



## **Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland**

Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft  
der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik

Ulrich Teichler, Andrä Wolter

## **Ein Grund zur Freude**

Das hier vorgelegte Gutachten ist für die HWP ein Grund zur Freude. Seine Autoren, die ausgewiesenen Bildungsforscher Prof. Dr. Ulrich Teichler und Prof. Dr. Andrä Wolter stellen in diesem Gutachten die Studien(zu)gänge der HWP in den Kontext der nationalen und internationalen Entwicklung der Hochschulen und prüfen die Frage, wie sich das Hochschulsystem auf die wachsende Notwendigkeit einstellt, nicht-traditionelle Studierende zum Studium zuzulassen, also Studierende, die nicht auf "geradem Weg", nicht mit den regulären schulischen Voraussetzungen zur Hochschule kommen und/oder nicht in der üblichen Form des Vollzeitstudiums studieren wollen beziehungsweise können.

Während das deutsche Bildungssystem mit seinen Hochschulen insgesamt weniger strukturelle Durchlässigkeit hin zum Studium für diejenigen anbietet, die sich nicht frühzeitig in ihrem Leben auf den Weg dorthin gemacht haben, gibt es unter Experten keinen Zweifel mehr daran, dass dies ein entscheidender Nachteil auf dem Weg zur Wissensgesellschaft ist. Dieser Nachteil muss durch mehr Durchlässigkeit beantwortet werden. Auch wenn dazu entscheidende Weichenstellungen außerhalb der Hochschulen liegen, wäre von diesen ein aktiver Beitrag abzufordern. Dieser liegt allerdings nicht nur darin, die Regelorganisation von Zugangs- und Zulassungsprozeduren zu flexibilisieren. Vielmehr geht es auch darum, die Orientierung auf nicht-traditionelle Studierende, auf neue Zielgruppen, als Teil der Institutionspolitik zu begreifen und diese Ausrichtung zu einem wesentlichen Merkmal der eigenen Profilbildung zu entwickeln.

Das tut die HWP – das kennzeichnet ihre Entwicklung, ihr Profil.

Die HWP wird in ihrer Veranstaltungsreihe FORUM WIRTSCHAFT UND POLITIK das hier vorgelegte Gutachten unter dem Thema: "Wie gelingt das lebenslange Lernen?" am Dienstag, dem 22. Juni 2004, zur Diskussion stellen. Das Forum erörtert nicht nur, wie dieses Profil für die entstehende Fakultät erhalten wird, sondern wie lebenslanges Lernen in Hamburg ausgebaut werden kann und welche Faktoren dafür entscheidend sind.

Auf dem Podium diskutieren:

PROF. DR. ANDRÄ WOLTER, einer der Autoren, TU Dresden,

DR. WOLFGANG JÄGER, Geschäftsführer der Hans-Böckler-Stiftung,

DR. ROLAND SALCHOW, Staatsrat der Behörde für Wissenschaft und Gesundheit,

PROF. DR. HEINRICH EPSKAMP, Vizepräsident für Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung an der HWP,

PETER WISMANN, Geschäftsführer des Instituts für Weiterbildung an der HWP e.V.,

BELA ROGALLA, Student der HWP,

unter der Moderation von BURKHARD PLEMPER.

**Dr. Dorothee Bittscheidt**, BittscheidtD@hwp-hamburg.de

## **Impressum**

### **Herausgeber:**

HWP – Hamburger Universität  
für Wirtschaft und Politik,  
der Vizepräsident für Lehre, Studium, Prüfungen  
und Weiterbildung,  
Von-Melle-Park 9, 20146 Hamburg

### **Gestaltung und Layout:**

Christian Hild, Pressestelle der HWP

### **Druck:**

Drucktechnik Altona,  
Auflage: 3.000 Exemplare

### **Autoren:**

PROF. DR. ULRICH TEICHLER,  
Universität Kassel;

PROF. DR. ANDRÄ WOLTER,  
Technische Universität Dresden

## I. Hochschulexpansion und Differenzierung des Hochschulzugangs

### I.1 Internationale Reformtrends

In den letzten fünf Jahrzehnten hat sich in allen Ländern der Welt eine deutliche *Expansion der Hochschulen* vollzogen. In den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts hatten im Durchschnitt der industrialisierten Länder kaum mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts berichtet die OECD (2002), dass inzwischen etwa die Hälfte eines Jahrgangs ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung beginnt (siehe auch Teichler 1999 b).

Mit dieser Expansion gingen eine Fülle von *Veränderungen* in der *Struktur des Hochschulwesens*, der *Substanz der Studienangebote* und der *Funktion der Hochschulbildung* für die Studierenden und die späteren Absolventen einher. In den meisten Ländern nahm die strukturelle und curriculare Vielfalt innerhalb des Hochschulsystems zu – sowohl als Antwort auf die mit der Hochschulexpansion wachsende Vielfalt der Motive und „Talente“ der Studierenden als auch in Vorbereitung auf die unterschiedlichen beruflichen und sozialen Rollen der Absolventen. Begriffe wie „Massenhochschulsysteme“ oder „Differenzierung des Hochschulsystems“ signalisieren, dass das Hochschulstudium an sozialer Exklusivität verlor und eine größere Streubreite im Erwerb von Kompetenzen und in den späteren Aufgaben im Beruf und in anderen Lebensbereichen die regelmäßige Folge einer solchen Expansion ist (Teichler 1990 a; OECD 1997).

Die Zunahme des Anteils der Studienanfänger an den entsprechenden Altersjahrgängen war kein isoliertes Phänomen des Hochschulwesens. Dies zeigt ein Blick auf den *Wandel von Hochschulzugang und Hochschulzulassung*, der sich in vielen Ländern vollzog – dem zentralen Thema der folgenden Überlegungen. In denjenigen Ländern, in denen es einen „Königsweg“ zu den Universitäten – vergleichbar dem Erreichen des Abiturs nach langjährigem Besuch des Gymnasiums in Deutschland – gegeben hatte, wuchs die Zahl der Zugangswege. Auswahlverfahren bei der Hochschulzulassung nahmen zu – teils, um nicht allen Sekundarschulabsolventen, die sich nunmehr grundsätzlich für ein Studium bewerben konnten, den Weg in die Hochschule zu ermöglichen, vor allem jedoch, um die Studienbewerber auf verschiedene Institutionen und Programme des sich diversifizierenden Hochschulsystems zu verteilen. Auch rekrutierten sich die Studierenden weniger als in der Vergangenheit aus den „bildungsnahen“ Ober- und Mittelschichten.

In den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhundert wurde die Öffnung der Hochschulen für Studierende, die nicht die üblichen „credentials“ für den Hochschulzugang nachweisen konnten und die von ihrem sozio-biographischen Hintergrund her traditionell unterrepräsentiert waren (Jugendliche aus unteren sozialen Schichten, Frauen, Jugendliche aus benachteiligten Regionen, Erwachsene mit vormals geringeren Studierchancen u.a.m.), zum hochschulpolitischen Programm: Der Hochschulzugang wurde als eine zentrale Weichenstellung in der Absicht gesehen, die soziale Ungleichheit in der Verteilung der Bildungs- und Sozialchancen zu verringern und zusätzliche Begabungsreserven angesichts des wachsenden Bedarfs an hohen Qualifikationen auszuschöpfen. Was damals hochschulpolitisch noch kontrovers war – die Annahme, dass ein Hochschulstudium für große Teile der Bevölkerung erforderlich sein werde –, ist inzwischen, entsprechend der weit verbreiteten und allgemein geteilten Überzeugung, auf dem Wege zu einer „Wissengesellschaft“ zu sein, zur Selbstverständlichkeit geworden.

Allerdings lassen sich hier erhebliche *Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern* der Welt beobachten – zum Beispiel hinsichtlich der Frage, welche Institutionen oder Sektoren sich innerhalb eines Hochschulsystems stärker gegenüber neuen Teilnehmern öffnen oder doch eher verschlossen bleiben. So haben sich solche Entwicklungen in manchen Ländern nur in bestimmten Institutionen oder Programmen niedergeschlagen, ohne das Hochschulsystem als ganzes zu umfassen oder zu verändern. Die Mehrzahl nicht-traditioneller Studierender findet sich weniger in den forschungsorientierten Universitäten oder Programmen, sondern studiert häufig in solchen Institutionen oder Studiengängen, die stärker berufs- und praxisbezogen ausgerichtet bzw. dem nicht-universitären Sektor des Hochschulsystems zuzurechnen sind. In diesen Bereichen gestaltet sich der Zugang dann offener als zuvor, während in den Ländern, in denen das Hochschulsystem stark vertikal – nach Reputation, nach Berufschancen der Absolventen oder nach Forschungsorientierung der Hochschulen – gegliedert ist, der Zugang zu den at-

## ■ Hochschulexpansion und Hochschulzugang

traktivsten Hochschulen, Programmen oder Berufen selektiver wird. Von daher hängt die Teilnahme "nicht-traditioneller Studierender" auch vom Grad bzw. der Art der institutionellen Differenzierung zwischen den Hochschulen ab. Vertikale und horizontale Differenzierung erlauben eine stärkere Arbeitsteilung innerhalb des Hochschulsystems und damit auch eine institutionsspezifische Orientierung auf bestimmte Programme und Zielgruppen (Schuetze/Wolter 2003).

### 1.2 Begrenzte Veränderungen in Deutschland

In Deutschland fällt auf, dass sich die "*massification of higher education*", beginnend in den späten 50er Jahren und in gewissen Konjunkturen oder Zyklen bis heute anhaltend, fast ausschließlich auf zwei Wegen abgespielt hat:

- durch die zahlenmäßige *Zunahme von Studienanfängern*, die *auf dem üblichen Weg* über das gymnasiale Abitur (in dessen verschiedenen Varianten) ihre Studienberechtigung erworben hatten, und
- über die zu Beginn der siebziger Jahre erfolgte *Errichtung der Fachhochschulen* als zweites Standbein des deutschen Hochschulsystems mit einem eigenen Zugangsweg über die Fachoberschule und die bei deren erfolgreichem Abschluss erworbene *Fachhochschulreife*.

Hierin lässt sich sowohl ein Moment von *Diversifizierung*, nämlich die Etablierung eines nicht-universitären Hochschultyps, als auch von sozialer Öffnung erkennen, ist doch zum Beispiel der Anteil der Arbeiterkinder unter den Fachhochschulstudierenden beinahe doppelt so hoch wie der unter den Universitätsstudierenden. Allerdings ist der Zugangsweg zur Fachhochschule inzwischen immer mehr "verschult" worden, ablesbar nicht nur an dem zunehmenden Anteil der Abiturienten unter den Fachhochschulstudierenden auf inzwischen mehr als die Hälfte, sondern auch an der wachsenden Zahl derjenigen, die über keine beruflichen Vorerfahrungen – in welcher Form auch immer (mindestens als ein Praktikumsjahr) – mehr verfügen. Sieht man von der Etablierung der Fachhochschulen als Kern eines "non-university"-Sektors ab, hat sich innerhalb des *universitären* Teilbereichs des deutschen Hochschulsystems in der Zusammensetzung der Studierenden nach Vorbildungskriterien relativ wenig verändert: Im Jahre 2000 verfügten 94,8 Prozent der Studienanfänger an den deutschen Universitäten über die Reifeprüfung (in einer ihrer verschiedenen Varianten) als akademische Zulassungsvoraussetzung (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002).

Sehr *gering* blieb in Deutschland also der Anteil derjenigen *Studienanfänger, die andere, alternative Wege gingen*, wie sie in vielen anderen Ländern eröffnet wurden: zum Beispiel der Zugang über den Besuch von Sekundarschulen und Berufsausbildungen, die nicht primär als hochschulvorbereitend angelegt sind, der Zugang über besondere Prüfungen für „Begabte“ oder für Personen mit längerer Berufs- und Lebenserfahrung, die als äquivalent zu einer zur Hochschulreife führenden schulischen Vorbildung anerkannt werden.

Zwar existieren auch in Deutschland spezielle Zugangs- und Zulassungswege für eine kleine Zahl von Personen, die nicht den „Königsweg“ zur Hochschule beschreiten. Gerade in den späten 80er und in den 90er Jahren sind in den meisten Bundesländern – eine Ausnahme bildet nur Bayern – in ganz unterschiedlichen institutionellen Formen Sonderzugangswege für berufserfahrene Erwachsene ohne traditionelle Studienberechtigung geschaffen worden. Auch gibt es einige Hochschulen und Studienangebote der Erstaus- oder Weiterbildung, die sich vorrangig an solche Studierende wenden, die nicht auf dem üblichen Wege zur Hochschule gekommen sind und nicht dem Modaltyp des Studierenden (jünger, Studienaufnahme direkt nach dem Abitur, Vollzeitstudium) entsprechen. Die Fernuniversität Hagen zählt zu diesem Institutionstypus ebenso wie die HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik oder die private AKAD-Hochschule.

### 1.3 Motive für eine größere Öffnung der Hochschulen

Die Bereitschaft zu einer solchen Öffnung der Hochschulen basierte in Deutschland bzw. in anderen Ländern auf sehr verschiedenen Motiven:

- Wie bereits erwähnt, galt es in vielen Ländern als normal beziehungsweise als wünschenswert, dass die Hochschulexpansion sich nicht nur in einer Differenzierung der Studienangebote voll-

zog, sondern dass damit eine wachsende *Heterogenisierung in der Zusammensetzung der Studierenden* (zum Beispiel als altersbezogene Pluralisierung und Vielfalt der Vorbildungsvoraussetzungen) einherging.

Die wachsende Bereitschaft in vielen Ländern, „nicht-traditionelle“ Studierende an der Hochschule aufzunehmen, sollte dazu beitragen, die „schiefe“ soziale Verteilung der Studierchancen zwischen den sozialen Gruppen zugunsten einer größeren *Chancengleichheit* bzw. Chancengerechtigkeit durch Öffnung gleichsam von Seiteneinstiegswegen zu korrigieren, die sozial oder bildungsmäßig benachteiligten Personen eine zweite Chance bieten.

- In der Bundesrepublik Deutschland kam die am Ende der achtziger und in der ersten Hälfte der neunziger Jahre lebhaft geführte Debatte über die Gleichwertigkeit zwischen *beruflicher und allgemeiner Bildung* hinzu. Befürchtet wurde, dass das duale System der Berufsausbildung in der Konkurrenz mit dem gymnasialen und dem anschließenden akademischen Bildungsweg zunehmend „ausblute“, d.h. in eine manifeste Nachfragekrise gerate. Die Öffnung eines direkten Übergangs aus dem Beruf in die Hochschule wurde als ein geeigneter Weg gesehen, die berufliche Bildung aufzuwerten und dadurch deren Attraktivität zu erhöhen.
- Schließlich ist international in den neunziger Jahren eine wieder einsetzende Thematisierung des *lebenslangen Lernens* zu beobachten (Wiesner/Wolter 2004). Damit erwachte ein neues Interesse an der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Denn diese verkörpert mit ihren hohen Bildungs- und Weiterbildungsmotivationen und überaus mobilen Bildungs- und Berufsbiographien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam in „Reinform“ (Schuetze/Slowey 2000, Wolter 2002). Dabei werden oft Versuche unternommen, Erfahrungen und Kompetenzen, die durch nicht-formelles oder informelles Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen erworben wurden, beim Hochschulzugang anzukennen (Merrill/Hill 2000).

### 1.4 Anlässe für eine neue Prüfung und Bewertung

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

- In nahezu allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben finanzielle Engpässe und *restriktive Haushaltspolitiken* der öffentlichen Hand zu einem Überdenken der Hochschulstrukturen und der Hochschulentwicklungsplanungen geführt. Nicht selten werden dabei Überlegungen angestellt und Schritte unternommen, gerade solche Institutionen und Studienangebote zu reduzieren bzw. aufzugeben, die eher am Rande des Hochschulsystems angesiedelt sind; unkonventionelle Wege des Zugangs drohen dadurch schon wieder oder noch mehr an Boden zu verlieren.
- Dass die *Studienanfängerquote* in Deutschland deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Länder liegt, wird seit Mitte der neunziger Jahre in der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland zunehmend mit Sorge registriert. Die Bereitschaft wächst, den Trend zur gesellschaftlichen Höherqualifizierung (Teichler 1991) durch Bereitstellung eines größeren Angebots an Hochschulabsolventen zu unterstützen. Daher stellt sich erneut die Frage, ob die Tür zum Studium stärker für Personen geöffnet werden sollte, die nicht über den „Königsweg“ kommen.
- In Deutschland gewinnt die Vorstellung an Rückhalt, dass das Hochschulsystem sich stärker *vertikal und horizontal differenzieren* soll. Bereiche besonderer Exzellenz sollen mehr Förderung erhalten. Und die Hochschulen werden generell aufgefordert, besondere Pfade der Profilierung einzuschlagen. Wenn die Aufforderung zur Profilierung mehr als eine Forderung zur höheren Akzeptanz von Qualitätsunterschieden sein soll (siehe die Kritik an der bisher halbherzigen Ermutigung zur Profilbildung in Teichler 1999 a), so liegt es auch nahe, dass einigen Hochschulen Raum gegeben wird, sich mehr der Förderung „nicht-traditioneller Studierender“ zu widmen.
- Im Rahmen des so genannten „*Bologna-Prozesses*“ nehmen die deutschen Universitäten eine Umstrukturierung ihrer Studiengänge vor. Die europäischen Erziehungsminister stimmen darin überein, dass bis zum Jahre 2010 ein europäischer Hochschulraum verwirklicht werden soll. Die

## ■ Hochschulexpansion und Hochschulzugang

Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge soll die Mobilität von Studierenden innerhalb Europas erleichtern und die Hochschulen Europas weltweit attraktiver machen (siehe dazu Schwarz-Hahn/Rehburg 2004). Auf dem Wege zu konvergenten Strukturen des Hochschulwesens liegt die Frage nahe, ob in allen europäischen Ländern auch ähnliche Bedingungen des Hochschulzugangs geschaffen werden sollen.

*Hamburg* gehört zu den Bundesländern, in denen größere strukturelle Veränderungen der Hochschullandschaft zur Diskussion stehen. Eine Experten-Kommission – die sogenannte Dohnanyi-Kommission (siehe Strukturkommission 2003) – und der Hamburger Senat (siehe Bürgerschaft 2003) kamen im Jahre 2003 zu dem Schluss, dass die Studiengänge der *Universität für Wirtschaft und Politik (HWP)* in das Studienangebot der Universität Hamburg eingegliedert werden sollen. Dies löst die Befürchtung aus, dass der besondere Zugang für Berufserfahrene, der zentral für das Profil der HWP ist, marginalisiert wird. Das in Deutschland prominenteste Beispiel eines besonderen Hochschulzugangs erscheint somit gefährdet. Diese Situation sei hier als Anlass genommen,

- die in Deutschland vorhandenen verschiedenen *Wege des Hochschulzugangs für Studierende aus dem Beruf* nachzuzeichnen und deren quantitative und qualitative Bedeutung aufzuzeigen,
- diese – nationale – Bestandsaufnahme in einen *internationalen Vergleich* zu stellen und
- am *Beispiel der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik* zu prüfen, wieweit sich die Verknüpfung von Zugang, Studienangebot und Studienorganisation im Blick auf diese Zielgruppe angesichts ihrer besonderen biographischen Studienvoraussetzungen bewährt hat.

Der hier vorgelegte Bericht beabsichtigt also, das HWP-Modell des Zugangs für Berufserfahrene und das HWP-Modell von Studiengängen für Berufserfahrene in dem weiteren Kontext der Studienmöglichkeiten für „non-traditional students“ zu betrachten. Nicht beabsichtigt ist dagegen einer Erörterung der aktuellen Hamburger Hochschulpolitik im Detail, auch nicht der Frage der institutionellen Zukunft der HWP.

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

### 2.1 Wellen der Reform

Die Öffnung der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland für ein breiteres Spektrum an Personen, die nicht den „Königsweg“ über das Abitur gingen, vollzog sich in zwei Wellen. In der *ersten Welle* von etwa Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre standen Bemühungen im Vordergrund, einer größeren Zahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Studium zu ermöglichen, um die *Ungleichheit der Bildungs- und Sozialchancen zu verringern* und vorhandene „Begabungsreserven“ besser zu nutzen. Mit der Etablierung der Fachhochschulen fiel die Entscheidung, neben die allgemeine beziehungsweise fachgebundene Hochschulreife die Fachhochschulreife für Personen zu setzen, die an einer Fachhochschule studieren wollten. Abgesehen von der Einrichtung einer Fachoberschule, die Realschulabsolventen einen Weg zum Studium eröffnete, erwarben damit auch Absolventen einiger anderer weiterführender beruflicher Ausbildungen die Fachhochschulreife. Hinzu kamen die Gründung der FernUniversität Hagen sowie verschiedene Änderungen im Zugang zu den Hochschulen über Begabtenprüfungen, die bereits seit der Zeit der Weimarer Republik bestanden und einen Sonderweg zum Erwerb der Hochschulreife darstellen. Dieser Weg galt als eine Möglichkeit, sozial benachteiligten Gruppen oder individuellen „Spätentwicklern“, die die Möglichkeiten des ersten Bildungsweges in der Regel ohne eigenes Verschulden nicht nutzen konnten, eine zweite Chance einzuräumen (Wolter 1990).

In der zweiten Welle seit etwa Ende der achtziger Jahre wurden in vielen Bundesländern Maßnahmen ergriffen, den *Hochschulzugang für Berufstätige* ohne herkömmliche Studienvoraussetzungen zu öffnen (vgl. KMK 2002, Rau 1999). Als Ziel dieser Maßnahmen wurde vor allem genannt, die berufliche Ausbildung dadurch zu stabilisieren, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulstudium erhöht wird. Bevor die Veränderungen dieser zweiten Welle genauer dargestellt werden, sei darauf hingewiesen, dass in der *aktuellen Hochschulreformdebatte*, die seit Mitte der neunziger Jahre geführt wird, wiederum Fragen von *Hochschulzugang und Hochschulzulassung* eine Rolle spielen. Allerdings geht es dabei fast ausschließlich um Veränderungen in der Selektion und Allokation von Studienberechtigten an der Schwelle zum Hochschulsystem (z.B. durch hochschuleigene Auswahlverfahren), nicht dagegen um Veränderungen in den Zugangsvoraussetzungen (Lischka/Wolter 2001, Wolter 2001).

### 2.2 Erträge der Öffnungspolitik seit Ende der 80er Jahre

Das greifbare Resultat der Öffnungspolitik, die seit Ende der 80er Jahre beobachtbar war, besteht darin, dass

- es nunmehr in allen Ländern bis auf eine Ausnahme *spezielle Zugangswege aus dem Beruf* heraus gibt; in manchen Ländern (u.a. Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Thüringen) bestehen sogar mehrere Wege nebeneinander. Zuvor gab es – außerhalb der Tradition der Begabtenprüfung – nur in Niedersachsen einen solchen Weg. Allein in Bayern wurde im Hochschulzugang, sieht man vom Fachhochschulzugang für Meister ab, keine solche Veränderung vorgenommen;
- die Regelungen sich *von Land zu Land* erheblich *unterscheiden*: so hinsichtlich der schulischen oder beruflichen Zulassungsvoraussetzungen, der Prüfungsanforderungen und Prüfungsmodalitäten und auch in der Art der jeweils erwerblichen Studienberechtigung. Laut Kultusministerkonferenz (KMK 2002) gibt es in den 16 Bundesländern derzeit etwa 30 verschiedene Regelungen;
- es große Unterschiede zwischen den Ländern in der quantitativen *Inanspruchnahme* und damit offenkundig in der Attraktivität dieser Zugangswege gibt.

Die Vielfalt der vorhandenen Länderregelungen lässt sich nur schwer darstellen. In den Jahrzehnten zuvor waren vor allem Veränderungen in den *schulrechtlichen* Regelungen vorgenommen worden; dazu zählen unter anderem die Abiturprüfung in den Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges (Abendgymnasien, Kollegs), die Nichtschüler-Reifeprüfung sowie die traditionelle Begabtenprüfung. In

## ■ Öffnung des Hochschulzugangs

der zweiten Welle der Veränderungen wurden vor allem neue *hochschulrechtliche* Regelungen vorgenommen. Kennzeichnend dafür ist, dass die neuen Zugangswege in fast allen Ländern in den Hochschulgesetzen verankert sind und es um Änderungen in der Zulassung durch die Hochschulen geht. Diese hochschulrechtlichen Regelungen lassen sich nach drei Dimensionen unterscheiden:

- nach dem *Stellenwert von Prüfungen*: so gibt es prüfungsgebundene Zugangswege, die die Zulassung zum Studium von einer Zulassungs- oder Eignungsprüfung abhängig machen, oder prüfungsfreie Zugangswege – wie zum Beispiel die automatische Anerkennung der Meisterprüfung als Studienberechtigung (meist auf Fachhochschulen beschränkt) oder das Probestudium, bei dem allerdings in manchen Ländern um so schärfere Leistungskontrollen während des Studiums vorgesehen sind;
- nach der Art, wie die *berufliche Qualifikation* mit den *Zugangskriterien und Zulassungsprozeduren* verknüpft ist, insbesondere ob und in welcher Weise auch nicht-formelle und informelle Voraussetzungen berücksichtigt werden. Manche Zugangsmodelle (häufig z.B. beim Probestudium) postulieren eine direkte, konsekutive Qualifikationsentwicklung vom Herkunftsberuf hin zum Studienfach ("Einschlägigkeit" der beruflichen Vorbildung), was allerdings insofern Probleme aufwirft, als berufliche Ausbildungen, Berufe und Studienfächer inhaltlich oft nicht vergleichbar oder anknüpfungsfähig im Sinne eines solchen Konsekutivmodells „geschnitten“ sind;
- nach der *Art der zu erwerbenden Berechtigung* (z.B. allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife; nur für bestimmte oder für alle Hochschultypen; Studienberechtigung in Abhängigkeit vom Ausbildungsberuf gemäß der Einschlägigkeitsforderung).

Ein bundesweit konsensfähiges Regelungsmodell für den Hochschulzugang aus dem Beruf gibt es zur Zeit nicht. Das Hochschulrahmengesetz wurde zwar in der Folge der berufsbildungspolitischen Gleichwertigkeitsdebatte bei seiner Novellierung im Jahr 1998 um einen Passus im § 27 zugunsten von beruflich qualifizierten Personen ergänzt; hier wird allerdings nur ein Rahmen für die Vielfalt der Regelungen gesetzt, die bereits zuvor in den Ländern getroffen wurden.

### 2.3 Regelungsmodelle des Hochschulzugangs aus dem Beruf

Die wichtigsten gegenwärtig in den Ländern vorhandenen Regelungsmodelle des Hochschulzugangs aus dem Beruf sind (vgl. KMK 2002)<sup>1</sup>:

- (1) *Typ 1, Qualifikation als Fachkraft und Hochschuleingangsprüfung*: Dieser Typ ist am weitesten verbreitet. Als berufliche Qualifikation werden in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mehrjährige Berufsausübung verlangt. Die Dauer der Berufstätigkeit variiert zwischen den Ländern in der Spannweite von zwei bis fünf Jahren. In einigen Ländern kann Familienarbeit auf die Berufstätigkeit angerechnet werden. Die Studienberechtigung, zumeist fachgebunden, wird nach einer Zulassungs-, Eignungs- oder Eingangsprüfung an der Hochschule erworben, wobei sich die Prüfungsanforderungen und Prüfungsmodalitäten zwischen den Ländern erheblich unterscheiden. Zu diesem Zugangstyp zählt auch die nur in wenigen Ländern mögliche so genannte Einstufungsprüfung, bei der eine Einstufung in ein höheres Fachsemester möglich ist.
- (2) *Typ 2, Berufsabschluss, Weiterbildung oder Fortbildungsprüfung und Hochschuleingangsprüfung*: Zu den eben genannten Voraussetzungen werden hier noch zusätzlich Weiterbildungsnachweise verlangt, zum Teil eher unspezifisch nach dem Kriterium der Einschlägigkeit, zum Teil konkret in Form einer Meisterprüfung oder anerkannten Fortbildungsprüfung (z.B. als Techniker oder Betriebswirt). Im Unterschied zum dritten Typus entfällt hier aber nicht die Zulassungsprüfung.
- (3) *Typ 3, Berufsabschluss, Fortbildungsprüfung und automatische (prüfungsfreie) Zulassung*: In einigen Ländern ist es auch möglich, eine prüfungsfreie Zulassung zu erlangen, wenn die Bewerber eine anerkannte Fortbildungsprüfung auf dem Niveau Meister, Techniker, Betriebswirt,

<sup>1</sup> Die folgende Differenzierung greift einen Vorschlag von Herrn Einhart Rösler, Bundesministerium für Bildung und Forschung, auf.

Erzieherin o.ä. vorweisen können. Dieser Typ, insbesondere für Interessenten mit einer Meisterprüfung, findet sich hauptsächlich im Bereich der Fachhochschulen, durchaus aber auch an Universitäten. Häufig wird die Einschlägigkeit der Berufsausbildung im Blick auf das gewählte Studienfach verlangt. In einigen Fällen ist ein Beratungsgespräch obligatorisch.

- (4) *Typ 4, Qualifikation und Berufserfahrung als Fachkraft mit oder ohne Fortbildung und Probestudium:* Dieser Zugangsweg ist in den 90er Jahren vorrangig in den norddeutschen Ländern und in Berlin eingerichtet worden. Nach bestimmten, im einzelnen unterschiedlich geregelten beruflichen Voraussetzungen – z.T. nach Berufsausbildung und mehrjähriger Berufsausübung, z.T. erst nach anerkannten beruflichen Fortbildungsprüfungen – wird eine vorläufige Studienberechtigung erteilt, die bei Nachweis eines regulären Studienfortschritts oder nach Bestehen einer zusätzlichen Prüfung (Leistungskontrollprüfung) in eine endgültige Berechtigung umgewandelt wird. Die Dauer des Probestudiums variiert zwischen einem und vier Semestern. Häufig sind Beratungsgespräche verbindlich.

In vielen Fällen werden von den Ländern weitere Voraussetzungen verlangt: zum Beispiel ein spezifischer Schulabschluss, eine bestimmte Durchschnittsnote des Schul- oder Ausbildungsabschlusses, ein Mindestalter oder ein ständiger Wohnsitz innerhalb des jeweiligen Landes. Ergebnis des Zulassungsverfahrens ist durchweg ein Zertifikat, das eine fachgebundene Studienberechtigung bzw. eine entsprechende Zulassung für den Hochschultyp, an dem das Zulassungsverfahren absolviert wurde, bescheinigt. Die allgemeine Hochschulreife wird üblicherweise nur im Rahmen schulrechtlicher Zugangswege (siehe oben) erteilt. Im Falle eines Probestudiums gibt es, wie schon erwähnt, nur eine vorläufige Immatrikulation, die erst nach praktischer Studienbewährung gleichsam entfristet wird. Insgesamt dominieren eher schematische als individuelle Verfahren. Eine den APEL-Verfahren („assessment/accreditation of prior experiential learning“) entsprechende, bildungswegunabhängige individuelle „Diagnose“ oder Evaluation, die die in der bisherigen Bildungs- und Berufsbiographie erworbenen Kompetenzen und Voraussetzungen auf die jeweiligen Anforderungen des gewählten Studiums bezieht, erfolgt kaum (Merrill/Hill 2000).

## 2.4 Wirkungen der veränderten Regelungsmodelle

So lässt sich resümierend gewiss feststellen, dass zwar seit Ausgang der 80er Jahre in den deutschen Bundesländern – rechtlich gesehen – außerhalb der regulären schulischen Zugangswege eine erkennbare *Diversifizierung des Hochschulzugangs* für Bewerber mit beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen stattgefunden hat, die zu einer bunten Vielfalt unterschiedlicher Prozeduren geführt hat. Ob dies allerdings schon der entscheidende institutionelle Durchbruch gewesen ist, den solche bildungspolitischen Konzepte wie Öffnung des Hochschulzugangs, Gleichwertigkeit beruflicher Bildung oder Anerkennung von lebensbegleitend erworbenen Kompetenzen beabsichtigten, lässt sich erst beantworten, wenn sich solche Regelungen auch in der Praxis als erfolgreich oder zumindest bewährt erweisen bzw. erwiesen haben.

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse oder den Ertrag solcher Zugangswege zur Hochschule, dann ist nach eher quantitativen und eher qualitativen Aspekten zu differenzieren. Mit "quantitativ" ist die Zahl der Zulassungen auf diesen verschiedenen Wegen gemeint, also die Zahl der Personen, die die Zulassungsanforderungen erfüllt und ein Studium aufgenommen haben, mit "qualitativ" die Zusammensetzung, das Profil und vor allem die Studienbewährung bzw. der Studienerfolg dieser Gruppe. Diese Unterscheidung ist auch deshalb sinnvoll, weil sich hiermit zwei schon traditionelle *Einwände oder Befürchtungen* gegenüber einer Öffnung des Hochschulzugangs verbinden:

- Erstens wird ein zusätzlicher Massenansturm auf die Hochschulen befürchtet, der die ohnehin schon vollen Hochschulen, so wird behauptet, endgültig zum Zusammenbruch bringt (die „*Überfüllungshypothese*“).
- Zweitens wird befürchtet, dass die Studierenden, die nicht über die üblichen schulischen Wege die Hochschulreife erworben haben, Vorbildungs- und Studierfähigkeitsdefizite aufweisen und die deshalb – so die Befürchtung – das Risiko eines überdurchschnittlich häufigen Studienschlittens oder einer Belastung des wissenschaftlichen Niveaus von Lehre und Studium heraufbeschwören (die „*Defizithypothese*“).

## ■ Öffnung des Hochschulzugangs

Eine international-vergleichende OECD-Studie aus dem Jahr 1987 über "Adults in Higher Education" kam damals zu folgender Einschätzung der Situation von "non-traditional" oder "mature students" in der Bundesrepublik Deutschland:

"Germany, which has one of the lowest proportions of mature entrants in higher education, may serve as an example of a system that appears to have done very little to make higher education more accessible to mature applicants" (OECD, 1987, S. 47).

Eine Bestandsaufnahme, die fünfzehn Jahre später zur Fortschreibung und Aktualisierung dieser Studie vorgenommen wurde, kommt zu keinen wesentlich anderen Ergebnissen (Wolter 2000). Danach hat die in den letzten Jahren formal vollzogene Öffnung des Hochschulzugangs kaum signifikante quantitative Öffnungseffekte zur Folge gehabt, die wesentlich über das schon in den 80er Jahren erreichte Niveau hinausgehen. Mit Ausnahme Niedersachsens, Nordrhein-Westfalens und der privaten AKAD-Fachhochschule, die alle – zum Teil sogar deutlich – höhere Zahlen vorweisen können, betrug in den letzten zehn Jahren die Zahl der Zulassungen in allen Bundesländern weniger als 100 Studienanfänger im Jahr oder schwankte um diesen Wert. In Niedersachsen sind es in den letzten Jahren durchschnittlich etwa 500 bis 800 Personen gewesen, die die Zulassungsprüfung erfolgreich absolviert haben; weitere 100 bis 200 Personen studieren hier im universitären Probestudium oder über eine prüfungsfreie Zulassung im Fachhochschulbereich. Nordrhein-Westfalen kann zwar noch weit höhere absolute Zulassungszahlen vermelden, die hier jedoch durch den insgesamt deutlich größeren Sockel der Studienanfängerzahlen relativiert werden.

Der Anteil der auf diesen Wegen Zugelassenen an allen Studienanfängern liegt im Bundesgebiet über die ganzen 90er Jahre bis heute kontinuierlich unter der Ein-Prozent-Marke. Es gibt hier aber erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Der Anteil ist am höchsten in Niedersachsen (2-3%), während er in allen anderen Ländern um ein Prozent oder sogar noch darunter liegt. Die bisherige Häufigkeit der Inanspruchnahme solcher Zugangswege gleicht also eher einem schmalen Rinnsal als einem breiten Strom zur Hochschule. Die „Überfüllungshypothese“ hat sich offenkundig als falsch erwiesen. Unter den auf diesen Wegen Zugelassenen weist ein großer Anteil *sozio-biographische Voraussetzungen* auf, die unter allen Studierenden unterrepräsentiert sind. Insofern haben solche Öffnungsregelungen durchaus den Effekt, die soziale Durchlässigkeit – wenn auch moderat – zu vergrößern. Angesichts der kleinen Zahlen schlägt sich dies jedoch in der sozialen Zusammensetzung der Studierenden insgesamt kaum nieder. Der Effekt ist viel kleiner, als Gegner der Maßnahmen vermutet und manche Befürworter erhofft hatten.

Unter qualitativen Gesichtspunkten ist von Interesse, wieweit die so Zugelassenen sich als geeignet zum Studium erwiesen haben, also *im Studium erfolgreich* waren. Das empirische Wissen hierüber beruht auf mehreren umfangreichen Studien aus den achtziger Jahren (unter anderem Schulberg/Scholz/Wolter u.a. 1986) und einer Reihe zum Teil kleinerer, zum Teil aber auch breiter angelegter empirischer Untersuchungen aus den 90er Jahren, so die gemeinsame länderübergreifende HIS/BIBB-Befragung (Isserstedt 1994) sowie mehrere länderspezifische Untersuchungen – unter anderem in Berlin (Rau 1997), Schleswig-Holstein (Schroeter 1998) und zuletzt wieder Niedersachsen (Scholz 1999). Alle vorliegenden Untersuchungen kommen im Kern zu sehr ähnlichen Ergebnissen.

Die genaue Prüfung aller Indikatoren des Studienverlaufs und ihrer Bilanz im Vergleich unterschiedlicher Studierendengruppen (mit oder ohne Abitur) zeigt keine funktionalen Defizite der Nicht-Abiturienten im Studium, wohl aber eine Reihe von Unterschieden im Studierverhalten. Studierende aus dem Beruf haben danach im Studium insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren nachprüfbaren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur. Insgesamt werden Studierverhalten und Studienerfolg deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung. Selbstverständlich ergeben sich auch Unterschiede zwischen Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Studium, wie sich insbesondere an den jeweiligen Studienproblemen zeigen lässt. Allerdings haben die vorfindbaren Unterschiede im Studierverhalten und in den Problemlagen keine nachweisbaren Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf und den Studienerfolg.

- Einer der wesentlichen Gründe für den in etwa gleichen Erfolg – trotz unterschiedlicher Voraussetzungen – scheint darin zu bestehen, dass Studierende aus dem Beruf nicht nur über eine ausgeprägte, lebensgeschichtlich verankerte Weiterbildungs- und Studienmotivation, sondern gerade aufgrund ihrer beruflichen Realitätserfahrungen auch über eine Reihe *alternativer, kompensatorischer Lernstrategien* verfügen, die es ihnen erlauben, vorhandene Defizite und Probleme mit je individuellen Bewältigungsstrategien zu meistern. Nicht nur die Überfüllungshypothese, sondern auch die Defizithypothese lässt sich demnach empirisch nicht bestätigen.
- Ein anderer Grund mag darin liegen, dass es sich – verglichen mit dem Durchschnitt an (nicht-akademisch qualifizierten) Erwerbstätigen in der Bundesrepublik – um eine *hochselektive Gruppe* handelt; deshalb kann der Studienerfolg der Berufserfahrenen nicht als Beleg für die umgekehrte These angesehen werden, dass Berufsausbildung und –ausübung mehr oder weniger automatisch diejenigen Kompetenzen hervorbringen, welche zur Bewältigung des Studiums erforderlich sind. Vielmehr spielen hier individuelle „Variablen“ der Studienmotivation, der Vorbildungswege und der Studieneignung eine zentrale Rolle.

Die Gesamtschau aller Indikatoren für Studienverläufe und Studienerfolg lässt ein Muster hervortreten, das eher als „Differenzthese“ oder als „*funktionale Äquivalenz*“ bezeichnet werden könnte: Verschiedene Wege und Voraussetzungen führen, vereinfacht ausgedrückt, zu vergleichbaren Ergebnissen und Wirkungen. So bleibt als *Fazit* festzuhalten: Es hat in Deutschland gewisse Schritte zur Öffnung des Hochschulzugangs über den erfolgreichen Abschluss höherer Sekundarschulen hinaus gegeben. Dabei ließen die Regelungen einen geringeren Spielraum zu, als das in vielen anderen Ländern der Fall ist, und von den angebotenen Zugangs- und Studiemöglichkeiten wurde weit weniger Gebrauch gemacht, als die Gegner dieser Regelungen befürchteten und die Befürworter erhofften. Soweit aber davon Gebrauch gemacht wurde, erzielten die vormals berufstätigen Studierenden, auch wenn sie nicht über die üblichen schulischen Eingangsqualifikationen verfügten, im Studium ähnlich große Erfolge wie diejenigen, die eine Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife auf dem üblichen schulischen Weg erworben haben. Die Erfahrungen mit den Studierenden der HWP, die über die dortige Aufnahmeprüfung zugelassen wurden, fügen sich in dieses Bild ein (siehe dazu Abschnitt 4.2).

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

#### 3.1 Das Fehlen einer allgemein akzeptierten Definition

Mit der Hochschulexpansion ist, wie bereits erwähnt, nicht allein die Zahl der Studienanfänger mit der bis dahin typischen Vorbildung und mit den vorherrschenden sozio-biographischen Herkunftsmustern gestiegen. Es nahmen auch Personen – in einem von Land zu Land unterschiedlichen Maße – ein Studium auf, die nach Bildungsweg und Herkunft zuvor kaum mit einem Studium rechnen konnten. In der englischen Sprache hat sich für diese neue Studentengruppe seit einiger Zeit der Begriff „*non-traditional students*“ durchgesetzt. Bis jetzt *fehlt* jedoch eine *präzise, internationale vergleichbare Definition*. Dass die Definition keineswegs eindeutig ist, kann bei näherer Betrachtung kaum überraschen.

- Erstens gibt es eine Reihe von Unterschieden, die mit der jeweiligen *nationalen Bildungsorganisation*, insbesondere im Zugang zum Hochschulstudium oder in der Organisation des Hochschulsystems, zusammenhängen. So kann der Hochschulzugang eine relativ undramatische Übergangsstelle auf der Basis eines stark selektiven Sekundarschulwesens, eine scharfe Selektionschwelle nach einer horizontal organisierten Sekundarstufe oder eine relativ offene Verbindungsstelle in einem insgesamt sehr durchlässigen Bildungssystem darstellen (Teichler 1984). Der Begriff der "non-traditional students" umfasst dann schon aus strukturellen Gründen, abhängig von der Selektivität der zur Hochschule führenden Wege, jeweils ganz andere Gruppen.
- Zweitens unterscheidet sich die Zusammensetzung der Bevölkerung nach *demographischen Merkmalen* in verschiedenen Ländern erheblich voneinander. So zählen in Ländern mit starker Immigration oft eingewanderte Bevölkerungsteile zum Potential nicht-traditioneller Studierender; in Nordamerika, Australien und Neuseeland gilt dies auch für Angehörige der "first nations". In der Bundesrepublik Deutschland sind dagegen die so genannten "Bildungsinländer" (Kinder bzw. Jugendliche aus in Deutschland lebenden ausländischen Familien, die hier zur Schule gegangen sind und einen deutschen Schulabschluss erworben haben) von den Hochschulen bislang noch kaum als ein mögliches Potential erkannt worden.
- Drittens wirken sich in der Unschärfe des Begriffs der nicht-traditionellen Studierenden die Folgen der Hochschulexpansion aus, denn mit steigender Partizipation an Hochschulbildung *verschwimmen die Unterschiede zwischen "traditional" und "non-traditional students"*.

Ein historischer Bedeutungswandel zeigt sich darin, dass in vielen Ländern aus den nicht-traditionellen Studierenden der sechziger und siebziger Jahre inzwischen mehr oder weniger "traditionelle" Studierende geworden sind. In vielen Ländern gehörten zum Beispiel lange Zeit *Frauen* zu den "non-traditional students"; inzwischen studieren an den Hochschulen der meisten entwickelten Länder der Welt mehr Frauen als Männer (siehe OECD 2002).

In vielen Fällen werden nicht-traditionelle Studierende mit älteren Studierenden bzw. mit Studierenden im *Erwachsenenalter* identifiziert. In manchen Publikationen werden daher die Begriffe "adult students" oder "mature students" verwandt (OECD 1987, Kasworm 1993, Davies 1995). Aber auch hier gibt es unterschiedliche Definitionen. Es wird nicht allein eine bestimmte Lebensaltersschwelle – zumeist das 25. Lebensjahr – gewählt, sondern es werden auch biographische Besonderheiten herangezogen, so zum Beispiel die längere Unterbrechung der Bildungsbiographie durch eine Familientätigkeit oder Studienaufnahme nach einer beruflichen Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen.

#### 3.2 Grundlegende Konzepte

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

- Im Bezugsrahmen des strukturtheoretischen Diskurses über Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit können diejenigen sozialen Gruppen bzw. Personen als "non-traditional students" definiert werden, für die – aus welchen Gründen auch immer – die Aufnahme eines Hochschulstudiums mit *höheren sozialen Hürden* (zum Beispiel aufgrund der familiären Voraussetzungen) oder größeren institutionellen Barrieren (zum Beispiel im Schulsystem) verbunden ist und die

deshalb quantitativ beim Hochschulzugang unterrepräsentiert sind. Diese Definition schließt unter anderem Jugendliche bzw. junge Erwachsene aus Arbeiterfamilien, aus ausländischen Familien, anderen Minoritäten oder Studierende mit Behinderungen ein.

- Im Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses können solche Personen als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet werden, die sich durch *unkonventionelle Lebensverläufe* (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zu einem Hochschulstudium auszeichnen. Hier kann es sich zum Beispiel um Studierende handeln, die vor oder nach dem Erwerb ihrer Studienberechtigung eine Berufsausbildung abgeschlossen und berufspraktische Erfahrungen gewonnen haben, um so genannte Seniorenstudierende oder um Frauen, die nach einer mehr oder weniger ausgedehnten Phase der Familien-tätigkeit ein Studium aufnehmen.

In jedem Falle gilt, dass diese Konzepte sowohl an den Strukturen des Bildungssystems als auch an den biographischen Merkmalen ansetzen. Oft werden jedoch nicht nur ungewöhnliche Wege zum Studium, sondern auch *Wege im Studium* angesprochen: So Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende, aber auch Studierende im Weiterbildungsstudium. Diese machen in manchen Ländern mehr als die Hälfte der Studierenden aus. Auch in Deutschland, wo es bislang nicht üblich ist, ein Teilzeitstudium als solches zu registrieren (bzw. Studienangebote in Teilzeitform kaum vorhanden sind), wird auf der Basis von Selbsteinschätzungen des wöchentlichen Studienaufwands geschätzt, dass etwa 20 Prozent der Studierenden de facto als Teilzeitstudierende zu betrachten sind (Schnitzer u.a. 2001).

### 3.3 Drei Dimensionen von „Non-traditional Students“

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

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

Eine genaue Abgrenzung zwischen "traditionell" und "nicht-traditionell" ist auch deshalb nicht ganz einfach zu treffen, weil manche Studierende(-ngruppen) in *einigen Aspekten als "traditionell"*, in *anderen* dagegen eher als *"nicht-traditionell"* eingestuft werden können. Studierende mögen zum Beispiel nach sozio-biographischen Merkmalen als „non-traditional“ gelten, aber auf einem gymnasialen Weg zur Hochschule gekommen sein. Zuweilen haben Analysen ihre besondere Aufmerksamkeit auf solche Studierende gerichtet, die nach mehreren Kriterien als „non-traditional“ bezeichnet werden können.

### 3.4 Ausmaß der Öffnung für „Non-traditional Students“ im Vergleich

In einer vergleichenden Studie, die zehn europäische und außereuropäische Länder umfasste (Schuetze/Slowey 2000; deutscher Beitrag Wolter 2000), konnte gezeigt werden, dass in vielen Ländern auch nicht-traditionelle Studierende in den letzten Jahrzehnten von der expansiven Hochschulentwicklung profitieren konnten. Allerdings ist ihr *Zuwachs zumeist geringer, als zu dem Zeitpunkt erhofft worden war*, an dem Maßnahmen zu ihren Gunsten ergriffen wurden. Angesichts der genannten methodischen Probleme, eine genauere und vergleichbare Definition des Begriffs "nicht-traditionell" zu finden, wird in der Studie auf eine „strenge“ Quantifizierung verzichtet. Die Studie macht jedoch deutlich, dass die untersuchten Länder sich sehr stark danach unterscheiden, in welchem Maße sich ihre Hochschulen für „non-traditional students“ öffnen. *Drei Kategorien von Ländern* können unterschieden werden:

- Erstens gibt es Länder, die eine relativ *hohe Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender* aufweisen. Dies scheint durch einen hohen Grad an Flexibilität in den Zugangsprozeduren, den Hochschulstrukturen und der Studienorganisation begünstigt zu werden. Zu dieser Gruppe zählen die USA und Kanada. Allerdings gibt es auch in diesen beiden Ländern einige Bevölke-

rungsgruppen, die unter den Studierenden nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind (z.B. bestimmte ethnische Minoritäten).

- In einigen Ländern hat sich zwar der Anteil nicht-traditioneller Studierender durch gezielte hochschulpolitischen Maßnahmen *in gewissem Umfange vergrößert*, aber nach wie vor werden weitergehende Maßnahmen für nötig befunden, um bestehende Barrieren abzubauen – zum Beispiel besondere Verfahren zur Anerkennung früheren Lernens oder besondere Zulassungsprozeduren. Hierzu zählen zum Beispiel Australien, Schweden und Großbritannien.
- Schließlich gibt es Länder, in denen die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender auf einem sehr *niedrigen Niveau* verharrt und nur wenige hochschulpolitische Anstrengungen zu erkennen sind, an diesem Zustand etwas zu ändern. Zu dieser letzten Gruppe rechnen die Autoren der Studie die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und Japan.

Dabei sind in der letztgenannten Ländergruppe die Ursachen für die geringe Bereitschaft, die Hochschulen für Studierende ohne die traditionellen Studienvoraussetzungen zu öffnen, sehr unterschiedlich. In *Deutschland und Österreich* herrschte lange Zeit eine gewisse Reserviertheit gegenüber einer massiven Hochschulexpansion, und der Erhalt der Qualität und Reputation der beruflichen Bildung (mit ihrer konstitutiven betrieblichen Praxiskomponente) galt lange Zeit gerade im Abstand zur primär theorieorientierten Hochschule als ein so hohes Gut, dass demgegenüber eine größere Öffnung der Hochschulen gesellschaftspolitisch keine Priorität hatte. In *Japan* dagegen wurde die Hochschulexpansion schon früh als Vorteil gesehen, und eine Politik zur Förderung des Abbaus der sozialen Ungleichheit in den Bildungschancen hatte eine hohe Priorität. Jedoch wird hier vermutet, dass in dem ausgeprägten Wettbewerb um den Zugang zu den Hochschulen bereits alle Jugendlichen motiviert und mobilisiert werden, so dass die Begabungsreserven als mehr oder weniger ausgeschöpft gelten. Erneute Chancen zum Bildungserfolg werden dann lediglich als Chance zur wiederholten Teilnahme an den Aufnahmeprüfungen der Hochschulen eingeräumt.

### 3.5 Strukturelle und politische Faktoren

Die zitierte Studie verweist, wie bereits angedeutet, auf *Bedingungen*, unter denen es möglich ist, in einem Land Zugang und Studium so zu gestalten, dass die Barrieren für „non-traditional students“ niedrig sind. So scheinen Flexibilitäten für besondere Zulassungspolitiken einzelner Hochschulen, Spielräume für eine Profilbildung der Hochschulen und staatliche Maßnahmen zugunsten von „non-traditional students“ von besonderem Gewicht zu sein.

Wenn es keine standardisierten Regelungen für Zugang und Zulassung in einem Lande gibt, können die einzelnen Hochschulen weitgehend autonom entscheiden, inwieweit sie den „non-traditional students“ größere Zugangschancen einräumen wollen, als das im Normalfall an den Hochschulen gegeben ist. Daher ist festzustellen, dass in vielen Ländern, in denen *die Hochschulen einen großen Dispositionsraum in der Auswahl der Studierenden* haben, der Anteil der „non-traditional students“ an allen Studierenden des Landes oder jedenfalls innerhalb eines bestimmten Sektors im Hochschulsystem relativ hoch ist.

Ähnliches gilt, wenn in einem Hochschulsystem ein *großer Spielraum für die Profilbildung von einzelnen Hochschulen* vorhanden ist (siehe dazu Teichler 1999 a). Manche Hochschulen können sich unter solchen Bedingungen um ein Profil bemühen, das den „non-traditional students“ entgegenkommt. So können sie etwa spezifische Programme anbieten oder didaktische Voraussetzungen schaffen, unter denen diese Studierenden gute Chancen haben, die Besonderheiten ihrer Herkunft, Qualifikation und Erfahrungen in das Studium einzubringen. Dies gilt zum Beispiel für Hochschulen, die sich auf Frauen oder auf berufserfahrene Studierende spezialisieren. Auch können sie ihr Studienangebot mit der Lebenssituation der Studierenden abstimmen, zum Beispiel durch das Angebot von Lehrveranstaltungen in den Abendstunden, im Fernstudium oder in Kompaktkursen (Studium neben dem Beruf).

Hohe Spielräume für die einzelnen Hochschulen in der Gestaltung von Hochschulzugang und Hochschulzulassung sowie in der Herausbildung besonderer Profile haben allerdings zur Folge, dass die akademisch besonders angesehenen Hochschulen häufig wenig für „non-traditional students“ offen sind.

Dies macht es für die Hochschulen, die speziell solche Studierende anzusprechen suchen, besonders schwer aufzuzeigen, dass die bei ihnen erfolgreich studierenden „non-traditional students“ durchaus hohen wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Der wissenschaftliche und – in der Folge – hochschulpolitische Legitimationsdruck auf solche Hochschulen gerade unter den Bedingungen eines schärferen Wettbewerbs um akademische Reputation oder knappe Ressourcen ist dann besonders hoch.

Keineswegs hängen größere Studierchancen von „non-traditional students“ allein von der Flexibilität der nationalen Hochschulsysteme im Hinblick auf den Zugang zur Hochschule, die Organisation des Studiums und die Profilbildung der einzelnen Hochschulen ab. Vielmehr spielen *staatliche Politiken* eine sehr große Rolle – unter anderem auch deshalb, weil innerhalb der Hochschulen oft die Vorstellung verbreitet ist, wissenschaftliche Qualität sei am besten zu gewährleisten, wenn die Studierenden zuvor den „Königsweg“ des Zugangs gegangen sind, hauptsächlich aus einem bildungsnahen Milieu kommen und das Studium als Vollzeit-Präsenzstudium erfolgt. Demgegenüber ist es oft der Staat, der – nicht selten gegen den Widerstand der Hochschulen – auf Vielfalt und auf Öffnung pocht. Dies lässt sich (nicht nur) in der Bundesrepublik beobachten, in der es ohne staatliche Initiative – auf Länderebene – kaum zu einer noch so bescheidenen Öffnung des Zugangs gekommen wäre. Umso pikanter könnte das Beispiel der HWP sein, als hier mit der staatlich verordneten Reorganisation bzw. Integration die Gefahr verbunden ist, dass innerhalb des neuen akademischen Korpus die von der HWP bislang erfolgreich betriebene und von ihr verteidigte Öffnungspolitik zurückgenommen wird.

In einem weiten Sinne kann man auch von „non-traditional students“ bei denjenigen sprechen, die *weiterbildende Studienangebote wahrnehmen*. Darüber hinaus sind es insbesondere solche Hochschulen, die nicht-traditionelle Studierende als eine ihrer Zielgruppen anerkennen, die auch in der akademischen Weiterbildung als besonders aktiv hervortreten. Auch hier lässt sich feststellen, dass einerseits institutionelle Entscheidungsspielräume der Hochschulen dazu führen, weiterbildenden Studienangeboten einen hohen Stellenwert einzuräumen. Andererseits ist auch für den Ausbau weiterbildender Studienangebote die Initiative oft vom Staat ausgegangen.

### 4. Zum Hochschulzugang und zum Studienangebot an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik

#### 4.1 Eine Ausnahmestellung in der deutschen Hochschullandschaft

Deutschland gehört zu denjenigen entwickelten Ländern der Welt, die sich offenkundig mit Studienangeboten für „non-traditional students“ besonders schwer tun, das heißt für Personen, die

- von ihrer sozio-biographischen Herkunft her mit geringerer Wahrscheinlichkeit die üblichen schulischen Wege des Hochschulzugangs einschlagen und die entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen erfüllen, aber dennoch möglicherweise für ein Studium geeignet sind,
- das Studium nicht in der vorherrschenden Form des vorberuflichen Vollzeit-Präsenz-Studiums durchführen wollen.

Einige Tatbestände seien genannt, aus denen die im internationalen Vergleich große Zurückhaltung gegenüber „non-traditional students“ in Deutschland erklärbar ist. Im deutschen Schulwesen wurde – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – eine vertikale Gliederung des Sekundarschulwesens beibehalten, so dass nur eine – wenn auch wachsende – Minderheit der Jugendlichen überhaupt einen Schulabschluss erreicht, der die reguläre Eingangsvoraussetzung für ein Hochschulstudium darstellt. Die Idee der „Hochschulreife“ als einer vorab mehr oder weniger garantierten (und von der Schule zu garantierenden) Kompetenz für ein erfolgreiches Studium hat in Deutschland einen so hohen normativen Stellenwert, dass unter den Lehrenden an deutschen Hochschulen stärker als in anderen Ländern der Gedanke ausgeprägt ist, dass selbst unter denjenigen, die diese „Reife“ formell erworben haben, viele für ein Studium nicht geeignet sind (siehe Enders/Teichler 1995).

Innerhalb des deutschen Hochschulwesens gibt es große Gemeinsamkeiten in den Studienangeboten eines Faches; angestrebt wird nach wie vor ein ähnlicher Standard in der Qualität der Hochschulen, die eine jederzeitige Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen erlaubt. Die einzelnen Hochschulen werden zwar immer wieder ermuntert, besondere Profile zu entwickeln, bislang wird dies aber kaum honoriert und in der öffentlichen Diskussion mit wenigen Ausnahmen eher als qualitativ fragwürdig abgetan (siehe dazu Teichler 1999 a). So ist sogar die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass gerade verstärkter akademischer und finanzieller Wettbewerbsdruck dazu führt, sich entgegen der damit eigentlich verbundenen Profilierungs- und Differenzierungsabsicht doch wieder kollektiv dem anerkannten und hochgeschätzten Leitbild der Forschungsuniversität mit Exzellenzanspruch zu unterwerfen.

Schließlich ist es für das deutsche Bildungssystem typisch, dass ein großer Abstand zwischen den Hochschulen einerseits und den anspruchsvollen Bereichen der beruflichen Bildung andererseits betont wird. In vielen anderen Ländern wird ein nicht unbeträchtlicher Teil der beruflichen Bildung als Teil des tertiären Systems gesehen und damit in gewissem Maße in die Nähe der Hochschulen gerückt. Die OECD verwendet „tertiäre Bildung“ bereits seit längerer Zeit als Oberbegriff, wobei die Hochschulstudiengänge nur einen Teil dieses Bereichs ausmachen. In den Statistiken von UNESCO, OECD und EUROSTAT erscheinen somit z.B. die deutsche Techniker- und Laborantenausbildung, ein großer Teil der Gesundheitsausbildungen und andere Fachschulangebote als „Nachbarn“ der Hochschulen, in den deutschen Darstellungen dagegen als Teil der beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich (oder bestenfalls etwas oberhalb dieses Bereichs) und daher eher als „Nachbarn“ der Facharbeiterausbildung.

Mit einer solchen Darstellung soll nicht in Frage gestellt werden, dass die deutschen Optionen des Bildungssystems vielerlei Vorzüge haben. Dazu gehören gute Möglichkeiten zur Mobilität während des Studiums, die Sicherung einer gewissen Qualität aller Hochschulen und damit eine relativ hohe Erwartungssicherheit im Hinblick auf die Mindestkompetenzen von Hochschulabsolventen, die relativ gleichmäßige Versorgung aller Regionen des Landes mit hochqualifizierten Arbeitskräften, die recht erfolgreiche Förderung einer professionellen Identität durch die Berufsausbildung und anderes mehr. Der „Preis“ dieser Stärken liegt jedoch darin, dass das deutsche Bildungssystem weniger als viele andere Systeme eine strukturelle Durchlässigkeit hin zum Studium für diejenigen bietet, die sich nicht frühzeitig in ihrem Leben auf den Weg dorthin gemacht haben.

Wiederum ist zu konstatieren, dass es mancherlei wenigstens begrenzte Mechanismen zur Förderung einer solchen Durchlässigkeit gibt. Deutschland hat durchaus eine Tradition von schulischen Bildungsangeboten zur Korrektur einmal eingeschlagener Pfade; sie werden unter dem Sammelbegriff „Zweiter Bildungsweg“ zusammengefasst. Es gibt weiter Begabtenprüfungen zur Erlangung der Hochschulreife. Fast alle diese Angebote der Durchlässigkeit sind im Sekundarschulsystem angesiedelt oder nach dem gymnasialen Modell normiert. Weitaus weniger als in vielen anderen Ländern gibt es Angebote seitens der Hochschulen, „non-traditional students“ nach eigenen Kriterien und Anforderungen an Studieneignung mit entsprechenden assessment-Verfahren zum Studium aufzunehmen (die meist unter dem Begriff des „Dritten Bildungsweges“ subsumiert werden) und dann aktiv dafür Sorge zu tragen, dass diese Studierenden mit ihren besonderen "Schwächen" und "Stärken" das Studium erfolgreich bewältigen.

Dies ist sicherlich nur ein Teilaspekt, aber ein besonders wichtiger Aspekt von Durchlässigkeit. Auf dem Wege zu einer „Wissengesellschaft“ erscheinen in der internationalen Diskussion „Durchlässigkeit“ und Flexibilität der Bildungssysteme immer mehr als eine zentrale Herausforderung und Qualitätserwartung. Die Maxime des lebenslangen Lernens wäre ohne „Durchlässigkeit“ verstümmelt. Immer mehr wird gefordert, die Leistungsfähigkeit und die Qualifikation von Individuen stärker nach sichtbaren Kompetenzen und Fähigkeiten als nach nachgewiesenen Zertifikaten zu bestimmen. Daher drängt sich aus dem internationalen Vergleich die Vermutung auf, dass im deutschen Hochschulsystem noch mehr Raum für Durchlässigkeit des Zugangs zum Hochschulstudium gegeben sein müsste. Ein Abbau der bestehenden Angebote wäre sogar zweifellos verwunderlich.

Das bedeutet jedoch nicht, dass eine Verringerung der Durchlässigkeit an der Schwelle zur Hochschule hin in Deutschland politisch nicht vorstellbar wäre. So zeigte zum Beispiel die PISA-Studie, dass die Kompetenzen von Schülern in Deutschland nicht nur zwischen den Schultypen, sondern auch innerhalb der Schulformen – auch innerhalb des Gymnasiums – erheblich variieren und differieren. In den bildungspolitischen Antworten auf die PISA-Studie hatte die Qualitätsgarantie des Abiturs daher einen besonders hohen Stellenwert. Auch innerhalb der Hochschulen ist – nicht selten hinter vorgehaltener Hand – die Ansicht weit verbreitet, dass eine weitere Öffnung der Hochschulen zwar aus Gründen sozialer Kohäsion verständlich sein mag, aber kaum zur Qualität von Lehre und Studium beitrüge.

Von daher sind hochschulpolitische Weichenstellungen unvermeidbar: In welchem Maße wollen wir in Zukunft ein relativ durchlässiges Bildungssystem, und in welchem Maße sollen die Hochschulen aktiv dazu beitragen, dass Lernende, die von einer solchen Durchlässigkeit beim Zugang zu den Hochschulen profitieren, im Studium ihre „Stärken“ einbringen und ihre „Schwächen“ ausgleichen können? In Deutschland ist unter quantitativen Aspekten der Versuch bislang nicht übermäßig erfolgreich gewesen, den Zugang zu den Hochschulen durch Maßnahmen zu öffnen, die an der „Regelorganisation“ von Zugangs- und Zulassungsprozeduren ansetzen. Dieser wenig zuversichtliche Befund lenkt den Blick entweder auf solche Hochschulen, die abweichend von der üblichen Praxis die vorhandenen Regelungen flexibler auslegen und durchführen, oder auf solche, welche die Orientierung auf neue Zielgruppen, insbesondere nicht-traditionelle Studierende, ausdrücklich als Teil ihrer „institutional policy“ oder ihrer „mission“ begreifen und eigene flexiblere Zugangsprozeduren und zielgruppenorientierte Formen der Studienorganisation entwickeln und diese Ausrichtung explizit zum Teil ihrer Profilbildung machen.

Diese Strategie ist Deutschland eher selten anzutreffen, das prominenteste Beispiel dafür ist die Hamburger Universität für Politik und Wirtschaft.

### 4.2 Die HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik

In einem Antrag für die Akkreditierung neuer Studiengänge nach dem Bachelor-Master-Modell fasst die HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP 2003, S. 1) ihre Geschichte wie folgt zusammen: „Die HWP wurde 1948 als Akademie für Gemeinwirtschaft gegründet. Nach einem langen Entwicklungsprozess erhält sie 1981 als Hochschule für Wirtschaft und Politik die Chance, ein wissenschaftliches Studium anzubieten, dessen Abschluss dem der Universitäten gleichwertig ist, das sich aber in seiner Struktur von den Diplomstudiengängen der Universitäten durch Interdisziplinarität, einen gestuften Abschluss und Praxisorientierung unterscheidet. 1993 erhält sie den Universitätsstatus.“

## ■ Hochschulzugang und Studienangebot der HWP

Die HWP ist wohl als die einzige öffentliche Universität in Deutschland zu bezeichnen, für deren Profil die Aufnahme von Bewerbern ohne die übliche Hochschulreife in größerer Zahl konstitutiv ist und die bereits weit vor dem so genannten Bologna-Prozess ein Stufenmodell des Studiums entwickelt und dieses auf das neue Bachelor-Master-Modell umgestellt hat. Die HWP postuliert (2003, S. 59): „Die erste Studienstufe der HWP ist zugeschnitten auf qualifizierte Berufserfahrene mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung.“ Tatsächlich kommen etwa 30 bis 40 Prozent der Studienanfänger zur HWP über den Weg einer bestandenen Aufnahmeprüfung, wobei auch ein hoher Anteil der zugelassenen Abiturienten über berufliche Qualifikationen und Erfahrungen verfügt. In der Prüfungsordnung für die Aufnahmeprüfung heißt es:

„Durch die Aufnahmeprüfung soll den Personen ein Hochschulstudium ermöglicht werden, die insbesondere durch sozial und wirtschaftlich bedingte Schwierigkeiten in ihrem Bildungsgang von einem Hochschulstudium ausgeschlossen waren, obwohl sie dazu befähigt sind“ (§1 (1)). „Die Aufnahmeprüfung soll feststellen, ob die Bewerber/innen die Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, die erforderlich sind, um das Studium an der Hochschule für Wirtschaft und Politik aufzunehmen und mit Erfolg zu beenden (Studierfähigkeit)“ (§1 (3)).

Tatsächlich richtet sich die Aufnahmeprüfung nicht an Schulfächern aus, auch wenn im Rahmen der Prüfungen festgestellt werden soll, ob die deutschen Sprachkenntnisse und mathematischen Grundkenntnisse den Ansprüchen genügen. Geprüft werden sollen vor allem:

- Verständnis für wissenschaftliche Fragen aus dem sozial-ökonomischen Bereich,
- Allgemeinwissen vor allem über kulturelle, politische, ökonomische und soziale Sachverhalte,
- Denk- und Urteilsfähigkeit,
- die Fähigkeit, Gedanken mündlich und schriftlich in verständlicher Weise darzulegen,
- deutsche Sprachkenntnisse, die ein erfolgreiches Hochschulstudium ermöglichen (§4 (2))

Die HWP versucht also ein Zugangsmodell zu praktizieren, dass der Idee einer bildungswegunabhängigen individuellen Kompetenzprüfung, vergleichbar den im angelsächsischen Bereich entwickelten APEL-Verfahren (Dohmen 2001, S. 110 ff.), weit entgegenkommt.<sup>2</sup> Sie gehört zu den Hochschulen in Deutschland, die den Studienverlauf, Studienerfolg, Studienabbruch und den Berufsweg ihrer Absolventen besonders gründlich untersuchen (als Beispiel siehe Koch 2000; siehe weitere Hinweise in HWP 2003, S. 86). Die Analysen belegen durchgehend, dass Studierende, die über solche Aufnahmeprüfungen die Zulassung erhielten, ähnlich erfolgreich im Studium und Beruf sind wie Studierende mit regulärer Hochschulreife.

### 4.3 Geplante Strukturreformen in der Hamburger Hochschullandschaft

Im Januar 2003 legte eine Strukturkommission einen Vorschlag zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen im Zeitraum bis 2012 vor. Sie empfahl (2003, S. 5), die sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Lehr- und Forschungsaktivitäten, die bisher an der Universität Hamburg und an der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik angesiedelt waren, in eine neuartige Sektion zusammenzuführen: „Die Kommission empfiehlt dazu die Gründung einer ‚Sektion für Wirtschaft und Politik‘ an der Universität Hamburg unter Einbeziehung der bisherigen Studienangebote der HWP sowie der Fachbereiche Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität“. In den detaillierten Ausführungen der Strukturkommission werden die besonderen Akzente von Hochschulzulassung und Studienstruktur an der HWP als vorbildlich für die Gestaltung des neuen gemeinsamen Bachelor-Studiums bezeichnet:

„Gerade in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sollte das Bachelor- und Master-Modell zügig eingeführt werden. Grundlage dafür sollte die erfolgreiche Studienstruktur der HWP sein, die flächendeckend durch das Bachelor-/Master-Studiensystem fortgesetzt werden sollte. Dabei sollten gerade die

<sup>2</sup> Bei solchen Verfahren des „assessment/accreditation of prior experiential learning“ (APEL) geht es um die Identifizierung und Operationalisierung von spezifischen Kompetenzen, die durch formelles, wesentlich aber auch durch non-formelles und informelles Lernen erworben werden und die in einem Zusammenhang mit den (tatsächlichen) Anforderungen eines Hochschulstudiums stehen. Die Zulassung zum Studium erfolgt dann nach dem Prinzip eines „assessment-Verfahrens“.

innovativen Ansätze der HWP Berücksichtigung finden (z.B. die Zugangsmöglichkeiten auch ohne Abitur, der modulare Aufbau des Studiums, die internationalen Studienabschlüsse, starker Praxisbezug, Studierenden- und Alumniorientierung) ...“ (S. 76).

„... sollte über die bisherigen Hochschulgrenzen hinweg *eine* Sektion für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften gegründet werden. Kern dieser Sektion sollten die bisherigen Angebote der Universität und der HWP sein. Die Kommission empfiehlt die Gründung einer autonomen ‚Sektion für Wirtschaft und Politik‘ zunächst unter dem Dach der Universität, in die die HWP einerseits sowie die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (einschließlich der Politologie) der Universität andererseits gleichberechtigt eingehen. Dabei sollten die grundständigen Ausbildungsgänge von den positiven Erfahrungen der HWP geprägt sein, die weiterführenden Studiengänge von beiden bisher unabhängigen Institutionen. Die Zusammenführung sollte von einem Dekan, der aus keiner der beiden Hochschulen stammt, und einem Gründungsausschuss mit Mitgliedern aus Universität und HWP gleichberechtigt gestaltet werden. ... Die Kommission hält es auch ... sehr wohl möglich, dass diese zukünftige Sektion perspektivisch zu einer eigenständigen Hochschule wird ...“ (S. 77).

Im Mai 2003 wurde ein „Hochschulmodernisierungsgesetz“ verabschiedet, das den Status der HWP zunächst noch nicht veränderte. Im Juni 2003 teilte der Senat entsprechende „Leitlinien für die Entwicklung der Hamburger Hochschulen“ der Hamburger Bürgerschaft mit. Bereits in der zweiten Hälfte des Jahres 2003 fanden dann Verhandlungen über die Zusammenführung der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Einrichtungen bzw. Studienangebote der Universität Hamburg und der HWP statt, die im Dezember 2003 zu einem vorläufigen Masterplan führten. Im dem vorläufigen Masterplan vom Dezember 2003, der in Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Universität, der HWP und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) entstand, werden die verschiedenen Positionen von Universität und HWP dokumentiert. Die Vertreter der Universität und des CHE plädierten für eine Integration der organisatorischen Einheiten und für gemeinsame Studiengänge. Die Vertreter der HWP plädierten für ein Nebeneinander und ein Konkurrieren verschiedener Studiengänge, die von eigenständigen organisatorischen Einheiten mit eigenem wissenschaftlichen Personal verantwortet werden. Für die formelle Inkorporation der HWP ist noch eine Änderung des Hamburger Hochschulgesetzes erforderlich, die nach der erfolgten Neuwahl der Bürgerschaft zu erwarten ist.

### 4.4 Was steht zur Debatte?

Durch die Strukturreformen soll nicht in Frage gestellt werden, dass in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Studierende ohne die übliche Hochschulreife zugelassen werden, wenn sie die an der HWP entwickelten und dann von der neuen Facheinheit zu übernehmenden Zulassungsprüfungen bestehen. Allerdings wäre zu erwarten, dass bei einer Integration der bisher getrennten Studiengänge von Universität und HWP der Anteil der Studierenden, die über solche Zulassungsprüfungen kommen, von etwa 30 bis 40 Prozent auf die Größenordnung von etwa 10 Prozent oder weniger sinken würde. Dieses würde mit der Zusammensetzung der Lerngruppen wohl auch den Charakter des Studierens nicht unerheblich verändern.

In den Empfehlungen der Strukturkommission werden die „innovativen“ Ansätze der HWP-Studiengänge hoch gelobt und als modellhaft für die gemeinsamen grundständigen Studiengänge empfohlen. Die Vertreter der HWP bei den nachfolgenden Beratungen dagegen fürchten offenkundig, dass ihre besonderen Ansätze im Falle einer Integration dem Druck des Mainstream in Forschung, Lehre und Studium in Deutschland zum Opfer fallen. Hier kann nicht beurteilt werden, welche Konzepte die Vertreter der Universität Hamburg verfolgen. Auch ist es schwer einzuschätzen, welche Entscheidungen in Zukunft unter den veränderten organisatorischen und politischen Rahmenbedingungen einer vollzogenen Integration getroffen werden. Jedoch ist die Befürchtung seitens der HWP nachvollziehbar, wie in einem Studiengang, in dem dann nur noch etwa 10 Prozent der Studierenden (oder weniger) auf diesem Sonderweg Zugang gefunden haben werden und bei dem nur eine Minderheit der Lehrenden über Erfahrungen in der Förderung dieser Studierenden verfügen wird, die besondere Förderung dieser Talente und das besondere Bemühen um die Unterstützung ihrer „Stärken“ und den Ausgleich ihrer „Schwächen“ konstitutiv für Lehre und Studium bleiben können.

Hier wird ein Planungsdilemma deutlich. Unter Effizienzdruck tendieren die Regierungen in Deutsch-

## ■ Hochschulzugang und Studienangebot der HWP

land, insbesondere die der kleinen Bundesländer, eher zur Bündelung der Ressourcen und zur Sammlung der Kräfte im Mainstream, um sich im Wettbewerb besser behaupten zu können. In den vorherrschenden Steuerungs- und Managementdiskussionen wird dagegen eher Profilbildung und Vielfalt empfohlen (Überblick bei: Olbertz/Pasternack 1999, Mayer/Daniel/Teichler 2003, Wolter 2004). Aus dem internationalen Vergleich erscheint es zur Förderung von „non-traditional students“ angemessen, sowohl an manchen Stellen besondere, auch institutionell selbständige Studienangebote zu haben, die sich konstitutiv an den besonderen Fähigkeiten, Bedürfnissen und dem spezifischen Unterstützungsbedarf dieser Zielgruppe ausrichten, als auch Gelegenheiten, in den Mainstream der Studienangebote einzusteigen. In Deutschland gibt es kein anderes ähnliches universitäres Studienangebot wie das der HWP für Berufserfahrene ohne traditionelle Hochschulreife. Daher droht mit der Integration der Hamburger wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge in der Tat der Verlust eines Studienmodells, das die Idee der Öffnung der Hochschule durch ein besonderes Zulassungsverfahren mit einer gestuften Studienorganisation verbindet, die auf die Bedürfnisse der besonderen studentischen Klientel zugeschnitten ist. Die HWP ist die einzige deutsche Hochschule, die sich auf diese Weise als ganzes ein unverwechselbares Profil in der deutschen Hochschullandschaft verschafft hat.

Eine kürzlich (unter der Leitung eines der beiden Verfasser der vorliegenden Analyse) erstellte Studie, in der die Implementierung des Konzeptes des lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem auf der Grundlage von Fallstudien zu 18 besonders weiterbildungsaktiven deutschen Hochschulen untersucht wurde, kam unter anderem zu folgendem Ergebnis: Unter dieser ohnehin schon positiven Auswahl von Hochschulen entsprechen lediglich zwei noch am ehesten dem Leitbild lebenslangen Lernens und verdienen das Prädikat einer ausgesprochenen Weiterbildungshochschule, eine davon ist die HWP (Herm u.a. 2003, S. 21, 57). Dieses Urteil stützte sich darauf, dass die HWP nicht nur ein besonderes Zugangsmodell anbietet, das die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Berufsausbildung ermöglicht, sondern auch ein umfangreiches Weiterbildungsprogramm – insbesondere in Form weiterbildender Studiengänge. Darüber hinaus organisiert sie auch die akademische Erstausbildung stark nach solchen Kriterien und Prinzipien, die in der internationalen Debatte immer wieder als maßgeblich für die Realisierung lebenslangen Lernens herausgestellt werden (Teichler 1999 c).

Die HWP ist vielleicht nicht als einzige, aber doch als eine der ganz wenigen deutschen Hochschulen auf dem Wege, zu einer Universität des lebenslangen Lernens zu werden. Sie ist dabei, mit dieser Strategie ein besonderes Profil zu entwickeln (oder hat dieses schon entwickelt), das durchaus zukunftsfähig ist. Insofern würde mit einer Integration der HWP ein „Farbtupfer“, ein hochschulpolitisches und akademisches Experiment aus der deutschen Hochschullandschaft verschwinden. Es ist für uns nicht ganz nachvollziehbar, nach mehr Differenzierung und Profilbildung zu rufen und die stärkere Verankerung lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem zu fordern und dann de facto eine der ganz wenigen deutschen Hochschulen, die genau diese beiden Entwicklungsstrategien verknüpft und zu ihrem Programm gemacht haben, wieder in den Mainstream einzupassen.

## Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn.
- BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (2003): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Leitlinien zur Entwicklung der Hamburger Hochschulen. Hamburg: Bürgerschaft (Drucksache 17/2914, 17.06.03).
- DAVIES, P. (ED.) (1995): Adults in Higher Education. International Perspectives in Access and Participation. London.
- DOHMEN, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn (BMBF).
- HWP – HAMBURGER UNIVERSITÄT FÜR WIRTSCHAFT UND POLITIK (2003): Selbstdokumentation für den Akkreditierungsrat. Hamburg (verf. Man.).
- ENDERS, J./TEICHLER, U. (1995): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Bonn (BMBF).
- ISSERSTEDT, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Hannover (HIS Kurzinformationen A 10/94).
- HERM, B./KOEPEKNIK, C./LEUTERER, V./RICHTER, K./WOLTER, A. (2003): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Implementierungsstrategien deutscher Hochschulen. TU Dresden. (Unter dem Titel „Hochschulen im Weiterbildungsmarkt“ veröffentlicht vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen).
- KASWORM, C.E. (1993): Adult Higher Education from an International Perspective. In: Higher Education. 25. 411-423.
- KMK, KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn.
- KOCH, D. (2000): Studien- und Berufserfolg im ersten Studienabschnitt des Sozialökonomischen Studienganges der Hochschule für Wirtschaft und Politik. Hamburg (HWP).
- LISCHKA, I./WOLTER, A. (Hrsg.) (2001): Hochschulzugang im Wandel? Weinheim.
- MERRILL, B./HILL, S. (2000): Lifelong Learning through APEL: A UK Perspective. In: P. Alheit u.a. (Hrsg.): Lifelong Learning Inside and Outside Schools. Vol. 2. Roskilde/Bremen/Leeds. 526-539.
- MAYER, E./DANIEL, H.-D./TEICHLER, U. (HRSG.) (2003): Die neue Verantwortung der Hochschulen. Bonn.
- OECD (1987): Adults in Higher Education. Paris.
- OECD (1997): Tertiary Education Reconsidered. Paris.
- OECD (2002). Education at a Glance. OECD Education Indicators 2002. Paris.
- OLBERTZ, J.-H./PASTERNAK, P. (HRSG.) (1999): Profilbildung, Standards, Selbststeuerung. Weinheim.
- PECHAR, H./WROBLESKI, A. (2000): Austria: the enduring myth of the full-time student. An exploration of the reality of participation in Austrian universities. In: H.G. Schuetze/M. Slowey (eds.): Higher Education and Lifelong Learners. London. 27-47.
- RAU, E. (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: K. Mucke/B. Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld. 71-90.
- RAU, E. (1999): Non-traditional Students in a Traditional System of Higher Education: The German Case on Formally Non-qualified Students. In: Higher Education in Europe. Vol. XXIV. 375-383.
- SCHNITZER, K./ISSERSTEDT, W./MIDDENDORF, E. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Bonn.

## ■ Literatur

- SCHOLZ, W.-D. (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Oldenburg.
- SCHROETER, K. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel.
- SCHUETZE, H.G./SLOWEY, M. (EDS.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London.
- SCHUETZE, H.G./WOLTER, A. (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen. 51. 183-189.
- SCHULENBERG, W./SCHOLZ, W.-D./WOLTER, A. U.A. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn (BMBW).
- SCHWARZ-HAHN, S./REHBURG, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland. Düsseldorf.
- STRUKTURKOMMISSION (2003): Strukturreform für Hamburgs Hochschulen. Entwicklungsperspektiven 2003 bis 2012. Empfehlungen der Strukturkommission an den Senator für Wissenschaft und Forschung der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg.
- TEICHLER, U. (1984): Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: P. Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Klagenfurt. 9-24.
- TEICHLER, U. (1990 a): Europäische Hochschulsysteme – die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York.
- TEICHLER, U. (1990 b): Hochschulzugang für Berufserfahrene – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven. In: N. Kluge/W.-D. Scholz/A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg. 23-48.
- TEICHLER, U. (1991): Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy. 4. Jg. H. 4. 11-20.
- TEICHLER, U. (1999 a): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: J.-H. Olbertz/P. Pasternack (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Weinheim. 27-38.
- TEICHLER, U. (1999 b): Studieren bald 50 Prozent eine Geburtsjahrganges? In: Das Hochschulwesen. 47. 116-119.
- TEICHLER, U. (1999 c): Lifelong Learning as Challenge for Higher Education: the State of Knowledge and Future Research Tasks. In: Higher Education Management. Vol. 11. No. 1. 37-54.
- TEICHLER, U. (2003): Hochschulzulassung und Struktur des Hochschulwesens. In: G. Schnedl/S. Ulrich (Hrsg.): Hochschulrecht, Hochschulmanagement, Hochschulpolitik. Wien. 143-158.
- WIESNER, G./WOLTER, A. (HRSG.) (2004): Die lernende Gesellschaft – Vision, Mythos oder Realität? München (i.E.).
- WOLTER, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: N. Kluge/W.-D. Scholz/A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg. 49-116.
- WOLTER, A. (1995): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.
- WOLTER, A. (2000): Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London. 48-66.
- WOLTER, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung – Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel. In: F.W. Busch/H. Schwab (Hrsg.): Intellektualität und praktische Politik. Oldenburg. 19-66.

- WOLTER, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen. In: U. Strate/M. Sosna (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg. 138-152.
- WOLTER, A. (2004): From State Control to Competition: German Higher Education Transformed. In: Canadian Journal of Higher Education (im Erscheinen).

