

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven

Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto, Anna Spexard

Der Beitrag präsentiert nationale sowie internationale Forschungsergebnisse zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschafts- und hochschulpolitischer Diskurse. Die Befunde deuten darauf hin, dass sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern viele Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit angestoßen werden, die praktische Umsetzung und der Realisierungsgrad jedoch zumeist noch unzureichend sind. Eine Erweiterung des Konzepts der Durchlässigkeit über Fragen der Zulassung und des Zugangs hinaus auf Studienorganisation, Studienbedingungen und begleitende Unterstützung ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Öffnung von Hochschulen bzw. eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag greift die aktuelle Debatte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf und präsentiert ausgewählte Forschungsergebnisse zu diesem Thema. Lange Zeit hochschulpolitisch eher peripher, ist die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in den letzten Jahren zu einem prominenteren Diskurs- und Handlungsfeld in der Hochschulentwicklung avanciert.¹ In diesem Beitrag werden die Gründe für die Aktualität dieses Themas analysiert und die in den letzten Jahren bereits durchgeführten Maßnahmen vorgestellt. Eine Auswertung der Hochschulstatistik zeigt jedoch, dass Öffnungseffekte im Sinne einer höheren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung bislang sehr begrenzt ausfallen. Im Anschluss an diesen Befund – der offenkundigen Diskrepanz zwischen einer formalen Öffnung und der empirisch immer noch begrenzten Durchlässigkeit – wird das weithin vorhandene enge Verständnis von Durchlässigkeit als Frage des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung kritisiert und ein erweitertes Konzept skizziert. Zur Einordnung der Befunde für Deutschland wird anschließend eine internationale Perspektive eingenommen. Schließlich werden, basierend auf

¹Das kann u. a. daran abgelesen werden, dass der Wissenschaftsrat im April 2014 eine Empfehlung zu diesem Thema veröffentlicht hat.

nationalen und internationalen Ansätzen und Erfahrungen, Perspektiven für die Realisierung eines solchen erweiterten Verständnisses von Durchlässigkeit aufgezeigt, das sich auf das gesamte institutionelle Arrangement des Übergangs vom Beruf in die Hochschule erstreckt. Grundlage des vorliegenden Beitrags sind Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten, an denen die Autorinnen und Autoren in der Abteilung Hochschulforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin beteiligt (gewesen) sind.²

2 Durchlässigkeit als hochschulpolitisches Thema

Das Thema „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung“ ist in den letzten Jahren berufsbildungs- und hochschulpolitisch im Aufwind gewesen (siehe dazu im Einzelnen Abschnitt 3), nachdem es jahrzehntelang ganz am Rande des hochschulpolitischen Diskursfeldes in Deutschland stand. Dabei war die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung bei denjenigen, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen – Abiturientinnen und Abiturienten, die nach Schulabschluss zunächst eine Berufsausbildung absolviert und danach ihr Studium aufgenommen (Typ I) oder die nach einem ersten Schulabschluss und einer Berufsbildung das Abitur (z. B. in einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs) nachgeholt haben (Typ II) – bildungspolitisch nie umstritten. Der Nachweis des Abiturs als „Königsweg“ des Hochschulzugangs galt – auch in Kombination mit einer beruflichen Ausbildung bzw. Berufstätigkeit – als legitimer Weg zur Hochschule und hinreichender Nachweis der Studierfähigkeit. Dagegen rief die Frage der Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung (Typ III) – dieser Typus wird auch als nicht-traditioneller Zugangsweg oder als Dritter Bildungsweg bezeichnet (vgl. *Schuetze/Wolter 2003; Teichler/Wolter 2004; Wolter 2012, 2013a*) – weitaus mehr Erregung und zum Teil auch heftigen Widerstand hervor, der sich in der Regel auf zwei Einwände stützte: den dann – vermeintlich – drohenden zusätzlichen Ansturm auf die Hochschulen und die aufgrund des fehlenden Abiturs angeblich nicht gegebene Studierfähigkeit. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich hauptsächlich auf diesen dritten Studierendentypus.

Die Frage der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems beschränkt sich allerdings keineswegs auf die Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

²Es handelt sich dabei um folgende Projekte: (1) das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende“, das gemeinsam mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover, durchgeführt wird, auf dem vor allem der Abschnitt 4 des vorliegenden Textes basiert, (2) die ebenfalls vom BMBF geförderte wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“, die zusammen mit der Universität Oldenburg und der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin durchgeführt wird (siehe dazu vor allem den Abschnitt 6), und (3) das Projekt „Opening Higher Education to Adults“ (HEAD), das gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt wurde und inzwischen abgeschlossen ist (siehe dazu vor allem den Abschnitt 7).

Vielmehr weist der Weg zur Hochschule in Deutschland mehrere Schwellen und Barrieren auf, welche die Durchlässigkeit für verschiedene Gruppen mehr oder weniger wirksam begrenzen. Die geringe Durchlässigkeit gegenüber der beruflichen Bildung ist also offenbar Teil eines größeren Musters. Die intensivste Forschung und Diskussion gibt es seit langem zur Frage der sozialen Durchlässigkeit. Trotz des enormen Wachstums in der Beteiligung an Hochschulbildung (*Wolter 2014a*) haben sich die bekannten sozialen Disparitäten in den gruppenspezifischen Beteiligungsquoten kaum vermindert (*u. a.: Müller/Pollak 2004; Maaz 2006; Müller u. a. 2009; Lörz 2012*). Im Gegenteil ist das familiäre Bildungskapital immer noch eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Studienaufnahme. Durchlässigkeitsprobleme gibt es auch bei anderen Gruppen, zum Beispiel Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder behinderten und chronisch kranken Menschen. In diesen Fällen manifestiert sich die geringe Durchlässigkeit beim Hochschulzugang zwar in der hochselektiven Teilnahme an hochschulischer Bildung; sie wird aber schon im Schulsystem und in der Schullaufbahn „produziert“, auch wenn an der Schwelle zur Hochschule innerhalb des bereits hochgradig „vorgefilterten“ Potenzials an Studienberechtigten oft noch eine zusätzliche Selektion stattfindet. Weitere Beispiele sind die geringere Übergangsquote von Frauen in die Hochschule oder die geschlechtsspezifischen akademischen Karriereverläufe, die sich immer noch als eine Art Flaschenhals („gläserne Decke“) erweisen. Diese verschiedenen Erscheinungsformen summieren sich zu einem nicht unbeträchtlichen Durchlässigkeitsdefizit des deutschen Hochschulsystems, das trotz der insgesamt starken Expansion der Studienanfängerzahlen bislang offenkundig nur wenig reduziert wurde (*vgl. Banscherus u. a. 2014, Teil F*).

Die (geringe) Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird zwar mit unterschiedlicher Intensität ebenfalls schon seit Jahrzehnten kritisiert und hat in verschiedenen Zyklen (*vgl. Wolter 2013a, S. 193 ff.*) zu vorsichtigen Öffnungsmaßnahmen geführt. Diese haben sich jedoch bislang mit wenigen Ausnahmen in quantitativer Hinsicht als nicht sehr wirkungsvoll erwiesen. Dass dieses Thema seit etwa zehn Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist auf verschiedene Umstände und Bedingungen zurückzuführen. Im Wesentlichen sind es fünf Argumente, die hier von Bedeutung sind:

(1) Die zukünftige Nachfrage nach Hochschulbildung: In Deutschland hat sich in den letzten Jahren ein Konsens zwischen maßgeblichen hochschulpolitischen Akteuren ausgebildet, wonach eine deutliche Steigerung des jahrgangsbezogenen Anteils der Studienanfängerinnen und Studienanfänger für erstrebenswert gehalten wird. Demzufolge soll(te) die Studienanfängerquote in Deutschland auf mindestens 40 Prozent oder sogar darüber hinaus angehoben werden (so der Wissenschaftsrat 2006, S. 65; ähnlich der Dresdner Bildungsgipfel im Oktober 2008) – eine Zielsetzung, die innerhalb weniger Jahre von der Realität weit übertroffen wurde. Eine Rolle spielten dabei auch

internationale Bildungsvergleiche, die immer wieder bestätigten, dass die Studienanfänger- und die Absolventenquoten in Deutschland weit unter dem OECD-Durchschnitt lagen. Diese Diskrepanz wurde (und wird) zwar oft mit der besonderen Bedeutung und Qualität der beruflichen, insbesondere der betrieblichen Bildung in Deutschland erklärt. Aber genau aus diesem Grund galt (und gilt) die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige als ein Instrument, um das Ziel eines größeren Angebots an hochqualifizierten Arbeitskräften zu erreichen. Diese hochschulpolitische Strategie gewann mit dem vielfach thematisierten demographischen Wandel an Aktualität, der in den letzten Jahren zu einer Art Bedrohungsszenario der zukünftigen Hochschulentwicklung avancierte. Die Hochschulen müssten auch deshalb neue Potenziale erschließen, weil sich die Studiennachfrage nach dem Höhepunkt der doppelten Abiturientenjahrgänge (2013) aus demographischen Gründen rückläufig entwickeln würde. Dies gelte insbesondere für Hochschulen in demographisch und ökonomisch schrumpfenden Regionen.

(2) Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstrukturwandel: Lange Zeit war die Hochschulexpansion in Deutschland gerade seitens der Wirtschaft von der Sorge begleitet, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen führen. Dieses arbeitsmarktpolitische Negativszenario hat sich bislang nicht nur empirisch nicht bestätigt, sondern in den letzten Jahren eher in sein Gegenteil verkehrt (Wolter 2014b). Das Bild eines bevorstehenden Nachwuchsmangels ist inzwischen Teil der konsensfähigen bildungspolitischen Rhetorik geworden. Der Mangel – gerade im Segment hochqualifizierter Arbeit – ergäbe sich primär aus dem hohen Ersatzbedarf durch die aus dem Arbeitsleben ausscheidenden Kohorten, denen deutlich kleinere nachwachsende Absolventenjahrgänge gegenüberstünden. Dieser Bedarfsüberhang würde durch den Erweiterungsbedarf, der sich aus dem anhaltenden Qualifikationsstrukturwandel durch Höherqualifizierung ergäbe, noch verstärkt und sei – zumindest teilweise – bereits jetzt vorhanden, etwa in den MINT-Fächern. Um im internationalen Wettbewerb mit anderen Staaten angesichts eines nahezu globalen Trends zu wissensintensiveren Formen der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung mithalten zu können, scheine eine weitere „Akademisierung“ der Arbeitswelt mit einem höheren Anteil an Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss bildungsökonomisch unabweisbar (Severing/Teichler 2013). Die Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung erhielt dadurch indirekt Auftrieb. Die vorliegenden Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprojektionen zeichnen aber kein eindeutiges Bild (Cordes 2012; Helmrich/Zika u. a. 2012). Das mittlere Qualifikationssegment auf der Ebene qualifizierter Facharbeit bleibt wohl auch in Zukunft das stärkste Beschäftigungssegment; hinzu kommt ein steigender Bedarf an Fachkräften mit Hochschulabschluss.

(3) *Europäisierung der Bildungspolitik*: Erheblichen Rückenwind hat das Thema Durchlässigkeit in Deutschland durch die europäische Bildungspolitik erfahren. Eine besondere Bedeutung haben hierbei der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess sowie die Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Die Ziele und Aktionsfelder des Bologna-Prozesses sind seit 1999 ständig erweitert worden – unter anderem um das Thema lebenslanges Lernen, das mit der Prager Nachfolgekongferenz (2001) als weiteres Element in den Bologna-Prozess eingefügt und seitdem zu einem „Eckpfeiler“ (Banscherus 2010) aller nachfolgenden Konferenzen und Deklarationen wurde, auch wenn die Ausführungen hierzu oft recht vage bleiben. Unter „lebenslangem Lernen“ wird im Bologna-Prozess weniger im herkömmlichen Verständnis postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassende hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen, das Studium zu flexibilisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel auszurichten (Banscherus 2010). Insbesondere das Thema „Anrechnung“ – „recognition of prior learning“ – hat durch die Bologna-Nachfolgekongferenzen eine zentrale Bedeutung gewonnen. Die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen auf Studiengänge ist darüber hinaus insbesondere vom Kopenhagen-Prozess und dem EQR gefördert worden, zu dessen wichtigsten Zielen eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zählt.

(4) *Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung*: Dieses Argument hat seit Ausgang der 1980er Jahre an Bedeutung gewonnen, obgleich es in der Berufspädagogik bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann. In Deutschland hat sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert beim Zugang zur Hochschule eine institutionelle Ordnung ausgebildet, welche die Aufnahme eines Studiums vom Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbenen Studienberechtigung abhängig macht und die „höhere Bildung“ von der Sphäre der Erwerbsarbeit abkoppelt. Diese Konstruktion wurde durch eine scharfe, bildungstheoretisch überhöhte Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung legitimiert, wie sie im Umfeld des deutschen Bildungsidealismus vorgenommen wurde (vgl. Wolter 1990). Baethge (2007) hat diese institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung treffend als das „deutsche Bildungs-Schisma“ bezeichnet. Diese institutionelle Regelung konnte sich im frühen 19. Jahrhundert noch auf eine klare Überlegenheit des Gymnasiums bei der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und theoretischen Wissens berufen. Die Situation der beruflichen Bildung, zu dieser Zeit noch gar nicht flächendeckend etabliert und, soweit vorhanden, noch ganz unter vorindustriell-ständischen Bedingungen, ließ den Gedanken einer Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung noch gar nicht aufkommen.

Diese historische Konstruktion ist inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit den Reformen seit den 1980er Jahren³ zeichnet sich hier ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die abstrakt-wissensbasierten Qualifizierungsanteile zunehmen und die erfahrungsbasierten Anteile tendenziell abnehmen. Diese zunehmende Wissensintensität führt bei gleichzeitig wachsenden Qualifikationsanforderungen, die Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbsarbeit nachhaltig verändert haben, zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen, welche die alte intellektuelle Distanz zwischen Gymnasium und Berufsausbildung nicht gleich zum Verschwinden bringt, aber zumindest deutlich verringert, wenngleich dieser Prozess zwischen den verschiedenen Berufsbereichen durchaus unterschiedlich verläuft. Damit verliert die frühere Hierarchisierung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung aber an Legitimation und weicht einer differenzierteren Betrachtung. Wie in der beruflichen Bildung so gilt auch im gymnasialen Bereich, dass die Frage der Studieneignung immer stärker zu einer Frage der individuellen Kompetenz(en) wird, zunehmend unabhängig von den institutionalisierten Bildungswegen mit ihren Abschlüssen, Zertifikaten und Berechtigungen.

Eine andere, stärker institutionelle Perspektive der Gleichwertigkeit kann hergestellt werden, indem die erworbenen Kompetenzen nach ihrem Niveau innerhalb eines Referenzrahmens eingeordnet werden. Dabei geht es primär um die in institutionalisierten Bildungsgängen vermittelten und mit bestimmten Abschlüssen nachgewiesenen Kompetenzen bzw. um die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Eine solche Idee liegt den Bemühungen um die Ausarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens zugrunde, der den EQR durch eine nationalstaatliche Regelung untersetzt. Bestimmte Kompetenzen werden ihrem Anforderungs- und Schwierigkeitsgrad nach hierarchisiert und sollen den in einem Bildungssystem angebotenen Bildungsgängen bzw. Abschlüssen zugeordnet werden – oder umgekehrt: Bildungsgänge und Abschlüsse werden von ihren Ergebnissen („outcomes“) her in Form von Kompetenzen beschrieben und systematisiert und den Kompetenz- bzw. Niveaustufen des Referenzrahmens zugeordnet. Ein solcher Qualifikationsrahmen soll zunächst vorhandene Wege und Strukturen beschreiben und abbilden sowie international vergleichbar machen, nicht regulieren. Beide Funktionen werden jedoch bildungspolitisch kaum voneinander zu trennen sein (*Büchter u. a., 2012*).

(5) *Diversity*: In den letzten Jahren ist noch eine weitere Argumentationslinie für Durchlässigkeit dazugekommen: die unter der Bezeichnung „Diversity“ bekannt gewordene Forderung einer größeren Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden (*Berthold/Leichsenring 2013*). Dieses Argument wird in – mindestens – zwei Varianten

³Beginnend mit der Reform der Elektro- und Metallberufe Ende der 1980er Jahre und der Einführung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz.

vorgebracht: (1) als Forderung, die Hochschulen und die staatliche Hochschulpolitik müssten der veränderten studentischen Lebenswirklichkeit aufgrund der zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden Rechnung tragen und ihre Studienangebote und -organisation entsprechend anpassen (*Bülow-Schramm 2014*), sowie (2) in der gleichsam umgekehrten Version, dass eine größere Vielfalt gerade deswegen erforderlich sei, weil sich die Hochschulen großen Bevölkerungsgruppen gegenüber, auf die sie – unter anderem aus demographischen Gründen – zukünftig dringend angewiesen sind, immer noch als sehr undurchlässig erweisen (*Wolter 2013b*). Der Diversitydiskurs weist dabei zwei Traditionslinien auf: Diversity als Konzept der Personal- und Organisationsentwicklung mit der Idee, Vielfalt als betriebliche Humankapitalressource zu nutzen; und Diversity als Variante der Bürgerrechts- und Chancengleichheitsforderung. „Diversity“ schließt hierbei auch Berufstätige und beruflich Qualifizierte als eine Zielgruppe mit ein.

3 Bildungspolitische Ansätze zur Förderung der Durchlässigkeit

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Initiativen und Maßnahmen ergriffen worden, die dem Ziel dienen, die Hochschulen in größerem Umfang für berufstätige und beruflich qualifizierte Studieninteressierte zu öffnen. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen. Diese Neuregelung eröffnet einer großen Gruppe beruflich qualifizierter Personen, die über keine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen, den Hochschulzugang (*KMK 2009*). Dies gilt vor allem für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen (auf der Ebene Meister, Techniker, Fachwirte usw.), die seit 2009 ohne zusätzliche Prüfung über die allgemeine Hochschulreife verfügen. Diese Abschlüsse sind also de facto dem Abitur gleichgestellt. Einzelne Länder sind bei der Umsetzung der KMK-Vereinbarung durch eine Erweiterung des Kreises der Berechtigten über die dort normierten Regelungen hinausgegangen, andere dahinter zurückgeblieben (*Ulbricht 2012*).

Diese Neuregelung hat eine erhebliche Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Zu den Personen mit einer „regulären“ Studienberechtigung – aus der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe, der Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums oder der Fachoberschule – kommen die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen und qualifizierter Berufsausbildungsgänge hinzu. In Zukunft werden damit mehr als 60 Prozent aus einer Alterskohorte über eine Studienberechtigung verfügen (gegenwärtig sind es bereits knapp unter 60 Prozent), die Mehrzahl bereits im Alter zwischen 18 und 23 Jahren, die Inhaber von Fortbildungsabschlüssen in einem etwas höheren Lebensalter. Damit ist nicht nur die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ein ganzes Stück

weiter vorangekommen, sondern auch die Studienberechtigtenquote weit über die vom *Wissenschaftsrat (2006)* vorgeschlagene Zielzahl von 50 Prozent hinaus angehoben worden.

Der Beschluss der KMK wird durch eine Reihe weiterer Maßnahmen auf Länder- oder Bundesebene flankiert, die ebenfalls dem Ziel dienen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu vergrößern. So finden sich in den Ländern Förderprogramme unter dem Stichwort „Offene Hochschule“, allen voran in Niedersachsen (*Hanft/Brinkmann 2013; Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013*). Zu den weiteren Initiativen und Maßnahmen, die diesem Ziel verpflichtet sind, zählen auf der Seite des Bundes die Einführung des Programms „Aufstiegsstipendien – Studienstipendien für beruflich Begabte“ (2008), das der Förderung dieser speziellen Zielgruppe, aber auch anderer Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Vorbildung (zum Beispiel aus dem Zweiten Bildungsweg, aber auch Bewerberinnen und Bewerber mit einer „regulären“ Studienberechtigung und anschließender Berufsausbildung) gewidmet ist. Weiterhin ist die unter dem Akronym ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) bekannt gewordene Förderung von Modellversuchen zur Entwicklung und Implementation von Verfahren zur Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen (Fort-)Bildung auf Hochschulstudiengänge (seit 2006) zu erwähnen (*u. a. Freitag 2009; Freitag u. a. 2011*), die eine Fortsetzung in zwei weiteren ANKOM-Förderprogrammen gefunden hat, unter anderem zur Entwicklung von Maßnahmen zur Unterstützung des Hochschulzugangs.

Das wichtigste Programm zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist sicherlich der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, zu dem Bund und Länder im Mai 2010 mit einer entsprechenden Vereinbarung⁴ der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz den Startschuss gegeben haben und der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) organisiert wird. In diesem Rahmen werden Hochschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Angeboten zur Förderung der Durchlässigkeit und des lebenslangen Lernens unterstützt. Der Wettbewerb gliedert sich in die erste Wettbewerbsrunde mit einer Laufzeit von 2011 bis 2017 und eine zweite Wettbewerbsrunde mit einer geplanten Laufzeit von 2014 bis 2020. Beide Runden unterteilen sich in jeweils zwei Förderphasen, von denen die erste eine Förderung der Projekte für bis zu 3,5 Jahren und die zweite eine Förderung über einen Zeitraum von bis zu 2,5 Jahren vorsieht. Ziel der ersten Förderphase ist in erster Linie die Entwicklung und Erprobung von Formaten des lebenslangen Lernens an den Hochschulen, einschließlich ihrer Fundierung durch Forschung. Ziel der zweiten Phase ist dann die möglichst nachhaltige Implementation und Realisierung dieser Angebote.

⁴<http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung>

Das BMBF bewilligte im September 2011 für die erste Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde insgesamt 26 Projekte,⁵ an denen 50 Hochschulen und zwei Forschungseinrichtungen mit (mindestens) 54 Teilprojekten beteiligt sind (*Schultz 2012*). An den 26 Projekten, davon 16 Einzel- und zehn Verbundprojekte, sind Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus 14 der 16 Bundesländer beteiligt. Hierbei handelt es sich um 27 Fachhochschulen, davon drei in kirchlicher Trägerschaft, 23 Universitäten, davon eine in privater Trägerschaft, und zwei außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. In der zweiten Wettbewerbsrunde sind im Sommer 2014 weitere 37 Einzel- und 10 Verbundprojekte mit 97 beteiligten Hochschulen hinzugekommen.

Eine Umfrage des Projektträgers ergab, dass unter den von den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde geplanten Maßnahmen neben den Zertifikatskursen die berufsbegleitenden Studiengänge – sowohl auf Master- wie auf Bachelorstufe – dominieren. In 50 (Teil-) Projekten werden (teilweise mehrere) berufsbegleitende Studiengänge entwickelt, die in 46 Fällen zu Masterabschlüssen, in 38 Fällen zu Bachelorabschlüssen und in acht Fällen zu MBA-Abschlüssen führen. In 46 (Teil-) Projekten werden außerdem Zertifikatsangebote entwickelt, in 35 Fällen Modulangebote. Außerdem werden in zwölf Fällen Studiengänge mit vertieften Praxisphasen und in neun Fällen duale Studiengänge entwickelt (*Schultz 2012, S. 16 f.*). Bei den geplanten Studienformen setzen viele – 17 von 26 – Projekte auf E-Learning- bzw. Blended-Learning-Konzepte. Auch das Thema Anrechnung ist für viele Projekte relevant. Dies gilt ebenfalls für Unterstützungsangebote beim Übergang zum Studium bzw. bei der individuellen Studiengestaltung, z. B. durch Vorbereitungs- und Brückenkursangebote. Neben den Formaten unterscheiden sich auch die jeweiligen Zielgruppen. Berufstätige sind für 52 der 54 (Teil-) Projekte eine relevante Zielgruppen, 51 nennen Personen mit Familienpflichten, 42 Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer und 38 beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Studienberechtigung. Weitere relevante Zielgruppen sind arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker sowie Studienabbrecherinnen und -abbrecher. Die große Mehrzahl der (Teil-)Projekte richtet sich also an mehrere Zielgruppen.

Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ ist schon vom Volumen her (bis 2020 250 Millionen Euro) das umfangreichste Programm zur Förderung der Durchlässigkeit für Berufstätige und berufliche Qualifizierte sowie zur Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem, das bislang initiiert wurde. Bund und Länder setzen mit diesem Wettbewerb ein deutliches Zeichen, dass es ihnen ernst ist mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und lebenslanges Lernen. Die geförderten Projekte haben eine Art Pilotfunktion, sie dienen der (möglichst) innovativen Modellentwicklung für Studiengänge, umfassen Unterstüt-

⁵<http://www.offene-hochschulen.de/foerderprojekte.php>

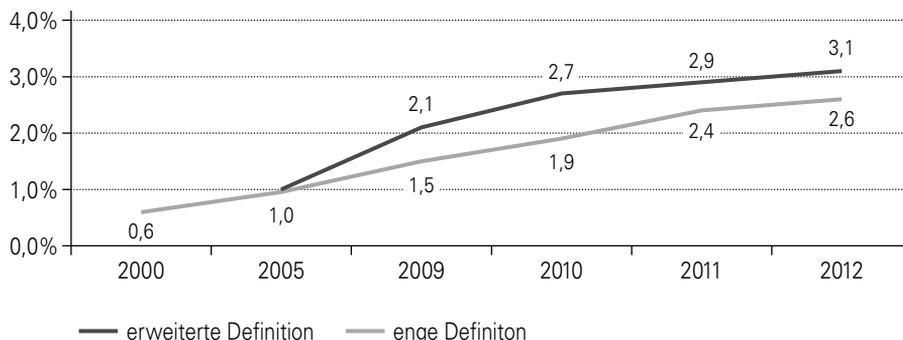
zungsangebote beim Hochschulzugang, neue medienbasierte Lernformen, Anrechnungsverfahren und andere Handlungsansätze, die auch anderen Hochschulen als Anregung und Modell dienen können. Die wichtigste Herausforderung (und der wichtigste Prüfstein für den Erfolg) für Programm und Projekte wird die Sicherung der Nachhaltigkeit sein, die Umsetzung von „Modellprojekten“ in Regelstrukturen an den beteiligten Hochschulen und im Hochschulsystem insgesamt.

4 Erhöht die formale Durchlässigkeit des Hochschulzugangs auch die tatsächliche Durchlässigkeit?

Vor dem Hintergrund der rechtlichen Öffnung des Hochschulzugangs ist die tatsächliche Studienaufnahme beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsbezeichnung ein Indikator für die Realisierung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung (vgl. *Dahm u. a. 2013, Dahm/Kerst 2013*). Die Hochschulen sind durch die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Maßnahmen, formal gesehen, durchlässiger geworden. Die Frage ist jedoch, ob und wie sich das auf die Zusammensetzung der Studierenden ausgewirkt hat. Anhand hochschulstatistischer Daten soll daher im Folgenden betrachtet werden, wie sich die Zahl und der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung („nicht-traditionelle Studierende“; zum Begriff nicht-traditionell vgl. *Teichler/Wolter 2004, Wolter 2012*) in den vergangenen Jahren entwickelt haben und inwieweit sich hierbei länderspezifische Unterschiede in der formalen Öffnung widerspiegeln.

Die erweiterte Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule schlägt sich in der Studierendenstatistik nur verhalten nieder (vgl. auch *Nickel/Duong 2012*). Zwar ist zunächst die expansive Entwicklung der absoluten Zahl nicht-traditioneller Studierender in der jüngeren Vergangenheit bemerkenswert. So hat sich die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2012 im Vergleich zum Jahr 2000 auf etwa 15.000 verachtfacht. Jedoch relativiert sich diese Zahl im Kontext der in diesem Zeitraum insgesamt erfolgten Expansion des Hochschulbesuchs. Denn trotz dieses deutlichen Anstiegs bleiben nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger zwischen den Jahren 2000 und 2011, gemessen an der Gesamtheit aller Neumatrikulierten, mit drei Prozent eine eher marginale Gruppe (vgl. Abb. 1). Weiterhin verfügen an den Universitäten mehr als 90 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger über das Abitur – ungebrochen der „Königsweg“ zur Hochschule.

Abbildung 1: Anteil nicht-traditioneller an allen Studienanfängerinnen und -anfängern, 2000–2012



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen⁶

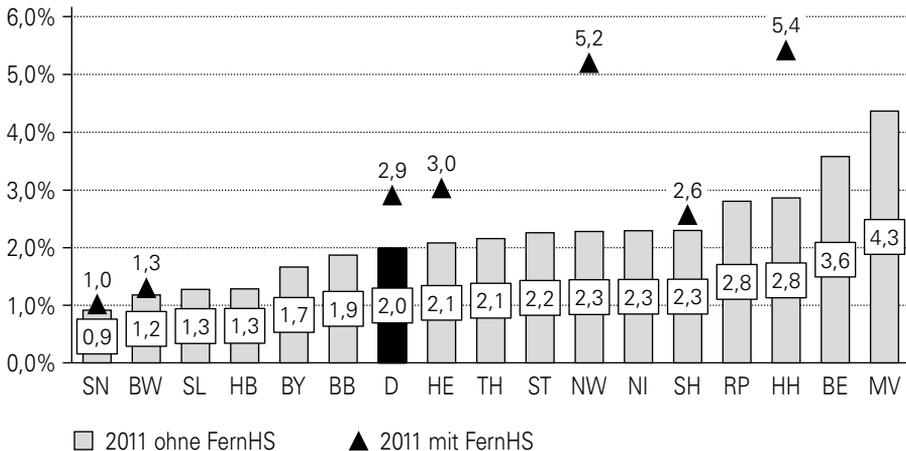
Bisher können nur wenige empirisch gesicherte Erklärungen für den Anstieg der Zahl nicht-traditioneller Studierender benannt werden. Dieser setzt bereits vor 2009, also vor der KMK-Vereinbarung, ein. Ein Teil des Zuwachses nach 2009 lässt sich weniger mit der KMK-Vereinbarung erklären als vielmehr durch die Änderung der Zulassungspraxis an der Fernuniversität in Hagen im Jahr 2010: Mit der regulären Einschreibung der zuvor als Gasthörerinnen und Gasthörer (sog. Akademiestudierende) geführten nicht-traditionellen Studierenden werden diese jetzt als „reguläre“ Studierende der Fernuniversität gezählt; diese stellten zuletzt etwa ein Viertel aller in Deutschland immatrikulierten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger (vgl. Tab. 1).

Ein geringer Einfluss der formalen Durchlässigkeit auf die tatsächliche Durchlässigkeit lässt sich bei einem quantitativen Vergleich auf Länderebene identifizieren (vgl. Abb. 2). Hier zeigen sich durchaus Zusammenhänge, die aber die Unterschiede nicht vollständig erklären. So weisen zwar diejenigen Länder, deren Regelungen zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte über die KMK-Empfehlungen hinausgehen, wie Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Berlin oder Rheinland-Pfalz, einen durchschnittlich höheren Anteil auf als Länder, deren Zugangsregelungen ganz oder

⁶Die amtliche Statistik erfasst für alle Studienanfängerinnen und -anfänger die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bei der Einschreibung an der Hochschule (siehe: Statistisches Bundesamt, Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Schlüssel 8). Als nicht-traditionelle Studierende werden unter der Kategorie „enge Definition“ alle Fälle der Signaturen 33 (Begabtenprüfung/aHR), 34 (beruflich Qualifizierte/aHR), 52 (Begabtenprüfung/fgHR), 53 (beruflich Qualifizierte/fgHR), 71 (beruflich Qualifizierte/FHR) und 77 (Begabtenprüfung/FHR) subsumiert. Recherchen bei verschiedenen Hochschulen ergaben jedoch, dass die HZB nicht immer einheitlich zugeordnet werden. Vor allem aufgrund der fehlerhaften Zuordnung der Absolventinnen und Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen kommt es zu einer Untererfassung der nicht-traditionellen Studierenden. Deshalb wird in diesem Beitrag zusätzlich eine „erweiterte Definition“ verwendet. Diese umfasst neben den o.g. Signaturen die Signatur 73 (Fachschule/FHR). Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen werden aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen aus den Berechnungen ausgeschlossen.

zumindest eng den KMK-Vorgaben entsprechen (vgl. Dahm u. a. 2013; Freitag 2012). Insgesamt zeigen sich jedoch keine systematischen Zusammenhänge zwischen den landesrechtlichen Regelungen des Hochschulzugangs und der Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender, so dass sich von einer formalen Durchlässigkeit allein nicht auf die tatsächliche schließen lässt.

Abbildung 2: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger, nach Ländern, 2011



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen, Anteile an allen Studienanfängerinnen und -anfänger

Prägnantere Differenzen zeigen sich jedoch bei der Wahl der Hochschulart und des Studienformates. Nicht-traditionelle Studierende schreiben sich deutlich häufiger in Fernstudienformaten ein: Während insgesamt nur etwa vier Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger 2012 ein Fernstudium aufnahmen, waren es unter den nicht-traditionellen Studierenden knapp 40 Prozent. Dies erklärt sich hauptsächlich aus den vergleichsweise hohen Anteilen an der Fernuniversität in Hagen sowie privaten Fernhochschulen (vgl. Tab. 1). Insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Hessen, wo größere Fernhochschulen angesiedelt sind, weichen die Anteilswerte nicht-traditioneller Studierender deutlich von denen an Präsenzhochschulen ab. Während private Hochschulen mit vergleichsweise hohen Zugangszahlen auffallen, sind beruflich Qualifizierte an staatlichen Universitäten immer noch die Ausnahme. Staatliche Fachhochschulen scheinen für beruflich vorerfahrene Studienbewerberinnen und -bewerber demgegenüber attraktiver zu sein. Die teilweise beträchtlichen Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen deuten zum einen darauf hin, dass Angebote für nicht-traditionelle Studierende von einigen Hochschulen zunehmend als spezifische Wettbewerbsstrategie und Profilbildungsmerkmal genutzt werden. Zum anderen

haben nicht-traditionelle Studierende eine klare Präferenz für flexible Studienformate (berufsbegleitend, Teilzeit, Fernlernen, online), die ihrem limitierten Zeitbudget entgegenkommen. Vor allem Universitäten scheinen sich in diesem Zusammenhang als wenig durchlässige Institutionen mit hoher „Gatekeepingfunktion“ (Freitag 2013) zu erweisen.

Tabelle 1: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS), nach Hochschulart und Trägerschaft, 2011

	NTS	Anteil an allen Studienanfängern/innen	Verteilung der NTS	Verteilung aller Studienanfänger/innen
Insgesamt	14.600	2,9%	100%	100%
Staatliche Hochschulen, davon			81,8%	93,8%
Universitäten	2.400	0,8%	16,6%	59,7%
Fachhochschulen	5.900	3,7%	40,7%	32,2%
Fernuniversität in Hagen	3.600	38,7%	24,5%	1,8%
Private Hochschulen, davon			18,2%	6,2%
Universitäten	500	11,4%	3,3%	0,8%
Fachhochschulen	1.100	5,1%	7,7%	4,4%
Fernhochschulen	1.100	22,0%	7,2%	1,0%

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Allerdings sind hierbei auch die biographisch vermittelten individuellen Studier- und Bildungsinteressen beruflich Qualifizierter zu berücksichtigen, die möglicherweise weniger auf eine – idealtypisch formuliert – wissenschaftsbasierte Bildung an Universitäten als auf eine praxisorientierte Ausbildung an Fachhochschulen gerichtet sind. Qualitative Befunde zu den Studienmotiven dieser Gruppe (vgl. Kamm/Otto 2013) deuten auf eine stärker an beruflichen Zielen orientierte Einstellung zum Studium hin, wobei die Studienentscheidung in der Regel mit einer eingehenden Risiko-Nutzen-Abwägung verbunden ist. Die Wahl der Hochschule orientiert sich in erster Linie an pragmatischen Merkmalen. So ist für viele nicht-traditionelle Studierende die Nähe des Hochschulstandorts zu Wohnort und Familie außerordentlich wichtig. Eine besondere Bedeutung bei der Studienentscheidung hat außerdem die Regelung des formalen Zugangs: Befürchtungen, ein Eignungsfeststellungs- und Zulassungsverfahren nicht erfolgreich bewältigen zu können, zeigen, dass das allgemeine Bild der Hochschule als Gatekeeper durchaus Einfluss auf die potenziellen Studierenden hat und die selektive institutionsspezifische Zulassungspraxis der Hochschulen von diesen deutlich registriert wird. Insbesondere dort, wo Zugangsregelungen als restriktiv wahrgenommen werden, berichten die Studierenden über intransparente Informationsstrukturen, fehlende Ansprechpersonen oder zielgruppenspezifische Angebote und äußern zum Teil Unverständnis über die – aus ihrer Sicht – willkürliche Auslegung der Affinitätsregelungen zwischen Berufsfeld und Studienfach oder die Sinnhaftigkeit obligatorischer Beratungsangebote, wohingegen Studierende an als eher integrativ wahrgenommenen

Hochschulen über eine Art „Willkommenskultur“ berichten. Diese reiche von kompetenten Ansprechpersonen und transparenten Zulassungsverfahren bis hin zu strukturierten Angeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase.

Mit der Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule eng verbunden ist die Frage nach der sozialen Selektivität und soziodemographischen Zusammensetzung der Studierenden, die über berufliche Wege in die Hochschule gekommen sind. Denn Öffnung und Durchlässigkeit sind ja mit der Erwartung verknüpft, mit der Öffnung einer biographisch späteren Übergangsstelle eine „zweite Chance“ anstelle der zunächst „verpassten“ Möglichkeit auf den Erwerb des Abiturs zu bieten und auf diese Weise die sozialen Disparitäten im Zugang zu Hochschulbildung vielleicht nicht gleich zu beseitigen, aber zumindest zu verringern (so schon *Dahrendorf 1959*). Erste Anhaltspunkte zur sozialen Zusammensetzung der nicht-traditionellen Studierenden lassen sich aus der Studierendenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS) gewinnen. Vorläufige (noch ungewichtete) Daten zeigen, dass sich nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger hinsichtlich der *sozialen Herkunft* deutlich von den „traditionellen“ Studierenden unterscheiden. Während das Verhältnis von Akademiker- und Nicht-Akademikerkindern unter den Abiturientinnen und Abiturienten der Studienanfängerkohorte 2010/2011 nahezu ausgeglichen ist, verfügt nur etwa ein Fünftel der nicht-traditionellen Studierenden über eine akademische Bildungsherkunft. Die Mehrheit dieser Gruppe verfügt selbst über die mittlere Reife (93 %), nur ein kleiner Teil besitzt einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss. Entsprechend sind nahezu alle Befragten in der beruflichen Bildung qualifiziert; etwa zwei Drittel haben mindestens eine duale oder schulische Ausbildung absolviert, ein Drittel kann eine abgeschlossene Aufstiegsfortbildung vorweisen (*Volter/Kamm u. a. 2014*).

Nach der amtlichen Studierendenstatistik sind unter den nicht-traditionellen Studierenden im ersten Semester Männer mit etwa 60 Prozent häufiger vertreten als Frauen; das Geschlechterverhältnis bei den Studienanfängern und -anfängerinnen insgesamt ist dagegen ausgeglichen. Bei der Wahl des Studienfachs zeigen sich einige Besonderheiten, vor allem an den Universitäten (zum Folgenden *Volter/Kamm u. a. 2014*). Hier haben 2012 40 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) ein Studium in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften begonnen, die meisten – ein Viertel – im Bereich der Wirtschaftswissenschaften und des Wirtschaftsingenieurwesens, während bei den Studienanfängerinnen und -anfängern insgesamt nur 13 Prozent auf diese beiden Fächer entfallen. Knapp 30 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden haben ein sprach- oder kulturwissenschaftliches Studium aufgenommen. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen (NTS 16 %) und ingenieurwissenschaftlichen (NTS 8 %) Fächern weicht die Fächerwahl ebenfalls deutlich von den Studienanfängern und -anfängerinnen an Universitäten insgesamt ab: Hier haben im Studienjahr 2012

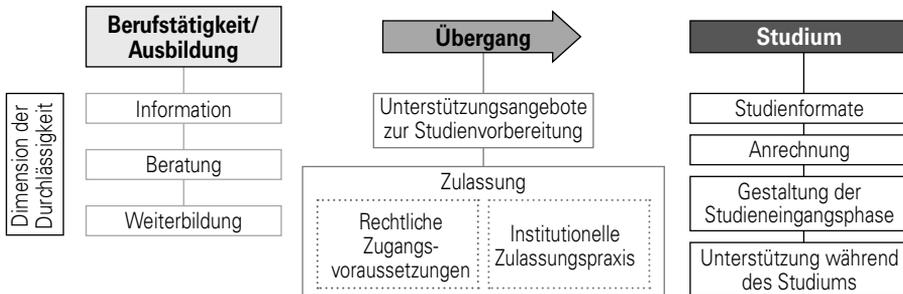
22 Prozent ein natur- und 15 Prozent ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufgenommen. Auch an den Fachhochschulen dominieren wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (31 %), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (30 %). Im Vergleich zur Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger zeigen sich an den Fachhochschulen keine nennenswerten Unterschiede in der Fächerverteilung.

5 Durchlässigkeit als mehrstufiges Konzept

Die Hochschulstatistik zeigt, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung trotz zahlreicher Öffnungsmaßnahmen zumindest in der Gruppe nicht-traditioneller Studierender nur leicht zugenommen hat und sich immer noch sehr bescheiden ausnimmt. Dieser Befund wirft die Frage nach den Ursachen und Gründen hierfür auf.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird bildungspolitisch oft – verkürzt – als Problem und Herausforderung (nur) für die Gestaltung des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung verstanden. Damit werden primär die rechtlichen Normierungen seitens der Länder sowie die hochschulspezifischen Zulassungsregelungen angesprochen. Ohne Zweifel ist dieser Aspekt eine ganz wesentliche Rahmenbedingung, welche die Selektivität von Zugangswegen und damit den Möglichkeitsraum für die Teilnahme beruflich vorqualifizierter Studierender an Hochschulbildung bestimmt. So macht es einen großen Unterschied, ob sich Zugangsregelungen am traditionellen Modell eines charismatischen Sonderwegs für hochbegabte Personen orientieren, dem seit den 1920er Jahren bis zu den Regelungen der KMK für die Begabtenprüfung als eine Art Ersatzabitur dominierenden Modell eines Zugangswegs für Personen ohne Abitur (*Wolter 1990*), oder am Modell der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen als „gleichwertig“.

Die Konzentration auf die rechtlich normierte Offenheit von Zugangsregelungen verstellt jedoch den Blick darauf, dass auch innerhalb eines Bundeslands, also innerhalb desselben Rechtsraums, die Hochschulen eine sehr unterschiedliche institutionelle Praxis der Gestaltung des Zugangs für berufstätige und beruflich qualifizierte Studieninteressierte entwickeln, wie die stark variierenden hochschulspezifischen Beteiligungsquoten zeigen. Ebenso kann es innerhalb einer Hochschule erhebliche Unterschiede zwischen Fachrichtungen bzw. Fächerkulturen geben. Der vorliegende Beitrag versteht Durchlässigkeit daher als ein erweitertes, mehrstufig angelegtes Konzept, das die verschiedenen Stufen des Übergangs vom Beruf in die Hochschule ebenso wie die institutionellen Gestaltungsspielräume und die Studienbedingungen an der Hochschule einbezieht (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung

Institutionstheoretisch bezieht sich Durchlässigkeit zunächst auf die Schnittstelle zwischen zwei Institutionen – Schule und Hochschule – oder, wie bei Berufstätigen, zwischen zwei Lebenswelten: Arbeiten und Studieren. Biographisch gesehen ist der Hochschulzugang eine ausgedehnte Statuspassage oder Übergangsphase vom Status des Schülers oder der Schülerin bzw. des oder der Berufstätigen in den des oder der Studierenden mit je unterschiedlichen Rollendefinitionen und Anforderungen. Der Begriff „Hochschulzugang“ beinhaltet in dieser Perspektive weit mehr als die punktuelle Übergangsstelle zwischen Schule bzw. Beruf und Hochschule oder die rechtlich-administrative Organisation der Hochschulzulassung. Durchlässigkeit des Hochschulzugangs, hier zwischen beruflicher Bildung, Erwerbsarbeit und Hochschule, muss dann als ein erweitertes Konzept verstanden werden, das sich auf den gesamten Prozess des Übergangs vom Beruf bis in das Studium hinein, unter Einschluss (mindestens) der Studieneingangsphase erstreckt, und die Studienvorbereitung ebenso wie die Studienbedingungen einschließt. Von großer Bedeutung sind neben der Gestaltung der Studieneingangsphase und studienbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen vor allem die Studienformate, insbesondere das Angebot flexibler Studienformate, die mit den spezifischen zeitlichen Bedürfnissen dieser Personengruppe abgestimmt sind, die oft Erwerbstätigkeit, Studium und Familie vereinbaren will oder sogar muss. In den folgenden Abschnitten wird noch detaillierter auf diese Komponenten eingegangen.

6 Möglichkeiten der Hochschulen zur Verbesserung der Durchlässigkeit: Ansätze und Erfahrungen aus dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“

Den Hochschulen stehen auch jenseits der Ausgestaltung des Hochschulzugangs zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen. Zu den wichtigsten gehört neben zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten vor allem die Gestaltung der Studienformate. Nicht zu vergessen sind die Studieninhalte und die damit korrespondierenden

didaktischen Konzepte. Entsprechende Ansätze sind an den Hochschulen in Deutschland bislang erst selten anzutreffen. Zahlreiche Maßnahmen werden allerdings aktuell entwickelt und erprobt, unter anderem im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Die Gesamtheit dieser Maßnahmen kommt dem zuvor (vgl. Abschnitt 5) skizzierten erweiterten Verständnis von Durchlässigkeit relativ nahe.

Zielgruppenspezifische *Unterstützungsangebote* können dabei helfen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern. Hierzu gehören vor allem adäquate Informations- und Beratungsangebote sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse. Besondere Informations- und Beratungsangebote, die sich gezielt an nicht-traditionelle Studierendengruppen richten, gelten als essentiell für die Bewältigung des Übergangs zum Studium durch beruflich qualifizierte bzw. berufstätige Studieninteressierte. Denn bei dieser Gruppe besteht ein ganz spezifischer Bedarf, beispielsweise in Bezug auf die Vereinbarkeit des Studiums mit Familie und Beruf, in Fragen der Studienfinanzierung oder hinsichtlich anschließender Karrierechancen bzw. -perspektiven (*Brinkmann/Rudkowski/Schlimper 2012*). Eigene Recherchen (*Banscherus/Pickert 2013*) haben jedoch gezeigt, dass erst eine kleine Minderheit der Hochschulen zielgruppenspezifische Informations- und Beratungsangebote vorhält, wohingegen die meisten Hochschulen ihr Informationsangebot auf die Darstellung rechtlicher Regelungen zum Hochschulzugang und ihr Beratungsangebot auf bestehende allgemeine Leistungen der Zentralen Studienberatungen beschränken. Anders stellt sich die Situation bei Hochschulen mit einem besonderen Profil im Bereich von Fernstudien bzw. Online-Formaten dar: Hier finden sich häufiger Hinweise auf zielgruppenspezifische Fragestellungen und persönliche Ansprechpartnerinnen bzw. -partner.

Sogenannte Vor- oder Brückenkurse, die vor Studienbeginn und/oder in der Studieneingangsphase stattfinden und fachspezifische Wissenslücken bei den Studienanfängerinnen und -anfängern schließen helfen sollen, gehören insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen bereits seit Langem zum Regelangebot der Hochschulen. Sie sind jedoch in aller Regel zielgruppenunspezifisch angelegt, berücksichtigen also die spezifischen Anforderungen nicht-traditioneller Studierender nur selten. Gegenüber den stärker fachbezogenen Vor- oder Brückenkursen sollen Vorbereitungskurse eine gezielte Studienvorbereitung von nicht-traditionellen Studieninteressierten leisten, beispielsweise durch die Vermittlung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und des Zeitmanagements oder eine allgemeine Studienorientierung der bisher weitgehend hochschulfremden Zielgruppe. Entsprechende Angebote können sich auch in die Studieneingangsphase hinein fortsetzen, unter anderem durch die Veranstaltung regelmäßiger Kolloquien oder anderer strukturierter Formen des Erfahrungsaustauschs. Vorbereitungskurse und flankierende Angebote gehen dabei über die an den Hochschulen weit verbreiteten „Erstsemestereinführungen“

bzw. „Orientierungseinheiten“ deutlich hinaus, da sie kontinuierlich die besondere Situation von nicht-traditionellen Zielgruppen ins Zentrum der Aktivitäten stellen. Zielgruppenspezifische Vorbereitungskurse werden eigenen Untersuchungen zufolge ebenfalls erst an wenigen Hochschulen angeboten (*Banscherus/Pickert 2013*), weitere Maßnahmen werden allerdings derzeit an einigen Hochschulen entwickelt und erprobt, unter anderem in Projekten, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert werden.

Bei der Ausgestaltung der *Studienformate* können die Hochschulen auf die hohen Flexibilitätsanforderungen beruflich qualifizierter bzw. berufstätiger Studieninteressierter einerseits durch studienorganisatorische Maßnahmen (z. B. berufsbegleitende Studiengänge) reagieren, andererseits bestehen auch bei der curricularen Gestaltung der Studienangebote Möglichkeiten zur Erhöhung der Flexibilität (*Broek/Hake 2012*). Formate, die als Präsenzstudium angelegt sind, also in erster Linie auf die direkte Interaktion von Lehrenden und Studierenden in Vorlesungen, Seminaren und Übungen setzen, aber parallel zu einer Berufstätigkeit besuchbar sein sollen, finden häufig am Abend und/oder an den Wochenenden statt, teilweise auch in Form von mehrtägigen Blockveranstaltungen (*Minks/Völk/Netz 2011*). Diese Studienorganisation bietet den Studierenden eine gewisse zeitliche Flexibilität. Ein höheres Maß an zeitlicher Flexibilität bieten häufig Formate, die im Fernstudium durchgeführt werden – früher als Studium neben dem Beruf bezeichnet. Hierbei können die „klassischen“ Lehrbriefe, die den Studierenden per Post zugesendet werden, genauso zum Einsatz kommen wie digitale Skripte, Vorlesungsvideos, virtuelle Konferenzen oder besondere Kursforen auf internetbasierten Lernplattformen, die mittlerweile an vielen Hochschulen zur Verfügung stehen (*vgl. Zawacki-Richer 2012*). Je nach Grad des Einsatzes onlinegestützter Lehr- und Lernformen wird unterschieden zwischen Anreicherungsmodellen, bei denen eine überwiegend in Präsenzform stattfindende Veranstaltung durch einzelne Onlineelemente wie die Bereitstellung von Materialien ergänzt wird, „Blended-Learning“-Ansätzen, bei denen die Veranstaltung aus (längeren) Onlinephasen und (kürzeren) Präsenzphasen besteht, und reinen „E-Learning“-Kursen, bei denen Vermittlung und Interaktion vollständig virtuell stattfindet.

Neben der Studienorganisation kann auch die curriculare Struktur die Flexibilität eines Studienangebots erhöhen und auf diese Weise die Durchlässigkeit zum Studium verbessern. Einen relevanten Beitrag hierzu kann die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf die Studienanforderungen leisten. Entsprechende Möglichkeiten bieten einerseits individuelle Anrechnungsverfahren, bei denen im Rahmen einer Einzelfallprüfung ein Abgleich der bisherigen Lernergebnisse der Studieninteressierten und den Lernzielen eines Studiengangs bzw. einzelner Module erfolgt. Voraussetzung hierfür ist eine kompetenzorientierte Beschreibung der Studienanforderungen in den Modulhandbüchern. Andererseits werden von

den Hochschulen immer häufiger Studienangebote unterbreitet, bei denen pauschale Anrechnungen bestimmter Aufstiegsfortbildungen oder anderer Vorqualifikationen möglich sind. Diese Studiengänge berücksichtigen bereits in der Konzeptionsphase die Inhalte und Lernziele von beruflichen Fortbildungsangeboten, die fachlich an das Profil des jeweiligen Studiengangs anschlussfähig sind (*Freitag/Loroff 2011*). Teilweise erfolgt die Entwicklung solcher Angebote in enger Kooperation mit Partnern aus der Berufspraxis und der Berufsbildung.

Anrechnungsverfahren ermöglichen den Transfer beruflichen Wissens und beruflicher Kompetenzen in den Hochschulbereich und tragen insofern zur Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen bei. Außerdem machen sie das Studium für berufstätige Studieninteressierte attraktiver, da die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen den Umfang der zu erbringenden Studienleistungen verringert und auf diese Weise zu einer Verkürzung der Studiendauer beitragen kann (*Freitag 2011; Freitag/Loroff 2011*). Weitere Möglichkeiten zur curricularen Flexibilisierung von Studienangeboten können zum einen aus einer Studienkonzeption resultieren, die den Teilnehmenden strukturell die Option bietet, relevante Teile des Studiums zeitlich versetzt in Form von Modul- bzw. Zertifikatsprogrammen zu belegen und diese anschließend in ein abschlussorientiertes Studium einzubringen (*vgl. Broek/Hake 2012; Minks/Völk/Netz 2011*). Zum anderen wurden in einigen Bundesländern Zugangsmöglichkeiten zu weiterbildenden Masterstudiengängen ohne einen ersten Studienabschluss geschaffen. Auch dieser Weg kann perspektivisch zur Verbesserung der Durchlässigkeit beitragen. Diese Möglichkeit besteht derzeit in gut der Hälfte der Bundesländer. Dabei handelt sich allerdings um eine Kann-Regelung für die Hochschulen, bei deren Ausgestaltung diesen durch die Hochschulgesetze große Handlungsspielräume eingeräumt werden. Somit wird ein möglicher Beitrag zur Durchlässigkeit in hohem Maße von der praktischen Nutzung der neuen Zugangsmöglichkeiten durch die Hochschulen abhängig sein.

Für viele beruflich qualifizierte bzw. berufstätige Studieninteressierte ist ein enger Bezug der *Studieninhalte* zu ihrer beruflichen Praxis besonders wichtig. Hier können unter anderem Lehr-(forschungs-)projekte ein Forum darstellen, das eine produktive Verbindung von wissenschaftlichen Inhalten und Methoden sowie beruflichem Wissen und Erfahrungen aus der Berufspraxis ermöglicht. Dabei sollte die Praxisperspektive aber nicht unverbunden neben den stärker theoretisch angelegten Veranstaltungen stehen, sondern in geeigneter Weise reflektiert und so inhaltlich und methodisch an die Studienanforderungen anschlussfähig gemacht werden. Weitere Möglichkeiten zur Sicherung der Praxisnähe eines Studienangebots sind beispielsweise Veranstaltungen mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Berufspraxis und die Initiierung entsprechender Netzwerke, die Integration von Hospitationen in Unternehmen in die Studienstruktur, die Möglichkeit zur Anfertigung von Abschlussarbeiten in Zusammen-

arbeit mit Unternehmen oder die Gewinnung von Praktikerinnen und Praktikern als Lehrbeauftragte im Rahmen des regulären Lehrangebots. Hinzu kommen praxisorientierte Lehr- und Lernformen wie z. B. Formen des problembasierten Lernens, Fallstudien oder Methoden, bei denen das „Expertenwissen“ der beruflich qualifizierten bzw. berufstätigen Studierenden gezielt in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen berücksichtigt wird (vgl. *Bülow-Schramm 2014*). Wichtig ist auch hier die strukturelle Einbindung in das Studienkonzept.

7 Durchlässigkeit aus internationaler Perspektive

Zur Einordnung der Entwicklungen in Deutschland lohnt sich ein Blick auf die europäischen Nachbarländer und darüber hinaus. Dabei zeigt sich, dass Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung keineswegs ein spezifisch deutsches Thema ist und als Anliegen der europäischen Bildungspolitik nicht erst mit dem Bologna-Prozess aufgekommen ist. Vielmehr haben Durchlässigkeit, lebenslanges Lernen und die Öffnung von Hochschulen auf der europäischen hochschulpolitischen Agenda schon seit mehr als 20 Jahren einen prominenten Platz eingenommen. Die auf europäischer Ebene empfohlenen oder vorgeschlagenen Maßnahmen entsprechen dabei weitgehend dem hier skizzierten erweiterten Verständnis von Durchlässigkeit.

Bereits in dem im Jahr 1991 veröffentlichten *Memorandum zur Hochschulbildung* der Europäischen Kommission wird von den Hochschulen verlangt, die Teilnahme unterrepräsentierter Gruppen an Hochschulbildung zu fördern sowie Weiterbildungsangebote auszubauen und aufzuwerten (*Europäische Kommission 1991, S. 18*). Des Weiteren werden mögliche Maßnahmen in der „Flexibilisierung der Zugangsbedingungen zur Hochschulbildung [...]“, in der Anerkennung der an Sekundarschulen oder während der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen, in der Ermöglichung eines speziellen ‚Zugangs‘ oder in der Organisation von Vorbereitungskursen sowie in der Berücksichtigung von ‚Reife‘, Berufserfahrung und der am Arbeitsplatz erworbenen Berufsausbildung“ gesehen (*ebenda, S. 19*). Auch die Einführung von Teilzeit- und Kurzzeitstudiengängen wird den Hochschulen empfohlen.

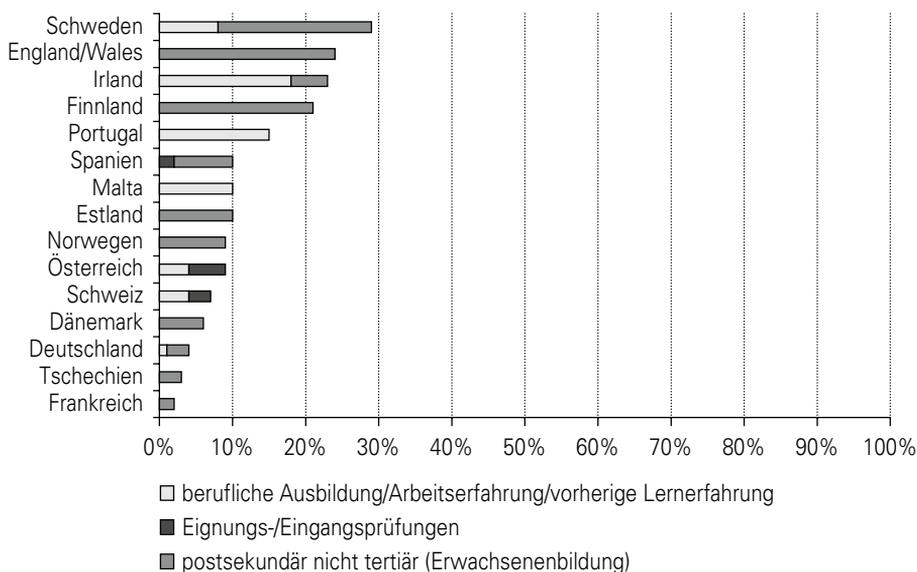
Hinsichtlich der *Rolle der Universitäten im Europa des Wissens* betont die Europäische Kommission 2003 noch einmal, dass Universitäten einen Beitrag zur Strategie des lebenslangen Lernens leisten sollen, indem sie den Zugang für Studierende mit und ohne formale Zugangsberechtigungen öffnen, Leistungen anerkennen und ihr Lehrangebot diversifizieren (*Europäische Kommission 2003, S. 9 f.*). Neben diesen Aspekten fordert sie in der *Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen* von 2006 Mitgliedsstaaten und Hochschulen ausdrücklich dazu auf, „klare Pfade von der beruflichen und sonstigen Bildung zur Hochschulbildung“ zu schaffen (*Europäische Kommission 2011, S. 4*).

7.1 Realisierung von Durchlässigkeit im internationalen Vergleich

Trotz der jahrzehntelangen Bemühungen auf politischer Ebene sind die Umsetzung lebenslangen Lernens und die Öffnung der Hochschulen in den meisten europäischen Ländern noch nicht sehr weit fortgeschritten. Der Rat der Europäischen Union weist in seinen Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) darauf hin, dass die Verwirklichung des lebenslangen Lernens noch nicht stattgefunden habe und die Durchführung weiterer Initiativen notwendig sei (*Rat der Europäischen Union 2009, S. 3*). Die Ergebnisse des Berichts *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States* zeigen, dass derzeit nur etwa in einem Drittel der Mitgliedsstaaten Initiativen zur Entwicklung flexibler Lernwege für lebenslanges Lernen entwickelt bzw. umgesetzt werden (*Europäische Kommission/EACEA/ Eurydice 2013, S. 59*).

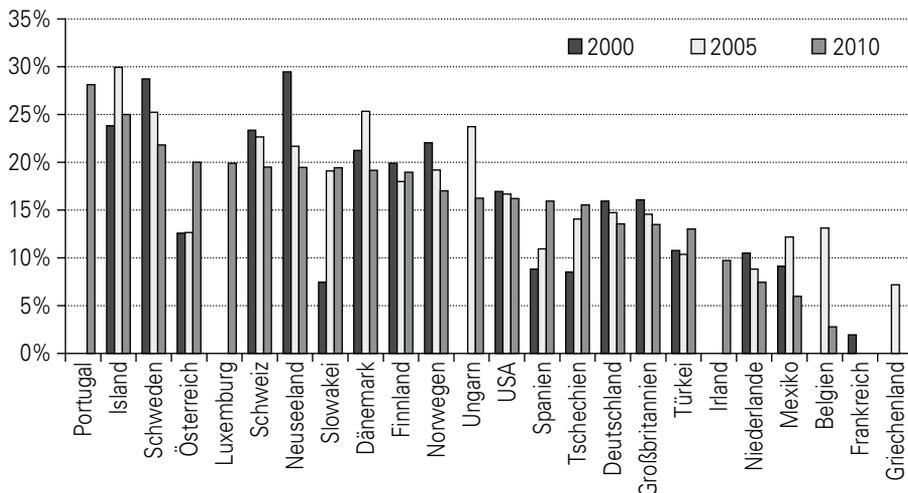
Betrachtet man die Daten der EUROSTUDENT-Studie (*Orr u. a. 2011*) zum Hochschulzugang, wird deutlich, dass die Möglichkeit eines alternativen Hochschulzugangs als eine Strategie zur Öffnung der Hochschulen in Deutschland noch weniger in die Praxis umgesetzt wurde als in einigen Vergleichsländern. Während in Schweden, England oder Irland mehr als 20 Prozent der Studierenden auf alternativen Wegen an die Hochschulen gelangen, trifft dies in Deutschland nur auf etwa drei Prozent zu (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Anteil Studierender mit alternativem Hochschulzugang, 2008–2011



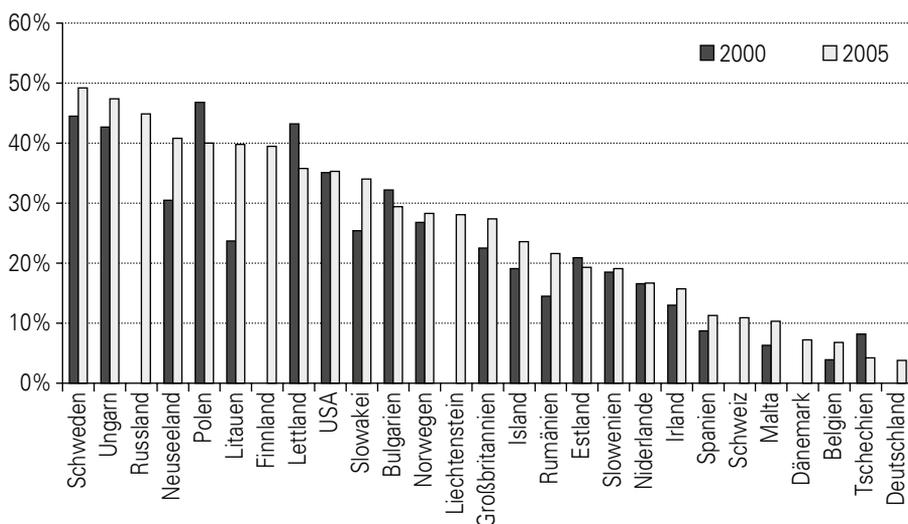
Quelle: EUROSTUDENT IV, eigene Darstellung

Abbildung 5: Studienanfängerinnen und -anfänger zwischen 25 und 39 Jahren, 2000, 2005 und 2010



Quelle: UNESCO/OECD/EUROSTAT-Datenbank, eigene Berechnungen

Abbildung 6: Anteil der Teilzeitstudierenden, 2000 und 2005



Quelle: UNESCO/OECD/EUROSTAT-Datenbank, eigene Berechnungen

Auch bei der Betrachtung älterer Studienanfängerinnen und -anfänger (Abb. 5) fällt auf, dass Deutschland sich im Mittelfeld befindet und der Anteil zwischen 2000 und 2010 sogar noch abgenommen hat. Eine ähnliche Schlussfolgerung legt die Betrachtung der Anteile der Teilzeitstudierenden in Abbildung 6 nahe, hier weist Deutschland im Ländervergleich einen der geringsten Anteile auf.

7.2 Fördernde und einschränkende Faktoren: internationale Ansätze und Erfahrungen

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung spielt in vielen Ländern eine geringere Rolle als in Deutschland – aus unterschiedlichen Gründen: In einigen Ländern sind die Ausbildungsgänge stärker integriert oder die Berufsausbildung ist schulisch organisiert. In vielen Staaten verfügen die Hochschulen über ein weitgehendes Auswahlrecht bei der Hochschulzulassung. Dennoch stellt sich auch dort die Frage, wie Zugangswege und Studienangebote für Studieninteressierte mit Berufserfahrung zielgruppenadäquat organisiert werden können. Hinweise darauf, wie Studienprogramme gestaltet werden müssen, um die spezifischen Bedürfnisse beruflich Qualifizierter zu berücksichtigen, können die Ergebnisse des HEAD-Projektes⁷ (Dollhausen/Wolter u. a. 2013) liefern. Ziel dieses Projektes war es, in 15 europäischen und fünf außereuropäischen Ländern Faktoren zu identifizieren, welche die Öffnung von Hochschulen für erwachsene Lernende hemmen bzw. fördern. Dabei wurden auch Erkenntnisse darüber gewonnen, auf welche Weise die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule erhöht werden kann. Die Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen Befunde und Erfahrungen, die auch im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gewonnen wurden, gehen aber durch die komparative Anlage der Studie noch darüber hinaus.

Auf Grundlage der vergleichenden Analyse von 15 Länder- und 20 Fallstudien an Hochschulen konnten acht Schlüsselfaktoren herausgearbeitet werden, welche die Beteiligung Erwachsener an Hochschulbildung fördern:

- Politik und Gesetzgebung,
- Arrangements zur Flexibilisierung des Hochschulzugangs,
- flexible Studienangebote,
- Dienstleistungen und Unterstützungsangebote,
- Lehrmethoden und Weiterbildung von Lehrkräften,
- finanzielle Unterstützung,
- Zusammenarbeit mit externen Akteuren,
- Bezugnahme auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts.

Im Bereich *Politik und Gesetzgebung* haben sich besonders die rechtlichen Regelungen zur Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, zum Transfer von Kredit-Punkten gemäß ECTS und regulative Vorgaben für flexible Lernangebote, einschließlich Fernstudium, als relevant erwiesen. Die Umsetzung der genannten Regelungen in *Arrangements zur Flexibilisierung des Hochschulzugangs* auf Ebene

⁷Siehe Fußnote 2.

der Institutionen beeinflusst die faktische Durchlässigkeit maßgeblich. In vielen der untersuchten Länder führen mangelnde regulative Vorgaben für alternative Hochschulzugangswege, die geringe Motivation der Hochschulen zur Entwicklung standardisierter Anerkennungsverfahren sowie fragmentierte Informations- und Beratungsangebote für Studierende zu fehlenden Angeboten, insbesondere im Bereich der Anrechnung. Wie für Deutschland bereits dargestellt, erweisen sich die etablierten institutionellen Praxen immer wieder als zentral für das erreichte Maß an Durchlässigkeit.

Die Ergebnisse der Studie zeigen außerdem, dass neben einem flexiblen Hochschulzugang *flexible Studienangebote* bei der Öffnung der Hochschulen eine zentrale Rolle spielen. Flexibilität kann sich beispielsweise äußern in Wahlmöglichkeiten zwischen Vollzeit- oder Teilzeitstudium, der Studiendauer, der zeitlichen Struktur des Studiums sowie der Abfolge von Studienmodulen oder Kursen. Ebenso wird deutlich, dass E-Learning- und Blended-Learning-Angebote weit verbreitet sind und zur Flexibilität von Studienprogrammen beitragen.

Die Analysen der im Rahmen des HEAD-Projektes durchgeführten Fallstudien zeigen, dass *Unterstützungsangebote* (als eine Art Dienstleistung der Hochschulen) entscheidend für den Studienerfolg sind. Dies trifft besonders für beruflich Qualifizierte zu. Sinnvolle Unterstützungsangebote sind zum Beispiel Information und Beratung vor Studienbeginn, Kurse zur Verbesserung der Studierfähigkeit, studentische Netzwerke, Coaching und ähnliches. Brücken- und Vorbereitungskurse sind allerdings nicht nur in Deutschland, sondern auch international keineswegs Standard an Hochschulen, sondern nur vereinzelt zu finden.

Ein wichtiger Aspekt bei der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sind passende *Lehrmethoden und die Bereitschaft der Lehrkräfte*, sich auf die speziellen Bedürfnisse beruflich Qualifizierter einzustellen. Systematische Weiterbildungen des Lehrpersonals sind jedoch auch im internationalen Vergleich wenig verbreitet. Ein weiteres zentrales Ergebnis des HEAD-Projektes ist es, dass *finanzielle Rahmenbedingungen* einen Schlüsselfaktor darstellen. In vielen Ländern (so auch in Deutschland) ist eine staatliche finanzielle Unterstützung allerdings nur für Vollzeitstudierende bis zu einem bestimmten Alter zugänglich, zudem werden für Teilzeit- und Weiterbildungsstudiengänge häufig Gebühren verlangt. Die Good-Practice-Beispiele der HEAD-Studie zeigen, dass es ein Ausweg sein kann, für die Nutzung entsprechender Angebote spezielle Darlehen bereitzustellen oder durch die Kooperation mit externen Partnern die Teilnahmegebühren zu reduzieren.

Als förderlicher Faktor bei der Öffnung der Hochschulen hat sich auch die *Zusammenarbeit mit externen Akteuren* erwiesen. Die Fallstudien illustrieren, dass die Kooperation zwischen Hochschulen, aber auch zwischen Hochschulen und Unternehmen zu

interessanten Studienangeboten für beruflich Qualifizierte führen kann. Gerade für beruflich Qualifizierte ist außerdem die *Bezugnahme auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts* bei der Entwicklung von Studienprogrammen von außerordentlicher Wichtigkeit. Als besonders vielversprechend haben sich Angebote erwiesen, die konkret auf die Bedarfe regionaler Arbeitsmärkte reagieren.

Neben den Schlüsselfaktoren, die zur Öffnung der Hochschulen beitragen, wurden auf Grundlage der Länder- und Fallstudien des HEAD-Projektes auch Barrieren auf drei Ebenen – auf der staatlichen, institutionellen und individuellen Ebene – identifiziert, welche den Prozess der Öffnung verlangsamen oder begrenzen können. Hierzu zählen beispielsweise auf *staatlicher Ebene* fehlende kohärente Strategien für die Umsetzung des lebenslangen Lernens, mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung von Lernen und Weiterbildung, geringes ökonomisches Wachstum und wirtschaftliche Instabilität sowie saturierte Arbeitsmärkte. Auch auf *institutioneller Ebene* ist die Implementierung von Strategien zum lebenslangen Lernen wichtig: Ziele und Richtlinien zum lebenslangen Lernen müssen auf allen Ebenen einer Institution nachhaltig umgesetzt werden, von der Leitung bis zum Verwaltungspersonal.

Auf *individueller Ebene* wurden drei verschiedene Arten von Barrieren identifiziert: situationsbezogene, persönliche und motivationale Barrieren. Situationsbezogene hinderliche Faktoren umfassen zum Beispiel mangelnde zeitliche oder finanzielle Ressourcen und das Fehlen passender Angebote. Persönliche Barrieren beziehen sich auf fehlendes Selbstvertrauen, geringe Erfolgserwartungen oder schlechte Erfahrungen. Motivationale Hürden sind unter anderem fehlende Anreize zur Studienaufnahme.

7.3 Durchlässigkeit im globalen Vergleich

Der Vergleich zwischen den untersuchten Ländern zeigt, dass die Entwicklung bei der Öffnung der Hochschulen und der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung von Land zu Land und sogar von Hochschule zu Hochschule variiert, abhängig unter anderem davon, in welcher Weise die zuvor (in 7.2) dargestellten Schlüsselfaktoren in den jeweiligen Ländern und an den jeweiligen Hochschulen wirksam werden. Auch die Studie „Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners“ (*Slowey/Schuetze 2012*) enthält Ergebnisse zur Entwicklung lebenslangen Lernens und zur Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen im internationalen Vergleich. Basierend auf 14 Länderstudien⁸ wurde in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der HEAD-Studie Flexibilität (in einem weiten Verständnis) als eine zentrale Voraussetzung für lebenslanges Lernen an Hochschulen identifiziert: *“Flexibility is one of the most dominant themes in the country case*

⁸Sechs europäische Länder, drei Staaten in Nordamerika, drei im pazifischen Raum sowie zwei BRICS-Staaten.

studies as it facilitates, in different ways, lifelong learning-flexibility in terms of entry routes, modes of study, accumulation of credits over place and time, financial support, and linkages and pathways enabling mobility between different sectors of education and training” (Slowey/Schuetze, 2012, S.16). Die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungssektoren, auch zwischen beruflicher und akademischer Bildung, kann dabei als eine Erscheinungsform von systemischer und institutioneller Flexibilität verstanden werden.

Die Ergebnisse dieser international vergleichenden Studie weisen darauf hin, dass sich die studienbezogene Flexibilität im Zeitverlauf tendenziell eher verringert hat: Die Möglichkeiten, ein Teilzeitstudium zu absolvieren, haben in den letzten Jahren in vielen Ländern abgenommen (*Slowey/Schuetze 2012, S. 282 ff.*). Diese Entwicklung gefährdet aus Sicht der Autorinnen und Autoren die Implementierung von Strategien des lebenslangen Lernens, denn für viele nicht-traditionelle Studierende seien gerade solche flexiblen Studienmöglichkeiten Voraussetzung für eine Studienaufnahme. Als möglicher Grund für diese Entwicklung werden die Finanzkrise und der damit zusammenhängende gestiegene Druck auf die öffentliche Bildungsfinanzierung genannt, der in vielen Ländern zu einer Fokussierung auf „traditionelle“ Vollzeitstudierende geführt habe. Teilzeitstudierende würden von Hochschulen häufig vor allem als mögliche Kunden betrachtet, die Gebühren zahlen sollen. Des Weiteren könne auch die zunehmende Bedeutung von „exzellenten“ Forschungsleistungen – beispielsweise für die Mittelvergabe und für Leistungsbewertung in Form von Rankings – dazu beitragen, dass Hochschulen sich auf die Forschung konzentrieren und nicht-traditionelle Studierende eher als Risiko für den Exzellenzstatus wahrgenommen werden. Eine dritte Ursache wird in der wachsenden Bedeutung von Effizienz gesehen, welche oft in einem Gegensatz zu flexiblen Studienbedingungen steht (z. B. bei den Studienzeiten).

Die Resultate dieser Studie bestätigen erneut den Befund, dass sich die Implementierung von lebenslangem Lernen und die Präsenz nicht-traditioneller Studierender an Hochschulen zwischen den Ländern deutlich unterscheiden. Zudem wird auch deutlich, dass sich das Verständnis des Begriffs „nicht-traditionelle Studierende“ von Land zu Land unterscheidet (*Slowey/Schuetze 2012, S. 13 ff.*). *Slowey* und *Schuetze* kommen außerdem zu dem Schluss, dass die Einführung von Konzepten des lebenslangen Lernens in vielen Ländern eher von dem Ziel getrieben wird, mehr produktives Humankapital für die wissensbasierte Ökonomie zur Verfügung zu stellen als Gleichheit herzustellen oder ein individuelles Recht auf Hochschulbildung umzusetzen (*Slowey/Schuetze 2012, S. 17*).

8 Schlussfolgerungen

Die öffentliche Erregung, die Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gelegentlich erzeugen – z. B. mit der Befürchtung eines ungebremsen Zustroms von Berufstätigen, die nicht über das Abitur verfügen – steht in einem eigentümlichen Missverhältnis zu den tatsächlichen Zahlen. Aus hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Gründen wird jedoch von vielen Seiten, insbesondere Staat, Wirtschaft und Gewerkschaften, eine stärkere Öffnung der Hochschulen für berufstätige und beruflich qualifizierte Studieninteressierte für erforderlich gehalten. Dies trifft auf Deutschland genauso zu wie auf andere europäische und außereuropäische Länder. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum trotz zahlreicher Öffnungsmaßnahmen die Effekte bislang sehr moderat ausgefallen sind und welche Barrieren eine größere Wirksamkeit bislang verhindert haben. Hinweise darauf liefern auch die Ergebnisse aus international vergleichender Forschung. Der vorliegende Beitrag sieht eine Ursache in der starken Konzentration der Bildungspolitik auf die formale Frage des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung. Eine größere tatsächliche Durchlässigkeit erfordert jedoch eine erweiterte Perspektive von Durchlässigkeit, die Studienorganisation, Studienbedingungen und begleitende Unterstützung einschließt. Will man wirklich mehr Berufstätige für ein Studium gewinnen, dann muss über eine Öffnung der Zugangsregelungen hinaus vor allem das Studium durch flexiblere Formate (berufsbegleitend, online, Fernstudium, Anrechnung usw.) auf die spezifischen „Bedarfe“ von Berufstätigen hin ausgerichtet werden. Diese Schlussfolgerung wird auch durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien nachdrücklich gestützt.

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2013): Beruflich qualifiziert studieren: Herausforderungen für die Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld.

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, Doris; Hasselhorn, Markus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen, S. 93–116.

Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, Andrä; Wiesner, Gisela; Koepf, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München, S. 221 – 238.

Banscherus, Ulf; Pickert, Anne (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte. In: Vogt, Helmut (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung 53. Mainz, S. 128–134.

Banscherus, Ulf; Bülow-Schramm, Margret; Himpele, Klemens; Staack, Sonja; Winter, Sarah (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld.

Berthold, Cristian; Leichsenring, Hanna (Hrsg.) (2013): Diversity-Report – Der Gesamtbericht. Gütersloh.

Brinkmann, Katrin; Rudkowski, Thea; Schlimper, Annemarie (2012): Mit beruflicher Qualifikation an die Hochschulen. Informations-, Vorbereitungs- und Begleitangebote an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Nr. 136, S. 10–12.

Broek, Simon; Hake, Barry J. 2012: Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies, in: International Journal of Lifelong Education (31/4), S. 397–417.

Büchter, Karin; Dehnbostel, Peter; Hanf, Georg (Hrsg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld.

Bülow-Schramm, Margret (2014): Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule. In: Banscherus, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 269–286.

Cordes, Alexander (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 3-2012. Hannover.

Dahm, Gunther; Kamm, Caroline; Kerst, Christian; Otto, Alexander; Wolter, André (2013): „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule. 105 H. 4, S. 382–401.

Dahm, Gunther; Kerst, Christian (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 34–39.

Dahrendorf, Ralf (1959): Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungsweges in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens. In: Dahrendorf, Ralf; Ortlieb, Heinz-Dietrich (Hrsg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Hamburg, S. 37–68.

Dollhausen, Karin; Wolter, André; Spexard, Anna u. a. (2013): Opening Higher Education to Adults. Final Report. European Union.

Europäische Kommission (1991): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel.

Europäische Kommission (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission. Brüssel.

Europäische Kommission (2011): Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. Brüssel.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2013): Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brüssel.

Freitag, Walburga K. (Hrsg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld.

Freitag, Walburga K. (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen, in: Freitag, Walburga K. u.a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 191–217.

Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Bildung und Qualifizierung, Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 253. Düsseldorf.

Freitag, Walburga K. (2013): Gatekeeping und der Dritte Bildungsweg in die Hochschule. Keynote zur Tagung „Studium ohne Abitur“ an der Universität Hamburg am 12.09.2013. URL: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/pets/Freitag_-_Gatekeeping.pdf (Zugriff: 20.03.2014).

Freitag, Walburga K.; Loroff, Claudia (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick, in: Freitag, Walburga K. u.a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 9–17.

Freitag, Walburga K. u.a. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster.

Helmrich, Robert; Zika, Gerd; Kalinowski, Michael; Wolter, Marc Ingo u.a. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB-Report 18.

Kamm, Caroline; Otto, Alexander (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Jg. 8 H. 2, S. 40–46.

KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52, S. 302–324.

Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Minks, Karl-Heinz; Völk, Daniel; Netz, Nico 2011: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS-Forum Hochschule 11/2011, Hannover.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 311 – 352.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 281 – 320.

Nickel, Sigrun; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier 157). Gütersloh.

Orr, Dominic; Gwosc, Christoph; Netz, Nicolai. (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT IV. Synopsis of Indicators. Bielefeld.

Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). (2009/C 119/02). Brüssel.

Schuetze, Hans G.; Wolter, Andrä (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen (51), S. 183–189.

Schultz, Elmar (2012): Ergebnis der Projektauswahl für die erste Wettbewerbsrunde. In: Stamm-Riemer, Ida/Tillack, Desiree (Red.): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn/Berlin, S. 13–19.

Severing, Eckard; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.

Slowey, Maria; Schuetze, Hans G. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York.

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. in: Die Hochschule, Jg. 13, Heft 2, S. 64–80.

Ulbricht, Lena (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule. Jg. 21 H. 1, S. 154–168.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt.

Wolter, Andrä (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, Norbert; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 49–117.

Wolter, Andrä (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education, in: Slowey, Maria/ Schuetze, Hans G. (eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York, S. 43–59.

Wolter, Andrä (2013a): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, Eckard/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 191–212.

Wolter, Andrä (2013b): Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Experiences. In: Higher Education Reforms: Looking Back – Looking Forward. Workshop Proceedings. 10th International Workshop on Higher Education Reform. University of Ljubljana. S. 202–220.

Wolter, Andrä (2014a): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, Ulf u.a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld, S. 19 – 38.

Wolter, Andrä (2014b): Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs – Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: Bauer, Ullrich u.a. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden, S. 145–171.

Wolter, Andrä; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Dahm, Gunther; Kerst, Christian (2014): Bildungsbiographie, Studienübergang und erster Studienabschnitt. Teilbericht I des Forschungsprojektes „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“. Berlin/Hannover (unveröffentlicht).

Zawacki-Richter, Olaf (2012): Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In: Kerres, Michael u.a. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, 249–257.

Manuskript eingereicht: 26.03.2014
Manuskript angenommen: 03.07.2014

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Andrä Wolter
Diplom-Politologe Ulf Banscherus
Caroline Kamm M. A.
Diplom-Soziologe Alexander Otto
Diplom-Volkswirtin Anna Spexard
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Hochschulforschung
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Andrä Wolter ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin. Einer seiner Arbeitsschwerpunkte ist das Lebenslange Lernen (insb. Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule, nicht-traditionelle Studierende, wissenschaftliche Weiterbildung). Er ist Mitglied der Autorengruppe für die Nationale Bildungsberichterstattung.

Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto und Anna Spexard sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität.