

Andrä Wolter

Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel

1 Einleitung

Obleich die Frage des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte schon auf eine längere Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann, blieb sie lange Zeit hochschulpolitisch eher peripher und ist erst im Kontext der Debatte über die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in den letzten Jahren zu einem prominenteren Diskurs- und Handlungsfeld geworden. Das lässt sich nicht nur an zahlreichen politischen und rechtlichen Initiativen und Maßnahmen auf Bundes- und Länderebene, z. B. dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, ablesen, sondern nicht zuletzt auch daran, dass eine tendenziell eher wertkonservative hochschul- und wissenschaftspolitische Beratungseinrichtung wie der Wissenschaftsrat im vergangenen Jahr eine weitbeachtete Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung vorgelegt hat, die die Beziehungen zwischen beiden Sektoren nicht mehr als hierarchisch, sondern gleichrangig behandelt (Wissenschaftsrat 2014).

Hierbei gilt es allerdings, den oft etwas unspezifischen Begriff der beruflich Qualifizierten zu differenzieren, weil er mehrere Teilgruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Zugangswegen zur Hochschule umfasst. Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung war bei denjenigen, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen – Abiturientinnen und Abiturienten, die nach Schulabschluss zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und danach ihr Studium aufnehmen oder die nach einem ersten Schulabschluss und einer Berufsbildung das Abitur (z. B. in einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs) nachholen – bildungspolitisch nie umstritten. Ähnliches gilt für andere Zugangswege, die über eine schulisch erworbene Studienberechtigung führen (z. B. die Fachoberschule). Der Nachweis des Abiturs als „Königsweg“ des Hochschulzugangs galt (und gilt für manche noch immer) als der legitime Weg zur Hochschule.

Dagegen rief die Frage der Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung weitaus mehr Aufregung – ablesbar etwa an der öffentlichen Diskussion über die Zulassung von Meistern zum Hochschulstudium – und zum Teil auch heftigen Widerstand hervor, der sich in der Regel auf zwei Einwände stützt(e): den dann vermeintlich drohenden zusätzlichen Ansturm auf die Hochschulen und die aufgrund des fehlenden Abiturs angeblich nicht gegebene Studierfähigkeit. Diese Bedenken sind keineswegs neu, sondern begleiten die historische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige von ihren Anfängen an. Der zweite Einwand wird verständlich, wenn man sich die historische Konstruktion der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs in Deutschland vor Augen hält. Die bildungshistorisch verankerte Tradition, gymnasialer Bildung als Inbegriff allgemeiner Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren und innerhalb eines hierarchisch strukturierten Berechtigungswesens formal – im Blick auf die damit verbundenen Titel – zu privilegieren, hat die institutionelle Ordnung des Hochschulzugangs nachhaltig geprägt.

2 Entwicklungsgeschichte

So führt der „Königsweg“ in die Hochschule über Institutionen der Schulbildung und einen höheren Schulabschluss (Abitur), während die berufliche Bildung davon weitgehend ausgeschlossen oder nur über solche Institutionen angebunden ist (Fach-/berufliche Gymnasien, Fachoberschulen), die einen allgemeinen Bildungsauftrag haben und keinen Berufsabschluss vermitteln. Diese besondere institutionelle Verfassung des Hochschulzugangs ist eine bildungsgeschichtliche Erbschaft. In Deutschland ist das Abitur als Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums im Zeitraum zwischen 1788 und 1840 eingeführt worden. Die Vermittlung der Hochschulreife – in der doppelten Bedeutung dieses Begriffs: als formale Studienberechtigung und damit nachgewiesene Studierfähigkeit – wurde dadurch zum Monopol des Gymnasiums. Es kam hinzu, dass sich diese historische Konstruktion in einem Kontext vollzog, in dem ein neues, noch stark vorindustrielles Bildungsverständnis mit einer ausgeprägten Distanz gegenüber der nicht-akademischen Berufsarbeit entwickelt und mit dem Abitur verknüpft wurde.

Die scharfe institutionelle und bildungstheoretische Trennungslinie, die der deutsche Bildungsidealismus zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zog, hatte zur Folge, dass der gymnasiale Weg zur Hochschulreife eine noch heute nachwirkende institutionelle und bildungstheoretische Exklusivität gewann. Baethge (2007) hat die institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung treffend als das „deutsche Bildungs-Schisma“ bezeichnet. Allgemeine gymnasiale Bildung und berufliches Lernen gründeten sich, so die zeitgenössische Legitimation, auf ganz unterschiedliche intellektuelle Anforderungen und kognitive Wissenstypen. Das führte dazu, dass sich für den Hochschulzugang über das Gymnasium eine eigene institutionelle und curriculare Ordnung ausbildete, welche die berufliche Bildung nicht nur nicht einschloss, sondern geradezu ausgrenzte.

Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge von der beruflichen Bildung bzw. aus beruflicher Arbeit in die Hochschule einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als legitimer Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden am ehesten die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die Berufstätigen den nachträglichen Erwerb des Abiturs ermöglichen und damit das Stigma der „nur“ beruflichen Qualifikation tilg(t)en (Schwabe-Ruck 2010). Dagegen standen Zugangswege, die nicht über das Abitur führen, von ihren Anfängen in der Weimarer Republik an unter dem Verdacht der akademischen „Verflachung“.

Das bildungspolitische Verständnis berufsbezogenen Zugangswege, die Erwachsenen nach einer beruflichen Qualifizierung und Bewährung (ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung) die Aufnahme eines Hochschulstudiums ermöglichen sollen, unterliegt aber seit seiner erstmaligen Einführung einem deutlichen historischen Wandel. Mindestens sieben unterschiedliche „Paradigmen“¹ lassen sich in seiner Entwicklungsgeschichte identifizieren.

Das Modell Hochbegabung: Solche Zulassungsverfahren, erstmals in Preußen 1924/25 in Gestalt einer hochexklusiven Zulassungsprüfung an der Universität eingeführt, wurden anfangs als eine individuelle Hochbegabtenprüfung betrachtet, als eine „kleine Pforte zur Universität für die

1 Es geht hier nicht darum, die gesamte Institutionsgeschichte des Hochschulzugangs für Berufstätige nachzuerzählen, sondern es sollen nur ihre Leitkonzepte dargestellt werden.

naturgemäß wenigen, die man mit Fug als Hochbegabte bezeichnen kann², die aber aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen die Hochschulreife nicht auf dem „normalen“ Wege erwerben konnten. Den damit verbundenen bildungstheoretischen Anspruch hat Baldo Blinkert (1974) treffend als „Besonderheitenethos“ bezeichnet, weil in den einschlägigen Prüfungsordnungen immer wieder das Attribut „besonders“ (z. B. besondere Eignung oder Persönlichkeit) verwendet wurde. Berufliche Qualifikation und Erfahrung hatten in dieser eher charismatischen Vorstellung von Hochschulreife noch keinen Platz. Aufgrund der sehr hohen Anforderungen handelte es sich um einen hochselektiven, schmalen Weg zur Hochschule, der nur von sehr wenigen Personen beschritten wurde (Wolter 1990).

Die Idee eines berufsbezogenen Weges zur Hochschule: Nach dem Zweiten Weltkrieg kam, an ältere berufspädagogische Konzepte vom „bildenden Wert der Berufsarbeit“ (Eduard Spranger) anknüpfend, das Konzept eines berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife auf. Der Beruf galt nicht mehr als Umweg neben den „eigentlichen“ Institutionen höherer Bildung, sondern als ein eigenständiger Bildungs- und Qualifizierungsweg von allgemeinbildender Bedeutung. Diese Neuorientierung führte zwar zu einzelnen Neuansätzen (z. B. der Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft, der späteren Hochschule für Wirtschaft und Politik), hinterließ jedoch keine dauerhaften Spuren in der institutionellen Regelung des Hochschulzugangs. Die 1959 erstmals von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgenommene Rahmenregelung für die „Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ bezieht sich jetzt zwar auf Berufstätige, steht aber ansonsten, unschwer am Titel erkennbar, in der alten Tradition des Besonderheitenethos; bis heute ähnelt dieser Weg eher einem „Ersatzabitur“ und hat mit der Anerkennung beruflicher Kompetenzen wenig zu tun.

Öffnung aufgrund des Arbeitskräftebedarfs: In den 1960er Jahren wurde einer Öffnung des Hochschulzugangs für neue Zielgruppen eine Art kompensatorische Rolle zugeschrieben – im Kontext der damals aufkommenden Befürchtung eines Mangels an hochqualifizierten Arbeitskräften (u. a. bei den Lehrern). Im Interesse des Nachwuchsbedarfs an akademisch qualifizierten Fachkräften galt es „Begabungsreserven“ zu erschließen. Zeitweise zeichnete sich insbesondere in der Lehrerausbildung eine gewisse Bereitschaft zur Öffnung für Studierende ohne Abitur ab, die jedoch mit dem Abklingen des Lehrerbedarfs schnell wieder erlosch. Ansonsten blieb alles beim Alten.

Soziale Öffnung der Hochschule: Bereits in den 1960er Jahren, dann vor allem in den Studienreformaktivitäten der 1970er Jahre entstand die Vorstellung einer „sozialen Öffnung der Hochschule“. Hier lag ein maßgebliches Motiv in der Korrektur der (nicht nur damals) sozial extrem schiefen Verteilung der Studierchancen. Noch wichtiger war aber das Ziel einer Studienreform, die nicht allein auf innerwissenschaftlichen, fachlichen Ansprüchen beruhte, sondern eine stärkere Verzahnung gesellschaftlicher und beruflicher Anforderungen mit dem Studium beinhaltete. Daraus ergab sich die Forderung, berufliche Qualifikation und Erfahrung bereits beim Zugang zum Studium anzuerkennen. Unter den deutschen Ländern war Niedersachsen das einzige Land, das in dieser Zeit eine weitgehende Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige über eine relativ liberale Zulassungsprüfung vornahm, die von den anderen Ländern nicht anerkannt wurde. Seitdem gilt Niedersachsen in Deutschland als ein Vorreiter der Öffnung der Hochschulen.

2 So eine Formulierung von Otto Benecke, dem damaligen persönlichen Referenten des preußischen Kultusministers, aus dem Jahr 1925.

Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung: Schließlich kam am Ausgang der 1980er Jahre mit dem Postulat der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ein neues Paradigma auf, das die Forderung nach erweiterten Zugangswegen nun nicht mehr primär hochschulpolitisch, sondern berufsbildungspolitisch begründete. Der aktuelle Hintergrund wurzelte in der Befürchtung, das duale System der Berufsausbildung gerate angesichts des wachsenden Zustroms zum Gymnasium in eine dramatische Nachfragekrise („Ausblutung“). Die Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung wurde als ein Instrument zur Stärkung der Attraktivität der beruflichen Bildung gesehen. Als sich die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt aus einem Angebotsüberhang in einen Nachfrageüberhang verwandelte, erlahmte das Interesse an der Gleichwertigkeitsforderung schlagartig. Dennoch kam es in diesem Zeitraum in einzelnen Ländern zu – in der Regel sehr vorsichtigen – Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs.

Lebenslanges Lernen: Nach dem Auslaufen der Gleichwertigkeitsdebatte in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zeichneten sich neue Impulse für die weitere Entwicklung des Hochschulzugangs vor allem aus dem internationalen Umfeld ab. Das maßgebliche Paradigma hierfür war das – keineswegs neue – Konzept des lebenslangen Lernens (Schuetze/Slowey 2000). Erheblichen Rückenwind hat das Thema der Durchlässigkeit in Deutschland von der europäischen Bildungspolitik erfahren, die maßgeblich dazu beitrug, Durchlässigkeit als einen zentralen Aspekt lebenslangen Lernens zu einem hochschulpolitischen Thema werden zu lassen. Eine besondere Bedeutung haben hier der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess sowie die Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) gewonnen. 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).

Offene Hochschule: Stark geprägt von den Konzepten des lebenslangen Lernens und den Anstößen der europäischen Bildungspolitik hat sich in den letzten Jahren der Begriff der Offenen Hochschule ausgebreitet, der vor allem in mehreren Förderprogrammen eine prominente Rolle spielt (Hanft u. a. 2015), so in dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (siehe dazu Abschnitt 4). Dieser Begriff enthält zwei Perspektiven. Erstens sollen neu zu entwickelnde Studienangebote und Studiengangskonzepte (z. B. berufsbegleitende Angebote) die Hochschulen für die Anforderungen lebenslangen Lernens öffnen und akademische Bildung mit beruflicher Weiterbildung verbinden. Zweitens sollen diese Angebote und Konzepte die Hochschule für neue Zielgruppen öffnen. Sie richten sich primär an Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation und über berufliche Erfahrungen verfügen und die ein Studium primär mit dem Ziel der Erweiterung ihrer beruflichen Kompetenzen anstreben. Sie können über eine der herkömmlichen schulischen Berechtigungen für eine Studienaufnahme verfügen; oder sie können ein Studium über einen der Zugangswege aufgenommen haben, die speziell auf Berufstätige ohne schulische Studienberechtigung zugeschnitten sind.

3 Bildungspolitische Motive

Dass dieses Thema seit etwa zehn Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist, über die europäische Bildungspolitik hinaus, auf verschiedene Umstände und Bedingungen zurückzuführen. Sie haben dem Thema eine höhere bildungspolitische Bedeutsamkeit verschafft, und erst in

diesem veränderten Kontext hat auch die schon ältere Forderung nach Gleichrangigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung neue Aufmerksamkeit gefunden. Im Wesentlichen sind es fünf Argumente, die aktuell eine Rolle spielen.

(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. Danach soll(te) die Studienanfängerquote in Deutschland auf mindestens 40 Prozent oder sogar leicht 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 überholt wurde. Dieses hochschulpolitische Ziel 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.

(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 2014 b). 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 ergibt, noch verstärkt und sei – zumindest teilweise – bereits jetzt vorhanden, etwa in den MINT-Fächern. Die Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung erhielt dadurch indirekt Auftrieb.

(3) *Wandel des Bildungsverhaltens:* Die schulischen und nachschulischen Bildungsentscheidungen von Jugendlichen und ihren Eltern haben sich deutlich verändert und führen zu einem massiven Wandel in der Bildungsbeteiligung. Das Gymnasium expandiert scheinbar unaufhaltsam. Schulformen, in denen eine Studienberechtigung erworben werden kann, haben sich diversifiziert, und der Studienberechtigtenanteil unter den Schulabschlüssen steigt damit deutlich an. Selbst wenn nicht alle Schulabsolvent/inn/en mit einer Studienberechtigung ein Studium aufnehmen, schlägt dieser Wandel auf den Hochschulzugang durch. Seit den 1950er Jahren hat der Anteil der Studienanfänger/innen kontinuierlich zugenommen (Wolter 2014 a) und ihre Anzahl inzwischen mit der Zahl der Neueintritte in die duale Berufsausbildung gleichgezogen (Baethge/Wolter 2015). Auch wenn hierbei einige statistische Besonderheiten zu berücksichtigen sind, hat diese Entwicklung die Sorge um das „Ausbluten“ des dualen Systems verstärkt. Gesucht werden daher Maßnahmen, die Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung zu erhöhen und von dem Eindruck einer „Sackgasse“ im Bildungssystem zu befreien. Dabei spielt – paradoxerweise – die Öffnung des Hochschulzugangs eine zentrale Rolle, obgleich es ja eigentlich das Ziel ist, die ausgebildeten Fachkräfte nicht ins Studium zu verlieren.

(4) *Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung:* Dieses Argument hat seit Ausgang der 1980er Jahre an Bedeutung gewonnen. In der beruflichen Bildung zeichnet sich ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die abstrakt-wissensbasierten Qualifizierungsan-

teile zunehmen und die erfahrungsbasierten Anteile tendenziell abnehmen. Diese zunehmende Wissensintensität und die wachsenden Qualifikationsanforderungen, welche die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit nachhaltig verändert haben, führen zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen, die die alte intellektuelle Distanz zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung schmelzen lässt, auch wenn dieser Prozess zwischen den verschiedenen Berufsbereichen unterschiedlich verläuft. Damit verliert die frühere Hierarchisierung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung an Legitimation und weicht einer differenzierteren Betrachtung. Die Frage der Studieneignung wird zu einer Frage der individuellen Kompetenz(en), unabhängig von den institutionalisierten Bildungswegen mit ihren Abschlüssen, Zertifikaten und Berechtigungen. Diese Idee liegt im übrigen auch dem Deutschen Qualifikationsrahmen zugrunde.

(5) *Diversity und soziale Disparitäten*: In den letzten Jahren ist noch eine weitere Argumentationslinie dazugekommen: die unter der Bezeichnung „Diversity“ bekannt gewordene Forderung nach größerer Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden (Berthold/Leichsenring 2013). Dieses Argument gibt es in zwei Varianten: (1) als Forderung, die Hochschulen 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), und (2) in der gleichsam umgekehrten Version, dass eine größere Vielfalt gerade deswegen erforderlich sei, weil sich die Hochschulen gegenüber großen Bevölkerungsgruppen (u. a. den Berufstätigen) als noch immer sehr undurchlässig zeigen. Der Diversitydiskurs schließt dann auch die Chancengleichheitsforderung mit Blick auf die immer noch vorhandenen ausgeprägten sozialen Disparitäten in der Beteiligung an Hochschulbildung mit ein.

4 Regelungen, Maßnahmen und Inanspruchnahme

Einen wesentlichen Anstoß, beim Hochschulzugang Berufstätiger einen Neuansatz zu suchen, hat der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06. März 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gegeben. Er ist de facto an die Stelle der aus dem Jahr 1959 stammenden, danach mehrfach geänderten Vereinbarung der KMK über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen (zuletzt 2010) getreten, die unter dem Begriff Begabtenabitur/-prüfung bekannt wurde und statistisch nur von sehr geringer Relevanz war³. Der wichtigste Neuansatz des KMK-Beschlusses von 2009 besteht darin, dass Inhaber/innen beruflicher Fortbildungsabschlüsse (Meister, Techniker, Fachwirte und gleich gestellte Abschlüsse) der allgemeine Hochschulzugang eröffnet wird und damit eine Fortbildungsprüfung praktisch dem Abitur gleichgestellt wird. Dieses ist insbesondere aus berufsbildungspolitischer Sicht ein wichtiger Schritt zur Gleichrangigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Er zeigt aber auch eine Inkonsistenz zwischen Hochschulzulassungsrecht und dem Deutschen Qualifikationsrahmen auf: Bei der Hochschulzulassung gilt ein Fortbildungsabschluss als allgemeine Hochschulreife, im Qualifikationsrahmen ist er dem Bachelor gleichgestellt.

Darüber hinaus definiert der Beschluss die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Fortbildungsabschluss den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten, dies aber im-

3 In einigen Ländern gibt es diese Variante immer noch neben den anderen Regelungen.

mer noch eng. Sie müssen eine abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige Berufstätigkeit nachweisen sowie ein Eignungsfeststellungsverfahren an der Hochschule absolvieren, das durch ein Probestudium ersetzt werden kann. Zudem ist die Studienberechtigung an die „Affinität“ zwischen Berufsausbildung und Studiengang gebunden. „Affin“ heißt, eine Bewerberin oder ein Bewerber kann sich nur für Studienfächer bewerben, die einen fachlichen Bezug zu ihrer/seiner Berufsausbildung aufweisen. Mit diesem Beschluss wollte die KMK die bereits in den meisten Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte harmonisieren, zum Teil auch erweitern. Nach 2009 haben alle Länder ihre landesrechtlichen Regelungen an den KMK-Beschluss angepasst. So wie es vor diesem Beschluss unterschiedliche Regelungen in den Ländern gab, so ist die Rechtslage aber auch nach diesem Beschluss in den Details immer noch uneinheitlich (Duong/Püttmann 2014; Ulbricht 2012; KMK 2014). Neben engeren Auslegungen finden sich auch weitergehende Regelungen in den Ländern.

Insgesamt lässt sich die Bilanz nach dem KMK-Beschluss von 2009 zu zwei Schlussfolgerungen verdichten: Einerseits hat der Beschluss eine weitere formale Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) bewirkt, die sich – in Grenzen – auch statistisch zeigt. Diese Neuregelung hat zunächst eine erhebliche Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Neben den Personen mit einer „regulären“ Studienberechtigung – aus der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe, aus der Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums oder der Fachoberschule – kommen jetzt die Absolvent/inn/en beruflicher Fortbildungsprüfungen hinzu. In Zukunft werden damit mehr als 60 % aus einer Alterskohorte über eine Studienberechtigung (gegenwärtig sind es ohne Fortbildungsprüfungen bereits knapp unter 60 %) verfügen⁴.

Andererseits „ist eines der wesentlichen Ziele des KMK-Beschlusses, die bundesweite Vereinheitlichung des Hochschulzugangs für Personen ohne Abitur, bislang nicht erreicht worden. ... Die Gefahr ..., dass der Bildungsföderalismus die vielfach kritisierte Unübersichtlichkeit beim Studium ohne Abitur durch bundesländerspezifische Regelungen und Verordnungen eher weiter vorantreibt als zurückfährt, ist nicht gebannt“ – mit diesen Worten umschreiben Nickel/Duong (2012, S. 28) ihr Fazit. Man muss vielleicht hinzufügen, dass nicht in erster Linie unterschiedliche Länderregelungen, sondern ihre Detailliertheit und mangelnde Transparenz das Haupthindernis für viele Interessenten darstellen, wenn schon das KMK-Sekretariat (KMK 2014) 36 eng beschriebene Seiten für eine Dokumentation der verschiedenen Länderregelungen benötigt.

Der Anteil der Studienanfänger/innen mit beruflicher Qualifikation (ohne schulisch erworbene Studienberechtigung) an allen Studienanfängern ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau⁵. Er betrug im Rahmen der damals geltenden Zulassungsvoraussetzungen 0,4 % (1993) und ist bis 2004 auf 1,1 % angewachsen⁶. Nach 2008 erfolgte ein kontinuierlicher Anstieg auf gut 3 % (2013) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. F2-21web; Wolter u. a. 2014a). Ein Teil dieses Anstiegs nach dem Jahr 2009 ist auf die Überführung des sog. Akademie-/Gasthörermodells der Fernuniversität Hagen in eine

4 Vor diesem Hintergrund muss auch die Studienberechtigtenquote in der amtlichen Statistik neu definiert werden.

5 Dabei ist davon auszugehen, dass es aufgrund der hochschulstatistischen Erfassung durch unterschiedliche Kategorien von Hochschulzugangsberechtigungen bei einigen Kategorien eine leichte Untererfassung, bei anderen dagegen eine leichte Übererfassung gab. In den letzten Jahren dürfte die Erfassung durch die Hochschulstatistik genauer geworden sein.

6 Alle hier genannten Daten beziehen sich nur auf die deutschen Studierenden, da die internationalen Studierenden hinsichtlich ihrer Studienberechtigung anders zusammengesetzt sind.

reguläre Immatrikulation zurückzuführen, da an der Fernuniversität allein etwa ein Viertel aller beruflich qualifizierten Studierenden (ohne schulische Studienberechtigung) in Deutschland eingeschrieben ist. Der größere Teil dieses Anstiegs, insbesondere nach dem Jahr 2010, spiegelt jedoch eine generell wachsende Teilnahme wider, auch aufgrund der nach dem KMK-Beschluss erfolgten Erweiterung der Länderregelungen.

Trotz dieses Anstiegs ist die Struktur des Hochschulzugangs in Deutschland, insbesondere an den Universitäten, jedoch immer noch eindeutig abiturzentriert. Gut 91 % der deutschen Studienanfänger/innen im Bereich der Universitäten verfügen über das Abitur, dessen Funktion als „Königsweg“ des Hochschulzugangs durch die Öffnungspolitik der letzten Jahre also kaum in Frage gestellt ist. Selbst an den Fachhochschulen kommen inzwischen mehr als 60 % mit dem gymnasialen Abitur an die Hochschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. F2-21 web).

Die institutionelle Zusammensetzung der nicht-traditionellen Studierenden weicht vom Gesamtprofil der Studierenden allerdings deutlich ab. Unter den Studienanfängern dieses Zugangsweges haben sich im Jahr 2012 allein 24 % an der Fernuniversität Hagen eingeschrieben (unter allen Studienanfängern nur 1,7 %), weitere 23 % an privaten Hochschulen (insgesamt 7,2 %), darunter beinahe die Hälfte an privaten Fernhochschulen. Der Anteil der Fachhochschulen entspricht mit 34 % in etwa dem Anteil der Fachhochschulen an allen Studienanfängern, während der Anteil der Universitäten mit 19 % deutlich unter ihrem Anteil an allen Studienanfängern (58 %) liegt. Diese Verteilung lässt eine doppelte Interpretation zu: Entweder haben die Studierenden dieses Zugangsweges eine deutliche Präferenz für einen eher flexiblen Studientyp, oder die Hochschulen zeigen eine sehr unterschiedliche Zielgruppenorientierung und Öffnungspraxis (oder beides). Bemerkenswert ist, dass etwa jede/r Zweite an einer gebührenpflichtigen Hochschule oder in einem gebührenpflichtigen Studiengang studiert, wobei die erforderlichen Gebühren allerdings eine große Spannweite aufweisen.

Im Rahmen eines von der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover, gemeinsam durchgeführten Forschungsprojektes zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland⁷ sind – Stand 2012 – die Regelungen in den Ländern nach drei Typen kategorisiert worden: „sehr offen“ (hierzu zählten die Länder Niedersachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz), „verhalten offen“ (Brandenburg und Sachsen) und eine mittlere Kategorie „offen“ (alle anderen Länder). Dabei zeigen sich größere Unterschiede zwischen den Ländern im Anteil der Studierenden, die über diesen Weg in die Hochschule gekommen sind. Die Frage ist, ob sich diese Unterschiede mit den jeweiligen Länderregelungen und deren Offenheitsgrad erklären lassen, ob also unterschiedliche rechtliche Normierungen eine quantitativ wirksame Funktion für die Regulierung des Hochschulzugangs haben. Der Befund zu dieser Frage ist mehrdeutig⁸.

Für die Länder des „sehr offenen“ Typs, welche in ihren Landesregelungen über die KMK-Vorgaben hinausgegangen sind, zeigen sich verhältnismäßig hohe Anteile nicht-traditioneller Studienanfänger/innen. Aber die Entwicklung ist uneinheitlich. Zum Typ „offene“ Länder gehören jene, deren rechtliche Regelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte ohne Abitur sich relativ genau an die Empfehlungen der KMK halten. Hier lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Während einige Länder einen vergleichsweise hohen Anteil (über dem Bundesdurchschnitt)

7 Siehe Fußnote 9.

8 Nach einem unveröffentlichten Projektzwischenbericht vom September 2012.

aufweisen, ist dieser dagegen in anderen Ländern dieses Typs gering. Uneinheitlich fällt die Quote auch bei den „verhalten offenen“ Ländern aus. Die Zusammenschau der Verteilung nicht-traditioneller Studienanfänger/innen im Ländervergleich verdeutlicht mithin, dass zwar ein Zusammenhang mit den Länderregelungen besteht, dieser aber die Unterschiede nicht vollständig erklärt.

Ein Teil der Unterschiede zwischen den Ländern lässt sich vielmehr auch auf die jeweiligen institutionellen Hochschulstrukturen zurückführen. Wie bereits erwähnt, trägt insbesondere die Existenz von Fernhochschulen und privaten Hochschulen, die sich auf die Zielgruppe Berufstätige kaprizieren, in einigen Ländern zu einem höheren Anteil bei (etwa in Nordrhein-Westfalen). Darüber hinaus ist hier auf die Grenzen der staatlichen Hochschulsteuerung mittels Rechtsnormen zu verweisen, da sich innerhalb desselben länderrechtlichen Rahmens erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen im Anteil dieser Studierendengruppe finden. Neben eher offenen Hochschulen stehen solche, die sich eher zögerlich bis widerspenstig verhalten, ein Muster, das sich in vielen Ländern findet.

Über landesrechtliche Regelungen hinaus, die ja für alle Hochschulen eines Landes in derselben Weise gelten, spielt offenkundig die institutionelle Praxis der einzelnen Hochschulen eine Rolle. Von daher scheint der Grad an Offenheit des Hochschulzugangs auch eine Frage der institutionellen Zugangspolitik der Hochschulen selbst zu sein, zu der neben der Zulassungspraxis auch die Bereitstellung von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie Anrechnungsverfahren gehören. Von großer Bedeutung ist das Angebot an flexiblen Studienformaten wie berufsbegleitenden Teilzeit- und Fernstudiengängen. Möglicherweise haben sich auch einzelne Hochschulen eine besondere Reputation als Hochschule für lebenslanges Lernen erworben oder entsprechende strategische Profilierungs- und Entwicklungskonzepte umgesetzt.

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 auf Länderebene Förderprogramme unter dem Stichwort „Offene Hochschule“, allen voran (bis 2012) in Niedersachsen (Hanft/Brinkmann 2013). Zu den weiteren Initiativen und Maßnahmen, die diesem Ziel verpflichtet sind, zählt auf der Seite des Bundes die Einführung des Programms „Aufstiegsstipendien – Studienstipendien für beruflich Begabte“ (2008), das der Förderung dieser speziellen Zielgruppe 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, die eine Fortsetzung in zwei weiteren ANKOM-Förderprogrammen gefunden hat, u. a. zur Entwicklung unterstützender Maßnahmen des Hochschulzugangs.

Das wichtigste Programm zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, den Bund und Länder im Mai 2010 mit einer entsprechenden Vereinbarung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz initiiert 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 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 Maßnahmen zum lebenslangen Lernen an den Hochschulen, einschließlich ihrer Fundierung durch Forschung. Ziel der zweiten Phase ist die Vorbereitung der möglichst nachhaltigen Implementation und Realisierung dieser Maßnahmen.

Das BMBF bewilligte im September 2011 für die erste Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde insgesamt 26 Projekte, an denen 50 Hochschulen mit zahlreichen Teilprojekten und Kooperationspartnern beteiligt sind. Unter den geplanten Maßnahmen dominieren neben Zertifikatskursen die berufsbegleitenden Studiengänge, die entweder zu Master- oder Bachelorabschlüssen, in wenigen Fällen zu MBA-Abschlüssen führen. Außerdem werden in einigen Fällen Studiengänge mit vertieften Praxisphasen und duale Studiengänge entwickelt. Diese Projekte gehen jetzt (ab 2015) in die zweite Förderphase über. Im Jahr 2014 sind im Rahmen der zweiten Wettbewerbsrunde 47 Projekte neu begonnen worden, an denen 64 Hochschulen beteiligt sind, darunter 44 Fachhochschulen. Neben berufsbegleitenden Studiengängen findet sich hier auch ein hoher Anteil an Zertifikatsangeboten. Wie in der ersten Runde entfällt die Mehrzahl der Angebote auf die beiden Fächergruppen Ingenieur- und Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Bund und Länder setzen mit diesem Wettbewerb ein deutliches Zeichen, dass es ihnen mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und lebenslanges Lernen ernst ist. Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ ist schon vom Volumen her (bis 2020 250 Mio. €) das umfangreichste Programm zur Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem, das bislang initiiert wurde. Der Wettbewerb selbst ändert zwar nichts an der rechtlichen Gestaltung des Hochschulzugangs für Berufstätige in Deutschland, verbessert aber die Rahmenbedingungen an den Hochschulen. Die Grundidee hinter dem Wettbewerb besteht darin, dass eine Öffnung der Hochschulen über die Öffnung des Zugangs zum Studium hinaus durch offene, flexible Studienformate flankiert werden muss, damit ein Studium für Berufstätige attraktiv und realisierbar wird. Die geförderten Projekte haben eine Art Pilotfunktion, sie dienen der innovativen Modellentwicklung für Studiengänge, Unterstützungsangebote beim Hochschulzugang, neue medienbasierte Lernformen, Anrechnungsverfahren und andere Handlungsansätze, die dann auch anderen Hochschulen als Modell dienen können. In besonderer Weise gilt dies für die Entwicklung berufsbegleitender Studienformate, gerade auch solcher im Teilzeitmodus. Obwohl die Hochschulgesetze in Deutschland grundsätzlich ein Teilzeitstudium vorsehen, beschränken sich viele Modelle auf ein erweitertes Zeitmanagement im Studium, ohne weitergehende Konsequenzen für die curriculare Struktur der Studiengänge, die Angebotsformate, didaktischen Unterstützungsleistungen oder Prüfungsregularien (Kerres et al. 2012; Bargel/Bargel 2014). Hier wird der Wettbewerb, ein ja noch laufendes Vorhaben, wesentlich zu einer neuen Vielfalt teilnehmerorientierter Modelle des berufsbegleitenden Teilzeitstudiums beitragen.

5 Begriffsvielfalt: Der Zusammenhang mit Statistik und Hochschulpolitik

In der hochschulpolitischen Sprache finden sich unterschiedliche Begriffe zur Bezeichnung dieser Studierendengruppe. Auf die Problematik des Begriffs „beruflich qualifizierte Studierende“, der zu weit gefasst ist, weil er auch die beruflich qualifizierten Abiturient/inn/en einschließt, ist bereits hingewiesen worden. Der hochschulrechtlich am ehesten eindeutige Begriff ist der der „beruflich qualifizierten Bewerber/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“, wie ihn die KMK verwendet. Daneben finden sich noch die Begriffe „Dritter Bildungsweg“ und „nicht-traditionelle Studierende“. Unter dem Dritten Bildungsweg werden alle über den Beruf, also nicht

über schulische Zugangswege und Berechtigungen führenden Wege zur Hochschule zusammengefasst und vom Ersten Bildungsweg – dem Gymnasium in Normalform und gleichgestellten Schultypen (Fach-/Berufsgymnasien, Oberstufen an Gesamtschulen usw.) – und vom Zweiten Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg) sowie den schulischen Zugangswegen im Bereich der Fachhochschulen unterschieden (Freitag 2012). Der Begriff des Dritten Bildungswegs entspricht in etwa der KMK-Bezeichnung.

International hat sich der Begriff der „non-traditional students“ in der Hochschulforschung gegenüber älteren Bezeichnungen wie „mature students“ oder „adult students“ weitgehend durchgesetzt (Schuetze/Slowey 2000). Der Begriff ist eng mit dem Diskurs über „widening participation“ verbunden. Seine jeweiligen Definitionen im nationalen Kontext variieren jedoch erheblich, abhängig von den institutionellen Strukturen nationaler Bildungssysteme und den Partizipationsmustern an Hochschulbildung. In komparativen Untersuchungen konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Konzepts „nicht-traditionelle Studierende“ identifiziert werden (Kasworm 1993; Slowey/Schuetze 2012; Wolter 2012): (1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, „first-nations“); (2) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biographien auf dem Weg zur Hochschule; (3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (z. B. durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen); (4) Studienanfänger/innen in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z. B. älter als 25 Jahre); und (5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren. In den letzten Jahren ist auch der Begriff „lifelong learners“ hinzugekommen (Slowey/Schuetze 2012; Schuetze 2015), der noch weiter definiert ist.

Für die hochschulpolitische Debatte, die in Deutschland im Kontext der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung geführt wird, ist primär die zugangsbasierte Definition (Nr. 3) maßgeblich. Dies geht in der Regel mit Bildungs- und Berufsbiographien einher, die nicht geradlinig zu einem Hochschulstudium hinführen (Nr. 2). Als nicht-traditionell gilt dann im Kern der Dritte Bildungsweg. Diese enge Definition knüpft an die Exklusion der beruflichen Bildung als eines der historisch konstitutiven Merkmale der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs in Deutschland – bzw. das gesellschaftspolitische Ziel, diese Segmentierung zu überwinden – an. Oft findet sich daneben eine recht weite Definition, bei der das Attribut „nicht-traditionell“ zum Synonym für die wachsende Heterogenität und Vielfalt der Studierenden wird, so dass sich ein solches weites Verständnis häufig innerhalb des hochschulpolitischen Diversity-Diskurses findet.

Beide Definitionsansätze verweisen auf unterschiedliche bildungspolitische und wissenschaftliche Diskurskontexte. Sie haben sowohl statistische als auch hochschulpolitische Konsequenzen. Eine weite Definition führt dazu, dass der Anteil nicht-traditioneller Studierender unter allen Studierenden höher ausfällt; eine enge Definition bewirkt das Gegenteil. Damit variieren auch die hochschulpolitischen Schlussfolgerungen: Wenn in einem Land nach der weiten Definition bereits mehr als die Hälfte der Studierenden „nicht-traditionell“ ist (wie in den USA), gibt die Forderung nach stärkerer Öffnung der Hochschulen für diese Zielgruppe nur noch wenig Sinn. Zu berücksichtigen ist dabei, dass auch die jeweiligen nationalen Bildungs- und Qualifikationsstrukturen eine wichtige Rolle spielen. In vertikal organisierten Bildungssystemen, in denen nur ein bestimmter institutioneller Zweig („track“) zum Erwerb einer Studienberechtigung führt (wie in Deutschland und einigen anderen europäischen Staaten), fällt die Definition anders aus als in ho-

rizontal gegliederten Bildungssystemen, in denen sich eine große Mehrzahl der Schulabgänger/-innen um die Aufnahme eines Studiums bewerben kann und dann weitere Auswahlverfahren durchläuft (wie in den USA).

In Deutschland wird häufig „nicht-traditionell“ mit allen beruflich qualifizierten Studierenden identifiziert, auch denjenigen, die mit einem herkömmlichen Abitur ihre Studienberechtigung erworben haben. Legt man dieses Kriterium zugrunde, beträgt der Anteil nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen ca. 22 % – an Universitäten 13 %, an Fachhochschulen 42 % (Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013, S. 58). Das wäre im internationalen Vergleich ein recht hoher Anteil, so dass das deutsche Bildungs- und Hochschulsystem als ein gegenüber Personen mit beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen vergleichsweise offenes System zu gelten hätte. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, wenn man die spezifische Konstruktion des Hochschulzugangs in Deutschlands mit der engen Bindung an das Abitur und der lange Zeit nahezu vollständigen Abkoppelung der beruflichen Bildung im Auge hat. Eine weite Definition würde daher das Ausmaß an Offenheit und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem erheblich überschätzen.

6 Vorakademische Werdegänge und Studienverläufe: Ausgewählte empirische Forschungsergebnisse

Der empirische Forschungsstand über nicht-traditionelle Studierende in Deutschland ist überschaubar (Freitag 2012). In den letzten Jahren sind mehrere neue Projekte begonnen worden, zum Teil jedoch auf ein Land, eine Hochschule oder Fächergruppe begrenzt. Auch dominieren eher qualitative Forschungsansätze, die sich stichprobentheoretisch auf die Gesamtheit dieser Studierenden-Gruppe kaum generalisieren lassen. Zu den wenigen breiter angelegten Projekten zählt das gemeinsam von einer Forschergruppe der Humboldt-Universität zu Berlin und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung durchgeführte Projekt „Nicht-traditionelle Studierende“⁹, das neben einer hochschulstatistischen Teilstudie, einer qualitativen interviewbasierten Teilstudie auch ein quantitatives Teilprojekt umfasst, das auf der Grundlage des Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), durchgeführt wird.

Dieser Datensatz enthält nicht nur umfangreiche Daten zu den Werdegängen dieser Studierenden vor dem Studium und zur Zusammensetzung dieser Gruppe (ca. 700 Fälle), sondern auch zu den Studienverläufen und zum Studienerfolg. Nahezu ein methodisches „Alleinstellungsmerkmal“ dieses Datensatzes besteht darin, dass es sich um eine Längsschnittuntersuchung handelt und die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden verglichen werden kann mit anderen Studierendengruppen (insgesamt ca. 16.500 Fälle): Studierenden mit Abitur (Erster Bildungsweg, differenziert nach „mit“ oder „ohne“ Berufsausbildung), Studierenden des Zweiten Bildungswegs sowie Studierenden mit Fachhochschulreife. Diese vergleichende Anlage, darüber hinaus als Längsschnittstudie sowie in Verknüpfung mit einer qualitativen Studie, ermöglicht recht differenzierte Analysen zu den Werdegängen und Studienverläufen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiographien der einzelnen Gruppen und ihrer jeweiligen Wege zum Studium. Es handelt sich um ein noch laufendes Projekt, erste Ergebnisse sind jedoch schon ver-

9 Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: M508500).

füßbar. Die folgende eher schlaglichtartige Darstellung berichtet einige wenige Zwischenergebnisse sowohl aus der qualitativen wie der quantitativen Teilstudie (ausführlich vgl. Wolter u. a. 2015; Dahm/Kerst 2016).

Bildungsherkunft: Bezüglich der Bildungsabschlüsse, die die Eltern erworben haben, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern je nach Art des Hochschulzugangs. Etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden kommen aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Damit ist diese Gruppe unter allen Studierenden diejenige mit der geringsten akademischen Selbstreproduktion. Dagegen kommt bei der größten Gruppe, den Abiturient/inn/en, die ohne Berufsausbildung nach dem Schulabschluss das Studium aufgenommen haben, gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie. Das Studium bedeutet also für etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden einen Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund im Elternhaus. Damit trägt der Hochschulzugang für diese Studiengruppe erkennbar zu einer sozialen Öffnung der Hochschule bei, jedenfalls im Mikrokosmos dieses Zugangsweges. Die Analyse des sozialen Familienhintergrunds bestätigt diesen Öffnungseffekt (Wolter u. a. 2015).

Bildungsbiographie vor dem Studium: Bei der schulischen Vorbildung der nicht-traditionellen Studierenden dominiert der mittlere Schulabschluss (93 %). Ein kleiner Teil konnte die während der Schulzeit ursprünglich vorhandenen Bildungsaspirationen nicht realisieren. So hatten 16 % bereits während der Schulzeit eine Hochschulreife angestrebt, diese aber nicht erreicht. Etwa ein Fünftel war zeitweise auf einem Gymnasium. Bei den Gründen, das Gymnasium nicht mit dem Abitur zu beenden, haben primär Leistungsprobleme und eine fehlende Motivation („Schulunlust“) und/oder fehlende elterliche Bildungsaspirationen eine Rolle gespielt. Nach Schulabschluss haben die Befragten durchschnittlich etwa vier Jahre in der beruflichen Bildung verbracht. Diese längere Verbleibdauer ist darauf zurückzuführen, dass etwa ein Drittel der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger zusätzlich noch einen Fortbildungsabschluss erworben hat.

Die erlernten Berufe der nicht-traditionellen Studierenden verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf technische, handwerkliche, Bau- und Produktionsberufe, auf kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe sowie Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe. Die Berufswahl wird von den nicht-traditionellen Studierenden oft als wenig reflektierter Prozess beschrieben. Für kaum eine(n) der Befragten erfolgte dieser Übergang am Ende der Schulzeit mit einer klaren beruflichen Orientierung. Die Berufswahl war mehr das Ergebnis eingeschränkter persönlicher Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und einer eher pragmatischen Berufsfindung, bei der die vorhandenen Gelegenheitsstrukturen genutzt wurden, als eines gezielten Berufswunsches.

Erwerbstätigkeit vor dem Studium: Nach der Ausbildung haben fast alle nicht-traditionellen Studierenden in der anschließenden Phase der Berufstätigkeit niveauadäquat gearbeitet. Mehr als zwei Drittel der vor Studienaufnahme abhängig Beschäftigten bekleidete eine mittlere berufliche Position. Ein weiteres Fünftel war sogar in einer höheren Position tätig (z. B. als Meister oder Beamte im gehobenen Dienst). Insgesamt verfügt gut ein Viertel der abhängig Beschäftigten schon über Leitungserfahrungen. Sehr selten waren die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger in den beiden Kalenderjahren vor der Studienaufnahme arbeitslos (3,3 %). Diese Ergebnisse signalisieren zusammengenommen ein relativ hohes berufliches Erfahrungs- und Qualifikationsniveau, jedenfalls kein berufliches Scheitern.

Studienmotivation und Studienentscheidung: Erfolgserlebnisse während der Berufsausbildung, im Rahmen von Fortbildungen oder der beruflichen Tätigkeit können wichtige Anregungserfah-

rungen bilden, aus denen sich eine Weiterbildungsmotivation entwickeln kann. Berufliche Diskrepanzerfahrungen (Scholz/Wolter 1984) stellen einen zentralen „Mobilisator“ für eine Studienentscheidung dar. Mit dem Begriff „Diskrepanz“ wird die Differenz zwischen dem eigenen Anspruchsniveau und den bisherigen Arbeits- oder anderen lebensgeschichtlichen Erfahrungen bezeichnet. So werden Diskrepanzen zwischen dem eigenem Anspruch an die Arbeit und den vorgefundenen Anforderungen und Bedingungen am Arbeitsplatz häufig als Gründe für eine zunehmende Unzufriedenheit angeführt. Darüber hinaus trägt eine fehlende Identifikation mit der Berufswahl zu einer Neuorientierung bei, gleichsam als Korrektur der ursprünglichen Entscheidung.

Insgesamt handelt es sich bei den Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender um wohlüberlegte Entscheidungen, die mit einer umfassenden Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung im Vorfeld der Studienaufnahme einhergehen. Die Studienentscheidung stellt sich als wohlreflektierter Prozess dar und nicht als eine Art „Hasard“. Im Rahmen dieses individuellen Abwägungsprozesses werden auch das mögliche Scheitern im Studium, die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen während der Studienzzeit, die alternativen Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter abgewogen. Aus dem Datenmaterial lassen sich vier zentrale Studienmotive nicht-traditioneller Studierender herausarbeiten (ausführlich Wolter u. a. 2015): (1) „Flucht“ aus dem gegenwärtigen Beruf, eine eher negative Abgrenzung; (2) beruflicher Aufstieg, vorrangig im Blick auf berufliche Identifikation und Entfaltung; eng damit verbunden (3) eine finanzielle Verbesserung; sowie (4) ein persönliches inhaltliches Interesse am Fach oder an persönlicher Weiterbildung.

Frühere Studien (Scholz/Wolter 1984; Wolter/Reibstein 1991) zeigten noch eine Dominanz persönlichkeits- und selbstentfaltungsorientierter Studienmotive. Die neuen Befunde scheinen eher einen Wandel in der Motivlage nicht-traditioneller Studierender von überwiegend persönlichkeits- hin zu stärker berufsorientierten Aspekten zu bestätigen – eine Art Wertewandel von Selbstentfaltungswerten zu eher instrumentellen Orientierungen (Bildung als Instrument für Karriere und Aufstieg), der in erster Linie durch die zunehmende „Akademisierung“ von Arbeitsmarktstrukturen (Severing/Teichler 2013) herbeigeführt wird. Nicht-traditionelle Studierende scheinen ihre Studienentscheidungen im Blick auf Risiken und Erträge heute nüchterner als frühere Generationen abzuwägen. Im Übrigen ist zu berücksichtigen, dass sich diese Motivtypen nicht exklusiv gegenüberstehen, sondern auch miteinander interagieren können.

Studierfähigkeit und Studienerfahrungen: Die Mehrzahl der nicht-traditionellen Studierenden beginnt das Studium mit einem ausgeprägten Defizitbewusstsein hinsichtlich des eigenen Kenntnisstandes, das aber von den tatsächlichen Studienleistungen gar nicht bestätigt wird. Nur gut ein Drittel meint (befragt im 3. Semester), dass die im Studium benötigten Kenntnisse in Deutsch, Mathematik oder Englisch zum Studienbeginn vorlagen, der niedrigste Wert unter allen Vergleichsgruppen (bei den Abiturient/inn/en ohne Berufsausbildung sind es drei Viertel)¹⁰. Gut jede/r Fünfte hat festgestellt, dass ihm/ihr Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten, die im Studium benötigt wurden. Bei den beiden Abiturientengruppen (mit und ohne Berufsausbildung) trifft das nur auf jede/n Zehnte/n zu. Und nur jede/r sechste nicht-traditionelle Studierende hatte mit seinem Kenntnisstand keine Probleme, dem Lehrstoff des ersten Semesters ohne Schwierigkeiten zu folgen; bei den Studierenden mit Abitur ist es allerdings auch nur jede/r vierte.

10 Antwortkategorie „trifft völlig zu“, auch bei den beiden folgenden Statements.

Auf der anderen Seite hat mehr als die Hälfte der nicht-traditionellen Studierenden die Erfahrung gemacht, dass seine/ihre Leistungen im Studium besser als ursprünglich erwartet ausfielen. Der Anteil derjenigen, die einen erfolgreichen Studienabschluss für „sehr“ oder „eher“ wahrscheinlich halten, liegt mit 85 % nur wenig unter dem der Abiturient/inn/en (94 %). Und die tatsächlich erreichten Studienleistungen widersprechen dem bei nicht-traditionellen Studierenden vorhandenen Defizitbewusstsein. Die Analyse der bis zum 3. Semester erzielten benoteten Studienleistungen zeigt beim arithmetischen Mittel ebenso wie beim Median keine wesentlichen Unterschiede in den Zensuren zwischen den nicht-traditionellen Studierenden und denen mit Abitur. Die Unterschiede liegen bei einer minimalen Zensureinheit (2,4 zu 2,3). Da bekanntlich das Zensurniveau in der Hochschule stark mit den Fachrichtungen variiert, sind diese Ergebnisse nach den Fachrichtungen kontrolliert worden: sie bleiben auch dann konstant.

Studienabbruch: Neben dem über Zensuren messbaren Studienerfolg gilt die Studienabbruchquote als ein wichtiges Erfolgskriterium. So ist in der hochschulpolitischen Diskussion die Befürchtung weit verbreitet, die Öffnung der Hochschule würde mit einer leistungsbedingten hohen Abbruchwahrscheinlichkeit „bezahlt“. Die Auswertung der NEPS-Daten zeigt bis zum 5. Semester in der Tat eine höhere Abbruchquote (Dahm/Kerst 2016) bei den nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu den Abiturient/inn/en. Da in einer Längsschnittuntersuchung die Panelmortalität gerade unter den „Abbrechern“ hoch ist, ist ergänzend eine Auswertung der amtlichen Studierendenstatistik vorgenommen worden, die dieses Ergebnis bestätigt. Interessant sind aber die im NEPS erfassten Gründe für einen Studienabbruch: Zwar spielen Leistungsgründe eine zentrale Rolle, deutlich häufiger als bei Abiturient/inn/en. Der daneben wichtigste Grund, von Abiturient/inn/en kaum genannt, sind aber Vereinbarkeitsprobleme zwischen dem Studium und der Erwerbstätigkeit oder Familie; häufiger als die Vergleichsgruppen berichten nicht-traditionelle Studierende über Zeitmanagementprobleme im Studium. Ein weiterer Grund für einen Studienabbruch ist bei den nicht-traditionellen Studierenden ein alternatives interessantes Jobangebot.

7 Schlussbemerkungen

Nimmt man diese Untersuchungsergebnisse zusammen, dann bestätigen sie weder die Befürchtung eines massiven zusätzlichen Ansturms auf die Hochschulen als Folge der Öffnungspolitik noch die eines ebenso massiven Scheiterns an den Studienanforderungen. Die in den letzten Jahren eingeleitete Öffnungspolitik scheint bislang nicht nur eher bescheidene Auswirkungen auf die Nachfrage nach akademischer Bildung bzw. die Beteiligung an Hochschulbildung zu haben. Sie scheint auch keine Problemgruppe in die Hochschule zu bringen, die den akademischen Lehrbetrieb beeinträchtigt. Ohne Zweifel wären aber eine breitere zielgruppenspezifische Information und Beratung vor dem Hochschulzugang und ein breiteres Angebot an Unterstützungsmaßnahmen beim Studienbeginn hilfreich (Banscherus u. a. 2015). Dies würde nicht nur dazu beitragen, Entscheidungsunsicherheiten und fachliche Defizite zu beseitigen, sondern auch das Selbstvertrauen bei dieser Personengruppe zu stärken, das ja nach den Befunden etwas defizitär erscheint.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende eine Statuspassage bildet, die entgegen dem Öffnungsanspruch mit nicht unerheblichen Selektions- und Selbstselektionsprozessen einhergeht. Das zeigt nicht nur die hohe Selektivität in der Zusammensetzung dieser Studierendengruppe – mit Ausnahme ihrer Bildungsherkunft –, sondern auch die selbstselektiv wirksame Rationalität ihrer Studienentscheidung mit einer komplexen Risiko-/Nutzenabschätzung. Eine weitere Erklärung für die relativ niedrige Inanspruchnahme der neuen

Zugangsmöglichkeiten liegt in der im deutschen Studiensystem relativ gering ausgeprägten Flexibilität der Studienformate, die es für Berufstätige immer noch schwierig macht, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren. So gesehen ist es nicht überraschend, dass Fernstudienangebote und berufs begleitende Formate besonders nachgefragt sind und Zeitbudgetprobleme einen wichtigen Grund für einen Studienabbruch darstellen.

Schließlich liegt eine weitere Hürde beim Zugang zur Hochschule in den in den meisten Ländern vorhandenen Affinitätsregelungen, die deshalb ein Engpass sind, weil die Architektur der Ausbildungsberufe und die Architektur der Studiengänge nur in wenigen Fällen zusammenpassen. Eine Vielzahl von Ausbildungsberufen korrespondiert nicht mit Studienfächern, und umgekehrt lässt sich eine Vielzahl von Studiengängen keinen Ausbildungsberufen zuordnen. Von daher kann als allgemeine Schlussfolgerung gesagt werden, dass die in Deutschland seit einigen Jahren eingeleitete Öffnungspolitik keineswegs dazu geführt hat, alle Schleusen zur Hochschule zu öffnen, sondern dass ganz im Gegenteil sowohl beim Zugang als auch im Studium immer noch einige Versperungs- und Kanalisierungsmechanismen wirksam sind. Die Prognose liegt nahe, dass die offene Hochschule auch in Zukunft eher von qualitativer als von quantitativer Bedeutung sein wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. 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. 93–116.
- Baethge, M./Wolter, A. (2015): The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labour Market Research. 87–112.
- Banscherus, U. (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München. 221–238.
- Banscherus, U./Kamm, C/Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: A. Hanft/O. Zawacki-Richter/W. B. Gierke (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster. 81–96.
- Bargel, T./Bargel, H. (2014): Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium. Bielefeld.
- Berthold, C./Leichsenring, H. (Hrsg.) (2013): Diversity-Report – Der Gesamtbericht. Gütersloh.
- Blinkert, B. (1974): Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik. Stuttgart.
- Bülöw-Schramm, M. (2014): Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule. In: Banscherus, U. u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld. 269–286.
- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Jg. 8, H. 2. 34–39.

- Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. Erscheint in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster.
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2013): „Stille Revolution“? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule. 105 (4). 382–401.
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh.
- Freitag, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Düsseldorf.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster.
- Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Oldenburg.
- Kasworm, C.E. (1993): Adult higher education from an international perspective. In: Higher Education. 411–423.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: P. Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt. 129–159.
- Schuetze, H. G. (2015). From adults to non-traditional students to lifelong learners. In: Journal of Adult and Continuing Education, 20/2, pp. 37–55.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000). Higher education and lifelong learners. International perspectives on change. London/New York: Routledge.
- Schwabe-Ruck, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs. Düsseldorf.
- Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.
- Slowey, M./Schuetze, H. G. (eds.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York.

- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *die hochschule*. Jg. 21 H. 1.154-168.
- 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, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, 49–117.
- Wolter, A. (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In: Slowey, M./ Schuetze, H. G. (eds.): *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London/New York. 43–59.
- Wolter, A. (2014 a): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, U. u. a. (Hrsg.): *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion*. Bielefeld. 19–38.
- Wolter, A. (2014 b): Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs. Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* Wiesbaden. 145–171.
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: A. Wolter (Hrsg.): *Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung*. Oldenburg. 33–97.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014a): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 36, H. 4. 8–39.
- Wolter, A./Kamm, C./Otto, A./Dahm, G./Kerst, C. (2014b): Bildungsbiographie, Studienübergang und erster Studienabschnitt. Teilbericht I des Forschungsprojektes „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“. Berlin/Hannover (unveröffentlicht).
- Wolter, A./Kamm, C./Otto, A./Dahm, G./Kerst, C. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland. Begriff, Werdegänge, Studienmotivation – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium – Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld. 11–33.
- Verf.: Prof. Dr. Andrä Wolter, Leiter der Abteilung Hochschulforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10999 Berlin, E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de*