

Andrä Wolter

# Wolfgang Schulenberg und die Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen

Ausarbeitung zum Vortrag vom 20. August 2020

© Juni 2023

Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e. V.

[info@schulenberg-institut.de](mailto:info@schulenberg-institut.de)

# Wolfgang Schulenberg und die Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen

*Andrä Wolter*

*Ausarbeitung eines Vortrags am 20. August 2020 in der Universität Oldenburg aus Anlass des 100. Geburtstages von Wolfgang Schulenberg*

## 1. Einleitung

Wolfgang Schulenberg (1920 - 1985) ist nicht nur einer der Begründer einer bildungssoziologisch orientierten empirischen Weiterbildungsforschung in Deutschland gewesen, er hat auch ganz wesentliche Impulse für die Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen gegeben. Der Begriff des lebenslangen Lernens hat allerdings bei Wolfgang Schulenberg noch keine zentrale Rolle gespielt. Er ist zwar in der internationalen Debatte schon Ende der 1960er Jahre aufgekommen, hat sich aber als eine Art „global policy consensus“ (Field 2002) erst etwa zwei Jahrzehnte später durchgesetzt (Schuetze 2007; Wolter 2012). Die Bezeichnung der Hochschule als eine Institution des lebenslangen Lernens kann sich zwar nicht direkt auf Wolfgang Schulenberg berufen. Aber die Vorstellung lebenslangler Lernprozesse ist bei ihm sehr präsent gewesen, wie nicht zuletzt seine Kritik an einer altersständischen Begrenzung von Bildung, der Zuteilung von Bildung und Lernen auf Kindheit und Jugend zeigt (Schulenberg 1968), die in den letzten Jahrzehnten mit der Expansion der Weiterbildung vielleicht noch nicht vollständig, aber tendenziell überwunden ist. Weiterbildung ist institutionell erheblich diversifiziert worden, auch wenn es in der Förderung oftmals noch mangelt; die Teilnahme ist trotz massiver sozialer Disparitäten stark angewachsen. Ein Großteil der Aktivitäten Schulenbergs zur Öffnung der Hochschule für Weiterbildung lässt sich aus heutiger Sicht durchaus unter dem Begriff des lebenslangen Lernens oder eben der Hochschule als einer Institution des lebenslangen Lernens zusammenfassen. Bei Wolfgang Schulenberg fokussiert sich das im Wesentlichen auf zwei Schwerpunkte. Das ist erstens sein Engagement für das, was zu Schulenbergs Zeiten noch als universitäre Erwachsenenbildung bezeichnet wurde – heute sprechen wir von wissenschaftlicher Weiterbildung; und das ist zweitens sein Engagement für die Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende, insbesondere solche, die nicht über eine schulische Hochschulreife, primär das Abitur, verfügen.

## 2. Schulenbergs Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung

Wolfgang Schulenbergs Engagement für die universitäre Erwachsenenbildung beginnt bereits in den 1950er Jahren. Er war damals Doktorand an der Universität Göttingen. Die Universität Göttingen hat im Jahr 1955/1956 als erste deutsche Universität eine zunächst noch externe, später inkorporierte Einrichtung ins Leben gerufen, die seit den 1970er Jahren als Kontaktstellen, Zentren oder Zentrale Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet werden. In Göttingen lief das noch unter einem anderen Namen, nämlich „Sekretariat für Seminarkurse“ (Dietze 2007, S. 400 ff.). Unter

(auswärtigen) Seminarkursen wurden damals Angebote von Hochschullehrenden verstanden, die institutionell nicht an der Hochschule, sondern in Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt wurden und sich an ein bildungsinteressiertes Publikum außerhalb der Hochschulen richteten. Erst seit der Mitte der 1970er Jahre gingen Hochschulen vermehrt dazu über, selber Weiterbildungskurse bis hin zu weiterbildenden Studiengängen anzubieten, deren Adressaten jetzt neben anderen Zielgruppen primär Erwerbstätige sind, die schon über einen Hochschulabschluss verfügen.

Die Einrichtung der Seminarkurse in Göttingen wurde nach einer mehrjährigen Vorgeschichte (Gierke/Loeber-Pautsch 2000, Bd. 2, S. 596 ff.) innerhalb der Universität maßgeblich von Schulenberg beiden Doktorvätern Helmuth Plessner und Erich Weniger vorangetrieben – keine leichte Aufgabe, da zu dieser Zeit Universitäten einer Mitwirkung in der Erwachsenenbildung noch eher skeptisch gegenüberstanden (wie im übrigen auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung). Wolfgang Schulenberg war als Dozent in den Seminarkursen aktiv, zusammen mit zwei Kollegen, die in seiner Biografie und in der Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ebenfalls eine große Rolle gespielt haben, nämlich Willy Strzelewicz, der erste Leiter dieser Einrichtung in Göttingen, später Professor für Soziologie in Hannover, und Hans-Dietrich Raapke, der dann an der PH bzw. Universität Oldenburg für viele Jahrzehnte eine Professur für Pädagogik mit einem Schwerpunkt in Erwachsenenbildung hatte.

Mit der Gründung der Göttinger Einrichtung jedenfalls wurde die institutionelle Kooperation von Hochschule und Erwachsenenbildung eingeleitet, die aber erst Jahre später festere Formen finden und breiter aufgestellt werden sollte. Im 1982 veröffentlichten Gutachten zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen wurden in einem vermutlich von Schulenberg verfassten Abschnitt die Göttinger Seminarkurse als die „Urform“ von Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen gewürdigt (Knoll/Pöggele/Schulenberg 1982, S. 173). Eine weitere Wegmarke in Wolfgang Schulenbergs Biografie hinsichtlich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Zeit zwischen 1968 und 1970 gewesen, in der in Deutschland der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), Vorläufer der heutigen Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), ins Leben gerufen wurde, formell gegründet im Jahr 1970 (Dikau 2010; AUE 1971). Schulenberg war einer der Mitbegründer, hauptsächlich Professoren aus der Erwachsenenbildung, dieser für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland zentralen Einrichtung in ihrer doppelten Funktion: als wissenschaftliche Vereinigung und bildungspolitischer Schrittmacher.

Seit seinem Amt als Rektor der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen war Schulenberg Weiterbildungsbeauftragter der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK), der heutigen Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Das war damals eine durchaus schwierige Aufgabe, weil die große Mehrzahl der deutschen Universitäten in den 1970er Jahren nicht so furchtbar begeistert war, jetzt neben ihren Hauptaufgaben in Forschung und Lehre (in der akademischen Erstausbildung) auch noch einen Weiterbildungsauftrag zu erfüllen. Zum Teil wurden zu dieser Zeit sogar verfassungsrechtliche Argumente wie Marktverzerrung oder Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit gegen die Etablierung von Weiterbil-

dung an Hochschulen vorgebracht, aus heutiger Sicht nur noch als – vergeblicher – Abwehrkampf nachzuvollziehen. Schulenberg ist gewiss im Umfeld der damaligen WRK einer der Türöffner für die Öffnung der Hochschulen zur wissenschaftlichen Weiterbildung gewesen. Bereits kurz nach der Konstituierung des Gründungsausschusses für die Universität Oldenburg brachte Schulenberg 1972 dort einen Antrag auf Einrichtung einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung ein, die 1974 errichtet wurde. Schulenberg ist damit ein maßgeblicher Initiator für die Etablierung wissenschaftlichen Weiterbildung an der neu gegründeten Universität Oldenburg gewesen, die eine der Pioniere für die Institutionalisierung dieses Feldes in Deutschland war.

Schulenberg hat, anders als seine beiden Mitstreiter Willy Strzelewicz (u.a. 1985) und Hans-Dietrich Raapke (u.a. 1978; mit H. Skowronek 1962), nur wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen vorgelegt, die sich direkt mit akademischer Weiterbildung befassen. Auf der Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung in Bamberg 1980 hat er einen Vortrag zum Thema „Hochschule und Öffentlichkeit“ (veröffentlicht 1981) gehalten. Darin lieferte er eine historische Erklärung, warum die deutschen Universitäten bis dahin ein eher gespaltenes Verhältnis zur Weiterbildung entwickelt haben. Durch seinen frühen Tod hat Schulenberg nicht mehr verfolgen können, wie sich hier in den folgenden Jahrzehnten, insbesondere nach der Jahrtausendwende, ein deutlicher Entwicklungsschub vollzog und Weiterbildung heute möglicherweise noch immer als eine eher periphere, aber doch integrierte Aufgabe von Hochschulen anerkannt wird (Wolter/Schäfer 2020). Schulenberg unterscheidet in seinem Vortrag drei historische Bewußtseinsschichten, die das Verhältnis der Universität zur Weiterbildung bestimmen:

- das aus der alteuropäischen Gesellschaft stammende ständische Prioritätsbewußtsein, wonach die Universitäten gleichsam omnipotente, alle anderen Bildungseinrichtungen überlegene Einrichtungen sind;
- das mit dem Absolutismus aufkommende Exklusivitätsbewußtsein, wonach Universitäten exklusive, auf Forschung fokussierte Einrichtungen sind;
- sowie die jüngste Schicht, das erst mit einer demokratischen Verfassung und Kultur entstehende Bewußtsein der gesellschaftlichen Verantwortung, mit der die Öffnung der Universität zu einer „Operationslinie der Zusammenarbeit von Hochschule und Weiterbildung“ (Schulenberg 1981, S. 79) wird.

Damit hat Schulenberg nicht nur eine historisch begründete Legitimation für die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern zugleich auch für die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studierende geliefert.

### 3. Schulenberg und die Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende

Schulenburgs Engagement für die Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulreife hat zunächst einen biografischen Hintergrund. Schulenberg musste in der NS-Zeit (1936) die höhere Schule, die sogenannte Oberrealschule, verlassen, weil er nicht Mitglied der HJ war, absolvierte dann eine kaufmännische Berufsausbildung und holte 1942 auf einem Weg, der als Externen-Abitur (Nicht-Schüler-Reifeprüfung) bezeichnet wird, nach einer mehr oder weniger autodidaktischen Vorbereitung das Abitur nach.<sup>1</sup> Von daher kann Schulenberg durchaus als ein Absolvent des Zweiten Bildungswegs gesehen werden. In seiner Zeit als Rektor der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (1969-1971) hat er sich maßgeblich dafür eingesetzt, dass es in Niedersachsen im Jahr 1971 erstmalig zu einer landesweiten Ordnung für die „Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis“ kam, in manchen Landesteilen an den Universitäten noch heute abschätzig Immaturenprüfung genannt. Bis dahin gab es getrennte Wege für die Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen und die niedersächsischen Universitäten. An den Pädagogischen Hochschulen war dieser Weg u.a. wegen des hohen Lehrerbedarfs bereits durch interne Regelungen gut etabliert, während die Universitäten, basierend auf einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1959, einen hochselektiven, quantitativ wenig bedeutsamen Weg nach Art einer Hochbegabtenprüfung praktizierten.

Seit 1971 gab es dann in Niedersachsen eine einheitliche Regelung für alle Hochschulen, die für die damalige Zeit sogar ziemlich liberal ausfiel. Kern dieses besonderen niedersächsischen Weges war, dass Niedersachsen sich von dem damals bundesweit geltenden KMK-Modell einer Hochbegabtenprüfung mehr oder weniger verabschiedete und erstmalig anerkannte, dass Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung ein Weg sein können, der zum Hochschulzugang hinführt und auf ein Studium vorbereitet. In Niedersachsen wurde darüber hinaus ein landesweites Angebot zur Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung aufgebaut, das von den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung, u.a. von der gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung Arbeit und Leben, bereitgestellt wurde. Neben der wissenschaftlichen Weiterbildung war dies eine zweite Komponente in der Kooperation von Hochschulen und Erwachsenenbildung. So heißt es im Gutachten zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen (Knoll/Pöggeler/Schulenberg 1982, S. 178), dass die „Zugangsberechtigung für das Hochschulstudium für Bewerber ohne Abitur“ ein „besonderes Feld des Zusammenwirkens der Erwachsenenbildung mit den Hochschulen“ sei. Wolfgang Schulenberg war ein maßgeblicher Förderer nicht nur für die Öffnung des Hochschulzugangs, sondern eben auch für das Kooperation von Hochschule und Erwachsenenbildung.

---

<sup>1</sup> Nach einem handschriftlichen Lebenslauf von Wolfgang Schulenberg aus dem Jahr 1952

Nicht zuletzt muss hier Schulenburgs Rolle als Leiter des Forschungsprojektes „Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis in Niedersachsen“ hervorgehoben werden, das an der Universität Oldenburg von 1980 bis 1984 durchgeführt und durch das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (heute Forschung) und das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst (heute Kultur) finanziert wurde. Der Anstoß zu diesem Projekt ging von Jürgen Weißbach aus, dem damaligen Leiter der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung in Oldenburg. Neben Schulenburg als Projektleiter waren an diesem Projekt als wissenschaftliche Mitarbeiter Wolf Dieter Scholz, der später eine Professur für Pädagogik an der Universität Oldenburg innehatte, und der Autor dieses Beitrags sowie drei weitere Hochschullehrende aus der Pädagogik bzw. Psychologie beteiligt, Barbara Fülgraff, Jost von Maydell und Ulrich Mees. Der Abschlussbericht für dieses Projekt wurde 1985 vorgelegt und in gekürzter Form ein Jahr später in der damaligen Schriftenreihe des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft unter dem Titel „Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis“ (Schulenburg u.a. 1986) veröffentlicht. Das Erscheinen dieses Buches hat Schulenburg schon nicht mehr erlebt.

Auch wenn sich diese Untersuchung auf Niedersachsen bezog, handelte es sich um die erste breit angelegte Untersuchung zur Studierfähigkeit von Studierenden ohne Abitur im Vergleich zu Studierenden mit Abitur, die in einer gleich großen Stichprobe in diese Untersuchung einbezogen wurden. Die Begrenzung auf Niedersachsen hatte ihren Grund erstens in der besonderen landesspezifischen Ausgestaltung der Zulassungsprüfung; zweitens gab es damals in keinem Bundesland einen so hohen Anteil, der auf diesem Weg in die Hochschule gekommen war. Bei den Studierenden mit Abitur wurden zwei Subgruppen unterschieden, diejenigen mit einem Abschluss der regulären gymnasialen Oberstufe und diejenigen mit einem Abschluss aus dem Abendgymnasium oder Kolleg (Zweiter Bildungsweg). An dieser Stelle soll nicht auf die Ergebnisse im Detail eingegangen werden, sondern das Wesentliche in drei Punkten zusammengefasst werden.

Ein erstes Hauptergebnis war, dass wir damals zwar Unterschiede in den Studienverläufen, in den Studienproblemen und in den Studienerfahrungen zwischen den beiden Hauptvergleichsgruppen – Studierende mit Abitur und Studierende ohne Abitur – gefunden haben; aber diese haben sich auf den Studienerfolg so gut wie gar nicht ausgewirkt. Zweitens: Der sehr ähnliche Studienerfolg bei Unterschieden in den Biographien vor dem Studium und in den Studienmotivationen und -verläufen hat dazu geführt, von einer funktionalen Äquivalenz der verschiedenen Wege zur Hochschule zu sprechen, unterschiedlich organisiert, aber im Ergebnis gleichwertig. Heute wird der Diskurs über eine Öffnung der Hochschule unter dem Stichwort der Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung geführt. Unsere damalige Untersuchung lieferte die empirische Evidenz, dass diese Gleichwertigkeit nicht nur eine bildungspolitische Forderung ist, sondern sich in den Bildungsbiographien, Erwerbs- und Studienverläufen von beruflich Qualifizierten manifestiert. Dies war ein Grund, für diesen Zugangsweg zur Hochschule den Begriff des Dritten Bildungsweges einzuführen, um ihn aufgrund der

institutionellen Unterschiede vom abiturzentrierten Zweiten Bildungsweg abzusetzen, der sich ja ebenfalls an beruflich Qualifizierte richtet.

Wolfgang Schulenberg führte damals die Formulierung ein, dass dieser Weg zur Hochschule eine „systemlogische Funktion“ erfüllt. Mit diesem Begriff wollte er darauf aufmerksam machen, dass es sich keineswegs um einen Sonderweg handelt, der unter besonderen, in der Regel erschwerten Bedingungen stehen müsste. Vielmehr nimmt dieser Weg innerhalb unseres Bildungswesens einen systematischen Ort ein, indem er zur Öffnung tendenziell eher geschlossener – hier für beruflich Qualifizierte ohne Abitur – Institutionen beiträgt. Dies ist durchaus charakteristisch für Schulenbergs Bildungsdenken, seine Präferenz für ein offenes, durchlässiges Bildungssystem, das keine Einbahnstraßen enthält, sondern vielfältige Optionen für Bildungswege, auch solche der Korrektur bisheriger Verläufe bietet.

Drittens – und auch das muss leider gesagt werden – zeichnet sich dieser Weg trotz aller Offenheit durch ein hohes Ausmaß an Selbstselektivität aus. Nur eine kleine Minderheit schlägt ihn ein, und diese lässt sich empirisch mit bestimmten Faktoren beschreiben: eine hohe berufliche Vorqualifikation und längere Berufserfahrung, eine ausgeprägte Weiterbildungsmotivation und -beteiligung schon vor dem Studium, Förderung und Unterstützung im sozialen Umfeld, eine hohe individuelle Selbständigkeit und die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, Hürden vor und im Studium zu überwinden. Heute wird von coping-Strategien und Selbstwirksamkeit gesprochen. Das damalige Projekt konnte diese Selbstselektivität in der Zusammensetzung dieser Studierendengruppe empirisch genau beschreiben.

Die Ergebnisse dieses Projektes haben die bildungspolitische Diskussion über eine Öffnung des Hochschulzugangs in den nachfolgenden Jahren insofern beeinflusst, als hiermit die von interessierter Seite immer wieder gestreute Erzählung von der fehlenden Studieneignung beruflich qualifizierter Erwachsener, die nicht über das Abitur verfügen, kritisiert werden konnte. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist bildungspolitisch nie umstritten gewesen, solange Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation über eine schulisch erworbene, schulrechtlich normierte Studienberechtigung verfügten und das Stigma einer „nur“ beruflichen Qualifikation getilgt wurde. Kontroversen entzündeten sich lediglich an denjenigen Bewerbern/-innen, die nicht eine schulisch erworbene und zertifizierte Hochschulreife nachweisen können, sondern „nur“ eine berufliche Qualifikation. Genau in dieser Distinktion manifestiert sich die bildungshistorisch konstruierte und bildungstheoretisch legitimierte Hierarchisierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Die institutionelle Logik des deutschen Bildungssystems mit der – inzwischen zumindest teilweise aufgebrochenen – Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung hat die traditionelle Konstruktion der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs mit der engen Bindung an das Abitur und der damit einhergehenden Exklusion der beruflichen Bildung für gut zwei Jahrhunderte bestimmt (Wolter 2022). Angesichts der empirischen Forschung zur Studierfähigkeit beruflich qualifizierter Studierender ist diese Differenzierung heute nur noch ideologisch zu vertreten.

#### 4. Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule

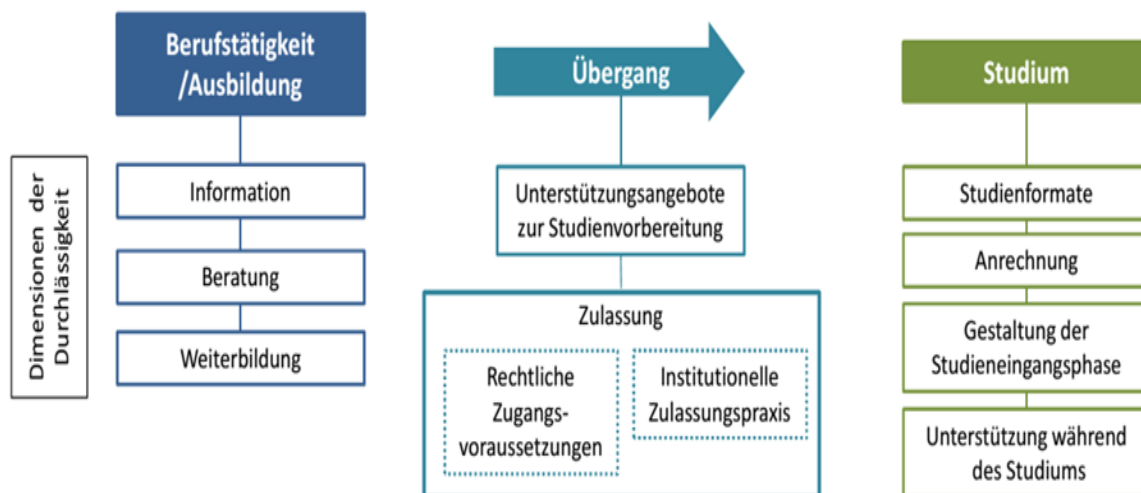
Wenn man jetzt einen Blick auf die weitere Entwicklung des Hochschulzugangs ohne Abitur in Deutschland von den 1980er Jahren bis heute wirft, dann muss man sagen, dass sich gegenüber der damaligen Zeit doch einiges verändert hat. Wie erwähnt stand der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur in den frühen 1980er Jahren mit Ausnahme der niedersächsischen Regelung noch unter der Idee einer Hochbegabtenprüfung, eine Art Ersatzabitur, eine Ausnahmeregelung für wenige, die aus irgendwelchen Gründen kein Abitur erwerben konnten. Die damals geltende Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (aus dem Jahr 1959, erneuert 1982) zur bundesweiten Regelung dieses Zugangswegs spricht nicht von einer beruflichen Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung, sondern immer von Personen mit besonderer Eignung/Begabung. Baldo Blinkert (1974) hat hierfür ein paar Jahre zuvor den Begriff des „Besonderheitenmythos“ eingeführt, der auf die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs gemünzt war.

In den Jahrzehnten zwischen Mitte der 1980er Jahre und heute hat sich hier ein sehr deutlicher Paradigmenwandel vollzogen, weg von diesem Hochbegabtenkonzept, hin zu einem systemlogischen Weg für beruflich Qualifizierte unter Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation. Heute, insbesondere seit der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009, ist der Hochschulzugang über weite Strecken ein prüfungsfreier Weg für beruflich Qualifizierte, insbesondere für solche mit einer Fortbildungsprüfung auf den Ebenen Meister(-in), Fachwirt(-in), Techniker(-in) oder für ähnliche Qualifikationen, z.B. in den Gesundheitsberufen. Zum Teil gibt es zwar immer noch für beruflich Qualifizierte, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, prüfungsgebundene Wege. Und diese sind teilweise immer noch eng definiert, u.a. durch die sog. Affinitätsregelung, wonach ein/e Bewerber/-in nur ein Fach studieren darf, das mit der Berufsausbildung korrespondiert. Diese Regelung ist deshalb restriktiv, weil das System der Ausbildungsberufe und das Angebot an Studiengängen/-fächern gänzlich unterschiedlichen Logiken folgen und gar nicht kongruent sind. Einige Länder sind in der Öffnung jedoch weiter gegangen als die KMK-Regelung.

Mit diesem Paradigmenwechsel verbunden ist ein konzeptioneller Wechsel von einer bloßen Ausnahmeregelung für Personen, die aus irgendwelchen Gründen nicht die schulische Hochschulreife erwerben konnten, zu einem Verständnis dieses Zugangsweges im Kontext einer erweiterten Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. Das ist im Grunde das, was Wolfgang Schulenberg als systemlogische Funktion bezeichnet hatte. Während in den 1970er/1980er Jahren noch die Formulierung „Öffnung des Hochschulzugangs“, unter Betonung auf Zugang, dominierte, sprechen wir heute von einer offenen Hochschule, die mehr umfasst als nur den punktuellen Akt des Zugangs, sondern den gesamten Übergang als biographischen Prozess. Fragen der Regelung und Offenheit des Hochschulzugangs sind immer noch von großer bildungspolitischer Bedeutung, wie die bildungsrechtlichen Unterschiede zwischen den Ländern zeigen.



Aber neben der rechtlichen Regelung des Hochschulzugangs, auch der Zulassungspraxis an den einzelnen Hochschulen (Unterschiede in der Prüfungspraxis, Festsetzung von Zulassungsquoten) hat sich inzwischen ein eher ganzheitliches, systemisches, übergreifendes Verständnis von Durchlässigkeit entwickelt, das die biographische Phase vor dem Hochschulzugang ebenso wie das Studium selbst einbezieht. Vor der Studienaufnahme bzw. der Studienentscheidung gilt dies zum Beispiel für die Frage, welche Informations- und Beratungsangebote an den Hochschulen vorhanden sind oder welche Angebote zur Studienvorbereitung in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder an den Hochschulen bereitgestellt werden.



**Abbildung 1:** Öffnung der Hochschule als integriertes Studienkonzept

Was das Studium betrifft, unterscheiden sich Hochschulen in ihrem Angebot an unterstützenden Maßnahmen im Studienverlauf, insbesondere in der Studieneingangsphase. Eine zentrale Bedeutung haben Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge gewonnen, die sich keineswegs nur an Studierende ohne Abitur, sondern an alle beruflich qualifizierten Studierenden, auch solche mit Abitur, richten. Studienformate, die den besonderen Bedürfnissen beruflich Qualifizierter entsprechen, wie Teilzeit- oder Fernstudium, digitale Angebote, überhaupt alle Formen des flexibilisierten Studiums spielen eine ganz herausragende Rolle für eine offene Hochschule. Für diese Entwicklung von der Fokussierung auf den Hochschulzugang zu einem breiteren Verständnis von offener Hochschule hat insbesondere der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ eine ganz zentrale Rolle gespielt. Abbildung 1 soll diesen Paradigmenwechsel deutlich machen (Quelle: Wolter u.a. 2014).

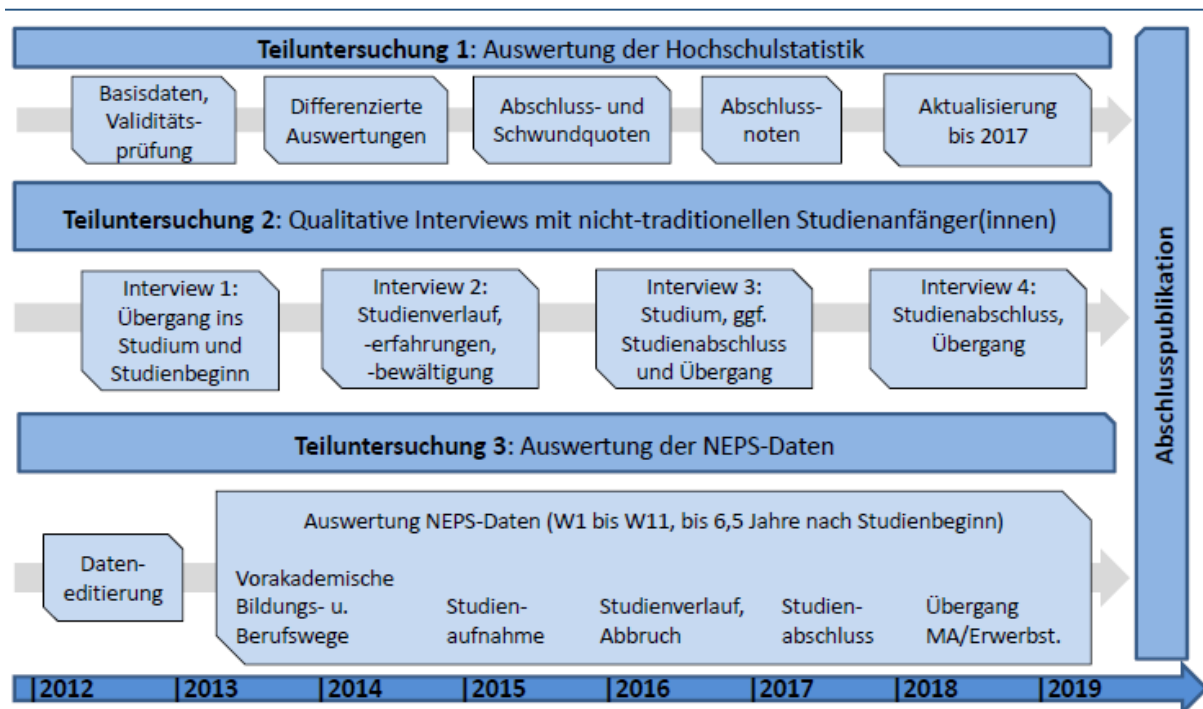
## 5. Längsschnittstudie zu beruflich qualifizierten Studierenden (2012-2020)

In der Traditionslinie des damaligen Oldenburger Forschungsprojektes wurde im Januar 2012 an der Humboldt Universität zu Berlin ein weiteres Forschungsprojekt aufgesetzt, bei dem es sich um ein Gemeinschaftsprojekt der Abteilung Hochschulforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt Universität (HU) zu Berlin zusammen mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung Hannover (DZHW) handelte. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt lief bis zum Jahr 2020, der Abschlussbericht wurde als Buch 2022 veröffentlicht (Kerst/Wolter 2022). Dieses Projekt war in gewisser Weise eine Replikation der Niedersachsen-Studie, allerdings mit einem deutlich erweiterten methodischen Ansatz, was sich schon allein in der Laufzeit von 2012 bis 2020 niederschlägt. Die Mitwirkenden waren, neben meiner Person, vom DZHW Christian Kerst und Gunter Dahm und von der HU Caroline Kamm und Alexander Otto.

Die Fragestellungen dieses Forschungsprojektes waren dem damaligen Oldenburger Projekt sehr ähnlich: Es ging um die Studienvoraussetzungen von beruflich qualifizierten Studierenden, die Entscheidungsprozesse, die zum Studium hingeführt haben, die Studienverläufe und die Messung des Studienerfolgs. Der Studienerfolg wurde wesentlich genauer erfasst als in der Vorgängerstudie. Zusätzlich wurden die Übergänge nach dem ersten Studienabschluss (Bachelor), entweder in ein Masterstudium oder in den Beruf, untersucht, die in dem Oldenburger Projekt gar nicht thematisiert wurden. Wie das frühere Oldenburger Projekt war auch das Berliner Projekt dadurch gekennzeichnet, eine bildungspolitisch bedeutsame Fragestellung mit wissenschaftlichen Methoden zu untersuchen.

Hervorgerufen durch die KMK-Vereinbarung aus dem Jahre 2009 gibt es gegenwärtig in Deutschland durchaus relativ viel empirische Forschung zu beruflich qualifizierten Studierenden, häufig als Begleitforschung angelegt. Unser Projekt, verglichen mit anderen Projekten, die in diesem Feld in den letzten Jahren abgeschlossen wurden oder zurzeit noch laufen, zeichnet sich durch vier Alleinstellungsmerkmale aus.

- Erstens handelt sich um das einzige Projekt, das eine bundesweite Untersuchung durchführt. Alle anderen Projekte fokussieren entweder auf ein Land oder auf eine Hochschule, manchmal auch nur einen Studiengang.
- Zweitens besteht die Untersuchung aus einem breiten Methodenmix aus hochschulstatistischen und befragungsbasierten, quantitativ orientierten Methoden und einer qualitativen Studie.
- Drittens ist sie die einzige Längsschnittuntersuchung, die Studierende über den kompletten Studienverlauf bis zum Bachelor verfolgt – und das gilt nicht nur für den quantitativen Teil, sondern auch den qualitativen Teil. Qualitative Studien im Längsschnitt sind äußerst selten.
- Viertens haben wir, darin direkt anknüpfend an die damalige Oldenburger Untersuchung, im quantitativen Untersuchungsteil einen Gruppenvergleich durchgeführt, allerdings nicht mit drei, sondern mit fünf Gruppen (siehe dazu später mehr).



**Abbildung 2:** Methodischer Aufbau der HU/DZHW-Studie

Abbildung 2 stellt den etwas komplizierten Aufbau unserer Untersuchung mit den drei Teiluntersuchungen dar.

- Teiluntersuchung 1 umfasst eine Auswertung der Daten der amtlichen Hochschulstatistik, wobei mit dieser Datenquelle nicht nur die Zusammensetzung der Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden nach bestimmten Merkmalen (Alter, Geschlecht, Studienfach; ohne soziale Herkunft) untersucht wurde, sondern auch die Abschluss- und Schwundquoten und die Abschlussnoten. Die amtliche Studierendenstatistik (DESTATIS) stellt diese Informationen bereit.
- Die zweite Teiluntersuchung sind 60 qualitative Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängern/-anfängerinnen des Jahres 2012. Dieser Untersuchungsteil ist in insgesamt vier Interviewwellen durchgeführt worden, wobei aufgrund der unvermeidlichen Panelmortalität einige Personen in den späteren Wellen nachgezogen wurden. Die interviewten Personen wurde mithilfe der Hochschulen ausgewählt.
- Die dritte, quantitativ angelegte Teiluntersuchung ist anders als der qualitative Teil nicht mit einer Eigenerhebung, sondern sekundäranalytisch mit dem Studierendenpanel des Nationalen Bildungspanels (NEPS: National Educational Panel Study) durchgeführt worden, einer Längsschnittuntersuchung des Studienanfängerjahrgangs 2010/11 bis 2019 (hier bis zum Abschluss des Projektes). Aus dieser Erhebung wurden biographische Daten ebenso wie umfangreiche Daten zu den Studienverläufen einbezogen.

Diese Datenquelle ermöglichte den Vergleich unterschiedlicher Studierendengruppen mit einer Sub-Stichprobe von 600 nicht-traditionellen Studierenden, hier definiert als Studierende mit beruflicher Qualifikation ohne schulische Hochschulreife (dazu später mehr), und insgesamt 16.800 weiteren Studierenden aus vier Untergruppen: Studierenden mit einem Abitur aus der gymnasialen Oberstufe, wiederum unterteilt nach Abitur ohne berufliche Qualifikation (13.000) und Abitur mit einer nach dem Schulabschluss erworbener beruflicher Qualifikation (1.850). Eine dritte Sub-Stichprobe umfasst Absolventen/Absolventinnen des Zweiten Bildungswegs, die die Berufsausbildung vor Erwerb des Abiturs abgeschlossen haben (250), und eine vierte Sub-Stichprobe von Absolventen und Absolventinnen der Fachoberschule mit Fachhochschulreife, ebenfalls unterteilt in solche mit und solche ohne Berufsausbildung (zusammen 1.750 Personen), die dann in der Regel an einer Fachhochschule studieren.

Wenn man unsere aktuelle Studie mit der damaligen Oldenburger Untersuchung vergleicht, wird man viele Gemeinsamkeiten finden, aber auch einige Unterschiede (vgl. Tabelle 1). Ein Unterschied liegt zunächst im Einzugsbereich: Die Oldenburg-Studie bezog sich auf niedersächsische Universitäten, unsere jetzige Studie ist bundesweit angelegt und bezieht die Fachhochschulen mit ein. Die Untersuchungsgruppen sind sehr ähnlich. Damals wurden drei Vergleichsgruppen einbezogen. In dem HU/DZHW-Projekt wurden fünf Gruppen berücksichtigt (siehe Tabelle 1). Im Untersuchungsdesign gibt es einen ganz zentralen Unterschied: Die damalige Untersuchung war eine reine Querschnittsuntersuchung, jetzt waren eine qualitative und eine quantitative Längsschnittuntersuchung die Basis. Bei den Methoden gibt es einige Ähnlichkeiten und einige Unterschiede. Die Oldenburger Untersuchung war eine Eigenerhebung, während die jetzige Untersuchung sich aus einer Sekundäranalyse der Daten des Nationalen Bildungspanels und einer qualitativen Eigenerhebung zusammensetzt, daneben einer sehr detaillierten Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik. Große Unterschiede gibt es in den Auswertungsmethoden. Die damaligen Auswertungsmethoden bestanden im Wesentlichen aus tabellarischen Auswertungsmethoden auf relativ niedrigem statistischem Niveau, während die quantitativen Daten jetzt neben deskriptiver Statistik mit relativ komplexer multivariater Statistik ausgewertet wurden.

	Schulenberg u.a. 1980 – 1985	HU/DZHW 2012 – 2020
<b>Einzugsbereich</b>	Niedersachsen	Bundesweit
<b>Untersuchungsgruppen</b>	3 Gruppen: (1) Z-Prüfung, (2) Gymnasium, (3) 2. Bildungsweg	5 Gruppen: (1) nicht-trad. Studierende, (2) 2. Bildungsweg, (3) Gymnasium ohne Berufsausbildung, (4) Gymnasium mit BA, (5) Fachoberschule mit FHR, mit u. ohne Berufsausbildung
<b>Untersuchungsdesign</b>	Querschnittsuntersuchung: quantitativ, qualitativ	Längsschnittuntersuchung: quantitativ, qualitativ; amtl. Studierendenstatistik
<b>Methoden</b>	Standardisierte schriftl. Befragung, Intensivinterviews (wurden nicht ausgewertet)	Quantitativ: Nationales Bildungspanel NEPS Etappe 5; qualitativ: Intensivinterviews (4 Wellen)
<b>Datenbasis</b>	Eigenerhebung	Quantitativ: Sekundäranalyse; qualitativ: Eigenerhebung
<b>Auswertungsverfahren</b>	Primär tabellarisch	Deskriptive, Test- u. multivariate Statistik

**Tabelle 1:** Untersuchungsdesign der Oldenburger und der Berliner Studie

Verändert hat sich der Sprachgebrauch. Für die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden ohne Abitur gibt es sehr unterschiedliche Bezeichnungen in Deutschland. In der Oldenburg-Studie wurde von Absolventen (damals noch nicht gendergerecht) der Z-Prüfung (Zulassungsprüfung) gesprochen. Der gleichsam offizielle Begriff in den Hochschulgesetzen und in den Regelungen der KMK ist präzise, aber sprachlich umständlich: „beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. Weit verbreitet ist in Deutschland die Kurzform „beruflich Qualifizierte“. Dies ist sachlich irreführend, weil es sehr viele beruflich qualifizierte Studierende mit ganz unterschiedlichen Zugangswegen und Bildungsverläufen gibt. Aus der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff u.a. 2017) geht hervor, dass etwa 22 Prozent aller Studierenden in Deutschland eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, aber nur 3 bis 4 Prozent darunter zu unserer Zielgruppe gehören. Beruflich qualifiziert sind auch diejenigen, die erst das Abitur erwerben und dann eine Berufsausbildung absolvieren, oder umgekehrt erst eine Berufsausbildung und danach das Abitur.

Der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden, der im Berliner Projekt überwiegend geführt wurde, kommt aus der international vergleichenden Hochschulforschung, in englischer Form als „non-traditional students“. Allerdings gibt es kein international einheitliches Verständnis von nicht-traditionellen Studierenden, weil das von Land zu Land in Abhängigkeit von den Strukturen der Bildungssysteme unterschiedlich definiert wird (Isensee/Wolter 2017). Dieser Begriff ist insofern mehrdeutig, als oft jede Abweichung von einer studentischen Normalbiographie (z.B. durch einen anderen Zugangsweg oder eine andere Studienform wie ein Fern- oder Teilzeitstudium) oder jede im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppe als nicht-traditionell bezeichnet wird und dieses Attribut zum Synonym für Diversität oder Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden wird.

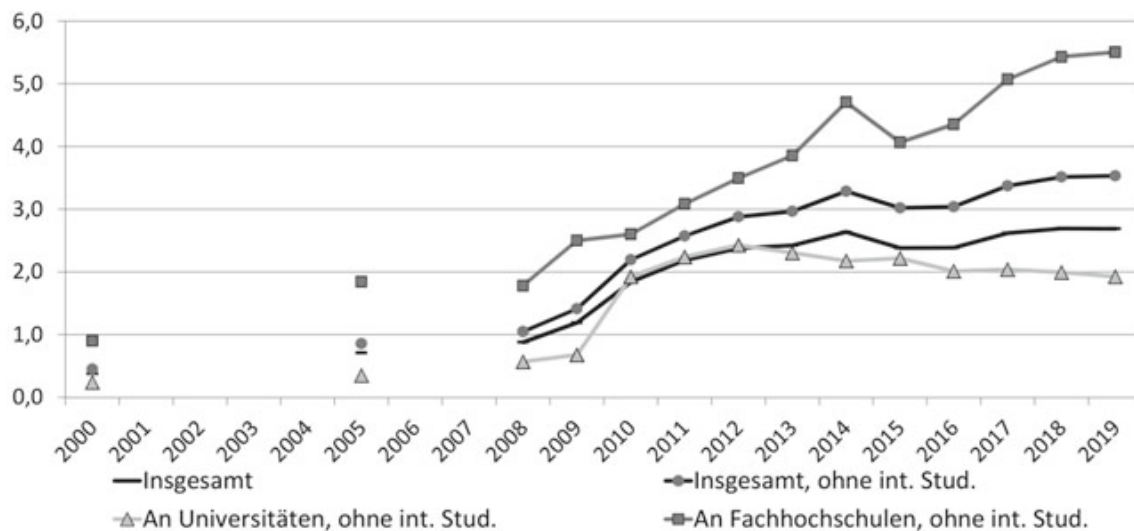
Eine so weite Definition führt zu solchen irreführenden Aussagen, dass heute – allein durch die statistische Aufsummierung der Teilgruppen – die große Mehrzahl der Studierenden nicht-traditionell sei. Mit dieser weiten Definition hätte sich eine Öffnungsdebatte mehr oder weniger erledigt. Die Offenheit der Hochschulen wird damit national wie international völlig überschätzt und die sozialen Selektionseffekte beim Hochschulzugang werden entsprechend unterschätzt. In Deutschland kann der Begriff ‚nicht-traditionelle Studierende‘ aber durchaus eng definiert werden, weitgehend deckungsgleich mit der KMK-Bezeichnung. Diese enge Definition knüpft an die Dominanz des Abiturs („Königsweg“) und der damit einhergehenden Exklusion der beruflichen Bildung als den zentralen historischen Merkmalen der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs an, die erst in der jüngeren Vergangenheit durchbrochen wurde.

Die Hauptfragestellungen unserer Untersuchung knüpfen wieder an die Oldenburger Studie aus den 1980er Jahren an. Wir wollten nämlich das Argument überprüfen, Studierende ohne Abitur seien eigentlich nicht studierfähig. Das war in den 1980er Jahren noch ein ganz zentraler Einwand, der inzwischen an Bedeutung verloren hat, ohne ganz zu verschwinden. Heute wird die Öffnung der Hochschulen für diese Zielgruppe von vielen Hochschulen, auch von der Hochschulrektorenkonferenz oder vom Wissenschaftsrat (2014) weithin unterstützt, und diese Gruppe wird pauschal keineswegs für defizitär gehalten. Aber trotzdem taucht in der bildungspolitischen Diskussion dieser Einwand immer wieder auf. Er wird vor allem von den Berufsverbänden der Gymnasiallehrer/-innen von Zeit zu Zeit immer wieder hochgespielt. Auch viele Professoren und Professorinnen neigen dazu, Studierende ohne Abitur nicht für studiengerecht zu erachten. Ein zweiter immer wieder zu hörende Einwand lautet, eine Öffnung des Hochschulzugangs für neue Studierendengruppen würde die ohnehin schon vorhandene Überfüllung der Hochschulen noch einmal verstärken. Auch dieses Argument wollten wir noch einmal genauer überprüfen.

## **6. Anteile und Zusammensetzung nicht-traditioneller Studierender**

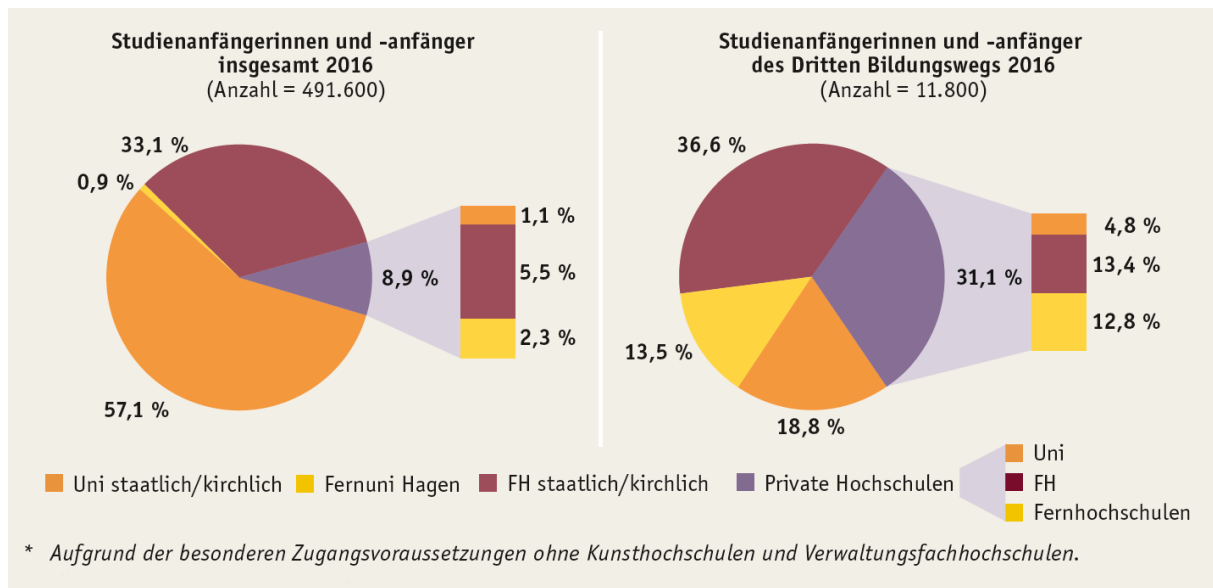
Um mit dieser zweiten Frage zu beginnen, wie sich die formelle Öffnung der Hochschulen in Deutschland auf die Beteiligung nicht-traditioneller Studierender ausgewirkt hat, zeigt Abbildung 3, eine Zeitreihe von 2000 bis 2019, dass ihr Anteil bis 2008 an allen Studienanfängern in Deutschland unter oder

gerade bei einem Prozent lag, also äußerst bescheiden war. Mit dem Jahr 2009 setzt ein Wachstumsprozess ein, der sich in der letzten Zeit etwas einpendelt. Lässt man die internationalen Studierenden, die mit ganz anderen Zugangsvoraussetzungen kommen, aus der Berechnung heraus, dann schwankt der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden in den letzten Jahren um 3 – 3,5 Prozent herum. Das ist immer noch ein sehr kleiner Anteil, aber immerhin schon ein erkennbares Wachstum gegenüber der Zeit vor dem Jahr 2009.



**Abbildung 3:** Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger/-innen an deutschen Hochschulen 2000 – 2019, nach Hochschulart

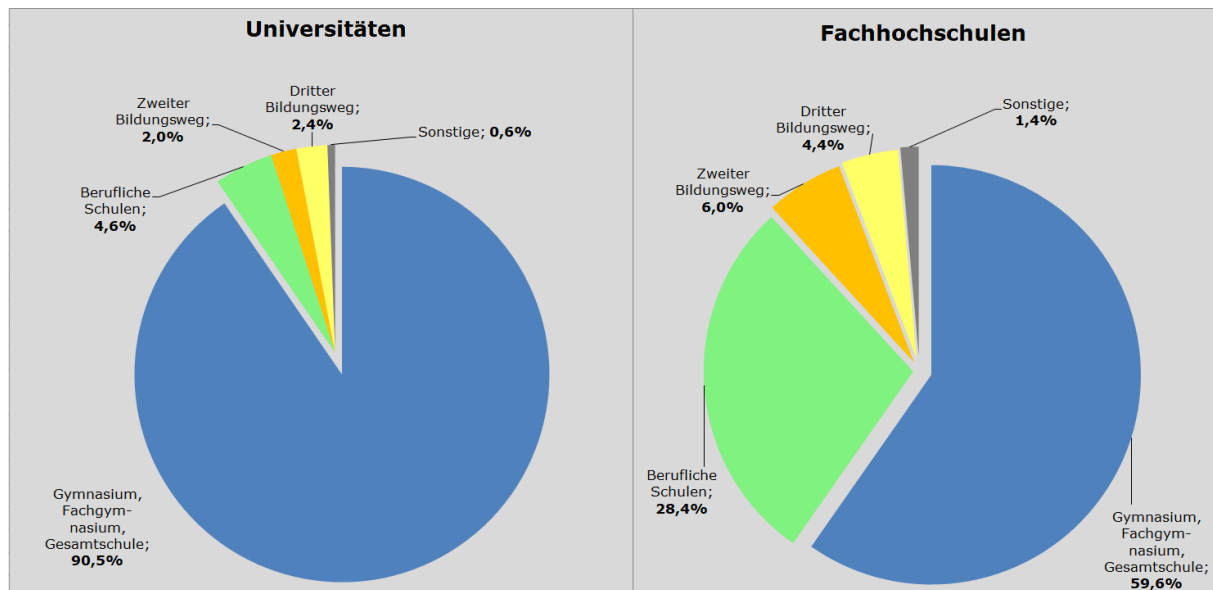
Auffällig ist der große Unterschied in den Anteilswerten zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Das tritt noch deutlicher hervor, wenn man sich die Verteilung der Studienanfänger/-innen auf die verschiedenen Hochschulformen in Deutschland ansieht. In Abbildung 4 wird die Zusammensetzung der Studienanfänger/-innen an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen, an Fernhochschulen und privaten Hochschulen der Zusammensetzung der nicht-traditionellen Studierenden in denselben Kategorien gegenübergestellt. Bereits an den Farben wird erkennbar, dass es hier sehr deutliche Unterschiede gibt. Der erste große Unterschied liegt im Anteil der nicht-traditionellen Studierenden an den Universitäten. Während hier im Jahr 2016 57 % aller Studienanfänger/-innen studieren, sind es bei den nicht-traditionellen Studierenden lediglich 19 %. An den Fachhochschulen fällt diese Differenz geringfügig aus. Deutlich größere Abweichungen zeichnen sich dagegen im Anteil der privaten Hochschulen ab, darunter auch bei den privaten Fernhochschulen. Der Anteil der privaten Hochschulen bei allen Studienanfänger/-innen liegt bei rund 9 Prozent, bei den nicht-traditionellen Studierenden aber bei fast einem Drittel. Ein weiterer Unterschied betrifft den Anteil der Fernuniversität Hagen: bei allen Studienanfänger/-innen liegt er gerade mal bei einem Prozent, bei nicht-traditionellen Studierenden aber immerhin bei 13 Prozent. Offensichtlich haben die privaten Hochschulen und die Fernhochschulen in Deutschland ein Geschäftsmodell in Studienangeboten genau für diese Zielgruppe entdeckt.



**Abbildung 4:** Verteilung der Studienanfänger/-innen insgesamt und der nicht-traditionellen Studienanfänger/-innen auf Hochschularten 2016 (in %). Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2018.

Interessant ist auch die Zusammensetzung aller Studienanfänger/-innen nach den verschiedenen Formen einer Studienberechtigung in Deutschland (vgl. Abbildung 5). Hier dominiert die Farbe Blau, sowohl bei den Universitäten als auch bei den Fachhochschulen. Das ist der Anteil derjenigen, die mit dem ‚regulären‘ Abitur aus der gymnasialen Oberstufe in die Hochschule wechseln. Wenn der Zweite Bildungsweg noch hinzugenommen wird, dann kommen an den Universtäten etwa 93 Prozent aller Studienanfänger/-innen mit einem Abitur, während demgegenüber der Anteil des Dritten Bildungswegs, also der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden, an den Universitäten mit 2,4 Prozent verblasst. An den Fachhochschulen ist das Abitur inzwischen zum Regelzugangsweg geworden, während der eigentlich ursprünglich als typischer Zugangsweg zur Fachhochschule gedachte Weg aus der beruflichen Bildung, insbesondere aus den Fachoberschulen, unter 30 Prozent liegt. Der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden an Fachhochschulen ist etwas höher als an den Universitäten, aber mit 4,4 Prozent auch nicht stark ausgeprägt. Nimmt man diese drei Abbildungen zusammen, wird man von einer drohenden Überfüllung der deutschen Hochschulen durch eine Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studierende ernsthaft nicht reden können. Nach wie vor ist das Abitur der ‚Königsweg‘ in die Hochschule, und der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden fällt ziemlich marginal aus.





**Abbildung 5:** Deutsche Studienanfänger/-innen im Studienjahr 2016 nach Hochschulart und Art der Studienberechtigung (in %). Quelle: Nationaler Bildungsbericht 2018.

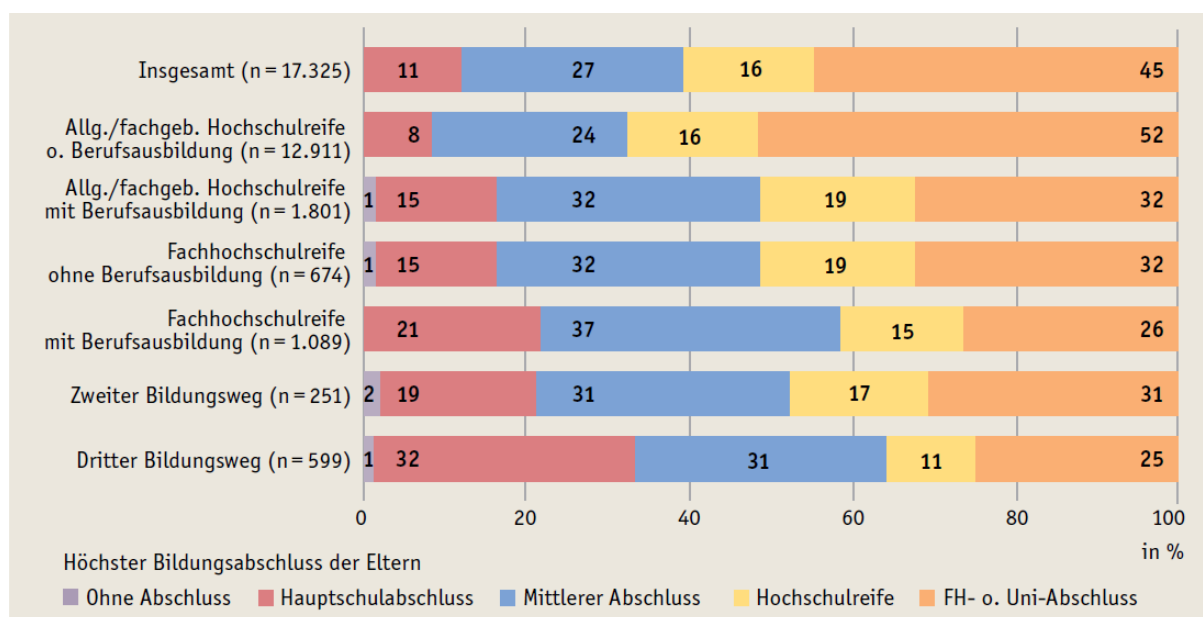
Warum sind es eigentlich so wenige nicht-traditionelle Studierende? Dies lässt sich mit zwei Faktoren erklären. Erstens gibt es trotz formeller Öffnung immer noch ein sehr hohes Maß an institutioneller Selektion im deutschen Hochschulsystem beim Hochschulzugang. Zweitens vollzieht sich in den Lebensverläufen von Erwerbstätigen ein hohes Maß an biografischer Selbstselektion. Zum ersten Faktor. Trotz der von der KMK im Jahr 2009 vereinbarten Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte gibt es in vielen Ländern immer noch enge Zulassungsverfahren. Das betrifft insbesondere das sogenannte Affinitätsprinzip. Wenn beruflich qualifizierte Studieninteressierte keine berufliche Fortbildungsprüfung nachweisen können und „nur“ mit einem regulären Abschluss der Berufsausbildung im dualen System ein Studium aufnehmen wollen, können sie lediglich ein zum Beruf affines Studienfach wählen. Affinität bedeutet, dass zum Beispiel ein Elektriker nur Elektrotechnik, eine gelernte Kauffrau nur Betriebswirtschaft studieren darf, aber kein anderes Fach.

Diese Regelung ist äußerst restriktiv, was man spätestens bei einem Vergleich zwischen der Studienfachsystematik und den ca. 310 Ausbildungsberufen erkennt. Das System unserer beruflichen Erstausbildung und das System unserer Studienfächer sind überhaupt nicht kongruent. Auch sind an den Hochschulen sehr unterschiedliche Willkommenskulturen gegenüber nicht-traditionellen Studierenden vorhanden. Nur wenige Hochschulen stellen Unterstützungsangebote, Informations- und Beratungsangebote bereit. An vielen Hochschulen ist diese Gruppe dagegen ziemlich verloren. Auch kennen viele Hochschulen Zulassungsquoten oder Kontingente für nicht-traditionelle Studierende. Solche Steuerungsmaßnahmen sind Beispiele für die immer noch vorhandene institutionelle Selektivität beim Hochschulzugang.

Der zweite Hauptgrund, warum es relativ wenige Studierende sind, wird mit dem schon erwähnten Begriff der biografischen Selbstselektion bezeichnet. Darunter wird verstanden, dass diejenigen, die

tatsächlich mit einer beruflichen Qualifikation ein Studium aufnehmen, deutlich anders zusammengesetzt sind als die große Mehrzahl der Erwerbstätigen in Deutschland. Das betrifft zunächst die hohen qualifikatorischen Voraussetzungen, mit denen diese Gruppe ein Studium aufnimmt. Fast alle haben einen mittleren Schulabschluss und ohne Ausnahme eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung; sie verfügen über langjährige Berufserfahrungen und sind eine ausgesprochen weiterbildungsaktive Gruppe. Rund 40 Prozent aus dieser Gruppe haben eine berufliche Fortbildungsprüfung vor dem Hochschulzugang abgeschlossen. Ein weiteres Merkmal ist, wie wir insbesondere mit unserer qualitativen Teilstudie zeigen können, dass die Studienentscheidung bei diesen Personen ein längerer Prozess gewesen ist, indem diese biographisch höchst bedeutsame Entscheidung wohlüberlegt zwischen Chancen und Risiken abgewogen wird. Die Studienentscheidung ist ein reflektierter Schritt und wird nicht mal eben nach freiem Gusto gefällt, auch wenn sie manchmal zum Misserfolg führt. Insgesamt zeigen diese Personen eine ausgeprägte Weiterbildungs- und berufliche Aufstiegsmotivation.

Ein bedeutsames Ergebnis aus den NEPS-Daten betrifft die soziale Zusammensetzung dieser Studierendengruppe, verglichen mit den anderen Gruppen (vgl. Abbildung 6). Die soziale Herkunft wird hier über die Bildungsherkunft gemessen. Da es sich um eine vieljährige Längsschnittstudie handelt, sind diese Daten bereits beim Studienanfang im Wintersemester 2010/11 erhoben worden. Bei der Bildungsherkunft treten deutliche Unterschiede hervor. Mit über 50 % den höchsten Elternanteil mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss findet man unter den Abiturienten/Abiturientinnen, die nach dem Abitur direkt in die Hochschule übergegangen sind. Hier dient das Studium offensichtlich der familiären Selbstreproduktion des erworbenen Bildungsstatus. Kontrastgruppe mit dem geringsten Anteil an Eltern, die bereits über einen Studienabschluss verfügen, sind die nicht-traditionellen Studierenden, in der Graphik als Dritter Bildungsweg bezeichnet, mit einem Anteil von ca. einem Viertel. Der Anteil der Studierenden mit Herkunft aus einer Familie, in der ein Haupt- oder Realschulabschluss den höchsten Schulabschluss bildet, ist nirgends höher als unter den nicht-traditionellen Studierenden. Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte hat also dazu geführt, dass ein größerer Teil an Studierenden in die Hochschule kommt, die über diesen Zugangsweg einen Bildungsaufstieg absolvieren. Die berufliche Öffnung der Hochschule führt mithin auch zu einer sozialen Öffnung der Hochschule, allerdings wegen ihres geringen Anteils nur in bescheidenem Umfang.



**Abbildung 6:** Höchster Bildungsabschluss der Eltern der Studienanfänger/-innen des WS 2010/11, nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

## 7. Studienerfolg

Im Zentrum unseres Projektes standen die Studienverläufe und der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender im Vergleich zu den anderen vier Studierendengruppen. Hier sollen lediglich zwei zentrale Indikatoren berichtet werden, die Schwund-, Abbruch- und Erfolgsquoten sowie die Abschlusszensuren am Ende der Bachelorphase des Studiums. Beide Indikatoren können mit den Daten der amtlichen Hochschulstatistik sehr genau erfasst werden, sie sind vor allem unabhängig von subjektiven Einschätzungen, sog. self-reports, etwa über individuell wahrgenommene Studienschwierigkeiten.

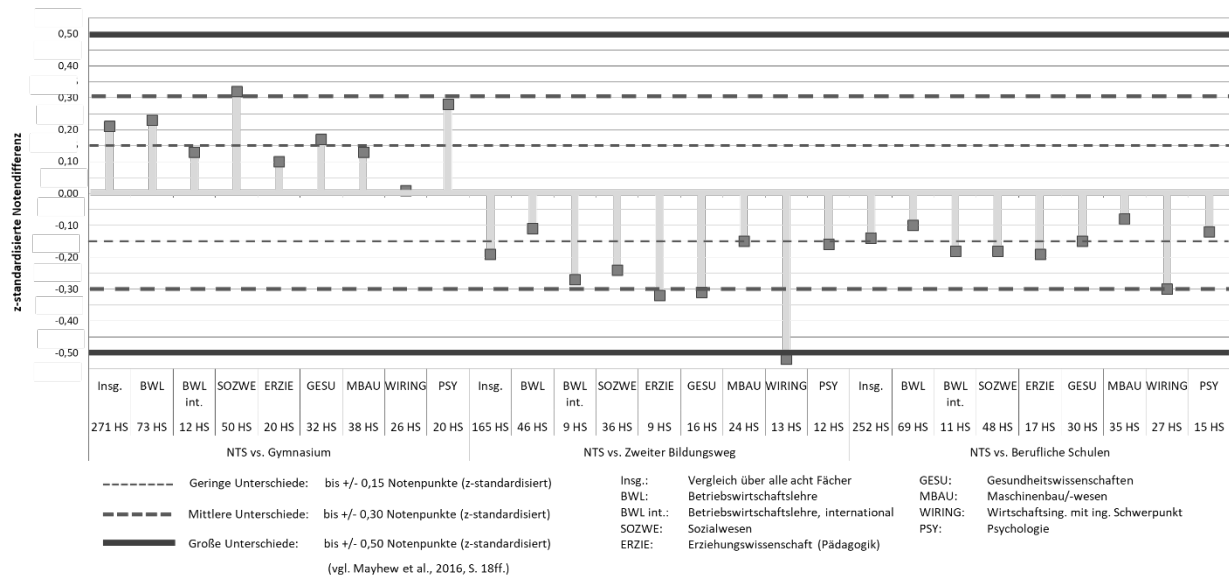
Die Schwund- und Erfolgsquoten im Hochschulstudium sind für die Anfängerjahrgänge von 2003 bis zum Jahr 2017 dokumentiert worden (Dahm 2022). Aufgrund der stark voneinander abweichenden Abbruchquoten muss zwischen Präsenz- und Fernstudierenden differenziert werden. Darüber hinaus gibt es in den letzten Kohorten noch einen sehr hohen Anteil derjenigen, die sich weiterhin im Studium befinden; hier sind weder die Schwundquoten noch die Erfolgsquoten vollständig. Bei den älteren Jahrgängen, die ihr Studium ganz überwiegend bereits abgeschlossen haben, stellt man fest, dass bei den nicht-traditionellen Studierenden (NTS) die Schwundquote etwas, zum Teil auch deutlich höher ist als bei den Studierenden mit einem Abitur aus der gymnasialen Oberstufe. Der höchste Wert, den wir im Jahr 2006 gefunden haben, beträgt 38 Prozent bei den NTS, etwa doppelt so hoch wie in der Gruppe der Abiturienten/Abiturientinnen. In den nachfolgenden Kohorten sind die Abbruchquoten unter den NTS deutlich zurückgegangen; sie schwanken zwischen 25 und 32 %. Bei den anderen Studierendengruppen, zum Beispiel den Absolventen/Absolventinnen des Zweiten Bildungswegs und denen aus beruflichen Schulen, zeigen sich ähnlich hohe Schwundquoten wie bei den NTS. Aber keine Frage, es gibt

ein deutlich höheres Risiko des Studienabbruchs bei den NTS wie bei den anderen beruflich Qualifizierten. Auffällig sind die deutlich höheren Abbruchquoten in allen Studierendengruppen unter den Fernstudierenden.

Es gibt drei Hauptgründe, warum NTS eine höhere Schwundquote im Studium aufweisen (Dahm 2022). Der erste Hauptgrund ist eine falsche Einschätzung der fachlichen Anforderungen in ihrem Studiengang und, daraus folgend, Leistungsprobleme im Studium. Sie stellen dann in den ersten Semestern fest, dass sie ein Studienfach mit zu hohen Anforderungen gewählt haben. Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass vor der Studienaufnahme an den Hochschulen ein Defizit in den zielgruppenorientierten Informations- und Beratungsmaßnahmen besteht. Viele nicht nur unter den NTS – übrigens auch den Studierenden insgesamt – wissen nicht wirklich, worauf sie sich mit dem Studium einlassen, registrieren das erst im Studium und verzichten dann auf eine Weiterführung ihres Studiums.

Ein zweiter Grund, der ebenfalls studienorganisatorische Fragen aufwirft, besteht darin, dass viele NTS das Studium abbrechen, weil sie Probleme mit ihrem Zeitbudget und dem Zeitmanagement haben. Ein großer Teil der NTS führt die Erwerbstätigkeit fort; sie sind älter, haben Familie, Kinder und studieren dann de facto im Teilzeitmodus und stellen im Laufe des Studiums fest, dass sie die zeitlichen Anforderungen aus diesen verschiedenen Lebenswelten nicht vereinbaren können. Das wiederum verweist auf ein traditionelles Defizit des deutschen Studiensystems, nämlich einen Mangel an flexiblen Studienformaten, insbesondere an Teilzeitstudienangeboten. Ein dritter Grund, und der ist sehr spezifisch für diese Gruppe, besteht darin, dass offensichtlich einem nicht ganz geringen Teil der NTS während ihres Studiums berufliche Alternativen angeboten werden. Sie entscheiden sich dann für einen beruflichen Aufstieg ohne Studium.

Weitaus günstiger für die NTS sieht das Bild bei den Examensnoten der großen Mehrzahl derjenigen aus, die ihr Studium abschließen (Dahm 2022). Wir haben aus den an deutschen Hochschulen vorhandenen Studienfächern diejenigen ausgewählt, in denen die Zahl der NTS mindestens 100 Personen umfasst und die kleineren Vergleichsgruppen, hier der Zweite Bildungsweg sowie die beruflichen Schulen, in einer hinreichenden Größenordnung vertreten sind. Diese Kriterien treffen auf insgesamt acht Studienfächer zu: Betriebswirtschaft, internationale Betriebswirtschaft, Sozialwesen, Erziehungswissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Maschinenbau, Psychologie und Wirtschaftsingenieurwesen. Auf der Datenbasis der amtlichen Hochschulstatistik sind dann die Abschlusszensuren verglichen worden. Da das Zensureniveau zwischen Studienfächern erheblich variiert und zum Beispiel Maschinenbau und Erziehungswissenschaften anhand der Abschlussnoten gar nicht zu vergleichen sind, ist eine statistische Transformation vorgenommen worden, die sogenannte z-Standardisierung, die solche Unterschiede zwischen den Fächern ausgleicht, so dass sie direkt verglichen werden können.



**Abbildung 7:** Examensnoten im Bachelorstudium, Abschlussjahrgang 2017

Die Unterschiede zwischen den Studierendengruppen sind äußerst gering (vgl. Abbildung 7). Die größte Differenz, die wir überhaupt gefunden haben, ist ein z-standardisierter Unterschied von 0,3. Auf das reale Notenspektrum abgebildet, muss man ungefähr halbieren. Das heißt: 0,3 Punkte entsprechen einem Unterschied von 0,15 Notenpunkten, also zum Beispiel einer Differenz von 2,2 zu 2,35. Das Muster der Notenunterschiede ist in allen Fächern relativ ähnlich. Beim Vergleich der NTS mit den Abiturienten/Abiturientinnen weisen diejenigen mit Abitur in den untersuchten acht Studienfächern mit Ausnahme des Wirtschaftsingenieurwesens einen leichten Vorsprung in den Noten auf – um 0,5 Zehntel bis 1,6 Zehntel eines Notenpunktes. Dagegen zeigen NTS im Vergleich zu Studierenden des Zweiten Bildungswegs und Studierenden aus beruflichen Schulen einen ebenfalls schmalen statistischen Vorsprung. Er beträgt im Maximum 0,3 Punkte auf der z-Skala, das heißt 0,15 reale Notenpunkte. Es gibt also leichte Unterschiede im Studienerfolg zwischen den drei Vergleichsgruppen. Sie sind aber ausgesprochen gering und sie sprechen an keiner Stelle gegen einen gleichwertigen Studienerfolg der nicht-traditionellen Studierenden. Bemerkenswert ist der Befund, dass die NTS ihr Studium in allen hier einbezogenen Studienfächern trotz der immer wieder berichteten Mehrfachbelastung zügiger abschließen als die Vergleichsgruppen – im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen einer gymnasialen Oberstufe um durchschnittlich ca. vier Monate, zu denjenigen aus einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs sogar um fast ein Semester (Dahm 2022).

## 8. Schlussbemerkungen

Als Schlussfolgerung bleibt: Wenn man die damalige Oldenburger und die jetzige Berliner Studie vergleicht, gibt es eine hohe Übereinstimmung in den Ergebnissen. Die Berliner Studie hat aufgrund ihrer deutlich elaborierteren methodischen Anlage vieles sehr viel detaillierter und genauer ermitteln können, als dies in den 1980er Jahren möglich war. Das gilt insbesondere für die Analyse des Studiener-

folgs. Aber es gibt doch eine hohe Konvergenz in den Befunden. Das erste Ergebnis: Die Überfüllungsthese steht auf einem ziemlich schwachen empirischen Fundament. Der starke Nachfragedruck auf die deutschen Hochschulen geht vom regulären Zugangsweg über das Abitur aus, nicht von einer Öffnung von Zugangswegen für beruflich qualifizierte Studierende. Ein massives Wachstum des Zugangswegs für beruflich Qualifizierte ist angesichts der extrem hohen Selbstselektion auf diesem Wege auch in Zukunft nicht zu erwarten.

Zweitens: Obgleich es Unterschiede im Studierverhalten gibt, insbesondere in der Abbruchquote, sind keine gravierenden, signifikanten Unterschiede im Studienerfolg, gemessen an den Abschlussnoten, zu beobachten. Die Unterschiede im Abbruchsrisiko weisen vor allem darauf hin, dass, stärker als sie zurzeit vorhanden sind, flexible Studienformate und bessere zielgruppenspezifische Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote erforderlich sind. Insgesamt hat sich die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte bewährt; sie hat zu einer größeren Diversität in der Zusammensetzung der Studierenden beigetragen und keine Problemgruppe ins Studium gebracht.

Die empirische Evidenz zeigt eine funktionale Äquivalenz zwischen beruflicher und gymnasialer Bildung, die aber unter dem Vorbehalt einer ausgeprägten Selbstselektivität des beruflichen Zugangsweges steht. Die Berliner Studie bestätigt damit Wolfgang Schulenburgs nachdrückliche These von der systemlogischen Funktion des Hochschulzugangs für qualifizierte Berufstätige (ohne schulische Studienberechtigung), modern formuliert: Angesichts des starken Wandels des postschulischen Qualifizierungssystems erfüllt eine institutionelle Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung eine systemlogische Funktion.

Zum Abschluss habe ich noch ein digitalisiertes Foto aus dem Jahr 1985 hinzugefügt. Das Foto ist anlässlich eines Symposions zu Wolfgang Schulenburgs 65. Geburtstag in der Universität Oldenburg entstanden. Wolfgang Schulenburg ist in der ersten Reihe der dritte von rechts, daneben seine Frau Almut. Am Rednerpult steht Willy Strzelewicz, eine ebenfalls zentrale Figur aus der Geschichte der Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung. Und man sieht unter anderem in der ersten Reihe den damaligen Universitätspräsidenten Horst Zillessen, daneben den Organisator des Symposions, Jost von Maydell, links schräg dahinter den damaligen Leiter des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Jürgen Weißbach.



**Abbildung 8:** Feierlichkeiten zum 65. Geburtstag Wolfgang Schulenbergs 1985

## Literatur

AUE, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (1971): Universitäre Erwachsenenbildung – Wissenschaftliche Weiterbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik Heft 16. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik.

Blinkert, B. (1974): Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik. Stuttgart: Klett.

Dahm, G. (2022): Früher Abbruch oder auf schnellem Weg zum guten Abschluss? Der Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender. In: Kerst, C./Wolter, A. (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung. Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Wiesbaden: SpringerVS. S. 201-244.

Dietze, C. (2007): Nachgeholtes Leben. Helmuth Plessner 1892-1985. 2. Auflage. Göttingen: Wallstein.

Dikau, J. (2010): Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (Hrsg.): Hochschule & Weiterbildung: 40 Jahre AUE/DGWF. S. 16-25.

Gierke, W./Loeber-Pautsch, U. (2000): Die pluralen Strukturen der Erwachsenenbildung. 2 Bände. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Field, J. (2002): Lifelong Learning and the New Educational Order. 2. Auflage. Stoke on Trend: Trentham Books.

- Isensee, F./Wolter, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: Hochschule und Weiterbildung. Heft 1. S. 13-23.
- Kerst, C./Wolter, A. (2022): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung. Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Wiesbaden: SpringerVS.
- Knoll, J./Pöggeler, F./Schulenberg, W. (1982): Zur Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1970 bis 1981. Hannover: Niedersächsischer Minister für Wissenschaft und Kunst.
- Middendorff, E. et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Raapke, H.-D. (1978): Wissenschaftliche Weiterbildung. Die Mitarbeit der Universitäten an der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: W. Krüger (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa. Braunschweig: Westermann. S. 62-73.
- Raapke, H.-D./Skowronek, H. (1962): Seminarkurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Schuetze, H. G. (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik. 6 (Heft 6). S. 177-188.
- Schulenberg, W. (1978, erstmals 1968): Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenenlebens und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart. In: W. Schulenberg (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 175-200.
- Schulenberg, W. (1981): Hochschule und Öffentlichkeit. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Öffentlichkeit – Jahrestagung des AUE 1980 in Bamberg. Hannover: AUE. S. 74-81.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./v. Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Strzelewicz, W. (1985): Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August -Universität Göttingen (Hrsg.): Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag. Göttingen: Universität Göttingen.
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt: Wissenschaftsrat.
- Wolter, A. (2012): Lebenslanges Lernen. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 191-197.
- Wolter, A. (2022): Entgrenzung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung? Neue Qualifizierungswege in Deutschland jenseits der Segmentierung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Das Hochschulwesen. Heft 1/2. S. 2-14.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 36, H. 4, S. 8-39.
- Wolter, A./Schäfer, E. (2020): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: Jütte, W./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS. S. 13-40.



*Prof. Dr. Andrä Wolter studierte an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (Abteilung Oldenburg) Lehramt (Hauptfach Geschichte) und anschließend an der Universität Oldenburg Diplom-Pädagogik. Nach der Promotion zum Dr. phil. im Jahr 1986 habilitierte er sich 1992 für das Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsplanung. An der Universität Oldenburg war er von 1975-1986 wissenschaftlicher Assistent mit dem Schwerpunkt sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, unterbrochen von 1980-1984 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt "Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis". Von 1987 bis 1991 hatte er eine Stelle als Hochschulassistent inne. 1991 wurde er Leiter des Arbeitsbereichs „Hochschule und Forschungseinrichtungen“ im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) GmbH an der Universität Hannover. Von 1993-2010 nahm er eine Professur für Organisation und Verwaltung im Bildungswesen in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Dresden wahr. In dieser Zeit war er 1997 Visiting Scholar am Centre for Policy Studies in Education, University of British Columbia, Vancouver, Canada, und von 2004-2006 Leiter der Abteilung 2 „Hochschulforschung“ bei der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover. Von 2010 bis 2017 hatte er eine Professur für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin und ist seit 2017 im Ruhestand. Andrä Wolter hatte bzw. hat zahlreiche Funktionen in wissenschaftlichen Gesellschaften und Gremien der Wissenschafts- und Politikberatung inne, u.a.: Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung an der TU Dresden und der Humboldt-Universität zu Berlin, Mitherausgeber der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“, stellv. Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) (2012–2016), Mitglied der Autorengruppe für die Nationale Bildungsberichterstattung (2004–2018); Mitglied, zeitweise Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover; Mitglied des wissenschaftlichen Beraterkreises von IG Metall und ver.di sowie wissenschaftliches Mitglied der Akademie der Technikwissenschaften (acatech). 2022 erhielt er die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium.*

Herausgegeben durch die  
Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e. V.  
[info@schulenberg-institut.de](mailto:info@schulenberg-institut.de)

Redaktion & Layout:  
Willi B. Gierke  
Gerald Schwabe

© Juni 2023

Alle Rechte vorbehalten

Veröffentlichung und Bearbeitung nur mit Genehmigung des Herausgebers