

## Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs

André Wolter

### Zusammenfassung

*Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der aktuellen bildungspolitischen Debatte zu Übergängen aus der beruflichen Bildung und aus der Weiterbildung in die Hochschule. Übergänge zur Hochschule werden in Deutschland traditionell von der Schule, vom Gymnasium her erörtert, also primär aus der Perspektive formaler Bildung, charakterisiert durch hochgradige Regulierung und weitgehend normierte Organisation sowie durch reguläre Abschlüsse des Schulsystems. Berufliche Bildung und Weiterbildung – allgemein wie beruflich – lenken den Blick darüber hinaus auf Orte non-formalen und informellen Lernens und damit auf die Frage, in welcher Form Zugänge zur Hochschule auch unter Anerkennung bzw. Anrechnung non-formalen und informellen Lernens möglich sind. Dieser Perspektivenwechsel stellt für Deutschland eine erhebliche Herausforderung dar, weil er einen Wechsel von der hier tief verankerten Berechtigungsorientierung zu einer Kompetenzorientierung bedeutet. Damit würde Deutschland Anschluss an Entwicklungen in anderen Ländern gewinnen, in denen Verfahren der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen – zum Beispiel unter der Bezeichnung APEL (assessment/accreditation of prior experiential learning) schon länger etabliert sind.*

### 1. Paradigmenwechsel: Von der individuellen Begabung zur institutionellen Durchlässigkeit

Die starke Fixierung auf den Übergang zwischen Schule und Hochschule ist primär ein Resultat der bildungshistorisch verankerten tiefen Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung – bildungstheoretisch immer wieder von den verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus legitimiert. Diese Differenzierung manifestiert sich in der Bindung des Hochschulzugangs an die gymnasiale Oberstufe bzw. deren Abschluss (Abitur), aber auch in einer entsprechenden inhaltlichen Normierung des Studierfähigkeitskonzepts. Eine Folge davon bestand in dem institutionellen Ausschluss der beruflichen Bildung und Weiterbildung (sofern kein

Abitur vorlag) von der Möglichkeit des Hochschulzugangs. Lediglich im Bereich der Fachhochschulen ist die Situation durch die Etablierung fachhochschulspezifischer, zumindest teilweise stärker berufsorientierter Zugangswege (z. B. über die Fachoberschule, Berufsoberschule oder Fachschulen) ein wenig offener.

Zwar gibt es in Deutschland schon seit den 1920er Jahren einen schmalen Seiteneinstieg in ein Hochschulstudium neben dem Abitur, der über eine Zulassungsprüfung an der Hochschule führte (Wolter 1990). Dabei ging es aber gar nicht um die Anerkennung einer beruflichen Qualifikation als Voraussetzung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium (Berufskonzept), sondern eher um eine Ausnahmeregelung, eine zweite Chance für einzelne „Hochbegabte“, die aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen kein Abitur erwerben konnten (Begabungskonzept). Der bildungstheoretisch legitime Weg für junge Erwachsene ohne gymnasiale Vorbildung zur Hochschule führte über das Nachholen des Abiturs in einer der Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs – zunächst der Abendgymnasien, seit dem 2. Weltkrieg auch der Kollegs (Schwabe-Ruck 2011). Nachdem es in den 1970er und 1980er Jahren unter dem Vorzeichen des enormen Wachstums des Hochschulsystems, das sich schon auf dem regulären Weg zur Hochschule vollzogen hatte, um solche Sonderformen des Hochschulzugangs eher ruhig geworden war, sind die Übergänge zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung, Erwerbstätigkeit und Hochschulzugang in den letzten zwei Jahrzehnten stärker in das bildungspolitische Blickfeld geraten. Die Diskussion kreist seitdem vor allem um den Begriff bzw. das Problem der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule.

Im internationalen Kontext richtet sich der Blick immer wieder auf eine Personengruppe, die mal als „adult students“, mal als „mature students“ oder – dieser Begriff hat sich inzwischen weitgehend durchgesetzt – als „non-traditional students“ bezeichnet wird (OECD 1987; Schuetze/Slowey 2000; Schuetze/Wolter 2003; Teichler/Wolter 2004). Allerdings wird der Begriff „non-traditional students“ international sehr unterschiedlich definiert. In komparativen Untersuchungen (wie den eben angeführten) konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Konzepts „nicht-traditionelle Studierende“ identifiziert werden: (1) Studierende oberhalb einer bestimmten Altersgrenze, meist 25 Jahre; (2) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, „first nations“); (3) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biographien auf dem Wege zur Hochschule; (4) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind; und (5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren.

## 2. Hochschulzugang für Berufstätige: Bildungspolitische Motive und Argumente

In Deutschland werden unter „nicht-traditionell“ vorrangig besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren für Berufstätige subsumiert, die nicht über eine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen. Dieses ist oft mit diskontinuierlichen

Bildungs- und Lebensverläufen verbunden. Nicht-traditionelle Studierende wären dann in Deutschland im wesentlichen solche, die über den so genannten Dritten Bildungsweg zur Hochschule gekommen sind. Unter diesem Begriff werden die in den Ländern vorhandenen hochschulrechtlichen Regelungen der Zulassung von Berufstätigen zusammengefasst<sup>1</sup> – also solche Wege, die nach Schulabschluss (ohne Hochschulreife), Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung einen Übergang über ein hochschulrechtlich geregeltes Verfahren in ein Studium eröffnen.

Historisch spielten vor allem zwei Argumente eine Rolle, die heute jedoch weitgehend ihre Bedeutung verloren haben. Das (Hoch-) *Begabungsargument* ist das älteste. Konsequenz war ein eher charismatisches Prüfungsmodell, das ganz von der Vorstellung einer außeralltäglichen, vorbildlichen Persönlichkeitsqualität bestimmt war. Zulassungsvoraussetzungen und Prüfungsanforderungen waren entsprechend hochselektiv. Mit der Thematisierung der massiven sozialen Disparitäten in der Verteilung der Bildungschancen kam mit dem *Ungleichheitsargument* eine zweite Argumentationslinie auf, die sich im Kontext der Hochschul- und Studienreformdebatte in den 1970er Jahren zur Forderung nach einer sozialen Öffnung der Hochschulen verdichtete. Empirisch gesehen erweist sich die Erwartung, die Ungleichheit der Bildungschancen durch eine Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige korrigieren zu können, jedoch als weit überzogen. Erstens fallen solche Zugangswege bislang statistisch viel zu schmal aus. Zweitens sind auch solche Wege keineswegs frei von sozialen Selektionsmechanismen. Alles in allem erfüllen solche Zugangswege eher eine individuelle Ventil- als eine strukturelle Korrekturfunktion.

In den letzten Jahren ist das *Argument des Fachkräftemangels* hinzugekommen. Zwar bezieht sich der erwartete Fachkräftemangel nicht nur auf Hochschulbildung, sondern auch auf schulisch und/oder betrieblich qualifizierte Arbeitskräfte. Aber die Befürchtung eines massiven akademischen Nachwuchsmangels hat inzwischen eine besondere Prominenz gewonnen und ist in Deutschland inzwischen Teil der bildungspolitischen Rhetorik geworden. Während die Hochschulexpansion in Deutschland lange Zeit – gerade seitens der deutschen Wirtschaft – von der Sorge begleitet war, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen führen, hat sich diese Befürchtung inzwischen in ihr Gegenteil verkehrt. Seit einigen Jahren herrscht eher das Bild eines zu erwartenden, teilweise sogar schon vorhandenen (Nachwuchs-) Mangels (z. B. in den sog. MINT-Fächern) vor. Die absehbare demographische „Verknappung“ würde diesen Mangel langfristig noch verstärken. Vor diesem Hintergrund gilt die Öffnung des Hochschulzugangs gegenüber der beruflichen Bildung und Weiterbildung jetzt als eine Art Puffer, die Studienanfänger- und damit die späteren Absolventenzahlen über das herkömmliche Studienberechtigtenpotenzial hinaus zu erweitern.

Die empirische Evidenz für diese Befürchtung ist jedoch eher schwach. Die wenigen empirisch basierten Projektionen kommen nicht so eindeutig zu dem Ergebnis, dass sich eine dramatische Lücke zwischen Angebot und Bedarf im Bereich hochqualifizierter Arbeitskräfte öffnet. Es ist problematisch, allein oder primär aus demographischen Diskrepanzen (Vergleich älterer und jüngerer Alterskohorten) auf Angebotslücken zu schließen, ohne neben dem gesamten Kranz der Rahmenbedingungen

der Qualifikations- und Arbeitsmarktentwicklung mögliche kompensatorische Strategien zu berücksichtigen. Wahrscheinlicher als ein gravierender genereller Mangel sind sektorale „mismatches“ in bestimmten Fachrichtungen oder Berufsfeldern. Schon das geschätzte Volumen des Wachstums fällt in den vorhandenen Projektionen sehr unterschiedlich aus (Bonin u. a. 2007; Helmrich/Zika 2010; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 159 ff.). Aber auch die Bereiche, für die am ehesten ein Mangel prognostiziert wird, variieren – zum Teil eher die Ingenieursberufe, zum Teil eher die Sozial- und Gesundheitsberufe.

### 3. Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und Hochschulzugang

Vor diesem Hintergrund scheint es angeraten, nach einer nachhaltigeren Begründung für offenere Übergänge zwischen beruflicher Bildung, Weiterbildung und Hochschule Ausschau zu halten. Eine solche Argumentationslinie ließe sich als erstes über das *Gleichwertigkeitsargument* entwickeln, das in der Berufspädagogik bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann. In Deutschland hat sich, wie bereits erwähnt, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert beim Zugang zur Hochschule eine institutionelle Ordnung ausgebildet, welche die Aufnahme eines Studiums von dem Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbenen Studienberechtigung abhängig macht (Baethge 2007). Diese institutionelle Regelung konnte sich im frühen 19. Jahrhundert noch auf eine klare Überlegenheit des Gymnasiums gegenüber einer noch ganz vorindustriell-ständisch, handwerklich verfassten Berufsausbildung bei der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und theoretischen Wissens berufen.

Diese historische Konstruktion ist aber inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit der Reform der beruflichen Bildung in den späten 1980er Jahren zeichnet sich hier ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die Bedeutung wissensbasierter Qualifizierungsanteile und überfachlicher Kompetenzen zunimmt und die erfahrungsbasierter Fähigkeiten tendenziell abnimmt. Der Qualifikationsstrukturwandel, der die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit nachhaltig verändert (hat), führt zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen. Sie bringt die alte intellektuelle Distanz zwischen Gymnasium und Berufsausbildung nicht gleich zum Verschwinden, lässt jedoch den kognitiven Vorsprung wissensbasierter gymnasialer Bildung gegenüber einer (angeblich) primär erfahrungsbasierten Berufsbildung in vielen (sicher aber nicht allen) Ausbildungs- und Berufsfeldern schrumpfen. Wie im gymnasialen Bereich so gilt auch für die berufliche Bildung, dass die Frage der Studieneignung immer stärker zu einer Frage der individuellen Kompetenz wird, unabhängig von den institutionalisierten Bildungswegen.

Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung bleibt eine wohlfeile rhetorische Forderung, solange nicht die Ebenen – Institutionen, Berechtigungen, Zugänge – spezifiziert werden, auf denen Gleichwertigkeit realisiert werden soll. Dementsprechend lassen sich unterschiedliche Gleichwertigkeitsmodelle differenzieren. Zunächst muss zwischen Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit unterschieden

werden: „Gleichwertigkeit“ im Sinne funktionaler Äquivalenz bedeutet, dass Abschlüsse und Zertifikate auf verschiedenen Wegen erworben werden können, ihre Ergebnisse aber im wesentlichen den gleichen Anforderungen, Kriterien oder Standards entsprechen. „Gleichartigkeit“ ist dagegen ein Anspruch, der auf die inhaltliche, curriculare Gestaltung der Bildungswege zielt. Für eine Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung beim Hochschulzugang lassen sich drei Ansätze unterscheiden.

Erstens kann Gleichwertigkeit auf der Ebene der Sekundarstufe II und ihrer Abschlüsse hergestellt werden, indem eine Studienberechtigung nicht mehr nur mit dem Abitur, sondern auch mit den berufsbildenden Abschlüssen vergeben wird. Eine solche Gleichstellung der Abschlüsse hat Hegelheimer (1986) als Äquivalenzmodell bezeichnet. Damit entfällt die Notwendigkeit einer gesonderten Regelung des Hochschulzugangs für Berufsqualifizierte. Ein solches Gleichwertigkeitsmodell stößt – wenig überraschend – auf massiven Widerstand bei den Interessenvertretern des Gymnasiums, aber auch bei den Hochschulen. Eine pauschale Gleichstellung würde die Einsicht unterdrücken, dass die insgesamt ca. 350 Ausbildungsberufe in Deutschland im Blick auf Niveau, Anforderungen, Qualität, Wissensbezug oder Fortbildungsintensität differenziert zu beurteilen sind. Vorstellbar wäre, was Hegelheimer (1986) als Zertifikatsmodell bezeichnet, dass die Gleichstellung schulischer und beruflicher Abschlüsse unter Beachtung inhaltlicher Auflagen oder zusätzlicher Anforderungen erfolgt (z. B. im Bereich Fremdsprachen).

Zweitens kann Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung auf der Ebene des Hochschulzugangs hergestellt werden. Schulabschlüsse und (Zugangs-)Berechtigungen wären vollständig voneinander zu entkoppeln. Das Abitur wäre keine automatische Hochschulzugangsberechtigung mehr. Vielmehr hätten sich alle Bewerber/innen – mit oder ohne Abitur – einem hochschuleigenen Auswahlverfahren zu stellen, wie auch immer dieses im einzelnen aussehen würde. Hegelheimer (1986) hat diesen Ansatz als Allokationsmodell bezeichnet

Drittens kann Gleichwertigkeit hergestellt werden, indem nicht die vorhandenen Abschlüsse, Zertifikate und Berechtigungen, sondern die damit nachgewiesenen Kompetenzen innerhalb eines Referenzrahmens anerkannt werden. Dabei geht es primär um die in institutionalisierten Bildungsgängen vermittelten und durch Abschlüsse dokumentierten Kompetenzen. Ein nicht-institutioneller Ansatz, der an den individuell vorhandenen, auf welchen Wegen auch immer erworbenen Kompetenzen anknüpft, würde in die Richtung bildungswegunabhängiger individueller Kompetenzdiagnosen führen und wäre eine Variante eines Allokationsmodells. Die Idee eines solchen Referenzrahmens liegt den Bemühungen um einen Deutschen Qualifikationsrahmen zugrunde, der den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen durch eine nationale Regelung untersetzt. Bildungsgänge und Abschlüsse werden von ihren Ergebnissen („outcomes“) in Form von Kompetenzen beschrieben und systematisiert und den Niveaustufen des Referenzrahmens zugeordnet. Ziel ist es, die vorhandenen Bildungsgänge/Abschlüsse mithilfe einer solchen Matrix abzubilden, transparent und – national wie international – vergleichbar zu machen.

#### 4. Lebenslanges Lernen und Hochschulzugang

Dieses letzte Gleichwertigkeitsmodell leitet bereits zu einer weiteren Argumentationsstrategie, nämlich zum lebenslangen Lernen. Die *Idee des lebenslangen Lernens* kann inzwischen auf eine beinahe vier Jahrzehnte umfassende Entwicklungsgeschichte zurückblicken, in der diese Idee einen starken Bedeutungswandel erfahren hat (Schemann 2002; Schuetze 2007), auch wenn der nationale oder internationale Diskurs noch nicht zu einem konsensfähigen Konzept geführt hat. Mit lebenslangem Lernen verbinden sich divergierende gesellschaftspolitische Ziele und Ordnungsvorstellungen (vgl. Wiesner/Wolter 2005; Wolter u. a. 2010). Bemerkenswert ist, dass im internationalen Kontext die Bedeutung lebenslangen Lernens wesentlich weiter gefasst wird, als es dem traditionellen Verständnis von Weiterbildung in Deutschland entspricht. Von der Forderung nach Ausbau und Förderung der Weiterbildung hat sich das Konzept zu einer umfassenden, „inkluisiven“ bildungspolitischen Strategie hin entwickelt, die das gesamte Bildungssystem und alle biographischen Lebenszyklen einschließt. In der internationalen Debatte hat lebenslanges Lernen inzwischen mehr und mehr die Konturen eines systemtheoretischen Konzeptes, einer bildungspolitischen Vision gewonnen.

Vier Aspekte sind für dieses systemische Verständnis bedeutsam: (1) die Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungssequenzen, indem institutionell vorgegebene Bildungswege nach einem starren berechtigungsbasierten Laufbahnmodell aufgelöst werden; (2) die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen (wie z. B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) erlauben; (3) die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne; und (4) schließlich die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten, so dass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander „verrechenbar“ sind bis hin zur formellen Anerkennung. Lebenslangem Lernen liegt die Idee zugrunde, dass die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch ermöglichten Bildungswege möglichst offen, flexibel und transparent sein sollen. Sie sollen vielfältige „Eingänge“ und „Ausgänge“ ohne Sackgassen aufweisen, damit ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Beweglichkeit ebenso auf der vertikalen, biographischen Achse wie auf der horizontalen, strukturellen Achse gewährleistet ist.

Die etwa seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachtende Aufnahme dieses Themas durch die Europäische Union hat dazu geführt, lebenslanges Lernen als ein weiteres Element in den Bologna-Prozess einzufügen. In der Bologna-Erklärung (1999) spielte lebenslanges Lernen zunächst nur eine periphere Rolle. Seit der Prager Nachfolgekonferenz (2001) ist lebenslanges Lernen aber zu einem „Eckpfeiler“ (Banscherus 2010) aller folgenden Konferenzen und Deklarationen geworden, selbst wenn die Ausführungen hierzu oft recht vage bleiben. Auch wird man nicht ernsthaft behaupten können, lebenslanges Lernen sei in der öffentlichen Wahrnehmung ein Kernpunkt des Bologna-Prozesses geworden. Nicht nur in Deutschland wird Bologna primär mit der Einführung gestufter Studiengänge und entsprechender Studienab-

schlüsse assoziiert. Lebenslanges Lernen rangiert auf der hochschulpolitischen Agenda bestenfalls danach.

Unter „lebenslangem Lernen“ wird im Bologna-Prozess weniger postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassendere hochschulpolitische Strategie begriffen. Banscheraus (2010) nennt vier zentrale Komponenten: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht-traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) die Anpassung von Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens. Eine besondere Bedeutung wird dabei der Anerkennung („recognition“) von „prior learning“ zugeschrieben, von vor dem Studium erbrachten beruflichen Leistungen (aus Ausbildung, Fortbildung und praktischer Tätigkeit) auf Hochschulzugang und/oder Studium. Dieses Feld der Anerkennung oder – präziser – der Anrechnung ist im übrigen eine Schnittstelle zwischen dem hochschulpolitischen Bologna- und dem parallel laufenden berufsbildungspolitischen Kopenhagen-Prozess, in dem die Durchlässigkeit („permeability“) zwischen beruflicher Bildung und Hochschule eine zentrale Rolle spielt. Große Bedeutung kommt dabei einer erweiterten Anrechnung von Lernleistungen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten zu, nicht nur Einrichtungen des formellen Lernens, sondern auch Orten des non-formellen und informellen Lernens, gerade für die Ausformung von Studierfähigkeit im Medium beruflicher Kompetenzen und Erfahrungen.

## 5. Hochschulzugang aus dem Beruf: Der Status quo

Der bildungspolitische Bedeutungszuwachs, den der Hochschulzugang für Berufsqualifizierte in den letzten Jahren erfahren hat, lässt sich nicht nur daran ablesen, dass sich Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Hochschulrektorenkonferenz dazu mehrfach weitgehend übereinstimmend geäußert haben. Von zentraler bildungspolitischer Bedeutung ist in jüngster Zeit die Entschließung von Bund und Ländern auf dem Dresdner Bildungsgipfel im Oktober 2008 unter dem Titel „Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ gewesen. Neu an der Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels war vor allem die Absicht, Absolventen und Absolventinnen beruflicher Fortbildungsprüfungen eine allgemeine Studienberechtigung zuzuerkennen. Außerdem wird – eher vage – gefordert, dass berufliche Qualifikationen auf die Studienleistungen angerechnet werden sollen. Hierzu gibt es bereits eine in den Hochschulen weithin unbekannt gebliebene Vereinbarung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 2002 (aktualisiert 2008), die eine solche Anrechnung im Umfang von bis zu 50 Prozent der Studienanforderungen vorsieht. Im Rahmen der ANKOM-Initiative des Bundes (2006 – 2009) sind exemplarisch Verfahren entwickelt und erprobt worden, die Anrechnung beruflicher Leistungen – hier auf der Ebene beruflicher Fortbildungsabschlüsse (Meister, Techniker, Fachwirte usw.) – auf Studiengänge bzw. Studienanforderungen zu ermöglichen. Von einer flächendecken-

den Einführung kann aber noch keine Rede sein, unter anderem wegen der Komplexität der Verfahren (Stamm-Riemer u. a. 2008, 2011).

Die Kultusministerkonferenz hat durch Beschluss vom März 2009 die Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels umgesetzt (KMK 2009). Danach erhalten die Inhaber/innen beruflicher Fortbildungsabschlüsse generell eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (wonach, mit anderen Worten, der Bäckermeister in Zukunft nicht nur Lebensmitteltechnologie, sondern auch Medizin oder Philosophie studieren können soll). Die Konzentration der bildungspolitischen Diskussion auf den Hochschulzugang von Meistern mag ihre berufsbildungspolitische Legitimation in der Anerkennung der beruflichen Qualifikation dieser Gruppe finden. Angesichts ihrer ganz anderen Berufsbiographien und Karriereperspektiven muss aber bezweifelt werden, ob es sich um die zentrale Zielgruppe handelt. Alle anderen beruflich qualifizierten Bewerber/innen erhalten nach erfolgreichem Abschluss eines „Eignungsfeststellungsverfahrens“ eine fachgebundene Studienberechtigung, wobei eine Affinität zwischen Berufsausbildung und Studienfach erforderlich ist. Diese Regelung ist äußerst unflexibel, weil sich viele Ausbildungsberufe gar keinem Studienfach oder Studiengang zuordnen lassen und sich für viele Studienfächer und -gänge keine Vorbildungsberufe finden. Außerdem können berufliches Lernen oder Lernen im Prozess der Arbeit auch dann studienrelevanten Kompetenzerwerb fördern, wenn es keine direkte fachliche Entsprechung zwischen Beruf und Studium gibt. Gegenwärtig setzen die Länder diesen Beschluss der KMK um (KMK 2010).

Die tatsächliche Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule in Deutschland hält sich bislang in sehr engen Grenzen. Der Anteil nicht-traditioneller Studierender ist deprimierend gering. Er ist von 1995 bis 2008 gerade mal von 0,5 auf 1,1 Prozent angewachsen. An den Universitäten waren es (2008) 0,6 Prozent, an den Fachhochschulen 1,8 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 291). Die Institutionen des Zweiten Bildungswegs kommen auf einen doppelt bis dreifach höheren Anfängeranteil. Immer noch hat im Universitätsbereich das gymnasiale Abitur mit 95 Prozent (unter Einschluss des Zweiten Bildungswegs) eine fast monopolartige Bedeutung als Studienberechtigung. Selbst im Fachhochschulbereich ist es jede/r Zweite, die/der ihr/sein Studium mit dem Abitur aufnimmt. Die Dominanz des Abiturs als »Königsweg« des Hochschulzugangs ist ungebrochen. Die weit verbreitete Befürchtung, wonach eine Öffnung des Hochschulzugangs zu einer noch stärkeren Überfüllung der Hochschulen führe, erweist sich deshalb als weit hergeholt.

Worin liegen die Gründe und Ursachen für diese geringe Bedeutung des Dritten Bildungswegs? Dafür lassen sich mehrere Bedingungen identifizieren, die zugleich verdeutlichen, in welche Richtung diese Zugangswege weiterentwickelt werden müssten. Erstens zeichnet sich dieser Weg durch eine ausgeprägte Intransparenz und Heterogenität zwischen den Bundesländern aus (Nickel/Leusing 2009). In 16 Ländern gibt es mehr als 30 Regelungen. Zulassungsprüfungen unterschiedlicher Art stehen neben Einstufungsprüfungen, Formen eines Studiums auf Probe, Anerkennung der Meisterprüfung und anderen Varianten. Zweitens erweisen sich die vorhandenen Zulassungsregelungen noch oft als restriktiv. Ein Beispiel dafür ist die erwähnte Affinitätsforderung. Drittens zeichnet sich Deutschland durch ein erhebliches Angebotsde-

fizit an flexiblen Studienformen zum Beispiel durch berufsbegleitendes Teilzeitstudium oder durch Fernstudium aus. Diese sind aber für Bewerberinnen und Bewerber wichtig, weil sie ein berufsbegleitendes Studieren ermöglichen. Auch Verfahren zur Anrechnung beruflicher Leistungen unter Einschluss der Weiterbildung auf Hochschulzugang oder Hochschulstudium sind unterentwickelt. Viertens verhalten sich viele Hochschulen bei diesem Thema sehr defensiv – meist unter Berufung auf Kapazitätsengpässe oder befürchtete Qualitäts- und Niveauprobleme. Oft sehen die Hochschulen eine Spannung zwischen ihren Exzellenzbestrebungen und einer Öffnung des Hochschulzugangs. Insgesamt ist in Deutschland die Vorstellung von Studierfähigkeit immer noch stark vom Modell des gymnasialen Abiturs geprägt.

## **6. Schlussbemerkungen: Auf der Suche nach einer nachhaltigen Legitimation**

Förderlich für Bemühungen um eine Öffnung des Hochschulzugangs scheinen ein zunehmender Bedarf und ein Nachwuchsmangel an hochqualifizierten Arbeitskräften zu sein. Auch die gegenwärtige Aktualität des Themas „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule“ steht exakt in diesem Kontext: die Öffnung des Hochschulzugangs als eine Art „Reservearmee“ der Fachkräfterekrutierung. Oft erlischt das Interesse aber schon wieder, wenn sich diese Konstellation verändert. Von daher gilt es, eine nachhaltige Argumentationsstrategie zu entwickeln, die den Zugang nicht-traditioneller Studierender nicht zum Spielball kurzfristiger, volatiler Konjunkturen und Interessen macht. Um dem Thema Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs gegenüber der beruflichen Bildung und Weiterbildung mehr bildungspolitischer Kontinuität zu verschaffen, wäre eine systemlogische Funktion solcher Zugangswege zu entwickeln. Damit ist gemeint, einen offeneren Hochschulzugang als integrierten Bestandteil der institutionellen Strukturen unseres Bildungssystems zu etablieren – und nicht um eine Art Lückenfüll- oder Kompensationsfunktion herum aufzubauen.

Eine solche systemlogische Funktion könnte das Argument der Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erfüllen, auch wenn eine generelle Gleichstellung allgemein- und berufsbildender Abschlüsse auf der Ebene der Sekundarstufe II die doch beträchtlichen Unterschiede im Niveau zwischen einzelnen Ausbildungsgängen ignorieren würde. Ein anderer Begründungsansatz steckt in dem Konzept des lebenslangen Lernens. Unter dem Aspekt der Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens gewinnen Öffnung, Flexibilität und Durchlässigkeit von Übergängen eine zentrale Bedeutung – und damit auch nicht-traditionelle Zugangswege zur Hochschule. Schließlich sind doch die Absolventinnen und Absolventen solcher Bildungswege mit Blick auf den kumulativen Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen (unter Einschluss non-formalen und informellen Lernens) über die Lebensspanne geradezu paradigmatisch für lebenslange Lernprozesse. Dieses Argument wäre auch gegenüber der europäischen Bildungspolitik anschlussfähig. Lebenslanges Lernen ist schließlich ein Konzept, das exakt an der Schnittstelle von Berufsbildungs-, Weiterbildungs- und Hochschulpolitik steht. Das Konzept des lebens-

langen Lernens verdeutlicht aber auch, dass es nicht allein um die Frage des Hochschulzugangs und der Zulassungsverfahren geht. Vielmehr ist auch die Frage flexibler Studiengangsformate und einer flexibleren Studienorganisation bedeutsam.

## Anmerkungen

- 1 Davon unterschieden werden die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs, die den nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen schulrechtlich regeln, während über den Dritten Bildungsweg nicht Schulabschlüsse, sondern Zugangsberechtigungen für ein Hochschulstudium vergeben werden.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen. Bielefeld
- Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Bildung-Lernen. Göttingen. S. 93-116
- Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wiesner, G./Wolter, A./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. München. S. 221-238
- Bonin, H./Schneider, M./Quinke, H./Arens, T. (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn
- Hegelheimer, A. (1986): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bonn
- Helmrich, R./Zika, G. (2010): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld
- KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand Juli 2010
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Gütersloh
- OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris
- Schemann, M. (2002): Lebenslanges Lernen als internationales Reformkonzept. Entwicklung und Trends. In: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg. S. 128-137
- Schuetze, H. G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht. 6. S. 177-188
- Schuetze, H. G./Slowey, M. (eds.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. London
- Schuetze, H. G./Wolter, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learners in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen. 51 (5). S. 183-189
- Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs. Düsseldorf
- Stamm-Riemer, I. u. a. (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover

- Stamm-Riemer, I. u. a. (Hrsg.) (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. 13 (Heft 2). S. 64-80
- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. München
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht des Abiturs. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 49-116
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S. 138-152
- Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.) (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München