

Andrä Wolter

Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule

In Deutschland sind in den letzten Jahren verschiedene Maßnahmen ergriffen worden, die Hochschulen stärker für Berufstätige zu öffnen – mit dem Ziel, eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule insbesondere an der Schwelle des Hochschulzugangs zu erreichen. Der Beitrag ordnet diese Maßnahmen in die bereits länger zurückreichende Entwicklungsgeschichte des Hochschulzugangs aus dem Beruf ein und analysiert die Gründe und Bedingungen für die neue Aktualität dieses Themas. Solche Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule können sowohl als ein Beitrag zur Akademisierung der Berufswelt als auch – umgekehrt – zur Annäherung der Hochschule an die Arbeits- und Berufswelt gesehen werden.

1. Einleitung

Traditionell werden in Deutschland gymnasiale und akademische Bildung als biographisch aufeinander aufbauende, über das Abitur eng miteinander verbundene Stufen eines konsekutiven Bildungsgangs angesehen. Dagegen gilt die berufliche Bildung sowohl in ihrem Verhältnis zum Gymnasium als auch zur Hochschule als ein institutionell und curricular separierter Bereich. Nach jahrzehntelanger Randständigkeit ist das Thema der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule in den letzten Jahren stärker in den Horizont der hochschulpolitischen Aufmerksamkeit gekommen. Eine Reihe von Initiativen und Maßnahmen sind ergriffen worden, die dem Ziel dienen, die Hochschulen in größerem Umfang für Berufstätige zu öffnen. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen. Diese Neuregelung (siehe dazu Abschnitt 6) eröffnet einer großen Gruppe beruflich qualifizierter Personen, die über keine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen, den Hochschulzugang. Damit ist eine Gleichrangigkeit von allgemeiner, gymnasialer und beruflicher Bildung beim Hochschulzugang noch nicht vollständig, aber annähernd erreicht. Hierin liegt insofern ein Beitrag zur „Akademisierung der Berufswelt“, als berufliche Bildungswege, die bislang von der Aufnahme eines Hochschulstudiums – jedenfalls ohne die herkömmlichen schulischen „credentials“ – ausgeschlossen, jetzt in den Kreis der Berechtigten bzw. Berechtigungen einbezogen sind.

Ogleich in den letzten 25 Jahren häufiger hochschulpolitische oder berufsbildungspolitische Debatten zu den Regelungen des Hochschulzugangs für Berufstätige – meist in gewissen Wellen – geführt wurden, waren bislang nur einzelne Länder (und die KMK gar nicht) bereit, eine umfassende Neuregelung vorzunehmen. Auch die Hochschulen verhielten sich tendenziell eher zurückhaltend. Wichtige politische Unterstützung für eine Neuorientierung ist neben den Gewerkschaften von den Arbeitgeberverbänden ausgegangen, die früher ebenfalls ein eher gespaltenes Verhältnis zu diesem Thema hatten. Schließlich hatten sie jahrelang mit Blick auf die arbeitsmarktpolitischen Folgen vor einer Ausweitung der Hochschulbildung gewarnt. Die Gewerkschaften dagegen gehören schon traditionell zu denjenigen Einrichtungen, die eine stärkere Öffnung der Hochschulen für Berufstätige fordern.

Der Beschluss der KMK wird durch eine Reihe weiterer Maßnahmen auf Länder- oder Bundesebene eingerahmt, die ebenfalls dem Ziel dienen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu vergrößern. Dabei ist im Auge zu behalten, dass die beiden Themen „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule“ und „Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige“ zwar eng miteinander verbunden, aber keineswegs identisch sind. Zu den weiteren Initiativen und Maßnahmen, die diesem Ziel verpflichtet sind, zählen zum Beispiel auf der Seite des Bundes die Einführung der Aufstiegsstipendien (2008), das umfangreiche Förderprogramm zur Offenen Hochschule (2011), das 2014 mit einer neuen Antragsrunde fortgesetzt werden soll, oder die Förderung von Modellversuchen zur Entwicklung und Implementation von Verfahren zur Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen (Fort-)Bildung auf Hochschulstudiengänge (2006 ff.). Auch auf Länderebene, allen voran in Niedersachsen, finden sich ähnliche Programme unter dem Stichwort „Offene Hochschule“. Im Jahr 2009 hat die KMK außer der Neuregelung des Hochschulzugangs auch einen neuen Beschluss zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium gefasst, für die bereits seit 2002 eine weitreichende Regelung vorhanden war.

Die Tatsache, dass in diesem Aktionsfeld nach langer Beharrung eine neue Dynamik entstanden ist, lässt nicht nur nach Veränderungen in den Akteurskonstellationen fragen, sondern nach den tieferen Gründen und Ursachen im Verhältnis von Arbeitsmarkt, beruflicher Bildung und Hochschule(n). Offenkundig ist die lange Zeit für Deutschland charakteristische institutionelle Segmentierung zwischen gymnasialer, beruflicher und akademischer Bildung zwar nicht verschwunden, aber doch abgebaut worden. Nach einem kurzen historischen Rückblick zur Problemgeschichte des Hochschulzugangs aus dem Beruf (Abschnitt 2) soll diese Frage dann in den folgenden Abschnitten des vorliegenden Beitrags aufgegriffen werden. Abschließend soll dann die aktuelle rechtliche und statistische Situation des Hochschulzugangs aus dem Beruf dargestellt sowie die Bedeutung dieses Themas im Rahmen eines erwei-

terten Verständnisses der Hochschule als einer Institution des lebenslangen Lernens erörtert werden.

2. Vorgeschichte und Entwicklung

Das Thema des Hochschulzugangs für Berufstätige ist alles andere als neu. Aber nach jahrzehntelanger Randständigkeit ist es erstens stärker in den Horizont der deutschen Hochschulpolitik gerückt, zweitens steht es in einem deutlich veränderten institutionellen Kontext, und drittens wird es in einem ebenfalls stark veränderten bildungspolitischen Rahmen diskutiert. Das bildungspolitische Verständnis solcher berufsbezogenen Zugangswege, die Erwachsenen nach einer beruflichen Qualifizierung und Bewährung (ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung) die Aufnahme eines Hochschulstudiums ermöglichen sollen, unterliegt einem deutlichen historischen Wandel. Mindestens sechs unterschiedliche „Paradigmen“ lassen sich identifizieren, die historisch aufeinanderfolgen, die sich aber auch überlagern und zeitlich nebeneinanderstehen können.

Nach der stufenweisen Bindung der Studienzulassung an das Abitur und der damit einhergehenden Schließung des Hochschulzugangs im 19. Jahrhundert wurden spezielle Zulassungsverfahren für Studierende ohne Abitur erstmals in der Weimarer Republik in Gestalt einer Zulassungsprüfung an der Universität eingeführt. Maßgeblich war dabei, dass diese neue Einrichtung als eine *individuelle Hochbegabtenprüfung* gesehen wurde, als ein ausgesprochen „elitärer“ Seiteneinstiegsweg für solche Personen, die von ihrer Begabung und ihren Persönlichkeitseigenschaften her als besonders geeignet galten, aber aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen die Hochschulreife nicht auf dem „normalen“ Wege erwerben konnten. Den damit verbundenen bildungstheoretischen Anspruch hat Baldo Blinkert vor mehr als 40 Jahren als „Besonderheitenethos“ (BLINKERT 1974, S. 33) bezeichnet, weil in den einschlägigen Prüfungsordnungen häufig das Attribut „besonders“ (z. B. besondere Eignung oder Persönlichkeit) verwendet wurde. Berufliche Qualifikation und Erfahrung hatten in dieser eher charismatischen Vorstellung von Hochschulreife noch keinen Platz. Aufgrund der sehr hohen Anforderungen handelte es sich um einen hochselektiven, schmalen Weg zur Hochschule, der von Zeitgenossen zu Recht als eine „kleine Seitenpforte“ gewürdigt (oder geschmäht) wurde.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam dann, an ältere berufspädagogische Konzepte vom „bildenden Wert der Berufsarbeit“ anknüpfend, die Idee eines *berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife* auf. Der Beruf galt nicht mehr als Umweg neben den „eigentlichen“ Institutionen der höheren Bildung, sondern als ein eigenständiger Bildungs- und Qualifizierungsweg von allgemeinbildender Bedeutung. Aber auch diese Neuorientierung hinterließ keine dauerhaften Spuren in der institutionellen

Regelung des Hochschulzugangs. Die 1959 erstmals von der KMK vorgenommene rechtliche Normierung der „Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ bezieht sich zwar ausdrücklich auf Berufstätige, steht aber ansonsten, unschwer schon am Titel erkennbar, ganz in der alten Tradition des Besonderheitenethos.

In den 1960er-Jahren wurde einer Öffnung des Hochschulzugangs für neue Zielgruppen eine Art kompensatorische Rolle zugeschrieben – im Kontext der damals aufkommenden Befürchtung eines Mangels an hoch qualifizierten Arbeitskräften (z. B. bei den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Ingenieurinnen und Ingenieuren). Im Interesse des Nachwuchsbedarfs an akademisch qualifizierten Fachkräften galt es „Begabungsreserven“ zu erschließen und zugleich, angesichts der ausgeprägten sozialen Selektivität des Gymnasiums und der Universität, mehr soziale Gerechtigkeit in der Teilhabe an Hochschulbildung zu verwirklichen. Zeitweise zeichnete sich insbesondere in der Lehrerausbildung eine gewisse Bereitschaft zur Öffnung für Studierende ohne Abitur ab, die jedoch wieder erlosch. Die *kompensatorische Funktion einer Öffnung des Hochschulzugangs* ist jedoch eine bis heute wirksame Denkfigur geblieben, obgleich diese Funktion – empirisch gesehen – schon angesichts der geringen Teilnehmerzahlen sehr bescheiden ausfiel.

In diesem Zusammenhang entstand auch die Vorstellung einer „*sozialen Öffnung der Hochschule*“, die in den Hochschul- und Studienreformaktivitäten der 1970er-Jahre eine prominente Rolle spielten. Auch hier bestand ein maßgebliches Motiv in der Korrektur der sozial extrem schiefen Verteilung der Studierchancen. Angesichts des bis heute schmalen Anteils der Zugänge auf diesem Weg hat sie sicherlich individuelle Mobilitätsfenster geöffnet, aber keine strukturelle Korrektur der sozialen Ungleichheit in der Beteiligung an Hochschulbildung herbeigeführt. Noch wichtiger war aber das Ziel einer Studienreform, die nicht allein auf innerwissenschaftlichen, fachlichen Ansprüchen beruhte, sondern eine stärkere Verzahnung gesellschaftlicher und berufliche Anforderungen mit dem Studium beinhaltete. Daraus ergab sich die Forderung, berufliche Qualifikation und Erfahrung bereits beim Zugang zum Studium anzuerkennen. Unter den deutschen Ländern war Niedersachsen das einzige Land, das in dieser Zeit eine weitgehende Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige über eine relativ „liberale“ Zulassungsprüfung vornahm. Seitdem gilt Niedersachsen als ein Vorreiter der Öffnung der Hochschulen unter den deutschen Ländern. Mit der Gründung der FernUniversität Hagen (1974) gewann zwar das Modell „Studium neben dem Beruf“ an Realität; aber die FernUniversität öffnete sich erst später auch für Studieninteressenten ohne Abitur.

Schließlich kam am Ausgang der 1980er-Jahre mit dem Postulat der *Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung* ein neues Paradigma auf, in dessen Konsequenz die Forderung nach erweiterten Zugangswegen nun nicht mehr

primär hochschulpolitisch, sondern berufsbildungspolitisch legitimiert wurde. Um das Konzept der Gleichwertigkeit entstand in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre eine lebhaft debattierte über den Beitrag der Hochschule zu diesem Ziel. Der aktuelle Hintergrund wurzelte in der Befürchtung, das duale System der Berufsausbildung gerate angesichts des wachsenden Zustroms zum Gymnasium in eine dramatische Nachfragekrise („Ausblutung“). Die Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung wurde als ein Instrument zur Stärkung der Attraktivität der beruflichen Bildung gesehen. Diese „Strategie“ war etwas paradox, weil sie eine Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige mit dem Ziel verknüpfte, die Jugendlichen für die berufliche Bildung und den Verbleib im Beschäftigungssystem im Interesse des hier vorhandenen Arbeitskräftebedarfs zu gewinnen. Als sich die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsstellenmarkt aus einem Angebotsüberhang, wie er in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre vorhanden war, in einen bis heute anhaltenden Nachfrageüberhang verwandelte, erlahmte das Interesse an der Gleichwertigkeitsforderung schlagartig. Dennoch kam es in diesem Zeitraum in einzelnen Ländern zu – in der Regel sehr vorsichtigen – Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs.

So war die Entwicklung des Hochschulzugangs aus dem Beruf schon in den ersten sechs Jahrzehnten durch einen häufigen Wechsel der maßgeblichen Paradigmen gekennzeichnet, dem eine weitgehende quantitative Bedeutungslosigkeit (mit wenigen Ausnahmen wie Niedersachsen) gegenüberstand. Ende der 1990er-Jahre kamen dann eine neue Problemwahrnehmung und ein neues Leitkonzept auf, von einer veränderten Akteurskonstellation begleitet. Nach dem Auslaufen der Gleichwertigkeitsdebatte in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre zeichneten sich neue Impulse für die weitere Entwicklung des Hochschulzugangs vor allem aus dem internationalen Umfeld ab. Das maßgebliche Paradigma hierfür war das – keineswegs neue – *Konzept des lebenslangen Lernens* (siehe dazu Abschnitt 7). Mit dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess sowie den Bemühungen um einen Europäischen und einen Nationalen Qualifikationsrahmen gewann das Thema eine größere Aufmerksamkeit. Die europäische Bildungspolitik hat der Frage der Implementation lebenslangen Lernens im Hochschulsystem wesentliche Impulse verliehen.

Welche strukturellen, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Entwicklungen verbergen sich hinter dieser neuen Aktualität der Durchlässigkeits- und Öffnungsfrage? Welche Motive und Argumente lassen sich identifizieren, die zu einer Neubewertung führen bzw. geführt haben? Im Wesentlichen sind es fünf Argumente, die in dieser Debatte eine prominente Bedeutung haben und die in den folgenden Ausführungen näher betrachtet werden sollen:

- ein demografisches Argument im Blick auf die zukünftige Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung,

- das Argument des Fachkräftemangels, das sich u. a. ebenfalls auf demografische Entwicklungen stützt,
- das Argument eines anhaltenden Qualifikationsstrukturwandels,
- die Rückwirkungen der europäischen Bildungspolitik sowie
- das veränderte Verhältnis zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung und zwischen nicht akademischen und akademischen Berufen.

3. Die Entwicklung der Nachfrage nach Hochschulbildung

Immer wieder wird das Argument laut, die deutschen Hochschulen müssten zukünftig neue Nachfragepotenziale erschließen, weil sich die Studiennachfrage nach dem Höhepunkt der doppelten Abiturientenjahrgänge (2011–2013) aus demografischen Gründen rückläufig entwickeln würde. In Deutschland hat sich ein Konsens zwischen maßgeblichen hochschulpolitischen Akteuren ausgebildet, wonach eine deutliche Steigerung der Zahl (und des jahrgangsbezogenen Anteils) der Studienanfängerinnen und -anfänger – die Zielzahlen variieren – für erstrebenswert gehalten wird. Gestützt wird dieses Ziel durch internationale Vergleiche, etwa auf der Basis der OECD-Daten. Sie zeigen für Deutschland eine im Verhältnis zu vergleichbaren Industrieländern deutlich niedrigere Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquote, was oft mit nationalen Unterschieden im Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung erklärt wird. Ob sich diese Differenz unter den Bedingungen einer mehr und mehr wissensbasierten Beschäftigungsstruktur (steigender Anteil von Hochqualifizierten an der erwerbstätigen Bevölkerung) und einer humankapitalintensiven volkswirtschaftlichen Wertschöpfung tatsächlich mit der besonderen Qualität beruflicher Bildung in Deutschland legitimieren lässt, ist zumindest fraglich.

Auf den ersten Blick hat diese Debatte nun einen Teil ihrer Dramatik verloren. Die Studienanfängerquote hat im Jahr 2011 einen Wert von 55 Prozent erreicht. Zu diesem starken Wachstum haben aber einige vorübergehende Sonderfaktoren beigetragen, z. B. die doppelten Abiturientenjahrgänge oder das Aussetzen der Wehrpflicht. Diese Faktoren werden sich noch bis etwa 2013 auswirken, danach ist die Studiennachfrage voraussichtlich wieder rückläufig. Diese Einschätzung wird durch vorliegende Projektionen gestützt, etwa die Projektion der Studienanfängerzahlen bis 2025, die im Nationalen Bildungsbericht 2010 veröffentlicht wurde (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 181).¹ Allerdings bedarf es hier der Differenzierung. Zwar ist in der Tat nach Abschluss der Einführung der verkürzten Gymnasialzeit bis zum Abitur (G8) selbst bei einer Fortsetzung des Wachstums-

1 Die Fortschreibung und Aktualisierung dieser Projektion im Nationalen Bildungsbericht 2012 wird diese Einschätzung bekräftigen.

trends in der gymnasialen Bildungsbeteiligung und bei optimistischen Annahmen zur Übergangsquote in den Hochschulbereich mit rückläufigen Anfängerzahlen zu rechnen. Allerdings werden die Anfängerzahlen bis zum Jahr 2025 voraussichtlich nie wieder unter das Niveau der Jahre 2007 und 2008 – also vor Einführung von G8 – sinken. Zumindest bis 2025 ist mit einer so hohen Auslastung der deutschen Hochschulen zu rechnen, dass von einem Mangel an Studierenden, einer Entlastung der Hochschulen vom „Nachfrageüberdruck“ und von ihrer extremen Kapazitätsanspannung keine Rede sein kann.

Diese Entwicklung wird jedoch regional sehr unterschiedlich verlaufen. Insbesondere periphere Hochschulregionen mit schrumpfender Bevölkerung und stagnierender wirtschaftlicher Entwicklung müssen mit einem starken Rückgang der Nachfrage nach Studienangeboten und -plätzen rechnen. Von daher könnten insbesondere Hochschulen in davon betroffenen Regionen in einer Öffnung für neue Zielgruppen eine kompensatorische Entwicklungsstrategie sehen. Hält man eine Ausweitung der Studiennachfrage und der Beteiligung an Hochschulbildung mit dem Ziel, das Angebot an Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu vergrößern, grundsätzlich für sinnvoll, dann bieten sich dafür verschiedene Wege an:

- eine deutliche Steigerung der Zahl bzw. Quote der Studienberechtigten,
- ein Abbau der immer noch massiven sozialen Disparitäten in der Beteiligung an höherer und akademischer Bildung,
- eine höhere Übergangsquote von der Schule zur Hochschule,
- eine erweiterte Rekrutierung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus dem Ausland durch stärkere Internationalisierung des Studiums,
- eine Verbesserung der Erfolgsquote im Studium,
- eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Studierende,
- ein Ausbau weiterbildender Studienangebote an den Hochschulen.

4. Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstrukturwandel

Lange Zeit war die Hochschulexpansion in Deutschland gerade seitens der Wirtschaft von der Sorge begleitet, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen mit hoher Arbeitslosigkeit und sogenannter unterwertiger Beschäftigung führen. Noch in den 1990er-Jahren warnen wirtschaftsnahe Experten vor einer Umkehrung der Qualifikationspyramide (mit der Formel, es gäbe mehr Studierende als Auszubildende). Inzwischen hat sich diese Befürchtung in ihr Gegenteil verkehrt. Seit einigen Jahren herrscht das Bild eines zu erwartenden gravierenden Nachwuchsmangels an Fachkräften im Allgemeinen wie an hoch qualifizierten Arbeitskräften im Besonderen vor. Er ergäbe sich primär aus dem hohen Ersatzbedarf durch die aus dem Arbeitsleben ausscheidenden Kohorten,

denen deutlich kleinere nachwachsende Absolventenjahrgänge gegenüberstünden. Dieser Mangel würde durch den Erweiterungsbedarf, der sich aus dem Qualifikationsstrukturwandel ergibt, noch verstärkt und sei – zumindest teilweise – bereits jetzt vorhanden, etwa in den MINT-Fächern.

Das Bild eines bevorstehenden Nachwuchsmangels ist inzwischen Teil der konsensfähigen bildungspolitischen Rhetorik geworden. Diese arbeitsmarktpolitische Problemwahrnehmung führt direkt zu der Überlegung, neue Zielgruppen für Hochschulbildung zu erschließen und neue Wege zur Hochschule über den bisherigen Kreis der Studienberechtigten hinaus zu etablieren. Unstrittig ist, dass die demografische Entwicklung mittelfristig zu einem erheblichen Rückgang des Erwerbstätigenpotenzials führen wird. Offen ist, in welchem Umfang und in welchen Bereichen diese Entwicklung einen manifesten Fachkräftemangel hervorrufen könnte. Nach den wenigen vorliegenden wissenschaftlichen Projektionen – etwa der schon etwas älteren ZA/FIT-Projektion und der aktuellen Projektion des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (HELMRICH; ZIKA 2010, BONIN u. a. 2007) – zeichnet sich zwar ein steigender (Ersatz- und Erweiterungs-)Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften ab.² Aber schon das geschätzte Volumen des Wachstums fällt zwischen verschiedenen Projektionen sehr unterschiedlich aus. Unklar ist auch, ob und in welchen Bereichen sich im Verhältnis zu der ebenfalls expansiven Entwicklung der Nachfrage nach bzw. Beteiligung an Hochschulbildung ein Bedarfs- oder ein Angebotsüberhang an Fachkräften ergibt. Offenkundig variiert das zwischen den Fachrichtungen und Berufsfeldern erheblich.

Nach der IAB/BIBB-Projektion liegt das Angebot an Arbeitskräften im Bereich der Fachkräfte ohne akademische Ausbildung bis etwa 2020 noch weit über dem Bedarf (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S. 162). Das gilt aber nicht im selben Umfang für die Hochqualifizierten. Hier liegen vorausberechnetes Angebot und prognostizierter Bedarf so eng beieinander, dass regionale und sektorale, branchenspezifische bzw. fachrichtungsspezifische „mismatches“ hochwahrscheinlich sind. Einiges deutet darauf hin, dass ein Mangel nicht nur in den viel beschworenen MINT-Berufen, sondern stärker noch in den Sozial- und Gesundheitsberufen auftreten wird. Zu den offenen Fragen zählt aber nicht nur die zukünftige Bilanz zwischen Angebot und Bedarf, sondern auch die möglichen Folgen, die kompensatorische arbeitsmarktpolitische Strategien auf das Angebot hoch qualifizierter Fachkräfte haben – wie etwa die Erhöhung von Erwerbsquoten, eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit oder „arbeits sparende“ Rationalisierungsmaßnahmen.

2 Auf die bekannten methodischen und theoretischen Probleme der Bedarfsprognostik soll hier nicht eingegangen werden.

Weithin unklar sind auch die Folgen einer Strategie, Fachkräfte aus der Qualifikationsebene unterhalb eines Studiums zugunsten einer höheren Studienanfänger- und Absolventenzahl in das Hochschulsystem „umzulenken“. Steigt dadurch die Konkurrenz zwischen den verschiedenen Qualifikationssegmenten? Das mittlere Qualifikationssegment auf der Ebene qualifizierter Facharbeit und Dienstleistungsberufe bleibt auch in Zukunft das stärkste Beschäftigungssegment, das zugleich das wichtigste Reservoir für eine weitere Öffnung der Hochschule darstellt. Einen Ausweg aus diesem Dilemma bietet die Vorstellung einer generellen Anhebung des gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus. Welche Konsequenzen die zukünftige Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs im Verhältnis zum voraussichtlichen Angebot für die Notwendigkeit der Erschließung neuer Zielgruppen hat, ist gegenwärtig also nicht mit Eindeutigkeit festzustellen.

Weitaus unstrittiger als die zukünftige Bedarfs-Angebots-Relation ist die Beobachtung, dass sich in Deutschland – wie in anderen vergleichbaren Ländern – seit Jahrzehnten ein langsamer, aber kontinuierlicher Qualifikationsstrukturwandel durch Höherqualifizierung („upgrading“) vollzieht. Dieser Wandel ist bereits für den Zeitraum zwischen 1960 und 1990 dokumentiert (BUTTLER; TESSARING 1993), meist auf der Basis des Mikrozensus, und er hat sich im Zeitraum der letzten zwei Jahrzehnte kontinuierlich fortgesetzt (VESTER 2011). Die Entwicklung zeigt einen eindeutigen, anhaltenden Höherqualifizierungsprozess in der Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung – einen im Übrigen nahezu globalen Trend zu einer „highly educated society“ (TEICHLER 1991). Sein wichtigstes Merkmal ist die zwar langsame, aber recht kontinuierliche Zunahme des Anteils hoch qualifizierter Fachkräfte an der erwerbstätigen Bevölkerung, während der Anteil gering qualifizierter Arbeitskräfte oder solcher ohne Berufsabschluss immer weiter zurückgeht.

So hat VESTER (2011) auf der Basis von Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die Jahre 1997 bis 2007 ermittelt, dass in diesem Zeitraum nur die Anteile der Professionen (in der Regel mit Hochschulabschluss) und Semiprofessionen (Berufs-, Fachschulqualifikation u. Ä.) an der erwerbstätigen Bevölkerung zugenommen haben, während die Anteile der Lehrberufe und der An- und Ungelernten deutlich abnahmen. Dieser berufsstrukturelle Wandel ist mit einer Höherqualifizierung verbunden, deren „Gewinner“ primär die hoch qualifizierten Fachkräfte sind. Dieser dynamische Zusammenhang zwischen veränderten Berufs- und Beschäftigungsstrukturen einerseits und Qualifikationsanforderungen andererseits wird sich voraussichtlich auch in Zukunft fortsetzen. Auch wenn aufgrund unterschiedlicher Methodiken und Berechnungsverfahren die Anteilswerte zwischen verschiedenen Untersuchungen variieren, so stimmen die vorliegenden Projektionen in diesem Trend überein. Verschiedene Prozesse wirken hier zusammen: eine weitere Strukturverschiebung vom sekundären in

den tertiären Beschäftigungssektor ebenso wie ein „upgrading“ innerhalb dieser beiden Sektoren.

Nach der IAB/BIBB-Projektion des zukünftigen Arbeitskräftebedarfs bis 2025 (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHT 2010, S. 163) werden die produktionsbezogenen Berufe erheblich an Bedeutung verlieren. Innerhalb dieses Sektors wird es jedoch auch zu einer Höherqualifizierung, z. B. durch einen steigenden Anteil von Ingenieurarbeit, kommen. Während die primären Dienstleistungsberufe ihren Anteil voraussichtlich behalten werden, ist der Bereich der sekundären, humankapitalintensiven Dienstleistungen der einzige Beschäftigungssektor, der deutlich expandieren wird. Die Dynamik hinter diesen Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung ist die wachsende Wissensintensität von Wertschöpfung und Beschäftigung, die zu einem steigenden Bedarf gerade in den wissensintensiven Berufen führt. Auch wenn prognostisch unklar ist, in welchem quantitativen Verhältnis Angebot und Bedarf, auch unter Berücksichtigung von Fachrichtungsstrukturen, genau stehen werden, so sind der wachsende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften und die hohe Wahrscheinlichkeit regionaler, branchen- und fachrichtungsspezifischer Diskrepanzen weitgehend unstrittig.

Vor diesem Hintergrund gilt die Öffnung der Hochschulen als eine Art Puffer, um die Studienanfänger- und die späteren Absolventenzahlen zu erweitern. In der Tat wäre eine solche Öffnung eine wirksame Maßnahme, neue Zielgruppen und Nachfragepotenziale für die Hochschulen zu erschließen. Angesichts der Tatsache, dass das Verhältnis von Angebot und Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften in den letzten Jahrzehnten häufig unter schnell wechselnden Annahmen und Paradigmen mal als Mangel mal als Überproduktion kontrovers diskutiert wurde, kommen allerdings Zweifel an der Nachhaltigkeit dieser Argumentation auf. Nachfragemangel, Bedarfsüberhänge und Angebotsdefizite sind sehr volatile Erscheinungen, die zu schnell wechselnden Erwartungen und Anforderungen an das Bildungssystem führen. Unabhängig von bedarfsbasierten Argumenten, die Maßnahmen für eine wachsende Bildungsbeteiligung stützen würden, bleibt aber das Argument gültig, eine Öffnung der Hochschulen ziele primär auf eine andere Zusammensetzung der Studierenden und der späteren Fachkräfte zugunsten beruflich qualifizierter Personen.

5. Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule im Kontext der europäischen Bildungspolitik

Erheblicher Rückenwind für den Bedeutungszuwachs, den das Thema „Öffnung der Hochschulen“ in den letzten Jahren in Deutschland erfahren hat, ist von der europäischen Bildungspolitik ausgegangen. Eine besondere Bedeutung haben hier

der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess sowie die Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) gewonnen. Alle drei Prozesse laufen unter anderem in der stärkeren Ausrichtung auf durch Bildung und Lernen erworbene Kompetenzen („outcomes“) anstelle formaler Titel, Zertifikate und Berechtigungen zusammen – oder anders ausgedrückt: „credentials“ haben einen Kompetenznachweis zu führen. Der Bologna-Prozess umfasst inzwischen weit mehr als nur die Einführung gestufter Studiengänge und Studienabschlüsse, auch wenn sich ein Großteil der hochschulpolitischen Emotionen und Kontroversen genau an diesen Fragen entzündet. Vielmehr haben sich die Ziele und Aktionsfelder des Bologna-Prozesses seit 1999 ständig erweitert – unter anderem um das Thema „lebenslanges Lernen“. Mit der Prager Nachfolgekonferenz (2001) wurde lebenslanges Lernen als ein weiteres Element in den Bologna-Prozess eingefügt und seitdem zu einem „Eckpfeiler“ (BANSCHERUS 2010, S. 224) aller nachfolgenden Konferenzen und Deklarationen, auch wenn die Ausführungen hierzu oft recht vage bleiben.

Unter „lebenslangem Lernen“ wird im Bologna-Prozess weniger im herkömmlichen Verständnis postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassende hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen, das Studium zu flexibilisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel der Hochschule auszurichten. Banscheraus nennt vier zentrale Komponenten lebenslangen Lernens, die sich in den Bologna-Dokumenten oder den entsprechenden Diskursen zwischen den Konferenzen identifizieren lassen: (1) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf den Zugang bzw. das Studium; (2) Ausbau und Förderung nicht traditioneller Zugangswege; (3) Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie (4) die Anpassung von Organisation (einschließlich der Beratungsdienste) und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse lebenslangen Lernens. Lebenslanges Lernen im Sinne des Bologna-Prozesses bezieht sich also mehr auf die Flexibilisierung der Zugangswege und Studienformate im Rahmen der akademischen Erstausbildung („initial higher education“) als auf wissenschaftliche Weiterbildung im üblichen Verständnis („continuing higher education“).

Das Thema „Anrechnung“ außerhochschulischer Leistungen und Studiengänge ist über Bologna hinaus insbesondere vom Kopenhagen-Prozess befördert worden, zu dessen Zielen eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zählt. Diese soll unter anderem durch das Instrument eines Leistungs- bzw. Kreditpunktesystems (ECVET) und der Möglichkeit der Anrechnung von Leistungen, die in einer früheren Bildungssequenz erbracht wurden (z. B. in der Berufsausbildung oder Fortbildung), auf nachfolgende Leistungsanforderungen hergestellt werden. Anrechnung kann durch „pauschale“ Anerkennung von Zertifikaten oder durch Evaluation von individuellen Kompetenzen auf Studienanforderungen (Module, Kreditpunkte) erfolgen. Für viele Hochschulen und Hochschullehrer kommt

dieses Prinzip jedoch einer Art Fremdsteuerung gleich, unterscheiden doch (deutsche) Hochschulen traditionell streng zwischen schulischen und beruflichen Vorleistungen vor dem Studium und im Studium zu erbringenden akademischen Leistungen. Anrechnung, obgleich bereits im Jahr 2002 durch KMK-Vereinbarung etabliert, ist in der Hochschullandschaft daher immer noch ein Fremdkörper.

Verstärkt werden solche Einwände noch durch die in Deutschland in den akademischen Bildungsschichten weitverbreitete Befürchtung, berufliche Bildung und Weiterbildung können nicht hinreichend für ein Studium qualifizieren. Von daher ist es nicht überraschend, dass die Bemühungen um einen Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen, im Wesentlichen derselben Kompetenzphilosophie verpflichtet, in Deutschland genau an dieser Grenzlinie auf Widerstand und Akzeptanzprobleme stoßen, wie gerade die öffentliche Kontroverse um die Einordnung des Abiturs im Verhältnis zu den Abschlüssen der beruflichen Bildung überdeutlich zeigt. Hier prallen die alte deutsche Tradition des Denkens in Berechtigungen und Zertifikaten, die an bestimmte Curricula und Fächer gebunden sind, und die neue europäische Linie des Denkens in – zumindest dem Anspruch nach – bildungswegunabhängigen Kompetenz-„Assessments“ aufeinander. „Gleichwertigkeit“ von Bildungswegen wird häufig immer noch mit „Gleichartigkeit“ verwechselt.

In Deutschland hat sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert beim Zugang zur Hochschule eine institutionelle Ordnung ausgebildet, welche die Aufnahme eines Studiums von dem Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbenen Studienberechtigung abhängig macht. Diese Konstruktion wurde durch eine scharfe, bildungstheoretisch überhöhte Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sanktioniert, die von den verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus legitimiert wurde (vgl. WOLTER 1990). Danach ist nur das Gymnasium, nicht aber die berufliche Bildung in der Lage, Studierfähigkeit im bildungsidealistischen Verständnis als eine bestimmte Form kulturell normierter Persönlichkeitsbildung zu vermitteln. BAETHGE (2007) hat diese institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung treffend als das „deutsche Bildungsschisma“ bezeichnet. Diese institutionelle Regelung konnte sich im frühen 19. Jahrhundert noch auf eine klare Überlegenheit des Gymnasiums bei der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und theoretischen Wissens berufen. Berufliche Bildung, flächendeckend zu dieser Zeit noch gar nicht etabliert und, soweit schon vorhanden, noch ganz unter vorindustriell-ständischen Bedingungen, ließ den Gedanken einer Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung noch gar nicht aufkommen.

Diese historische Konstruktion ist aber inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit der Reform der beruflichen Bildung in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre zeichnet sich auch hier ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die abstrakt-wis-

sensbasierten Qualifizierungsanteile zunehmen und die „nur“ erfahrungsbasierten Anteile tendenziell abnehmen. Berufsausbildung folgt immer weniger dem traditionellen Modell des Imitationslernens und der „Beistellelehre“, sondern beinhaltet die integrierte Vermittlung von Fachwissen, theoretischem Wissen, Handlungs- und Problemlösungskompetenzen, Schlüsselqualifikationen und praktischem Erfahrungswissen in berufsspezifisch unterschiedlich komplexen Mustern. Das Lern- und Anforderungsniveau ist dadurch deutlich gestiegen, auch wenn zwischen den einzelnen Ausbildungsbereichen bzw. -berufen nach wie vor deutliche Unterschiede zu erkennen sind.

Dieser Wandel, der die Berufsausbildung, die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit nachhaltig verändert (hat), führt zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen, welche die alte intellektuelle Distanz zwischen Gymnasium und Berufsausbildung zwar nicht gleich zum Verschwinden bringt, aber den ursprünglichen kognitiven Vorsprung des Gymnasiums in vielen Ausbildungs- und Berufsfeldern schmelzen lässt. Dem gymnasialen Konzept ganzheitlicher Allgemeinbildung entspricht ein ganzheitliches Konzept beruflicher Kompetenzentwicklung. Auch der Erwerb von Schlüsselqualifikationen oder sozialen Kompetenzen ist längst kein Monopol gymnasialer Bildung mehr, sondern heute eine selbstverständliche Anforderung beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Die Differenzierungslinien verlaufen nicht mehr allein zwischen Gymnasium und beruflicher Bildung, sondern quer durch die Bildungsbereiche und ebenso durch das Spektrum der Ausbildungsberufe und beruflichen Tätigkeitsfelder.

So wie sich traditionelle bildungstheoretische und institutionelle Segmentierungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung langsam auflösen und die Grenzlinien fließender werden, so lösen sich auch historisch gewachsene Abgrenzungen zwischen nicht akademischen und akademischen Berufen in vielen (nicht allen) Tätigkeitsfeldern tendenziell auf. In Deutschland hat sich das Spektrum akademischer Berufe historisch um die hierarchische Struktur des staatlichen Laufbahnsystems herum ausgebildet, die auch die nicht staatlichen Berufs- und Tätigkeitsfelder prägte. In den akademischen Kernprofessionen hatte sich eine relativ klare Unterscheidung zu den nicht akademischen Berufspositionen (Ärzte zu nicht ärztlichen Gesundheitsberufen, Ingenieure zu Technikern, Juristen zu Verwaltungsangestellten) ausgebildet, die auch heute noch gilt. Teichler hatte bereits 1994 darauf hingewiesen, dass „die traditionelle Vorstellung, es könne relativ klar zwischen den akademischen Positionen und den in der beruflichen Hierarchie unmittelbar darunterliegenden Positionen unterschieden werden“ (TEICHLER 1994, S. 29), empirisch immer weniger zutrifft. In vielen Tätigkeitsfeldern sind die Übergänge und Zuordnungen von Tätigkeitselementen und Berufsrollen zu Qualifikationsebenen fließender und durchlässiger geworden.

Dieses ist weniger eine Folge von „Downgrading“-Prozessen bei akademischen Berufen als vielmehr von „Upgrading“-Prozessen in den beruflichen Tätigkeitsfeldern unterhalb der Hochschulebene. Hier sind besonders die Ausbildungs- und Berufswegen in den Blick zu nehmen, die zwischen betrieblicher Ausbildung und Hochschulebene liegen, z. B. Fortbildungsberufe oder vollqualifizierende Ausbildungsgänge des Schulberufssystems, aber durchaus auch die innovationsstarken Teile betrieblicher Berufsausbildung. Durch das Eindringen wissensbasierter analytischer, reflexiver und evaluativer Kompetenzen ist hier nicht nur ein Wandel von erfahrungs- zu wissensbasierten Kompetenzen zu beobachten (vgl. BAETHGE 2008, S. 589 f.), sondern auch dass große Teile der Ausbildung und Weiterbildung in diesen Berufen einer Art „enrichment“ unterliegen, die sich einer strengen Differenzierung zwischen „gerade noch nicht akademisch“ und „schon akademisch“ entzieht. Arbeits- und Berufsrollen werden auf der Grundlage wissenschaftsbasierter Anforderungen neu definiert – ein Prozess, der sich angesichts des Wandels beruflicher Arbeit unter wissenschaftlichen Bedingungen in Zukunft eher noch verstärken wird.

6. Aktuelle rechtliche und quantitative Entwicklungen

Unter den Berufstätigen, die sich in einem akademischen Erststudium befinden, sind zwei unterschiedliche biografische Verlaufstypen zu unterscheiden: Der erste Typus bezieht sich auf Studierende, die ihre Studienberechtigung mit ihrem Schulabschluss (z. B. dem Abitur) erworben und danach eine Berufsausbildung und eine Erwerbstätigkeit absolviert haben (*Studienberechtigung vor Berufsausbildung*). Der zweite Typus umfasst diejenigen Studierenden, die ihre Schulzeit ohne Studienberechtigung abschließen, danach eine Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit (in der Regel mit hoher Weiterbildungsintensität) absolvieren und dann erst eine Studienberechtigung erwerben (*Studienberechtigung nach Berufsausbildung*). Neben diesen beiden Haupttypen gibt es noch eine – statistisch sehr kleine – Gruppe von Studierenden, die ihre Studienberechtigung mit einer Berufsausbildung im Rahmen doppelt qualifizierender Bildungsgänge (Berufsausbildung mit Fach- bzw. Hochschulreife) erworben haben.

Bei dem oben genannten zweiten Typus (*Studienberechtigung nach Berufsausbildung*) sind wiederum zwei unterschiedliche Kategorien zu unterscheiden:

- diejenigen Studierenden, die ihre Studienberechtigung im Rahmen *schulrechtlich geregelter Bildungswege* erlangt haben; dazu gehören vor allem die Absolventinnen und Absolventen der herkömmlichen Einrichtungen des zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs) sowie im Fachhochschulbereich die relativ große Gruppe der Absolventinnen und Absolventen von Fachoberschulen;
- sowie diejenigen Studierenden, die aufgrund *hochschulrechtlich geregelter Wege* zum Hochschulstudium zugelassen worden sind – zum Beispiel über Zulassungs-

oder Einstufungsprüfungen an den Hochschulen oder prüfungsfreie Wege wie das Probestudium, die sich an beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Zugangsberechtigung wenden. Dieser Zugangstypus wird heute oft als *dritter Bildungsweg* bezeichnet. Vor allem diese Gruppe steht im Brennpunkt aktueller bildungspolitischer Debatten über eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule.

Im internationalen Rahmen ist der Sprachgebrauch uneinheitlich. Hier finden sich nebeneinander solche Bezeichnungen wie „adults“, „mature students“ oder „non-traditional students“. Oft wird zwischen „widening participation“ (Öffnung für neue Zielgruppen) und „increasing participation“ (genereller Niveauanstieg in der Bildungsbeteiligung) unterschieden. Inzwischen hat sich in der internationalen Forschung der Begriff „non-traditional students“ weitgehend durchgesetzt (SCHUETZE; SLOWEY 2001). Die Bedeutung dieses Begriffs variiert aber erheblich, abhängig (1) von den institutionellen Bedingungen und Strukturen nationaler Bildungssysteme, (2) von den Partizipationsmustern an Hochschulbildung und (3) von demografischen Faktoren. In komparativen Untersuchungen konnten fünf unterschiedliche, aber keineswegs trennscharfe Bedeutungen des Konzepts „nicht traditionelle Studierende“ identifiziert werden (TEICHLER; WOLTER 2004, SCHUETZE; SLOWEY 2012, WOLTER 2012a):

- (1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen (z. B. Arbeiter- oder Migrantenkinder, „first nations“);
- (2) Personen mit nicht konventionellen, nicht geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichneten Biografien auf dem Wege zur Hochschule;
- (3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (meist durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen);
- (4) Studienanfängerinnen und -anfänger in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns (z. B. älter als 25) und schließlich
- (5) Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren.

In Deutschland werden nicht traditionelle Studierende primär in einer Kombination von (2) und (3) definiert und im Kern mit dem dritten Bildungsweg identifiziert (WOLTER 2012a). Der inflationäre Gebrauch des Begriffs „nicht traditionell“ gerade in der deutschen Debatte hat zu einer Ausweitung seiner Bedeutung geführt, indem immer mehr Gruppen darunter subsumiert wurden (z. B. ältere Studierende, Arbeiterkinder, Migranten, Teilzeit- oder Fernstudierende) – mit einem paradoxen Ergebnis: Aufgrund der unscharfen Definition fällt der Anteil nicht traditioneller Studierender dann so hoch aus, dass eine weitere Öffnung der Hochschule überflüssig wird.

Wie eingangs schon erwähnt, ist ein entscheidender Wendepunkt in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 über den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu sehen (KMK 2009). Nach dieser Vereinbarung sind in Zukunft zwei Wege vorgesehen:

- (1) Alle Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen – auf der Ebene der Meisterin bzw. Meister, Technikerin bzw. Techniker, Fachwirtin bzw. Fachwirt usw. – verfügen zukünftig ohne zusätzliche Prüfung über die allgemeine Hochschulreife. Diese Abschlüsse sind also de facto dem Abitur gleichgestellt. Zuvor gab es hierfür in den Ländern unterschiedliche Regelungen, oft eine fachgebundene Studienberechtigung für ein Fachhochschulstudium.
- (2) Bewerberinnen und Bewerber mit einer qualifizierten Berufsausbildung und mehrjähriger Berufspraxis erhalten eine fachgebundene Hochschulreife – allerdings nur in einem zur Fachrichtung der Ausbildung „affinen“ Studiengang. Sie müssen noch ein „Eignungsfeststellungsverfahren“ absolvieren, an dessen Stelle auch ein Probestudium treten kann. Die Länder haben inzwischen diesen Beschluss der KMK überwiegend in Länderrecht umgesetzt, wobei einige Länder noch über ihre KMK-Vereinbarung hinausgegangen sind.

Diese Neuregelung hat eine erhebliche Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Neben den Personen mit einer „regulären“ Studienberechtigung – aus der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe, aus der Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums oder der Fachoberschule – kommen die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen und qualifizierter Berufsausbildungsgänge hinzu. Es kann vorsichtig geschätzt werden, dass damit in Zukunft etwa 60 Prozent der nachwachsenden Generationen über eine Studienberechtigung verfügen werden, die Mehrzahl bereits im Alter zwischen 18 und 23, die Inhaber von Fortbildungsabschlüssen in einem etwas höheren Lebensalter. Damit ist nicht nur die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ein ganzes Stück weiter vorangekommen, sondern auch die Studienberechtigtenquote weit über die vom Wissenschaftsrat (2006) vorgeschlagene Zielzahl von 50 Prozent hinaus angehoben worden. Vor allem aber sind damit Studienberechtigung und Hochschulzugang formal vom Abitur abgekoppelt worden. Das von BAETHGE (2007) problematisierte Bildungsschema ist noch nicht aufgehoben – zum Beispiel sind seine normativen Nachwirkungen in der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennung von Abschlüssen nicht zu unterschätzen –, aber doch eingeschränkt worden.

Welche Konsequenzen diese Entwicklung für die Nachfrage nach Hochschulbildung hat, ist schwer abzusehen, da nicht bekannt ist, wie hoch Studierinteresse und Studierbereitschaft gerade in den neu erschlossenen Gruppen tatsächlich aus-

fallen. Insbesondere unter den beruflich qualifizierten Personen bedeutet das prinzipielle Studienrecht noch lange nicht, dass dieses tatsächlich auch realisiert wird. Die insbesondere an den Hochschulen vorhandene Befürchtung, die Öffnung des Hochschulzugangs werde zu einem zusätzlichen Schub an Studienanfängerinnen und Studienanfängern führen, der die Hochschulen von ihren Kapazitäten her überfordert, ist weit überzogen. Die Bildungs- und Berufsbiografien der Personen, die zu diesem neuen Kreis beruflich qualifizierter Studienberechtigter zählen, weisen andere Verläufe, Motivations- und Interessenstrukturen auf. Die äußerst geringe Zahl der Meisterinnen und Meister, die in den letzten Jahren ein Studium aufgenommen haben, verdeutlicht das. Die Wirksamkeit von Mechanismen der Selbstselektion oder antizipatorischen Sozialisation ist nicht zu unterschätzen.

Dennoch zeichnen sich statistische Bewegungen ab.³ Während zwischen 1995 und 2008 der Anteil der über den dritten Bildungsweg zugelassenen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (an allen Studienanfängerinnen und Studienanfängern) an allen Hochschulen bei einem Prozent lag, ist er im Jahr 2010 auf 2,1 Prozent angestiegen. (Nach vorläufigen Schätzungen hat er sich im Jahr 2011 noch einmal erhöht.) Er liegt damit immer noch auf einem sehr niedrigen Niveau, hat sich aber immerhin verdoppelt. Besonders deutlich ist dabei der Anstieg im Bereich der Universitäten. Hier betrug der Anteil jahrelang etwa ein halbes Prozent und ist 2010 auf 1,9 Prozent gestiegen. An den Fachhochschulen lag er mit ca. 2 Prozent schon immer höher und hat sich aktuell auf 2,5 Prozent erhöht. Der Anteil der schulischen Einrichtungen des zweiten Bildungswegs an allen Studienanfängern liegt bei 3,6 Prozent und bewegte sich in den letzten Jahren relativ konstant in dieser Größenordnung. Mit gut 90 Prozent ist im Universitätsbereich aber die Dominanz des gymnasialen Abiturs als „Königsweg“ ungebrochen (mit dem zweiten Bildungsweg sogar bei 94 Prozent). Selbst im Fachhochschulbereich, ursprünglich ja einmal als Institution für einen berufsbezogenen Weg zur Hochschule gedacht, beträgt der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten gut 50 Prozent.

Worin liegen die Gründe und Ursachen, dass der dritte Bildungsweg bislang nicht so recht auf eine höhere Nachfrage und Beteiligung stößt? Dafür lassen sich verschiedene Bedingungen identifizieren. Erstens zeichnet sich dieser Bildungsweg trotz der neuen KMK-Vereinbarung immer noch durch eine ausgeprägte Intransparenz und Heterogenität der Regelungen zwischen den Bundesländern aus. Zweitens erweisen sich die vorhandenen Zulassungsregelungen oft noch als unflexibel und restriktiv. Ein Beispiel dafür ist die sogenannte Affinitätsregelung, wonach viele Berufstätige eine Zulassung nur in einem ihrer beruflichen Qualifikation entsprechenden Studienfach erhalten. Eine Vielzahl von Ausbildungsberufen lässt sich aber

3 Die folgenden Daten entstammen einer Sonderauswertung durch das Statistische Bundesamt.

gar keinem Studienfach oder Studiengang zuordnen, und für viele Studienfächer und -gänge finden sich gar keine Vorbildungsberufe. Drittens zeichnet sich Deutschland im internationalen Vergleich durch ein erhebliches Angebotsdefizit an flexiblen Studienformen zum Beispiel durch berufsbegleitendes Teilzeitstudium oder durch Fernstudium aus. Diese sind aber gerade für Bewerberinnen und Bewerber aus dem Beruf sehr attraktiv, weil sie ein berufsbegleitendes Studieren ermöglichen. Auch Verfahren zur Anrechnung beruflicher Leistungen unter Einschluss der Weiterbildung auf das Hochschulstudium sind in Deutschland noch unterentwickelt.

7. Fazit: Lebenslanges Lernen als Paradigma der Hochschulentwicklung

In der deutschen Bildungsdebatte hat sich eine Tradition eingebürgert, den Begriff des lebenslangen Lernens im Wesentlichen mit Weiterbildung und die Funktion der Hochschule beim lebensbegleitenden Lernen im Kern mit wissenschaftlicher Weiterbildung zu identifizieren. Diese Semantik deckt sich nicht mit dem Verständnis lebenslangen Lernens im internationalen Bildungsdiskurs. Hier hat sich ein breiteres, inklusives Verständnis durchgesetzt, das weit über die Weiterbildung als institutionellen Sektor oder als Sequenz in Bildungs- und Lebensverläufen jenseits von Jugend und Pflichtschulzeit hinausgeht und das eher institutionen- und lebenszyklenübergreifend angelegt ist (SCHUETZE 2007, WOLTER 2012b). Mit diesem inklusiven Lern- und Bildungsbegriff hat sich mehr und mehr auch ein systemisches Verständnis durchgesetzt, das lebenslanges Lernen als Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen, nicht nur für die Weiterbildung begreift. Lebenslanges Lernen lenkt nicht nur den Blick auf die biografische Anschlussfähigkeit von Lernprozessen über alle Lebenszyklen („lebenslang“) hinweg, sondern auch auf verschiedene Formen und Orte des Lernens („lebensweit“). Die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch vorstrukturierten Bildungswege sollen möglichst offen, flexibel und transparent sein, sodass ein hohes Maß an Durchlässigkeit und Mobilität ohne Sackgassen gewährleistet ist.

Vier Aspekte sind für dieses systemische Verständnis von lebenslangem Lernen von besonderer Bedeutung:

- (1) die Durchlässigkeit aufeinanderfolgender Bildungsstufen oder -sequenzen, indem institutionell vorgegebene und verfestigte Bildungswege nach einem starren berechtigungsbasierten Laufbahnmodell zugunsten einer Vielfalt unterschiedlicher Bildungswege ohne Sackgassen aufgelöst werden;
- (2) die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, die eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung und Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensformen (wie z. B. Arbeiten, Lernen und Familie) erlauben;

- (3) die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne statt eines „juvenilen“ Bildungskumulationsmodells und schließlich
- (4) die Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten, sodass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander vergleichbar und ggf. „verrechenbar“ werden.

Nach der Bedeutung der Hochschule als einer Institution lebenslangen Lernens zu fragen führt dann dazu, die Funktion der Hochschule wesentlich weiter zu fassen, als es dem traditionellen Verständnis universitärer Weiterbildung entspricht. Das Konzept des lebenslangen Lernens trägt dazu bei, über die Weiterbildung hinaus andere Strukturelemente des Hochschulsystems in den Blick zu nehmen. Von daher lässt sich lebenslanges Lernen als eine Art Mehrebenenkonzept charakterisieren. Durch einen solchermaßen erweiterten Begriff lebenslangen Lernens kommen einige weitere Aspekte der Hochschule in den Blick – so ist die hier im Mittelpunkt stehende Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Studierende ein Element dieses erweiterten Konzepts. *Berufsgleitende Studienangebote und Möglichkeiten des Teilzeitstudiums* sind ein weiteres. Studienangebote, die ein Studium neben dem Beruf ermöglichen, stellen an deutschen Hochschulen ein deutliches Defizit dar, vor allem im Bereich der grundständigen (Präsenz-)Studiengänge, des an deutschen Hochschulen nach wie vor dominierenden Studientyps. Eine weitere Komponente ist die *Anrechnung beruflicher Kompetenzen*.

Schließlich gehört der traditionelle Kern, die *wissenschaftliche Weiterbildung*, zum lebenslangen Lernen im Hochschulsystem. Der Bedarf an beruflicher wissenschaftlicher Weiterbildung steigt stark an, zum einen aufgrund der wachsenden Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, zum anderen aufgrund der hohen Weiterbildungsbeteiligung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, der weiterbildungsaktivsten Gruppe in der Bevölkerung (WOLTER 2011). Eine besondere Variante wissenschaftlicher Weiterbildung wird zukünftig die *Weiterbildung für ältere noch erwerbstätige Hochqualifizierte* darstellen. Schon jetzt ist die Erwerbsbeteiligung von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit Hochschulabschluss überdurchschnittlich hoch. Zwischen der Dauer der Erwerbstätigkeit und dem Bildungsstand gibt es einen sehr deutlichen Zusammenhang. Aufgrund der besonderen Obsoleszenz akademischer Qualifikationen ist damit ohne Zweifel ein besonderer Weiterbildungsbedarf verbunden, gleich ob dieser durch Hochschulen oder andere Anbieter erfüllt wird. *Nachberufliche Studienangebote* werden die Hochschulen in einer Gesellschaft, in der ein immer größerer Anteil älterer Menschen – zukünftig mit einem immer höheren Bildungsniveau – lebt, mehr und mehr auch in den Blick nehmen. Von daher wird die Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten auf akademischem Niveau – wenn auch ohne Berufsorientierung – stark expandieren.

Diese Pluralität von Angebots- und Studienformaten korrespondiert mit der Diversität der Zielgruppen für lebenslange Lernprozesse im Hochschulsystem. SCHUETZE und SLOWEY (2012) unterscheiden folgende Typen von „lifelong learners“ an Hochschulen:

- „second chance learners“, in Deutschland zum Beispiel Studierende des zweiten oder dritten Bildungswegs;
- „equity groups“, Gruppen, die hinsichtlich ihrer Beteiligung an Hochschulbildung unterrepräsentiert sind, die von der ersten Kategorie aber nicht trennscharf abzugrenzen sind;
- „deferrers“, z. B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen;
- „recurrent learners“, solche Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Masters) an die Hochschule zurückkehren;
- „returners“, z. B. vorübergehende Studienab- und -unterbrecher, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen;
- „refreshers“, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen, und
- „learners in later life“, in Deutschland z. B. sogenannte Seniorenstudierende.

Drei Schlussfolgerungen ergeben sich. Erstens lässt sich die bisherige Fokussierung von Weiterbildung an der Hochschule auf wissenschaftliche Weiterbildung kaum noch halten. Der Anteil der Studierenden, die bereits über Berufsausbildung und Erfahrung verfügen und an der Hochschule eine Art Aufstiegsfortbildung suchen, wird zunehmen. Von der Studiengangsystematik der Hochschulen her gesehen absolvieren sie eine akademische Erstausbildung. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs ist ihr Studium aber eine Weiterbildungssequenz, mit der andere Erwartungen und Ansprüche verbunden sind als bei den Studierenden mit einer „Normalbiografie“. Zweitens wird die Frage der Studienformate und Lernorganisation zu einer Schlüsselfrage. Wenn das Ziel darin besteht, die Hochschulen für Berufstätige stärker zu öffnen, dann ist das wichtigste Hindernis nicht (mehr) der Hochschulzugang, sondern eine wenig flexible Studienorganisation. Studium neben dem Beruf, ein bereits in den frühen 1970er-Jahren kreierte Konzept, ist aktueller denn je. Drittens lösen sich die früheren institutionellen, curricularen und bildungstheoretischen Segmentierungen zwischen beruflicher und akademischer Bildung mehr und mehr auf. Zwar gehört es zur historischen und bildungstheoretischen Erbschaft des deutschen Bildungssystems, (vorakademische) berufliche und akademische Bildung als zwei Sphären zu denken, die hierarchisch voneinander getrennt sind. Die qualitativen Veränderungen, die sich aus dem wissenschaftsgesellschaftlichen Wandel von Arbeit, Beruf und

Beschäftigung ergeben, deuten aber eher auf eine stärkere „Verwissenschaftlichung“ auch der beruflichen Bildung hin. Institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule ist dann ein Teil dieser Neukonfiguration.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld 2010
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: LEMMERMÖHLE, DORIS; HASSELHORN, Markus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen 2007, S. 93–116
- BAETHGE, Martin: Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: CORTINA, Kai S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 541–598
- BANSCHERUS, Ulf: Lebenslanges Lernen in Bologna-Prozess. In: WOLTER, Andrä; WIESNER, Gisela; KOEPERNIK, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München 2010, S. 221–237
- BLINKERT, Baldo: Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1974
- BONIN, Holger u. a.: Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. Bonn 2007
- BUTTLER, Friedrich; TESSARING, Manfred: Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 26 (1993), S. 467–476
- HELMRICH, Robert; ZIKA, Gerd (Hrsg.): Beruf und Qualifikation in der Zukunft. Bielefeld 2010
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009
- SCHUETZE, Hans G.: Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht 6 (2007), S. 177–188
- SCHUETZE, Hans G.; SLOWEY, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. London 2001
- SCHUETZE, Hans G.; SLOWEY, Maria (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London 2012
- TEICHLER, Ulrich: Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy 4 (1991), S. 11–20
- TEICHLER, Ulrich: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: KONEGEN-GRENIER, Christiane; SCHLAFFKE, Winfried (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf. Köln 1994, S. 21–37
- TEICHLER, Ulrich; WOLTER Andrä: Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 13 (2004) 2, S. 64–80

- VESTER, Michael: Postindustrielle oder industrielle Dienstleistungsgesellschaft: Wohin treibt die gesellschaftliche Arbeitsteilung? In: WSI-Mitteilungen 64 (2011), S. 629–639
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Köln 2006
- WOLTER, Andrä: Die symbolische Macht des Abiturs. In: KLUGE, Norbert; SCHOLZ, Wolf-Dieter; WOLTER, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg 1990, S. 49–116
- WOLTER, Andrä: Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland – Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung (2011) 4, S. 8–35
- WOLTER, Andrä: From Individual Talent to Institutional Permeability – Changing Policies for Non-traditional Access Routes in German Higher Education. In: SCHUETZE, Hans G.; SLOWEY, Maria (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London 2012a, S. 43–59
- WOLTER, Andrä: Lebenslanges Lernen. In: SANDFUCHS, Uwe u. a. (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn 2012b, S. 181–187

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: WOLTER, ANDRÄ: Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang?
Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule.
In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, ULRICH (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?
Bonn 2013, S. 191-212



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>