
Gunther Dahm/Caroline Kamm/Christian Kerst/Alexander Otto/
Andrä Wolter

„Stille Revolution?“

Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch

Zusammenfassung

Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland für nicht-traditionelle Studierende hat in jüngster Zeit zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Welche bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Debatten, hochschulrechtlichen Entwicklungen und Maßnahmen damit verbunden sind und inwieweit sich Letztere auch in der tatsächlichen Beteiligung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulbildung widerspiegeln, soll in diesem Beitrag näher betrachtet werden.

Schlüsselwörter: Hochschulzugang, nicht-traditionelle Studierende, Hochschulforschung, lebenslanges Lernen, „dritter Bildungsweg“

“Silent Revolution?”

The Changing Access to Higher Education for Non-Traditional Students in Germany

Abstract

The opening of higher education institutions for non-traditional students in Germany has increasingly gained attention in recent years. This paper presents the debates on education and labour market policy, regulations on access to higher education as well as measures connected with this process and deals with the question to what extent the latter are reflected in the actual participation of non-traditional students.

Keywords: access to higher education, non-traditional students, university research, life-long learning, „third course of education“

1. Einleitung

Die bildungspolitische Debatte um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen für Studierende mit beruflicher Qualifikation sind in Deutschland keineswegs neu. Das Thema ist vielmehr schon in der Zeit des Ersten Weltkrieges und der Weimarer Republik aufgekommen, jahrzehntelang aber eher randständig geblieben. In den letzten Jahren, spätestens seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung aus dem Jahr 2009, hat das Thema – oft auch unter dem Begriff des Dritten Bildungswegs erörtert – zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Dieses neue bildungspolitische Interesse erklärt sich nicht nur, aber vor allem aus der in den letzten Jahren aufgekommenen Sorge hinsichtlich der Folgen des demografischen Wandels für die Hochschulen und den Fachkräftemangel.

Im Rahmen dieses Beitrags sollen (1) der aktuelle bildungs- und arbeitsmarktpolitische Kontext der Öffnungsdebatte erläutert und (2) die in den letzten Jahren initiierten Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulsystems für nicht-traditionelle Studierende skizziert werden. Anschließend erfolgen (3) eine Darstellung der aktuellen Entwicklung hochschulzugangsrechtlicher Regelungen sowie (4) ein Überblick über die quantitative Verteilung nicht-traditioneller Studierender in Deutschland und den Bundesländern, bevor abschließend (5) Forschungsstand und Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Dabei sollen in der gebotenen Kürze auch Zielsetzungen und Untersuchungsdesign des Forschungsprojektes „Nicht-traditionelle Studierende“ vorgestellt werden, das gegenwärtig an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wird.¹

2. Bildungs- und arbeitsmarktpolitische Hintergründe der Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende

Der Übergang vom Bildungssystem in Erwerbsarbeit ist sowohl aus bildungs- als auch aus arbeitsmarktpolitischer Perspektive ein seit langem umfassend untersuchtes Thema. Unstrittig ist, dass sich die Bildungs- und Berufsabschlüsse auf die Chancen und Karriereverläufe im Beschäftigungssystem auswirken. Es gibt ungezählte empirische Belege für die beinahe vollständige Verkoppelung von Gymnasialbesuch, Erwerb des Abiturs, Hochschulzugang und ungleich günstigeren Berufs- und Staturerwartungen nach Abschluss des Studiums (vgl. Becker/

1 Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin an der Abteilung Hochschulforschung unter Leitung von Prof. Dr. Andrä Wolter in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: M508500).

Lauterbach 2007). Nunmehr hat im Zuge der Diskussion über mehr Durchlässigkeit im Bildungswesen auch die bislang vernachlässigte Übergangsstelle vom Beruf (berufliche Erstausbildung, Erwerbsarbeit und Fortbildung) in die Hochschule an Aufmerksamkeit gewonnen. Nicht-traditionelle Studierende sind in Deutschland zu einer neuen Zielgruppe für die Hochschulen geworden, jedenfalls seitens der staatlichen Hochschulpolitik, wie die abschließende Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels im Jahre 2008 (vgl. Aufstieg durch Bildung 2008) und die entsprechende Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) zeigen. Viele Hochschulen verhalten sich hier aber noch eher zögerlich, weil sie häufig Öffnung und Streben nach Exzellenz als Antagonismus sehen.

Die historisch etablierte Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist einer der wichtigsten Gründe für die institutionelle Anbindung des Hochschulzugangs an eine im Gymnasium erworbene Studienberechtigung und den Ausschluss der beruflichen Bildung (vgl. Baethge 2010). Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute in der Berechtigungsdominanz des Abiturs und in dem besonderen Legitimationsdruck für die berufliche Bildung nach, einen Anschluss an die institutionelle Ordnung des Hochschulzugangs zu finden. Das Ringen um die Emanzipation der beruflichen gegenüber der akademischen Bildung, die Aufhebung oder jedenfalls Einschränkung der Distinktion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist bis heute ein starkes Motiv für die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte (vgl. Wolter 1990; Nickel/Leusing 2009), sieht sich doch die berufliche gegenüber der akademischen Bildung mit einem Reputations- und Anerkennungsgefälle konfrontiert. Die dahinter stehenden wichtigsten Argumente und Motive heißen „Chancengerechtigkeit“, „Demografischer Wandel“, „Fachkräftemangel“, „Lebenslanges Lernen“ und „Diversity“.

Mit der Bildungsexpansion stieg die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten stark an, in der Folge auch die der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie die Studienanfängerquote. Dabei wuchs auch die (absolute) Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger aus Familien mit einer nicht-akademischen Bildungstradition. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Grundschule das Gymnasium zu besuchen, selbst bei gleicher schulischer Leistung nach wie vor stark vom Bildungsstatus der Herkunftsfamilien abhängig (vgl. Becker 2004; Maaz/Nagy 2009; Maaz 2006), und die Beteiligung an Hochschulbildung ist durch starke soziale Disparitäten gekennzeichnet. Der Dritte Bildungsweg bzw. die Öffnung des Hochschulzugangs wurde daher oft mit der Erwartung verknüpft, eine biografisch verpasste *Chance auf den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung* (Abitur) durch Öffnung einer gleichsam biografisch späteren Übergangsstelle zu bieten und damit die sozialen Disparitäten im Zugang zu Hochschulbildung vielleicht nicht gleich zu beseitigen, aber wenigstens zu verringern. Befunde legen allerdings nahe, dass selbst solche Nachholoptionen auch eher sozial selektiv genutzt werden und die

schon bestehenden Ungleichheiten in der Teilhabe weiter verstärken (vgl. Hillmert/Jacob 2005), auch wenn der Anteil der Studierenden aus Familien mit ungünstigeren Voraussetzungen („bildungsfern“) hier in der Regel höher ausfällt als auf dem gymnasialen Weg.

Der vielbeschworene *demografische Wandel* ist für die Hochschulen von doppelter Bedeutung: Die Geburtskohorten, aus denen sich die zukünftigen Studienanfängergenerationen rekrutieren, werden kleiner, und die Altersstruktur der Bevölkerung verändert sich deutlich zugunsten Älterer. Die Hochschulen – so das demografische Argument – müssen sich daher für neue Zielgruppen öffnen, um ihre Studienanfängerzahlen vor dem Hintergrund stagnierender Geburtenraten stabil zu halten. Auch wenn deutschlandweit gegenwärtig, unabhängig von der demografischen Entwicklung, ein durch politische Entscheidungen – doppelte Abiturjahrgänge und Abschaffung der Wehrpflicht – induzierter, noch nie dagewesener Ansturm von Studienberechtigten auf die Hochschulen zu verzeichnen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 124)², wird der Geburtenrückgang für Hochschulstandorte in strukturschwachen Regionen jetzt schon virulent, so z.B. in Teilen Ostdeutschlands. Für Hochschulen in demografisch schrumpfenden Regionen können nicht-traditionelle Studierende als Zielgruppe und ein Ausbau ihrer institutionellen Aktivitäten im Bereich des lebenslangen Lernens als Strategie der Hochschulentwicklung besonders interessant sein, um ihren Standort zu konsolidieren.

In jüngster Zeit wird hauptsächlich von Unternehmen der Privatwirtschaft und Berufsverbänden ein zunehmender akademischer *Fachkräftemangel* vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich beklagt. Die Befürchtungen fußen erstens auf dem hohen Ersatzbedarf von Fachkräften, der sich durch das Ausscheiden der älteren Geburtskohorten ergibt, und zweitens auf dem viel beschworenen Qualifikationsstrukturwandel hin zur Akademisierung. Im internationalen Kontext haben sowohl die OECD (2009) als auch das CEDEFOP (2010, 2011) u.a. darauf hingewiesen, dass die arbeitsmarktpolitische Relevanz von Hochschulbildung durch die fortschreitende Verknappung des Arbeitskräftepotentials im Zuge des demografischen Wandels sowie durch das kontinuierliche Wachstum der wissensbasierten Professionen zunimmt. Prognosemodelle zeichnen hier kein eindeutiges Bild. Zu berücksichtigen ist, dass der Fachkräftemangel nach Branche, Berufs- und Fachrichtung, nach Region und betriebsspezifisch erheblich variiert. Insgesamt ist bis 2030 mit keinem drastischen akademischen Fachkräftemangel zu rechnen; so prognostizieren Helmrich u.a. (2012) ein leichtes Überangebot an akademisch Ausgebildeten im Verhältnis zur Nachfrage und verweisen stattdessen auf Engpässe bei Fachkräften mit mittlerer Qualifikation. Konsens herrscht hingegen bei der Prognose zu Akademikern

2 Gegenüber 2005 ist ein Zuwachs der Studienanfänger und -anfängerinnen von 45 Prozent zu verzeichnen.

und Akademikerinnen im technisch-naturwissenschaftlichen Sektor. Hier wird bis spätestens 2020 eine „spürbare Divergenz zwischen Angebot und Nachfrage“ (Cordes 2012, S. 27) erwartet. Der Verband Deutscher Ingenieure (vgl. VDI 2011) prognostiziert einen jährlichen Bedarf von 48.000 neuen Ingenieuren und Ingenieurinnen, dem 37.000 Erstabsolventen und -absolventinnen von deutschen Hochschulen gegenüberstehen. Auch wenn es sich dabei nur um mehr oder weniger genaue Schätzungen handelt und kalkulatorische Differenzen zwischen Angebot und Nachfrage nicht als quantifizierte/s Überschussnachfrage oder Überschussangebot interpretiert werden können (vgl. Cordes 2012)³, ist die hohe Relevanz von akademischer Bildung (auch von nicht-traditionellen Zielgruppen) für den Arbeitsmarkt unstrittig. Der Bedarf an Hochschulbildung wird weiter ansteigen.

Hochschulen stehen zudem vor der Herausforderung, stärker als bisher auf die Heterogenität der Studierenden, insbesondere auf deren unterschiedliche individuelle Lebenslagen, Bildungsvoraussetzungen und Studienmotivationen einzugehen und der gesellschaftlichen Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden gerecht zu werden (*Diversity*). So sind nicht-traditionelle Studierende zum Zeitpunkt der Studienaufnahme im Schnitt älter als traditionelle Studierende, haben andere biografische Voraussetzungen, schöpfen aus vielfältigeren Erfahrungsressourcen und haben möglicherweise spezifischere Studienmotive als andere Studienberechtigte, auf die sich die Hochschulen einstellen müssen. Doch momentan fehlt es den Hochschulen häufig an empirischem Wissen über diese Diversität, und auch aus Perspektive der Hochschulforschung gibt es für diese Zielgruppe hinsichtlich ihrer Studienverläufe und -ergebnisse noch keine ausreichende wissenschaftliche Evidenz (siehe Abschnitt 5).

Stärker als andere Gruppen repräsentieren nicht-traditionelle Studierende durch die biografische Kumulation von Bildungs-, Ausbildungs-, Berufspraxis- und Weiterbildungsphasen (und Studium) paradigmatisch das Prinzip des *lebenslangen Lernens*. In der Debatte wird vor diesem Hintergrund oft ein Perspektivwechsel der Hochschulen hin zu einer weniger angebotsorientierten, sondern stärker subjekt- und lernerzentrierteren Sichtweise gefordert (vgl. Schuetze 2004, S. 97). Von besonderer Bedeutung ist es hier, die spezifischen Bedürfnisse, den Unterstützungsbedarf und insbesondere die anderen Zeitstrukturen und Zeitbudgets von Berufstätigen zu berücksichtigen. Andere Studienmodelle und -formate, als sie für „traditionelle“ Studierende zur Verfügung stehen, wären eine zentrale Voraussetzung, wenn der Anteil Berufstätiger im Hochschulstudium tatsächlich erhöht werden soll.

3 Cordes (vgl. 2012, S. 28ff.) verweist auf methodische Hindernisse: Erstens werde die Nachfrage durch Vernachlässigung von Vakanzen potenziell unterschätzt, zweitens bleibe auf der Angebotsseite häufig die „Stille Reserve“ unberücksichtigt, drittens gehe das regionale und fachliche Matching nur ansatzweise in die Gegenüberstellung ein.

3. Maßnahmen zur Öffnung der Bildungswege für nicht-traditionelle Studierende

Der Weg zur Hochschule kann hauptsächlich auf drei Wegen bestritten werden: Neben dem traditionellen Hochschulzugang über das Abitur können auf dem sogenannten Zweiten Bildungsweg schulische Studienberechtigungen im Kolleg oder Abendgymnasium nachgeholt werden. Eine Alternative stellt zunehmend der Hochschulzugang über den sogenannten Dritten Bildungsweg dar, bei dem eine Studienberechtigung aufgrund beruflicher Qualifikationen und Erfahrungen zuerkannt wird.⁴ Nicht-traditionelle Studierende werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags im Kern als Absolventinnen und Absolventen dieses Dritten Bildungsweges verstanden.

Der Begriff „nicht-traditionell“ entstammt der international-vergleichenden Hochschulzugangsforschung, wird dabei aber in Abhängigkeit von nationalen Besonderheiten sehr unterschiedlich und zum Teil auch sehr weit definiert (vgl. Schuetze/Slowey 2000, 2012). Bei einer sehr weiten Definition, wie sie auch in Deutschland anzutreffen ist, würde die Abgrenzung z.B. gegenüber Abiturienten und Abiturientinnen im Fern- oder Teilzeitstudium oder „First-Generation“-Studierenden (aus Familien ohne akademische Bildungstradition) verschwimmen. Der vorliegende Beitrag plädiert für eine enge Definition des Begriffes „nicht-traditionell“ und versteht darunter beruflich qualifizierte Studierende, die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben.

In den letzten Jahren sind auf politischer Ebene (Bund und Länder) und auf institutioneller Ebene neue Möglichkeiten geschaffen worden, um nicht-traditionelle Studierende stärker an Angeboten der Hochschulbildung zu beteiligen. „Öffnung der Hochschule“ umfasst dabei mehrere Ebenen (vgl. Wolter 2012): die Studienberechtigung und den Hochschulzugang, Unterstützungsmaßnahmen (z.B. bei der Studienvorbereitung), die Studienorganisation (z.B. Teilzeitstudium, Fernstudium), die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf das Studium oder eine Erweiterung hochschulischer Angebote, z.B. im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Bereits in den 1970er- und vor allem seit den 1980er-Jahren wurden in Deutschland immer wieder bildungspolitische Initiativen zur Öffnung des *Hochschulzugangs* unternommen (vgl. Freitag 2012; Teichler/Wolter 2004). In jüngster Zeit war es vor allem die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2008, die einen wichtigen Anstoß zur Erhöhung der Durchlässigkeit

4 Für den Zugang zur Fachhochschule gibt es über diese drei Wege hinaus noch den Zugang über die Fachoberschule oder eine Fachschule mit der sogenannten Fachhochschulreife.

zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gab und in deren Rahmen Förderprogramme eingerichtet wurden, wie z.B. die Aufstiegsstipendien (vgl. BMBF 2009; KMK/GWK 2012) oder der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ (vgl. Banscherus/Wolter 2013).

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) wurde ein grundlegender Schritt zu einer möglichst einheitlichen Neuregelung des Hochschulzugangs in den Bundesländern getätigt (siehe dazu Abschnitt 4), dessen Empfehlungen zumindest in Grundzügen in nahezu allen Bundesländern umgesetzt worden sind, auch wenn es dabei durchaus Unterschiede gibt. So wurden in einigen Bundesländern weiterführende Maßnahmen auf Landes- und Hochschulebene zur Öffnung des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende sowie länderspezifische Förderprogramme initiiert (z.B. das Modellprojekt Offene Hochschulen in Niedersachsen⁵ oder das Programm für innovative arbeitsmarktpolitische Schwerpunktförderung des Landes Brandenburg⁶).

Neben der formalrechtlichen Öffnung des Zugangs zu Hochschulbildung gewinnen vor allem Maßnahmen auf Ebene der *Studienorganisation* zur Entwicklung neuer Studiengänge und flexibler Studien- und Lehrveranstaltungsformen, wie duale, Teilzeit- oder Fernstudienformate, welche eine Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit ermöglichen, an Bedeutung, ebenso wie Unterstützungsangebote, z.B. Beratung, Mentoring sowie Vorbereitungs- oder Brückenkurse, beim Übergang in die Hochschule (vgl. Banscherus/Pickert, im Erscheinen). Im Rahmen der Förderprogramme des Bundes „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (seit 2011) und „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“⁷ (2012-2015) werden z.B. praxisorientierte und berufsbegleitende Studienangebote sowie Unterstützungsmaßnahmen für den Übergang Beruf–Studium entwickelt und implementiert, um die Integration von Berufstätigen und beruflich Qualifizierten nachhaltig zu verbessern.

Mit dem Ziel der Umsetzung einer Kultur des lebenslangen Lernens sowie der Forderung nach Transparenz und Anrechnung von Kompetenzen beförderten sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Prozess die Debatte um die Durchlässigkeit der Bildungswege. Die *Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen* spielt dabei eine zentrale Rolle. Im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung be-

5 Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. URL: http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6286&article_id=19108; Zugriffsdatum: 06.05.2013.

6 INNOPUNKT-Projekt „Mehr Durchlässigkeit in der Berufsbildung – Brandenburg und Europa“. URL: <http://www.lasa-brandenburg.de/Initiative-Mehr-Durchlaessigkeit-in-der-Berufsbildung.947.0.html>; Zugriffsdatum: 06.05.2013.

7 Die Initiative wird auch ANKOM III genannt, als Weiterführung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM).

rufflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) wurden Modelle und Methoden für die Lernergebnisbeschreibung und die Äquivalenzbestimmung entwickelt und erprobt (vgl. Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 12). Vorbehalte bei der Umsetzung bestehen dabei nach wie vor insbesondere von Seiten der Universitäten (vgl. Minks 2011). Darüber hinaus deuten sich zunehmend fließender werdende Übergänge zwischen Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung an, die zu einer Neubestimmung dieses Verhältnisses vor dem Hintergrund der Zielsetzung *bedarfs- und zielgruppengerechter Bildungsangebote* führen müssen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 139).

4. Entwicklung der Zugangswege zur Hochschule

Noch bis vor wenigen Jahren variierten die Regelungen zum Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende in den einzelnen Bundesländern zum Teil erheblich hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen, der Prüfungsanforderungen und Modalitäten sowie der vergebenen Studienberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Vor allem seit Ende der 1980er-Jahre zeichnet sich eine „Diversifizierung“ der Zugangswege in den Ländern ab, die sich in einer unterschiedlichen Wertigkeit der beruflichen Qualifikation (z.B. Affinität zum Studienfach), der Bewertung der Studierfähigkeit und, damit verbunden, der Rolle von Prüfungen (z.B. direkte Anerkennung vs. Zugangsprüfung, Probestudium) äußert(e). Zudem sind die Zugangsregelungen zum Teil bis heute durch Intransparenz und Heterogenität sowohl in der länder- als auch der hochschulspezifischen Umsetzung geprägt. Mit dem KMK-Beschluss zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (vgl. KMK 2009) sollte ein Mindestmaß an Einheitlichkeit hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen und Studienberechtigungen geschaffen werden. Im Wesentlichen sieht der Beschluss zwei Wege für beruflich Qualifizierte an die Hochschule vor:

- 1) Studienbewerberinnen und -bewerber, die einen beruflichen Fortbildungsabschluss auf der Ebene Meister/in, Techniker/in, Fachwirt/in oder eine vergleichbare Qualifikation erworben haben, erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, d.h. eine unmittelbare Zugangsberechtigung zu allen Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen.
- 2) Studienbewerberinnen und -bewerber, die über eine mindestens zweijährige Berufsausbildung verfügen sowie eine dreijährige einschlägige Berufserfahrung nachweisen, können nach Absolvieren eines Eignungsfeststellungsverfahrens eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erwerben, die ein Studium in solchen Fachrichtungen, die der beruflichen Vorbildung entsprechen, an Universitäten und Fachhochschulen ermöglicht.

Dieser Beschluss der KMK stellt berufliche Fortbildungsabschlüsse beim Hochschulzugang de facto dem Abitur gleich. Für andere Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Qualifikation gelten aber noch besondere Voraussetzungen. Damit ist man noch ein ganzes Stück weit von einer Gleichrangigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung entfernt, aber auf dem Weg dahin einen kleinen Schritt vorangekommen. Angesichts der historisch tief verwurzelten Tradition der Differenzierung zwischen beiden Bereichen im deutschen Bildungssystem und der bildungstheoretisch überhöhten Bindung der Studienberechtigung an schulische Voraussetzungen kommt dies einer historischen Zäsur gleich, auch wenn das an großen Teilen der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt vorbeigegangen ist.

Bis heute haben 15 Bundesländer die direkte Anerkennung der Meisterabschlüsse als allgemeine Hochschulreife eingeführt. Unterschiede bestehen dabei nach wie vor in der Frage der Gleichwertigkeit anderer Aufstiegsfortbildungen. Betrachtet man das Öffnungsverhalten der Länder im Zeitverlauf, lassen sich Vorreiter und Nachzügler ausmachen (vgl. Ulbricht 2012). Einige Bundesländer begannen bereits in den 1970er-Jahren, den Zugang für Berufstätige ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu öffnen. Insbesondere Niedersachsen kommt hier eine Vorreiterrolle zu, das mit Einführung der sogenannten Z-Prüfung 1976 eine lange Tradition begründete (vgl. Machocki/Schwabe-Ruck 2010, S. 209; Wolter 1990). Niedersachsen, Hessen, Thüringen und Schleswig-Holstein verfügten bereits vor dem KMK-Beschluss über die 2009 verabschiedete Meisterregelung (vgl. Ulbricht 2012, S. 163). Bis auf wenige Ausnahmen bestanden in fast allen Ländern ebenso bereits Regelungen zum Hochschulzugang durch Prüfung für beide Zielgruppen. Als „Nachzügler“ bei der Öffnung des Hochschulzugangs können vor allem Baden-Württemberg, Bayern und das Saarland bezeichnet werden (vgl. ebd.).

Entsprechend der Offenheit der jeweiligen Hochschulzugangsbestimmungen lässt sich eine Unterscheidung der Bundesländer in besonders offene Länder, deren Regelungen über die KMK-Empfehlungen hinausgehen, und solche Länder, die ihre Regelungen, z.T. mit Einschränkungen, im Wesentlichen dem KMK-Beschluss angepasst haben, vornehmen (vgl. auch Freitag 2012). Lediglich in Brandenburg findet bisher z.B. keine Anerkennung der allgemeinen Hochschulreife für Absolventen und Absolventinnen einer Aufstiegsfortbildung statt.⁸ Unterschiede zwischen den einzelnen Länderregelungen für beruflich qualifizierte Studienbewerberinnen und -bewerber bestehen z.B. in der Ausgestaltung der Zugangsprüfung durch die Hochschulen, der Berücksichtigung von Erziehungs- und Ersatzzeiten, der Möglichkeit eines Probestudiums sowie in den Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kompetenzen. Zudem sind in einigen Bundesländern obligatorische Beratungsgespräche vorgesehen.

8 In Brandenburg erfolgt eine Anerkennung beruflicher Fortbildungsabschlüsse als fachgebundene Hochschulreife. Zudem gibt es Initiativen zur Förderung des Studieneinstiegs beruflich Qualifizierter z.B. im Rahmen des Innopunkt-Programms.

Weiterführende Regelungen (nach dem ersten genannten Typ) finden sich in Niedersachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, in denen z.B. eine direkte Anerkennung der fachgebundenen Hochschulreife (ohne Prüfung) für nicht-traditionelle Studienbewerber in ausbildungsaffinen Bereichen ermöglicht wird. In Rheinland-Pfalz wird zudem z.B. im Rahmen eines Modellversuchs an vier Fachhochschulen auf die geforderte mehrjährige Berufspraxis verzichtet (vgl. Grendel/Haußmann 2011).

Vor dem Hintergrund des enormen Anstiegs der Studienberechtigtenzahlen stellt sich die Frage nach den Auswirkungen der formalrechtlichen Öffnung auf die Studienbeteiligung. Die hochschulstatistischen Daten nicht-traditioneller Studienanfänger und -anfängerinnen verweisen noch immer auf eine eher zögerliche Nutzung dieses Bildungsweges.

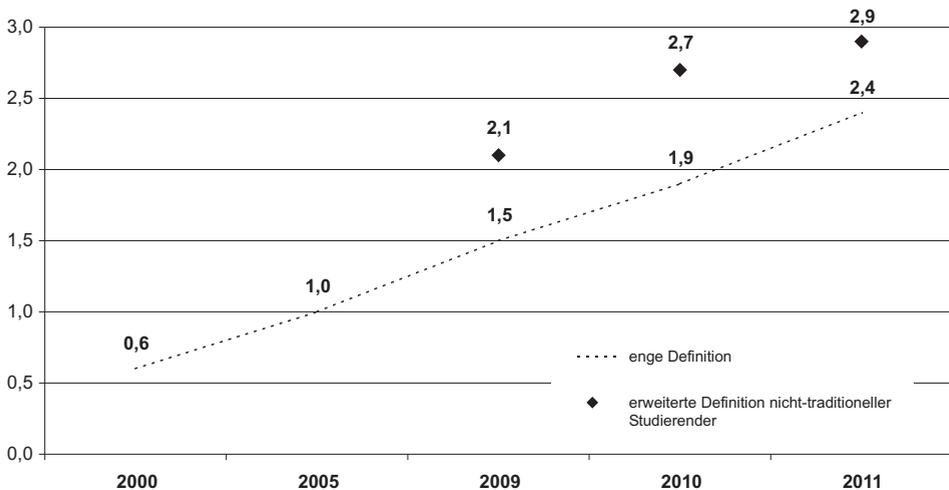
5. Verteilung nicht-traditioneller Studierender in Deutschland und den Ländern

Mit der Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte durch den KMK-Beschluss von 2009 stellt sich die Frage, in welchem Umfang die Zielgruppe die bestehenden Möglichkeiten überhaupt nutzt und ob mehr nicht-traditionelle Studierende als in früheren Jahren ein Studium aufnehmen. Die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes stellt die erforderliche Grundlage bereit, um diese Frage zu beantworten.⁹

Insgesamt gelangte auch im Studienjahr 2011 der allergrößte Teil der Studienanfängerinnen und -anfänger über einen der traditionellen Wege an die Hochschule. Für den Zugang zur Universität stellt das Abitur am Gymnasium mit über 90 Prozent nach wie vor den Königsweg zum Studium dar. An den Fachhochschulen dagegen bildet die Kombination von Berufsausbildung und (anschließend oder zuvor erworbener) Fachhochschulreife den häufigsten Zugangsweg (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297). Aber auch hier kommt gut die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger über den gymnasialen Weg. Nur knapp 3

9 Die amtliche Statistik erfasst für alle Studienanfängerinnen und -anfänger die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bei der Einschreibung an der Hochschule. Studierende mit der HZB „berufliche Qualifikation“ oder „Begabtenprüfung“ werden als nicht-traditionell bezeichnet. Diese enge Abgrenzung liegt den Berechnungen im Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) oder auch der Veröffentlichung von Nickel und Duong (2012) zugrunde. Recherchen bei verschiedenen Hochschulen ergaben allerdings, dass die Hochschulzugangsberechtigungen nicht immer einheitlich zugeordnet werden. Vor allem aufgrund der fehlerhaften Zuordnung der Absolventinnen und Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen (Signatur 73) kommt es zu einer Untererfassung der nicht-traditionellen Studierenden. Deshalb wird in diesem Beitrag zusätzlich eine erweiterte Abgrenzung verwendet. Außerdem werden alle absoluten Werte auf 100 gerundet.

Abb. 1: Anteil¹⁾ nicht-traditioneller Studienanfänger und -anfängerinnen im Zeitverlauf (in %)²⁾



¹⁾ Zur engen und erweiterten Definition der Zielgruppe s. Fußnote 9.

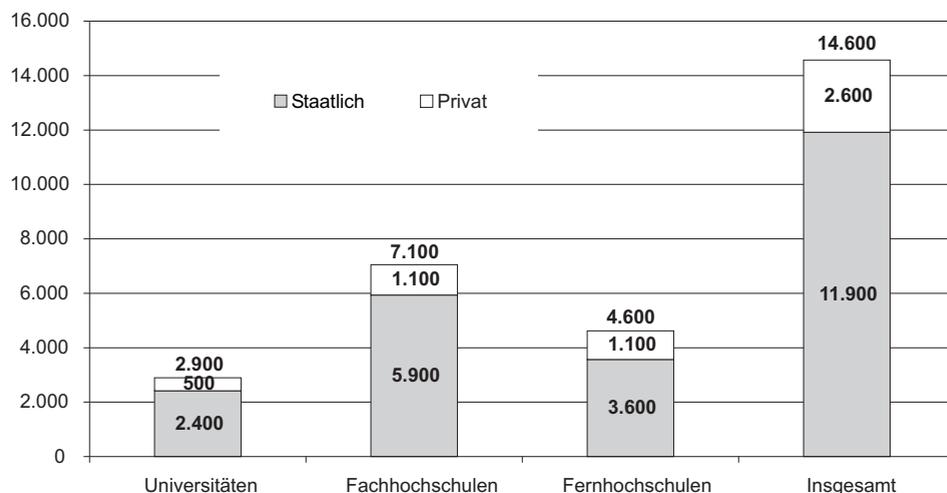
²⁾ Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger können als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet werden. Gemessen am niedrigen Ausgangsniveau sind ihre Zahl und ihr Anteil in den letzten Jahren jedoch deutlich gestiegen (vgl. Abb. 1). So haben 2011 etwa 14.600 nicht-traditionelle Studierende ein Studium an einer Hochschule in Deutschland aufgenommen. Gegenüber dem Vorjahr ist das eine Zunahme um ca. 3.000 bzw. 26 Prozent.

Für welche *Arten von Hochschulen* sich nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2011 entschieden haben, ist Abbildung 2 zu entnehmen. Ein Vergleich mit traditionellen Studierenden (nicht abgebildet) macht deutlich, dass bei der Hochschulwahl bedeutsame Unterschiede zwischen beiden Studierendengruppen bestehen. Darüber hinaus zeigt sich ein bemerkenswerter Trend bei der gewählten Studienform. Verglichen mit Studierenden mit (Fach-)Abitur wählen nicht-traditionelle Studierende deutlich häufiger die Studienangebote von Hochschulen in privater Trägerschaft (18 Prozent der nicht-traditionellen gegenüber 6 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt), sie schreiben sich überdurchschnittlich oft an Fachhochschulen ein (48 Prozent vs. 36 Prozent), und sie studieren erheblich häufiger an Fernhochschulen (32 Prozent vs. 3 Prozent).

Abb. 2: Nicht-traditionelle Studienanfänger und -anfängerinnen¹⁾ nach Art und Trägerschaft der Hochschule 2011²⁾



¹⁾ Abgrenzung gemäß der erweiterten Definition, s. Fußnote 9.

²⁾ Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Allein an der Fernuniversität Hagen begannen 2011 mehr als 3.500 nicht-traditionelle Studierende ein Studium und stellten damit fast 40 Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger an dieser Hochschule und zugleich etwa ein Viertel aller nicht-traditionellen Studienanfänger und -anfängerinnen des Jahres 2011 in Deutschland. An den privaten Fernhochschulen ist der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden ebenfalls sehr hoch. Mit etwas über 20 Prozent ist ihr Anteil hier aber geringer als an der (kostengünstigeren) Fernuniversität. Insgesamt stellen nicht-traditionelle Studierende etwa ein Drittel aller Studienanfängerinnen und -anfänger an Fernhochschulen und sind damit in dieser Studienform überdurchschnittlich häufig vertreten, die es offenkundig besonders gut ermöglicht, berufliche oder andere Tätigkeiten mit einem Studium zu verbinden, ohne regional mobil sein zu müssen.

Studierende, die mit oder nach dem Erwerb der Hochschulreife eine berufliche Qualifikation erworben haben (z.B. Abiturienten und Abiturientinnen, die nach Schulabschluss eine Berufsausbildung absolvieren und erst danach studieren), wählen überwiegend zu ihrem Ausbildungsberuf bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit fachlich affine *Studiengänge*.¹⁰ Das Studium stellt dann eine weitere Etappe in der Abfolge beruflicher Weiterbildungen dar, die beruflich Qualifizierte nach der Erstausbildung besuchen. Es ist zu vermuten, dass auch ein großer Teil der nicht-traditionellen Studierenden eine Fachrichtung studiert, die zu den vorherigen Tätigkeiten „passt“. Unter ihnen gibt es aber stärker als bei den „regulären“ Studienberechtigten

¹⁰ Vgl. zu diesem seit Jahren immer wieder bestätigten Befund Willich u.a. 2011, S. 76.

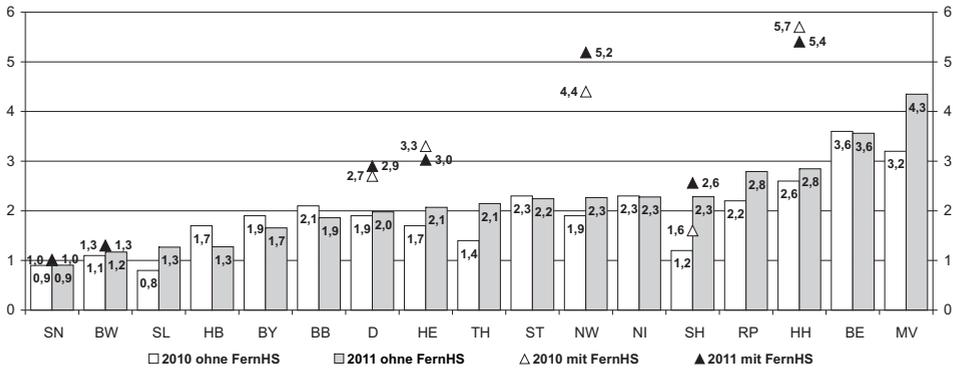
auch den Fall, mit der Studienentscheidung eine ursprüngliche Berufs- und Ausbildungswahl korrigieren zu wollen. Insgesamt entscheiden sich die meisten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger für einen Studiengang aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Allein auf die Wirtschaftswissenschaften entfallen fast 30 Prozent der von nicht-traditionellen Studierenden aufgenommenen Studiengänge (gegenüber 20 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt). Weitere 9 Prozent (gegenüber 5 Prozent insgesamt) finden sich in den Sozialwissenschaften (einschließlich Sozialwesen). Auch für Medizin und Gesundheitswissenschaften entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende überdurchschnittlich häufig (7 vs. 4 Prozent), während sie anteilig seltener Fächer aus den Kultur- und Geisteswissenschaften (14 vs. 17 Prozent) sowie der Mathematik und den Naturwissenschaften (12 vs. 18 Prozent) studieren. In den Ingenieurwissenschaften entspricht ihr Anteil etwa dem Gesamtdurchschnitt (22 vs. 23 Prozent).

Der Anteil nicht-traditioneller Studierender in den *Ländern* unterscheidet sich beträchtlich und variiert zwischen 1 Prozent in Sachsen und mehr als 3 Prozent in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Abb. 3). Studierende im Fernstudium werden in der Abbildung gesondert ausgewiesen, da nicht in allen Ländern Fernhochschulen angesiedelt sind und aufgrund der Standortunabhängigkeit des Studiums eine Zurechnung zu dem Land die regionale Herkunft der Studierenden verzerrt. Insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Hessen, wo die größeren Fernhochschulen ihren Sitz haben, weichen die Gesamtwerte einschließlich der Fernhochschulen deutlich von dem Anteil der nicht-traditionellen Studierenden ab, der auf die Präsenzhochschulen entfällt.

Im Jahresvergleich zu 2010 zeichnen sich für die Länder keine eindeutigen Trends ab, lässt man die Fernstudierenden unberücksichtigt. Die große Bandbreite zwischen den Ländern bleibt bestehen. Allerdings liegen einige Länder, die 2010 noch unterdurchschnittliche Anteilswerte hatten, jetzt leicht über dem Durchschnitt (Schleswig-Holstein, Thüringen, Hessen), während in anderen Ländern der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden gesunken ist (Bremen, Bayern, Brandenburg). Tendenziell zeigen die vier Länder, die besonders weitgehende Öffnungsregelungen eingeführt haben (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Berlin), überdurchschnittlich hohe Anteile nicht-traditioneller Studierender; aber nur in zwei dieser Länder steigt der Anteil 2011 an.

Insgesamt haben von 2009 bis 2011 mehr als 30.000 beruflich Qualifizierte die Chance genutzt, auch ohne schulische Studienberechtigung ein Studium zu beginnen. Allein 2011 hat sich die Zahl nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger deutlich erhöht, um etwa 3.000 bzw. 26 Prozent auf ca. 14.600. Ihr Anteil an allen Studienanfängerinnen und -anfängern ist hingegen nur leicht gestiegen, v.a. bedingt durch die sehr hohe Studienanfängerzahl aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge und des Wegfalls der Wehrpflicht. Bisher gibt es aber keine eindeutigen Hinweise dar-

Abb. 3: Nicht-traditionelle Studienanfänger und -anfängerinnen¹⁾ nach Ländern 2010 und 2011 (in %)²⁾



¹⁾ Abgrenzung gemäß der erweiterten Definition, s. Fußnote 9.

²⁾ Ohne Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

auf, ob dieser Anstieg auf den KMK-Beschluss, auf bereits zuvor geltende Regelungen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte oder auf weitere Faktoren (z.B. bessere Information über die erweiterten Studienmöglichkeiten, Studienangebote der Hochschulen) zurückzuführen ist (vgl. Dahm/Kerst 2013).

6. Nicht-traditionelle Studierende in der empirischen Forschung

Das wissenschaftliche Interesse an nicht-traditionellen Studierenden war in Deutschland bislang eher marginal und oft auf diejenigen Länder begrenzt, die einen vergleichsweise höheren Studienanfängeranteil aufwiesen (z.B. Niedersachsen, das nicht nur lange Zeit einen deutlich überdurchschnittlichen Anteil an Studierenden ohne Abitur aufwies, sondern auch seit den 1980er- und 1990er-Jahren ein Zentrum der empirischen Forschung über diese Studierendengruppe ist). Aus diesen Studien (vgl. u.a. Schulenberg u.a. 1986; Wolter/Reibstein 1991; Isserstedt 1994; Scholz 1999) stammt auch das erste empirische Wissen darüber, dass nicht-traditionelle Studierende insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studienerfolge haben als Studierende mit Abitur, auch wenn sich vielfältige Unterschiede beobachten lassen. Vereinzelt Studien liegen noch aus anderen Ländern vor.

Erst in den letzten Jahren ist es in der Folge eines wachsenden bildungspolitischen Interesses auch zu einer umfangreicheren wissenschaftlichen Beschäftigung mit nicht-traditionellen Studierenden gekommen, die allerdings nur teilweise empirisch fundiert ist. Eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes und der Forschungsbedarfe zum (Zweiten und) Dritten Bildungsweg hat Walburga Freitag (2012) erstellt.

Überblicksartig lässt sich die Forschungslandschaft zum Untersuchungsgegenstand in drei Forschungstypen strukturieren:

- 1) Unter dem Themenfeld Monitoring und Untersuchungen zu Regelungen und Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs werden Fragen nach politischen Entscheidungsprozessen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in den einzelnen Bundesländern (vgl. Ulbricht 2012), der Entwicklung der Zahl der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Nickel/Leusing 2009; Nickel/Duong 2012; Dahm/Kerst 2013) sowie der Anerkennung beruflicher Qualifikationen beim Zugang zur Hochschule (vgl. Freitag/Loroff 2011) gestellt. Als international-vergleichende Studie ist die Veröffentlichung von Schuetze/Slowey (2012) zu nennen, die Zielgruppen von Hochschulen für lebenslanges Lernen und die Implementation von Strukturen des lebenslangen Lernens in das Hochschulsystem in 14 Ländern miteinander vergleicht.
- 2) In den vergangenen zwei bis drei Jahren sind mehrere Forschungsprojekte entstanden, die sich aus einer standortbezogenen oder regional begrenzten Perspektive dem Gegenstand annähern. Die Arbeiten liefern wichtige Expertise zu Forschungsfragen über Erfolgsfaktoren für lebenslanges Lernen an Hochschulen (vgl. Kerres u.a. 2012), günstige Rahmenbedingungen für beruflich Qualifizierte (vgl. Buchholz u.a. 2012), spezielle Angebote für beruflich Qualifizierte (vgl. Kern/Hoormann 2011) sowie studienfachbezogene Vergleiche zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden (vgl. Jürgens/Zinn 2012; Lengfeld/Brändle 2012).
- 3) Bislang selten vorzufinden ist eine Beschäftigung unter Aspekten der Lebensverlaufs- und Bildungsbiografieforschung, obgleich eine solche Perspektive ja schon allein deswegen lohnenswert ist, weil sich diese Gruppe aufgrund ihrer besonderen biografischen Verläufe deutlich von der studentischen „Normalbiografie“ unterscheidet und sie daher auch für die Hochschulsozialisations- und Studienverlaufsforschung eine äußerst interessante „Fallgruppe“ ist – zum Beispiel mit Blick auf die Frage, wie soziale Integrationsprozesse im Hochschulsystem verlaufen und welche institutionellen Voraussetzungen dafür förderlich sind. Eine vor diesem Forschungshorizont wichtige empirische Studie der letzten Jahre ist die „Göttinger Studie“ (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Jedoch geht diese von einer sehr weit gefassten Definition nicht-traditioneller Studierender aus, die eine entsprechend breite Stichprobenkonstruktion zur Folge hat.¹¹ Heibült und Anslinger (2012) untersuchen aus einer lernbiografischen Perspektive den Einfluss von individuellen Lernerfahrungen auf die Bewältigung des Übergangs Beruf-Studium.

Vor diesem Hintergrund weist der Forschungsstand erhebliche Desiderate im Hinblick auf empirische Ergebnisse zu nicht-traditionellen Studierenden auf, die 1) den Begriff

11 So bilden in der Mehrzahl Abiturienten und Abiturientinnen an der Fern-Universität Hagen das Sample, was der oben postulierten Begriffsdefinition von nicht-traditionellen Studierenden nicht entspricht. Hochschulstatistische Daten belegen, dass Fernstudierende per se geringere Erfolgsquoten als Direktstudierende aufweisen.

bildungstheoretisch begründen, 2) die Zielgruppe valide abbilden und 3) deren Aussagekraft über Einzelstudien hinausgeht. Diese Feststellung trifft sowohl für eher makro-orientierte Struktur- und Entwicklungsforschung zu als auch für die mikro-theoretisch orientierte empirische Forschung zu nicht-traditionellen Studierenden als „Personen“ mit ihren Lebensverläufen, Motivationen, Ressourcen, Studienverläufen/-problemen usw. Ein besonderes Desiderat bildet die Studienverlaufsforschung, weil bereits traditionell das Argument mangelnder Studierfähigkeit ein Haupteinwand gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs ist. Insofern überrascht es, dass es hierzu kaum valide und generalisierbare Forschungsergebnisse gibt.

Das eingangs erwähnte, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsvorhaben „Nicht-traditionelle Studierende“ umfasst neben der Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik zwei zentrale Teiluntersuchungen: die Auswertung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und eine qualitative Untersuchung. Im Rahmen des NEPS wird eine repräsentative Stichprobe von Studienanfängerinnen und -anfängern seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 befragt, unter ihnen auch eine größere Gruppe nicht-traditioneller Studierender. Während der Laufzeit des Projekts können die Lebens- und Bildungsverläufe vor dem Studium sowie die Studienverläufe bis zum Ende der ersten Studienphase (Bachelor) untersucht werden. Besonders interessant ist, dass der Datensatz einen direkten Vergleich der Studienverläufe nicht-traditioneller Studierender mit verschiedenen Gruppen „traditioneller“ Studierender ermöglicht, z.B. Abiturienten und Abiturientinnen oder Personen, die den Zweiten Bildungsweg durchlaufen haben. Ein Ziel der Auswertungen ist es, empirisch fundierte Aussagen zur Frage der (faktischen) Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender zu treffen.

Studienmotive, Entscheidungsprozesse und Bildungsbiografien sind Gegenstand der qualitativ angelegten Teiluntersuchung (vgl. Kamm/Otto 2013). Die Daten werden durch Intensivinterviews (teilstandardisierte Interviews auf Basis eines Gesprächsleitfadens) mit 50 nicht-traditionellen Studierenden an acht verschiedenen Hochschulstandorten unmittelbar nach dem Studienbeginn und kurz vor Beendigung des Studiums erhoben. Die Ziele dieser Teiluntersuchung bestehen darin, eher subjekt- und biografiebezogene Informationen mit der erforderlichen individuellen Tiefenschärfe zu erheben und Informationen zu Fragestellungen zu gewinnen, die nicht Teil der NEPS-Erhebungen sind.

7. Schlussbemerkungen

Aufgrund ihrer wachsenden hochschulpolitischen Bedeutung und ihrer spezifischen Lebensverlaufsmuster werden nicht-traditionelle Studierende zukünftig einen wichtigen Schwerpunkt in der empirischen Hochschul- und Weiterbildungsforschung dar-

stellen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die bildungspolitischen Streitfragen, die mit der Öffnung des Hochschulzugangs verbunden sind. Dabei dürften die Fragen der Kompetenzentwicklung im Medium beruflicher Bildung und Arbeit und nach deren „Vergleichbarkeit“ mit den Ergebnissen anderer Bildungswege in den Mittelpunkt rücken, nicht zuletzt auch angesichts der öffentlichen Kontroversen, welche die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens begleitet haben. Es zeigt sich – zusammenfassend –, dass nicht-traditionelle Studierende eine sowohl bildungspolitisch als auch aus Perspektive der Hochschul- oder Weiterbildungsforschung interessante Studierendengruppe darstellen, die – zwar auf noch niedrigem Niveau – kontinuierlich zu wachsen scheint und Teil der Hochschulrealität wird.

Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, S. 577-606.
- Aufstieg durch Bildung (2008). Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden, 22.08.2008. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>; Zugriffsdatum: 23.09.2013.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. (2010): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 275-298.
- Banscherus, U./Pickert, A. (im Erscheinen): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung, Nr. 52.) Hamburg: DGWF.
- Banscherus, U./Wolter, A. (2013): Offene Hochschule – Konzepte, Ziele, Entwicklung. URL: <http://www.denk-doch-mal.de/node/512>; Zugriffsdatum: 03.06.2013.
- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 161-193.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2007): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 9-42.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2009): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bonn/Berlin: BMBF.
- Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöfel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 188.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- CEDEFOP (= European Centre for the Development of Vocational Training) (2010): Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- CEDEFOP (= European Centre for the Development of Vocational Training) (2011): Qualifikationen im Wandel. Eine Bestandsaufnahme der Qualifikationspolitik und -praxis. (Cedefop Reference Series 85.) Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Cordes, A. (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. (Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 3-2012.) Hannover: Niedersächsisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V.
- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 34-39.
- Freitag, W.K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 253.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Freitag, W./Loroff, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-17.
- Grendel, T./Haußmann, I. (2011): Ergebnisse einer landesweiten Befragung im WS 2010/11. Vortragsfolien. URL: http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/Bilder_allgemein/BQ1.pdf; Zugriffsdatum: 04.06.2013.
- Heibült, J./Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 23. URL: www.bwpat.de/ausgabe23/heibuel_t_anslinger_bwpat23.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.
- Helmrich, R./Zika, G./Kalinowski, M./Wolter, M.I. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. (BIBB-Report 18.) Bonn: BIBB.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2005): Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei ‚späteren‘ Bildungsentscheidungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 155-176.
- Isserstedt, W. (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. HIS-Kurzinformation. Hannover: HIS.
- Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, H. 4, S. 34-53.
- Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 40-46.
- Kern, A./Hoormann, J. (2011): Der dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit. (Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 244.) Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_244.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u.a.: Waxmann.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.

- KMK (Kultusministerkonferenz)/GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2012): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bericht zur Umsetzung 2012. Berlin/Bonn.
- Lengfeld, H./Brändle, T. (2012): Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studieneingangsphase. Hamburg Reports on Contemporary Societies (HRCS) 6. URL: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/lengfeld/HRCS/HRCS_06_2012.pdf; Zugriffsdatum: 06.05.2013.
- Maaz, K. (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS.
- Maaz, K./Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12. Sonderheft. Wiesbaden: VS, S. 153-182.
- Machocki, S./Schwabe-Ruck, E. (2010): Wege in die deutsche Hochschule aus historischer und aktueller Perspektive. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim/München: Juventa, S. 195-219.
- Minks, K.-H. (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u.a.: Waxmann.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 157.) Gütersloh: CHE.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotentiale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. (Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 123.) Gütersloh: CHE.
- OECD (Hrsg.) (2009): OECD in Figures 2009. Paris: OECD Publishing.
- Scholz, W.-D. (1999): Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Forschungsbericht. Oldenburg.
- Schuetze, H.G. (2004): Universities, Continuing Education, and Lifelong Learning. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 93-103.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2000): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London/New York: Routledge.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./v. Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studiererfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: Bock.
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E.A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. (HIS Forum Hochschule, Nr. 1.) Hannover: HIS.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule 13, H. 2, S. 65-80.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule 21, H. 1, S. 154-168.
- VDI (2011): Positionspapier „Fachkräftemangel und -sicherung“, Mai 2011.

- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. (HIS Forum Hochschule, Nr. 6.) Hannover: HIS.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 49-117.
- Wolter, A. (2012): Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. In: journal hochschuldidaktik 23, H. 1/2, S. 23-25.
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: BIS, S. 35-97.

Gunther Dahm, M.A., geb. 1977, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover.
E-Mail: dahm@dzhw.eu

Christian Kerst, Dr., geb. 1960, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Hannover.
E-Mail: kerst@dzhw.eu

Anschrift: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Gosseriede 9, 30159 Hannover

Caroline Kamm, M.A., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: caroline.kamm@hu-berlin.de

Alexander Otto, Dipl.-Soz., geb. 1977, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: alexander.otto@hu-berlin.de

Andrä Wolter, Prof. Dr., geb. 1950, Leiter der Abteilung Hochschulforschung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10099 Berlin