

Hinweis zum Projekt KOSMOS

Mit dem Projektantrag „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ hat sich die Universität Rostock 2011 im Bundes-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ durchgesetzt. Das Projekt wird vom Bundesbildungsministerium, dem Europäischen Sozialfonds und der Europäischen Union gefördert und läuft in einer zweiten Förderphase bis zum Jahr 2017.

Die Integration des Lebenslangen Lernens ist ohne eine Reorganisation der Universität nicht zu leisten. Dementsprechend wird im Projekt KOSMOS eine Organisationsentwicklung mit dem Ziel durchgeführt, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen zu implementieren. Außerdem werden starke Partner für das Gelingen lehr- und studienbezogener Zusammenarbeit zwischen Universität und Praxis gewonnen. Dazu werden Hochschul-Praxis-Netzwerke aufgebaut.

Die Verwirklichung dieser Ziele wird durch Forschung begleitet. Am Ende der Projektlaufzeit soll in den Fakultäten – die eigenen Grenzen der Fachdisziplin überschreitend – Bildung für neue Zielgruppen maßgeschneidert und nachfrageorientiert angeboten werden können. Weitere Informationen zum Projekt und Ansprechpartner lassen sich auf der Website kosmos.uni-rostock.de finden.

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) unter dem Förderkennzeichen 16OH11047 gefördert. Der ESF ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressource.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren der einzelnen Aufsätze.

Einleitung

von Stefan Göbel und Konstantin v. Freytag-Loringhoven

Die deutsche Universität ändert sich fundamental. Heterogener ist der Hochschulzugang geworden, die gelehrten Inhalte und auch die Studienabschlüsse. Charakteristikum des deutschen Hochschulwesens scheint die Entgrenzung der etablierten Institutionalisierung einer auf Wissenschaft basierenden Lehre, die für die akademischen Berufe qualifizieren sollte. In der klassischen Universität gab die institutionelle Fassung nach Disziplinen den Rahmen, innerhalb dessen die ständige Infragestellung und Weiterentwicklung von Inhalten und Zugängen als Wissenschaft möglich wurde. Nicht die Logik der Wissenschaften selbst, sondern externe Einflüsse haben diese Entgrenzung verlangt: a.) der politische Wille zur Bildungsgerechtigkeit verlangte eine Expansion des Hochschulzuges und eine größere Durchlässigkeit zwischen den etablierten Bildungspfaden; b.) zunehmend wuchs das ökonomische Interesse an einer scientifizierten Qualifizierung; c.) die Internationalisierung des Bildungswesens verlangte eine Angleichung an den offener formulierten Ausbildungsauftrag des angelsächsischen Hochschulwesens; und d.) stellen die neuen Möglichkeiten digitaler Technologien viele etablierte Lehrformate auf den Prüfstand.

Mit dem Projekt „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ nimmt die Universität Rostock teil am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Innerhalb der 2008 initiierten Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ soll eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen im tertiären Bildungssektor erreicht werden (wettbewerb-offenehochschulen-bmbf.de). Aufbauend auf die etablierten Strukturen der Wissenschaftlichen Weiterbildung schafft das Projekt KOSMOS seit 2012 neue Angebote des Lebenslangen Lernens (LLL) a.) durch die Entwicklung neuer Konzepte, b.) deren Erprobung, und c.) einer Evaluation. Ein Team im Zentrum für Qualitätssicherung in Studium und Weiterbildung (ZQS) der Universität Rostock verantwortet die Umsetzung, für deren Konzeption und begleitende Bewertung die wissen-

schaftliche Expertise verschiedener Bereiche eingebracht wird. beteiligt sind Wissenschaftler aus Allgemeiner Pädagogik, Wirtschaftspädagogik, Wirtschafts- und Organisationspsychologie, Pädagogischer Psychologie, Wirtschaftsinformatik, Unternehmensrechnung- und -besteuerung (kosmos.uni-rostock.de).

Der vorliegende Projektband dokumentiert **konzeptionelle Überlegungen und erste Schritte zur Umsetzung** im Angebot der Wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität Rostock. Es sollen wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse gewonnen werden, auf denen eine weitere Entwicklungen aufbauen kann. Die wettbewerbsbasierte Förderung einer lokalen Bildungsforschung generiert dabei Fallstudien, die angesichts der spezifischen Bedingungen vor allem als Referenzen genutzt werden können, während eine Verallgemeinerung der Ergebnisse regelmäßig nicht möglich ist. Außerdem gibt er einen Einblick in einzelne Arbeitsschritte, die insbesondere in der Planungs- und Entwicklungsphase von Weiterbildungsformaten erforderlich sind, und zeigt Hindernisse auf, die im Einzelfall zu überwinden sind. Insoweit können eine Reihe der Beiträge als Werkstattberichte gesehen werden, die Interessierten Hinweise und Anregungen bei der praktischen Umsetzung von Weiterbildungsangeboten an Universitäten geben können.

Der Projektband soll einen Beitrag zur übergreifenden Frage leisten, wie eine Universität mit ihrer Entgrenzung proaktiv umgehen kann. Mit der „Bildung durch Wissenschaft“ erfüllt die deutsche Universität traditionell den doppelten Auftrag einer auf eine Profession gerichteten Ausbildung und zugleich der Bildung des verantwortlich handelnden Menschen. Nach wie vor soll der „gebildete Experte“ (Tenorth) in Interaktion zwischen Inhalten und Menschen entstehen. In der elitären Universität ‚der Wenigen‘ konnten viele Unklarheiten des Aufbaus der Lehre durch die persönliche Begegnung zwischen den Lehrenden und Lernenden korrigiert werden. Angesichts der dauerhaft hohen Studierendenzahlen scheint jenes locker gestrickte und flexible Binnenwesen der Universität kaum mehr möglich, da der institutionelle Rahmen nicht mehr zu funktionieren scheint. Enttäuscht wirken die hohen Hoffnungen auf eine breitere Elitenbildung durch die Hochschulexpansion seit den 1960er Jahren. Die staatlichen Hochschulen sind dabei Akteure mit einem eingeschränkten Handlungsspielraum, da fundamentale Parameter wie die

Hochschulzugangsberechtigung oder die Ressourcenzuteilung ihnen von politischen Entscheidungen vorgegeben sind. Während die systematische Debatte auf einer politischen Ebene geführt wird, muss die einzelne Hochschule heute auf den unmittelbaren Andrang und die Anfrage der Studierenden reagieren. Dabei stehen alle staatlichen Institutionen unter dem Druck begrenzter Ressourcen für die vielen tatsächlich und potentiell Interessierten an höherer Bildung.

I. Projektziel Offene Hochschule

Einleitend geben zwei Aufsätze einen Überblick über den Diskussionsstand zur Öffnung der Hochschulen. Die Forderung eines breiteren gesellschaftlichen Zugang zu höherer Bildung und damit zu den akademischen Berufen lenkte den Blick auf die vielen individuellen Hinderungsgründe, ein Studium aufzunehmen. Die Bildungswissenschaftlerin Anita Schwikal umreißt den Diskurs zur Heterogenität der Studierenden. Angesichts der Vielfältigkeit von Biographien fallen nicht nur die Eingrenzung dieser Gruppe schwer, sondern vor allem die Empfehlungen an die Institutionen der höheren Bildung. Welche Hürden müssen im Sinne einer Bildungsgerechtigkeit dringend beseitigt werden? Und welcher Umgang mit Heterogenität fällt kaum in den Aufgabenbereich der Hochschulen? Gewollte und ungewollte Wirkungen der Bildungsexpansion stellen die Institution Universität die Existenzfrage. Nach Auflösung des historisch gewachsenen Berechtigungswesens durch Schul- und Hochschulabschlüsse scheint kein systemstrukturierendes Element vergleichbarer Art mehr zu existieren. Der Bildungswissenschaftler Ralph Furchner referiert historisch die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit in der Bundesrepublik. Anknüpfend an Bourdieus Beschreibung der Entwertung von inflationären Bildungsabschlüssen versucht er eine Einordnung der Forderung nach einer Öffnung der Hochschule für die formale Organisation des lebenslangen Lernens.

II. Neue Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Mit einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der akademischen Bildung soll die Pfadabhängigkeit des Bildungswesens aufgehoben werden. Zahlreiche Angebote privatwirtschaftlicher und staatlicher Hochschulen generieren den Markt der wissenschaftlichen

Weiterbildung. Es bestand die Frage, inwieweit diese Angebote auch für Menschen ohne Hochschulsozialisation offen sind oder ob sogar spezifische Studienangebote für diese nicht-traditionell Studierenden angeboten werden. Die Beantwortung dieser Frage hängt eng mit der Möglichkeit der Anerkennung von außerhalb der Universität erworbener Qualifikationen zusammen. Hier fasst der Beitrag der Berufspädagoginnen Daniela Haarnack und Janet Martens die bestehenden Regelungen zusammen.

Über die potentielle Nachfrageseite nach den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung für Menschen ohne Hochschulsozialisation besteht wenig Kenntnis. Auf der Hand lag die Vermutung, dass unter den Auszubildenden technikaffiner Berufe das Interesse an einer anschließenden Weiterbildung auf Hochschulniveau bestehen könnte. Dieser Frage ist Daniela Haarnack durch eine Befragung von Auszubildenden in elektrotechnischen und -affinen Berufen an beruflichen Schulen Mecklenburg-Vorpommerns nachgegangen.

III. Strukturelle Bedingungen

Die Einrichtung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung verbinden viele Hochschulen mit der Erwartung, in neue Felder eines privatwirtschaftlichen Marktes einzutreten. Anders als in den politischen bzw. gesetzlichen Vorgaben der grundständigen Lehre erhoffen sich die Hochschulen in dem weitaus weniger verregelten Markt neue Einnahmemöglichkeiten. In Ihrem Beitrag beleuchten Jan Tauer und Stefan Göbel die rechtlichen und fiskalischen Bande, an welche öffentlich finanzierte Hochschulen als Akteure auf dem Weiterbildungsmarkt gebunden sind.

Auch innerhalb der Hochschulen scheint es nicht nur Zustimmung für die wissenschaftliche Weiterbildung zu geben, vor allem aufgrund der systematischen Überlastung der Institutionen in ihrem Kernauftrag der grundständigen Lehre. Beatrice C. Büttner, Tina Breyer und Friedemann W. Nerdinger vom Lehrstuhl für Wirtschaftspsychologie sind den kritischen Stimmen innerhalb der Institution nachgegangen. Durch die Auswertung der Interviews mit Hochschullehrern der Universität Rostock werden Empfehlungen für die institutionelle Hochschulentwicklung generiert.

IV. Der Einstieg in das Weiterbildungsstudium

Angesichts der fehlenden Hochschulsozialisation vermutete das Projektteam einen besonderen Betreuungsbedarf. Diese zeigte sich aufgrund der Heterogenität der nicht-traditionell Studierenden womöglich entlang ganz verschiedener Bedürfnisse. Im Institut für pädagogische Psychologie haben Annett Wojtaszek, Maxi Mantey und Christoph Perleth den Beratungsbedarf von Teilnehmern an Weiterbildungsstudiengängen der Universität Rostock festgestellt.

Außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen können unter Umständen Äquivalente sein zu innerhalb des formalen Schul- und Hochschulsystems erworbenen Voraussetzungen. Die Anrechnungspraxis solcher Kompetenzen scheint an deutschen Hochschulen personen- und fallbezogen zu geschehen. Als Wirtschaftspädagogen entwerfen Janet Martens, Andreas Diettrich und Kati Wolfram ein systematisches Anrechnungskonzept.

V. Digitale Umsetzung

Noch scheint nicht klar abzusehen, wie sich die formalisierte Hochschulbildung angesichts der neuen digitaler Technologien weiterentwickelt. Breit spreizt die Meinung zwischen der Vision komplett digitaler Universitäten bis zu der Feststellung, dass wissenschaftliche Bildung nur durch echte Begegnung und Auseinandersetzung möglich sein kann.

Auch wenn digitale Technologien nur als Unterstützung einer Präsenzlehre verwendet werden, stellt sich die Frage nach einem angemessenen und individuellen Feedback des Lernfortschrittes. Mit „MeinKosmos“ stellen Ulrike Borchardt, Kurt Sandkuhl und Dirk Stamer vom Lehrstuhl für Wirtschaftsinformatik eine Online-Plattform vor, der eine solche individuelle Betreuung durch den Einsatz von Learning Analytics gelingen soll.

Massive Open Online Courses (MOOCs) stehen für die Hoffnung auf eine komplett digitalisierte Lehre. Elemente der Lehre und der Eigenarbeit sollen sich durch ihre zeitliche Anordnung zu einem verbindlichen Online-Studienmodul entwickeln. Der Arbeitsbericht des Projektteams

aus Henning Rohrmann, Thomas Kappeller und Doreen Radtke beschreibt die konkreten Arbeitsschritte bei Herstellen des ersten MOOC der Universität Rostock.

VI. Synthese und Kommentar

Die im vorstellten Untersuchungen sind alle für sich nur eine Teilantwort auf die Frage, wie die Institution Universität mit ihrer Entgrenzung umgehen kann. Projektgebundene Überlegungen sind konkret, aber oftmals partiell und an lokale Bedingungen gebunden. So bedürfen sie einer Einordnung in den grundsätzlichen und systematischen Diskurs. In einem abschließenden Essay ziehen die Bildungswissenschaftler Wolfgang Nieke und Konstantin von Freytag-Loringhoven ein Fazit, in dem die beschriebenen Ergebnisse im Zusammenhang mit dem Wandel der Institution Universität reflektiert werden.

*I. Projektziel Offene Hochschule***Die Studierendenschaft im Blickfeld der Hochschule¹***von Anita Schwikal*

In den vergangenen 20 Jahren hat sich das deutsche Hochschulsystem als Reaktion auf den demografischen Wandel und der sich daraus ergebenden Frage der Sicherung des Fachkräftenachschubs und der Bildungsexpansion sowie dem zunehmenden globalen Wettbewerb stark gewandelt. Ihr Auftrag, wissenschaftliche Bildungsangebote für Studierende bereitzustellen, hat sich um die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulabsolventen wie auch für die bildungsinteressierte Öffentlichkeit zunehmend erweitert. Ein Indiz dafür ist die Einrichtung von hochschulischen Weiterbildungsstellen (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 312; Wolter 2011, S. 14). Auf Grund dessen sehen sich Hochschulen mit einer Studierendenschaft konfrontiert, die über verschiedene Zugänge zur Hochschule gelangen sowie durch unterschiedliche soziale Lagen und Herkunftsmilieus und durch individuelle Bildungsbiografien charakterisiert sind. Dabei versuchen Hochschulen dem Wunsch dieser Öffnung noch stärker zu entsprechen und gleichzeitig ihren immanenten, wissenschaftlichen Bildungsauftrag aufrecht zu erhalten und weiter auszubauen (vgl. u.a. BMBF o.J. Aufstieg durch Bildung; BMBF o.J. Qualitätspakt Lehre). Vor diesem Hintergrund kommen Hochschulen nicht umhin, ihre Studierendenschaft näher in den Blick zu nehmen, um entsprechende Unterstützungsbedarfe und veränderte Lernanforderungen zu identifizieren und darauf zu reagieren.

Der vorliegende Beitrag plädiert für die Notwendigkeit zielgruppenanalytischer Hochschulforschung auf Grundlage des aktuellen theoretischen Fachdiskurses. Dazu werden zunächst die Bestrebungen einer Wissensgesellschaft in aller Kürze dargestellt, die dem Thema des Bei-

¹ Dieser Aufsatz ist die gekürzte und überarbeitete Version der Masterarbeit von Anita Schwikal. Die Qualifikationsarbeit erschien 2013 mit dem Titel: „Non-traditionale Studierende – eine Herausforderung für die Universität!“.

trags zu Grunde liegen. Das Konzept des Lebenslangen Lernens nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein. Vor diesem Hintergrund wird danach erörtert, welche Zugangswege zur Hochschule für Studierende geebnet sind. Gleichzeitig prägen diese Zugangswege die Hochschul-landschaft durch eine noch heterogenere Studierendenschaft. Aus diesem Grund werden folgend theoretische Ansätze dargestellt, welche die Studierendenschaft beschreiben. In einem abschließenden Plädoyer wird aufgezeigt, warum es als entscheidend erachtet wird, dass Hochschulen ihrer Studierendenschaft mehr Aufmerksamkeit widmen.

1. Lebenslanges Lernen als Antrieb einer Wissensgesellschaft

Der heutige europäische Kulturraum ist durch eine Wissensgesellschaft geprägt, die sich durch den Erwerb von Bildungs- und Berufsbildungsabschlüssen auszeichnet, um die Wettbewerbsfähigkeit der Länder im nationalen und internationalen Kontext sicherzustellen und darüber hinaus steigern zu können (vgl. Dorn/Müller 2008, S. 52). Im Zuge der globalen Entwicklung der Volkswirtschaft, in der ein transparentes „System von Bildungsstufen und Bildungsgängen“ (Minks 2011, S. 22) angestrebt wird, wurde in den vergangenen 15 Jahren vermehrt dem Konzept des Lebenslangen Lernens ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, da es sich u.a. mit Kompetenzerhöhung und dem Interesse an Weiterbildung befasst (vgl. BIBB 2012, S. 32). Bereits 1972 entfachte das Konzept des Lebenslangen Lernens weltweite bildungspolitische Debatten mit dem Ziel, Aufmerksamkeit auf den Bildungsausschluss gewisser Bevölkerungsmilieus zu lenken und diesem entgegenzuwirken (vgl. Böcher/Gaignat/Deacrétaz 2006, S. 4). Verstärkt strukturiert umgesetzt wurde das Konzept zu Beginn des 21. Jahrhunderts und zeichnet sich durch die Etablierung „als institutionelle Realität, soziale Norm und subjektive Erfahrung gesellschaft[s]weit und biographieumfassend [aus] (...) und ist zudem zu einem (...) bedeutenden Motor kollektiver und individueller Entwicklung in modernen Gesellschaften“ (Kade et al. 1999, S. 73) aufgestiegen (vgl. Kade/Seitter 1998, S. 1).

Seit März 2000 ist das Konzept des Lebenslangen Lernens ein zentraler Bestandteil der Lissabon-Erklärung, welche die Vereinheitlichung und Transparenz der beruflichen Bildung im europäischen Wirtschaftsraum zum Ziel hat (vgl. EU Rat 2000). Die festgelegten Ziele wurden im Oktober 2000 in einem *Memorandum über lebenslanges Lernen* veröffentlicht

(vgl. Freitag 2009a, S. 219).² Ein Jahr später wurde in der Nachfolgekonferenz zur Bologna-Erklärung in Prag, welche die Europäisierung des Hochschulraums anstrebt, das Lebenslange Lernen als ein wichtiger Punkt aufgeführt. Zwar lehnen sich diese Ausführungen an denen des Memorandums an, verstehen sich nun allerdings als „hochschulpolitische Ziele“ (Wolter 2005, S. 49). Das Memorandum benennt zwei Gründe, die den hohen Stellenwert des Lebenslangen Lernens rechtfertigen. Zum einen kann eine „wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft“ (EU-Kommission 2000, S. 5) für den gesamten europäischen Raum verzeichnet werden, welche die europäische Wettbewerbsfähigkeit zum Ziel hat. Zum anderen steht das Individuum im Fokus des Lebenslangen Lernens, da jeder bestrebt ist, sein Leben eigenständig zu organisieren, um aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Dabei steht die Verbesserung „der aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (EU-Kommission 2000, S. 6) in engem Zusammenhang mit diesen beiden Gründen. Das Zugehörigkeitsgefühl sowie der Anspruch auf ein Mitspracherecht in einer Gesellschaft ist für jedes Individuum von essentieller Bedeutung, genauso wie die eigene „Unabhängigkeit, Selbstachtung und [das] Wohlergehen“ (EU-Kommission 2000, S. 6), welche durch die Erwerbsarbeit gesichert werden. Die Beschäftigungsfähigkeit ist nicht nur ein zentrales Anliegen des Staates, sondern auch ein ausschlaggebendes Merkmal für die Förderung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit und für die Sicherung des Wohlstandes (vgl. EU-Kommission 2000, S. 5-6).

Vor diesem Hintergrund muss jedoch die Lernbereitschaft der gesamten Bevölkerung aktiviert werden, um einer Stagnation der Lernaktivitäten entgegenzuwirken. Daher sollten erworbene „Kenntnisse, Fähigkeiten

² Insgesamt sollen sechs Grundvoraussetzungen, sogenannte „Schlüsselbotschaften“, die erfolgreiche Implementierung des Konzeptes für Lebenslanges Lernen gewährleisten. U.a. wird der Zugang zu den notwendigen Basisqualifikationen für die gesamte Bevölkerung gefordert (erste Schlüsselbotschaft) genauso wie die Etapierung zeitgemäßer didaktischer Modelle des Lehrens und Lernens, um die Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne zu fördern (dritte Schlüsselbotschaft). Darüber hinaus werden im Rahmen der vierten Botschaft verbesserte Bewertungsmodelle angestrebt, welche die Beteiligung und den Erfolg am Lernen steigern, wobei besonders die nicht-formalen Bildungs- und informellen Lernbereiche berücksichtigt werden sollten. (vgl. EU-Kommission 2000, S. 12-23).

und Qualifikationen“ (EU-Kommission 2000, S. 9) im gesamten Bildungssystem anerkannt werden, wie bspw. die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen als Hochschulzugangsberechtigung und somit für ein Hochschulstudium. Bedingt durch zahlreiche neue Lerngelegenheiten und die Förderung der Lernbereitschaft kann so die Möglichkeit bestehen, „selbst gewählte, offene Lernwege einzuschlagen, anstatt gezwungen zu sein, im [V]oraus festgelegten, auf bestimmte Ziele ausgerichteten Pfaden zu folgen. (...) Bildungs- und Ausbildungssysteme sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt“ (EU-Kommission 2000, S. 9).

Aus diesem Grund steht das „abstrakte Ideengebilde“ (Minks 2011, S. 22) des lebenslangen Lernens und damit auch das Individuum derzeit zentraler denn je im Fokus der Debatte um die Öffnung der Hochschulen. Darüber hinaus kann eine Verknüpfung und Öffnung der Bildungswege dazu beitragen, die „soziale Dimension von Durchlässigkeit und lebenslangem Lernen“ (Minks 2011, S. 22) zu verbessern. Dies hat zur Folge, dass die „Chancen auf Teilhabe an zufriedenstellender Erwerbsarbeit, an gesellschaftlicher Integration und an der Mitgestaltung der Zukunft“ (Minks 2011, S. 22.) begünstigt werden (vgl. Minks 2011, S. 21-22). Vor diesem Hintergrund werden folgend unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule dargestellt.

2. Zugangswege und -voraussetzungen zur Hochschulbildung

In Deutschland ist der Zugang zu hochschulischer Bildung über drei Bildungswege möglich. Der *Erste Bildungsweg* beschreibt den traditionellen Zugang zu einem Hochschulstudium, der bereits seit 1834 verbindlich geregelt ist. Die Zugangsberechtigung kann neben dem erfolgreichen Bestehen der Allgemeinen Hochschulreife (vgl. Diller et al. 2011, S. 82) auch durch das Absolvieren der fachgebundenen Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben werden. Die zentralen Bildungsinstitutionen sind die Gymnasien, Berufs(fach)schulen oder Fachoberschulen (vgl. Freitag 2011a, S. 7). Daneben kann eine Hochschulzugangsberechtigung über den *Zweiten Bildungsweg* an Abendgymnasien, an Kollegs oder an Berufs- oder Fachoberschulen, im Anschluss an eine abgeschlossene Berufsausbildung und/ oder Erwerbsarbeit nachgeholt werden. Für diese Personengruppe ist vor allem das Motiv der beruflichen Umorientierung zentral, da ihnen die Studienfachwahl offen steht (vgl. Schwabe-Ruck

2010, S. 322). Für den *Dritten Bildungsweg* ist das Wort „ohne“ von zentraler Bedeutung, da ein Studium auch ohne eine allgemeine Zugangsberechtigung aufgenommen werden kann (vgl. Freitag 2011a, S. 7). Die Grundlage stellt das Hochschulrahmengesetz dar, welches besagt, dass beruflich Qualifizierte die Hochschulzugangsberechtigung „nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen“ (§ 27 Abs. 2 HRG) können, als durch den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung auf dem Ersten oder Zweiten Bildungsweg. Seit 2009 hat dieser Zugangsweg ebenso eine Vereinheitlichung durch die KMK erfahren, da die länderspezifischen Regelungen des Zugangs deutschlandweit durch Vielfalt und Undurchlässigkeit geprägt waren. Um einer Doppelqualifizierung im beruflichen und hochschulischen Bildungssektor zu meiden, wurde die Anerkennung der Aufstiegsfortbildung, bspw. zum Meister, staatlich geprüften Techniker und Betriebswirt, zunehmend gefordert, welche als neue Regelung im Rahmen dieses KMK-Beschlusses festgehalten wurde (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 36; KMK 2009, S. 2). Seit dem können beruflich Qualifizierte je nach beruflichen Vorqualifikationen zwei Zugangswege zum Hochschulstudium wahrnehmen (vgl. Abb. 1).