

# Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende<sup>1</sup>

**Ulrich Teichler**  
**Andrä Wolter**  
Kassel/Hannover

Seit einiger Zeit hat sich in allen Ländern der Welt eine deutliche Hochschulexpansion vollzogen. In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts hatten im Durchschnitt der industrialisierten Länder kaum mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen. Zu

Beginn des 21. Jahrhunderts beginnt etwa die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung (OECD 2002; siehe auch Teichler 1999b). Mit dieser Expansion gingen eine Fülle von *Veränderungen* in der *Struktur des Hochschulwesens*, der *Substanz der Studienangebote* und der *Funktion der Hochschulbildung* einher. In unterschiedlichem Umfang konnten in verschiedenen Ländern auch neue, so genannte nicht-traditionelle Studierende von dieser Entwicklung profitieren.

## 1. Hochschulexpansion und Differenzierung des Zugangs: Internationale Trends und deutsche Sonderentwicklung

In den meisten Ländern nahm die strukturelle und curriculare Vielfalt innerhalb des Hochschulsystems zu – im Hinblick auf die wachsende Variationsbreite der Motive und „Talente“ der Studierenden wie auf die unterschiedlichen beruflichen und sozialen Rollen der Absolventen. Auch vollzog sich ein *Wandel von Hochschulzugang und -zulassung*. In denjenigen Ländern, in denen es einen „Königsweg“ zu den Universitäten – vergleichbar dem Erreichen des Abiturs in Deutschland – gegeben hatte,

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Text basiert auf einem Gutachten, das die beiden Verfasser anlässlich der Diskussion über die Zukunft der Hamburger Universität für Politik und Wirtschaft verfasst haben (U. Teichler/A. Wolter: Studierchancen und Studienangebote außerhalb des Mainstreams in Deutschland, HWP-Magazin 2/04, Hamburg 2004).

wuchs die Zahl der Zugangswege. Auswahlverfahren nahmen zu – teils, um nicht allen Sekundarschulabsolventen, die sich grundsätzlich für ein Studium bewerben konnten, den Zugang zu ermöglichen, vor allem jedoch, um die Studienbewerber auf verschiedene Institutionen und Programme des sich diversifizierenden Hochschulsystems zu verteilen.

Allerdings gibt es erhebliche *Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern* – zum Beispiel hinsichtlich der Frage, welche Institutionen sich innerhalb eines Hochschulsystems stärker gegenüber neuen Teilnehmern öffnen. In manchen Ländern war das nur in einigen Institutionen oder Programmen der Fall, ohne das Hochschulsystem als Ganzes zu tangieren. Nicht-traditionelle Studierende finden sich weniger in den forschungsorientierten Universitäten oder Programmen; sie studieren eher in berufs- und praxisbezogenen Bereichen bzw. im nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems. Dort gestaltet sich der Zugang dann offener als zuvor, während der Zugang zum „oberen“ Segment hoch selektiv bleibt (Schuetze/Wolter 2003).

In (West-)Deutschland fällt auf, dass sich der historische Prozess der *„massification of higher education“* seit den späten 50er Jahren fast ausschließlich auf zwei Wegen abgespielt hat: durch die Zunahme von Studienanfängern, die auf dem üblichen Weg über das gymnasiale Abitur (in dessen verschiedenen Varianten) ihre Studienberechtigung erworben hatten, und über die zu Beginn der 70er Jahre erfolgte Errichtung der Fachhochschulen als zweites Standbein des deutschen Hochschulsystems mit einem eigenen Zugangsweg über die Fachoberschule und die Fachhochschulreife. Innerhalb des *universitären* Bereichs änderte sich die Zusammensetzung der Studierenden nach Zugangs- bzw. Vorbildungswegen relativ wenig: Im Jahre 2000 verfügten 94,8 Prozent der Studienanfänger an den deutschen Universitäten über die Reifeprüfung in einer ihrer verschiedenen Varianten. Obwohl alternative Zugangs- und Zulassungswege existieren, blieb der Anteil derjenigen Studienanfänger, die solche Wege gehen, sehr gering.

In der DDR gab es neben den beiden Hauptwegen zum Hochschulstudium – der Erweiterten Oberschule und der Berufsausbildung mit Abitur – einige spezielle Zugangswege, die sich an Erwerbstätige richteten und quantitativ nicht unbedeutend waren (vgl. Lischka 1991): so berufsbegleitende zweijährige Abiturlehrgänge an den Volkshochschulen, deren Besuch weitgehend offen war, und einjährige Vorkurse, die von Hochschulen angeboten wurden und dort als eigenständige Struktureinheiten

organisiert waren; sie vermittelten eine fachgebundene Hochschulreife und setzten in der Regel eine betriebliche Delegation voraus. Die in den 50er Jahren etablierten Arbeiter- und Bauernfakultäten dagegen, die bei einer wenig transparenten Zulassungspolitik ein dreijähriges Vollzeitstudium zum Erwerb der Hochschulreife angeboten hatten, verloren seit den 60er Jahren nahezu vollständig an Bedeutung.

Die Bereitschaft zur Öffnung der Hochschulen basierte in vielen Ländern – zum Teil auch in Deutschland – vor allem auf vier Motiven:

- In vielen Ländern galt es als wünschenswert, dass die Hochschulexpansion sich nicht nur in einer stärkeren Differenzierung der Studienangebote vollzog, sondern dass damit auch eine wachsende *Heterogenisierung* in der Zusammensetzung der Studierenden einherging.
- Die Aufnahme „nicht-traditioneller“ Studierender an den Hochschulen sollte dazu beitragen, die „schiefe“ soziale Verteilung der Studierchancen zwischen den sozialen Gruppen zugunsten einer größeren *Chancengleichheit* bzw. Chancengerechtigkeit zu korrigieren.
- In der Bundesrepublik Deutschland kam die in der ersten Hälfte der neunziger Jahre lebhaft geführte Debatte über die *Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung* hinzu. Befürchtet wurde, dass das duale System der Berufsausbildung in der Konkurrenz mit dem gymnasialen Bildungsweg zunehmend „ausblute“. Die Öffnung eines direkten Übergangs aus dem Beruf in die Hochschule sollte die berufliche Bildung aufwerten und ihre Attraktivität erhöhen.
- Schließlich ist international in den 90er Jahren eine wieder einsetzende Thematisierung des *lebenslangen Lernens* zu beobachten (Wiesner/Wolter 2004). Damit erwachte ein neues Interesse an nicht-traditionellen Studierenden, die aufgrund ihrer Bildungs- und Berufsbiographien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam paradigmatisch verkörpern (Schuetze/Slowey 2000, Wolter 2002).

## **2. Öffnung des Hochschulzugangs in Deutschland – Modelle, Praxis, Erfahrungen**

Die Öffnung der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland für ein breiteres Spektrum an Personen, die nicht den „Königsweg“ über das Abitur gingen, vollzog sich in *Wellen*. Von etwa Mitte der 60er bis Mitte der 70er Jahre gab es vor allem schulische Bemühungen, einer größeren Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Studium zu ermöglichen,

um die Ungleichheit der Bildungs- und Sozialchancen zu verringern und vorhandene „Begabungsreserven“ zu erschließen. Seit etwa Ende der 80er Jahre wurden in vielen Bundesländern außerschulische Maßnahmen ergriffen, den Hochschulzugang für Berufstätige ohne herkömmliche Studienvoraussetzungen zu öffnen (vgl. KMK 2002, Rau 1999) und die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule zu erhöhen. In der *aktuellen Hochschulreformdebatte* seit Mitte der 90er Jahre spielen zwar wiederum Fragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung eine zentrale Rolle. Allerdings geht es dabei primär um eine schärfere Selektion unter den Studienberechtigten (z.B. durch hochschuleigene Auswahlverfahren), nicht dagegen um Veränderungen in den Zugangsvoraussetzungen (Lischka/Wolter 2001, Wolter 2001).

## 2.1 *Regelungsmodelle*

Als greifbare Resultate der Öffnungspolitik seit Ende der 80er Jahre

- gibt es nunmehr in allen Ländern bis auf eine Ausnahme spezielle Zugangswege aus dem Beruf heraus; in manchen Ländern (u.a. Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) bestehen sogar mehrere Wege nebeneinander. Laut Kultusministerkonferenz (KMK 2002) gibt es in den 16 Ländern derzeit etwa 30 verschiedene Regelungen;
- unterscheiden sich die Regelungen von Land zu Land erheblich: so hinsichtlich der schulischen oder beruflichen Zulassungsvoraussetzungen, der Prüfungsanforderungen und -modalitäten und in der Art der jeweils erwerbbaeren Studienberechtigung.

In den Jahrzehnten zuvor waren vor allem Veränderungen in den *schulrechtlichen* Regelungen vorgenommen worden; dazu zählen unter anderem die Abiturprüfung in den Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs), die Nichtschüler-Reifeprüfung sowie die traditionelle Begabtenprüfung. Nunmehr wurden neue *hochschulrechtliche* Regelungen vorgenommen – vor allem zur Zulassung durch die Hochschulen. Die Regelungen unterscheiden sich nach

- dem *Stellenwert* von Prüfungen: es gibt prüfungsgebundene Zugangswege, die die Zulassung zum Studium von einer Zulassungs- oder Eignungsprüfung abhängig machen, oder prüfungsfreie Zugangswege – wie zum Beispiel die automatische Anerkennung der Meisterprü-

- fung als Studienberechtigung (meist auf Fachhochschulen beschränkt) oder das Probestudium, bei dem allerdings in manchen Ländern um so schärfere Leistungskontrollen während des Studiums folgen;
- der Art, wie die berufliche Qualifikation mit den Zugangskriterien und -prozeduren verknüpft wird: Manche Zugangsmodelle postulieren eine konsekutive Qualifikationsentwicklung vom Herkunftsberuf hin zum Studienfach („Einschlägigkeit“ der beruflichen Vorbildung). Allerdings sind berufliche Ausbildungen, ausgeübte Tätigkeiten und Studienfächer inhaltlich oft gar nicht anknüpfungsfähig „geschnitten“;
  - der Art der zu erwerbenden Berechtigung: z.B. allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, nur für bestimmte oder für alle Hochschultypen oder in Abhängigkeit vom Ausbildungsberuf gemäß der Einschlägigkeitsforderung.

Ein bundesweit konsensfähiges Regelungsmodell für den Hochschulzugang aus dem Beruf gibt es zur Zeit nicht. Eine den *APEL-Verfahren* („assessment/accreditation of prior experiential learning“) entsprechende, bildungswegunabhängige individuelle „Diagnose“, welche die in der bisherigen Bildungs- und Berufsbiographie erworbenen Kompetenzen und Voraussetzungen auf die jeweiligen Anforderungen des gewählten Studiums bezieht und dabei auch Ergebnisse informellen Lernens berücksichtigt oder die Anerkennung von „credits“ im Studium ermöglicht, erfolgt in Deutschland bislang kaum (Merrill/Hill 2000; Hannken-Illjes/Lischka 2004).

## 2.2 Auswirkungen

Seit Ausgang der 80er Jahre hat in den deutschen Bundesländern – rechtlich gesehen – außerhalb der regulären schulischen Zugangswege eine *Diversifizierung des Hochschulzugangs* stattgefunden, die zu einer bunten Vielfalt unterschiedlicher Prozeduren führte. Bei einer Analyse der Wirkungen dieser Zugangswege zur Hochschule ist nach eher quantitativen (z.B. Zahl der Zulassungen) und eher qualitativen Aspekten (z.B. Studieneignung und Studienbewährung) zu differenzieren. Mit dieser Unterscheidung verbinden sich zwei schon traditionelle *Einwände* gegenüber einer Öffnung des Hochschulzugangs:

- So wird ein zusätzlicher Massenansturm auf die Hochschulen befürchtet, der die ohnehin schon vollen Hochschulen, so wird behauptet, endgültig zum Zusammenbruch bringt („Überfüllungshypothese“).
- Auch wird die Sorge formuliert, dass die Studierenden, die nicht über die üblichen schulischen „credentials“ verfügen, in Vorbildung und Studierfähigkeit Defizite aufweisen und überdurchschnittlich häufig im Studium scheitern („Defizithypothese“).

Anders als befürchtet scheint die in manchen Schritten formal vollzogene Öffnung des Hochschulzugangs kaum signifikante quantitative Öffnungseffekte zur Folge gehabt zu haben. Mit Ausnahme Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens und der privaten AKAD-Fachhochschule, die höhere Zahlen vorweisen können, betrug im letzten Jahrzehnt die Zahl der Zulassungen in allen Bundesländern weniger als 100-150 Studienanfänger im Jahr. Zum Vergleich: In Niedersachsen sind es in den letzten Jahren durchschnittlich etwa 500-800 Personen gewesen, die die Zulassungsprüfung erfolgreich absolviert haben; weitere 100-200 Personen studieren im universitären Probestudium oder über eine prüfungsfreie Zulassung an Fachhochschulen.

Der Anteil der so Zugelassenen an allen Studienanfängern liegt insgesamt unter der Ein-Prozent-Marke. Er ist am höchsten in Niedersachsen (2-3%), dagegen in allen anderen Ländern um ein Prozent oder darunter. Die Inanspruchnahme solcher Zugangswege gleicht also eher einem schmalen Rinnsal als einem breiten Strom. Unter den so zugelassenen Personen weist jedoch ein großer Anteil sozio-biographische Voraussetzungen auf, die unter allen Studierenden unterrepräsentiert sind. Insofern haben solche Öffnungswege durchaus den Effekt, die soziale Durchlässigkeit – wenn auch nur sehr moderat – zu vergrößern.

Unter qualitativen Gesichtspunkten ist von Interesse, wieweit die so Zugelassenen sich als geeignet zum Studium erwiesen und im Studium erfolgreich waren. Das empirische Wissen hierüber beruht auf mehreren Studien aus den 80er und 90er Jahren (u.a. Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986; Reibstein/Wolter 1991; Isserstedt 1994; Rau 1997; Schroeter 1998; Scholz 1999). Alle Untersuchungen kamen im Kern zu ähnlichen Ergebnissen. Studierende aus dem Beruf haben im Studium insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur. Studierverhalten und Studienerfolg werden deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und

dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung. Zwar zeigen sich auch Unterschiede zwischen Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Studienverhalten, aber dies hat keine deutlichen Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf und -erfolg. Ein Grund für den Erfolg mag darin liegen, dass es sich – verglichen mit dem Durchschnitt an (nicht-akademisch qualifizierten) Erwerbstätigen – um eine hochselektiv zusammengesetzte Gruppe handelt, auch im Hinblick auf biographische Verlaufsmuster und Persönlichkeitsdispositionen.

So bleibt als *Fazit* festzuhalten: Es hat in Deutschland gewisse Schritte zur Öffnung des Hochschulzugangs über den erfolgreichen Abschluss höherer Sekundarschulen hinaus gegeben. Dabei ließen die Regelungen einen geringeren Spielraum zu, als das in vielen anderen Ländern der Fall ist, und von den angebotenen Zugangs- und Studiermöglichkeiten wurde weit weniger Gebrauch gemacht, als die Gegner dieser Regelungen befürchteten und die Befürworter erhofften. Die vormalig berufstätigen Studierenden, auch wenn sie nicht über die üblichen schulischen Eingangsqualifikationen verfügten, erzielten dann aber im Studium ähnlich große Erfolge wie diejenigen, die ihre Studienberechtigung auf dem üblichen schulischen Weg erworben haben. Nicht nur die Überfüllungshypothese, sondern auch die Defizithypothese lässt sich demnach *empirisch nicht bestätigen*.

### **3. Nicht-traditionelle Studierende im internationalen Vergleich**

#### **3.1 Definitionsprobleme und grundlegende Konzepte**

Für diese neue Studentenpopulation hat sich seit einiger Zeit der Begriff „*non-traditional students*“ durchgesetzt. Bis jetzt fehlt jedoch eine präzise, international vergleichbare Definition.

- Es gibt Unterschiede, die mit der jeweiligen nationalen Bildungsorganisation zusammenhängen. So kann der Hochschulzugang eine relativ undramatische Übergangsstelle auf der Basis eines stark selektiven Sekundarschulwesens, eine scharfe Selektionsschwelle nach einer horizontal organisierten Sekundarstufe oder eine relativ offene Verbindungsstelle in einem insgesamt sehr durchlässigen Bildungssystem darstellen (Teichler 1984). Der Begriff der „*non-traditional students*“

umfasst dann schon aus strukturellen Gründen jeweils ganz andere Gruppen.

- Auch unterscheidet sich die Zusammensetzung der Bevölkerung nach demographischen Merkmalen in verschiedenen Ländern erheblich voneinander. So zählen in Ländern mit starker Immigration oft eingewanderte Bevölkerungsteile zum Potential nicht-traditioneller Studierender; in Nordamerika, Australien und Neuseeland gilt dies auch für Angehörige der "first nations".
- Schließlich wirken sich in der Unschärfe des Begriffs die Folgen der Hochschulexpansion aus, denn mit steigender Partizipation an Hochschulbildung (etwa bei einer Quote von mehr als 50 Prozent) verschwimmen die Unterschiede zwischen „traditional“ und „non-traditional students“. In vielen Ländern sind aus den nicht-traditionellen Studierenden der 60er und 70er Jahre inzwischen mehr oder weniger „traditionelle“ Studierende geworden sind.

In vielen Fällen werden nicht-traditionelle Studierende mit älteren Studierenden bzw. mit Studierenden im *Erwachsenenalter* identifiziert. Oft ist von „adult students“ oder „mature students“ die Rede (OECD 1987, Kasworm 1993, Davies 1995). Auch hier gibt es unterschiedliche Definitionen. So wird nicht allein eine bestimmte Lebensaltersschwelle – zumeist das 25. Lebensjahr – gewählt, sondern auch biographische Besonderheiten werden herangezogen, so längere Unterbrechungen der Bildungsbiographie durch Familientätigkeit oder Studienaufnahme nach beruflicher Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen.

Die Verwendung des Begriffs „non-traditional students“ wird oft von zwei verschiedenen Konzepten zur Unterscheidung gegenüber den „normalen“ Studierenden getragen.

- Im Bezugsrahmen des strukturtheoretischen Diskurses über Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit können diejenigen sozialen Gruppen bzw. Personen als „non-traditional students“ definiert werden, für die – aus welchen Gründen auch immer – die Aufnahme eines Hochschulstudiums mit höheren sozialen Hürden (zum Beispiel aufgrund der familiären Voraussetzungen) oder größeren institutionellen Barrieren (zum Beispiel im Schulsystem) verbunden ist und die deshalb beim Hochschulzugang unterrepräsentiert sind.
- Im Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses können solche Personen als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet wer-



den, die sich durch unkonventionelle Lebensverläufe (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zu einem Hochschulstudium auszeichnen.

Diese Konzepte setzen also an den Strukturen des Bildungssystems wie an biographischen Merkmalen an. Oft werden nicht nur ungewöhnliche *Wege zum Studium*, sondern auch *Wege im Studium* angesprochen: So Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende, aber auch Studierende im Weiterbildungsstudium. Diese machen in manchen Ländern mehr als die Hälfte der Studierenden aus. In Deutschland dagegen sind Studienangebote in Teilzeitform kaum vorhanden, auch wenn mehr als 20 Prozent der Studierenden de facto als Teilzeitstudierende zu betrachten sind (Isserstedt u.a. 2004).

Unter Berücksichtigung der Wege zum und im Studium erscheint es angebracht, zwischen drei Kriterien für das Attribut „non-traditional students“ zu unterscheiden (siehe dazu Wolter 2000, Pechar/Wroblewski 2000): Studierende, die

- *nicht auf dem geraden Weg* bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer *zur Hochschule* gekommen sind;
- *nicht die regulären schulischen Voraussetzungen* für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die
- *nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums* studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende).

Eine genaue Abgrenzung ist auch deshalb nicht zu treffen, weil manche Studierende in einigen Aspekten als „traditionell“, in anderen dagegen als „nicht-traditionell“ eingestuft werden können.

### 3.2 *Ausmaß der Öffnung im Vergleich und strukturelle Bedingungen*

In einer vergleichenden Studie, die 10 europäische und außereuropäische Länder umfasste (Schuetze/Slowey 2000; deutscher Beitrag von Wolter 2000), konnte gezeigt werden, dass in vielen Ländern nicht-traditionelle Studierende von der Hochschulexpansion profitieren konnten. Allerdings zeigt sich, selbst wenn wegen der genannten Definitionsprobleme eine vergleichbare Quantifizierung nicht möglichst war, dass der Zuwachs zumeist geringer war als ursprünglich erhofft. Die untersuchten Länder

unterscheiden sich jedoch sehr stark, wieweit sie ihre Hochschulen für „non-traditional students“ öffnen.

- Es gibt Länder, die eine relativ *hohe Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender* aufweisen (mehr als 15 % aller Studierenden). Zu dieser Gruppe zählen die USA und Kanada. Allerdings sind auch dort einige Bevölkerungsgruppen deutlich unterrepräsentiert (z.B. bestimmte ethnische Minoritäten).
- In einigen Ländern hat sich zwar der Anteil nicht-traditioneller Studierender durch gezielte hochschulpolitischen Maßnahmen in gewissem Umfang vergrößert (auf 5 bis 10 %), aber weitergehende Maßnahmen werden für nötig befunden – zum Beispiel Verfahren zur Anerkennung früheren Lernens oder besondere Zulassungsprozeduren. Hierzu zählen Australien, Schweden und Großbritannien.
- Schließlich gibt es Länder, in denen die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender auf einem sehr *niedrigen Niveau* (unter 5 %) verharrt und nur wenige Anstrengungen zu erkennen sind, dies zu ändern. Zu dieser letzten Gruppe rechnen die Autoren der Studie die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und Japan.

Dabei sind die Ursachen für die geringe Bereitschaft, die Hochschulen für Studierende ohne traditionelle Studienvoraussetzungen zu öffnen, unterschiedlich. In *Deutschland und Österreich* herrschte lange Zeit große Reserviertheit gegenüber einer massiven Hochschulexpansion, und der Erhalt der Qualität und Reputation der beruflichen Bildung (mit ihrer betrieblichen Praxiskomponente) hatte gegenüber der primär theorieorientierten Hochschule eine hohe Priorität. In *Japan* dagegen wurde die Hochschulexpansion früh als Vorteil gesehen, und eine Förderung des Abbaus der sozialen Ungleichheit in den Bildungschancen hatte hohe Priorität. Jedoch wird hier vermutet, dass in dem ausgeprägten Wettbewerb beim Hochschulzugang die Jugendlichen soweit motiviert und mobilisiert werden, dass Begabungsreserven als mehr oder weniger ausgeschöpft gelten und lediglich eine zweite Chance zur Teilnahme an den Hochschulaufnahmeprüfungen eingeräumt wird.

Die zitierte Studie verweist auf *Bedingungen, Zugang und Studium* so zu gestalten, dass die Barrieren niedrig sind. So scheinen Flexibilitäten für besondere Zulassungspolitiken einzelner Hochschulen, Spielräume für eine Profilbildung der Hochschulen und staatliche Maßnahmen zugunsten von „non-traditional students“ von besonderer Bedeutung zu sein.

Wenn es in einem Land keine standardisierten Regelungen für Zugang und Zulassung gibt, können die einzelnen Hochschulen weitgehend autonom entscheiden, wieweit sie dieser Gruppe größere Zugangschancen einräumen wollen. In der Tat ist in Ländern, in denen die Hochschulen einen *großen Dispositionsraum in der Auswahl der Studierenden* haben, der Anteil der „non-traditional students“ an allen Studierenden des Landes oder innerhalb eines bestimmten Sektors im Hochschulsystem relativ hoch.

Ähnliches gilt, wenn in einem Hochschulsystem ein *großer Spielraum für die Profilbildung einzelner Hochschulen* vorhanden ist (siehe dazu Teichler 1999a). Manche Hochschulen bemühen sich dann durch spezifische Programme oder didaktische Formen um ein Profil, das den besonderen Kompetenzen, Erfahrungen und Anforderungen der „non-traditional students“ entgegenkommt. Hohe Spielräume für die einzelnen Hochschulen können allerdings zur Folge haben, dass akademisch besonders angesehene Hochschulen für „non-traditional students“ wenig offen sind.

Auch spielen *staatliche Politiken* eine sehr große Rolle – nicht zuletzt, weil in den Hochschulen die Vorstellung verbreitet ist, wissenschaftliche Qualität sei am besten durch einen Hochschulzugang über den „Königsweg“ zu gewährleisten. Demgegenüber ist es oft der Staat, der – oft gegen den Widerstand der Hochschulen – auf Vielfalt und auf Öffnung pocht. In Deutschland wäre es ohne staatliche Initiative kaum zu einer noch so bescheidenen Öffnung des Zugangs gekommen.

#### **4. Anlässe zu einer neuen Prüfung und Bewertung**

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es vielerlei Anlässe und Gründe in Deutschland, die Bedeutung solcher besonderen Zugangs- und Zulassungswege und Studienangebote neu zu prüfen und zu bewerten:

- In nahezu allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben finanzielle Engpässe und restriktive Haushaltspolitiken der öffentlichen Hand zu einem Überdenken der Hochschulstrukturen und -entwicklungsplanungen geführt. Manche Regierungen in Deutschland tendieren unter Effizienzdruck eher zur Bündelung der Ressourcen und unternehmen Schritte, gerade solche Institutionen und Studienangebote einzuschränken, die eher am Rande des Hochschulsystems angesiedelt sind.

- In den vorherrschenden Steuerungs- und Managementdiskussionen werden dagegen eher Profilbildung und Vielfalt empfohlen (Olbertz/Pasternack 1999, Wolter 2004). So gewinnt die Vorstellung an Rückhalt, dass das Hochschulsystem sich stärker vertikal und horizontal differenzieren und die Hochschulen besondere Pfade der Profilierung einschlagen sollen. Damit läge es nahe, einigen Hochschulen Raum zu geben, sich stärker der Förderung „nicht-traditioneller Studierender“ zu widmen.
- Allerdings haben die Vergleichbarkeit der Studienangebote in einem Fach und die Wahrung ähnlicher Standards in der Qualität der Hochschulen in Deutschland traditionell große Bedeutung. Wenn die einzelnen Hochschulen besondere Profile entwickeln, wird dies kaum honoriert und oft als qualitativ fragwürdig abgetan (siehe dazu Teichler 1999a). So kann verstärkter akademischer und finanzieller Wettbewerbsdruck trotz der verbreiteten Profilierungs- und Differenzierungsforderungen dazu führen, dass die Hochschulen lediglich einen Vorteil im Hinblick auf ein gemeinsames Leitbild suchen und sich so durchgängig einem traditionellen Anspruch unterwerfen.
- Dass die Studienanfängerquote in Deutschland deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegt, wird seit Mitte der 90er Jahre in der hochschulpolitischen Diskussion zunehmend mit Sorge registriert. Die Bereitschaft wächst, den Trend zur gesellschaftlichen Höherqualifizierung (Teichler 1991) durch Bereitstellung eines größeren Angebots an Hochschulabsolventen zu unterstützen. So stellt sich die Frage, ob die Tür zum Studium stärker für Personen geöffnet werden sollte, die nicht über den „Königsweg“ kommen.
- Im Rahmen des so genannten „Bologna-Prozesses“ nehmen die deutschen Universitäten eine Umstrukturierung ihrer Studiengänge vor (siehe dazu Schwarz-Hahn/Rehburg 2004). Die europäischen Erziehungsminister stimmen darin überein, bis zum Jahre 2010 einen europäischen Hochschulraum zu verwirklichen. Auf dem Wege zu konvergenten Strukturen des Hochschulwesens liegt die Frage nahe, ob in den europäischen Ländern auch ähnliche Bedingungen des Hochschulzugangs geschaffen werden sollen.

Deutschland gehört, wie aufgezeigt wurde, zu denjenigen entwickelten Ländern, die sich mit Studienangeboten für „non-traditional students“ e-

her schwer tun. Offenkundig hängen diese besonderen Schwierigkeiten mit zwei bildungsgeschichtlichen Erbschaften zusammen:

- der hochgradigen Berechtigungs- und Zertifikatsorientierung (und einer geringen individuellen Kompetenzorientierung), die sich insbesondere an den Übergangsstellen innerhalb des Bildungssystems manifestiert;
- der ausgeprägten Selektionsfunktion, die sich nicht nur innerhalb der Institutionen, sondern auch an den Übergängen realisiert. Diese Selektion umgreift keineswegs nur Faktoren der sozialen Herkunft, sondern auch die Bevorzugung schulischer Allgemeinbildung gegenüber beruflicher Qualifikation beim Hochschulzugang.

Beides trägt dazu bei, dass Fragen des Hochschulzugangs stark von dessen *statsdistributiver Funktion* her gesehen und Debatten und Maßnahmen zur Regelung des Hochschulzugangs in Deutschland immer wieder eher von *limitierenden* als von erweiternden, öffnenden Aspekten her bestritten werden. Da Auswahl- und Selektionsentscheidungen in demokratischen Leistungsgesellschaften auch dann, wenn sie de facto zu sozialen Ausgrenzungen führen, mit Leistungs- und Eignungsargumenten legitimiert werden (müssen), steht hier traditionell das *Problem der Studierfähigkeit* im Mittelpunkt.

Im deutschen Schulwesen wurde – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – eine vertikale Gliederung des Sekundarschulwesens beibehalten, so dass nur eine – wenn auch wachsende – Minderheit der Jugendlichen überhaupt eine Studienberechtigung erwirbt. Die Idee der „Hochschulreife“ als einer vorab von der Schule mehr oder weniger garantierten Kompetenz für ein erfolgreiches Studium hat in Deutschland einen hohen normativen Stellenwert; so sind hier mehr Lehrende als in anderen Ländern der Ansicht, dass selbst unter denjenigen, die diese „Reife“ formell erworben haben, viele für ein Studium nicht geeignet seien (siehe Enders/Teichler 1995).

Gewiss hat die deutsche Option des Bildungssystems mancherlei Vorzüge. Der „Preis“ liegt jedoch darin, dass das deutsche Bildungssystem weniger als viele andere Systeme eine strukturelle Durchlässigkeit hin zum Studium für diejenigen bietet, die sich nicht frühzeitig in ihrem Leben auf den Weg dorthin gemacht haben. Die in Deutschland vorhandenen, begrenzten Mechanismen zur Förderung einer Durchlässigkeit und zur Korrektur einmal eingeschlagener Pfade – zum Beispiel die Einrich-

tungen des Zweiten Bildungswegs oder Begabtenprüfungen – sind überwiegend im Sekundarschulsystem angesiedelt oder dem gymnasialen Modell nachgebildet. Weniger als in vielen anderen Ländern gibt es dagegen Angebote seitens der Hochschulen, „non-traditional students“ nach eigenen Kriterien und Anforderungen an Studieneignung mit entsprechenden assessment-Verfahren zum Studium aufzunehmen und dann aktiv dafür Sorge zu tragen, dass diese Studierenden mit ihren besonderen Schwächen und Stärken das Studium erfolgreich bewältigen.

Auf dem Wege zu einer „Wissensgesellschaft“ erscheinen in der internationalen Diskussion „Durchlässigkeit“ und *Flexibilität* der Bildungssysteme immer mehr *als zentrale Herausforderungen* und Qualitätserwartungen. Die Maxime des lebenslangen Lernens wäre ohne „Durchlässigkeit“ verstümmelt. Immer mehr wird gefordert, die Leistungsfähigkeit und Qualifikation von Individuen stärker nach sichtbaren Kompetenzen und Fähigkeiten als nach nachgewiesenen Zertifikaten zu bestimmen. Daher drängt sich aus dem internationalen Vergleich die Vermutung auf, dass im deutschen Hochschulsystem mehr Raum für Durchlässigkeit des Zugangs zum Hochschulstudium gegeben sein müsste.

Aus dem internationalen Vergleich erscheint es zur Förderung von „non-traditional students“ angemessen, zwei unterschiedliche institutionelle Wege einzuschlagen. Zum einen kann es von Vorteil sein, an manchen Stellen besondere, auch institutionell selbständige Studienangebote mit entsprechenden Zugangswegen und Organisationsformen einzurichten; solche Hochschulen würden dann die Orientierung auf diese Zielgruppe ausdrücklich als Teil ihrer „institutional policy“ oder ihrer „mission“ begreifen und diese Ausrichtung explizit zum Teil ihrer Profilbildung machen. Zum anderen sollten innerhalb eines Hochschulsystems auch Gelegenheiten vorhanden sein, die an der Regelorganisation von Zugang und Studium ansetzen und es solchen Studierenden ermöglichen, in den *Mainstream* der Studienangebote einzusteigen. Ein Abbau bestehender Angebote – wie er zuweilen vorgeschlagen wird – wäre in jedem Falle im Blick auf die internationale Entwicklung verwunderlich.

#### **Literatur**

- Davies, P. (Hrsg.) (1995): *Adults in Higher Education. International Perspectives in Access and Participation*. London: Jessica Kingsley.  
Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen*. Bonn: BMBF.

- Enders, J./Teichler, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Bonn: BMBF.
- Hannken-Illjes, K./Lischka, I. (2004): Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Credit-Systems und Lebenslangen Lernens, unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive. In: I. Stamm-Riemer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung. 173-264. Berlin: BWV.
- Isserstedt, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Hannover: HIS Kurzinformationen A 10/94.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Weber, S./Wolter, A./Schnitzer, K. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. Bonn: BMBF.
- Kasworm, C.E. (1993): Adult Higher Education from an International Perspective. In: *Higher Education*. Vol. 25. 411-423.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2002): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn: KMK.
- Lischka, I. (1991): Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der DDR. In: A. Wolter (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. 99-146. Oldenburg: BIS.
- Lischka, I./Wolter, A. (Hrsg.) (2001): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim: Beltz.
- Merrill, B./Hill, S. (2000): Lifelong Learning through APEL: A UK Perspective. In: P. Alheit u.a. (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Bd. 2. 526-539. Roskilde University/Universität Bremen/Leeds University.
- OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris.
- OECD (1998): Tertiary Education Reconsidered. Paris.
- OECD (2002). Education at a Glance. OECD Education Indicators 2002. Paris.
- Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hrsg.) (1999): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Weinheim: Beltz.
- Pechar, H./Wroblewski, A. (2000): Austria: the enduring myth of the full-time student. An exploration of the reality of participation in Austrian universities. In: H.G. Schuetze/M. Slowey (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. 27-47. London: Routledge.
- Rau, E. (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: K. Mucke/B. Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. 71-90. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rau, E. (1999): Non-traditional Students in a Traditional System of Higher Education: The German Case on Formally Non-qualified Students. In: *Higher Education in Europe*. Vol. 24. 375-383.
- Reibstein, E./Wolter, A. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? In: A. Wolter (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. 35-98. Oldenburg: BIS.
- Scholz, W.-D. (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Oldenburg: BIS.

- Schroeter, K. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Universität Kiel (C.A.U.S.A. 24).
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: Routledge.
- Schuetze, H.G./Wolter, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: *Das Hochschulwesen*. 51. Jg. 183-189.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A. u.a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: BMBW.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Münster: Waxmann.
- Teichler, U. (1984): Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: P. Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. 9-24. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Teichler, U. (1990 a): Europäische Hochschulsysteme – die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Teichler, U. (1990 b): Hochschulzugang für Berufserfahrene – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: N. Kluge/W.-D. Scholz/A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. 23-48. Oldenburg: BIS.
- Teichler, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: *Higher Education Policy*. 4. Jg. H. 4. 11-20.
- Teichler, U. (1999 a): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hrsg.): Profilbildung – Standards - Selbststeuerung. 27-38. Weinheim: Beltz.
- Teichler, U. (1999 b): Studieren bald 50 Prozent eine Geburtsjahrganges? In: *Das Hochschulwesen*. 47. Jg. 116-119.
- Teichler, U. (1999 c): Lifelong Learning as Challenge for Higher Education: the State of Knowledge and Future Research Tasks. In: *Higher Education Management*. 11. Jg. 37-54.
- Teichler, U. (2003): Hochschulzulassung und Struktur des Hochschulwesens. In: G. Schnedl/S. Ulrich (Hrsg.): Hochschulrecht, Hochschulmanagement, Hochschulpolitik. 143-158. Wien: Böhlau.
- Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.) (2004): Die lernende Gesellschaft – Vision, Mythos oder Realität? München: Juventa (im Erscheinen).
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: N. Kluge/W.-D. Scholz/A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. 49-116. Oldenburg: BIS.
- Wolter, A. (1995): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg: BIS.
- Wolter, A. (2000): Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. 48-66. London: Routledge.



- Wolter, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung – Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel. In: F. W. Busch/H. Schwab (Hrsg.): Intellektualität und praktische Politik. 19-66. Oldenburg: BIS.
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen. In: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. 138-152. Regensburg: AUE.
- Wolter, A. (2004): From State Control to Competition: German Higher Education Transformed. In: *Canadian Journal of Higher Education* (im Erscheinen).