Studienintegrierende Ausbildung für Jugendliche ohne Hochschulzugangsberechtigung

Rahmenbedingungen und Studienorganisation

Katrin Brinkmann, Wolfgang Müskens, Joachim Stöter, Annika Maschwitz

BertelsmannStiftung

Studienintegrierende Ausbildung für Jugendliche ohne Hochschulzugangsberechtigung

Rahmenbedingungen und Studienorganisation

Katrin Brinkmann, Wolfgang Müskens, Joachim Stöter, Annika Maschwitz

Inhaltverzeichnis

Vorwort 6

Einführung
Studienintegrierende Ausbildung für Jugendliche ohne Hochschulzugangsberechtigung 7

Kapitel I
Rechtliche Rahmenbedingungen eines Modells der studienintegrierenden Ausbildung 13

1 Welche rechtlichen Möglichkeiten gibt es für Jugendliche ohne HZB, Studienmodule zu absolvieren, und welche Voraussetzungen müssen sie dafür mitbringen? 13
2 Wie unterscheiden sich die Bundesländer hinsichtlich dieser rechtlichen Möglichkeiten? 16
3 In welchen Bundesländern und für welche Hochschultypen sind die Hürden am geringsten? 17
4 Kann ein Gasthörerstudium bei der späteren Aufnahme eines Studiums angerechnet werden? Bietet die Fernuniversität in Hagen mit ihren Akademiestudien besondere Möglichkeiten des Erwerbs anrechenbarer Studienleistungen? 20
5 Welche rechtlichen Bestimmungen müssten geändert werden, um Jugendlichen ohne HZB das Ableisten von Studienmodulen im Rahmen der SiA zu ermöglichen oder zu erleichtern? 21

Kapitel II
Akzeptanz von Jugendlichen ohne HZB an Hochschulen 23

6 Welche Hochschulen oder Hochschultypen wären am ehesten bereit, Jugendliche ohne HZB Studienmodule absolvieren zu lassen und in welchen Fachrichtungen? 23
7 Welche Schwierigkeiten könnten an den Hochschulen auftreten und wie ließen sich diese ggf. überwinden? 28
8 Wo gibt es bereits Beispiele oder Pilotprojekte? 34

Kapitel III
Didaktik/Studienorganisation 36

9 Welche besonderen Barrieren bestehen für Jugendliche mit mittleren Schulabschlüssen ohne HZB beim Ableisten von Studienmodulen? 36
10 Wie müssen Jugendliche ohne HZB didaktisch „abgeholt“ werden, um Studienmodule erfolgreich ableisten zu können und um Frustrationserfahrungen vorzubeugen? 40
11 Welche positiven Beispiele können hier nutzbar gemacht werden? 42
12 Welche besonderen Anforderungen hinsichtlich einer Tutoring-/Mentoring-Unterstützung lassen sich aus der Bedarfslage der Zielgruppe ableiten? 45
13 Wie müssten Studienmodule organisiert und strukturiert sein, damit Jugendliche ohne HZB sie erfolgreich ableisten können? 46

Kapitel IV
Skalierbarkeit des SiA-Modells 50

14 Welche Erkenntnisse gibt es über die Motivlagen von Jugendlichen, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erwerben? 50
15 Welche Bildungsabschlüsse streben diese Jugendlichen mehrheitlich an, an welchen Hochschultypen und in welchen Fachrichtungen? 52
16 Für wie viele Jugendliche könnte das SiA-Modell interessant bzw. eine Alternative sein? 55
17 Welche Fachrichtungen werden von Jugendlichen, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erwerben, potenziell am häufigsten in einer studienintegrierenden Ausbildung gewählt werden? 56

Fazit zur Öffnung der Hochschulen für Jugendliche ohne HZB im Rahmen des SiA-Modells 57

Literatur 61

Anhang 65

Über die Autoren 81

Abstract 83

Impressum 86

Vorwort

Studium oder Ausbildung? Nicht nur die heutigen Schulabsolventen sehen sich mit dieser Entscheidung konfrontiert – auch Generationen davor haderten schon mit dieser Frage. Bislang schienen in Deutschland die beiden Bildungsoptionen unvereinbare Pfade zu sein. Hochschulen fungierten als Lernort zur Vermittlung abstrakt-theoretischen Wissens, Betriebe und berufliche Schulen dienten hingegen dem Erwerb berufspraktischer Fähigkeiten.

Heute stehen sich akademische und berufliche Bildung in der Praxis nicht mehr ganz so unvereinbar gegenüber. In Deutschland bieten Hochschulen zunehmend beruflich orientierte Studiengänge an, wohingegen bei einigen anspruchsvollen Ausbildungsberufen eine Verschiebung zu theoretisch-wissenschaftlichen Inhalten beobachtet werden kann. Eine Entwicklung, die sowohl bei den Lernenden als auch bei den Arbeitgebern auf positive Resonanz stößt: Viele Jugendliche wünschen sich höhere Bildungsabschlüsse, zugleich möchten sie jedoch nicht auf den Praxisbezug verzichten. Auch bei den Arbeitgebern steigt die Nachfrage nach hybriden (praktisch-beruflich und reflexiv-theoretischen) Kompetenzen ihrer Beschäftigten. Anstatt die akademische und berufliche Bildung gegeneinander auszuspielen, muss darüber nachgedacht werden, wie die berufliche Ausbildungspraxis im Betrieb sinnvoll mit der akademischen Ausbildung an der Hochschule verzahnt werden kann.

Das im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!“ entwickelte Modell der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) zielt darauf, einen Beitrag zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu leisten. Dieses nachschulische Bildungsmodell verbindet eine berufliche Ausbildung mit akademischen Inhalten und schafft so die Voraussetzungen, um vom „Entweder Studium oder Ausbildung“ zum „Sowohl-als-auch“ zu gelangen. Nach einer kombinierenden Grundstufe können sich die jungen Menschen auf Basis der gemachten Erfahrungen für einen der beiden Bildungswege oder aber für einen Doppelabschluss entscheiden.

Die studienintegrierende Ausbildung soll auch Jugendlichen, die noch keine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, die Möglichkeit eröffnen, Veranstaltungen im Rahmen eines Hochschulstudiums zu besuchen und Leistungspunkte zu erwerben. Das vorliegende Gutachten möchte aufzeigen, wie die Integration dieser besonderen Zielgruppe in die Hochschulen gelingen kann. In den vier Bereichen „rechtliche Rahmenbedingungen, Finanzen und erforderliche Ressourcen“, „Kompetenzen der Lernenden“ und „Instruktionsdesign“, werden dazu konkrete Herausforderungen benannt und Lösungswege aufgezeigt.

Wir hoffen, dass das vorliegende Gutachten Hochschulen bei der Implementierung der studienintegrierenden Ausbildung von Nutzen ist. Den Autorinnen und Autoren Katrin Brinkmann, Dr. Wolfgang Müskens, Joachim Stöter und Dr. Annika Maschwitz danken wir für die umfangreichen Recherchen und die konstruktive Zusammenarbeit.

Naemi Härle
Project Manager
Programm Lernen fürs Leben

Lars Thies
Project Manager
Programm Lernen fürs Leben

Einführung

Studienintegrierende Ausbildung für Jugendliche ohne Hochschulzugangsberechtigung

Dr. Wolfgang Müskens und Dr. Annika Maschwitz

Eine der auffälligsten Besonderheiten des deutschen Bildungssystems ist die Koexistenz eines ausdifferenzierten beruflichen Bildungsbereichs und der akademischen Bildung. Die historische Trennung und gegenseitige Abschottung der beruflichen und der hochschulischen Bildung bezeichnet Baethge (2006) treffend als das „deutsche Bildungs-Schisma".

Erst in den vergangenen Jahren ist es gelungen, Brücken zwischen den beiden Bildungsbereichen zu bauen, die den Anforderungen der Lernenden, aber auch der Arbeitgeber[1], nach einem flexiblen, anforderungsbezogenen Gesamtbildungssystem entgegenkommen:

- Die ausbildungsbegleitenden und ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge verbinden Studium und Berufsausbildung und ermöglichen so (ausgewählten Lernenden) einen beruflichen und akademischen Doppelabschluss.

- Durch eine Öffnung des Hochschulzugangs (KMK 2009), die ab 2010 in die Landeshochschulgesetze (LHG) umgesetzt wurde, ist es mittlerweile einer großen Gruppe von beruflich Qualifizierten grundsätzlich möglich, auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufzunehmen.

- Durch die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten (KMK 2002; KMK 2008) ist es möglich, bis zur Hälfte des erforderlichen Leistungsumfangs eines Hochschulstudiums durch Lernergebnisse aus der beruflichen Bildung oder Kompetenzen aus beruflicher Tätigkeit zu ersetzen (Hanft/Müskens 2013).

- Durch eine Kombination des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte und einer Anrechnung beruflicher Kompetenzen sind sogenannte „hybride Studienangebote" entstanden, die auf einer Verzahnung beruflicher und hochschulischer Bildung basieren (Wissenschaftsrat 2014).

Das im Rahmen der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!"[2] entwickelte Modell der studienintegrierenden Ausbildung (SiA) ergänzt die bisherigen Ansätze zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung um einen strukturell neuen, innovativen Ansatz.

Dass SiA-Modell umfasst eine zweijährige Grundstufe, in der Ausbildungs- und Studieninhalte curricular miteinander verzahnt werden (vgl. Abbildung 1). Nach zwei Jahren schließen die Auszubildenden die Grundstufe mit einer Zwischenprüfung ab. Anschließend können sie sich für eine der drei folgenden Anschlussoptionen entscheiden:

- Fortführung und Abschluss der dualen Berufsausbildung
- Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss
- Studienintegrierende Ausbildung bis zu einem Doppelabschluss (Ausbildungs- und Bachelorabschluss)

In einer Reihe wesentlicher Punkte geht das SiA-Modell über die bisherigen Ansätze zur Öffnung der Hochschulen hinaus (Euler/Severing 2016):

- Das Modell richtet sich (anders als das duale Studium) nicht nur an ausgewählte Lernende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und herausra-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im vorliegenden Gutachten durchgehend das generische Maskulinum verwendet, das gleichermaßen Männer wie Frauen meint.

2 Mit der Initiative „Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!" setzt sich die Bertelsmann Stiftung für Reformen ein, um jedem jungen Menschen die Chance auf eine berufliche Ausbildung zu eröffnen. In den Jahren 2013–2016 beteiligten sich an der Initiative die Bundesagentur für Arbeit und elf Ministerien aus folgenden acht Bundesländern: Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein. In einem Dialogprozess und mit wissenschaftlicher Begleitung arbeiteten die Beteiligten gemeinsam an Vorschlägen für ein chancengerechteres und leistungsfähigeres System der Berufsausbildung.

ABBILDUNG 1 **Modell einer studienintegrierenden Ausbildung**

Quelle: Euler/Severing (2016); eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

gendem Leistungsprofil, sondern an eine breite Gruppe von Lernenden, die eine Doppelqualifikation anstreben.

- Durch die systematische Verzahnung beruflicher und hochschulischer Ausbildung sollen hybride Qualifikationen entstehen, die den Kompetenzanforderungen der Wirtschaft in besonderer Weise entsprechen.

- Das Modell erlaubt den Teilnehmenden erfahrungsbasierte Entscheidungen bei der Studien- und Berufswahl. Erst nach der vorgesehenen Grundstufe des Modells sollen die Lernenden entscheiden, ob sie die Berufsausbildung oder ein (integriertes) Studium fortsetzen.

Auch hinsichtlich der Zielgruppe möchte das Modell der studienintegrierenden Ausbildung „Neuland in der Diskussion über die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung betreten“ (Euler/Severing 2016: 17). Neben Auszubildenden mit einer schulischen HZB soll sich das Modell daher auch an die Zielgruppe der leistungsfähigen Jugendlichen ohne HZB mit einem mittleren Bildungsabschuss richten.

Aufgrund mehrerer Faktoren könnte das SiA-Modell für diesen Bildungsweg oder für diese Zielgruppe besonders attraktiv sein (Euler/Severing 2016):

- Die studienintegrierende Ausbildung verspricht auf dem Weg zu einem Hochschulabschluss einen deutlichen Zeitgewinn gegenüber den bislang bestehenden Möglichkeiten des Studierens ohne Abitur.

- Das flexible Modell der studienintegrierenden Ausbildung erlaubt ein relativ risikoloses Kennenlernen des hochschulischen Lernens.

- Durch die im Modell vorgesehenen Coaching- und Unterstützungsmaßnahmen werden die Teilnehmenden zielgerichtet auf das akademische Lernen vorbereitet.

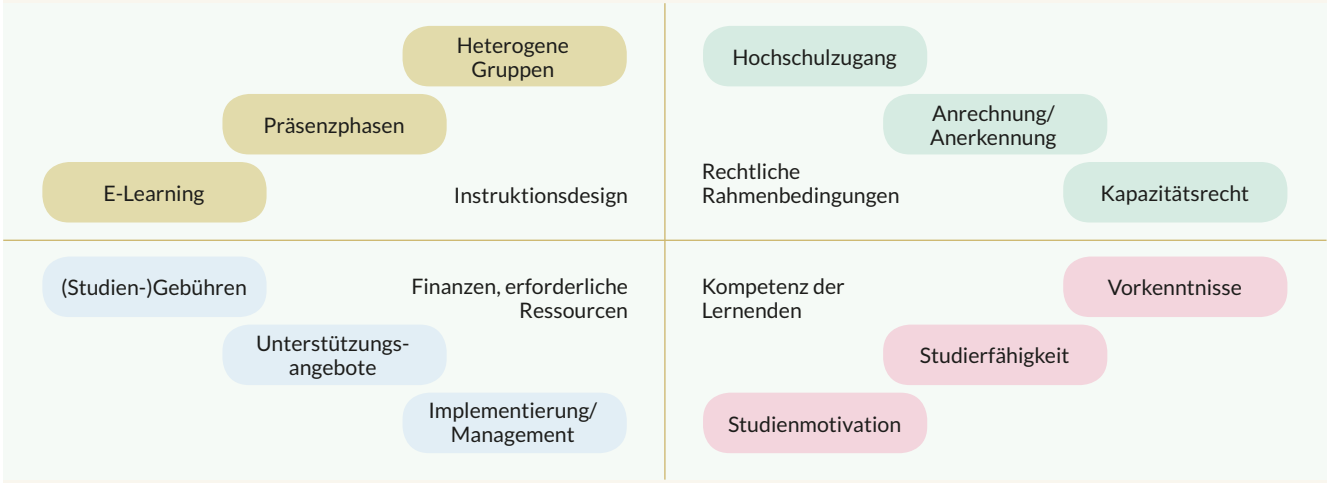
Die Ein- und Durchführung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung für Jugendliche ohne HZB ist jedoch mit einer Vielzahl von Herausforderungen verbunden. Diese Herausforderungen betreffen sowohl die Zielgruppe selbst als auch die beteiligten Institutionen, insbesondere die Hochschulen, die aufgefordert sind, Studienangebote für das Modell zu gestalten bzw. zu öffnen.

Das vorliegende Gutachten soll mögliche Schwierigkeiten bei der Implementierung des SiA-Modells in Hochschulen beleuchten, aber auch Lösungs- und Gestaltungsansätze aufzeigen.

Die Problemfelder bei der Implementierung und Regeldurchführung des Modells lassen sich einteilen in die Gestaltungsbereiche „Instruktionsdesign“, „Finanzen und erforderliche Ressourcen“, „Kompetenz der Lernenden“ und „rechtliche Rahmenbedingungen“.

Eine erfolgreiche Einführung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung setzt voraus, dass für alle vier Bereiche funktionale Gestaltungsansätze gefunden werden:

ABBILDUNG 2 **Gestaltungsfaktoren bei der Implementierung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung**



Quelle: eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

- Es muss ein Instruktionsdesign geschaffen werden, das den besonderen zeitlichen und didaktischen Ansprüchen der Zielgruppe der Jugendlichen mit mittleren Bildungsabschlüssen gerecht wird.
- Für die Einrichtung von Unterstützungsangeboten und die nachhaltige Implementierung des Modells müssen dauerhaft (finanzielle) Ressourcen zur Verfügung stehen.
- Das Modell muss passend zu den Kompetenzen der teilnehmenden Jugendlichen gestaltet werden.
- Das Modell sollte sich nach Möglichkeit innerhalb der bereits bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen für den hochschulischen und den beruflichen Bildungsbereich bewegen, da Änderungen des geltenden Rechts langwierig und aufwendig sein können.

In Kapitel I des Gutachtens werden die hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen des Modells der studienintegrierenden Ausbildung für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB mit mittlerem Schulabschluss analysiert.

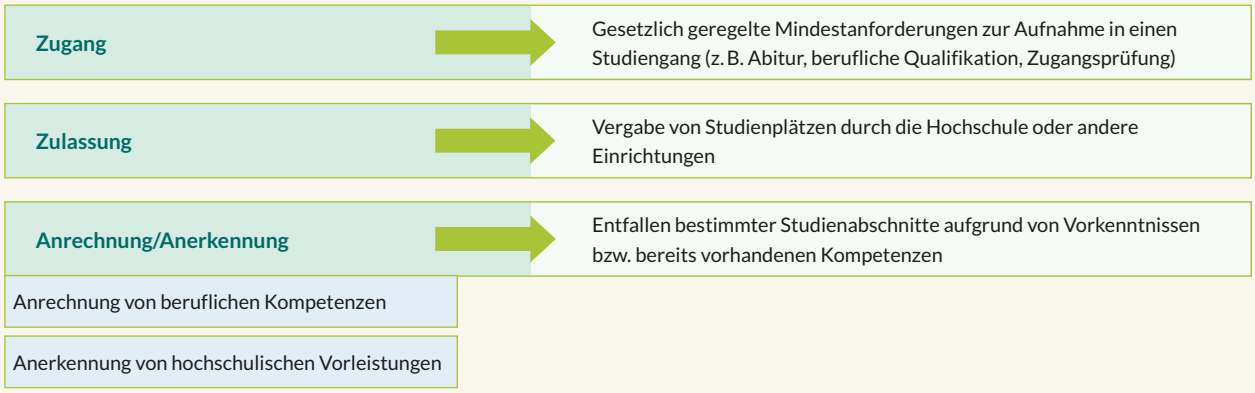
Eine Umsetzung des SiA-Modells für Jugendliche ohne HZB würde sowohl Fragen des Hochschulzugangs als auch der Anrechnung bzw. Anerkennung von Vorleistungen aufwerfen (vgl. Abbildung 3). Abschnitt 1 des Gutachtens beschäftigt sich mit Fragen des Zugangs zum Studium für die vorgesehene Zielgruppe. Hierbei werden als denkbare Optionen der Zugang über ein Gasthörerstudium, der Zugang für besonders begabte Schüler (Frühstudium) sowie der Zugang über Erprobungsklauseln diskutiert.

Die für das Modell der studienintegrierenden Ausbildung relevanten Rahmenbedingungen sind überwiegend in den Landeshochschulgesetzen sowie in den Hochschulzulassungsgesetzen der Länder festgelegt. Die landesrechtliche Verankerung der relevanten Rahmenbedingungen erschwert die Analyse der rechtlichen Umsetzbarkeit des Modells, da 16 Landesgesetzgebungen berücksichtigt werden müssen. Diese divergieren nicht nur hinsichtlich des Ausmaßes einer Öffnung der Hochschulen gegenüber beruflich Qualifizierten, sondern insbesondere auch im Hinblick auf die Regelungstiefe der betreffenden Klauseln. Abschnitt 2 des Gutachtens gibt einen Überblick über die landesspezifischen Regelungen zum Gasthörerstudium, zum Frühstudium für begabte Schüler sowie zu Erprobungsoptionen bezüglich des Hochschulzugangs.

Damit Studieninteressierte sich in einem Studiengang ihrer Wahl einschreiben können, muss die betreffende Hochschule über entsprechende (Lehr-)Kapazitäten verfügen. Bei nicht ausreichenden Kapazitäten entscheiden die in den Hochschulzulassungsgesetzen festgelegten Verfahren der Studienplatzvergabe über die Zulassung der Studieninteressierten zum Studium. Abschnitt 3 des Gutachtens beleuchtet die gegenwärtige Situation und voraussichtliche Entwicklung der Kapazitäten der Hochschulen. Hieraus ergeben sich Schlussfolgerungen für die Hochschultypen und Bundesländer, deren (Lehr-)Kapazitäten am ehesten für eine Ausweitung der Zielgruppen für ein Studium sprechen würden.

Durch die Anrechnungsbeschlüsse der Kultusministerkonferenz aus den Jahren 2002 und 2008 (KMK 2002, KMK 2008) ist es den Hochschulen möglich geworden, Teile eines

ABBILDUNG 3 **Übersicht Zugang, Zulassung und Anrechnung bzw. Anerkennung**



Quelle: eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Studiums durch außerhochschulische Vorleistungen zu ersetzen, insofern die angerechneten Kenntnisse und Fähigkeiten dem Teil des Studiums, der ersetzt werden soll, „nach Inhalt und Niveau“ gleichwertig sind (KMK 2002). Bis zu 50 Prozent der Kreditpunkte eines Studiengangs können auf diese Art und Weise angerechnet werden. Anrechnung kann für die Implementierung des SiA-Modells von großer Bedeutung sein, da sie ermöglicht, den Umfang und die Dauer des Studiums zu reduzieren und damit insgesamt die Studierbarkeit des Modells zu erhöhen.

Dabei kann sich die Anrechnung zum einen auf Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen, die in der Berufsausbildung erworben werden, zum anderen auf Studienmodule, die während der ersten Phase des Modells als Gasthörende studiert werden. Bei Letzterem würde man eher von „Anerkennung“ sprechen, da es sich bei den Leistungen aus dem Gasthörerstudium um hochschulische Vorleistungen handelt. Abschnitt 4 geht der Frage der Anerkennung von Leistungen aus dem Gasthörerstudium nach und betrachtet dabei insbesondere das Akademiestudium der Fernuniversität in Hagen.

Insgesamt kann eine Realisierung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung (insbesondere für Jugendliche ohne HZB) nur gelingen, wenn in allen Punkten, in denen hochschulrechtliche Regelungen berührt werden, zufriedenstellende Lösungen gefunden werden. Abschnitt 5 geht der Frage nach, inwieweit rechtliche Bestimmungen geändert werden müssten, damit das Modell realisiert werden kann.

Kapitel II des Gutachtens beschäftigt sich mit der Akzeptanz von Jugendlichen ohne HZB an Hochschulen. Da für das SiA-Modell und somit auch für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB in diesem Modell noch keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, greift dieses Kapitel des Gutachtens insbesondere auf Studien zu Studierenden ohne schulische HZB (d. h. ohne Hochschulreife) zurück. Hierbei handelt es sich um Studierende, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation oder einer Zulassungsprüfung zu einem Studium zugelassen wurden (dritter Bildungsweg). Da sich die Gruppe der Studierenden ohne Hochschulreife hinsichtlich einiger Merkmale mit der Zielgruppe des Vorhabens überschneidet, können möglicherweise punktuell Erkenntnisse aus den Studien zum dritten Bildungsweg für das Modell der studienintegrierenden Ausbildung nutzbar gemacht werden.

Abschnitt 6.1 betrachtet die quantitative Entwicklung der Studierenden ohne Hochschulreife an deutschen Hochschulen, Abschnitt 6.2 untersucht die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern und Abschnitt 6.3 vergleicht den Anteil der Studierenden ohne Hochschulreife an Fachhochschulen und Universitäten. Abschnitt 6.4 wirft einen genaueren Blick auf einzelne Hochschulen, in denen besonders viele Studierende ohne Hochschulreife eingeschrieben sind. Abschnitt 6.5 geht abschließend auf die Fächerauswahl von Studierenden ohne Hochschulreife ein.

Mögliche Schwierigkeiten, die bei einer Implementierung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung für Jugendliche ohne HZB an Hochschulen auftreten könnten, werden in Abschnitt 7 diskutiert. Diese Schwierigkeiten ergeben sich in erster Linie aus den Hochschulstrukturen und den finanziellen Rahmenbedingungen des Studiums und betreffen damit das Gestaltungsfeld „Finanzen, erforderliche Ressourcen“ aus Abbildung 2.

Die Implementierung, aber auch die dauerhafte Regeldurchführung des SiA-Modells an Hochschulen erfordert dort entsprechende Ressourcen. Abschnitt 7.1. geht auf die notwendige Vernetzung der beteiligten innerhochschulischen Einrichtungen ein. In Abschnitt 7.2 wird darüber hinaus die Notwendigkeit der Koordination einer systematischen Verbindung der beteiligten Bildungsbereiche beschrieben. Der entstehende zusätzliche Beratungs- und Betreuungsaufwand für die besondere Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB wird in Abschnitt 7.3 dargestellt. In Abschnitt 7.4 wird erläutert, dass auch die Lehrenden in den Studiengängen für die neue Zielgruppe gewonnen werden müssen. Abschnitt 7.5 beleuchtet kurz den Aspekt der Geschäftsfähigkeit der Zielgruppe.

Ein zentrales Problem für die Umsetzung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung dürfte die Studienfinanzierung darstellen. Die Höhe der Studiengebühren hängt davon ab, ob die Jugendlichen Studienmodule als Gasthörende, als Regelstudierende oder als spezielle Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung besuchen. Abschnitt 7.6 erläutert die verschiedenen Gebührenmodelle und gibt Hinweise auf Möglichkeiten der Studienfinanzierung durch BAföG, Bildungskredite und Stipendien. Abschnitt 8 legt dar, dass es noch keine direkten Beispiele oder Pilotprojekte für das Modell der studienintegrierenden Ausbildung gibt, wohl aber spezielle Angebote für Schüler aus allgemeinbildenden Schulen (u. a. Schnupperstudium, Frühstudium).

Kapitel III des Gutachtens beschäftigt sich mit der Didaktik und Studienorganisation von Studiengängen, die sich an Jugendliche ohne HZB richten bzw. sich gegenüber dieser Zielgruppe öffnen. Das Kapitel geht damit auf den Gestaltungsbereich „Instruktionsdesign“ aus Abbildung 2 ein, berührt aber auch Fragen der Vorkenntnisse und Studierfähigkeit des Gestaltungsbereichs „Kompetenz der Lernenden“ sowie der Einführung von Unterstützungsangeboten im Gestaltungsbereich „Ressourcen“.

So wird die langjährige wissenschaftliche Diskussion zur Studierfähigkeit bzw. zum Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur im Abschnitt 9.1 aufgegriffen. Umgekehrt betrachtet Abschnitt 9.2 die Studierbarkeit von Studiengängen aus der Sicht der Studierenden. Abschnitt 9.3 geht auf die von Studierenden berichteten Schwierigkeiten im Studium ein.

Ein wesentlicher Faktor für den Erfolg eines Studiums ist die Gestaltung der Studieneingangsphase. Gerade bei Studierenden ohne Abitur entscheidet sich in den ersten Monaten des Studiums, ob eine Anpassung an die ungewohnte Lern- und Anforderungsumgebung gelingt oder scheitert. Durch spezielle Unterstützungsangebote der Hochschulen in der Studieneingangsphase können Studierende ohne HZB „abgeholt“ werden. Abschnitt 10 stellt solche Möglichkeiten der Gestaltung der Studieneingangsphase vor. In Abschnitt 11 werden dann an konkreten Fallbeispielen Maßnahmen der Hochschulen zur Gestaltung der Studieneingangsphase vorgestellt.

Auch über die Studieneingangsphase hinaus können Tutoring- und Mentoring-Programme das erfolgreiche Studieren an Hochschulen effektiv unterstützen. Die besonderen Merkmale der in diesem Gutachten betrachteten Zielgruppe (geringes Alter, keine HZB, keine abgeschlossene berufliche Qualifizierung) sprechen dafür, auch für diese Zielgruppe innerhalb der Hochschule spezielle Betreuungsprogramme anzubieten. Abschnitt 12 berichtet über bisherige Erfahrungen der Hochschulen mit entsprechenden Programmen.

Abschnitt 13 beschäftigt sich mit der Gestaltung des Instruktionsdesigns in Studienmodulen, die sich an die vorgesehene Zielgruppe wenden oder sich diesen öffnen. Denkbar sind neben Präsenzveranstaltungen auch E-Learning-Anteile sowie eine planvolle Verbindung von Online- und Präsenz-Lernen, dem sogenannten „Blended Learning“. Abschnitt 13.1 stellt das im Weiterbildungsbereich der Universität Oldenburg gebräuchliche Blended-Learning-Instruktionsdesign vor, das sich insbesondere im Zusammenhang mit Weiterbildungsstudiengängen für beruflich Qualifizierte bewährt hat. Weitere Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung zielgruppenorientierten Lehrens und Lernens diskutiert Abschnitt 13.2 unter besonderer Berücksichtigung des selbstgesteuerten Lernens.

Kapitel IV des Gutachtens basiert vorwiegend auf empirischen sozialwissenschaftlichen Befunden zu beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische HZB sowie zu Studienanfängern, die ihre HZB in einer beruflichen Schule erworben haben. Ausgehend von diesen Ergebnissen wird versucht, das mögliche Potenzial des SiA-Modells für Jugendliche ohne HZB zu prognostizieren.

Abschnitt 14 des Gutachtens beschäftigt sich dabei zunächst mit der Studienmotivation von Jugendlichen, die eine berufsschulische HZB erworben haben, sowie von beruflich Qualifizierten ohne HZB. Die Fächerwahl wie auch die Wahl des Hochschultyps (Universität vs. Fachhochschule) von Jugendlichen mit berufsschulischer HZB wird in Abschnitt 15 betrachtet.

Ob sich aus den vorliegenden Daten für Absolventen beruflicher Schulen, die eine HZB erworben haben, eine quantitative Prognose zum Potenzial des Modells der studienintegrierenden Ausbildung für Jugendliche ohne HZB ableiten lässt, diskutiert Abschnitt 16. Inwieweit eine solche Prognose ggf. auch im Hinblick auf die Wahl der Studienfächer durch Jugendliche ohne HZB möglich ist, wird in Abschnitt 17 erörtert.

Im Fazit des Gutachtens werden zu einigen ausgewählten Aspekten des Modells der studien-integrierenden Ausbildung handlungsleitende Empfehlungen gegeben. Diese sollen denkbare Chancen der Implementierung des SiA-Modells aufzeigen, deren Realisierung aufgrund der rechtlichen Rahmenbedingungen und Organisationsstruktur von Hochschulen besonders Erfolg versprechend erscheinen.

Kapitel I

Rechtliche Rahmenbedingungen eines Modells der studienintegrierenden Ausbildung

Joachim Stöter

Analyse hochschulrechtlicher Gesetze

Eine Analyse rechtlicher Rahmenbedingungen ist für jede bildungspolitische Maßnahme, welche die Grenzen der Bundesländer überschreitet, von besonderer Bedeutung, da durch die jeweiligen Landeshochschulgesetze (LHG) eine Vielzahl an Regelungen unterschiedlich gestaltet wird. Durch die Entwicklungen der letzten Jahre, die sich insbesondere bei Fragen einer stärkeren Öffnung der Hochschulen um eine Harmonisierung dieser Gesetzgebungen bemühen, lassen sich jedoch in Bezug auf die Möglichkeiten des Studiums ohne Abitur spätestens seit 2014 eine Vielzahl an Anpassungen und Vereinheitlichungsentwicklungen innerhalb der LHGs feststellen.[3]

Die Grundlage der folgenden Analysen bildet eine umfassende Erhebung verschiedener aktueller Dokumente (Stand August 2016), die geeignet sind, die Fragen der nachfolgenden Abschnitte in Bezug auf Jugendliche ohne HZB zu beantworten. Folgende Dokumente wurden dazu erhoben:

- Vollerhebung aller 16 LHGs, Schwerpunkte hierbei waren: Regelungen zum Gasthörerstudium, Regelungen zum Hochschulzugang ohne klassische HZB, Regelungen zum Hochschulzugang für besonders begabte Schüler, Regelungen zu Erprobungsklauseln
- Vollerhebung aller Verordnungen über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (HS)
- Wo möglich, weitere Dokumente, die den Zugang zu den HS betreffen (Verordnungen, Beschlüsse)

Die Recherche fokussierte auf die oben genannten Aspekte und suchte nach Hinweisen zu den jeweiligen Aspekten innerhalb der Dokumente. Das Ziel sollte sein, diejenigen Bundesländer mit ähnlich gelagerten Erläuterungen für die weiteren Fragen möglichst zusammengefasst abzubilden. Alle Dokumente waren frei im Internet zugänglich und konnten auf den Seiten der Landesministerien, der Hochschulen oder in anderen, zentralen Wissensdatenbanken abgefragt werden. Festzuhalten ist außerdem, dass sich die Analyse nur auf staatliche Hochschulen bezieht, da Angebote privater Hochschulen zwar ähnlichen Rahmenbedingungen unterliegen, diese ihre Angebote allerdings am freien Markt anbieten und daher völlig andere Kostenkalkulationen zu beachten sind. Auch gestalten sich die didaktischen Szenarien an privaten Hochschulen in der Regel anders, als dies bei grundständigen, in Präsenz studierten Angeboten der Fall ist.[4]

Detaillierte Hinweise und Zugriffsmöglichkeiten zu diesen Gesetzen für jedes Bundesland können den Steckbriefen entnommen werden (vgl. Anhang). Diese Steckbriefe dienen der kompakten Übersicht relevanter Passagen aus den jeweiligen Gesetzen in Bezug auf das Modell der studienintegrierenden Ausbildung.

1 Welche rechtlichen Möglichkeiten gibt es für Jugendliche ohne HZB, Studienmodule zu absolvieren, und welche Voraussetzungen müssen sie dafür mitbringen?

Einleitend ist zu erwähnen, dass in keiner der untersuchten Regelungen explizit Elemente des Konzeptes der studienintegrierenden Ausbildung angedacht sind. Ohne die Anpassung vorhandener Regelungen oder die Entwicklung neuer Ansätze ist ein Modell einer studienintegrierenden Ausbildung nicht möglich. Wie im vorangegangenen Abschnitt skizziert, lassen sich aber in den analysierten Dokumenten Ansatzpunkte finden, die potenzielle rechtliche Anknüpfungspunkte liefern können. Dieser Abschnitt konzentriert sich daher zunächst auf denkbare Wege in die Hochschulen und beleuchtet nur punktuell Fragen der An-

3 http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/ [08.09.2016].

4 http://fdlmedia.istis.de/FU-Statistik/Fernunterrichtsstatistik_2014.pdf [09.09.2016].

rechnung absolvierter Studienmodule; diese werden vor allem in Abschnitt 4 behandelt.

Zur besseren Übersicht der möglichen Zugangswege für Jugendliche ohne HZB sollen die drei denkbaren Optionen kurz aufgelistet werden:

- Zugang über das Gasthörerstudium
- Zugang für besonders begabte Schüler
- Möglichkeiten, über Erprobungsklauseln neue Zugangswege zu ermöglichen

Derzeit ist in allen Bundesländern ein Hochschulzugang ohne traditionelle HZB (Studieren ohne Abitur) nur möglich ist, wenn eine – in der Regel zweijährige – abgeschlossene Ausbildung sowie – in der Regel dreijährige – Berufserfahrung vorliegt. In diesem Fall ist eine fachgebundene HZB möglich. Eine allgemeine HZB ist in allen Ländern, z. B. mittels Meisterzeugnis, möglich.[5] Einige Bundesländer haben z. T. abweichende Regelungen, wie z. B. Hessen, das im Rahmen eines bis 2021 laufenden Modellversuches ermöglicht, auch ohne Berufserfahrung ein Studium aufzunehmen. Dies setzt allerdings immer noch eine abgeschlossene, dreijährige Berufsausbildung voraus.[6] Ein Hochschulzugang für Personen ohne allgemeine HZB oder eine abgeschlossene, berufliche Qualifizierung ist daher nur in den oben genannten Ausnahmefällen möglich.

Hinsichtlich der Einschränkungen des Alters der hier avisierten Zielgruppe ist zu berücksichtigen, dass sie mit ggf. unter 18 Jahren als nur beschränkt geschäftsfähig gelten.[7] Dennoch ist mit Genehmigung der Eltern ein Einschreiben an Hochschulen möglich, eine Generaleinwilligung der Eltern erlaubt dann weitestgehend normale Studienbedingungen.[8] Eine solche Einwilligung erlaubt jedoch weder einen Wechsel des Studiengangs noch Rücktritte von Prüfungen oder Anträge auf die Verlängerung von Prüfungsfristen.[9] In Hamburg[10] und Baden-Württemberg[11] wurden dafür Sonderregeln geschaffen, um diese Zielgruppen besser zu integrieren.

5 http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/ [08.09.2016].

6 Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen, § 1 Hochschulzugangsberechtigung, Abs. 3, Satz 1: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload / Zentrale_Studienberatung/Studieren_ohne_Abitur/Verordnung_ Zugang_beruflich_Qualifizierte_neu.pdf [09.09.2016].

7 https://dejure.org/gesetze/BGB/106.html [09.09.2016].

8 https://www.uni-augsburg.de/einrichtungen/studentenkanzlei/ minderjaehrige_studienbewerber/ [09.09.2016].

9 https://www.uni-bonn.de/studium/vor-dem-studium/bewerbung-zulassung/minderjaehrige-bewerber [09.09.2016].

10 LHG Hamburg, § 63, Satz 1 (6).

11 LHG Baden-Württemberg, § 64 (3).

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Recherche zu den drei genannten Optionen im Detail dargestellt. Die relevanten Paragrafen zu den einzelnen Bundesländern sind den jeweiligen Steckbriefen (vgl. Anhang) zu entnehmen.

1.1 Gasthörerstudium

Ein Gasthörerstudium ist prinzipiell an allen staatlichen deutschen Hochschulen qua Landesrecht möglich, Genaueres regeln ggf. die Hochschulen. Es existieren dabei keine Einschränkungen hinsichtlich schulischer oder beruflicher Vorbildung, wobei z. T. für ältere Studierende gesonderte Angebote existieren. Diese Gasthörer-Studienmöglichkeiten sind jedoch in allen Bundesländern mit gewissen Einschränkungen versehen:

- Freie Kapazitäten des Studienfaches müssen vorhanden sein und dürfen nicht den Zugang der grundständig Studierenden einschränken
- Das Studienfach darf kein NC-Fach sein
- Die Genehmigung des Modulbeauftragten und/oder des Lehrenden/Prüfenden muss vorliegen
- Es wird eine Gebühr von ca. 40 bis 300 Euro pro Semester je nach Hochschule und Anzahl der belegten Wochenstunden fällig

Abweichend von diesen allgemeinen Vorgaben können an einzelnen Hochschulen auch weitere Einschränkungen möglich sein, wie z. B. dass nur Sprachlehrveranstaltungen belegt werden können.[12] Von besonderem Interesse ist ferner, inwieweit im Rahmen eines Gasthörerstudiums das Ablegen von Prüfungsleistungen möglich ist und ob oder in welchem Maße diese auf ein Studium allgemein oder an der Hochschule anrechenbar sind, an der das Gasthörerstudium aufgenommen wurde. Nähere Ausführungen dazu finden sich in Abschnitt 4. Vorwegnehmend lässt sich jedoch sagen, dass eine Anrechnung von Leistungen aus dem Gasthörerstudium nur an den jeweiligen Hochschulen vorgesehen ist, an denen das Gasthörerstudium aufgenommen wurde.

1.2 Besonders begabte Schüler

Annähernd alle Landeshochschulgesetze sehen vor, dass besonders begabte Schüler die Möglichkeit haben, sich als „Früh- oder Juniorstudierende“ einzuschreiben. Lediglich Berlin und Sachsen-Anhalt greifen diese Möglichkeiten in ihren LHGs nicht explizit auf, wobei Sachsen-Anhalt[13] Er-

12 https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot/ gasthoerer.html [09.09.2016].

13 LHG Sachsen-Anhalt, § 27 (5).

probungsregeln nennt, die Testverfahren sowie nähere Reglungen qua Satzung erlauben. Auch in Berlin[14] sind die Möglichkeiten zum Gasthörerstudium und zum Studium für besonders begabte Schüler[15] durch Satzungen möglich. Exemplarisch sei an dieser Stelle die Formulierung zu besonders begabten Schülern aus dem LHG Nordrhein-Westfalens zitiert:

> „Schülerinnen oder Schüler, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, können im Einzelfall als Jungstudierende außerhalb der Einschreibungsordnung zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen zugelassen werden. Ihre Studien- und Prüfungsleistungen werden auf Antrag bei einem späteren Studium angerechnet."[16]

Deutlich wird, dass diese Regelungen einvernehmlich zwischen den Schulen und Hochschulen zu treffen sind. Eigene telefonische Recherchen zur praktischen Handhabung dieser Regelungen an Hochschulen (exemplarisch: Fernuniversität in Hagen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) ergaben, dass die Ausgestaltung dieser Regelungen flexibel zwischen Schulen und Hochschulen gehandhabt wird. Dies bestätigen auch konkrete Beispielprojekte, z. B. an der TU Berlin.[17] Vorausgesetzt werden dabei vor allem das Einverständnis der Schulen sowie ggf. individuelle Gespräche an den Hochschulen, um die Eignung der Schüler für den Besuch der Veranstaltungen an den Hochschulen zu prüfen.[18] In den genannten Beispielen stellen die Schulen die Schüler für diese Studienphasen frei. Diese auf Schüler ausgelegten Angebote tragen zwar unterschiedliche Bezeichnungen wie Gasthörerstudium, Frühstudium, Jungstudium etc., von den Möglichkeiten unterscheiden sie sich jedoch nicht. Im Unterschied zum traditionellen Gasthörerstudium sind für die Schüler keine Gebühren vorgesehen. Zudem sind diese in allen untersuchten Gesetzen auch in der Lage, Prüfungsleistungen zu erbringen, die ihnen auf ein späteres Studium an der jeweiligen Hochschule angerechnet werden können.[19] Die Einschränkungen hinsichtlich des Alters bleiben dabei jedoch zu berücksichtigen (vgl. Abschnitt 7.5).

Abschließend bleibt anzumerken, dass in vielen Bundesländern Möglichkeiten einer sogenannten Begabtenprüfung bestehen, die nicht mit den hier genannten Optionen für besonders begabte Schüler zu verwechseln sind: Die Begabtenprüfung setzen ebenfalls spezifische, berufsbezogene Qualifikationen voraus (abgeschlossene Berufsausbildung, einige Jahre Berufstätigkeit, Mindestalter von 25 Jahren), ermöglichen dann allerdings auch eine allgemeine HZB.[20]

1.3 „Erprobungsklauseln"

Wie am Beispiel Sachsen-Anhalts bereits angedeutet, existieren in einer Vielzahl von LHGs sogenannte Erprobungsklauseln. Solche Klauseln, die den Hochschulen die Möglichkeit offenlassen, bestimmte Bereiche ihrer Organisation, wie z. B. Prüfungswege, Organisation der Studierendenschaft etc., zu Erprobungszwecken von den bestehenden Gesetzen abweichend zu gestalten, bestehen in annähernd allen LHGs. In den meisten Fällen beziehen sich diese Erprobungsklauseln allerdings auf die interne Ordnung und Struktur der Hochschule sowie ihrer Gremien. In einigen Bundesländern bestehen jedoch auch Hinweise zu Erprobungen, die einen konkreten Bezug zu alternativen Zugangswegen aufweisen. Meist finden sich diese Passagen allerdings nicht unter den Erprobungsklausel-Paragrafen. So konnten für einige Länder in den LHGs Möglichkeiten zur Erprobung alternativer Studienangebote und/oder Zugangswege ausfindig gemacht werden.[21] Generell kann festgehalten werden, dass auch ohne diese Klauseln in den Gesetzen über Satzungsregelungen an den einzelnen Hochschulen Handlungsspielräume existieren, um alternative Zugänge in Modellversuchen zu testen. Bestehende Regelungen in den LGHs bieten jedoch eine konkrete rechtliche Fundierung solcher Modellversuche. Exemplarisch für die Formulierung solcher Erprobungspassagen sei an dieser Stelle die Formulierung aus dem LHG Baden-Württembergs wiedergegeben:

> „Zur Weiterentwicklung und Erprobung neuer Modelle der Feststellung der fachspezifischen Studierfähigkeit kann das Wissenschaftsministerium auf Antrag der Hochschule für einzelne Studiengänge in einer Satzung der jeweiligen Hochschule zu regelnde Abweichungen von den Sätzen 2 und 3 zulassen."[22]

14 LHG Berlin, § 10 (6).

15 https://www.bildung-und-begabung.de/begabungslotse/laender-special/laender-special-berlin/zusatzkurse-akademien/angebote-an-universitaeten [09.09.2016].

16 LHG Nordrhein-Westfalen, § 48 (6).

17 http://www.studienberatung.tu-berlin.de/menu/orientieren/studieren_ab_16/ [09.09.2016].

18 http://www.hwr-berlin.de/studium/bewerbung/juniorstudium/ [09.09.2016].

19 Weiteres Beispiel: LHG Bayern, § 43 (3).

20 http://www.brd.nrw.de/schule/schulrecht_schulverwaltung/pdf/Nachholen_schulischer_Abschluesse.pdf: 11 [09.09.2016].

21 Baden-Württemberg § 58, Berlin § 7, Hessen § 54, Mecklenburg-Vorpommern § 9 (2), Sachsen § 16 (6), Sachsen-Anhalt § 8 (2).

22 LHG Baden-Württemberg, § 58 (4).

Die Bandbreite der durch die Erprobungsklauseln geschaffenen Möglichkeiten in den Bundesländern ist als heterogen zu bewerten, wobei nicht alle auf die Zugangswege abzielen, sondern z. B. auch auf alternative Prüfungsordnungen hinweisen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie stets das Studienziel eines berufsqualifizierenden Abschlusses betonen:

> „Die Laufzeit eines Reformmodells muss gewährleisten, dass die Studierenden den berufsqualifizierenden Abschluss ohne zeitliche Verzögerung in einem ordnungsgemäßen Studium erreichen können."[23]

Festzuhalten bleibt demnach, dass die rechtlichen Vorgaben im Grunde zwar kein Modell einer studienintegrierenden Ausbildung bedenken, sich aber über andere Formen des Studienzuganges, die bereits in den Gesetzen und z. T. ausformuliert in individuellen Hochschulsatzungen verankert sind, Wege erschließen lassen könnten, um Jugendlichen ohne HZB den Weg in die Hochschulen zu ebnen und möglicherweise auch für ein späteres Studium anrechenbare Leistungen zu erwerben.

2 Wie unterscheiden sich die Bundesländer hinsichtlich dieser rechtlichen Möglichkeiten?

Wie in Abschnitt 1 bereits erörtert, unterscheiden sich die Bundesländer nicht in erheblichem Maße in den Zugangsmöglichkeiten für die Zielgruppe des Modells der studienintegrierenden Ausbildung. Möglichkeiten des Zugangs zu einer Hochschule ohne schulische HZB beziehen sich annähernd ausschließlich auf beruflich erworbene Qualifikationen. Dennoch liefern Gasthörer-Studienangebote, der Zugang für besonders begabte Schüler sowie möglicherweise die Erprobungsklauseln Ansatzpunkte für eine Entwicklung von Modellen der studienintegrierenden Ausbildung. Nachfolgend soll daher anhand dieser drei Dimensionen tabellarisch eine Übersicht über alle Bundesländer gegeben werden, um deutlich zu machen, welcher dieser drei Ansätze in jedem einzelnen Bundesland als Ausgangspunkt denkbar sein kann.

Dabei wurde untersucht, welche Paragrafen die jeweiligen Bereiche (Gasthörerstudium, Zugang für begabte Schüler) regeln und ob dort oder ggf. in weiterführenden Ordnungen Hinweise zu den Modalitäten eines Studienzuganges und zur Möglichkeit, Modulprüfungen ableisten zu können, zu finden sind. Zusätzlich werden den Zugang betreffende Hinweise in den Gesetzen zu möglichen Erprobungsoptionen für die entsprechenden Länder genannt (vgl. Tabelle 1).

Der Tabelle lässt sich deutlich entnehmen, dass im Rahmen eines Früh- oder Jungstudiums für „besonders begabte Schüler" in allen Bundesländern die Möglichkeit besteht, die erbrachten Prüfungen auch auf ein späteres Studium anzurechnen. Es gilt aber zu beachten, dass in einer Vielzahl der Fälle für eine Einschreibung in einen grundständigen Studiengang zu einem späteren Zeitpunkt die schulische HZB bzw. die HZB über eine berufliche Qualifikation dennoch erforderlich ist,[24] da die üblichen Studienzugangsregelungen nach wie vor gelten.

Es wird auch deutlich, dass der Zugang über ein Gasthörerstudium zwar ebenfalls möglich ist, hier aber neben den Einschränkungen, wie in Abschnitt 1 beschrieben, in der Regel nicht die Möglichkeit besteht, Modulprüfungen zu absolvieren und anrechenbaren Prüfungsleistungen zu erwerben, obwohl Leistungsnachweise qua Zertifikat möglich sind.[25] Die Möglichkeit, anrechenbare Leistungen durch das Gasthörerstudium zu erlangen, sieht derzeit kein Bundesland explizit im Gesetz vor. Möglichkeiten ergeben sich jedoch in den Fällen, in denen es nicht explizit verboten wurde, durch Satzungen der Hochschulen. Niedersachsen und Schleswig-Holstein lassen den Hochschulen z. B. die Möglichkeit, dies in den Satzungen der Hochschulen zu regeln, in der konkreten Praxis werden dafür z. T. weitere Prüfgebühren fällig. Zudem halten sich auch in diesem Fall die Anbieter vor, solche Leistungen an bestimmte Voraussetzungen zu knüpfen.[26]

Da die Zugänge über das Gasthörerstudium an freie Kapazitäten geknüpft sind und auch Studiermöglichkeiten für Schüler von diesen Kapazitäten betroffen sein könnten, soll im nächsten Abschnitt beleuchtet werden, welche Bundesländer und/oder Hochschultypen geeignet erscheinen, Jugendliche ohne HZB in ihre Angebote zu integrieren.

23 LHG Mecklenburg-Vorpommern, § 9 (2).

24 http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/schuelerstudium.shtml [09.09.2016].

25 LHG Baden-Württemberg, § 63 (1).

26 https://www.uni-oldenburg.de/c3l/gasthoerstudium/studienleistungen-und-pruefungen/ [09.09.2016].

TABELLE 1 **Unterschiede der Bundesländer hinsichtlich der Möglichkeiten zur Absolvierung von Studienleistungen**

Bundesland	Leistungen Gasthörerstudium	Begabte Schüler	Erprobungsoption bzgl. Zugang
Baden-Württemberg	§ 64 (1) Anerkennung (–)	§ 64 (2) Anerkennung (+)	§ 58
Bayern	§ 50 Anerkennung (–)	§ 43 (3) Anerkennung (+)	
Berlin	§ 10 Anerkennung (–)	§ 10 Anerkennung (+)[26]	§ 7
Brandenburg	Qua Satzung der HS[27] Anerkennung (–)	§ 9 (7) Anerkennung (+)	
Bremen	§ 41 (2) Anerkennung (–)	§ 33 (10) Anerkennung (+)	
Hamburg	Qua Satzung der HS[28] Anerkennung (–)	§ 40 (4) Anerkennung (+)	
Hessen	§ 55 (2) Anerkennung (–)	§ 63 (5) Anerkennung (+)	§ 54
Mecklenburg-Vorpommern	§ 22 (1) Anerkennung (–)	§ 22 (2) Anerkennung (+)	§ 9 (2)
Niedersachsen	§ 13 (5) Anerkennung (–)	§ 19 (4) Anerkennung (+)	
Nordrhein-Westfalen	§ 52 (3) Anerkennung (–)	§ 48 (6) Anerkennung (+)	
Rheinland-Pfalz	§ 35 (2) Anerkennung (–)	§ 67 (4) Anerkennung (+)	
Saarland	§ 67 (7) / § 71 (7) Anerkennung (–)	§ 67 (6)[29] / § 71 (6) Anerkennung (+)	
Sachsen	§ 19 (1) Anerkennung (–)	§ 19 (2) Anerkennung (+)	§ 16 (3)
Sachsen-Anhalt	§ 29 (6) Anerkennung (–)		§ 8 (2)
Schleswig-Holstein	§ 44 Anerkennung (–)	§ 38 (5) Anerkennung (+)	
Thüringen	§ 70 Anerkennung (–)	§ 71 Anerkennung (+)	

(–) = nicht möglich, (+) = möglich

Quelle: eigene Darstellung. BertelsmannStiftung

3 In welchen Bundesländern und für welche Hochschultypen sind die Hürden am geringsten?

In diesem Abschnitt werden die unterschiedlichen Rahmenbedingungen zwischen den Bundesländern sowie den Hochschultypen Universität und Fachhochschule beleuchtet. Die Grundlage dafür sind zum einen die LHGs und Passagen aus den Verordnungen über die Lehrverpflichtungen sowie einige empirische Daten zur Verteilung der Studierenden, die Hinweise geben können, wo die Hürden für eine erfolgreiche Umsetzung des Modelles der studienintegrierenden Ausbildung am geringsten sein könnten. Hinweise zur Verteilung von Studierenden ohne HZB an unterschiedlichen Hochschulen können Kapitel II des Gutachtens entnommen werden (vgl. Abschnitt 6.4). In diesem Kapitel finden sich ebenfalls Ausführungen zu einzelnen Bundesländern, die insgesamt bei ihren Öffnungsbemühungen besser abschneiden als andere und einen besonders hohen Anteil von Studierenden ohne schulische HZB aufweisen (vgl. Abschnitt 6.2). In welchem Ausmaß dies durch die rechtlichen Rahmenbedingungen bedingt ist oder evtl. an der Umsetzungspraxis dieser Gesetze liegt, soll in diesem Abschnitt nicht erläutert werden, da diese Öffnungsbewegungen sich auf die rechtlich klar definierten Zugangswege durch berufliche Qualifikationen beziehen, welche die Zielgruppe der studienintegrierenden Ausbildung (noch) nicht nachweisen kann. Für eine Zielgruppe, die bereits eine schulische HZB in die Ausbildung mitbringt, stellen sich diese Sachverhalte natürlich gänzlich anders dar, da diese Zielgruppe ihre Prüfungsleistungen, die sie parallel zur Ausbildung in einzelnen Studienmodulen erworben hätten (z. B. über die Reglungen zu begabten Schülern oder, deutlich eingeschränkter, über das Gasthörerstudium), ohne Weiteres auf ein Studium an der jeweiligen Hochschule anrechnen lassen könnte.

Insgesamt zeigt sich (vgl. Tabelle 1, Abschnitt 2), dass die Möglichkeiten eines Zugangs ohne HZB in den Bundesländern weitestgehend harmonisiert sind. Lediglich Brandenburg und Hamburg regeln die Gasthörer-Studienangebote

27 In Berlin wird die Organisation der Angebote durch Satzung geregelt, daher greifen hochschulinterne Regelungen; konkrete Beispiele zeigen, dass eine Anerkennung erbrachter Leistungen möglich ist: http://www.studienberatung.tu-berlin.de/fileadmin/ref2/studienberatung/Studieren_ab_16/150507_Flyer_Schuelerstudium.pdf [09.09.2016].

28 http://www.uni-potsdam.de/studium/studienangebot/gasthoerer-nebenhoerer.html [09.09.2016].

29 https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/formulare-informationsmerkblaetter/formulare-antraege/gasthoererordnung.pdf [09.09.2016].

30 Das Saarland hat für seine Fachhochschule (§ 67 (6)) sowie seine Universität (§ 71 (6)) jeweils ein eigenes LHG, daher finden sich an dieser Stelle zwei Paragrafen.

TABELLE 2 **Studierende insgesamt nach Bundesländern (WS 2013/14–WS 2015/16)**

Bundesland	Wintersemester					
	2013/14	Prozent	2014/15	Prozent	2015/16	Prozent
Deutschland	2.616.881	100 %	2.698.910	100 %	2.757.799	100 %
Baden-Württemberg	347.199	13 %	356.539	13 %	359.125	13 %
Bayern	355.915	14 %	368.258	14 %	376.488	14 %
Berlin	165.923	6%	171.263	6%	175.917	6%
Brandenburg	50.272	2 %	49.762	2 %	49.395	2 %
Bremen	35.243	1 %	35.627	1 %	36.324	1 %
Hamburg	93.814	4 %	96.286	4 %	97.881	4 %
Hessen	227.608	9 %	238.221	9 %	244.322	9 %
Mecklenburg-Vorpommern	39.274	2 %	38.935	1 %	38.541	1 %
Niedersachsen	177.571	7 %	191.215	7 %	199.959	7 %
Nordrhein-Westfalen	695.297	27 %	725.885	27 %	751.740	27 %
Rheinland-Pfalz	122.646	5 %	122.676	5 %	121.459	4 %
Saarland	28.657	1 %	29.544	1 %	30.838	1 %
Sachsen	113.394	4 %	112.574	4 %	113.281	4 %
Sachsen-Anhalt	55.954	2 %	54.989	2 %	54.954	2 %
Schleswig-Holstein	56.113	2 %	56.221	2 %	57.412	2 %
Thüringen	52.001	2 %	50.915	2 %	50.163	2 %

Quelle: Destatis (2016); eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

nicht direkt über die LHGs, sondern über die einzelnen Satzungen ihrer Hochschulen. De facto wird die Ausgestaltung der in den LHGs zu findenden Möglichkeiten eines Studienzuganges ohne HZB aber an allen Hochschulen in den jeweiligen Satzungen und Ordnungen konkret geregelt. Hinsichtlich der Möglichkeiten, neue Studienvarianten zu erproben, beschränken sich die rechtlichen Regelungen für die hier avisierte Zielgruppe jedoch auf wenige Bundesländer, wie im Abschnitt 1 skizziert: Baden-Württemberg, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt.

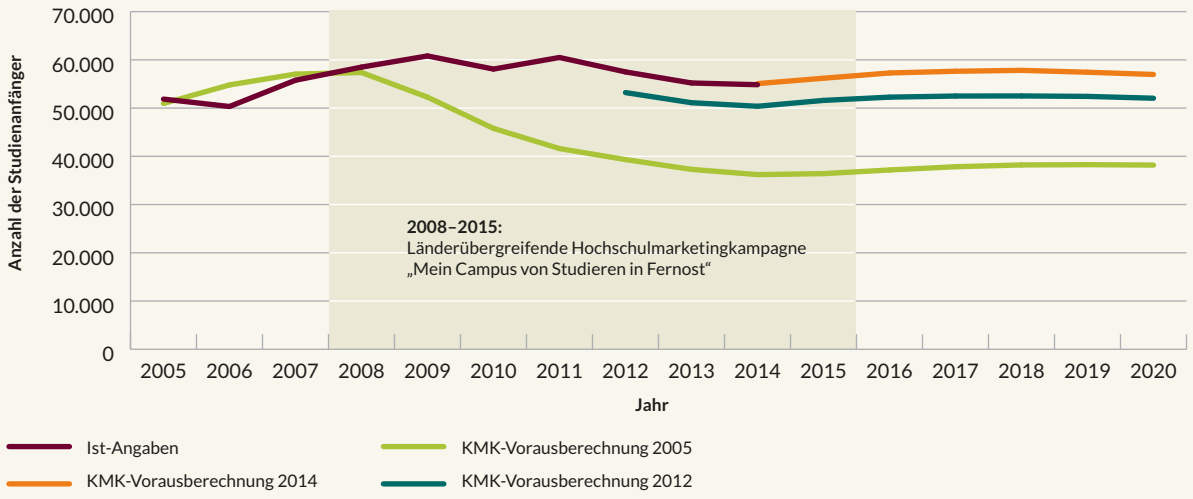
Aus diesem Grund lohnt sich ein Blick in die Studierendenzahlen, anhand derer möglicherweise abgeleitet werden kann, welche Hochschulen am ehesten Kapazitäten für weitere Studierwillige haben könnten. Das statistische Bundesamt erhebt regelmäßig die Entwicklung der Studierendenzahlen sowie die generelle Verteilung aller Studierenden zwischen den Bundesländern. Tabelle 2 zeigt die Entwicklung der letzten drei Jahre.

Insgesamt steigen die Studierendenzahlen, u. a. durch die doppelten Abiturjahrgänge sowie die Aussetzung der Wehrpflicht, erwartungsgemäß an. Auch zwischen den Bundesländern zeigt sich kein klarer Trend, der einzelne Bundesländer aufweist, die mit massiv sinkenden Studierendenzahlen zu kämpfen haben. Dennoch ist auffällig, dass vor allem tendenziell eher größere Bundesländer die deutlichsten Zuwächse aufweisen. Dies sind – bis auf Berlin – ausschließlich westdeutsche Bundesländer.[31] In den übrigen Bundesländern sind die Zuwächse entweder niedriger, das Niveau relativ stabil oder es sind leichte Schrumpfungen (zwischen wenigen 100 bis max. ca. 2.000 Studierenden weniger im Vergleich mit dem WS 2013/14) festzustellen. Eine mögliche Schlussfolgerung könnte hierbei sein, dass insbesondere die ostdeutschen Bundesländer von den Entwicklungen, die in den anderen Bundesländern zu den massiven Steigerungen geführt haben, lediglich im Sinne einer Konsolidierung ihrer Studierendenzahlen profitiert haben und daher perspektivisch eher Kapazitäten aufweisen könnten, neue Zielgruppen aufzunehmen. Zu beachten ist dabei jedoch, dass die Hochschulen in den ostdeutschen Bundesländern bereits früh auf die Prognosen, z. B. der KMK,[32] reagiert haben. Diese Prognosen wiesen im Jahr 2005 auf sinkende Zahlen für Studienanfänger hin, wie Abbildung 4 zu entnehmen ist.

31 Bundesländer mit mehr als 10.000 Studierenden mehr im Vergleich zu WS 2013/14: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen.

32 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Vorausberechnung_der_Studienanfaengerzahlen_2012-2025_01.pdf [09.09.2016].

ABBILDUNG 4 **Entwicklung der Studienanfänger in ostdeutschen Ländern im Vergleich unterschiedlicher Prognosen**



Quelle: Hochschulmarketingkampagne „Mein Campus von Studieren in Fernost“ (2016) basierend auf KMK-Dokumentation 176, 197, 205; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Gleichzeitig ist der Abbildung zu entnehmen, dass die Prognosen sich in den letzten Jahren zum einen stets nach oben angepasst haben und die ostdeutschen Bundesländer dieser Entwicklung mit verschiedenen Maßnahmen begegnet sind. Diese haben inzwischen dazu geführt, dass mehr Studierende aus dem Westen in die neuen Bundesländer kommen als umgekehrt.[33] Dennoch bleibt abzuwarten, wie sich diese Zahlen entwickeln. Generell könnten die zum Teil stagnierenden Zahlen in den ostdeutschen (und einigen westdeutschen, z. B. Rheinland-Pfalz) Bundesländern ein besonderer Anlass sein, Formate für neue Zielgruppen zu etablieren. Dies geschieht im Bereich der Weiterbildung bereits im Rahmen des Projektes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.[34] Als weitere besondere Zielgruppe, die in allen Erhebungen seit 2000 kontinuierlich zunimmt, sind noch die ausländischen Studierenden zu nennen, die im Jahr 2014 bereits etwa 20 Prozent aller und Studienanfänger ausmachten.[35]

In direktem Zusammenhang mit den Studierendenzahlen stehen auch die Kapazitäten hinsichtlich der Lehrdeputate an den Hochschulen, da freie Kapazitäten bei geringen Studierendenzahlen für Angebote für Jugendliche ohne HZB nutzbar gemacht werden könnten. Diese sind in den einzelnen Bundesländern innerhalb der „Verordnungen über die Lehrverpflichtung an Hochschulen“ geregelt, die genaue Bezeichnung ist je Bundesland den Steckbriefen (vgl. Anhang) zu entnehmen oder in Kurzform der Tabelle 3. Das Ergebnis einer Analyse aller 16 Verordnungen zeigt, dass die Deputate sich zwischen Fachhochschulen und Universitäten – erwartungsgemäß – erheblich unterscheiden.

Die hier genannten Zahlen müssen als Mittelwerte verstanden werden, da bei der Vielzahl an Beschäftigungsvarianten an staatlichen Hochschulen die jeweils individuelle Lehrverpflichtung erheblich von den genannten Zahlen abweichen kann. So müssen „[…] Akademische Mitarbeiter, die ihre Dienstleistungen […] d) ausschließlich im Bereich der Lehre erbringen, 20 bis 25 Lehrveranstaltungsstunden […]“ erbringen[36], während „[…] bei Akademischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in befristeten Arbeitsverhältnissen […], soweit ihnen nach § 52 Absatz 2 LHG die Möglichkeit der Weiterqualifikation eingeräumt ist, die Lehrverpflichtung auf 4 Semesterwochenstunden festzusetzen […]“ ist.[37]

Diese differenzierten Regelungen finden sich in allen Lehrverpflichtungs-Verordnungen und zeigen die Komplexität der Deputats-Kalkulationen auf. Dennoch kann festgehalten werden, dass insbesondere an Fachhochschulen eine deutlich höhere Lehrkapazität bei den einzelnen Lehrenden vorgesehen ist und daher Angebote für Jugendliche ohne HZB in deutlich größerem Umfang mit weniger Personalaufwand an Fachhochschulen umsetzbar erscheinen.

33 https://www.bmbf.de/files/Anlage_1_Studieren_in_Fernost_Factsheet_FINAL.pdf, S. 2 [09.09.2016].

34 http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/ [09.09.2016].

35 https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/03/PD15_073_213.html [16.11.2016].

36 LVVO Baden-Württemberg, § 2 (1) Satz 6 d.

37 LVVO Baden-Württemberg, § 2 (6).

TABELLE 3 **Lehrdeputate in den Bundesländern nach Universität und Fachhochschulen**

Bundesland	Uni	FH	Dokument
Baden-Württemberg	9	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LVVO
Bayern	9	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LUFV
Berlin	9	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LVVO
Brandenburg	8	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LehrVV
Bremen	8–10	18	Lehrverpflichtungs- und Lehrnachweisverordnung, LVNV
Hamburg	8	18	LVVO
Hessen	8	18	Lehrverpflichtungsverordnung
Mecklenburg-Vorpommern	8	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LVVO M-V
Niedersachsen	8/9	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LVVO; 9 SWS übergangsweise wegen doppelter Jahrgänge
Nordrhein-Westfalen	9	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LVV
Rheinland-Pfalz	9	18	HLehrVO
Saarland	9	18	LVVO
Sachsen	8	18	Sächsische Dienstaufgabenverordnung an Hochschulen, DAVOHS
Sachsen-Anhalt	8	16	Lehrverpflichtungsverordnung, LVVO
Schleswig-Holstein	9	18	Lehrverpflichtungsverordnung, LVVO
Thüringen	9	18	ThürLVVO

Quelle: eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

An Fachhochschulen werden pro Mitarbeiter bei ähnlicher Kostenstruktur somit mehr potenziell nutzbare Semesterwochenstunden (SWS) geschaffen, als dies an den Universitäten der Fall ist. Die Nähe von Anbietern der beruflichen Bildung und Fachhochschulen könnte ebenfalls positiv auf eine gemeinsame Umsetzung von Angeboten wirken.

4 Kann ein Gasthörerstudium bei der späteren Aufnahme eines Studiums angerechnet werden? Bietet die Fernuniversität in Hagen mit ihren Akademiestudien besondere Möglichkeiten des Erwerbs anrechenbarer Studienleistungen?

Wie Tabelle 1 (vgl. Abschnitt 2) zu entnehmen ist, sieht kein LHG explizit anrechenbare Prüfungsleistung durch Gasthörende vor. Manche LHGs enthalten jedoch die Möglichkeit, einzelne Leistungen in den Modulen zu absolvieren, ohne eine Prüfungsleistung abzulegen (z. B. Hessen, Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Schleswig-Holstein und Niedersachsen ermöglichen hochschulinterne Regelungen für das Erbringen potenziell anrechenbarer Prüfungsleistungen, wobei in Niedersachsen[38] die Möglichkeit zur Erbringung von Prüfungsleistungen durch Gasthörende indirekt über die Verweise auf Gebühren ermöglicht wird. Denkbar sind also Angebote, die in denjenigen Bundesländern umsetzbar wären, die Prüfungsleistungen nicht qua Gesetz verbieten (vgl. Abschnitt 3), sondern ihren Hochschulen die Möglichkeit geben, durch Satzungen entsprechende Bedingungen für anrechenbare Gasthörerstudien zu definieren. Dies wird z. B. in Niedersachsen[39] umgesetzt. Die Entwicklung solcher Satzungen müsste dann mit einzelnen, am SiA-Modell interessierten Hochschulen umgesetzt werden.

„Das Akademiestudium an der FernUniversität entspricht dem Gasthörerstudium an Präsenzhochschulen."[40] Auch hier sind die Zugänge prinzipiell allen interessierten Personen offen und die Möglichkeiten zur Anrechnung von Leistungen aus dem Akademiestudium auf ein weiteres Studium ebenso begrenzt, wie dies bei allen anderen Gasthörangeboten der Fall ist. Entsprechend können nur „Akademiestudierende, welche die Voraussetzungen für eine Einschreibung in einen Studiengang erfüllen […]",[41] ein ordentliches Studium aufnehmen. Das Modell der Akademiestudien der

38 LHG Niedersachsen, § 13 (5).

39 https://www.uni-oldenburg.de/c3l/gasthoerstudium/studienleistungen-und-pruefungen/ [09.09.2016].

40 http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/akademiestudium.shtml [09.09.2016].

41 Fernuniversität in Hagen: Unser Akademiestudium, „Anrechnung von Prüfungsleistungen aus dem Akademiestudium": http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/akademiestudium.shtml [09.09.2016].

Fernuniversität in Hagen stellt somit keine geeignetere Form für anrechenbare Studienleistungen dar. Vielmehr definiert die Fernuniversität in Hagen die gleichen Zugangsvoraussetzungen zu ihren Studiengängen wie alle anderen staatlichen deutschen Hochschulen auch. Sie ist keine „Open University", wie z. B. die Open University[42] in Großbritannien (Zawacki-Richter/von Prümmer/Stöter 2015), sondern für sogenannte nicht-traditionelle Studierende eher aufgrund ihrer didaktischen Ausrichtung des Fernstudiums interessant als aufgrund ihrer offeneren Zugänge (Stöter/Bullen/Zawacki-Richter/von Prümmer 2014).

5 Welche rechtlichen Bestimmungen müssten geändert werden, um Jugendlichen ohne HZB das Ableisten von Studienmodulen im Rahmen der SiA zu ermöglichen oder zu erleichtern?

Im Sinne eines Zwischenfazits dieses ersten Teils sollen nachstehend Schlussfolgerungen zu den untersuchten rechtlichen Rahmenbedingungen gezogen sowie verschiedene Anknüpfungspunkte erörtert werden. Dazu dienen die Dimensionen „Alter", „Zugang" und „Anrechnung" als Eckpunkte, um Änderungsoptionen der aktuellen rechtlichen Regelungen zu skizzieren.

5.1 Alter

Unter 18-jährige Studienanfänger sind für die Hochschulen u. a. aufgrund des Abiturs nach der zwölften Jahrgangsstufe kein Novum mehr. So haben alle Hochschulen auf diese Entwicklungen reagiert und eine sogenannte Generaleinwilligung eingeführt, um den Jugendlichen ein Studium zu ermöglichen, ohne permanent die Einwilligung der Eltern erforderlich zu machen. Dennoch existieren auch bei diesen Einwilligungen derzeit Einschränkungen (vgl. Abschnitt 1). Um auch diese Einschränkungen zu umgehen, würde es sich anbieten, die Rechtsanpassungen der Länder Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Baden-Württemberg auch in anderen Ländern vorzunehmen (vgl. Abschnitt 1). Tatsächlich existieren z. T. sogar Quotierungen für die Vergabe von NC-Fächern, die explizit auf Minderjährige abzielen: So hält Nordrhein-Westfalen 2 Prozent der Studienplätze für Minderjährige vor[43] und in Berlin existieren Vorabquoten für folgende Bewerbergruppen:

> „Mindestens fünf Prozent der Studienplätze werden in Berlin für minderjährige Bewerberinnen und Bewerber vorab vergeben. Bedingung ist, dass man zum Bewerbungsschluss noch nicht 18 Jahre alt ist und bei einer sorgeberechtigten Person in Berlin oder Brandenburg seinen Wohnsitz hat."[44]

Diese Quoten sind für die weiteren Dimensionen hinsichtlich „Zugang" und „Anrechnung" weniger zielführend, können jedoch dennoch Vorbild sein, um auch für Jugendliche ohne HZB kleinere Kontingente in Studiengängen zu ermöglichen.

5.2 Zugang

Als zweite Dimension soll der Zugang in die Hochschulen für Jugendliche ohne HZB betrachtet werden. Die vorgenommene Analyse zeigt, dass für die Teilnahme an einzelnen Studienmodulen prinzipiell keine größeren Hürden bestehen: Sowohl die Gasthörerzugänge – mit den in Abschnitt 1 unter Gasthörerstudium genannten Einschränkungen – als auch der Zutritt über die Begabung der Schüler ermöglicht, einzelne oder auch mehrere Module zu besuchen. Dabei muss die Begabung der Schüler als relative Größe gesehen werden, da unterschiedliche Praxisbeispiele zeigen, dass zwar von „guten Schulleistungen" die Rede ist, aber weder die LHGs noch die Praxisbeispiele hier bestimmte Noten zwingend erforderlich machen. An dieser Stelle seien exemplarisch einige Beispiele genannt, welche die im Abschnitt 2 erläuterten Voraussetzungen in konkreter Umsetzung zeigen.[45] Diese können ggf. Ausgangspunkt für eine weitere rechtliche Verankerung dieses Zugangsweges im Rahmen einer studienintegrierenden Ausbildung sein:

- Juniorstudium HWR Berlin[46]
- Schülerstudium Fernuniversität in Hagen[47]
- Studieren ab 16 – Schülerstudium an der TU Berlin[48]
- Schülerstudium Universität Konstanz[49]

42 http://www.open.ac.uk/ [09.09.2016].

43 Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen in Nordrhein-Westfalen, § 6 https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=221&bes_id=11749&aufgehoben=N&menu=1&sg=#det370571 [09.09.2016].

44 http://www.fu-berlin.de/studium/information_a-z/ncmerkblatt.html [09.09.2016].

45 Ausführlich siehe die in Abschnitt 8 genannten Beispiele zu Schnupperstudien sowie die dort skizzierten Studien zu solchen Angeboten.

46 http://www.hwr-berlin.de/studium/bewerbung/juniorstudium/ [09.09.2016].

47 http://www.fernuni-hagen.de/studium/studienangebot/schuelerstudium.shtml [09.09.2016].

48 http://www.studienberatung.tu-berlin.de/menu/orientieren/studieren_ab_16/ [09.09.2016].

49 https://www.uni-konstanz.de/studieren/universitaet-fuer-alle/schueler-uni/schuelerstudium/ [09.09.2016].

Des Weiteren weist das Schulministerium Nordrhein-Westfalens im Rahmen eines Modellversuches darauf hin, dass sich ein solches Angebot „[…] nicht nur an hochbegabte Jugendliche […] wendet“ und die positiven Erfahrungen mit diesen Modellen auch dazu geführt hätten, dass im Rahmen dieser Angebote erworbene Leistungen auf ein späteres Studium anrechenbar seien.[50] Allerdings, das wird an diesen Praxisbeispielen auch deutlich, scheint die eigentlich angesprochene Zielgruppe dieser Zugangsmöglichkeiten eher aus Schülern des Gymnasiums zu bestehen mit der Maßgabe: „Erstes Ziel ist das Abitur.“[51]

Prinzipiell kann der Bereich Zugang als weniger problematisch beschrieben werden, da die aktuellen Gesetze einige Möglichkeiten eröffnen, auch ohne eine HZB an einzelnen Modulen/Lehrveranstaltungen einer Hochschule teilzunehmen. Welche Module konkret für die Zielgruppe offenstehen, entscheiden die Hochschulen individuell. Eine Auswahl an Modulen im Rahmen einer studienintegrierenden Ausbildung könnte entsprechend durch Abstimmung zwischen beruflichen Schulen und Hochschulen gestaltet werden.

5.3 Anrechnung

Als größte Herausforderung zeigt sich die Frage der Anrechnung von im Rahmen von Schüler- oder insbesondere Gasthörer-Studienangeboten erworbenen Leistungen, die speziell im letzteren Fall in keinem LHG explizit vorgesehen sind, jedoch an Hochschulen individuell durch Satzungen ermöglicht werden könnten. Selbst die in den LHGs vorgesehenen, prinzipiell auf ein Studium an der Hochschule anrechenbaren Leistungen, die in einem Schülerstudium erworben wurden, sind in der Regel gekoppelt an die Aufnahme eines Studiums, was in der Regel einer HZB bedarf. Hier wären die größten rechtlichen Hürden zu bewältigen.

Angesichts der Entwicklungen im Bereich des Studierens ohne Abitur (vgl. Abschnitt 2), scheint es derzeit jedoch unwahrscheinlich, dass die Zugangsregelungen gelockert werden. Für Jugendliche, die ihre HZB erst nach der Ausbildung durch Berufserfahrung erwerben, ist mittelfristig vor allem die Perspektive der Verkürzung des Studiums reizvoll, wenn sie im Rahmen einer studienintegrierenden Ausbildung bereits einzelne Leistungen erwerben konnten und später an derselben Hochschule ein Studium aufnehmen.

Durch die Entwicklung geeigneter Schüler-Studienangebote mit einzelnen Hochschulen könnten die Akteure, welche die studienintegrierende Ausbildung bereits fördern, passgenaue Angebote für Jugendliche ohne HZB schaffen. Auch die Nutzung bestehender Regelungen zur Erprobung alternativer Studienmodelle könnte hier ein Ausgangspunkt sein, um rechtliche Änderungen in denjenigen LHGs anzuregen, deren Erprobungsoptionen solche alternativen Studienmodelle bisher nicht vorsehen (vgl. Abschnitt 1).

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass für eine überaus fundamentale Anpassung des deutschen Hochschulsystems ein Blick in die internationalen „Open Universities“ (Zawacki-Richter/von Prümmer/Stöter 2015) lohnenswert erscheint. Diese setzen die Notwendigkeit einer HZB vollkommen aus und stellen den Weg in ein Studium prinzipiell jeder Person frei. In Deutschland existiert derzeit keine solche Einrichtung, da auch beispielsweise die Fernuniversität in Hagen eine HZB voraussetzt.

50 https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Schueler-an-Hochschulen/index.html [09.09.2016].

51 https://www.uni-konstanz.de/studieren/universitaet-fuer-alle/schueler-uni/schuelerstudium/ [09.09.2016].

Kapitel II

Akzeptanz von Jugendlichen ohne HZB an Hochschulen

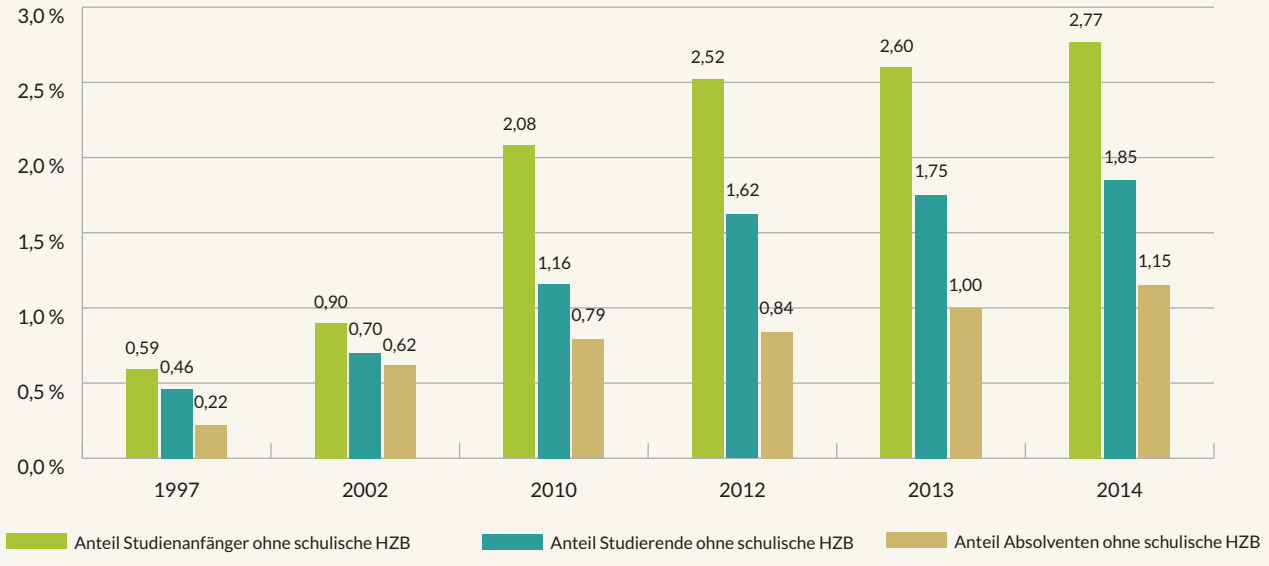
Katrin Brinkmann

6 Welche Hochschulen oder Hochschultypen wären am ehesten bereit, Jugendliche ohne HZB Studienmodule absolvieren zu lassen und in welchen Fachrichtungen?

Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung spricht neben Schulabsolventen mit Hochschulreife auch Jugendliche ohne HZB mit einem mittleren Bildungsabschluss an. Da diese zweite Zielgruppe bisher nicht an Hochschulen vertreten ist, liegen hierzu noch keine spezifischen Studien und Ergebnisse vor. Um Aussagen über die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB an Hochschulen treffen zu können, bietet sich ein Vergleich mit Studierenden ohne Hochschulreife an. Diese Zielgruppe umfasst Studierende ohne allgemeine Hochschulreife (Abitur) bzw. Fachhochschulreife oder fachgebundene Hochschulreife[52], die nach einer Phase der Berufstätigkeit an die Hochschulen kommen und entsprechend auch als beruflich qualifizierte Studierende bezeichnet werden. Auch wenn beruflich qualifizierte Studierende i. d. R. älter sind und bereits berufliche Erfahrungen vorweisen können, haben beiden Zielgruppen gemeinsam,

52 Wenn nachfolgend der Begriff Hochschulreife verwendet wird, bezieht dieser sich immer auf die allgemeine Hochschulreife (Abitur), die Fachhochschulreife sowie die fachgebundene Hochschulreife.

ABBILDUNG 5 **Quantitative Entwicklung beim Studium ohne Abitur und Fachhochschulreife in Deutschland (1997–2014)**



	1997	2002	2010	2011	2012	2013	2014
Studienanfänger ohne schulische HZB	1.568	3.240	9.241	11.907	12.464	13.215	13.963
Studierende ohne schulische HZB	8.447	13.609	25.706	32.187	40.439	45.859	49.807
Absolventen ohne schulische HZB	528	1.288	2.856	2.862	3.492	4.363	5.315

Quelle: CHE (2016 a) basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes; eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

dass sie mit Blick auf die allgemeinschulischen Qualifikationen mit den gleichen Voraussetzungen an die Hochschulen kommen: Beide haben ihre Hochschulreife nicht in der Schule erworben (Brändle/Ordemann 2014). Die folgenden Beschreibungen beziehen sich daher auf die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden, um dann eine Einschätzung zur Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB vornehmen zu können.

6.1 Kontinuierlicher Anstieg der Anzahl von Studierenden ohne Hochschulreife

Der Anteil der Studierenden ohne Hochschulreife steigt seit Jahren kontinuierlich an: Waren im Jahr 1997 8.447 Studierende ohne Hochschulreife eingeschrieben, waren es im Jahr 2010 bereits 25.706 Studierende. Dieser Wert hat sich in den folgenden Jahren fast verdoppelt, sodass im Jahr 2014 dann 49.807 Studierende ohne Hochschulreife eingeschrieben waren. Auch die Zahl der Studienanfänger ohne Hochschulreife ist kontinuierlich angestiegen und ist von 1.568 Studierenden im Jahr 1997 auf mittlerweile 13.963 Studierende im Jahr 2014 gewachsen. Ebenso verhält sich die Zahl der Uni-Absolventen ohne Hochschulreife, hier hat sich der Wert aus dem Jahr 1997 (528) zum Jahr 2014 (5.315) mehr als verzehnfacht. Allein von 2013 (4.363) zu 2014 hat sich der Wert um 22 Prozent gesteigert (CHE 2016 a) (vgl. Abbildung 5).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Baethge et al. (2014), nach deren Studie der Anteil der beruflich qualifizierten Studienanfängern ohne Hochschulreife mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (KMK 2009) stark zugenommen hat (vgl. Abbildung 6).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Hochschulen in Deutschland – wenn auch immer noch auf einem relativ niedrigen Niveau – kontinuierlich für heterogene Zielgruppen öffnen. Diese mit den KMK-Vorgaben 2009 angestoßene Entwicklung könnte sich auch positiv auf das SiA-Modell und die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB auswirken. Zu beachten sind dabei die Quotierungen in einzelnen Bundesländern, die momentan den Zugang z. T. stark einschränken (vgl. Abschnitt 5).

6.2 Anteil der Studierenden ohne Hochschulreife in den Bundesländern

Es lässt sich zunächst erkennen, dass der Anteil der Studienanfänger ohne Hochschulreife in allen Bundesländern im Durchschnitt von 0,59 Prozent im Jahr 1997 auf 2,77 Prozent im Jahr 2014 angestiegen ist. Im Vergleich zwischen den neuen und alten Bundesländern ist dieser Wachstumstrend in den neuen Bundesländern allerdings viel weniger prägnant; das Verhältnis hat sich von 2013 zu 2014 sogar verschlechtert. So konnte in den alten Bundesländern ein Anstieg von 0,22 Prozent der Studierenden ohne Hochschulreife auf 2,97 Prozent verzeichnet werden, in den neuen Bundesländern hingegen hat sich der Anteil um 0,28 Prozent auf 1,05 Prozent verringert. Dies impliziert, dass sich im Jahr 2014 mehr als 95 Prozent der Studienanfänger ohne Hochschulreife an einer Hochschule in den alten Bundesländern eingeschrieben haben, obwohl in den neuen Bundesländern Angebote für Studierende ohne Hochschulreife vorhanden sind (CHE 2016 a) (vgl. Abbildung 7).

Die eindeutigen Differenzen zwischen der Anzahl der Studienanfänger ohne Hochschulreife in den neuen und alten Bundesländern kann u. a. durch die wirtschaftliche Lage der

ABBILDUNG 6 **Anzahl der Studierenden ohne Hochschulreife in Deutschland (2000–2011)**

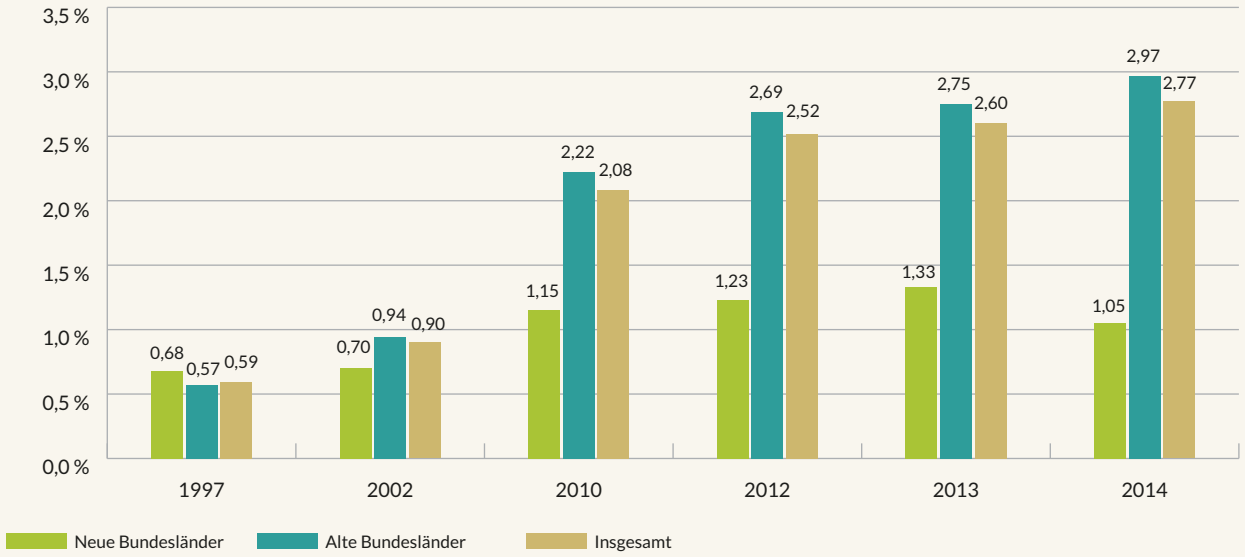
Beruflich qualifizierte Studienanfänger ohne schulische Studienberechtigung* (nicht-traditionelle Studierende) 2000–2011 (Anzahl und in %)

	2000	2005	2009	2010	2011
Anzahl beruflich qualifizierter Studienanfänger ohne schulische Studienberechtigung	1.800	3.300	5.900	8.800	12.000
Anzahl beruflich qualifizierter Studienanfänger ohne schulische Studienberechtigung in erweiterter Abgrenzung[1)]	–	–	8.500	11.500	14.600
Anteil an allen Studienanfängern	0,6 %	1,0 %	1,5 %	1,9 %	2,4 %
Anteil (erweiterte Abgrenzung)	–	–	2,1 %	2,7 %	2,9 %

*Aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzung ohne Kunsthochschulen und Verwaltungsfachhochschulen; auf 100 gerundete Werte.
1) Erweiterte Abgrenzung der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Dahm/Kerst 2013: 35, Fußnote 3).
Quelle: Baethge et al. (2014) basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes und der Hochschulstatistik; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 7 **Studienanfänger ohne Hochschulreife in den neuen und alten Bundesländern (1997–2014)**



Studienanfänger ohne Abitur und Fachhochschulreife	1997	2002	2010	2011	2012	2013	2014
Neue Bundesländer	269	358	668	882	710	737	577
Alte Bundesländer	1.299	2.882	8.573	11.025	11.754	12.478	13.386
Insgesamt	1.568	3.240	9.241	11.907	12.464	13.215	13.963

Quelle: CHE (2016 a) basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

neuen Bundesländer begründet werden. Ein Studium ohne Hochschulreife ist für Personen mit einem abgeschlossenen Berufsabschluss sowie mehrjähriger Berufserfahrung möglich und wird in den neuen Bundesländern mit Blick auf die andauernd schlechte Situation auf dem Arbeitsmarkt vermutlich erschwert (CHE 2016 a).

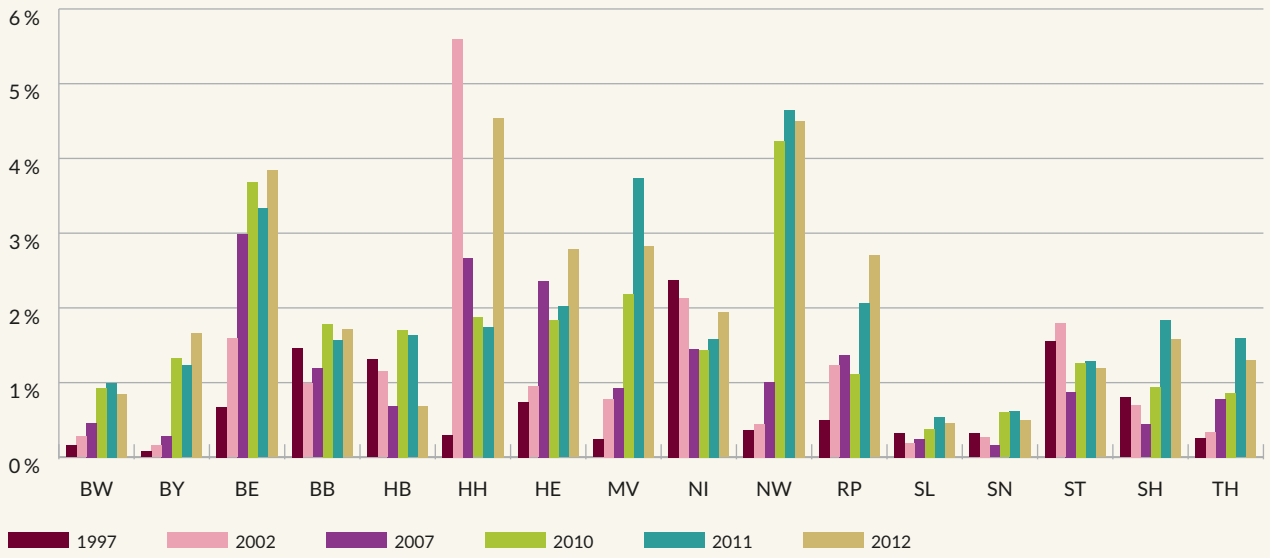
Da der Großteil der Studierenden ohne Hochschulreife in den alten Bundesländern eingeschrieben ist, könnte vermutet werden, dass das Modell der studienintegrierenden Ausbildung für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne Hochschulreife dort erfolgreicher sein könnte. Andererseits versuchen gerade die neuen Bundesländer mit verschiedenen Angeboten, um Studierende zu werben. Entsprechend könnte dies auch ein Argument sein, Hochschulen aus diesen Bundesländern explizit anzusprechen und mit diesen die Vorteile des SiA-Modells – Stichwort: Studierendenbindung – zu besprechen (vgl. Abschnitt 5).

Hinsichtlich des Anteils der Studierenden ohne Hochschulreife in den einzelnen Bundesländern lässt sich eine recht unterschiedliche Verteilung erkennen. Vor allem zwischen 2010 und 2012 haben sich einige deutliche Verschiebungen ergeben. Der Abstand zwischen Hamburg als Bundesland mit den meisten Studierenden ohne Hochschulreife und dem Saarland mit den wenigsten betrug im Jahr 2012 mehr als 4 Prozent. Die Bundesländer Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz haben die meisten Studierenden ohne Hochschulreife und liegen damit über dem Bundesdurchschnitt (CHE 2014) (vgl. Abbildung 8).[53]

Die Ergebnisse zum Anteil der Studierenden ohne Hochschulreife in den einzelnen Bundesländern machen deutlich, dass die Länder Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz über dem Bundesdurchschnitt liegen und damit wahrscheinlich aktuell eine größere Offenheit gegenüber heterogenen Zielgruppen sowie ggf. bessere Studienbedingungen aufweisen. Damit können relevante Schlussfolgerungen für die Standortwahl zur Durchführung des SiA-Modells gezogen werden.

53 Hierbei ist zu beachten, dass in einigen Bundesländern Quotierungen für die zulassungsbeschränkten Studiengängen bestehen. Dies betrifft auch Studierende ohne Hochschulreife, wie z. B. minderjährige Studierende (vgl. Kapitel I) sowie berufliche Qualifizierte.

ABBILDUNG 8 **Anteil der Studienanfänger ohne Hochschulreife in den Bundesländern (1997–2014)**



Quelle: CHE (2014) basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

6.3 Anteil der Studierenden ohne Hochschulreife an Fachhochschulen und Universitäten

Die Ergebnisse der HIS-Studierendenbefragung zur Verteilung der Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung auf Universitäten und Fachhochschulen zeigen, dass sich diese häufiger für ein Studium an einer Fachhochschule als an einer Universität entscheiden. Zurückzuführen ist dies beispielsweise auf die starke Praxisorientierung in den Lehrkonzepten der Fachhochschulen. Universitäten sind hier nach wie vor eher wissenschaftlich ausgerichtet (Baethge et al. 2014: 33) (vgl. Abbildung 9).

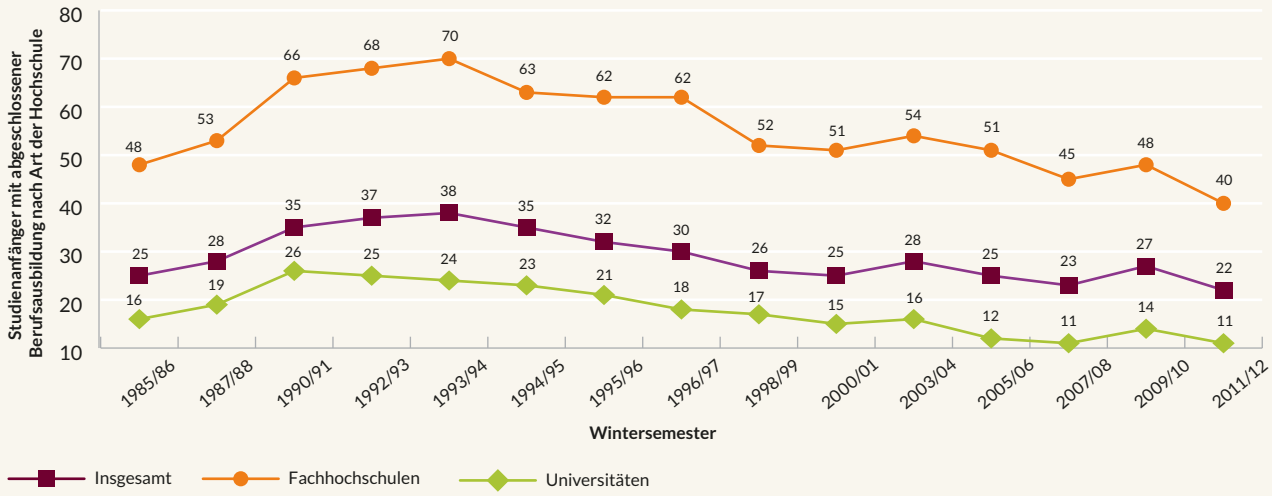
Für die Durchführung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung bieten sich damit eher Fachhochschulen an – für die Jugendlichen ohne HZB könnte hier vor allem die höhere Praxisorientierung interessant sein. Aber auch die Universitäten haben in den letzten Jahren u. a. im Kontext des Programms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ oder auch im Rahmen des Programms „Offene Hochschulen Niedersachsen“ spezifische Angebote für diese Zielgruppe entwickelt und zielen damit auf eine stärkere Öffnung für beruflich Qualifizierte ab.

6.4 Hochschulen mit den meisten Studierenden ohne Hochschulreife pro Bundesland

Die Schaffung von Studienmöglichkeiten ohne Hochschulreife ist nicht nur von den rechtlichen Rahmenbedingungen, sondern auch vom Interesse der Hochschulen an der Zielgruppe sowie einer entsprechenden Gestaltung mit Blick auf die Durchlässigkeit zwischen Studium und Beruf abhängig. Im Online-Portal des CHE (2016) werden jährlich die drei Hochschulen pro Bundesland ermittelt, welche die meisten Studierenden ohne Hochschulreife aufnehmen. In Deutschland sind insgesamt 28 Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften, 19 Universitäten, eine duale Hochschule sowie eine künstlerische Hochschule besonders offen für die Zielgruppe der Studierenden ohne Hochschulreife. Der größte Teil dieser Hochschulen ist staatlich (38), der kleinere Teil (11) privat organisiert. Die Anzahl der Studienanfänger ohne Hochschulreife variiert stark. So haben an der Fernuniversität in Hagen im Jahr 2014 insgesamt 2.034 Studierende ohne Hochschulreife ein Studium aufgenommen; im Bundesland Bremen, das es mit drei Hochschulen in die Spitzengruppe geschafft hat, hingegen nur acht Studierende (vgl. Abbildung 10).

Hervorzuheben ist weiterhin, dass unter den Hochschulen mit einer dreistelligen oder höheren Anzahl von Studienanfängern ohne Hochschulreife im Vergleich viele Hochschulen und Fernhochschulen mit einem auffälligen E-Learning- bzw. Distance-Learning-Angebot sind. Diese Hochschulen bieten eher die Möglichkeit, ein Studium flexibel und ohne Ortswechsel zu absolvieren, und damit gute Voraussetzungen, um neben dem Studium noch einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Weiterhin ist prägnant,

ABBILDUNG 9 **Deutsche Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nach Art der Hochschule (WS 1985/86–WS 2011/12)**



Quelle: Baethge et al. (2014) basierend auf Daten der HIS-Studienanfängerbefragung; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

dass sich unter den aufgeführten Hochschulen viele private Hochschulen befinden. Sieben der elf privaten Hochschulen aus der Spitzengruppe können drei- oder vierstellige Zahlen von Studienanfängern ohne Hochschulreife vorweisen. Ebenso wird deutlich, dass Universitäten, von Ausnahmen abgesehen, scheinbar bisher nicht sehr aktiv auf die Zielgruppe der Studieninteressierten ohne Hochschulreife zugehen.[54] Die meisten Studieninteressierten ohne Hochschulreife wählen entsprechend meist ein Studium an einer Fachhochschule, vermutlich in erster Linie wegen der Praxisnähe (CHE 2016 b) – womit die vorherigen Ergebnisse der HIS-Studierendenbefragung bestätigt werden (Baethge et al. 2014).

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende ohne Hochschulreife vor allem an Fachhochschulen[55] sowie Hochschulen mit einem auffälligen Angebot von E-Learning bzw. Distance-Learning studieren, die eher Möglichkeiten für ein flexibles und ortsungebundenes Studium neben dem Beruf bieten. Allerdings sollte bei der Auswahl von Hochschulen, die für die Umsetzung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung gewonnen werden sollen, berücksichtigt werden, dass Universitäten sich aktuell durch unterschiedliche nationale und länderspezifische Förderprogramme für diese Zielgruppe vermehrt öffnen .

6.5 Fächerwahl von Studierenden ohne Hochschulreife

In Bezug auf die Fächerwahl von Studierenden ohne Hochschulreife wird deutlich, dass sich diese besonders stark auf Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften konzentrieren, wobei der Anteil an den Wirtschaftswissenschaften sehr hoch ist. Die Fächer Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften sowie Ingenieurswissenschaften liegen im mittleren Bereich, die Fächer Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Kunst und Kunstwissenschaften sind seltener vertreten (Baethge et al. 2014; Nickel 2014) (vgl. Abbildung 11).

Dies lässt zwei Implikationen zu:

- Studierende ohne Hochschulreife wählen vor allem die Fächer Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit einem sehr großen Anteil der Wirtschaftswissenschaften, was darauf hinweisen könnte, dass sich Personen aus diesen Berufsfeldern am häufigsten für ein Studium entscheiden.

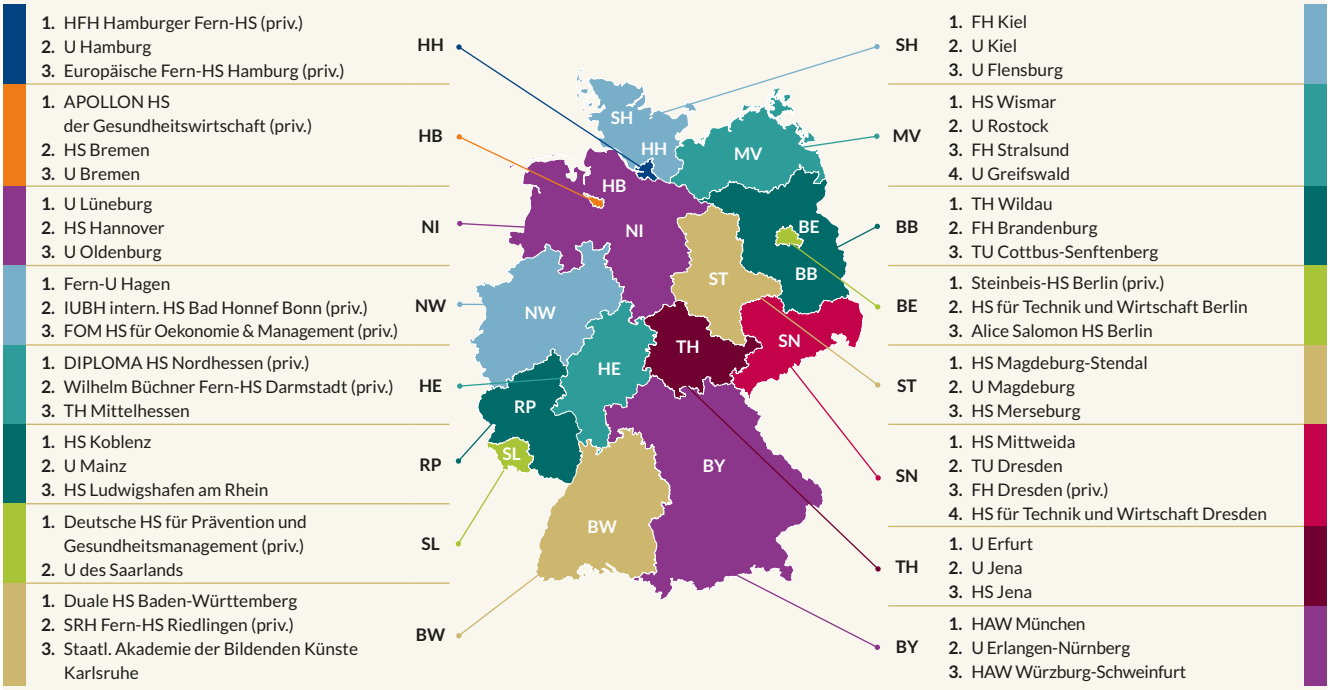
- Die Verteilung auf die Fächer ist nicht nur von der Wahl der Studierenden, sondern neben den bundesweiten

54 Mittlerweile engagieren sich immer mehr Universitäten, um sich für weitere Zielgruppen zu öffnen, z. B. die Universitäten, die sich an der ANKOM-Initiative und am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beteiligen: www.offene-hochschulen.de [20.08.2016] bzw. www.ankom.his.de [20.08.2016].

55 Es sind auch einige private Hochschulen vertreten; auch wenn diese im Rahmen dieses Gutachtens nicht weiter berücksichtigt werden, bietet diese Hochschulform hinsichtlich der Gestaltung von Studienbedingungen für Studierende ohne Hochschulreife sicherlich gute Ansätze für das hier diskutierte SiA-Modell.

ABBILDUNG 10 **Studierende ohne Hochschulreife an den Hochschulen mit den meisten Studienanfängern pro Bundesland (2016)**

Studieren ohne Abitur
Die Hochschulen mit den meisten Studienanfängern pro Bundesland



U = Universität
TU = Technische Universität
HS = Hochschule
FH = Fachhochschule
TH = Technische Hochschule
HAW = Hochschule für angewandte Wissenschaften
*Im Saarland nahmen zum Erhebungszeitpunkt nur zwei Hochschulen Studienanfänger ohne Abitur auf.

Quelle: nach CHE (2016 b) basierend auf Zahlen des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2014; eigene Darstellung.
© Basiskarte: www.kartenwelten.de
BertelsmannStiftung

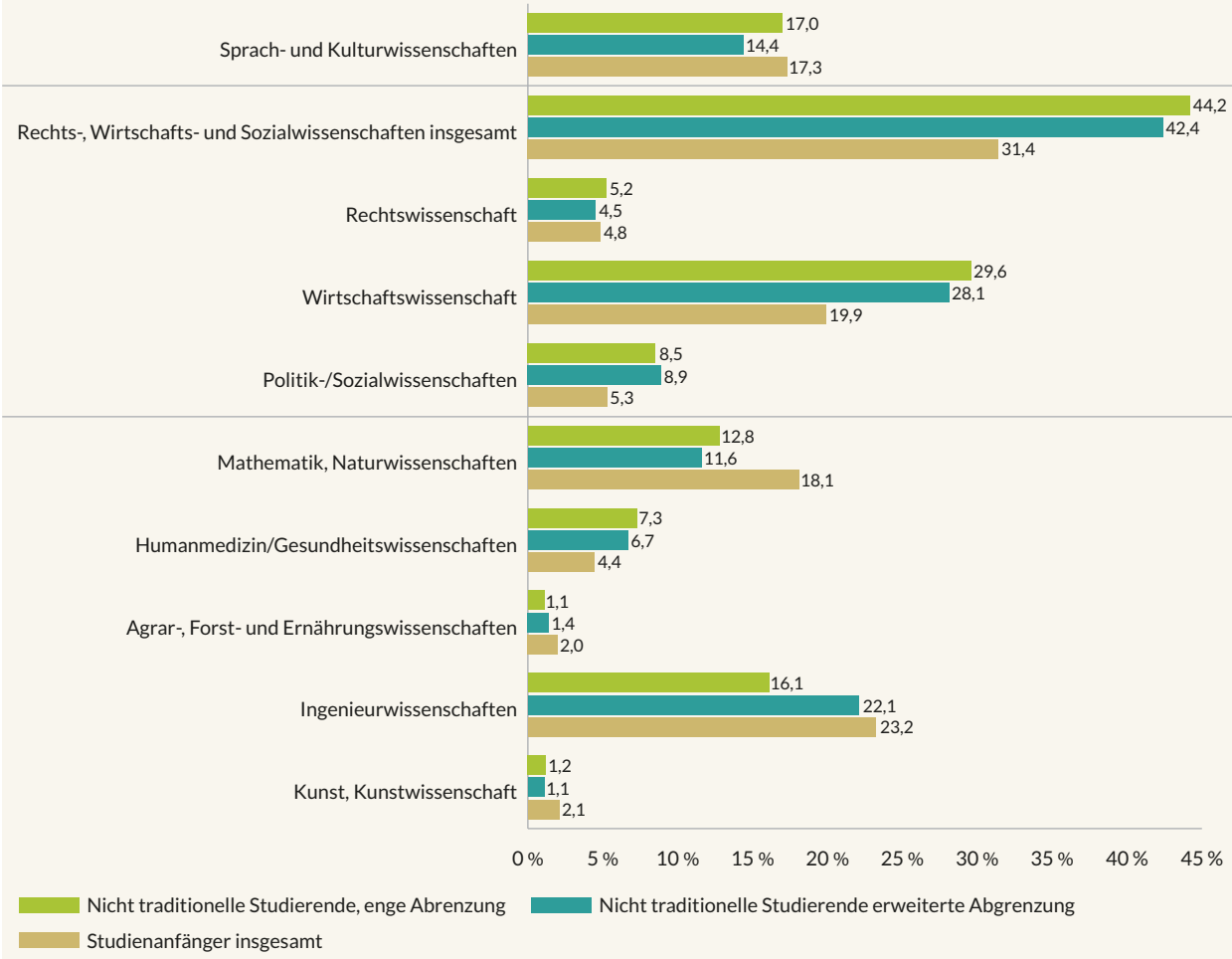
auch von den jeweiligen örtlichen Zulassungsbeschränkungen abhängig.[56]

7 Welche Schwierigkeiten könnten an den Hochschulen auftreten und wie ließen sich diese ggf. überwinden?

Neben den in Kapitel I skizzierten rechtlichen Rahmenbedingungen wird die Implementierung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung voraussichtlich vor allem durch die Hochschulstrukturen und deren organisatorische Besonderheiten beeinflusst werden. So gelten Hochschulen als hybride Organisationen, deren funktionale, divisionale und netzwerkförmige Teilstrukturen nebeneinander bestehen und (nur) durch lose Kopplungen verbunden sind: Die Verwaltung ist funktional nach Aufgaben mit hierarchischen Entscheidungs- und Verantwortungsstrukturen aufgebaut, Fachbereiche gliedern sich divisional nach Fächern und organisieren sich demokratisch über gewählte Vertreter, wobei die Selbstverwaltung netzwerkartig über die Fachbereiche hinaus steuernd in andere Organisationseinheiten hineinwirkt. Arbeiten Verwaltung, Fachbereiche und weitere Organisationseinheiten weitgehend losgelöst voneinander, können unterschiedliche Wertesysteme und Rationalitätskriterien parallel existieren und sich weiterentwickeln, aber trotzdem in einem Gesamtsystem vereint sein. Es treffen unterschiedliche Kulturen und Professionsverständnisse aufeinander, sodass die bürokratische Ordnung der Verwaltung mit ihren administrativen Gesetzmäßigkeiten auf die disziplinär geprägte Kultur der Wissenschaft trifft, die sich wiederum von Fach zu Fach unterscheidet (Hanft et al. 2016).

56 http://www.hochschulkompass.de/studium/bewerbung-zulassung/zulassungsverfahren.html [26.08.2016].

ABBILDUNG 11 **Fächerwahl von Studierenden ohne Hochschulreife**



*Erweiterte Abgrenzung der nicht traditionellen Studierenden (vgl. Dahm/Kerst 2013: 35, Fußnote 3).
Quelle: Baethge et al. (2014) basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes und der Hochschulstatistik; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Bei der Entwicklung und Implementierung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten wie beispielsweise der Einführung der studienintegrierenden Ausbildung an Hochschulen bewegen sich Projektbeteiligte „in einem organisatorischen Kontext, in dem einflussreiche Akteure ihren Vorhaben nicht nur positiv gegenüberstehen. Sie agieren in einem von wissenschaftlichen und bürokratischen Handlungslogiken dominierten Umfeld, sollen aber wettbewerblich ausgerichtete Projekte realisieren. Ihre Projektziele weichen von den dominierenden Kulturen ab und werden von Teilen der Organisation nicht unkritisch betrachtet“ (Hanft et al. 2016: 51). So ist der Erfolg von Forschungs- und Entwicklungsprojekten in erster Linie vom Projektumfeld abhängig, das Interesse an den Projektergebnissen hat und diese beeinflussen kann (Hanft 2008). Für eine nachhaltige Implementierung von Projekten in den Hochschulbetrieb ist es daher wesentlich, alle beteiligten Akteure frühzeitig einzubinden und von dem Erfordernis entsprechender Strukturen zu überzeugen (Hanft et al. 2016).

7.1 Implementierung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung an Hochschulen

Bei der Implementierung des Modells der studienintegrierenden Ausbildung an Hochschulen werden verschiedene Akteure aus unterschiedlichen Organisationseinheiten beteiligt sein: Mit Blick auf Zugangsmöglichkeiten, Beratungs- und Unterstützungsangebote werden Akteure der Studienberatung angesprochen, in Bezug auf eine mögliche Immatrikulation und in Prüfungsangelegenheiten richtet man sich an Akteure aus dem Immatrikulations- und Prüfungsamt, in fachlichen Angelegenheiten an die einzelnen Fachbereichs- und Studiengangkoordinatoren sowie im Rahmen des Studiums an Hochschullehrende. Auch wenn

an Hochschulen bereits viele Beratungs- und Unterstützungsangebote für heterogene Zielgruppen entwickelt wurden, sind an einigen Stellen sicherlich weitere Kapazitäten notwendig, um die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB zu unterstützen. Damit dies für die beteiligten Akteure nicht direkt mit Mehrarbeit verbunden ist, wäre die Bereitstellung von weiteren Kapazitäten durch die Hochschulen vorteilhaft. Vermutlich wäre es auch vorteilhaft, wenn es an den Hochschulen jeweils einen Koordinator für das Projekt gäbe, die Stelle könnte z. B. in der Einrichtung der Gasthörenden angesiedelt werden. Ein wesentlicher Schritt bei der Integration des SiA-Modells an Hochschulen sollte auf jeden Fall die Einbindung aller beteiligten Akteure sein. Dabei ist es ratsam, diese nicht direkt mit fordernden Arbeitsanfragen zu konfrontieren, sondern zunächst über das Modell zu informieren sowie die Chancen und positive Effekte aufzuzeigen.

7.2 Verbindung der beteiligten Bildungsbereiche

Mit dem Ziel der Erhöhung der Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem kann die institutionelle Durchlässigkeit zwischen der Berufs- und Hochschulbildung als eine notwendige Voraussetzung betrachtet werden, um flexible Bildungsbiographien und die Verwirklichung von Bildungschancen zu ermöglichen. Als Teildimensionen der institutionellen Durchlässigkeit kann der Zugang in Bildungsbereiche, der Umgang mit heterogenen Bedürfnissen, die Anrechnung von Erlerntem und die organisationale Verbindung von Bildungsbereichen verstanden werden (Banscherus/Bernhard/Graf 2016). Hinsichtlich der organisationalen Verbindung von Bildungsbereichen würden sich im Modell der studienintegrierenden Ausbildung im Idealfall die Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen mit den Hochschulen verknüpfen und hinsichtlich der Aufteilung der Lernorte und der Lerninhalte sowie hinsichtlich der Didaktik/Methodik abstimmen. Inwieweit hier eine entsprechende Abstimmung möglich ist, ist fraglich, da die Lerninhalte einer Berufsausbildung durch das Ausbildungscurriculum vorgegeben werden und die Lerninhalte an Hochschulen je nach Fach von Semester zu Semester variieren können und immer auch von den jeweiligen Lehrenden abhängig sind. Auch die Abstimmung der Lernorte bzw. die zeitliche Organisation der studienintegrierenden Ausbildung kann problematisch werden. Im Rahmen der Ausbildung ist der Tag für die Berufsschule i. d. R. ein fester Tag. Hochschulische Lehrveranstaltungen hingegen werden meist nicht regelmäßig zu einem bestimmten Termin, sondern über die Woche verteilt angeboten und zudem für jedes Semester räumlich und personell neu geplant. Hier wäre es sicherlich hilfreich, wenn neben dem festen Tag der Berufsschule die Zeiten des Studiums semesterweise flexibel mit dem Ausbildungsbetrieb abgestimmt werden können, da insbesondere bei Präsenzveranstaltungen sich die Curricula der Hochschulen als zeitlich relativ starr erweisen. Die bereits angesprochenen E-Learning- und Blended-Learning-Angebote sind daher auch unter diesem Aspekt eine zu bedenkende Alternative.

7.3 Geringe Transparenz bezüglich Hochschulzugang ohne HZB

Trotz des beschriebenen kontinuierlichen Anstiegs der Anzahl der Studierenden ohne Hochschulreife sind viele Hochschulen nicht ausreichend auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden eingestellt, denn diese finden immer noch selten den Weg an die Hochschule. In den einzelnen Bundesländern bestehen mit Blick auf den Hochschulzugang sehr unterschiedliche Vorgaben, es herrscht sozusagen ein „Dschungel aus Verordnungen“ (Nickel 2014: 16; vgl. Kapitel I). Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) sorgt mittlerweile für mehr Transparenz und bietet ein Portal für „Studierende ohne Abitur“[57] an, in dem vertiefte Informations- und Beratungsmöglichkeiten angeboten werden, die auch für das Modell der studienintegrierenden Ausbildung und die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB von Nutzen sein können. Das Portal bietet beispielsweise Informationen zu unterschiedlichen Zugangsbedingungen in den Bundesländern, Datenbanken mit Recherchemöglichkeiten für geeignete Studiengänge und Erfahrungsberichte anderer Studierender an.

7.4 Akzeptanz der Zielgruppe

Die Hochschulreife hat als eine „vorab von den Schulen mehr oder weniger garantierte Kompetenz für ein erfolgreiches Studium […] einen hohen normativen Stellenwert“ (Teichler/Wolter 2004: 76).[58] So bestehen an den Hochschulen häufig Vorbehalte gegenüber solchen Studierenden, die nicht über den traditionellen Weg der Hochschulreife an die Hochschulen kommen. Hochschulvertreter befürchten häufig einen Qualitätsverlust der akademischen Bildung, was zu Akzeptanzproblemen für die Studierenden ohne Hochschulreife führen kann. Es wird die Sorge formuliert, dass „die Studierenden, die nicht über die üblichen schulischen ‚credentials‘ verfügen, in Vorbildung und Studierfähigkeit Defizite aufweisen und überdurchschnittlich häufig im Studium scheitern“ (Teichler/Wolter 2004: 69).

57 http://www.studieren-ohne-abitur.de [25.08.2016].

58 Auch wenn Hochschullehrende teilweise der Ansicht sind, dass ein Teil der Studierenden mit Hochschulreife nicht für ein Studium geeignet ist (Teichler/Wolter 2004).

Trotz dieser möglichen Akzeptanzprobleme von Studierenden ohne Hochschulreife zeigen Studien, dass beruflich Qualifizierte eine bessere Selbsteinschätzung und ein stärkeres Durchhaltevermögen haben als traditionell Studierende. Weiterhin haben beruflich Qualifizierte ein signifikant höheres Studienfachinteresse, da sie sich nach einer beruflichen Ausbildung bewusst für das Absolvieren eines Studiums entschieden haben und die Realisierung in Übereinstimmung mit ihren persönlichen Zielen steht (Jürgens 2014, i. A. an Schulenberg et al. 1986).

Kommen die Jugendlichen im Rahmen ihrer studienintegrierenden Ausbildung an die Hochschulen, können diese neben der fehlenden Hochschulreife auch keine beruflichen Erfahrungen vorweisen und sind in der Regel minderjährig, was zu den beschriebenen Akzeptanzproblemen bei den beteiligten Akteuren der Hochschulen führen kann. Auch hier sind eine sensible Ansprache der beteiligten Akteure – vor allem der Hochschullehrenden sowie der Kommilitonen – sowie das Aufzeigen der Chancen des SiA-Modells notwendig, um die Akzeptanz für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB zu erhöhen.

7.5 Geschäftsfähigkeit der Jugendlichen ohne Hochschulreife

Der größte Teil der Zielgruppe der Jugendlichen ohne Hochschulreife mit einem mittleren Bildungsanschluss wird vermutlich unter 18 Jahre alt sein und ist daher nur beschränkt geschäftsfähig. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hamburg wurden mittlerweile Sonderregelungen geschaffen, in den anderen Bundesländern ist eine Generalvollmacht der Eltern notwendig, damit die Studierenden in studentischen Angelegenheiten entsprechend agieren können (vgl. Abschnitt 1). Diese Abwicklung ist für die Hochschulen mit einem erhöhten Bedarf an Beratung und Betreuung der Studierenden verbunden, sodass die Hochschulen entsprechende Kapazitäten stellen müssten: Auch hier ist, wie bereits beschrieben, eine entsprechende Absprache zwingend erforderlich.

7.6 Studienfinanzierung

Die Studienfinanzierung wird neben der mangelnden Information über die Hochschulen oder die jeweiligen Zugangsmöglichkeiten als eine zentrale Hürde auf dem Weg an die Hochschule gesehen (Freitag 2012: 80) und könnte auch für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB eine Hürde darstellen. Es bieten sich unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten an, die jeweils mit einem anderen Studierendenstatus verbunden sind und noch abschließend geprüft werden müssen. Hierzu ein konkretes Bespiel für ein Modul (6 Kreditpunkte) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg:

In der Tabelle 4 sind die möglichen Kosten an der Universität in Oldenburg dargestellt, die auf Jugendliche ohne HZB je nach Status der Einschreibung beim Studium eines Moduls mit 6 KP je Semester zukommen könnten.

Grundständig Studierende können im Rahmen der Gebühren von 340,20 € bis zu fünf Module (30 KP) im Semester belegen und erhalten durch den Studierendenstatus Vergünstigungen und finanzielle Vorteile vom Studentenwerk (z. B. Mensa) sowie ein Semesterticket. Neben einer Ausbildung erscheint die Belegung von einem oder maximal zwei Modulen (12 KP) realistisch, was aber nicht zu einer Veränderung der Gebühren führen würde. Werden – wie im SiA-Modell vorgesehen – fünf Module (30 KP) über den Zeitraum von vier Semestern studiert, fallen Kosten von 1.360,80 € an.

Bei den weiterbildenden Studierenden werden neben dem Semesterbeitrag von 168,90 € Gebühren von 750,00 € pro Modul erhoben. Dies bedeutet, dass bei der Belegung von fünf Modulen (30 KP) über vier Semester Kosten in Höhe von 4.425,60 € anfallen. Der direkte Vergleich macht deutlich, dass die Kosten für den Erwerb von 30 KP in einem weiterbildenden berufsbegleitenden Studium mehr als dreimal so hoch sind wie in einem grundständigen Studium. Die berufsbegleitend Studierenden erhalten durch den Studierendenstatus auch Vergünstigungen und finanzielle Vorteile vom Studentenwerk, das Semesterticket entfällt bei Online-Angeboten.

Als Gasthörende fallen für 6 KP Kosten von 250,00 € im Semester an, die sich aus 100,00 € Modulgebühr und 150,00 € für die anschließende Prüfung ergeben. Studieren Gasthörende mehr als ein Modul mit 6 KP, steigen die Modulgebühren auf 120,00 €, es können dann beliebig viele Module im Semester belegt werden. Werden fünf Module (30 KP) über vier Semester belegt, wobei in einem Semester zwei Module absolviert werden, fallen Kosten von 1.170,00 € an. Gasthörende haben keinen offiziellen Studierendenstatus und erhalten daher keine entsprechenden Vergünstigungen.

Für die Jugendlichen ohne HZB, die eine studienintegrierende Ausbildung absolvieren möchten, würde sich mit Blick auf die anfallenden Kosten[59] der Status der Gasthörenden am besten eignen. Obwohl etwas teurer, wäre auch der Status der grundständigen Studierenden eine Möglichkeit,

59 Hinsichtlich der Zugangsregelungen vgl. Kapitel I.

TABELLE 4 **Gebühren für 6 Kreditpunkte (KP) für grundständige Studierende, weiterbildende Studierende und Gasthörende an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**

Studierendenstatus	Semesterbeiträge		Gebühren pro Modul	Gebühren pro Modulprüfung	Gebühren gesamt (6 KP)
Grundständige Studierende	Semesterticket	171,30 €	keine	keine	340,20 €
	Studentenwerksbeitrag	68,00 €			
	Studentenschaftsbeitrag	23,30 €			
	Fahrradselbsthilfewerkstatt	2,60 €			
	Verwaltungskostenbeitrag	75,00 €			
	Semesterbeitrag	340,20 €			
Weiterbildende Studierende	Semesterticket entfällt bei Online-Angeboten		750,00 €	keine	918,90 €
	Studentenwerksbeitrag	68,00 €			
	Studentenschaftsbeitrag	23,30 €			
	Fahrradselbsthilfewerkstatt	2,60 €			
	Verwaltungskostenbeitrag	75,00 €			
	Semesterbeitrag	168,90 €			
Gasthörende	Keine		100,00 €	150,00 €	250,00 €

Quelle: eigene Darstellung, Stand: August 2016. | BertelsmannStiftung

weil die Studierenden die beschriebenen Vergünstigungen erhalten und z. B. günstig in der Mensa essen und ohne weitere Kosten den öffentlichen Nahverkehr (Semesterticket) nutzen können.

Da es für Jugendliche ohne HZB, die eine studienintegrierende Ausbildung absolvieren, schwierig werden kann, ihren Lebensunterhalt und die anfallenden Kosten für das Studium allein aus ihrer Ausbildungsvergütung zu finanzieren, werden im Folgenden die bereits bestehenden Möglichkeiten zur finanziellen Unterstützung daraufhin überprüft, ob diese auch für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB in Frage kommen.

Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG)

Das BAföG richtet sich nicht nur an Hochschulstudierende, sondern auch an Personen, die weiterführende Bildungsstätten besuchen:[60]

- Weiterführende allgemeinbildende Schulen und Berufsfachschulen, einschließlich der Klassen aller Formen der beruflichen Grundbildung ab Klasse 10 sowie Fach- und Fachoberschulklassen, deren Besuch keine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt
- Berufsfachschulklassen und Fachschulklassen, deren Besuch keine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt, sofern sie in einem zumindest zweijährigen Bildungsgang einen berufsqualifizierenden Abschluss vermitteln
- Fach- und Fachoberschulklassen, deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung voraussetzt
- Abendhaupt- und -realschulen, Berufsaufbauschulen, Abendgymnasien und Kollegs
- Höheren Fachschulen und Akademien
- Hochschulen

Personen, die ohne Hochschulreife, aber mit beruflicher Qualifikation an Hochschulen kommen, erfüllen in der Regel auch die Voraussetzungen für eine eltern- und ehepartnerunabhängige Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG). Personen, die eine betriebliche oder überbetriebliche Ausbildung (Ausbildung im dualen System) absolvieren bzw. eine schulische Ausbildung absolvieren, können nach dem BAföG nicht gefördert werden (BMBF 2016 a). Damit bietet das BAföG keine Möglichkeit zur finanziellen Unterstützung für ein Studium der Zielgruppe der Jugendlichen ohne Hochschulreife.

60 BAföG, § 2.

Bildungskredit

Der Bildungskredit besteht ergänzend zum BAföG und ist vom Einkommen und Vermögen der Auszubildenden bzw. ihrer Eltern unabhängig. Allerdings besteht kein Rechtsanspruch auf den Bildungskredit, da es sich dabei anders als beim BAföG um ein Programm mit einem vorgegebenen Budget handelt. Als eine weitere Möglichkeit der Ausbildungsfinanzierung richtet sich der Bildungskredit an Studierende sowie Schüler in fortgeschrittenen Ausbildungsphasen. Allerdings werden nur Ausbildungen an Ausbildungsstätten gefördert, die auch im Rahmen des BAföG anerkannt sind (BMBF 2016 b), womit auch hier keine Möglichkeit zur finanziellen Unterstützung für ein Studium der Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB besteht.

Allgemeine Stipendien

Begabte Studierende, die sich gesellschaftlich engagieren, können sich bei Stiftungen für ein Stipendium[61] bewerben, die oft konfessionsgebunden oder parteinah sind. Die Förderung umfasst meist die Höhe des BAföG-Satzes und muss am Ende nicht zurückgezahlt werden. Außerdem gibt es häufig ein Büchergeld von 150 € im Monat und viele Stiftungen bieten eine ideelle Förderung in Form von Veranstaltungen und Mentoring. Einige Anbieter schließen in ihren Bewerbungskriterien das Absolvieren einer Berufsausbildung neben dem Studium nicht aus und setzen keine Hochschulreife voraus, womit ein Stipendium eine Option zur Studienfinanzierung der Jugendlichen ohne Hochschulreife sein könnte.

Studienkredit

Eine weitere Option zur Studienfinanzierung ist die Aufnahme eines Studienkredites. Es gibt in Deutschland mittlerweile eine Reihe von Anbietern, u. a. hochschulspezifische Angebote, Studentenwerke, Banken und regionale Institute (CHE 2015).[62] Da viele Anbieter das Absolvieren einer Berufsausbildung neben dem Studium nicht ausschließen, kann ein Studienkredit vermutlich eine Möglichkeit zur Studienfinanzierung der Jugendlichen ohne Hochschulreife interessant sein, auch wenn diese Art der Förderung mit höheren Rückzahlungsbeträgen verbunden ist.

Berufsausbildungsbeihilfe (BAB)

Die Berufsausbildungsbeihilfe wird nicht als Darlehen, sondern als staatliche Leistung und somit als voller Zuschuss gewährt. Die Förderung kann für eine betriebliche oder außerbetriebliche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen beantragt werden und gilt i. d. R. nur für die erste Ausbildung. Sonderfälle, z. B. wenn die vorherige Ausbildung nicht abgeschlossen wurde, sind zu prüfen. Für den Antrag ist ein bestehender Ausbildungsvertrag Voraussetzung; weiterhin bestehen die persönlichen Voraussetzungen[63] der finanziellen Bedürftigkeit sowie einer entsprechend weiten Entfernung zwischen dem Elternhaus und dem Ausbildungsbetrieb. Die Entfernung ist gesetzlich nicht definiert, jeder Einzelfall wird nach Spielraum und Ermessen und geprüft, wobei nicht die tatsächliche Entfernung, sondern die aufgewendete Fahrtzeit entscheidend ist. Nach den fachlichen Hinweisen der Bundesagentur für Arbeit[64] ist eine Ausbildungsstätte nicht mehr in angemessener Zeit zu erreichen, wenn die aufgewendete Fahrtzeit unter Berücksichtigung der günstigsten Verkehrsanbindung für Hin- und Rückfahrt mehr als zwei Stunden beträgt. Die Höhe der Förderung richtet sich nach der Art der Unterbringung, also z. B. eigene Wohnung, Wohnheim oder bei einem Familienmitglied, sowie nach der Ausbildungsvergütung und dem Jahreseinkommen der Eltern und möglicher Ehe- oder Lebenspartner.[65]

Finanzielle Unterstützung durch die Ausbildungsbetriebe

Eine weitere Möglichkeit der Studienfinanzierung für die Jugendlichen ohne HZB ist die finanzielle Unterstützung durch die Ausbildungsbetriebe – das Modell der Finanzierung ist aus dem dualen Studium bekannt. Die Unternehmen zahlen den dual Studierenden neben ihrer Ausbildungsvergütung weitere Leistungen, wie z. B. Wohngeld, Studiengebühren, Fachliteratur, Reisekosten, Urlaubs-, Weihnachtsgeld.[66] In einigen Fällen verpflichten die Begünstigten sich durch die finanzielle Unterstützung, dem Ausbildungsbetrieb auch nach der Ausbildung für einen bestimmten Zeitraum zur Verfügung zu stehen.

61 Einen Überblick zu bekannten und kleinen Stipendien-Anbietern mit konkreten Bewerbungsvoraussetzungen, Terminen und Abläufen bietet der STIPENDIENLOTSE vom BMBF: www.stipendienlotse.de [26.08.2016].

62 Eine gut strukturierte Übersicht zu möglichen Studienkrediten mit Angabe der Regelungen zum Zugang, zu Kapazitäten und Kosten sowie zur Risikoabgrenzung und Flexibilität bietet der CHE-Studienkredit-Test 2015 (CHE 2015).

63 SGB III, § 60.

64 SGB III, § 60, Randziffer 60.1.5.

65 Die Berechnung der Berufsausbildungshilfe kann mit dem BAB-Rechner vorgenommen werden: http://babrechner.arbeitsagentur.de [21.11.2016].

66 Eine Übersicht, welche zusätzlichen Leistungen Unternehmen zahlen, findet sich unter: http://www.wegweiser-duales-studium.de/gehalt-duales-studium/ [23.12.2016]

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB eine finanzielle Unterstützung durch BAföG, einen Bildungskredit oder ein Aufstiegsstipendium nicht in Frage kommt. Allgemeine Stipendien und ein Studienkredit bieten sich hier eher an, die konkreten Bedingungen müssten aber genauer überprüft werden. Beide Optionen erfordern zudem ein hohes Engagement der Jugendlichen bzw. sind mit Kreditrückzahlungen verbunden. Eine reelle Möglichkeit bietet die Berufsausbildungsbeihilfe (BAB), die aber nur bei einer sehr langen Fahrzeit zur Ausbildungsstätte und in Abhängigkeit zum Elterneinkommen in Frage kommt. Daher ist die beschriebene finanzielle Unterstützung durch die Ausbildungsbetriebe empfehlenswert, damit die Jugendlichen ohne HZB im Rahmen ihrer studienintegrierten Ausbildung keine finanziellen Schwierigkeiten erfahren.

8 Wo gibt es bereits Beispiele oder Pilotprojekte?

Direkte Beispiele oder Pilotprojekte, die sich an die Zielgruppe der Jugendlichen ohne Hochschulreife wenden, liegen bisher nicht vor. Mittlerweile bestehen an vielen Hochschulen aber Angebote, die sich an Schüler wenden, um diesen Einblicke in den Studienalltag zu geben. Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) unterscheidet das Schnupperstudium und das Schülerstudium und bietet einen Überblick zu den Hochschulen, die entsprechende Angebote zur Verfügung stellen.[67]

Im Rahmen eines Schnupperstudiums können Schüler auf Probe studieren und an regulären Veranstaltungen einer Hochschule teilnehmen. Dadurch können sie Einblicke in das Studienangebot einer Hochschule gewinnen, was Fehlentscheidungen bei der Studienwahl vermeiden kann. Ein Schnupperstudium kann aber nicht als vorgezogenes Studieren betrachtet werden, im Rahmen dessen Leistungsnachweise erbracht werden, sondern dient in erster Linie als Hilfestellung bei der Studienwahl (HRK 2016 a). Beispielsweise bietet die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ein Schnupperstudium für Schüler an, bei dem an Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Praktika teilgenommen werden kann. Die Schüler gewinnen einen Einblick in die Studieninhalte, können schauen, ob ein Studium ihren Erwartungen entspricht, und sich mit Lehrenden und Studierenden austauschen.[68]

Das Angebot eines Schülerstudiums, das auch Frühstudium oder Juniorstudium genannt wird, zielt auf besonders begabte Schüler der Jahrgangsstufen 10 bis 13. Die Teilnehmenden besuchen parallel zur Schule Veranstaltungen des regulären Lehrbetriebs der Hochschule und haben häufig die Möglichkeit, sich erbrachte Leistungsnachweise in einem späteren Studium anerkennen zu lassen (HRK 2016 b).

An der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ist ein Frühstudium für besonders begabte Schüler möglich. Diese nehmen kostenlos an regulären Lehrveranstaltungen (z. B. Vorlesungen und Seminaren) teil und können Prüfungen ablegen. Die erbrachten Prüfungsleistungen werden in einem anschließenden Studium anerkannt. Ein Frühstudium ist in elf Studienfächern, u. a. in Geschichte, Pädagogik, Informatik und Sport, möglich. Die Schüler erhalten Zugang zum Frühstudium aufgrund ihres überdurchschnittlichen fachlichen Interesses, ihrer Fähigkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich sowie aufgrund der Empfehlung der Schulleitung und eines Eingangstests. Den Frühstudierenden werden zwei Mentoren aus der Professoren- und der Studierendenschaft zur Seite gestellt, das Studienprogramm wird individuell abgestimmt. Es findet eine regelmäßige Überprüfung statt, ob die Schüler weiterhin ihre schulischen Leistungen erbringen und ob sie mit dem Studium nicht überfordert sind.

Eine bundesweite Befragung von Teilnehmern des Frühstudiums, beteiligten Lehrkräften und Hochschulvertretern zeigt, dass hier die Förderung von Begabten und Eliten im Vordergrund steht. So haben 70 Prozent der Frühstudierenden mindestens ein Elternteil, der selbst studiert hat, bei fast 60 Prozent haben beide Elternteile studiert; 25 Prozent der Elternteile haben einen Doktortitel. Der überwiegende Teil der Schüler besucht das Gymnasium, ein kleiner Teil eine Gesamtschule oder eine berufsbildende Schule. Die Auswahl der Frühstudierenden erfolgt in der Regel durch die Schule, als Voraussetzung für die Teilnahme gelten sehr gute Noten und herausragende Leistungen (Solzbacher 2008).

Mit Blick auf diese Ergebnisse scheint die Zielgruppe der Frühstudierenden nicht unbedingt mit der Zielgruppe der Jugendlichen ohne Hochschulzugangsberechtigung ver-

67 Schnupperstudium: http://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl/studieren-auf-probe/schnupperstudium.html [28.08.2016]. Schülerstudium: http://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl/studieren-auf-probe/schuelerstudium.html [28.08.2016].

68 https://www.uni-oldenburg.de/studium/schnupperstudium/ [28.08.2016].

gleichbar. Zudem unterliegen sowohl das Schnupper- als auch das Frühstudium anderen organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen als das Modell der studienintegrierenden Ausbildung. Auch wenn diese Angebote also nicht passgenau für einen Vergleich scheinen, könnten sie dennoch mögliche Gestaltungsansätze für das SiA-Modell bieten: Beide Angebote zielen auf die Orientierung bei der Studien- und Berufswahl und bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, die Hochschule und ein Studium kennenzulernen.

Kapitel III

Didaktik/Studienorganisation

Katrin Brinkmann

Die Hochschule kann für Studienanfänger als neuer Lebens- und Leistungskontext betrachtet werden und ist in vieler Hinsicht eine unbekannte Welt mit vielen Herausforderungen, wie z. B. Alltagsproblemen (Wohnen, Ernährung), akademischen Aufgaben (Veranstaltungsbelegung, Bibliotheksnutzung), Kontakten/Kommunikation, Organisation/Regularien, Leistungsanforderungen, Selbstdarstellung/Identitätsfindung (Bargel 2015).

Mit Blick auf die strukturell-funktionale Theorie über die Universität (Parsons/Platt 1956; deutsch 1973) lässt sich die Vielfalt an Aufgaben, der Studienanfänger mit dem Eintritt in die Hochschule begegnen, in vier Dimensionen fassen:

1) „die Aneignung der Umgangsformen, seien es Stile und Sprache, Meinungsbildung und Diskussionsweisen – ein Prozess der Orientierung und Anpassung;
2) die Bewältigung der Anforderungen wissenschaftlicher und fachlicher Art sowie die Erfüllung der gestellten Aufgaben – die Mitwirkung an der Erfüllung der Bildungsziele;
3) der Gewinn an Zugehörigkeit im Alltag des Hochschullebens, unter den Kommilitonen wie in den Beziehungen zu den Lehrenden – der Aspekt von Kommunikation und Integration;
4) das Erlernen der Regularien im neuen Lebensfeld, die zuständigen Instanzen (Beratung), die wichtigen Bezugspersonen oder Termine – die Strukturierung und Organisation“ (Bargel 2015: 4).

Anders formuliert, lassen sich die umfangreichen Aufgaben und Leistungen 1) inhaltlichen, 2) personalen, 3) sozialen und 4) organisatorischen Anforderungen zuordnen (Bosse/Trautwein 2014; zit. n. Bargel 2015). Werden zusätzlich die Zugehörigkeit der Studierenden zu sozialen Kategorien (Geschlecht, Herkunft, Migration) sowie die Einbettung in die unterschiedlichen Lebensbedingungen bzw. Settings (Elternschaft, Erwerbstätigkeit, Erkrankung) herangezogen, dann ergeben sich für die Studierenden divergente soziale Profile, die durch die Berücksichtigung individueller Differenzen, wie z. B. Fachinteresse, Lernstil oder Studierfähigkeit, nochmals an Vielfalt gewinnen (Bargel 2015).

Hinzu kommt, dass neben der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen vermehrt jüngere Studienanfänger an die Hochschulen kommen, wodurch die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungswege, Vorerfahrungen und Vorkenntnisse sowie Motive und Einstellungen ebenfalls zunimmt. Während das Bild des Normalstudierenden somit immer brüchiger wird bzw. auch überholt wirkt (Bargel 2015), zeigt sich gleichzeitig, dass die Studierfähigkeit dieser zunehmend heterogenen Studierendenschaft immer wieder hinterfragt wird und die Hochschulen vor allem in der Lehre vor zentrale Herausforderungen stellt.

9 Welche besonderen Barrieren bestehen für Jugendliche mit mittleren Schulabschlüssen ohne HZB beim Ableisten von Studienmodulen?

9.1 Studierfähigkeit/Studienerfolg

Die aufgezeigten vielfältigen Herausforderungen und Aufgaben und die verschiedenen Bedingungen an den Hochschulen stellen Anforderungen an die Studierenden, die diese je nach individuellen Ausgangslagen und Voraussetzungen unterschiedlich gut bewältigen und somit ihr Studium unterschiedlich erfolgreich gestalten können. „Je nach ihrer Ausgangslage und ihren Voraussetzungen sind sie dazu mehr oder weniger in der Lage – was als Ausmaß ihrer ‚Studierfähigkeit‘ gefasst wird“ (Berk/Schultes/Stolz 2015; zit. n. Bargel 2015: 4).

Zur Beschreibung von besonderen Barrieren, die für die Jugendlichen ohne HZB bestehen könnten, wurden in einem

ersten Schritt verschiedene empirische Studien[69] gesichtet, die den Studienerfolg von Studierenden ohne Hochschulreife mit beruflicher Qualifizierung im Vergleich zu Studierenden mit HZB untersuchen und dadurch auch Aussagen zu deren Studierfähigkeit zulassen, also der Fähigkeit, ein Hochschulstudium mit Erfolg zu absolvieren. Bei Durchsicht der Studien wurde deutlich, dass kein einheitliches Bild zum Studienerfolg bzw. der Studierfähigkeit der untersuchten Gruppen besteht. So kommen einige Studien zu dem Ergebnis, dass die Leistungen der Studierenden ohne Hochschulreife mit beruflicher Qualifikation keineswegs schlechter, sondern tendenziell besser sind (Hartung/Krais 1990; nach einem Überblick zu früheren Studien von Stenzel/Knust 1968; Quehl 1976; Steffens/Michaelis-Aßmann 1978; Günther et al. 1980; Scholz/Wolter 1986) und dass Studierende ohne Hochschulreife mit beruflicher Qualifikation in Bezug auf die Prüfungsleistungen in zwölf von 13 Modulen bessere Ergebnisse erzielen und deren Durchfallquote in elf der 13 Module geringer ist als die der Studierenden mit Hochschulreife (Burchert/Müller 2012). Andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende ohne HZB mit beruflicher Qualifikation signifikant schlechtere Ergebnisse erzielen als die Studierenden mit Hochschulreife (Richter 1995) und dass der Studienerfolg von Studierenden ohne Hochschulreife geringer ist als der von Studierenden mit Hochschulreife, was neben dem Bestehen von Lehrveranstaltungen und dem Abschluss des Studiums in dem Beobachtungszeitraum von neun Semestern auch für den Notendurchschnitt bei Abschluss des Studiums gilt (Brändle/Lengfeld 2015).

In Bezug auf diese Ergebnisse kommt eine österreichische Studie (Meusburger/Staubmann 2010) zu dem Ergebnis, dass Studierende, die durch die Berufsreifeprüfung bzw. die Studienberechtigungsprüfung (in Deutschland Studierende ohne Hochschulreife mit beruflicher Qualifizierung) an die Hochschulen gekommen sind, durchaus fachliche Probleme in Mathematik oder in Fremdsprachen vorweisen, dass aber diese Probleme auch genauso auf Maturanten (in Deutschland Studierende mit schulischer HZB) zutreffen können. Die Studierenden mit Berufsreifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung haben somit keinen geringeren Studienerfolg als die Maturanten erzielt und es konnten keine höhere Studienabbruchquote festgestellt werden. Dies kann laut der Studie auf das höhere Durchschnittsalter und die Berufserfahrungen in Kombination mit implizierten personellen und organisationalen Kompetenzen (z. B. Zeitmanagement, Belastbarkeit) zurückgeführt werden. Die Studierenden mit Berufsreifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung können vorhandene Defizite ihrer Studierfähigkeit häufig durch ihr höheres Durchschnittsalter und ihre beruflichen Erfahrungen ausgleichen (Hotter 2014).

Da die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB weder eine schulische HZB noch eine berufliche Qualifizierung vorweisen können und somit auch kein höheres Durchschnittsalter bzw. berufliche Erfahrungen haben, kann angenommen werden, dass sie eher eine geringere Studierfähigkeit aufweisen werden.

9.2 Studierbarkeit

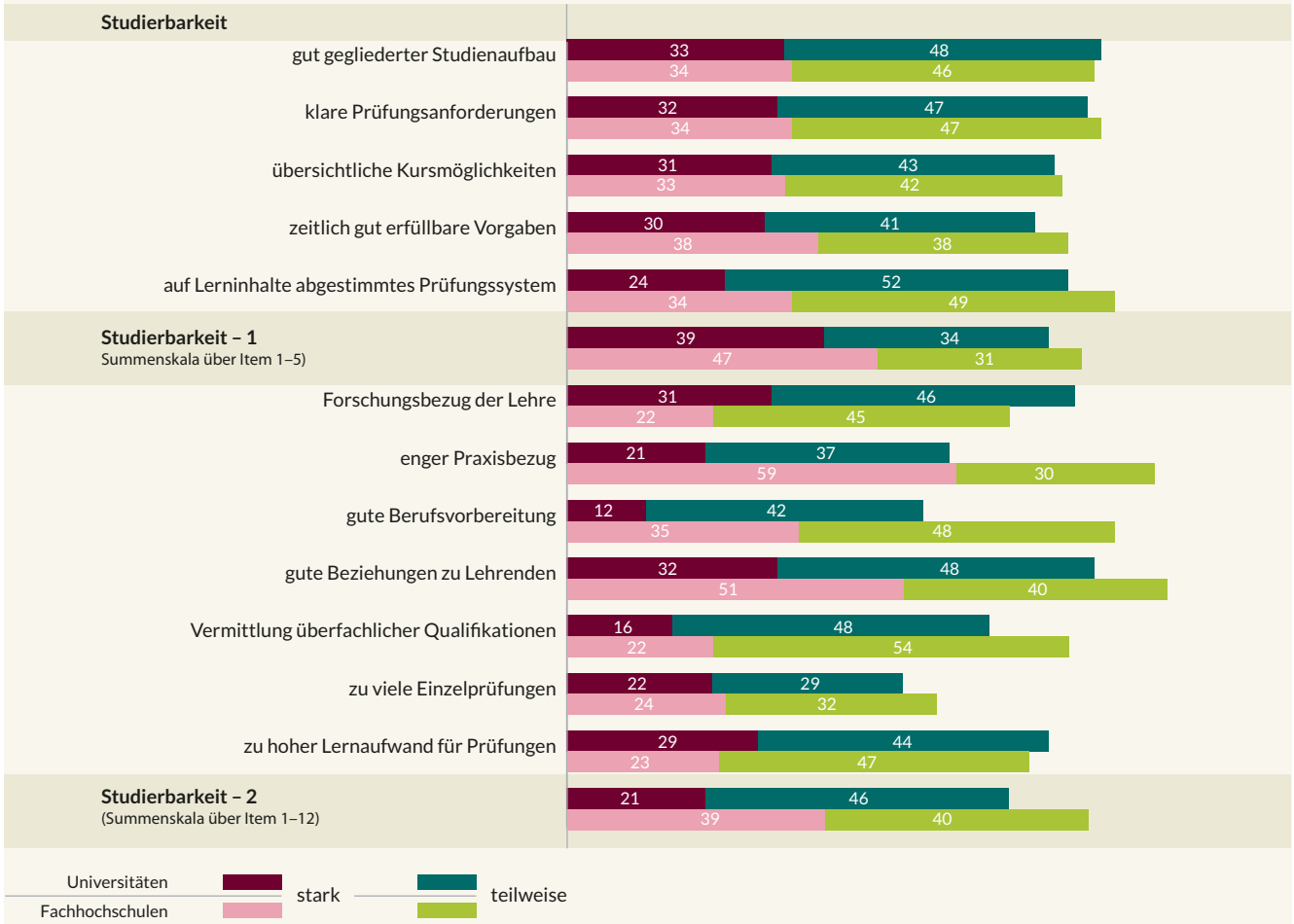
Anknüpfend an die anzunehmende eher geringe Studierfähigkeit können sich für Jugendliche ohne HZB auch Barrieren mit Blick auf die Studierbarkeit von Studiengängen ergeben.

> „Ein Studiengang ist dann gut studierbar, wenn sich seine Anforderungen und Vorgaben in der dafür vorgesehenen Zeit mit einem dafür akzeptablen Arbeitsaufwand erfüllen lassen. Daher kommt neben der zeitlichen Erfüllbarkeit der inhaltlichen Vorgaben auch den Prüfungsanforderungen eine wichtige Rolle zu. Sie müssen für die Studierenden verständlich und inhaltlich mit den Lerninhalten abgestimmt sein. Es dürfen nicht zu viele einzelne Prüfungen auf einmal auftreten und der Lernaufwand für die Prüfungen muss in einem vertretbaren Rahmen liegen. Darüber hinaus bestimmt auch die Struktur des Studienganges die Studierbarkeit. Denn ein guter Studienaufbau mit übersichtlichen und gut abgestimmten Wahlmöglichkeiten für Kurse und Module trägt ebenfalls maßgeblich dazu bei, ob ein Studiengang als gut studierbar bewertet werden kann." (Ramm et al. 2014: 166)

Wird diese Definition weiter gefasst, dann haben auch die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden eine entscheidende Relevanz, da sich diese auf die Betreuung und das soziale Klima auswirken können. Weiterhin umfasst Studierbarkeit auch ein effizientes und gewinnbringendes Ableisten der Studieninhalte mit Blick auf die zu erwerbenden forschungs- und praxisbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen. In Bezug auf diese Merkmale haben Ramm et al. (2014) Indikatoren (z. B. als Summenskalen) gebildet, durch welche die Studierbarkeit bewertet werden kann, sodass in der engeren Definition fünf Merkmale und in der weiteren Definition zwölf Merkmale benannt wurden (vgl. Abbildung 12).

69 Hartung/Krais 1990, Burchert/Müller 2012, Richter 1995, Brändle/Lengfeld 2015.

ABBILDUNG 12 **Studierbarkeit an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)**



(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark/voll und ganz, Angaben in Prozent für Kategorien: 3–4 = „teilweise", 5–6 = „stark";
Summenskalen: 1 von 0–30, Angaben für 15–19 und 20–30; Skala 2 von 0–72, Angaben für 36–47 und 48–72)

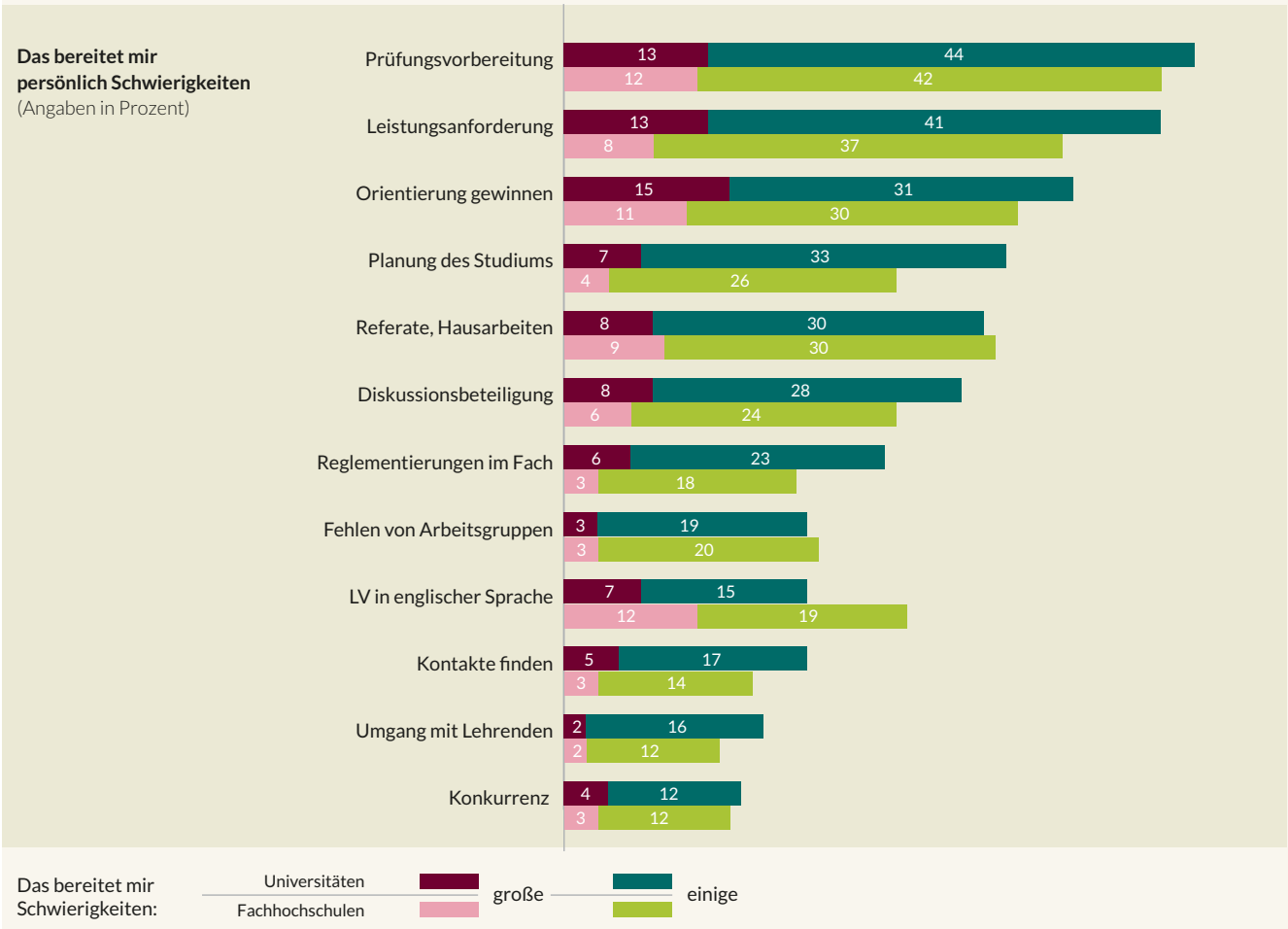
Quelle: Ramm et al. (2014) basierend auf Studierendensurvey 1983–2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Anhand der Einschätzung der Studierbarkeit durch die gebildeten Indikatoren nach der Summe der engeren Definition (fünf Merkmale: Summenskala 1) wird deutlich, dass die Bewertungen zur Gliederung des Studienaufbaus, zu den Prüfungsanforderungen sowie zur Übersichtlichkeit in Bezug auf die Kursmöglichkeiten an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich aussehen. Die zeitlich Erfüllbarkeit der Vorgaben und die Abstimmung der Lerninhalte auf das Prüfungssystem scheinen an Fachhochschulen besser organisiert.

Insgesamt kommen Fachhochschulen (47 Prozent) auf eine bessere Studierbarkeit als Universitäten (39 Prozent). Unter Einbezug weiterer Indikatoren (weiter gefasste Definition mit zwölf Merkmalen: Summenskala 2), zeigt sich, dass die Studierenden an Universitäten bessere Forschungsbezüge, aber schlechtere Praxisbezüge sowie eine mangelnde Berufsvorbereitung erleben. Die Beziehungen zu den Lehrenden, die Vermittlung von überfachlichen Qualifikationen werden an Fachhochschulen besser bewertet als an Universitäten. Studierende an Universitäten haben etwas seltener als Studierende an Fachhochschulen zu viele Prüfungen, dafür ist der Lernaufwand für Prüfungen an Universitäten höher.

Fasst man alle Indikatoren nach der Summe der weiter gefassten Definition zusammen, dann können die Fachhochschulen (39 Prozent) eine weitaus bessere Studierbarkeit vorweisen als die Universitäten (21 Prozent). Mit Blick auf die Fachrichtungen bewerten Studierende der Natur- und Ingenieurwissenschaften (41 Prozent) sowie Studierende der Kulturwissenschaften und Medizin (jeweils 40 Prozent)

ABBILDUNG 13 **Erfahrene Schwierigkeiten im Studium an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2012/13)**



(Skala von 1 = keine bis 4 = große; Angaben in Prozent für Kategorien: 3 = „einige" und 4 = „große")

Quelle: nach Ramm et al. (2014) basierend auf Studierendensurvey 1983–2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

die Studierbarkeit am besten. Studierende der Wirtschaftswissenschaften (35 Prozent) bewerten die Studierbarkeit am schlechtesten. In allen aufgeführten Fachrichtungen erleben Studierende an Fachhochschulen (47–49 Prozent) eine vergleichsweise bessere Studierbarkeit (Ramm et al. 2014).

In Bezug auf die dargestellten Ergebnisse kann festgehalten werden, dass problematische Studienbedingungen Schwierigkeiten hervorbringen können, die zu Komplikationen im Studienverlauf und zu ernstzunehmenden Belastungen für die Studierenden führen können, wodurch ein erfolgreicher Studienverlauf und -abschluss gefährdet werden kann (Ramm et al. 2014).

9.3 Schwierigkeiten im Studium

Wichtige Anknüpfungspunkte zur Verbesserung der Studierbarkeit bieten die von den Studierenden angegebenen erfahrenen Schwierigkeiten im Studium (Ramm et al. 2014) (vgl. Abbildung 13).

Die Ergebnisse zu den erfahrenen Schwierigkeiten an Universitäten und Fachhochschulen im Studium zeigen, dass den Studierenden vor allem das Vorbereiten von Prüfungen (Uni: 57 Prozent, FH: 54) sowie die Leistungsanforderungen im Studium (Uni: 54, FH: 45) am häufigsten Probleme bereiten. Neben den ersten beiden leistungsbezogenen Problemen bereiten auch die Studiengestaltung, also die Orientierung im Studium (Uni: 46, FH: 41) und dessen Planung (Uni: 40, FH: 30) Probleme. Daneben berichten Studierende auch

von eher praktischen Schwierigkeiten, wie dem Verfassen von Referaten und Hausarbeiten (Uni: 38, FH: 39), der Beteiligung an Diskussionen (Uni: 36, FH: 30), Reglementierungen im Fach (Uni: 29, FH: 21), fehlenden Arbeitsgruppen (Uni: 22, FH: 23) und Lehrveranstaltungen in englischer Sprache (Uni: 22, FH: 31). Weiterhin treten Schwierigkeiten auf, die das soziale Klima betreffen, wie das Knüpfen von Kontakten (Uni: 22, FH: 17), der Umgang mit Lehrenden (Uni: 18, FH: 14) und die Konkurrenz (Uni: 16, FH: 15). Insgesamt wird sichtbar, dass Studierende an Fachhochschulen in den meisten Fällen und insgesamt weniger Schwierigkeiten im Studium haben als Studierende an Universitäten (Ramm et al. 2014).

Ein Blick auf die Abschlussart zeigt, dass vor allem Bachelor-Studierende Probleme im Studium haben, Master-Studierende erkennbar seltener. Die Unterschiede zeigen sich besonders mit Blick auf die leistungsbezogenen Probleme und die Studiengestaltung, wobei dies vor allem mit der Studienerfahrung erklärt werden könnte. Auch in den Fachrichtungen werden einige Auffälligkeiten sichtbar: In den untersuchten Fächern haben Studierende in den Rechtswissenschaften (Universitäten) mit Abstand die meisten Schwierigkeiten, gefolgt von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (Universitäten) und den Natur- und Ingenieurwissenschaften (Universitäten). Daran schließen sich die Studierenden der Sozial- und Kulturwissenschaften (Universitäten) an. Die Medizin bildet den Schluss (Universitäten), wobei auf der gleichen Stufe der Medizin die drei untersuchten Fachrichtungen von Fachhochschulen stehen (Sozial-, Wirtschafts-, Ingenieurwissenschaften), die sich insgesamt nur wenig voneinander unterscheiden (Ramm et al. 2014). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Studiengänge an Fachhochschulen meist klarere Curricula haben und etwas „verschulter“ sind als Studiengänge an Universitäten.

Hinsichtlich der besonderen Barrieren, die für Jugendliche mit mittleren Schulabschlüssen ohne HZB beim Ableisten von Studienmodulen bestehen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass diese wahrscheinlich mit einer geringeren Studierfähigkeit an die Hochschulen kommen als Studierende mit schulischer HZB oder Studierende ohne HZB mit beruflicher Qualifikation. Die Jugendlichen ohne HZB können größere Probleme aufgrund fehlender Studierbarkeit in den Studiengängen bekommen, was wiederum ihre Schwierigkeiten im Studium verstärken könnte. Ein Studium an Fachhochschulen bzw. von Universitäts-Studiengängen mit klar strukturiertem Curriculum und klaren Leistungsanforderungen könnten diese Schwierigkeiten ggf. verringern. Auch ein gezieltes Coaching der Jugendlichen ohne HZB könnte unterstützend wirken und mögliche Schwierigkeiten verringern.

10 Wie müssen Jugendliche ohne HZB didaktisch „abgeholt“ werden, um Studienmodule erfolgreich ableisten zu können und um Frustrationserfahrungen vorzubeugen?

Der Studienbeginn kann mit Blick auf die bisher aufgezeigten Entwicklungen und die wachsende Heterogenität der Studierenden in vielfacher Betrachtung als grundlegend für den weiteren Studienverlauf und die Bewältigung der Studienanforderungen gesehen werden (Bargel 2015). Daher wird eine entsprechende Gestaltung der Studieneingangsphase – besonders für die neuen Zielgruppen – als wesentliche Voraussetzung gesehen, um die Studierenden beim Studienstart zu unterstützen, um eventuelle Lücken auszugleichen und das weitere Studium auf ein festes Fundament zu stellen (Bargel 2015; Hanft/Brinkmann 2013).

Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2013) sieht vor dem Hintergrund des jüngeren Alters der Studienanfänger sowie deren zunehmender Diversität die Studieneingangsphase als „Schlüssel zum Studienerfolg“. Dies betrifft entsprechend auch die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB.

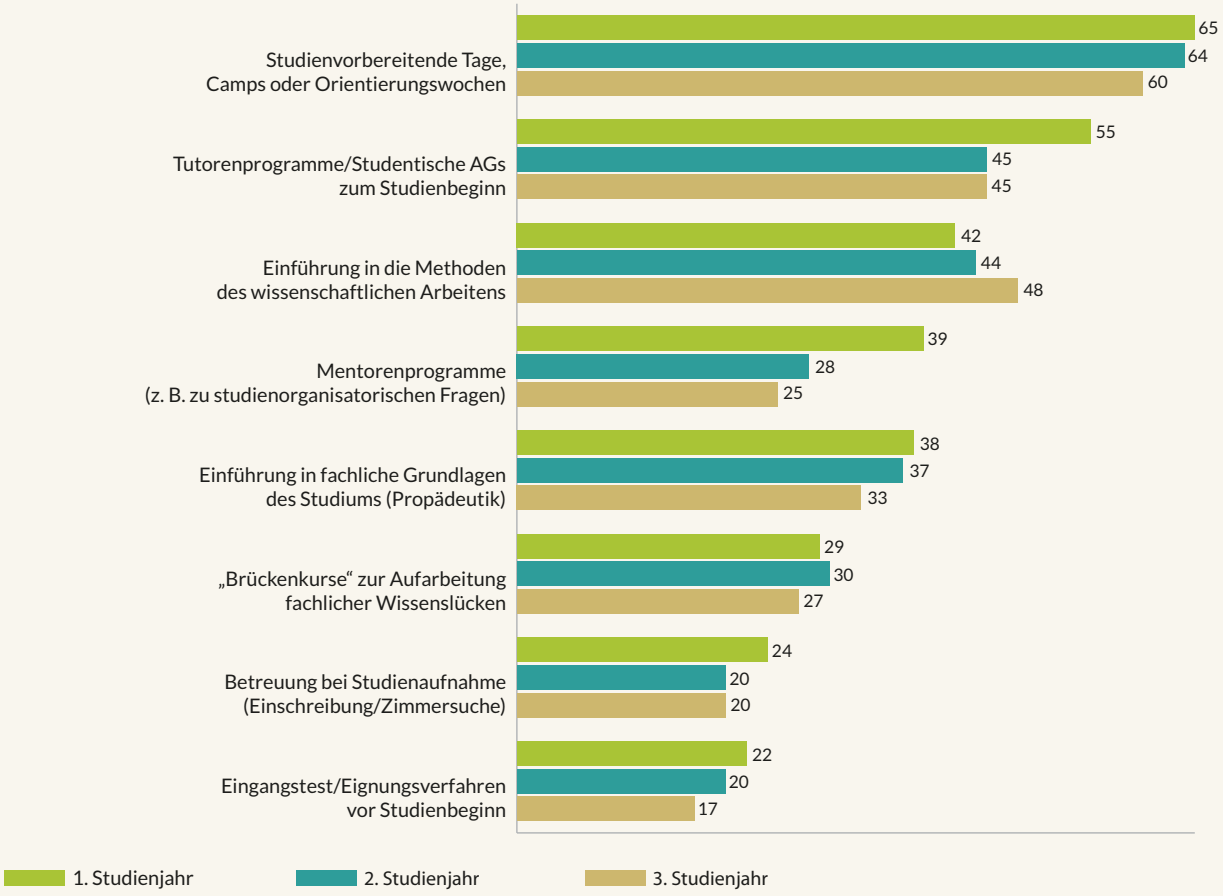
Die Studieneingangsphase beschreibt Bargel (2015) als einen zeitlichen Umfang und Verlauf, der durch einen Anfang und ein Ende begrenzt wird. Bargel orientiert sich dabei an Daten des Studierendensurveys sowie der amtlichen Hochschulstatistik, nach der sich Studierende im ersten Studienjahr (Studierende im ersten und zweiten Hochschulsemester) in der Studieneingangsphase befinden und als Studienanfänger gelten.

Das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE o. J.) hat ein Ranking zur Studieneingangsphase entwickelt, das diese in drei Phasen unterteilt:

1. Phase: vor Studienbeginn
2. Phase: zum Studieneinstieg
3. Phase: in der Studieneingangsphase

Für die drei Phasen dienen den Studienanfängern verschiedene Items als Indikatoren der unterstützenden Qualität. Teilweise gelten für den Studieneinstieg und die Studieneingangsphase die gleichen Indikatoren, da beide Phasen kaum voneinander trennbar sind. Nach Bargel (2015) können folgende Items der drei Phasen als wichtig hervorgehoben werden:

ABBILDUNG 14 **Nutzung von Angebotsformaten zur Studieneinführung nach Studienjahren (WS 2012/13)**



(Angaben in Prozent für Antwort „gab es, habe teilgenommen")
Quelle: Bargel (2015) basierend auf Studierendensurvey 1983–2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

1) Einführungstage, -wochen zur allgemeinen Information und Orientierung
2) Konkrete Semestereinführungen durch Fakultät bzw. Fachschaft
3) Vernetzungshilfen für Studierende
4) Leitfaden bzw. Plattform für Informationssuche
5) Erwerb studienrelevanter Kompetenzen (Schreibwerkstatt/Selbstorganisation)
6) Studentische Tutoren-/Mentoren-Programme
7) Professorale Mentoren/Betreuer
8) Beratungsgespräche, verpflichtend
9) Hilfe bei der Studienverlaufsplanung
10) Begleitete Selbstreflexion des Lernfortschritts (Portfolio)
11) Räumlich vorhandenes fachliches Lernzentrum
12) Virtuelles, offenes Lernzentrum (z. B. Plattformen, Moodle)

Nach Zuordnung der einzelnen Items zu den Angeboten der Studieneingangsphase können nach der Analyse der Nachfrage und Beurteilung durch die Studienanfänger allgemeine Aussagen zur Akzeptanz und Nachfrage getroffen werden. So zeigen die Studierenden eine recht unterschiedliche Teilnahme mit Blick auf die verschiedenen Angebote der Studieneingangsphase (vgl. Abbildung 14).

Am häufigsten haben mit fast zwei Dritteln (65 Prozent) die Studierenden in der Studieneingangsphase die Angebote zur Studienvorbereitung in Camps oder Orientierungswochen genutzt; die Häufigkeit der Nutzung nimmt auch im weiteren Studienverlauf kaum ab. Auch die Tutorenprogramme bzw. studentischen Arbeitsgemeinschaften zum Studienbeginn zeigen eine große Teilnahme (55 Prozent), wobei die Studierenden dieses Angebot im zweiten bzw. dritten Jahr des Studiums seltener nutzen (45 Prozent). Das Angebot zur Einführung in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens wird zu Studienbeginn von 42 Prozent der Studierenden ge-

nutzt und im weiteren Studienverlauf dann etwas stärker nachgefragt (48 Prozent im dritten Studienjahr). Die Mentoren-Programme werden zu Studienbeginn von 39 Prozent der Studierenden wahrgenommen, verringern sich aber um einiges im Laufe des Studiums (25 Prozent im dritten Studienjahr). Ein weniger starker Rückgang der Nutzung im Studienverlauf zeigt sich bei weiteren Angeboten, wie bei der Einführung in die fachlichen Grundlagen des Studiums (38 Prozent im ersten zu 33 im dritten Studienjahr), bei den Brückenkursen zur Aufarbeitung fachlicher Wissenslücken (29 Prozent im ersten zu 27 im dritten Studienjahr), bei der Betreuung zur Studienaufnahme (24 Prozent im ersten zu 20 im dritten Studienjahr) sowie bei Eingangstest/Eignungsverfahren bei Studienbeginn (20 Prozent im ersten zu 17 im dritten Studienjahr).

Durch entsprechende Angebote der Studieneingangsphase können Jugendliche ohne HZB (wie auch andere Zielgruppen) vor dem Studienbeginn, zum Studieneinstieg und während der Studieneingangsphase entsprechend „abgeholt" und unterstützt werden, damit sie in ihrer Studierfähigkeit gestärkt werden und ihr Studium erfolgreich absolvieren können. Es ist anzunehmen, dass sich die Jugendlichen ohne HZB dadurch besser auf eine mögliche fehlende Studierbarkeit von Studiengängen einstellen und eventuelle Schwierigkeiten reduziert werden könnten (vgl. Abschnitt 9).

11 Welche positiven Beispiele können hier nutzbar gemacht werden?

Aktuell werden an den Hochschulen von verschiedenen Instanzen zahlreiche Vorhaben zur Gestaltung der Studieneingangsphase gefordert und gefördert, z. B. durch den Qualitätspakt Lehre, der als umfassendstes Programm zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Lehre an den deutschen Hochschulen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 2010) aufgelegt wurde und in dessen Rahmen seit 2011 Vorhaben an insgesamt 186 Hochschulen bundesweit gefördert werden, womit sich gut drei Viertel aller deutschen Hochschulen beteiligen. Daneben bestehen weitere Initiativen, die von einzelnen Ländern (z. B. Baden-Württemberg (MWK 2012)) und von Stiftungen (Nixdorf Stiftung 2014) unterstützt werden. Auch das nexus-Projekt der Hochschulrektorenkonferenz beschäftigt sich von 2014 bis 2018 mit den Themen „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern". Nachfolgend werden einige der Konzepte beispielhaft skizziert, da diese auch Anknüpfungspunkte bieten könnten, um Jugendliche ohne HZB so abzuholen, das Studienmodule erfolgreich absolviert und Frustrationserfahrungen vorgebeugt werden kann.

Hochschule Aalen: Vorkurse für Studienanfänger[70]

An der Hochschule Aalen wird vom Grundlagenzentrum über das Projekt Aka Mikon[71] jedes Semester ein kostenloser dreiwöchiger Vorkurs für Studienanfänger angeboten. Neben der fachlichen Vorbereitung auf das Studium lernen die Teilnehmenden bereits ihre Kommilitonen und einige Dozenten des Studiengangs kennen.

Im Rahmen des Vorkurses finden täglich sechs Unterrichtsstunden statt, davon drei Stunden Vorlesung inklusiver aktivierender Übungen und drei Stunden Tutorien mit fachlicher Anleitung zur Übung des Erlernten. Der Vorkurs gliedert sich in einen Grundkurs (erste Vorkurswoche) und einen studiengangspezifischen Brückenkurs (zweite Vorkurswoche). Bei Bedarf wird auch ein Kurs zur Wiederholung und Vertiefung der Grundlagen (dritte Vorkurswoche) angeboten.

Im Grundkurs der ersten Woche bildet fakultäts- und studiengangsübergreifend die Auffrischung und Intensivierung von mathematischen Grundkenntnissen den Schwerpunkt, womit eine solide Basis für einen erfolgreichen Studieneinstieg gebildet wird. Inhalte und Themen sind z. B. mathematische Grundgesetze, Grundlagen zu Funktionen, Bruchrechnen, Gleichungen, Bruch-, Wurzel- und Exponentialgleichungen und Potenzen. Im Brückenkurs der zweiten Woche werden studienspezifische Inhalte behandelt, um den Teilnehmenden den Einstieg in die Fachsystematik der Vorlesungen zu erleichtern. Die Teilnehmenden werden entsprechend ihrer Studienfächer in drei kleinere Brückenkurse eingeteilt, dabei wird eine Vielzahl von Anwendungs- und Lernsituationen geschaffen. Im Kurs zur Wiederholung und Vertiefung der Grundlagen der dritten Woche steht durch intensives und betreutes Üben das Anwenden der Inhalte der ersten beiden Wochen im Mittelpunkt.

Freie Universität Berlin: Mentoring in der Studieneingangsphase[72]

An der Freien Universität Berlin können Studierende seit dem WS 2012/13 an einem Gruppen-Mentoring teilnehmen. Studienanfänger (Mentees) eines Faches werden von erfahrenen Studierenden (Mentoren) angeleitet, die vorher qualifiziert werden und ein begleitendes Coaching erhalten. Als

70 https://www.hs-aalen.de/de/pages/grundlagenzentrum_vorkurse [05.11.2016].

71 Aka Mikon = Akademischer Mittelbau für kontinuierliche und hohe Qualität der Vorlesungsbegleitung in Vorkursen, Tutorien, Beratung, Übungen und Praxisorientierung im Bereich der Grundlagenfächer.

72 http://www.fu-berlin.de/sites/qualitaetspakt/mentoring [05.11.2016].

Ziele des Mentorings werden die Begleitung der Mentees durch die Mentoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg, die Unterstützung bei der Orientierung am Fachbereich sowie bei der Studienplanung, bei der Entwicklung passender Lern- und Arbeitsstrategien und bei der Vernetzung der Studierenden untereinander genannt.

Technische Hochschule Mittelhessen: Klasse in der Masse – der Weg der THM[73]

An der Technischen Hochschule Mittelhessen werden mit Blick auf die Studieneingangsphase verschiedene Angebote bereitgestellt.

Das Angebot Studienorientierung online richtet sich an Schüler sowie an Studieninteressierte und hat das Ziel, die Passung ihrer Interessen mit den Studienangeboten zu erhöhen. Die unterschiedlichen Studienmöglichkeiten werden präsentiert und es besteht die Möglichkeit, einzelne Studiengänge nach persönlichen Präferenzen mit einem Studienwahlfilter zu selektieren. Dabei stellt der schematische Aufbau der einzelnen Seiten mit den Studiengängen die Vergleichbarkeit sicher. Es erfolgt eine kontinuierliche Aktualisierung der Inhalte, die den Nutzungsgewohnheiten der Zielgruppe angepasst ist. Durch eine entsprechende Aufarbeitung der Studieninformationen soll die Zielgruppe einen Einblick in die Themen und Spezifika der Studienangebote bekommen und es werden Beispiele zu zukünftigen Berufsfeldern dargestellt. Hinweise zu ähnlichen Studiengängen sollen ermutigen, sich auch mit angrenzenden Themengebieten oder Spezialisierungsstudiengängen zu beschäftigen.

Mit dem Angebot Online-Self-Assessment werden Schüler sowie Studieninteressierte angesprochen und es wird das Ziel verfolgt, sie bei der passenden Studienwahl zu unterstützen. Online-Self-Assessments laden in interaktiver Form dazu ein, eine klarere Selbsteinschätzung zu erhalten und entscheiden zu können, ob das präferierte Studienangebot zu einem passt oder nicht. Die Zielgruppe kann sich über die eigenen Interessen, Neigungen, Fähigkeiten, Zukunftsvorstellungen oder auch mögliche Unvereinbarkeiten klarer werden. In einem nächsten Schritt wird verglichen, ob die eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten zu den Inhalten und Anforderungen des Studienangebotes passen.

Die Campus Tour Bau bietet Schülern sowie Studieninteressierten der Fächer Architektur oder Bauingenieurwesen die Möglichkeit, virtuell den Campus kennenzulernen. An verschiedenen Stationen stehen Bilder, Texte oder Aufgaben die zu lösen sind, bereit. Durch Videos und Fotos werden realistische Einblicke in das Studium gegeben und das jeweilige Feedback regt zur Auseinandersetzung mit den eigenen Ergebnissen an, dabei wird eine reflektierte Studienentscheidung gefördert.

Das Angebot Studienberatung und Schulkooperation richtet sich an Schüler, Studieninteressierte sowie Schulleiter und umfasst eine stärkere Studienberatung und Einführung neuer Beratungsformen. Im Rahmen des Projektes werden Schulkontakte ausgebaut und es wird eine stärkere Unterstützung der Schüler beim Übergang an die Hochschule ermöglicht.

Universität Münster: Qualitätsinitiative Lehre und Studium – wissen.lehren.lernen[74]

Vor dem Hintergrund von unterschiedlichen Wissensständen, studienorganisatorischen Herausforderungen sowie Problemen beim Einleben am Hochschulort und Konfrontation mit ungewohnten Lern- und Prüfungsformen unterstützt die Universität Münster Studierende in der Studieneingangsphase. Ziel ist es, Studienabbrüche zu vermeiden und fristgerechte Studienabschlüsse zu ermöglichen. Die Unterstützungsmaßnahmen werden insbesondere in vier Bereichen angeboten:

In Vorbereitungskursen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern soll das Wissensniveaus der Studierenden untereinander angeglichen werden, damit diese sicher in ihr Studium einsteigen und gemeinsam weiterlernen können.

Mittels studienbegleitender Tutorien/Repetitorien am Studienanfang sollen die Studierenden die Möglichkeit erhalten, neu erworbenes Wissen zu wiederholen und zu vertiefen. Dadurch soll auch das erfolgreiche Ableisten der ersten Prüfungen sichergestellt werden.

Durch studentische Mentoren aus höheren Semestern sollen die Anfänger dabei unterstützt werden, das Studium zu organisieren, sich in die neue Lebenssituation einzufinden und Kontakte zu knüpfen.

Der zentrale Career Service entwickelt in Kooperation mit den Fachbereichen fachspezifische Konzepte, die aufgrund ihrer lernpsychologischen Fundierung das praxisorientierte Verständnis unterstützen sowie zum Theorie-Praxis-Transfer befähigen sollen. Auch Praxisseminare mit Arbeitge-

73 http://www.thm.de/kim/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=144#mentoring [05.11.2016].

74 https://www.uni-muenster.de/lehre/qualitaetspakt-lehre/foerder3.html [05.11.2016].

bern, die online unterstützt werden, sowie E-Learning-Module, die flexibel in die Lehrveranstaltungen eingebunden werden, sollen hier unterstützend wirken.

Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm: mehr Qualität in der Lehre[75]

Die Technische Hochschule Nürnberg bietet für Meister und beruflich Qualifizierte (ohne Abitur) Vorbereitungskurse in Form von Sommerkursen für die Fächer Mathematik, Physik und Englisch an. Beruflich qualifizierte Studierende haben gerade in diesen Fächern Schwierigkeiten mit den hochschulischen Anforderungen und haben in der Studieneingangsphase meist zu wenig Möglichkeiten, um Wissenslücken und Defizite auszugleichen.

Der Vorbereitungskurs Mathe/Physik richtet sich an angehende Studierende der Technikstudiengänge. Hier werden grundlegende technische und naturwissenschaftliche Inhalte vermittelt. Ergänzend gibt es E-Learning-Angebote und regelmäßige Lernzielkontrollen. Ziel ist die Erweiterung der Kenntnisse in den Fächern Mathematik und Physik und eine Angleichung an die Anforderungen eines Hochschulstudiums.

Der Vorbereitungskurs Mathe adressiert Studierende der Betriebswirtschaft und der Informatikstudiengänge. Es werden für diese Studiengänge grundlegende mathematische Themen behandelt und der Kurs wird durch E-Learning-Anteile und kontinuierliche Lernkontrollen ergänzt. Ziel ist das Angleichen der persönlichen Kenntnisse im Fach Mathematik an die hochschulischen Anforderungen.

Der Vorbereitungskurs Englisch richtet sich an alle beruflich qualifizierten Studienanfänger mit Defiziten im Englischen. Da mittlerweile in den meisten Studiengängen Englisch als Prüfungsleistung auf dem Niveau B2 vorgesehen ist, reichen Sprachkenntnisse auf Haupt- und Realschulniveau meist nicht aus.

Universität Oldenburg: InOS[76]

An der Universität Oldenburg wurden Brückenkurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, zu mathematischen Grundlagen und zu juristischen Grundlagen entwickelt. Alle Angebote richten sich an Studieninteressierte sowie Studienanfänger wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge und sind besonders für beruflich Qualifizierte geeignet. Die Angebote können zeitlich und örtlich individuell (online) genutzt und so auf das individuelle Lerntempo abgestimmt werden. Auf diese Weise sollen Wissenslücken identifiziert und geschlossen werden, es soll der Studieneingang erleichtert und optimal auf das Studium vorbereitet werden.

Im Brückenkurs zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten werden Grundlagen wie die Reflexion des Wissenschaftsbegriffs, Techniken und Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens, Literaturrecherche und Zitieren vermittelt. Der Brückenkurs zu juristischen Grundlagen behandelt u. a. den Aufbau und die Systematik des Bürgerlichen Gesetzbuches, eine Einführung in die Technik der juristischen Fallbearbeitung und die Grundlagen des Vertragsschlusses. Im Brückenkurs Mathematik werden notwendige mathematischen Grundlagen wie lineare Gleichungssysteme, Statistik und Funktionen wiederholt.

Die aufgezeigten Beispiele bieten viele Anknüpfungspunkte, die auch für die Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB hilfreich sein können. Bei den Unterstützungsangeboten zur Studienfachwahl bzw. zur Passung der Studieninteressen bieten z. B. die Self-Assessments, der Studienwahlfilter und Beispiele für zukünftige Berufsfelder gute Möglichkeiten, damit auch Jugendliche ohne HZB sich besser selbst einschätzen können. Beratungsangebote und Vorkurse vor Studienbeginn können diesen Jugendlichen helfen, sich gut auf den Studienbeginn vorzubereiten. Auch die semesterbegleitenden fachlichen Unterstützungsangebote und Brückenkurse bieten mit ihren Übungen und Wiederholungen gute Anknüpfungspunkte zur Vorbereitung und Vertiefung. Interessant und hilfreich werden für Jugendliche ohne HZB auch die Angebote sein, die überfachliche Themen wie Studien- und Alltagsorganisation, Arbeitstechniken und Arbeitsmittel behandeln (z. B. Einfindung in die neue Lebenssituation, Kennenlernen der Hochschule, soziale Kontakte und Vernetzung, Studienplanung und -organisation, Theorie-Praxis-Transfer, Arbeitsmethoden, Lern- und Schreibtechniken, EDV, Kommunikation und Zeitmanagement). Einige der beschriebenen Angebote werden auch im E-Learning-Format mit Lernzielkontrollen und Feedback bereitgestellt. Diese würden den Jugendlichen ohne HZB ein hohes Maß an Flexibilität bieten, sodass sie sich ganz individuell vorbereiten können.

75 http://www.th-nuernberg.de/institutionen/service-lehren-und-lernen/servicestelle-lernen/beruflich-qualifizierte/sommervorbereitungskurse/page.html [05.11.2016].

76 https://www.uni-oldenburg.de/inos/ [05.11.2016].

12 Welche besonderen Anforderungen hinsichtlich einer Tutoring-/Mentoring-Unterstützung lassen sich aus der Bedarfslage der Zielgruppe ableiten?

Tutoring- und Mentoring-Programme sind, wie auch die vorhergehenden Beispiele gezeigt haben (vgl. Abschnitt 11), mittlerweile fester Bestandteil in der Hochschullandschaft und helfen den Studierenden beim Studieneinstieg, bei der erfolgreichen Bewältigung des Studiums sowie beim Übergang in den Beruf. Allerdings werden die Begriffe häufig sehr unterschiedlich verwendet. So sind Mentoren an einigen Hochschulen eine Begleitung in das Berufsleben für Absolventen, an anderen Hochschulen eine Begleitung von Studienanfängern. Tutoren sind Studierende aus höheren Semestern oder auch wissenschaftliche Mitarbeiter. Einige Hochschulen nutzen die Begriffe Tutor und Mentor synonym. Beide Programme haben gemeinsam, dass erfahrene Personen Studierende in ihrer Bildungsphase persönlich begleiten (Kröpke 2014).

In Anbetracht der besonderen Bedarfslage von Jugendlichen ohne HZB (junges Alter, keine berufliche Qualifizierung, geringe Studierfähigkeit) kann davon ausgegangen werden, dass diese eine intensivere Beratung und Betreuung benötigen. Hilfreiche Anknüpfungspunkte bieten hier einige Mentoren-Programme, die schon vor der Studieneingangsphase ansetzen und weit darüber hinaus reichen.

Karlsruher Institut für Technologie: „Mentoring for Professional Bridging“[77]

Am Karlsruher Institut für Technologie besteht das Angebot eines Mentoring-Programms, das Studieninteressierte und Studierende mit beruflichem Hintergrund für ein Studium der Berufspädagogik mit den Schwerpunkten Betriebs-, Führungs- und Ingenieurspädagogik unterstützt. Vor dem Hintergrund der stetig wachsenden Lücke zwischen Qualifizierungsangeboten beruflicher und akademischer Bildung soll mit Blick auf die bildungspolitischen Ziele das Potenzial beruflich qualifizierter Personen ausgeschöpft werden, indem diese bei einem Wechsel von der beruflichen zur akademischen Bildung unterstützt und bis zu einem erfolgreichen Studienabschluss begleitet werden. Das Angebot richtet sich an die Zielgruppe der Studierenden mit beruflicher Qualifikation, beruflicher Erfahrung oder nicht-traditioneller Bildungsbiographie, die über verschiedene Bildungswege an die Hochschule gekommen sind, z. B. beruflich Qualifizierte mit Aufstiegsfortbildung, Personen mit Familienpflichten, Personen, die in Vollzeit oder berufsbegleitend studieren möchten, Berufsrückkehrer, berufserfahrene Studienabbrecher. Das Mentoring-Programm bietet ein umfassendes Beratungsangebot, das bereits in der Entscheidungs- und Zulassungsphase vor dem Studium ansetzt und durch das Studium hindurch aufrechterhalten bleibt. Die Studierenden werden z. B. hinsichtlich der Studienfinanzierung, der Vereinbarkeit von Familie und Studium, der Anrechnung von Kompetenzen, bei fachlichen Fragen sowie bei der Vermittlung von Ansprechpartnern unterstützt.

Technische Hochschule Mittelhessen: Klasse in der Masse – der Weg der THM (Mentoring)[78]

An der Technischen Hochschule Mittelhessen wurde das Mentoring unter Berücksichtigung der verschiedenen Bedürfnisse der Fachbereiche sowie auf der Basis des KiM-Mentoring-Modells systematisch ausgeweitet: Die Studierenden werden in der Studieneingangsphase, während des Studienverlaufs und in der Studienabschlussphase unterstützt. Eine solchermaßen intensive Betreuung soll die Studierfähigkeit, die Studienzufriedenheit sowie den aktiven Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden fördern. Weiterhin sollen Studienabbrüche und -wechsel reduziert und soll das studentische Feedback an die Lehrenden erweitert werden. Die Fachbereiche werden hinsichtlich der Entwicklung und Umsetzung studienbezogener Mentoring-Angebote, der Erarbeitung von Lehrkonzepten, in die Mentoring curricular verankert ist, sowie hinsichtlich Vorbereitungsworkshops für Mentoren beraten.

Hochschule Ruhr West: Mentoring-Programm HRW Navi[79]

Die Hochschule Ruhr West bietet seit 2014 mit dem Mentoring-Programm „HRW Navi“ die Möglichkeit, Studierende wie mit einem Navigationssystem durch die verschiedenen Phasen des Studiums zu leiten. In der Studieneingangsphase werden die Studierenden von Mentoren aus höheren Fachsemestern bei Studienstart und bei der Orientierung unterstützt. In der darauffolgenden Studienverlaufsphase werden die Studierenden bei Fragen zur Studienplanung und -gestaltung von höheren Studierenden sowie von Mitarbeitern der Hochschule Ruhr West unterstützt. In der Studienabschlussphase werden die Studierenden individuell von Absolventen der Hochschule Ruhr West sowie von Personen aus Wirtschaft und Wissenschaft beim Übergang vom Studium in den Beruf begleitet.

77 http://www.ibap.kit.edu/mentoring/ [05.11.2016].

78 http://www.thm.de/kim/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=144#mentoring [05.11.2016].

79 https://www.hochschule-ruhr-west.de/studium/beratung-und-betreuung/mentoring-programm [05.11.2016].

Westsächsische Hochschule Zwickau: MentMAB[80]

Das Mentoring-Angebot MentMAB der Westsächsischen Hochschule Zwickau richtet sich an Studieneinsteiger sowie an fortgeschrittene Studierende der MINT-Fächer ohne Abitur sowie an Studierende mit Behinderung. Das Angebot soll der Intensivierung von Studieninhalten sowie zu einer besseren Verbindung von Theorie und Praxis beitragen. Den Studierenden (Mentees) wird ein Mentoren-Duo zur Seite gestellt, das aus einem Hochschulangehörigen und einer Fachkraft aus einem regionalen Unternehmen mit Bezug zum gewünschten Berufsbild besteht. Die Mentees treffen sich über Monate regelmäßig mit ihren Mentoren. Zusätzliche Workshops vermitteln Studienkompetenzen wie Lern- und Arbeitstechniken und Kompetenzen für das spätere Berufsleben. Die unterschiedlichen Bausteine des Mentoring-Angebots sollen den Studienerfolg sicherstellen, die Vernetzung der Studierenden an der Hochschule fördern, ihnen erste Kontakte mit regionalen Unternehmen und Einblicke in ihr angestrebtes Berufsbild ermöglichen.

Den aufgezeigten Beispielen für Mentoring-Programme ist gemeinsam, dass sie sich alle über den gesamten Studienverlauf strecken und teilweise schon vor der Entscheidungs- und Zulassungsphase mit der Beratung ansetzen. An dieser durchgängigen, umfassenden individuellen Beratung und Begleitung ist für Jugendliche ohne HZB vor allem die Begleitung durch Personen aus der Wissenschaft und/oder Wirtschaft interessant. Die dadurch beabsichtigte starke Verknüpfung von Theorie und Praxis kann auch für das Konzept der studienintegrierenden Ausbildung hilfreich sein.

13 Wie müssten Studienmodule organisiert und strukturiert sein, damit Jugendliche ohne HZB sie erfolgreich ableisten können?

13.1 Studienorganisation gestalten

Von den verschiedenen Ansätzen zur Gestaltung von Studienmodulen eignen sich für Jugendliche ohne HZB vor allem das Präsenzstudium und Blended-Learning-Angebote. Diese beiden Ansätze werden im Folgenden beschrieben und mit ihren möglichen Vor- und Nachteilen für die Zielgruppe dargestellt.

Im Rahmen des Präsenzstudiums, das als ursprüngliche und älteste Studienform an Hochschulen vertreten ist, treffen Lehrende und Lernende orts- und zeitgleich aufeinander. Der direkte Kontakt und die wechselseitige spontane Reaktion aufeinander bringt Transparenz in das Lerngeschehen. Lehrende und Lernende erhalten durch den gegenseitigen Austausch direkt verbale und nonverbale Rückmeldungen. Informelle Kontakte sowie Treffen außerhalb der offiziellen Veranstaltungen sind schnell möglich (Kraft 2003). Das Präsenzstudium hat bei den Studierenden eine hohe Akzeptanz und kann von den Hochschulen zeit- und kostengünstig im Vergleich zu Blended-Learning-Formaten angeboten werden. Studierenden ist der regelmäßige soziale Kontakt zu Lehrenden und anderen Studierenden wichtig, sie können bei Bedarf direkt in den persönlichen Austausch gehen. Voraussetzung für das Präsenzstudium ist, dass die Studierenden gleiches oder zumindest ähnliches Vorwissen aufweisen können, damit der allgemeine Lernfortschritt nicht behindert wird – das Lerntempo ist nicht individualisierbar. In großen Veranstaltungen kann schnell das Gefühl von Anonymität aufkommen; vor allem dann, wenn die Studierenden keine direkte Rückmeldung zu ihrem Lernerfolg bekommen. Ein Teil der Veranstaltungen wird von den Studierenden eher als Einwegkommunikation ohne ausreichende Interaktion empfunden, was zu einer trägen Wissensvermittlung führt. Um einer Veranstaltung über die üblichen 90 Minuten zu folgen, benötigen Studierende eine hohe Konzentration; mögliche störende Umgebungsfaktoren sind kaum zu beeinflussen. Häufig ist auch eine Nachbereitung des Stoffes erforderlich (Göhrlich 2006).

Wenn Jugendliche ohne HZB Studienmodule in einem Präsenzstudium ableisten, können zusätzliche Probleme entstehen, wenn die beteiligten Bildungsbereiche unverbunden bleiben und die Lernorte und -zeiten der studienintegrierende Ausbildung nicht aufeinander abgestimmt und flexibel organisiert werden können (vgl. Abschnitt 7.2). Die Veranstaltungen in einem grundständigen Präsenzstudium finden i. d. R. über die Woche verteilt zwischen 8.00 und 20.00 Uhr in einem zweistündigen Rhythmus statt, variieren in ihrem zeitlichen Angebot je nach Fach von Semester zu Semester und stehen auch immer in Abhängigkeit zu den jeweiligen Lehrenden. Unter Berücksichtigung des festen Tages in der Berufsschule müsste die Planung der Studienzeiten semesterweise in Abhängigkeit zu dem jeweiligen Vorlesungsverzeichnis vorgenommen werden. Besteht seitens der Ausbildungsbetriebe keine Bereitschaft, den Auszubildenden eine individuelle Planung der Studienzeiten pro Semester vornehmen zu lassen, wird die Belegung von Veranstaltungen nach individuellen fachlichen Interessen der Jugendlichen erschwert.

80 https://www.fh-zwickau.de/index.php?id=4653 [05.11.2016].

Weitaus mehr Flexibilität bieten hier Studienangebote im Blended-Learning-Format.

> „Blended Learning kennzeichnet aktuelle Formen des E-Learning, bei denen das Online-Lernen auf der Basis neuer Informations- und Kommunikationsmedien didaktisch sinnvoll mit traditionellem Präsenzlernen verknüpft wird. Präsenz- und Online-Phasen wechseln einander ab." (Zawacki-Richter 2015: 102)

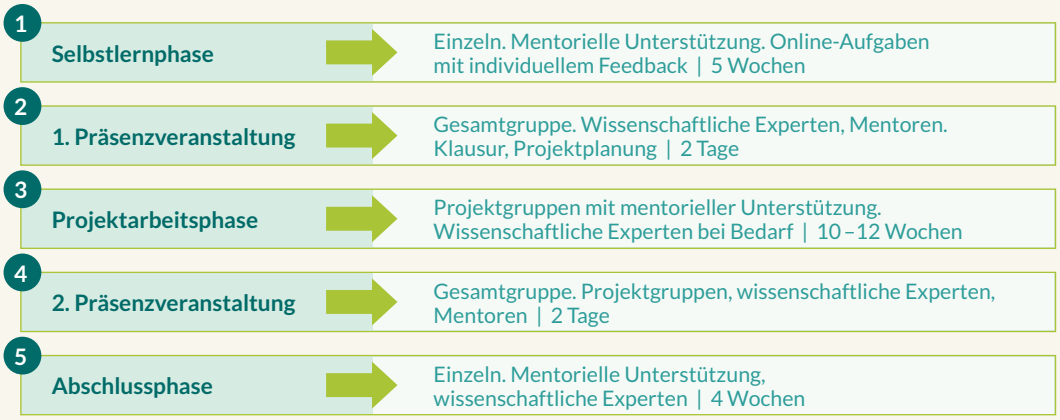
Studienangebote im Blended-Learning-Format bestehen somit aus Präsenzphasen, auf welche die oben angeführten Beschreibungen ebenfalls zutreffen. Allerdings werden die Präsenzphasen i. d. R. in kleineren Gruppen durchgeführt, in denen die Studierenden direkt Rückmeldung zu ihrem Lernerfolg bekommen, sodass hier nicht das Gefühl der Anonymität aufkommt. Die Lehrenden können sich individuell auf die Studierenden einstellen und werden dabei auch meist von Mentoren unterstützt. In den Online-Phasen findet eine i. d. R. non-verbale Kommunikation zwischen den Studierenden und den Lehrenden sowie den Mentoren statt. Damit findet die Kommunikation meist zeitversetzt statt (eine Ausnahme bietet z. B. der Chat), sodass die Studierenden meist etwas länger auf eine Rückmeldung warten müssen, wodurch der gegenseitige Austausch erschwert wird. Die Durchführung von Blended-Learning-Formaten ist mit einem höheren organisatorischen sowie personellen Aufwand und damit auch mit höheren Kosten verbunden. Die Studierenden müssen eine hohe Motivation und Selbstlernkompetenz aufweisen, da sie keine wöchentlichen Pflichttermine haben. Bei Fragen oder Problemen werden sie i. d. R. von Mentoren unterstützt.

Die relativ freie Zeiteinteilung erlaubt es den Studierenden, in ihrem individuellen Lerntempo zu arbeiten. Sie können individuelle Lernwege gehen und Aufgaben je nach Belieben eher theoretisch oder praxisorientiert bearbeiten, womit auch individuellen Wahrnehmungs- und Lerntypen entsprochen wird. Die Studierenden können sich von den Mentoren Unterstützung zur Anwendung und Umsetzung von Fragestellungen holen und eine innovative Lernumgebung kann die Motivation steigern (Paulus 2012).

Wie ein Modul im Blended-Learning-Format aussehen kann, wird nachfolgend am Beispiel des berufsbegleitenden Bachelor-Studiengangs „Business Administration" der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beschrieben, der komplett nach dem Blended-Learning-Design aufgebaut ist. In einem ersten Schritt wird den Studierenden im Rahmen einer internetgestützten fünfwöchigen Selbstlernphase Studienmaterial zur Verfügung gestellt, zu dem sie dann Online-Aufgaben bearbeiten. Dabei werden sie von Mentoren individuell betreut und erhalten Feedback zu ihren Antworten. Auf die Selbstlernphase folgt eine zweitägige Präsenzveranstaltung, betreut von einem wissenschaftlichen Experten und dem Mentor. Die Studierenden schreiben i. d. R. eine Klausur und gehen danach in Gruppen an die Projektplanung für die anschließende Projektarbeitsphase, die zehn bis zwölf Wochen dauert. Über diesen Zeitraum bearbeiten sie in den Projektgruppen unterschiedliche Fragestellungen und Projektthemen, wiederum mit Unterstützung durch den Mentor und bei Bedarf auch von dem wissenschaftlichen Experten. Nach der Projektarbeitsphase findet erneut eine zweitägige Präsenzveranstaltung statt, in der von den Arbeitsgruppen die Ergebnisse präsentiert werden und sie Rückmeldung von dem wissenschaftlichen Experten und dem Mentor erhalten. Diese beraten und unterstützen die Studierenden dann auch in der Abschlussphase beim Verfassen des Abschlussberichtes (vgl. Abbildung 15).

Ein Blick auf die Präsenzlehre und das Blended-Learning zeigt, dass beide Formate viele organisatorische und strukturelle Ansätze bieten, die den Jugendlichen ohne HZB bei einem erfolgreichen Ableisten des Studiums hilfreich sein können. Die Präsenzlehre bietet sicher einen geeigneteren Rahmen, um den Jugendlichen ohne HZB einen besseren Studieneinstieg zu ermöglichen, da sie sich vor Ort besser in das Studentenleben einfinden können und in einem direkten Austausch mit Lehrenden und anderen Studierenden stehen. Das Lerngeschehen ist für sie zumindest zum Studienbeginn viel transparenter und das Studium ist mit geringeren Kosten verbunden. Blended-Learning-Angebote bieten dagegen viel mehr Flexibilität, das Lernen ist individuell nach eigenem Lerntempo möglich und die interaktive Lernumgebung kann die Motivation steigern – was für die Jugendlichen ohne HZB neben ihrer Ausbildung ebenso hilfreich sein könnte, wie die bessere Betreuungsrelation durch kleinere Gruppen und die ständige Begleitung von Mentoren. Weiterhin können in die Projektphasen auch immer praktische Komponenten aus der Ausbildung integriert werden. Andererseits bieten beide Formate auch einige Nachteile für die Jugendlichen ohne HZB. So findet die Präsenzlehre immer zu festen Zeiten statt, es wird ein ähnlicher Wissensstand vorausgesetzt und das Lerntempo ist nicht individualisierbar. In größeren Veranstaltungen kann es schnell zu einem Gefühl der Anonymität kommen und auf eine träge Wissensvermittlung hinauslaufen. In Blended-Learning-Angeboten findet kaum direkte Kommunikation statt und die Studieren benötigen eine hohe Motivation und Selbstlernkompetenz, was für die Jugendlichen ohne HZB zumindest anfangs schwierig sein könnte. Auch

ABBILDUNG 15 **Modulablauf im Bachelor-Studiengang „Business Administration“**



Quelle: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Center für lebenslanges Lernen (2016); eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

die höheren Kosten können problematisch sein, wenn die Jugendlichen ohne HZB keine weitere finanzielle Unterstützung erhalten.

Es scheint schwierig, hier das passende Format für das Studium der Jugendlichen ohne HZB zu benennen, da beide Formate Vorteile, aber auch einige Nachteile mit sich bringen. Hinzu kommt, dass kritisch zu hinterfragen ist, ob die Hochschulen ihre Angebote extra für die Zielgruppe der Jugendliche ohne HZB anpassen würden bzw. ob entsprechende Blended-Learning-Angebote, die aufgrund ihrer Flexibilität ggf. zu bevorzugen wären, in den relevanten Fächern bereits bestehen.

13.2 Lernprozesse gestalten

Ein Studium unterscheidet sich insbesondere an Universitäten wesentlich vom schulischen Lernen. So erfolgt schon die Wahl eines Studiums freiwillig, das Studienfach kann nach individuellen Interessen gewählt werden und die Studienstruktur ist weniger vorgegeben, sodass neben den Pflichtmodulen Veranstaltungen frei gewählt und zeitlich flexibel belegt werden können. Die Prüfungen finden i. d. R. am Semesterende statt, sodass es während des Semesters kaum Rückmeldungen zum individuellen Leistungsstand gibt. Außerdem beziehen sich die Prüfungen auf ein weitaus umfassenderes Stoffgebiet, sodass Studierende Themen eigenständig eingrenzen und die Prüfungsvorbereitung gestalten müssen. Damit wird deutlich, dass im Studium selbstbestimmter und flexibler gelernt werden kann, dass die Lernsituation aber auch wesentlich komplexer ist als in der Schule. Damit kommen im Studium vor allem dem selbstständigen Lernen und der Nutzung von Lernstrategien eine weitaus größere Bedeutung zu (Streblow/Schiefele 2006).

Das Phänomen des selbstständigen Lernens wird seit Langem diskutiert und es gibt eine ganze Reihe unterschiedlicher Definitionen. Je nach Betrachtung wird das selbstständige Lernen als selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstkontrolliertes, selbstorganisiertes, autonomes, autodidaktisches, offenes oder selbstbestimmtes Lernen verwendet. Allen Definitionen ist gemein, dass der Lernende „ob, was, wann, wie und worauf hin er lernt, [er] gravierend und folgenreich beeinflussen kann“ (Friedrich/Mandl 1997: 238). Im Studium ist vor allem das selbstgesteuerte Lernen relevant, da der Lernende seine Wissensbestände gut organisiert und seinen Lernprozess als Einzelner, in Lernpartnerschaften und Lerngruppen selbstständig planen, organisieren, umsetzen, kontrollieren und bewerten können sollte (Straka et al. 1996: 78). Neben dieser Selbststeuerung ist Lernen auch immer fremdgesteuert, so impliziert z. B. die Nutzung von Lernmaterialien eine Fremdsteuerung durch den Autor (Friedrich/Mandl 1990: 199).

Die Voraussetzung für selbstständiges Lernen liegt in der Kenntnis und Anwendung von Lernstrategien (Zimmerman/Martinez-Pons 1990; Weinert 1996). Von diesem Handlungsbegriff gehen auch Friedrich und Mandl (1992) aus, die Lernstrategien als „Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“ betrachten (ebd.: 6). Dabei können Lernstrategien nach Friedrich (1995) in drei Kategorien unterteilt werden:

1) Kognitive Strategien zur Informationsverarbeitung (z. B. Memorierstrategien, Elaborationsstrategien, Transformationsstrategien)
2) Metakognitive Strategien zur Lernprozesssteuerung (z. B. Planung, Überwachung, Regulation)
3) Strategien des Ressourcenmanagements zur Motivation und Gestaltung der Lernumgebung (intern z. B. Überwachung von Anstrengung, Motivation und Aufmerksamkeit; extern z. B. Ausgestaltung der Lernumwelt)

Zum erfolgreichen Bestehen von Studienmodulen kann der Anwendung von Lernstrategien und damit auch dem selbstgesteuerten Lernen eine große Rolle zugesprochen werden. Da vermutet wird, dass Jugendliche ohne HZB eine eher geringe Studierfähigkeit aufweisen (vgl. Abschnitt 9), kann für sie die Vermittlung und Erprobung von Lernstrategien eine zentrale Hilfestellung bieten, um ihre Lernprozesse selbstgesteuert zu gestalten. Vor allem im Rahmen der Studieneingangsphase sollten den Jugendlichen ohne HZB entsprechende Lernstrategien vermittelt und mit entsprechender Rückmeldung erprobt werden.

Einen möglichen Ansatz dazu bietet z. B. das Teilprojekt „Angeleitete Selbstlerngruppen“, das im Rahmen des vom „Qualitätspakt Lehre“ geförderten Projektes „PRAXIS-OWL – Praxisorientiertes, innovatives Studieren in Ostwestfalen-Lippe“ durchgeführt wird. Das Projekt geht ebenfalls davon aus, dass ein Studium nicht nur den Wissenserwerb in Vorlesungen und Seminaren umfasst, sondern dass vor allem die selbstständige Erschließung und Erarbeitung von Lerninhalten grundlegend ist. Das gemeinsame Lernen in Gruppen wird dafür als besonders hilfreich angesehen. Daher werden an den Hochschul-Standorten Lemgo, Detmold und Höxter sogenannte Lernscouts ausgebildet, welche die Studierenden sowohl fachlich-inhaltlich als auch im Hinblick auf eine effizientere Gruppenarbeit anleiten und unterstützen. Dazu gehören Themen wie das gemeinsame Setzen von Zielen, das Festlegen von Inhalten, die Klärung von Erwartungen, die Organisation von Arbeit, das Einhalten von Verbindlichkeiten und das Rückmeldunggeben. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Studienerfahrungen beraten die Lernscouts die Studierenden auch bei allgemeinen Fragen rund um das Studium. Durch diese Unterstützung werden die Lernprozesse der Studierenden sowie die Entwicklung und Optimierung von Lernstrategien gefördert.

Entsprechende Modelle können für die Jugendlichen ohne HZB hilfreich sein, um neben dem Erlernen von Lernstrategien zum selbstgesteuerten Lernen in den Lerngruppen auch in den Austausch mit anderen Studierenden zu kommen. Durch die Zusammenarbeit mit Studierenden mit anderen Hochschulzugangsberechtigungen treffen verschiedene Erfahrungen und Hintergründe aufeinander, welche die gemeinsamen Lernprozesse bereichern können.

Kapitel IV

Skalierbarkeit des SiA-Modells

Dr. Wolfgang Müskens

14 Welche Erkenntnisse gibt es über die Motivlagen von Jugendlichen, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erwerben?

Schneider und Franke (2014) verglichen die Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Ihre Untersuchung basiert auf einer Befragung, die im Rahmen des DZHW-Studienberechtigtenpanels 2012 durchgeführt wurde. Die Befragung wurde in zwei Erhebungswellen ein halbes Jahr vor dem (studienberechtigenden) Schulabschluss sowie ein halbes Jahr danach durchgeführt. An der ersten Befragungswelle nahmen 34.465 Schüler teil, an der zweiten 11.686 Studienberechtigte.

Im Rahmen der Erhebung wurde nach der Motivation zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung gefragt. Schüler, die eine HZB an einer berufsbildenden Schule (Fachgymnasium, Fachschule, Berufsfachschule, Fachoberschule) anstrebten, gaben seltener als Schüler an allgemeinbildenden Schulen an, dass der angestrebte Abschluss

- für sie alle Möglichkeiten offenließe,
- eine unerlässliche Voraussetzung für das Studium sei,
- eine Chancenverbesserung bei der Ausbildungsplatzsuche darstelle,
- Voraussetzung für jede anspruchsvolle Berufsausbildung sei oder
- gesellschaftliche Anerkennung bedeute.

Weiterhin gaben die Schüler der berufsbildenden Schulen sehr viel seltener als Schüler an allgemeinbildenden Schulen an, die HZB aufgrund des Willens ihrer Eltern oder aufgrund von Familientradition anzustreben. Häufiger als Schüler an allgemeinbildenden Schulen gaben die Schüler der berufsbildenden Schulen jedoch an, dass die Hochschulzugangsberechtigung einen Aufstieg im erlernten Beruf ermögliche (vgl. Abbildung 16).

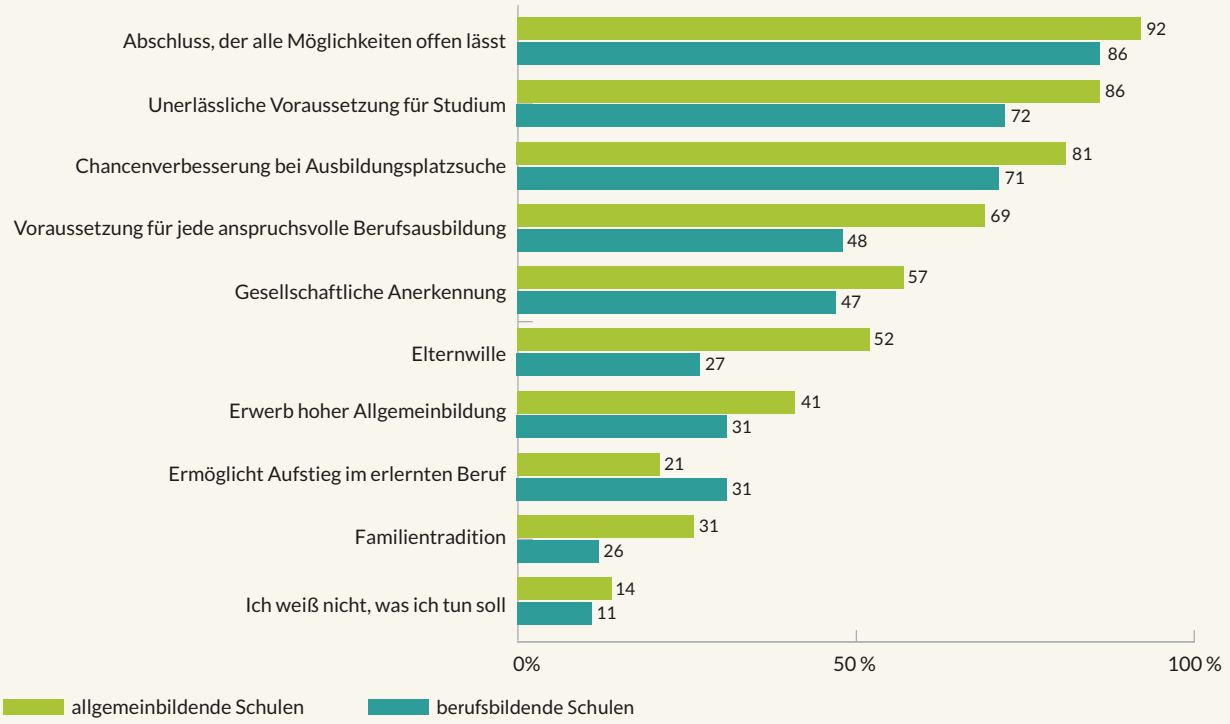
Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Studie von Schneider und Franke (2014), dass sowohl Schüler von berufsbildenden als auch von allgemeinbildenden Schulen einen Abschluss, der mit einer HZB verbunden ist, anstreben, weil dieser die Voraussetzung für ein Studium darstellt und gleichzeitig die Chance auf einen adäquaten Ausbildungsplatz erhöht. Unabhängig davon, ob die Bildungswegentscheidung letztlich in Richtung berufliche Ausbildung oder Studium getroffen wird, verspricht ein Schulabschluss, der mit einer HZB verbunden ist, verbesserte Möglichkeiten für die eigene (Bildungs-)Karriere (vgl. Abbildung 16).

Otto und Kamm (2016) untersuchten die Studienmotive von nicht-traditionellen Studierenden. Es ist allerdings zu beachten, dass die von ihnen betrachtete Gruppe lediglich Personen umfasst, die über keine schulische HZB (somit auch keine HZB aus einer berufsbildenden Schule) verfügen. Der Hochschulzugang der hier betrachteten Studierenden erfolgte entweder aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation (z. B. Meisterausbildung) oder auf der Grundlage einer Zulassungsprüfung.

Basierend auf einer Analyse qualitativer Interviews identifizierten Otto und Kamm vier zentrale Studienmotive nicht-traditioneller Studierender (2016: 211 ff.):

1) Flucht aus dem Beruf (Studium als Ausweg aus der aktuellen als unbefriedigend empfundenen beruflichen Situation)
2) Beruflicher Aufstieg (Studium als Chance zur Unterstützung der Karriere im aktuellen Beruf mit dem primären Ziel erweiterter Handlungsspielräume auf einer höheren Hierachieebene)
3) Finanzielle Verbesserung (Studium als Voraussetzung für eine bessere Entlohnung der eigenen Tätigkeit im Beruf)
4) Interesse und persönliche Weiterbildung (Studium als Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung ohne unmittelbaren Verwertungszusammenhang)

ABBILDUNG 16 **Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor Schulabschluss: Bedeutung der Hochschulreife nach Schultyp**



(Werte 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala von 1 = „trifft voll und ganz zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“; in Prozent)

Quelle: Schneider/Franke (2014) basierend auf Daten der DZWH-Studienberechtigtenbefragung; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Es fällt auf, dass sich unter den von Otto und Kamm (2016) identifizierten Motiven sowohl extrinsische, berufsbezogene (1, 2 und 3) als auch intrinsische Motive (4) finden. Weiterhin implizieren zwei der Motive (2 und 3) eher ein inhaltlich berufsaffines Studium, während die übrigen Motive (1 und 4) eher einen vom Beruf inhaltlich abweichenden Studiengang nahelegen.

Basierend auf Ergebnissen der HISBUS-Befragung 2013/14 verglichen Kamm, Spexard und Wolter (2016) die Studienmotive von beruflich qualifizierten Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen (sowie des zweiten und dritten Bildungswegs) (vgl. Tabelle 5).

Hierbei fällt auf, dass sich die von Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen angegebenen Gründe, ein Studium aufzunehmen, sehr stark ähneln. Am häufigsten wurden von beiden Gruppen intrinsische Motive (Wissenserweiterung und persönliche Weiterentwicklung) angegeben. Danach folgen die wahrgenommene Unterforderung im aktuellen Beruf bzw. der Wunsch nach beruflicher Entfaltung sowie das Ziel, einen akademischen Abschluss zu erreichen. Seltener werden sowohl von Berufsschülern als auch von Abiturienten die Motive „Korrektur der Berufswahl“ bzw. „Ausweg aus einer nicht zufriedenstellenden Situation“ angegeben.

Auch hier findet sich insgesamt wieder eine Kombination intrinsischer, bildungsbezogener Motive mit extrinsischen, auf die (Bildungs-)Karriere bezogenen Gründen für ein Studium.

TABELLE 5 **Gründe für beruflich Qualifizierte, trotz Berufsausbildung ein Studium aufzunehmen (nach Art der HZB) in Prozent**

	Allgemeinbildende Schule	Zweiter Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg)	Berufliche Schule	Dritter Bildungsweg (berufliche Qualifikation, Begabtenprüfung)
Wissenserweiterung und persönliche Weiterentwicklung	92	85	92	94
Unterforderung und Wunsch nach beruflicher Entfaltung	76	82	74	82
Akademischer Abschluss	65	58	66	71
Berufliche Neuorientierung und Korrektur der Berufswahl	38	56	40	36
Ausweg/Arbeitslosigkeit	3	12	6	2

(Daten geben die Anteile positiver Antworten wieder. Als Positivantworten wurde ein Mittelwert > 3 auf einer Skala von 1 = „unbedeutend" bis 5 = „sehr bedeutend" gewertet.)

Quelle: Kamm/Spexard/Wolter (2016) basierend auf HISBUS-Befragung „Studium und Beruf" 2013/14; eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

15 Welche Bildungsabschlüsse streben diese Jugendlichen mehrheitlich an, an welchen Hochschultypen und in welchen Fachrichtungen?

Der Bundesbildungsbericht 2014 beschäftigt sich ausführlich mit Fragen des Hochschulzugangs und der Studienaufnahme (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Im online verfügbaren Tabellenteil des Bildungsberichts finden sich im Abschnitt F2 detaillierte Informationen zur Studienaufnahme von Jugendlichen, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erworben haben.

15.1 Zusammensetzung der Studienanfänger nach Art der Studienberechtigung

Tabelle 6 a schlüsselt die Studienanfänger der Jahre 2000 bis 2012 nach der Art der HZB auf. Der Anteil der Studienanfänger, die ihre HZB in einer (Berufs-)Fachschule oder Fachakademie erworben haben, stieg in diesem Zeitraum von 3,0 auf 5,1 Prozent. Der Anteil der Studienanfänger, die ihre HZB in einer Fachoberschule erwarben, stagnierte weitgehend (bei 7,7 Prozent im Jahr 2000 und 7,9 Prozent im Jahr 2012). Berücksichtigt man allerdings, dass die absolute Zahl der Studienanfänger sich in diesem Zeitraum von insgesamt 314.539 im Jahr 2000 auf 495.088 im Jahr 2012 um rund 60 Prozent erhöhte[81], wird deutlich, dass sich die Zahl der Studierenden mit beruflichem Schulabschluss in diesem Zeitraum von ca. 33.700 auf ca. 64.400 annähernd verdoppelte.

81 Daten aus Bundesbildungsbericht (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2014) Tab. F2-16web.

Der Anstieg der Quote der Studienanfänger mit berufsbildender HZB betraf sowohl die Universitäten als auch die Fachhochschulen (Tabelle 6 b und Tabelle 6 c).

Allerdings bewegte sich die Quote der Studienanfänger mit berufsbildender HZB mit 3,2 Prozent im Jahr 2012 an Universitäten auf einem sehr viel geringeren Niveau als die entsprechende Quote von 28,3 Prozent bei den Fachhochschulen.

Insgesamt begannen im Jahr 2012 rund 57.000 Absolventen einer berufsbildenden Schule (Fachschule, Berufsfachschule, Fachakademie, Fachoberschule) ein Studium an einer Fachhochschule.

Diese Statistiken verdeutlichen, dass Studierende mit einer beruflichen HZB sich sehr viel häufiger für ein Studium an einer Fachhochschule als an einer Universität entscheiden. Allerdings dürfte diese Präferenz weniger das Ergebnis einer bewussten Wahl der Hochschulform oder eines bestimmten Studienfaches als vielmehr durch den Erwerb der Fachhochschulreife an den beruflichen Schulen bedingt sein, die (abhängig vom Bundesland) gar kein oder lediglich ein fachlich affines Studium an einer Universität erlaubt.

Dass ein Studium an einer Universität durchaus auch für beruflich Qualifizierte von Interesse sein kann, wird deutlich, wenn man in Tabelle 6 b und Tabelle 6 c die Anteile der Studierenden betrachtet, die ihre HZB auf dem sogenannten „dritten Bildungsweg" erworben haben, d. h. entweder über eine Begabten- bzw. Zulassungsprüfung oder aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation (Studieren ohne Abitur).

TABELLE 6 A **Zusammensetzung der Studienanfänger 2000–2012 nach Art der Studienberechtigung (alle Hochschulformen ohne Verwaltungsfachhochschulen) in Prozent**

Art der Studienberechtigung	Insgesamt						
	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	68,6	63,8	65,1	64,4	62,8	65,0	62,1
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	3,0	4,6	4,9	5,2	5,4	4,9	5,1
Fachoberschule	7,7	9,1	7,9	8,2	8,5	7,8	7,9
Zweiter Bildungsweg (Abendgymnasien, Kollegs)	2,4	3,0	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4
Dritter Bildungsweg (beruflich Qualifizierte/Zulassungsprüfung)	0,6	1,0	1,1	1,4	2,0	2,3	2,6
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	15,7	17,0	16,0	15,7	16,3	15,2	17,4
Sonstiges und ohne Angabe	1,6	1,2	1,8	1,7	1,5	1,3	1,4

Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014), Tabelle F2-21web; basierend auf Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

TABELLE 6 B **Zusammensetzung der Studienanfänger 2000–2012 nach Art der Studienberechtigung (Universitäten) in Prozent**

Art der Studienberechtigung	Universitäten						
	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	76,1	74,1	74,2	74,4	72,7	74,5	70,7
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	0,9	1,6	1,2	1,3	1,3	1,2	1,4
Fachoberschule	0,8	1,0	0,9	1,2	1,5	1,6	1,8
Zweiter Bildungsweg (Abendgymnasien, Kollegs)	1,7	1,9	1,8	1,8	1,7	1,5	1,6
Dritter Bildungsweg (beruflich Qualifizierte/Zulassungsprüfung)	0,5	0,6	0,6	0,7	1,7	1,9	2,0
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	18,7	19,8	19,5	19,4	20,0	18,5	21,7
Sonstiges und ohne Angabe	0,9	0,7	1,4	0,9	0,8	0,6	0,6

Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014), Tabelle F2-21web; basierend auf Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

TABELLE 6 C **Zusammensetzung der Studienanfänger 2000–2012 nach Art der Studienberechtigung (Fachhochschulen) in Prozent**

Art der Studienberechtigung	Fachhochschulen						
	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	50,4	41,3	49,7	47,9	46,1	49,0	48,8
(Berufs-)Fachschule, Fachakademie	7,9	11,3	11,1	11,5	12,2	11,2	10,9
Fachoberschule	24,5	26,6	19,6	19,7	20,2	18,3	17,4
Zweiter Bildungsweg (Abendgymnasien, Kollegs)	4,3	5,5	5,1	5,6	6,2	6,3	6,2
Dritter Bildungsweg (beruflich Qualifizierte/Zulassungsprüfung)	1,1	2,0	1,9	2,6	2,6	3,0	3,4
Eignungsprüfung Kunst/Musik	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Ausländische Studienberechtigung (einschließlich Studienkolleg)	8,5	10,8	10,0	9,5	10,0	9,6	10,7
Sonstiges und ohne Angabe	3,3	2,4	2,4	3,1	2,8	2,5	2,6

Quelle: Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2014), Tabelle F2-21web; basierend auf Daten der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

TABELLE 7 **Deutsche Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung vor der Studienaufnahme nach Geschlecht und Art der Hochschule (WS 1985/86–2011/12)**

Winter-semester	Mit abgeschlossener Berufsausbildung insgesamt					Hochgerechnet auf die Grundgesamtheit
	Insgesamt	davon				
		Männer	Frauen	U	FH	
	In Prozent					Anzahl
1985/86	25	28	20	16	48	37.900
1987/88	28	31	25	19	53	47.400
1990/91	35	37	33	26	66	70.800
1992/93	37	40	33	25	68	74.500
1993/94	38	42	31	24	70	72.100
1994/95	35	40	28	23	63	64.100
1995/96	32	37	27	21	62	57.300
1996/97	30	35	25	18	62	55.700
1998/99	26	30	22	17	52	49.300
2000/01	25	28	22	15	51	54.600
2003/04	28	30	25	16	54	71.500
2005/06	25	29	21	12	51	61.200
2007/08	23	27	19	11	45	59.400
2009/10	27	31	23	14	48	82.300
2011/12	22	22	21	11	40	81.300

Quelle: Bildung in Deutschlang (2014) Tabelle F2-18web basierend auf Daten der DZHW-Studienanfängerbefragung, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik; eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

An Fachhochschulen betrug der Anteil solcher Studienanfänger mit nicht-traditioneller HZB im Jahr 2012 3,4 Prozent. Dem gegenüber stand ein Anteil von 2,0 Prozent Studienanfänger mit nicht-traditioneller HZB an Universitäten.

Auch beim dritten Bildungsweg liegt der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen deutlich höher als an den Universitäten. Allerdings fallen die Unterschiede deutlich geringer aus als bei den Absolventen beruflicher Schulen. Berücksichtigt man, dass sich 2012 insgesamt nur rund 40 Prozent aller Studienanfänger an Fachhochschulen einschrieben, so wählten in absoluten Zahlen ungefähr gleich viele Studienanfänger mit nicht-traditioneller HZB Fachhochschulen und Universitäten.

Insgesamt deuten die vorliegenden Zahlen darauf hin, dass sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten für Jugendliche, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erworben haben, attraktiv sein können. Insofern die rechtlichen Zugangsmöglichkeiten ein Studium an einer Universität möglich machen, können auch universitäre Studiengänge für die Zielgruppe der geplanten studienintegrierenden Ausbildung von Interesse sein.

15.2 Entwicklung der Zahl der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung an Fachhochschulen und Universitäten

Von der Art der HZB (Abitur, Fachabitur, nicht-traditionelle HZB etc.) muss der Abschluss einer beruflichen Qualifikation vor Beginn des Studiums unterschieden werden. 22 Prozent der Studienanfänger im WS 2011/12 hatten zuvor bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen, strebten also eine Doppelqualifikation an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Diese Gruppe von beruflich qualifizierten Studienanfängern umfasst sowohl Schulabsolventen, die ihre berufliche Qualifikation vor oder gleichzeitig mit dem Erwerb der HZB abgeschlossen haben, als auch Abiturienten, die nach dem Schulabschluss zunächst eine Ausbildung absolviert haben.

Die Quote der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung stieg von 25 Prozent Mitte der 80er-Jahre in den 90er-Jahren auf 35 Prozent (Höchststand im WS 94/95) an. Danach sank die Quote sukzessive bis auf einen Tiefstand von 22 Prozent im WS 2011/12 (vgl. Tabelle 7).

TABELLE 8 **Verteilung der Studienfachwahl nach Art der schulischen Vorbildung und beruflichen Qualifikation (BQ) gewichtete Spaltenanteile in Prozent**

	Allgemeinbildende Schule		Zweiter Bildungsweg	Berufliche Schule		Dritter Bildungsweg	Gesamt
	ohne BQ	mit BQ		ohne BQ	mit BQ		
Sprach- und Kulturwissenschaften, Sport	23	15	18	14	8	14	19
Rechtswissenschaften	6	4	7	2	3	4	5
Sozialwissenschaften/Sozialwesen	7	6	14	11	8	7	8
Wirtschaftswissenschaften	14	26	8	25	27	19	18
Mathematik/Naturwissenschaften	17	12	14	15	12	13	16
Medizin	6	12	7	2	4	6	6
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	2	3	3	2	2	3	2
Ingenieurwissenschaften	18	17	23	22	34	32	20
Lehramt	8	6	7	7	2	4	7

Quelle: Kamm/Spexard/Wolter (2016) basierend auf Daten der HISBUS-Befragung „Studium und Beruf“ 2013/14; eigene Darstellung. | BertelsmannStiftung

Die Verringerung des Anteils der Studienanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung muss allerdings abermals vor dem Hintergrund einer stark steigenden Zahl an Studienanfängern gesehen werden. Betrachtet man die absolute Zahl der Studierenden mit vorangegangener beruflicher Qualifikation, so ist eine Verdopplung seit Mitte der 80er-Jahre festzustellen (WS 1985/86: 37.900 vs. WS 2011/12: 81.300). Insgesamt scheint somit die Attraktivität eines Doppelabschlusses (Berufsausbildung und Hochschulstudium) deutlich zugenommen zu haben.

15.3 Fächerwahl von Studierenden mit berufsschulischer HZB

Kamm, Spexard und Wolter (2016) analysierten die Wahl der Studienfächer aufgeschlüsselt nach HZB und beruflicher Qualifikation. Diese Analyse basiert auf Daten der HISBUS-Befragung „Studium und Beruf“ aus den Jahren 2013 und 2014.

Bei den traditionellen Studierenden mit allgemeinbildendem Schulabschluss (i. d. R. Abitur) ohne Berufsausbildung lag die Studienfachgruppe „Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Sport“ an erster Stelle. 23 Prozent der Studierenden waren in einem Studiengang dieser Fächergruppe eingeschrieben. Danach folgten Ingenieurwissenschaften mit 18 Prozent, „Mathematik und Naturwissenschaften“ mit 17 Prozent und Wirtschaftswissenschaften mit 14 Prozent.

Die Studierenden, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erworben und bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten, wiesen eine deutlich abweichende Verteilung der gewählten Studienfächer auf. Hier lagen Ingenieurswissenschaften mit 34 Prozent klar an erster Stelle. Danach folgten Wirtschaftswissenschaften mit 27 Prozent und „Mathematik und Naturwissenschaften“ mit 12 Prozent.

Insbesondere Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften werden somit von Absolventen beruflicher Schulen sehr viel häufiger gewählt als von klassischen Abiturienten. Aber auch die relativ kleine Fachgruppe „Sozialwissenschaften und Sozialwesen“ wird von Absolventen beruflicher Schulen häufiger gewählt als von Absolventen allgemeinbildender Schulen. Zu den Faktoren, welche die Fachwahl der Schulabsolventen beeinflussen, liegen bislang keine empirischen Studien vor. So kann nur vermutet werden, dass die Fachwahl von Absolventen beruflicher Schulen durch das Kennenlernen bestimmter Berufe (z. B. im Rahmen von Praktika) beeinflusst wird und im Studium entsprechende Disziplinen belegt werden.

16 Für wie viele Jugendliche könnte das SiA-Modell interessant bzw. eine Alternative sein?

Wie in Abschnitt 15.2 dargestellt, hatten rund 22 Prozent der Studienanfänger im WS 2011/12 zuvor bereits eine Berufsausbildung absolviert. Etwa die Hälfte von ihnen hatte diese vor oder zusammen mit dem Erwerb der HZB abgeschlossen. Für diese Gruppe von rund 40.000 Studienanfängern, die ihre HZB in aller Regel an einer beruflichen Schule erworben haben, stellt das geplante Modell der studienintegrierenden Ausbildung eine attraktive Alternative zu den

bisherigen Bildungswegen dar. Einerseits besteht mit der studienintegrierenden Ausbildung die Möglichkeit, die von dieser Gruppe angestrebte Doppelqualifikation zu erreichen, andererseits gelingt dies in erheblich kürzerer Zeit, als wenn Berufsausbildung, Erwerb der HZB und Studium sukzessive absolviert werden.

Das SiA-Modell spricht potenziell noch zwei weitere Gruppen von Schülern an:

- Absolventen mit mittleren Bildungsabschlüssen, die eine Berufsausbildung anstreben und bislang keinen zusätzlichen Studienabschluss in Erwägung gezogen haben, könnten durch die studienintegrierte Ausbildung eine neue Bildungs- und Berufsoption erhalten. Im Jahr 2014 wurden insgesamt 523.201 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen (BMBF 2016 d). 42,8 Prozent dieser Auszubildenden verfügten über einen Realschulabschluss (BMBF 2016 d). Daraus ergibt sich für eine studienintegrierende Ausbildung eine potenzielle Zielgruppe von mehr als 200.000 Schülern jährlich.

- Auch Schüler an allgemeinbildenden Schulen, die bislang die allgemeine Hochschulreife anstrebten, um sich nach dem Abitur alle Optionen auf ein mögliches Studium oder auf eine Berufsausbildung offenzuhalten, könnten die studienintegrierende Ausbildung als Alternative zur gymnasialen Oberstufe wählen.

Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung könnte, wenn es flächendeckend umgesetzt wird, einen „dritten Weg“ zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung eröffnen. Eine konkrete Prognose zum Umfang der Zielgruppe eines solchen neuen Bildungswegs lässt sich nicht abgeben, da seine Einführung eine systemische Veränderung darstellt, die sowohl zu veränderten Bildungsentscheidungen im beruflichen als auch im allgemeinbildenden Schulsystem führen kann. Um das Potenzial an Schülern, die an einem solchen Bildungsweg interessiert sind, genauer abschätzen zu können, sind empirische Studien erforderlich.

Die limitierenden Faktoren für den Umfang der Inanspruchnahme der studienintegrierenden Ausbildung dürften sich insgesamt eher aus den Schwierigkeiten bei der Einrichtung entsprechender Angebote als aus der möglichen Nachfrage durch Schüler ergeben.

17 Welche Fachrichtungen werden von Jugendlichen, die ihre HZB an einer beruflichen Schule erwerben, potenziell am häufigsten in einer studienintegrierenden Ausbildung gewählt werden?

Basierend auf Auswertungen aus dem Bundesbildungsbericht 2014 (Tab. F2-20web) stellen die Autoren des Bundesbildungsberichts 2016 fest, dass insbesondere Studienanfänger, die vor oder zeitgleich mit dem Erwerb der HZB eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, häufig ein Studienfach mit hoher Affinität zur beruflichen Fachrichtung wählen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 127). Rund zwei Drittel der Studienanfänger, die bereits eine Ausbildung in einem Fertigungsberuf abgeschlossen haben, wählen einen ingenieurswissenschaftlichen Studiengang. Über 80 Prozent der Studienanfänger aus technischen Berufen wählen ingenieurwissenschaftliche oder mathematisch-naturwissenschaftliche Studiengänge. Jeweils mehr als die Hälfte der Studienanfänger aus den Bank- und Versicherungsberufen, den Organisations- und Verwaltungsberufen sowie der Warenkaufleute wählen hingegen wirtschaftswissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Studiengänge.

Das Potenzial der studienintegrierenden Ausbildung ergibt sich somit aus den Ausbildungsberufen der Jugendlichen, die über einen mittleren Schulabschluss verfügen.

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, wählen Studienanfänger mit einer HZB durch berufliche Qualifizierung bevorzugt ingenieurs- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer. Diese Studienfachgruppen korrespondieren besonders eindeutig mit entsprechenden Berufsgruppen. Eine dritte möglicherweise relevante Gruppe bilden Studiengänge im Bereich der Sozialwissenschaften und Pädagogik.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit sich neben der dualen Berufsausbildung auch schulische Berufsausbildungen (u. a. im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen) in das Modell der studienintegrierenden Ausbildung einbeziehen lassen. So forderte beispielsweise der Wissenschaftsrat (2012) eine Steigerung des Anteils der Pflegenden mit Hochschulabschluss auf 10 bis 20 Prozent. Eine solche angestrebte Akademisierung bestimmter Berufsgruppen könnte durch das SiA-Modell realisiert werden, ohne das bestehende System der beruflichen Bildung zu gefährden.

Fazit zur Öffnung der Hochschulen für Jugendliche ohne HZB im Rahmen des SiA-Modells

Dr. Wolfgang Müskens und Dr. Annika Maschwitz

Wenn eine flächendeckende erfolgreiche Implementierung gelingt, könnte das Modell der studienintegrierenden Ausbildung für eine Vielzahl von Jugendlichen hoch attraktiv sein, da es

- einen verkürzten Weg zum Studienabschluss verspricht,
- eine praxisorientierte Ausbildung mit einem theoretisch-reflexivem Hochschulstudium verbindet und
- der verbreiteten Motivation entgegenkommt, sich möglichst „alle Wege offen zu halten“ (vgl. Abschnitt 14).

Der hohen Attraktivität des SiA-Modells stehen große Herausforderungen bei der Implementierung entgegen, die sich sowohl aus der rechtlichen Situation und der Organisationsstruktur der Hochschulen als auch aus den Kompetenzen der angestrebten Zielgruppe der Jugendlichen ohne HZB ergeben.

Das Modell der studienintegrierenden Ausbildung (Euler/Severing 2016) sieht eine zweijährige Grundstufe vor, in der Ausbildungs- und Studieninhalte curricular verzahnt werden. Wesentliche Teile einer dualen Ausbildung werden absolviert und zugleich werden an einer Hochschule fachbezogene Studieninhalte vermittelt. Nach dem Abschluss der Grundstufe gibt es drei Anschlussoptionen:

a) **(nur) Berufsausbildung (Ausbildungsabschluss)**
Fortführung und Abschluss der dualen Berufsausbildung

b) **Integriertes Studium (Doppelabschluss)**
Fortführung der studienintegrierenden Ausbildung bis zu einem Doppelabschluss (Ausbildungs- und Bachelorabschluss), vergleichbar mit dem ausbildungsintegrierenden dualen Studium

c) **(nur) Studium (Bachelorabschluss)**
Fortführung des Studiums bis zu einem Bachelorabschluss

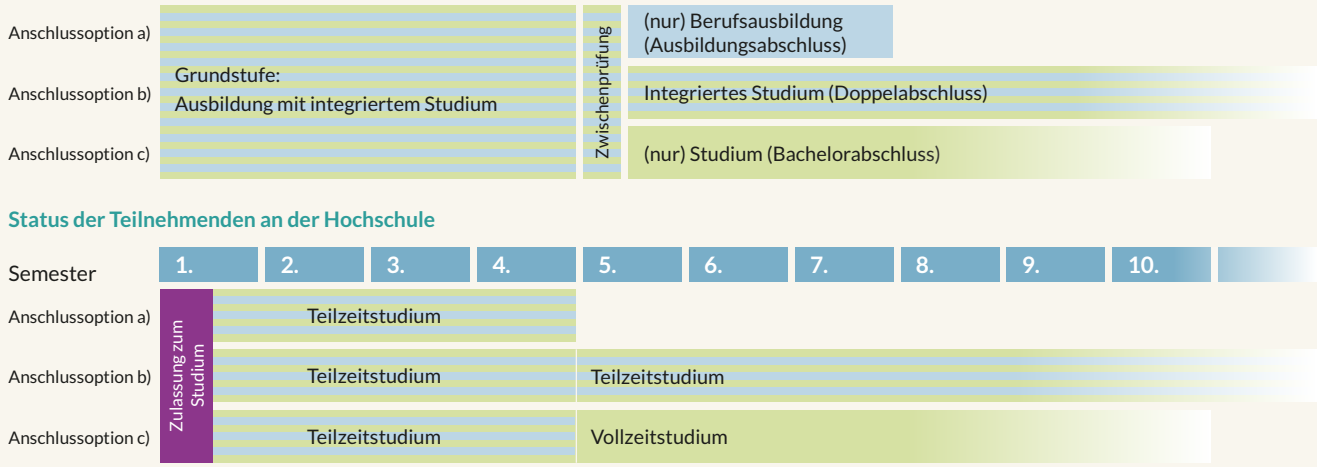
Aus hochschulrechtlicher Sicht stellt sich bei diesem Modell die Frage, an welcher Stelle die Immatrikulation der Jugendlichen ohne HZB erfolgen soll. Denkbar wäre eine Immatrikulation zu Beginn der Grundstufe (vgl. Abbildung 17), nach der Grundstufe (vgl. Abbildung 18) oder bei Einschlagen der Anschlussoption a) nach dem Ausbildungsabschluss (vgl. Abbildung 19). Alle Möglichkeiten sind jeweils mit spezifischen Vor- und Nachteilen verbunden.

Bei einer Immatrikulation der Jugendlichen ohne HZB zu Beginn der Grundstufe des SiA-Modells könnten diese unmittelbar damit beginnen, Kreditpunkte für das Studium zu erwerben (vgl. Abbildung 17). Sie würden die Studienmodule während der Ausbildung als Teilzeitstudierende belegen und wären somit regulär eingeschriebene Studierende, die alle Ressourcen der Hochschule nutzen könnten. Kaum überwindbare rechtliche Schwierigkeiten würden sich allerdings bei der Hochschulzulassung ergeben. Da die Zulassung nur auf Grundlage eines mittleren Schulabschlusses erfolgen würde, müsste die Schwelle für den hochschulrechtlich geregelten Hochschulzugang drastisch gesenkt werden.

Auch der Status von Teilzeitstudierenden kann mit erheblichen Problemen verbunden sein. Viele Hochschulen bieten diesen Status nur an, wenn in jedem Semester genau die Hälfte der Kreditpunkte eines Vollzeitstudierenden erworben wird (d. h. 15 KP pro Semester). Dieser hohe Studienumfang dürfte neben einer Ausbildung kaum zu bewältigen sein.

Die Möglichkeit einer Einschreibung der Jugendlichen ohne HZB nach dem Abschluss der Grundstufe (d. h. nach einer beruflichen Zwischenprüfung; vgl. Abbildung 18) löst einige der zuvor genannten Probleme, ist jedoch mit anderen Schwierigkeiten verbunden: Bei diesem Ansatz würden die Jugendlichen ohne HZB während der Grundstufe zunächst als Gasthörende oder Früh- bzw. Jungstudierende an Studienmodulen teilnehmen (vgl. Abschnitt 2).

ABBILDUNG 17 **SiA-Modell mit Immatrikulation am Beginn der Grundstufe**



Quelle: eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

Nach der Grundstufe und absolvierter beruflicher Zwischenprüfung würden die Teilnehmer bei der Anschlussoption **b) Integriertes Studium** als Teilzeitstudierende regulär am Studium teilnehmen (bis zum Doppelabschluss). Bei Anschlussoption **c) (nur) Studium** bis zu einem Bachelorabschluss würden sie in den Status eines Vollzeitstudierenden wechseln. In beiden Fällen könnten die Studienleistungen aus der Grundstufe nach der Immatri-kulation auf das Studium anerkannt/angerechnet werden (vgl. Abbildung 18).

Auch bei einer Immatrikulation nach der Grundstufe wäre es erforderlich, die bestehenden landesgesetzlichen Regelungen zum Hochschulzugang in erheblichem Maße zu liberalisieren. Es müsste eine für das Modell der studienintegrierenden Ausbildung passende Hochschulzugangsregelung in die Landeshochschulgesetze aufgenommen werden. Zuvor wäre allenfalls eine Implementierung auf der Grundlage von Erprobungsklauseln der Hochschulgesetze (vgl. Abschnitt 1) denkbar.

Für das Teilzeitstudium nach der Grundstufe des Modells (wie für Anschlussoption **b) Integriertes Studium** vorgesehen) ergeben sich die gleichen Schwierigkeiten wie beim ersten Ansatz: Hochschulen lassen häufig nur ein Teilzeitstudium im Umfang von genau 50 Prozent der Kreditpunkte eines Semesters zu – ein Umfang, der ausbildungsbegleitend nur schwer zu bewältigen sein dürfte.

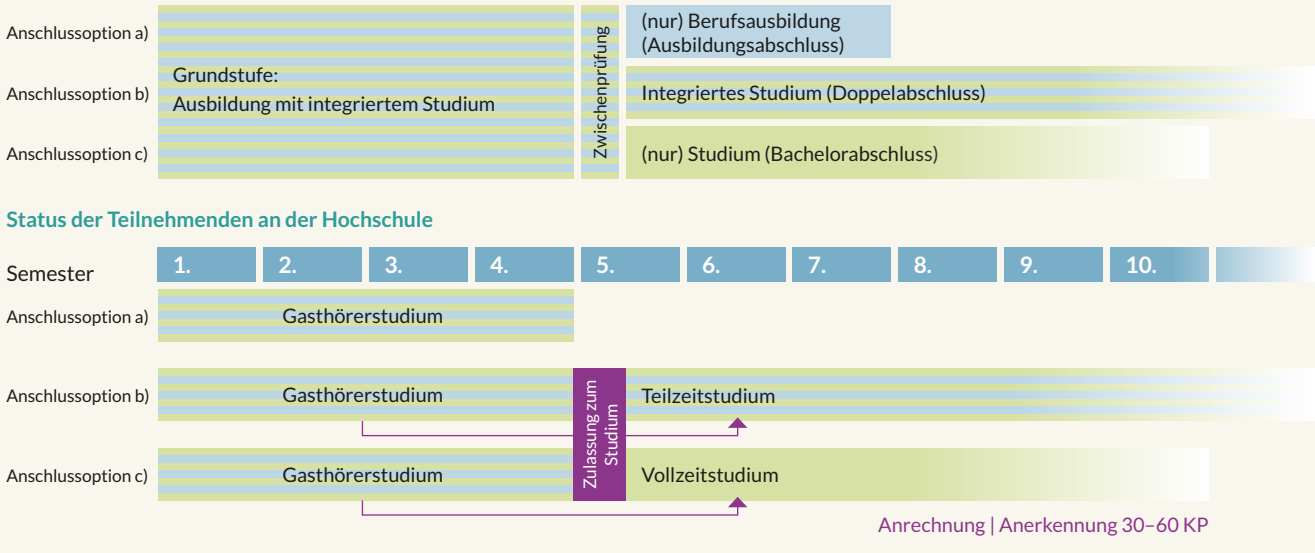
Insofern das Modell des Frühstudiums für die Teilnahme an Studienmodulen während der Grundstufe gewählt wird, wäre zu klären, inwieweit die Regelungen für das Frühstudium modifiziert werden könnten, sodass sie auch eine Teilnahme von Jugendlichen ohne HZB aus beruflichen Schulen erlauben.

Für die Teilnehmer, die sich nach Abschluss der Grundstufe und der beruflichen Zwischenprüfung für Anschlussoption **a) (nur) Berufsausbildung** entscheiden, bestünde die Möglichkeit der Immatrikulation der Jugendlichen ohne HZB nach Abschluss der Ausbildung (vgl. Abbildung 19).

Für den Studienzugang nach Abschluss der Ausbildung wäre nur insofern eine Änderung der LHGs erforderlich, als dass die bislang obligatorische Zeit einschlägiger Berufserfahrung entfallen müsste. Dies wäre aber unter der Voraussetzung, dass bereits ein Teil der Studienmodule im Status der Frühstudierenden/Gasthörer erfolgreich absolviert wurde, eine plausible Ergänzung der bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs. Der Umfang des Frühstudiums während der Ausbildung könnte bei diesem Modell je nach Studiengang angepasst und nach Maßgabe der Studierbarkeit bemessen werden.

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung könnten nicht nur die bereits im Frühstudium erfolgreich absolvierten Studienmodule für das Studium anerkannt werden, sondern auch Kenntnisse und Fähigkeiten angerechnet werden, die innerhalb der eigentlichen Ausbildung erworben wurden, insofern sie nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind zu Teilen des Studiums. Durch die kombinierte Anerkennung und Anrechnung könnte sich der Studienumfang bis zur Hälfte reduzieren, sodass z. B. bei einem 180-KP-Stu-

ABBILDUNG 18 **SiA-Modell mit Immatrikulation nach der Grundstufe**



Quelle: eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

dium ggf. nur noch 3 Semester Vollzeitstudium nach Abschluss der Ausbildung verblieben.

Unabhängig davon, welcher Ansatz hinsichtlich des Studienzugangs gewählt wird, stellt sich die Frage nach der Studierbarkeit (vgl. Abschnitt 9.2) bzw. nach der Belastung der Jugendlichen ohne HZB durch die doppelte Anforderung von Ausbildung und Studium. Die Kreditpunkte des Bologna-Systems geben Auskunft über die Arbeitsbelastung für Studierende (den sogenannten „Workload"). Geht man beispielsweise davon aus, dass während eines Ausbildungsjahrs 30 KP erworben werden sollen, so entspricht dies einem Workload von 900 Zeitstunden, d. h. etwa vier Stunden täglich. Es erscheint kaum plausibel, dass ein solcher Lernzeitumfang ausbildungsbegleitend absolviert werden kann.

Um einerseits durch eine möglichst hohe Anrechnung die Studiendauer überschaubar zu halten, andererseits aber auch die Studierbarkeit des SiA-Modells zu gewährleisten, sollte daher nach Möglichkeit auch eine Anrechnung der Lernergebnisse der Ausbildung auf das Studium erfolgen. In einigen Bereichen, in denen sich Studien- und Ausbildungsinhalte stark überschneiden, könnte dies bereits jetzt geschehen. In anderen Bereichen ist es u. U. erforderlich, dass in Absprache mit berufsbildenden Schulen und Arbeitgebern die Anforderungen und Lerninhalte der Ausbildung an das Studium angepasst werden.

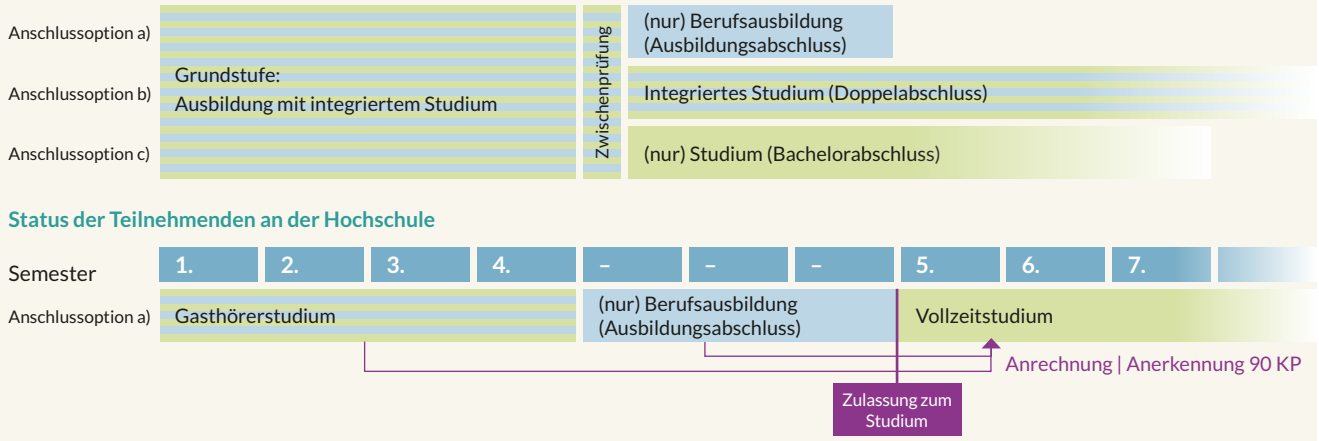
Kaum Probleme dürften sich aus der fehlenden Geschäftsfähigkeit der jugendlichen Studierenden ergeben, da bereits jetzt Minderjährige an den Hochschulen studieren. Als problematisch könnte sich jedoch die voraussichtlich geringe Studierfähigkeit der Jugendlichen ohne HZB erweisen (vgl. Abschnitt 9.1).

Entscheidend für den Erfolg des Modells der studienintegrierenden Ausbildung dürften daher umfassende Angebote zur Beratung, Unterstützung und Begleitung der Jugendlichen während des Studiums sein. Solche Angebote betreffen in erster Linie die Studieneingangsphase (vgl. Abschnitt 10 und 11). Darüber hinaus sollten aber auch Tutoring-/Mentoring-Angebote (vgl. Abschnitt 12) für die spezielle Zielgruppe zur Verfügung stehen.

Die organisatorisch und rechtlich komplexe Verbindung von (dualer) Ausbildung und Studium erfordert ein dauerhaftes (Projekt-)Management an den Hochschulen, das u. a. folgende Anforderungen bewältigen muss:

- Zeitliche Abstimmung der Studienmodule mit den Berufsschulen bzw. Arbeitgebern (vgl. Abschnitt 7.2)
- Ggf. Organisation von zeitlich flexiblen Online- und Blended-Learning-Studienangeboten (vgl. Abschnitt 13)
- Beratung der Studierenden über Studienanforderungen und -ablauf (vgl. Abschnitt 7.3)
- Information der Lehrenden und hochschulinterne Kommunikation des SiA-Modells (vgl. Abschnitt 7)

ABBILDUNG 19 **SiA-Modell mit Immatrikulation nach Abschluss der Ausbildung**



Quelle: eigene Darstellung.

BertelsmannStiftung

- Entwicklung studienvorbereitender und -unterstützender Maßnahmen in der Studieneingangsphase (vgl. Abschnitt 10)
- Organisation eines studienbegleitenden Tutoring-/Mentoring-Programms für die Jugendlichen ohne HZB (vgl. Abschnitt 12)
- Unterstützung bei der Anrechnung bzw. Anerkennung von Lernergebnissen, die innerhalb oder während der Ausbildung erworben wurden (vgl. Abschnitt 4)
- Unterstützung der Lernenden bei der Studienfinanzierung (ggf. durch Stipendien oder Bildungskredite) (vgl. Abschnitt 7.6)
- Finanzmanagement des Vorhabens (insb. Einwerbung von Ressourcen für studienunterstützende Maßnahmen)

Insbesondere während der Implementierungsphase des Modells müssten den Hochschulen für die o. a. Aufgaben besondere Fördermöglichkeiten zur Verfügung stehen.

Die höheren Lehrkapazitäten an Fachhochschulen (vgl. Abschnitt 3) und die bessere Studierbarkeit aus Sicht der Lernenden (vgl. Abschnitt 9.2) spricht dafür, das Modell der studienintegrierenden Ausbildung zunächst auf die Fachhochschulen zu fokussieren. Allerdings zeigt Abschnitt 15.1, dass auch Studiengänge an Universitäten für Jugendliche, die einen Doppelabschluss anstreben, attraktiv sein können – insofern man ihnen die Möglichkeit gibt, sich dort einzuschreiben. Um das Modell nicht von vorneherein hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Fächerspektrums einzuschränken, sollte daher in Erwägung gezogen werden, neben Fachhochschulen auch ausgewählte Universitäten, die eine Öffnung ihrer Studiengänge anstreben, in das Modellvorhaben aufzunehmen.

Die zunehmenden technischen sowie soziale und personale Kompetenzen erfordernden Anforderungen an Absolventen beruflicher Ausbildungen und die gesteigerte Nachfrage der Arbeitgeber nach hybriden (praktisch-beruflich und reflexiv-theoretischen) Kompetenzen der Beschäftigten sprechen für eine Integration von beruflichem und hochschulischem Lernen. Das SiA-Modell bietet hierfür erstmals einen umfassenden bildungssystematischen Ansatz, der es Lernenden ermöglichen kann, den individuellen Bildungsweg erfahrungsbasiert zu gestalten. Insofern es gelingt, die vielfältigen Herausforderungen einer Implementierung im bestehenden Bildungssystem zu bewältigen, könnte durch das Modell ein flexibler „dritter Weg“ zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschule geschaffen werden, der dazu beiträgt, die häufig beklagte Kluft zwischen den Teilsystemen des deutschen Bildungssystemsystems zu überwinden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Münster: Bertelsmann. http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014 [10.11.2016].

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen, 34. 13–27.

Baethge, M./Cordes, A./Donk, A./Kerst, C./Leszczensky, M./Meister, T./Wieck, M. (2014). Neue Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Studien zum deutschen Innovationssystem.

Banscherus, U./Bernhard, N./Graf, L. (2016). Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge. http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12498.pdf [26.08.2016].

Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen: Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (83).

Berk, I. van den/Schultes, K./Stolz, K. (2015). Wie Studierende gut durch das Studium kommen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW Baden-Württemberg (Hrsg.). b&w – bildung und wissenschaft, 4. 34–37.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016 a). Das BAföG. Welche Ausbildung ist förderungsfähig? https://www.bafög.de/de/welche-ausbildung-ist-foerderungsfaehig--369.php [26.08.2016].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016 b). Bildungskredit. Wer kann den Bildungskredit bekommen? https://www.bafög.de/de/wer-kann-den-bildungskredit-bekommen--174.php [26.08.2016].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016 c). Aufstiegsstipendium. Studieren mit Berufserfahrung. https://www.bmbf.de/pub/Aufstiegsstipendium.pdf [26.08.2016].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016 d). Berufsbildungsbericht 2016. https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2016.pdf [14.11.2016].

Bosse, E./Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen in der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5). 41–62.

Brändle, T./Lengfeld, H. (2015). Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? In: Institut für Soziologie der Universität Leipzig (Hrsg.): Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie der Universität Leipzig (66).

Brändle, T./Ordemann, J. (2014). Studierfähigkeit und die Aufnahmeprüfung von Studierenden ohne Abitur am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. https://www.universitaetskolleg.de/projekte/tp29/tp29media/braendle-ordemann-2014-studierfaehigkeit-und-aufnahmepruefung.pdf [24.08.2016].

Burchert, H./Müller, C. (2012). Der Erfolg beruflich qualifizierter Studierender an Fachhochschulen. BIBB-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), (5). 52–55.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Center für lebenslanges Lernen (2016): Bachelor of Business Administration, Modulablauf. http://www.bba.uni-oldenburg.de/14907.html [02.11.2016].

CHE – Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (ohne Jahr). Studieneingangsphase. CHE-Ranking MethodenWiki. http://www.che-ranking.de/methodenwiki/index.php/Studieneingangsphase [23.11.2016].

CHE – Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2014). Quantitative Entwicklung in den Bundesländern. http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/

information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern/ [24.08.2016].
CHE – Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2015). CHE-Studienkredit-Test 2015. 31 Studienkredite und Bildungsfonds im Vergleich. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_185_Studienkredit_Test_2015.pdf [26.08.2016].
CHE – Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2016 a). Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. Stetig steigende Studienplatznachfrage. http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/ [24.08.2016].
CHE – Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2016 b). Besonders nachgefragte Hochschulen. http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/Besonders-nachgefragte-Hochschulen/ [24.08.2016].
Destatis – Statistisches Bundesamt (2016): Studierende insgesamt nach Bundesländern und tiefer gegliederten Angaben. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html [09.09.2016].
Euler, D./Severing, E. (2016). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Modell einer studienintegrierenden Ausbildung. Praxis gestalten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Freitag, W. K. (2012). Zweiter und dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Hans-Böckler-Stiftung.
Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. Empirische Pädagogik, 9 (2). 115–153.
Friedrich, H. F./Mandl, H. (1990). Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 3. 197–218.
Friedrich, H. F./Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.). Lern- und Denkstrategien. Göttingen: Hogrefe. 3–54.
Friedrich, H. F./Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.). Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D. Praxisgebiete, 1 (4). Göttingen: Hogrefe. 237–293.
Görlich, S. (2006). Fundierung und Integration von E-Learning-Komponenten in die Präsenzlehre. Dissertationsschrift Justus-Liebig-Universität Gießen.
Günther, W. et al. (1980). Befähigung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Über den Studienerfolg von „Immaturen und Abiturienten". In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.). Materialien und Manuskripte zum Zweiten Bildungsweg. Hannover.
Hanft, A. (2008). Verantwortung für die Institution: Hochschulleitungen zwischen Führung und Management. In: Kehm, B./Mayer, E./Teichler, U. (Hrsg): Hochschulen in neuer Verantwortung – strategisch, überlastet, divers? Bonn. 203–207.
Hanft, A./Brinkmann, K. (2013). Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.). Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. 208–222.
Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Band 2. Münster: Waxmann.
Hanft, A./Müskens, W. (2013). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen – Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. 223–234.
Hartung, D./Krais, B. (1990). Studierende, die aus dem Beruf kommen. Auswirkungen von Praxiserfahrungen auf Studium und akademische Berufstätigkeit. In: Kluge, N./Scholz, W. D./Wolter, A. (Hrsg.). Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem. 117–160.
Hochschulmarketingkampagne „Mein Campus von Studieren in Fernost" (2016). https://www.bmbf.de/files/Anlage_1_Studieren_in_Fernost_Factsheet_FINAL.pdf, S. 2 [09.09.2016].
Hotter, W. (2014). Vom Werkmeister zum Hochschul-Master. Nicht-traditionelle Hochschulzugänge auf dem Prüfstand. In: Schneeberger, A. (Hrsg.). Das Versprechen der sozialen Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at, 21. 07-1-07-6.
HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Die Europäische Studienreform in Deutschland. Empfehlungen zur weiteren Umsetzung. https://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_finale_19.11.2013.pdf [02.02.2017].
HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016 a). Schnupperstudium – einfach mal ausprobieren. http://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl/studieren-auf-probe/schnupperstudium.html [28.08.2016].
HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016 b). Schülerstudium – parallel zur Schule studieren. http://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-

studienwahl/studieren-auf-probe/schuelerstudium.html [28.08.2016].

Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? In: Journal of Technical Education, 2 (1). 30–53.

Kamm, C./Spexard, A./Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen – Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", Band 1. Münster: Waxmann. 165–196.

KMK – Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [25.11.2016].

KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in Deutschland (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [25.11.2016].

KMK – Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [25.11.2016].

Kraft, S. (2003). Blended-Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlehre. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H./Weinberg, J. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele, 49. Bielefeld: Bertelsmann. 43–51.

Kröpke, H. (2014). Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung. In: Lenzen D./Fischer H. (Hrsg.): Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften, 5. 21–29.

Meusburger, K./Staubmann, H. (2010). Vom Pflegehelfer zum Primar: eine Studie über Berufsmatura und Studienberechtigungsprüfung. Innsbruck: University Press.

MWK Baden-Württemberg – Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2012). Land fördert innovative Lehrkonzepte in der Studieneingangsphase mit sechs Millionen Euro. Pressemitteilung vom 10.08.2012. http://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-foerdert-innovative-lehrkonzepte-in-der-studieneingangsphase-mit-sechs-millionen-euro-1/ [23.11.2016].

Nickel, S. (2014). Studieren ohne Abitur – Trendanalyse und Unterstützungsangebot. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/3_Nickel_F2Praesentation_BIBB_140818.pdf [24.08.2016].

Nixdorf Stiftung (2014). Förderprojekt Hochschulreform – Innovative Studieneingangsphase. http://www.stiftung-westfalen.de/index.php?id=127 [23.11.2016].

Otto, A./Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr" – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: Wolter, A./Banscherus, U./ Kamm, C. (Hrsg.). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", Band 1. Münster: Waxmann. 197–224.

Parsons, T./Platt, G. M. (1956). The American University. Cambridge, Mass. (deutsch 1973: Die amerikanische Universität. Neuwied).

Paulus, C. (2012). Virtuelle Lehre im Lehramtsstudium und ihre Nutzung. http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2012/4934/ [23.11.2016].

Quehl, W. (1976). Die Prüfungsleistungen der Nichtabiturienten an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, Dissertationsschrift, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014). Studienorganisation und studentische Orientierung. 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf [23.11.2016].

Richter, G. (1995). Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium, Dissertationsschrift. Universität Osnabrück.

Schneider, H./Franke, B. (2014). Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten – Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule 6. Hannover: DZHW. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201406.pdf [09.11.2016].

Scholz, W.-D./Wolter, A. (1986). Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 23. Bad Honnef: Bock. 19–125.

Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Füllgraf, B./Mees, U./Maydell, J. (1986). Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Studien zu Bildung und Wissenschaft: Vol. 23. Bonn.

Solzbacher, C. (2008). „Frühstudium – Schüler an die Universität". https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files//dts-library/materialien/pdf/evaluierung_fruehstudium.pdf [28.08.2016].

Steffens, I./Michaelis-Assmann, B. (1978). Zur sozialen Determination von Prüfungsleistungen. Eine empirische Untersuchung von Daten aus der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Hannover.

Stenzel, A./Knust, H. H. (1968). Abiturienten und Nichtabiturienten im Studium an der Pädagogischen Hochschule und im Lehrerberuf. Flensburg.

Stöter, J./Bullen, M./Zawacki-Richter, O./ Prümmer, C. von (2014). From the back door into the mainstream – learner characteristics in the context of lifelong learning. In: Zawacki-Richter, O./Anderson, T. (Hrsg.). Online distance education – Towards a research agenda. Athabasca, Edmonton, Canada: Athabasca University Press.

Straka, G. A./Nenninger, P./Spevacek, G./Wosnitza, M. (1996). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells. In: Beck, K./Heid, H. (Hrsg.). Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung: Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 13. 150–162.

Streblow, L./Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hrsg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe. 352–364.

Teichler, U./Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf [25.08.2016].

Weinert, F. E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe. 1–48.

Wissenschaftsrat (2014). Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf [25.11.2016].

Zawacki-Richter O. (2015). Ansätze Internetgestützten Lernens. Methoden und Modelle des E-Learning. Studienmaterial des berufsbegleitenden Studiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Oldenburg: Center für lebenslanges Lernen (C3L).

Zawacki-Richter, O./ Prümmer, C. von/Stöter, J. (2015): Open Universities: Offener Zugang zur Hochschule in nationaler und internationaler Perspektive. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37. 1/2015. 8–25.

Zimmerman, B. J./Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82 (1). 51–59.

Anhang[82]

Baden-Württemberg

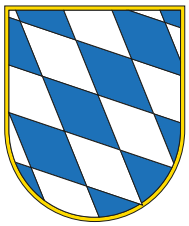
Landeshochschulgesetz:
http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

Schüler	§ 64	(2) Schülerinnen und Schüler, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, können im Einzelfall berechtigt werden, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, Studien- und Prüfungsleistungen sowie entsprechende Leistungspunkte zu erwerben und einzelne Studienmodule zu absolvieren. Ihre erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen werden bei einem späteren Studium anerkannt, wenn die fachliche Gleichwertigkeit gegeben ist.
Erprobung	§ 58	5. [...] das Wissenschaftsministerium kann im Einvernehmen mit dem Kultusministerium, dem Finanz- und Wirtschaftsministerium, dem Ministerium für Ländlichen Raum und Verbraucherschutz sowie dem Sozialministerium durch Rechtsverordnung weitere Voraussetzungen für die Feststellung der Gleichwertigkeit festlegen sowie sonstige berufliche Fortbildungen gleichstellen, [...]
Gasthörer	§ 64	(1) Wer eine hinreichende Bildung oder künstlerische Eignung nachweist, kann zur Teilnahme an einzelnen curricularen Lehrveranstaltungen zugelassen werden (Gasthörerstudium), sofern ausreichende Kapazität vorhanden ist. Gasthörerinnen und Gasthörer werden zu Prüfungen nicht zugelassen. Im Gasthörerstudium erbrachte Studienleistungen werden im Rahmen eines Studiengangs nicht anerkannt.
Gasthörer-Beispiel http://www.uni-heidelberg.de/md/ studium/download/mblatt_gasthoerer.pdf [09.09.2016]	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	Um sich als Gasthörer/-in anzumelden, bedarf es keiner besonderen Qualifikation. Ein besonderer Schulabschluss ist nicht erforderlich (s. Landeshochschulgesetz § 64). Bitte beachten Sie, dass Sie als Gasthörer/-in nur an Vorlesungen teilnehmen dürfen (sofern ausreichende Kapazität vorhanden ist), nicht jedoch an Seminaren und Praktika. [...] Weiterhin dürfen keine Fächer, die mit einem Numerus Clausus belegt sind, als Gasthörer/-in gehört werden.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Baden-Wuerttemberg [09.09.2016]

Verordnung der Landesregierung über die Lehrverpflichtungen an Universitäten, pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO)
http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=LVerpflV+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

82 Stand der für die einzelnen Bundesländer zitierten Landeshochschulgesetze jeweils September 2016.



Bayern

Landeshochschulgesetz:
http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1 [09.09.2016]

Schüler	§ 43	(3)[1]Schülern und Schülerinnen, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, kann im Einzelfall genehmigt werden, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen sowie Studien und Prüfungsleistungen zu erbringen.[2] Art. 63 Abs. 1 Satz 2 gilt entsprechend.
Erprobung	–	–
Gasthörer	§ 50	Für Gaststudierende gelten Art. 42 bis 49 mit folgenden Maßgaben: 1. Durch Rechtsverordnung kann bestimmt werden, dass eine Immatrikulation auch mit anderen als den in Art. 43 bis 45 genannten Qualifikationen erfolgen kann; 2. Art. 49 Abs. 2 Nr. 3 und Abs. 3 sind nicht anzuwenden; 3. Art. 44 Abs. 3 gilt mit Ausnahme des Erfordernisses der Hochschulreife für Hochschulen übertragene nicht akademische Ausbildungen im Sport entsprechend; 4. das Ablegen von Prüfungen ist im Rahmen eines Gaststudiums nicht zulässig.
Gasthörer-Beispiel https://www.uni-bamberg.de/studium/interesse/studienformen/gaststudium/ [09.09.2016]	Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Wer kann ein Gaststudium aufnehmen? Wer sich in einzelnen Wissensgebieten weiterbilden will, ohne Scheine, Prüfungen oder einen Abschluss anzustreben, kann Gaststudierende oder Gaststudierender an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg werden. Voraussetzung für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen ist dabei die allgemeine Hochschulreife (z. B. Abitur) oder die mittlere Reife.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Bayern [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Universitäten, Kunsthochschulen und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LUFV)
http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLUFV [09.09.2016]

Berlin

Landeshochschulgesetz:
http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true [09.09.2016]

Schüler	§ 10 Verweis auf Satzungen	Beispiele unter: https://www.bildung-und-begabung.de/begabungslotse/laender-special/laender-special-berlin/zusatzkurse-akademien/angebote-an-universitaeten [09.09.2016]
Erprobung	§ 7 (§ 7 a mit Verweisen auf Organisation)	Die Hochschulreform ist eine gemeinsame Aufgabe der Hochschulen und der zuständigen staatlichen Stellen. Hierzu gehören auch die Entwicklung und Erprobung neuer Strukturen, Organisationsformen und Studiengänge an den Hochschulen und die fachbezogene und fächerübergreifende Förderung der Hochschuldidaktik.
Gasthörer	§ 10	(6) Durch Satzung sind weiter zu regeln […] 5. Gasthörerschaft und Nebenhörerschaft
Gasthörer-Beispiel https://www.hu-berlin.de/de/studium /beratung/merk/gastnebn_html [09.09.2016]	Humboldt-Universität zu Berlin	Als Gasthörer/-in müssen Sie kein Abitur nachweisen. Sie können keine Prüfungen ablegen. Es ist jedoch möglich, Leistungsnachweise zu erwerben, falls diese vorgesehen sind. Darauf wird vermerkt, dass sie im Rahmen einer Gasthörerschaft erbracht wurden. Leistungen aus einer Gasthörerschaft können nicht für ein Studium an der HU anerkannt werden (d. h. sie sind keine Möglichkeit, den Numerus clausus zu umgehen oder einen Studienabschluss zu erlangen).

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Berlin [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO)
http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrVPflV+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

Brandenburg

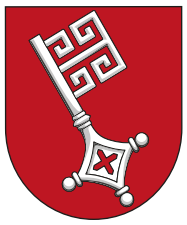
Landeshochschulgesetz:
http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg_2016 [09.09.2016]

Schüler	§ 9	(7) Schülerinnen und Schüler, die nach einer einvernehmlichen Beurteilung von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, können außerhalb des Immatrikulationsverfahrens nach § 14 Absatz 1 als Juniorstudierende eingeschrieben werden. Sie erhalten damit das Recht, Module zu absolvieren, Studien- und Prüfungsleistungen zu erbringen und Leistungspunkte zu erwerben. Die nachgewiesenen Studien- und Prüfungsleistungen sowie Leistungspunkte sind bei einem späteren Studium nach Maßgabe der fachlichen Gleichwertigkeit anzuerkennen. § 14 Absatz 3 Satz 1 Nummer 5, Absatz 5 Satz 2 Nummer 4 und § 15 gelten entsprechend. Das Nähere können die Hochschulen in einer Satzung regeln.
Erprobung	–	–
Gasthörer	–	Taucht im Gesetz so nicht auf, wird aber de facto über Satzungen und Immatrikulationsordnungen an den Hochschulen geregelt. http://www.mwfk.brandenburg.de/sixcms/detail.php/721637 [09.09.2016]
Gasthörer-Beispiel http://www.uni-potsdam.de/studium/studienangebot/gasthoerer-nebenhoerer.html [09.09.2016]	Universität Potsdam	Wer an keiner Hochschule immatrikuliert ist, keinen formalen Abschluss anstrebt und dennoch Lehrveranstaltungen besuchen möchte (maximal 8 SWS pro Semester), kann sich als Gasthörer an der Universität Potsdam registrieren lassen. Die Gasthörerschaft kann zu Semesterbeginn im Studierendensekretariat beantragt werden. Gasthörer benötigen die Zustimmung des Lehrenden, um an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, und zahlen eine Gasthörergebühr. Während einer Gasthörerschaft können keine Leistungen erworben werden. Folglich ist eine Gasthörerschaft nicht auf ein Studium anrechenbar.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Brandenburg [09.09.2016]

Verordnung über den Umfang der Lehrverpflichtung des hauptberuflich tätigen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den staatlichen Hochschulen des Landes Brandenburg (Lehrverpflichtungsverordnung – LehrVV)
https://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-212752 [09.09.2016]

Bremen

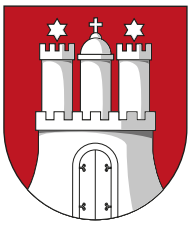


Landeshochschulgesetz:
https://beck-online.beck.de/default.aspx?vpath=bibdata\ges \BremHG\cont\BremHG.htm&mode=all [09.09.2016]

Schüler	§ 33	(10) Schülern und Schülerinnen, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besonders begabt sind, kann im Einzelfall genehmigt werden, ohne Hochschulzugangsberechtigung und ohne Immatrikulation an Lehrveranstaltungen teilzunehmen sowie Studien- und Prüfungsleistungen zu erbringen, die bei einem späteren einschlägigen Studium nach Maßgabe der Prüfungsordnungen anerkannt werden.
Erprobung	–	–
Gasthörer	§ 41	(2) Die Hochschulen können Bewerber und Bewerberinnen, die nicht Studierende sind, als Gasthörer oder Gasthörerinnen zu Maßnahmen und Veranstaltungen der Weiterbildung oder jeweils für die Dauer eines Semesters zu einzelnen Lehrveranstaltungen zulassen. (3) Das Nähere bestimmen die Immatrikulationsordnungen.
Gasthörer-Beispiel http://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/weiterbildung/senioren_dokumente/Hinweise_zum_Antrag_auf_Zulassung_als_Gasthoerer.pdf [09.09.2016]	Universität Bremen	Die Universität kann Bewerber/-innen, die nicht Studierende sind, als Gasthörer/-innen für die Dauer eines Semesters zu einzelnen Lehrveranstaltungen zulassen, sofern dadurch das Studium der ordentlich Studierenden nicht beeinträchtigt wird. Eine Immatrikulation der Gasthörer/-innen erfolgt nicht. Gasthörer/-innen können keine Scheine erwerben.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Bremen [09.09.2016]

Verordnung über den Umfang und den Nachweis der Erfüllung der Lehrverpflichtung an staatlichen Hochschulen (Lehrverpflichtungs- und Lehrnachweisverordnung - LVNV)
http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.86898.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d#jlr-HSchulLehrpflVBRrahmen [09.09.2016]



Hamburg

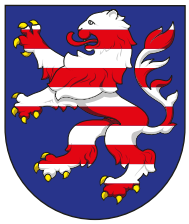
Landeshochschulgesetz:
http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs [09.09.2016]

Schüler	§ 40	(4) Schülerinnen oder Schüler, die besondere Begabungen aufweisen, können in Einzelfällen als Frühstudierende ohne Hochschulzulassung und Immatrikulation zu bestimmten Lehrveranstaltungen und Prüfungen zugelassen werden. Ihre Studien- und Prüfungsleistungen werden bei einem späteren Studium angerechnet.
Erprobung	–	–
Gasthörer https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/formulare-informationsmerkblaetter/formulare-antraege/gasthoerer ordnung.pdf [09.09.2016]	Qua Satzung/ Ordnung	§ 6 Stellung als Gasthörer (1) Gasthörer erhalten bei der Zulassung einen Ausweis, der beim Besuch der Universität Hamburg auf Verlangen vorzuzeigen ist. (2) Gasthörer sind nicht Studierende der Universität Hamburg. Sie können die den Studierenden bereitgestellten Sozialleistungen nicht in Anspruch nehmen. (3) Gasthörer sind nicht berechtigt, Prüfungen abzulegen.
Gasthörer-Beispiel https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot / gasthoerer.html [09.09.2016]	Universität Hamburg	An Vorlesungen können Gasthörer uneingeschränkt teilnehmen. Für die Teilnahme an allen übrigen Lehrveranstaltungen (Seminare, Übungen, Sprachlehrveranstaltungen, Praktika etc.) ist die Einwilligung des jeweiligen Dozenten einzuholen (vgl. § 7 Abs. 1 Satz 2 der Gasthörerordnung). Dies erfolgt jeweils in der ersten Veranstaltung auf dem Belegbogen, der zusammen mit dem Antrag eingereicht werden muss. Legt der Bewerber diese Einwilligung nicht bei der Antragstellung vor, wird die Zulassung als Gasthörer versagt.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Hamburg [09.09.2016]

Lehrverpflichtungsverordnung für die Hamburger Hochschulen (LVVO)
http://www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-LVerpflVHA2004rahmen [09.09.2016]

Hessen

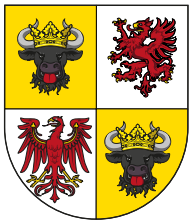


Landeshochschulgesetz:
http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html#lawid:3917776,1 [09.09.2016]

Schüler	§ 54	(5) Die Hochschule kann besonders begabten Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen gestatten. Die Studienzeiten und dabei erbrachte Prüfungsleistungen werden auf Antrag anerkannt.
Erprobung	§ 54	(6) 3Die für das Hochschulwesen zuständige Ministerin oder der hierfür zuständige Minister regelt durch Rechtsverordnung den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber. 4Darin können zur Erprobung neuer Wege des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte Modellversuche an den Hochschulen des Landes geregelt werden.
Gasthörer	§ 55	(2) [1]Gasthörerinnen und Gasthörer werden von der Hochschule im Rahmen der vorhandenen Studienmöglichkeiten zugelassen. [2]Der Nachweis der Qualifikation nach § 54 ist nicht erforderlich. [3]Die Hochschule erhebt je nach Inanspruchnahme von Lehrveranstaltungen Gebühren in Höhe von 50 bis 500 Euro für jedes Semester. [4]§ 17 des Hessischen Verwaltungskostengesetzes gilt entsprechend. (3) Die für das Hochschulwesen zuständige Ministerin oder der hierfür zuständige Minister regelt durch Rechtsverordnung das Verfahren der Immatrikulation, Rückmeldung, Beurlaubung, Exmatrikulation und der Zulassung als Gasthörerin oder Gasthörer und Teilzeitstudierende oder Teilzeitstudierender einschließlich der Fristen sowie die Aufbewahrungszeiten für die Unterlagen, die für den Nachweis eines Studiums oder einer Prüfung von Bedeutung sind.
Gasthörer-Beispiel https://www.h-da.de/fileadmin/h_da/Studium/Studienangebot/Gasthoeren/antrag_gasthoerer_pc.pdf [09.09.2016]	Hochschule Darmstadt	Gasthörerinnen oder Gasthörer sind berechtigt, die im Gasthörerschein aufgeführten Lehrveranstaltungen oder Studienangebote wahrzunehmen und in diesen Leistungsnachweise, die keine Prüfungsleistungen im Sinne des Prüfungsrechts sind, zu erwerben. Sie sind nicht berechtigt, an Vor-, Zwischen- und Abschlussprüfungen, Modul- oder sonstigen in Prüfungsordnungen vorgeschriebenen studienbegleitenden Prüfungen teilzunehmen oder diese abzulegen (§ 12; § 12 (2)).

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Hessen [09.09.2016]

Verordnung über den Umfang der Lehrverpflichtung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an den Universitäten und Fachhochschulen des Landes Hessen (Lehrverpflichtungsverordnung)
https://www.uni-giessen.de/fbz/fb07/Downloads/Rechtsgrundlagen/verordnung-lehrverpflichtung-hessen.pdf [09.09.2016]



Mecklenburg-Vorpommern

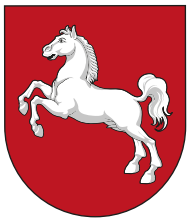
Landeshochschulgesetz:
http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-HSchulGMV2011rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr [09.09.2016]

Schüler	§ 22	(2) Schülerinnen und Schülern, die nach einer einvernehmlichen Entscheidung von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, kann im Einzelfall genehmigt werden, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen sowie Studien- und Prüfungsleistungen zu erbringen und entsprechende Leistungspunkte zu erwerben, die bei einem späteren Studium anerkannt werden. Das Nähere regeln die Hochschulen durch Satzung.
Erprobung	§ 9	(2) Zur Erprobung von Reformmodellen können besondere Studien- und Prüfungsordnungen erlassen werden. Die Laufzeit eines Reformmodells muss gewährleisten, dass die Studierenden den berufsqualifizierenden Abschluss ohne zeitliche Verzögerung in einem ordnungsgemäßen Studium erreichen können. Die allgemeinen Vorschriften über die Einrichtung und Änderung von Studiengängen sowie den Erlass von Studien- und Prüfungsordnungen bleiben unberührt.
Gasthörer	§ 22	(1) Sofern ausreichende Kapazitäten vorhanden sind, können zu Lehrveranstaltungen Gasthörerinnen und Gasthörer zugelassen werden, auch wenn sie einen Schulabschluss nach § 18 nicht nachweisen können.
Gasthörer-Beispiel http://www.uni-rostock.de/studium/bew-imma-de/gasthoerer/ [09.09.2016]	Universität Rostock	Sofern ausreichende Kapazitäten vorhanden sind, kann jede/jeder Gasthörerin/Gasthörer werden, die/der im Studierendensekretariat den Antrag auf Gasthörerschaft stellt. Den Antrag erhalten Sie auf Anfrage im Studierendensekretariat. Nach dem Entrichten der Gebühr von € 43,00 erhält man den Status „Gasthörerin/Gasthörer“ für ein Semester und hat dann die Möglichkeit, alle Vorlesungen in den Fächern zu besuchen, für die kein Numerus clausus besteht. Der große Unterschied zur/zum „Vollstudierenden“ besteht darin, dass Sie als Gasthörerin/Gasthörer nicht berechtigt sind, an Prüfungen oder Klausuren teilzunehmen. Im Unterschied zu Nebenhörern sind Gasthörer an keiner Hochschule eingeschrieben.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Mecklenburg-Vorpommern [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung des hauptberuflichen Lehrpersonals an den Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO M-V)
https://beck-online.beck.de/?vpath=bibdata%2Fges%2FMVLVVO%2Fcont%2FMVLVVO%2Ehtm [09.09.2016]

Niedersachsen

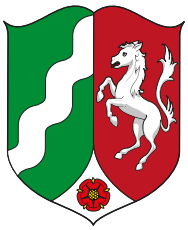


Landeshochschulgesetz:
http://www.schure.de/22210/nhg.htm#p13 [09.09.2016]

Schüler	§ 19	(4) [1]Schülerinnen und Schüler, die von der Schule und der Hochschule einvernehmlich als überdurchschnittlich begabt beurteilt werden, können vor Aufnahme eines Studiums als Frühstudierende eingeschrieben werden. [2]Frühstudierende sind von der Zahlung der Abgaben und Entgelte nach diesem Gesetz befreit. [3]Sie erhalten mit der Einschreibung das Recht, an Lehrveranstaltungen und Prüfungen teilzunehmen; sie werden abweichend von § 16 Abs. 1 Satz 1 nicht Mitglieder der Hochschule. [4]Erbrachte Leistungsnachweise sind bei einem späteren Studium anzuerkennen.
Erprobung	–	–
Gasthörer	§ 13	(5) [2]Für die Erbringung von Studienleistungen und die Ablegung von Prüfungen wird eine gesonderte Gebühr erhoben, die nach dem Aufwand der Hochschule festzusetzen ist. [3]Satz 1 gilt nicht für Gasthörerinnen und Gasthörer, die Studierende einer anderen niedersächsischen Hochschule in staatlicher Verantwortung sind.
Gasthörer-Beispiel https://www.uni-oldenburg.de/c3l/gasthoerstudium/studienleistungen-und-pruefungen/ [09.09.2016]	Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	Auch für Gasthörende ist es möglich, unter bestimmten Voraussetzungen an Prüfungen (Modulprüfungen/ Teilmodulprüfungen) teilzunehmen und für diese Studienleistungen eine Bescheinigung zu erhalten. Die erreichten Kreditpunkte (KP) können möglicherweise auf ein späteres Studium angerechnet werden. Die Prüfungsordnungen in Oldenburg sehen vor, dass maximal 30 KP, die im Rahmen eines Gasthörstudiums erworben wurden, auf ein Bachelor- oder Masterstudium angerechnet werden. Für diese Prüfungen wird pro Kreditpunkt eine zusätzlich zu den Gasthörgebühren anfallende Prüfungsgebühr in Höhe von 25,00 Euro erhoben.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Niedersachsen [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO)
http://www.schure.de/22210/lvvo.htm [09.09.2016]



Nordrhein-Westfalen

Landeshochschulgesetz:
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654 [09.09.2016]

Schüler	§ 48	(6) Schülerinnen oder Schüler, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, können im Einzelfall als Jungstudierende außerhalb der Einschreibungsordnung zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen zugelassen werden. Ihre Studien- und Prüfungsleistungen werden auf Antrag bei einem späteren Studium angerechnet.
Erprobung	–	–
Gasthörer	§ 52	(3) Bewerberinnen und Bewerber, die an einer Hochschule einzelne Lehrveranstaltungen besuchen wollen, können als Gasthörerinnen oder Gasthörer oder zur Weiterbildung auch auf privatrechtlicher Grundlage im Rahmen der vorhandenen Studienmöglichkeiten zugelassen werden. Der Nachweis des Vorliegens der Zugangsvoraussetzungen nach § 49 ist nicht erforderlich. § 50 Absatz 2 gilt entsprechend. Gasthörerinnen und Gasthörer sind nicht berechtigt, Prüfungen abzulegen; § 62 Absatz 4 Satz 1 bleibt unberührt.
Gasthörer-Beispiel https://www.uni-muenster.de/studium/einschreibung/gasthoerer.html [09.09.2016]	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	Wenn Sie einzelne Lehrveranstaltungen in nicht zulassungsbeschränkten Studiengängen besuchen möchten, ohne deshalb gleich ein ordentliches Studium aufnehmen zu müssen, können wir Sie im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten auf Antrag als Gasthörer/-in eintragen. Ein Nachweis der Hochschulreife ist in diesem Fall nicht erforderlich. Sie müssen lediglich eine sogenannte „Gasthörergebühr“ zahlen. Diese Gebühr beträgt derzeit 125 Euro pro Semester.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Nordrhein-Westfalen [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung an Universitäten und Fachhochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LVV)
https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000609 [09.09.2016]

Rheinland-Pfalz

Landeshochschulgesetz:
http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1#focuspoint [09.09.2016]

Schüler	§ 67	(4) Schülerinnen oder Schüler, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, können als Frühstudierende außerhalb der Einschreibeordnung eingeschrieben werden. Sie erhalten damit das Recht, an Lehrveranstaltungen und Prüfungen teilzunehmen. Ihre Leistungsnachweise und Prüfungen sind bei einem späteren Studium anzuerkennen.
Erprobung	–	–
Gasthörer	§ 67	(3) Die Ordnung über die Einschreibung regelt insbesondere […] 4. die Einschreibung von Gasthörerinnen und Gasthörern sowie die Einschreibung zum weiterbildenden Studium und zu sonstigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung
Gasthörer-Beispiel http://www.zww.uni-mainz.de/Dateien/Merkblatt%20Gasth%c3%b6rerstudium.pdf [09.09.2016]	Johannes Gutenberg-Universität Mainz	Gasthörer/-innen können grundsätzlich an allen Lehrveranstaltungen der Universität teilnehmen, sofern sie sich für diese Veranstaltungen registriert und die entsprechenden Gebühren entrichtet haben. Die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung setzt die schriftliche Zustimmung der jeweiligen Lehrkraft voraus (Ausnahme: Vorlesungen). Gasthören an einer kapazitätsrechtlich beschränkten Veranstaltung bedarf zusätzlich der Zustimmung des Dekanats oder einer oder eines hierzu Beauftragten des Fachbereichs, d. h. in der Regel des zuständigen Studienbüros. Im Gasthörerstudium können keine Studiennachweise (z. B. Prüfungsleistungen oder Zertifikate) erworben werden, die im Rahmen eines ordentlichen Studiums (einschließlich der wissenschaftlichen Weiterbildung) gültig sind.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Rheinland-Pfalz [09.09.2016]

Landesverordnung über die Lehrverpflichtung an den Hochschulen (HLehrVO)
http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=LVerpflV+RP&psml=bsrlpprod.psml [09.09.2016]

Saarland

Landeshochschulgesetz:
http://www.saarland.de/dokumente/thema_justiz/221-1.pdf
Universität des Saarlandes [09.09.2016] – es wird im Weiteren exemplarisch die Universität dargestellt (jede Fachhochschule hat ein eigenes, leicht angepasstes Gesetz)

Schüler	§ 71	(6) Schülerinnen und Schüler, die nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Universität besondere Begabung aufweisen, können als Juniorstudierende eingeschrieben werden. Sie erhalten damit das Recht, an Lehrveranstaltungen und Prüfungen teilzunehmen. Ihre Studien- und Prüfungsleistungen sind bei einem späteren Studium anzuerkennen. Sie unterliegen nicht der Gebührenpflicht.
Erprobung	–	–
Gasthörer	§ 71	(7) Das Nähere über die Einschreibung, insbesondere die Rückmeldung und Beurlaubung, das Teilzeitstudium, die Einschreibung ausländischer und staatenloser Studienbewerberinnen und Studienbewerber, die Zulassung von Zweithörerinnen und Zweithörern und von Gasthörerinnen und Gasthörern, die Doppelimmatrikulation sowie das Verfahren der Einschreibung regelt der Senat in einer Ordnung (Immatrikulationsordnung), die der Zustimmung des Universitätspräsidiums bedarf.
Gasthörer-Beispiel http://www.uni-saarland.de/campus/studium/bewerbung-und-einschreibung/gasthoerer-seniorenstudium.html [09.09.2016]	Universität des Saarlandes	Als Gasthörer/-in kann auf Antrag jeweils für die Dauer eines Semesters zugelassen werden, wer aufgrund seiner/ihrer Vorbildung in der Lage ist, an Lehrveranstaltungen an der Universität mit Verständnis teilzunehmen. Die Zulassung bedarf grundsätzlich der Zustimmung der Lehrperson, an deren Lehrveranstaltung der/die Bewerber/-in teilnehmen will. Eine Zulassung zu Lehrveranstaltungen mit beschränkter Teilnehmerzahl bedarf darüber hinaus der Zustimmung des Universitätspräsidenten. Eine Zusammenstellung von Veranstaltungen, bei denen die Dozenten bereits zugestimmt haben, ist dem Studienführer Weiterbildung zu entnehmen.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Saarland [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung an den staatlichen Hochschulen des Saarlandes – Lehrverpflichtungsverordnung (LVVO)
https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2Fsaarlvvo%2Fcont%2Fsaarlvvo.inh.htm&showParallelFundstellenReadable=False [09.09.2016]

Sachsen

Landeshochschulgesetz:
http://revosax.sachsen.de/vorschrift/10562#p1 [09.09.2016]

Schüler	§ 19	(2) Ein Schüler, der nach dem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule eine besondere Begabung aufweist, kann als Frühstudierender zu Lehrveranstaltungen und Prüfungen zugelassen werden. Vor seiner Zulassung ist er als Frühstudierender zu immatrikulieren. § 18 findet keine Anwendung; der Frühstudierende hat kein Wahlrecht an der Hochschule. Erzielte Studien- und Prüfungsleistungen sind auf Antrag in einem späteren Studium anzuerkennen, wenn sie dortigen Erfordernissen gleichwertig sind.
Erprobung	§ 16	(3) Zur Erprobung von Reformmodellen können besondere Studien- und Prüfungsordnungen erlassen werden, die neben bestehende Ordnungen treten. In besonders gelagerten Fällen kann von den §§ 34 und 36 abgewichen werden. Die Erprobung von Reformmodellen soll nach einer festgelegten Frist begutachtet werden. Prüfungs- und Studienordnungen können in einer Ordnung erlassen werden.
Gasthörer	§ 19	(1) Die Hochschule kann Gasthörer zu einzelnen Lehrveranstaltungen zulassen, auch wenn diese die Hochschulzugangsberechtigung nach § 17 nicht nachweisen. 4) Entsprechend ihrer Gültigkeitsdauer können die Leistungsnachweise für ein späteres Studium an der Universität Leipzig anerkannt werden, wenn zum Zeitpunkt der Aufnahme der Gasthörerschaft die Hochschulzugangsberechtigung vorlag.
Gasthörer-Beispiel https://tu-dresden.de/studium/angebote-jung-alt/gasthoerer [09.09.2016]	Technische Universität Dresden	Gasthörerinnen und Gasthörer nehmen gemeinsam mit den immatrikulierten Studierenden an ausgewählten Lehrveranstaltungen eines Studiengangs teil. Sie können aber keine Prüfungsleistungen absolvieren, keine Teilnahmebestätigungen erhalten und somit auch keinen Studienabschluss erwerben.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Sachsen [09.09.2016]

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst über Art und Umfang der Aufgaben an staatlichen Hochschulen im Freistaat Sachsen (Sächsische Dienstaufgabenverordnung an Hochschulen – DAVOHS)
http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12146-Saechsische-Dienstaufgabenverordnung-an-Hochschulen [09.09.2016]

Sachsen-Anhalt

Landeshochschulgesetz:
http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

Schüler	§ 29	(6) 1Die Hochschulen können zu einzelnen Lehrveranstaltungen Gasthörer und Gasthörerinnen sowie Frühstudierende zulassen, auch wenn diese die Hochschulzugangsberechtigung nach § 27 nicht nachweisen können. 2Näheres regeln die Grundordnungen.
Erprobung	§ 8	(2) 1Zur Erprobung von Reformmodellen können besondere Prüfungsordnungen erlassen werden. 2Die Erprobung von Reformmodellen soll nach einer festgelegten Frist unter der Verantwortung des Senats der Hochschule begutachtet werden.
Gasthörer	§ 29	(6) 1Die Hochschulen können zu einzelnen Lehrveranstaltungen Gasthörer und Gasthörerinnen sowie Frühstudierende zulassen, auch wenn diese die Hochschulzugangsberechtigung nach § 27 nicht nachweisen können. 2Näheres regeln die Grundordnungen.
	§ 11	(4) 1Die Hochschulen können von Gasthörern und Gasthörerinnen und von Studierenden, die das 60. Lebensjahr vollendet haben, je Semester eine Gebühr erheben. 2Insbesondere für die Ablegung von Prüfungen wird eine gesonderte Gebühr erhoben.
Gasthörer-Beispiel https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/Studentische_Angelegenheiten/Dateien/Immatri,kulationsordnung.pdf [09.09.2016]	Hochschule Magdeburg-Stendal	§ 14 (4) Gasthörerinnen und Gasthörer dürfen in der Regel keine Prüfungsleistungen ablegen. Über Ausnahmen entscheidet der Prüfungsausschuss.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Sachsen-Anhalt [09.09.2016]

Verordnung über die Lehrverpflichtung an staatlichen Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO)
http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=LVerpflV+ST&psml=bssahprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

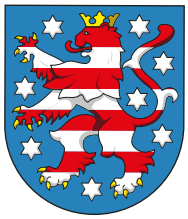
Schleswig-Holstein

Landeshochschulgesetz:
http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

Schüler	§ 38	(5) Die Hochschule kann besonders begabten Schülerinnen oder Schülern die Teilnahme an Lehrveranstaltungen oder Modulen und Prüfungen gestatten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Status von Gaststudierenden. Die Studienzeiten und dabei erbrachten Prüfungsleistungen werden in einem späteren Studium auf Antrag anerkannt.
Erprobung	-	-
Gasthörer	§ 44	Außer den Studierenden kann die Hochschule Gaststudierende aufnehmen. Die Hochschule regelt in der Einschreibordnung die Rechtsstellung und die Voraussetzungen für eine Aufnahme als Gaststudierende oder Gaststudierender sowie die Voraussetzungen, unter denen Gaststudierende zum Besuch von Lehrveranstaltungen, zur Teilnahme an Modulen sowie zur Ablegung von Prüfungen berechtigt sind.
Gasthörer-Beispiel http://www.studium.uni-kiel.de/de/bewerbung-einschreibung/formulare-informationen/informationen/rechtsgrundlagen/einschreibordnung-satzung-cau-kiel.pdf [09.09.2016]	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	(2) Sie sind berechtigt, an Modulen und Lehrveranstaltungen teilzunehmen und sich den mit diesen verbundenen Prüfungen zu unterziehen, wenn 1. die Lehrveranstaltungen nicht zum Lehrangebot eines zulassungsbeschränkten Studiengangs gehören, es sei denn, dass nicht alle Studienplätze vergeben worden sind, 2. Sie die Voraussetzungen für die Zulassung zur betreffenden Lehrveranstaltung und Prüfung erfüllen, 3. das Lehrangebot für eingeschriebene Studierende und Zweithörerinnen und Zweithörer nicht beeinträchtigt wird und 4. die Dozentin oder der Dozent und die Fakultät der Teilnahme zustimmen.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/Schleswig-Holstein [09.09.2016]

Landesverordnung über die Lehrverpflichtung an Hochschulen (Lehrverpflichtungsverordnung – LVVO)
http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulVerpflV+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]



Thüringen

Landeshochschulgesetz:
http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

Schüler	§ 71	Schüler, die nach einem einvernehmlichen Urteil von Schule und Hochschule besondere Begabungen aufweisen, können außerhalb der Immatrikulationsordnung als Frühstudierende eingeschrieben werden. Sie erhalten damit das Recht, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, Studien- und Prüfungsleistungen sowie entsprechende Leistungspunkte zu erwerben und einzelne Lehrveranstaltungen oder Studienmodule zu absolvieren. Ihre erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen sind in einem späteren Studium auf Antrag anzuerkennen.
Erprobung	-	-
Gasthörer	§ 70	Wer eine hinreichende Bildung oder künstlerische Eignung nachweist, kann zur Teilnahme an einzelnen Lehrveranstaltungen zugelassen werden (Gasthörerstudium), sofern ausreichende Kapazität vorhanden ist.
Gasthörer-Beispiel http://www.hs-nordhausen.de/bewerbung/bewerbung-information/informationen-fuer-gasthoerer/?sword_list%5B0%5D=Gasth%C3%B6rer#c13964 [09.09.2016]	Hochschule Nordhausen	Es gibt keine Teilnahmebeschränkungen hinsichtlich des Lebensalters, eines bestimmten Studienabschlusses oder eines beruflichen Status. Wer sich anspruchsvoll geistig betätigen will, ist herzlich willkommen. Die Auswahl der Lehrveranstaltungen kann sich an den persönlichen Interessen orientieren. Die Zulassung berechtigt nicht zum Ablegen von Prüfungen. In Absprache mit den Dozenten kann eine Teilnahmebescheinigung ausgestellt werden. Eine Zulassung in die entsprechenden Lehrveranstaltungen erfolgt in Abstimmung mit den Studiendekanen im Rahmen der vorhandenen Studienmöglichkeiten. Die Teilnahme an Lehrveranstaltungen im Rahmen der Laborpraktika bleibt ausgeschlossen.

Übersicht zu Studienzugangsregelungen – Studieren-ohne-Abitur
http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/artikel/thueringen [09.09.2016]

Thüringer Verordnung über die Lehrverpflichtung an den Hochschulen (Thüringer Lehrverpflichtungsverordnung – ThürLVVO)
http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=LVerpflV+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true [09.09.2016]

Über die Autoren

Katrin Brinkmann absolvierte nach ihrem Studium der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften ein Traineeprogramm mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und studierte parallel den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA).

Seit 2011 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Universität Oldenburg in der Lehre und in unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten tätig, u. a. im Projekt „STU+BE – Studium für Berufstätige. Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“, im Modellvorhaben „OHN – Offene Hochschule Niedersachsen“ und im Projekt „AnHoSt – Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“.

Seit 2012 ist sie in der wissenschaftlichen Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig. Weiterhin hat sie verschiedene Lehraufträge an der Fakultät I sowie am Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Universität Oldenburg.

Dr. Wolfgang Müskens studierte Psychologie an den Universitäten Düsseldorf und Koblenz-Landau. Er promovierte 2001 im Bereich der Persönlichkeitsforschung.

Seit 2001 arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät I (Bildungs- und Sozialwissenschaften) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Dr. Wolfgang Müskens war in verschiedenen Projekten zur Kompetenzerfassung und -modellierung tätig. Er koordinierte das Projekt „Qualifikationsverbund Nord-West“ in der BMBF-Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“.

Seit 2013 leitet er den aus dem Modellvorhaben „OHN – Offene Hochschule Niedersachsen“ hervorgegangenen „Kompetenzbereich Anrechnung“ an der Universität Oldenburg, der an zahlreichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge beteiligt ist. Zu seinem Aufgabenbereich gehört auch der PLAR-Service (Prior Learning Assessment and Recognition), die zentrale Anrechnungsstelle der Universität Oldenburg.

Joachim Stöter war von 2008 bis 2011 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Didaktik der Politischen Bildung“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover tätig.

Seit Februar 2011 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien“ an der Universität Oldenburg in der Lehre und in unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten beschäftigt, u. a. im Q-Pakt-Projekt „FLiF“ und in der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Projektes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

Weiterhin koordiniert Herr Stöter seit Mai 2015 den Regionalknoten Nord für das Netzwerk „Offene Hochschule“. Sein Promotionsvorhaben behandelt Charakteristika heterogener Zielgruppen an Hochschulen sowie Mediennutzungstypologien im Lehr-Lern-Kontext. Herr Stöter hat Lehraufträge an der Fernuniversität in Hagen in der Abteilung „Bildungstechnologie“, am Institut für Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftspädagogik sowie am Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Universität Oldenburg inne.

Dr. Annika Maschwitz ist seit April 2009 im Arbeitsbereich „Weiterbildung und Bildungsmanagement“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten tätig und hat 2013 bei Prof. Dr. Anke Hanft zum Thema „Kooperationen zwischen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge“ promoviert.

Aktuell leitet sie gemeinsam mit Prof. Dr. Karsten Speck die wissenschaftliche Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (www.offene-hochschulen.de) an der Universität Oldenburg. Das Teilprojekt begleitet im Konsortium mit der Fernuniversität in Hagen, der TU Dortmund und dem CHE die am Wettbewerb beteiligten Projekte und erforscht die Nachhaltigkeit und Implementierung unterschiedlicher Konzepte lebenslangen Lernens.

Seit 2015 ist Dr. Annika Maschwitz neben ihren wissenschaftlichen Tätigkeiten zudem Geschäftsführerin des Wolfgang Schulenberg-Instituts (www.schulenberg-institut.de).

Abstract

In Germany, vocational and academic education are traditionally two distinct pathways. It is only in recent years that progress has been made in terms of bringing the two educational areas closer together. This reflects the requirements of students and employers for a flexible, requirement-led, comprehensive educational system. Dual study programs combining higher education with vocational training or professional work experience are examples of how these two aspects can be combined.

The model for combined vocational and higher education was developed in the first phase of the initiative "Chance Ausbildung – jeder wird gebraucht!" (Vocational training: opportunities for everyone!) (2013 to 2016), involving eleven ministries from eight of the German federal states, the Federal Employment Agency, and the Bertelsmann Stiftung. This post-secondary education model combines vocational training with academic content, presenting a newly structured, innovative approach; this aims to improve access by removing some of the barriers between vocational and higher education.

The combined vocational and higher education model covers a series of main points that go beyond the previous approaches: The foundation stage provides vocational and academic content in a combined curriculum. Following on from this, the young students can decide between one of these three follow-on options:

1. Continue and complete the dual vocational training;
2. Continue academic studies to gain a Bachelor's degree, or
3. Continue combined vocational and higher education to gain a dual qualification where both a vocational qualification and a Bachelor's degree can be achieved.

In contrast to dual study programs, the combined vocational and higher education model is not just aimed at high-achieving students with a German university entrance qualification ("Abitur"). Rather, in the interests of a more accessible education system geared towards equal opportunities, the model aims at allowing young people without German university entrance qualification the opportunity to pursue a course of higher education.

Several factors make this model an appealing option for the young high-achiever target group without a German university entrance qualification, but with a successfully completed secondary education: The coaching and supportive measures provided by the model prepare participants for academic study. Furthermore, the education model allows for a no-risk approach to familiarization with higher education study methods. Combined vocational and higher education also promises a considerable advantage in terms of saving time on the path to higher education qualifications compared to the existing alternative options for studying without an Abitur (German university entrance qualification).

The target group of young high-achievers without a German university entrance qualification has broken entirely new ground in discussions about combining vocational and academic education. Points to consider:

- What legal parameters are in place for young people without a German university entrance qualification wishing to study at a university?

- How can young people without a German university entrance qualification be taught in a way that allows them to "catch up" academically and successfully complete study modules.

- Are there universities or types of higher education institutions which are especially open to this target group?

This expert report endeavors to answer this question and address other issues.

Challenges in its implementation

The challenges being faced in implementing this model can be summarized in four key areas as follows:

- General legal conditions;
- Financing and required resources;
- Student skills and
- Instructional design.

The key area of "general legal conditions" is concerned with resolving issues relating to university admission and the accreditation or recognition of previous achievements. In the key area of "financing and required resources", discussions concern the financing of studies and different fee models. In the key area of "student skills", the focus is on the target group's aptitude for studying, its prior knowledge, and motivation to study. "Instructional design" explains how the introductory phase of studies is organized in the form of classroom teaching and e-learning modules.

Requirements for successful implementation

The model can only be successfully introduced if working approaches for all four key areas are found. Ideally, the model will be within the bounds of the prevailing general legal conditions for the area of vocational and academic education, as any changes to the applicable law may prove time-consuming and costly. Furthermore, permanent (financial) resources have to be made available. Another factor is to develop concepts that address the special scheduling and didactic requirements of the target group of young people who have secondary education qualifications. Ultimately, the model needs to be tailored to the skills of the young participants.

The organizational and legally complex integration of higher education studies and (dual) vocational training requires permanent (project) management at the universities and higher education institutions. During the implementation phase of the education model, in particular, special subsidies and funding opportunities will have to be made available in order to meet the extensive requirements. Besides the required scheduling arrangements with the vocational colleges and employers, the student trainees will also require financial support for their studies. Furthermore, students will also require proper advice regarding the requirements and process of studying, and measures will also have to be developed to help prepare and support them in their studies. Organization of a tutoring and mentoring programme parallel to studies is also required. Assistance would also be required in accrediting and recognizing the results achieved in or during training.

Conclusion

In keeping with a more accessible education system geared towards equal opportunities, the combined vocational and higher education model opens up new educational opportunities for highly motivated young people who (still) do not have a German university entrance qualification. It gives them the opportunity to decide between pursuing training or a course of studies based on their own experience.

The employers' increased demand for their employees to have combined skills (i.e. practical/professional and reflective/theoretical skills) and the increasing technical, social and personal skills required of those with vocational education qualifications argue in favor of combining vocational and higher education studies. In this respect, the combined vocational and higher education model offers a comprehensive approach to systematic education.

Impressum

© März 2017
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich
Frank Frick, Clemens Wieland,
Naemi Härle, Lars Thies

Autoren
Katrin Brinkmann, Dr. Wolfgang Müskens,
Joachim Stöter, Dr. Annika Maschwitz

Lektorat
Katja Lange, Hamburg

Grafikdesign
Nicole Meyerholz, Bielefeld

Bildrechte
Titelbild: Veit Mette
Seite 6: Steffen Krinke; Kai Uwe Oesterhelweg
Seite 81: Stefanie Peters, Oldenburg; privat
Wappen: Shutterstock | Zdenek Harnoch

DOI 10.11586/2017012

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0

Frank Frick
Director
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81253
frank.frick@bertelsmann-stiftung.de

Clemens Wieland
Senior Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Naemi Härle
Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81391
naemi.haerle@bertelsmann-stiftung.de

Lars Thies
Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81104
lars.thies@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

BertelsmannStiftung