

**ANDRÄ WOLTER**

*Hochschulzugang im Umbruch?  
Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs  
für Berufstätige*

Hans-Dietrich Raapke zum 65. Geburtstag

*1 Zielsetzung und Eingrenzung*

"Studium ohne Abitur" - noch vor wenigen Jahren galt diese Forderung als hochschulpolitisch reichlich realitätsfremd in einer Zeit, in der die Hochschulen unter dem Druck unaufhalt-sam steigender Studierendenzahlen aus den Nähten platzen und öffentlich Zweifel schon an der Studierfähigkeit (zu) vieler Abiturienten laut werden. Eine Öffnung der Hochschulen für Berufstätige konnte noch pauschal als "freche Herausforderung" und "Kriegserklärung an die Universität" (H. Schiedermaier, Bildung Aktuell 6-7/1991), als ein Irrweg der "Inflationierung" und "weiteren Nivellierung der Hochschulen" (G. Turner, FAZ 19.5.1992) denunziert werden, ohne dafür öffentlich allzu großen Widerspruch zu ernten. Das Konzept des Probestudiums - so ließ der Deutsche Hochschulverband noch vor kurzem verlauten - liefe auf eine Art "Schnupperstudium" hinaus, das "dem geradezu menschenverachtenden Prinzip" folge, "wie es von gewerkschaftlicher Seite vertreten wird, daß sich die Qualifikation zum Studium erst im Studium erweise" (Leserbrief FAZ 13.4.1993).

Solche Stimmen sind zwar nicht verstummt, aber seltener geworden. Seit etwa drei Jahren ist die Forderung nach einer Öffnung des Hochschulzugangs bildungspolitisch hoffähig geworden und wird inzwischen selbst im Feuilleton der Frank-

furter Allgemeinen Zeitung nicht mehr nur als absurdes Theater abgetan. Ganz neue Koalitionen zwischen Staat, Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften zeichnen sich für den flüchtigen Betrachter ab, selbst die Hochschulrektorenkonferenz, bislang neben dem Philologenverband und dem Hochschulverband eher eine Bastion im Kampf gegen erweiterte Formen des Hochschulzugangs, kann sich dem Zeitgeist nicht ganz verschließen. Man mag es kaum glauben: Ein ursprünglich mehr gewerkschaftliches Anliegen gilt in großen Teilen der bildungspolitischen Öffentlichkeit sogar schon als eine Schöpfung der Arbeitgeberverbände. Zahlreiche Bundesländer haben inzwischen erste konkrete Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs ergriffen oder bereiten solche zur Zeit vor. Eine bundesweit abgestimmte Regelung ist jedoch nicht in Sicht, die vorhandenen oder geplanten Länderregelungen gehen z.T. weit auseinander, Initiativen der Bundesregierung - über programmatische Erklärungen hinaus - sind nicht erkennbar. Dies signalisiert deutlich, daß hinter der bildungspolitischen Rhetorik immer noch stark widerstreitende Interessen und Konzepte verborgen sind.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags,

- die wichtigsten historischen und bildungspolitischen Entwicklungslinien, leitenden Konzepte und den damit verbundenen Funktionswandel des Hochschulzugangs für Berufstätige darzustellen,
- die vorhandenen Regelungen und gegenwärtig diskutierten Modelle mit den verfügbaren empirischen Daten zur Quantität (Zahl) und zur Qualität (Zusammensetzung und Eignung) der Absolventen und Absolventinnen solcher Zugangswege zu konfrontieren
- sowie schließlich ein differenziertes Organisationsmodell für den Hochschulzugang aus dem Beruf zu skizzieren, das in der kontroversen Debatte über einen prüfungsfreien oder

prüfungsabhängigen Zugangsweg für Berufstätige zur Hochschule gleichsam einen mittleren Weg darstellt.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf diejenigen Zugangswege zur Hochschule, die die Erteilung einer Studienberechtigung maßgeblich von beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen abhängig machen, ohne zusätzlich den erfolgreichen Besuch einer auf das Abitur vorbereitenden Schulform (Abendgymnasium oder Kolleg) oder den formal vergleichbaren Abschluß einer Reifeprüfung (z.B. der Abiturprüfung für Nicht-Schüler) vorauszusetzen. Im Unterschied zu den schulischen Organisationen des Zweiten Bildungsweges werden solche berufsbezogenen, nicht-schulischen Wege unter dem Begriff des Dritten Bildungsweges zusammengefaßt. Während die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs schulische Abschlüsse mit vielfältigen Optionen vergeben, führt der Dritte Bildungsweg in der Regel ausschließlich zu Zugangsberechtigungen für den Hochschulbereich. Dieser Begriff, der auf eine Anregung von Paul Mikat zurückgeht, ist erstmalig in den sechziger Jahren in die kulturpolitische und erwachsenenpädagogische Diskussion eingeführt worden.

Innerhalb des institutionellen Rahmens der Erwachsenenbildung sollte, jenseits des herkömmlichen Gegensatzes zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, ein eigenständiger abschlußbezogener Qualifizierungsweg bis hin zur Hochschulreife mit eigenen Lehrplänen, Prüfungen und Abschlüssen etabliert werden (vgl. dazu u.a. Knoll/Siebert/Wodraschke 1967). Der Begriff des Dritten Bildungsweges hat sich später weitgehend von seinen Ursprüngen als eine Art volkshochschuleigener Aufstiegsweg gelöst und bezeichnet inzwischen - als Sammelbegriff - alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen. Dabei kann es sich um prüfungsgesteuerte oder um prüfungsfreie Wege handeln, um solche, die eine institutionalisierte Studienvorbereitung voraussetzen, oder um solche, die weitgehend autodidaktisch angelegt sind.

## 2 *Historische Ursprünge*

Obgleich primär ein hochschulpolitisches Thema ist das neue Interesse an diesem an sich keineswegs neuen Thema deutlich weniger hochschulpolitisch als vielmehr berufsbildungspolitisch motiviert. Die Öffnung des Hochschulzugangs für Absolventen und Absolventinnen beruflicher Bildung wird gegenwärtig hauptsächlich als eine Maßnahme diskutiert, die Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung innerhalb des Berechtigungswesens, das die verschiedenen Übergangsstellen innerhalb des Bildungssystems und zum Beschäftigungssystem reguliert, schrittweise herzustellen. Für die angestrebte Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung hat - so lautet die Argumentation - gerade die Regelung des Hochschulzugangs als der symbolischen Scheidelinie in unserem Bildungssystem eine signifikante Bedeutung. Nach wie vor divergieren jedoch die Kriterien für eine Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung ebenso wie die tieferen bildungspolitischen Motive für die Öffnung des Hochschulzugangs (vgl. dazu Abschnitt 3).

Bislang standen Zugangswege für Berufstätige fast ausschließlich in einer bildungstheoretischen und begabungspsychologischen Traditionslinie, wonach solche Zulassungsmöglichkeiten exklusiv für solche Personen reserviert sind, die trotz herausragender intellektueller Leistungsfähigkeit und mehr oder weniger charismatischer Persönlichkeitsdispositionen aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen die Hochschulreife nicht auf dem "normalen" Weg erwerben konnten. In diesem "Paradigmenwechsel" - die Ablösung der überlieferten Hochbegabungsvorstellung durch das Gleichwertigkeitspostulat - spiegelt sich ein tiefgreifender Funktionswandel, mit dem die Öffnung des Hochschulzugangs, bisher ein schmaler Seiteneinstieg ohne feste institutionelle Verankerung, gleichsam eine exemplarische Bedeutung für den Stellen-

wert der beruflichen Bildung und die Durchlässigkeit von Übergangsstellen innerhalb unseres Bildungssystems gewinnt.

Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige wurden in Deutschland erstmals in der Weimarer Republik ergriffen (vgl. dazu Bauer 1952, Belser 1960, Wolter 1990). Zwar war auch nach der Einführung der Reifeprüfung und der Bindung des Studienzugangs an das Reifezeugnis, die Preußen als erster deutscher Territorialstaat schrittweise zwischen 1788 und 1834 vorgenommen hatte, eine Immatrikulation ohne Reifezeugnis in Ausnahmefällen, insbesondere in Studiengängen ohne staatliche Abschlußprüfung, möglich. Doch hatte dies in erster Linie den Charakter eines Restproblems: Das im wesentlichen an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert etablierte staatliche und akademische Berechtigungswesen erfaßte noch nicht alle Zugangswege, Studienfächer und Studienabschlüsse. Die grundlegenden Weichen waren jedoch bereits gestellt. Mit der Errichtung des Abiturmonopols wurde auch die Abkoppelung beruflicher Bildung vom Hochschulzugang, die aus der ständischen Differenzierung zwischen gelehrter Bildung und beruflicher Arbeit in der vorindustriellen Gesellschaft hervorgegangen ist, festgeschrieben. Der Weg in die Universität führte über das Abitur, und die Voraussetzung dafür war der erfolgreiche Besuch einer anerkannten höheren Lehranstalt. Schrittweise erfaßte dieses Grundprinzip später alle Studienfächer und Studiengänge.

Eine wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion über Zugangswege für Berufstätige begann erst in der Zeit des Ersten Weltkriegs und der frühen Weimarer Republik. Sie steht im Kontext der im ausgehenden 19. Jahrhundert, vermehrt nach 1900 einsetzenden institutionellen Differenzierung des Hochschulzugangs, mit der an die Stelle des Studienberechtigungsmonopols des humanistischen Gymnasiums ein vielgliedriges Geflecht von Zugangswegen, höheren Bildungseinrichtungen und Hochschulreifeformen trat. Anregungen aus dem Umfeld der Begabungspsychologie (z.B.

Petersen 1916) und der Berufspädagogik (Spranger 1917) aufgreifend wurde 1920 auf der Reichsschulkonferenz, wenn auch nur vage und mit vielen Einschränkungen versehen, die Erweiterung der Zulassungsvoraussetzungen zum Hochschulstudium über das schulische Reifezeugnis hinaus vorgeschlagen. Dabei wurde ausdrücklich auch auf die Möglichkeit hingewiesen, den Nachweis der für das Studium erforderlichen Vorbildung innerhalb der ersten drei Semester zu erbringen (Reichsministerium des Innern 1921, verschiedene Stellen).

Preußen führte dann als erstes deutsches Land 1923 zunächst probeweise, 1924 endgültig, die Zulassung zum Universitätsstudium ohne Reifezeugnis ein. Die sozialdemokratisch regierten Länder gingen mit der Einführung dieses Zugangsweges voran, nach und nach folgte die Mehrzahl der anderen Reichsländer. Eine reichseinheitliche Regelung kam allerdings - über die gegenseitige Anerkennung der Prüfungsordnungen hinaus - nicht zustande. Die erste preußische Regelung entfaltete jedoch insofern eine normierende Kraft, als sich seitdem alle weiteren Prüfungsordnungen an dem preußischen Modell einer Ausnahmeprüfung für wenige streng ausgewählte "Hochbegabte" orientierten. Dieses Prüfungsmodell fand seinen sprachlichen Ausdruck in einem durchgängig bis heute von allen Prüfungsordnungen gepflegten "Besonderheitenethos" (Blinkert 1974, S. 33). So definiert die preußische Prüfungsordnung von 1924 den potentiellen Bewerberkreis als "hervorragend begabte Personen", die in "besonderen Ausnahmefällen" zum Studium zugelassen werden können. Voraussetzung dafür war u.a. "die besondere Eignung" des Bewerbers seiner Persönlichkeit und seinen geistigen Fähigkeiten nach, "eine deutlich erkennbare Begabung für das gewählte Studienfach" und eine "besondere berufliche Bewährung" (Benecke 1925, S. 11 ff.).

Otto Benecke, der persönliche Referent des damaligen preußischen Kultusministers, umschrieb das neue Zulassungsverfahren prägnant als eine "kleine Pforte" für die "naturgemäß

wenigen, die man mit Fug als Hochbegabte bezeichnen könnte" (Benecke 1925, S. 7 ff.). Folgerichtig konnte damals der Antrag auf Zulassung gar nicht vom Bewerber selbst, sondern nur von sogenannten "urteilsfähigen Personen" gestellt werden. Prüfungs- und Studienvorbereitung verliefen autodidaktisch, ein organisiertes Angebot widersprach der "Genie"ideologie. Entsprechend anspruchsvoll waren die Prüfungsanforderungen und die Prüfungspraxis selbst, die Selektionsquote betrug etwa 70 bis 80 %, die Zahl der erfolgreichen Absolventen umfaßte in Preußen von 1924 bis 1931 ca. 500 Personen. Es ist daher auch nicht weiter verwunderlich, daß sich im Sprachgebrauch für diesen Zugangsweg die Bezeichnungen "Begabtenprüfung" oder "Begabtenabitur" einbürgerten.

Die weitere Entwicklungsgeschichte des Hochschulzugangs ohne Abitur ist kontinuierlich von dieser Besonderheitenvorstellung beeinflußt worden. Die reichseinheitliche Regelung durch die nationalsozialistische Bildungsadministration aus dem Jahr 1938, die diese Ausrichtung im Sinne der nationalsozialistischen Rassenideologie verschärfte, steht ebenso in dieser Tradition wie die Nachkriegsregelungen. Nach 1945 knüpften die meisten Länder wieder an die alten Weimarer Regelungen an, so auch das neugebildete Land Niedersachsen, dessen erste Prüfungsordnung aus dem Jahr 1947 - unterzeichnet von Adolf Grimme, der als letzter (demokratischer) preußischer und erster niedersächsischer Kultusminister gleichsam die bildungspolitische Kontinuität verkörperte - noch ganz von dieser preußischen Tradition geprägt war. Allmählich setzte sich jedoch zumindest das Prinzip der Selbstbewerbung durch.

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1959, der die jetzt wieder in der Kulturhoheit der Länder liegenden Zulassungsprüfungen bundesweit koordinierte und bis 1982 (in einer geringfügig geänderten Fassung von 1970) galt, spricht ebenfalls von einer "hervorragenden Befähigung" und einer "besonderen Eignung". Im Unterschied zu den meisten vorangegangenen Regelungen ist hier sogar der Hinweis

auf die besondere berufliche Bewährung entfallen. Die seit 1982 geltende "Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen" der KMK, 1987 geringfügig verändert, mißt zwar der beruflichen Qualifikation wieder eine größere Bedeutung als formale Zulassungsvoraussetzung zu, normiert die Prüfungsinhalte aber in einer bislang unbekanntenen Deutlichkeit an den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe. Besonderheitenvorstellung und die Modellfunktion der Reifeprüfung verschmelzen hier fast vollständig.

Entstehung und Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige zeigen deutlich, wie eng hier rechtliche und administrative Zulassungs- und Prüfungsregelungen mit relativ festgefühten und überdauernden Vorstellungen ("Stereotypen") über die typischen subjektiven Voraussetzungen jener Personen verbunden sind, die als primäre Zielgruppe solcher Wege gelten. Für den beherrschenden Einfluß der charismatischen Besonderheitenvorstellung von den preußischen Anfängen bis zur letzten Vereinbarung der KMK lassen sich im wesentlichen folgende historische Gründe benennen.

"Zulassungsvoraussetzungen und Prüfungsanforderungen lassen in ihren Formulierungen deutlich den Einfluß der in der deutschen Bildungsgeschichte verwurzelten tiefensymbolischen Funktion höherer Bildung erkennen. Für den Regelkreis zwischen Gymnasium und Universität hatte das Reifezeugnis ja eine doppelte Bedeutung, nämlich zunächst eine formale Funktion als Berechtigungsnachweis für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, mit der das Monopol des gymnasialen Hochschulreifebegriffs rechtlich verankert wurde. Das Reifezeugnis bildet die Spitze in der Rangreihe schulischer Abschlüsse und vermittelt die attraktivsten Optionen für Beruf und Studium. Diese Berechtigungsfunktion verdankt das Reifezeugnis hauptsächlich jener engen Verbindung von Amt und Bildung, von Gymnasium, Universität und höherem Staatsdienst, die sich im wesentlichen unter dem Vorzeichen des



"bürokratischen Absolutismus" (H. Rosenberg) im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert herausgebildet hat - angesichts des wachsenden Bedarfs des Staates an funktionalem Leistungs- und Herrschaftswissen und des damit verbundenen Interesses an der Ausbildung eines fachlich qualifizierten Beamtenstabes als professionellem Träger staatlichen Handelns.

Für das Verständnis der gesellschaftlichen Bedeutung höherer Bildung ist es jedoch mindestens ebenso wichtig, daß das Abitur daneben unter dem Einfluß der verschiedenen Strömungen des deutschen Bildungsidealismus eine tiefensymbolische Funktion gewonnen hat (vgl. hierzu Wolter 1987, 1990). Die enge Verbindung zwischen dem Bildungs-, dem Persönlichkeits- und dem Hochschulreifebegriff in der Tradition der idealistischen Bildungstheorie und der stark sprachlich-literarisch orientierte, ganzheitliche, innengeleitete Bildungsbegriff, wie er zwischen 1770 und 1830 formuliert wurde, haben entscheidend dazu beigetragen, dem Abitur eine überhöhte - wie Friedrich Paulsen es genannt hat: eine bildungsaristokratische - Bedeutung zugleich als Ausdruck einer "gebildeten Persönlichkeit" und als ein sozial differenzierendes Persönlichkeitsmerkmal zuzuschreiben. Mit dem Aufschwung und der zunehmenden Bedeutung des Gymnasiums für das Selbstbild und die soziale Stellung des deutschen Bildungsbürgertums wurde Bildung immer stärker mit gymnasialer Schulbildung identifiziert, formal durch das Reifezeugnis nachgewiesen. Der erfolgreiche Abschluß des Gymnasiums versprach soziale Anerkennung als "gebildete Persönlichkeit" und Zugehörigkeit zu einer herausgehobenen Bildungselite. Die Besonderheitenideologie, die den klassischen Hochschulreifebegriff gerade in der engen Verbindung mit dem idealistischen Bildungs- und Persönlichkeitsbegriff auch für andere Zugangswege beanspruchte, ist ein Ausfluß dieser Entwicklung.

Dies wurde noch dadurch gefördert, daß der deutsche Bildungsidealismus mit seiner pauschalen Gegenüberstellung von

zweckfreier allgemeiner Bildung und zweckrationaler spezialisierter Berufsausbildung einen tiefen Graben zwischen gymnasialer und beruflicher Bildung zog und eine berufsbildungstheoretische Interpretation des Hochschulreifebegriffs lange Zeit nicht zuließ. Sozialhistorisch ist die Trennung zwischen Beruf und Bildung beim Hochschulzugang allerdings schon wesentlich älteren Ursprungs. Von ihren mittelalterlichen Anfängen an war die gelehrte Bildung einem anderen ständischen Rechtskreis und einer anderen ständischen Lebenswelt zugeordnet als die berufliche Arbeit. Der Ausschluß der beruflichen Bildung vom Hochschulzugang hat in dieser strikten rechtlichen und sozialen Differenzierung zwischen gelehrter Bildung und beruflicher Arbeit in der vorindustriell-ständischen Gesellschaft seine Ursprünge. Bei der Einführung des Abiturs wurden lediglich von alters her bestehende ständische Trennungslinien fortgeführt. Der deutsche Bildungsidealismus hat diese Trennung zwar nicht selbst hervorgebracht, er hat ihr jedoch eine zusätzliche bildungstheoretische Weihe verschafft, die die Diskriminierung beruflicher Bildung beim Hochschulzugang bis in die Gegenwart hinein legitimiert hat.

In der bildungstheoretisch überhöhten Trennung zwischen personaler Bildung und beruflicher Arbeit manifestierte sich der für die deutsche Bildungsgeschichte folgenreiche Gegensatz zwischen höherwertiger Kultur und bloßer Zivilisation (Ringer 1983, S. 79 ff.). Erst in diesem Zusammenhang gewann die Polarisierung zwischen allgemeiner (= gymnasialer) Bildung und zweckrationaler Berufsausbildung jene ideologische Schärfe, die bis heute die bildungspolitische Diskussion über das Hochschulreifemonopol des Gymnasiums und den Ausschluß der beruflichen Bildung bestimmt. Da Berufstätige (ohne Reifezeugnis) in Deutschland lange Zeit vom Studium ausgeschlossen waren und auch heute überhaupt nur auf Sonderwegen unter erschwerten Bedingungen zugelassen werden, hat also historisch mit unzureichender Allgemeinbildung und fehlender Studierfähigkeit gar nichts zu tun. Diese pädago-

gischen Argumente, die den geistes- oder kulturwissenschaftlich orientierten Bildungs- und Hochschulreifebegriff des frühen 19. Jahrhunderts gegen die berufliche Bildung ausspielen, sind erst nachträglich formuliert worden, als der Ausschluß des Berufes vom Hochschulzugang institutionell längst vollzogen war. Unter diesen Voraussetzungen war jedoch eine eigenständige Begründung berufsbezogener Wege zur Hochschule in Abgrenzung vom gymnasialen Hochschulreifebegriff nur schwer durchsetzbar.

Die ersten Öffnungsmaßnahmen waren überhaupt nur möglich auf der Basis eines schmalen bildungspolitischen Kompromisses zwischen den kontroversen Vorstellungen über die Organisation eines solchen Zugangsweges. Denn eine noch so vorsichtige Öffnung der Hochschulen stieß nicht nur in der Bildungsadministration auf eine Abwehrhaltung, sondern vor allem in den Hochschulen, die noch in den zwanziger Jahren am klassischen Hochschulreifebegriff (mit den alten Sprachen im Zentrum) festhielten und die seit 1900 vollzogene Anerkennung der realistischen höheren Schulen und des Studienrechts für Frauen am liebsten wieder aufheben wollten. Bereits damals waren im Kampf gegen einen erweiterten Hochschulzugang jene beiden Argumente präsent, die auch heute noch die aktuelle Diskussion bestimmen, nämlich der befürchtete Massenansturm auf die Hochschulen und die angeblichen Vorbildungs- und Studierfähigkeitsdefizite der Studierenden, gemessen an der Norm des Abiturs.

Die von einigen Landesregierungen, insbesondere in Preußen, betriebene Öffnung der Hochschulen fand bei der Rektorenkonferenz und den Universitäten eine begrenzte Zustimmung überhaupt nur unter der Voraussetzung einer ausdrücklichen Ausnahmeregelung und einer scharfen Auslese. Die Hochschulen forderten darüber hinaus den Ausschluß der Nicht-Abiturienten von der Promotion, z.T. auch von den Staatsprüfungen, sowie die dezentrale Organisation des Prüfungswesens in den Händen der Hochschulen. Deutlich andere Vorstellun-

gen vertraten dagegen die freien Gewerkschaften und die SPD (als der stärksten Regierungspartei in Preußen). Die Öffnung des Hochschulzugangs wurde hier vorrangig als eine Maßnahme

- zur umfassenden Demokratisierung des Bildungswesens (im Sinne einer tatsächlichen "Volksbildung") und zur "Republikanisierung" der weithin von Republikgegnern beherrschten Hochschulen,
- zu einer größeren Gleichheit der Bildungschancen beim Hochschulzugang ("Durchbrechung des bürgerlichen Bildungsmonopols"), insbesondere für Kinder aus Arbeiterfamilien und - als spezielle Zielgruppe von Öffnungsmaßnahmen - für Arbeiter selbst,
- und zu einer stärkeren Verbindung von Arbeit und Bildung im Sinne eines neuen berufsbezogenen Bildungsbegriffs, der den klassischen Bildungsbegriff ergänzt oder überwindet,

gesehen (vgl. dazu Wolter 1990, S. 65 ff.).

Die neue Einrichtung konnte jedoch solche weitgesteckten bildungs- und gesellschaftspolitischen Erwartungen nicht annähernd erfüllen. Vielmehr wurde in der Mitte der zwanziger Jahren - wie in anderen Handlungsfeldern der Weimarer Bildungspolitik - ein Kompromiß erzielt, der sich einerseits an dem Modell einer Ausnahmeregelung und Hochbegabtenprüfung orientierte, andererseits aber auf weitere Beschränkungen des Studienzugangs (etwa der Studienfachwahl) und eine administrative Blockade durch die Hochschulen verzichtete. Die neueingeführten, mehr als bescheidenen Regelungen liefen darauf hinaus, den Studienzugang zwar ein Stück weit für Bewerber ohne Abitur zu öffnen, gleichzeitig aber mit der Institutionalisierung der Besonderheitenideologie das Gymnasial- und Abiturmonopol zu behaupten. Feststellung und Anerkennung der Studierfähigkeit wurden hier gar nicht vom Nachweis beruflicher Fähigkeiten und Erfahrungen abhängig gemacht, sondern von Voraussetzungen und Anforderungen, die deutlich

die symbolische Funktion des Abiturs erkennen lassen. Damit ging eine strikte Abgrenzung von der beruflichen Bildung einher. In diesem Kontext konnte dieser Zugangsweg allenfalls eine individuelle Ventilfunktion gewinnen, aber zu keiner Zeit die Aufgabe erfüllen, die Gleichwertigkeit von schulischer Allgemeinbildung und beruflicher Bildung in Form eines institutionell verankerten Anschlusses des Hochschulwesens an das Berufs(bildungs)system herzustellen.

Zwar sind in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg mehrere Versuche einer breiteren Institutionalisierung auf der Grundlage neuer "Paradigmen" unternommen worden, z.T. parallel zur Entwicklung des schulischen Zweiten Bildungswegs. Für die Organisation des Hochschulzugangs sind diese Ansätze jedoch allenfalls von programmatischer, kaum von praktischer Bedeutung gewesen. So ist in den fünfziger und sechziger Jahren, an ältere berufspädagogische Hypothesen über den bildenden Wert beruflicher Arbeit (etwa bei Spranger) anknüpfend, das Konzept eines berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife formuliert worden, der ein eigenständiges komplementäres Angebot und nicht bloß eine Nachholform des "normalen" schulischen Bildungsweges darstellen sollte. Berufsbildung wurde hier nicht als Gegensatz zur Allgemeinbildung gesehen, sondern galt als ein mit der gymnasialen Schulbildung gleichwertiger Weg - bildungstheoretisch gesprochen - "formaler" Allgemeinbildung. Neben das gestufte Abschlußsystem des allgemeinbildenden Schulwesens sollte, unter Einbeziehung praktischer Arbeitserfahrungen, ein vergleichbar gestuftes Abschlußwesen im berufsbildenden Bereich gestellt werden, das als Endpunkt auch den Erwerb der Hochschulreife ermöglicht.

Der Begriff des Berufsbezuges hatte in diesem Zusammenhang drei Bedeutungen:

- Erstens als ein organisatorisches Prinzip: es sollte sich um institutionelle Wege innerhalb des berufsbildenden Schul-

wesens, z.T. über neue Schulformen (wie die Berufsaufbauschule oder das Kolleg) handeln;

- zweitens als ein curriculares Prinzip: das Ziel der Hochschulreife sollte hier über andere, nämlich berufsbezogene Lehrpläne und Inhalte erreicht werden;
- und drittens schließlich als ein didaktisch-methodisches Prinzip, wonach die Lehr- und Lernformen auf die Bedürfnisse von Erwachsenen zugeschnitten sein sollten und an die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer/-innen anzuknüpfen hätten.

Mit dem Konzept des Berufsbezuges sollte also eine Alternative zum "verschulten" Verständnis allgemeiner Bildung und zur vorherrschenden Form der Jugendschule entworfen werden. Die Idee eines berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife konnte sich jedoch bildungspolitisch nicht durchsetzen. Statt dessen vollzog sich unter dem Druck der Vereinheitlichungsbestrebungen in der Kultusministerkonferenz eine immer stärkere "Gymnasialisierung" des Zweiten Bildungswegs.

In den sechziger Jahren gewann die bildungspolitische Diskussion über berufliche Zugangswege zum Hochschulstudium eine neue Aktualität im Zusammenhang mit der öffentlichen Thematisierung eines wachsenden Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften und der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik. Ausbau des Zweiten Bildungsweges und Öffnung der Hochschulen galten - zum einen - als geeignete Maßnahmen zur Erhöhung der Studienberechtigten- und Hochschulabsolventenquoten ("Begabungsreserven"), um einer angesichts der wissenschaftlich-technischen Entwicklung im internationalen Vergleich drohenden Angebotslücke auf dem akademischen Arbeitsmarkt entgegenzuwirken. Zum anderen sollten damit die hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens und die soziale Ungleichheit in der Verteilung der Bildungschancen zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen, insbesondere die Benachtei-

ligung von Arbeiterkindern und Arbeitern, verringert werden ("Bürgerrecht auf Bildung").

In seinem Aufsatz über die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft hat Ralf Dahrendorf bereits Ende der fünfziger Jahre die drei wichtigsten Leitmotive zusammengefaßt (Dahrendorf 1959): Die Funktion des Zweiten Bildungswegs (und vergleichbarer Einrichtungen) für die Verwirklichung der "verfassungsmäßig garantierten Ausbildungs- und Aufstiegschancen", seine Funktion als bedarfsorientierter "Reserve-mechanismus der Sozialstruktur" und schließlich seine Bedeutung für die Verbindung von Theorie und Praxis, von Arbeit und Bildung. Aber auch diese neuen "Paradigmen" änderten wenig daran, daß berufliche Wege des Hochschulzugangs weiterhin ein Stiefkind der Bildungspolitik blieben. Lediglich in der Zeit des großen Lehrermangels zeichnete sich in der staatlichen Bildungspolitik eine etwas größere Öffnungsbereitschaft ab, die jedoch nur wenige Jahre später schon wieder in eine restriktive Zulassungspolitik umschlug.

### 3 *Hochschulzugang als Surrogat*

Eine größere bildungspolitische Aufmerksamkeit und Akzeptanz hat die Forderung nach einer weitergehenden Öffnung des Hochschulzugangs erst in den letzten Jahren gefunden. Dies läßt sich nicht nur an der steigenden Zahl der Berichte und Kommentare in den Medien ablesen, sondern noch deutlicher daran, daß hier nach den Gewerkschaften, die sich für einen solchen Zugangsweg schon seit den zwanziger Jahren engagieren (vgl. dazu Fehrenbach 1990), inzwischen auch die Wirtschaftsverbände ein Anliegen entdeckt haben (siehe dazu Feuchthofen 1991; Kramer/Schlaffke 1994). Zugleich hat sich ein neuer "Paradigmenwechsel" in der Begründung dieser Forderung vollzogen. An die Stelle der älteren Bezugskonzepte - Hochbegabtenförderung, Chancengleichheit, akademischer Bedarf, Berufsbezug - tritt inzwischen weithin überein-

stimmend das Postulat der Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. dazu die Dokumentation des BIBB 1992). Diese programmatische Einigkeit kann jedoch nicht verdecken, daß mit dem Postulat der Gleichwertigkeit ganz unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Motive verbunden sind. Während für die eine Seite das primäre Ziel darin besteht, die mit der Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung einhergehenden inhaltlichen Differenzierungen und hierarchischen Zuordnungen einzuschränken oder aufzuheben, sieht die andere Seite die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung im wesentlichen als ein Instrument zur Umsteuerung der Verteilungsprozesse im Bildungswesen.

Das neue Interesse an der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung besteht primär darin, daß mit dem veränderten Bildungswahlverhalten von Eltern und Schülern sowie den veränderten Bildungsströmen an den Verzweigungsstellen innerhalb unseres Bildungssystems die Regelung des Hochschulzugangs zu einer Schlüsselfrage für die Attraktivität der beruflichen Bildung wird. "Ziel ist es, die berufliche Bildung und die Berufsperspektiven der Fachkräfte im Wettbewerb der Bildungswege zur gleichwertigen Alternative zur gymnasialen Oberstufe zu machen" - so heißt es im letzten Berufsbildungsbericht der Bundesregierung (BMBW 1993, S. 5). In der zweiten Hälfte der achtziger Jahre hat sich der seit längerem beobachtbare Wandel im Bildungsverhalten mit einem anhaltenden Trend zu längeren Bildungswegen, höheren Schulabschlüssen und häufigerer Studienaufnahme weiter verstärkt. Nach vorliegenden wissenschaftlichen und amtlichen Projektionen (IES 1992; KMK 1993) wird sich dieser Trend voraussichtlich in den nächsten Jahren weiter fortsetzen, so daß sich in der relativen Bildungsbeteiligung eine anhaltende sektorale Umschichtung von der betrieblichen Berufsausbildung zum Gymnasial- und Hochschulbesuch abzeichnet. Auch die regelmäßigen Elternbefragungen des Dortmunder Instituts für Schulentwick-



lungsforschung (IFS 1992) lassen darauf schließen, daß bder Prozeß der Expansion höherer Bildung noch keineswegs abgeschlossen ist. Diese Verschiebungen in der relativen Bildungsbeteiligung zuungunsten der beruflichen Bildung werden noch durch den mit den geburtenschwachen Jahrgängen verbundenen starken demographischen Rückgang verschärft.

Da sich die Bildungsentscheidungen von Eltern und Schülern immer stärker an den Optionen orientieren, die durch die Wahl von Bildungswegen und der damit verbundenen Abschlüsse eröffnet werden, hat der zwischen gymnasialer und beruflicher Bildung bestehende Rangunterschied in der Berechtigungsfunktion ohne Zweifel auch Rückwirkungen auf die Steuerung der Bildungsnachfrage. Diese "Ungleichwertigkeit" wird insbesondere von der Wirtschaft für den tatsächlichen oder vermeintlichen Nachwuchs- und Fachkräftemangel auf dem Lehrstellen- bzw. Arbeitsmarkt verantwortlich gemacht. "Mehr Studierende als Lehrlinge" - dies ist zum geflügelten Wort für diese Entwicklung geworden. Die Zahl der Auszubildenden hat in der (alten) Bundesrepublik nach einer erheblichen Zunahme bis 1985 von einem Höhepunkt mit 1,83 Millionen (1985) auf 1,39 Millionen (1992) stark abgenommen. Die Zahl der neuen Ausbildungsverträge ist von 709 Tsd. (1985) auf 585 Tsd. (1992) zurückgegangen. Dagegen hat die Zahl der Studierenden in diesem Zeitraum scheinbar unaufhaltsam auf 1,68 Millionen (1992) in den alten Ländern zugenommen, trotz seit 1991 aus demographischen Gründen rückläufiger Anfängerzahlen. Und tatsächlich liegt - vordergründig betrachtet - seit 1990 die absolute Zahl der Studierenden über der der Auszubildenden. Allerdings verzerrt und überzeichnet diese zwar populäre, methodisch aber unzulässige Art des statistischen Vergleichs von Bestandszahlen den tatsächlichen Wandel.

Ein direkter Vergleich der absoluten Zahl der Auszubildenden mit der der Studierenden ist aus verschiedenen Gründen - unterschiedliche demographische Bezugsgruppen, variierende

Ausbildungszeiten, Nicht-Berücksichtigung anderer Ausbildungsbereiche (z.B. Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens, öffentlich-rechtliche Ausbildungswege) - ein statistisches Artefakt. (Methodisch angemessen wäre eine kohortenspezifische Betrachtungsweise der Anteile der verschiedenen Ausbildungswege innerhalb definierter Altersgruppen.) Der altersbezogene Anteil derjenigen Personen, die eine betriebliche, schulische oder andere Berufsausbildung (unterhalb der Hochschulebene) aufnehmen oder abschließen, liegt immer noch rund doppelt so hoch wie der Anteil der Studienanfänger/-innen und Hochschulabsolventen bzw. -absolventinnen. Auch passen die rückläufige Entwicklung des Angebots an Ausbildungsplätzen und die zunehmenden Übergangsprobleme an der "zweiten Schwelle" zwischen Abschluß der Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit nicht recht zu der ständigen Klage über den Nachwuchs- und Facharbeitermangel. Empirisch besteht demnach noch kein Anlaß für die dramatische Befürchtung, daß die "Kopflastigkeit der bundesdeutschen Bildungspyramide" (W. Schmitt, SZ 6.2.1992) zu einem "neuen Bildungsnotstand" (G. Woortmann, Oldenb. Wirtschaft, Jan. 1993) führt.

Paradoxerweise ist es jetzt nicht mehr - wie vor drei Jahrzehnten - der wachsende Bedarf des akademischen Arbeitsmarktes, sondern gerade der Mangel an Fachkräften unterhalb dieses Qualifikationslevels, der die Öffnung des Hochschulzugangs notwendig macht. So gilt die Aufwertung der beruflichen Bildung innerhalb des Berechtigungswesens, insbesondere an der Schlüsselstelle des Hochschulzugangs, zwar als eine geeignete Maßnahme zur Umsteuerung der Bildungsströme, die einem weiteren Attraktivitätsverlust der beruflichen Bildung vorbeugen soll - dies aber nur in der stillen Hoffnung, daß nicht zu viele Absolventen und Absolventinnen diese Option tatsächlich nutzen und dann den befürchteten Fachkräftemangel noch einmal verschärfen. Die Option des Hochschulzugangs soll also keine zusätzliche Studiennachfrage erzeugen, sondern lediglich

eine Umverteilung der Bildungsnachfrage zugunsten der dualen Berufsausbildung bewirken. Mehr Durchlässigkeit des Hochschulzugangs zur Einschränkung der Studiennachfrage - ein bildungspolitischer Spagat, der Zweifel nicht nur am Erfolg einer solchen Strategie, sondern auch an der Ernsthaftigkeit des Interesses an einer Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung und einer stärkeren Öffnung des Hochschulzugangs aufkommen läßt.

#### 4 *Bildungsrechtliche Regelungen*

Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) haben jüngst Bestandsaufnahmen zu den in der Bundesrepublik vorhandenen Regelungen des Hochschulzugangs aus dem Beruf vorgelegt. Der Bericht der KMK (Sekretariat der KMK 1992, aktualisiert 1994) unterscheidet zwischen dem nachträglichen Erwerb einer Studienberechtigung aufgrund schulrechtlicher Möglichkeiten einerseits und Zugangswegen zur Hochschule auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen andererseits. Unter schulrechtlichen Aspekten nennt der Bericht der KMK fünf Wege:

- die Kollegs (Institute zur Erlangung der Hochschulreife)
- und die Abendgymnasien als den schulischen Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs,
- die Abiturprüfung für Nicht-Schüler (Nichtschülerprüfung),
- die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen (Begabtenprüfung) sowie
- die Vereinbarung einheitlicher Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege.

Alle fünf Wege sind bundesweit durch Rahmenvereinbarungen der KMK normiert, die durch länderspezifische Regelungen ausgefüllt und ergänzt werden. Als Sonderregelung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen, die

von der entsprechenden KMK-Vereinbarung abweicht, führt der Bericht der KMK ferner die niedersächsische Regelung einer fachgebundenen Hochschulzulassungsprüfung auf.

Diese Zusammenstellung schulrechtlicher Möglichkeiten durch die KMK irritiert insofern, als die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen trotz ihrer Ausrichtung an der gymnasialen Oberstufe keinen Schulabschluß, sondern lediglich eine Hochschulzugangsberechtigung vermittelt und ihrer faktischen Funktion nach eine Hochschuleingangsprüfung ist. Kollegs, Abendgymnasien und Nichtschülerprüfung verleihen dagegen das Reifezeugnis und damit einen schulischen Abschluß mit breiteren Optionen. Auch die niedersächsische Zulassungsprüfung ist keine schulrechtliche, sondern eine hochschulrechtliche Regelung. Ihrer Funktion und ihrer Organisation nach ist sie ebenfalls eine Hochschuleingangsprüfung, ihre gesetzliche Grundlage ist das niedersächsische Hochschulgesetz (NHG § 32). (Mit der 1993 beschlossenen Novellierung des NHG hat Niedersachsen zusätzlich ein Probestudium im universitären Bereich für Bewerber/-innen mit einer beruflichen Fortbildungsprüfung eingeführt.)

Die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen ist zuletzt durch die Vereinbarung der KMK aus dem Jahr 1982 (i.d.F. von 1987) geordnet worden. Sie wird von den meisten alten Bundesländern angeboten, in den neuen Ländern ist die Vereinbarung noch nicht umgesetzt. Zulassungsvoraussetzungen und Prüfungsablauf sind extrem restriktiv geregelt und auf die Vergleichbarkeit mit der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung angelegt. Dies zeigt sich an der Zusammensetzung der Prüfungskommissionen (überwiegend mit Gymnasiallehrern) sowie primär an den Prüfungsgegenständen und -anforderungen, die auf eine Art Ersatzabitur hinauslaufen und für die berufliche Qualifikationen und Erfahrungen als Leistungsnachweise überhaupt keine Rolle spielen. Die Vereinbarung der KMK zu einheitlichen

Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über besondere Bildungswege aus dem Jahr 1981 (i.d.F. von 1992) bezieht sich vor allem auf Fachschulen und vergleichbare Einrichtungen (z.B. höhere Handelsschulen, Berufskollegs) und orientiert sich in den Anforderungen in erster Linie an den Fachoberschulen.

Die niedersächsische Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne (Fach-)Hochschulreife - im folgenden Z-Prüfung genannt - unterscheidet sich in drei wesentlichen Merkmalen von der Begabtenprüfung. Erstens: Sie führt zwar zu einer fachgebundenen Studienberechtigung, ermöglicht dadurch aber eine erhebliche Konzentration der Prüfungsanforderungen, so daß es sich um eine relativ offene Prüfung handelt. Inhaltlich sind die erforderlichen Prüfungsleistungen auf die übergreifenden Anforderungen des Studiums (im sog. allgemeinen Teil) und auf das gewählte Studienfach (in der Fachprüfung, dem sog. besonderen Teil) zugeschnitten. Es handelt sich also um eine Prüfung mit einer primär studienpropädeutischen Zielsetzung, die sich weitgehend an den tatsächlichen Anforderungen des Studiums orientiert. Die Einschränkung auf eine fachgebundene Studienberechtigung hat sich bislang - entgegen vielfacher Kritik - nicht als problematisch erwiesen. Der Wechsel vom Beruf in die Hochschule stellt für die Teilnehmer/-innen eine Art biographische Zäsur dar, die von vornherein mit einem größeren Entscheidungsdruck und einem frühzeitigen Zwang zur Klärung der eigenen Studien- und Berufswahlvorstellung verbunden ist (Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986, S. 69 ff.).

Problematisch ist lediglich, daß seit 1985 die Möglichkeit einer Erweiterungsprüfung für andere Studiengänge (z.B. im Falle eines Fachwechsels) abgeschafft worden ist - und das trotz der Tatsache, daß die Fachwechselhäufigkeit bei den studierenden Nicht-Abiturienten deutlich niedriger als bei ihren Kommilitonen mit Abitur lag. Zur hohen Durchlässigkeit, vor allem aber zum empirisch nachweisbaren Studienerfolg der Absol-

venten/Absolventinnen trägt - als zweites Merkmal - die lehrgangsförmige Institutionalisierung dieses Zugangsweges in den Einrichtungen der niedersächsischen Erwachsenenbildung bei, die zumeist einjährige berufsbegleitende Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Prüfung und das Studium anbieten. Diese Kurse leisten nicht nur eine allgemeine und fachliche Studienvorbereitung, sie erfüllen für die Teilnehmer/-innen auch wichtige psychosoziale Funktionen. Drittens: Die Durchführung der Zulassungsprüfungen liegt nicht in der Hand des Gymnasiums oder der Schulverwaltung, sondern der der Hochschulen; an den Prüfungsausschüssen sind gleichberechtigt Universitäten, höhere Schulen und Erwachsenenbildung beteiligt. (Eine ausführliche Darstellung zur Entwicklung und Konzeption der niedersächsischen Z-Prüfung und zu den vorliegenden Erfahrungen findet sich in: Wolter 1990, S. 84 ff.; Wolter/Reibstein 1991.)

Unter den hochschulrechtlichen Möglichkeiten unterscheidet die KMK im wesentlichen zwei Wege: Den des Probestudiums mit einer zeitlich befristeten vorläufigen Immatrikulation sowie solche Zulassungsverfahren, die über eine Eignungsfeststellung führen, etwa in Form einer Eignungsprüfung, eines Eignungsgesprächs oder einer Einstufungsprüfung (gemäß Hochschulrahmengesetz § 19). Mit Ausnahme des Freistaats Bayern und einiger neuer Bundesländer werden solche Zugangswege inzwischen in allen Bundesländern angeboten, z.T. jedoch auf den Zugang zu bestimmten Hochschultypen (Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) beschränkt. Die in den einzelnen Bundesländern vorhandenen Regelungen unterscheiden sich beträchtlich hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen, Prüfungsverfahren und -anforderungen, Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse, Art der erteilten Studienberechtigung und der institutionellen Zuständigkeiten. Der Eindruck einer bunten Regelungsvielfalt verstärkt sich unter Berücksichtigung der in einigen Bundesländern (z.B. Sachsen-Anhalt, Saarland) laufenden Planungen zur Erweiterung des Hochschulzugangs.

Die vom BMBW 1992 vorgelegte Bestandsaufnahme der vorhandenen Länderbestimmungen ergibt für zehn Bundesländer insgesamt siebzehn verschiedene Regelungen (BMBW 1992). Es werden fünf Grundtypen unterschieden, die sich im Kern zu drei Modellen zusammenfassen lassen.

**Typ 1:** Qualifikation als Fachkraft und Hochschuleingangsprüfung: Dieser Typ ist am weitesten verbreitet. Als berufliche Qualifikation wird in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mehrjährige Berufsausübung verlangt. Die Studienberechtigung, zumeist fachgebunden, wird nach einer Eingangsprüfung durch die Hochschule erworben, wobei sich die Prüfungsmodalitäten zwischen den Ländern z.T. erheblich unterscheiden.

**Typ 2:** Meisterprüfung und Hochschuleingangsprüfung oder Beratungsgespräch: Dieser Typus wird bislang nur in wenigen Bundesländern angeboten, z.T. auf den Zugang zu einem Fachhochschulstudium begrenzt. In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion über die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung wird die generelle (d.h. automatische) Anerkennung der Meisterprüfung als Studienberechtigung (z.T. fachgebunden, z.T. nur für ein Fachhochschulstudium) immer wieder gefordert.

**Typ 3:** Qualifikation als Fachkraft und Berufserfahrung mit oder ohne Fortbildung: Dieser Zugangsweg ist in den letzten Jahren in einigen norddeutschen Ländern und in Berlin eingerichtet worden. Nach bestimmten, im einzelnen unterschiedlich geregelten beruflichen Voraussetzungen - z.T. nach Berufsausbildung und mehrjähriger Berufsausübung, z.T. erst nach beruflichen Fortbildungsprüfungen - wird eine vorläufige Studienberechtigung für zumeist maximal vier Semester erteilt, die bei Nachweis eines regulären Studienfortschritts in eine endgültige Berechtigung umgewandelt wird (Studium auf Probe).

Neben der niedersächsischen Z-Prüfung haben einige weitere Ländermodelle in den letzten Jahren eine größere Aufmerksamkeit gefunden. Das gilt u.a. für das Land Schleswig-Holstein, das seit 1990 für Berufstätige zwei Wege eröffnet hat: Das Probestudium und das Eignungsgespräch. Nach § 73 Absatz 5 des Hochschulgesetzes können solche Studienbewerber/-innen, die eine Berufsausbildung qualifiziert abgeschlossen haben und eine fünfjährige Berufstätigkeit nachweisen, sich für höchstens vier Semester vorläufig einschreiben. Danach entscheidet die Hochschule über die endgültige Immatrikulation unter Berücksichtigung der erbrachten Studienleistungen. Dieser Zugangsweg liegt in der Zuständigkeit der Hochschulen und wird daher im einzelnen durch Zulassungsordnungen der Hochschulen geregelt. Diese schränken das Probestudium auf diejenigen Fälle ein, in denen "eine fachliche Beziehung zwischen Berufstätigkeit und dem gewählten Studiengang besteht". Das Probestudium wird durch eine sogenannte Leistungskontrollprüfung abgeschlossen; danach können die bereits erbrachten Studienleistungen anerkannt werden. Das durch eine Landesverordnung geregelte Eignungsgespräch richtet sich an Personen mit besonders hohen Qualifikationen aus Berufsbildung, Beruf und Weiterbildung. Es muß eine einschlägige Vorbildung für den gewählten Studiengang nachgewiesen werden. Das Eignungsgespräch selbst entspricht mehr einer Eignungsprüfung mit der üblichen Leistungsbewertung als einem Gespräch. Beide Wege sind also nicht annähernd so offen, wie das in der öffentlichen Diskussion suggeriert wurde.

Auch Bremen bietet zwei Varianten an: Die Einstufungsprüfung und das Probestudium. Neben Nordrhein-Westfalen, das die Einstufungsprüfung an einigen Hochschulen schon seit 1986 durchführt (Melzer 1990), ist Bremen zur Zeit das einzige Bundesland, das die Einstufungsprüfung (gemäß Hochschulrahmengesetz) durch eine Prüfungsordnung umgesetzt hat und diesen Weg damit auch tatsächlich anbietet. Die Einstu-



fungsprüfung führt in der Regel dazu, die Bewerber/-innen durch Anerkennung von Leistungen, die vor Aufnahme des Studiums erbracht worden sind, in ein höheres Fachsemester einzustufen. Das Probestudium ist in Bremen enger als in Schleswig-Holstein geregelt. Zum Probestudium können hier lediglich solche Personen zugelassen werden, die eine berufliche Fortbildungsprüfung (auf der Ebene Meister, Techniker, Betriebswirt) absolviert haben. Nach einem erfolgreichen Abschluß des auf ein Semester befristeten Probestudiums, für den verschiedene Leistungsnachweise erbracht werden müssen, erfolgt eine Immatrikulation in das zweite Fachsemester. Auch Berlin bietet seit 1990 ein Probestudium an. Hamburg hat 1991/92 eine Eingangsprüfung für Berufstätige geschaffen. 1993 hat Hessen, das bereits seit längerem über einen Zugangsweg aus dem Beruf zu den Fachhochschulen verfügt, auch den Zugang zu den Universitäten durch eine Hochschulzugangsprüfung - mit Sonderregelungen für Meister - geöffnet.

In der DDR gab es neben den beiden Hauptwegen zum Hochschulstudium - der Erweiterten Oberschule (EOS) und der Berufsausbildung mit Abitur - einige Sonderzugangswege, die den westdeutschen Einrichtungen des Zweiten und Dritten Bildungsweges entsprachen. Im wesentlichen handelte es sich dabei um drei Institutionen (vgl. dazu Lischka 1991; Giesbrecht 1993; Wiesner 1991):

- die berufsbegleitenden dreijährigen Abiturlehrgänge an den Volkshochschulen, die überwiegend auf den Lehrplänen der EOS basierten und zur allgemeinen Hochschulreife führten; der Besuch dieser Kurse war weitgehend offen;
- die einjährigen Vorkurse für Facharbeiter, die von Hochschulen angeboten wurden und dort als eigene Struktureinheiten organisiert waren; sie vermittelten eine fachgebundene Hochschulreife, setzten jedoch in der Regel ebenso eine betriebliche Delegation voraus wie
- die in den fünfziger Jahren stärker frequentierten, später bedeutungslosen Arbeiter- und Bauernfakultäten, die mit

"schwer durchschaubaren" Zulassungsprinzipien (Wiesner 1991, S. 54) ein dreijähriges Vollzeitstudium zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife anbieten.

Mit der Vereinigung wurde ein Teil dieser Einrichtungen (z.T. aus eigener Initiative heraus) in Abendgymnasien oder Kollegs überführt. In der aktuellen Diskussion spielen Erfahrungen mit berufsbezogenen Zugangswegen aus der DDR kaum eine Rolle. In einigen neuen Bundesländern stößt eine stärkere Öffnung des Hochschulzugangs, über allgemeine Regelungen oder eine Übernahme der Regelungen der Begabtenprüfung hinausgehend, teilweise auf Vorbehalte. Sachsen, das nach dem Hochschulgesetz die Initiative zur Regelung der Zulassung Berufstätiger den Hochschulen zuschiebt, ist bestrebt, eine Sonderregelung für in der DDR politisch Benachteiligte bzw. am Erwerb der Hochschulreife aus politischen Gründen gehinderte Personen einzuführen.

## 5 *Organisationsmodelle*

Trotz der lebhaften aktuellen Diskussion ist bisher noch kein bildungspolitisch konsensfähiges Modell zur Neuregelung des Hochschulzugangs zu erkennen. Im Gegenteil zeichnet sich der gegenwärtige Diskussionsstand durch eine große Uneinheitlichkeit der in den Bundesländern zur Zeit vorhandenen oder geplanten Regelungen aus. Die Bestandsaufnahmen der KMK und des BMBW belegen dies anschaulich. Neben der traditionellen Form einer "Hochbegabtenprüfung" (gemäß der KMK-Vereinbarung von 1982/87), der Einstufungsprüfung nach dem Hochschulrahmengesetz, der niedersächsischen "Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife", dem Probestudium (in verschiedenen Varianten) stehen Sonderregelungen für einzelnen Hochschultypen (z.B. Fachhochschulen oder Pädagogische Hochschulen) oder einzelnen Berufsgruppen (z.B. für Meister). Dem ent-

spricht eine ähnliche Modellvielfalt in der wissenschaftlichen oder bildungspolitischen Debatte über eine zukünftige Neuregelung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Bund, Länder, Rektorenkonferenz, Parteien, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und andere beteiligte Institutionen verfolgen ganz unterschiedliche Ansätze - Ausdruck einer wohl immer noch stark divergierenden gesellschafts- und bildungspolitischen Interessenlage.

Die vorliegenden Vorschläge lassen sich in der Hauptsache danach unterscheiden,

- ob sie die Studienzulassung von einer Eingangs- oder Aufnahmeprüfung durch die Hochschule abhängig machen;
- oder ob sie auf eine vorgeschaltete Prüfung verzichten, eine Regelung aber immer noch im Rahmen der Studienzulassung suchen;
- oder ob sie eine generelle Gleichstellung der Abschlüsse des berufsbildenden Zweigs in der Sekundarstufe II mit dem Abitur fordern.

*Ein prüfungsgesteuertes Verfahren* wird u.a. von der Wirtschaft befürwortet. So plädieren die Spitzenverbände der Wirtschaft in ihrem im Januar 1992 vorgelegten Positionspapier "Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung" für ein an fachgebundenen Leistungskriterien orientiertes Auswahlverfahren der Hochschulen unter Beteiligung der Wirtschaft, eine Position, die sich der Sache nach bereits in den "Elf Thesen des Deutschen Industrie- und Handelstages zum Hochschulzugang für Berufserfahrene" vom November 1990 findet. Die Wirtschaftsverbände haben dies in den im Oktober 1993 unter gleichem Titel veröffentlichten Ausführungen zu ihrem damaligen Positionspapier konkretisiert. Sie fordern dort "leistungsbezogene Auswahlverfahren für alle Studienberechtigten in der Autonomie der Hochschule" (also auch für Abiturienten). Zur Realisierung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung soll in diesem Rahmen auch

"Absolventen einer beruflichen Ausbildung die Option für ein Hochschulstudium eröffnet werden ... über leistungsbezogene fachgebundene Auswahlverfahren der Hochschulen" mit dem Ziel des fachgebundenen Hochschulzugangs.

Eine prüfungsorientierte Regelung, allerdings auf Berufstätige eingegrenzt, wird auch von der Hochschulrektorenkonferenz befürwortet, die im Juli 1992 eine Orientierung "am Modell der wegen klarer Anforderungen und Regelungen bewährten niedersächsischen Zulassungsprüfung" empfohlen hat. Dies ist schon allein wegen der traditionell eher defensiven Haltung der Universitäten und der Rektorenkonferenz bemerkenswert.

Dagegen sieht die Einrichtung eines Studiums auf Probe einen *prüfungsfreien Zugang* für Berufstätige zum Hochschulstudium vor. Dieses Organisationsmodell findet sich unter anderem in dem von der Hans-Böckler-Stiftung (HBS) im September 1989 unter dem Titel "Vom Meister zum Magister" vorgelegten Konzept (HBS 1989; Ehmann 1990). Es ist - wie erwähnt - bereits auch von einigen Bundesländern umgesetzt worden. In anderen Ländern wird zur Zeit über die Einführung diskutiert. Auch der von der SPD-Fraktion im Deutschen Bundestag im Februar 1992 eingebrachte Antrag zur Novellierung des Hochschulrahmengesetzes, der jedoch im Bildungsausschuß keine Mehrheit fand, läuft auf die Einführung eines Probestudiums hinaus. Sowohl das Konzept der HBS als auch der SPD-Entwurf favorisieren das engere Konzept des Probestudiums, das auf Berufstätige zugeschnitten ist, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung hinausgehende berufliche Qualifikationen nachweisen können, z.B. durch berufliche Fortbildungsprüfungen. Beide Konzepte lassen offen, in welcher Weise der Nachweis der Studierfähigkeit bzw. Studienbewährung im Studium erfolgen soll. Dem Grundgedanken nach entspricht das Modell des Probestudiums weitgehend einem dynamischen Studierfähigkeitsbegriff, wonach sich die tatsächliche Studierfähigkeit in erster Linie im Studium selbst

in der erfolgreichen Bewältigung der Studienanforderungen zeigt.

Zu den gegenwärtig diskutierten Öffnungsmodellen zählt auch die an bestimmte Abschlüsse des Berufsausbildungs- oder Weiterbildungssystems gebundene *automatische Zuerkennung einer Studienberechtigung*, z.B. der Fachhochschulreife für Meister. Hierzu gehört auch der uneingeschränkte Hochschulzugang für Berufstätige durch prinzipielle Gleichstellung der Abschlüsse der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung mit dem Abitur, eine Forderung, die vorrangig in einzelnen Gewerkschaften erhoben wird. Zum Teil wird dies mit der Forderung nach einer Art "Anreicherung" der Ausbildungsordnungen und -rahmenpläne (im Sinne einer nicht nur formalen, sondern curricularen Gleichwertigkeit) verbunden. Wortgleich fordern M. Ehrke (IG Metall) in einem Thesenpapier vom April 1992 und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in einem Positionspapier vom Juni 1993 "die Gleichstellung der dualen Berufsausbildung mit der gymnasialen Oberstufe, also die Gleichstellung der Berufsabschlüsse mit dem Abitur. Mit der beruflichen Abschlußprüfung soll automatisch die allgemeine Hochschulreife erteilt werden." Eine solche prinzipielle Gleichstellung wäre insofern die konsequenteste Form der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung beim Hochschulzugang, als hier keine zusätzlichen, über den erfolgreichen Abschluß der Ausbildung hinausgehenden Leistungsnachweise (etwa durch eine Eingangsprüfung oder eine vorläufige Immatrikulation mit nachfolgender Bewährungskontrolle) nach Art eines additiven Gleichwertigkeitsmodells verlangt werden (vgl. dazu Hegelheimer 1986).

Die Vorstellungen der Wirtschaft über ein Prüfungsverfahren für Berufstätige sind im einzelnen noch zu vage, um sie detaillierter diskutieren zu können. Es ist jedoch für die Absicht, die Zugangswege für Berufstätige zu erweitern, nicht förderlich, dieses Problemfeld mit der Frage einer generellen

Neuregelung des Hochschulzugangs - auch für Abiturienten - zu verknüpfen. Die dirigistische Forderung nach einer generellen Neuregelung des Hochschulzugangs - etwa durch Einführung von Hochschuleingangsprüfungen - taucht zwar von Zeit zu Zeit immer wieder in der hochschulpolitischen Diskussion auf. Eine solche grundsätzliche Entkoppelung von Abitur und Hochschulzugang hätte jedoch weitreichende unerwünschte Folgen nicht nur für den Gymnasialbereich, sondern auch für die Hochschulen. Da im übrigen diese Forderung auch keine Erweiterung, sondern eine Einschränkung des Hochschulzugangs beabsichtigt, bedeutet eine solche Regelung für Berufstätige wohl mehr eine vage Option als eine konkrete Chance.

Eine prinzipielle Gleichstellung berufs- und allgemeinbildender Abschlüsse des Sekundarbereichs II beim Hochschulzugang liegt zwar angesichts der qualitativen Veränderungen in den Ausbildungsstandards und beruflichen Anforderungen in manchen Berufsfeldern nahe, wirft aber als generelle Regelung unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ebenfalls Probleme auf. Unter den vorhandenen politischen Kräfteverhältnissen zeichnet sich eine generelle Gleichstellung weder im Bund noch in den Ländern als eine realistische politische Forderung ab. Eine generelle Gleichstellungsforderung setzt sich auch über die beträchtlichen Unterschiede hinweg, die in der Ausbildungsqualität und im Anspruchsniveau noch zwischen der Vielzahl der vorhandenen, neugeordneten oder noch ganz traditionellen Ausbildungsberufe bestehen. Der studien- und wissenschaftspropädeutische Gehalt beruflicher Bildung läßt sich angesichts der Vielzahl und der Heterogenität der Ausbildungsberufe nur differenziert beurteilen. Auch die materiale Gleichwertigkeit beruflicher Ausbildung und gymnasialer Schulbildung setzt wohl einen größeren Zeithorizont als eine pragmatische Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige voraus.

Für das Modell des Probestudiums liegen zur Zeit noch keine praktischen Erfahrungen vor. Die bisherige Nachfrage deutet nicht darauf hin, daß dieser Weg so populär sein wird, wie von den einen erwartet und den anderen befürchtet wird. Soweit die Zulassung zum Probestudium prinzipiell von zusätzlichen beruflichen Qualifikationen (z.B. Fortbildungsprüfungen auf der Ebene Techniker, Fachwirt oder Meister) abhängig ist, würde dieses Kriterium nach den niedersächsischen Erfahrungswerten rund zwei Drittel des Bewerberpotentials ausschließen, also zu einer erheblichen Reduktion der ohnehin schmalen Nachfrage führen. Es ist zur Zeit noch weitgehend offen, ob mit dem Probestudium - auch unter Verzicht auf solche einschränkende Kriterien wie berufliche Fortbildungsprüfungen - tatsächlich ein größerer quantitativer Öffnungseffekt erzielt werden kann. Für einen Erwachsenen, der unter den heutigen Rahmenbedingungen eines berufsersetzenden Vollzeitstudiums in der Regel zur Aufgabe seiner Berufstätigkeit gezwungen ist, ist eine nur vorläufige Studienberechtigung angesichts der damit verbundenen erheblichen rechtlichen und sozialen Unsicherheiten wenig attraktiv. Das Modell des Probestudiums setzt im Grunde eine veränderte Studienorganisation, etwa ein vermehrtes Angebot an berufsbegleitenden Teilzeitstudiengängen, voraus. Das Beispiel des Landes Schleswig-Holstein zeigt im übrigen, daß ein im Prinzip prüfungsfreier Hochschulzugang durch Etablierung obligatorischer Leistungskontrollprüfungen auch mit um so höheren Hürden im Studium verbunden sein kann. Damit wird jedoch der Grundgedanke eines prüfungsfreien Zugangs ad absurdum geführt, zumal sich unter diesen Voraussetzungen die Frage der Rechtssicherheit bei der Studienaufnahme noch schärfer stellt.

Zwar unterscheiden sich diese drei Organisationsmodelle in einer Reihe von Merkmalen, die vor allem die Frage betreffen, in welchem Maße die Zugangsregelungen das Kriterium der Gleichwertigkeit von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung erfüllen. Hieraus ergibt sich der jeweilige Grad an

Durchlässigkeit bzw. Selektivität des Zulassungsverfahrens. Gemeinsam sind diesen drei Modellen jedoch die Abkehr von den alten Elite- und Besonderheitsvorstellungen und eine neue Bewertung beruflicher Bildung und Qualifikation. Demgegenüber läßt die interne Diskussion in der Kultusministerkonferenz (KMK) über eine neue "Vereinbarung zum Hochschulzugang für beruflich besonders qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung" wenig Gutes befürchten. Angesichts der Untätigkeit des Bundes liegt die Initiative für eine Neuregelung zur Zeit ausschließlich bei den Ländern.

Zwischen dem Schul- und dem Hochschulausschuß zeichnen sich in der KMK jedoch erhebliche Unstimmigkeiten über Notwendigkeit, Inhalt und Reichweite einer Neuregelung ab. Der vorliegende knappe Vereinbarungsentwurf stellt zwei Wege zum Erwerb einer fachgebundenen Studienberechtigung nebeneinander: über eine Hochschulzugangsprüfung oder über ein Probestudium. Für beide Wege enthält der Entwurf - gleich mehrfach - das Kriterium der "Einschlägigkeit" von Berufsausbildung, Berufstätigkeit und beruflicher Weiterbildung. Der Schulausschuß der KMK hat gegenüber diesem Entwurf starke Bedenken geäußert: "Falls dem Konzept des Entwurfs trotz der im Schulausschuß bestehenden Bedenken zugestimmt werden sollte, wäre nach Auffassung des Schulausschusses zumindest sicherzustellen, daß die für die Hochschulzugangsprüfung festgelegten Bedingungen nicht wesentlich günstiger als die Anforderungen für die Begabtenprüfung gestaltet werden" (Protokoll der 299. Sitzung des Schulausschusses der KMK am 15./16.10.1992 in Potsdam, S. 52). Immerhin hat sich die KMK im Frühjahr 1994 auf eine generelle Anerkennung der an Hochschulen abgelegten Zwischenprüfungen verständigen können, so daß damit zumindest ein Hochschulwechsel ermöglicht wird.



## 6 *Ein flexibles Organisationsmodell*

In den folgenden Ausführungen soll ein flexibles Modell für den Hochschulzugang aus dem Beruf skizziert werden, das eine Abstimmung des Zulassungsverfahrens mit den individuellen Voraussetzungen und biographischen Vorleistungen und den jeweiligen Studien-, Fach- und Berufswahlwünschen ermöglicht. Mit einer solchen differenzierten Organisation soll ein hohes Maß an Offenheit im Zugang gewährleistet werden, das ebenso die Möglichkeit einer prüfungsfreien wie einer prüfungsabhängigen Zulassung umfassen kann. Dieses Modell sollte drei Elemente miteinander verknüpfen:

- erstens die biographischen Vorleistungen, die Berufstätige aus Schule, Berufsausbildung, Berufsausübung und Weiterbildung mitbringen und die sich nach verschiedenen Aspekten (z.B. der Relevanz für das Studium) differenzieren lassen,
- zweitens die Art der angestrebten Studienberechtigung, die sich nach Fachhochschulreife, fachgebundener Hochschulreife und allgemeiner Hochschulreife stufen läßt, sowie
- drittens schließlich die Studienvorbereitung sowie Art und Umfang der beim Hochschulzugang erforderlichen Leistungsnachweise, die ein Studienbewerber unter Berücksichtigung seiner Vorleistungen und der angestrebten Studienberechtigung zu erbringen hat und die sich nach Art eines Baukastensystems ebenfalls differenzieren läßt.

Eine solche Neuregelung des Hochschulzugangs aus dem Beruf könnte folgende Eckpunkte umfassen:

- 1.) Studienberechtigung: Die Studienzulassung sollte mit einer uneingeschränkten und nicht mit einer vorläufigen, widerrufbaren Studienberechtigung erfolgen. Dies ist eine für die Rechtssicherheit, die Studienidentifikation und die berufliche Zukunft von Erwachsenen, die für das Studium ihre Berufstätigkeit aufgeben, unerläßliche Voraussetzung. Hiervon hängt in hohem Maße die Akzeptanz ab, die solche

Zugangswege bei Berufstätigen finden. Die Studienberechtigung sollte nach Fachhochschulreife, fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife differenziert werden.

- 2.) **Bewerbungsvoraussetzungen:** Die formalen Zugangsvoraussetzungen sollten lediglich Regelungen für das Mindestalter, eine abgeschlossene Berufsausbildung und die Mindestdauer der Berufstätigkeit (etwa 3 Jahre nach Abschluß der Ausbildung) enthalten. Die Anerkennung von Ersatzzeiten (z.B. in Familientätigkeiten) muß gewährleistet sein, eine Regelung, die insbesondere für die berufliche und soziale Anerkennung der Familienarbeit und die Beteiligung von Frauen von großer Bedeutung ist. Die Regelung der Zulassungsvoraussetzungen sollte Substitutionsmöglichkeiten (z.B. durch Weiterbildung) vorsehen.
- 3.) **Zulassungsprüfung:** Die Zulassung sollte über eine offen konzipierte Hochschulzulassungsprüfung führen, die weniger eine Selektions- als eine Orientierungsfunktion hat. Diese Prüfung sollte nicht dem Kanon der Reifeprüfung (auch nicht der herkömmlichen Begabtenprüfung gemäß KMK-Norm) nachgebildet werden, sondern eine eigene studien- bzw. studienfachbezogene und zugleich an die beruflichen Vorerfahrungen anknüpfende Struktur aufweisen. Die Prüfung könnte nach niedersächsischem Vorbild aus einem fachübergreifenden studienpropädeutischen und einem speziellen studienfachbezogenen Teil bestehen.
- 4.) **Anerkennung beruflicher Leistungen:** Kern des Verfahrens sollte die Differenzierung des Prüfungsverfahrens nach dem biographischen Vorbildungs- und Vorleistungsprofil und der angestrebten Studienberechtigung sein. Je nach individueller Qualifikation und angestrebter Berechtigung sollte die Zulassungsprüfung hinsichtlich ihrer Anforderungen flexibel gestaltet werden können. Besondere Leistungen aus beruflicher Ausbildung und Tätigkeit, aus beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung müssen bei der Zulassung anerkannt werden (z.B. Anrechnung von

Weiterbildungszertifikaten, Wegfall der Fachprüfung bei Vorliegen entsprechender beruflicher Qualifikationen). Unter Einbeziehung der Praxis und Erfahrungen aus anderen Ländern müssen hierfür neue Methoden zur Bewertung beruflicher Kompetenzen und beruflichen Erfahrungswissens entwickelt werden, um eine differenzierte Beurteilung beruflicher Leistungen zu ermöglichen.

- 5.) Abschichtungsmöglichkeiten: Die die Bestandteile und Anforderungen der Zulassungsprüfung gleichsam "abschichtende" Anerkennung beruflicher Leistungen steht im Zentrum des hier vorgeschlagenen Zugangsmodells. Das kann in manchen Fällen eine vollständige Prüfung (z.B. bei einem Elektriker, der Medizin studieren will), in anderen Fällen eine auf den allgemeinen Teil reduzierte Prüfung (z.B. bei einer Krankenschwester, die Medizin studieren will) und in vielen Fällen auch den Verzicht auf eine Prüfung bedeuten (z.B. bei dem Computertechniker, der Informatik an einer Fachhochschule studieren will; oder bei der Erzieherin, die Sozialpädagogik studieren will). Berufstätigen mit besonderen Qualifikationsvoraussetzungen sollte die Prüfung ganz (z.B. automatische Zuerkennung der Fachhochschulreife für Meister und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen) oder teilweise erlassen werden. Je nach den individuellen Voraussetzungen sollte auch die Einstufung in ein höheres Fachsemester möglich sein.
- 6.) Studienvorbereitung: Auf Studium und Prüfung sollten berufsbegleitend etwa einjährige Lehrgänge (mit Intensivphasen unter Inanspruchnahme von Bildungsurlaubsregelungen) vorbereiten, die von den Volkshochschulen oder anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung unter Mitwirkung (gegebenfalls auch in der Trägerschaft) der Hochschulen angeboten werden. Auch kooperative Verbundmodelle mit den Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs sollten möglich sein. Ein organisiertes, erwachsenengerechtes Angebot an Vorbereitungsmöglichkeiten hat

die zentrale Funktion, den Wechsel vom Beruf in die Hochschule gleichsam als "fließenden Übergang" und nicht als "Sprung ins kalte Wasser" zu organisieren. Eine solche Studienvorbereitung hat mehrere Aufgaben: eine allgemeine Vorbereitung auf die Universität als Institution ebenso wie auf wissenschaftliche Arbeitsweisen, die fachliche Vorbereitung auf das gewählte Studienfach, Förderung und Überprüfung der Studienmotivation (Orientierungsfunktion), Entindividualisierung des Hochschulzugangs durch Kooperation in Lerngruppen und anderes.

- 7.) Institutionelle Zuständigkeiten: Die Hochschulgesetze der Länder sollten eine prinzipielle Regelung des Hochschulzugangs für Berufstätige vornehmen. Im einzelnen sollten Bewerbungsvoraussetzungen, Zulassungsverfahren, Prüfungsanforderungen und Prüfungsorganisation einheitlich für alle Hochschulen eines Bundeslandes durch entsprechende Landesverordnungen geregelt werden. Der bildungspolitischen Signalwirkung und der länderübergreifenden Anerkennung wegen sollte auch das Hochschulrahmengesetz eine prinzipielle Aussage enthalten, ohne ein konkretes Zugangs- und Prüfungsmodell zu normieren. Die zwischenstaatliche Anerkennung (z.B. für einen Hochschulortwechsel) muß gewährleistet sein. An den Hochschulen sollten Prüfungsämter für die Organisation des Prüfungsverfahrens und die Beratung von Interessenten eingerichtet werden. Die Prüfungsausschüsse sollten so zusammengesetzt werden, daß hier die hauptsächlich beteiligten Einrichtungen Hochschulen, Erwachsenenbildung, berufsbildende Einrichtungen der Sekundarstufe II oder betriebliche Berufsausbildung (Kammern) - paritätisch zusammenwirken. Eine Dominanz des Gymnasialbereichs in den Prüfungsausschüssen muß vermieden werden.
- 8.) Flexible Studienorganisation: Für die Nachfrage nach solchen Studienmöglichkeiten ist im Blick auf die Zielgruppe der Berufstätigen die Studienorganisation von zentraler

Bedeutung. Eine größere Nachfrage ist nur dann zu erwarten, wenn die Öffnung des Hochschulzugangs über den herkömmlichen Weg eines berufersetzenden Vollzeit-, Präsenz- und Tagesstudiums hinaus neue Studienformen wie Fernstudien, Abendstudien, Teilzeitstudien und andere flexible Studienangebote umfaßt. Auch die für manche Studienfächer notwendigen speziellen Fremdsprachenkenntnisse oder andere Studienvoraussetzungen müssen studienbegleitend erworben werden können.

### 7 *Kritik des Konsektivmodells*

Verschiedene Zugangsmodelle (so das Probestudium, die Einstufungsprüfung, der vorliegende Entwurf einer KMK-Vereinbarung) postulieren eine direkte fachliche Koppelung zwischen Herkunftsberuf und Studienfach ("Einschlägigkeit" der beruflichen Vorbildung). In der bildungspolitischen Diskussion über die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige taucht die Vorstellung immer wieder auf, die Studienaufnahme diene primär einer Art berufskohärenter Höherqualifizierung, der Fortsetzung der Berufslaufbahn in dem mit der Berufswahl bereits vorgezeichneten Berufsfeld auf einer akademischen Qualifikationsebene (etwa der Weg vom Elektriker zum Diplom-Ingenieur für Elektrotechnik oder vom Industriekaufmann zum Diplom-Kaufmann). In Anlehnung an H. Epskamp kann dieses Konzept als das "Konsektivmodell" des Hochschulzugangs aus dem Beruf bezeichnet werden. Eine solche Koppelung sollte jedoch aus mehreren Gründen unterbleiben. So lassen sich viele Studienfächer keinen Ausbildungsberufen zuordnen, und umgekehrt führen viele Ausbildungsberufe nicht zu vorhandenen Studienfächern hin. Das Konsektivmodell ist also bereits angesichts der fehlenden Kongruenz in der Schneidung von Ausbildungsberufen und Studienfächern als Konstruktionsprinzip des Hochschulzugangs untauglich. Darüber hinaus widerspricht dieses Modell auch den empirisch

beobachtbaren Motivationsmustern von Berufstätigen, wie sich ebenso aus Untersuchungen über die Absolventen und Absolventinnen des Zweiten Bildungswegs wie über die der niedersächsischen Zulassungsprüfung ergeben.

Lediglich auf etwa ein Viertel der im Rahmen der Begleitforschung zur niedersächsischen Zulassungsprüfung (vgl. dazu Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986; Wolter/Reibstein 1991) befragten Absolventen/Absolventinnen trifft dieses Muster der fachlichen Kontinuität zwischen Herkunftsberuf, Studium und angestrebter neuer Berufstätigkeit zu; es ist hauptsächlich in Studiengängen wie Wirtschafts-, Rechts- und Ingenieurwissenschaften anzutreffen. Eine mit 40 bis 45 % viel größere Gruppe strebt mit dem Studium eher einen Berufswechsel mit einem konkreten neuen Berufsziel an; dieses Muster findet sich vor allem in Studienfächern ohne korrespondierenden Ausbildungsberuf. Studienentscheidung und Fachwahl bieten hier die Möglichkeit zur nachträglichen Korrektur früherer Berufswahlentscheidungen, die unter stark fremdbestimmten Einflüssen zustande gekommen sind und zu einer nur geringen Identifikation mit dem gewählten Beruf geführt haben. Eine weitere, nicht ganz so große Gruppe (ca. 30 %) verbindet mit dem Studium zunächst ganz andere Motive als das der unmittelbaren Berufsvorbereitung. Das Studium wird hier vorrangig als ein zeitlich befristetes Moratorium der Selbstentfaltung und intensiveren Ich-Beteiligung, der Realisierung persönlicher Bildungs- und Weiterbildungsvorstellungen ("geistiger Interessen") erlebt (anzutreffen vielfach in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften). Allerdings hat auch in dieser Gruppe fast die Hälfte schon eine feste Berufsvorstellung, so daß es sich hier eher um eine andere Gewichtung von Studienzielen innerhalb einer Wertehierarchie, nicht aber um eine grundsätzliche Negierung oder Distanzierung von Berufsbezügen (eine Art "Aussteigermentalität") handelt.

Auch in anderen Untersuchungen, insbesondere über die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an den Angeboten des Zweiten

Bildungswegs, zeigt sich die empirische Brüchigkeit des Konsektivmodells. Schon Hamacher ist in einer der ersten empirischen Untersuchungen über Studierende des Zweiten Bildungswegs darauf gestoßen, daß die Weiterbildungsmotivation für die Mehrheit eher in einer Korrektur als in einer Fortsetzung früherer Berufswahlentscheidungen besteht und in erster Linie aus der Erfahrung beruflicher Unzufriedenheit und Restriktivität hervorgeht. Für die Mehrheit der von ihm befragten Studierenden ist daher der Zielberuf nicht mit dem Ausgangsberuf verwandt (Hamacher 1968, Kap. V). Dies wird durch die Befragungsergebnisse von Zapf und Blinkert nachdrücklich bestätigt. Zapf (1971, S. 265, 269) faßt die Befunde zu der These zusammen, daß "das verengte Konzept einer berufskohärenten Weiterbildung aufgegeben werden" muß, weil der "Zweite Bildungsweg für viele Studierende ein bewußter Bruch mit ihrem früheren Berufsmilieu" bedeutet. Auch Blinkert (1974, S. 92), der sich auf die gleichen Befragungsergebnisse stützt, kritisiert nachdrücklich die "Kontinuitätstheorie": "Abendgymnasien und Kollegs bieten ihren Teilnehmern wirksame Möglichkeiten zur radikalen beruflichen Umorientierung; sie unterstützen Interessen an einer Korrektur einmal gefällter Entscheidungen über das berufliche Betätigungsfeld".

Ähnlich führen FriebeI u.a. die Weiterbildungs- und Lernmotivation von studierenden Erwachsenen im Zweiten Bildungsweg in erster Linie auf Diskrepanz- und Grenzerfahrungen zwischen Selbstkonzept und bisheriger Bildungs- und Berufsbiographie zurück (FriebeI u.a. 1978). Die diskrepanztheoretische Erklärung der Weiterbildungs- und Studienmotivation von berufserfahrenen Erwachsenen, die mit dem Konsektivmodell nicht vereinbar ist, hat sich auch in den Untersuchungen über die Absolventen und Absolventinnen der niedersächsischen Zulassungsprüfung bestätigt (Scholz/Wolter 1984). Danach ist der Hochschulzugang eher ein Einschnitt oder Wendepunkt im Lebenslauf, der eine Revision oder Neu-

organisation biographischer Verläufe und der eigenen Identitätsvorstellung ermöglicht. Auch Siara (1986) findet in seiner Studie über "untypische Statuspassagen" nur geringe Zusammenhänge zwischen Herkunftsberuf, Studienfach und Zielberuf. Für rund zwei Drittel seiner befragten Personen ist das Motiv der Abwendung vom Herkunftsberuf und des beruflichen Neuanfangs charakteristisch; lediglich etwa ein Viertel läßt sich dem Typus der berufskonsistenten Höherqualifizierung zuordnen.

Die empirische Evidenz widerspricht also dem Konsektivmodell deutlich. Sie zeigt ein mehrschichtiges Bild, wonach die gesellschaftspolitische Funktion einer Öffnung des Hochschulzugangs auf mehreren Ebenen gesehen werden muß (Polyvalenz),

- als wissenschaftliche Weiterbildung und beruflicher Aufstieg im einmal gewählten Berufsfeld,
- aber auch als eine Möglichkeit des Berufswechsels und der nachträglichen Korrektur früher getroffener Berufswahlentscheidungen
- und schließlich als eine Chance der persönlichen Weiterbildung, der biographischen Neuorientierung und der Identitätsentwicklung.

Eine Neuregelung des Hochschulzugangs für Berufstätige erfordert deshalb ein differenziertes Organisationsmodell, das der Pluralität und der Heterogenität der biographischen Verläufe und der Studien- und Berufswahlmotive gerecht wird. Das hier vorgeschlagene Modell (vgl. Abschnitt 6) versucht dieses Kriterium der Differenzierung einzulösen.

## 8 *Streitpunkte: Quantität und Qualität*

Bereits von den ersten Anfängen in der Weimarer Republik an waren im Kampf gegen eine stärkere Öffnung des Hochschul-



zugangs für Berufstätige jene beiden Argumente präsent, die auch heute noch die aktuelle Diskussion beherrschen, nämlich

- der befürchtete Massenansturm auf die Hochschulen, der die ohnehin schon vollen Hochschulen endgültig zum Zusammenbruch bringt (die Überfüllungshypothese),
- und die angeblichen Vorbildungs- und Studierfähigkeitsdefizite der Studierenden, die entweder mit einem überdurchschnittlich häufigen Studienscheitern oder mit einer Nivellierung der Leistungsstandards im Studium bezahlt werden müßten (die Defizithypothese).

Diese beiden Argumente sind inzwischen zu bildungspolitisch relativ beliebig verwendbaren Stereotypen geronnen, die besonders im Umfeld der um ihr Berechtigungsmonopol für den Hochschulzugang fürchtenden Gymnasien und der eher an einer Drosselung als an einer weiteren Expansion des Zugangs interessierten Universitäten (und den jeweiligen berufsständischen Organisationen) vorgebracht werden. In den folgenden Ausführungen sollen diese beiden Einwände unter drei Aspekten überprüft werden:

- die bisherige quantitative Inanspruchnahme berufsbezogener Wege zur Hochschulreife (Nachfrageentwicklung),
- die biographischen Vorleistungen, Studienvoraussetzungen und normativen Orientierungen (z.B. die Studienmotivation), mit denen die Studierenden aus dem Beruf ihr Studium aufnehmen,
- sowie schließlich die Studienverläufe und die Bewährung im Studium selbst (als der eigentlichen "Probe" der Studierfähigkeit).

Speziell zu den letzten beiden Punkten stützen sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich auf die Untersuchungsergebnisse, die im Rahmen der Forschungen zur niedersächsischen Zulassungsprüfung (Schulenberg/Scholz/Wolter u.a. 1986; Wolter/Reibstein 1991) gewonnen worden sind.

### 8.1 Nachfrageentwicklung

Die quantitative Inanspruchnahme berufsbezogener Zugangswege zur Hochschule bewegt sich den bisherigen Erfahrungen nach in sehr engen Grenzen und entspricht nicht annähernd solchen Größenordnungen, wie sie die Überfüllungsbefürchtung unterstellt. Bildlich gesprochen handelt es sich weniger um einen breiten Strom zur Hochschule als um ein schmales Rinn-sal. Die bisherige Nachfrage kann mit Hilfe zweier statistischer Indikatoren dokumentiert werden: Erstens mit der absoluten Zahl derjenigen Personen, die in den letzten Jahren auf einem der verschiedenen Wege (siehe dazu Abschnitt 4) eine Studienberechtigung erworben haben, sowie - zweitens - mit dem Anteil derjenigen Studienanfänger/-innen, die einen dieser Zugangswege absolviert haben, an der Gesamtzahl aller Studienanfänger/-innen in einem Studienjahr. Für den ersten Indikator findet sich auf der Grundlage einer Länderumfrage eine Bestandsaufnahme für den Zeitraum nach 1986 in der Dokumentation des Kultusministerkonferenz (Sekretariat der KMK 1994, Anhang Frage 9); für den zweiten Indikator ergeben sich einige wenige Hinweise aus den Immatrikulationserhebungen, die im Rahmen der amtlichen Studenten- und Hochschulstatistik durchgeführt werden.

Nach der von der KMK durchgeführten Erhebung handelt es sich in den meisten Bundesländern um eine äußerst geringe Zahl (durchschnittlich <100 im Jahr) an Personen, die eines der vorhandenen Angebote zum nachträglichen Erwerb einer Studienberechtigung erfolgreich nutzen (der Zweite Bildungsweg bleibt hier unberücksichtigt). Lediglich in Niedersachsen und bei den Einstufungsprüfungen in Nordrhein-Westfalen zeichnen sich höhere Werte ab. So haben im Zeitraum zwischen 1986 und 1990 jährlich durchschnittlich ca. 120 Bewerber und Bewerberinnen die Einstufungsprüfung an einer Fachhochschule in Nordrhein-Westfalen erfolgreich absolviert; hinzukommen ca. 25 Personen im Bereich der Universitäten und

Gesamthochschulen. Für das scheinbar so offene Probestudium an den Hochschulen in Bremen und Schleswig-Holstein werden Größenordnungen von unter 30 Personen im Jahr berichtet. Eine Ausnahme bildet hier lediglich die private Fachhochschule für Berufstätige der AKAD mit Sitz in Rendsburg, deren berufsbegleitendes Fernstudienangebot am ehesten auf das Zugangsmodell des Probestudiums zugeschnitten ist (und auf das die oben geäußerten Bedenken gegen das Modell des Probestudiums nicht zutreffen). 1993 haben dort ca. 350 Personen ein Probestudium aufgenommen. Das daneben in Schleswig-Holstein angebotene Eignungsgespräch ist in den drei letzten Jahren von insgesamt 112 Personen erfolgreich absolviert worden. Für das Probestudium in Berlin werden ähnliche Bewerberzahlen (ca. 160 Personen in zwei Studienjahren) berichtet.

Niedersachsen ist trotz der in den letzten Jahren auch in anderen Bundesländern erfolgten Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige nach wie vor dasjenige Land, das die mit Abstand höchsten Absolventenzahlen vorweisen kann. In Niedersachsen haben von 1972, dem Jahr der Einführung des neuen Prüfungsreglements, bis 1992 insgesamt 15.570 Personen die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis erfolgreich absolviert - dies sind jährlich durchschnittlich 740 Personen. Seit 1986 ist auf diesem Wege auch der Zugang zu den Fachhochschulen möglich; der Anteil der Fachhochschulbewerber und -bewerberinnen beträgt etwa ein Drittel der Gesamtabsolventenzahl. Die Frequenz ist in Niedersachsen allerdings erheblichen Schwankungen unterworfen - zwischen einem Maximum von 1.600 Personen (1974) und einem Minimum von 350 Absolventen (1986). Die jährliche Nachfrage ist sowohl von mehrfachen Änderungen der Prüfungsordnung, die die Zulassungsvoraussetzungen eingeschränkt und die Prüfungsanforderungen verschärft haben, als auch von den Konjunkturen des akademischen Arbeitsmarktes (vor allem im Bereich der Lehrerberufe) beeinflusst worden. Insgesamt

absolvieren jedoch allein in Niedersachsen jedes Jahr mehr Personen die Zulassungsprüfung, als Berufstätige in allen anderen Bundesländern zusammen zur Hochschule kommen. Dies spricht für die relative Offenheit dieses Zugangsmodells - trotz des hier praktizierten prüfungsabhängigen Zulassungsverfahrens. Einzelne Volkshochschulen führen in Niedersachsen jedes Jahr weitaus mehr Bewerber/-innen erfolgreich zum Hochschulzugang, als dies anderen Bundesländern mit einem auf den ersten Blick offeneren Zulassungsverfahren gelingt.

Die auf der Grundlage der regelmäßigen Immatrikulationsbefragungen im Rahmen der amtlichen Hochschulstatistik erhobenen Daten weisen im Zeitraum nach 1985 für die Absolventen/Absolventinnen der Begabtenprüfung (so lautet die entsprechende statistische Kategorie) im alten Bundesgebiet einen Anteil an allen Studienanfängern aus, der kontinuierlich unter 1 %, für die Universitäten sogar unter 0,5 % liegt (BMBW 1988 ff.). Diese Angaben enthalten allerdings nicht die Zahl der Einstufungsprüfungen aus Nordrhein-Westfalen und anderen Ländern. Abendgymnasien und Kollegs kommen unter allen Anfängern auf einen ca. acht- bis neunmal höheren Anteil. Insgesamt kann nach der amtlichen Studentenstatistik kein Zweifel daran bestehen, daß das an verschiedenen Schulformen zu erwerbende Abitur mit einem Anteil, der in den einzelnen Jahren um einen Wert von 90 % herum schwankt, nach wie vor den "Königsweg" des Hochschulzugangs darstellt. Lediglich an den Fachhochschulen relativiert sich die Bedeutung des Abiturs, da hier ungefähr 40 % der Studienanfänger/-innen ihre Studienberechtigung über die (nicht in allen Bundesländern eingerichtete) Fachoberschule erworben haben.

Trotz eines höheren Anteils an studierenden Absolventen und Absolventinnen der Zulassungsprüfung weichen die Verteilungsmuster für Niedersachsen nicht wesentlich von diesem Bild ab (siehe dazu die folgende Tabelle). Die Zusammensetzung der Studienanfänger/-innen nach der Art der Studienbe-

reichtigung entspricht hier im großen und ganzen der Verteilung im (alten) Bundesgebiet - mit zwei bemerkenswerten Ausnahmen: Der Anteil der Absolventen/Absolventinnen der Begabtenprüfung beträgt in Niedersachsen ungefähr das Drei- bis Vierfache des Bundesdurchschnitts; und der Anteil der Anfänger/-innen mit Fachhochschulreife ist aufgrund des breiten Angebots an Fachoberschulen in Niedersachsen deutlich höher als im Bundesgebiet. Verglichen mit einer Analyse der niedersächsischen Studentenstatistik des Jahres 1980 ist der Anteil der Nicht-Abiturienten, der damals bei 4,8 % unter allen Studierenden lag, erheblich zurückgegangen. Dies ist jedoch in erster Linie eine Folge des starken Wachstums des Anfänger- und Studierendenbestandes, der auf den anderen, gleichsam den "normalen" Wegen zur Hochschule gekommen ist.

Bemerkenswert ist der überproportional hohe Frauenanteil unter den Absolventen der niedersächsischen Zulassungsprüfung. In den drei Studienjahren 1989 bis 1991 betrug der Frauenanteil unter den Studienanfängern auf den wichtigsten Zugangswegen:

- über das Gymnasium 42 - 44 %,
- über das Abendgymnasium/Kolleg 50 - 52 %,
- über die Fachoberschule 19 - 21 %,
- über die Begabtenprüfung 68 - 71 % und
- im statistischen Mittel 40 - 42 %

Deutsche Studienanfänger/-innen der Studienjahre 1989 bis 1991 in Niedersachsen,  
verteilt nach Hochschulzugangsberechtigung und Hochschulart (in %)

Studienjahr	1989			1990			1991		
	Univ. <sup>2</sup>	FH <sup>3</sup>	Gesamt	Univ.	FH	Gesamt	Univ.	FH	Gesamt
Art der Studienberechtigung <sup>1</sup>									
Gymnasium/Gesamtschule	92,6	46,8	80,5	89,5	45,3	78,0	88,9	44,0	76,5
Abendgymnasium/Kolleg	2,6	1,4	2,2	2,4	1,7	2,2	3,0	1,8	2,7
Fachoberschule/Fachschule	-	46,8	12,4	-	46,2	12,1	-	45,6	12,6
Begabtenprüfung	1,2	1,6	1,3	1,3	1,4	1,4	1,4	1,8	1,5
Fachhochschulstudium	0,1	1,1	0,4	0,1	1,3	0,4	0,1	1,5	0,5
Sonstige Studienberechtigung	2,2	1,5	2,0	2,6	2,6	2,6	3,3	2,3	3,0
Außerh.d.BRD erw. Stud.ber.	1,1	0,4	0,9	2,6	1,0	2,2	2,0	2,2	2,0
Ohne Angabe	0,2	0,5	0,3	1,4	0,6	1,2	1,4	0,9	1,2
Summe (in %)	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Absolut	16.408	5.937	22.345	18.443	6.525	24.968	17.494	6.695	24.189

Quelle: Niedersächsisches Landesverwaltungsamt - Statistik

1) Nach der Klassifikation des Statistischen Bundesamtes

2) Universitäten und gleichrangige Hochschulen

3) Fachhochschulen

Insgesamt zeigen die statistischen Größenordnungen, daß Zugangswege für Berufstätige unter allen Wegen in die Hochschule nicht nur im Bundesgebiet, sondern selbst in Niedersachsen mit der bislang offensten Regelung eine randständige Rolle spielen. Ein zusätzlicher Überfüllungsdruck oder besondere Kapazitätsengpässe sind hiervon nicht ausgegangen. Die Bedeutung solcher Zugangswege ist bislang eher eine qualitative als eine quantitative. Auf die Frage, welche lebensgeschichtlichen Bedingungen und sozialen Selektionsfaktoren im Vorfeld des Hochschulzugangs entweder einen aktivierenden oder einen begrenzenden Einfluß ausüben und mit welchen Nachfragepotentialen für solche Zugangswege grundsätzlich zu rechnen ist, soll im anschließenden Abschnitt eingegangen werden.

## 8.2 *Berufliche Bildung und Studierfähigkeit: Studienvoraussetzungen und Studienverläufe*

Das hauptsächliche Nachfragepotential nach solchen Zugangswegen läßt sich nach der demographischen Zusammensetzung relativ eindeutig beschreiben: Es handelt sich um Frauen und Männer mit einem mittleren Schulabschluß (in den einzelnen Prüfungsjahrgängen zwischen 60 und 70 %), einer abgeschlossenen Berufsausbildung, zumeist in qualifizierten Ausbildungsberufen, häufig mit hohen schulisch-theoretischen Anteilen (ca. 30 - 40 % haben eine Berufsfachschule/Fachschule entweder als Erstausbildung oder als Fortbildung absolviert) sowie einer durchschnittlich etwa acht- bis zehnjährigen Berufsausübung vor Aufnahme des Studiums. Der Anteil der Arbeiterkinder unter den Absolventen und Absolventinnen ist mit ca. 28 - 36 % in den einzelnen Prüfungsjahrgängen etwa doppelt so hoch wie auf dem gymnasialen Zugangsweg. Der Anteil früherer Gymnasiasten beträgt in den einzelnen Befragungsjahrgängen zwischen 20 und 30 %; mehr als die Hälfte davon hat das Gymnasium nach der 10. Klasse mit der mittleren Reife verlassen. Verglichen mit repräsentativen Daten zur

Weiterbildungsbeteiligung in der Bevölkerung ist die Weiterbildungsteilnahme (ohne Berücksichtigung des Studiums und der Studienvorbereitung) überdurchschnittlich hoch. Die Weiterbildungsbeteiligung fällt um so höher aus, je ungünstiger die soziale Herkunft und die schulische und berufliche Vorbildung ist. Aktive Weiterbildung hat hier offenkundig eine kompensatorische Funktion. Die Beschäftigungssektoren in der Berufsausbildung und der Berufsausübung zeigen eine deutliche Konzentration auf öffentliche und private Sozial-, Büro- und Dienstleistungsberufe (Handel, Banken, Versicherungen, öffentlicher Dienst, Gesundheitswesen, soziale Einrichtungen, hochschulnahe Institutionen etc.). Gewerbliche Berufsgruppen (Arbeiter, Handwerker) sind eindeutig unterrepräsentiert.

Unverkennbar dominiert ein "white-collar"-Berufsmilieu, das mit seinen spezifischen Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen und die Übernahme von Arbeitsrollen der Entwicklung von Lernbereitschaften, Lernfähigkeiten, selbständigen Arbeitsweisen und "extra-funktionalen" Qualifikationen entgegenkommt - mit der Formulierung von Hamacher (1968, S. 61): Die "Kluft vom Schreibtisch zur Schule (bzw. Hochschule, d.V.)" ist offenkundig "nicht so groß wie die von der Werkbank zur Schule" bzw. Hochschule. Insgesamt handelt es sich um eine Personengruppe, die durch Kumulation lebensgeschichtlicher Vorleistungen aus Schule, Berufsausbildung, Berufsausübung und Weiterbildung (und einer gezielten Studienvorbereitung) und einer Fülle zusätzlicher gesellschaftlicher Aktivitäten ein Vorleistungsprofil erworben hat, das dem der Abiturienten keineswegs nachsteht, die ja in der Regel lediglich drei weitere Schuljahre im Gymnasium voraushaben. Das Stereotyp, wonach der hohe Frauenanteil auf die starke Beteiligung zwar bildungswilliger, aber fachlich ungeeigneter "Hausfrauen" zurückzuführen sei, bestätigt sich nicht. Der Anteil der "Familienfrauen" unter den weiblichen Absolventen beträgt ca. 25 - 30 %. Ihre schulischen und beruflichen Qualifikationen unterscheiden sich kaum (ausgenommen die



Dauer der Erwerbstätigkeit) von denen der anderen Frauen und ihrer männlichen Kommilitonen.

Zu diesen gleichsam objektiven Merkmalen in der sozialen Zusammensetzung treten subjektive Merkmale wie ein positives Leistungsselbstbild, stark arbeitsinhaltlich geprägte berufliche Wertorientierungen, eine hohe Weiterbildungsbereitschaft und eine erkennbar produktivere Studienmotivation, als das bei vielen Abiturienten der Fall ist, hinzu. Zwar haben diese Personen die Hochschulreife erst nachträglich erworben, aber sie sind deshalb keineswegs als schulische Leistungsversager zu stigmatisieren, die das Ziel auf dem ersten Weg nicht erreicht haben. Vielmehr lassen sich die externalen (z.B. Einflüsse des Elternhauses) und die internalen Faktoren (z.B. Schulmüdigkeit) klar benennen, die den Erwerb der Hochschulreife auf dem ersten Weg verhindert haben und die nur selten mangelhaften Schulleistungen zugeschrieben werden. Die Studien- und Berufsmotivation enthält - sehr viel deutlicher als bei Abiturienten - eine Komponente, die sich mit individuellen Selbstentfaltungswerten, inhaltlichen Arbeitsansprüchen und dem Interesse an stärkerer Ich-Beteiligung umschreiben läßt. Die Bereitschaft, den erlernten Beruf aufzugeben und statt dessen ein Studium aufzunehmen, erklärt sich in erster Linie aus einem hohen Maß an persönlicher Unzufriedenheit, die sich aus der Diskrepanz zwischen stark "post-materialistischen" Wertorientierungen und Erwartungshaltungen gegenüber Bildung und Arbeit auf der einen Seite und den Grenzerfahrungen mit der vorhandenen und der sich für die Zukunft abzeichnenden Bildungs- und Berufssituation auf der anderen Seite ergibt.

Solche Erfahrungen können offenbar verschiedene Handlungsstrategien zur Auflösung der zugrundeliegenden Diskrepanzen mobilisieren. Weiterbildung und Studienaufnahme bieten sich hier als Alternativen an. Wichtig ist nach den vorliegenden Untersuchungsergebnissen, daß solche latenten Handlungsbereitschaften durch ein positives soziales Umfeld

(z.B. Familie, Partnerschaft, aber auch Weiterbildung) unterstützt werden ("Anregungsmilieu"). Bereitschaft und Fähigkeit zum Studium sind also nicht allein oder gleichsam automatisch das Ergebnis von Berufsausbildung und Berufsausübung. Vielmehr spielen hier zusätzlich - als "intervenierende Variablen" - bestimmte subjektive Wertorientierungen, Erfahrungs- und Motivationsmuster eine zentrale Rolle. Es ist in erster Linie diese Konfiguration aus biographischen Merkmalen und normativen Orientierungen, in der sich diese Gruppe von der Mehrzahl anderer Erwachsener unterscheidet. Studienidentifikation und Studienintensität werden daher von einer lebensgeschichtlich verankerten personalen Motivation getragen, in der Bildungsweg, Studien- und Berufserfolg eng mit der Identität der Person verknüpft sind.

Damit sind umgekehrt jedoch starke Selektionseffekte für diejenigen Personen und Gruppen verbunden, die nicht in der gleichen Weise über solche positiven Voraussetzungen verfügen. Dies trifft vor allem auf eine Gruppe zu, nämlich ehemalige Volks- bzw. Hauptschüler und -schülerinnen, die eine handwerkliche oder industrielle Berufsausbildung absolviert und danach als Gesellen, Facharbeiter oder ähnliches berufstätig waren. Diese Gruppe ist statistisch kaum vertreten. Hier scheint die ungünstige Ausgangssituation mit so hohen Barrieren verbunden zu sein, daß diese - wenn überhaupt - nur mit erheblichen zusätzlichen Anstrengungen zu überwinden sind. Die relativ hohe Offenheit dieses Zugangsweges für Arbeiterkinder ist also für die Gruppe der Facharbeiter nicht gegeben. Der Weg zur Hochschule ist mithin keineswegs so offen, wie das in einigen Fällen gesellschaftspolitisch erhofft und in anderen Fällen befürchtet wird.

Im Vorfeld des Hochschulzugangs, in den einzelnen lebensgeschichtlichen Entwicklungsstufen finden offenbar zahlreiche selbstregulative Prozesse mit starken Begrenzungseffekten statt. Diese werden mehr über die Selbstselektion der Teilnehmer/-innen als über den institutionellen Selektionsdruck der

Zulassungsprüfung gesteuert. Der Weg vom Beruf ins Studium ist mit hohen kognitiven, sozialen und psychischen Anforderungen und vielen objektiven (z.B. finanziellen) Hindernissen verbunden. Die Studienentscheidung wird keineswegs leichtfertig getroffen, sondern unter Abwägung der eigenen Fähigkeiten und Interessen mit den erwarteten Anforderungen, von Vor- und Nachteilen, von Aufwand, Risiken, Folgen und Erträgen. Der Übergang vom Beruf in die Hochschule ist ein so voraussetzungs- und folgenreicher Einschnitt in die Lebensgeschichte eines Erwachsenen, daß auf Dauer vermutlich nur eine relativ kleine Gruppe diesen Schritt wagt. Nach den niedersächsischen Erfahrungen wird sich daher eine noch so weitgehende Öffnung des Hochschulzugangs nur in bescheidenen Größenordnungen bewegen. Der informelle Steuerungsmechanismus der Selbstselektion, der offenkundig für solche Zugangswege charakteristisch ist, begrenzt die potentielle Nachfrage von sich aus - ganz ohne direkte institutionelle Eingriffe oder Einschränkungen. Das vor allem von den Universitäten immer wieder entworfenen Überfüllungsszenario überzeichnet die tatsächlich zu erwartenden Quantitäten völlig. Die qualitative Bedeutung einer Öffnung des Hochschulzugangs übertrifft die quantitative wohl auch in Zukunft.

Der Vergleich der Studienverlaufsdaten für Abiturienten und Nicht-Abiturienten an den niedersächsischen Hochschulen bestätigt nicht die Befürchtung, aufgrund der fehlenden Studienvoraussetzungen (gemeint ist meist das Abitur) sei bei den ehemaligen Berufstätigen mit einem häufigeren Studienscheitern und einem geringeren Studienerfolg zu rechnen. Die genaue Prüfung aller erhobenen Indikatoren des Studienverlaufs und ihrer Bilanz im Vergleich unterschiedlicher Studierendengruppen zeigt keine funktionalen Defizite der Nicht-Abiturienten im Studium, wohl aber eine Reihe von Unterschieden im Studierverhalten. Im Unterschied zur Defizithese soll dies als Differenzthese bezeichnet werden. Studierende aus dem Beruf haben insgesamt im Studium keine größeren Schwie-

rigkeiten und keine geringeren nachprüfbaren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur. Weder wechseln sie häufiger das Studienfach oder tendieren häufiger zum Studienabbruch, noch überschreiten sie häufiger die vorgesehenen Studienzeiten oder schneiden in den am häufigsten gewählten Studienfächern schlechter bei Zwischen- oder Abschlußprüfungen ab. Insgesamt werden Studierverhalten und Studienerfolg deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung und den jeweiligen Studiovoraussetzungen. Offenkundig üben die Universität und vor allem das jeweilige Studienfach eine Art Assimilationsdruck auf alle Studierenden dieses Faches aus, so daß die Fachumgebung mit zunehmender Studiendauer die unterschiedlichen Studieneintrittsbedingungen bis zu einem gewissen Maße "einebnet" (Sozialisationsthese). Zu ähnlichen Ergebnissen war bereits J. Hitpass in seinen Untersuchungen über Studienverläufe und Studienerfolg von Abiturienten und Nicht-Abiturienten (hier Absolventen/Absolventinnen von Fachoberschulen) in integrierten Studiengängen an nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen gekommen (Hitpass 1980, 1983).

Selbstverständlich zeigen sich auch Unterschiede zwischen Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Studium. So leiden Nicht-Abiturienten durchaus häufiger als Abiturienten unter fachlichen Lernschwierigkeiten im Studium. Das gilt sowohl für die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens als auch für die fremdsprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiovoraussetzungen. Dem stehen jedoch - erstens - stärkere Lern- und Studienprobleme der Abiturienten in anderen Bereichen gegenüber (z.B. bei Arbeitsstörungen im Studium wie Konzentrations- und Motivationsprobleme; bei der Arbeitsorganisation und der Zeitökonomie im Studium). Häufiger als Nicht-Abiturienten nennen Abiturienten auch Probleme mit der Aneignung und Verarbeitung des Lernstoffs, worin sich wieder

das ausgeprägtere "Neugierverhalten" der ehemaligen Berufstätigen spiegelt. Zweitens verfügen Berufstätige über ein aktiveres Problemlösungsverhalten im Studium, mit dem sie auftretende Schwierigkeiten überwinden. Hierzu zählen u.a. größerer Arbeits- und Zeitaufwand, intensivere Kooperation, zielgerichtete Arbeitsplanung, Besuch zusätzlicher Kurse in Mängelbereichen und ähnliches. Dieses aktivere Problemlösungsverhalten im Studium stützt sich deutlich auf frühere Erfahrungen mit der Bewältigung beruflicher Anforderungen, Probleme und Konflikte. Und drittens zeigen die vorfindbaren Unterschiede im Studienverhalten und in den Problemlagen keine nachweisbaren überdauernden Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf und den Studienerfolg. Vielmehr nimmt der Problemdruck mit der Studiendauer beträchtlich ab.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse widersprechen dem gegen eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs erhobenen Einwand, Berufstätige ohne Abitur seien nicht hinreichend studierfähig. Im empirisch beobachtbaren Studienverlauf und Studienerfolg läßt sich vielmehr so etwas wie eine funktionale Äquivalenz zwischen gymnasialer Schulbildung und beruflicher Qualifizierung belegen, was - stark vereinfacht - bedeutet: Verschiedene Wege, Bedingungen und Ursachen können zu den gleichen Folgen und Wirkungen führen. Dies schließt eine partielle Höherqualifizierung ebenso ein wie eine Unterqualifikation in einigen Anforderungsbereichen. Die empirisch nachgewiesene Studieneignung der Berufstätigen läßt sich dabei hauptsächlich auf vier Faktoren zurückführen:

- Erstens auf den hohen Sockel an schulischen und beruflichen Vorleistungen einschließlich einer intensiven Weiterbildung vor der Studienaufnahme,
- zweitens auf die gezielte Studien- und Prüfungsvorbereitung, die die Einrichtungen der niedersächsischen Erwachsenenbildung anbieten,

- drittens auf die hohe Studienidentifikation und die Studien- und Berufsmotivation, in der fachliche, berufliche und bildungsorientierte Motive auf das engste mit der Identität der Person verbunden sind,
- und viertens schließlich auf die Möglichkeit, in beruflichen "Ernstsituationen" erworbene Kompetenzen und Erfahrungen in die Anforderungssituation des Studiums und der Hochschule zu transferieren.

Die Frage nach erweiterten Formen des Hochschulzugangs ist von den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten über Studierfähigkeit und eine tragfähige Operationalisierung des - methodologisch gesprochen - theoretischen Konstrukts 'Studierfähigkeit' kaum zu trennen. Studierfähigkeit ist als wissenschaftliches Konzept nicht eindeutig definiert. Bis heute zeichnet sich nicht einmal in Umrissen ein bildungspolitischer oder wissenschaftlicher Konsens ab, worin das gemeinsame Fundament von Studierfähigkeit angesichts der immer größeren Heterogenität der Voraussetzungen, gerade aus dem Gymnasium, und einer gleichermaßen wachsenden Heterogenität der Anforderungen innerhalb der Hochschule, man denke nur an die Vielzahl der Fachdisziplinen und Studiengänge, bestehen könnte (vgl. dazu Kazemzadeh/Minks/Nigmann 1987) - es sei denn, man fügt die zum Teil weit auseinanderlaufenden Anforderungen der Hochschulen, ihrer Studienfächer und die Erwartungen anderer Abnehmer additiv "zu einem homo academicus von wahrhaft übermenschlicher Ausstattung" (L. Huber) oder zu einem "akademischen Modellathleten" (D. Busch/C. Hommerich) zusammen.

Angesichts der in der Kultusministerkonferenz und der Gymnasialpädagogik vorherrschenden Vorstellung einer einheitlichen Hochschulreife, nach der für alle zur Hochschule führenden Bildungswege ein nicht-ersetzbarer Kanon gemeinsamer Anforderungen definiert werden soll, ist es gerade für Zugangswege aus dem Beruf von zentraler Bedeutung, die "Gleichwertigkeit"

der Anforderungen nicht mit der "Gleichartigkeit" der Bildungswege und -inhalte zu verwechseln. Betrachtet man den materialen Kanon gymnasialer Anforderungen und Reifeprüfungsnormen als den Inbegriff von Studierfähigkeit, dann fällt ein Urteil über die studienqualifizierenden Erträge und Leistungen von beruflichem Lernen und Sozialisation durch berufliche Arbeit zwangsläufig zwiespältig aus. Versucht man dagegen Studierfähigkeit (in der dargestellten Weise) über die tatsächlichen Anforderungen der Realsituation 'Hochschulstudium' zu definieren, dann tragen berufliche Bildung und Arbeit gewiß auf vielfältige Weise zur Vermittlung von "Schlüssel-" und "extrafunktionalen" Qualifikationen, aber auch von direkt fachbezogenen Kompetenzen bei, die aus beruflichen Handlungssituationen in den neuen Handlungs- und Anforderungskontext der Hochschule transferiert werden können und einen erfolgreichen Studienabschluß ermöglichen.

Aus diesen Untersuchungsergebnissen ergibt sich ein Bild des Berufstätigen, das weder der charismatischen Besonderheiten- vorstellung noch der Defizitthese entspricht. Die Defizitthese hat sich zwar als Kampfinstrument der Universitäten gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs bewährt, hält aber einer empirischen Überprüfung nicht stand. Auch die entgegengesetzte Besonderheitenvorstellung trifft nicht zu, da sie die konstitutive Bedeutung unterschätzt, die dem Anregungs- und Aktivierungsgehalt beruflicher und sozialer Erfahrungen, Kompetenzen und Motivationen für den biographischen Prozeß des Hochschulzugangs zukommt. Aber es wäre auch voreilig, im Sinne eines generellen Gleichstellungskonzeptes davon auszugehen, daß Berufsausbildung und Berufsausübung gleichsam automatisch als Nebenprodukt auch die für die Bewältigung der Studienanforderungen notwendigen Kompetenzen ("Studierfähigkeit") hervorbringen. Vielmehr formen sich Studienmotivation und Studierfähigkeit erst stufenweise über mehrere biographische Sequenzen - gleichsam auf einem "Weg der kleinen Schritte" (Hartung/Krais 1990, S. 132) - aus und

werden dabei deutlich von einer individuellen, keiner kollektiven Dynamik vorangetrieben. Als Schlußfolgerung bietet sich auch hier an, die Erkenntnis der individuellen Vielfalt von Interessen und Fähigkeiten mit dem Konzept eines offenen, individuell differenzierten Hochschulzugangs zu verbinden.

9 *Schlußbemerkungen: Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung, Wandel der Arbeitslandschaft und Hochschulzugang*

Ohne Zweifel wäre die Öffnung des Hochschulzugangs für Absolventen beruflicher Bildung ein bildungspolitisches Signal für die Anerkennung der beruflichen Bildung in unserer Gesellschaft und ein wesentlicher Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Sie würde die Durchlässigkeit des Hochschulsystems gegenüber der beruflichen Bildung vergrößern, ohne zu erkennbaren zusätzlichen Belastungen der Hochschulkapazitäten zu führen. Gleichwohl sollte die Bedeutung einer Neuregelung des Hochschulzugangs für die Steuerung von Nachfrageströmen im Bildungssystem nicht überschätzt werden. Eine Öffnung des Hochschulzugangs wird die sich gleichsam eigendynamisch fortsetzende expansive Entwicklung höherer Bildung und der Studienbeteiligung kaum aufhalten oder gar umkehren. Die in den letzten Jahrzehnten vollzogene Expansion höherer Bildung beruht auf tieferliegenden Wandlungsprozessen im Bildungsbewußtsein und Bildungsverhalten der Bevölkerung, die von der Bewertung beruflicher Bildung nur am Rande beeinflußt werden (vgl. dazu Wolter 1991).

Eine solche Maßnahme kann im übrigen nur Teilelement einer bildungs- und beschäftigungspolitischen Strategie sein, mit der Gleichrangigkeit der beruflichen Bildung im Berechtigungswesen die Attraktivität der betrieblichen Berufsausbildung zu erhalten und einem drohenden Fachkräfte- bzw. Facharbeitermangel entgegenzuwirken. Hier ist nicht nur die Bil-



dungspolitik, sondern mehr noch die betriebliche Arbeits- und Personalpolitik gefordert, der viel beschworenen Gleichwertigkeit durch Verbesserung der Arbeitsbedingungen, der Aufstiegschancen und Weiterbildungsmöglichkeiten im Beruf, neue Formen der Arbeitsorganisation und durch sozial- und lohnpolitische Maßnahmen sichtbar Nachdruck zu verleihen. Nur im Rahmen eines solchen Gesamtkonzepts wirkt es nicht paradox, die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ausgerechnet mit dem wachsenden Nachwuchsbedarf in der Berufsausbildung und im Beschäftigungssystem zu begründen. Unter hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Aspekten kann die Öffnung des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene ein Potential an Studierenden erschließen, von dem nicht nur die Hochschulen, sondern auch Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem profitieren.

Die Öffnung des Hochschulzugangs ist eine Maßnahme, die dem sozialhistorischen Wandel beruflicher Bildung und beruflicher Arbeit in der modernen Gesellschaft Rechnung trägt. Mit dem tiefgreifenden Wandel der Arbeitsaufgaben und -anforderungen findet in immer mehr Berufsfeldern - wissenschaftlich formuliert - ein kognitiv-rationaler Wissenstyp Eingang, der früher ein Privileg akademischer Berufe war. Die Steuerung des Hochschulzugangs über das Abitur und der damit verbundene Ausschluß des Berufes entstammen einer Zeit, in der berufliche Bildung und berufliche Arbeit noch ganz in vorindustriell-ständischen, vorwiegend agrarischen und handwerklichen Formen organisiert waren. Gelehrte Bildung und praktische Berufsarbeit gründeten sich auf ganz unterschiedlichen Wissensbeständen, Erfahrungsmustern und kognitiven Strukturen, die weitgehend voneinander unabhängig waren. Berufliche Bildung und Arbeit repräsentierten einen eher traditions gelenkten Wissenstyp, der auf praktischem Erfahrungswissen beruhte und im wesentlichen durch Einübung und Nachahmung konkreter Arbeitsvollzüge vermittelt wurde. Unter diesen sozialhistorischen Voraussetzungen

war es noch möglich, den Zugang zu einem Universitätsstudium exklusiv an den Nachweis einer gymnasialen Schulbildung zu binden, da Gymnasium und Universität einen von der beruflichen Bildung deutlich unterschiedenen intellektuellen Wissenstypus repräsentierten. Anders als die berufliche Bildung konnte das Gymnasium daher mit der Universität zu einem geschlossenen Regelkreis zusammengefügt werden - im zeitgenössischen Kontext einer von den Vorstellungen des deutschen Bildungsidealismus geprägten Bildungsidee im Gymnasium und einer im wesentlichen von denselben geistesgeschichtlichen Strömungen getragenen Idee akademischer Bildung, nach der die humanistische Vorbildung des Gymnasiums im Studium an der Universität ("Bildung durch Wissenschaft") ihre Vollendung findet.

Inzwischen - am Ausgang des 20. Jahrhunderts - haben sich jedoch nicht nur Funktion und Realität gymnasialer Schulbildung und akademischer Berufsausbildung weit von diesem Modell entfernt. Auch Berufsbildung und Berufsarbeit (unterhalb der Hochschulebene) entsprechen heute nirgends mehr diesem vorindustriellen, ständischen Berufsverständnis. Unter dem Einfluß der wissenschaftlich-technischen Entwicklung vollzieht sich ein so tiefgreifender qualitativer Wandel in den beruflichen Tätigkeitsmerkmalen und Qualifikationsanforderungen, in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, daß sich das historisch überlieferte Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung von Grund auf neuformiert. Im Zuge der "wissenschaftlichen Rationalisierung des sozialen Lebens" (Helmuth Plessner) durchdringen kognitiv-rationales Wissen, wissenschaftliche Informationen und Methoden immer mehr Tätigkeitsfelder. In zahlreichen Berufen, für die traditionell nicht die Hochschule ausbildet, vollzieht sich, abgestuft und in unterschiedlichen Kombinationen, eine dynamische "Theoretisierung" (und nicht etwa eine "Verhandwerklichung") von Arbeitsaufgaben und Arbeitsanforderungen, wie sich exemplarisch an dem neuen berufspädagogischen Konzept

der beruflichen Handlungskompetenz ablesen läßt (ABW 1993; Bremer u.a. 1993). Kognitive Standards breiten sich aus, die vor einigen Jahrzehnten noch der Hochschulebene zugerechnet wurden. Mit diesem Wandel werden die Schnittstellen zwischen vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Anforderungen und Qualifikationen fließend. Eine Abgrenzung läßt sich nicht mehr in derselben Weise vornehmen wie in der Zeit der Einführung des Abiturs. Die bildungstheoretische Differenzierung verläuft nicht mehr entlang der Grenze zwischen wissenschaftspropädeutischer Bildung im Gymnasium und nicht-wissenschaftsbezogener Berufsausbildung. Sie verläuft vielmehr quer durch das gesamte Berufsausbildungs- und Weiterbildungssystem. Angesichts dieser Expansion wissenschaftsorientierter Denk- und Wissensformen in Beruf und Alltag wird jedoch die traditionelle Unterstellung, nur das Gymnasium könne hinreichend auf Wissenschaft und Universität vorbereiten und die berufliche Bildung sei dazu qualitativ nicht in der Lage, zunehmend zu einer interessen gebundenen Schutzbehauptung, die nur noch bildungsideologisch legitimiert werden kann.