



Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung – Wo steht Deutschland heute?

Von: **Prof. Dr. Andrä Wolter** (*Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung*)

1. Die Segmentierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Von den Anfängen deutscher Universitäten im 14. Jahrhundert bis weit in das 20. Jahrhundert hinein war Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung kein bildungspolitisches Thema. Beide Sektoren waren strikt voneinander getrennt, und diese Differenzierung setzte nicht erst an der Schwelle zur postschulischen Bildung an, sondern wurde bereits durch die Struktur des Schulsystems und die entsprechenden Bildungswege vorgezeichnet. Erst in den letzten Jahrzehnten gewann die bildungspolitische Entwicklung im Grenzbereich zwischen beruflicher Bildung und Hochschule erkennbar an Dynamik, auch wenn sie immer noch, mehr von Seiten der Hochschulen als der beruflichen Bildung, von Vorbehalten geprägt ist, die noch ganz der historisch überlieferten institutionellen und sozialen Distinktion zwischen den beiden Sektoren verhaftet sind. In den letzten Jahren hat das Thema Durchlässigkeit zwischen den beiden Sektoren dann erkennbar an Aufwind gewonnen.

Ein wichtiger Impuls für den etwa seit der Jahrtausendwende einsetzenden Diskurs zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung war die sich ausbreitende Befürchtung um einen zunehmenden Fachkräftemangel gerade bei Fachkräften mit Hochschulabschluss. Sie leitete insofern so etwas wie einen arbeitsmarktpolitischen Paradigmenwechsel ein, als in den Jahrzehnten vorher eher ein Überhang an Arbeitskräften mit Hochschulabschluss als Folge einer ausufernden Hochschulexpansion befürchtet wurde. Diese arbeitsmarktpolitische Apokalypse ist bis heute zwar nicht ganz verschwunden, wie die Debatte über einen angeblichen Akademisierungswahn zeigt (kritisch dazu Wolter 2017), wird aber zunehmend weniger geteilt. Dieser Fachkräftebedarfsdiskurs ist bildungspolitisch vermutlich mindestens ebenso wirkmächtig gewesen wie die traditionellen Begründungsmuster für eine größere Durchlässigkeit: die immer noch vorhandene ausgeprägte soziale Ungleichheit in den Studierchancen oder die vor allem von der europäischen Bildungspolitik thematisierte neue Rolle der Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens.

Wenn man verstehen will, warum sich das deutsche Bildungssystem über lange Zeiten so schwer mit der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung getan hat, so liefert Martin Baethges Konzept des deutschen Bildungsschismas eine plausible Erklärung. Mit diesem Begriff bezeichnet Baethge die historisch etablierte, strukturell verfestigte Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, „die dauerhafte wechselseitige Abschottung von Bildungsbereichen gegeneinander, die darauf beruht, dass jeder Bildungsbereich einer anderen institutionellen Ordnung folgt“ (Baethge 2007, S. 97 f.). Diese Segmentierung manifestiert sich in verschiedenen Systemmerkmalen: in den Zielperspektiven, den curricularen Referenzpunkten, den politischen Steuerungsverfahren und der Finanzierung, dem Status der Lernenden wie dem des Lehrpersonals und der jeweiligen Lernorganisation. Sie bestimmt(e) auch das Verhältnis von Berufsausbildung und Hochschulausbildung (Baethge/Wolter 2015). Die besondere Bedeutung des Bildungsschismas beruht unter anderem darauf, die institutionelle Segmentierung durch den Dualismus

Prof. Dr. Andrä Wolter

Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung



Dr. phil. habil., ist Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung an der Humboldt-Universität in Berlin und freier Mitarbeiter des Hochschul-Information-Systems (HIS) in Hannover. Er ist 1950 geboren. Studiert hat er die Fächer Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichte an der Universität Oldenburg, dort auch 1986 promoviert und sich 1992 für das Fachgebiet Bildungsforschung und Bildungsplanung habilitiert. Von 1975 bis 1990 war er wissenschaftlicher Assistent bzw. Mitarbeiter an der Universität Oldenburg, von 1990 bis 1993 Arbeitsbereichsleiter Hochschule und Forschungseinrichtungen am ...

[\[weitere Informationen\]](#)

zwischen zwei Kulturen zu überhöhen, wonach die gymnasial-akademische Kultur eine Art Suprematie gegenüber der industriell-handwerklichen Kultur genießt.

Historisch ist das Bildungsschema ein Resultat der sich seit aus der mittelalterlichen Ständeordnung entwickelnden Differenzierung zwischen handwerklicher Berufsausbildung und eines davon strikt getrennten Bildungsweges, der über höhere Schulen (zunächst die Lateinschule, später das Gymnasium) in die Universität führte. Die vorindustrielle ständische Form der Berufsausbildung wurde seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert unter Ergänzung ihrer schulischen Komponente (zunächst die Fortbildungsschule, dann die Teilzeitberufsschule) schrittweise zur dualen Berufsausbildung weiterentwickelt und weitgehend von der industriellen Berufsausbildung adoptiert. Das „Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge 2007, S. 105) wies im 20. Jahrhundert nicht nur ein erhebliches Beharrungsvermögen auf, gestützt auf machtvolle Interessensstrukturen und seine Zementierung in den Strukturen des Arbeitsmarktes und Beschäftigungssystems. In Baethges Worten: „Das deutsche Bildungsschema ist so stark sowohl im deutschen Produktionsmodell als auch in der Sozialstruktur der deutschen Gesellschaft verankert, dass alle Reformanstrengungen im 20. Jahrhundert es nicht zum Einsturz bringen konnten“ (Baethge 2007, S. 109).

Auch wenn die Segmentierung zwischen diesen beiden Sektoren weit in die alteuropäische Ständeordnung zurückreicht, so weist ihre weitere Ausformung einen Höhepunkt auf: die staatliche Regulierung des Hochschulzugangs zwischen 1780 und 1850 und die in etwa zeitgleiche, bis heute nachwirkende bildungstheoretische Legitimation der Differenzierung zwischen Bildung und Ausbildung im Kontext des deutschen Bildungsidealismus, der die Exklusivität des gymnasial-universitären Bildungsweges und dessen Abgrenzung von der Berufsausbildung nachhaltig prägte. Die scharfe bildungstheoretische Trennungslinie, die der deutsche Bildungsidealismus – eine zusammenfassende Bezeichnung der wichtigsten idealistischen Strömungen in der Bildungsphilosophie des frühen 19. Jahrhunderts (vgl. Strzelewicz 1966) – zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zog, hatte zwei historisch bis heute nachwirkende Folgen. Erstens bildete sich für den Hochschulzugang über das Gymnasium eine eigene institutionelle Ordnung aus, welche die berufliche Bildung ausgrenzte. Zweitens entwickelte die Universität im Blick auf ihren Auftrag ein exklusives Selbstverständnis, das ein Universitätsstudium normativ deutlich von der Berufsausbildung abhob. Beides zusammen konstituierte eine ausgeprägte soziale Distinktionsfunktion akademischer Bildung gegenüber der nicht-akademischen Berufsausbildung, eine Art Zwei-Klassen-System postschulischer Bildung.

Die deutsche Tradition, gymnasialer Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zu attestieren, hat sich in der Regelung des Hochschulzugangs deutlich niedergeschlagen. Seit dem frühen 19. Jahrhundert ist die Aufnahme eines Universitätsstudiums an eine formale schulische Berechtigung, das Abitur, gebunden. Erst in der jüngeren Vergangenheit zeichnet sich eine Öffnung ab, die jedoch bislang nur sehr bescheidene Auswirkungen zeigt (siehe dazu Abschnitt 4). Nur für die seit etwa 1970 vorhandenen Fachhochschulen gelten andere schulische Voraussetzungen, die sogenannte Fachhochschulreife, die neben einigen Sonderwegen zumeist über den Abschluss der Fachoberschule führt. So erfolgt die Allokation für den Hochschulzugang in Deutschland, anders als in vielen anderen Ländern, nicht an der Schwelle zur Hochschule, sondern bereits im Schulsystem, indem die Studienberechtigung exklusiv an eine bestimmte Institution gebunden wurde – das Gymnasium. Zugleich wurde die berufliche Bildung vom Hochschulzugang ausgeschlossen, solange kein (Fach-) Abitur vorlag.

Eine besondere Signatur hatte die Reifeprüfung dadurch gewonnen, dass sie gesellschaftlich immer mehr darstellte als eine schulische Berechtigung. Da sich die Einführung des Abiturs in einer eigentümlichen Symbiose mit den Bestrebungen des deutschen Bildungsidealismus vollzog, wurde das Abitur gleichsam zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht – und die berufliche Bildung bildungsrechtlich und bildungstheoretisch davon abgesetzt. Dies setzt sich fort in einem je nach Ausbildungstyp differenzierten Wissens- und Kompetenzverständnis, das einerseits an beruflichem Erfahrungswissen und praktisch-beruflicher Handlungskompetenz, andererseits an eher reflexivem, kognitivem akademischen-theoretischen Wissen orientiert ist. Vor diesem Hintergrund war die Berufsausbildung nicht nur rechtlich vom Hochschulzugang ausgeschlossen, sondern diese Exklusion wurde auch noch bildungstheoretisch dadurch legitimiert, dass die berufliche Bildung überhaupt nicht für die Aufnahme eines Hochschulstudiums qualifiziert, in der Terminologie der Gymnasialpädagogik, keine Studierfähigkeit vermittelt.

Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge vom Beruf in die Hochschule immer einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als legitimer Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden neben dem Externenabitur am ehesten

die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die mit dem nachträglichen Erwerb des Abiturs das Stigma der nur beruflichen Qualifikation tilg(t)en. Diese rigide Differenzierung wurde erst in den letzten Jahrzehnten mit einer schrittweisen Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulreife ein Stück weit aufgebrochen (Wolter 2015).

In den letzten Jahren beziehungsweise Jahrzehnten haben sich jedoch im Grenzbereich zwischen schulischer Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung zahlreiche Neuansätze entwickelt, die sich nicht mehr uneingeschränkt der Logik des Bildungsschismas fügen. Sie stellen zwar die anhaltende historisch überlieferte Gültigkeit des Bildungsschismas nicht in Frage, aber sie eröffnen neue Passagen der Durchlässigkeit und stellen neue Verknüpfungen zwischen den Sektoren her. Insgesamt hat sich inzwischen eine bunte Vielfalt solcher Inseln der Durchlässigkeit ausgebildet, teilweise im Schulsystem, teilweise in der Berufsausbildung oder im Hochschulsystem und teilweise an den Übergangsstellen. Sie hebt noch nicht die strukturell fest verankerte Segmentation zwischen den Bildungssektoren auf, aber sie etabliert „a wider intermediate zone between vocational educational training and higher education“ (Baethge und Wolter 2015, S. 106). Drei verschiedene Entwicklungslinien sind hier zu unterscheiden.

- Erstens sind innerhalb des Schulsystems neue Einrichtungen etabliert worden oder haben an Bedeutung gewonnen, die dazu beitragen, die institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu vergrößern. Heute führt eine Vielzahl von (Aus-)Bildungseinrichtungen zur Hochschulreife, welche die berufliche Bildung nicht mehr vollständig ausgrenzen. Wenn hier von institutioneller Durchlässigkeit die Rede ist, dann bezieht sich das auf die formalen Bedingungen, unter denen Berechtigungen und Titel erworben werden können, die zum Hochschulzugang hinführen. Eine andere Frage ist, welche faktische, statistische Bedeutung solche Wege haben und ob sie dazu beitragen, die „reale“ Durchlässigkeit zu vergrößern.
- Zweitens haben sich im Hochschulsystem Bildungsformate entwickelt, die berufliche Bildung und Hochschulstudium in neuen Formen miteinander *verknüpfen*. Das bekannteste Beispiel hierfür sind die Dualen Studiengänge. In einem weiten Sinne zählt auch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zu diesen neuen Formen der Verknüpfung, auch wenn die Studienorganisation davon nur marginal betroffen ist.
- Und drittens schließlich ist durch verschiedene Initiativen und Regelungen der direkte Übergang aus der beruflichen Bildung in die Hochschule neugestaltet und erweitert worden, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu vergrößern. Hierzu gehört neben verschiedenen Förderprogrammen vor allem der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06. März 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Auch wenn es zwischen den beiden zentralen Feldern – Durchlässigkeit (Übergänge) und Verknüpfung (Formate) – Berührungspunkte und Überschneidungen, nicht zuletzt gemeinsame bildungstheoretische und -politische Begründungsmuster gibt, sollten beide Aspekte differenziert betrachtet werden. In den letzten Jahren ist angesichts der hohen Zahl der Studienabbrecher/-innen die umgekehrte Durchlässigkeit aus der Hochschule in die berufliche Bildung (reziproke Durchlässigkeit) hinzugekommen. Da hier streng genommen die Durchlässigkeit nicht für die berufliche Bildung, sondern für Studienberechtigte mit Hochschulereifungen, wenn auch ohne Hochschulabschluss erweitert werden soll, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden.

2. Schulische Diversifizierung in der Sekundarstufe II

Eine wesentliche Veränderung hat sich über einen längeren Zeitraum in der Sekundarstufe II vollzogen, indem die institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule durch eine Diversifizierung der Schulformen erhöht wurde. Mit der Einführung der Fachhochschulen in Deutschland wurde ein eigener Zugangsweg neben dem Abitur geschaffen, die Fachhochschulreife, die hauptsächlich an verschiedenen berufsbildenden Einrichtungen, primär der Fachoberschule erworben wird. Damit wurde eine berufsbezogene Form der (Fach-) Hochschulreife etabliert, die nicht mehr über das Abitur führt. Die Mehrzahl der Absolvent/inn/en der Fachoberschulen verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Daneben wurden in den Ländern weitere Schulformen eingeführt (zum Beispiel die Berufsoberschule), die über eine Berufsausbildung zur (Fach-) Hochschulreife führen.

Eine deutliche curriculare Diversifizierung der gymnasialen Oberstufe vollzog sich mit der Einführung bzw. dem Ausbau von Berufs- und Fachgymnasien seit den 1970er Jahren, an wenigen historischen Vorläufern (wie den Technischen Gymnasien und den Wirtschaftsgymnasien) anknüpfend (Kramer 2015). Diese Gymnasien erweitern zwar das gymnasiale Kerncurriculum um einen berufsbezogenen Schwerpunkt, führen aber in der Regel zu keinem anerkannten Berufsabschluss. Die Integration berufsbezogener

Fachrichtungen oder Schwerpunkte in das Curriculum entspricht jedoch nicht mehr der klassischen Idee des Gymnasiums, basierend auf der strikten Differenzierung zwischen allgemeiner Schulbildung und Berufsausbildung.

Die Fachhochschulreife wird fast ausschließlich über berufliche Schulen erworben – im Schuljahr 2018 verließen 10,5 % aller Schulabgänger/-innen das Schulsystem mit einer Fachhochschulreife, davon 0,1 % aus einer allgemeinbildenden Schule.[1] Von den gut 40 %, die das Schulsystem mit einer allgemeinen Hochschulreife verließen, hatten 6,5 % das Abitur in einer beruflichen Schule erworben. In einigen Bundesländern (u.a. Baden-Württemberg) erwerben mehr als 20 % der Abiturient/inn/en ihren Abschluss, in der Regel die allgemeine Hochschulreife, an Berufsgymnasien. Neben der curricularen Diversifizierung hat sich auch eine Differenzierung im Übergangsverhalten der Studienberechtigten nach Schulabschluss vollzogen. Schon seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert lässt sich beobachten, dass Studienberechtigte insbesondere in Zeiten größerer Aufnahme Probleme des akademischen Arbeitsmarktes auf ein Studium verzichten und eine Berufsausbildung absolvieren (Titze 1990). Die traditionelle Gymnasialkultur hat dies eher als Abwertung des Abiturs wahrgenommen.

Mit der Bildungsexpansion, insbesondere dem Wachstum des Gymnasiums, nimmt der Anteil der Studienberechtigten unter den Neuzugängen in der betrieblichen Berufsausbildung deutlich zu. Inzwischen ist ihr Anteil an den Neuzugängen in die duale Ausbildung mit circa 23 % genauso hoch wie der Anteil derjenigen mit Hauptschulabschluss, dem „klassischen“ Weg in die duale Ausbildung. Dieser Wandel in der schulischen Vorbildung für eine duale Ausbildung ist zum Teil eine Folge des veränderten Angebots an Bewerbern, zum Teil veränderter Rekrutierungsstrategien oder Qualifikationsanforderungen der Betriebe. Dabei konzentrieren sich Studienberechtigte auf relativ wenige kaufmännische, administrative und technische Berufsgruppen. Die Motive für den Übergang von Studienberechtigten in eine Berufsausbildung sind vielschichtig: als Alternative zu einem Hochschulstudium, insbesondere in solchen Berufsfeldern, in denen sich das Abitur mehr oder weniger als Standard durchgesetzt hat; als Vorstufe zu einem Studium, oft als eine Art Versicherungsstrategie gegen die Risiken des akademischen Arbeitsmarktes oder aus anderen Gründen. Studienverzicht und Entscheidung für eine Berufsausbildung sind oft auf finanzielle Überlegungen, den Vorteil kürzerer Ausbildungszeiten und einer praxisnahen Ausbildung zurückzuführen.

Studienberechtigte können die Hochschulreife auch in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang erwerben. Im Unterschied zu den Beruflichen Gymnasien vermitteln doppelqualifizierende Bildungsgänge neben der Hochschulreife auch einen anerkannten Berufsabschluss, wenngleich nur in wenigen Berufsfeldern. Doppelqualifizierende Bildungsgänge sind in verschiedenen Formen inzwischen in vielen Bundesländern vorhanden. Auch solche Möglichkeiten fügen sich nicht mehr der Fixierung auf ein ausschließlich allgemeinbildendes Verständnis von Hochschulreife, sondern orientieren sich eher an der Idee der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II, die der strikten Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung geradezu entgegengesetzt ist.

Trotz dieser Öffnung des Schulsystems für berufsbezogene Wege zur Hochschulreife ist der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden (mit einem anerkannten Abschluss) in den letzten 25 Jahren dramatisch gesunken. Während 1994 noch 34 % der Studierenden über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten, waren es im Jahr 2016 nur noch 22 %. Dieser Rückgang fällt im Bereich der Fachhochschulen, die ja ihrer Gründungsidee nach einen berufsbezogenen Weg zur Hochschule bilden sollten, von 65 % (1994) auf 36 % (2016) noch drastischer aus als bei den Universitäten (von 25 auf 14 %).[2] In diesen Daten sind außer den genannten schulischen Wegen auch Absolvent/inn/en des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs) sowie die beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulreife, häufig auch als Dritter Bildungsweg bezeichnet, enthalten, die zusammen durchschnittlich etwa 6 % der Studierenden ausmachen. Dieser deutliche Rückgang im Anteil beruflich qualifizierter Studierender steht im Widerspruch zu den verschiedenen in den letzten Jahren unternommenen bildungspolitischen Aktivitäten, die Hochschulen in Deutschland stärker für diese Zielgruppe beruflich Qualifizierter zu öffnen. Die Daten zeigen anschaulich, dass größere institutionelle Durchlässigkeit keineswegs in eine faktische Durchlässigkeit münden muss.

3. Neue Formen der Verknüpfung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Verberuflichung des Studiums: Auch im Hochschulsystem lassen sich Wandlungsprozesse beobachten, welche die traditionelle Berufspraxisdistanz des Hochschulstudiums ein Stück abgebaut haben. So sind die Hochschulen, speziell die Universitäten, verstärkt seit dem Bologna-Prozess unter Druck geraten, sich von dem alten Paradigma einer forschungsbasierten akademischen

Persönlichkeits- und Nachwuchsausbildung mit seiner charakteristischen Berufsdistanz zu verabschieden und sich ihrer – wie auch immer gearteten – beruflichen Qualifizierungsfunktion zu stellen (Banscherus/Wolter 2012). Allerdings gibt es hier starke Unterschiede nach Hochschultyp und Studiengang. Insbesondere die stärkere Differenzierung des Hochschulsystems und die Diversifizierung von Studienangeboten haben wesentlich dazu beigetragen, dass sich eine Vielzahl spezialisierter Studiengänge ausgebildet hat, die häufig auf eng definierte Tätigkeitsfelder vorbereiten. An Fachhochschulen und in dem in den letzten 20 Jahren sprunghaft angewachsenen, deutlich stärker spezialisierten privaten Hochschulsektor ist diese Entwicklung weiter vorangeschritten als im Bereich der Universitäten.

Akademisierung von Ausbildungsgängen: Ein weiteres Beispiel, wie die früheren festen Grenzlinien zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung fließender werden und hier eine Art Entgrenzung stattfindet, ist die Verlagerung von Ausbildungsgängen, die bislang in Institutionen außerhalb des Hochschulbereichs, primär im Schulberufssystem, angeboten werden, in den Hochschulbereich (z.B. bei Erziehungs- und Gesundheitsberufen). Diese Form der Akademisierung von Berufen und Ausbildungswegen zeigt deutlich an, wie sich die früheren Differenzierungen und institutionellen Zuordnungen zwischen Berufsausbildung und Hochschulbildung verschieben. Die Vielfalt der neuen Angebote ist beträchtlich; überwiegend finden sie sich im Fachhochschulbereich, oft als duale Studiengänge, um den Praxisbezug zu wahren. Meist erfolgt keine vollständige Verlagerung. Deshalb spricht Peer Pasternack (2013) von einer Teilprofessionalisierung bzw. -akademisierung. Die beiden hier genannten Formen – Verberuflichung des Studiums und Akademisierung von Ausbildungsgängen – führen aber nur teilweise zu einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, am ehesten noch bei der Verlagerung von Ausbildungsgängen in die Hochschule. Hier erschließen die Hochschulen eine Klientel, die sonst im Schulberufssystem (Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen) ausgebildet wird.

Anrechnung beruflicher Kompetenzen: Traditionell konzentriert sich die Debatte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf Fragen des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung. Seit der Jahrtausendwende ist ein weiterer Diskurs- und Handlungsfeld hinzugekommen, das der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vergleiche dazu umfassend Müskens 2017). Ausgangspunkt ist hier die Annahme, dass berufliche (Weiter-)Bildung und Berufsarbeit fachliche und überfachliche Kompetenzen vermitteln können, die sich in unterschiedlichem Umfang curricular mit dem Studium überschneiden können. Solche Schnittstellen variieren mit der Affinität zwischen Beruf und Studienfach und den im Beruf erworbenen Fähigkeiten. Ziel von Anrechnungsverfahren ist primär die Vermeidung curricularer Redundanzen zwischen Aus-/Fortbildungs- und Studiengängen im Interesse einer zeitlichen Rationalisierung des Studiums. Insofern Anrechnungsverfahren auf der Prämisse beruhen, dass es solche Interferenzen geben kann, stellen sie einen Bruch mit dem Bildungsschema dar, wonach es sich bei beruflicher und akademischer Bildung um zwei gänzlich unterschiedliche, hierarchisch gestufte Qualifizierungswege handelt.

Im Mittelpunkt stehen zwar oft Studieninteressenten, die über berufliche Qualifikationen und Erfahrungen, nicht aber über eine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen. Diese Form der Durchlässigkeit bezieht sich aber keineswegs allein auf diese Zielgruppe, sondern auf alle Studierenden, die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben und erwerbstätig waren, unabhängig von der Art der Hochschulreife – also auf die bereits genannten 22 % der Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation, von denen nur eine Minderheit überhaupt die Möglichkeit der Anrechnung nutzt. Anders als in einigen anderen Staaten begründen anrechenbare berufliche Leistungen in Deutschland keinen Zulassungsanspruch, sondern nur einen Anspruch auf Verrechnung mit den Studienanforderungen, wenn eine formale Studienberechtigung vorhanden ist. In der Entwicklungs- und Erprobungsphase, insbesondere im Rahmen der ANKOM-Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (1. Phase 2005-2007), sind drei Typen von Anrechnungsverfahren entwickelt worden: die pauschale für einen Ausbildungs- oder Fortbildungsgang, die individuelle Anrechnung sowie ein kombiniertes Modell (vergleiche dazu Lenz und Schmitt 2016; Müskens 2017). Hochschulen, insbesondere Hochschullehrer/-innen, verhalten sich oftmals eher zurückhaltend gegenüber Anrechnungsverfahren, weil sie noch die traditionelle Vorstellung von Segmentierung verteidigen.

Hybride/Duale Studiengänge: Die Bezeichnung Hybride Studienangebote wird teilweise als Synonym für Duale Studiengänge verwendet, teilweise als Sammelbezeichnung für mehrere Formate, in denen berufliche (Weiter-)Bildung und Studium in unterschiedlicher Weise miteinander verknüpft werden. In jedem Fall werden bei hybriden Angeboten zwei, teilweise drei Lernorte in einem Studiengang miteinander verbunden – in welcher Form auch immer. Die Verknüpfung zwischen den Lernorten kann unterschiedliche Integrationsgrade aufweisen: Sie kann in bloßer zeitlicher Parallelität (zum Beispiel beim berufsbegleitendem

Studium) oder in curricular und organisatorisch geregelter Form bestehen (wie beim Dualen Studium). Sie kann auf der Ebene der akademischen Erstausbildung oder der akademischen Weiterbildung erfolgen. Es können mehrere Abschlüsse, ein Berufs- (gemäß Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung) und ein Hochschulabschluss (sog. ausbildungsintegrierender Typ), teilweise auch drei Abschlüsse (zusätzlich noch ein Fortbildungsabschluss), oder nur ein Hochschulabschluss mit ausgedehnten Praxisphasen (sog. praxisintegrierender Typ) erworben werden.

Duale Studiengänge haben in Deutschland bereits eine längere Tradition, zunächst außerhalb des Hochschulsystems, z.B. in Berufsakademien. Seit den 1980er Jahren fand dieses Ausbildungsmodell vermehrt Eingang in die Fachhochschulen, zum Teil unter Bezeichnungen wie Studium im Praxisverbund, Studium mit vertiefter Praxis, Verbundstudium oder kooperative Studiengänge. Nach der Wiedervereinigung wurde das Berufsakademiekonzept in einigen der neuen Länder eingeführt – unter anderem in Sachsen – und breitete sich auch in Westdeutschland weiter aus, auch in privaten Einrichtungen. In einigen Ländern wurden die Berufsakademien in den letzten Jahren entweder in Fachhochschulen integriert oder – wie in Baden-Württemberg – in eine Duale Hochschule umgewandelt.

Im Windschatten des Bologna-Prozesses entwickelte sich das Modell des Dualen Studiums zu einem Studienreformkonzept, das eines der traditionellen Strukturprobleme des Hochschulstudiums in Deutschland, die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, zu lösen verspricht. Nicht zuletzt aufgrund der recht hohen Attraktivität solcher Ausbildungsangebote unter Studieninteressierten führte das in den letzten Jahren zu einer raschen Ausbreitung vor allem im Bereich der Fachhochschulen. An den Universitäten sind solche Angebote immer noch sehr selten. Neben Fachhochschulen bieten nach wie vor auch Berufsakademien (wie zum Beispiel im Freistaat Sachsen) Duale Studiengänge an. Sowohl in der Anzahl der Dualen Studiengänge wie in der Zahl der dort immatrikulierten Studierenden lässt sich ein starker Wachstumstrend erkennen (BIBB 2020). Die Zahl der Studiengänge ist von 512 (2004) auf 1.662 (2019) angestiegen (davon ca. 1.200 an Fachhochschulen sowie 240 an Dualen Hochschulen), in denen ca. 4 % aller Studierenden in Deutschland eingeschrieben sind. An den Fachhochschulen (unter Einschluss der Dualen Hochschulen) beträgt ihr Anteil sogar gut 9 %. Schwerpunkte liegen in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie in den sozialen Berufen (Erziehung, Gesundheit, Sozialarbeit). Etwas mehr als die Hälfte aller Dualen Studiengänge sind praxisintegrierend, etwa ein Drittel ausbildungsintegrierend. Allerdings verläuft die Entwicklung zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Alles in allem bildet dieses Format, statistisch gesehen, noch eher ein Randelement im deutschen Hochschulsystem.

Der Begriff des Dualen Studiums erfährt inzwischen eine inflationäre Ausbreitung als Marketinginstrument. Unter dieser Bezeichnung findet eine Proliferation unterschiedlicher Studiengangtypen statt, die sich nicht nur nach der Art und zeitlichen Verknüpfung zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Arbeitsplatz, sondern auch nach Art der curricularen Normierung, des Theorie-Praxis-Transfers und der Qualitätssicherung erheblich voneinander unterscheiden (Hähn und Krone 2015). Nach einer umfangreichen Sondierung der Vielfalt Dualer Studiengänge hat der Wissenschaftsrat (2013) daher eine Typologie vorgeschlagen, die zum einen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen nach Art der Verknüpfung zwischen den Lernorten unterscheidet. Im engeren Sinne sind Duale Studiengänge dann nur solche, die zwei Kriterien erfüllen: Sie bieten (1) ein wissenschaftliches Studium an, und (2) sie verknüpfen systematisch (das heißt curricular und vertraglich oder in anderer Form geregelt) die beiden Lernorte Hochschule und Arbeitsplatz miteinander. Außerdem sollte zwischen Dualen Studiengängen in der akademischen Erstausbildung und solchen in der Weiterbildung unterschieden werden. Studienmodelle, die lediglich eine zeitliche Parallelität von Studium und Arbeit ohne curriculare oder sonstige Abstimmung erlauben und den Modus der Verknüpfung im Wesentlichen dem einzelnen Studierenden überlassen, wie zum Beispiel ausbildungs- und berufsbegleitende Studienmodelle, sollten daher nicht als Duale Studiengänge bezeichnet werden.

Duale Studiengänge zeigen eine Reihe von Vorzügen sowohl für Studierende wie die beteiligten Unternehmen. Aus der Studierendenperspektive weisen Duale Studiengänge drei zentrale Vorzüge auf: den Praxisbezug des Studiums, das eigene Einkommen bereits während des Studiums und die hohe Übernahmewahrscheinlichkeit nach dem Studienabschluss. Aus der Perspektive der Betriebe stehen die Orientierung am betrieblichen Qualifizierungsbedarf (passgenaue Ausbildung), die Fachkräftesicherung mit einer längerfristigen Firmenbindung, das selektive Auswahlverfahren der Bewerber und die frühzeitige betriebliche Sozialisation und Integration im Vordergrund. Eine besondere Bedeutung hat dabei die Bewerberauswahl als Teil der betrieblichen Personalplanung und -entwicklung. Anders als bei nicht-dualen Studiengängen erfolgt die Auswahlentscheidung für die Studienplatzvergabe in Dualen Studiengängen über die beteiligten Unternehmen (Praxispartner). Krone und Mill (2014, S. 54) sprechen von der Gatekeeper-Funktion der Unternehmen. Zum Studium zugelassen wird ein Interessent in der Regel nur dann, wenn

er einen Ausbildungs- oder Praxisvertrag vorweisen kann. Dadurch wird angesichts der sehr hohen Nachfrage ein Creaming-Effekt hergestellt.

Trotz dieser Vorzüge eines Dualen Studiums weist dieses Format aber auch einige Schwächen und damit einen Optimierungsbedarf auf.[3] Die Verzahnung von Theorie – als schlagwortartige Kurzform für akademisch vermitteltes Fachwissen – und betrieblicher Praxis ist zwar der zentrale Vorteil Dualer Studiengänge. Ihre Realisierung im Studium wirft aber offenkundig eine Reihe von Schwierigkeiten auf, die vor allem damit zusammenhängen, dass Theorie und Praxis nicht nur unterschiedliche Wissenstypen, sondern auch unterschiedliche didaktische Organisationsmuster mit ihrer je eigenen institutionellen Logik repräsentieren (Langfeldt 2018). So berichtet die Mehrzahl der in der acatech-Studie (Wolter et al. 2014) befragten Studierenden, dass die Praxistätigkeiten und die Studieninhalte nicht oder zu wenig miteinander abgestimmt sind. Im Ergebnis monierte mehr als jeder zweite Befragte (56 %), dass der Theorie-Praxis-Transfer kaum durch studienorganisatorische oder betriebliche Arrangements hergestellt wird, sondern gleichsam individuell geleistet werden muss. Aus der Sicht der Studierenden scheint es oft eher eine Parallelität des Lernens als ein integratives Lernen zu geben.

Aufgrund der Kumulation der Anforderungen liegt ein Schlüsselproblem des Dualen Studiums in seinen verschiedenen Varianten in der Studierbarkeit. Die Verbesserung der Studierbarkeit durch zeitliche Entlastung und größere Flexibilität in der Studiengestaltung ist daher eine bleibende Aufgabe. Bei den Hochschulen ist die Befürchtung weit verbreitet, das duale Studium adressiere primär den Bedarf von Unternehmen und vernachlässige die wissenschaftliche Qualität des Studiums. Von daher wird verständlich, dass der Wissenschaftsrat in seinem Positionspapier die Gewährleistung des Wissenschaftsbezugs zu einem zentralen Referenzpunkt gemacht hat. Das Duale Studium ist Teil des akademischen Systems, verleiht dessen Abschlüsse und muss sich dessen Qualitätsanforderungen stellen. Hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist das Konzept des Dualen Studiums nur von begrenzter Bedeutung, u.a. aufgrund der geltenden Zulassungsvoraussetzungen (in der Regel das Abitur). Eine Öffnung der Hochschule für eine neue Zielgruppe findet durch das Duale Studium kaum statt.

4. Übergänge aus beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit in die Hochschule

Mit verschiedenen Maßnahmen und Programmen ist in den letzten 10 bis 15 Jahren versucht worden, die Hochschulen stärker für beruflich Qualifizierte zu öffnen, insbesondere solche ohne schulisch erworbene Hochschulreife. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ aus dem Jahr 2009 eröffnet Berufstätigen, die nicht über eine schulische Studienberechtigung verfügen, formale Erleichterungen bei der Studienaufnahme. Der wichtigste Neuansatz besteht darin, dass Inhabern und Inhaberinnen beruflicher Fortbildungsabschlüsse (Meister, Techniker, Fachwirte und gleich gestellte Abschlüsse) der allgemeine Hochschulzugang eröffnet wird und damit eine Fortbildungsprüfung praktisch dem Abitur gleichgestellt wird. Darüber hinaus definiert der Beschluss der KMK die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Fortbildungsabschluss den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten, wenn auch immer noch eng, vor allem aufgrund der Affinitätsregelung. „Affin“ heißt, eine Bewerberin oder ein Bewerber kann sich nur für Studienfächer bewerben, die einen fachlichen Bezug zu ihrer/seiner Berufsausbildung aufweisen. Die Affinitätsregelung übersieht jedoch, dass die fachliche Schneidung des deutschen Berufsbildungssystems und des Studienangebots deutscher Hochschulen keineswegs kongruent ist. Alternativ kann ein Eignungsfeststellverfahren absolviert werden.

Die Frage des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte kann schon auf eine längere Entwicklungsgeschichte zurückblicken, und solche Zugangswege hat es in vielen Bundesländern auch schon vorher in zahlreichen Varianten gegeben. Der KMK-Beschluss sollte einen bundesweiten Rahmen setzen, der von fast allen Ländern anschließend in Länderrecht umgesetzt wurde, zum Teil sogar in erweiterter Fassung. Gleichwohl bestehen nicht nur zwischen den Länderregelungen, sondern auch zwischen den Hochschulen weitreichende Unterschiede in der Öffnungspolitik. So begrenzen Hochschulen die Zulassung beruflich Qualifizierter oft durch Festsetzung von Quoten oder Kontingenten. Auch gibt es große Unterschiede zwischen Hochschulen in den Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten. Es finden sich sehr unterschiedliche Willkommenskulturen gegenüber beruflich Qualifizierten an den Hochschulen.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung war bei denjenigen, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen, so z.B. Absolvent/inn/en des Zweiten Bildungswegs, bildungspolitisch nie umstritten. Nicht die

berufliche Qualifikation, sondern der Nachweis des Abiturs galt und gilt als „Königsweg“ des Hochschulzugangs. Dagegen rief die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung weitaus mehr Bedenken hervor, die sich in der Regel auf zwei Einwände stützen: den dann vermeintlich drohenden zusätzlichen Ansturm auf die Hochschulen (das sog. „Überfüllungsargument“), der die ohnehin schon vorhandene Überlast noch weiter verstärken würde, und die aufgrund des fehlenden Abiturs nicht gegebene Studierfähigkeit (die „Defizithese“), welche die Qualität des Studiums beeinträchtigen würde. Diese Bedenken sind keineswegs neu, sondern begleiten die historische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige von ihren Anfängen an.

Um diese beiden Einwände empirisch zu überprüfen, hat eine gemeinsame Forschergruppe der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) ein Projekt „Nicht-traditionelle Studierende“^[4] durchgeführt, das neben einer hochschulstatistischen Teilstudie, einer qualitativen interviewbasierten Teilstudie ein quantitatives surveybasiertes Teilprojekt umfasst, das auf der Grundlage des Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), durchgeführt wird. Dieses Projekt weist mehrere ‚Alleinstellungsmerkmale‘ auf. Erstens handelt es sich um die bislang einzige bundesweite Untersuchung. Zweitens den Methodenmix (quantitativ, qualitativ). Drittens liegt sowohl im qualitativen als auch im quantitativen Teil eine ‚echte‘ Längsschnittuntersuchung vor. Der NEPS-Datensatz enthält nicht nur umfangreiche Daten zu den Werdegängen dieser Studierenden vor dem Studium und zu ihrer Zusammensetzung, sondern auch zu den Studienverläufen und zum Studienerfolg. Ein viertes ‚Alleinstellungsmerkmal‘ besteht in der vergleichenden Anlage: Mit dem NEPS kann die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden (ca. 700 Fälle) verglichen werden mit vier anderen Studierendengruppen (insgesamt ca. 16.500 Fälle): Studierenden mit Abitur (Erster Bildungsweg), differenziert nach mit oder ohne Berufsausbildung nach dem Abitur; Studierenden des Zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs) sowie Studierenden mit Fachhochschulreife. Aus der Vielzahl der Untersuchungsergebnisse sollen hier nur ganz wenige berichtet werden.

Der Anteil der Studienanfänger und -anfängerinnen mit beruflicher Qualifikation (ohne schulisch erworbene Studienberechtigung) an allen Studienanfängern (jeweils ohne internationale Studierende) ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau. Er betrug im Rahmen der damals geltenden Zulassungsvoraussetzungen im Jahr 1993 0,4 % und ist bis 2008 auf 1,1 % angewachsen. Nach 2008 erfolgte ein nahezu kontinuierlicher, nur gelegentlich unterbrochener Anstieg auf 3,5 % (2018), wobei sich in den letzten Jahren eine Art „Sättigungseffekt“ zeigt. In diesem Anstieg schlagen sich auch die in den letzten Jahren durchgeführten Öffnungsmaßnahmen nieder. Trotz dieses leichten Anstiegs zeigt die Struktur des Hochschulzugangs in Deutschland, insbesondere an den Universitäten, immer noch eindeutig die Dominanz des Abiturs. Gut 92 % der deutschen Studienanfänger/-innen im Bereich der Universitäten verfügen über das Abitur aus der gymnasialen Oberstufe oder dem Zweiten Bildungsweg. Selbst an den Fachhochschulen kommen inzwischen mehr als 64 % mit dem Abitur an die Hochschule. Der trotz bildungsrechtlicher Öffnung nach wie vor sehr geringe Anteil beruflich Qualifizierter ohne schulisch erworbene Hochschulreife ist außer auf die immer noch vorhandenen formalen, selektiven Zugangshürden insbesondere auf wirksame Mechanismen der Selbstselektion innerhalb des grundsätzlich in Frage kommenden Erwerbstitelpotenzials zurückzuführen (Kamm u.a. 2020).

Die institutionelle Zusammensetzung der nicht-traditionellen Studierenden weicht vom Gesamtprofil der Studierenden allerdings deutlich ab. Unter den Studienanfängern dieses Zugangsweges haben sich im Jahr 2018 allein 11 % an der Fernuniversität Hagen eingeschrieben, unter allen Studienanfängern jedoch nur 1,0 %. Weit mehr als ein Drittel (39 %) hat ein Studium an gebührenpflichtigen privaten Hochschulen aufgenommen, darunter 22 % an privaten Fernhochschulen. Unter allen Studienanfängern beträgt der Anteil der privaten Hochschulen nur 10 %. Der Anteil der Fachhochschulen entspricht mit 33 % dem Anteil der Fachhochschulen an allen Studienanfängern (32 %), während der Anteil der Universitäten mit 18 % sehr deutlich unter ihrem Anteil an allen Studienanfängern (57 %) liegt (alle Daten nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Tab. F3-10web). Danach scheinen die Studierenden dieses Zugangsweges eine deutliche Präferenz für einen eher flexiblen Studientyp wie an den Fernhochschulen zu haben, und die einzelnen Hochschulen zeigen eine sehr unterschiedliche Öffnungspolitik. Insbesondere die Universitäten erweisen sich gegenüber beruflich Qualifizierten ohne Abitur nach wie vor ziemlich sperrig, während die privaten Hochschulen hier offenbar ein Geschäftsmodell etabliert haben. Aber auch zwischen den Universitäten gibt es erhebliche Unterschiede.

Die hochschulstatistische Datenlage liefert bislang keinerlei Evidenz für eine langsame Erosion des Abiturs beim Hochschulzugang. Auch geht von der Öffnung dieses Zugangsweges keine gleichsam explosionsartige Verstärkung der Studiennachfrage aus. Die Überfüllungsbefürchtung steht auf schwachem statistischen Fundament. Die Wachstumsdynamik in der Beteiligung an

Hochschulbildung geht primär von den Gymnasien, nicht von der Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studierende aus.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass sich hinsichtlich der Bildungsabschlüsse, die die Eltern erworben haben, deutliche Unterschiede zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern nach Art des Hochschulzugangs zeigen. Etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden kommen aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Dagegen kommt bei der größten Gruppe, den Abiturientinnen und Abiturienten, die ohne Berufsausbildung nach dem Schulabschluss das Studium aufgenommen haben, gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie. Das Studium bedeutet also für etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden einen Bildungsaufstieg und trägt damit wenigstens zu einer bescheidenen sozialen Öffnung der Hochschule bei.

5. Kein Abitur und doch studierfähig?

Die Frage der Studierfähigkeit ist der zentrale Prüfstein für die Frage, ob eine Öffnung des Hochschulzugangs eine potenzielle Risiko- und Problemgruppe in die Hochschule bringt, welche den hohen akademischen Studienqualitätsansprüchen nicht gerecht wird. Studierfähigkeit ist ein mehrdimensionales Konzept und kann empirisch auf unterschiedliche Weise definiert werden. Das hier referierte Forschungsprojekt hat diesen Begriff eher prozessorientiert über eine Vielzahl studienverlaufsbezogener Kriterien operationalisiert, so dass die erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen bis hin zum Studienabschluss zum zentralen Indikator für Studierfähigkeit wird. Aus der Vielzahl der Untersuchungsergebnisse sollen zwei statistisch weitgehend objektivierbare Indikatoren ausgewählt werden, die Studienabbruchshäufigkeit und die Abschlusszensuren. Die Vorteile beider Indikatoren liegen in ihrer Dokumentation in der amtlichen Statistik und ihrer Unabhängigkeit von subjektiven Einschätzungen. Dies ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil viele Untersuchungen erhebliche interindividuelle Unterschiede in der Selbsteinschätzung gezeigt haben.

Studienabbruch ist schon deswegen ein zentraler Indikator für den Studienerfolg, weil das höhere Studienabbruchrisiko traditionell ein Argument gegen die Öffnung des Hochschulzugangs ist. So ist hier mit den Daten der amtlichen Hochschulstatistik für die Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2015 für alle Studierenden insgesamt sowie für die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden (jeweils ohne Fernstudierende) der Anteil derjenigen ermittelt worden, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben, die sich noch im Studium befinden oder die sich ohne Abschluss exmatrikuliert haben (Schwundquote). Diese Analyse (Dahm u.a. 2019) führt zunächst zu dem Ergebnis, dass für alle Studierenden zusammen die durchschnittliche Schwundquote in denjenigen Jahrgängen, die ihr Studium schon überwiegend abgeschlossen haben, regelmäßig zwischen 20 und 28 % liegt. Dabei fällt die Schwundquote in allen Jahren unter den nicht-traditionellen Studierenden höher aus als unter den Studierenden insgesamt. Die Differenz beträgt zwischen 5 und 16 Prozentpunkte. Berechnet man die Abbruchquoten für die anderen Teilgruppen, dann zeigen sich höhere Abschluss- und niedrigere Schwundquoten bei den Gymnasiasten, während sich die verschiedenen Gruppen beruflich Qualifizierter kaum unterscheiden. Nicht-traditionelle Studierende kommen auf ähnliche Abschluss- und Schwundquoten wie die Absolventinnen und Absolventen einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs.

Interessante Unterschiede sind in den Gründen des Studienabbruchs zu finden (Wolter u.a. 2019). Deutlich wichtiger als bei Abiturientinnen und Abiturienten sind für nicht-traditionelle Studierende die (zu hohen) Leistungs- und Prüfungsanforderungen im Studium und Probleme mit dem Zeitmanagement zwischen Studium, weitergeführter Erwerbstätigkeit und Familie/Kindern. Zwei weitere Gründe sind finanzielle Gründe sowie interessante Arbeitsplatzangebote, die sie während des Studiums erhalten haben. Nimmt man die wichtigsten Abbruchgründe zusammen, dann zeigt sich ein durchgängiges Grundmuster: nämlich Gründe, die auf falsche Einschätzungen und Erwartungen bei der Studienentscheidung hindeuten, sowohl hinsichtlich der fachlichen Ansprüche wie auch der zeitlichen Anforderungen des Studiums. Diese Gründe deuten auf einen höheren Informations- und Beratungsbedarf vor dem Studienbeginn und ein für das deutsche Hochschulsystem schon charakteristisches Defizit an flexiblen Studienangeboten, insbesondere an Teilzeitstudienmöglichkeiten, hin.

Mit Daten der Prüfungsstatistik für das Prüfungsjahr 2015 wurden die Examensnoten im Bachelorstudium für die o.g. Vergleichsgruppen untersucht (Dahm u.a. 2019). Dafür wurden fünf Studienfächer mit mindestens 100 nicht-traditionellen Absolvent/inn/en ausgewählt. Da die Zensurengebung bekanntlich starken Unterschieden nach Hochschulen und Studienfächern unterliegt, wurden die Grunddaten so standardisiert, dass sie über Hochschulen und Fächer hinweg zwischen den vier Studierendengruppen vergleichbar sind. Die standardisierten Unterschiede in allen fünf Fächern (Betriebswirtschaft, Sozialwesen,

Maschinenbau, Erziehungswissenschaft, Gesundheitswissenschaften) zwischen den vier Gruppen sind äußerst gering. Dabei ergibt sich im Zweiervergleich der vier Absolventengruppen ein einheitliches Grundmuster. Die Gymnasialabiturienten und -abiturientinnen schneiden gegenüber den nicht-traditionellen Studierenden in allen betrachteten Fächern leicht besser ab – um 0,5 Zehntel bis 1,3 Zehntel eines Notenpunktes. Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen mit einer Berufsbiographie schneiden dagegen die nicht-traditionellen Studierenden durchgängig besser ab, aber ebenfalls mit sehr geringen Notendifferenzen zwischen 0,4 Zehntel und 1,4 Zehntel eines Notenpunktes.

Bildungspolitisch wird der erfolgreiche Studienabschluss immer wieder als ein Kriterium für die Öffnung der Hochschulen angeführt. Dieser Leistungsvergleich ergibt jedoch keine bedeutsamen Leistungsdefizite der nicht-traditionellen Studierenden gegenüber den anderen Gruppen. Interessant ist dabei, dass die Absolventinnen und Absolventen einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs, die ja neben ihrem Berufsabschluss alle über das Abitur verfügen, ihr Examen keineswegs besser als diejenigen ohne Abitur bestehen. Das Studienfach ist letztlich für den Studienabschluss von größerer Bedeutung als der Zugangsweg zur Hochschule.

6. Schlussfolgerungen

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule ist zu einem zunehmend bedeutsamen Thema geworden, nicht nur, aber vorrangig aus dem arbeitsmarktpolitischen Motiv des Fachkräftebedarfs heraus. Auch die europäischen Bestrebungen zur Etablierung von Strukturen des lebenslangen Lernens im Hochschulsystem spielen hier eine Rolle. Die Realisierung größerer Durchlässigkeit zwischen diesen beiden (Aus-)Bildungssektoren ist ein Mehrebenenkonzept, das sowohl den schulischen Bereich der Sekundarstufe II, das schulische und betriebliche Berufsbildungssystem wie auch die Hochschulen einbezieht. Viele Maßnahmen, die das Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Bildung betreffen, tragen allerdings nur marginal oder gar nicht dazu bei, die Durchlässigkeit zu erhöhen, obgleich sie teilweise damit begründet werden. Das gilt zum Beispiel für das Duale Studium, das zwar Formate beruflicher und hochschulischer Bildung in neuartiger Form miteinander verknüpft, aber aufgrund der Zulassungsvoraussetzungen die Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung keineswegs vergrößert. Im Fachhochschulbereich als einem berufsbezogenen Weg der Hochschulbildung ist Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung trotz einer erkennbaren Gymnasialisierung des Zugangs immer noch ausgeprägter als im Universitätsbereich.

Von besonderer Bedeutung für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind die nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 und den nachfolgenden Länderregelungen erweiterten Möglichkeiten für Erwerbstätige mit beruflicher Qualifikation, aber ohne schulisch erworbene Hochschulreife, ein Studium aufzunehmen. Allerdings hat sich dies bislang statistisch nur in engen Grenzen vollzogen; von einer verstärkten Überlastung der Hochschulen durch Öffnung kann überhaupt keine Rede sein. In besonderer Weise gilt das für die Universitäten, die diese Zielgruppe nur in sehr geringem Umfang erschließen, während sich private Hochschulen und Fernhochschulen deutlich stärker auf dieses Potenzial kaprizieren. Empirische Untersuchungen zeigen, dass zwar aus unterschiedlichen Gründen die Studienabbruchquote auf diesem Wege höher als im Durchschnitt ausfällt, die Absolvent/inn/en dieses Zugangsweges aber ähnlich erfolgreich ihr Studium abschließen. Die Ursachenforschung verweist darauf, dass eine erfolgreiche Öffnung nicht allein von den formalen Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen abhängt, sondern auch von begleitenden Maßnahmen, welche die Information und Beratung im Vorfeld der Studienaufnahme genauso umfassen wie eine flexiblere Studiengestaltung und eine studienbegleitende Betreuung und Unterstützung (ausführlich dazu Banscheraus u.a. 2014).

[1] Alle statistischen Angaben beziehen sich, wenn nicht anders angegeben, auf den Nationalen Bildungsbericht 2020, z.T. die veröffentlichte Fassung, z.T. den online-Datenanhang. Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2020. Bielefeld 2020.

[2] Daten nach der 21. Sozialerhebung 2017. Vgl. Middendorff, E. u.a. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin.

[3] Bezogen auf Duale Studiengänge in Berlin hat die Landeskommission Duales Studium Berlin (2020) eine Vielzahl von Weiterentwicklungs- und Reformvorschlägen zusammengestellt, in die auch gewerkschaftliche Perspektiven eingeflossen sind.

[4] Der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden umfasst diejenigen Studierenden, die bildungsrechtlich als beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bezeichnet werden.

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Bielefeld: Bertelsmann.

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, D. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse (S. 93-116). Göttingen: Wallstein Verlag.

Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labor Market Research. 48(2). S. 97-112.

Banscherus, U., Kamm, C., Otto, A., Spexard, A. & Wolter, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 36, H. 4. S. 8-39.

Banscherus, U. & Wolter, A. (2012). Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“ In: Schubarth W., Speck K., Seidel A., Gottmann C., Kamm C. & Krohn M. (Hrsg.). Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer. S. 21-36.

BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen. Bonn 2020: BIBB.

Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 2/2019. S. 8-33.

Hähn, K. & Krone, S. (2015). Das duale Studium. Eine gelungene Verknüpfung beruflicher und akademischer Ausbildung!? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. H. 3. S. 309-323.

Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2020). Selektion und Selbstselektion beim Übergang nicht-traditioneller Studierender in die Hochschule. In: Dörner, O. (Hrsg.). Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende. Opladen: Budrich. S. 103-124.

KMK, Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

Kramer, J. (2015). Berufliche Gymnasien. Entwicklungen, Effekte und aktuelle Herausforderungen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. H. 3. S. 257-270.

Landeskommission Duales Studium Berlin (2020). Roadmap Duales Studium. Ein Weg zur Fachkräftesicherung für Berlin. Berlin.

Langfeldt, B. (2018). Lernortkooperation im dualen Studium – zu viel oder zu wenig Einfluss der Hochschulen auf die betrieblichen Praxisphasen? Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Nr. 34/2018. www.bwpat.de/ausgabe34/langfeldt_bwpat34.pdf

Lenz, K. & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. In: Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann. S. 321-344.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, Ph., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: BMBF.

Müskens, W. (2017). Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Habilitationsschrift. Universität Oldenburg.

Pasternack, P. (2013). Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilprofessionalisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen. In: die hochschule. H. 1. S. 57-77.

Strzelewicz, W. (1966). Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Sozialhistorische Darstellung. In Strzelewicz, W., Raapke, H.-D. & Schulenberg, W. (Hrsg.). Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke. S. 1-38.

Titze, H. (1990). Der Akademikerzyklus: historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Berlin/Köln: Wissenschaftsrat.

Wolter, A. (2015). Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. H. 3. S. 291-308.

Wolter, A. (2017). Akademisierung als Bedrohungsszenario oder analytisches Konzept? Die Perspektive der Hochschulforschung. In: Webler, W.-D. (Hrsg.). Leiden Sie unter Überakademisierung? Bielefeld: Universitätsverlag Webler. S. 73-98.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2019). Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen, Bedingungen. In: B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Leverkusen: Budrich. S. 199-217.

Wolter, A., Kamm, C., Lenz, K., Renger, P. & Spexard, A. (2014). Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern. Eine empirische Untersuchung. München: acatech.
