

Arbeitspapier **253**

Walburga Katharina Freitag  
**Zweiter und Dritter  
Bildungsweg  
in die Hochschule**

**Arbeitspapier 253**

Walburga Katharina Freitag

**Zweiter und Dritter Bildungsweg  
in die Hochschule**

**Freitag, Walburga Katharina**, Dr. phil., Projektleiterin der wissenschaftlichen Begleitung der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ im HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover. Publikationen in den Bereichen Durchlässigkeit in die Hochschule, Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Europäische Bildungspolitik und Lebenslanges Lernen.

## Impressum

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung  
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB  
Hans-Böckler-Straße 39  
40476 Düsseldorf  
Telefon (02 11) 77 78-593  
Fax (02 11) 77 78-283  
E-Mail: [Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de](mailto:Michaela-Kuhnhenne@boeckler.de)  
Redaktion: Dr. Michaela Kuhnhenne, Abteilung Forschungsförderung, Referat 5  
Best.-Nr.: 11253  
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, April 2012  
€ 25,00

## Vorwort

Die vorliegende Expertise „Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe“ von Walburga Freitag bildet den Abschluss einer Reihe von durch die Hans-Böckler-Stiftung in Auftrag gegebener Expertisen zu verschiedenen Bildungsbereichen an denen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Laufe ihres Lebens partizipieren (können). Sie sind mit dem Ziel entstanden den Forschungsstand in dem jeweils untersuchten Bildungsfeld aufzuzeigen, wobei das zentrale Augenmerk auf Chancengleichheit bzw. Selektivität in den jeweiligen Bildungsbereichen im Hinblick auf soziale Schicht, Ethnizität und Migrationsgeschichte, Geschlecht und Alter gerichtet ist. Desweiteren sollen sie Handlungsoptionen für Forschung, Politik und pädagogische Praxis aufzeigen.

Leitfragen der Expertisen sind:

- Wie ist der Stand der Forschung?
- Welche (Bildungs-)Berichte gibt es in dem jeweiligen Bildungsbereich, die auf Chancengleichheit Bezug nehmen?
- Was sind die Kernaussagen bisheriger Studien im Hinblick auf soziale Ungleichheit?
- Welche Lösungen zum Abbau sozialer Ungleichheit werden in dem jeweiligen Bildungsbereich diskutiert?
- Weisen die Studien aus arbeitnehmerorientierter Perspektive Lücken auf?
- Welche Forschungsfragen und welche politischen und pädagogischen Handlungsperspektiven ergeben sich?
- Wie ist in den jeweiligen Bildungsbereichen Mitbestimmung/Partizipation umgesetzt und welche Möglichkeiten gibt es diese zu stärken?

Die Expertisen wurden von der Arbeitsgruppe „Bildungscluster“ angeregt. Diese Arbeitsgruppe entstand auf Initiative der Vertrauensdozent/innenkonferenz der Hans-Böckler-Stiftung mit dem Ziel, die Bildungsforschung in der Hans-Böckler-Stiftung zu stärken. In der AG Bildungscluster arbeiten Vertrauensdozentinnen und Vertrauensdozenten kontinuierlich mit Vertreterinnen und Vertretern der Bildungsabteilungen des DGB, der IGM, der GEW und der IG BCE zusammen.

Als erste Veröffentlichung aus der Expertisenreihe erschien 2009 als Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung „Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Heike Solga und Rosine Dombrowski. Desweiteren erschienen bisher als Arbeitspapier 191 „Soziale Gerechtigkeit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung - Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Julia Gillen, Uwe Elsholz und Rita Meyer, als Arbeitspapier 195 „Probleme der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung. Personengruppen und ihr Weiterbildungsverhalten“ von Katrin Heyl und Ekkehard Nuissl und als Ar-

beitspapier 197 „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit“ von Meike Sophia Baader, Peter Cloos, Maren Hundertmark und Sabrina Volk. Im Erscheinen ist die Studie „Soziale Ungleichheit in der vollqualifizierenden beruflichen Bildung. Forschungsbefunde und Forschungsbedarf“ von Miriam Fritsche und Eva Quante-Brandt.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1 Einleitung.....	7
1.1 Die Metapher der Bildungswege in die Hochschule .....	9
1.2 Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs – Teil der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden .....	10
1.3 Zweiter und Dritter Bildungsweg und die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen .....	10
1.4 Material- und Datengrundlage .....	12
2 Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule .....	17
2.1 Annäherungen an die Bedeutungen .....	17
2.2 Absolvent/inn/en des Zweiten und Dritten Bildungswegs in die Hochschule – erste Annäherungen an die beiden Gruppen.....	18
2.3 Die Entwicklung der Diskurse .....	20
2.3.1 Entwicklungen des beruflichen Zweiten Bildungswegs .....	22
2.3.2 Entwicklung eines allgemeinbildenden Zweiten Bildungswegs .....	25
3 Zweiter Bildungsweg: Themen und Dimensionen in den 1970er und 80er Jahren.....	29
3.1 Soziale Ungleichheit, Sozialstruktur und Selektion.....	30
3.2 Studienverlauf und Studienerfolg.....	33
3.3 Geschlechtsspezifische Aspekte .....	35
3.4 Entfremdung und Anpassung.....	37
3.5 Das Kritikpotential des Zweiten Bildungswegs.....	39
3.6 Der Bildungswert der Berufstätigkeit .....	40
3.7 Der Diskurs der letzten Dekade .....	42
4 Dritter Bildungsweg.....	47
4.1 Die Entwicklung der Diskurse .....	47
4.2 Bedeutung der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz und der Länderregelungen.....	52
4.2.1 Die Begabtenprüfung – the hidden practice .....	53
4.2.2 Studienberechtigte ohne formale Hochschulreife – künstlerisch Begabte.....	54
4.2.3 „Beruflich Qualifizierte“ .....	55
4.2.4 Zahl der Studierenden des Dritten Bildungswegs und Verteilung nach Bundesländern.....	56
4.2.5 Anteile der Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs nach Alter .....	57

4.3	„Beruflich Qualifizierte“ – Studien für einzelne Bundesländer zwischen 1980 und 2008 .....	58
4.3.1	Hamburg.....	59
4.3.2	Niedersachsen .....	61
4.3.3	Schleswig-Holstein.....	72
4.3.4	Nordrhein-Westfalen .....	74
4.4	Länderübergreifende Untersuchungen .....	78
4.4.1	Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung .....	78
4.4.2	Bildungsbiographien ‚nicht-traditioneller‘ Studierender (‚Non-trationals‘) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems .....	81
4.4.3	Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung.....	82
4.5	Dritter Bildungsweg – Themen und Dimensionen .....	84
4.5.1	Soziale Herkunft, Selektivität und Arbeitstugenden.....	84
4.5.2	Geschlechtsspezifische Aspekte .....	86
4.6	„Beruflich Qualifizierte“ – KMK-Beschluss von 2009 und seine Umsetzung in den Ländern.....	89
4.6.1	Bedeutung des KMK-Beschlusses von 2009 im Vergleich zu bisherigen Regelungen .....	90
4.6.2	Einheitlichkeit der Umsetzung in Länderrecht? .....	92
4.6.3	Qualitative und quantitative Effekte des KMK-Beschlusses auf der Grundlage aktueller Erhebungen .....	95
4.7	Aktuelle Projekte .....	101
5	Weiterbildung, Hochschulzugang und soziale Ungleichheit.....	103
5.1	Weiterbildung und soziale Ungleichheit.....	103
5.2	Hochschule und soziale Ungleichheit – hochschulstatistische Ergebnisse .....	104
6	Forschung und Berichtssysteme .....	107
7	Forschungsdiesiderate.....	109
7.1	Übergeordnetes .....	109
7.2	Zweiter Bildungsweg.....	110
7.3	Dritter Bildungsweg.....	111
8	Literatur.....	115
	Anhang 1: Einschlägige Veröffentlichungen nach Themen und Bundesländern .....	131
	Anhang 2: Selbstbeschreibungen aktueller Forschungsprojekte.....	141
	Über die Hans-Böckler-Stiftung .....	149

## 1 Einleitung

Obschon Bildung zu den Grundrechten der Bürgerinnen und Bürger Deutschlands zählt, persönliche und gesellschaftliche Entwicklungen in der Regel in engem Zusammenhang mit Partizipationsmöglichkeiten an formaler Bildung stehen und aufgrund der technologischen Entwicklung eine wachsende gesellschaftliche Nachfrage vor allem bei hochschulisch ausgebildeten Qualifikationen prognostiziert wird, verfügten 2004 nur ca. 20 Prozent der Absolventinnen und Absolventen allgemeiner und berufsbildender Schulen über eine Hochschulzugangsberechtigung in Form einer allgemeinen Hochschulreife und 10 Prozent über die Fachhochschulreife (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 256)<sup>1</sup>.

Der Zweite und Dritte Bildungsweg in die Hochschule<sup>2</sup> gilt seit mehreren Dekaden in seltener Einigkeit bildungspolitischer Akteure als, wenngleich schmaler, Ausweg aus den durch das ebenso selektive wie segregative fünfgliedrige Schulsystem hervorgegerufenen Sackgassen. In den 1950er- bis 1970er- Jahren wurde der Zweite Bildungsweg stark mit der Zielsetzung verknüpft, aus dem Berufsleben heraus zu einer Hochschulreife zu gelangen. Die Öffnung der Hochschule auf dem Wege beruflicher Qualifizierung war immer auch ein wichtiges Thema der Gewerkschaften und der Hans-Böckler-Stiftung (Frohwiesser/Kühne et al. 2009). Zweiter und Dritter Bildungsweg können gleichzeitig als Topoi eingeordnet werden, die wie wenig andere die Möglichkeit zur Bildungskritik eröffnen und gleichzeitig mit der Hoffnung auf die Reduzierung sozialer Ungleichheit verbunden sind. Auf dem Hintergrund der marginalen empirischen Bedeutung kann dies jedoch auch als Feigenblatt eines die soziale Ungleichheit erhaltenden Bildungssystems betrachtet werden.

Nachdem in den späten 1990er Jahren das bildungspolitische Interesse am Zweiten Bildungsweg abgeklungen war und auch beim Dritten Bildungsweg wichtige Weichen gestellt schienen, erfährt vor allem der Dritte Bildungsweg durch Ziele der europäischen Bildungspolitik – zu nennen ist vor allem die Erhöhung der Partizipation an hochschulischer Bildung sowie die Beteiligung der Hochschulen an dem gesellschaftlich hervorgehobenen Ziel Lebenslangen Lernens – und damit zusammenhängende Reformen auf Bund- und Länderebene neue Aufmerksamkeit.

Um aus arbeitnehmerinnen- und arbeitnehmerorientierter Perspektive Handlungsvorschläge für den Gegenstand der Expertise entwickeln zu können, ist es grundlegend, die jeweiligen Forschungsstände zusammen zu fassen und Forschungsdesiderate sowie

1 Zwei Drittel der Hochschulzugangsberechtigten haben die allgemeine Hochschulreife erworben und ein Drittel die Fachhochschulreife. Die Fachhochschulreife wurde zu 90 Prozent an einer berufsbildenden Schule und die allgemeine Hochschulreife zu ca. 85 Prozent an einer allgemeinbildenden Schule erworben. Vgl. hierzu auch die HBS-Expertise 171 von Solga/Dombrowski (2009: 72).

2 Hochschule wird in dieser Expertise als übergeordneter Begriff verwandt. Spezifizierungen hiervon sind Universität und Fachhochschule, Theologische Hochschule oder Pädagogische Hochschule etc.



Entwicklungsbedarfe zu erarbeiten. Insbesondere ist die Hans-Böckler-Stiftung an der Frage interessiert, was sich über die Personengruppen sagen lässt, die den Zweiten oder Dritten Bildungsweg in die Hochschule realisieren konnten bzw. den Weg beschreiten.

Voraussetzung für diese Zielsetzung ist, die wissenschaftlichen Gegenstände *Zweiter Bildungsweg in die Hochschule* und *Dritter Bildungsweg* zunächst zu konturieren. Was wird darunter verstanden, wie grenzen sich die Bildungswege von denen nicht traditioneller Studierender und der Anrechnung beruflicher Kompetenzen ab, und wie ist die Material- und Datenlage? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des ersten Kapitels.

Im zweiten Kapitel erfolgt eine Annäherung an die Entwicklung der Begriffe, an die quantitative Bedeutung und die Entwicklungen eines beruflichen und allgemeinbildenden Zweiten Bildungswegs. Die Rekonstruktion zentraler Themen und Ergebnisse von Forschungsprojekten über den Zweiten Bildungsweg zwischen 1970 und 2008 steht im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Das vierte Kapitel fokussiert auf den Dritten Bildungsweg.

Um die Forschungsergebnisse zum Zweiten und Dritten Bildungsweg relativ zur gesellschaftlichen Entwicklung einordnen zu können, ist eine Analyse der Entwicklung der Beteiligung und Beteiligungschancen an Weiterbildung sowie an Hochschulischer Bildung notwendig. Welche Erkenntnisse gibt es hinsichtlich der Bildungsherkunft bzw. sozialen Lage, der sozioökonomischen Herkunft und dem Erwerb einer Studienberechtigung? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt des fünften Kapitels. Das sechste Kapitel reflektiert die vorhandene Forschung und Berichtssysteme, im siebten Kapitel werden Forschungsdesiderate skizziert.

Darüber hinaus habe ich zwei Anhänge erstellt. Im ersten Anhang sind die Veröffentlichungen nach den Kategorien Zweiter und Dritter Bildungsweg, nach Themen, Fächern und nach Bundesland sortiert. Für weitere Forschungsarbeiten könnte dies eine gute Grundlage sein. Den Publikationstiteln ist oft nicht zu entnehmen, welche Fragestellungen im Zentrum der Arbeit stehen und die Bezeichnungen zweiter und dritter Bildungsweg stellten sich oftmals als irreführend heraus. Für den zweiten Anhang wurden die Selbstbeschreibungen von Forschungsprojekten zusammengestellt. Sie geben einen Überblick über aktuelle Forschungsaktivitäten.

Es gibt keinen reifen wissenschaftlichen Forschungskorpus, zudem wurde das Feld des Zweiten und Dritten Bildungswegs ab ca. 1970 nicht wissenschaftlich geordnet<sup>3</sup>. Von einem wissenschaftlichen Diskurs wie er Grundlage foucaultscher Diskursanalysen ist, kann nicht gesprochen werden. Zum Teil basieren die Darstellungen auf eigenen Systematisierungen, die entweder für andere Veröffentlichungen oder speziell für die Expertise erarbeitet wurden. Die Expertise konzentriert sich zudem auf Publikationen,

---

3 Die Arbeit von Schwabe-Ruck (2010) leistet eine wichtige Systematisierung aus bildungshistorischer Perspektive für die Zeit des ausgehenden achtzehnten Jahrhunderts, beginnend mit der Bildungsreformbewegung in Preußen und abschließend mit der Oberstufenreform in den 1970er Jahren.

die die Situation in den westdeutschen Bundesländern thematisieren. Die Situation der ostdeutschen Bundesländer stellt ein Forschungsdesiderat dar.

## 1.1 Die Metapher der Bildungswege in die Hochschule

Was bedeutet Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule? Hinter dem stark metaphorischen Bild, das mit dem des Lebenswegs korrespondiert, verbergen sich einerseits soziale Regulationen in rechtlicher Form, andererseits subjektive Praktiken, deren Sinn und Bedeutung weit über den Umgang mit den sozialen Regulationen hinausgehen.

Welche sozialen Regulationen sind von Bedeutung? In Deutschland wird für die Aufnahme von hochschulischen Studienangeboten, die mit einem akademischen Grad abschließen, eine Hochschulzugangsberechtigung benötigt<sup>4</sup>. Im Mittelpunkt der Expertise steht die Thematisierung der Wege in die Hochschule, die zu einem Studium berechtigen, durch das bei erfolgreichem Studium ein akademischer Grad verliehen wird<sup>5</sup>. Akademische Grade sind z.B. Diplom, Bachelor, Master und Magister. Die in Deutschland seit den 1970er Jahren geregelten Hochschulzugangsberechtigungen sind die allgemeine Hochschulreife (das Abitur), die fachgebundene Hochschulreife und die Fachhochschulreife (das Fachabitur). Diese Hochschulzugangsberechtigungen können in verschiedensten Schulformen, mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunktsetzungen und zu unterschiedlichen Zeiten in der Bildungsbiographie erworben werden. Mit den Begriffen erster oder zweiter Bildungsweg wird auf die zeitliche Sequenz des Erwerbs der Hochschulreife innerhalb der Bildungsbiographie „angespielt“: der erste Bildungsweg erfolgt innerhalb einer gesellschaftlichen Normalbiographie, der zweite außerhalb eben dieser.

Der Dritte Bildungsweg wird durch das „ohne“ charakterisiert. Es ist die Rede vom „Studium ohne Abitur“ oder von Studierenden „ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. Formal handelt es sich um die Erteilung oder Ausstellung einer Hochschulzugangsberechtigungs- oder Studienberechtigung<sup>6</sup> durch die Hochschule, die zum Erststudium berechtigt. In den aktuell gültigen Landeshochschulgesetzen finden sich Formulierungen wie: „die Bewerber/innen sind qualifiziert“, „sie besitzen die Qualifikation“ oder die Bewerber „haben Zugang“ zu. Aus poststrukturalistischer Perspektive wird

4 Im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung, im Bereich der Frauen- und Seniorenstudien können auch Studienangebote studiert werden, die zu einem Zertifikat führen und für die keine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich ist.

5 Die in einigen anderen Ländern der EU statistisch ausgewiesenen hohen Anfängerquoten von Studierenden des Dritten Bildungswegs sind u.a. durch Immatrikulation in short cycle studies verursacht. Erst ein Vergleich der Quoten von *Absolventen* (mit und ohne schulische HZB) von Studiengängen, die die gleiche Graduierung vorsehen, würde zu einer Verbesserung der Vergleichsgrundlage führen.

6 So verwendet die Universität Tübingen die Formulierung „Ausstellung einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung“ <http://www.uni-tuebingen.de/einrichtungen/verwaltung-dezernate/ii-studium-und-lehre/abteilung-1/informationsbereich-des-studentensekretariat/bewerbung-und-zulassung/hochschulzugang-fuer-berufstaetige.html>

die Analyse des „Herstellens der Regelungen“ Einblick in die Motive der beteiligten Akteure und gesellschaftlichen Machtverhältnisse geben.

Vor allem für den Begriff *Dritter Bildungsweg* kann angenommen werden, dass ihm subjektiv keine Bedeutung zugewiesen wird; die Studierenden des Dritten Bildungswegs werden sich als *Studierende ohne Abitur* verstehen<sup>7</sup>. Über die subjektiven Praktiken derjenigen, die die Bildungswege gehen oder gehen wollen, ist nicht viel bekannt. Dieses trifft auf den dritten Bildungsweg noch stärker zu als auf den zweiten, wobei sich die Erkenntnisse des Feldes Zweiter Bildungsweg in die Hochschule auf die 1960er bis 1980er Jahre konzentrieren, die des Dritten Bildungswegs auf den Zeitraum von Anfang 1980 bis ca. 2005.

## 1.2 Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs – Teil der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden

Vor allem im bildungssoziologischen Diskurs wird für die im Mittelpunkt stehende Gruppe der Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs auch der Begriff nicht-traditionell<sup>8</sup> verwandt. Für diesen dem Angelsächsischen entlehnte Begriff gibt es sowohl international wie national keine einheitliche Definition<sup>9</sup>. Nicht traditionelle Studierende werden als solche eingestuft, da sie unübliche und nicht gewohnte Merkmale aufweisen und das kann je nach Hochschulsystem für sehr unterschiedliche Gruppen zutreffen. Merkmale können das Alter bei Studienbeginn, die ethnische oder die sozioökonomische Herkunft sein, oder aber die Art oder der Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung. Unabhängig von der Definition stellen die Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs i.d.R. nur eine Teilmenge der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden dar. Auffällig ist, dass auch in dieser Klassifikation beschrieben wird, was die Studierenden nicht sind, hingegen ausgespart wird, was sie sind. Gleichwohl gibt es Hinweise, dass sich die Studierenden des Zweiten und des Dritten Bildungswegs stark mit dieser Bezeichnung identifizieren<sup>10</sup>.

## 1.3 Zweiter und Dritter Bildungsweg und die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Das Konzept der Anrechnung außerhochschulisch oder beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge sieht vor, dass in einem Studiengang zu erwerbende

7 Empirisch gibt es keinen Hinweis darauf, dass sich Studierende des Dritten Bildungswegs selbst so bezeichnen.

8 „Nicht-traditionelle Studierende“ ist die Übersetzung des englischen Begriffs. In den angelsächsischen Ländern hat die Bezeichnung „non-traditional students“ eine viel größere Bedeutung als in Deutschland.

9 Teichler/Wolter (2004: 70f.) setzen sich mit den Definitionsproblemen im internationalen Vergleich auseinander.

10 Vgl. hierzu das DFG-geförderte Forschungsprojekt unter der Leitung von Peter Alheit an der Universität Göttingen: „Bildungsbiographien von nicht traditionellen Studierenden (NTS)“ (<http://www.uni-goettingen.de/en/118138.html>).

Kompetenzen, die bereits auf anderem Weg – z.B. einer Berufsausbildung, Fortbildung oder Berufserfahrung, Familienarbeit – erworben wurden, hierauf angerechnet werden können (vgl. hierzu KMK 2002).

Hinsichtlich des Zweiten Bildungswegs in die Hochschule gibt es kein Abgrenzungsproblem zur Anrechnung außerhochschulischer und beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, da die durch berufliche Bildung oder gleichwertig in der Familienarbeit erworbenen Kompetenzen zwar Voraussetzung für den Beginn des Zweiten Bildungswegs sind, eine Äquivalenz zu hochschulischen Kompetenzen – soweit mir bekannt – nicht thematisiert wurde. Dieses Phänomen kann daher zur provokativen Frage führen, warum die berufliche Bildung – anders als in Konzepten des Dritten Bildungswegs - doch nicht äquivalent zu allgemeiner Bildung ist. Ob dies vollständig dem Gegenstand des Zweiten Bildungswegs, also dem gymnasialen Bildungskanon, geschuldet ist, muss zunächst offen bleiben. Es scheint ein Bildungsweg zu sein, bei dem es nicht um die Frage der Gleichwertigkeit, sondern um die der Gleichartigkeit mit dem Bildungskanon des Abiturs geht. Dass aus einer biographischen Perspektive der Beruf nicht unbedeutend ist, wurde in verschiedenen Arbeiten herausgestellt (vgl. z.B. Frohwieser/Kühne et al. 2009; Wolf 1985). Wolf kommt z.B. zu dem Ergebnis, dass die berufliche Ausbildung und Berufstätigkeit als „lebenslaufrelevante Ausgangsmomente“ betrachtet werden müssen, die einen konstitutiven Rückbezug ermöglichen (a.a.O.: 248). Ergebnis der Studie über die Studienförderung von Frohwieser/Kühne et al. 2009 ist, dass die berufliche Ausbildung vor dem Studium für die ehemaligen Stipendiaten von großer Relevanz war bzw. immer noch ist, selbst wenn zwischen Studienfach und beruflicher Ausbildung keine große fachliche Affinität bestand (a.a.O.: 254).

Die Abgrenzung zum Dritten Bildungsweg ist komplexer. Der grundlegende Anrechnungsbeschluss aus dem Jahr 2002 (KMK 2002) regelt, dass eine Hochschulzugangsberechtigung, die auch auf dem Dritten Bildungsweg erworben werden kann, Voraussetzung für die Möglichkeit der Anrechnung ist. Beim Hochschulzugang durch Berufliche Qualifikation handelt es sich somit um die Regelung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung des sekundären Bildungsbereichs, hier insbesondere hinsichtlich des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung<sup>11</sup>. Bei der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen<sup>12</sup> auf Hochschulstudiengänge handelt es sich hingegen um die Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer – also tertiärer - Bildung. Bereits seit den 1980er Jahren wurden auf der Grundlage des § 19 des Hochschulrahmengesetzes (HRG 1976) in einigen Ländern Einstufungsprü-

11 Dennoch, und darauf ist es wichtig hinzuweisen, ist es keine Gleichwertigkeit mit der sogenannten Hochschulreife. Die kann nach wie vor nur auf dem schulischen Weg erworben werden.

12 Der *Kompetenzbegriff* wird als übergeordneter Begriff verwandt. Die Operationalisierung soll z.B. im Kontext des Bologna- oder des Kopenhagen-Prozesses auf der Ebene von Lernergebnissen erfolgen, die in den Dimensionen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen beschrieben, performiert und/oder evaluiert werden können.

fungen geregelt (z.B. Bremen, Hessen, Hamburg und NRW<sup>13</sup>). In NRW und Bremen wurde ein kombiniertes Verfahren von Zugangsprüfung und Anrechnung von beruflichen Qualifikationen praktiziert, das im Bremer Landeshochschulgesetz immer noch vorgesehen ist.

#### 1.4 Material- und Datengrundlage

Sowohl die Daten- wie die Publikationsgrundlage zum Zweiten und Dritten Bildungsweg ist schlecht. Die Studien zum Zweiten Bildungsweg wurden schwerpunktmäßig in den 1970er und 1980er Jahren veröffentlicht, die zum Dritten Bildungsweg in den 1980er und 1990er Jahren. Die kürzlich erschienene bildungshistorisch angelegte materialreiche Dissertation „Die zweite Chance“ von Elisabeth Schwabe-Ruck (2010) endet analytisch in den 1970er Jahren und bezieht sich im Wesentlichen, wie Schwabe-Ruck selbst anmerkt, auf den Zweiten Bildungsweg. Weitere aktuellere Arbeiten zum Zweiten Bildungsweg beschäftigen sich mit der hohen Selektivität von Hauptschüler/innen auf dem Zweiten Bildungsweg (Tosana 2008) oder dem starken Wandel der Bildungsmotivation, mit Organisationsfragen und Fragen der Gestaltung einer flexiblen und an den Kompetenzen orientierten Studieneingangsphase an den Kollegs (Harney/Koch et al. 2007), jedoch nicht mit dem Übergang in die Hochschule oder dem Studienerfolg. Gleichwohl greifen einige Arbeiten vor allem der 1970er Jahre wichtige und methodisch/methodologisch weiterführende Themen auf (z.B. Wolf, W. 1975, Wolf, H. 1985). Zahlreiche Doktoranden der Arbeiten dieser Zeit wurden später Professorinnen und Professoren der Soziologie und Erziehungswissenschaften (z.B. Laga 1972; Pusback 2002).

Aufgrund einer großen Forschungslücke wird die Situation in den Bundesländern der ehemaligen DDR nur am Rande erwähnt werden können. Die vorliegenden Veröffentlichungen (Lischka 1991, 1997) reflektieren überwiegend die in der DDR eröffneten Wege an die Hochschule aufgrund beruflicher Qualifikation (a.a.O.) oder die Bedeutung der Arbeiter- und Bauern-Fakultäten (Mieth 2007, Mieth/Schiebel 2008). Studien über den Strukturwandel der Institutionen des Zweiten Bildungswegs in den neuen Bundesländern sowie zur Bedeutung und der Bildungsbeteiligung am Zweiten und Dritten Bildungsweg nach 1989 sind mir gänzlich unbekannt.

Um die Literaturlage zum Dritten Bildungsweg ist es im Vergleich zum Zweiten Bildungsweg noch schlechter bestellt. Es sind drei kleine „Wellen“ auszumachen. Die erste Welle, angestoßen durch an der Universität Oldenburg durchgeführte Studien (Fengler/Jankofsky et al. 1983; Schulenberg/Scholz/Wolter et al. 1986), endet mit der Publikation „Studieren ohne Abitur“, herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (Mucke/Schwiedrzik 1997). In dieser ersten Welle sind Publikationen von Wissenschaftler/innen, die an der Universität Oldenburg ihre wissenschaftliche Laufbahn

---

13 Vgl. hierzu Ladeur (1986: 95).

begannen, überproportional vertreten (z.B. Wolter 1991, Scholz 1997, Reibstein 1986). Die zweite Welle wurde stark vom BiBB angestoßen und basiert auf Stellungnahmen und Positionen (Bundesinstitut für Berufsbildung 1992 und 1995) und geht einher mit Regelungen der Länder, die Meistern und Gleichgestellten den Zugang zu fachlich affinen Studiengängen an Fachhochschulen ermöglicht (Isserstedt 1994). Die dritte Welle wurde angestoßen durch bildungspolitische Zielsetzungen der Europäischen Union, begann Mitte der 2000er Jahre markiert durch den BLK-Bericht zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (BLK 2005) und mündete in einer Reihe von Publikationen im Jahr 2009, bei denen es sich im Wesentlichen um politische Stellungnahmen handelt (vgl. z.B. Rödde/Odenwald 2009). In einem Arbeitspapier des CHE (Nickel/Leusing 2009) und einer Stellungnahme für den Landtag Nordrhein-Westfalen (Freitag 2009) versuchen die Autorinnen, auf der Grundlage einer dünnen und qualitativ schlechten Datenlage Sortierungen nach Bundesländern vorzunehmen, Freitag (a.a.O.) ordnet darüber hinaus den KMK-Beschluss von 2009 ein.

Bei der Konzeption der Expertise stellte sich immer wieder die Frage, wie weit zurückzublicken wissenschaftlich erkenntnisreich ist. Welche Gegenwartsbedeutung haben die Forschungsergebnisse, die zum überwiegenden Teil vor 1990 erschienen? Die Daten sind mindestens fünfundzwanzig Jahre alt und wurden an einer Generation erhoben, die um das Jahr 1960 geboren, zu einer Zeit schulpflichtig war, als fünfundsiebzig Prozent aller Schüler/innen den Hauptschulabschluss und nur zehn Prozent die Hochschulreife erwarben (Daele 2000: 74).

Wie gravierend die Frage der Generationenlagerung und des Wandels möglicherweise ist, kann an einem Beispiel verdeutlicht werden. An einem Kolleg des Zweiten Bildungswegs war eine Untersuchung mit Kollegstudierenden geplant. Es war „(d)ie Wiederholung einer früheren Erhebung, die u.a. aus dem Wechsel der geäußerten Studienpräferenzen vor und nach Beendigung des Kollegbesuchs Rückschlüsse auf die biografischen Entwicklungen durch den Besuch einer Einrichtung des ZBW zu ziehen versuchte“. Sie „wurde dadurch verunmöglicht, dass über 80 Prozent der BewerberInnen um einen Studienplatz am Kolleg keinen konkreten Studien- oder Berufswunsch hatten, der sich hätte durch die während des Kollegbesuchs gemachten Erfahrungen hätte verändern können“ (Lönz 2008: 132). Zwanzig Jahre zuvor seien noch weit über 90 Prozent der Studierenden dazu in der Lage gewesen (a.a.O.). Es ist davon auszugehen, dass die in den 1990er Jahre durchgeführten Analysen und Beschreibungen wiederum in Kontrast stehen zu denen über die Anfangszeit des Braunschweig- oder Hessen-Kollegs, aus denen deutlich wird, dass „Bildungshunger“ ein dominantes Motiv war. Gleichwohl ist die Frage ungeklärt, in welchem Maße es sich bei den Unterschieden um gesellschaftsstrukturelle und weniger individuelle Phänomene handelt. Welche Bedeutung diese Erkenntnisse oder die Ergebnisse der Studie von Laga (1972) zur Einstellung der allgemeinen Studierendenschaft zur Öffnung der Hochschulen gegenwärtig haben, würde sich zu erheben lohnen.

Auf einer anderen Ebene liegt die Frage, welche Bedeutung die Verwendung wissenschaftlicher Begriffe hat, die — in der Regel empirisch durch die Daten ihrer jeweiligen Zeit gesättigt —, auf ihre Bedeutung hinterfragt werden müssen. Dies trifft im Forschungskontext des Zweiten Bildungswegs zum Beispiel auf den Begriff des (sozialen) Status zu, aber auch auf Begriffe wie Entfremdung und Elite. Die Bedeutung kann im Rahmen dieser Expertise nicht geklärt werden, allerdings werde ich Themen deutlich benennen, die es im Rahmen thematisch fokussierter Forschung nachzugehen lohnt und deren inhärente Ideologie es aufzudecken gilt. Beispielsweise fallen beim Lesen des Publikationskorpus sich auf unterschiedliche Phänomene beziehende, unzureichend reflektierte und historisch nicht kontextualisierte Verwendungsweisen des Elitebegriffes auf. Erforderlich ist m.E. aufgrund des Zusammenhangs zwischen Zweitem Bildungsweg und der Zielsetzung der Herausbildung einer ‚neuen Elite‘ eine Analyse des Zusammenhangs zwischen Nationalsozialistischer Vergangenheit und der Ermordung und Vertreibung vor allem der jüdischen Bevölkerung, aber auch von Sinti und Roma, von Bürgerinnen und Bürgern mit homosexueller Geschlechtsidentität sowie mit körperlichen Beeinträchtigungen. Die historisch chronologischen Arbeiten über den Zweiten Bildungsweg reflektieren diesen Zusammenhang bisher in keiner Weise. Sie setzen zeitlich nach dem Nationalsozialismus schlicht mit der Problematisierung einer fehlenden Elite ein.

Und wenn, wie in Uwe Timms autobiographischer Erzählung „Der Freund und der Fremde“ (2005) deutlich wird, in den 1950er Jahren die Distanzierung vom Milieu des Elternhauses erklärtes Ziel des Zweiten Bildungswegs war, dann könnte es hilfreich sein, wissenschaftlich eine Parallele zur bis in die 1970er Jahren gängigen Praxis in Australien zu ziehen, die unter dem Schlagwort der ‚stolen generations‘ bekannt wurde. Um die Kinder aus Aborigines-Familien im Sinne der Mehrheitsgesellschaft zu sozialisieren, wurden sie aus ihrer Herkunftsfamilie herausgenommen und in weiße Familien gegeben. Der Zweite Bildungsweg wurde von einigen Vertretern als Resozialisierungsinstanz gesehen, wie in der Publikation von Wolfgang Zapf (1971) deutlich wird, der die Verwendung des Begriffs der Resozialisierung verteidigt und dem Zweiten Bildungsweg explizit die Funktion der Resozialisierung zuweist (a.a.O.: 269). In einer Fußnote heißt es: „Wir halten zunächst an dem Begriff fest, um klar zu machen, daß der Besuch des Zweiten Bildungswegs zumeist einen Bruch mit früheren Sozialisationsvorgängen und nur selten deren Verlängerung zu beinhalten scheint“ (a.a.O.: 269ff.).

Der Zweite Bildungsweg in die Hochschule spielt für die Wissenschaft insgesamt in den vergangenen Jahren keine große Bedeutung mehr. Die Publikationen der letzten Jahre befassen sich mit Aspekten des Nachholens von Bildungsabschlüssen, die Übergänge in die Hochschule spielen keine Rolle mehr. Die Literatur weitgehend überblickend, sei an dieser Stelle bereits das Resümee erlaubt, dass es seit mehr als einer Dekade eine bildungspolitische Rhetorik gibt, die eng mit den Zielen der europäischen Union verknüpft ist, aber unzureichend mit wissenschaftlicher Forschung korrespon-

diert. Es scheint kein Interesse daran zu geben, „wahres“ Wissen für diesen Bereich zu schaffen und die ansonsten im wissenschaftlichen Betrieb üblichen Machtverhältnisse auszuloten oder um die Definitionsmacht zu kämpfen. Dies lässt darauf schließen, dass es wenig zu verteilen gibt, wofür es sich zu kämpfen lohnt.





## 2 Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule

### 2.1 Annäherungen an die Bedeutungen

Die Begriffe Zweiter Bildungsweg und Dritter Bildungsweg sind wissenschaftliche und keine alltagsweltlichen Begriffe. Ihr Gebrauch wandelt sich im Laufe der Zeit und ihre Bedeutung ist unscharf. Dies ist u.a. dadurch bedingt, dass der Dritte Bildungsweg keine Entsprechung in der formalen Ordnung des Bildungssystems hat und der Zweite Bildungsweg sowohl schul- als auch hochschulpolitisch zugeordnet werden kann. Darüber hinaus gibt es keine ausgeprägte Zuständigkeit einer Disziplin, die mit der wissenschaftlichen Bearbeitung der mit dem Zweiten und Dritten Bildungsweg verbundenen Fragestellungen primär befasst wäre. Wenn selbst hinsichtlich des Begriffs des Zweiten Bildungswegs Experten feststellen, dass unklar ist, was sich „hinter dem Begriff verberge“ (Lönz 2008: 127), muss resümiert werden, dass es sich um Ordnungsversuche mit geringer gesellschaftlicher Ordnungswirkung handelt.

In der formalen Ordnung des *Schulsystems* handelt es sich beim Zweiten Bildungsweg um ein Angebot für Erwachsene, Schulabschlüsse zu erwerben<sup>14</sup>. Dies kann der Realschulabschluss, die Fachhochschulreife oder die allgemeine Hochschulreife sein. In der formalen Ordnung des *Hochschulsystems* handelt es sich gegenwärtig beim Zweiten Bildungsweg um eine Studienaufnahme nach Abschluss eines Abendgymnasiums oder eines Kollegs, beim dritten Bildungsweg um eine „Begabtenprüfung“<sup>15</sup>, dem Hochschulzugang „Beruflich Qualifizierte“<sup>16</sup> oder der „Studienberechtigung ohne formale Hochschulreife“, einer Rubrik für die Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen.

Die Formalität findet ihren Ausdruck im „Schlüsselverzeichnis der Hochschulzugangsberechtigung“, das von den Prüfungsämtern der Hochschulen für die Herstellung einer statistischen Ordnung genutzt wird, und deren „Ordnungsversuche“ wiederum die Datengrundlage darstellt, die von den Statistischen Landesämtern gesammelt und an das Statistische Bundesamt gemeldet wird. Diese Daten wiederum werden dort zusammengeführt und publiziert oder auf Anfrage gegen Bezahlung zur Verfügung gestellt, von den Wissenschaftler/inne/n sortiert und zum Zweiten und Dritten Bildungsweg zusammengefasst. In einem sozialkonstruktivistischen Sinne bringen die Begriffe das

14 Vgl. z.B. die Beschreibung der Kollegs in NRW unter <http://www.wege-der-weiterbildung.de/weiterbildung-nrw/>

15 Auf der Grundlage von 1959 im Jahr 1982 neu geregelt und durch Länderregelungen umgesetzt. Grundlage ist die „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ (Beschluss der KMK vom 27./28.05.1982 i.d.F. vom 03.03.2010).

16 Seit 2009 geregelt durch Länderregelungen auf der Grundlage des „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009).

Phänomen somit hervor, sind Teil der Arbeit an den Grenzen des ersten Bildungswegs und reproduzieren mit der den Begriffen inhärenten Bezugnahme auf die Wertigkeit „erster, zweiter, dritter ...“ das, was sie kritisieren: die Differenz der Wertigkeit von berufsbildenden und allgemeinbildenden Wegen in die Hochschule.

## 2.2 Absolvent/inn/en des Zweiten und Dritten Bildungswegs in die Hochschule – erste Annäherungen an die beiden Gruppen

Im Studienjahr 2007<sup>17</sup> nahmen gut 11.000 Studienanfänger/innen ein Studium auf, die durch den Zweiten Bildungsweg ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten (Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Daten 2007/08). Zu gleichen Teilen erwarben sie eine allgemeine Hochschulreife und die Fachhochschulreife. Der überwiegende Teil der Studierenden mit Fachhochschulreife erwarb diesen Abschluss an einem Kolleg (n=5.216). Auf dem Weg des Kollegs kamen im Studienjahr 2007 insgesamt mehr als 8.500 Studierende in die Hochschule, durch den Abschluss eines Abendgymnasiums etwas mehr als 2.500 (Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen). Während in der Gruppe derjenigen, die die allgemeine Hochschulreife am Abendgymnasium erwarben, Frauen leicht überrepräsentiert sind (Frauen n=1059, Männer n=894) und bei den Kollegstudierenden die Geschlechter gleich verteilt sind, dominieren die Männer mit ca. 70 Prozent in der Gruppe derjenigen, die mit einer Fachhochschulreife das Studium beginnen.

Die Schulabsolvent/inn/en des Zweiten Bildungswegs nehmen häufiger als die des ersten Bildungswegs ein Studium auf. Gaben bei den HIS-Studienberechtigtenbefragungen in den letzten sechs Jahren 82-87 Prozent der Absolvent/inn/en des Zweiten Bildungswegs an, ein Studium bereits aufgenommen zu haben oder es fest zu beabsichtigen (Brutto-Studierquote), lag die Quote bei denen die auf dem Gymnasium die Studienberechtigung erworben haben, bei 77-78 Prozent (Heine/Quast et al. 2010: 98).

Die Studienanfänger des Zweiten Bildungswegs bildeten im Wintersemester 2008/09 ca. drei Prozent der Studienanfänger/innen. Sie nehmen häufiger ein Studium an Fachhochschulen auf, wo sie fünf Prozent der Studienanfängerkohorte bilden, als an Universitäten, wo sie mit zwei Prozent vertreten sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

In einer Studie zum Studienabbruch (Heublein/Hutzsch et al. 2010) wurde deutlich, dass der Studienabbruch in starker Abhängigkeit von der Art der Hochschulzugangsberechtigung steht. In der Abbrechergruppe überproportional vertreten waren Abiturient/inn/en von Kollegs. In der untersuchten Absolventengruppe waren sie mit einem Prozent und in der Abbrechergruppe mit fünf Prozent vertreten. Auch die Gruppe der

---

<sup>17</sup> Sommersemester 2007 und Wintersemester 2007/08.

Abendgymnasiasten war in der Abbrechergruppe stärker vertreten (drei Prozent) als in der Absolventengruppe (ein Prozent) (a.a.O.: 65).

Auf dem Dritten Bildungsweg kamen im gleichen Zeitraum insgesamt knapp 4.700 Studierende an die Hochschule, davon jeweils gut 1.400 mit einer Studienberechtigung, die statistisch als allgemeine Hochschulreife und als Fachhochschulreife kodiert wurde, sowie ca. 1.800, die eine fachgebundene Studienberechtigung an Universitäten erhalten haben (ebd.). Quantitativ haben die Studierenden des dritten Bildungswegs somit eine größere Bedeutung als die des Abendgymnasiums.

58 Prozent der Studienanfänger/innen des dritten Bildungswegs waren männlich. Bei den „beruflich Qualifizierten“<sup>18</sup>, einer Teilgruppe der Studierenden des dritten Bildungswegs, waren es 62 Prozent. Von denjenigen (n=553), die in dieser Teilgruppe die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhielten, waren Männer mit 75 Prozent (n=413) überrepräsentiert; aber auch in der Gruppe, die den fachgebundenen Hochschulzugang (n=1.363) und den Fachhochschulzugang (n= 1.118) erhielten, waren jeweils 60 Prozent Männer. Nur in der Gruppe der künstlerisch Begabten erwarben mehr Frauen (ca. 54 Prozent) als Männer die Hochschulzugangsberechtigung (ebd.).

Die Studienanfänger des Dritten Bildungswegs bildeten im Wintersemester 2008/09 gut ein Prozent der Studienanfänger/innen. Auch sie nehmen häufiger ein Studium an Fachhochschulen auf, wo sie knapp zwei Prozent der Studienanfängerkohorte bilden, als an Universitäten, wo sie mit 0,6 Prozent vertreten sind (Autorenbericht Bildungsberichterstattung 2010).

Der Bildungsweg der Kollegstudierenden, so lässt sich an dieser Stelle zudem festhalten, unterscheidet sich grundlegend von dem der Studierenden, die das Abendgymnasium besucht haben. Die Kollegstudierenden haben für den Kollegbesuch ihre Berufstätigkeit aufgeben müssen, die Abendgymnasiasten haben ihre Hochschulreife neben ihrer Erwerbsarbeit erworben. Die Abendgymnasiast/inn/en können durchschnittlich auf eine längere Berufserfahrung verweisen. Der Eintritt in die Hochschule stellt für sie darüber hinaus i.d.R. einen Übergang aus der Erwerbsarbeit und aus der Schule in die Hochschule dar; gleichzeitig ist zu vermuten, dass sie ihre Erwerbsarbeit während des Studiums z.T. weiter ausüben werden. Hingegen ist der Übergang für die Kollegiaten ein Übergang aus der Schule in die Hochschule und somit dem Übergang der Studienanfänger/innen mit Fachhochschulreife ähnlich. Auch hinsichtlich des Alters - 75 Prozent der Kollegiaten sind 25 Jahre und jünger (Lönz 2008: 128) - sind die Kollegiaten den Fachabiturient/inn/en vergleichbarer als den Abendgymnasiast/inn/en. Die Übergänge der Studierenden des Dritten Bildungswegs in die Hochschule sind wiederum mit denen der Abendgymnasiasten vergleichbarer als mit denen der Kollegstudierenden. Für die Typenbildung und Bildung von Befragungsgruppen sind diese Differenzen relevant.

18 Zur Unterteilung der Gruppe der Studierenden des Dritten Bildungswegs vgl. Kap. 2.1 dieser Expertise.

### 2.3 Die Entwicklung der Diskurse

Diese Expertise setzt Ende der fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts an. Es ist die erste Publikationshochzeit für den Zweiten Bildungsweg. Es ist gleichzeitig die Zeit, in der unter dem Begriff des Zweiten Bildungswegs alle Formen der Erlangung der Hochschulreife und des Zugangs zur Hochschule *jenseits des gymnasialen Abiturs* verstanden wurden. Eine Differenzierung zwischen dem Zweiten und Dritten Bildungsweg sowie die Zuordnung der Studienberechtigung Fachhochschulreife zum ersten Bildungsweg erfolgte erst später und hat sich bis heute nicht vollständig durchgesetzt<sup>19</sup>. Es waren vor allem die Vertreter/innen der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, die zur Fachhochschulreife führende berufliche Bildungswege, die heute formal dem ersten Bildungsweg zugeordnet werden, als Zweiten Bildungsweg einordneten. Der Publikationskorpus vor allem des Zweiten Bildungswegs kennzeichnet sich durch ein weiteres Merkmal. Viele Arbeiten sind aus Institutionen des Zweiten Bildungswegs entstanden oder durch Promotionsarbeiten von Doktorand/inn/en, die ihre Studienberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben haben. Für die Zeit der 1960er Jahre kam hinzu, dass die bildungspolitischen und wissenschaftlichen Positionen durch eine Generation besetzt waren, die aufgrund des Zweiten Weltkriegs häufiger unterbrochene und unvollständige als durchgängige vollständige Schullaufbahnen hatten. Der von Dahrendorf/Ortlieb (1959) herausgegebene Sammelband „Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart“, publiziert anlässlich des zehnjährigen Bestehens der Akademie für Gemeinwirtschaft Hamburg, einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs, stellt ein exemplarisches Beispiel hierfür dar.

Dahrendorf, 1929 geboren, als Soziologe, Politiker und Publizist bekannt geworden, hatte seine 1938 begonnene Gymnasialzeit 1944 aufgrund einer Lagerinternierung abbrechen müssen. In Hamburg holte er sein Abitur nach. 1959 war Dahrendorf ordentlicher Professor der Akademie für Gemeinwirtschaft, die 1961 in „Akademie für Wirtschaft und Politik“ umbenannt wurde und 1970 zur „Hochschule für Politik und Wirtschaft“ (HWP) wurde<sup>20</sup> und sich als gewerkschaftliche Institution des Zweiten Bildungswegs verstand.

19 Exemplarisch hierfür die Zuordnung im Gabler Wirtschaftslexikon, die bei einer Google-Recherche mit den Begriffen Zweiter Bildungsweg und Definition auf dem ersten Platz erscheint. Dort heißt es, „Zweiter Bildungsweg“: „gesellschafts- und bildungspolitisch begründeter Bildungsgang zum Nachholen von Schulabschlüssen und Berechtigungen bis hin zum Abitur außerhalb des traditionellen Bildungsganges. Im Vordergrund steht dabei die Möglichkeit, die allg. oder begrenzte Hochschulzugangsberechtigung *ohne den Besuch eines Gymnasiums* erwerben zu können. Formen des zweiten Bildungswegs: (1) Besuch von Instituten zur Erlangung der Hochschulreife in Teilzeitform neben einer Berufsausübung (Abendgymnasien) bzw. in Vollzeitform im Anschluss an eine Berufsausbildung (Kolleg); (2) Ablegung einer Begabtenprüfung (Immaturenprüfung) zur Zulassung für ein bestimmtes Studienfach ohne festgelegte vorherige Schulabschlüsse; (3) etappenweiser Erwerb von Abschlüssen im berufsbildenden Schulsystem, die neben beruflichen Berechtigungen bis hin zur Fachhochschul- und Hochschulreife führen (meine Hervorhebungen).

20 Quelle: [http://de.wikipedia.org/wiki/Hamburger\\_Universität\\_für\\_Wirtschaft\\_und\\_Politik](http://de.wikipedia.org/wiki/Hamburger_Universität_für_Wirtschaft_und_Politik), letzter Zugriff am 4.06.2011.

Obschon diese Publikation und insbesondere der darin enthaltene Beitrag von Dahrendorf zu den in der „Zweite Bildungswegs-Literatur“ am häufigsten zitierten zählt, unterschied sich sowohl der Ansatz der Akademie für Gemeinwirtschaft – ihr Schwerpunkt begrenzte sich auf sozial-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Bereiche - von dem der anderen Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs dieser Zeit, als auch Dahrendorfs Vorstellung von einem Zweiten Bildungsweg von der der meisten anderen Autoren.

Aus der Publikation habe ich drei Tagungsbeiträge ausgewählt, die exemplarisch die Positionen der Wissenschaft, der Arbeitgeber und Arbeitnehmer dieser Zeit verdeutlichen. Es sind die Beiträge von Dahrendorf sowie von Arlt vom Deutschen Industrie-Institut (DI), Köln, und von Küppers, dem Vertreter des DGB, Düsseldorf.

Dahrendorf veröffentlicht seinen Tagungsbeitrag unter dem Titel „Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft“. Charakteristikum des ersten Bildungswegs sei die „Gradlinigkeit“. Abweichend vom gewöhnlichen Verständnis eines geraden Weges in die Hochschule definiert Dahrendorf diesen Weg folgendermaßen: „Mit diesem Begriff des ersten Bildungswegs sollen hier alle die Institutionen der Erziehung gemeint sein, die in direkter Linie vom Schulbesuch zum endgültigen Eintritt in das Berufsleben führen“ (Dahrendorf 1959: 42). „Nach dem allgemeinen Anfang in der sogenannten Volksschule ist dies in Deutschland ein sich immer mehr verästelnder Pfad. Nur vom Standpunkt der Eliteausbildung kann der Weg von der Volksschule über die höhere Schule zur Hochschule als sein Hauptzweig bezeichnet werden. Der Übergang zu Mittel- und Aufbaustufen stellt einen ebenso bedeutenden Teil dieses Weges dar; vor allem aber sind die obligatorischen Berufsschulen ein wichtiger Aspekt des ersten Bildungsweges“ (a.a.O.). Damit ordnet Dahrendorf die beruflichen Wege, die bei anderen Autoren als Zweiter Bildungsweg eingeordnet werden, dem ersten Bildungsweg zu und positioniert sich stark gegen die sich entwickelnde Norm, nur die gymnasiale Bildung als ersten Bildungsweg zu betrachten.

Darüber hinaus kritisiert Dahrendorf die Endgültigkeit der Positionszuordnungen durch den ersten Bildungsweg und attribuiert ihn als unvollkommenes Werkzeug, an deren Begrenzung der Zweite Bildungsweg ansetze. Konstitutiv für die Institutionen des Zweiten Bildungswegs ist für Dahrendorf, dass sie ein Instrument des *sozialen Aufstiegs* durch Ausbildung und Leistungsnachweise darstellen. Der Zweite Bildungsweg könne daher entweder zum ersten Bildungsweg hinführen oder neben ihm die *Funktionen des ersten Bildungsweges wahrnehmen* (vgl. a.a.O.: 46; meine Hervorhebung). Volkshochschulen und Institutionen der Erwachsenenbildung schließt er aus. Dahrendorf besteht auf dem „vorwiegend schulischen bzw. hochschulischen Charakter der Ausbildung“ im Rahmen des Zweiten Bildungswegs.

Unter den Begriff des dritten<sup>21</sup> Bildungswegs subsumiert Dahrendorf „alle Formen der Weiterbildung (...), die keine Diplome oder Aufstiegschancen vermitteln“ (a.a.O.: 64). Der dritte Bildungsweg dient, so Dahrendorf, der Weiterbildung jüngerer und älterer Berufstätiger, um die für die Position notwendige Qualifikation zu erhalten. Als Beispiel nennt Dahrendorf die Weiterbildung von Lehrkräften, denen sich Indien stärker zuwende als die Staaten des Westens (ebd.).

Der vierte Bildungsweg schließlich diene der zweckfreien Bildung, der „freien Vervollkommnung“. Als Institutionen des vierten Bildungswegs nennt Dahrendorf die Erwachsenenbildung, die Volkshochschulen, die Bibliotheken und Volksbühnen. Im Zusammenhang mit dem vierten Bildungsweg geht Dahrendorf auf Bildung ein. Bildung im Sinne der freien Entfaltung „zugleich geschichtsbewußter und kritischer Persönlichkeiten“ sei kein Monopol eines Bildungswegs (a.a.O.: 67). In Hochschulen, die die Aufgabe des Zweiten Bildungswegs<sup>22</sup> überwiegend übernommen hätten, stünde die Ausbildung meist so sehr im Vordergrund, dass sie „mit dem Begriff eines Marktes für die Zuordnung sozialer Positionen fast erschöpfend beschrieben sind“ (ebd.). Diese radikale Funktionszuordnung der Universität wird erneut aufzugreifen sein.

### 2.3.1 Entwicklungen des beruflichen Zweiten Bildungswegs

Obschon Dahrendorf sich in seinem Beitrag mehrfach auf eine von Fritz Arlt 1958 vorgelegte Dissertation „Der Zweite Bildungsweg: sozialer Aufstieg begabter berufstätiger Jugendlicher durch Ausbildung, Bildung und Arbeitsleistung“ bezieht und die Gemeinsamkeiten betont, sieht das Konzept der Arbeitgeberverbände, für das Fritz Arlt, von 1954 bis 1957 Leiter der Abteilung „Bildungsarbeit und gesellschaftspolitische Fragen“ beim Deutschen Industrie-Institut<sup>23</sup> steht, völlig anders aus. Für Arlt ist die „mit Übergängen versehene Gliederung des Berufsschulwesens, mit einem möglichen Zugang zur Hochschule für Höchstbegabte, das Kernstück des Zweiten Bildungsweges“ (Arlt 1958: 38). Der Zweite Bildungsweg, so Arlt (1958) „bezieht sich auf den Personenkreis der berufstätigen Jugendlichen, die (...) sich zunächst einer Berufsausbildung zugewandt und in dieser eine ordentliche Ausbildung abgeschlossen oder eine genügende Berufspraxis erworben haben“ (a.a.O.). Bereits in den 1950er Jahren wurde von den Arbeitgeberverbänden die Figur des „begabten Berufstätigen“ kreiert. Mit dem Bild des Fachmanns „mit reichem Wissen bis in die Randgebiete hinein und mit ebenso reichem geistigen Horizont“ ist das Ziel der Arbeitgeberverbände skizziert (Reusch zitiert nach Arlt 1959: 291). Die seit den 1920er Jahren immer häufiger von repräsentativen Unternehmensvertretungen geäußerte Notwendigkeit sei, „unter besonderer Berücksichtigung der Lebens- und Leistungsbewährung für Begabte, die nicht den normalen Bildungsweg durchlaufen haben, den Zugang zur Hochschule zu fordern“ (a.a.O.: 288).

21 Für Dahrendorf handelt es sich nur beim Zweiten Bildungsweg um einen fest stehenden Begriff, den er daher groß schreibt. Allen weiteren Bildungswegen fehlt dieses Attribut.

22 Er scheint die Akademie für Gemeinwirtschaft der Universität zugeordnet zu haben.

23 Später bezeichnet als „Institut der deutschen Wirtschaft“ in Köln.

Im Rahmen dieser Argumentation wird auf die Bedeutung non-formal und informell erworbener Kompetenzen verwiesen, die auch von Unternehmensgründern selbst so erlebt wurde. Die Unternehmensgründer verdankten ihren sozialen Aufstieg „neben der angeborenen speziellen Begabung besonders auch Möglichkeiten der Bildung und Fortbildung außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen“ (a.a.O.). Erfahrungen im Rahmen realer Berufstätigkeit stellen den Kern einer Entwicklung dar, die, ebenso wie von Dahrendorf die Hochschulbildung, als „sozialer Aufstieg“ eingeordnet wird.

Heinz Küppers, Referent beim Bundesverband des Deutschen Gewerkschaftsbundes, stellt fest, dass die Diskussion um den Zweiten Bildungsweg nicht losgelöst von der gesamten Struktur und dem Inhalt des Bildungswesens geführt werden könne und grenzt die gewerkschaftliche Position von folgenden häufig genannten Begründungen für den Zweiten Bildungsweg ab: „Ausschöpfung aller technischen und wirtschaftlichen Begabungen im Interesse der nationalen Wirtschaft, Bedarfsdeckung der Industrie im technisch revolutionierten Arbeitsprozeß und Herausbildung qualifizierter Fachkräfte, Selbstbehauptung der westlichen Welt gegenüber der kommunistischen Ausbildungs politik und schließlich Aufgabe oder Ergänzung früherer Bildungsinhalte zugunsten neuer, die wesentlich aus den Bereichen der Technik und Berufswelt stammen“ (Küppers 1959: 276). Der Zweite Bildungsweg dürfe keine Notlösung darstellen. Der Weg sei institutionell abzusichern, denn er bedeute „eine Wandlung unseres bisherigen Bildungsdenkens“. Berufliche Erfahrung, menschliche Reife und eine Bildungswelt, die von Gymnasien zu unterscheiden sei, könnten selbst bis zum Hochschulbesuch führen“ (Küppers 1959: 279f.). Während die Industrie und Unternehmerschaft die Forderungen nach einem zweiten Bildungsweg im Interesse ihrer eigenen Leistungsfähigkeit artikulieren würden, stünde bei den Gewerkschaften die Wandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse „in Richtung eines allgemeinen Demokratisierungsprozesses“ im Mittelpunkt (a.a.O.: 276).

Der Zweite Bildungsweg dürfe auch nicht nur unter der Zielsetzung betrachtet werden, den Zugang zur Universität für Nichtabiturienten zu öffnen. Es gebe, so die Argumentation, auf allen Ebenen einen Bedarf an qualifizierten Kräften. Der Zweite Bildungsweg werde, sofern richtig verstanden, so Küppers weiter, zu einer spürbaren Entlastung des bedrängten Gymnasiums führen, dieses könne sich wieder der eigentlichen Aufgabe widmen. Zudem müsse die Einführung des Zweiten Bildungswegs mit dem Abbau des Berechtigungswesens Hand in Hand gehen (a.a.O.: 281). Es sei anachronistisch, wenn die Inhaber akademischer Grade anderen Bewerbern vorgezogen würden.

Wenn auch eine leicht andere Terminologie verwandt wird, so unterscheiden sich die gegenwärtigen Positionen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände nicht grundlegend von denen, die 50 Jahre zuvor artikuliert wurden. Heute wird der bei den Fortbildungsabsolvent/inn/en beginnenden Fachkräftemangel diskutiert sowie die Fragen der Gleichwertigkeit von Fortbildungs- und Bachelorabschlüssen. Es lässt sich noch eine weitere Parallele aufmachen. Musste argumentativ in den 1950er Jahren der Ostblock als große Herausforderung und Innovationen im Bildungsbereich begründende Gefahr



herhalten, sind gegenwärtig die Europäische Union, Internationalisierung oder Weltgesellschaft die Innovationsprotagonisten. Die 1950er Jahre markieren den Beginn der Phase, in der sich der Zweite Bildungsweg in der Sowjetisch besetzten Zone und später der Deutschen Demokratischen Republik deutlich anders entwickelt als in der Bundesrepublik Deutschland<sup>24</sup>. Welche Bedeutung die Konkurrenz zwischen den Staaten und der Sowjetunion hatte, macht Arlt in seinem Beitrag deutlich (Arlt 1959: 289). Er zitiert eine Denkschrift des Vorstandes der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die den Titel „Die junge Generation in unserer sozialen Ordnung“ trägt.

*„Der Unternehmer sollte in seinem Bereich auch von sich aus dafür sorgen, daß die echten Begabungen unter seinen jungen Mitarbeitern erkannt und uneigennützig gefördert werden. Es wäre eine unerträgliche Vorstellung, daß es etwa dem sowjetischen System gelingen sollte, die echten Begabungen aus den Söhnen der Landarbeiter und der gewerblichen Arbeiter herauszufinden und zu fördern, während man sie bei uns verkümmern ließe. Die Geschichte der deutschen Wirtschaft zeigt, daß immer schon der Aufstieg aus einfachen sozialen Schichten bis zu den höchsten Positionen in unserer sozialen Ordnung möglich war. Es gilt, den Aufstieg der Tüchtigen noch weit zielbewußter als bisher zu fördern, auch unter Opfern“ (a.a.O.: 289).*

Arlt betont, dass in der Förderung Begabter ein „wesentliches Moment im gegenwärtigen Wettbewerb der gesellschaftlichen Systeme“ gesehen werde (ebd.).

Am Rande sei angemerkt, dass es in den 1950er- und 1960er-Jahren eine Reihe weiterer Regelungen des Zugangs zur Hochschule gab, die zum Teil nur temporäre oder regional eingeschränkte Bedeutung hatten. Zu erwähnen ist die Sonderreifepprüfung für Fachschulabsolvent/inn/en, die ein fachlich affines Studium ermöglichte und vor allem den Absolventen der Ingenieurfachschulen zugute kam (Belser 1965: 64). Daneben ermöglichten Berufspädagogische Institute Berufstätigen mit Meisterprüfung die Zulassungsprüfung zum Studium; Pädagogische Hochschulen waren ebenfalls offen für Berufstätige mit mittlerem Bildungsabschluss (a.a.O.: 65). Hervorzuheben ist darüber hinaus das Wilhelm-Heinrich-Riehl-Institut, das 1958 von der Stiftung „Institut zur Vorbereitung auf die Hochschulreife für Handwerker“ gegründet wurde und Handwerkern in Abend- und Tageslehrgängen zunächst die Fachschulreife und nach Ausbau des Instituts die volle Hochschulreife ermöglichen sollte (a.a.O.: 83f.). Bereits seit 1954 veranstaltete die Handwerkskammer Düsseldorf zweijährige Lehrgänge, die es Handwerksmeistern ermöglicht, die Berechtigung zum Studium des Gewerbelehrers zu erlangen (a.a.O.: 84).

Erst in den späten 1950er-Jahren erfolgte eine Neuordnung des beruflichen Schulwesens. Wenn die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in ihren *Programmatischen Grundsätzen* 1954 formuliert, es sei Sorge dafür zu tragen, dass sowohl auf dem Weg der allgemeinbildenden Schulen als auch auf dem Weg über die berufsbil-

<sup>24</sup> Der Einfachheit halber werde ich die Kürzel BRD und DDR verwenden.

denden Schulen die Hochschulreife erworben werden kann<sup>25</sup>, geschieht dies auf dem Hintergrund eines marginal ausgebauten beruflichen Schulsystems und einer auf der preußischen Gewerbeordnung von 1845 basierenden Berufsausbildung. Das erste bundesweit gültige Berufsbildungsgesetz wurde erst 1969 verabschiedet, in dieser Zeit erfolgte auch die Gründung der ersten Fachhochschulen.

Die weitere Entwicklung eines berufsbildenden Weges in die Hochschule in den 1970er Jahren kann nicht losgelöst von der Schaffung des Fachabiturs und der Gründung der Fachhochschulen gesehen werden. Die Fachhochschulen wurden in Westdeutschland im Wesentlichen zwischen den Jahren 1969 und 1971 errichtet und haben ihre Wurzeln in den ehemaligen Ingenieurschulen, Akademien und Höheren Fachschulen für Gestaltung, für Sozialarbeit oder für Wirtschaft (BMBF 2004: 6). In der Folge wurden die Fachoberschulen mit der Zielsetzung geschaffen, berufsbezogene Bildungsgänge anzubieten, deren Abschluss – die Fachhochschulreife - zum Studium an Fachhochschulen berechtigt (Deutscher Bildungsrat 1975: 239). Teichler vertritt in diesem Zusammenhang die These, dass es international gesehen „einen Trend zur Horizontalisierung und späten Selektion im Schulsystem“ gebe (Teichler 2003: 144). Horizontalisierung bezeichnet die Möglichkeit, an unterschiedlichen Schulformen zu gleichwertigen Abschlüssen, unter anderem auch der Hochschulzugangsberechtigung, zu gelangen. In vielen Ländern, so Teichler, werde den Absolventen von Sekundar- und beruflichen Schulen die Möglichkeit eröffnet, auf „normalem Weg (d.h. nicht nur über besondere Begabten- oder Praxisregelungen)“ eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben (a.a.O.).

Der berufliche Zweite Bildungsweg entwickelte sich zu einem ersten Bildungsweg. Kennzeichen diesen ersten Bildungswegs ist, dass er der schulische Teil der Qualifizierung der zur Fachhochschulreife führt, in einer berufsbildenden Schule stattfindet.

### 2.3.2 Entwicklung eines allgemeinbildenden Zweiten Bildungswegs

Bereits in der Publikation von Dahrendorf/Ortlieb (1959) ist deutlich zu erkennen, dass sich das ‚Ringens um den Gegenstand‘ aus der Perspektive der Unternehmensverbände und der Gewerkschaften von dem Ringen aus der Perspektive der Vertreter der Kollegs und Abendgymnasien unterscheidet. Während es sich bei den Ersten um ein Ringen um die Differenz zwischen den Bildungswegen, um die gesellschaftliche und bildungspolitische Bedeutung des eines beruflichen Weges in die Hochschule handelt, geht es den Zweiten primär um institutioneninterne Ziele. Hierbei dominieren Themen wie das Verhältnis von Schülern und Lehrern sowie die zentrale Frage der Begabung, der Leistungsanforderung und Einordnung der Abschlüsse.

Wagner, Oberstudienrat aus Hamburg, berichtet über die Abendschule, das Fremdenabitur und die Begabtenprüfung. Er charakterisiert das Abendgymnasium als „echten

<sup>25</sup> Zitiert nach Belser (1965: 10).

Bildungsweg mit einer echten Reife“ (Wagner 1959: 208). Seit 1945 seien 23 Reifeprüfungen abgenommen worden, bei denen über 800 Schüler/innen bestanden, was nahezu sechs Prozent aller Hamburger Abiturienten dieser Zeit entsprach. Allerdings rekrutierte sich diese Gruppe aus über 4000 Schüler/inne/n, von denen über 3100 aus verschiedenen Gründen wieder abgegangen waren. „Viele versagen körperlich vor der doppelten Belastung von Schule und Beruf“ (a.a.O.: 218). Das Abendgymnasium müsse diese „charakterliche Auslese beim Durchhalten in doppelter Belastung“ vornehmen. „Starker Wille und die Fähigkeit zum Verzicht auf die sogenannten Freuden der Jugend“ böten die Gewähr dafür, „daß im Studium und erhöhtem Beruf etwaige Lücken der Ausbildung (...) selbsttätig ausgeglichen“ würden (ebd.). Bei vielen stelle sich erst bei wachsenden Anforderungen heraus, dass sie sich über ihre Begabung getäuscht hätten. „Der Körper spricht meistens sehr eindeutig und unüberhörbar sein hartes Machtwort“ (a.a.O.: 219).

Die Erfolgsquote der Fremdenreifepfung liegt unter 30 Prozent, die der Begabtenprüfung nur leicht höher (25 von 64), allerdings „zeigten unter denjenigen, die wegen ihrer Tüchtigkeit und ihres Persönlichkeitsbildes sicherlich studieren könnten, nur sechs eine wirklich gute Allgemeinbildung und nur vier eine gute Fachbildung“ (a.a.O.: 222). Der Blick des Pädagogen ist streng, das Bildungskapital auch der besonders Begabten scheint gering, und die Verwendung des Begriffs der „Auslese“ Ende der 1950er-Jahre bereits wieder legitim.

Scheuerl ordnet in dem Band von Dahrendorf/Ortlieb (1959) die neue Bildungsinstitution Kolleg als „exponierte(n) Vertreter eines ‚zweiten‘ Zugangs zur Hochschule“ ein (1959: 223). Insbesondere nimmt er das Braunschweig-Kolleg, das im Herbst 1949 als Einrichtung des Landes Niedersachsen gegründet wurde, das „Oberhausener Institut zur Erlangung der Hochschulreife“, eine 1953 gegründete Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalens, und das „Propädeutikum“ in Wilhelmshaven in den Blick.

Scheuerl (a.a.O.: 226f.) macht folgende Angaben zum Braunschweig-Kolleg: psychologische Leistungsuntersuchung, hohe Anforderungen bei starker Selektion der Bewerber (Erfolgsquote von ca. 10 Prozent) und kleine Schülerzahlen (44 Schüler wurden von sieben Lehrern unterrichtet). So frei das Kolleg einerseits in der Bereitschaft sei, „Bewerber auch ohne vorweisbare Berechtigungsscheine aufzunehmen, so streng ist andererseits die Auslese darauf bedacht, nur Bildungswillige zum Kolleg zuzulassen, die mit großer prognostischer Wahrscheinlichkeit auch bildungsfähig sein werden“ (a.a.O.: 228). Der Fächer- und Stoffplan entspreche dem des Gymnasiums, „reduziert auf der fremdsprachlichen Seite, verstärkt auf der Seite des Deutschunterrichts, der Geschichte und der Gemeinschaftskunde“ (a.a.O.). Das Internat gehört zur pädagogischen Konzeption. Hinsichtlich der Selektivität, der Strenge und der „Auslese“ tun es die Vertreter der Kollegs ihren Kollegen vom Abendgymnasium gleich.

Um die beruflichen Wege in die Hochschule wird es in den 1970er Jahren ruhig. Die Fachhochschulen waren gegründet und ein wichtiges Bestreben seitens der Unterneh-

merschaft und Gewerkschaften war damit realisiert worden. Die Forschungsarbeiten konzentrierten sich in der Folge vor allem auf den Zweiten Bildungsweg an den Kollegs und den Abendgymnasien. Erst mit der Diskussion um die Studierfähigkeit von Fortbildungsabsolventen gelangt die Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung wieder in die Diskussion.

Die Grundstruktur des Bildungswesens ist nach wie vor in Bewegung und hat Einfluss auf die Positionierung des Zweiten Bildungswegs. Dies wird in der Kritik von Harney/Koch et al. (2007: 47) deutlich, es handele sich bei den Kollegs um eine auf die gleiche Altersgruppe bezogene Parallelstruktur, die zwischen dem Ersten und Zweiten Bildungsweg entstanden sei (Harney/Koch et al. 2007: 47).



### 3 Zweiter Bildungsweg: Themen und Dimensionen in den 1970er und 80er Jahren

Die Arbeiten zum Zweiten Bildungsweg in den 1970er und 1980er Jahren kennzeichnen sich stark durch soziologische Fragestellungen. Es geht um die Analyse und Funktionszuschreibung von Statuspassagen. Sie reicht von der Emanzipation bis zur Distanzierung aus Herkunftszusammenhängen sowie von der Anpassung an neue gesellschaftliche Anforderungen bis zur Überwindung von Unterschieden. Die Bildungsprozesse des Zweiten Bildungswegs wurden sowohl als Möglichkeiten des beruflichen und sozialen Aufstiegs antizipiert als auch als Möglichkeit der Individualisierung und Verwirklichung neuer Berufsziele (Siara 1986: 16). Die Frage der beruflichen Kontinuität im Vergleich zur Umorientierung wurde in den 1980er-Jahren in den Mittelpunkt gerückt (vgl. hierzu vor allem Siara 1986: 10).

In unterschiedlicher Gewichtung stellen die Arbeiten zum Zweiten Bildungsweg soziale, pädagogische, psychologische und ökonomische Begründungszusammenhänge in den Mittelpunkt (Wolf 1975: 19). Bei der sozialen Begründung dominiert die Forderung nach einer Gleichheit der Bildungschancen und der Chancengleichheit bei der Zuweisung sozialer Positionen. Die „Spätentwicklung“ stand im Mittelpunkt der psychologischen Begründungszusammenhänge, das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung wiederum im Mittelpunkt des pädagogischen Begründungszusammenhangs. Die ökonomische Begründung wurde vom Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften dominiert (a.a.O.: 19ff.). Gleichzeitig repräsentieren die Arbeiten die Entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen, so z.B. die quantitativ-empirische Wende der bis Mitte der 1960er Jahre vorwiegend geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei der Analyse der Selektionsprozesse in den Hessenkollegs (Wolf, Willi 1975) oder die Entwicklung der Lebenslaufforschung in der methodischen Ausprägung des biographisch narrativen Interviews (Wolf, Hartmut 1985).

Nur selten wurden die Unterschiede innerhalb der beiden allgemeinbildenden Zweiten Bildungswege, zwischen den Abendgymnasiast/inn/en und den Kollegiaten thematisiert. Die Studierenden, die durch den Besuch des Abendgymnasiums ihre HZB erworben haben, sind während der Schulzeit erwerbstätig und in viel stärkerem Maße durch ihre berufliche Qualifikation geprägt als die Kollegiaten, die keiner Berufstätigkeit nachgehen durften.

Im Folgenden greife ich Themen auf, die Gegenstand der Forschungsarbeiten waren und gleichzeitig für die Themenstellung der Expertise relevant erscheinen.

### 3.1 Soziale Ungleichheit, Sozialstruktur und Selektion

Wie bereits angedeutet, ist die öffentliche und bildungspolitische Thematisierung des Zweiten Bildungswegs in hohem Maße mit der Hoffnung auf die Reduzierung sozialer Ungleichheit verbunden. Aber in welchem Maß wurde diese je eingelöst? Wen hatten die Forscher damals überhaupt im Blick? Und, was wären die Rahmenbedingungen, um diese Hoffnung zu realisieren? Dahrendorf (1959: 53) formulierte die Vorstellung, Institutionen des Zweiten Bildungswegs müssten strukturell durch das Prinzip der umgekehrten Privilegierung gekennzeichnet sein. Statt 5 Prozent Arbeiterkinder würde man 5 Prozent Akademikerkinder vermuten (a.a.O.). Das Konzept einer umgekehrten Privilegierung hat bis zur Gegenwart nicht an Attraktivität verloren, wie die Arbeit von Miethe (2007) verdeutlicht, in der sie die Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik in der DDR untersucht.

Dem Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Zweitem Bildungsweg näherte sich die Forschung der 1970er und 1980er Jahre auf der Grundlage unterschiedlicher Fragestellungen. Sozialstrukturanalyse, Selektion und die Analyse sozialer Mobilität sind wichtige Gegenstände der sich in den 1970er-Jahren mit Hilfe quantitativer Methoden entwickelnden Sozialforschung.

Hamacher (1968) kommt bei seiner 1963 durchgeführten Befragung der Studierenden des zweiten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass 90 Prozent der Befragten mit dem Schulbesuch einen sozialen Aufstieg gegenüber Schicht der Herkunftsfamilie anstrebt, 10 Prozent einen Abstieg verhindern möchten (a.a.O.: 42). Auch wenn dreimal so viele „Arbeiterkinder“ an den Kollegs und Abendgymnasien Nordrhein-Westfalens studieren, sind sie nach wie vor im Vergleich zur Bevölkerung unterrepräsentiert, Kinder von Selbständigen, Beamten und Angestellten hingegen überrepräsentiert. Kennzeichen der befragten Generation der Studierenden des zweiten Bildungswegs ist, dass sie als Halbwaisen aufwuchsen: bei 28 von hundert Kollegiaten war der Vater gestorben, bei weiteren sieben von Hundert die Mutter. Mehr als 4 Prozent waren Vollwaisen.

Auch Wolf (1975) thematisiert die Frage der Bedeutung der Sozialstruktur der Studierenden des Zweiten Bildungswegs. Mehr als die Hälfte der Absolventen des Zweiten Bildungswegs komme aus Elternhäusern, die der Mittel- oder Oberschicht zuzuordnen seien. Die Untersuchung von Wolf ist Teil von Studien, mit denen am Beispiel von fünf staatlichen Hessenkollegs Selektionsprozesse untersucht werden. Wolfs erste Untersuchung stellt eine Auswertung der an den Kollegs vorhandenen Unterlagen über Eignungsprüfungen dar, die Voraussetzung für den Kollegbesuch waren. Die zweite Untersuchung war eine Befragung der Teilnehmer/innen an den Eignungsprüfungen. An dieser Stelle möchte ich ausführlicher auf seine Forschungsergebnisse eingehen, da das von Wolf entwickelte Selektionsphasenmodell deutlicher als alle anderen Arbeiten aufzeigt, wie vielschichtig Entscheidungen für längerfristige Bildungsprozesse im

Erwachsenenalt sind. In seinem Modell unterscheidet er zwischen der Selektion vor dem Zweiten Bildungsweg und der Selektion im Zweiten Bildungsweg.

Für die erste Form der Selektivität identifiziert Wolf Variablen, die statistisch gesehen eine Partizipation an Angeboten des Zweiten Bildungswegs verhindern. Hierzu zählen z.B. ökonomische, sozial-geographische, sozialpsychologische und sozio-kulturelle Faktoren (a.a.O.: 87f.). Es handelt sich um Fragen der Repräsentativität bestimmter Gruppen, z.B. der Landbevölkerung im Vergleich zur Stadtbevölkerung, Frauen aus ländlichen Regionen im Vergleich zur Stadtbevölkerung, Partizipation nach Religionszugehörigkeit, soziale Schichtzugehörigkeit etc. An dieser Stelle kann auf das komplexe Modell nicht weiter eingegangen werden. Es ist aufgrund der Reflexion, Präzision und Detailliertheit hinsichtlich des Phänomens Selektion nach wie vor inspirierend, auch die Ergebnisse der Studie sind von Interesse, auch wenn sie für die Gegenwart keine Gültigkeit mehr besitzen. Nicht mehr das katholische Mädchen vom Lande, sondern der muslimische Junge der Großstadt zählt gegenwärtig zu den Bildungsverlierern.

Es lohnt jedoch, einen Blick auf die Ergebnisse für die Hessen-Kollegs Mitte der 1960er Jahre zu werfen: Nur 15 Prozent statt 50 Prozent der Prüfungsteilnehmenden waren weiblich, nur 50 Prozent statt 70 Prozent hatten vorher nicht bereits einen mittleren Bildungsabschluss erworben, nur 20 Prozent statt 50 Prozent kamen aus Unterschichten, und Prüfungsteilnehmende aus Großstädten waren über- und die aus kleinen Städten stark unterrepräsentiert. Überrepräsentiert waren zudem diejenigen, die neben ihrer Ausbildung eine zweite Qualifikation erworben hatten (a.a.O.: 215f.). Für die Studienergebnisse von Wolf gilt zudem, dass im Zweiten Bildungsweg die weiblichen Bewerber weit stärker unterrepräsentiert waren als im ersten Bildungsweg der gymnasialen Oberstufe, die Angehörigen der Unterschichten aber stärker repräsentiert sind als in der gymnasialen Oberstufe. Nur für diese Gruppe könne gesagt werden, dass der Zweite Bildungsweg eine größere Chancengleichheit verwirklichte als der Erste. Bewerberinnen hatten häufiger als Bewerber eine Zusatzqualifikation und unterschieden sich stark in ihren Herkunftsberufen. Sie kamen aus den Berufsgruppen der kaufmännischen Angestellten und der ‚sonstigen Berufe‘, wobei hierunter ausschließlich sozial und krankenpflegerische Berufe (einschließlich Erzieherinnen) subsumiert wurden (a.a.O.: 252).

Die zweite Form der Selektion beschreibt demgegenüber die Prozesse, die sich im Aufgeben oder nicht weiter Verfolgen des Zieles zeigen (a.a.O.: 75). Die Selektion innerhalb des Zweiten Bildungswegs kennzeichnet Wolf als Drop-Out-Problem (a.a.O.: 76). Der Abbruch kann aus verschiedenen Gründen zu verschiedenen Zeitpunkten und an zahlreichen Übergängen erfolgen. Wolf unterscheidet für den Zweiten Bildungsweg vier Phasen, die selektionsrelevant sind: Die Entscheidungsphase, die Prüfungsphase, die Kollegphase und die Hochschulphase. In jeder Phase werden mögliche Selektionsprozesse wirksam. Z.B. kann es sein, dass es eine Interessenbekundung zur Eignungsprüfung gibt, aber keine Bewerbung erfolgt. Die Anmeldung kann zwar erfolgen, aber es erfolgt keine Prüfungsteilnahme. Die Prüfung wird nicht bestanden oder aber ein



berechtigter Prüfungsabsolvent tritt das Studium im Kolleg nicht an. Insgesamt identifiziert Wolf neun mögliche Selektionsprozesse im Rahmen seines Modells (a.a.O.: 81). Über die Selektionsmöglichkeiten in der Entscheidungsphase lassen sich sehr selten Aussagen treffen, nicht einmal Schätzungen sind möglich. Die Selektion der weiteren Phasen lassen sich weitaus besser ermitteln. So stellt Wolf für das Hessenkolleg dar, dass sich in den Jahren 1963-65 809 Personen zur Eignungsprüfung angemeldet hatten, aber nur 619 Personen teilnahmen. Die Selektion betrug 23,5 Prozent. Für die zweite Phase beträgt die Selektion schon 68,8 Prozent (Meldung zur Prüfung 100 Prozent, Teilnahme an Prüfung 76,5 Prozent, Prüfung bestanden 31,4 Prozent). Wolf führt die Berechnung der Selektivität nur für diese beiden ersten Phasen durch, bei der 32 von 100 Bewerber/inne/n übrig bleiben. Von umgekehrter Privilegierung kann keine Rede sein.

Diese Ergebnisse entsprechen denen anderer Studien oder liegen leicht darüber. Über die Technische Oberschule in Stuttgart, bei der über den Übergang zwischen einjähriger Unterstufe und zweijährigem Hauptkurs eine „Ausleseprüfung“ entscheidet, heißt es: „die Ausleseprüfungen sind betont streng, so daß von der Gesamtzahl der für diese Weiterbildung in Frage kommenden Besucher gewerblicher Aufbaulehrgänge sich nicht einmal 1 Prozent als Bewerber zu melden pflegen, und von diesen wiederum im Durchschnitt der vergangenen Jahre nur knapp ein Drittel zugelassen wurde (etwa 35 von 110 Bewerbern)“ (Scheuerl 1959: 225).

Knostmann (1983) kommt bei seinen vergleichenden Analysen von Arbeiten der späten 1960er bis Anfang der 1980er Jahre zu dem Ergebnis, dass der Anteil der aus Arbeiterfamilien stammenden Kollegiaten im Vergleich zur Schülerpopulation traditioneller höherer Schulen zu gering ist, um einen Chancenausgleich zu bewirken (a.a.O.: 53). Die Sozialstruktur sei, so zeigten alle vorliegenden Arbeiten, kein Spiegelbild der Herkunftsschichtung der Schüler des Ersten Bildungswegs. Die sprachliche Leistungsfähigkeit wird als zentrales Selektionskriterium angeführt, honoriert würde damit die kulturelle Ausstattung eines gutbürgerlichen Elternhauses. Knostmann (1983) formuliert die These, dass der Zweite Bildungsweg de facto die Funktion habe, den vom Abstieg bedrohten Kindern die Möglichkeit zu geben, „den – aus welchen Gründen auch immer – bislang nicht gelungenen Aufstieg zumindest partiell nachzuholen und so in etwa den Sozialstatus des Elternhauses zu wahren (a.a.O.: 54).

Die letzte größere Studie, eine Promotion von Sigrid Jüttemann (1991) an der Freien Universität Berlin, bietet einen guten Überblick über die Motivation von Schüler/inne/n der vier Berliner Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs. Die empirische Untersuchung wurde 1984/85 durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen den großen Bedeutungswandel, den die Partizipation am Zweiten Bildungsweg im Vergleich zu den 1960er Jahren für die Kollegiaten hat. Nicht mehr der soziale Aufstieg oder das Sprungbrett in eine gehobene Berufsposition ist das zentrale Motiv, sondern der Wunsch nach Persönlichkeitsentwicklung und Selbstfindung (a.a.O.: 338). Es sind sehr viel stärker gesellschaftspolitische Ziele, die die Teilnehmenden mit Erwerb der

Hochschulzugangsberechtigung verbinden, als dies zuvor der Fall war. An dieser Stelle müssen allerdings drei Anmerkungen gemacht werden: das soziokulturelle Umfeld Berlins der 1980er Jahre ist nicht mit dem Frankfurts der 1960er Jahre vergleichbar; zweitens unterscheiden sich die Studien hinsichtlich ihrer Fragestellungen und Aufmerksamkeitsrichtungen und drittens waren in dieser Studie Frauen erstmals stark überrepräsentiert. In allen anderen Studien waren hingegen Männer in noch größerem Maße überrepräsentiert.

Alle Arbeiten zum Zweiten Bildungsweg zeigen deutlich, dass Selektivität selbst ein Kennzeichen des Zweiten Bildungswegs ist und dass es den Einrichtungen nicht annähernd gelingt, eine die Bevölkerung repräsentierende Schüler/innen/schaft zu gewinnen. Bemerkenswert ist, dass hinsichtlich der Ungleichheitsdimensionen fast ausschließlich die Analyse der sozialen Schicht im Mittelpunkt des Interesses stand. Ich habe keine Arbeit gefunden, die die Partizipation oder Nichtpartizipation polnischer, italienischer oder griechischer Auswanderer/innen, osteuropäischer Spätaussiedler/innen, afrikanischer Flüchtlinge oder von Bürger/innen mit körperlichen Behinderungen thematisiert.

Das wissenschaftliche Interesse am Zweiten Bildungsweg verliert sich in den späten 1980er Jahren. Es mag Zufall sein oder auch nicht, aber es ist genau die Zeit einer bis dahin nicht gekannten und zunehmenden Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolvent/innen. Die „Hochzeit“ der Forschung zum Zweiten Bildungsweg liegt exakt zwischen dem Sputnik-Schock 1957 und der Ölkrise 1979, also zwischen der Erkenntnis des Technologiedefizits durch die Raumfahrtaktivitäten der Sowjetunion und der ersten wirtschaftlichen Rezession nach dem Zweiten Weltkrieg.

### 3.2 Studienverlauf und Studienerfolg

Die Studien, die die Studienwahl, den Studienverlauf und Studienerfolg thematisieren, lassen sich in drei Gruppen unterteilen. Bei der ersten Gruppe stehen die Studierenden des Zweiten Bildungswegs explizit im Mittelpunkt. Es gibt darunter Studien, die sowohl die Kolleg- als auch die Studienphase untersucht haben (z.B. Albrecht-Heide 1972), wie auch Studien, die sich auf den Übergang in die Hochschule und das Studium konzentrieren (z.B. Zapf 1971, Laga 1972, Huchthausen 1982). Die zweite Gruppe von Studien fokussiert entweder auf alle Studierenden und differenziert analytisch nach Art des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung oder fokussiert auf Studierende des Dritten Bildungswegs, deren Studienverlauf innerhalb der Studie mit Studierenden des Ersten und Zweiten Bildungswegs verglichen wurde (Schulenberg/Scholz et al. 1986; Richter 1995). Zur dritten Gruppe gehören die Untersuchungen, die die Bildungswege und den Beruflichen Verbleib von Stipendiaten zum Gegenstand gemacht haben (Funke/Hartung et al 1986; Frohwieser/Kühne et al. 2009; Feigl/Lenk 2009).

Ein Ergebnis der Studien ist rasch zusammen gefasst. In den Arbeiten, die den Zeitraum der 1960er und 1970er Jahre untersuchten, ist die häufige Wahl des Lehrerberufs Anlass für zahlreiche Hypothesen. In der Studie von Albrecht-Heide gaben 50 Prozent der immatrikulierten Studierenden an, Lehrer werden zu wollen, in der Studie von Zapf (1971) waren es 39 Prozent (a.a.O.: 18). Theologie spielt in den Anfängen des Zweiten Bildungswegs noch eine wichtige Rolle, was auf die kirchliche Trägerschaft von Institutionen des Zweiten Bildungswegs zurückzuführen ist. In der Vollerhebung der Studierenden des Zweiten Bildungswegs an vier Niedersächsischen Universitäten geben 31 Prozent der Studierenden des Zweiten Bildungswegs im Vergleich zu 28 Prozent des ersten Bildungswegs an, Lehramt zu studieren. Die Fächerwahl scheint sich im Verlauf der 1980er Jahre jedoch bereits pluralisiert zu haben. Immerhin 24 Prozent der Studierenden des Zweiten Bildungswegs studierten Mathematik, Natur- und Ingenieurwissenschaften, 18 Prozent Medizin, Zahnmedizin oder Pharmazie und 15 Prozent Jura und Wirtschaftswissenschaften (Schulenberg/Scholz et al. 1986: 196).

Zur Frage von Prüfungsleistungen und Examensergebnissen gibt es nur sehr wenige Aussagen. In einer sehr frühen Studie, die die Teilnehmenden des Zweiten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen befragt hat, kommt Zapf (1971) zu dem Ergebnis, dass die Absolventen des Zweiten Bildungswegs „gute, wahrscheinlich überdurchschnittliche Examensergebnisse“ erhalten (a.a.O.: 262). Immerhin 168 Absolventen des Untersuchungssamples hatten das Studium abgeschlossen und Angaben zur beruflichen Situation gemacht. Sind die Absolvent/inn/en mit der Tätigkeit zu 61 Prozent voll und ganz zufrieden, trifft dies nur zu 34 Prozent auf die Aufstiegsmöglichkeiten und das Einkommen zu. „Nicht verhehlen lässt sich die Enttäuschung, was die Aufstiegsmöglichkeiten von dem neu erreichten „Berufsplateau“ aus betrifft“, so Zapf (a.a.O.: 262). Es deutete sich an, dass die Aspirationen schneller gestiegen seien als die durch das Studium erworbenen Möglichkeiten (ebd.).

Die Studie von Schulenberg/Scholz et al. 1986 „Bildung und Beruf“, die dem Studienfolg von Studierenden des Dritten Bildungswegs nachgeht, fragt nach den Gesamtergebnissen einer Zwischenprüfung. Die Studierenden des Zweiten Bildungswegs geben dabei etwas schlechtere Noten an als die Studierenden des Dritten und des Ersten Bildungswegs (a.a.O.: 219). Dies mag jedoch mit den unterschiedlichen Fachwahlen zusammen hängen, demnach studieren die Studierenden des Zweiten Bildungswegs sehr viel häufiger als die des Ersten und Dritten Bildungswegs Mathematik/Natur- und Ingenieurwissenschaften und sehr viel seltener Erziehungswissenschaften/Psychologie (a.a.O.: 196). In der Studie von Richter (1995), in der alle von 1978 bis 1990 im Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück immatrikulierten Studierenden befragt wurden, zeigt sich, dass die Studierenden des Zweiten Bildungswegs hinsichtlich ihrer Studienleistungen durchgängig etwas schlechter als die Studierenden des Ersten Bildungswegs und etwas besser als die Studierenden des Dritten Bildungswegs abschlossen (a.a.O.: 45ff). Die Abstände zu den Studierenden des Ersten Bildungswegs verringerten sich bei beiden Gruppen zwischen dem Vordiplom und dem Diplom, blie-

ben aber – auch in der gleichen Reihenfolge – bis zum Studienabschluss erhalten. Am Rande sei erwähnt, dass die Leistungen der Abendgymnasiasten fast durchgängig besser waren als die der Kollegiaten.

Sowohl repräsentative quantitative als auch qualitative Studien zur Berufseinmündung von Hochschulabsolvent/inn/en des Zweiten Bildungswegs stellen eine große Leerstelle dar. Auch die Studien zu Bildungswegen und Berufserfolg von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung geben keine validen Hinweise (vgl. Funke/Hartung et al. 1986; Frohwieser/Kühne et al. 2009). Unter Umständen könnten die Daten zum beruflichen Verbleib der Stipendiaten (a.a.O.: 154ff.) sekundäranalytisch hinsichtlich des Berufsverbleibs der Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs ausgewertet werden. Von großem Interesse könnte es aus meiner Sicht darüber hinaus sein, zu überprüfen, ob die von Müller (1978) für die Studierenden beruflicher Lehrämter beschriebenen „Ängste“, in der nachuniversitären Berufstätigkeit auf eine Arbeitswelt zu stoßen, die sich nicht wesentlich von der vor dem Studium Verlassenen unterscheidet, auch von Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs in einer postindustriellen Gesellschaft in einer globalisierten Moderne (Giddens) artikuliert werden.

### 3.3 Geschlechtsspezifische Aspekte

Geschlechtsspezifische Aspekte sind bei der Gegenstandsbestimmung des Zweiten Bildungswegs in die Hochschule auf unterschiedlichen Ebenen bedeutsam.

Auf einer allgemeinen Untersuchungsebene werden in nahezu allen Studien die Partizipations- und Selektionsquoten von Frauen und Männern als Teilaspekt sozialer Ungleichheit thematisiert. Wie bereits dargestellt, kommt Wolf (1975) bei der Datenanalyse der Kollegiat/inn/en des Hessen-Kollegs zu dem Ergebnis, dass nur 15,5 Prozent der Prüfungsteilnehmenden an der Eignungsprüfung beim Zugang der Hessen-Kollegs zwischen 1958 und 1968 weiblich sind. Damit waren Frauen am Zweiten Bildungsweg in dieser Zeit noch stärker unterrepräsentiert als im Ersten Bildungsweg. Andere Untersuchungen kamen für andere Bundesländer zu sehr ähnlichen Ergebnissen (vgl. Hamacher 1968). „Aufstieg durch Heirat statt Aufstieg durch Bildung!“ konnte zu dieser Zeit noch ernsthaft als Erklärung formuliert werden.

In der für Niedersachsen 1981/82 durchgeführten repräsentativen Vollerhebung von Studierenden des Zweiten Bildungswegs, die als Vergleichsgruppe der Studierenden des Dritten Bildungswegs diente, waren 63 Prozent männlich (Schulenberg/Scholz et al. 1986: 229). Dies entspricht auch der Geschlechterverteilung des Untersuchungssamples der Jahre 1959-2006 der durch die Walter-Kolb-Stiftung geförderten Stipendiaten (Feigl/Lenk 2009). Für das Bundesgebiet weist Jüttemann für das Jahr 1981 eine Partizipationsquote von Frauen von 48 Prozent aus, was einem Höchststand entsprach (Jüttemann 1991: 142), die Beteiligung ging in den nachfolgenden Jahren leicht zurück. Völlig anders stellt sich das Geschlechterverhältnis in Berlin dar, wo 60 Prozent der

Lehrgangsteilnehmenden weiblich waren. In dem Sample der Studie von Jüttemann (1991) waren 70 Prozent Frauen vertreten.

Auf einer zweiten Ebene können die Publikationen hinsichtlich der Frage analysiert werden, wer über den Gegenstand spricht und ob es eine legitimierte Sprecherin des Themas gibt. Festzustellen sind große geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Personen, die für die Forschung über den Zweiten (und Dritten) Bildungsweg verantwortlich waren. In den ersten 15 Jahren nach Gründung von BRD und DDR waren Frauen entweder in keiner der drei Gruppen vertreten oder es wurde nicht über sie gesprochen, sie kamen selbst nicht zu Wort. Exemplarisch sei die Publikation Dahrendorf/Ortlieb (1959) genannt, in der ausschließlich Wissenschaftler zu Wort kommen. Bei allen in dieser Publikation angeführten Beispielen werden junge Männer in den Mittelpunkt gestellt: Es geht um Volksschüler und um gelernte Maschinenbauer, die beabsichtigen, Ingenieur zu werden (Schroeder 1959: 263)<sup>26</sup>. Dass dies nicht unbedingt mit dem Geschlecht der Autor/inn/en zusammen hängen muss, zeigt die aktuelle Publikation von Michaela Feigl und Christel Lenk (2009), in der sieben Erfolgsgeschichten aufgezählt werden, von denen nicht eine einzige die einer Frau repräsentiert (a.a.O.: 254).

Erst Mitte der 1980er Jahre meldeten sich die ersten Wissenschaftlerinnen zu Wort und thematisierten geschlechtsspezifische Aspekte des Zweiten Bildungswegs (Pusback 1984; Manthey/Walleczek 1985). Mitte der 1980er Jahre wurde die bis dahin wenig geschlechtersensible Ungleichheitsforschung zudem mit Studien konfrontiert, die die Situation von Frauen und insbesondere „Arbeitertöchtern“ an Universitäten untersuchten (vgl. Bublitz 1980, Bock/Braszeit et al. 1983, Theling 1986). Sie hatten eine große Nähe zur Diskussion um Chancengleichheitsfragen von Frauen auf dem Zweiten Bildungsweg (vgl. z.B. Hoerning/Krais 1987) aber auch zur Entfremdungs- und Anpassungsthese (vgl. z.B. Albrecht-Heide 1972, Kap. 3.1.4 dieser Expertise).

Seit ungefähr zwei Dekaden gewinnt die EU-Strategie des Gender Mainstreaming an Bedeutung (Stiegler 2002). Hierbei steht die Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse und nicht mehr nur feministischer Ansätze im Mittelpunkt. Ein wichtiges Forschungsthema wäre aus dieser Perspektive, die Forschungsergebnisse auf einen gender bias hin zu untersuchen<sup>27</sup>. So ist zu vermuten, dass bis in die 1970er Jahre hinein ein Androzentrismus zu finden ist. Androzentrismus bedeutet, dass in der Forschung implizit Probleme und Sichtweisen untersucht werden, die vorrangig Männer betreffen, obwohl die Ergebnisse auf Frauen und Männer verallgemeinert werden. Die Forschungsergebnisse wurden durchgängig an einer überwiegend männlichen Kohorte erhoben.

26 Dass dies im Kontrast steht zum Ausgangsberuf des Dekorateurs oder Kürschners und des Berufswunsches Literatur- und Philosophie zu studieren, wäre auch ein interessantes Forschungsthema.

27 Zum Konzept des gender bias siehe: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/handlungsfelder/forschung/genderbias>

Eine andere Problematik fokussiert auf die Beobachtung, dass vielen Forschungsvorhaben an Männern orientierte Normen zu Grunde liegen, an denen Frauen „gemessen“ werden. Im Feld des Zweiten Bildungswegs ist dies z.B. das „Normarbeitsverhältnis“ von männlichen Abendgymnasiasten oder Studierenden, an deren Lebenswelt die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten von Frauen als mehr oder weniger große Abweichung abgebildet werden. An der Norm betrieblicher Ausbildung orientierte sich auch die Frage nach den Lehrzeugnisnoten der von Hamacher (1968) Befragten. 38 Prozent der Zeugnisnoten der weiblichen Teilnehmenden konnten nicht zugeordnet werden, da im Rahmen ihres Bildungssystems keine dem betrieblichen Ausbildungssystem vergleichbare Noten vergeben werden (a.a.O.: 66). Folge davon ist, dass der Notenspiegel auf dem ersten Blick zu Ungunsten der Frauen ausfällt und erst bei genauerem Hinsehen deutlich wird, dass die Notensysteme unvergleichbar sind.

Der gender bias kann aber auch von einer Verallgemeinerung der Lebenswirklichkeit von Frauen ausgehen. Als Beispiel hierfür kann die Studie von Jüttemann (1991) herangezogen werden, bei der erst nach gründlichem Lesen deutlich wird, dass Frauen in ihrem Sample sehr stark überrepräsentiert sind, die Autorin die Bedeutung der Überrepräsentanz der Frauen jedoch nicht zum Gegenstand der Analyse macht. Kritische Leserinnen werden zurecht einwerfen, dass in den Studien der 1970er Jahre die Lebenswirklichkeit von Männern im Mittelpunkt stand, ohne dass dies bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt worden wäre.

### 3.4 Entfremdung und Anpassung

Ein sehr komplexes Feld, das mit den Konzepten Anpassung an Normen der Herrschenden, Entfremdung, Deformation und Entwicklung zu politischem Konservatismus skizziert werden kann, wird von Autor/inn/en wie Albrecht-Heide (1972, 1974), Müller (1978) Siara (1986) und Alheit (2005, 2006, 2008) thematisiert. Hintergrund der Ansätze von Albrecht-Heide und Müller sind Forschungsergebnisse und Lehrerfahrungen, dass Studierende des Zweiten Bildungswegs unreflektiert Anpassungsprozesse an Normen der bürgerlichen Schicht vornehmen, was aus gesellschaftspolitischer Perspektive als kritisch bewertet wird. Die schärfste Kritik formuliert Albrecht-Heide (1974). „Der Preis, den die einzelnen zahlen, ist ihre Anpassung an die Normen der Herrschenden. Gegenüber der Gruppe, aus der sie stammen, dienen sie als Beweis für Aufstiegschancen, ohne daß hinzugefügt würde, daß Aufstieg und Emanzipation alles andere als identisch sind“ (a.a.O.: 21). Es bestehe zwar kein Zweifel, dass sich die soziale Herkunft der Teilnehmenden des Zweiten Bildungswegs im Vergleich zum ersten Bildungsweg zugunsten der Arbeiter unterscheidet, der Unterschied sei aber zu gering, um als Chancenausgleich bezeichnet werden zu können. Ihre These ist – in Anlehnung an Becks „Erziehung zur Klassengesellschaft“ (1970) - dass der Zweite Bildungsweg qualitativ die „Folgen der Unterdrückung“ bei einigen kompensiere, „... um die Ursachen am Leben zu halten“ (zitiert nach Albrecht-Heide 1974: 18).

Müller (1978) greift das Thema aus der Sicht eines in der beruflichen Lehrerbildung tätigen Hochschullehrers auf. Gerade die Studierenden des Zweiten Bildungswegs<sup>28</sup> müssten, so seine Erwartung, die politische Ambivalenz vieler akademischer Berufspositionen verstehen lernen. Die Ambivalenz besteht aus seiner Sicht darin, auf der einen Seite aktiv zur Herrschaftssicherung beizutragen, andererseits aber selbst der Lohnabhängigkeit unterworfen zu sein. Er thematisiert die Problematik der individualisierenden Verarbeitungsformen und die ungenügende Reflektion der gesellschaftlichen Dimension der Berufsfunktionen in den Institutionen des Zweiten Bildungswegs. Konflikte als „subalterner Arbeiter, Angestellter oder Beamter“ seien das Motiv für den Zweiten Bildungsweg gewesen (1978: 139). „Am Ende der Leiter werden sie erneut auf die Realität unserer Berufsstruktur gestoßen. Sie werden auf ein Problem verwiesen, mit dem sie in ihrer früheren Berufspraxis bereits konfrontiert worden sind, das sie aber in ihrer Ausbildung systematisch Stück um Stück verdrängt haben“ (a.a.O.: 144).

Als wichtige Aufgabe einer gesellschaftspolitisch bewussten Hochschulausbildung dieser Studierenden, so die Forderung von Müller (1978: 136), sollte die Thematisierung von Problemen sein, die zum Zweiten Bildungsweg motivieren. Berufsfunktionen sollten in ihrer gesellschaftlichen Funktion erkennbar werden. Es geht Müller darüber hinaus – sich auf Albrecht-Heide beziehend - um die Problematisierung der Fragen der Personalisierung sozialen Erfolgs, der (Über-)Bewertung intellektueller Leistungen, einer Haltung zu politischem - eigene Leistungen hervorhebenden – Konservatismus sowie einer Verdrängung bzw. Rationalisierung der gesellschaftlichen Bedingungen, die Privilegierung oder Nichtprivilegierung erzeugen (ebd.).

Auf eine weitere Dimension als Folge einer kohortenuntypischen Studienaufnahme weist Siara (1986) hin. Die Aufnahme eines an „normale“ Studierende gerichteten Vollzeitstudiums nach einer mehr oder weniger langen Phase der Erwerbstätigkeit könne – so die These - zu einer Stagnation der sozialen Entwicklung führen, darüber hinaus könne die Abhängigkeit von finanzieller Förderung wie BAföG die soziale Entwicklung einschränken (Siara 1986: 28). Allerdings könne es aber auch sein, dass die Gesellschaft nachträglich eine bereits erfolgte „Ausschließung“ aus den oberen Statusrängen und Funktionen zurücknehme.

Aus der Perspektive der Biographieforschung argumentiert Peter Alheit seit vielen Jahren in eine ähnliche Richtung und macht vor allem subtile und schwer durchschaubare Prozesse und Mechanismen dafür verantwortlich. So z.B., wenn er von den Schnittpunkten unterschiedlicher Lebenswelten spricht, Passungsprobleme hervorhebt (Alheit 2005), den Exklusionsmechanismus des universitären Habitus betont (Alheit 2006), zwischen Bildungsaufstieg und Karriere unterscheidet (Alheit/Rheinländer et al. 2008), von der symbolischen Macht des Wissens spricht (Alheit 2009) und die dazu gehörenden Prozesse des Gatekeeping herausarbeitet. Studierende des Zweiten

---

28 Im Wesentlichen handelt es sich bei der von Müller beschriebenen Gruppe um Studierende mit Fachabitur oder um Fachhochschulabsolvent/inn/en, denen die Universität Bremen ein viersemestriges Studium anbot.

und Dritten Bildungswegs studieren, so die Ergebnisse seiner Studien, überwiegend in prestigeschwachen Fächern (Soziale Arbeit, Soziologie, Erziehungswissenschaften). Alheit/Rheinländer et al. (2008) gehen davon aus, dass der Studienerfolg paradoxerweise in diesen Fächern niedriger ausfällt als in prestigestarken Fächern (Medizin, Maschinenbau, Biologie etc.). Dies erklärt Alheit mit einem „ambivalenten Fachhabitus“ (Alheit 2009: 219). „Die gesellschaftspolitische Offenheit des Fachs wird durch das angestrebte Bemühen um institutionelle Anerkennung konterkariert“ (ebd.). Die weichen Fächer befinden sich im „Prestige-Sog“ der harten Fächer und entwickeln für nicht-traditionelle Studierende schwer zu entziffernde Botschaften. Nicht überraschend ist die Zuordnung der Fächer zu den Geschlechtern: die harten Fächer sind männlich konnotiert, die weichen Fächer weiblich.

### 3.5 Das Kritikpotential des Zweiten Bildungswegs

Dem Zweiten Bildungsweg wurde von Seiten bildungspolitischer Akteure viel zugemutet und zugetraut. Laga (1972) stellt in seiner Dissertation „Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft“ als wichtige Funktion des zweiten Bildungswegs das ihm inhärente Kritikpotential heraus. Der Schulalltag im ersten Bildungsweg werde bestimmt durch die Ideologie der mittleren und höheren Schichten, aus denen sich die herrschenden Gruppen überwiegend rekrutieren würden (a.a.O.: 23). „Da der zweite Bildungsweg einerseits diesem Bildungsideal mindestens dem Anspruch nach nicht verhaftet ist (...), andererseits aufgrund seiner heterogenen teils nicht staatlich verwalteten Struktur, seines Charakters als Reservemechanismus und auf Seiten der Absolventen vorausgesetzten Eigeninitiative wesentlich weniger Instrument der Herrschaft sein kann als die Institute des Ersten Bildungswegs, schreibt man ihm manchmal die Funktion zu, ein ‚Klassenkampfinstrument der Arbeiterschaft‘ zu sein“ (a.a.O.: 23f.). Voraussetzung sei allerdings, dass die Studierenden politisch seien und das Konzept des Konfliktmodells statt des Integrationsmodells realisieren würden (a.a.O.: 24).

Im Gegensatz zur gegenwärtigen Diskussion steht dieses Zutrauen in den zweiten Bildungsweg insofern, da die beruflichen Wege in die Hochschule der Kritik ausgesetzt sind, eine berufliche Sozialisation durch die herrschende Klasse – der Wirtschaft und Unternehmerschaft – zu unterstützen. Eingliederung und Anpassung gelten als gesellschaftliche Funktionen sowohl der Schul- als auch der Berufsausbildung (Friedeburg 1989:13). Der daraus resultierende Beitrag zum Erhalt gesellschaftlicher Ungleichheit wird von Friedeburg als die Geschichte der Bildungsreform bestimmender Widerspruch bezeichnet (ebd.). Auf eine Deformations- und Anpassungsfunktion der Berufsausbildung weist auch Albrecht-Heide (1972) hin und zitiert den Beitrag von Nölker et al. (1979) „Berufsbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft“ (zitiert nach Albrecht-Heide 1972: 32).

Es stellt sich hinsichtlich der Einschätzung von Laga, in die ja auch die Hochschule selbst einbezogen ist, die Frage, inwieweit er die „Studentenproteste“ und ihre Auswir-



kungen berücksichtigt hat. Die Ausweitung des an der Freien Universität Berlin 1965 begonnenen Protests auf die gesamte Bundesrepublik steht im Zusammenhang mit der Erschießung des Demonstranten Benno Ohnesorg im Jahr 1967. Ohnesorg war Absolvent des Braunschweig-Kollegs, einer bedeutenden Institution des Zweiten Bildungswegs in den 1950er und 60er Jahren. Es lässt sich interessanter Weise feststellen, dass es in den Publikationen des Zweiten Bildungswegs eine Kritik an allen Bildungswegen gibt. Der erste Bildungsweg in die Hochschule und die hochschulische Bildung werden aufgrund des in ihnen vertretenen neuhumanistischen Bildungsideals kritisiert. Der Zweite Bildungsweg hingegen aufgrund der Entfremdung von der Arbeiterklasse und des unterstellten Aufgebens des Wertes der Solidarität<sup>29</sup> sowie der resozialisierenden Komponente. Die Berufsbildung schließlich, da sie in einer autoritären Gesellschaft stattfindet, in der die Betriebe „(...) von den Arbeitnehmern zugleich bedingungslosen Gehorsam und aktive Beteiligung an ihrer eigenen Unterdrückung verlangen“ (Albrecht-Heide 1972: 32). Die Funktion der Kritik des Bildungsideals wurde in den späteren Arbeiten zum Zweiten Bildungsweg nicht erneut aufgegriffen, zudem wird die Kritik an der Anpassungsfunktion der beruflichen Bildung leiser.

Auch wenn es nicht mehr um Klassenkämpfe gehen wird, ist gegenwärtig die Frage von Bedeutung, wie die Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs politisch in die Hochschule integriert sind, welche Reflexionsmöglichkeiten und welche Einflussmöglichkeiten sie haben. Es ist eine wichtige Frage, ob es Möglichkeiten gibt, den eigenen Bildungsweg und den Erwerb von Bildung in unterschiedlichen Institutionen kritisch zu reflektieren, um eine Grundlage für die Gestaltung des eigenen Werdegangs wie der Hochschule zu gewinnen. Lernorte bilden nicht nur, sie werden auch von denen gebildet, die sich in ihnen aufhalten.

Es ist zu erwarten, dass es aufgrund mehrerer großer BMBF-Programme, die sich mit der Öffnung der Hochschule und der Diversifizierung der Studierenden befassen, ein großes Potential geben wird, dieser Frage nachzugehen. Sie ist von Bedeutung, da seit vielen Jahren vor allem die Defizite und kaum die Stärken der Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs hervorgehoben wurden. Ähnlich wie es in der Geschlechterforschung der 1990er Jahre erfolgreich praktiziert wurde, könnte eine Forschungsarbeit, die dem Ansatz der *Dekonstruktion der Differenz* verpflichtet ist, einen Perspektiven- und Diskurswechsel vom Defizit zur Differenz einläuten (vgl. hierzu vor allem Gildemeister/Wetterer 1992).

### 3.6 Der Bildungswert der Berufstätigkeit

Während sehr viele – vor allem der frühen – Arbeiten das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im curricularen Aufbau des Zweiten Bildungswegs thematisieren, sind Arbeiten über die Bedeutung der Berufstätigkeit oder gar des Bildungs-

<sup>29</sup> Insbesondere Albrecht-Heide (1972, 1974) weist mehrfach auf diesen Aspekt hin.

werts der Berufsarbeit für die Studierenden des Zweiten Bildungswegs ausgesprochen selten. Letzteres war Zielsetzung der Studie von Paul Hamacher (1968), die auf mehr als einhundert Interviews und der schriftlichen Befragung von mehr als neunhundert Studierenden<sup>30</sup> basiert. Hamacher bezieht sich auf die Bildungsphilosophie von Hegel und Marx sowie auf die Phänomenologie von Kerschensteiner, Bahrndt und Riedel, die von einem Bildungswert von Arbeit ausgehen.

Nahezu 60 Prozent der Studierenden, so Hamacher (a.a.O.: 120) machen Aussagen über die Bedeutung von Sozialerfahrungen. Hiermit sind Kategorien wie Menschenkenntnisse durch Kundenkontakte und Betriebskontakte ebenso gemeint wie Einblicke in soziale Zusammenhänge und die Achtung vor arbeitenden Menschen. In einem Interview, das mit einem Studierenden der beruflichen Herkunft Industriekaufmann geführt wurde und der Kategorie Menschenkenntnis durch Betriebskontakte zugeordnet wurde, heißt es: „Ich habe Menschen besser kennen und verstehen gelernt. Man kommt mit allen möglichen ‚Typen‘ zusammen. Man nimmt an dem ‚Krieg‘ zwischen den Abteilungen teil. Man sieht, mit welchen Methoden der berufliche Aufstieg erleichtert wird, wie zwischen beruflicher und persönlicher Moral unterschieden wird“ (a.a.O.: 121). In einem anderen Interview äußerte eine Studierende, die als fremdsprachliche Stenotypistin und Exportsachbearbeiterin tätig war: „Meiner Meinung nach ist der Intelligenzunterschied zwischen den sozialen Schichten im allgemeinen nicht sehr groß. Es besteht mehr ein Bildungsunterschied. Wie gesagt, ich unterschätze keineswegs mehr einfache Arbeiter und Angestellte mit Volksschulbildung – wenn es natürlich dort, wie überall, Dummköpfe gibt“ (a.a.O.: 123).

Hinsichtlich der Arbeitstugenden werden Genauigkeit und Sauberkeit im Vollzug der Arbeitsprozesse, Arbeitsplanung und Konsequenz bezüglich des Gesamtablaufs der Arbeit, Führungskompetenz und Einordnungsfähigkeit im Kontakt mit Mitmenschen sowie Verantwortungsbewusstsein genannt. Ausdauer, Zähigkeit und Geduld werden als innere Arbeitstugenden hervorgehoben (a.a.O.: 125). Der Abbau von Hemmungen, der Gewinn an Selbstvertrauen, die Sicherheit im Umgang mit Dingen und Menschen, sich Durchsetzen lernen und führen können, führte für mehr als ein Drittel der Befragten zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls. Die Berufsarbeit wurde jedoch auch als Bildungshemmnis und Herausforderung dargestellt und untersucht. Hierzu zählten die Anpassung an einen enthemmten Arbeitston, Lethargie durch schematische Arbeit, Schwächung des Selbstwertgefühls aufgrund des geringen Ansehens der Berufe, z.B. von Metzgern und Bergleuten, oder der Einseitigkeit der Tätigkeiten etc.

Zwar wird die Bedeutung des Berufs in der Studie von Hamacher auch für die Phase des Schulbesuchs thematisiert, allerdings nicht detaillierter hinsichtlich der Bedeutung der dem Beruf inhärenten Bildungsprozesse bzw. den Effekten beruflicher Sozialisation oder beruflicher Enkulturation. Es wäre interessant gewesen zu erfahren, wel-

30 In diesem Fall handelt es sich um Schülerinnen und Schüler, die Institutionen des Zweiten Bildungswegs besuchen und nicht um Studierende in Hochschulen.

che Bedeutung die berufliche Bildung für die Bewältigung des Bildungskanons des Abendgymnasiums oder Kollegs hat. Einen wichtigen Beitrag zur Bildungsforschung werden zukünftig Studien leisten, die den Bildungswert von Berufsausbildung und Berufserfahrung<sup>31</sup> für ein Hochschulstudium in den Mittelpunkt stellen, selbst wenn das Studium nicht berufsaffin ist.

### 3.7 Der Diskurs der letzten Dekade

Der Diskurs der letzten Jahre fokussiert auf den Funktionswandel der Institutionen des Zweiten Bildungswegs und den Wandel des Bildungskapitals der Teilnehmenden. Sieht man von Daten in Berichtssystemen wie der HIS-Studienberechtigtenbefragung ab, thematisiert lediglich die Studie von Alheit/Rheinländer und Watermann (2009) die Situation „nicht traditioneller Studierender“ an Hochschulen.

Harney/Koch/Hochstätter veröffentlichen 2007 erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Steuerung von Schulen des Zweiten Bildungswegs in Hessen, das vom Hessischen Ministerium finanziert wird und die Umsetzung einer „Neuen Verwaltungssteuerung“ erforscht. Die Autoren der Studie, die sich aus organisationsanalytischer Perspektive mit den Fragen des Funktionswandels der Schulen für Erwachsene beschäftigten, kommen zu dem Ergebnis, dass die Entwicklungen des Bildungssystems insgesamt und im Zweiten Bildungsweg „die Ausarbeitung einer auf die heutigen Teilnehmerstrukturen und institutionellen Rahmenbedingungen bezogenen analytischen Ebene“ erfordern (a.a.O.: 36). Harney/Koch et al. (2007) betonen, dass strukturell, „im Sinne einer institutionellen, am Lebenslauf orientierten Chancenstaffelung“ der Zweite Bildungsweg die dritte Chancenebene darstellt (a.a.O.: 39). Die Bedeutung der beruflichen Schulen, auch der Teilzeitberufsschule, sei ihm vorgelagert und bilde daher „die zweite Chancenstruktur für den nachträglichen Erwerb von allgemein bildenden Schulabschlüssen aus“ (ebd.: 40). Die Autoren argumentieren im Sinne von Teichler, der die Horizontalisierung der Abschlüsse, also die vielfältigen Möglichkeiten hervorhebt, an unterschiedlichen Schulformen zu gleichwertigen Abschlüssen, unter anderem auch zur Hochschulzugangsberechtigung, zu gelangen (Teichler 2003: 133). Sie verwenden dieses Phänomen argumentativ jedoch, um deutlich zu machen, dass die Teilnehmenden des Zweiten Bildungswegs diese zweite Chance nicht haben nutzen können. Sie sind auf die Dritte Chance angewiesen.

Erst vor diesem Hintergrund könnten, so setzen die Autoren argumentativ fort, die Einstellungen und Motivlagen der Teilnehmenden verständlich werden. Der Ausländeranteil erhöhte sich nach Erhebungen des Hessischen Kultusministeriums zwischen 1985 und 2004 von sechs auf 23 Prozent (a.a.O.: 41), wobei die Autoren den Anteil für unterschätzt halten. Eigene Erhebungen, in denen der Migrationshintergrund erfasst

---

31 Das Thema ist aufgrund bisher nicht ausreichend untersuchter leiblich-emotionaler Entwicklungen sehr viel komplexer, als es hier dargestellt werden kann.

wurde, wiesen einen Anteil von 37 Prozent aus. Die Nachfrage nach Studienplätzen sei im o.g. Zeitraum um 23 Prozent gestiegen. 49 Prozent der Befragten traten in den Zweiten Bildungsweg ohne Berufsausbildung ein, selbst an den Hessenkollegs waren dies 25 Prozent (a.a.O.: 45).

75 Prozent der Teilnehmenden sind bis 25 Jahre alt und vielfach gehe es nicht um den Erwerb der Hochschulreife, sondern um den Erwerb des Hauptschulabschlusses. Das deutsche Bildungssystem hinterlasse 15 Prozent der 20-24-Jährigen ohne Schulabschluss (a.a.O.: 34). Für das Autorenteam handelt es sich um eine „auf die gleiche Altersgruppe bezogene Parallelstruktur“ zum ersten Bildungsweg (a.a.O.: 47). Der Zweite Bildungsweg könne eine offensive Bildungsaspiration seiner Klientel nicht durchgängig voraussetzen, die „Figur des Erwachsenen“ biete keine funktionellen Anhaltspunkte mehr, notwendig sei daher eine „unter lern- und leistungsdiagnostischen Gesichtspunkten sinnvolle Beratung und Platzierung der Teilnehmer (a.a.O.: 53).

Eine qualitativ angelegte und Mitte der 2000er Jahre begonnene Studie (Tosana 2008) greift thematisch die besondere Herausforderung auf, die sich für diejenigen stellt, die auf der Grundlage eines Hauptschulabschlusses das Abendgymnasium besuchen. Zentrales Ergebnis ist, dass das Abendgymnasium für diese Gruppe in hohem Maße selektiv wirkt. Von sechszwanzig Studierenden des Abendgymnasiums, die das Vorbereitungsjahr beginnen, schließen nur zwei mit der allgemeinen Hochschulreife und eine mit der Fachhochschulreife ab. Die Schüler/innen mit Hauptschulabschluss treffen nach dem Vorbereitungsjahr auf ehemalige Gymnasiast/inn/en, die die Schule abgebrochen und einen großen Vorteil dadurch haben, dass sie ein größeres soziales Kapital mitbringen als die ehemaligen Hauptschüler/innen (vgl. a.a.O.: 228). Das Abendgymnasium stelle für viele Schüler/innen mit Hauptschulabschluss ein „strukturunsicheres Feld“ dar (a.a.O.: 197), so das Resümee der Autorin.

Tosana greift u.a. die Ergebnisse der Untersuchungen von Hillmert/Jacob (2005) auf. In deren Studie zur „Zweiten Chance“ kommen sie zu dem Ergebnis, dass soziokulturell besser gestellte Erwachsene nicht nur in höherem Maße über einen höheren Bildungsabschluss verfügen als soziokulturell schlechter Gestellte, sondern zudem eine größere Chance haben, Bildungsabschlüsse nachzuholen. Die Selektion setze, so Tosana (2008), nicht beim Start ein. Den Versuch, Bildung nachzuholen, versuchten beide Gruppen gleichermaßen, allerdings würden soziokulturell mit weniger Ressourcen ausgestattete Studierende des Zweiten Bildungswegs die Schule häufiger abbrechen als die besser Gestellten (a.a.O.: 8).

Das Heft 3/2009 der Zeitschrift „Hessische Blätter für Volksbildung“, markiert den Abschluss des hier untersuchten Diskurses zum Zweiten Bildungsweg. Dieter Nittel, Heftherausgeber, bringt in seinem Editorial die gesamte Ambivalenz zum Ausdruck, die sich gegenwärtig um den Zweiten Bildungsweg zu ranken scheint. Er skizziert den Zweiten Bildungsweg als in den letzten 20 Jahren von der Wissenschaft vernachlässigten Gegenstand. Das Interesse der medialen Öffentlichkeit tendiere gegen Null

und auch der wissenschaftliche Nachwuchs wende sich karrierefördernden Gebieten zu, zu denen der Zweite Bildungsweg nicht gehöre (Nittel 2009: 203). Nittel macht eine zweite Vorbemerkung: „Für viele Experten“ – unklar bleibt, wer gemeint ist – „gehören die Absolventen des Zweiten Bildungswegs in die Nähe der Gruppe des Prekariats, deren Motivation sich vorrangig darauf bezieht, mit Hilfe der Aufschichtung von Bildungskapital einer sozialen Exklusion vorzubeugen, ohne die früher einmal dominante Aufstiegsorientierung an den Tag zu legen“ (Nittel 2009: 204). Das bedeute konkret: „Während der früheren Zielgruppe ein echtes Bildungsinteresse unterstellt wird, schreibt man den heutigen Besuchern tendenziell hedonistische Absichten zu, aber auch das Bestreben, von den Wohltaten des Wohlfahrtsstaates zu partizipieren“ (a.a.O.). Im nächsten Atemzug kritisiert Nittel diese Perspektive als unzureichende Realitätskonstruktion, die als alleinige Beschreibungsfolie unzureichend sei und der Komplexität moderner Bildungsbiographien nicht gerecht werde. Zudem bestehe die Gefahr der Etikettierungspraxis und Stigmatisierung. Den im Heft versammelten Beiträgen merke man „die hier angedeutete Tendenz“ zum Glück nicht an. Im gleichen Atemzug fährt er fort: „Und dennoch: Die eben angedeutete Tendenz existiert“ (a.a.O.).

An den Beiträgen des Heftes fallen mehrere Aspekte auf: Bernd Käßplinger (2009) verwendet in seinem Beitrag – zum Teil argumentativ in Anschluss an Harney/Koch et al. (2007) - einen Begriff des Zweiten Bildungswegs, der dem der 1960er Jahre ähnelt. Er stellt die relativ geringe Zahl der Absolvent/inn/en von Abendschulen, Kollegs und der VHS der zwanzig Mal so großen Zahl, den gut 276.000 Absolventen des Zweiten Bildungswegs an beruflichen Schulen gegenüber (a.a.O.: 212). Peter Alheit (2009b) hingegen setzt den Begriff des Zweiten Bildungswegs in Anführungszeichen. Die von ihm untersuchte Gruppe scheint den Kriterien nicht-traditioneller Studierender zu genügen, zu denen sowohl Studierende des Zweiten wie des Dritten Bildungswegs, aber auch ältere Studierende zählen.

Seitter (2009), der ein „Besonderheitenethos“ als Motiv für das wissenschaftliche Interesse an den Teilnehmenden des Zweiten Bildungswegs der 1970er Jahre herausstellt, kommt zu dem Ergebnis: „Der Zweite Bildungsweg verliert auch konzeptionell seinen Besonderheitenstatus, indem er sich nach unten öffnet und flächendeckend für breite Zugangsmöglichkeiten sorgt. Das Versorgungsmotiv tritt hervor sowie die sozialpolitische Instrumentierung, die durch die Verbreiterung des Adressatenkreises – auch – sozialen Abstieg und Exklusion verhindern will“ (a.a.O.: 228). „Der nachgeholte Schulabschluss auf breiter Ebene im Gesamtspektrum abschlussbezogener Weiterbildung hat daher eine zielgruppenspezifische Segmentierung und Pluralisierung zur Folge, die bildungspolitisch weniger aufregend ist als die Überprüfung der Mobilitätsfunktion, die dem ZBW im Zuge der Bildungsreform der 1960er- und 1970er Jahre angesonnen wurde“ (a.a.O.: 228). An anderer Stelle wiederholt Seitter die These des Verlustes des Besonderheitenstatus und erläutert: „Mit dem Verlust und der gesellschaftspolitischen Desillusionierung geht – so scheint es – ein Desinteresse sowohl an der affirmativen als auch an der kritischen Überprüfung von erfolgreicher Mobilisierung einher. Die

Legitimations- und Evaluationsaufgaben von empirischer Forschung haben in dieser Hinsicht an Bedeutung verloren“ (a.a.O.: 234).

So überrascht es nicht, dass Hochstätter (2009), Referatsleiter im Hessischen Kultusministerium, sich – auf die oben erwähnten Studien von Harney/Koch et al. (2007) beziehend - ausführt: „Kennzeichen für die heutige Klientel<sup>32</sup> ist die gebrochene Erwerbs- und Bildungsbiographie. Die Zahl der jungen Erwachsenen an den Schulen für Erwachsene ohne Ausbildung, ohne geregelte Berufstätigkeit und mit Migrationshintergrund nimmt ständig zu. Die Motivation für den erneuten Schulbesuch ist instrumentell, weil die Schulabschlüsse gebraucht werden, um den sozialen Ausschluss zu vermeiden und sich neue Optionen zu erschließen“. Die Institutionen des Zweiten Bildungswegs seien den Herausforderungen gegenwärtig nicht gewachsen. Überlegungen zu einer Neuausrichtung setzen bei einer Modularisierung des Programms und der Feststellung der Lernausgangsbedingungen in Verbindung mit einer individuellen Lernberatung an (a.a.O.: 261).

---

32 Der Klientelbegriff wird hier ebenso wie bei Harney et al. (2007) verwendet und gibt Anlass zu Frage, welche Bedeutung der Klientel-Begriff für den Forschungszusammenhang hat.



## 4 Dritter Bildungsweg

### 4.1 Die Entwicklung der Diskurse

Die Grenzen des Dritten Bildungswegs sind ebenso wie die des Zweiten unscharf. Die Frage, was in die Definition ein- oder ausgeschlossen ist, wird vor allem durch das Verständnis vom Zweiten Bildungsweg beeinflusst.

In seinem Beitrag über den Stand des Zweiten Bildungswegs in den Ländern geht Reimers, Regierungsdirektor in Hamburg und Mitgestalter der in Abstimmung befindlichen KMK-Rahmenordnung für die „Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“ von 1959, auf eben diese Zulassung ein, die er als „Urform des Zweiten Weges“ bezeichnet und durch die er einen Bezug zur 1924 in Preußen eingeführten Hochschulzugangsberechtigung herstellt (Reimers 1959: 202). „Es ist jener seit den zwanziger Jahren institutionalisierte Zugang zur Universität, der ohne eine etwa an Lehrgänge gebundene Vorbereitung ausschließlich auf Grund einer im Beruf deutlich erkennbar gewordenen hervorragenden Befähigung für ein bestimmtes Studienggebiet eröffnet wurde“ (a.a.O.). In der Prüfung sind Kenntnisse im Fachgebiet des Bewerbers oder der Bewerberin, der Nachweis geschulter Denk- und Urteilsfähigkeit, tiefgehendes Verständnis für geistige Fragen und die erforderliche Beherrschung der deutschen Sprache Grundlage für die Entscheidung der Kommission (ebd.). Diese „Urform“ wird gegenwärtig – nun unter der Bezeichnung des Dritten Bildungswegs – immer noch praktiziert und basiert in den Ländern auf rechtlichen Regelungen, die zuletzt 2010 durch einen KMK-Beschluss bekräftigt wurden (KMK 2010). Vor ihrem geistigen Auge haben die Regelungsverantwortlichen sicherlich vor allem die ehemalige Politikerin und den verdienten Unternehmer, die nach ihrer Amtszeit ein Studium der Theologie oder Kulturwissenschaften beginnen.

Eine völlig andere Vorstellung sowohl von der Zielgruppe als auch den zum Hochschulzugang berechtigenden Kompetenzen kennzeichnete den „Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg“, den ein Team des Fachbereichs Erwachsenenbildung der Universität Bochum entwickelte (Knoll/Siebert et al. 1967). Dieser Plan wies den Volkshochschulen eine zentrale Rolle zu, und es war die institutionelle Perspektive und nicht die des Bildungssubjekts, wenn vom Dritten Bildungsweg die Rede war. Unter dem Dritten Bildungsweg, so Knoll, „verstehen wir hier jene Einrichtungen, die von den bisherigen staatlichen Lehrplanrichtlinien absehen, einen vom öffentlichen Schulwesen abweichenden Fächerkanon aufweisen und Prüfungen eigener Art durchführen, z.B. Begabtenprüfung, Begabtensonderprüfung, Bildungsweg der Deutschen Angestellten-Akademie, Bildungsweg nach dem Bochumer Plan u. a.“ (a.a.O.: 10).



Mit dem Konzept, der Bezeichnung als Dritter Bildungsweg sowie der Zuständigkeit der Volkshochschulen oder der Deutschen Angestellten Akademie (DAA) berufen sich Knoll und seine Mitarbeiter auf eine Idee des Nordrhein-Westfälischen Kultusministers, Paul Mikat (a.a.O.: 7). Der Plan wurde nicht realisiert, obschon es von Seiten der Erwachsenenbildung großes Interesse gegeben zu haben scheint, ihren Einflussbereich auszuweiten und sich auf die wachsende Konkurrenz seitens der Wirtschaft vorzubereiten. Die als Vorbemerkung deklarierte Einordnung der Erwachsenenbildung, der Knoll bescheinigt, einen popularisierten und vordergründigen Neuhumanismus zu kultivieren, idealistische und bildungsoptimistische Einschlüsse zu besitzen, der sich von den „herben Realitäten“ abwende und sich in esoterischem Bildungshochmut verliere, mündet in der derben Kritik, „in allen Bildungsbereichen fehlt es noch weithin an der Offenheit und der Elastizität, die die immer komplizierter werdende Arbeitswelt von den Beteiligten erwartet. Die Pädagogik läßt sich zunehmend die von ihr zu fordernde Initiative aus der Hand winden, sie beteiligt sich unbedacht am Prozeß ihrer Selbstentmachtung. Wirtschaftsverbände verlegen sich in jüngster Zeit auf pädagogische Fragestellungen, unterbreiten Reformen, zu denen eigentlich die Pädagogik aufgefordert wäre. Das deutsche Bildungswesen, obwohl durch mancherlei zaghafte Reform da und dort verändert, scheint ohne direkten Bezug zur Arbeitswelt“ (a.a.O.). Auf einer Sachverständigenkonferenz, die den Titel „Dritter Bildungsweg und Volkshochschule“ trug, wurde von dem Pädagogischen Leiter, Tietgens<sup>33</sup>, die folgende Programmatik und Definition vorgeschlagen: „Erwachsenenbildung als lebensbegleitende Funktion einer dynamischen Gesellschaft soll zukünftig neben den bisherigen Arbeitsbereichen weitere Aufgaben übernehmen. In einem langfristigen, im Stoffaufbau systematisch gegliederten und aufeinander bezogenen Studienprogramm sollen die Teilnehmer auf die wachsenden Ansprüche in Beruf und Gesellschaft vorbereitet werden. Maßnahmen in diesem Bereich werden in der Öffentlichkeit unter dem Begriff des ‚Dritten Bildungswegs‘ zusammengefasst“ (Protokollauszug, zitiert in Siebert 1967: 42). Innerhalb der Volkshochschulverbände gab es jedoch unterschiedliche Vorstellungen. So wurden die Auswirkungen der Einführung von Zertifikaten kontrovers diskutiert, an mehreren Volkshochschulen, u.a. in München, wurden sogenannte Grundstudienprogramme zur Anhebung der Allgemeinbildung eingeführt, und es wurde das für und wider einer Fokussierung auf die Vorbereitung auf Begabtensonderprüfungen diskutiert (a.a.O.: 49).

Warum die Wege bundesweit betrachtet wenig erfolgreich waren, sich in Niedersachsen aber etablieren konnten, bleibt in der Publikation und den mir bekannten wissenschaftlichen Reflexionen dieser Phase unklar. Unter Umständen würde es sich lohnen, einen kleinen Hinweis von Siebert (a.a.O.: 50) aufzugreifen und genauer die historische Entwicklung der Organisation „Arbeit und Leben“ der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Gewerkschaftsbund sowie der Volkshochschulen zu analysieren. Günther Altmann, pädagogischer Leiter, legte eine Empfehlung vor, die konzeptionell die Weiterentwick-

33 Bevor Hans Tietgens die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) (1960–1991) übernahm, war er Pädagogischer Leiter im Landesverband der Volkshochschulen in Niedersachsen (1956–1957) und Bundestutor des Jugendreferentenprogramms im DVV (1957–1963).

lung eines Kurses darstellte, der bereits seit 1949 von der niedersächsischen Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt unter der Leitung von Paul Steinmetz durchgeführt wurde (ebd.). Vielleicht ist hier das Verbindungsstück zu finden, das zu seit 1971 praktizierten und durch Volkshochschulen und *Arbeit und Leben* durchgeführten Vorbereitungskursen zur Zulassungsprüfung in Niedersachsen führt.

Noch ein zweiter Pfad könnte sich nachzugehen lohnen. Siebert (a.a.O.: 51) erwähnt die Qualifikation zum Betriebswirt der Deutschen Angestellten Akademie (DAA), einer Institution der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft. Diese Qualifikation mit einem Umfang von ca. 550 Stunden habe Parallelen zum Bochumer Plan. „Zahlreiche Institutionen der Wirtschaft“ so Siebert, „bemühen sich mit Erfolg, Lücken unseres Bildungswesens durch eigene Fortbildungslehrgänge auszufüllen“ (a.a.O.). Mit diesen Bezügen kann u.U. eine Brücke zur strukturell Bedeutung der Aufstiegsfortbildungen geschlagen werden, die im Rahmen des KMK-Beschlusses von 2009 zu einem allgemeinen Hochschulzugang berechtigen (KMK 2009).

Programmatische Erklärungen und Konzeptentwicklungen treten Anfang der 1970er-Jahre in den Hintergrund und machen Platz für stärker empirisch gesättigte Forschung, die sich allerdings auf Norddeutschland und insbesondere auf die Situation in Niedersachsen konzentriert. Den Diskurs bilden seit Anfang der 1980er-Jahre zahlreiche Veröffentlichungen, die aus dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Weissbach 1979, Lauenstein/Zech 1981), der Universität Hannover (Zech 1983) sowie der „Oldenburger Bildungsforschung“ hervorgegangen sind (Fengler/Jankofsky et al. 1983, Funk 1984, Schulenberg/Scholz et al. 1986, Reibstein 1987).

Rainer Zech, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Bildungsforschung der Universität Hannover und als nebenberuflicher Dozent der VHS Seelze an den Vorbereitungskursen für die sogenannte Immaturenprüfung<sup>34</sup> beteiligt, entwickelte mit den Absolventinnen<sup>35</sup> der Prüfung einen Forschungsansatz der Kollektiven-Autobiographie-Forschung (KAF). Im Mittelpunkt der veröffentlichten Autobiographien stand die Motivations- und Persönlichkeitsentwicklung im Verlauf der Vorbereitung und des Absolvierens der Befähigungsprüfung (Zech 1983b: 13). Es ist bezeichnend, dass die Autoren, die die Vorbereitung auf die Zugangsprüfung thematisieren, diese als Zweiten Bildungsweg einordnen.

An der Universität Oldenburg entwickelt sich um Wolfgang Schulenberg ein Team, das für die folgenden zwanzig Jahre die wissenschaftliche Bearbeitung des Dritten

34 Immaturen bedeutet Unreife.

35 Es bleibt unklar, warum nur Frauen an dem Workshop teilnahmen. Zech geht auf geschlechtsspezifische Aspekte nicht ein.

Bildungswegs dominiert<sup>36</sup>. Das Projekt „Beruf und Studium“ (Schulenberg/Scholz et al. 1986) wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und das Niedersächsische Wissenschaftsministerium finanziert, die Studie „Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang“ (Fengler/Jankofsky 1983) sowie „Studieren ohne Abitur“ (Reibstein 1987) und eine Follow-up-Befragung von Absolvent/inn/en der Zugangsprüfung (Reibstein/Themann o.J., Wolter/Reibstein 1991) durch die Hans-Böckler-Stiftung.

Für das Forschungsteam der Studie „Beruf und Studium“, bei der die Frage des Studierenerfolgs im Mittelpunkt stand, ist die Hochschulzugangsprüfung das zentrale Kennzeichen des Dritten Bildungswegs (Schulenberg/Scholz et al. 1986: 14). „Gegenüber den klassischen Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges (d.h. den Kollegs und Abendgymnasien) hat sie insofern eine Sonderstellung, als sie keine schulischen Abschlüsse vermittelt, sondern eine Hochschuleingangsprüfung ist, die keine weiteren Berechtigungen verleiht als die Zulassung zu einem Hochschulstudium“ (a.a.O.).

Wolter (1994: 9) fasst auf der Grundlage der Arbeiten dieses Forschungsteams und der empirisch zu beobachtenden Praxis den Dritten Bildungsweg zusammen: „Der Begriff des Dritten Bildungswegs (...) bezeichnet inzwischen - als Sammelbegriff – alle Wege, die *ohne* zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen. Dabei kann es sich um prüfungsgesteuerte oder um prüfungsfreie Wege handeln, um solche, die eine institutionalisierte Studienvorbereitung voraussetzen, oder um solche, die weitgehend autodidaktisch angelegt sind“ (meine Hervorhebung). Auch in dieser Definition wird der Gegenstand durch ein „ohne“ charakterisiert, und obschon die Definition durch den Wege-Begriff Anleihe an subjektive Lebenswege nimmt, kommt sie ohne Subjekt aus. Das einzige Kriterium, das den Dritten Bildungsweg von den anderen Bildungswegen unterscheidet, ist die Vergabe der Studienberechtigung durch die Hochschule<sup>37</sup>. Die Bedeutung der beruflichen Qualifikation oder der Erwerb äquivalenter Kompetenzen werden nicht thematisiert.

Anfang der 1980er Jahre beteiligt sich die Berufliche Bildung erneut stark am Diskurs. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung verabschiedet 1984 eine Empfehlung zur „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung“, die diskursiv durch Expertisen und Stellungnahmen flankiert wurde. Erstellt wurde u.a. eine Expertise zum gleichen Thema (Hegelheimer 1986). 1990 forderte der Deutsche In-

36 1986 wurde von der Universität und Verbänden der Niedersächsischen Erwachsenenbildung das ibe - Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e.V. gegründet. Laut Homepage dient es „der Fortentwicklung der Erwachsenenbildung durch Kooperationen mit der Wirtschaft, der Qualifizierung für neue Technologien und der Qualitätssicherung. Daneben wird ein Archiv zur Geschichte der Erwachsenenbildung aufgebaut“, vgl. [http://de.wikipedia.org/wiki/Carl\\_von\\_Ossietsky\\_Universität\\_Oldenburg](http://de.wikipedia.org/wiki/Carl_von_Ossietsky_Universität_Oldenburg) (Zugriff am 20.08.2011).

37 Ob dies auch für die Begabtenprüfung gilt, bei der eine Zulassung zur Prüfung eines Antrags an die zuständige oberste Schulbehörde bedarf, muss jedoch in Frage gestellt werden (KMK 2010). Auch bei der Z-Prüfung ist die Kultusbehörde beteiligt und die Studienvergabeberechtigung durch die Hochschule erfolgt auf der Basis der Prüfungsergebnisse an denen überwiegend die Kultus- und Schulbehörde und in einigen Ländern die Hochschule beteiligt ist.

dustrie- und Handelskammertag (DIHT) den Hochschulzugang für Absolventen des dualen Systems, 1992 veröffentlichte die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) eine Entschließung „Öffnung der Hochschule für Berufstätige ohne formale Hochschulzugangsberechtigung“. Anfang der 1990er- bis Mitte der 1990er-Jahre greift das Bundesinstitut für Berufsbildung das Thema des Hochschulzugangs durch berufliche Qualifikation unter der Überschrift „Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung“ erneut auf (Bundesinstitut für Berufsbildung 1992 und 1995). 1991 waren die Vorbereitungen für das Forschungsprojekt „Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur“ abgeschlossen (Bundesinstitut für Berufsbildung 1992: 7, 1995: 31f.). Es wurden mehrere Tagungen initiiert, aus denen zahlreiche Stellungnahmen und Positionsbestimmungen der Sozialpartner hervorgingen (z.B. Schoser 1995, Pahl 1995). Das Bundesinstitut finanzierte eine Erhebung des Studieninteresses der erwerbstätigen Bevölkerung mit mittlerem Bildungsabschluss, die durch EMNID durchgeführt wurde (Harney/Keiner 1997), sie führt die erste Interviewstudie mit Studienplatzbewerber/innen des Dritten Bildungswegs durch (Mucke 1997).

Die in dieser Zeit erlassenen Länderregelungen, die Meistern und ihnen Gleichgestellten den Zugang zu fachlich affinen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten ermöglichen, wurden evaluiert (Isserstedt 1994). 1995 erschien eine empirische Arbeit über den Studienerfolg von Studierenden der Psychologie, die eine Zugangsprüfung nach niedersächsischem Recht absolviert haben (Richter 1995). 1998 veröffentlichte Schroeter (1998) eine große Studie über die Auswirkungen der seit 1990 in Schleswig-Holstein geltenden Regelungen des Studiums ohne Abitur. In einem Aufsatz von Alheit/Rheinländer et al. werden 2008 die ersten Ergebnisse des seit 2005 laufenden DFG-Projektes veröffentlicht. Alheit beschäftigte sich bereits seit Ende der 1990er Jahre mit den europäischen Zielen des „access to higher education (Alheit et al. 1999).

Die dritte Veröffentlichungswelle wird schließlich durch bildungspolitische Zielsetzungen der Europäischen Union angestoßen. Sie begann Mitte der 2000er Jahre, markiert durch den BLK-Bericht zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (BLK 2005), und mündete in den KMK-Beschluss von 2009 zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, der eine Reihe von Publikationen auslöste. Hierbei handelte es sich um politische Stellungnahmen oder Erfahrungsberichte (Rödde/Odenwald 2009), um ein Arbeitspapier des CHE (Nickel/Leusing 2009), eine Stellungnahme der HIS für den Landtag Nordrhein-Westfalen (Freitag 2009) sowie um eine Tagungsdokumentation des Forschungsinstituts Berufliche Bildung (f-bb) (Loebe/Severing 2009). 2011 wurde der Abschlussbericht des Projektes „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung“ veröffentlicht, in dem unter dem neuen Begriff des Quereinstiegs der Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten analysiert wurde (Diller/Festner et al. 2011). Die Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften Frankfurt-RheinMain veröffentlicht eine Studie zum Dritten Bildungsweg der Absolvent/innen der Europäischen Akademie für Arbeit (Kern/Hoormann 2011).

## 4.2 Bedeutung der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz und der Länderregelungen

Die Entwicklungen im Bereich des Dritten Bildungswegs sind seit Gründung der Fachhochschulen in den frühen 1970er Jahren, durch die der Diskurs um den beruflichen Dritten Bildungsweg in die Hochschule verstummte, nur vor dem Hintergrund der Regelungen der Kultusministerkonferenz und der Regelungen der Länder verständlich. Sie sind gleichsam das Konstituens für den Dritten Bildungsweg. Formal gibt es, wie bereits angedeutet, drei Dritte Bildungswege in die Hochschule: die „Begabtenprüfung“, den Hochschulzugang „Beruflich Qualifizierte“<sup>38</sup> sowie die „Studienberechtigung ohne formale Hochschulreife“, ein für die Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen reservierter Weg.

Für den Dritten Bildungsweg liegen lediglich zwei Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) vor, die im Abstand von fünfzig Jahren veröffentlicht wurden. Der erste und älteste Beschluss regelt nur einen der drei dritten Bildungswege, die Begabtenprüfung. Hierüber hat Reimers (1959) Auskunft gegeben (vgl. Kap. 4.1). Es ist die KMK-Vereinbarung über den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen, die 1959 erlassen und 1982<sup>39</sup> sowie zuletzt im März 2010 geändert wurde. In der letzten Fassung heißt es: „die Länder, die eine solche Prüfung vorsehen, verpflichten sich, die vorgenannten Bestimmungen spätestens bis zum Jahre 2012 umzusetzen“ (a.a.O.: 8).

Auch der zweite Beschluss regelt nur einen der drei dritten Bildungswege, den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“; er wurde im Jahr 2009 erlassen. Dieser Beschluss, auf den ich gleich ausführlich eingehen werde, bildet die Grundlage für die weitreichendste Gleichstellung von beruflichen mit allgemeinbildenden Abschlüssen, die es in Deutschland bisher gab.

Die Beschlüsse der KMK, mit denen der Versuch einer einheitlichen Regelung durch die Hochschulgesetze der Länder einhergeht, werden in Form von länderrechtlichen Regelungen umgesetzt. Mangels Vorgabe durch die Kultusministerkonferenz hatten die Länder während des langen Zeitraums zwischen 1960 und 2008 für die Gruppe der „Beruflich Qualifizierten“ darüber hinaus eigene Regelungen erlassen. Allen voran ging hier Niedersachsen, das in den 1960er Jahren die erste Regelung erließ und den KMK-Beschluss für die Begabtenprüfung 1982 nicht mittrug. Die Regelungen vieler weiterer Länder folgten in den 1980er- und 1990er Jahren. Zunächst werde ich die beiden anderen Regelungen skizzieren.

---

38 Seit 2009 geregelt durch Länderregelungen auf der Grundlage des „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009).

39 Seit 1982 geregelt durch Länderregelungen auf der Grundlage der „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ (Beschluss der KMK vom 27./28.05.1982 i.d.F. vom 03.03.2010) (KMK 2010b).

#### 4.2.1 Die Begabtenprüfung – the hidden practice

Die Begabtenprüfung ist die älteste der drei Regelungen, wurde bereits 1924 in Preußen eingeführt, dann von den anderen sozialdemokratisch regierten Ländern eingeführt und schließlich von der „Mehrzahl der anderen Reichsländer“ übernommen (Wolter 1994: 12). Dieser Weg war damals jedoch nur für „hervorragend begabte Personen“ zugänglich. Selbstbewerbungen waren nicht möglich, die Anträge mussten von „urteilsfähigen Personen“ gestellt werden. Prüfungsanforderungen und die Prüfungspraxis waren so anspruchsvoll, dass in Preußen nur zwanzig bis dreißig Prozent die Prüfung bestanden. „(D)ie Zahl der erfolgreichen Prüfungsabsolventen betrug von 1924-1931 ca. 500 Personen“ (a.a.O.: 13).

Bereits 1948 erließ z.B. das neu konstituierte Bundesland Nordrhein-Westfalen eine „Ordnung der Begabtenprüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium“ (Land Nordrhein-Westfalen 1948). Als Zweck wurde hervorgehoben, dass durch die Prüfung solchen Personen der Zugang zum Studium ermöglicht werden soll, „die für bestimmte Fachgebiete hervorragende Begabung besitzen und keine Möglichkeit hatten, eine Reifeprüfung abzulegen“ (a.a.O.: § 1).

Durch einen 1959 verabschiedeten Beschluss der KMK der bis 1982 galt, wurde versucht, die in der Kulturhoheit der Länder liegenden Regelungen zu koordinieren. Mit der 1982 durch die Kultusministerkonferenz beschlossenen und mehrfach - zuletzt im März 2010 - erneuerten „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ (KMK 2010b), wird allerdings der Prüfungskanon der gymnasialen Oberstufe reproduziert. Die Prüfungskommission wird von der obersten Schulbehörde des jeweiligen Landes bestellt, „die Mitglieder der Prüfungskommission müssen beide Staatsprüfungen für ein Lehramt abgelegt und die Lehrbefähigung für die gymnasiale Oberstufe, eine entsprechende Lehrbefähigung für berufliche Schulen oder für die Sekundarstufe II haben“ (a.a.O.: 3). Hochschullehrende können für die Prüfung der wissenschaftlichen Fachgebiete berufen werden (ebd.). Sehr deutlich ist die Nähe dieser Prüfung zur externen Abiturientenprüfung. Die Fächergruppen – Physik, Chemie, Biologie, Technik in der Gruppe 1 sowie Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde und Wirtschaftslehre in der Gruppe 2 – werden ebenso festgelegt wie die Fächer der mündlichen und schriftlichen Prüfungen, die zu vergebenen Punktzahlen und die Gewichtungen der Noten (a.a.O.: 6ff.).

Das Statistische Bundesamt weist für das Jahr 1993 insgesamt knapp 1.200 Studienfänger/inne/n aus, die aufgrund dieser Prüfungen, die nochmals untergliedert wird in Begabtenprüfung für die allgemeine Hochschulreife (n= 356), für die fachgebundene Hochschulreife (n= 421) und für die Fachhochschulreife n=400), den Zugang zur Hochschule erhalten haben (Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes VI B - HS). Für den Zeitraum 1994 bis 2000 wurden mit abnehmender Tendenz statistisch jährlich zwischen 1.500 und 900 Personen ausgewiesen, in den Jahren 2000 bis 2004 kontinuierlich zwischen 1.000 und 1.200 Personen, in den letzten Jahren erneut weniger

als 900. Die letzten Zahlen liegen für 2008 vor, ausgewiesen werden unter der Rubrik Begabtenprüfung 841 Personen (a.a.O.). Bei fast 400.000 Studienanfänger/innen sind dies weniger als 0,2 Prozent, 1994 waren es 0,6 Prozent der ca. 266.000 Studienanfänger/innen. Die Zahlen stehen jedoch unter einem Vorbehalt, denn erst 1996 wurde die Kategorie „Beruflich Qualifizierte“ eingeführt und die Zahl der Studienanfänger ‚ohne Angabe‘ der Art der Hochschulzugangsberechtigung lag 1993 wie auch 2007 bei nahezu 2.700 Personen<sup>40</sup>.

Die für 2005 und 2007 vorliegenden Daten, in denen auch die Geschlechterverteilung veröffentlicht wurde, weisen einen leicht höheren Anteil männlicher Studienfänger aus, 2007 waren es 494 Männer und 412 Frauen. Über die Gruppe derjenigen, die die Begabtenprüfung erfolgreich bestanden haben, ist ansonsten nichts bekannt. Es liegt nicht eine Studie vor, die einen Anhaltspunkt dafür liefern könnte, wer sich der „Begabtenprüfung“ unterzieht und ob diejenigen, die den klassischen Kanon der Abiturprüfung durchlaufen, noch etwas gemeinsam haben mit den beruflich hervorragend begabten Personen des Öffentlichen Lebens, die zu Beginn Zielgruppe der Regelung waren. Es gibt keinerlei Veröffentlichungen, aus denen eine subjektive Perspektive hervorgehen würde<sup>41</sup>.

Als die „kleine Pforte“ bezeichnete Otto Benecke, persönlicher Referent des preußischen Kultusministers, das Zulassungsverfahren zur Hochschule (Wolter 1994: 12). Daran scheint sich bis heute wenig geändert zu haben, wobei unklarer denn je geworden ist, wer mit dieser Prüfung angesprochen wird oder sich angesprochen fühlt.

#### 4.2.2 Studienberechtigte ohne formale Hochschulreife – künstlerisch Begabte

Eine weitere Signatur des Schlüsselverzeichnisses ist die „Studienberechtigung ohne formale Hochschulreife“, eine Rubrik für die Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen<sup>42</sup>. Die Verfahren an Kunst- und Musikschulen werden in den Landeshochschulgesetzen geregelt, es handelt sich um die Eignungsprüfung, zu der sich alle Studieninteressierten, unabhängig von einer Hochschulzugangsberechtigung, bewerben können, und bei der alle an den gleichen Kriterien gemessen werden. Durchschnittlich 1000 Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erhielten in den 1990er Jahren jährlich diese Form des Zugangs, das war knapp ein Drittel aller Studienanfän-

40 Auch Nickel/Leusing 2009 formulieren in ihrer Studie Vorbehalte hinsichtlich der Validität der Zuordnungen. Bei Plausibilitätsprüfungen sei deutlich geworden, dass eine Hochschule mit einer großen Zahl beruflich Qualifizierter diese unter „sonstige Studienberechtigte“ eingeordnet habe (a.a.O.: 100).

41 Neben den KMK-Beschlüssen sind mir lediglich Veröffentlichungen von Beispielaufgaben Mathematik bekannt (vgl. z.B. Kern/Rung 1992).

42 Wie unzuverlässig das Schlüsselverzeichnis ist, zeigt exemplarisch die Kodieranleitung der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Sie führt unter der Signatur 91 den Sonderlehrgang für Aussiedler und unter 92 die „Studienberechtigung ohne formale Hochschulreife z.B.: Eignungsprüfung für das Studium an einer PH / Fachlehrer (ohne Abitur oder FHR)“ [http://www.ph-weingarten.de/studierendensekretariat/downloads/Einschreibung/Einschreibunterlagen\\_LOS\\_20092.pdf](http://www.ph-weingarten.de/studierendensekretariat/downloads/Einschreibung/Einschreibunterlagen_LOS_20092.pdf)

ger/innen des Dritten Bildungswegs. Seit dem Jahr 2005 stellen sie mit jährlich ca. 830 Personen bei deutlich gestiegener Zahl von „Beruflich Qualifizierten“ nur noch ein Fünftel dieser Gesamtgruppe (Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung). Der Anteil der Frauen lag leicht über dem der Männer. 2005 erhielten 381 Männer und 455 Frauen durch Bestehen dieser Prüfung die Studienberechtigung (ebd.). Darüber hinaus ist auch über diese Gruppe nichts bekannt.

#### 4.2.3 „Beruflich Qualifizierte“

Die „Beruflich Qualifizierten“ stellen gegenwärtig die Kerngruppe der Studierenden des Dritten Bildungswegs dar. Seit 2009 wird die Gruppe durch Länderregelungen auf der Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ festgelegt (KMK 2009). Mit den hochschulischen Regelungen, die sich hinter dieser Signatur verbergen und auf die ich gleich detailliert eingehen werde, soll nicht mehr ein am Abitur orientierter Bildungskanon geprüft, sondern die berufliche Bildung der allgemeinen Bildung gleichgestellt werden. Von einem Paradigmenwechsel und einer Abkehr vom Postulat der des begabten Berufstätigen ist die Rede (Wolter/Reibstein 1991). In welchem Maße dieser Paradigmenwechsel in den vergangenen zwanzig Jahren vollzogen wurde, ist eine offene Forschungsfrage.

Die KMK erstellt und veröffentlicht in unregelmäßigen Abständen eine sogenannte „Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“ (KMK 2003, 2006, 2007, 2010). Mit Synopsen wird eigentlich versucht, Überblicke zu verschaffen, im Lauf der Jahre gerät die Synoptische Darstellung aufgrund der Heterogenität der Praktiken und den kaum noch darzustellenden Sonderregelungen selbst zu einem unübersichtlichen Ordnungsversuch. Nichts desto trotz stellt sie – mangels Forschung – eine wichtige Datenquelle dar und gibt aufgrund der an die Länder gerichteten Fragen einen guten Einblick in die Heterogenität und Grenzen der Anwendung des Hochschulzugangs für Beruflich Qualifizierte. So wird u.a. die Frage der Studienberechtigung für Studiengänge, die zu einem Staatsexamen führen thematisiert, ebenso die Öffnung der Studiengänge Human-, Tier – und Zahnmedizin sowie die Öffnung für weitere NC-Studiengänge. Dargestellt werden die zu durchlaufenden Verfahren sowie die Möglichkeiten des Studienfach- oder Hochschulwechsels.

Bevor ich auf diese Gruppe detaillierter eingehe, möchte ich einen Überblick über die Gesamtzahl der Studierenden des Dritten Bildungswegs, der Verteilung nach Bundesländern sowie nach Alter geben. Die Angaben, die vom Statistischen Bundesamt hierfür erhoben werden, gelten für alle Untergruppen des Dritten Bildungswegs.



#### 4.2.4 Zahl der Studierenden des Dritten Bildungswegs und Verteilung nach Bundesländern

Die vom Statistischen Bundesamt für die Stellungnahme zur Anhörung des Landtags Nordrhein-Westfalen (Freitag 2009) zur Verfügung gestellten Daten geben Einblick in die quantitative Dimension der Studierenden und Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs auf der Basis der drei erwähnten rechtlichen Regelungen. Tabelle 1 weist die Gesamtzahl der Studierenden des Dritten Bildungswegs nach Bundesländern und in Relation zu allen Studierenden aus. Die Daten des Wintersemesters 2006/07 repräsentieren die Studierenden, die sich überwiegend zwischen 2000 und 2006 immatrikuliert haben.

**Tab. 1: Studierende an deutschen Hochschulen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Wintersemester 2006/2007 nach Bundesländern<sup>43</sup>, absolut und in % von allen Studierenden**

Rang	1	2	3	4	5	6	7	8
Bundesdurchschnitt	Hamburg	Niedersachsen	Berlin	Hessen	Bremen	Schleswig-Holstein	Brandenburg	Sachsen-Anhalt
0,97%	2,1%	1,9%	1,8%	1,4%	1,3%	1,24%	1,20%	1,16%
N = 19.176	1.497	2.809	2.367	2.307	400	594	509	595
Rang	9	10	11	12	13	14w	15	16
	Meckl.-Vorpom.	Rheinland-Pfalz	NRW	Thüringen	Sachsen	Bayern	Baden-Württ.	Saarland
	0,96%	0,84%	0,733%	0,732%	0,56%	0,51%	0,42%	0,40%
	334	868	3.495	364	595	1.322	509	80

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes „Studierende und Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester im Wintersemester 2006/2007 nach Art der HZB und Bundesland“ (Sonderauswertung). Die Anteile setzen sich zusammen aus den Kategorien: Begabtenprüfung (aHR, fgHR, FHR), Beruflich Qualifizierte (aHR, fgHR, FHR), Studienberechtigte ohne formale Hochschulreife (aHR, fgHR, FHR, einschließlich Kunst- und Musikhochschulen).

Die Auswertungen des Datenmaterials für die Studienanfänger/innen der Wintersemester 2005 bis 2008 und der Studierenden im Wintersemester 2006/07 erweist, dass die Bundesländer Berlin, Hamburg, Hessen und Niedersachsen immer einen der ersten fünf Ränge einnehmen und Baden-Württemberg, Sachsen und das Saarland immer einen der letzten vier Plätze. Das Saarland bildet beständig das Schlusslicht. In den rangbesten Bundesländern immatrikulierten sich doppelt so viele Studierende ohne Abitur wie im Durchschnitt aller Bundesländer. Zudem immatrikulierten sich im Durchschnitt in den rangbesten Bundesländern acht- bis zehnmal so viele Studierende ohne Abitur wie in den Rangletzten.

<sup>43</sup> Ich danke Herrn Feuerstein vom Statistischen Bundesamt für die Erstellung und Überlassung der Daten.

**Tab. 2: Studienanfänger/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im 1. Hochschulsesemester im Wintersemester 2007/2008 nach Bundesland, absolut und in Prozent**

Rang	1	2	3	4	5	6	7	8
Bundesdurchschnitt	Berlin	Hessen	Hamburg	Niedersachsen	Schleswig-Holstein	Brandenburg	Bremen	Rheinland-Pfalz
1,11%	2,82%	1,94%	1,44%	1,42%	1,31%	1,29%	1,26%	1,25%
3.461	525	474	142	339	97	104	68	171
Rang	9	10	11	12	13	14	15	16
Bundesdurchschnitt	Meckl. Vorpom.	NRW	Sachsen-Anhalt	Thüringen	Bayern	Baden-Württ.	Sachsen	Saarland
1,11%	1,13%	1,09%	0,96%	0,77%	0,65%	0,46%	0,38%	0,37%
3.461	72	727	84	71	317	184	74	12

Quelle: Daten des Statistischen Bundesamtes „Studierende und Studienanfänger im 1. Hochschulsesemester im Wintersemester 2007/2008 nach Art der HZB und Bundesland“ (vgl. Tab. 1).

#### 4.2.5 Anteile der Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs nach Alter

Im Rahmen einer sekundäranalytischen Auswertung hochschulstatistischer Daten von Studierenden mit beruflicher Ausbildung habe ich mich der Frage gewidmet, welchen Anteil die Studierenden des Dritten Bildungswegs an allen Studierenden konkreter Altersklassen ausmachen. Hintergrund der Frage war u.a. die Erkenntnis, dass die Studienanfänger/innen an deutschen Hochschulen durchschnittlich immer jünger werden. Dieser Altersrückgang ist nur zu einem sehr kleinen Teil mit der rückläufigen Wehrpflicht, hingegen zu einem großen Teil durch den insgesamt rückläufigen Anteil von Studienanfänger/innen mit abgeschlossener Berufsausbildung zu erklären. Auf der Grundlage von Sonderauswertungen der Studienanfänger/innen-Kohorte 2006/07 stellte sich heraus, dass mehr als 89 Prozent aller Studienanfänger/innen ihr Studium in einem Alter bis 25 Jahre begannen, hingegen 87 Prozent der Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs 25 Jahre und älter sind (Freitag 2011: 42). Die Anteile, die die Studierenden des Dritten Bildungswegs an den älteren Studienanfänger/innen haben, werden mit zunehmendem Alter immer größer. Im Studienjahr 2006/07 waren 2.333 Studienanfänger/innen 39 Jahre und älter. Hiervon hatten 651 Studienanfänger/innen das Studium auf dem Dritten Bildungsweg begonnen. Das sind fast 28 Prozent dieser Gruppe. In der Altersgruppe 30 bis 38 Jahre stellten sie knapp 18 Prozent, von den 25 bis 29 Jährigen 7,5 Prozent und von den 23 bis 24 Jährigen lediglich 0,3 Prozent<sup>44</sup>.

44 Vgl. Freitag 1011: 42f.

**Tab. 3: Verteilung der Studienanfänger/innen im Wintersemester 2006/2007, 23 Jahre und älter, nach Alter und Anteil an der Gesamtgruppe der Studienanfänger/innen sowie dem dritten Bildungsweg (absolut und in %)**

Studienanfänger/innen 2006/07 (N=247.042)	Σ 23 und älter	darunter 23-24	Σ 25 und älter	darunter 25-29	30-38	Σ 39 und älter
Anzahl Studienanfänger/innen der Altersgruppe	40.191	14.101	26.090	18.001	5.756	2.333
Anteile an allen Studienanfänger/innen	16,2%	5,7%	10,6%	7,3%	2,3%	0,9%
Davon 3. Bildungsweg	3.470	451	3.019	1.343	1.025	651
Anteile an den Altersgruppen aller Studienanfänger/innen	8,6%	0,3%	11,6%	7,5%	17,8%	27,9%

Quelle: Daten des Statistischen Bundesamtes. Sonderauswertung im Rahmen des Berichts Bildung in Deutschland 2008: Tab. H4-8A: Deutsche Studienanfänger/innen im 1. Hochschulsemester im Wintersemester 2006/2007 nach ausgewählten Arten der Hochschulzugangsberechtigung (ohne Verwaltungsfachhochschulen). Eigene Berechnungen.

#### 4.3 „Beruflich Qualifizierte“ – Studien für einzelne Bundesländer zwischen 1980 und 2008

Im Folgenden stehen die Fragestellungen des Hochschulzugangs für „Beruflich Qualifizierte“ im Mittelpunkt, auf die Begabtenprüfung und die Prüfung an Kunst- und Musikhochschulen gehe ich nicht mehr ein. Sie sollten Gegenstand eigener Forschungsprojekte werden, von denen wichtige Ergebnisse zu erwarten sind<sup>45</sup>.

Bereits eine Systematisierung der Regelungen der Länder lässt erkennen, dass die Länder des Nordens der Bundesrepublik den Hochschulzugang für Beruflich Qualifizierte sehr viel früher regelten als die Länder des Südens. Wolter (1984) formuliert die Hypothese, dass dies mit dem Eintritt der Länder in die Rechtsnachfolge des Freistaats Preußen zu erklären ist. Ehmann (1994) präzisiert die Hypothese der Zuteilung der Bundesrepublik: „Der eher protestantische und sozialdemokratische Norden, der Wertschätzung der Arbeit als christlicher und preußisch-staatsbürgerlicher Pflicht traditionell verbunden, hat es in Folge eben dieser Tradition leichter, die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung anzuerkennen, während der eher katholische und vor allem in der Beamenschaft noch weitgehend konservativ geprägte Süden handwerkliche und industrielle Arbeit und damit auch berufliche Bildung eher gering achtet“ (Ehmann 1994, zitiert nach BIBB 1995: 154). Allerdings lässt sich an den Entwicklungen in Niedersachsen zeigen, dass die Regelungen zunächst vor allem dazu

45 So könnte die Analyse des Prüfungsgeschehens um die Kunst- und Musikhochschulprüfung Antworten auf die Frage geben, warum für bestimmte Fächer von der allgemeinen Hochschulreife abgesehen werden kann und welche Bedeutung dies für die biographischen Verläufe der Künstler/innen und Musiker/innen hat.

dienten, dem sich in den 1950er Jahren abzeichnenden Lehrermangel zu begegnen<sup>46</sup>. Sie wurden zunächst ausschließlich in den Pädagogischen Hochschulen eingeführt und praktiziert. Das Studium der Pädagogik und der „Lehrerberuf“ nehmen nicht nur, wie oben deutlich wurde, für die Studierenden des Zweiten, sondern auch für die des Dritten Bildungswegs eine besondere Rolle ein.

Nordrhein-Westfalen und Hessen führten erst in den 1980er Jahren hochschulrechtliche Regelungen ein, dies ist auch die Zeit, als mit dem Label „Meisterparagraph“ ein in der deutschen Berufsbildung tief verwurzelter und auf handwerkliche Tradition verweisender Begriff Einzug hielt, der später durch die Slogan „Vom Meister zum Magister“ erweitert wurde.

Seit dem Erlass des KMK-Beschlusses von 2009 ist zu beobachten, dass es einige Länder gibt – z.B. Rheinland Pfalz – die die Möglichkeiten, großzügigere Regelungen umzusetzen, wettbewerblich nutzen. Auch das Bundesministerium greift das Thema medienwirksam auf. Der Slogan „Vom Meister zum Magister“ wurde abgewandelt und verspricht in einer Kampagne des Bundesministeriums nun den Sprung vom „Vom Meister zum Master“<sup>47</sup>. Welche Effekte von ihnen ausgehen, wird erst in einigen Jahren und nach mehrjähriger Umsetzung der Regelungen in die Hochschulpolitik der jeweiligen Länder beurteilt werden können.

Im Folgenden werde ich im Einzelnen auf die Länder eingehen, in denen die Praxis des Dritten Bildungswegs Gegenstand von Untersuchungen geworden ist. Mit Ausnahme des Landes Niedersachsen, für das Veröffentlichungen aus den 1970er Jahren vorliegen, repräsentieren sie den Zeitraum zwischen 1980 und 2006. Berlin habe ich nicht einbezogen, da mir eine mehrfach zitierte grundlegende aber unveröffentlichte Studie von Rau (1994) nicht vorlag.

#### 4.3.1 Hamburg

Wie bereits in Kapitel 2.3 dargestellt, gilt die Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP), obschon sie weder dem Zweiten noch dem Dritten Bildungsweg problemlos zuzuordnen ist, als Vorbild für beide Bildungswege in die Hochschule. Während des Bestehens als „Akademie für Gemeinwirtschaft“ und später als „Akademie für Wirtschaft und Politik“ galt die Regelung, dass nur diejenigen, die mit der Note „gut“ abschlossen, die Hochschulreife erhielten. Laut Pusback (1984) war dies nur eine Minderheit. Zudem galt seit Bestehen der Akademie die Besonderheit, dass die Lehrenden habilitiert sein mussten.

46 Auch die Vorreiterrolle Baden-Württembergs bei der Einrichtung von Berufsakademien spricht gegen die These von Wolter und Ehmann.

47 Vgl. die Seite des BMBF: <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/news/vom-meister-zum-master.html>

Epskamp, Professor an der HWP, bringt den Sonderstatus in seinem mit „Verzicht auf den Zweiten Bildungsweg“ betitelten Beitrag zum Ausdruck. „Geht es sonst darum zu zeigen, daß Studierende ohne die normale Studienvoraussetzung des Abiturs studierfähig sind, muß die HWP nachweisen, daß sie in der Lage ist, eine problematische Klientel nach einem eigenen und in der Studienreformdiskussion ebenfalls als problematisch geltenden Konzept so auszubilden, daß diese Ausbildung das Etikett „wissenschaftlich“ im Sinne der Universität verdient“ (Epskamp 1990: 264). Hiermit verweist Epskamp auf den Anspruch der Institution, den Absolventen nach sechs Semestern HWP-Studium den Übergang in die Hochschule unter Anrechnung der in der HWP erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen. Trotz der Besonderheit der Institution wurde im Zusammenhang mit dem 1992 beschlossenen Forschungsprojekt vom BIBB auch eine Analyse des Images von Absolventen der HWP bei Wirtschaftsunternehmen in Auftrag gegeben, von der es sich einen Erkenntnisgewinn versprach und die unter dem Titel „Images von Studierenden ohne Abitur“ veröffentlicht wurde (Mazur 1997). Insgesamt wurde eine gute Akzeptanz konstatiert. Den HWP-Diplom-Betriebswirten billigten 80 Prozent der Personalverantwortlichen Basisqualifikationen zu, z.B. kritisches Denken und operatives Handeln. Diese Kompetenzen seien durch vorherige Berufstätigkeit geprägt und stellten im Vergleich zu rein akademisch Qualifizierten einen Wettbewerbsvorteil dar (a.a.O.: 189).

Von Bedeutung erscheint mir das Ergebnis von Mazur, dass sich eine Bewerbung in Großunternehmen von „über 32jährigen Hochschulabsolventen der HWP für leitende Positionen“ als problematisch erwies. Als Begründung wird die ein- bis zweijährige Traineeephase genannt. Für Absolventen in dieser Altersgruppe gebe es „folglich keine Möglichkeit für einen adäquaten Berufseinstieg in Führungspositionen“, lediglich glückliche Quereinstiege seien vorstellbar (a.a.O.: 192). Diese Restriktionen könnten auch heute noch Gültigkeit besitzen und sollten auf ihre Berufsfeldtypik hin untersucht werden.

Eine anderen Bundesländern entsprechende Regelung für ein „Studium ohne Abitur“ gab es im hamburgischen Hochschulgesetz seit 1991, sie wurde von allen Hochschulen in Hochschulrecht umgesetzt. Über ein Beratungsgespräch konnte der Zugang für diejenigen erfolgen, die eine Fortbildung zum Meister bzw. zur Meisterin oder eine von achtzehn gleichgestellten Fortbildungen nachweisen konnte und fachlich affin studieren wollte. Im Falle eines nicht fachlich affinen Studienwunsches oder bei beruflicher Qualifizierung ohne eine der genannten Fortbildungen konnte eine „Eingangsprüfung“ abgelegt werden. Pro Fachbereich wurden an den Hochschulen Hamburgs fünf Prozent der Studienplätze für diese Gruppe reserviert.

Diese Möglichkeiten wurden entweder nicht bekannt gemacht oder bargen eine andere Hürde in sich, denn es bewarben sich nur wenige Studieninteressierte. Für die Universität werden für das Wintersemester 1993/94, dem zweiten Durchführungsjahr, 149 Bewerber/innen ausgewiesen, wovon 57 die Hochschulzugangsberechtigung erhielten, aber nur achtzehn ein Studium begannen. Nach den Angaben von Bornemann (1997),

Mitarbeiterin der Handwerkskammer Hamburg, wählten nur fünfzehn bis achtzehn Prozent aller Bewerber/innen an der Universität und fünfundzwanzig Prozent an der Fachhochschule den Weg über das Beratungsgespräch. Entweder bräuchten sie die Voraussetzung nicht mit oder sie wählten – was häufig vorkam – ein nicht affines Fach, mit dem das Ziel der persönlichen Weiterentwicklung verfolgt würde. Besonders großen Zulauf hatten die Fachbereiche Psychologie und Pädagogik/Lehrämter (a.a.O.: 52).

Für das Wintersemester 1992/93 kann die Selektivität für die Gruppe der Bewerber/innen, die ein Beratungsgespräch durchlaufen, nachvollzogen werden. Von 63 Bewerbungen wurden 33 zum Aufnahmeverfahren zugelassen, 24 nahmen am Verfahren teil, 19 bewarben sich um einen Studienplatz und acht erhielten ihn und begannen ein Studium (a.a.O.: 53). Das Beratungsgespräch, das mit jeweils einem Professor oder einer Professorin des Fachbereichs und des Studiengangs, einem Lehrer oder einer Lehrerin an berufsbildenden Schulen und einem Mitglied der Handelskammer besetzt war, wird als unbefriedigend eingeordnet. Weder könne die Beratungsfunktion, noch eine Auslese- oder Lenkungsfunktion wahrgenommen werden (a.a.O.: 54). Es gelinge weder uni-intern eine Struktur für die Beratung vorzugeben, die für den Beratungsprozess bindend sei, noch Studienanforderungen fachbereichsspezifisch zu formulieren.

Auskunft über die Entwicklungen nach 1996 gibt nur die Synoptische Darstellung (KMK 2010). Danach haben sich zwischen 1997 und ca. 2009 insgesamt knapp 1.000 Studieninteressierte beworben, 700 absolvierten die Voraussetzungen erfolgreich, ca. 324 schlossen in dem genannten Zeitraum das Studium ab (a.a.O.: 32). Durchschnittlich sind das 25 Absolvent/inn/en pro Jahr. An der Hochschule für angewandte Wissenschaften bewarben sich im gleichen Zeitraum gut 600 Studieninteressierte, von denen knapp die Hälfte die Eingangsvoraussetzungen erfolgreich abschloss (ebd.). Zahlen über Absolvent/inn/en liegen nicht vor. Am Fachbereich Sozialökonomie der WiSo-Fakultät der Universität Hamburg, in die die HWP überführt wurde, bewarben sich im Vergleich dazu über 2.000 Studieninteressierte, von denen nahezu 1.700 die Eingangsvoraussetzungen erfüllten (ebd.).

#### 4.3.2 Niedersachsen

Die Regelung des Erwerbs des fachgebundenen Hochschulzugangs ohne Abitur in einer, wie von allen Seiten betont wird, von der Begabtenprüfung abweichenden Form, hat in Niedersachsen eine lange Tradition. Nachdem in Niedersachsen kurz nach der Landesgründung 1947 ebenso wie in Nordrhein-Westfalen eine *Begabtenprüfung* erlassen wurde, die 1959 auf der Grundlage des KMK-Beschlusses der Praxis der anderen Länder eine Anpassung erfuhr, wurde 1971 erstmalig eine sogenannte „Zulassungsprüfung“ für beruflich Qualifizierte durch einen Erlass des niedersächsischen Kultusministeriums geregelt (Fengler/Jankofsky et al. 1983: 28).

Daneben lassen sich zwei Entwicklungen identifizieren, die Einfluss auf die bis heute praktizierte Form der Zugangsprüfung, auch Z-Prüfung genannt, haben. In den niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen wurden seit ihrer Gründung 1949<sup>48</sup> sogenannte „Immaturenprüfungen“ durchgeführt<sup>49</sup>. Mit dem in den 1960er-Jahren vollzogenen Zusammenschluss der acht Pädagogischen Hochschulen des Landes wurden die heterogenen hochschuleigenen Zugangsverfahren durch „Aufnahmeprüfungen für Nichtabiturienten“ vereinheitlicht (Ströhlein 1984: 24)<sup>50</sup>. Mit dem Erlass der „Ordnung der Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“ versuchte das Wissenschaftsministerium 1971, die Prüfungspraxis für alle wissenschaftlichen Hochschulen zu vereinheitlichen<sup>51</sup>. Zu den wissenschaftlichen Hochschulen zählten die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Fachhochschulen jedoch nicht.

Neben dieser Entwicklung könnte auch die seit Mai 1949 bestehende Möglichkeit, an der Hochschule für Arbeit, Politik und Wirtschaft in Wilhelmshafen (seit 1956 Hochschule für Sozialwissenschaften) ein Propädeutikum zur Erlangung der Hochschulreife zu durchlaufen, Einfluss auf die niedersächsische Praxis genommen haben (vgl. Spiegel 1961). Die Hochschule richtete sich, ebenso wie die ungefähr zur gleichen Zeit in Hamburg gegründete Hochschule für Wirtschaft und Politik (HWP) an Berufstätige, sie galt als Kaderschmiede der Gewerkschaften (ebd.). Wolfgang Abendroth war erster kommissarischer Rektor. 1962 wurde sie in die Universität Göttingen integriert<sup>52</sup>, ob das Propädeutikum weitergeführt wurde, ist unklar.

1976 führte das Ministerium unter der Bezeichnung „Befähigung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“<sup>53</sup> eine neue Prüfungsordnung ein und verschärfte die Zugangsbedingungen. Es galt nun ein Mindestalter von 23 Jahren, erbracht werden musste der Nachweis einer zweijährigen Berufstätigkeit im erlernten Beruf, und die Bewerberinnen und Bewerber mussten seit mindestens einem Jahr ‚Landeskinder‘ sein. Dies wurde von den Durchführungsverantwortlichen durchaus kritisch gesehen. Denn im Jahr 1976 erwarben immerhin nahezu 10 Prozent (sic!) aller Studienanfänger/innen an wissenschaftlichen Hochschulen Niedersachsens den Hochschulzugang über die Zulassungsprüfung (Ströhlein 1984: 22). Betrachtet man nur die Pädagogischen

48 Die Gründung erfolgte laut Website der Leuphana Universität auf Initiative der Briten, die Besatzungsmacht waren. „Die Hochschule sollte durch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern dazu beitragen, eine neue demokratische Tradition in Deutschland zu begründen“ (<http://www.leuphana.de/ueber-leuphana/profil/geschichte.html>)-

49 Immature bedeutet „nicht reif“ sein und bezeichnet somit das Gegenteil davon, die Hochschulreife zu besitzen.

50 Es muss einer ebenso detaillierten wie kritischen Analyse überlassen bleiben, die Verbindung zur Praxis der Aufnahme von Nichtabiturienten in den Lehrerbildungsanstalten und den Regelungen in der britischen Besatzungszone aufzuarbeiten. Diese sind nicht ohne Analyse der Praktiken vor 1945 leistbar. So heißt es in Wikipedia über die Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens „Ab 1941 entstanden auf ‚Führerbefehl‘ Hitlers vom November 1940 zahlreiche nichtakademische Lehrerbildungsanstalten, die vornehmlich auf weltanschaulichen Drill und Sport ausgerichtet waren. Hier sollten in erster Linie Berufssoldaten ohne Abitur aufgenommen werden, um den erwarteten Nachkriegsbedarf an Lehrern abzudecken“ ([http://de.wikipedia.org/wiki/Pädagogische\\_Hochschule#Ehemalige\\_PC3.A4dagogische\\_Hochschulen\\_in\\_Niedersachsen](http://de.wikipedia.org/wiki/Pädagogische_Hochschule#Ehemalige_PC3.A4dagogische_Hochschulen_in_Niedersachsen)).

51 Niedersächsisches Ministerialblatt Nr. 3 vom 17.09.1971 (vgl. Ströhlein 1984: 29).

52 [http://de.wikipedia.org/wiki/Hochschule\\_für\\_Arbeit,\\_Politik\\_und\\_Wirtschaft](http://de.wikipedia.org/wiki/Hochschule_für_Arbeit,_Politik_und_Wirtschaft)

53 Niedersächsisches Ministerialblatt 1976 (vgl. Ströhlein 1984: 30).

Hochschulen, so traf dies auf etwas mehr als 27 Prozent aller Studienanfänger/innen zu. Insbesondere der Studiengang Lehramt für Grund- und Hauptschulen war für die beruflich Qualifizierten von großem Interesse. Die Pädagogischen Hochschulen wurden allerdings zwischen 1974 und 1978 in die Universitäten integriert. Im Jahr 1980 lag der Anteil der Absolventen der Zulassungsprüfungen an der Gesamtzahl der Studierenden an der Hochschule Lüneburg bei 32 Prozent, an der Universität Oldenburg bei 16 Prozent, an der Universität Osnabrück bei 13 Prozent und an der Universität Göttingen bei 2 Prozent (Scholz/Wolter 1982: 27, zitiert nach Ströhlein 1984: 23)<sup>54</sup>. Das Lehramtsstudium wurde in Göttingen 1982 eingestellt.

Als 1982 durch den KMK-Beschluss zur Begabtenprüfung (vgl. Kapitel 4.1.1 dieser Expertise) eine bundeseinheitliche Regelung hergestellt werden sollte, scherte Niedersachsen aus. Gültigkeit behielt die 1976 erlassene „Ordnung der Prüfung für die Befähigung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“<sup>55</sup>. Mit dieser Entscheidung wurde auch die Zuständigkeit der Prüfungsvorbereitungen durch die Erwachsenenbildung bewahrt. Die Erwachsenenbildung führte bereits seit den 1960er-Jahren Vorbereitungskurse für die Zugangsprüfung bzw. die Befähigungsprüfung durch. Wie sich diese Aufgabenteilung zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildung entwickelt hat, ist unklar. Eine Analyse der Schriften von Schulenberg, der von 1969 bis 1971 Rektor der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen war<sup>56</sup>, könnte vielleicht eine Erklärung für die Entwicklung der „Z-Kurse“ geben.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb bildungspolitische Akteure stark an wissenschaftlicher Forschung zur Bedeutung dieser Praktiken interessiert waren. Mehr als zwanzig Jahre lang beschäftigte sich in wechselnder Zusammensetzung die „Oldenburger Bildungsforschung“, ein Forscher/innen/team um Wolfgang Schulenberg, seit 1973 ordentlicher Professor für Soziologie an der Universität Oldenburg, mit Fragen des Dritten Bildungswegs und den Besonderheiten des Angebots von Vorbereitungskursen auf die Zugangsprüfungen. Zu diesem Team zählten neben Wolfgang Schulenberg u.a. Wolf-Dieter Scholz, Andrä Wolter, Erika Reibstein, Harald Fengler, Elisabeth Kirchhoff und Marion Funk. Später nahm Dietmar Frommberger den Faden erneut auf. Ökonomische und legitimatorische Grundlage für die intensive Beschäftigung mit der Thematik waren mehrere Forschungsprojekte. Im Jahr 1980 wurden der Oldenburger Bildungsforschung, an der das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung stark beteiligt war, zwei wichtige Projekte genehmigt, die „Untersuchung der Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung für Berufstätige zum Hochschulstudium in Niedersachsen“ durch die Hans-Böckler-Stiftung (Fengler/Jankofsky et al. 1983) sowie das Forschungsprojekt „Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne

54 Es bleibt aufgrund der Fusion der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten unklar, wie hoch der Anteil der „Nichtabiturienten“ ist, der aus den PHn in die Hochschulen ‚migrierte‘.

55 Erlass des MWK v. 23.1.1976 – 107-06444/75 – GültL MK 101/99 (vgl. Funk 1984: 4).

56 [http://www.ibe.uni-oldenburg.de/archiv/archivbestaende/abstracts/nachlass\\_schulenberg.pdf](http://www.ibe.uni-oldenburg.de/archiv/archivbestaende/abstracts/nachlass_schulenberg.pdf) (Zugriff am 20.08.2011)



Abitur in Niedersachsen“ durch das Bundesministerium für Wissenschaft (Schulenberg/Scholz et al. 1986).

Im Rahmen der Zulassungsprüfungsstudie, Ende 1980 für eine Laufzeit von 18 Monaten genehmigt, wurden die Teilnehmenden der Vorbereitungskurse 1981 schriftlich befragt. Von den landesweit insgesamt ca. 1.400 Teilnehmenden wurde die Teilgruppe von 800 Teilnehmenden an den Volkshochschulen Oldenburg, Göttingen und Hannover sowie von Arbeit und Leben in Braunschweig befragt. Die Auswertungen basieren auf einem Rücklauf von 477 Teilnehmenden (Fengler/Jankofsky et al. 1983: 43).

Das Projekt „Studienerfahrungen und Studienerfolg“ befragte alle Studierenden, die durch eine Z-Prüfung Zugang zu Studiengängen der Universität Hannover, der Medizinischen Hochschule Hannover, der Universität Oldenburg und der Universität Göttingen bekamen (n= 704), ebenso alle Studierenden, die auf dem Weg des Abendgymnasiums oder Kollegs das Abitur erwarben (n=513), sowie eine Zufallsstichprobe von Studierenden des ersten Bildungswegs (n=822). Es stellt die einzige für ein Bundesland repräsentative und gleichzeitig vergleichende Befragung von Studierenden des Dritten Bildungswegs dar. In einer Teiluntersuchung wurden darüber hinaus mehr als einhundert Intensivinterviews auf der Basis der Zwischenauswertung durchgeführt sowie 22 Intensivinterviews mit Hochschullehrenden, die an den Zulassungsprüfungen beteiligt waren (a.a.O.: 7). Die Studien wurden von November 1982 bis Januar 1983 durchgeführt. Im Sommer 1983 erfolgte eine Untersuchung von Hochschullehrenden, deren Zielsetzung unklar geblieben ist. Die Interviewergebnisse wurden nicht systematisch veröffentlicht.

Die Projekte wurden durch eine parallel von Erika Reibstein durchgeführte Promotionsstudie flankiert (Reibstein 1986). Sie führte ihre Befragung an allen Hochschulen Niedersachsens durch, befragte nur die Studierenden mit Z-Prüfung und bearbeitete nur ausgewählte Fragestellungen. Die Befragung der Studierenden mit Z-Prüfung wurde in den Jahren 1987-1990 im Rahmen einer von der Hans-Böckler-Stiftung mitfinanzierten Follow-up-Studie wiederholt (Wolter/Reibstein 1991).

An dieser Stelle möchte ich studienübergreifend auf fünf Aspekte ausführlicher eingehen, die zum Verständnis der Niedersächsischen Praxis wichtig sind. Dies wiederum erscheint mir vor dem Hintergrund des Vorbildcharakters bedeutsam, den dieser Weg in die Hochschule bis heute hat. Danach werde ich die zentralen Untersuchungsergebnisse zusammenfassen und offene Fragen benennen.

#### *Die niedersächsische Zulassungsprüfung: die Z-Prüfung*

Die Z-Prüfung führte in Niedersachsen zum fachgebundenen Hochschulzugang und berechnete nur zum Studium an den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes. Zum Untersuchungszeitpunkt der Zulassungsprüfungsstudie (Fengler/Jankofsky et al. 1983) war die Prüfung an eine vorangegangene fünfjährige Berufstätigkeit geknüpft, es galt ein Mindestalter von 23 und ein Höchstalter von 40 Jahren, Landeskinder muss-

ten die Bewerber/innen seit einem Jahr sein und ein Gutachten über die intensive Vorbereitung auf die Prüfung vorlegen (a.a.O.: 20). Dies erfolgte i.d.R. durch den Besuch eines Z-Kurses.

Durch die Prüfung sollte festgestellt werden, „ob der Bewerber nach seinen Fähigkeiten und Leistungen für ein wissenschaftliches Studium geeignet und mit den fachlichen Grundlagen seines Faches vertraut ist“ (ebd.). Die Zulassungsprüfung sollte „an die beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen des Bewerbers anknüpfen“ (a.a.O.: 21). Damit unterscheidet sie sich erheblich von der Begabtenprüfung, bei der von hervorragender oder besonderer Befähigung gesprochen werde. Ein allgemeiner und ein besonderer Teil bildeten die Prüfung. Der allgemeine Teil bestand wiederum aus drei Teilprüfungen, einer schriftlichen Klausur von fünf Stunden, einer mündlichen Prüfung von fünfzig Minuten sowie aus einer dreistündigen schriftlichen Arbeit in einer Fremdsprache (in der Regel Englisch), die dem Nachweis des Verständnisses eines fremdsprachigen Textes dienen sollte. Englisch konnte durch Mathematik ersetzt werden. Der besondere Teil fand in einem gewählten Studienfach statt und untergliederte sich in eine fünfstündige schriftliche Arbeit und eine 50-minütige mündliche Prüfung (a.a.O.: 22). Alle Prüfungsteile mussten mit mindestens ausreichend bestanden werden, die mündlichen Prüfungen beider Teile konnten als Gruppenprüfungen mit drei Prüflingen stattfinden. Im Mittelpunkt der Prüfungen stand die Analyse von Sachtexten und die Diskussion von Themen, die der Prüfling selbst wählen konnte. Die mündliche Prüfung enthielt darüber hinaus einen Abschnitt, in dem es um die „Reflexion über bisherige berufliche und gesellschaftliche Erfahrungen“ ging (a.a.O.: 24). Die Anforderungen an den Fachteil seien weniger klar formuliert gewesen, was der Vielzahl der in Frage kommenden Fächer geschuldet sei.

Die Prüfungskommission wurde vom Kultusministerium gestellt. Auch in anderen Bundesländern seien die dem Kultusministerium nachgeordnete Schulverwaltung für die Hochschulzugangsprüfungen zuständig. (a.a.O.: 26). Während in anderen Bundesländern ausschließlich Lehrkräfte der Gymnasien oder Vertreter der Schulverwaltung mit der Durchführung betraut seien, setzte sich die Kommission in Niedersachsen aus einem Lehrenden der Hochschule, einer Lehrkraft eines Gymnasiums oder einer anderen zum Abitur führenden Schule und einer Lehrkraft der Erwachsenenbildung zusammen. Den Prüfungsvorsitz hatte in der Regel der oder die Hochschullehrende inne. Für das Jahr 1983 wurden Änderungen angekündigt: die Heraufsetzung des Mindestalters auf 25 Jahre, Aufnahme des Studiums möglichst rasch nach Ablegen der Prüfung und Aufhebung der Möglichkeit des Fachwechsels durch eine Ergänzungsprüfung (a.a.O.: 29).

*Die Vorbereitung auf die Prüfung:* Fengler/Jankofsky et al. (1983) beschreiben ausführlich die Maßnahmen, die von (Heim-)Volkshochschule, Arbeit und Leben und Universität (z.B. Oldenburg) entwickelt und für die Vorbereitung auf die Prüfungen angeboten wurden. Exemplarisch skizziere ich hier die Rahmendaten des Standortes Göttingen. Angeboten wurden von der Volkshochschule Göttingen 1981 zwei Abendkurse von

zwei Semestern Dauer und fünf Tageskurse mit einer Dauer von acht Monaten. Für die Teilnahme konnte ein Antrag nach dem Berufsausbildungsförderungsgesetz (BAföG) gestellt werden. Die Abendkurse fanden an vier Abenden mit jeweils vier Stunden Dauer statt. An zwei Abenden pro Woche standen Mathematik und Englisch im Mittelpunkt, an den beiden anderen Abenden fand die Vorbereitung auf den allgemeinen Prüfungsteil statt (a.a.O.: 116). Die Vorbereitung auf den Fachteil der Prüfung wird als schwieriger bewertet, da dieser davon abhing, ob die VHS ihn fachlich anbieten konnte. War dies möglich, war im zweiten Semester ein weiterer Abend dafür vorgesehen (ebd.). Die Erhebung ergab, dass die individualisierte Form der Vorbereitung beim fachlichen Teil überwog. Nur 34 Prozent der Prüflinge hätten ihn institutionell vorbereitet.

Über die Studie der Zulassungsprüfung und insbesondere die Bedeutung der Erwachsenenbildung gibt auch Funk (1984), wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Oldenburg, Auskunft. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung seien in der privilegierten Situation, einerseits in der didaktischen Planung autonom zu sein, andererseits eine staatliche Prüfung mitzugestalten (a.a.O.: 21). Sie vermittelten die Qualifikationen, die für ein Studium unerlässlich seien, in der Regel aber nicht durch die Berufstätigkeit erworben werden könnten (a.a.O.: 20). Für die Teilnehmenden sei die Möglichkeit, Einsichten in allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge zu gewinnen weitaus wichtiger als der Erwerb von Fachkenntnissen (a.a.O.: 18f.). Die Vorbereitungskurse, die zwischen acht und zwölf Monate<sup>57</sup> dauerten, wurden von den Befragten als zeitlich sehr belastend eingeordnet. Für viele Teilnehmenden ergäben sich Doppel- und Dreifachbelastungen. Daneben wurden persönliche Unsicherheiten, Zweifel an der Leitungsfähigkeit und Prüfungsängste als Belastungen eingeordnet. Annähernd die Hälfte der Befragten hatte sich bereits ernsthaft mit dem Gedanken getragen, den Kurs abzubrechen und die Prüfung nicht abzulegen (a.a.O.: 19). Daten, die Auskunft über Selektionsprozesse geben könnten, wurden nicht erhoben.

Die Studie von Fengler/Jankofsky et al. (1983) gibt zwar detaillierten Einblick in Fragen der Herkunft, der Schul- und Berufsausbildung, allerdings thematisiert sie die Frage der Selektion nicht. Hierzu gibt es einen Hinweis in der Studienverlaufsstudie. Die Vorbereitungskurse, so die Einordnung durch Schulenberg/Scholz et al. (1986) zeichneten sich durch eine hohe Selektivität aus. Je nach Studienfach und Art der Vorbereitung liege die Erfolgsquote zwischen vierzig und fünfzig Prozent (Schulenberg/Scholz et al. 1986: 61).

*Die Bedeutung der Z-Prüfung für die Studierenden:* Welche Bedeutung die Z-Prüfung für die Studierenden hatte, wurde in der Studie „Studienverlauf und Studienerfolg“ erhoben. Gefragt wurde nach der Studienvorbereitung, die Ergebnisse wurden mit den

57 Kropp (1984: 57), der an der VHS Göttingen für die Gestaltung der „Nichtabiturientenkurse“ zuständig ist, bewertete die Zeit als zu kurz. Darüber hinaus stellte für ihn dieser Weg zur Hochschule ein Zweiter Bildungsweg dar, die Teilnehmenden sind „die ZBW’ler“ und die Angebote firmieren unter der Rubrik Zweiter Bildungsweg (a.a.O.: 47).

anderen Gruppen verglichen. In der subjektiven Beurteilung unterschieden sich die drei Gruppen erheblich (a.a.O.). Die Absolventen der Z-Prüfung äußerten sich am zufriedensten. Die Gymnasialabiturienten hingegen waren am wenigsten zufrieden, die Studierenden des Zweiten Bildungswegs lagen in der Mitte der Zufriedenheitsskala. Die Analysen innerhalb der Teilgruppen zeigten darüber hinaus, dass sich die Studierenden, die sich sowohl im Allgemeinen Teil wie im Fachspezifischen Teil der Z-Prüfung mit Hilfe eines Kurses der Erwachsenenbildung vorbereitet hatten, signifikant zufriedener waren als diejenigen, die sich vollständig selbst oder in nur einer Teilprüfung institutionengestützt vorbereitet hatten (a.a.O.: 62f.).

*Ergebnisse hinsichtlich des Studienerfolgs:* Schulenberg/Scholz et al. (1986) nehmen aufgrund der Querschnitterhebung, die keine Aussagen über den Studienabschluss zulässt, eine Sekundäranalyse von Daten von Examensnoten von Lehramtsabsolventen für die Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule/Universität Hannover aus den Jahren 1965 bis 1978 vor. Unter allen Studierendengruppen und in allen Prüfungsfächern kamen die besten Examensleistungen von den Studierenden des Dritten Bildungswegs. Die Unterschiede zwischen Abiturienten und Z-Prüflingen seien hochsignifikant (a.a.O.: 120). Die größten Schwierigkeiten mit den Prüfungsanforderungen hätten die Absolventen eines Fachhochschulstudiums gehabt (ebd.).

Mit den eigenen Daten versuchen sie, das Konstrukt Studienerfolg mehrdimensional zu untersuchen. Einbezogen werden Variablen wie Fachwechsel, Studienabbruch, erwartete Studiendauer sowie vorfügbare Prüfungsdaten. Es konnte kein Indikator dafür gefunden werden, dass die Studierenden des Dritten Bildungswegs ihr Studium weniger erfolgreich studieren. Es entstehe, so die Autoren „eher das Gesamtbild vielfältig ausdifferenzierter Studierverhaltensweisen, die sich für die Bewältigung der Studienanforderungen und den erfolgreichen Studienabschluß – im Vergleich zu den beiden Abiturientengruppen – als funktional äquivalent herausstellen“ (a.a.O.: 125).

*Die Bedeutung der Z-Prüfung aus der Sicht der Hochschullehrenden:* Aus der Sicht der befragten Hochschullehrenden sieht die Beurteilung nicht ganz so eindeutig aus. Bei der Frage, ob durch Inhalt und Vorbereitungsweise eine angemessene Vorbereitung auf das Studium gegeben sei, „waren sich die Lehrenden unsicher und uneins“ (a.a.O.: 152). Die Studieneingangsvoraussetzungen unterschieden sich nach Meinung der Hochschullehrenden durchaus. Abiturienten wird eine größere Allgemeinbildung, sicherere Einübung in Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und Vertrautheit mit theoretischen Zugriffsweisen zugesprochen. Den Z-Prüflingen hingegen eine größere Motivation bei ausreichender kognitiver Leistungsfähigkeit. Von Vorteil seien die Lebenserfahrung, die stabilere Persönlichkeit, „der Vorteil unmittelbar verwendbarer beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sowie die auf „Lebens- und Arbeitserfahrung“ beruhenden Qualifikationen. Nach ein bis drei Semestern seien die anfänglichen Differenzen zwischen den Studiengruppen ausgeglichen, die „prozessbezogenen Qualifikationen“ würden deutlicher zum Tragen kommen (a.a.O.: 153). Darüber hinaus sei

bei der Gruppe aktiveres Studierverhalten und ein ausgeprägter Leistungswille beobachtbar (a.a.O.: 157).

*Soziale Zusammensetzung der Studierenden:* In ihrer Studie kommen Schulenberg/Scholz et al. (1986) zu dem Ergebnis, dass das „Herkunftsmuster“ der Studierenden des Dritten Bildungswegs vergleichbar ist mit dem der Studierenden des Zweiten Bildungswegs. 65 Prozent der Väter der Z-Prüflinge und Abendgymnasiasten/Kollegiaten haben einen Volksschulabschluss (mit oder ohne Lehre), bei den Abiturienten sind es 42 Prozent. 24 Prozent der Gymnasialabiturienten kommen aus Akademikerfamilien, von den Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs seien es nur sieben bzw. acht Prozent<sup>58</sup>. Hinsichtlich des Geschlechts weichen die Teilnehmenden des Dritten von denen des Zweiten Bildungswegs ab. 52 Prozent der Studierenden des Dritten Bildungswegs sind weiblich im Vergleich zu 37 Prozent des Zweiten und 42 Prozent des Ersten Bildungswegs (a.a.O.: 228).

Die Ergebnisse der Studien von Fengler/Jankofsky (1983) und Schulenberg/Scholz et al. (1986) sind für den Diskurs um den Dritten Bildungsweg von großer Bedeutung. Zum ersten Mal wurde auf der Grundlage einer repräsentativer Erhebungen nachgewiesen, dass die Vorbereitung durch die Kurse der Erwachsenenbildung eine Studierfähigkeit zufolge hatte, die sich von der von Studienberechtigten des ersten und Zweiten Bildungswegs nicht wesentlich unterschied. Es gibt allerdings zwei wichtige Fragenkomplexe, die unbeantwortet geblieben sind. Aufgrund der Aufteilung der Studien in Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung (Fengler/Jankofsky et al. 1983) und Studienerfolg (Schulenberg/Scholz et al. 1986) wurde die Selektivität dieser spezifischen Form des Dritten Bildungswegs nicht angemessen thematisiert, geschweige denn erfasst. Offen bleibt in den Studien von Schulenberg/Scholz et al. (1986) zudem, welche Bedeutung die drei ‚Lernfelder‘ Berufserfahrung, Vorbereitungskurse und die Z-Prüfung für den Studienverlauf und Studienerfolg aus der Perspektive der Studierenden jeweils haben: Wie viel „Studierfähigkeit“ geht auf das Konto der Berufserfahrung, wie viel auf das Konto des Vorbereitungskurses, welche Bedeutung hat die Prüfung? Auf diese Fragen könnten zukünftige Forschungsprojekte Antworten suchen. Denn in die Vorbereitungskurse ist von allen beteiligten Akteuren sehr viel investiert worden. Für die 1.400 Teilnehmenden wurden schätzungsweise jährlich mehr als fünfzig Vorbereitungskurse angeboten. Mehr als 50 Kursleitungen und mehrere hundert Dozenten müssen jährlich beteiligt gewesen sein.

1984 erfolgte eine Änderung der „Verordnung über die Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife“. Erst auf der Grundlage dieser Verordnung wurde im Jahr 1985 die Möglichkeit geschaffen, die Prüfung auch an Fachhochschulen abzulegen (Kirchhoff 1991: 148). Über eine Erhebung mit den erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern der Jahre 1986-1989 zur

---

58 Fengler/Jankofsky et al. (1983) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Allerdings liegt die Abiturientenquote der Väter der Studierenden bei 30% und in der Gruppe der Z-Prüfungsabsolventen bei fast 15% (a.a.O.: 50).

sog. Z-Prüfung gibt Kirchhoff, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Oldenburg (1991), Auskunft. Innerhalb von drei Jahren wurden ca. 25 Prozent aller Zugangsprüfungen an Fachhochschulen abgelegt. Zwischen 1986 und 1989 absolvierten 550 Personen die Prüfung für Fachhochschulen, gut 50 Prozent durch Frauen, die zu 95 Prozent soziale oder pädagogische Studiengänge besuchten. Der Anteil bestandener Prüfungen liege bei Frauen bei über 90 Prozent, bei Männern zwischen 60 und 80 Prozent (a.a.O.: 149).

Angelehnt an das methodische Design der Studienerfolgsstudie von Schulenberg/Scholz et al. (1986) greift Richter in den 1990er Jahren die Fragen des Oldenburger Forschungsteams wieder auf. Mit ihrer Forschungsarbeit „Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium“ legte sie ihre Promotion an der Universität Osnabrück im Fachbereich Psychologie vor (Richter 1995). Ziel der Untersuchung war die Frage, ob die mit unterschiedlichen Lernbiographien verbundenen Lernvoraussetzungen des Ersten, Zweiten und Dritten Bildungswegs zu messbaren Unterschieden in den Studienleistungen und Studienabschlüssen der Studierenden im Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück führen würden, und ob sich die Lernerfahrungen und Lernprobleme signifikant unterschieden. Richter nimmt u.a. eine Sekundäranalyse der Prüfungsdaten aller seit Einrichtung des Fachbereichs im Jahr 1978 Immatrikulierten bis einschließlich 1990 vor. 144 (105 Frauen und 39 Männer) der 1223 Studierenden hatten die Studienberechtigung auf dem Dritten Bildungsweg erworben, 127 auf dem Zweiten Bildungsweg. Die Ergebnisse sind eindeutig. Von 748 Exmatrikulierten hatten 255 ein Diplom erworben, 457 waren ohne Diplom exmatrikuliert, 36 hatten einen Hochschulwechsel vorgenommen. Die Studierenden des Dritten Bildungswegs hatten mit 38,5 Prozent leicht häufiger das Studium mit Diplom abgeschlossen als die Studierenden, die den gymnasialen Weg gegangen waren (38 Prozent). Die Studierenden von Abendgymnasien schlossen hingegen nur zu 20 Prozent, die von Kollegs zu 29 Prozent das Studium mit Diplom ab (a.a.O.: 37). Bis zur Beendigung der Vordiplomarbeit benötigten die Studierenden des Dritten Bildungswegs nur unwesentlich länger als die des Gymnasiums (4,38 im Vergleich zu 4,28 Semester) und wesentlich kürzer als die Abendgymnasiasten (4,62 Semester). Bis zum endgültigen Bestehen der Vordiplomprüfung benötigten die Studierenden des Dritten Bildungswegs aber länger als alle anderen. Insgesamt benötigten sie durchschnittlich 13,30 Semester bis zum Bestehen des Diploms. Die Gymnasiasten benötigten im Mittel 12,86 Semester, die des Abendgymnasiums 14,80 Semester. Hinsichtlich der Noten liegen die Studierenden des Dritten Bildungswegs bis zum Vordiplom hinter allen anderen Studierenden, zum Ende hin holen sie auf. Bei der Abschlussnote waren sie mit einem Mittelwert von 1,7 schlechter als die Gymnasiasten (1,37) und etwas besser als die Abendgymnasiasten (1,75).

Richter (a.a.O.: 169) interpretiert die niedrige Abbruchquote mit der Fähigkeit der Studierenden des Dritten Bildungswegs, Schwierigkeiten zu überwinden und aufgrund des höheren Alters und der Erfahrungen durch Familie und Kinder höher belastbar zu sein als andere Studierende. Ihre Ausgangshypothese, dass Haushaltsführung und

Kindererziehung zusätzliche Belastungen darstellen und sich auf die Studiendauer und Studienleistung auswirken würden, bestätigte sich nicht (a.a.O.: 173). Keine Erklärung findet Richter für die geringen Unterschiede zwischen den Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs, bzw. die zum Teil bessere Performanz der Studierenden des Dritten Bildungswegs.

Der Veröffentlichungskorpus weist ab Mitte der 1990er Jahre eine thematische Verschiebung hin zur Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher Weiterbildung und Hochschulzugang auf. Wolf-Dieter Scholz (1997, 1999, 2006) von der Universität Oldenburg beschäftigt sich mit Fragen der Studienorientierung und von Studienproblemen der Gruppe, die keine Z-Prüfung mehr ablegen muss. Dies ist auf eine Änderung der Regelungen im Niedersächsischen Landeshochschulgesetz zurück zu führen. Bereits 1994 wurde Absolventen der Meisterprüfung und von Fachschulen die Möglichkeit eröffnet, ein Probestudium an allen Hochschulen aufzunehmen und nach einer Überprüfung des Studienerfolgs das Studium fortzusetzen. Befürworter des Konzeptes eines „berufsbezogenen Hochschulzugangs“ (Scholz 2006: 23) gingen davon aus, dass eine funktionale Äquivalenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gegeben sei, da in beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozessen nicht nur fachlich-instrumentelle, sondern auch übergreifende und abstrakte Schlüsselqualifikationen entwickelt und gefördert würden, die der Struktur wissenschaftlichen Arbeitens angemessen seien. Die Erhebung basiert auf einem Rücklauf von 232 von 458 Fragebögen der von 1994 bis ca. 2000<sup>59</sup> immatrikulierten Studierenden mit Fortbildungsabschluss. Wie bereits bei der Kohorte der Studierenden, die mit Z-Prüfung den Zugang zum Studium in Niedersachsen erwarben, war auch in der von der Prüfung entbundenen Kohorte die Gruppe der Erzieher/innen dominant. 54 Prozent hatten eine Fachschulausbildung zur/m Erzieher/in abgeschlossen, 17 Prozent eine Meisterprüfung und vier Prozent zum/r Techniker/in sowie drei Prozent eine Prüfung zum/r Betriebswirt/in. 44 Prozent strebten ein Lehramt an, 39 Prozent ein Diplom. Das Studium der Pädagogik führt die Rangliste mit 51 Prozent an, gefolgt von Wirtschaftswissenschaften mit zwölf Prozent, Sonderpädagogik mit elf Prozent und Sozialwissenschaften mit neun Prozent. Schlusslichter bildeten die Studienfächer Agrarwissenschaften und Architektur mit jeweils zwei Prozent sowie Geoökologie, Gartenbau, Landschaftsplanung, Elektrotechnik und Maschinenbau mit jeweils einem Prozent.

Die Gruppe Studierender erwies sich, so Scholz (2006: 109), als uneingeschränkt studierfähig. Sie bewältigten das Studium ohne Probleme. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erwiesen sich als funktional äquivalent. Die Gruppe kennzeichne sich durch hohe schulische Voraussetzungen, ausgeprägte Weiterbildungserfahrungen und eine ausgeprägte Leistungs- und Motivationsstruktur. Hauptmotive des Studiums seien der Wunsch nach beruflichen Aufstiegs- und Entfaltungsmöglichkeiten, „die Suche nach einer Neuorganisation des bisherigen Lebens und die Hoffnung und Erwartung, durch

59 Der Zeitpunkt der Befragung wurde in der Veröffentlichung nicht angegeben. Klar ist nur, dass die Erhebung vor dem Jahr 2002 durchgeführt wurde.

das Studium die eigene Persönlichkeit zu entwickeln“ (a.a.O.: 110). Der Hochschule wird als Ort akademischer Berufsausbildung und gleichzeitig als Ort der Bildung gesehen. Dabei habe der realisierte Studienwunsch bei der Mehrzahl der Befragten die Bindung an die vorangegangene Berufsausbildung und Berufstätigkeit nicht aufgelöst. Der Beruf gelte als Fundament für das Studium. Durch das Studium die beruflichen Entwicklungen auf höherem Niveau fortzusetzen, sei das zentrale Ziel (a.a.O.).

Dietmar Frommberger (1999) analysiert schließlich in seiner 1998 an der Universität Oldenburg eingereichten Dissertation Fragen der Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich aus berufs- und wirtschaftspädagogischer historischer und ländervergleichender Perspektive. Er nimmt damit eine Perspektivverschiebung vor. Standen vorher Aspekte des Hochschulzugangs und Fragen der Studierfähigkeit der Gruppe der Fortbildungsabsolvent/inn/en im Vordergrund, stehen für Frommberger bildungs- und qualifikationstheoretische Fragen der Bildungsgänge im Mittelpunkt, die auf dem Dritten Bildungsweg zum Hochschulzugang berechtigen (a.a.O.: 249). Er kritisiert die geringe Transparenz und Standardisierung der Aufstiegsfortbildungen und spricht von der „Unförmigkeit des Bereichs der beruflichen Weiterbildung (a.a.O.: 256). Auch die Zulassung via Zulassungsprüfung erscheint ihm unzureichend. „Wiederum sollen für die Erlangung der Studierfähigkeit ‚berufliche Erfahrungen‘ berücksichtigt werden, ohne bislang ein Curriculum entwickelt zu haben, das in der Lage wäre, diese ‚Erfahrungen‘ systematisch in den Lehr/Lernprozess einzubinden“ (a.a.O.: 284). Er kommt zu der These, die berufliche Weiterbildung sei nicht in der Lage, den Absolvent/inn/en ein Studium systematisch zu ermöglichen. „Die Modelle offenbaren weiterhin die Zumutung, die freie Zulassung allein genüge für ein erfolgreiches Studium, ohne die berufliche Weiterbildung in ihren Strukturen in Frage zu stellen“ (a.a.O.: 285). Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht, so sein Resümee, sei darauf zu achten, „daß anerkannten Lehr-/Lernprozessen, die mit weiterführenden Berechtigungen versehen werden, begründbare didaktische Kategorien zugrunde liegen“ (a.a.O.: 293). Hiermit sind wohl wissenschaftspropädeutische Kompetenzen gemeint.

Im Jahr 2002 wurden die gesetzlichen Regelungen in Niedersachsen erneut geändert. Das Probestudium entfiel. Eine Hochschulzugangsberechtigung konnte erwerben, wer eine Meisterprüfung abgelegt hatte, einen Bildungsgang zum/r Techniker/in, Betriebswirt/in abgeschlossen hatte. Andere Vorbildungen wurden gleichgestellt (a.a.O.: 27). Über die Zeit nach der letzten Gesetzesänderung gibt es keine Untersuchungen. Nickel/Leusing (2009: 84) weisen für das Jahr 1997 einen Anteil von 2,4 Prozent unter den Studienanfänger/inne/n aus (n=522), für 2002 noch 2,1 Prozent (n= 632) und für 2007 nur noch 1,45 Prozent bzw. 387 Personen. Auf der Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamtes werden für das Wintersemester 2006/07 für Niedersachsen knapp zwei Prozent bzw. 2.800 Studierende des Dritten Bildungswegs ausgewiesen (Freitag 2009: 8). Niedersachsen belegt damit 2006 nach Hamburg immer noch den zweiten Rang, ist jedoch weit entfernt von den Quoten der früheren Jahre.



### 4.3.3 Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein führte im August 1982 die sogenannte „Eignungsprüfung FH“ ein. Damit wurde es für Bewerber/innen mit Hauptschulabschluss, Ausbildung und zwei Jahren Berufstätigkeit möglich, an einer Fachhochschule in Schleswig-Holstein zu studieren (Isserstedt 1994: 42f.<sup>60</sup>). Anders als in Niedersachsen erwarben die Absolvent/inn/en bei erfolgreicher Prüfung die Zugangsberechtigung zur Fachhochschule, nicht aber zur Universität. Es sind keine Angaben zu finden, die Auskunft über die Bewerber/innen/zahlen oder Prüfungsmodi gegeben hätten.

Im Mai 1991 erfolgten mehrere Änderungen. Es wurde zunächst die Möglichkeit einer vorläufigen Immatrikulation in Form eines Probestudiums landesrechtlich geregelt, im Dezember 1991 folgte die rechtliche Regelung eines sogenannten „Eignungsgesprächs“. Beide Regelungen ermöglichten es beruflich Qualifizierten, sich für einen Studienplatz an allen Hochschulen des Landes, also auch der Universität Kiel, zu bewerben. Im Bildungsministerium (sic!) wurde eine Geschäftsstelle eingerichtet, die die Anfragen der Studieninteressierten bearbeitete und in deren Räumen auch die Eignungsgespräche durchgeführt wurden (Schroeter 1998: 35). Schleswig-Holstein sieht sich als erstes Bundesland, das mit der Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung ernst macht (ebd.).

1994 erhielt das Institut für Soziologie der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel den Auftrag für eine dreijährige wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Umsetzung der Regelungen von 1991. Mit der Studie wurden der Studienerfolg und der Studienverlauf der Studierenden des Dritten Bildungswegs evaluiert, die im Zeitraum Wintersemester 1992/93 bis Sommersemester 1995 ein Studium begonnen hatten. Zudem wurden Studienabbrecher und „nicht angetretene Hochschulzulassungsberechtigte“ schriftlich befragt (a.a.O.: 15). Aufschlussreich sind bereits die erhobenen Rahmendaten. Nach Einführung des Gesetzes wurden achthundert Anfragen registriert, jedoch für das WS 1992/93 nur 48 Zugangsberechtigungen erteilt. Das Interesse nahm bereits im WS 1996/97 stark ab, es fragten nur noch 75 Personen nach und lediglich vier Personen wurde die Zugangsberechtigung erteilt. Von den insgesamt einhundertfünfzig Personen, die eine Hochschulzugangsberechtigung erteilt bekamen, begannen nur 99 ein Studium, dies entsprach 0,2 Prozent der Studierenden Schleswig-Holsteins. 38 Studienanfänger/innen studierten BWL, davon 31 an der privaten Fachhochschule AKAD mit einer Immatrikulation in einen berufsbegleitenden Fernstudiengang (a.a.O.: 15). Im Zeitraum der Erhebung brach nahezu ein Viertel das Studium ab, alternative berufliche Optionen wurden hierfür überwiegend als Grund angegeben. Als Gründe für den Nichtantritt wurde von einem Drittel angegeben, die Anforderungen von Familie und Studium nicht in Einklang zu bringen, ein Viertel war nicht bereit, die finanziellen

---

60 Diese Darstellung beruht auf der Synoptischen Darstellung der in den Ländern angewandten Verfahren (KMK 1992).

Einschränkungen auf sich zu nehmen, in einigen Fällen waren als zu hoch empfundene Anforderungen, deutlich geworden durch die Prüfung, genannt (a.a.O.).

Als besonderes Kennzeichen der Studierenden wird die hohe Bildungsbereitschaft genannt, die sich durch ein großes Volumen an Fort- und Weiterbildung vor Aufnahme des Studiums kennzeichnete und sich auf berufliche und innerbetriebliche, aber auch allgemeine Weiterbildung erstreckte (a.a.O.: 17). Bei den Frauen dominierte ein Fachschulabschluss (88 Prozent), bei den Männern die Handwerksausbildung mit Meister- oder Gesellenabschluss (47 Prozent). 45 Prozent hatten einen beruflichen Hintergrund in einem gewerblich-technischen Berufsfeld, 32 Prozent in einem sozialen oder pflegerischen Beruf und 23 Prozent in einem kaufmännischen Berufsfeld. Von dem Zweidrittel, welches das Studium in einer Fachhochschule aufgenommen hatte, gaben viele die Übernahme von Leitungspositionen als Motiv an, während bei dem einen Drittel, das sich für ein Studium an der Universität entschieden hatte, stärker fachliche Neigungen und eine ‚Erweiterung des Horizonts‘ wichtiges Studienmotiv war. Die Publikation gibt durch Teilpräsentation von narrativen Interviews gute Einblicke in Studienmotive, Studienfachwahl und den subjektiven Studienverlauf. Wichtige Ergebnisse für die Einschätzung des Studienverlaufs sind a) Schwierigkeiten mit den Lehr- und Lernformen vor allem an der Universität, die aber nach wenigen Semestern behoben waren; b) die Anwendung von Auswahl- und Kompensationsstrategien, um ihren Studienverlauf zu optimieren, sowie c) die Transformation von beruflich erworbenen Kompetenzen zu Studiertugenden. Genannt werden Arbeitsdisziplin, Strukturierungskompetenz, Arbeitssystematik, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung, vernetzendes Denken und Kommunikations- und Konfliktfähigkeit (a.a.O.: 17ff.). Als größtes Problem stellte sich d) ein für das Studium zu knappes Zeitbudget heraus.

Die Autoren resümieren: „Der mancherorts befürchtete Run der Meister auf die Hörsäle blieb aus, und lediglich eine marginale Gruppe vorselektierter, besonders befähigter Berufstätiger fand den Weg in die Alma mater, wo sich die Meisterstudenten als Musterstudenten erwiesen“ (a.a.O.: 13).

Im Jahr 2000 verabschiedete Schleswig-Holstein eine neue Landesverordnung über die Qualifikation für ein Studium<sup>61</sup>, die bis 2008 gültig war. Neu eingeführt wurde mit dieser Verordnung erneut das Probestudium für die Gruppe der „durchschnittlich“ beruflich Qualifizierten. Die sehr guten beruflich Qualifizierten (Abschlussnote 2,0 und besser, Meisterqualifikation oder vergleichbare Fortbildung mit guter Note) konnten weiterhin über ein Eignungsgespräch die fachbezogene Hochschulzugangsberechtigung erlangen (KMK 2006). Es liegen keine Forschungsergebnisse über diesen Zeitraum vor. In der Synoptischen Darstellung von 2010 wurde das Resultat für das Wintersemester 2007/08 ausgewiesen: nur einer von drei Bewerber/inne/n für ein Stu-

61 Landesverordnung über die Qualifikation für ein Studium an einer Hochschule des Landes Schleswig-Holstein (Studienqualifikationsverordnung - StuQuaVO) vom 06.12.2000 (GVObI. Schl.-H. S. 659).

dium an der Christian-Albrechts-Universität war berechtigt, ein Probestudium aufzunehmen; achtzig von 88 Bewerber/inne/n erhielten die Berechtigung für ein Studium an der AKAD-Fachhochschule Pinneberg (a.a.O.: 36). Vom Statistischen Bundesamt wurde für das Wintersemester 2007/08 eine Zahl von 97 Studienfänger/inne/n ohne schulische HZB angegeben. An den restlichen Hochschulen des Landes Schleswig-Holstein, das 2007/08 immerhin auf Rang 5 im Bundeslandvergleich lag (vgl. Freitag 2009: 9), nahmen somit lediglich sechzehn weitere Beruflich Qualifizierte ein Studium auf. Im Wintersemester 2008/09 hat nicht einer der drei Bewerber das Probestudium an der Uni Kiel aufnehmen können. Ob diese Entwicklungen im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Hochschulgesetzes stehen, ist unklar. Die 2008 erlassene Landesverordnung für den Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten sah nach wie vor ein Probestudium vor, darüber hinaus für Meister/innen den Zugang zu allen Studiengängen an allen Hochschulen sowie für Fortbildungsabsolventen nach BBiG, nach der Handwerksordnung und Fachschulabsolvent/inn/en den Zugang zu fachlich affinen Studiengängen an allen Hochschulen. Ein(e) von vier Bewerber/inne/n konnte im Wintersemester 2009/10 das Studium an der Universität Kiel beginnen (a.a.O.). Seit dem Wintersemester 2008/09 ist auch die Zahl der Bewerbungen für die ADAD-Fachhochschule stark rückläufig. Sie fiel von 88 im Sommersemester 2008 auf zwanzig im Wintersemester 2010. Von ihnen bekamen achtzehn die Berechtigung, ein Studium auf Probe aufzunehmen (KMK 2010: 36).

#### 4.3.4 Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen bestehen seit den frühen 1980er Jahren parallel mehrere Wege in die Hochschule, die dem Dritten Bildungsweg zuzuordnen sind. Bereits erwähnt wurde die „Verordnung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ vom 23. März 1982 auf der Grundlage des KMK-Beschlusses von 1959. Die Prüfung entsprach einer Abiturprüfung, wurde in den 1980er und 1990er Jahren von den Staatlichen Prüfungsämtern für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Essen oder Dortmund abgenommen und führte zur allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (Melzer 1990: 252). „Es handelt sich um ein durchaus traditionell orientiertes Regulierungsinstrumentarium für den Hochschulzugang, das strukturell etwa dem Abendgymnasium oder dem dort erworbenen Abitur sehr ähnlich ist, hierzu allerdings – was die Organisation und den Standard der Vorbereitung angeht – wiederum erhebliche Unterschiede aufweist“ (a.a.O.).

1984 wurde ein Modus, „Einstufungsprüfung“ bezeichnet<sup>62</sup>, rechtlich verankert, der sowohl für Universitäten als auch für Fachhochschulen galt. Hierbei ging es um die „Feststellung, ob Studienbewerber auf andere Weise als durch ein Studium Kenntnisse

62 Für die Fachhochschulen geregelt durch die Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung gem. § 45 Abs. 2 FHG i.d.F. vom 22.06.1984; für die Universitäten geregelt durch die Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung gem. § 66 Abs. 2 WissHG i.d.F. vom 22.06.1984 (Fundstelle Isserstedt 1994: 41).

und Fähigkeiten erworben haben, die für ein erfolgreiches Studium in einem von ihnen gewählten Studiengang erforderlich sind“. Angenommen wurde eine potentielle Äquivalenz außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowohl mit durch das Abitur darzulegenden allgemeinbildenden Kompetenzen als auch mit den durch das Studium zu erwerbenden Kompetenzen. Referenz und wissenschaftliches Bewertungskriterium war das Niveau von Studienanfänger/inne/n. Im Regelfall erfolgte eine Einstufung ins zweite Semester. Über die Einstufungsprüfung erwarben sich die Prüflinge die Studienberechtigung des Studiengangs, für den sie die Prüfung abgelegt hatten. Von der Einstufungsprüfung konnten auch Abiturienten mit Berufserfahrung Gebrauch machen. Aufgrund dieser Option beurteilt Melzer das Einstufungsverfahren als ambivalent. Es könne, so Melzer „in der Weise als bildungspolitisches Steuerungsinstrument eingesetzt werden, daß für eine bestimmte Gruppe von Studierenden die Durchlaufzeiten in den Studiengängen verkürzt werden sollen“ (a.a.O.: 257).

Die Einstufungsprüfung war jedoch keine gängige Praxis an den Universitäten und Fachhochschulen Nordrhein-Westfalens. Melzer zufolge gab es neben Bielefeld nur noch an den drei Universitäten/Gesamthochschulen Wuppertal, Paderborn und Essen Zulassungskommissionen. Lediglich in Essen lag die Zahl der Bewerbungen ebenfalls bei ca. 30 bis 40 Personen, in Wuppertal und Paderborn bei nicht mehr als zehn Personen. Nach Auskunft des Ministeriums lag die Zahl der Bewerbungen an konfessionellen Fachhochschulen bei 500 bis 600. In der von Isserstedt (1994) veröffentlichten HIS-Erhebung gab es in NRW im Kalenderjahr 1993 112 Zulassungsbewerber/innen für die Aufnahme eines Studiums an der Universität sowie 313 für die Fachhochschule (a.a.O.: 3). 60 Prozent der Bewerbungen für die Universität und 75 Prozent der Bewerbungen für die Fachhochschule erfolgten von Frauen. Die Universität Bielefeld, an der das Verfahren seit 1987 praktiziert wurde und über die Melzer (1990) Auskunft gibt, ließ von einhundert Bewerber/inne/n siebzig zur Prüfung zu. Vierzig Prozent bestanden die Prüfung. Etwas mehr als dreißig Einschreibungen mit einem Zertifikat der Einstufungsprüfung habe es gegeben, die meisten in Pädagogik, gefolgt von Psychologie, Literaturwissenschaft/Linguistik und Soziologie (a.a.O.: 258).

In der Synoptischen Darstellung 2003 werden für NRW Angaben für die 1980er- und 1990er Jahre gemacht. Vor allem die Selektivität für Bewerber/innen an Universitäten ist sehr hoch.

**Tab. 4: Selektivität des Dritten Bildungswegs in NRW**

Von Beginn der Regelung bis Ende 1990:	Universität	Fachhochschule
Beworben	730	1.408
Zur Prüfung zugelassen	411	1.024
Prüfung bestanden	126	611
Bis zum WS 90/91 Aufnahme des Studiums	58	578

Quelle: KMK 2003

2003 wurde eine „Verordnung über den Zugang zu einem Fachhochschulstudium für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ erlassen. Diese Verordnung regelte eine Zulassung zu fachlich affinen Fachhochschulstudiengängen für Meisterinnen und Meister, für Absolventinnen und Absolventen zweijähriger Fachschulausbildungen, für Fachwirtinnen und Fachkauffrauen sowie von weitergebildeten Pflegekräften nach dem Landesweiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen. Die Zulassung konnte ohne Prüfung auf der Grundlage der Fortbildungen erfolgen. Mit einer drei Prozent-Klausel wurde versucht, den Studierenden des Dritten Bildungswegs ‚Platz zu schaffen‘, andererseits wurde damit aber auch eine Grenze gesetzt. Drei Prozent der Studienplätze<sup>63</sup> eines Studiengangs waren für die Gruppe der beruflich Qualifizierten reserviert. Auf dem ersten Blick erscheint dies das dreifache des durchschnittlichen Anteils an allen Studierenden; bei näherem Hinsehen wird aber deutlich, dass aufgrund der Ungleichverteilung der Interessent/inn/en auf die Fächer eine drei Prozent-Klausel für beliebte Studiengänge wie z.B. Erziehungswissenschaften oder Lehramtsstudiengänge eine Begrenzung, unter Umständen auch eine Ausgrenzung darstellen kann. Über die Auswirkungen dieser Verordnung ist offiziell nichts bekannt.

2005 wurde die „Verordnung über die Prüfung zum Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ erlassen, die gleichzeitig die beiden Einstufungsprüfungsregelungen von 1984 (in der letzten Fassung von 1994) außer Kraft setzte. Die bestandene Prüfung berechnete zu einer studiengangbezogenen Aufnahme des Studiums im ersten Fachsemester an der jeweiligen Hochschule. Das bedeutete gleichzeitig, dass die im Rahmen der Einstufungsprüfung praktizierte Anrechnung von einem Semester nicht mehr möglich war. Ob und in welchem Maße die Verordnung umgesetzt wurde, ist völlig unklar.

Nach 20 Jahren erfassungsfreier Zeit<sup>64</sup> wurden in der Synoptischen Darstellung von 2010 erneut Daten veröffentlicht, nach denen die Zahl der Studienanfänger/innen von 560 im Wintersemester 2007/08 auf 1.046 im Wintersemester 2009 angestiegen war. In den Sommersemestern immatrikulierten sich jeweils um die zweihundert Studierende des Dritten Bildungswegs. Zwischen dem Wintersemester 2006/07 und 2008/09 schlossen je Semester zwischen ca. 120 und 235 Personen das Studium erfolgreich ab. Eine differenzierte Darstellung nach Universität<sup>65</sup> und Fachhochschulen erfolgte nicht.

Wissenschaftliche Untersuchungen über die Praxis des Dritten Bildungswegs gab es, sieht man von der HIS-Studie (Isserstedt 1994) ab, an der Nordrhein-Westfalen als eines von mehreren Bundesländern beteiligt war, bis 2009 nicht. Erst im Rahmen kürzlich abgeschlossener bzw. gegenwärtig noch laufender Forschungen, dem Projekt „Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-

63 Dies ist ein einziger Platz von 30 Plätzen.

64 Vgl. Synoptische Darstellung (KMK 2006 sowie KMK 2007).

65 Die einzige Fern-Universität der Bundesrepublik, die Fern-Universität in Hagen, wird statistisch als nordrhein-westfälische Hochschule gezählt.

Universität Bochum<sup>66</sup> und dem Projekt Stu+Be<sup>67</sup>, in das die Universitäten Duisburg/Essen und Dortmund einbezogen sind, werden Ergebnisse veröffentlicht werden. Die RUB-Studie, auf die ich unten noch eingehe, ergab, dass 0,09 Prozent der Studierenden auf dem Dritten Bildungsweg den Zugang erworben haben (n=30). Von den Studienanfänger/innen im Wintersemester 2010/11 waren es 0,12 Prozent (n=11). Damit lag die RUB weit unter dem Bundesdurchschnitt der Universitäten von 0,6 Prozent.

Eine in der Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage der SPD veröffentlichte Übersicht zeigt jedoch, dass die RUB damit unter den Universitäten in Nordrhein-Westfalen nicht das Schlusslicht darstellt (Landtag Nordrhein-Westfalen 2008). Von den insgesamt ca. 3.000 Studierenden des Dritten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen (Stand Wintersemester 2007/08) studieren an den Universitäten Aachen, Bonn, Düsseldorf und Bielefeld jeweils vier bis sechs, an den Universitäten Bochum, Dortmund, Köln, Münster und Wuppertal zwischen 16 und 25, an der Uni Siegen und der Uni Duisburg-Essen zwischen 53 und 65. In die Fernuniversität in Hagen hatten sich 768 Studierende auf dem Dritten Bildungsweg immatrikuliert, was jedoch auch nur ca. 1 Prozent aller Studierenden inklusive der Akademiestudierenden entsprach.

Die größten Anteile erreichen die Fachhochschule für Diakonie mit ca. 25 Prozent<sup>68</sup>, allerdings bei einer sehr kleinen Gesamtstudierendenzahl, sowie die Hochschule der Sparkassen – Finanzgruppe Bonn mit ca. 13 Prozent. Es folgten die Private FH für Ökonomie und Management mit ca. drei Prozent sowie die Private Rheinische FH in Köln, die FH Dortmund und die private FH für Logistik und Wirtschaft Hamm mit jeweils ca. zwei Prozent. Private Hochschulen scheinen den Studierenden des Dritten Bildungswegs gegenüber offener zu sein, allerdings trifft dies nicht auf alle privaten Hochschulen zu. In die Europa FH Fresenius Idstein in Köln, in die private wissenschaftliche Hochschule Witten-Herdecke und in die private technische Fachhochschule Bochum haben sich nur ein oder zwei Studierende auf dem Dritten Bildungsweg immatrikulieren können (Landtag Nordrhein-Westfalen 2008: 2f.). Nach eigenen Berechnungen auf der Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamtes lag Nordrhein-Westfalen im Wintersemester 2006/07 mit insgesamt knapp 3.500 Studierenden (0,7 Prozent) des Dritten Bildungswegs im Vergleich der Bundesländer auf Rang elf. Die Liste führt Hamburg an mit 2,1 Prozent gefolgt von Niedersachsen mit 1,9 Prozent (Freitag 2009: 8).

Der KMK-Beschluss von 2009 wird in Nordrhein-Westfalen durch die „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbil-

66 Vgl. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/forschung/Hochschulzugang.html> (Zugriff am 08.08.2011)

67 Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen (vgl. <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/stube> ; Zugriff am 08.08.2011)

68 Die Prozentangaben sind eigene Berechnungen auf der Grundlage der im Wiki veröffentlichten Studierendenzahlen und sind daher als Schätzungen einzuordnen ([http://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_deutscher\\_Hochschulen](http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutscher_Hochschulen)).

dungshochschulzugangsverordnung)<sup>69</sup> vom 8. März 2010<sup>69</sup> umgesetzt. Diese Verordnung setzt die Verordnung von 2003 für den Zugang zur Fachhochschule und die Verordnung von 2005 außer Kraft. Über die Auswirkungen des Beschlusses ist noch nicht viel bekannt.

## 4.4 Länderübergreifende Untersuchungen

### 4.4.1 Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) begann im ersten Quartal 1993 mit der Durchführung eines mehrere Erhebungen umfassenden Forschungsprojektes „Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur“. Im Rahmen dieses Projektes führte das BiBB gemeinsam mit der HIS eine Befragung von Zulassungsbewerbern durch, die auf der Grundlage von länderspezifischen Regelungen eine Zugangsberechtigung zum Studium beworben haben (Isserstedt 1994: 2). Befragt wurden Bewerberinnen und Bewerber, die in den Jahren 1990 bis Anfang 1993 ihre Zulassungsprüfung abgelegt hatten. Für einige in die Untersuchung einbezogene Befragte lag der Studienbeginn bereits mehrere Semester zurück. Für das Sample Niedersachsens ist ausgewiesen, dass es sich um diejenigen handelt, die an der Prüfung teilgenommen haben<sup>70</sup>. Der Untertitel der Untersuchung „Eine Befragung von Zulassungsbewerbern“ ist nicht nur aus diesem Grunde missverständlich.

In die Befragung wurden 3.144 Zulassungsbewerber/inne/n von Hochschulen in Niedersachsen (n=1861), Nordrhein-Westfalen (n=854), Hessen (n=259), Schleswig-Holstein (n=80), Bremen (n=50) und Hamburg (n=40) einbezogen. Der Rücklauf lag bei durchschnittlich 51 Prozent. Die Auswertungen basieren somit auf Angaben von 1.616 Personen. Frauen waren im Sample mit 65 Prozent überproportional vertreten. Von den 781 Befragten, die die Prüfung für eine Universität abgelegt hatten, kamen 605 aus Niedersachsen. Die Zulassungsbewerber/inne/n waren im Jahr der Prüfung durchschnittlich 33,5 Jahre alt. Die Frauen waren mit 34,6 Jahren durchschnittlich drei Jahre älter als die Männer. Frauen hatten häufiger als Männer Kinder (59 Prozent im Vergleich zu 44 Prozent) und hatten zudem mehr Kinder als die Männer (a.a.O.: 6). Vier Prozent der Frauen hatten vier und mehr Kinder. Hinsichtlich der Herkunftsberufe sind auch in diesem Sample bei den Frauen die Berufsgruppen der Erzieherinnen, der Krankenschwestern und Arzthelferinnen überrepräsentiert. Unterrepräsentiert sind Frauen in der Berufsgruppe der Verwaltungs- und Büroberufe. Auch bei den Männern sind diejenigen, die einen sozialpflegerischen Beruf erlernt haben, stark überrepräsentiert. Das gleiche gilt für die Verwaltungs- und Büroberufe. Unterrepräsentiert sind Männer

69 Die Ordnungen von 2003 und 2005 traten gleichzeitig außer Kraft ( vgl. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?anw\\_nr=2&gld\\_nr=2&ugl\\_nr=221&bes\\_id=13744&aufgehoben=N&menu=0&sg=](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=13744&aufgehoben=N&menu=0&sg=) ).

70 78 Prozent der Prüfungsteilnehmenden in Niedersachsen der Jahre 1990-1992 bestanden die Prüfung.

bei der Berufsgruppe Schlosser, Mechaniker und sonstige Fertigungsberufe (a.a.O.: 13f.).

Bei der Frage nach den Gründen, ein Studium anzustreben, fällt bei den Berufsgruppen eine besondere Spreizung beim Aspekt „geringe Aufstiegsmöglichkeiten“ auf. Insbesondere für die Arzthelferinnen, die Erzieherinnen und Angehörigen sozialpflegerischer Berufe ist dies ein wichtiges Motiv, für die Dienstleistungskaufleute ist dieser Aspekt im Berufsgruppenvergleich am wenigsten wichtig. Am wenigsten zufrieden mit dem Beruf sind ebenfalls die Arzthelferinnen, gefolgt von den „sonstigen Fertigungsberufen“, Schlossern und Mechanikern. Bei den Arzthelferinnen kumuliert diese Einschätzung mit einer hohen Unzufriedenheit mit der persönlichen Situation, die ebenfalls noch auf die Berufsgruppe der Schlosser und Mechaniker zutrifft, jedoch nicht auf die Angehörigen der anderen Gesundheits- oder Sozialberufe. Für die Landwirte und Gartenbauer waren die unsichere berufliche Zukunft und gesundheitliche Gründe die Hauptmotive für die Studienaufnahme (a.a.O.: 19). Die Anerkennungsfrage war für die Arzthelferinnen wichtiger als für alle anderen Berufsgruppen, für die Landwirte war dieses Motiv im Berufsgruppenvergleich am wenigsten bedeutsam (ebd.).

Auf die Frage nach der Form der Vorbereitung spaltet sich das Befragungssample in diejenigen, die aus Niedersachsen kommen und sich durch einen Kurs vorbereiten (mussten) und diejenigen aus den anderen Bundesländern, die sich alleine vorbereiteten. Zwei Ergebnisse sind überraschend. Auf die Frage, wie gut sich die Bewerber/innen auf die Prüfung vorbereitet fühlten, antworteten die niedersächsischen Bewerber/innen mit 73 Prozent nur drei Prozent häufiger als die nordrhein-westfälischen, dass sie sich sehr gut oder gut vorbereitet fühlten. Die Ergebnisse, so Isserstedt (a.a.O.: 22) ließen allerdings keinen Hinweis auf die Qualität der unterschiedlichen Vorbereitung zu. Das zweite überraschende Ergebnis betrifft die Frage der Berücksichtigung der beruflichen Kompetenzen in der Prüfung. „In Niedersachsen sieht die Hälfte der Zulassungsbewerber die im Beruf erworbenen Kompetenzen bei der Zulassungsprüfung kaum oder gar nicht berücksichtigt“ (a.a.O.: 24). Dies ist vor dem Hintergrund der in allen niedersächsischen Studien ausdrücklich hervorgehobenen starken Berücksichtigung der Berufserfahrung besonders bemerkenswert. Nur achtundzwanzig Prozent sehen sie vollständig oder weitgehend berücksichtigt, in Nordrhein-Westfalen waren neunundvierzig Prozent und in Hessen achtundsechzig Prozent dieser Meinung (ebd.). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die für die Prüflinge und die für die Prüfungen verantwortlichen Akteure sowie Forscherteams unterschiedliche Maßstäbe bei der Bewertung der Fragen anlegen. Während die Verantwortlichen und Forscher/innen die Zugangsprüfung mit dem Prüfungskanon des Abiturs vergleichen und die hohe Bedeutung beruflicher Erfahrung hervorheben, antworten die Studienbewerber/innen hingegen auf dem Hintergrund der Prüfungsteile, bei denen allgemeinbildende Fächer wie Mathematik oder Englisch geprüft werden im Vergleich zu den Prüfungsteilen, die auf ihre beruflichen Kompetenzen aufbauen.



Das Interesse an einem Lehramtsstudium, so ein weiteres Ergebnis, ging in den 1990er Jahren zurück. Nur noch elf Prozent der durch HIS/BiBB-Befragten gaben an, ein Lehramt anzustreben. Mit 52 Prozent dominierte der Abschluss FH-Diplom. Bei den Fächern lag die Fächergruppe Sozialwissenschaften vorn, Pädagogik lag auf Rang zwei.

Nach dem Nutzen der Erfahrungen in Beruf und Haushalt für das Studium befragt, gaben 41 Prozent an, durch die Berufstätigkeit in hohem Maße für ein Studium motiviert worden zu sein. 33 Prozent waren „vollständig“ der Auffassung durch die Berufspraxis ein besseres Verständnis der Theorie zu gewinnen. 31 Prozent waren hingegen der Meinung, Fertigkeiten aus dem Beruf als technische Arbeitshilfen „gar nicht“ verwenden zu können. Techniken wissenschaftlichen Arbeitens bereiteten, gefolgt vom Umgang mit wissenschaftlichen Texten, die meisten Schwierigkeiten (a.a.O.: 33).

Mit 55 Personen dieses Befragungssamples führte das BiBB leitfadengestützte Interviews durch (Mucke 1997). Die Ergebnisse wurden für die Publikation anhand von Hürden sortiert und dargestellt. Sie entsprechen zumindest teilweise den Stufen des von Wolf (1975) entwickelten Selektionsmodells (vgl. Kap. 3.1.1). Zu den sieben Hürden zählen der Entscheidungsprozess, die Studienfinanzierung, die mangelnde Information über die Hochschulen und die jeweiligen Zugangsmöglichkeiten, die Zulassung zum studienfachbezogenen Zulassungsverfahren, die Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung, die Zulassungsprüfung sowie der Studienbeginn. Ich werde nicht auf alle Hürden eingehen, zum Teil wurden sie bereits thematisiert. Ein bisher nicht angesprochener Aspekt liegt in der Notwendigkeit des Nachweises der Einschlägigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium (a.a.O.: 39) bzw. der Einschränkung, nur einschlägige Studiengänge studieren zu können. Dies gilt nach wie vor für die zweite Gruppe des KMK-Beschlusses von 2009, den Ausbildungsabsolventen. Die den Bewerbern vorgeschlagenen Studiengänge entsprachen in einem Drittel der Fälle nicht den Studieninteressen. Die Hochschulen seien sehr restriktiv in der Handhabung der Affinität gewesen.

Bei der Hürde „Vorbereitung auf die Zulassung“ wird hervorgehoben, dass Zweidrittel der Studieninteressierten erst nach einem Jahr oder noch später die Möglichkeit bekamen, die Prüfung abzulegen. Dies wird grundsätzlich, aber vor allem vor dem Hintergrund des Lebensalters der Bewerber/innen sehr kritisch beurteilt. Genauso kritisch wurde jedoch eine nur achtwöchige Vorbereitungszeit eingeordnet. Vorgeschlagen wird eine Vereinheitlichung der Prüfungsvorbereitung (a.a.O.: 41). Die Prüfungsvorbereitung steht im engen Zusammenhang mit den Studiengängen. Sich zu orientieren und den passenden Studiengang auszuwählen, war für die Studieninteressierten auch nicht immer leicht (a.a.O.: 42). Bei der Hürde „Zugangsprüfung“ wird die Unklarheit bei der Besetzung der Prüfungskommission und den Bewertungskriterien hervorgehoben. Auch die Heterogenität der Anforderungen je nach Prüfer wurde kritisiert, Standards werden eingefordert. Hinsichtlich der Studienbedingungen wurde deutlich, dass die Studienrelevanz der beruflich erworbenen Kompetenzen trotz der geforderten Ein-

schlagigkeit des Studiums gering ist und die Übertragbarkeit beruflicher Erfahrungen nur selten möglich war. Die Berufserfahrenen stünden vor der Wahl, sich von ihrer Praxis abkehren zu müssen oder eine Theoriefeindlichkeit aufzubauen (a.a.O.: 46).

Die Ergebnisse der EMNID-Befragung wurden nicht veröffentlicht.

#### 4.4.2 Bildungsbiographien ‚nicht-traditioneller‘ Studierender (‚Non-traditionals‘) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schlieungstendenzen des deutschen Hochschulsystems

In einem Aufsatz geben Peter Alheit, Kathrin Rheinländer und Rainer Watermann (2008) Auskunft über Ergebnisse eines DFG-finanzierten Forschungsprojektes, das sich der Forschungsfrage ‚latenter Passungsprobleme‘ von nicht-traditionellen Studierenden<sup>71</sup> zuwendet (a.a.O.: 5). „Fehlendes kulturelles Kapital (...) oder falsch konnotiertes soziales Kapital führen nicht selten zu Passungsproblemen beim Übergang in die Universität“ (ebd.). Ergebnisse biographisch-narrativer Interviews, im Kontext europäischer Projekte der Jahre 1998 und 2005 erhoben und ausgewertet, wurden methodisch mit einer quantitativen Online-Befragung von 866 Studierenden der Fernuniversität in Hagen sowie zwanzig weiteren Universitäten und Fachhochschulen trianguliert. Die in der qualitativen Studie in einem Rekonstruktionsprozess durch theoretisches Sampling nach der Methode von Glaser und Strauss gewonnenen vier Typen - dem „Patchwork“-Typus, dem „Aufstiegs“-Typus, dem „Karriere“-Typus und dem „Integrations“-Typus - werden mit einer auf der Grundlage der quantitativen Online-Erhebung entwickelten Klassenanalyse trianguliert. Berücksichtigt für die Auswertung wurden fünf Klassen; zwei Klassen, die ca. 20 Prozent des Sample ausmachten, wurden nicht eingeschlossen, da in ihr nicht-traditionelle Studierende nicht ausreichend vertreten waren (a.a.O.: 18).

Bei der biographischen Analyse kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass zwei Risikotypen, Patchworkers und Bildungsaufsteiger, zwei Erfolgstypen, Karrieristen und Integrierer, gegenüber stehen. Als Ursache des Risikos wird das fehlende soziale Kapital im Sinne Bourdieus ausgemacht. Jeder der beiden Typen „leidet an einer Art sozialer Desorientierung“ (a.a.O.: 14). Für den Typus Patchworkers wird ein Problem mit der „sozialen Zeit“ identifiziert, biographische Konsistenz und Kontinuität könne nicht aufgebaut werden. Die Bildungsaufsteiger hingegen zeigten „Irritationen im sozialen Raum“. Es finde eine bewusste Verabschiedung vom sozialen Herkunftsmilieu statt, durch das Studium erfolge aber keine Integration in eine „neue Heimat“ (ebd.).

71 In die Untersuchung wurden Studierende des Zweiten und des Dritten Bildungswegs aufgenommen, sowie weitere Gruppen, die nur z.T. erkennbar sind. So wird der Ankerfall eines Studierenden mit Fachhochschulreife präsentiert, der ein Studium an einer Gesamthochschule aufgenommen hat. Auch scheinen ältere Studierende, die an der Fernuniversität ein Zweitstudium aufgenommen haben, Teil des Samples zu sein. Dass ich die Ergebnisse an dieser Stelle aufnehme hat mehr mit der Passung der Untersuchung in die gegenwärtig aktuelle europäische Zielsetzung der Erhöhung der Zahl nicht-traditioneller Studierender insgesamt zu tun.

Beide Typen bevorzugten Studienfächer, die sich im unteren Bereich des universitären Rankings befänden, sehr häufig Sozial- und Erziehungswissenschaften. Diesen Fächern schreiben die Autoren „niedrigschwellige Eingangsbedingungen in das soziale Universum der Universität“ zu (ebd.).

Im Vergleich dazu wählten die Karrieristen und Integrierer Fächer aus den mittleren und oberen Prestigeskalen der Universität, die Integrierer hielten zudem an ihrem Herkunftskapital fest und könnten es durch das Studium noch aufwerten. Den Karrieristen kennzeichnet, dass es ihm bzw. ihr gelingt, Arbeitsbeziehungen funktional zu nutzen und den Erfolg der Weiterbildungskarriere „von vornherein abzusichern“ (ebd.). Im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte 1998 und 2005 seien alle vier Typen erkennbar und „dicht“ präsentiert. Allerdings habe der Karrieretypus zugenommen, der Aufsteiger und Integrationstypus hingegen abgenommen.

Bei der quantitativen Erhebung werden der Aufsteiger-Typus, der Integrations- und Patchwork-Typus erneut - diesmal als Klasse identifiziert. Allerdings bilden sie zusammen nur die Hälfte der Befragten, die andere Hälfte wird von den beiden Klassen „Angepasste Erfolgreiche“ und „Berufserfahrene Späteinsteiger“ gebildet. Diese wiederum waren in der qualitativen Befragung nicht identifiziert worden. Sie haben häufiger als die anderen Klassen eine gymnasiale Schulbildung in der Sekundarstufe I abgeschlossen. Die Autoren geben eine methodische Erklärung, dass in der qualitativen Forschung das Mittelmaß unterrepräsentiert sei, vielleicht sich aber auch das Profil der nicht-traditionellen Studierenden verändert habe. Die Kunstfigur des „katholischen Mädchens vom Lande“ werde unter Umständen abgelöst von einer Kohorte mit eher bildungsbürgerlichem Herkunftshintergrund, die die Studienentscheidung aus nachvollziehbaren Gründen nach hinten verlegt habe (a.a.O.: 24).

#### 4.4.3 Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung

In der vom Forschungsinstitut Berufliche Bildung (f-bb) durchgeführten Studie stehen Personen im Mittelpunkt, die einen „Quereinstieg“ in einen Berufsausbildungsabschluss oder in ein Hochschulstudium realisiert haben. Für beide Praktiken wird der Begriff des „Dritten Bildungswegs“ verwandt (Diller/Festner et al. 2011: 13). Es wurden 35 problemzentrierte Interviews mit „Quereinsteigern in die Hochschulbildung“ und 36 mit Teilnehmenden der Externenprüfung der beruflichen Bildung durchgeführt<sup>72</sup>. Im Weiteren gehe ich nur auf die Ergebnisse der Studierendenbefragung ein. Sie waren im Durchschnitt 34 Jahre alt, die 27 bis 39 Jährigen bildeten die größte Gruppe. 25 der 35 Studierenden haben Kinder (a.a.O.: 100).

72 Unklar ist, wann die Interviews geführt wurden. Es ist aber davon auszugehen, dass es sich um Studierende oder Absolventen von Studiengängen handelt, die ihren Zugang zur Hochschule einige Jahre vor der Umsetzung des KMK-Beschlusses 2009 realisiert haben. Dies ist wichtig, weil die Ergebnisse eine Phase mit länderrrechtlich sehr heterogenen Umsetzungen repräsentieren.

Die Autor/inn/en identifizieren drei Motive für den Dritten Bildungsweg<sup>73</sup> in die Hochschule: aufsteigen, verändern oder bewahren. Aufsteigen ist mit dem Ziel beruflichen oder sozialen Aufstiegs verbunden, der mit einer Steigerung des Erwerbseinkommens verbunden ist. Im Kern des Motivs „verändern“ steht die Erweiterung des Tätigkeitsfeldes, die Entwicklung von Tätigkeitsalternativen oder der Wunsch nach Wissensweiterung, die mit einem Aufstieg einhergehen könnte, aber nicht im Vordergrund steht. Diejenigen, die der Gruppe „bewahren“ zugeordnet sind, wollen einem beruflichen Abstieg vorbeugen und ihren Status bei Arbeitgeberwechsel sichern. Die drei Gruppen waren sehr unterschiedlich repräsentiert. Von den 35 Befragten, werden 24 der Motivkategorie „verändern“, sieben dem „aufsteigen“ und vier dem „bewahren“ zugeordnet (a.a.O.: 108f.). Die Mehrzahl der Befragten – 43 Prozent – misst den beruflichen Motiven mehr Bedeutung bei als den persönlichen. Hier sehen die Autor/inn/en eine deutliche Verschiebung im Vergleich zu den Studien der 1980er Jahre, bei denen die persönliche Entwicklung dominierendes Motiv war.

Befragt nach den Wegen der Informationsbeschaffung über die Modalitäten des Zugangs zur Hochschule geben die Befragten fast durchgängig (27 von 29) an, dass sie die Informationen an der Hochschule (Verwaltung oder Professor/in) erhielten. Die Bildungsträger und die Bundesagentur für Arbeit spielen mit je einer Nennung keine Rolle. Das Internet spielt ebenso wenig eine Rolle wie Zeitungen oder Zeitschriften (a.a.O.: 116). Die geringe Bedeutung des Internets steht im Gegensatz zum Informationsverhalten von Studieninteressierten mit Hochschulreife, für die das Internet eine große Rolle spielt. Die Informationsbeschaffung wird als Bewältigung von Hürden eingeordnet. Am schwierigsten sei gewesen, die richtige Beratungsstelle zu finden. Die Informationen hätten erkämpft werden müssen, seien zum Teil fehlerhaft oder unklar gewesen. Vermisst wurden Informationsveranstaltungen und persönliche Beratung. Zweidrittel der Gruppe absolvierte eine Prüfung, vier ein Probestudium und sechs erhielten prüfungsungebunden auf der Grundlage eines Gesprächs eine Zugangsberechtigung (a.a.O.: 117). Bemerkenswerter Weise wird die Prüfung von den Befragten neutral und als „nicht hinderlich“ bezeichnet. Dennoch wurden als Hürden zu wenig Informations- und Unterstützungsangebote, lange Wartezeiten bis zur Zulassungsprüfung sowie die Unsicherheit über die Erfolgsaussichten genannt (a.a.O.: 119). Sieben der vierundzwanzig Studierenden, die eine Prüfung ablegten, gaben an, sich durch einen institutionalisierten Kurs auf die Prüfung vorbereitet zu haben.

Mehr als die Hälfte der Befragten finanzierte das Studium durch den Bezug von BAföG, nur zwei erhielten ein Stipendium, zwei weitere nahmen einen Bildungskredit auf. Die anderen waren durch den Partner abgesichert, ein Drittel der Befragten jobbte. Die Integration in die Gruppe der Studierenden wird als entscheidende Qualität des Studiums betrachtet. Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, sich gut integriert zu haben. Auch die Anerkennung der Erfahrungen und Kenntnisse bewerteten die Be-

73 Aufgrund der Unklarheit des Begriffs des Quereinstiegs verwende ich im Folgenden den Begriff des Dritten Bildungswegs auch wenn die Autor/inn/en den Begriff des Quereinstiegs verwandten.

fragten als bedeutsame Rahmenbedingung für das Studium. Bemerkenswerter Weise äußerte der überwiegende Teil der Befragten, ihre Erfahrungen einbringen zu können. „Die thematischen Dopplungen, die sich (...) aus dem Erfahrungsvorsprung ergaben, empfand lediglich eine Person als störend“, viele bewerteten Überschneidungen des „Lernstoffs“ mit ihrem Vorwissen als positiv (a.a.O.: 121).

Die Probleme, die die Befragten äußerten, ähnelten denen, die auch andere Studierende äußerten: Orientierungslosigkeit zu Beginn des Studiums, Probleme mit der Auswahl der Lehrveranstaltungen sowie fachlich inhaltliche Schwierigkeiten. Die Probleme sind dabei geschlechtsspezifisch unterschiedlich. Frauen benennen sehr viel häufiger Organisationsprobleme als Männer. Die Autor/inn/en vermuten, dass dies mit der größeren Zuständigkeit für die Kinder zu tun hat. Aber auch das Auswahlproblem von Lehrveranstaltungen scheint ein Problem der weiblichen Studierenden zu sein, wobei unklar bleibt, ob dies u.U. mit den Studiengängen zusammenhängt, die sie studieren. Frauen nennen insgesamt sehr viel mehr Probleme und Belastungen als Männer, nur bei der Angabe von Lernschwierigkeiten liegen die Männer vor den Frauen. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede können auf eine reale Mehrbelastung zurückzuführen sein oder auf eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Wahrnehmung der Probleme. Sechs der Befragten brachen das Studium ab. Zeit und Geld waren hierfür die dominierenden Motive.

In der Studie wurde in Anlehnung an die Typologie von Alheit et al. eine Typologie entwickelt, von den Studierenden des Dritten Bildungswegs wurden zehn dem Typus „Pragmatiker“, sieben dem Typus Aufsteiger, sechzehn dem Typus „Selbstverwirklichter“ und vier den Patchworkern zugeordnet (vgl. a.a.O.: 140). Auf die Kennzeichen der Typen und Ergebnisse der Typologie werde ich nicht vertieft eingehen. Zu unklar bleibt, wie aufgrund der wenigen Fälle und auf der Grundlage von problemzentrierten Interviews eine Typologie entwickelt werden konnte<sup>74</sup>.

## 4.5 Dritter Bildungsweg – Themen und Dimensionen

### 4.5.1 Soziale Herkunft, Selektivität und Arbeitstugenden

Während beim Zweiten Bildungsweg seit den 1970er Jahren die Themen Kritikpotential, Entfremdung und die implizite Kritik am hohen Wert der hochschulischen Bildung Konjunktur hatte, dominierte bei den Publikationen des Dritten Bildungswegs der Beleg der Studierfähigkeit und geringen Differenz zu den Studierenden des ersten

---

74 Es fehlen zudem Angaben, ob es sich um eine Befragung von Studierenden oder Absolvent/inn/en bzw. Abbrecher/inne/n handelt. Unklar bleibt auch, wie die 36 Interviews in die Auswertung kamen, es hatten sich 61 in einer ersten Akquise und 17 in einer zweiten Akquise zu einem Interview bereit erklärt (Diller/Festner et al. 2011: 17). Gezielt wurden in der zweiten Runde ‚nicht Erfolgreiche‘ und Personen des Bereichs der Studienfächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik akquiriert. Die Rücklaufquoten lagen mit 12 Prozent in der ersten Runde und 8 Prozent in der zweiten Runde sehr niedrig.

Bildungswegs. Wie zuvor die Arbeitertöchter erhalten nun die Studierenden des Dritten Bildungswegs das Attribut, besonders fleißig zu sein und viel Durchhaltevermögen zu besitzen. „Gerade Arbeitertöchter, die Bildungsmobil sind“, so heißt es bei Haas (1999), „arbeiten hart an und zum Teil ‚gegen‘ sich selbst“ (a.a.O.: 44). Eine weitere Parallele zu den Arbeitertöchtern bzw. Studentinnen ist, dass auch sie häufiger „weiche“ und seltener „harte“ Fächer studieren. Die Frauenforschung hat dies unter der Fragestellung der Selbstrestriktion diskutiert (Rohleder 1992).

Hinsichtlich der sozialen Herkunft können die Ergebnisse von Isserstedt (1994) stellvertretend für fast alle Studien zitiert werden, ihre Aussagekraft beschränkt sich jedoch auf den Zeitraum der späten 1980er und frühen 1990er Jahre. Isserstedt fasst zusammen, dass „die Zulassungsbewerber eher den Sozialschichten entstammen, die ansonsten im Hochschulbereich unterrepräsentiert sind. Die Möglichkeit für Berufstätige ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, den Weg in die Hochschule zu finden, trägt folglich zur Öffnung des Hochschulzugangs für die Sozialgruppen bei, die auf herkömmlichen Weg nur in geringem Umfang eine Studienberechtigung erwerben“ (a.a.O.: 8). Für den Zeitraum der letzten fast zwanzig Jahre liegen keine repräsentativen Ergebnisse vor.

Die Selektivität des Dritten Bildungswegs ist nicht in dem Maße Forschungsgegenstand geworden wie bei den Studien zum Zweiten Bildungsweg. Gleichwohl deuten die vorliegenden Daten darauf hin, dass die Selektivität des Dritten Bildungswegs von großer Bedeutung ist und ihr zukünftig eine stärkere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte.

Woran es liegt, dass Themen wie z.B. Anpassung, Entfremdung und Kritikpotential im Diskurs des Dritten Bildungswegs unterthematziert sind, bleibt unklar. Vor dem sozioökonomischen Hintergrund der durch den Dritten Bildungsweg erreichten Gruppe müsste das Thema Entfremdung vom Herkunftsmilieu in einem ebenso großen, wenn nicht sogar größeren Maße für diese Gruppe gelten. Eine einfache Erklärung wäre, dass die Arbeitsgruppe um Schulenberg das Thema nicht aufgegriffen hat, da die bildungspolitische Legitimation dieses Bildungswegs im Vordergrund stand, es würde sich bei der Nichtthematizierung somit um ein wissenschaftspraktisches Artefakt handeln. Vielleicht haben aber, so die zweite These, am Diskurs des Zweiten Bildungswegs mehr Forscher/innen mitgewirkt, die selbst die Erfahrungen des Zweiten Bildungswegs gemacht haben und hieraus die Motivation für die Bearbeitung des Themas gewannen. Eine komplexere dritte These ist, dass „Entfremdung und Deformation“ für die Studierenden des dritten Bildungswegs kein Thema sein darf. Ebenso wie Schmerzen schichtspezifisch unterschiedlich wahrgenommen werden, könnten auch Passungsprobleme unterschiedlich wahrgenommen werden. Wer hart (gegen sich) arbeitet, wie Haas es benennt (1999), lässt die Thematisierung von Entfremdung nicht zu. In künftigen Forschungsarbeiten könnte die Bedeutung der Frage der Entfremdung zum Gegenstand gemacht werden.

#### 4.5.2 Geschlechtsspezifische Aspekte

So wie beim Zweiten Bildungsweg waren die Partizipationsquoten im Geschlechtervergleich auch beim Dritten Bildungsweg Gegenstand der Diskussion. Im Rahmen der in Niedersachsen durchgeführten Studien zeigte sich relativ konstant ein höherer Anteil weiblicher als männlicher Z-Prüfungs-Studierender. Die Studie von Schulenberg/Scholz et al. weist für ihr Sample 52 Prozent Frauen aus, die auf dem Weg der Zugangsprüfung das Studium aufgenommen haben. Bei den Studierenden des Zweiten Bildungswegs waren es 37 Prozent und den Studierenden mit gymnasialer Bildung 42 Prozent. Erika Reibstein (1990) formuliert auf der Basis u.a. dieser Untersuchung die These, der Dritte Bildungsweg biete speziell Frauen einen Anreiz, die vielfältigen Begrenzungen und Einengungen im privaten und beruflichen Bereich zu durchbrechen (a.a.O.: 206)<sup>75</sup>. Die spezielle Erwähnung der Gleichstellung des Führens eines Familienhaushalts mit hauptberuflicher Erwerbsarbeit in den Regularien spreche Hausfrauen speziell an<sup>76</sup>.

Frauen und Männer unterschieden sich hinsichtlich des Sozialstatus ihrer beruflichen Herkunft. Bei einer Sekundäranalyse der Daten für die Untersuchungsjahre 1982-96 werde deutlich, dass trotz gleicher schulischer Voraussetzungen 73 Prozent der Frauen, aber nur 35 Prozent der Männer als „einfache und mittlere Angestellte“ tätig waren, im Gegensatz fanden sich nur wenige Frauen in der Kategorie „Beamte im gehobenen Dienst“, aber 17 Prozent der Männer. Das Bildungsaspirationsniveau des Elternhauses sei bei Mädchen deutlich niedriger als bei Jungen (a.a.O.).

Die Frauen der Oldenburger Befragungen hatten ihre Ausbildung zu einem überproportionalen Anteil an Fachschulen absolviert. Es dominierten Ausbildungen im sozialpflegerischen und erzieherischen Bereich. Fast 40 Prozent der beruflichen Herkunft seien als „typische Frauenberufe“ einzuordnen, die schlecht bezahlt würden und kaum Karrierechancen böten (a.a.O.: 211). Zwei Drittel der Frauen, aber nur die Hälfte der Männer lebten in einer Partnerschaft, bei der die Partnerin oder der Partner entweder über Abitur verfügte, studierte oder bereits eine akademische Ausbildung abgeschlossen hatte. „Die vorliegenden Untersuchungen“, so Reibstein (a.a.O.: 212), „hatten mehrfach belegen können, daß bei fast allen Befragten von einem sozio-kulturellen Umfeld ausgegangen werden kann, das günstige Voraussetzungen für Anregungen und Auseinandersetzungsmöglichkeiten im Hinblick auf ein Studium bot“ (ebd.). Nicht nur die Partner, sondern auch der Freundes- und Bekanntenkreis war akademisch geprägt, dies galt insbesondere für Frauen.

75 Dass dies mehr mit der inhaltlichen Struktur der Studienangebote zu tun hat als mit geschlechtsspezifischen passenderen Rahmenbedingungen wird uns an anderer Stelle noch beschäftigen. Im Bundesdurchschnitt partizipieren Frauen etwas weniger am Dritten Bildungsweg als Männer.

76 Dass die überproportionale Partizipation von Frauen im Zusammenhang mit den Studienangeboten steht und hier vor allem das Lehramtsstudium im Vordergrund steht, wurde erst später deutlich.

Unterschiede zwischen den Männern und Frauen des Oldenburger Samples zeigten sich auch hinsichtlich der Studieninteressen. Für viele Frauen ließe sich die Studienmotivation, anders als bei den Männern, nicht allein aus ihrer Erwerbstätigkeit und Berufskarriere ableiten.

Elisabeth Kirchhof (1991), die eine Studie an niedersächsischen Fachhochschulstudierenden durchführte, weist ebenfalls auf signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl des Studiengangs und der Studienmotivation hin. „Fast die Hälfte aller von Männern angegebenen Nennungen entfällt auf Motive, die in erster Linie auf die spätere Berufstätigkeit gerichtet sind, (...) bei den Frauen ist es ein Drittel. Besonders ins Auge fallen die Unterschiede bei dem Wunsch nach beruflicher Verbesserung: fast ein Viertel der Männer, aber nur sieben Prozent der Frauen machen diese Angabe“ (a.a.O.: 156). Frauen gehe es häufiger darum, vorhandene Fähigkeiten und Interessen in eine berufliche Tätigkeit einbringen zu können. Aufgrund ihrer familiären Verpflichtungen sowie häufigeren und stärkeren Verantwortlichkeit für Kinder entstünden bei Frauen häufiger zeitliche Belastungen während der Vorbereitungsphase auf die Prüfung. Fehlende Unterstützung durch den Partner sei die Ursache für Unsicherheiten und Prüfungängste. Diese würden sich nur zu einem kleinen Teil inhaltlich begründen lassen (a.a.O.: 226).

Auch die zweite Analyseebene, die Frage, wer über den Gegenstand spricht, und ob es eine legitimierte Sprecherin des Themas gibt, ist bei den Studien des Dritten Bildungswegs von Bedeutung. Zwar kommen mit Reibstein, Funk und Kirchhoff im niedersächsischen Diskurs drei Frauen, im hamburgischen mit Pusback und im länderübergreifenden Diskurs mit Mucke jeweils eine Frau zu Wort, doch sieht man von Reibstein und Mucke ab, sind die anderen nur mit jeweils einem Beitrag präsent und haben keinen nennenswerten Einfluss auf den Diskurs gehabt. Dieser wird ebenso wie beim Zweiten Bildungsweg von Männern dominiert.

Es taucht auf dieser Analyseebene darüber hinaus ein Phänomen auf, das ich als Geschlechterblindheit einordne. Einblick in geschlechtsspezifische Aspekte des Dritten Bildungswegs geben fünf im Rahmen der „Kollektiven-Autobiographie-Forschung“ entstandene Autobiographien (Zech 1983). Sie wurden von Absolventinnen der Zugangsprüfung geschrieben, die sich an der VHS Seelze vorbereitet hatten. Obschon die Dokumentation der Autobiographien, die jeweils einen Umfang von zehn bis fünfzehn Seiten umfassen, nicht explizit unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten zusammengestellt wurde, sind die fünf Autobiographien als Auseinandersetzungen von Frauen zu lesen, die als Mädchen vom Lande um Bildung kämpfen und in den Lebensweisen Frauen aus Schichten beschreiben, die weit entfernt vom akademischen Milieu aufgewachsen sind. Die Autobiographien geben Einblicke in die Schulbiographien, die Berufstätigkeiten, die Motive, sich weiterzubilden und ausgerechnet einen Kurs für die Zugangsprüfung zu besuchen; sie vermitteln einen Eindruck von den Ängsten, den alle Prozesse auslösen: das Beratungsgespräch für den Kurs, die Kommunikation im Kurs, das Verhältnis zu den Lehrenden und den anderen Lernenden, die Prüfungskom-



mission an der Universität und die ersten Erfahrungen mit der Universität. Sie geben Einblick in finanzielle und mentale Abhängigkeiten von den Ehegatten oder Eltern und vermitteln einen Eindruck von der Macht der Schule in den 1960er Jahren. Die Autobiographien repräsentieren die Erfahrungen einer Schulzeit in den 1950er-60er Jahren, eine Ausbildungs- oder Arbeitserfahrung in den 1960-1970er Jahren, eine Kurskonzeption und Erwachsenenbildung der späten 1970er Jahre. So heißt es bei einer der Autobiographinnen Haberstroh (1983): „Dazulernen? Was, wie und wo? Bildung hat sich auf mich immer zugleich mit Macht ausgewirkt, d.h. bei gebildeten Menschen fühlte ich mich minderwertig“ (Haberstroh 1983: 43).

Allerdings: Es wird nicht thematisiert, warum der Ansatz der Kollektiven Autobiographieforschung nur mit Frauen entwickelt wurde, der Autor scheint hierfür blind gewesen zu sein. Diese Blindheit wirft weitreichende Fragen auf: Sind Autobiographien dergestalt von Männern verfasst vorstellbar? Welche Themen würden bei ihnen im Mittelpunkt stehen? In welcher Weise trägt die einseitige Darstellung von Frauenbiographien zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen bei? Welche Bedeutung und welche Auswirkungen hatte es, dass Rainer Zech, jüngerer männlicher Wissenschaftler, die Autobiographien mit den Frauen diskutierte und diese ihre Texte auf dem Hintergrund der Gespräche überarbeiteten? All dies ist völlig offen.

Die letzte in diesem Kapitel anzuführende Arbeit kann dem Bereich Gender Mainstreaming zugeordnet werden. Geschlechtsspezifische Evaluation nennen die Autorinnen ihr Vorgehen. Schmalzhaf-Larsen/Becker (1999), an der Universität-Gesamthochschule Duisburg tätig, melden sich im Kontext des nordrhein-westfälischen Modellversuchs „Meisterstudium“ zu Wort. Ihre Hypothese ist, dass bereits die konzeptionelle Anlage des ‘Meister-Studiums’ dazu beitrage, Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen zu verhindern (a.a.O.: 9), aber auch die Umsetzung des Modellversuchs, als Folge der bisher praktizierten Weiterbildungsberatung und -politik, Männer gegenüber Frauen begünstige.

Die Autorinnen begründen ihre These mit der Herkunftsberufebindung – studiert werden können nur fachlich affine Studiengänge – sowie den Auswirkungen der in der gesetzlichen Regelung vorgesehenen 3%-Klausel. Diese sah vor, dass pro Studienrichtung und Fachhochschule nur drei Prozent aller Studienanfänger/innen auf der Basis von § 45a FHG NRW zugelassen werden durften. „Da die Zahl der Bewerber/innen jedoch bereits seit dem Wintersemester 1995/96 an fast allen nordrhein-westfälischen Fachhochschulen mit den Studienrichtungen Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Sozialwesen wesentlich höher liegt, besteht nun wiederum die Notwendigkeit, zusätzliche Auswahlverfahren durchzuführen. In den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen waren demgegenüber bisher keine Auswahlverfahren erforderlich. Damit stellt sich die 3 Prozent-Quote, aufgrund der durch die Herkunftsberufebindung verursachten Konzentration von Frauen in den sozialpädagogischen Studiengängen, als eine geschlechterdiskriminierende Lösung dar“ (a.a.O.: 14). Darüber hinaus stellten die Autorinnen bei ihren Untersuchungen unterschiedliche Öffentlichkeitsarbeitsstrategien zwischen

Sozialverbänden und Wirtschaftsverbänden fest, was dazu führte, dass nur 20 Prozent der Erzieherinnen über die Möglichkeiten informiert waren, dies aber bei der Mehrheit der Meister der Fall war.

Darüber hinaus thematisieren die Autorinnen antizipierte oder bereits eingetretene Probleme bei der Vereinbarkeit von Familie und Studium. Aufgrund des höheren Alters der Studierenden des Dritten Bildungswegs waren bestehende Kinderbetreuungsangebote an der Hochschule für diese Studierendengruppe wenig relevant. Die Kinder waren bereits im Schulalter und mussten entweder schul- bzw. wohnortnah betreut werden (a.a.O.: 17).

Alle von Schmalzhaf-Larsen/Becker angesprochenen Themen sind auch gegenwärtig von Bedeutung. Hierauf werde ich später noch eingehen.

#### 4.6 „Beruflich Qualifizierte“ – KMK-Beschluss von 2009 und seine Umsetzung in den Ländern

2005 legte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) einen Bericht zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte vor (BLK 2005), der von einem Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ erarbeitet wurde. Hierin spricht sich der AK für einen erweiterten Zugang von beruflich Qualifizierten zum Hochschulstudium aus. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit, bundeseinheitliche Standards beim Zugang zu schaffen (a.a.O.: 8). Der KMK-Beschluss von 2009, der im Folgenden im Mittelpunkt steht, kann als Resultat der 2005 geforderten Vereinheitlichung der Regelungen eingeordnet werden (BLK 2005).

Mit dem KMK-Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 06.03.2009 einigten sich die Länder auf folgende Hochschulzugangsregelungen für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB):

- Die Inhaberinnen und Inhaber der beruflichen Aufstiegsfortbildung<sup>77</sup> erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

<sup>77</sup> Hierzu zählen erstens Meisterinnen und Meister im Handwerk nach §§ 45, 51a und 122 der Handwerksordnung (HwO); zweitens Inhaberinnen und Inhaber von Fortbildungsabschlüssen, für die Prüfungsregelungen nach §§ 53, 54 Berufsbildungsgesetz (BBiG) sowie nach § 42, 42a HwO bestehen, sofern die Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen; drittens Inhaberinnen und Inhaber vergleichbarer Qualifikationen im Sinne des Seemannsgesetzes (staatliches Befähigungszeugnis für den nautischen oder technischen Schiffsdienst); viertens Inhaberinnen und Inhaber von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der „Rahmenvereinbarungen über Fachschulen“ der Kultusministerkonferenz in der jeweils geltenden Fassung, und fünftens die Inhaberinnen und Inhaber vergleichbarer landesrechtlicher Fortbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe.

- Eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung kann erhalten, wer nach Abschluss einer anerkannten Ausbildung<sup>78</sup> in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich eine mindestens dreijährige fachlich affine Berufspraxis nachweisen kann und ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich durchlaufen hat.
- Die Länder können weitergehende Regelungen treffen und insbesondere den Katalog der Fortbildungsabschlüsse entsprechend den Landesregelungen erweitern. Diese landesspezifischen Hochschulzugangsberechtigungen werden nach einem Jahr nachweislich erfolgreich absolvierten Studiums zum Zwecke des Weiterstudiums in einem gleichen oder affinen Studiengang von allen Ländern anerkannt.

Der Beschluss, so die Vereinbarung, soll in den Ländern möglichst einheitlich umgesetzt werden. Weiterreichende Öffnungen und die Berücksichtigung von weiteren Fortbildungen, die den Anforderungen der Aufstiegsfortbildungen entsprechen, sind hingegen erwünscht.

#### 4.6.1 Bedeutung des KMK-Beschlusses von 2009 im Vergleich zu bisherigen Regelungen

Welche Bedeutung die Umsetzung des KMK-Beschlusses<sup>79</sup> in den Ländern hat, hängt sowohl von den zuvor in den Ländern geltenden Regelungen, als auch von der Frage ab, wie die KMK-Regelungen umgesetzt wurden. Der Stellenwert unterscheidet sich darüber hinaus für die beiden im Beschluss erwähnten Gruppen, den Absolvent/inn/en der Ausbildung und denen der Fortbildung. Die Auswirkungen der Umsetzung des KMK-Beschlusses können darüber hinaus für Universitäten und Fachhochschulen desselben Bundeslandes unterschiedlich sein, hatten doch die vorher gültigen Regelungen – sieht man von Niedersachsen ab – Bedeutung überwiegend für Fachhochschulen. Aber auch zwischen den Fachbereichen der Universitäten und Fachhochschulen werden große Bedeutungsunterschiede bestehen.

##### 4.6.1.1 Bedeutung für Absolvent/inn/en von Aufstiegsfortbildungen

Die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen erhalten die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Dies eröffnet dieser Gruppe den Hochschulzugang für alle Studiengänge an Universitäten und an Fachhochschulen. Die Regelung bewirkt weiterhin, dass die Hochschulzugangsberechtigung nicht mehr an die Frage der Affinität zwischen Aus- oder Weiterbildung und Studium geknüpft ist, dass keine Prüfung für den Nachweis der Hochschulreife abgelegt und keine Berufstätigkeit mehr nachgewiesen werden muss. Im Vergleich zu den vorher gültigen Regelungen

78 Abschluss einer nach BBiG/HwO, durch Bundes- oder Landesrecht geregelten, mindestens zweijährigen Berufsausbildung.

79 Die Regelungen des KMK-Beschlusses gelten rückwirkend für alle Absolvent(inn)en der genannten beruflichen Bildungsabschlüsse. Alle folgenden Ausführungen basieren auf der Annahme, dass der Beschluss von den Ländern wie vorgesehen umgesetzt wird. Die Entscheidung liegt selbstverständlich bei den Ländern.

stellen diese Rahmenbedingungen für diese Gruppe eine neue Qualität dar, die zu einer steigenden Partizipation an hochschulischer Bildung führen wird. Die Frage, welche Ziele diese Gruppe mit ihrem Studium verfolgt und wie sie das Studium realisiert, ist gegenwärtig nicht zu beantworten.

Die Regelungen werden längerfristig, so meine These, tiefgreifende Änderungen auf den Erwerb der Fachhochschulreife und den Zweiten Bildungsweg nach sich ziehen sowie quantitative und qualitative Rückwirkungen sowohl auf die bundes-, kammer- und länderrechtlich geregelte Weiterbildung als auch auf die berufliche Ausbildung haben. Die von unterschiedlichen Stellen veröffentlichten Immatrikulationszahlen (Land NRW 2010) zeigen deutlich, dass der prüfungsungebundene Zugang sehr viel stärker genutzt wird als ein prüfungsgebundener.

Und die Gruppe der Aufstiegsabsolventen ist groß, ca. 160.000 Absolvent(inn)en schließen jährlich eine Aufstiegsfortbildung im Sinne des KMK-Beschlusses ab<sup>80</sup>. Ca. 40 Prozent dieser Gruppe haben zuvor eine schulische Hochschulreife erworben, davon ca. 10 Prozent eine allgemeine Hochschulreife (Freitag 2009: 4). Sechzig Prozent der Fortbildungsabsolventen, das sind auf der Grundlage meiner Schätzungen ungefähr 96.000 Personen, erwerben auf dem Wege des Beschlusses die erste Berechtigung, ein Studium aufzunehmen. Die Regelung hat einen weiteren bisher wenig beachteten Effekt. Die Fortbildungsabsolvent/inn/en mit FH-Reife, diese Gruppe macht ca. 30 Prozent bzw. ca. 48.000 Personen der Absolventenkohorte aus, ist aufgrund des KMK-Beschlusses berechtigt, den Zugang zu Studiengängen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu beantragen, für die eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung benötigt wird. Sie können somit zwischen zwei Zugangsberechtigungen wählen, da sie schulrechtlich in Besitz einer Fachhochschulreife sind und hochschulrechtlich die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erlangen können.

#### 4.6.1.2 Bedeutung für Ausbildungsabsolvent/inn/en

Die Regelungen des KMK-Beschlusses unterscheiden sich für die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Ausbildungssysteme (duale Ausbildung, Berufsfachschule und Schulen des Gesundheitswesens) in einem Punkt gravierend von den bisherigen Regelungen: Über ein Eignungsfeststellungsverfahren kann eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung in einem affinen Fach erworben werden. Dies eröffnet dieser Gruppe den Zugang sowohl zur Fachhochschule wie zur Universität. Bisher hatte die überwiegende Zahl der Bundesländer den prüfungsgebundenen Zugang dieser Gruppe auf den Fachhochschulbereich begrenzt. Nach dem KMK-Beschluss entfallen

80 Ca. 100.000 Absolventinnen und Absolventen der Fortbildungen des dualen Ausbildungssystems, ca. 50.000 Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen, ca. 10.000 Absolventinnen und Absolventen der Fortbildungen der Gesundheitsberufe (Daten gerundet auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes, Fachserie 11, Reihen 2 und 3). Für die Gesundheitsberufe wurden die Zahlen geschätzt. Die Schätzung erfolgte auf der Annahme, dass wie im dualen Bildungssystem ca. 25 Prozent der Ausbildungsabsolvent(inn)en eine Fortbildung abschließen.

das Mindestalter, der in einigen Bundesländern geforderte Nachweis von *mehr* als drei Jahren Berufspraxis, der in einigen Ländern geforderte Nachweis einschlägiger Weiterbildungsmaßnahmen sowie der Nachweis von Mindestdurchschnittsnoten und die Landeskinderregelung.

Die Gruppe der Ausbildungsabsolvent/inn/en der beruflichen Bildungssysteme ist wesentlich größer als die der Fortbildungsberufe. Ca. 420.000 Frauen und Männer schlossen im Jahr 2007 eine der beruflichen Ausbildungen ab. Ca. 20 Prozent dieser Ausbildungsabsolvent/inn/en besaßen bei Ausbildungsbeginn bereits eine Hochschulzugangsberechtigung, weitere 15 Prozent erwarben die HZB mit oder nach ihrer Ausbildung, i.d.R. durch eine Fachhochschulreife<sup>81</sup>. Auch für diese Gruppe gilt, dass sie nun zwischen der schulisch erworbenen Fachhochschulreife und einer prüfungs- und fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung für Universitäten wählen können.

#### 4.6.2 Einheitlichkeit der Umsetzung in Länderrecht?

Die Umsetzung in Länderrecht ist so gut wie abgeschlossen. Zielsetzung des KMK-Beschlusses war eine ländereinheitliche Umsetzung. Wie stellt sich die rechtliche Situation gegenwärtig (Stand Oktober 2011) dar?

Die Länder können in drei Gruppen eingeteilt werden. Erstens Länder, die den Beschluss genau nach KMK-Vorgabe umgesetzt haben oder die weitergehende Regelungen erlassen haben, zweitens die Länder, die bei der Umsetzung in Länderrecht einschränkende oder abweichende Regelungen erlassen haben. Schließlich die Länder, die den KMK-Beschluss nicht umgesetzt haben, obschon Änderungen im Landeshochschulgesetz vorgenommen wurden und die Möglichkeit der Neuregelung des Studiums aufgrund beruflicher Qualifikation bestanden hätte.

Zur ersten Gruppe: Eine Umsetzung im Sinne des KMK-Beschlusses erfolgte in Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, weiterreichende Regelungen haben Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz erlassen.

In Niedersachsen können die Ausbildungsabsolvent/inn/en ohne Prüfung ein fachlich affines Studium aufnehmen, allerdings gilt dies abweichend von der KMK-Regelung

---

81 Ca. 370.000 Absolvent(inn)en des dualen Ausbildungssystems, davon ca. 84% (310.000) ohne HZB (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, 2007, S. 15, S. 125). Berechnung der Absolventenquote mit Hochschulreife auf der Grundlage der Angaben des Schulabschlusses bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 2004 (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, 2004, S. 34). 13.000 Absolventen der Berufsfachschulen, die 2007/08 einen Abschluss nach BBiG oder HwO erworben haben (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, 2007/08, S. 230). Hiervon hatten vor Ausbildungsbeginn 6% eine HZB und 17% haben zusätzlich zur Ausbildung die Fachhochschulreife erworben (77% bzw. ca. 10.000 ohne HZB) (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, S. 209). 37.000 Absolvent/inn/en der Schulen des Gesundheitswesens (2007/08) – 70% bzw. 25.900 ohne HZB. Allerdings erwerben jährlich noch ca. 50.000 – das sind ca. 14% der Absolvent/inn/en des dualen Ausbildungssystems – durch den Besuch der Fachoberschule die Fachhochschulreife.

nur für die Absolvent/inn/en dreijähriger Ausbildungen. Zudem kann eine Z-Prüfung<sup>82</sup> der Zugang zu einem frei wählbaren Studiengang erworben werden, unabhängig von der Affinität zwischen beruflicher Ausbildung und Studium.

In Nordrhein-Westfalen können sich Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Ausbildung, die nach der Ausbildung drei Jahre fachlich affin Berufstätig waren, ohne Prüfung für fachlich affine Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten bewerben. Die Gruppe, die fachlich nicht entsprechend tätig war oder ein fachlich nicht affines Studium beginnen will, kann wahlweise an einer Zugangsprüfung teilnehmen oder ein Probestudium beginnen (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW 2010).

In Rheinland-Pfalz können Studieninteressierte, die eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und danach mindestens zwei Jahre beruflich tätig waren, eine Zugangsberechtigung für das Studium aller Fächer an Fachhochschulen und eine fachgebundene Zugangsberechtigung für Universitäten erhalten. Eine Eignungsfeststellungsprüfung ist nicht (mehr) erforderlich. Allerdings wird ein Notendurchschnitt von 2,5 vorausgesetzt.

Das Land erprobt gegenwärtig eine noch weitergehende Öffnung. Im Rahmen eines Modellversuchs, an dem die Fachhochschulen Koblenz, Mainz, Bingen und Trier beteiligt sind, wird ermittelt, ob bzw. unter welchen Bedingungen auf die zweijährige Berufserfahrung verzichtet werden kann. Als Begründung heißt es: „Hintergrund ist die bislang ungeklärte Frage, ob sich die Berufstätigkeit im Anschluss an die Berufsausbildung auf den Studienerfolg eher positiv auswirkt – weil hier Kompetenzen erworben werden, die auch für ein Studium von Vorteil sind – oder aber negativ – da der Prozess strukturierten Lernens unterbrochen wird“ (Hochschulevaluierungsverbund 2011<sup>83</sup>). Der Versuch ist auf ingenieurwissenschaftliche Studiengänge (Elektrotechnik, Mechatronik, Mechanical Engineering, Bauingenieurwesen und Prozesstechnik) sowie Betriebswirtschaftslehre beschränkt (ebd.).

Zur zweiten Gruppe: Eine eingeschränkte Umsetzung erfolgt in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen.

In Baden-Württemberg betrifft die Einschränkung die vierte Gruppe der beruflich Qualifizierten mit Fortbildung. Statt der Gruppe der: „Inhaberinnen und Inhaber von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ der Kultusministerkonferenz in der jeweils gültigen Fassung die Hochschulzugangsberechtigung zu gewähren, schränkt das Landesrecht Baden-Württembergs diese ein auf „Beruflich Qualifizierte, die als berufliche Fortbildung ... d) eine Fachschule im Sinne von § 14 des Schulgesetzes erfolgreich abgeschlossen haben“. Die Fachschule

82 [http://www.studium.uni-oldenburg.de/cman/dateien/Infoblaetter\\_und\\_-broschueren/Hochschulzugang\\_Leitfaden.pdf](http://www.studium.uni-oldenburg.de/cman/dateien/Infoblaetter_und_-broschueren/Hochschulzugang_Leitfaden.pdf)

83 Quelle: <http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/448.php>

für Sozialpädagogik zählt nicht zur Fachschule nach § 14. Für Erzieher/innen, Heilpädagog/inn/en, Arbeits- und Heilerziehungspfleger/innen sieht ein separater Passus die Möglichkeit vor, ein Studium der Sozialen Arbeit oder Heilpädagogik an Fachhochschulen und für die Absolventen der Krankenpflege, ein pflegewissenschaftliches Studium an Fachhochschulen aufzunehmen (Absatz 4 des § 59 des LHG BW).

In Bayern werden Fortbildungsabsolvent/inn/en, die ihren Abschluss in Bayern erworben haben von denen unterschieden, die ihren Abschluss außerhalb Bayerns erworben haben. Für alle „außerhalb des Freistaates Bayern im Inland erworbene Bildungsnachweise gilt, dass diese denen des Inlands entsprechen müssen“. Da Bayern keine Seeleute ausbildet, findet diese Fortbildungsgruppe keine Erwähnung. Eine Entsprechungsregelung gibt es zudem nur für die Fortbildungsabschlüsse, die nach § 53 oder § 42 der Handwerksordnung außerhalb Bayerns erworben wurden. Die große Zahl kammerrechtlicher Abschlüsse nach den §§ 54 und 42a findet keine Erwähnung.

Im Bremer Hochschulgesetz findet die Gruppe der Absolventen von Fortbildungen im Sinne des Seemannsgesetzes keine Erwähnung, und die Gruppe der Ausbildungsabsolvent/inn/en wird nicht explizit geregelt. Es erfolgt der Hinweis auf eine gesondert geregelte Einstufungsprüfung.

Im Hamburger Hochschulgesetz gibt es Abweichungen bei den Fortbildungen im Sinne des Seemannsgesetzes. Geregelt wird nur das Zeugnis zum Schiffsoffizier. Auch für die Fachschulabschlüsse gilt wie in Baden-Württemberg die Rechtsverordnung Hamburgs.

In Sachsen-Anhalt gelten besondere Voraussetzungen für die Fortbildungen im Gesundheitswesen. Die Fortbildung muss mindestens 720 Unterrichtsstunden umfassen, vorausgesetzt wird ein Realschulabschluss.

In Thüringen gelten besondere Regelungen sowohl für die Absolvent/inn/en der Fachschulen als auch der Fortbildungen im Gesundheitswesen.

Zur dritten Gruppe: Nicht umgesetzt wurde der Beschluss in Brandenburg und in Sachsen. In Brandenburg ist nur der Meister als Absolvent der Aufstiegsfortbildung benannt, alle anderen Fortbildungen finden keine Erwähnung<sup>84</sup>. Der Meister kann darüber hinaus nur fachlich affin studieren. Aber auch die Ausbildungsabsolvent/inn/en mit Abschluss der Sekundarstufe II können sich nach zwei Jahren Berufserfahrung

84 Dem Meister gleichgestellt sind nur Personen, die durch das Bundeswirtschaftsministerium in die Handwerksrolle eingetragen wurden. So heißt es im angeführten § 7a der Handwerksordnung: in die „Handwerksrolle einzutragen ist, wer in einem anderen Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaft oder in einem anderen Vertragsstaat des Abkommens über den Europäischen Wirtschaftsraum eine der Meisterprüfung für die Ausübung des zu betreibenden Gewerbes oder wesentlicher Tätigkeiten dieses Gewerbes gleichwertige Berechtigung zur Ausübung eines Gewerbes erworben hat“ [http://www.handwerk-owl.de/Handwerkskammer\\_Bielefeld/cms\\_.de.nsf/\(\\$UNID\)/1E3EC56164261779C12571D6002941B5/\\$FILE/12\\_2007\\_DieHandwerksordnung.pdf](http://www.handwerk-owl.de/Handwerkskammer_Bielefeld/cms_.de.nsf/($UNID)/1E3EC56164261779C12571D6002941B5/$FILE/12_2007_DieHandwerksordnung.pdf)

ohne Prüfung für ein fachlich affines Studium bewerben<sup>85</sup>. Den Hochschulen ist allerdings freigestellt, Eignungsfeststellungsverfahren zu erproben.

Auch in Sachsen kann nur der Meister ohne Prüfung fachlich affin studieren. Für alle anderen Gruppen gilt, dass sie zu einer Zugangsprüfung zugelassen werden können.

In dieser Zuordnung wurde nicht als Abweichung bewertet die in einigen Gesetzen zu findenden Bezugnahmen auf Gesetzerlassdaten, z.B. auf den September 2005 als Änderungsdatum für die Aufstiegsfortbildungen nach §§ 53 und 54 BBiG, zuvor als §§ 46.2 und 46.1 geregelt, die dadurch u.U. Absolvent/inn/en ausschließen, die den Abschluss auf der Grundlage der alten Regelung abgeschlossen haben. Unklarheiten gibt es u.U. ebenso bezüglich der Einordnung von Fachschulabschlüssen, die vor dem KMK-Beschluss über Fachschulen von 2002 abgeschlossen wurden.

#### 4.6.3 Qualitative und quantitative Effekte des KMK-Beschlusses auf der Grundlage aktueller Erhebungen

Der Beschluss von 2009 hat das Thema Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte erstmals auf die Tagesordnung fast aller Hochschulen gebracht. Universitäten und Fachhochschulen sind durch die Länderministerien aufgefordert, Informationsmaterialien auf den Websites und in den Studienberatungen zur Verfügung zu stellen. Kammern führen an Hochschulen und bei Studierenden des Dritten Bildungswegs Umfragen durch, durch die sie Verbesserungsbedarfe identifizieren können (Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern 2010). Wissenschaftsministerinnen und -minister sehen sich in der Verantwortung, zu den Entwicklungen an Hochschulen Stellung zu nehmen (Schulze 2011). Das Thema ist auf der Agenda von Gewerkschaften (Kaßbaum 2011), von Arbeitgeberverbänden (Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände 2008) und dem Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2010).

Die Umsetzungen in den Ländern wurden bisher nicht systematisch durch wissenschaftliche Forschungsprojekte begleitet. Eine Ausnahme stellt Rheinland-Pfalz dar. Auf das Projekt gehe ich in Kapitel 4.7 ein. Festzuhalten ist, dass es einen Mangel an quantitativen und qualitativen Erhebungen und Ergebnissen gibt und Hürden und Probleme nur auf der Grundlage sehr kleiner Kohorten identifiziert wurden. Die Perspektive der Studieninteressierten und Studierenden des Dritten Bildungswegs ist nach wie vor so gut wie unbekannt.

Auf drei Projekte, die erste Hinweise über die gegenwärtige Situation an Hochschulen und hinsichtlich der Nachfrage geben, werde ich näher eingehen.

<sup>85</sup> Die Regelungen der Meister unterscheiden sich nicht von denen der Ausbildungsabsolvent/inn/en. Es ist daher unklar, wieso die Meister als Gruppe separat benannt werden.



#### 4.6.3.1 Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der RUB

Nachdem in Nordrhein-Westfalen im März 2010 die „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ in Kraft trat, und die Hochschulen in der Folge hochschulische Ordnungen für diese Zielgruppe erließen, wurde von Juli 2010 bis Oktober 2011 die Studie „Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der RUB“ durch die *Gemeinsame Arbeitsstelle der Ruhr-Universität Bochum und der IG Metall* sowie die *Arbeitsstelle Wissenschaftliche Weiterbildung* durchgeführt<sup>86</sup>. Zielsetzung war, die Rahmenbedingungen und Anforderungen für ein erfolgreiches Studium zu erheben. Die Studie sah eine qualitative und quantitative Erhebung unter den Studierenden sowie Experteninterviews vor (Wannöffel/Jochheim et al. 2011). Die Ergebnisse sind von besonderer Bedeutung. Sie können gelesen werden als Dokumentation der Prozesse, durch die aus einer im Grundsatz freizügigen Regelung erneut eine schmale Eintrittspforte wird. Die Ruhr-Uni-Bochum hat die landesrechtliche Regelung so umgesetzt, dass für die Gruppe der Studienbewerber/innen mit einer Aufstiegsfortbildung sowie für die Ausbildungsabsolvent/inn/en, die fachlich affin studieren oder ein Probestudium erfolgreich absolviert haben, nur drei Prozent der Studienplätze eines Studiengangs zur Verfügung stehen. Nach Aktenlage und Gespräch erfolgt eine Reihung. Die Studienbewerber/innen, die eine Zugangsprüfung absolviert haben, reihen sich bei zulassungsbeschränkten Studiengänge mit der Note, die sie in der Prüfung erhalten haben, in das Bewerberverfahren ein, in das sich auch die Abiturienten einreihen müssen (ebd.).

Für das Studium der Medizin soll diese Praxis erst ab 2016 gelten. Bis dahin gilt für die Bewerber/innen der Gruppe der Aufstiegsfortbildungen sowie für die fachaffinen Bewerber/innen mit Ausbildung, dass sie eine Zugangsberechtigung mit der Note 4,0 im zentralen Vergabeverfahren erhalten, sofern sie keine freiwillige Zugangsprüfung absolvieren.

In der Statistik der RUB, in der die beiden Gruppen „Nicht zur Zulassungsprüfung Erschienenen/ Nicht Zugelassene des Wintersemesters 2010/2011“ nicht unterschieden werden kann, werden 17 Studienbewerber/innen der Medizin geführt, jeweils drei Bewerber/innen für Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften sowie eine für Sprach-, Kultur- und Gesellschaftswissenschaften. Darüber hinaus hatten sich von fünfundzwanzig zugelassenen Bewerber/inne/n vierzehn nicht immatrikuliert. Besonders augenfällig ist dies im Fachbereich Ingenieurwissenschaften, in dem es im Wintersemester 2010/11 vier Immatrikulationen gab, elf berechnigte Personen das Studium jedoch (noch) nicht aufnahmen.

86 Die von mir zitierten Ergebnisse sind im Beitrag von Wannöffel/Jochheim/Heidbreder/Buchholz dokumentiert unter: [http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/PPP-Hochschulzugang-\\_Endversion13.07-1.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/PPP-Hochschulzugang-_Endversion13.07-1.pdf) ; Die Beiträge der Tagung wurden dokumentiert unter: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/Abschluss-Hochschulzugang.html>

Zum Erhebungszeitpunkt studierten neunzehn Personen auf der Grundlage der vor 2010 geltenden Regelungen des Zugangs ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und elf Personen auf der Grundlage der seit 2010 geltenden Regelungen. Dies entsprach 0,09 Prozent aller Studierenden und 0,12 Prozent der Studienanfänger/innen der Ruhr-Universität Bochum.

Das Probestudium ist nur in zulassungsfreien Studiengängen möglich, wovon es nach Angabe der Autor/inn/en an der RUB zehn gab. Eine eigene Internetrecherche<sup>87</sup> ergab, dass im Wintersemester 2011 von 64 ausgewiesenen Bachelorstudiengängen sechs als zulassungsfrei markiert waren: Slavische Philologie, Orientalische Philologie, Islamwissenschaft, Katholische Theologie, Physik und Geowissenschaften. 18 der 32 Studierenden hatten eine Zugangsprüfung abgelegt. Die Ausgestaltung war von Fakultät zu Fakultät sehr uneinheitlich. Die Majorität der Studierenden bewerteten die Prüfung als angemessen, nur wenige fanden sie zu schwer oder hinsichtlich der Ergebnisse als zu streng beurteilt.

Im Folgenden möchte ich nur auf ausgewählte Befragungsergebnisse und sozioökonomische Daten der Studie eingehen. Anders als bei der Studie des f-bb gab ein großer Anteil, fünfzehn der 32 Befragten an, durch den Internetauftritt der Hochschule auf die Möglichkeit aufmerksam geworden zu sein. Drei Personen wurden durch den Arbeitgeber, jeweils eine Person durch Verbände und Gewerkschaften sowie durch einen Arbeitskollegen auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht. 16 der 32 Studierenden des Dritten Bildungswegs sind weiblich, 17 Studierende sind zwischen zwanzig und 30 Jahre alt. Die Majorität der Gesamtgruppe hat kein Kind, nur sechs Studierende haben ein Kind. Nur acht Personen haben sich für ein fachlich affines Studium entschieden. Die fachlich-inhaltliche und die persönliche Weiterentwicklung sind die dominierenden Studienmotive.

Mehr Transparenz, z.B. bei der Erstellung der Listen fachlich affiner Studiengänge, bessere Beratung der Studieninteressierten, Informationsveranstaltungen für die Zielgruppe vor Studienbeginn und Unterstützungsangebote nach Studienbeginn sind Forderungen der Studierenden, die das Autorenteam für die zukünftig vorzunehmenden Verbesserungen in den Vordergrund rückt (Wannöffel/Jochheim et al. 2011).

#### 4.6.3.2 Erhebung durch das Wissenschaftsministerium NRW

Dass neben der Ruhr-Universität Bochum viele weitere Universitäten in Nordrhein-Westfalen (NRW) weit unterhalb des Bundesdurchschnitts liegen, weist eine vom Wissenschaftsministerium herausgegebene Auswertung der „Abfrage bei den Hochschulen 2010“ zum Thema „Hochschulzugang beruflich Qualifizierter“ aus (MIWF NRW 2011<sup>88</sup>). Während es im Wintersemester 2009/10 zwanzig Studierende aufgrund ihrer

87 <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zsb/faecher.htm>. Zugriff am 18.12.2011.

88 Unveröffentlichtes Papier.

beruflichen Qualifikation in eine Universität und 84 in die Fernuniversität schafften, waren es im Wintersemester 2010/11 bereits 190 bzw. 2.559. Für die Fernuniversität bedeutet dies, dass 43 Prozent aller neu Immatrikulierten des Wintersemesters 2010/11 Studierende des Dritten Bildungswegs waren, und sich die Zahl der Studienanfänger/innen von knapp 3.000 auf knapp 6.000 verdoppelte. Der Zuwachs geht zu über 90 Prozent auf das Konto der Studierenden des Dritten Bildungswegs. Der Zuwachs an den Universitäten ist prozentual gewaltig, allerdings ist dies eine Steigerung von einem Niveau, das nahezu bei Null lag. An die Fachhochschulen haben es im Wintersemester 2010/11 knapp fünfhundert Studierende des Dritten Bildungswegs geschafft, ein Jahr zuvor waren es knapp vierhundert. Der geringe quantitative Anstieg im Bereich der Fachhochschulen bestätigt die Einschätzung, dass erst eine Öffnung der Universitäten zeigen wird, ob das Studieninteresse der Studierenden des Dritten Bildungswegs eher im Studienspektrum der Fachhochschulen oder der Universitäten liegt. Es könnte sein, dass die bisherigen Verteilungen zwischen den Hochschulen vor allem Effekte der begrenzten Zugangsregelungen sind.

Der starke Anstieg der Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs der Fernuniversität in Hagen lässt den Schluss zu, dass diese Gruppe berufs begleitende Studienmöglichkeiten sucht, jedoch an den traditionellen Universitäten nicht findet. Der Wunsch, die Erwerbsarbeit nicht aufzugeben, steht im Zusammenhang mit dem Alter. Fast 60 Prozent der Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs, die sich an der Fernuniversität immatrikulierten, sind zwischen 31 und 54 Jahre alt. Die Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs, die sich an der Universität immatrikulierten, sind hingegen nur zu 40 Prozent in dieser Altersgruppe und zu fast 60 Prozent jünger als 31 Jahre alt. Am jüngsten sind die Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs an Fachhochschulen: 65 Prozent waren jünger als 31 Jahre.

Die Zahlen geben noch einen weiteren wichtigen Hinweis. Nur knapp sechs Prozent (sic!) aller Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs immatrikulierten sich in NRW auf dem Weg einer Zugangsprüfung. Von den gut 3.200 Studienanfänger/innen des Dritten Bildungswegs immatrikulierten sich 1226 aufgrund ihres Fortbildungsabschlusses, 886 aufgrund ihrer fachlich affinen Ausbildung und Berufstätigkeit, 970 durch ein Probestudium (davon 927 in die Fernuniversität) sowie 186 durch Zugangsprüfung.

Die Studierenden des Dritten Bildungswegs im Wintersemester 2010/11 waren zu 56 Prozent männlich. Frauen bildeten je ca. 47 Prozent der Studienanfänger des Dritten Bildungswegs der Universität- und Fernuniversität, jedoch nur ca. 26 Prozent an Fachhochschulen. Lässt man die Fernuniversität in Hagen unberücksichtigt, in die sich Bürgerinnen und Bürger aller Bundesländer immatrikulieren können, so nahm an den Universitäten und Fachhochschulen Nordrhein-Westfalens die Zahl der Studierenden des Dritten Bildungswegs von 414 um 263 auf 677 zu. Ungeachtet der Fernuniversität dürften sich, sofern diese Entwicklungen annähernd auch für die anderen Bundesländer gelten, bundesweit 1.500 Studienanfänger an Universitäten und Fachhochschulen mehr

eingeschrieben haben als im Jahr zuvor. Das Handelsblatt meldete am 12. Dezember 2011, dass bundesweit 21.255 Studierende des Dritten Bildungswegs an den Hochschulen immatrikuliert sind. Dies sind insgesamt gut 2.000 mehr, als das Statistische Bundesamt für das Wintersemester 2006/07 ausgewiesen hat (vgl. Tab. 2, Kapitel 4.2.4). Diese geringe quantitative Entwicklung würde wiederum die Fragen aufwerfen, ob die Studienmöglichkeiten bei den Beruflich Qualifizierten noch nicht gut bekannt sind oder welche anderen Gründe eine Studienaufnahme verhindern.

#### 4.6.3.3 Studie „Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie für Arbeit“

Mangelnde Kenntnis der Option, ein Studium zu beginnen, ist ein Teilergebnis der Studie „Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie für Arbeit“ (EAfA), durchgeführt von der *Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften Frankfurt-RheinMain* (Kern/Hoormann 2011). Die Studie bietet Einblick in die Bedeutung der fachgebundenen Hochschulreife für Absolventen der Europäischen Akademie der Arbeit in der Universität Frankfurt (EAfA), bis 2009 als Akademie der Arbeit bezeichnet. Die EAfA ist eine gemeinnützige Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes, des Landes Hessen und der Stadt Frankfurt am Main. Sie bildet in einjährigen Studiengängen betrieblich ausgebildete und gewerkschaftliche engagierte Frauen und Männer in den Bereichen Sozialpolitik, Wirtschaft und Arbeitsrecht weiter<sup>89</sup>. Vergleichbar mit der Tradition des Hessen- und Braunschweig-Kollegs wohnen die Studierenden in einem Internat<sup>90</sup>.

Bei der Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009 in das Landeshochschulgesetz Hessens wurde diese Fortbildung zwar nicht den Aufstiegsfortbildungen gleichgestellt, ihr wurde aber ebenso wie den Abschlüssen der Verwaltungsakademien die Möglichkeit der fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung an Universitäten und Fachhochschulen eröffnet. Die Studierendenschaft der EAfA ist überwiegend männlich. Von 31 eingeschriebenen Studierenden, die der Veröffentlichung ihrer Daten zustimmten, waren nur sieben weiblich. Das Durchschnittsalter lag bei 30 Jahren.

Die Studie hat einen stark explorativen Charakter. Ihre große Bedeutung liegt darin, durch Expert/inn/engespräche der Hochschuladministration (n=9) und Interviews mit Studierenden (n=5) sowie mit Absolvent/inn/en (n=5)<sup>91</sup> der EAfA Einblick in die durch den KMK-Beschluss veränderten Zielsetzungen des Akademiestudiums zu geben und Probleme zu benennen, die trotz oder gerade aufgrund der Studienberechtigung zu lösen sind. Die Studie gibt Einblicke in die Praxis der Dritten Bildungswegs der drei Hochschulen der Region Rhein-Main (Goethe-Universität, Fachhochschule Frankfurt, Hochschule RheinMain – Wiesbaden). Auch für die politische Weiterbildung gibt sie

89 [http://de.wikipedia.org/wiki/Europäische\\_Akademie\\_der\\_Arbeit](http://de.wikipedia.org/wiki/Europäische_Akademie_der_Arbeit)

90 <http://www.akademie-der-arbeit.de/>

91 Es wurde in jeder Gruppe nur eine Frau interviewt.

wichtige Hinweise, da in den Studierendeninterviews deutlich wird, dass die neue Option des Hochschulzugangs die Ziele der an der EAfA Studierenden heterogener werden, und dies zu Problemen führen kann.

Hinsichtlich der Bedeutung und Nachhaltigkeit der Neuregelung des Hochschulzugangs für die Studieninteressierten räumen die Autoren ein, dass ein größeres Sample und eine längere Untersuchungszeit notwendig gewesen wären (Kern/Hoormann 2011: 85). Die Interviews geben einen guten Einblick in die Bedeutung, den die soziale und ökonomische Absicherung durch die EAfA und weitere Gewerkschaftliche Förderung für die Entwicklung einer Studienaspiration hat. Für zwei der befragten Absolventen (A 1 und A3) führt die Entscheidung, an der EAfA zu studieren dazu, private Bindungen zu kappen.

An dieser Stelle möchte ich auf die Ergebnisse der Experteninterviews an den Hochschulen fokussieren. So kommen Kern/Hoormann zu dem Ergebnis, daß die Interviews mit der Administration und den Studienberatungen der Hochschulen „keine Hinweise auf Wirkungen der Neuregelung im hessischen Hochschulgesetz gezeigt haben“ (Kern/Hoormann 2011: 79). Für die strategische Ausrichtung der Hochschulen spielt darüber hinaus die gesetzliche Neuregelung keine Rolle, aber auch die Beratungsnachfrage habe sich – so die Auskunft der Studienberatungen – nicht verstärkt. Erklärt wird dies mit einer bereits 2004 und 2006 vorgenommenen Öffnung des Hochschulzugangs.

Obschon die Goethe-Universität, wie viele andere Universitäten und Fachhochschulen, über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte auf ihrer Homepage informiert<sup>92</sup>, kommen Kern/Hoormann zu dem Ergebnis, dass an der Goethe-Universität die Aufnahme beruflich Qualifizierter ein besonderes Politikum darstellt. „Dieses scheint dort von solchem Gewicht zu sein, dass ein Interview mit der zuständigen Studienberaterin für die vorliegende Studie nicht zustande kam“ (ebd.).

Auch wenn die beiden Fachhochschulen der neuen Zielgruppe offen gegenüber stehen und z.T. berufsbegleitende Studienangebote entwickeln, zeigten die befragten Hochschulen, so die Autoren, insgesamt wenig Interesse, an der Informationspolitik für die neue Zielgruppe etwas zu ändern. Begründet wird dies u.a. damit, „dass von den politischen Verantwortlichen die Idee der Öffnung der Hochschulen zwar immer wieder formuliert würde, es aber in finanzieller Hinsicht keine Maßnahmen gäbe, um diese institutionell zu verwirklichen“. Die Hochschulen erhalten pro Studierenden Gelder für die Zeit der Regelstudienzeit. Die Verlängerung von Studienzeiten durch berufsbegleitende Formate o.ä. wurde, so die Autoren, in diesem Finanzierungsmodell jedoch nicht berücksichtigt (a.a.O.: 81).

Diese Erkenntnisse sind ein Beleg für meine Hypothese, dass die Bedeutung des KMK-Beschlusses je nach Bundesland sehr unterschiedliche Bedeutungen gewinnen kann.

---

92 <http://www.uni-frankfurt.de/studium/bewerbung/hzb/besondersbef.html>

Kritisch zu hinterfragen ist aber auch, warum die Verzahnung mit der Universität, worin die EAfA eingebettet ist, nicht stärker ist.

Die EAfA-Studie wirft – unabhängig von den rechtlichen Regelungen des zuständigen Bundeslandes – wichtige Fragen für Institutionen ähnlichen Typs auf. Inwieweit ist z.B. neben des Hochschulzugangs auch über eine Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu diskutieren? Darauf gab es bei den Interviews einige Hinweise. Von Bedeutung ist auch die Frage, welche Auswirkungen die Studieroption auf die Funktion und Ziele der Weiterbildung hat?

#### 4.7 Aktuelle Projekte

Im Anhang 2 werden einerseits Projekte aufgeführt, die kürzlich abgeschlossen wurden und von denen noch Publikationen zu erwarten sind – sie wurden im Kapitel 4.4 dargestellt –, sowie andererseits Projekte, die sich in der Projektlaufzeit befinden bzw. soeben bewilligt wurden. Diese Projekte lassen sich einteilen in diejenigen, die konkret an Fragestellungen des Dritten Bildungswegs arbeiten und die, die sich mit nicht-traditionellen Studierenden bzw. mit dem Verhältnis oder der Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung befassen.

Zur ersten Kategorie: Zu nennen ist hier zunächst die sich in Arbeit befindliche Dissertation von Lena Ulbricht. Sie arbeitet aus politikwissenschaftlicher Perspektive zum Thema „Politiken der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Der dritte Bildungsweg in den deutschen Bundesländern“ (Arbeitstitel). Die Finanzierung erfolgt durch ein Promotionsstipendium der Heinrich-Böll-Stiftung. Sie ist Gast am Wissenschaftszentrum (WZB) Berlin.

Unter dem Titel „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ wurde jüngst ein Projekt vom BMBF bewilligt, das auf der Grundlage des Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS) das Ziel verfolgt, „auf empirisch fundierter Basis Aussagen zu einem seit langer Zeit bildungspolitisch kontroversen Thema zu gewinnen, nämlich der Frage der (faktischen) Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender“ (vgl. Projektbeschreibung im Anhang). Mit dieser Studie werden Fragen und Methoden im Mittelpunkt stehen, die an die Studie „Beruf und Studium“ (Schulenberg/Scholz et al. 1986) anschließen.

In dem Modellversuch „Beruflich qualifizierte Studierende“ in Rheinland Pfalz (vgl. Anhang 2) wird der Frage nachgegangen, ob die mehrjährige berufliche Tätigkeit, die Voraussetzung für die Studienaufnahme von Ausbildungsabsolventen ist, den Studienerfolg begünstigt oder vermindert. Im Mittelpunkt steht die These, dass berufliche Erfahrung eine Unterbrechung des formalen Lernprozesses darstellt und unklar ist, welchen Beitrag die in der beruflichen Praxis informell erworbenen Kompetenzen zum

Studienerfolg beitragen. Im Rahmen dieser Fragestellungen sind Ergebnisse auch zu anderen qualitativen und quantitativen Themen des Dritten Bildungswegs zu erwarten.

Zur zweiten Kategorie: Mit einem sehr weiten Begriff von nicht-traditionellen Studierenden arbeitet das Projekt Stu+Be, das an den Universitäten Oldenburg, Duisburg-Essen und Dortmund angesiedelt ist. Es stellt vor allem die Rolle von Hochschulen als Anbieter von „Lernen im Erwachsenenalter“ in den Mittelpunkt und thematisiert die Frage, welche Anforderungen sich ergeben, wenn Studienangebote konsequent für Berufstätige geöffnet werden (vgl. Anhang 2).

Schließlich ist noch das Projekt von Ingrid Miethe an der Universität Gießen zu erwähnen. Unter dem Titel „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“ steht die Frage im Mittelpunkt, „in welcher Weise Gesellschaftssystem und die damit verbundenen bildungspolitischen Maßnahmen auf der einen Seite, mit habituellen und familialen Dispositionen auf der anderen Seite zusammenwirken“ (vgl. Anhang 2).

## 5 Weiterbildung, Hochschulzugang und soziale Ungleichheit

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, ist für die Einordnung der Forschungsergebnisse des Zweiten und Dritten Bildungswegs die Skizzierung von Entwicklungen in der Weiterbildung und hochschulischen Bildung notwendig.

### 5.1 Weiterbildung und soziale Ungleichheit

Die große Bedeutung, die den Aufstiegsfortbildungen bei Dritten Bildungsweg zukommt, positioniert den Sektor der formalen beruflichen Weiterbildung völlig neu. Auf der einen Seite werden Aspekte wie Qualitätssicherung, Transparenz und Zugänglichkeit an Bedeutung gewinnen und sich zu wichtigen Zukunftsaufgaben der beruflichen Weiterbildung entwickeln. Auf der anderen Seite wird es wichtig sein, die Selektivität dieses Weiterbildungssegmentes als Forschungsthema auszubauen.

Hinsichtlich der Selektivität belegen alle Studien, dass sich besser qualifizierte Erwerbstätige häufiger als schlechter Qualifizierte weiterbilden (können) (Gillen/Elsholz/Meyer 2010). Grundsätzlich gilt: Je höher das formale Bildungsniveau, desto größer sind die Chancen, sich weiterzubilden. Über die berufliche Fort- und Weiterbildung, so der nahezu unveränderte Befund seit 30 Jahren Bildungsforschung, findet statt einer Kompensation von Bildungsdefiziten eine „kumulative Qualifikation privilegierter Erwerbspersonen“ statt (Becker/Hecker 2009: 376). Der aus den 1980er Jahren stammende Befund, demzufolge im Jahr 1979 Abiturient/inn/en eine 2,8-mal bessere Chance hatten sich weiterzubilden, habe auch für die Gegenwart noch Gültigkeit. Becker/Hecken (a.a.O.) zufolge hat sich in der Kohortenabfolge die soziale Selektivität beim Zugang zu Weiterbildungsmaßnahmen trotz insgesamt gesteigener Teilnahme an Weiterbildung nicht geändert. Frühe Untersuchungen von Becker (1991) zeigen, dass für jedes zusätzliche Ausbildungsjahr die Chance, sich weiterzubilden bei Männern um 7 Prozent und bei Frauen um 16 Prozent anstieg (Becker/Hecken 2009: 376). Weiterbildungschancen und auch die Motivation zur beruflichen Weiterbildung hängen von Erfahrungen mit der beruflichen Erstausbildung ab. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es über die Weiterbildung zu einer Kumulation der Ungleichheit nach dem Matthäus-Prinzip kommt: wer hat, dem wird gegeben.

Für die Einordnung der Frage, ob die durch den Zweiten und Dritten Bildungsweg in die Hochschule erreichten Partizipationsquoten als Mobilisierungsstärke oder -schwäche eingeordnet werden müssen, sei auf die Ergebnisse der Auswertung von Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) von Büchel und Pannenberg (2004) hingewie-



sen. Demzufolge nahmen westdeutsche<sup>93</sup> Weiterbildungsteilnehmende in dem untersuchten Drei-Jahres-Zeitraum rund 200 Stunden an beruflicher Weiterbildung teil. Durchschnittlich 80 Prozent dieser Weiterbildung fand entweder überwiegend oder zumindest teilweise während der Arbeitszeit statt. Männer hatten mit 85 Prozent eine größere Chance, die Weiterbildung während der Arbeitszeit durchzuführen als Frauen (71 Prozent), Deutsche mit 79 Prozent häufiger als Ausländer (69,5 Prozent), Frauen mit Kindern (63,4 Prozent) seltener als alle Arbeitnehmenden ohne Kinder (80 Prozent), Angestellte (81,4 Prozent) häufiger als Arbeiter (76,6 Prozent) und Beschäftigte in Betrieben mit mehr als 200 Beschäftigten mit 86 Prozent häufiger als in kleinen Betrieben (70 Prozent).

Somit ist festzustellen, dass gut formal qualifizierte Beschäftigte häufiger an Weiterbildung teilnehmen und sie diese häufiger im Rahmen der Arbeitszeit absolvieren können. Zu den „Weiterbildungsverlierern“ zählen ostdeutsche Arbeiter/innen im Alter von 45-64 Jahren, gefolgt von westdeutschen Arbeiter/innen der gleichen Altersgruppe mit 53 Stunden sowie westdeutschen Frauen mit Kindern mit durchschnittlich 82 Stunden Weiterbildung während der vergangenen drei Jahre (Büchel/Pannenberg 2004: 94f.).

Diejenigen, die aufgrund der Weiterbildung z.B. zur Meisterin oder zum Meister, zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt, im Rahmen der Fortbildungen der §§ 53 und 54 des Berufsbildungsgesetzes, als Heilpädagoginnen auf der Grundlage der Regelungen der Kultusministerkonferenz oder als Intensivkrankenpflegerinnen auf der Grundlage der Ländergesetze im Gesundheitswesen den Hochschulzugang bekommen können, wenden bereits mindestens 400 Stunden und überwiegend 1200 Stunden und mehr hierfür auf. Personen, die danach noch ein Studium beginnen, weichen daher in hohem Maße selbst von der Gruppe der aktivsten Weiterbildungsteilnehmenden ab.

## 5.2 Hochschule und soziale Ungleichheit – hochschulstatistische Ergebnisse

Welche Entwicklungen können für den Hochschulbereich beschrieben werden? Die Anteile von Frauen im Studium sind gestiegen, sie sind an der Universität gegenüber Männern überrepräsentiert. Auf der Datengrundlage der von HIS regelmäßig durchgeführten Studienanfänger/innenbefragungen<sup>94</sup> kann folgendes Bild skizziert werden: der Anteil von Studienanfängerinnen ist von 40 Prozent im Wintersemester 1985/86 auf 49 Prozent im WS 2007/08 gestiegen, wobei der Wert von 2007 bereits im Wintersemester 1998/99 zum ersten Mal erreicht wurde. Der Anteil der Studienanfängerinnen an Universitäten stieg von 43 Prozent im WS 1985/86 auf 54 Prozent im WS

93 Aufgrund fehlender Angaben für die ostdeutschen Bundesländer weisen die Autoren keine Mittelwerte hierfür aus.

94 Es handelt sich um eine für Deutschland repräsentative Befragungsreihe deutscher Studienanfänger/innen.

2007/08. Um 11 Prozent – von 29 auf 40 Prozent – stieg der Anteil der Frauen unter allen Studienanfänger/inne/n an Fachhochschulen.

Studierende aus Akademikerhaushalten sind immer noch überrepräsentiert. Der Anteil der Studierenden, von denen wenigstens ein Elternteil einen Universitäts- oder Fachhochschulstudium abgeschlossen hat, stieg von 38 Prozent im Wintersemester 1985/86 auf 55 Prozent im Wintersemester 2007/08. Im gleichen Zeitraum hat sich der Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung nur unwesentlich erhöht. Die OECD weist für das Jahr 2006 in Deutschland einen Anteil von 16 Prozent mit Hochschulabschluss in der 35 bis 44 Jahre alten Bevölkerung aus, von 15 Prozent in der 45 bis 54 Jahre alten Bevölkerung und von 14 Prozent in der 55 bis 64 Jahre alten Bevölkerung (Wolter 2009).

Der Anteil der Studienanfänger/innen, deren Väter einen Arbeiterstatus, inklusive Meister und Polier (sic!)<sup>95</sup> hatten, stieg von 16 Prozent im Wintersemester 1985/86 auf 19 Prozent im Wintersemester 2007/08<sup>96</sup>. Der Anstieg wird durch eine größere Partizipation dieser Gruppe insbesondere an Universitäten (von 13 Prozent auf 17 Prozent) und durch größere Anteile von Frauen mit „Arbeiterhintergrund“ unter den Studienanfänger/inne/n verursacht (von 13 Prozent auf 18 Prozent), während die Zusammensetzung der beruflichen Stellung der Studienanfänger/innen an Fachhochschulen und unter den männlichen Studierenden relativ konstant war.

Der Anteil der Studienanfänger/innen mit Fachhochschulreife unter allen Studierenden ist rückläufig von 19 Prozent im Wintersemester 1985/86 auf 16 Prozent im Wintersemester 2007/08. Diese Entwicklungen sind wegen des engen historischen Bezugs zum Zweiten Bildungsweg von Bedeutung. Sie hat ihre Ursachen in rückläufigen Anteilen von Studienanfänger/inne/n mit Fachhochschulreife am Fachhochschulstudium. Stellte diese Gruppe im Wintersemester 1985/86 noch 59 Prozent, waren es im Wintersemester 2007/08 nur noch 43 Prozent. 50 Prozent gelangten im Wintersemester 2007/08 mit einer allgemeinen Hochschulreife und sechs Prozent mit einer fachgebundenen Hochschulreife an die Fachhochschule (a.a.O.: 46).

Die Studierquote der Schulabgängerinnen mit Fachhochschulreife, so die Ergebnisse der Studienberechtigtenstudien, ist sehr viel niedriger als die der Schulabgänger (Heine/Willich et al. 2008: 24). Hinzu kommt, dass der Anteil der Studienberechtigten, die die Fachhochschulreife auf dem Weg ‚Berufsausbildung und Klasse 12 der Fachoberschule‘ erworben haben, stark rückläufig ist. Immer mehr Frauen und Männer wählten den Weg ‚Klasse 11 und Klasse 12 der Fachoberschule‘<sup>97</sup>. Hatten im Wintersemester 1990/91 noch ca. 70 Prozent den Weg der Berufsausbildung und Klasse 12 absolviert,

95 Im Rahmen der Einordnung in den DQR sind dies Aufstiegsqualifikationen, die dem Bachelor-Abschluss gleichgestellt werden.

96 Der Anteil der Studienanfängerinnen aus einer „Arbeiterfamilie“ lag jedoch im WS 2005/06 bereits bei 20 Prozent und ist u.U. wieder rückläufig (Heine/Willich et al. 2008: 16).

97 Diese Entwicklung kann als Ausdruck eines Ausbildungsplatzmangels interpretiert werden, so dass es sich nicht um eine Wahl handelte.

waren dies im Wintersemester 2007/08<sup>98</sup> nur noch 35 Prozent. Die Berufsfachschulen und die Fachschulen, die eine Fachhochschulreife vergeben, gewinnen im beruflichen Schulsystem eine immer größere Bedeutung<sup>99</sup>.

Der Anteil der verheirateten Studienanfängerinnen sank von vier Prozent im Wintersemester 1985/86 auf zwei Prozent im Wintersemester 2007/08, an Universitäten in diesem Zeitraum von zwei auf ein Prozent. Ebenso sank vom Wintersemester 1991/92<sup>100</sup> bis zum Wintersemester 2007/08 der Anteil von Studienanfängerinnen mit Kinder(n) von 4 Prozent auf 2 Prozent, während der von Studienanfängern mit jeweils 2 Prozent konstant lag (Heine/Willich et al. 2008: 14).

---

98 Sonderauswertung der Daten der HIS-Studienberechtigtenbefragung.

99 Detaillierte Entwicklungen vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008: 271).

100 Daten wurden zuvor nicht erhoben.

## 6 Forschung und Berichtssysteme

Ob es sich um Forschung zu Fragen des Zweiten und Dritten Bildungswegs oder aber zur Öffnung der Hochschule für nicht traditionelle Studierende handelt, es muss konstatiert werden, dass die bildungspolitischen Zielsetzungen weitaus ausgereifter sind als die Erkenntnisse und Ergebnisse. Anders als in angelsächsischen Ländern ist der Zugang zur Hochschule für diese Zielgruppen weder in einschlägigen, z.B. auf Studienberatung fokussierende Journale, noch in speziellen Journalen repräsentiert. Buchpublikationen sind selten und oftmals Ergebnis der Arbeit internationaler Forschungsgruppen (vgl. z.B. Osborne/Gallacher et al. 2004). Die Bearbeitung spezieller Forschungsfragen ist weitgehend abhängig von dem Interesse der Forschenden und der Hoffnung auf Reputationsgewinn.

Quellenkritik gehört nicht zum Standard in diesem Feld. Oftmals erfolgt keine Thematisierung oder Reflexion der Frage begrenzter Repräsentativität oder Validität von Ergebnissen. Die Frage, woran es z.B. liegt, dass die „Oldenburger Schule“<sup>101</sup> ebenso wie die von Peter Alheit geleiteten Forschungsprojekte konstant konträre Ergebnisse hervorbringen, kann nicht sicher beantwortet werden. Alheit/Rheinländer et al. (2008) haben in ihrer letzten Publikation methodenkritische Fragen gestellt und zum Teil beantwortet. Sie haben die Klassifizierung der quantitativen Daten hinsichtlich der Kongruenz mit der qualitativen Typenbildung geprüft, und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die qualitative Forschung aufgrund ihres Vorgehens die große Mitte weniger deutlich erfasst als die quantitativen Erhebungen. Die Ergebnisse für die niedersächsischen Studierenden des Dritten Bildungswegs berücksichtigen diese Mitte voraussichtlich besser, lassen aber unberücksichtigt, dass sie unter Umständen viel stärker vom Besuch der Zugangskurse beeinflusst wurden und damit die Gültigkeit für die Studierenden des Dritten Bildungswegs der anderen Bundesländer eingeschränkt ist. Quellenkritik erfordert eine ausgezeichnete Expertise über die Forschungsthemen, wie sie selten vorhanden ist. Selbst Publikationsrezensionen, die eine wichtige Funktion zur Einordnung von Forschungsergebnissen erfüllen, haben im Bereich der Veröffentlichungen zum Zweiten und Dritten Bildungsweg, aber auch der Themen Durchlässigkeit, Lebenslanges Lernen und Offene Hochschule Seltenheitswert.

Die Forschung zum Thema „Hochschulische Bildung und Soziale Ungleichheit“ ist nur in Bezug auf Studierende der „Normalstudierenden“ entwickelt. Sowohl in den Publikationen von Becker/Hecken 2009 als auch in der Expertise von Bargel/Bargel (2010) stehen Studierende im Mittelpunkt, deren besonderes Merkmal ist, einen unterdurchschnittlichen sozioökonomischen Familienhintergrund zu haben. Es ist eine Beschäftigung mit „Arbeiterkindern“ im Vergleich zu „Akademikerkindern“. Ältere

101 Kritisch hinterfragt werden muss auch das Ergebnis von Erika Reibstein, der Dritte Bildungsweg sei in besonderer Weise eine Weg für Frauen. Die Ergebnisse für Niedersachsen scheinen in erster Linie durch die Studienstruktur beeinflusst zu sein.

und berufserfahrene Studierende, wie es die Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs sind, werden hingegen selten thematisiert. Eine Ausnahme hiervon stellt die Arbeit von Nikolai/Erbner (2011) dar.

Die Gerechtigkeitsdimensionen Migrationshintergrund und Behinderung wurden in der bisher veröffentlichten Forschung zum Dritten Bildungsweg gar nicht thematisiert. Ebenso wie untersucht werden muss, in welcher Weise Frauen unter den Fortbildungsabsolvent/inn/en unterrepräsentiert sind, gilt es zu fragen, ob Männer und Frauen mit Migrationshintergrund an den Fortbildungen partizipieren, die aufgrund des KMK-Beschlusses von 2009 zum Hochschulzugang führen. Welche Barrieren es für Frauen und Männer mit Behinderung beim Zweiten und Dritten Bildungsweg gibt, wurde bisher ebenfalls nicht thematisiert. Es ist z.B. fraglich, ob Studieninteressierte mit speziellem Unterstützungsbedarf nach einer Ausbildung noch Anspruch auf Eingliederungshilfe nach dem Sozialgesetzbuch XII erhalten.

Daten: Gegenwärtig sind die Daten des Statistischen Bundesamtes die einzige Quelle, mit der valide Aussagen über quantitative Anteile, Verteilungen nach Geschlecht, Alter und erworbene oder zugeteilte Hochschulzugangsberechtigung getroffen werden können. Allerdings müssen die Daten käuflich erworben werden. Es würde die Forschung stark unterstützen, wenn die Daten in den regelmäßigen kostenfreien Berichtssystemen veröffentlicht würden.

In den bundesweit repräsentativen Erhebungen der HIS-Hochschulforschung sind Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs erfasst, allerdings kann die Repräsentativität für die beiden Gruppen nicht garantiert werden. Alle Sonderauswertungen bergen die Probleme in sich, die Analysen kleiner Teilgruppen im Rahmen großer quantitativer Untersuchungen mit sich bringen (vgl. hierzu Freitag 2009).

Zukünftig werden im Rahmen des Nationalen Bildungspanels Daten zur Verfügung stehen, die es erlauben, Aussagen zu Studienverläufen und zur Studierfähigkeit von Studierenden des Dritten Bildungswegs zu machen. Ein Teil der Daten bildet die Grundlage für die von Wolter/Kerst geplante Studie „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (vgl. hierzu Anhang 2, Projekt VI).

## 7 Forschungsdesiderate

### 7.1 Übergeordnetes

Wie soeben deutlich geworden ist, stellt die Reflexion der Forschung über den Zweiten und Dritten Bildungsweg selbst ein Forschungsdesiderat dar. An verschiedenen Stellen der Expertise habe ich auf Forschungsbedarfe hingewiesen. Zum Teil bezogen sich diese Hinweise auf historische Forschungsfragen. So fehlt jegliche Thematisierung der Entwicklung der Institutionen des Zweiten Bildungswegs in den ostdeutschen Bundesländern. Wie haben sich dort Abendgymnasien entwickeln können? Gibt es Kollegs, die mit dem Hessen- oder Westfalen-Kolleg vergleichbar wären? Wie haben sich die vorher etablierten beruflichen Wege zur Hochschulreife entwickelt? Auch wäre eine vergleichende Analyse vorliegender Daten zum Dritten Bildungsweg möglich.

Einige Themen erfordern es, die Forschungsfragen in gänzlich neue Kontexte zu setzen. Dies betrifft z.B. die zwischen den Bundesländern unterschiedliche Entwicklung des Dritten Bildungswegs in den 1960er und 1970er Jahren. So könnte die Hypothese formuliert werden, dass Niedersachsen sich zu einer Lösung des Lehrermangels auf dem Wege der Zugangsprüfung entschieden hat, Nordrhein-Westfalen hingegen eine Lösung in der Zulassung von älteren Frauen als Quereinsteigerinnen gesucht hat, die nach dem verantwortlichen Minister Mikat - nahezu diskriminierend -, ‚Mikätzchen‘ genannt wurden. Die Bearbeitung der mehrfach angesprochenen Elitefrage wäre wichtig, um nicht in ungleichheitstheoretische Turbulenzen zu geraten. Was unterscheidet eine hochschulische Bildungselite von einer Gewerkschaftselite und einer Berufsbildungselite? Welche Charakteristika können für die jeweiligen Eliten beschrieben werden? Wo bleibt bei diesen Bestrebungen die Perspektive der Bildungssubjekte, die Artikulation ihrer Bildungs- und Qualifikationsvorstellungen sowie ihres Kampfes um Zugang, Anerkennung, um zeitliche und ökonomische Ressourcen?

Völlig anders gelagert sind die Forschungsdesiderate im Bereich des sich wandelnden Verhältnisses von Arbeit und Bildung einerseits, sowie von beruflicher und hochschulischer Bildung andererseits. An anderer Stelle habe ich auf Prozesse der Akademisierung beruflicher Bildung und der Verberuflichung akademischer Bildung hingewiesen (Freitag 2008 und 2011b) sowie die sich veränderten Weisen, Wissen zu generieren thematisiert. Forschung zu diesen Fragen ist heute dringlicher denn je. Dies hat mit der Prognose zu tun, dass der – wie auch immer gestaltete – Deutsche Qualifikationsrahmen große Veränderungen im Verhältnis der beruflichen und hochschulischen Bildung zur Folge haben wird.

Im Folgenden greife ich noch Themen auf, die explizit dem Zweiten oder Dritten Bildungsweg zugeordnet werden können.

## 7.2 Zweiter Bildungsweg

Der große bildungspolitische Stellenwert des Dritten Bildungswegs bei gleichzeitig nachlassendem Interesse an den Absolvent/inn/en des Zweiten Bildungswegs hat dazu geführt, dass es große Erkenntnislücken hinsichtlich des Studien- und Fachwahlverhaltens von Studierenden des Zweiten Bildungswegs gibt. Über diese Gruppe kann nur sehr wenig ausgesagt werden. Sieht man von den Daten des Statistischen Bundesamtes, der Thematisierung rückläufiger Anteile der Studierenden des Zweiten Bildungswegs z.B. im Rahmen der HIS-Studienanfänger/innenbefragungen und der Arbeit von Tosana (2008), die die Perspektive von Hauptschulabsolventinnen in den Mittelpunkt rückt ab, liegen für die letzten 25 Jahre keine Ergebnisse vor, die Auskunft über die Übergänge in die Hochschule, über das Studieninteresse, über die hochschulische Sozialisation, über Fragen des Habitus oder des Verbleibs nach dem Studium geben würden.

Die Studienabbruchstudie von Heublein/Hutzsch et al. 2010 gibt Hinweise auf einen erhöhten Studienabbruch von Studierenden des Zweiten Bildungswegs. Für die Psychologiestudierenden der Universität Osnabrück wurde ein ähnliches Ergebnis erhoben (Richter 1995). Unklar ist, ob die Ursache darin zu suchen ist, dass der Beruf einen „konstitutiven Rückbezug“ (Wolf 1975) ermöglicht, oder ob weitere, z.B. monetäre, arbeitsmarktrelevante oder primär studienrelevante Gründe dafür verantwortlich sind.

Deutlich geworden ist, dass ein immer größerer Anteil der Studierenden des Zweiten Bildungswegs an Fachhochschulen studiert. Dieses Phänomen korreliert mit dem Ergebnis, dass ein immer größer werdender Anteil der Absolventen das Kolleg mit einer Fachhochschulreife verlässt. Von großem Interesse ist die Frage, welche Veränderungen im Studieninteresse mit dem Abschluss einer Fachhochschulreife einhergeht. Sind damit Träume, ein Medizin- oder Jurastudium zu beginnen, geplatzt, oder entspricht das erreichte Bildungsniveau den Zielen der Mehrheit der Absolventen mit Fachhochschulreife? Zu fragen ist auch, wodurch der veränderte Blick auf die Studierenden des Zweiten Bildungswegs begründet ist. Ist die Vorstellung schwierig, dass es sich bei den Schüler/inn/en mit Migrationshintergrund, die den Zweiten Bildungsweg durchlaufen, auch um eine Elite handeln könnte?

Vor dem Hintergrund der generellen Absenz von Studien ist es nicht verwunderlich, dass die wichtige Frage nicht gestellt wurde, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten es beim Studieren von Kollegabsolvent/inn/en im Vergleich zu Abendgymnasiast/inn/en gibt. In der Studienabbruchstudie (Heublein/Hutzsch et al. 2010) waren die Studierenden, die ihr Abitur auf dem Kolleg erworben hatten, in der Abbruchgruppe im Vergleich zur Absolventengruppe am stärksten vertreten.

Sowohl für die Studierenden des Zweiten wie des Dritten Bildungswegs ist schließlich eine Studie zu den Prozessen der Übergänge nach Studienabschluss wichtig. Sieht man von wenigen Arbeiten in den 1970er Jahren und bei Feigl/Lenk (2009) ab, ist das Thema nie Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden. Dies ist erstaunlich,

da bildungspolitisch wichtige Fragen beantwortet werden könnten: Welche Bedeutung wird dem Studium retrospektiv beigemessen? Wie gestaltet sich die private und berufliche Situation. Was sind die Kriterien, anhand derer ein Studium auf dem Zweiten und Dritten Bildungsweg als gewinnbringend eingeordnet wird? Dies ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens wichtig. Wenn auf den beruflichen und hochschulischen Bildungswegen die Niveaus sechs, sieben und acht des Deutschen Qualifikationsrahmens erreicht werden können, werden sich die hochschulische ebenso wie die berufliche Bildung ständig vergewissern müssen, was mit dem Bildungsangebot von wem erreicht werden kann. Die gleiche Selbstvergewisserungsnotwendigkeit gilt für die Bildungssubjekte selbst auch. Welche Bedeutung haben die Graduierungen? Wird die Fernuniversität in Hagen als preiswerter und mit einer Erwerbs- oder Familienarbeit kompatibler Weiterbildungsanbieter gesehen? Welche Arbeitsmarkt- und Einkommensrelevanz kommt den hochschulischen im Vergleich zu den beruflichen Bildungswegen langfristig zu?

### 7.3 Dritter Bildungsweg

Auch die große bildungspolitische Aufmerksamkeit des Dritten Bildungswegs steht in Kontrast zum Mangel an Forschungsergebnissen. Die Forschungsdesiderate beziehen sich einerseits auf die Bereiche qualitativer und quantitativer Studierenden- und Absolventenbefragungen und andererseits auf die Evaluation von Maßnahmen, die den Dritten Bildungsweg ermöglichen. Anders als bei den Institutionen des Zweiten Bildungswegs, deren institutionelle Prozesse entwickelt sind, befindet sich die Implementation der Prozesse, die den Zugang zum Studium auf dem Dritten Bildungsweg ermöglichen, in den Anfängen.

Anders auch als bei den Institutionen Kolleg oder Abendgymnasium, die von den Kommunen finanziert werden, erhalten die Hochschulen für die Prozesse des Dritten Bildungswegs nur selten eine Gratifikation. Die Kompetenzentwicklung der Hochschulmitarbeiter/innen für die Informations- und Beratungsleistungen erfolgt bisher nicht systematisch. Das Knowhow hierfür muss noch entwickelt werden. Von großer Bedeutung ist daher, die *Qualität der Informations- und Beratungsangebote* zu evaluieren. Dies trifft insbesondere auf die Angebote der Hochschulen, aber auch die der Gewerkschaften, der Kammern und Bildungseinrichtungen zu.

Dringend erforderlich ist eine Erhebung über die *Eignungsfeststellungsprüfungen* im Ländervergleich. Wie werden die Prüfungen jeweils geregelt? Gibt es hochschulübergreifende oder sogar landesweite Regelungen? Wie wurden sie festgelegt? Wie sind sie ausgestaltet? Welche Noten werden erreicht, und können mit den durchschnittlich erreichten Noten zulassungsbeschränkte Studiengänge studiert werden?

Die *Prüfungsvorbereitung* ist ein weiteres wichtiges Feld. Wie bereiten sich die Studieninteressierten auf die Prüfung vor? Wird von den Hochschulen eine institutiona-



lisierte und strukturierte Prüfungsvorbereitung angeboten? Gibt es Erkenntnisse über die Bedeutung der Prüfungsvorbereitung? Wie häufig kann eine Prüfung abgelegt werden? Welchen Stellenwert hat die niedersächsische Tradition der Vorbereitungskurse auf die Zugangsprüfung? Warum wurde sie von anderen Ländern bisher nicht imitiert?

Von großem Interesse ist zudem, einen besseren Einblick in die *Selektivität* im Ländervergleich zu gewinnen. In welchem Verhältnis steht die Zahl der Interessent/innen, der Bewerbungen und der Prüfungsanmeldungen. Wie hoch ist die Selektivität der Prüfung, wie viele immatrikulieren sich? Gibt es eine Bildungsmobilität zwischen den Ländern mit restriktiven Zugangsmöglichkeiten, z.B. Sachsen, und denen mit großzügigen Regelungen, z.B. Niedersachsen oder Rheinland-Pfalz?

Ein weiteres Forschungsfeld liegt im Bereich der *zulassungsbeschränkten Studiengänge* und der Frage der Berücksichtigung der Bewerbungen von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. Wie wird mit Noten bei örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen umgegangen? Es gibt eine Vereinbarung der Gleichsetzung von Fortbildungsnoten mit Abiturnoten zwischen HRK und DIHK (2008: 2). Welche Noten aber bringen die Fortbildungsabsolvent/innen mit. Wie vergleichbar sind die Notenspiegel des Abiturs mit denen der Fortbildungen? Welche Bewertungssysteme werden bei den unterschiedlichen Fortbildungsabschlüssen verwandt? Mit welchen Noten schließen die Studieninteressierten die Eignungsfeststellungsprüfung ab und welche Chancen haben sie, in zulassungsbeschränkte Studiengänge zu kommen?<sup>102</sup> Die HRK gibt an, dass für bundesweit fünfundfünfzig Prozent der Studiengänge die Hochschulen die Auswahl vornehmen. Die Anteile stellen sich aber bundeslandspezifisch sehr unterschiedlich dar: In Berlin sind mehr als achtzig Prozent aller Bachelorstudiengänge zulassungsbeschränkt, in Baden-Württembergs sind es zweiundsiebzig Prozent und in Niedersachsen und Bremen achtundsechzig Prozent<sup>103</sup>. Welche Zugangsmöglichkeiten gibt es für Studierende des Dritten Bildungswegs in den klassischen NC-Fächern Medizin, Tier- und Zahnmedizin? Ist die für diese Fächer in NRW vereinbarte Praxis, die Fortbildungsabsolvent/innen mit der Note 4,0 in die Wartezeit zu schicken, auch in anderen Bundesländern üblich?

*Geschlechtsspezifische Aspekte:* Vor dem Hintergrund des Einbezugs des Studiums an der Europäischen Akademie für Arbeit als Dritten Bildungsweg in Hessen stellt sich die Frage, warum das an vielen Universitäten etablierte *Frauenstudium* bisher in keinem Bundesland als Dritter Bildungsweg eingeordnet wurde und warum Wissenschaftler/innen im Bereich der Frauenstudien diese Frage bisher nicht auf die Agenda gebracht haben.

---

102 Von einer Fachhochschule wurde kommuniziert, dass keine Prüfungsabsolventin und kein Prüfungsabsolvent nach Besuch einer strukturierten Prüfungsvorbereitung die Eignungsfeststellungsprüfung jemals mit einer Note abgeschlossen hat, die für die Zulassung zu einem zulassungsbeschränkten Studiengang erforderlich ist. Den an einem zulassungsbeschränkten Studium Interessierten wird daher zum Besuch der Klasse 12 der Fachoberschule geraten.

103 [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Skript\\_zur\\_begleitung\\_der\\_Folien.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/Skript_zur_begleitung_der_Folien.pdf)

Für den Bereich der Eignungsfeststellungsprüfung sind geschlechtsspezifische Aspekte von Bedeutung. Die Autobiographien der Prüfungsteilnehmerinnen, veröffentlicht von Zech (1983a), weisen darauf hin, dass bei Eignungsprüfungen die Relation von Prüferinnen und Prüfern reflektiert werden sollte. Henschel (2009) hat auf die Bedeutung von Gender Mainstreaming im Kontext von Anrechnungsverfahren hingewiesen, sie gilt in gleicher Weise für die Eignungsprüfungen des Dritten Bildungswegs. Von großer Relevanz wird zudem die Frage sein, welche geschlechtsspezifischen Unterschiede es bei der Vereinbarkeit von Studium und Familie oder Studium, Beruf und Familie gibt. Die Studien des Dritten Bildungswegs sagen hierzu wenig aus. In der Studie von Isserstedt (1994) geben 29 Prozent der Befragten an, dass die Studienaufnahme im privaten Bereich weitgehend oder vollständig zu Belastungen führte, bei weiteren 24 Prozent führte es bedingt zu Problemen, bei 47 Prozent hingegen gar nicht oder kaum (a.a.O.: 29f.). Die Studie repräsentiert eine Zeit, als der überwiegende Teil der Studierenden des Dritten Bildungswegs die Erwerbsarbeit aufgegeben oder zumindest stark reduziert hat. Dies ist heute nicht mehr in dem Maße der Fall.

Lern- und Studienkulturen: Es gibt keine Forschung, die sich mit den Lern- und Studienkulturen der Studierenden des Dritten Bildungswegs in Abhängigkeit von den Fächern und dem Status der Hochschule beschäftigt. Hierauf haben Alheit/Rheinländer et al. (2009) hingewiesen. An die Ergebnisse von Alheit/Rheinländer et al. (a.a.O.) sollte angeknüpft werden.

Integration in die Hochschule: Studien zur Untersuchung von Benachteiligungen im Studium gehen immer auch auf die Einbindung der Studierenden in die Hochschule ein. Wie sind die Studierenden des Dritten Bildungswegs in die Hochschule als politischer und kultureller Institution vertreten? Wirken sie bei der Fachschaft mit, und werden sie von der Fachschaft vertreten? (Vgl. hierzu auch den Beitrag von Bargel/Bargel 2011: 115ff.). Wie nehmen sie sich selbst in Bezug auf die Zugehörigkeit zur Studierendenschaft oder die Anerkennung ihrer Kompetenzen, Haltungen und Wahrnehmungsweisen wahr?

Die Öffnung der Hochschule für Absolvent/inn/en der Aufstiegsfortbildungen erfolgte zu einem Zeitpunkt, als durch den Deutschen Qualifikationsrahmen Veränderungen im vertikalen Aufbau des Bildungssystems in Vorbereitung waren. Es könnte interessant sein den Fragen nachzugehen, ob nicht kleine (private) Hochschulen hinsichtlich ihres gesamten Settings Bildungsinstitutionen der beruflichen Bildung ähnlicher sind als Universitäten und welche Bedeutung die Zugänglichkeit und Studierbarkeit des Studiengangs, die Größe und Übersichtlichkeit der Hochschule für die Rekrutierung von Studierenden dabei hat. Vielleicht ist langfristig das Merkmal Hochschule aber auch gar kein relevanter Faktor mehr, sondern nur noch die Einordnung des Abschlusses in den Qualifikationsrahmen und die nationale und internationale Arbeitsmarktbeurteilung. Wo Bildungsinteressen von Bildungssubjekten dann realisiert werden und wie viel „Bildung“ die berufliche Bildung bietet, werden weitere spannende Fragen sein.



## 8 Literatur

Albrecht-Heide, Astrid (1972): *Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig Kolleg*. Hamburg: Fundament-Verlag.

Albrecht-Heide, Astrid (1974): *Entfremdung statt Emanzipation: Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges*. Frankfurt a.M. : Athenäum-Verlag.

Alheit, Peter (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie - Am Beispiel des Übergangs so genannter nicht-traditioneller Studenten ins Universitätssystem. In: Helmut Arnold, Lothar Bönisch und Wolfgang Schröer (Hg.): *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Weinheim: Juventa: 159-172.

Alheit, Peter (2006): *Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem ‚zweiten Bildungsweg‘. RANLHE PROJECT: Access and Retention: Experiences of Non-Traditional Learners in Higher Education*.

Alheit, Peter (2009): *Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus*. In: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf>: 29.

Alheit, Peter (2009b): *Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland* (3): 215-226.

Alheit, Peter und Dorothea Piening (1999): *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices*. Bremen: Universität Bremen.

Alheit, Peter, Kathrin Rheinländer und Rainer Watermann (2008): *Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4): 577-606.

Arlt, Fritz (1958): *Der Zweite Bildungsweg: sozialer Aufstieg begabter berufstätiger Jugendlicher durch Ausbildung, Bildung und Arbeitsleistung*. München: Isar-Verlag.

Arlt, Fritz (1959): *Stellungnahme und Leistungen der Unternehmer und ihrer Organisationen zum Zweiten Bildungsweg*. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart*. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 275-284.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bargel, Holger und Tino Bargel (2010): Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Becker, Rolf (1991): Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf. Eine Längsschnittuntersuchung von drei Geburtskohorten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 24: 351-364.

Becker, Rolf und Anna E. Hecken (2009): Berufliche Weiterbildung - theoretische Perspektiven. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag: 357-394.

Belser, Helmut (1960): Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife. Weinheim: Beltz.

BLK Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ (2005): „Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte“. In: [http://www.blk-bonn.de/papers/hochschulzugang\\_fuer\\_beruflich\\_qualifizierte.pdf](http://www.blk-bonn.de/papers/hochschulzugang_fuer_beruflich_qualifizierte.pdf).

Bock, Ulla, Anne Braszeit und Christiane Schmerl (1983): Frauen im Wissenschaftsbetrieb. Dokumentation und Untersuchung der Situation von Studentinnen und Dozentinnen unter besonderer Berücksichtigung der Hochschulen von Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz.

Bornemann, Inge (1997): „Meister an die Uni!“ - Das obligatorische Beratungsgespräch als Zulassungsvoraussetzung für ein fachbezogenes Studium in Hamburg. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 51-55.

Bublitz, Hannelore (1980): Ich gehörte irgendwie so nirgends hin ... Arbeitertöchter an der Hochschule. Gießen: Focus-Verlag.

Büchel, Felix und Markus Pannenberg (2004): Berufliche Weiterbildung in Ost- und Westdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 37 (2): 73-126.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (1992): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge zur Verwirklichung. Bonn: BIBB.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. Bonn: BIBB.

Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände (2008): Durchlässigkeit erhöhen: Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte öffnen. Gemeinsames Memorandum von BDA, BDI und HRK. Bildung schafft Zukunft. Das Bildungsprogramm der Arbeitgeber. Berlin: BDA, Abteilung Bildung.

Daele, Brigitte van den (2000): Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. München: Herbert Utz Verlag.

Dahrendorf, Ralf (1959): Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungsweges in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 37-68.

Dahrendorf, Ralf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.) (1959): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart: zum zehnjährigen Bestehen der Akademie für Gemeinwirtschaft Hamburg. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer.

Deutscher Bildungsrat (1975): Bericht ,75 - Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn.

Diller, Franziska, Dagmar Festner, Thomas Freiling, u. a. (Hg.) (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Dresselhaus, Günter (2001): Weiterbildung in Deutschland. Entwicklungen und Herausforderungen am Beispiel des zweiten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen. Münster: Lit-Verlag.

Ehmann, Christoph (1990): Vom Meister zum Magister. In: Norbert Kluge, Wolf Dieter Scholz und André Wolter (Hg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg: 277-289.

Ehmann, Christoph (1994): Hochschulzugang ohne Abitur - eine Zwischenbilanz. In: Das Hochschulwesen 42: 220-224.

Feigl, Michaela und Christel Lenk (2009): „Was ist aus ihnen geworden?“ Ergebnisse einer Evaluationsstudie über die Stipendiaten des zweiten Bildungswegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (3): 248-255.

Fengler, Harald, Bernd Jankofsky, Erika Reibstein, u.a. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.

Freitag, Walburga (2008): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen „guter Anrechnungspraxis“. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann u.a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 225-243.

Freitag, Walburga (2009): Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hannover: HIS: 1-27.

Freitag, Walburga Katharina (2011): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 35-55.

Freitag, Walburga Katharina (2011b): Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge?! Eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse. In: Hessische Blätter für Volksbildung (3): 229-237.

Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Froh Wieser, Dana, Mike Kühne, Karl Lenz, u.a. (2009): Die etwas andere Bildungselite: Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Frommberger, Dietmar (1997): Berufliche Weiterbildung und Hochschulzugang. Eine annotierte Auswahlbibliographie deutscher, englischer und niederländischer Literatur. Oldenburg: BIS – Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität.

Frommberger, Dietmar (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben: Eusl-Verl.-Ges.

Funk, Marion (1984): Die Zusammenfassung einer Untersuchung der Vorbereitung für die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium für Bewerber ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. In: Göttinger Beiträge zur Universitäten Erwachsenenbildung (2): 1-21.

Funke, Axel, Dirk Hartung, Beate Kraus, u.a. (1986): Karrieren außer der Reihe. Bildungswege und Berufserfolg von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung. Köln: Bund-Verlag.

Gildemeister, Regina und Angelika Wetterer (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hg.): Traditionen und Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore Verlag: 201-254.

Gillen, Julia, Uwe Elsholz und Rita Meyer (2010): Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Haas, Erika (1993): Plötzlich mit grünen Haaren und rauchend in der Vorlesung stehen, um zu zeigen, daß es um Probleme geht? - Oder: Einblicke in die spezifische Situation von Arbeitertöchtern und Arbeitersöhnen an der Universität. In: Anne Schlüter (Hg.): Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 173-188.

Haas, Erika (1999): Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Eine geschlechts- und schichtspezifische Analyse. Frankfurt a.M.: Campus.

Hamacher, Paul (1968): Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Stuttgart: Klett.

Harney, Klaus und Edwin Keiner (1997): Individualisierung als neue Form der Bildungspolitik. Eine Analyse am Beispiel des Hochschulzugangs Berufstätiger. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 57-70.

Harney, Klaus und Sascha Koch (2006): Adressatenkonstruktion durch schulische Akteure. Eine Studie am Fall des Zweiten Bildungswegs. In: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen/Harney%20&%20Koch%20-%20Adressatenkonstruktion.pdf>: 1-22.

Harney, Klaus, Sascha Koch und Hans-Peter Hochstätter (2007): Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (1): 34-57.

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2010): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Beschlussdatum: 15. Dezember 2010. In: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA139.pdf>.



Hegelheimer, Armin (1986): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bad Honnef: Bock.

Heine, Christoph, Heiko Quast und Mareike Beuße (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. Hannover: HIS.

Heine, Christoph, Julia Willich, Heidrun Schneider, u.a. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: HIS.

Henschel, Angelika (2009): Gender-Mainstreaming-Aspekte im Rahmen von Anrechnungsverfahren. In: Walburga Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 200-218.

Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, u.a. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung der Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008. Forum Hochschule 2/2010. Hannover: HIS.

Hochstätter, Hans-Peter (2009): Der zweite Bildungsweg als Black Box - Veränderungen und Optionen. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (3): 256-265.

Hoerning, Erika M. und Beate Kraus (1987): Der Ausbruch aus der Normalbiographie. Milieu-untypische Lebensläufe von Arbeitertöchtern. In: Axel Bolder und Klaus Rodax (Hg.): Das Prinzip der auf(ge)hobenen Belohnung. Bonn: Verl. Neue Gesellschaft: 207-231.

Huchthausen, Reinhard (1982): Absolventen des zweiten Bildungsweges an der Universität: eine empirische Untersuchung zur Sozialstruktur, Weiterbildungsmotivation und Studiensituation der Absolventen von Abendgymnasien an der Universität Frankfurt. Frankfurt (Main): R. G. Fischer.

Isserstedt, Wolfgang (1994): Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. Hannover: HIS.

Jüttemann, Sigrid (1991): Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim: Beltz.

Kaßbaum, Bernd (2011): Kommentar zur Vorstellung der Projektergebnisse: Hochschulzugang für Berufstätige - Exemplarisch analysiert am Beispiel der RUB. In: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/AbschlussHochschulzugang.html>.

Kern, Anna und Josef Hoormann (2011): Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Kern, Hans und Josef Rung (1992): Begabtenprüfung Mathematik, Hinweise zur Prüfungsvorbereitung nach der Prüfungsverordnung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen (Begabtenprüfungsordnung). München: Maiss.

Kirchhoff, Elisabeth (1991): Der Zugang zu einem Fachhochschulstudium für Erwachsene ohne Abitur. In: Andrä Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.: 147-157.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss der KMK vom 28.06.2002) In: [http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss\\_Anrechnung\\_2002.pdf](http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf)

[http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK\\_AnrechnungausserhalbHochschule\\_I.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_AnrechnungausserhalbHochschule_I.pdf).

KMK (2003): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen/ KMK März 2003. In: <http://www.kmk.org/hschule/Synopse2003.pdf>.

KMK (2006): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. In: [http://www.kmk.org/no\\_cache/wissenschaft-hochschule/studentische-angelegenheiten/hochschulzulassung-beruflich-qualifizierter-ohne-hochschulzugangsberechtigung.html?sword\\_list\[0\]=synoptische&sword\\_list\[1\]=darstellung](http://www.kmk.org/no_cache/wissenschaft-hochschule/studentische-angelegenheiten/hochschulzulassung-beruflich-qualifizierter-ohne-hochschulzugangsberechtigung.html?sword_list[0]=synoptische&sword_list[1]=darstellung).

KMK (2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen/ Oktober 2007. In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_10\\_01-Synopse-Hochschulzugang-ohne-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_01-Synopse-Hochschulzugang-ohne-Abi.pdf).

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_09\\_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf).

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_)

beschuesse/2009/2009\_03\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf: 1-3.

KMK (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen/ Juli 2010. In: [http://www.wege-ins-studium.de/data/File/Material/2010\\_07\\_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf](http://www.wege-ins-studium.de/data/File/Material/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf).

KMK (2010b): Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27./28.05.1982 i.d.F. vom 03.03.2010). In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschuesse/1982/1982\\_05\\_28-Pruefung-Hochschulzugang\\_bes\\_befaehig\\_Berufstaetige.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschuesse/1982/1982_05_28-Pruefung-Hochschulzugang_bes_befaehig_Berufstaetige.pdf): 1-10.

HRK und DIHK (2008): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Bonn und Berlin: 4.

Knoll, Joachim H. (1967): Der Horizont des Dritten Bildungswegs. In: Joachim H. Knoll, Horst Siebert und Georg Wodraschke (Hg.): *Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum dritten Bildungsweg*. Heidelberg: Quelle + Meyer: 7-12.

Knoll, Joachim H., Horst Siebert und Georg Wodraschke (Hg.) (1967): *Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum dritten Bildungsweg*. Heidelberg: Quelle + Meyer.

Knostmann, Hermann (1983): *Untersuchungen zur Konzeption des Zweiten Bildungsweges und ihrer Realisation im Rahmen des westdeutschen Bildungssystems*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag.

Knostmann, Heinz-Hermann (1984): Zum Studienerfolg von Studenten des Zweiten im Vergleich zu Studenten des Ersten Bildungsweges. In: *Neue Sammlung* 24 (4): 381-390.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kropp, Dieter (1984): Nichtabiturientenkurse an der Volkshochschule Göttingen - Oktober 1981. In: *Göttinger Beiträge zur Universitäten Erwachsenenbildung* (2): 44-66.

Küppers, Heinz (1959): Stellungnahme und Leistungen der Gewerkschaften zum Zweiten Bildungsweg. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): *Der*

Zweiter Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 275-284.

Ladeur, Karl-Heinz (1986): Rechtsprobleme. In: Otto Peters und Raimund Pfundtner (Hg.): Studium neben dem Beruf. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Weinheim: Beltz.

Laga, Gerd (1972): Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Strukturen bei Hamburger Studenten. Hamburg: Univ., Diss. 1971.

Laga, Gerd (1979): Erwachsenensozialisation und zweiter Bildungsweg. In: Hartmut M. Griese (Hg.): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim/Basel: Beltz: 244-251.

Landtag Nordrhein-Westfalen (2008): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 2743 der Abgeordneten Heike Gebhard SPD Drucksache 14/7421: Studium ohne Abitur in NRW - Wenig Chancen für Fachkräfte. In: Drucksache 14/7637 vom 09.10.2008.

Lauenstein, Richard und Rainer Zech (1981): Vorbereitung auf die „Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung“ an der Volkshochschule Seelze. Ein Bericht aus der Praxis emanzipatorischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

Lischka, Irene (1991): Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR. Nur Vergangenheitsbewältigung oder auch Zukunftsperspektive? In: Andrä Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.: 99-145.

Lischka, Irene (1997): Bildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene an Hochschulen der neuen Bundesländer - Entwicklungen und spezifische Probleme. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (2): 168-176.

Lischka, Irene (1997): Erfahrungen und Positionen zum Hochschulzugang von Berufserfahrenen ohne Abitur - Ergebnisse einer Sekundäranalyse von Untersuchungen aus den neuen Bundesländern. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 133-163.

Loebe, Herbert (2009): Von der betrieblichen zur Hochschulbildung: Eine notwendige Diskussion - auch aus europäischer Sicht. In: Herbert Loebe und Eckart Severing (Hg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 9-16.

Loebe, Herbert und Eckart Severing (Hg.) (2009): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Lönz, Michael (1997): Schulen der zweiten Chance. Beiträge zu einer Theorie des Zweiten Bildungswegs. In: Pädagogische Rundschau 51 (4): 435-455.

Manthey, Helga und Sylvia Walleczek (1985): Auf der Suche nach einem neuen Selbstverständnis. Frauen auf dem Zweiten Bildungsweg. In: Bildung und Erziehung 38 (1): 105-118.

Mazur, Manfred (1997): Das Image von Studienabsolventen ohne Abitur in Hamburger Unternehmen - Erfahrungen Hamburger Personalmanager mit Absolventen des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Hochschule für Wirtschaft und Politik. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 206: 181-196.

Melzer, Wolfgang (1990): Hochschulzugang für Berufserfahrene - Erfahrungen und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen. In: Norbert Kluge, Wolf Dieter Scholz und Andrä Wolter (Hg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg: 251-260.

Miethe, Ingrid (2005): „Wir haben die teilweise unter der Kuh hervorgeholt und haben sie aufgeklärt was ABF und was Abitur ist...“. Bildungsaufstieg aus biographischer Perspektive. In: Jutta Ecarius und Barbara Friebertshäuser (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich: 270-291.

Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Miethe, Ingrid und Martina Schiebel (2008): Biografie, Bildung und Institution: Die Arbeiter- und Bauern-Fakultäten in der DDR. Frankfurt a.M.: Campus.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung) vom 8. März 2010. In: GV.NRW.2010 S. 160.

Mucke, Kerstin (1997): „Der Hürdenlauf“ - eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse von Interviews mit Studienplatzbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik

(Hg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 31-49.

Mucke, Kerstin und Bernd Schwiedrzik (Hg.) (1997): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Müller, Wilfried (1978): Studenten des zweiten Bildungsweges: individuelle oder gesellschaftliche Krise? In: Helga Krüger und Wilfried Müller (Hg.): Studenten des Zweiten Bildungsweges: Studium zwischen zwei Berufsphasen, am Beispiel der Ausbildung von Berufsschullehrern, Sozialpädagogen und Ingenieuren. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik: 135-155.

Nickel, Sigrun und Britta Leusing (2008): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Nikolai, Rita und Christian Erbnner (2011): The Links between Vocational Training and Higher Education in Switzerland, Austria, and Germany. Presentation at the ECER 2011 Conference in Berlin. Forthcoming in: Christine Trampusch/Marius R. Busemeyer (Hg.): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems. Oxford: Oxford University Press.

Nittel, Dieter (2009): Zweiter Bildungsweg - Editorial. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (3): 203-205.

Nölker, Helmut und Eberhard Schoenfeldt (1979): Berufsbildung im Herrschaftsbereich der Wirtschaft. In: Herbert Nolte und H. J. Rohrs (Hg.): Das Berufsbildungsgesetz. Text und Diskussion 1969 - 1976. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Osborne, Michael, Jim Gallacher und Barbara Crossan (Hg.) (2004): Researching widening access to Lifelong Learning: Issues and Approaches in International Research. London: Routledge.

Pahl, Veronika (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Position der Arbeitnehmer. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. Bonn: BIBB: 185-192.

Peters, Otto und Raimund Pfundtner (1986): Studium neben dem Beruf. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Weinheim: Beltz.

Pusback, Bärbel (1984): Chancengleichheit für Frauen auf dem Zweiten Bildungsweg? Eine Untersuchung über die Studentinnen an der Hochschule für Wirtschaft und Politik. In: Jahrbuch für Sozialökonomie und Gesellschaftstheorie (Hg.): Karriere oder Kochtopf? Frauen zwischen Beruf und Familie. Opladen: 135-160.

Reibstein, Erika (1986): Berufstätigkeit und Studierfähigkeit - Untersuchungen zur Frage der Äquivalenz von beruflicher und allgemeiner Bildung bei Absolventen der Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. Oldenburg: Uni Oldenburg.

Reibstein, Erika (1990): Hochschulzugang ohne Abitur: Eine besondere Chance für Frauen. In: Norbert Kluge, Wolf Dieter Scholz und Andrä Wolter (Hg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg: 205-228.

Reibstein, Erika (o.J. (1990/91)): Auswertung einer Befragung der Absolventen der Hochschulzugangsprüfung für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. Oldenburg: Universität Oldenburg.

Reimers, Hans (1959): Der Zweite Bildungsweg. Stand der Entwicklung in den Ländern der Bundesrepublik. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer: 193-207.

Richter, Gudrun (1995): Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Rödde, Ulf und Stephanie Odenwald (2009): Bildungswege öffnen: Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung verwirklichen und Durchlässigkeit im Sinne von Chancengleichheit durchsetzen - Kompetenzen für lebenslanges Lernen stärken. Frankfurt a.M.: GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: 13.

Scheuerl, Hans (1959): Bildungsinstitute mit Vollunterricht. Technische Oberschule Stuttgart, Braunschweig-Kolleg, Propädeutikum Wilhelmshaven und Oberhausener Institut. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 223-237.

Schmalzhaf-Larsen, Christa (1997): Bleiben Frauen bei den Versuchen einer Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung „auf der Strecke“?: eine Untersuchung des nordrhein- westfälischen Modellversuchs „Meister-Studium“ In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik: Stellungnahmen, Analysen, Informationen (9/10): 10-14.

Schmalzhaf-Larsen, Christa und Andrea Becker (1999): 'Meister-Studium' - Ein Beitrag zur Chancengleichheit von Männern und Frauen? In: Arbeit - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 8 (1): 9-20.

Scholz, Wolf-Dieter (1992): Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur. Expertise für das Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin: BIBB.

Scholz, Wolf-Dieter (1995): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Neue Wege des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. In: Gudrun Stenzel (Hg.): Studienorientierung. Beiträge zu Fragen des Hochschulzugangs und der Studienvorbereitung. Oldenburg: BIS: 7-23.

Scholz, Wolf-Dieter (1997): Neue Wege des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. Rechtliche Regelungen und praktische Probleme. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 91-105.

Scholz, Wolf-Dieter (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Forschungsbericht für die Hans-Böckler-Stiftung. Oldenburg: Uni Oldenburg.

Scholz, Wolf-Dieter (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Schoser, Franz (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Position der Arbeitgeber. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. Bonn: BIBB: 167-174.

Schroeder, Franz (1959): Wege über den Beruf - Fachschulreife und Fakultätsreife. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer: 258-274.

Schroeter, Klaus R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.

Schulenberg, Wolfgang, Wolf-Dieter Scholz, Andrä Wolter, u. a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

Schulze, Svenja (2011): Redebeitrag der Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Svenja Schulze anlässlich des Abschlussworkshops „Hochschulzugang für Berufstätige – exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum“, am 14. Juli 2011 in Bochum. In: [http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/Kommentar\\_Svenja\\_Schulze.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/Kommentar_Svenja_Schulze.pdf).

Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.



Seitter, Wolfgang (2009): Bildungsverläufe im zweiten Bildungsweg - Empirische Befunde der Teilnehmer- und Adressatenforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (3): 227-237.

Siara, Christian Stephan (1986): Untypische Statuspassagen: Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Frankfurt a.M.: Campus.

Siebert, Horst (1967): Dritter Bildungsweg - eine kritische Bestandsaufnahme. In: Joachim H. Knoll, Horst Siebert und Georg Wodraschke (Hg.): Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum dritten Bildungsweg. Heidelberg: Quelle + Meyer: 41-54.

Solga, Heike und Rosine Dombrowski (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Statistisches Bundesamt (2008): Fachserie 11 Reihe 2 Bildung und Kultur: Berufliche Schulen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt: 1-349.

Statistisches Bundesamt (2008): Fachserie 11 Reihe 3 Bildung und Kultur: Berufliche Bildung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt: 1-175.

Statistisches Bundesamt (2010): Fachserie 11 Reihe 2 Bildung und Kultur: Berufliche Schulen Wiesbaden: Statistisches Bundesamt: 1-349.

Stiegler, Barbara (2002): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. In: Silke Bothfeld, Sigrid Gronbach und Barbara Riedmüller (Hg.): Gender Mainstreaming - eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Frankfurt a.M.: Campus: 19-40.

Ströhlein, Gerhard (1984): Zur Analyse statistischer Daten über die Prüfung für die Befähigung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen (1967-1982). In: Göttinger Beiträge zur Universitäten Erwachsenenbildung (2): 22-43.

Teichler, Ulrich (2003): Hochschulzulassung und Struktur im Hochschulsystem. In: Silvia Ulrich (Hg.): Hochschulrecht, Hochschulmanagement, Hochschulpolitik. Wien: Böhlau Verlag: 143-158.

Teichler, Ulrich und Andrä Wolter (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2): 64-81.

Theling, Gabriele (1986): Vielleicht wär' ich als Verkäuferin glücklicher geworden. Arbeitertöchter und Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Timm, Uwe (2005): Der Freund und der Fremde. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Tosana, Simone (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld: transcript.

Wagner, Karl (1959): Abendschule, Fremdenabitur und Begabtenprüfung. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 208-222.

Wannöffel, Manfred, Linda Jochheim, Bärbel Heidbreder, u. a. (2011): Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Präsentation auf der Abschlusstagung am 14. Juli 2011. In: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/AbschlussHochschulzugang.html>

Weissbach, Jürgen (1979): Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik August (8): 188-191.

Wolf, Hartmut K. (1985): Bildung und Biographie: der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim: Beltz.

Wolf, Willi (1975): Selektionsprozesse im zweiten Bildungsweg. Untersucht am Beispiel des Hessenkollegs. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag.

Wolter, Andrä (Hg.) (1991): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung ; 48. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.

Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.

Wolter, Andrä (1997): Hochschulzugang aus dem Beruf - Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 107-132.

Wolter, Andrä (2009): Hochschule und Weiterbildung in der nationalen Bildungsberichterstattung. Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. Technische Universität Berlin 16.-18. September 2009. Unveröffentlichte Präsentation.

Wolter, Andrä und Erika Reibstein (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Andrä Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.: 33-97.

Zapf, Wolfgang (1971): Der nachgeholte Aufstieg. Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Neue Sammlung: Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft 11: 249 - 273.

Zapf, Wolfgang (1971): Der nachgeholte Aufstieg. Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Neue Sammlung: Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft 11: 249 - 273.

Zech, Rainer (1983): Kurze Charakteristik der Befähigungsprüfung, ihre Geschichte und ihre bildungspolitische Einschätzung. In: Rainer Zech (Hg.): Zweite Bildungs-Wege zum Hochschulstudium. Fünf Autobiographien von Absolventinnen der Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.: 97-100.

Zech, Rainer (1983): Zu unserer Kollektiven-Autobiographie-Forschung. In: Rainer Zech (Hg.): Zweite Bildungs-Wege zum Hochschulstudium. Fünf Autobiographien von Absolventinnen der Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.: 5-22.

Zech, Rainer (Hg.) (1983a): Zweite Bildungs-Wege zum Hochschulstudium. Fünf Autobiographien von Absolventinnen der Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

Zech, Rainer (1983b): Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Zur Entwicklung einer Kollektiven-Autobiographie-Forschung. Hannover: Expressum-Verlag des Instituts für Angewandte Psychologie und Erwachsenenbildung.

Alle Internetquellen wurden vor Drucklegung überprüft.

## Anhang 1: Einschlägige Veröffentlichungen nach Themen und Bundesländern

### I Historische Einblicke (chronologisch)

Belser, Helmut (1960): *Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife*. Weinheim: Beltz.

Jütting, Dieter H. und Alfred Scherer (1986): *Der zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Jüttemann, Sigrid (1991): *Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte*. Weinheim: Beltz.

Dresselhaus, Günter (2001): *Weiterbildung in Deutschland. Entwicklungen und Herausforderungen am Beispiel des zweiten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Lit-Verlag.

### II Geschlecht

#### *Zweiter Bildungsweg*

Manthey, Helga und Sylvia Walleczek (1985): *Auf der Suche nach einem neuen Selbstverständnis. Frauen auf dem Zweiten Bildungsweg*. In: *Bildung und Erziehung* 38 (1): 105-118

#### *HWP*

Pusback, Bärbel (1984): *Chancengleichheit für Frauen auf dem Zweiten Bildungsweg? Eine Untersuchung über die Studentinnen an der Hochschule für Wirtschaft und Politik*. In: *Jahrbuch für Sozialökonomie und Gesellschaftstheorie* (Hg.): *Karriere oder Kochtopf? Frauen zwischen Beruf und Familie*. Opladen: 135-160.

Borris-Pusback, Bärbel von (2002): *Keine Hochschule für den Sozialismus. Die Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg 1945-1955*. Opladen: Leske + Budrich.

#### *Dritter Bildungsweg*

Casjens, Rolf und Heike Flessner (1980): *Frauen auf dem zweiten Bildungsweg - Zur Lage von Studentinnen, die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule kommen*. In: *Die deutsche Schule* 72 (1): 23-31.

Schmalzhaf-Larsen, Christa (1997): Bleiben Frauen bei den Versuchen einer Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung „auf der Strecke“?: eine Untersuchung des nordrhein-westfälischen Modellversuchs „Meister-Studium“ In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik: Stellungnahmen, Analysen, Informationen (9/10): 10-14.

Schmalzhaf-Larsen, Christa und Andrea Becker (1999): ‘Meister-Studium’ - Ein Beitrag zur Chancengleichheit von Männern und Frauen? In: Arbeit - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 8 (1): 9-20.

### III Spezielle Untersuchungen (Studienfach, qualitative Methoden, Stiftungen)

#### Psychologie

Richter, Gudrun (1995): Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Osnabrück: Universität Osnabrück.

#### *Berufsschullehrer/innen*

Krüger, Helga und Wilfried Müller (Hg.) (1978): Studenten des zweiten Bildungsweges: Studium zwischen zwei Berufsphasen, am Beispiel der Ausbildung von Berufsschullehrern, Sozialpädagogen und Ingenieuren. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.

Müller, Wilfried (1978): Studenten des zweiten Bildungsweges: individuelle oder gesellschaftliche Krise? In: Helga Krüger und Wilfried Müller (Hg.): Studenten des Zweiten Bildungsweges: Studium zwischen zwei Berufsphasen, am Beispiel der Ausbildung von Berufsschullehrern, Sozialpädagogen und Ingenieuren. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik: 135-155.

#### Untersuchung auf der Grundlage qualitativer Methoden (chronologisch)

Zech, Rainer (1983): Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Zur Entwicklung einer Kollektiven-Autobiographie-Forschung. Hannover: Expressum-Verl. d. Inst. für Angewandte Psychologie u. Erwachsenenbildung.

Zech, Rainer (Hg.) (1983): Zweite Bildungs-Wege zum Hochschulstudium. Fünf Autobiographien von Absolventinnen der Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

Wolf, Hartmut K. (1985): Bildung und Biographie: der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim: Beltz.

Mucke, Kerstin (1997): „Der Hürdenlauf“ - eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse von Interviews mit Studienplatzbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: Bertelsmann: 31-49.

Schroeter, Klaus R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.

Alheit, Peter, Kathrin Rheinländer und Rainer Watermann (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (4): 577-606.

Tosana, Simone (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld: transcript.

Diller, Franziska, Dagmar Festner, Thomas Freiling, u.a. (Hg.) (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kern, Anna und Josef Hoormann (2011): Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Stipendiaten der Walter-Kolb-Stiftung zur Förderung des Zweiten Bildungswegs e.V.

Feigl, Michaela und Christel Lenk (2009): „Was ist aus ihnen geworden?“ Ergebnisse einer Evaluationsstudie über die Stipendiaten des zweiten Bildungswegs. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland (3): 248-255.

#### IV Ausgewählte Publikationen, die das Thema der jeweiligen Dekade widerspiegeln

##### IV.1 Zweiter Bildungsweg

Dahrendorf, Ralf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.) (1959): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart: zum zehnjährigen Bestehen der Akademie für Gemeinwirtschaft Hamburg. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer.

Belser, Helmut (1960): Zweiter Bildungsweg. Das Problem eines berufsbezogenen Bildungsganges zur Hochschulreife. Weinheim: Beltz.

Laga, Gerd (1972): Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Strukturen bei Hamburger Studenten. Hamburg: Univ., Diss. 1971.

Knostmann, Hermann (1983): Untersuchungen zur Konzeption des Zweiten Bildungsweges und ihrer Realisation im Rahmen des westdeutschen Bildungssystems. Frankfurt a.M.: Lang Verlag.

Jüttemann, Sigrid (1991): Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim: Beltz.

Tosana, Simone (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld: transcript.

## IV.2 Dritter Bildungsweg

Schulenberg, Wolfgang, Wolf-Dieter Scholz, Andrä Wolter, u. a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

## V Untersuchungen zum Zweiten und Dritten Bildungsweg in bestimmten Bundesländern:

### V.1 Berlin (West)

#### V.1.1 Zweiter Bildungsweg

Jüttemann, Sigrid (1991): Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim: Beltz.

#### V.1.2 Dritter Bildungsweg

Rau, Einhard (1994): Intentionen und Perspektiven von Studierenden mit fachgebundener Studienberechtigung (§11 BerlHG). Projektbericht. Berlin: Freie Universität Berlin. Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften.

Rau, Einhard (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 71-89.

Overwien, Bernd (2000): Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin. In: Bernd Overwien (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation: 538-550.

## V.2 Bremen

### V.2.1 Zweiter Bildungsweg (alte Definition, mit FH-Reife)

Müller, Wilfried (1978): Studenten des zweiten Bildungsweges: individuelle oder gesellschaftliche Krise? In: Helga Krüger und Wilfried Müller (Hg.): Studenten des Zweiten Bildungsweges: Studium zwischen zwei Berufsphasen, am Beispiel der Ausbildung von Berufsschullehrern, Sozialpädagogen und Ingenieuren. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik: 135-155.

## V.3 Hamburg

### V.3.1 Zweiter Bildungsweg

Wagner, Karl (1959): Abendschule, Fremdenabitur und Begabtenprüfung. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 208-222.

Laga, Gerd (1972): Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Strukturen bei Hamburger Studenten. Hamburg: Univ., Diss. 1971.

### V.3.2 HWP (chronologisch)

Ortlieb, Heinz-Dietrich (1959): Die Akademie für Gemeinwirtschaft als Modell des Zweiten Bildungsweges. In: Ralf Dahrendorf und Heinz-Dietrich Ortlieb (Hg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Verlag Quelle & Meyer: 20-33.

Friebel, Harry (Hg.) (1978): Studierende Erwachsene im zweiten Bildungsweg. Soziale Herkunft, Studienerfahrungen und Lernprobleme. Braunschweig: Westermann.

Epskamp, Heinrich (1997): Die neue Normalität des Studiums - Abkehr von Normalstudenten. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur.



Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann. 206: 197-216.

Mazur, Manfred (1997): Das Image von Studienabsolventen ohne Abitur in Hamburger Unternehmen - Erfahrungen Hamburger Personalmanager mit Absolventen des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Hochschule für Wirtschaft und Politik. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 181-196.

Borris-Pusback, Bärbel von (2002): Keine Hochschule für den Sozialismus. Die Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg 1945-1955. Opladen: Leske + Budrich.

### V.3.3 Dritter Bildungsweg

Bornemann, Inge (1997): „Meister an die Uni!“ - Das obligatorische Beratungsgespräch als Zulassungsvoraussetzung für ein fachbezogenes Studium in Hamburg. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 51-55.

## V.4 Hessen

### V.4.1 Zweiter Bildungsweg

Wolf, Willi (1975): Selektionsprozesse im zweiten Bildungsweg. Untersucht am Beispiel des Hessenkollegs. Kronberg/Ts.: Scriptor-Verlag.

Huchthausen, Reinhard (1982): Absolventen des zweiten Bildungsweges an der Universität: eine empirische Untersuchung zur Sozialstruktur, Weiterbildungsmotivation und Studiensituation der Absolventen von Abendgymnasien an der Universität Frankfurt. Frankfurt a.M.: R. G. Fischer.

Harney, Klaus und Sascha Koch (2006): Adressatenkonstruktion durch schulische Akteure. Eine Studie am Fall des Zweiten Bildungswegs. In: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen/Harney%20&%20Koch%20-%20Adressatenkonstruktion.pdf>: 1-22.

Harney, Klaus, Sascha Koch und Hans-Peter Hochstätter (2007): Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (1): 34-57.

#### V.4.2 Dritter Bildungsweg

Kern, Anna und Josef Hoormann (2011): Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

#### V.5 Niedersachsen

##### V.5.1 Zweiter Bildungsweg

Albrecht-Heide, Astrid (1972): Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig Kolleg. Hamburg: Fundament-Verlag.

Schulenberg, Wolfgang, Wolf-Dieter Scholz, Andrä Wolter, u. a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

##### V.5.2 Dritter Bildungsweg (chronologisch)

Weissbach, Jürgen (1979): Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik August (8): 188-191.

Lauenstein, Richard und Rainer Zech (1981): Vorbereitung auf die „Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung“ an der Volkshochschule Seelze. Ein Bericht aus der Praxis emanzipatorischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

Fengler, Harald, Bernd Jankofsky, Erika Reibstein, u. a. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität.

Zech, Rainer (Hg.) (1983): Zweite Bildungs-Wege zum Hochschulstudium. Fünf Autobiographien von Absolventinnen der Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.

Zech, Rainer (1983): Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Zur Entwicklung einer Kollektiven-Autobiographie-Forschung. Hannover: Expressum-Verl. d. Inst. für Angewandte Psychologie u. Erwachsenenbildung.

Eßbach-Kreuzer, Ursula (1984): Wie ein Sprung ins kalte Wasser .... Psychische Schwierigkeiten bei Studenten des zweiten Bildungswegs. In: Göttinger Beiträge zur Universitäten Erwachsenenbildung (2): 67-77.

Kropp, Dieter (1984): Nichtabiturientenkurse an der Volkshochschule Göttingen - Oktober 1981. In: Göttinger Beiträge zur Universitäten Erwachsenenbildung (2): 44-66.

Schulenberg, Wolfgang, Wolf-Dieter Scholz, Andrä Wolter, u. a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

Reibstein, Erika (1986): Berufstätigkeit und Studierfähigkeit - Untersuchungen zur Frage der Äquivalenz von beruflicher und allgemeiner Bildung bei Absolventen der Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. Oldenburg: Uni Oldenburg.

Wolter, Andrä und Erika Reibstein (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Andrä Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.: 33-97.

Scholz, Wolf-Dieter (1997): Neue Wege des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. Rechtliche Regelungen und praktische Probleme. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann. 206: 91-105.

Scholz, Wolf-Dieter (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Forschungsbericht für die Hans-Böckler-Stiftung. Oldenburg: Uni Oldenburg.

Scholz, Wolf-Dieter (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

## V.6 Nordrhein-Westfalen

### V.6.1 Zweiter Bildungsweg

Hamacher, Paul (1968): Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Stuttgart: Klett.

Jütting, Dieter H. (1969): Zur Soziologie des zweiten Bildungswegs. Eine empirische Untersuchung des Overberg-Kollegs in Münster. In: *Erwachsenenbildung* 15: 79-91.

Oelmann, Gernot (1985): *Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen. Struktur und Geschichte*. Paderborn: Schöningh.

Wolf, Hartmut K. (1985): *Bildung und Biographie: der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs*. Weinheim: Beltz.

Dresselhaus, Günter (2001): *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Der Zweite Bildungsweg: Vorbild für neue Wege?* Münster: Lit-Verlag.

Dresselhaus, Günter (2001): *Weiterbildung in Deutschland. Entwicklungen und Herausforderungen am Beispiel des zweiten Bildungswegs in Nordrhein-Westfalen*. Münster: Lit-Verlag.

## V.6.2 Dritter Bildungsweg

Melzer, Wolfgang (1990): Hochschulzugang für Berufserfahrene - Erfahrungen und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen. In: Norbert Kluge, Wolf Dieter Scholz und Andrá Wolter (Hg.): *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg: 251-260.

Wannöffel, Manfred, Linda Jochheim, Bärbel Heidbreder, u. a. (2011): Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Präsentation auf der Abschlusstagung am 14. Juli 2011. In: <http://www.ruhr-uni-bochum.de/rub-igm/Transfer/AbschlussHochschulzugang.html> (Abschlussbericht ist Anfang 2012 zu erwarten).

## V.7 Schleswig-Holstein

### V.7.1 Dritter Bildungsweg

Schroeter, Klaus R. (1998): *Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.

## V.8 DDR/ Ostdeutsche Bundesländer

Miethe, Ingrid (2005): „Wir haben die teilweise unter der Kuh hervorgeholt und haben sie aufgeklärt was ABF und was Abitur ist...“. *Bildungsaufstieg aus biographischer Perspektive*. In: Jutta Ecarius und Barbara Friebertshäuser (Hg.): *Literalität, Bildung*

und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich: 270-291.

Miethe, Ingrid (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lischka, Irene (1991): Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR. Nur Vergangenheitsbewältigung oder auch Zukunftsperspektive? In: Andrä Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ. Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung; 48: 99-145.

Lischka, Irene (1997): Bildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene an Hochschulen der neuen Bundesländer - Entwicklungen und spezifische Probleme. In: Hessische Blätter für Volksbildung 47 (2): 168-176.

Lischka, Irene (1997): Erfahrungen und Positionen zum Hochschulzugang von Berufserfahrenen ohne Abitur - Ergebnisse einer Sekundäranalyse von Untersuchungen aus den neuen Bundesländern. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann: 133-163.

## Anhang 2: Selbstbeschreibungen aktueller Forschungsprojekte

I Bildungsbiographien ‚nicht-traditioneller‘ Studierender (‚Non-trationals‘) zwischen Anerkennung und Entwertung im Kontext von Öffnungs- und Schließungstendenzen des deutschen Hochschulsystems

*Projektleitung:* Prof. Dr. Peter Alheit, Universität Göttingen, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik

*Finanzierung:* DFG

*Laufzeit:* 2/2007 bis 12/2009<sup>104</sup>

„Ältere Studierende verkörpern aufgrund ihrer unkonventionellen Bildungs- und Berufsbiographien gleichsam paradigmatisch das Prinzip des lebenslangen Lernens. Diese so genannten „Non-traditional students“ bilden im aktuellen Umbauprozess der Universitäten und Fachhochschulen nach der Einrichtung konsekutiver BA/MA-Studiengänge, der Einführung von Studiengebühren, der erwünschten Verkürzung der Studienzeiten, der damit verbundenen Verjüngung der Studierendenpopulation und trotz der im europäischen Kontext angestrebten Öffnung der Universitäten zu Einrichtungen des „lebenslangen Lernens“ nach wie vor eine marginalisierte Studierendengruppe. Aufgrund der zunehmenden Destandardisierung traditioneller Bildungs- und Berufsbiographien ist jedoch davon auszugehen, dass Studierende des Zweiten Bildungsweges mittelfristig zum „Normalfall“ an den Universitäten werden.

Vor diesem Hintergrund wird in dem beantragten Forschungsvorhaben der Frage nach den diskontinuierlich verlaufenden Bildungsbiographien nicht-traditioneller Studenten an deutschen Universitäten und Fachhochschulen nachgegangen. Die Studie konzentriert sich auf eine analytische Erschließung des Passungsverhältnisses von Hochschuleinrichtung und Biographie. Beginnend mit dem Übergang zum Studium soll das Verhältnis zur Hochschule (Universität, Fachhochschule, Fakultät; ihre Einbindung in die Institute und den Studienalltag der Studierenden) rekonstruiert werden. Die Selbstbilder der Befragten, ihre Bildungsbiographien, ihr Wissenschaftsbegriff, ihre Einstellung zum Studienfach, ihre habituellen Orientierungen als Studenten werden mit den konkreten Erfahrungen der Institution Hochschule in Beziehung gesetzt. Darüber hinaus wird nach dem ambivalenten Status und den Passungsproblemen der „Non-traditionals“ in der Institution gefragt, die aus diskontinuierlichen und unkonventionellen Bildungsbiographien resultieren.

Die Sinnstrukturen und Regeln der jeweiligen Universitäten und Fachhochschulen bzw. relevanter Fachkulturen werden in einem zweiten Teilprojekt erschlossen, um

---

104 Die DFG gibt eine Laufzeit von 2006 bis 2010 an.

über die grundlegenden Antinomien und Strukturprobleme der jeweiligen Einrichtung hinweg den dominanten Habitus der Institution bzw. der Fachkultur zu rekonstruieren. Dazu werden mit Hilfe von Expertengesprächen die für die Studierenden relevanten Institutionen und organisationalen Felder bzgl. der Wissensprofile und Strategien ihrer Repräsentanten untersucht. Da parallel für die Studentenbiographien die Strukturproblematik der Lebensgeschichte herausgearbeitet wird, ist es möglich, die Verschränkung institutioneller Strukturprobleme mit den strukturellen Problemen in Lebensläufen nicht-traditioneller Studierender zu verdeutlichen.

Das Ziel ist, den Blick auf die Komplexität der Bezüge zwischen institutioneller und biographischer Ordnung zu richten und zu analysieren, wie die gesellschaftliche Institution Hochschule in die biographischen Karrieren von „Non-trationals“ eingreift, sie formt und prägt. In der Rekonstruktion gegenseitiger Erwartungen oder Zuschreibungen bzw. wesentlicher Wechselwirkungen werden strukturelle Bedingungen untersucht, um notwendige Veränderungen und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von nicht-traditionellen Studenten an Fachhochschulen und Universitäten in der Bundesrepublik aufzuzeigen. Das Forschungsprojekt sieht sich als nationale Vertiefungsstudie sowie Folgestudie (vgl. LIHE, PRIHLE) der umfangreichen internationalen Vergleichsforschungen zum Übergang so genannter „Non-trationals“ – also Studierender des Zweiten oder Dritten Bildungsweges – in die Universitätssysteme verschiedener europäischer Länder“. (Quelle: <http://www.abl-uni-goettingen.de/projekte/nts.html>)

Veröffentlichungen: Alheit, Peter, K. Rheinländer und R. Watermann (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (4): 577-606.

## II Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung

*Projekträger:* f-bb

*Laufzeit:* 01.06.2008-31.07.2010

*Finanzierung durch:* BMBF

Projektbeschreibung: „Ziel des Projektes ist es zu ermitteln, wie die vorhandenen Möglichkeiten des Zugangs zu einem beruflichen oder akademischen Abschluss besser genutzt und damit Qualifikationsreserven erschlossen und Personen zum Weiterlernen im Sinne des lebensbegleitenden Lernens motiviert werden können. Im Fokus steht der „Dritte Bildungsweg“, also der Zugang zu einem Berufsabschluss als An- und Ungelernter oder einem Hochschulstudium aus der beruflichen Praxis heraus. In Form einer qualitativen Studie werden Erfahrungen von Absolventen beider Wege – Externenprüfung und Hochschulzugang – erhoben und analysiert. Aus der individuellen Perspektive werden Erfolgsaussichten und Hürden beleuchtet. Die Ergebnisse leisten

einen ergänzenden Beitrag für staatliche Interventions- und Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung des Quereinstiegs“ (Quelle: Website - <http://www.f-bb.de/projekte/weiterbildung/weiterbildung-detail/proinfo/quereinsteiger-in-berufs-und-hochschulbildung.html>)

Publikationen: Diller, Franziska, Dagmar Festner, Thomas Freiling, u. a. (Hg.) (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

### III BMBF-Projekt „STu+Be: Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“

*Projektverantwortliche:* Universität Duisburg-Essen, Prof. Dr. Michael Kerres, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Prof. Dr. Anke Hanft, Technische Universität Dortmund, Prof. Dr. Uwe Wilkesmann  
*Laufzeit:* 01.02.2009 - 31.01.2012

*Finanzierung durch:* BMBF, Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung

Projektbeschreibung: „Das Projekt fokussiert auf ‚nicht-traditionelle Studierende in einem sehr weiten Sinne‘. Die Beschreibung auf der Projekthomepage lautet: ‚Das Projekt untersucht die Rolle von Hochschulen als Anbieter von ‚Lernen im Erwachsenenalter‘. Thematisiert wird die Frage, welche Anforderungen sich ergeben, wenn Studienangebote konsequent für Berufstätige geöffnet werden<sup>105</sup>. Es ist ein Projekt im Förderschwerpunkt des BMBF: ‚Empirische Bildungsforschung: Zukunftswerkstatt Hochschullehre‘.“

Das Projekt untersucht die Rolle von Hochschulen als Anbieter von „Lernen im Erwachsenenalter“. Thematisiert wird die Frage, welche Anforderungen sich ergeben, wenn Studienangebote konsequent für Berufstätige geöffnet werden.

Durch das Vorhaben wird ein Wettbewerbsvorteil der Universität Duisburg-Essen gegenüber anderen Hochschulen angestrebt, der durch passgenaue Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende erreicht werden soll. Entsprechend unserer Hypothese gehört mittlerweile ein Großteil der Studierenden zu dieser Gruppe. Entsprechend erwarten wir, dass durch dieses Projekt das Studienangebot der Universität Duisburg-Essen, für (inter)nationale Studierende an Attraktivität gewinnt.

Arbeitsplanung: Im analytischen Teil des Vorhabens werden zum einen Erwartungen und Erfahrungen von (nicht-traditionellen) Studierenden an Universitäten und die Studienangebote erhoben. Zum anderen werden Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an den drei beteiligten Universitäten und internationalen Referenzbeispielen erfasst.

---

105 <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/stube>



Diese erste Phase wird von den am Projekt beteiligten Partnern (UOL; TUDO; UDE) weitestgehend gemeinsam durchgeführt. Im zweiten Teil des Projektes, der Innovationsphase, werden Entwicklungsvorhaben an der Universität Duisburg-Essen initiiert bzw. unterstützt. In dieser Phase sind die Aktivitäten an der UDE weitestgehend nach innen gerichtet. Durch einen regelmäßigen Austausch mit den Projektpartnern werden die in dieser Phase gesammelten Erfahrungen einer wissenschaftlichen Reflexion zugänglich gemacht“. (Quelle: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/stube>

Publikationen:

Kerres, Michael, Anke Hanft und Uwe Wilkesmann (2010): Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 6 (58): 183-186.

Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30 (1): 28-42.

Kerres, Michael, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann, u. a. (Hg.) (im Erscheinen): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.

#### IV „Drei Generationen Bildungsaufsteiger. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich“

Projektleitung: Prof. Dr. Ingrid Miethe, Universität Gießen, Professur für allgemeine Erziehungswissenschaft

*Finanzierung:* DFG

*Laufzeit:* Mai 2010 bis April 2013

„In der Studie soll durch die biografische Untersuchung dreier verschiedener Generationen (1950er, 1970er und 1990er Jahre) in Ost- und Westdeutschland nachgezeichnet werden, in welcher Weise Gesellschaftssystem und die damit verbundenen bildungspolitischen Maßnahmen auf der einen Seite, mit habituellen und familialen Dispositionen auf der anderen Seite zusammenwirken. Auf diesen Ost-West-Vergleich wird zurückgegriffen, da diese beiden Systeme jeweils unterschiedlich günstige politische Gelegenheitsstrukturen repräsentieren:

- günstige politische Gelegenheitsstruktur für die 1950er Jahre in der DDR, ungünstige für Westdeutschland
- günstige politische Gelegenheitsstruktur für die 1970er Jahre in Westdeutschland, ungünstige für die DDR
- ähnliche (ungünstige) politische Gelegenheitsstrukturen im vereinigten Deutschland

Die Studie arbeitet mit einem theoretischen Ansatz, der explizit die Verbindung zwischen der Mikro-, der Meso- und der Makro-Ebene in den Blick nimmt. Dafür wird die Konzeption des Political Process Ansatzes (Meso-Makro) mit der Habitus-theorie Bourdieus (Mikro-Meso) verbunden. Methodisch wird diesem theoretischen Ansatz durch den Rückgriff auf das Konzept der Biografie entsprochen. Über die Rekonstruktion von Biografien können die Bedeutung makro- und mesostruktureller Dimensionen in der Konkretheit subjektiver Erfahrungen rekonstruiert werden.

Um die Auswertung einer größeren Anzahl an Interviews zu ermöglichen und relativ schnell zu generalisierbaren Aussagen zu kommen, die auch anschlussfähig an andere (quantitative) Studien sind, wurde ein etwas modifiziertes Auswertungsverfahren entwickelt. Dieses verbindet den Arbeitsschritt der komparativen Analyse (Bohnsack) mit einem verkürzten Verfahren der Fallrekonstruktion (Rosenthal) und ermöglicht die Grundlogik rekonstruktiver Fallanalysen beizubehalten und trotzdem eine größere Anzahl an Fällen in die Auswertung einzubeziehen“. (Quelle: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/sve/forschung/DFG-Projekt> )

#### V Modellversuch „beruflich qualifizierte Studierende“ in Rheinland Pfalz

*Projekträger: Hochschulevaluierungsverbund Rheinland Pfalz, Dr. Tanja Grendel*

*Finanzierung: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland Pfalz*

*Laufzeit: Drei Jahre (2011-2014)*

Hintergrund: Bereits seit 1996 können beruflich Qualifizierte auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Fachabitur, Abitur) in Rheinland-Pfalz studieren. Mit der Neuregelung des Landeshochschulgesetzes vom 01.09.2010 ist der Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulen jetzt deutlich erleichtert worden. So erhalten Personen, die eine Meisterprüfung abgelegt haben, zukünftig eine unmittelbare Hochschulzugangsberechtigung für das Studium aller Fächer an Fachhochschulen und Universitäten. Studieninteressierte, die eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und danach mindestens zwei Jahre beruflich tätig waren, erhalten eine Zugangsberechtigung für das Studium aller Fächer an Fachhochschulen und eine fachgebundene Zugangsberechtigung für Universitäten. Das bisher erforderliche Probestudium und die Eignungsfeststellungsprüfung entfallen.

Modellversuch: Im Rahmen eines bundesweit einzigartigen Modellversuchs will man nun noch einen Schritt weiter gehen und ermitteln, ob bzw. unter welchen Bedingungen auf die zweijährige Berufserfahrung verzichtet werden kann. Hintergrund ist die bislang ungeklärte Frage, ob sich die Berufstätigkeit im Anschluss an die Berufsausbildung auf den Studienerfolg eher positiv auswirkt – weil hier Kompetenzen erworben

werden, die auch für ein Studium von Vorteil sind – oder aber negativ – da der Prozess strukturierten Lernens unterbrochen wird.

Ausgehend von einer Experimentierklausel im Landeshochschulgesetz werden vom Sommersemester 2011 bis zum Sommersemester 2012 an ausgewählten Standorten beruflich Qualifizierte direkt im Anschluss an ihre Berufsausbildung zum Studium zugelassen. Die Aufnahme des Studiums für beruflich Qualifizierte auch ohne die sonst geforderte zweijährige Berufserfahrung ist seit dem Sommersemester 2011 in vier ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen an der Fachhochschule Koblenz (Elektrotechnik, Mechatronik, Mechanical Engineering, Bauingenieurwesen) sowie in dem berufsintegrierenden Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaftslehre der Fachhochschule Mainz möglich. Ab dem Wintersemester 2011/12 besteht diese Möglichkeit auch an der Fachhochschule Bingen in dem berufsintegrierten Bachelorstudiengang Prozesstechnik und dem Bachelorstudiengang Maschinenbau sowie an der Fachhochschule Trier in dem Bachelorstudiengang Elektrotechnik.

Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs durch das ZQ: Konzipiert wurde der auf die Dauer von drei Jahren angelegte Modellversuch im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK). Beteiligt waren die Hochschulen und Kammern des Landes sowie das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Letzterem obliegt die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs. Vorgesehen sind in diesem Zusammenhang folgende quantitative und qualitative Erhebungen:

- Im Vorfeld des Modellversuchs wurden alle beruflich Qualifizierten an rheinland-pfälzischen Hochschulen über alle Hochschultypen, Studienfächer und Fachsemester hinweg befragt.
- Mithilfe von Panelbefragungen von drei Studienanfängerkohorten sollen Studienverläufe von Beruflich Qualifizierten untersucht werden. Sie umfasst alle beruflich qualifizierten Studienanfänger (mit und ohne Berufserfahrung) an rheinland-pfälzischen Hochschulen des Sommersemesters 2011. Diese erste Kohorte wird über die komplette Zeit des Bachelorstudiums begleitet, die zweite und dritte Kohorte werden bis nach dem fünften bzw. vierten Semester befragt.
- Ergänzend zu den quantitativen Befragungen werden Gruppendiskussionen mit beruflich qualifizierten Studierenden (mit und ohne Berufserfahrung) sowie Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung an den Hochschulen im Modellversuch durchgeführt. Ebenfalls geplant sind Gruppengespräche mit Lehrenden.

Neben der wissenschaftlichen Begleitung ist das ZQ jederzeit Ansprechpartner für die beruflich qualifizierten Studierenden an den Modellhochschulen. (Quelle: <http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/448.php> )

## VI „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“

*Projektleitung:* Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität und Dr. Christian Kerst,  
HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

*Finanzierung:* BMBF

*Laufzeit:* 12/2011-12/2014

„Ziel des Projekts ist es, auf empirisch fundierter Basis Aussagen zu einem seit langer Zeit bildungspolitisch kontroversen Thema zu gewinnen, nämlich der Frage der (faktischen) Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender. Im Zentrum des Vorhabens steht die Analyse der Daten der ersten Wellen des NEPS (Nationales Bildungspanel), mit denen es erstmals möglich ist, bundesweit repräsentativ empirische Aussagen über die Bildungs- und Lebensverläufe dieser Gruppe vor dem Studienbeginn, über ihre Studienverläufe sowie ihren späteren beruflichen Verbleib zu machen. Ein Vorzug dieses Datenbestands liegt zudem darin, dass ein direkter Vergleich der Studienverläufe nicht-traditioneller Studierender mit denen „traditioneller“ Studierender, insbesondere solcher mit einer herkömmlichen schulischen Studienberechtigung (Abitur), möglich ist. Ergänzt werden die Auswertungen des NEPS durch umfassende Analysen hochschulstatistischer Daten sowie qualitative Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden“ (Quelle: Dr. Christian Kerst).





