haben hingegen jene, die kein echtes Interesse an ihrem Studium zeigen, keine dauerhafte Bindung zum Studium aufbauen können oder deren berufliche Vorstellungen anders aussehen, als die ihres Studienfachs. Bei diesen erhöht sich die Abbruchneigung aufgrund fehlender Motivation. „Die Identifikation mit Fach, Berufsbild und beruflicher Perspektive sind wesentliche Stützen auf dem Weg, das jeweilige Studium erfolgreich abzuschließen“ (HEUBLEIN et al. 2009, S. 28). Auch GEORG (2008) untersucht verschiedene institutionelle und individuelle Faktoren und identifiziert vor allem mangelnde Identifikation mit dem Studium und dem Studienfach als Ursache für einen Studienabbruch. Motive im Zusammenhang mit einer beruflichen Neuorientierung bestehen in dem Wunsch eine praktische, berufliche Tätigkeit auszuführen, die den Neigungen und Begabungen besser entspricht, als die überwiegend theoretisch ausgerichtete akademische Ausbildung. Bei den Studienbedingungen kann u. a. der fehlende Berufs- und Praxisbezug im Studium abbruchentscheidend sein (vgl. HEUBLEIN et al. 2009, S. 32). Leistungsdefizite finden häufig Ausdruck in der Schwierigkeit, „das fachliche Niveau oder die Menge des dargebotenen Stoffes“ (HEUBLEIN et al. 2009, S. 21) und den Leistungsdruck nicht zu bewältigen. Folglich bezweifeln diese Studierenden generell ihre persönliche und fachliche Eignung zum Studieren.

Neben Studienvoraussetzungen und Studiensituation wird die Abbruchentscheidung ganz wesentlich von finanziellen Bedingungen, den Lebenslagen, Beratungen und Zukunftsabsichten determiniert, die wiederum Einfluss auf die weiteren beruflichen Pläne der Studierenden haben können. Vor allem Situationen, in denen zweifelnde Studierende einen attraktiven Ausbildungsplatz finden oder ein lukratives Arbeitsangebot erhalten, beschleunigen mitunter die Abbruchentscheidung (vgl. HEUBLEIN et al. 2009, S. 16).

Studienabbrüche erfolgen nicht nur während der Studieneingangsphase, die als Klärungs- und Suchphase verstanden werden kann (vgl. SCHINDLER 1997, S. 60), sondern während des gesamten Studiums (vgl. GENSCH/ KLIEGL 2011, S. 12). Zwar werden zu Beginn des Studiums wichtige Weichen gestellt und es wird bspw. geprüft, ob Studium und Studiengang den eigenen Interessen und Zielen entspricht (vgl. SCHINDLER 1997, S. 61), jedoch erfolgt ein Studienabbruch im Durchschnitt erst nach 6,3 Semestern (vgl. HEUBLEIN et al. 2009, S. 47) – in den Bachelorstudiengängen nach ca. eineinhalb Jahren. Während bei den frühen Abbrechern in der Studieneingangsphase oftmals „(...) der Verlust der Studienmotivation und Leistungsschwierigkeiten die ausschlaggebenden Faktoren“ (ebd., S. 52) sind, verlassen späte Abbrecher die Hochschule eher aufgrund einer beruflichen Neuorientierung, wegen gesundheitlichen, familiären oder finanziellen Problemen bzw. aufgrund des endgültigen Nichtbestehens von Prüfungen (vgl. ebd., S. 51).

Im Laufe des Abbruchprozesses werden auch Abbruchkonsequenzen im Hinblick auf den weiteren Ausbildungsweg bzw. die Berufslaufbahn sowie Alternativen durchdacht (vgl. STRÖHLEIN 1983, S. 1), was in der Frage kumuliert, wie es nach einem erfolglosen Studium

weitergeht. BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ (2010, S. 21) zeigen einige Möglichkeiten alternativer Wege auf. So ist es – sofern kein Rückzug in Arbeitslosigkeit erfolgt – bspw. möglich, an einer Berufsakademie oder Fachhochschule einen akademischen Abschluss zu erwerben oder aber eine Erwerbstätigkeit zu beginnen bzw. eine Berufsausbildung aufzunehmen. Während späte Abbrecher häufig in bereits bekannte oder vertraute Berufe bzw. Tätigkeitsfelder wechseln, suchen frühe Abbrecher Berufe, die eher den eigenen Interessen und Zielen entsprechen als Studium und Studienfach (vgl. SCHINDLER 1997, S. 61). Insbesondere die späten Abbrecher haben viele Kompetenzen im Studium erworben, sodass sie oft direkt ohne größere Probleme in eine Erwerbstätigkeit münden (vgl. ebd.; POHLENZ/ TINSNER 2004, S. 152; BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ 2010, S. 19). Aus einer subjektiven Perspektive mag auch das Motiv eine Rolle spielen, das Bildungssystem nach vielen Jahren endlich verlassen zu wollen.

Auch wenn der Übergang in eine abhängige Beschäftigung mit 41 % allgemein die häufigste Verbleibsoption darstellt (vgl. HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 123), die bspw. in den MINT-Fächern bei fachlicher Adäquanz als unproblematisch beschrieben wird (vgl. BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ 2010, S. 23 ff.), ist auf Probleme vor allem für die Studienabbrecher hinzuweisen. Die im Studium erworbenen Kompetenzen sind nur bedingt auf dem Arbeitsmarkt anerkannt, zertifizierbar, anrechenbar und damit subjektiv verwertbar. Damit gilt ein erheblicher Teil der Studienabbrecher, nämlich diejenigen, die weder vor noch nach dem Studium eine Berufsausbildung absolvierten, formal als nicht qualifiziert. Dies könnte erklären, warum ein anderer Teil der Abbrecher (ca. ein Drittel) nach einem erfolglosen Studium eine Berufsausbildung im Dualen System oder im Schulberufssystem aufnimmt (vgl. HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 123).

Es ist zudem an dieser Stelle auf erhebliche Forschungslücken hinzuweisen. Insbesondere der Verbleib der Studienabbrecher und die dahinterliegenden Motive sind kaum erforscht. Zwar erlauben die Ergebnisse der relativ umfassenden Verbleibsstudie von HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER (2003) differenzierte Eindrücke über die verschiedenen Verbleibsalternativen und lassen viele Interpretationen zu den entsprechenden Motivlagen zu. Die Ergebnisse sind allerdings mittlerweile 10 Jahre alt. Seitdem haben sich die Studien-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen zum Teil erheblich verändert. Daher ist zumindest kritisch zu reflektieren, inwieweit sich die Befunde auf die heutige Situation übertragen lassen. Die deutlich aktuellere Studie von BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ (2010) stellt vor allem Studierende aus den MINT-Fächern in den Vordergrund. Auch wenn sich die Ergebnisse der Studien in grundlegenden Tendenzen gegenseitig stützen, bleiben viele Fragen offen. Darauf wird abschließend nochmals eingegangen. Problematisch ist u.a. auch, dass in den Untersuchungen bezüglich des Verbleibs nicht zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung differenziert wird. Auch dieser Aspekt wäre sicherlich nochmals von erheblicher Relevanz für die Analyse von Ausbildungsabbrüchen und vor allem im Hinblick auf potentiell zu ergreifende berufsbildungspolitische Maßnahmen.



### **3 Studienabbrecher im Dualen System – wer kommt und warum (nicht)?**

Wir wollen vor allem die beiden bereits oben genannten Gruppen, d. h. jene, die ungelern in eine Erwerbstätigkeit oder die eine Berufsausbildung beginnen, betrachten, die möglicherweise mit einem Durchlässigkeitsproblem konfrontiert sind, weil sie aus einem Bildungsbereich in einen anderen übertreten (wollen). Dabei drängt sich vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Diskussionen, die Frage in den Vordergrund, ob und inwieweit dieser Übergang erleichtert oder erschwert wird, indem das zuvor Gelernte anerkannt und angerechnet wird oder nicht. Dass dies ein bedeutsamer Problembereich ist, wird an den Zahlen ersichtlich. Nach HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER (2003, S. 123) beginnt nahezu jeder dritte Studienabbrecher eine Berufsausbildung. Zu ähnlichen Befunden kommen BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ (2010, S. 40) aus der Perspektive einstellender Betriebe. Gelten die hier genannten Zahlen heute noch, würde dies – bei aller Vorsicht, mit der eine solche Schätzung verbunden ist – ca. 30.000 Ausbildungsanfänger betreffen. Unterstellt man zudem, dass ein Teil der späten Abbrecher einer Berufsausbildung aufgrund einer unzureichenden Anerkennungs- und Anrechnungspraxis auf betrieblicher und systemischer Ebene absieht, wird das Potential für das Duale System sowie die Unternehmen – insbesondere in Zeiten eines Wettbewerbs um geeignete Bewerber – sichtbar. Zudem deutet sich im Berufsbildungsbericht an, dass 2010 rund 350.000 Personen im Alter zwischen 20 und 34 Jahren mit Hochschulzugangsberechtigung als nicht formal qualifiziert bzw. Ungelernte galten. Diese beinhalten eine quantitativ unbestimmte Zahl an Studienabbrecher (vgl. BiBB 2013, S. 292 f.).

Es deutet sich zudem an, dass Abbruchmotive und Verbleib eng miteinander verbunden sind. Abbrecher, die eine Berufsausbildung aufnehmen und sich für einen – im Vergleich zum Studium – niederschweligen Qualifikationsweg entscheiden, erwarten von einer Berufsausbildung eine Bildungsalternative, die eher ihren Voraussetzungen, Interessen und Zielen gerecht wird (vgl. HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 123). Da die Anforderungen einer Berufsausbildung genormt sind und die „Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen (...) auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses bzw. vergleichbarer Abschlüsse“ (KMK 2011, S. 9) aufbauen, sollten sich die Leistungsdefizite der Studienabbrecher in einer Berufsausbildung deutlich reduzieren. Dabei besteht oftmals die Hoffnung, das Scheitern im akademischen Feld durch eine praxisnahe Ausbildung zu kompensieren (vgl. HEUBLEIN et al. 2009, S. 38 f.). Insbesondere frühe Abbrecher, die aufgrund mangelnder Motivation, Leistungsproblemen und fehlenden Praxisbezügen ausscheiden, streben eine Berufsausbildung an – also diejenigen, die sich relativ kurz im tertiären Bildungsbereich aufhielten. Je länger die Abbrecher hingegen „(...) immatrikuliert waren, desto seltener haben sie (...) noch eine Berufsausbildung begonnen“ (HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 125). Insbesondere bei finanziellen Problemen erfolgt ein schneller und direkter Übergang in eine Erwerbstätigkeit – überproportional häufig auch auf selbstständi-

ger Basis. Der Wunsch, sich beruflich neu zu orientieren, fördert sowohl die Aufnahme einer Berufsausbildung (vgl. GRIESBACH et al. 1998, S. 24) als auch einen direkten Einstieg ins Berufsleben (vgl. HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 124). Insgesamt ist davon auszugehen, dass das neue Berufsbild und die beruflichen Perspektiven von Abbrechern reflektierter und elaborierter gewählt und als neue Ziele mit neuer Motivation verfolgt werden.

## 4 Herausforderungen im Umgang mit Studienabbrechern als Zielgruppe der Beruflichen Bildung

Die Fragestellung, die sich aus der Perspektive der Berufsbildung vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ableitet, lautet, warum ein Teil der Abbrecher in eine Berufsausbildung mündet und ein anderer Teil direkt (und formal unqualifiziert) in die Erwerbstätigkeit übergeht. Vor allem aber ist die Frage zu klären, ob und warum der eine dem anderen Weg vorzuziehen ist – denn erst auf dieser Basis ließe sich begründen, ob dies ein Thema für die Berufsbildungsforschung und -politik ist. Diese Frage ist u. a. aus den folgenden drei Perspektiven zu beleuchten.

*Bildungsökonomische Perspektive:* Wenn die staatlichen Investitionen in die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Studierenden nach einem Studienabbruch nicht oder nur in einem geringeren Maße genutzt werden können, zieht ein Studienabbruch gesellschaftliche Kosten nach sich und stellt eine Fehlinvestition des Staates dar (vgl. SARCIETTI/ MÜLLER 2011, S. 235 f.; GOLD 1988, S. 15). Für 2007 schätzt bspw. der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. eine Summe von bis zu 7,6 Milliarden Euro gesamtwirtschaftlichen Verlustes durch Studienabbrüche (vgl. STECKEL/ PETERS 2008, S. 24), die als sunk costs (vgl. SUTTON 1991) gesellschaftlicher Humankapitalinvestitionen verstanden werden können. Werden die Zeiten und die im Studium erworbenen Kompetenzen jedoch auf eine spätere Ausbildung angerechnet, kann zumindest ein Teil dieser Kosten kompensiert resp. ein Teil der Investitionen verwertet werden.

*Individuelle Perspektive:* Ein Studienabbruch ist zudem aus individueller Perspektive problematisch, weil die in dieser Zeit erworbenen Kompetenzen nicht zertifiziert und damit für den Arbeitsmarkt intransparent und individuell nur schwer verwertbar sind (vgl. hierzu auch Ansätze der signaling-Theorie von SPENCE 1973 sowie GELDERMANN/ SEIDEL/ SEVERING 2009, S. 17 f.). Dies ist anschlussfähig an die u. a. von BJØRNAVOLD (1999) angestoßenen Diskurse um die Möglichkeiten der Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen. ANNEN/ SCHREIBER (2011) analysieren aus einer ordnungspolitischen Perspektive heraus verschiedene Ansätze zum Umgang mit diesen Kompetenzen. Sie identifizieren drei Typen von Anerkennungsverfahren, je nachdem, ob die Zertifikate Entsprechungen im formalen Bildungssystem haben und mit Berechtigungen verbunden sind (vgl. ANNEN/ SCHREIBER 2011, S. 136 ff.). Die Anerkennungen von Studienteilleistungen durch Unternehmen führen zu unzertifizierten Kompetenzen, die keine Entsprechung im formalen Bildungssystem haben (Typ III). Eine Anerkennung der erbrachten Studienleistungen basiert dann – wenn überhaupt – auf einer Einzelfallprüfung der Unternehmen, sodass die ohnehin schwierige und intransparente Bewertung nicht zertifizierter Kompetenzen spätestens bei einem Arbeitgeberwechsel erneut zu Problemen führen dürfte. Sofern weder vor dem Studium noch nach dem Studienabbruch eine Ausbildung oder ein Berufsabschluss über die Externenprüfung (nach § 45 (2) BBiG) erfolgt, bleiben die jungen Menschen langfristig formal unqualifiziert. Gerade dies ist jedoch mit erheblichen individuellen Risiken verbunden. So

sind Ungelernte am häufigsten im Niedriglohnsektor beschäftigt (vgl. BiBB 2013, S. 287) und besonders der Gefahr prekärer und diskontinuierlicher Beschäftigung sowie von Arbeitslosigkeit ausgesetzt (vgl. DÖRRE 2006; REINBERG/ HUMMEL 2007; BiBB 2010, S. 267). So weisen BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ (2010, S. 19 ff.) auf Einkommensunterschiede zwischen Absolventen und Studienabbrechern sowie höhere Befristungsquoten hin (vgl. zudem HEUBLEIN/ SPANGENBERG/ SOMMER 2003, S. 126). Ferner ist problematisch, dass ohne formalen Berufsabschluss der Zugang zu Weiterbildung (vgl. BiBB 2013, S. 299) und zu staatlich kontrollierter Fortbildung nach BBiG (z. B. Meisterausbildung, Fachschulen) in der Regel zumindest erschwert ist. Der Übergang in eine Ausbildung hingegen verlängert die Qualifizierungsphase nochmals, insbesondere wenn die im Studium erworbenen Kompetenzen nicht angerechnet werden können und diese individuellen Humankapitalinvestitionen unzertifiziert verfallen. Insofern ist zu prüfen, inwieweit Studienteilleistungen zertifiziert und auf Bildungsgänge oder Prüfungen angerechnet werden können (vgl. SEIDEL 2011, S. 116 ff.; ANNEN/ SCHREIBER 2011, S. 137).

*Betriebliche Perspektive:* Im Zuge der demographischen Entwicklungen wird insbesondere das Thema der Fachkräftesicherung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Neben fallenden Schulabgängerzahlen führt der beständige Wandel der Arbeitswelt dazu, dass Anforderungen komplexer werden. Die „(...) ‚Enttaylorisierung‘ der Arbeitsorganisation“ (EBNER 1992, S. 47) wird u. a. auch – entsprechend der Strukturwandelthese (vgl. FROMMBERGER 2010, S. 18; EBERHARD 2006, S. 54) – zur Erklärung einer sinkenden (relativen) Ausbildungsreife vieler Jugendlicher angeführt. Insofern ist ungeachtet der regionalen Disparitäten davon auszugehen, dass vor allem im mittleren Qualifikationssegment, d. h. Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, mit Fachkräfteengpässen zu rechnen ist und der Bedarf an Ungelernten sinkt (vgl. HELMRICH/ et al. 2012; BiBB 2012, S. 273; DOHMEN 2008, S. 126; HELMRICH 2008, S. 29). Zwischen Unternehmen entwickelt sich ein Wettbewerb um die weniger werdenden leistungsfähigen Jugendlichen. Auch wenn Unternehmen, wie EULER (2010, S. 4) herausarbeitet, bei „(...) bestehendem oder latentem Fachkräftemangel Alternativen zur Fachkräftebedarfsdeckung“ durch Ausbildung haben (vgl. auch DILLER/ FREILING 2012; GRÜNERT/ WIEKERT 2010, S. 22 f.; SCHRÖDER 2012; ULMER/ ULRICH 2008, S. 34 ff.), bleibt die Nachwuchsgewinnung durch eigene Ausbildung eine wesentliche Rekrutierungsstrategie. Allerdings zeigen TROLTSCH et al. (2012), dass mittlerweile jeder dritte Betrieb (34,8 %), der Lehrstellen offeriert, von unbesetzten Lehrstellen betroffen ist, was bislang jedoch nicht dazu führt, dass jene Betriebe ihr Ausbildungsengagement reduzieren wollen. In der Folge zeigt sich, dass viele Betriebe nicht nur Probleme haben, Lehrstellen zu besetzen, sondern auch mit wachsenden Fachkräfteengpässen rechnen (vgl. DIETZ et al. 2012, 52 f.; TROLTSCH et al. 2012). Ursachen der Rekrutierungsschwierigkeiten bestehen vor allem in der mangelnden Qualifikation der Bewerber sowie der rückläufigen Quantität an Bewerbern (vgl. DIETZ et al. 2012, 102 ff.; GERICKE et al. 2009).

Gerade hier könnten Studienabbrecher eine Zielgruppe sein, um die sich Unternehmen zunehmend bemühen dürften. Unternehmensbefragungen, die die Einstellung gegenüber

Studienabbrechern und deren berufliche Karrieren untersuchen, zeigen jedoch ein gespaltenes Bild. So gibt es einerseits Unternehmen, die prinzipiell keine Studienabbrecher einstellen, andere sprechen diese sogar gezielt in ihren Stellenanzeigen an oder bieten zielgruppenspezifische Traineeprogramme an (vgl. ÖTTL/ HÄRTER 2001, S. 17 u. 27). Eine derart systematische Rekrutierung von Studienabbrechern erfolgt jedoch eher selten, was vermutlich mit dem schwierigen Zugang zu dieser Gruppe zusammenhängt (vgl. BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ 2010, S. 35).

Aus den dargestellten drei Perspektiven ergibt sich u. E. ein Bedarf, die Übergänge von Studienabbrechern in eine Berufsausbildung zu erleichtern und systematisch Möglichkeiten und Verfahren zu schaffen, die ggf. eine Anrechnung von Vorleistungen und eine Verkürzung der Ausbildung ermöglichen. Unternehmen sollten Studienabbrecher als Bewerbergruppe folglich stärker erschließen und systematischer in ihre Personalplanung einbeziehen. Allerdings ist die Integration von Studienabbrechern mit Hemmnissen und Problemen behaftet. Die größte Schwierigkeit sowohl für die Unternehmen als auch für die jungen Erwachsenen ist die Bewertung der bereits erbrachten Qualifikationen der Studienabbrecher. Solche Leistungsbescheinigungen sind für Unternehmen nur schwer objektiv zu bewerten, sodass laut BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ (2010, S. 55 ff.) in der vorherrschenden Praxis „(...) die im Studium erworbenen Qualifikationen nicht auf Aus- oder Weiterbildungen angerechnet werden“ (vgl. auch KOHL/ KESTNER/ BUHR 2013, S. 16 ff.). Eine Anrechnung bereits erworbener Qualifikationen von Studienabbrechern auf eine berufliche Ausbildung ist bisher folglich kaum systematisch geregelt (vgl. REGLIN/ SEVERING 2012, S. 14). Prinzipiell ermöglicht die Gesetzeslage eine Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit. So kann gemäß § 7 BBiG „(...) der Besuch eines Bildungsganges berufsbildender Schulen oder die Berufsausbildung in einer sonstigen Einrichtung ganz oder teilweise auf die Ausbildungszeit angerechnet“ werden, was die Anrechnung von Studienleistungen ausschließt. § 8 BBiG sieht eine Ausbildungsverkürzung vor, „(...) wenn zu erwarten ist, dass das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht wird.“ Dies kann nur auf einen gemeinsamen Antrag der Auszubildenden und Ausbildenden hin erfolgen, sodass hier vor allem die Unternehmen entscheidenden Einfluss haben, die dies bislang aber nur selten in Betracht gezogen haben (vgl. BECKER/ GREBE/ BLEIKERTZ 2010, S. 39). In der gleichen Weise konstatieren auch FROMMBERGER et al. (2012, S. 130) erhebliche und nachhaltige Vorbehalte der Praxis gegenüber den im Berufsbildungsgesetz vorgesehenen Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten, die von KOHL/ KESTNER/ BUHR (2013, S. 16 ff.) insbesondere auch im Zusammenhang der Anerkennung von Studienteilleitungen auf den Zugang zu staatlich anerkannten Fortbildungsprüfungen identifiziert werden.

Die Frage ist demnach, „(...) wie zukünftig Kapazitäten bisher ungenutzter oder nicht berücksichtigter Vorqualifizierungen (...) zugänglich gemacht werden können“ (BERGZOG/ DIETRICH/ KÖHLMANN-ECKEL 2012, S. 17). Einige Modellversuche und Projekte beschäftigen sich mit diesen Fragestellungen im weiteren Sinne. Im Rahmen der DECVET-Initiative wurden vor allem die Schnittstellen innerhalb der Beruflichen Bildung betrachtet. Die Si-

tuation von Studienabbrechern blieb zwar unbeachtet, allerdings wurde hier im Kern untersucht, „(...) wie berufliche Lernergebnisse, die in anderen Bildungsgängen oder Lernorten erworben wurden, auf einen anderen angestrebten Berufsbildungsgang angerechnet werden können“ (KÖHLMANN-ECKEL/ MEERTEN 2012, S. 25). Eine Anrechnung beinhaltet hierbei die Anerkennung (Bestätigung) von erworbenen Abschlüssen und geht darüber hinaus auf den „(...) Transfer bereits erbrachter (gleichartiger und/oder gleichwertiger) Leistung und die Verrechnung dieser mit weiteren“ (FROMMBERGER et al. 2012, S. 123) ein. Dabei bestehen u. a. drei Möglichkeiten der Anrechnung:

- Zeitliche Anrechnung und Verkürzung der Ausbildungszeit,
- Inhaltliche Anrechnung und Erwerb alternativer Qualifikationen und/oder
- Befreiung von einzelnen Prüfungsleistungen (vgl. ebd., S. 123 f.).

Eine rein zeitbasierte Anrechnung erweist sich dabei vermutlich als problematisch. So muss analysiert werden, in welchem zeitlichen Verhältnis die erworbenen Lernergebnisse zur Gesamtausbildung stehen (vgl. BERGZOG/ DIETRICH/ KÖHLMANN-ECKEL 2012, S. 19). Zudem bestehen erhebliche organisatorische Probleme einer solchen Praxis, insbesondere im Falle einzelner, kleiner Lernergebniseinheiten. Erfolgversprechender erscheint eine inhaltliche Anrechnung. Hier bleibt zwar die reguläre Ausbildungsdauer bestehen, allerdings erfolgt eine Verrechnung im Vorfeld bereits erworbener Lernergebnisse mit einzelnen Ausbildungsstationen. Die resultierende Zeitersparnis kann dann für zusätzliche Qualifizierungsangebote genutzt werden, beispielsweise für den Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen, diverser Zusatzqualifikationen oder Auslandsaufenthalte (vgl. FROMMBERGER et al. 2012, S. 129).

Allerdings ist damit noch nicht geklärt, welche Lernergebnisse in welchem Umfang und worauf anerkannt werden und vor allem wie ein entsprechendes Verfahren aussehen könnte. Es bedarf eines Übersetzungssystems, das die erworbenen Studienleistungen hinsichtlich ihrer Adäquanz zu den Lernleistungen innerhalb einer Ausbildung prüft, sodass – solange kein „(...) allgemeines und berufsbildungsbereichsübergreifendes curriculares Strukturmodell“ (FROMMBERGER et al. 2012, S. 136) die Anrechnungsprinzipien anzugleichen vermag – für jeden einzelnen Übergang individuell die curricularen Schnittmengen bestimmt werden müssen. Damit würde, wie eingangs beschrieben, ein Beitrag zu Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem geleistet.

## 5 Schlussbetrachtungen

An den bisherigen Ausführungen sollte Folgendes deutlich geworden sein. Erstens verlässt ein erheblicher Teil von Studierenden ohne Abschluss die Hochschulen. Es wurde festgestellt, dass die Entscheidung zum Abbruch an sehr individuelle Bedingungen geknüpft ist und der Studienabbruch im Durchschnitt erst nach ca. 6 Semestern erfolgt, sodass relevante Kompetenzen entwickelt wurden und umfassende individuelle und gesellschaftliche Humankapitalinvestitionen erfolgten.

Der Zeitpunkt des Abbruchs steht zweitens sehr eng im Zusammenhang mit den anschließenden Tätigkeiten der Abbrecher. Studierende, die frühzeitig ihr Studium aufgaben, nahmen zu großen Teilen eine Berufsausbildung auf. Diese Gruppe reduziert damit auch das individuelle Beschäftigungsrisiko, da ein Berufsabschluss als formale Qualifikation nach wie vor die individuellen Chancen, nicht arbeitslos zu werden, verbessert. Späte Abbrecher hingegen gehen häufig – formal unqualifiziert – sofort in eine Erwerbstätigkeit über. Man kann davon ausgehen, dass für diese Gruppe eine Berufsausbildung aus individueller Perspektive derart unattraktiv ist, dass sie bereit sind, das Risiko einer prekären Beschäftigung zu tragen. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass im Studium erbrachte Leistungen nicht anerkannt oder angerechnet bzw. Möglichkeiten der Verkürzung der Ausbildungszeit nur selten angeboten werden, was gerade für späte Abbrecher frustrierend sein dürfte.

Drittens wird immer stärker über einen Fachkräftemangel diskutiert und über die Frage, wie es Unternehmen gelingt, sich im Wettbewerb um ausreichend gute Bewerber durchzusetzen. Die Rekrutierung von Studienabbrechern ist sicherlich eine erfolgsversprechende Strategie. Dabei sind sowohl ein Direkteinstieg in das Unternehmen als formal Ungelernte als auch die Berufsausbildung verbreitete Modelle. Angesichts der demographischen Entwicklungen dürften Studienabbrecher für Unternehmen eine zunehmend wichtige Bewerbergruppe darstellen. Unternehmen, die sich um solche Bewerber bemühen, werden möglicherweise auch attraktive Rahmenbedingungen anbieten müssen, um sich im Wettbewerb um leistungsfähige Mitarbeiter und künftige Fachkräfte erfolgreich zu positionieren. Da ein Berufsabschluss aus individueller Perspektive hohe Bedeutung hat, sind für Studienabbrecher zum einen Angebote interessant, die im Rahmen einer Ausbildung inhaltliche und/oder zeitliche Anrechnungsmöglichkeit beinhalten. Hierzu werden erste, häufig durch Kammern initiierte Projekte erprobt, z. B.: "Your turn" der IHK Berlin, "Karriereprogramm Handwerk - Studienanschluss statt Studienabbruch" der Handwerkskammer Unterfranken oder "Switch" der Wirtschaftsförderung Aachen. Zum anderen sollten verstärkt Modelle weiterentwickelt und etabliert werden, die eine zunächst unqualifizierte berufliche Tätigkeit ermöglichen, gleichzeitig aber die Zulassung zur Externprüfung nach § 45 (2) BBiG fördern, indem die Tätigkeit mit möglichst vielen ausbildungsadäquaten Inhalten angereichert, erworbene Kompetenzen angerechnet werden und deren erfolgreichen Abschluss durch Vorbereitungsmaßnahmen unterstützen (durch

Freistellung, finanzielle Förderung). Bereits 1999 kritisiert BJØRNAVOLD, dass die Externenprüfung noch kein eigenständiges Verfahren zur Ermittlung und Bewertung nicht formal erworbener und zertifizierter Kompetenzen darstellt, sondern lediglich die Zulassung zu der Prüfung ermöglicht, die nach den Grundsätzen des formalen Systems strukturiert ist (vgl. BJØRNAVOLD 1999, S. 6) und damit jene benachteiligt, die Lernwege außerhalb des formalen Systems der Berufsausbildung bestreiten. Wenn tatsächlich (nur) 15 % der 26.000 externen Prüfungsteilnehmer Studienabbrecher sind (vgl. GUTSCHOW/ SCHREIBER/ GEI 2012, S. 36 und BiBB 2013, S. 183), liegt auch hier noch ein erhebliches Potenzial, um die individuellen beruflichen Perspektiven dieser jungen Menschen zu verbessern und das Qualifikationsniveau in Deutschland zu heben.

Viertens ist darauf hinzuweisen, dass, bevor nun ordnungspolitische Modifikationen, bildungs-, arbeitsmarkt- und interessenpolitisch motivierte Initiativen oder pädagogische Konzepte und Maßnahmen konzipiert, initiiert, empfohlen oder umgesetzt werden, die schlechte Datenlage verbessert werden muss. Der unzureichende Forschungsstand lässt bislang kaum annähernd gesicherte Aussagen über den Umfang dieser Gruppe von Auszubildenden resp. Ungelernten zu. Die hier präsentierten Schätzungen lassen zwar vermuten, dass es sich um eine relevante Gruppe im Bildungssystem handelt, die insbesondere für die Unternehmen attraktiv sein dürfte. Allerdings wird in bisherigen Studien bspw. nicht ersichtlich:

- wie viele der Studienabbrecher bereits vor Beginn des Studiums eine Ausbildung erfolgreich absolviert haben,
- warum einige eine Ausbildung absolvieren und andere nicht,
- ob und inwiefern sich formell und informell qualifizierte Studienabbrecher voneinander unterscheiden,
- wie erfolgreich Studienabbrecher im Unterschied zu anderen Gruppen im weiteren Berufsleben sind,
- ob es typische Übergangsmuster gibt, d. h. Studienabbrecher aus den Wirtschaftswissenschaften bspw. eher kaufmännische Berufe erlernen bzw. Tätigkeiten aufnehmen usw., sodass man ggf. für solche affinen Muster mit großen curricularen Schnittmengen einen Bedarf an Anrechnungsmodellen identifizieren und befriedigen kann.



## Literatur

- ALEX, L. (2005): Struktureller Wandel und seine Anforderungen an die Duale Ausbildung. In: PÜTZ, H./ LEUTHOLD, D./ SCHMIDT, H./ et al. (Hrsg.): Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben! Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61-70.
- ANNEN, S./ SCHREIBER, D. (2011): Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich. In: SEVERING, E./ WEIß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen - Instrumente - Forschungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann, S. 135-155.
- BEAN, J. P./ EATON, S. B. (2000): A psychological model of college student retention. In: BRAXTON, J. M. (Hrsg.): Reworking the student departure puzzle. Nashville: Vanderbilt University Press, S. 48-61.
- BECKER, C./ GREBE, T./ BLEIKERTZ, T. (2010): Berufliche Integration von Studienabbrechern vor dem Hintergrund des Fachkräftebedarfs in Deutschland. Berlin: GIB.
- BERGZOG, T./ DIETRICH, A./ KÖHLMANN-ECKEL, C./et al. (2012): Das Anrechnungspotenzial an den in DECVET untersuchten Schnittstellen der beruflichen Bildung – Befunde zur Relevanz, Problemlage und zum Bedarf. In: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn 2012. S. 17-24.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG). In der Fassung vom 23.03.2005. Zuletzt geändert am 20.12.2011.
- BIBB (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn, Berlin: BiBB.
- BIBB (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, Berlin: BiBB.
- BJØRNAVOLD, J. (1999): Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trend in Europa. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6\\_neues-aus-europa\\_04\\_bjornavold\\_de.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_bjornavold_de.pdf).
- BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf: Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin: BMBF.
- BRANDSTÄTTER, H./ GRILLICH, L./ FARTHOFFER, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (H.3), 121-131.
- BÜCHTER, K./ FROMMBERGER, D. / KREMER, H.-H. (2012): Editorial zur Ausgabe 23. Akademisierung der Berufsbildung. In: bwp@ 23, S. 1-4.
- BUHR, R./ FREITAG, W. K./ HARTMANN, E. A./ et al. (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- DIEKMANN, K. (2008): Wege der Beförderung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E.A./ et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München u. a.: Waxmann, S. 66-74.
- DIETRICH, A. (2012): Die Pilotinitiative DECVET als Innovations- und Reformprogramm der beruflichen Bildung. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsausbildung. Bielefeld, S. 19-29.
- DIETZ, M./ KETTNER, A./ KUBIS, A./ et al. (2012): Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt. Nürnberg: IAB.
- DILLER, F./ FREILING, T. (2012): Quereinstieg in die Berufsbildung. Gestaltungsansätze zur Reduzierung hinderlicher Faktoren bei der Externenprüfung. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 49-63.
- DOHMEN, D. (2008): Demografischer Wandel, Fachkräftemangel und Personalentwicklung. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München u. a.: Waxmann, S. 126-133.
- DÖRRE, K. (2006): Prekäre Arbeit. Unsichere Beschäftigungsverhältnisse und ihre sozialen Folgen. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 15 (3), S. 183-191.
- DUNKEL, T./ LE MOUILLOUR, I. (2013): Berufsbildung auf höchstem Niveau – europäische Erfahrungen. In: SEVERING, E./ TEICHLER, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld: Bertelsmann, S. 143-168.
- EBERHARD, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife. Ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. In: Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: BiBB [Wissenschaftliche Diskussionspapiere; 83].
- EBERHARD, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- EBNER, H. G. (1992): Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M.: GAFB, S. 33-53.

- EULER, D. (2010): Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Verfügbar unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_32525\\_32526\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32525_32526_2.pdf).
- FREITAG, W. K./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ et al. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: bwp@ Profile 2, S. 1-18.
- FROMMBERGER, D. (2012): Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung. In: BÜCHTER, K./ DEHNBOSTEL, P./ HANF, G. (Hrsg.), Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld, S. 81-97.
- FROMMBERGER, D. (2010): Ausbildungsreife/ Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufspädagogik. Magdeburg: IBBP.
- FROMMBERGER, D./ HELD, G./ MILOLAZA, A./ et al. (2012): Zusammenfassung und Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Übergängen im Berufsbildungssystem an den vier Schnittstellen der DECVET-Initiative. In: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET - Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn, S. 123-136.
- GELDERMANN, B./ SEIDEL, S./ SEVERING, E. (2009): Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen einer Zertifizierung informellen Lernens in Deutschland - Ergebnisse einer Studie. In: BMBF (Hrsg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Eine Aufsatzsammlung aus dem Innovationskreis Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-30.
- GENSCH, K./ KLI EGL, C. (2011): Studienabbruch – Was können Hochschulen dagegen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative „Wege zu mehr MINT-Absolventen“. München: IHF 2011.
- GEORG, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch - eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 28 (H.2), S. 191–206.
- GERICKE, N./ KRUPP, T./ TROLTSCH, K. (2009). Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben: Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitor. BiBB-Report, 2009 (10).
- GISBERT, K. (2001). Geschlecht und Studienwahl: Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege. Münster: Waxmann.

- GOLD, A. (1988): Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt a. M., Bern, New York u. a.: Lang.
- GRIESBACH, H./ LEWIN, K./ HEUBLEIN, U./ et al. (1998): Studienabbruch – Typologie und Möglichkeiten der Abbruchquotenbestimmung. Hannover: HIS.
- GRÜNERT, H./ WIEKERT, I. (2010). Nachwuchskräfte rekrutierung in Zeiten demografischer Umbrüche: Reaktionen von Betrieben in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39 (6), 20-24.
- GUTSCHOW, K./ SCHREIBER, D./ GEI, J. (2012): Weiterqualifizierung im Rahmen der Externenprüfung. In: LOEBE, H./ SEVERING, E. (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 31–47.
- HAUGG, K. (2008): Im Dialog Durchlässigkeit der Bildungssysteme und Anrechnung von Kompetenzen fördern. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München u. a.: Waxmann, S. 38-41.
- HELMRICH, R./ ZIKA, G./ KALINOWSKI, M./ et al. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: BiBB-Report, 12 (H.18). Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2012\\_18.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2012_18.pdf); 15.09.2013.
- HELMRICH, R. (2008): Fachkräfteengpässe – Anforderungen an das Bildungssystem. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York, München u. a.: Waxmann, S. 28-37.
- HEUBLEIN, U. (2001): Studienabbruch als Korrektur der Studienentscheidung. Gründe für den Studienabbruch. Hannover. Online: <http://www.his.de/publikation/seminar/Tagung2001/Heublein.pdf>; 13.03.2013.
- HEUBLEIN, U./ HUTZSCH, C./ SCHREIBER, J./ et al. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS [Forum Hochschule/2/2010].
- HEUBLEIN, U./ RICHTER, J./ SCHMELZER, R./ et al. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover: HIS 2012 [Forum Hochschule/3/2012].

- HEUBLEIN, U./ SPANGENBERG, H./ SOMMER, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: HIS [Hochschulplanung/Band 163].
- JAHN, R. W./ FUGE, J./ SÖLL, M. (2012): Macht Mentoring aus Lehrjahren Herrenjahre? Evaluationsergebnisse der Implementation eines Team-Mentoringkonzepts für Studienanfänger. In: WEBLER, W.-D. (Hrsg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bd. II. Lösungsmodelle. Bielefeld: UVW, S. 91-106.
- JUNG, M./ MAHLER, R. (1989): Studieren und (über-)Leben: Fragt sich nur wie? München: Lexika-Verl.
- KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: KMK.
- KÖHLMANN-ECKEL, C./ MEERTEN, E. (2012): Die Pilotinitiative DECVET – ein Arbeitsmodell zur Ermittlung von Äquivalenzen und Anrechnungsmodi in der beruflichen Bildung. In: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn: BMBF, S. 25-30.
- KOHL, M./ KESTNER, S./ BUHR, R. (2013): Übergänge und Durchlässigkeit in der Aufstiegsfortbildung – Steuerungspotenzial der Zulassungs- und Anrechnungsvorschriften in bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsordnungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/kohl\\_etal\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/kohl_etal_bwpat25.pdf) (16-12-2013).
- LÖRZ, M./ QUAST, H./ WOISCH, A. (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Hannover: HIS.
- MEYER, T./ DIEM, M./ DROZ, R./ et al. (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“. Chur, Zürich: Rüegger.
- ÖTTL, C./ HÄRTER, G. (2001): Studienabbruch – So geht`s weiter: Erfolgreich bewerben ohne Studienabschluss. Landsberg am Lech: mvg.
- POHLENZ, P./ TINSNER, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- REGLIN, T./ SEVERING, E. (2012): Trägt der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Durchlässigkeit im Bildungssystem bei? In: BMBF (Hrsg.): Durchlässigkeit und Transparenz fördern. DECVET – Ein Reformansatz in der beruflichen Bildung. Bonn: BMBF, S. 7-16.

- REINBERG, A./ HUMMEL, M. (2007): Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufig arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht, 18
- SARCLETTI, A./ MÜLLER, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, S. 235-248.
- SCHINDLER, G. (1997): „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher. München: IHF.
- SCHRÖDER, S. (2012). Bewertung beruflicher Qualifikationen von Menschen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Anerkennungsgesetzes. In: LOEBE, E./ SEVERING, E. (Hrsg.): An- und Ungelernte werden zu Fachkräften. Abschlussorientierte modulare Nachqualifizierung regional verankern. Bielefeld: Bertelsmann, S. 65–78.
- SEIDEL, S. (2011): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Ein Weg für Deutschland? In: SEVERING, E./ WEIß, R.(Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen - Instrumente - Forschungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann, S. 115-133.
- SPENCE, M. (1973): Job market signaling. In: The Quarterly Journal of Economics, 87 (H.3), S. 355-374.
- STAMM-RIEMER, I./ LOROFF, C./ HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012): Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen. Wintersemester 2012/2013. Online: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung/ForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103138004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung/ForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103138004.pdf?__blob=publicationFile) (17.07.2013).
- STECKEL, M./ PETERS, S. (2008): Perspektiven auf das Moratorium Studium. Teilstudie 3: Studiengang-/ Studienfachwechsel und Studienabbruch. Magdeburg: Institut für Berufs- und Betriebspädagogik.
- STRÖHLEIN, G. (1983): Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten. Frankfurt a. M.: Lang.
- SUTTON, J. (1991): Sunk Costs and Market Structure: price competition, advertising and the evolution of concentration. Cambridge: MIT press.
- TROLTSCH, K./ GERHARDS, C./ MOHR, S. (2012): Vom Regen in die Traufe?: Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes. BiBB-Report, 2012 (19).

ULMER, P./ ULRICH, J. G. (2008): Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses. Wissenschaftliche Diskussionspapiere: Bd. 106. Bonn: BIBB.