

Dobischat, Rolf; Schurgatz, Robert

Öffnung der Hochschulen. Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium

Kattein, Martina [Hrsg.]; Vonken, Matthias [Hrsg.]: *Zeitbetrachtungen. Bildung - Arbeit - Biografie. Festschrift für Rudolf Husemann. Frankfurt, M. : Lang 2013, S. 17-28*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Dobischat, Rolf; Schurgatz, Robert: Öffnung der Hochschulen. Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium - In: Kattein, Martina [Hrsg.]; Vonken, Matthias [Hrsg.]: *Zeitbetrachtungen. Bildung - Arbeit - Biografie. Festschrift für Rudolf Husemann. Frankfurt, M. : Lang 2013, S. 17-28* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128591

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG
INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitbetrachtungen

Bildung – Arbeit – Biografie

Festschrift für Rudolf Husemann

Herausgegeben von Martina Kattein
und Matthias Vonken



PETER LANG
EDITION

Zeitbetrachtungen

Zeitbetrachtungen

Bildung – Arbeit – Biografie

Festschrift für Rudolf Husemann

**Herausgegeben von Martina Kattein
und Matthias Vonken**



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-631-64260-3 (Print)
E-ISBN 978-3-653-03023-5 (E-Book)
DOI 10.3726/978-3-653-03023-5

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2013
Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.
Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Öffnung der Hochschulen. Anmerkungen zum emanzipatorischen Potenzial alternativer Zugänge zum Studium

Rolf Dobischat / Robert Schurgatz

1. Problemstellung

„Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden“. Mit diesem Plädoyer griff der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 38) ein bildungspolitisches Thema erneut auf, dessen historische Ursprünge bis in die Weimarer Republik zurückreichen. Sackgassen in der individuellen Bildungsbiografie – so die Botschaft des Bildungsrates – sollen dadurch vermieden werden, dass sich nach einem erstmals beschrittenen Weg, idealtypisch über die Berufsausbildung vollzogen, weitere Optionen eröffnen, die den Zugang zur Hochschule ebnen. Meilensteine auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem waren die Gründung des ersten Abendgymnasiums im Jahr 1928 durch Peter Adalbert Silbermann in Berlin und die Verordnung zum Hochschulzugang ohne Abitur im Jahr 1924 in Preußen (vgl. Wolter, 1990, S. 51). Beide exemplarischen Ereignisse können als Ausgangspunkte einer Entwicklung angesehen werden, die heute unter den Begriffen zweiter und dritter Bildungsweg die bildungspolitische Debatte im Kontext von Hochschulöffnung und Diversity, wie auch Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung beim Zugang zum Studium mitbestimmen (vgl. dazu Wolter, 2010, Husemann/Münch/Pütz, 1995). Beide Bildungswege sind grundsätzlich als Alternative zum traditionellen ersten Bildungsweg konzipiert und sollen einen Beitrag zur horizontalen Durchlässigkeit im Bildungssystem leisten.

Während der klassische gymnasiale Bildungsweg der „Standardbildungsbiographie“ über den direkten Weg zum Erwerb der fachgebundenen oder allgemeinen Hochschulreife entspricht, sind der zweite und der dritte Bildungsweg als Abweichungen vom Standard definiert: Die Abweichung beim zweiten Bildungsweg ist in erster Linie durch die zeitliche Abfolge beim Erwerb der Studienberechtigung charakterisiert. Nach der Beendigung einer Schulphase folgt in der Regel eine längere Phase, in der häufig eine Berufsausbildung absolviert und berufspraktische Erfahrungen gesammelt werden. Nach einer Berufsphase wird schließlich erneut eine Schullaufbahn an einem Abendgymnasium oder Kolleg aufgenommen, um eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Durch die Eröffnung einer Option auf eine „zweite Chance“ wurde mit dem zweiten Bildungsweg und dessen Ausdehnung in den

1950er und vor allem dann in der Phase der Bildungsexpansion in den 60er und 70er Jahren versucht, einen Beitrag zur Chancengleichheit zu leisten, um zusätzliche Begabungsreserven durch die Etablierung eines institutionell verankerten Korrekturmodus in der individuellen Lernbiographie zwecks späterer Studienaufnahme zu mobilisieren.

Auch der aktuell diskutierte dritte Bildungsweg führt zur Hochschule bzw. öffnet den Zugang zum Studium. Dennoch, er unterscheidet sich fundamental vom zweiten Bildungsweg, denn beide Bildungswege weisen eine konzeptionelle Differenz auf, die bereits in ihrer Gründung angelegt war und bis heute Bestand hat: So wird beim zweiten Bildungsweg die formale Berechtigung, also ein anerkannter Hochschulzugang analog zum klassischen Abitur nachgeholt, während beim dritten Bildungsweg die alleinige Exklusivität der formalen Zutrittsbarriere (Abitur) aufgeweicht und durch andere, wie z. B. im beruflichen Bildungssystem erworbene Abschlüsse erweitert wird durch deren Anerkennung als Zugang zum Studium. Im Kern geht es also darum, den bislang dominanten Eintrittspfad zum Hochschulstudium über das in der gymnasialen Bildung oder den zweiten Bildungsweg erworbene Abitur mittels einer Äquivalenzsetzung von beruflichen Abschlüssen deutlich zu verbreitern. Mit dem Thema Gleichwertigkeit wird an eine Debatte angeknüpft, die in Deutschland historisch betrachtet auf der starken institutionellen Trennung von Kopf- und Handarbeit respektive Bildung und Beruf basiert und die unter dem Topos „Bildungs-Schisma“ (Baethge, 2007) in die wissenschaftliche Literatur Eingang gefunden hat. Diese Trennung war bereits in der ständischen Differenzierung der Arbeitsorganisation und Sozialverfassung des Spätmittelalters angelegt und wurde durch den Neuhumanismus bildungstheoretisch überhöht (vgl. Wolter, 1990, S. 57ff.). Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive ist diese Trennung das Resultat politischer Definitions- und Entscheidungsprozesse, in deren Zuge „der Gebildete mit Hilfe seiner Bildung definiert, was Bildung ist“ (Hentig, 2004, S. 8). Die Selbstverständlichkeit des Zugangs zur Hochschule über das Abitur und die damit verbundene Vorstellung einer „gebildeten Persönlichkeit“ kann in Anlehnung an Bourdieu und Passeron als eine Form der symbolischen Gewalt interpretiert werden, die auf subjektiver Ebene zur Verinnerlichung und Verschleierung von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen führt (vgl. Wolter, 1990, S. 63). Dieser Umstand eröffnet die Möglichkeit einer Instrumentalisierung von Bildung als Mittel der Reproduktion bestehender Herrschafts- und Machtverhältnisse, wodurch die höhere Allgemeinbildung, wie sie auf dem Gymnasium vermittelt wird, „zu einer Art von ideologischer Verhüllung für eine besondere Berufsausbildung ständisch elitärer Privilegierung“ (Strzelewicz, 1966, S. 35) wurde.

An diesem Punkt setzt der dritte Bildungsweg an; denn während der zweite Bildungsweg bei seinem Versuch, Sackgassen im selektiven Schulsystem aufzulösen, in seiner inhaltlichen und curricularen Ausgestaltung dem klassischen Bildungsideal verpflichtet bleibt, liegt das reformerische Potenzial des dritten Bildungswegs darin, auf den Legitimationsdruck dieses Ideals sowie die damit verbundenen Zulassungsregelungen zu reagieren und damit auch den Begriff der Hochschulreife neu zu bestimmen (vgl. Bremer et al., 1993). Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich bildungspraktisch vollziehen könnte, was bildungstheoretisch bereits legitimiert ist: die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung. Das herkunftsabhängige Privileg einer interesselosen und zeitintensiven Bildung könnte angesichts der steigenden Bedeutung von flexiblem, erneuerbarem und arbeitsmarktfähigem Wissen seines Seltenheitswertes beraubt werden und seine Funktion als Distinktionsmerkmal verlieren (vgl. Grundmann et al., 2008, S. 64).

Somit ist die vom dritten Bildungsweg aufgeworfene Frage nach der Kombination von beruflicher Erfahrung und wissenschaftlichem Studium „dazu geeignet, grundsätzliche Probleme der Verteilung sozialer Privilegien und der Teilhabe an gesellschaftlicher Macht zu thematisieren“ (Husemann, 1989, S. 10), was nachfolgend betrachtet werden soll.

2. Entwicklungslinien des zweiten und dritten Bildungswegs an die Hochschule

In der bildungspolitischen Argumentation lassen sich unterschiedliche Begründungsmuster für den Ausbau des zweiten und dritten Bildungswegs identifizieren (vgl. Frommberger, 2012).

Das wichtigste Argument stellt die für die Vergangenheit bereits empirisch belegte und für die Zukunft weiterhin prognostizierte Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften infolge des demografischen Wandels dar. Stimuliert und flankiert durch arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse hat sich ein Trend der Akademisierung beruflicher Bildung bei gleichzeitiger Verberuflichung akademischer Bildung etabliert (vgl. Kuda/Strauß u. a., 2012, Freitag, 2011). Durch diesen Wandel gerät zwangsläufig auch das Gymnasium als tradierte Vergabeinstanz einer Zugangsberechtigung unter Aufrechterhaltung der Differenz von allgemeiner und beruflicher Bildung unter Druck, da die an das Gymnasium herangetragenen Anpassungsleistungen in einem „Konflikt mit den Entwicklungstendenzen der kapitalistischen Gesellschaft“ (Gruschka, 1987, S. 160) stehen. In diese Richtung hat unlängst auch die Expertenkommission Forschung

und Innovation unter dem Verweis auf die Standort- und Innovationssicherung in ihrem Bericht für eine stärkere vertikale und horizontale Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems plädiert (vgl. Expertenkommission Forschung und Innovation, 2012, S. 72f.).

Allerdings hat sich die öffentliche Aufmerksamkeit und Wahrnehmung von alternativen Bildungswegen und die damit verbundene Hoffnung, dem Fachkräftemangel entgegenwirken und Innovationen freisetzen zu können, mittlerweile deutlich auf die Perspektive des dritten Bildungswegs verschoben, während das bildungspolitische Interesse am zweiten Bildungsweg spätestens seit dem Ende der 1990er Jahre drastisch abgenommen hat (vgl. Freitag, 2012, S. 5). Auf programmatischer Ebene wird dieser Prozess durch die Europäisierung der Bildungspolitik und das konzeptionell verbreitete Verständnis vom lebenslangen Lernen befördert. Der Bologna-Prozess und insbesondere sein berufsbildungspolitisches Pendant, der Brügge-Kopenhagen-Prozess, sowie die Debatten um einen europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen haben dazu beigetragen, dass der Gleichwertigkeitsdiskurs wieder Aufwind bekommen hat und mittlerweile bildungspolitischen Konsens hervorruft (vgl. Frommberger, 2012). Auf nationaler Ebene hat insbesondere die durch den KMK-Beschluss von 2009 realisierte Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene dazu geführt, dass der dritte Bildungsweg auch quantitativ gegenüber dem zweiten an Boden gewonnen hat, wobei die Studienberechtigtenquote insgesamt enorm angestiegen ist und – vorsichtig geschätzt – mittlerweile in den jüngeren Kohorten bei 70 % liegen dürfte (Ulbricht, 2012, S. 40; Wolter, 2012). Im Wintersemester 2010/2011 lag der Anteil der Studienanfänger mit einer Hochschulzugangsberechtigung des zweiten Bildungswegs bei 3,6 %. Mit 6,3 % ist diese Gruppe mehr als dreimal so häufig an den Fachhochschulen als an Universitäten (1,9 %) vertreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 297). Der Anteil der Studienanfänger über den dritten Bildungsweg hat sich im gleichen Zeitraum mehr als verdoppelt. Lag dieser 2008 noch – wie auch in den Jahren zuvor – bei rund einem Prozent, weisen die jüngsten Zahlen eine Steigerung der Quote auf 2,1 % aus (ebd.). Andere Schätzungen gehen sogar von einem durchschnittlichen Anteil von 2,7 % aus (vgl. Ulbricht, 2012, S. 41), was vermuten lässt, dass die Aspiration unter den gegenwärtig (noch) Berufstätigen auf ein Hochschulstudium mit entsprechenden quantitativen Effekten bei den Quoten weiter ansteigen wird. Interessanterweise lässt sich zudem beobachten, dass sich der Zuwachs insbesondere an den Universitäten vollzogen hat, wobei sich die Quote der Studienanfänger des dritten Bildungswegs an Universitäten innerhalb von zwei Jahren verdreifacht hat und mittlerweile bei 1,9 % liegt (vgl. ebd.). Für diese Entwicklung ist es naheliegend anzunehmen, dass die Universitäten mit ihren zunehmend breiter gefächerten Diversitykonzepten und -angeboten diese Zielgruppe entdecken und

ihren bislang praktizierten Widerstand gegen eine Öffnung der Hochschulen über alternative Zugänge aufgeben.

Auch in qualitativer Perspektive gerät der zweite Bildungsweg ins Hintertreffen, und seine originäre Aufgabe, unentdeckte Begabungsreserven bildungsbefflossener Spätentwickler zu Tage zu fördern, bildet längst nicht mehr die Realität ab. Blickt man auf die demografischen Daten, so wird ersichtlich, dass sich die Zusammensetzung der Teilnehmer des zweiten Bildungswegs im Laufe der Zeit stark gewandelt hat. Eine Erhebung unter mehr als 3000 Studierenden des zweiten Bildungswegs in Hessen hat aufgezeigt, dass die Klientel jünger und vielfältiger geworden ist; der Anteil der unter 25-jährigen liegt mittlerweile bei 75 % und der Anteil der Ausländer hat sich zwischen 1985 und 2004 vervierfacht. Beinahe die Hälfte (49 %) der Schüler besitzt keine abgeschlossene Berufsausbildung, und mehr als 17 % treten den zweiten Bildungsweg aus der Arbeitslosigkeit an (vgl. Harney/Koch/Hochstätter, 2007). Hinzu kommen viele Schüler aus prekären Beschäftigungsverhältnissen oder mit Ausbildungsabschlüssen, die nur sehr schwer auf dem Arbeitsmarkt Anschluss finden, sodass zu konstatieren ist, dass die „Teilnehmerstruktur des Zweiten Bildungswegs von beruflichen Integrationsproblemen geprägt ist“ (ebd., S. 45). Betrachtet man zudem die subjektive Sicht der Teilnehmer, dann erhärtet sich der Verdacht, dass es sich beim zweiten Bildungsweg häufig um eine Notlösung handelt, deren Verwendungszweck von den Teilnehmern oft nicht benannt werden kann (vgl. Lönz, 2008, S. 130). Unter bildungsökonomischen Aspekten scheint der zweite Bildungsweg vor dem Hintergrund zunehmender Beschleunigungstendenzen und einer Ökonomisierung der Bildung (vgl. Dobischat, 2010, S. 26), die vom Bemühen getragen sind, die Verweildauer im Bildungssystem zu senken, geradezu anachronistisch, denn er kommt womöglich einer sinnlosen Akkumulation von nicht unmittelbar verwertbarer Bildungszeit gleich. Anders verhält es sich beim dritten Bildungsweg: Hier konnte in einer der wenigen aktuellen Studien zu „nicht-traditionellen Studierenden“ in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, worunter auch Studierende des dritten Bildungswegs fallen, ein höheres Studienfachinteresse, bessere ressourcenorientierte Lernstrategien und eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im Vergleich zu normalen Studierenden identifiziert werden (vgl. Zinn, 2012), was deutliche Hinweise auf die Anschlussfähigkeit von Berufsbildungsgängen gibt.

3. Das Postulat der „Zweiten Chance“

Die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem gilt angesichts bestehender und sich immer wieder reproduzierender Ungleichheiten als eine der

zentralen Forderungen bei bildungs- und gesellschaftsreformerischen Initiativen, zumal in Deutschland die soziale Herkunft stärker als in fast allen anderen Industriestaaten über den Schulerfolg und die akademische Laufbahn bestimmt (vgl. Becker/Hecken, 2008). Der zweite und dritte Bildungsweg gelten in diesem Kontext als ein Instrument, das die herkunftsbedingten Disparitäten bei der Teilhabe an Bildung zu kompensieren vermag. Diese besondere Funktion hatte Dahrendorf (1959, S. 53) dem zweiten Bildungsweg zugewiesen, indem er einer „umgekehrten Privilegierung“ Vorschub leisten sollte. Auch aktuelle Slogans wie „Aufstieg durch Bildung“ suggerieren eine Erweiterung individueller Optionen durch Bildungsteilnahme. Da der Übergang in ein Hochschulstudium eine relativ späte Entscheidung in der Bildungsbiografie darstellt, tritt – anders als im ersten Bildungsweg – die elterliche Entscheidungsgewalt zugunsten des individuellen Entscheidungskalküls in den Hintergrund und nährt damit den in der Politik und im öffentlichen Bewusstsein vorherrschenden Glauben an eine meritokratische, herkunftsunabhängige Gesellschaft, in der jeder seines Glückes eigener Schmied ist. Was bei solcherart optimistischen Hoffnungen jedoch häufig übersehen wird, ist, dass dem Einstieg in den zweiten und dritten Bildungsweg zahlreiche andere Selektionsmechanismen vorgelagert sind.

Hillmert/Jacob (2005) sind auf Basis der Längsschnittdaten des Projekts „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ der Frage nachgegangen, inwieweit und für welche Gruppen durch das Nachholen von Schulabschlüssen tatsächlich eine „Zweite Chance“ besteht. Für die kompensatorische Funktion von Korrekturen im individuellen Bildungsverlauf gibt es zahlreiche namhafte Beispiele, auf die immer wieder verwiesen wird; wenn es Belege für die Durchlässigkeit im Bildungssystem heranzuziehen gilt: so haben der ehemalige Bundeskanzler Gerhard Schröder und der Ex-VW-Manager Peter Hartz ihre Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erworben. Was jedoch die generelle Verminderung sozialer Ungleichheit angeht, so sind diese Paradebeispiele wenig aussagekräftig, denn die Daten aus der Studie belegen, dass auch das Nachholen höherwertiger Schulabschlüsse sozial selektiv erfolgt und gesamtgesellschaftlich keineswegs kompensatorisch wirkt. Der Grundstein dieser Selektivität wird bereits beim Verlassen der Grundschule gelegt, sodass das relative Chancenverhältnis Gymnasium/ Abitur versus Hauptschule/Hauptschulabschluss zwischen Kindern mit hohem und geringem Bildungshintergrund 13,9 : 1 beträgt. Dieser Mechanismus verstärkt sich bis zum Abschluss der Sekundarschule I, da ein Wechsel an eine höhere Schulform ebenfalls von Kindern mit einem höheren Bildungshintergrund in Anspruch genommen wird. Auch der Besuch weiterer Aufbau-Schulen nach einem ersten Abschluss folgt dieser Logik und führt dazu, dass das Chancenverhältnis nach dem Verlassen des Schulsystems bereits 22 : 1 beträgt. Die

Möglichkeit, nach dem erstmaligen Verlassen des Schulsystems den Weg wieder aufzunehmen und einen höheren Abschluss nachzuholen, wird vor allem von Akademikerkindern genutzt (vgl. Hillmert/Jacob 2005, S. 169). Zwar wirkt sich der Einfluss des elterlichen Bildungsniveaus weitaus geringer aus als bei den vorgelagerten Übergangentscheidungen, ist aber dennoch beständig und verstärkt die sozialen Unterschiede. Tendenziell wird der statistische Einfluss der elterlichen Bildung nach dem ersten Übergang jenseits der Grundschule geringer, eine soziale Selektivität ist jedoch bei allen weiteren Übergangspassagen gegeben. Für die Ungleichverhältnisse ergibt sich „das Bild einer stetigen Zunahme bezogen auf die Bildungsverteilung insgesamt, so dass die „zweite Chance“ eher ungleichheitsverstärkend wirkt“ (ebd., S. 170; vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Relative Chancenverhältnisse auf einzelnen Stufen der Bildungslaufbahn

Stufe der Bildungslaufbahn	Relatives Chancenverhältnis Gymnasium/Abitur versus Hauptschule/Hauptschulabschluss zwischen Kindern mit hohem und geringem Bildungshintergrund
Übergang in die Sekundarschule nach der Grundschule	13,9 : 1
Erster Abschluss der Sekundarschule	19,4 : 1
Erstes Verlassen des Schulsystems	22,0 : 1
Ende des Beobachtungszeitraums	24,4 : 1

Quelle: Hillmert/Jacob, 2005, S. 170

Damit wird der zweite Bildungsweg der Forderung nach Chancengleichheit und Kompensation nicht gerecht und ist nach den Ergebnissen von Hillmert/Jacob (2005) ein „deutsches Tellerwäschermärchen“ (Storch, 1974, S. 207).

Belastbare Befunde zur sozialen Selektivität auf dem dritten Bildungsweg liegen bisher nicht vor; hier lassen sich allerdings in Anlehnung an Boudon und auf Basis der Befunde der Weiterbildungsforschung Erklärungsansätze finden. Letztere zeigen, ebenso wie die Ergebnisse von Hillmert/Jacob (2005), dass die bildungsbiographische Ausgangslage Unterschiede im Weiterbildungsverhalten im weiteren Lebensverlauf verfestigt. Einen Erklärungsansatz dafür bietet der Einfluss sekundärer Herkunftseffekte. Darunter versteht Boudon (1974) die subjektive Bewertung von Nutzen und Kosten von alternativen Bildungswegen in Ab-

hängigkeit von der Schichtzugehörigkeit. Demnach fällt die subjektive Risikobewertung eines Hochschulstudiums für Dienstklassen deutlich besser aus und bietet relativ sichere Renditen, während es für Angehörige der Arbeiterklassen weitaus riskanter erscheint, da die Bildungserträge – nicht zuletzt aufgrund der Ausbildungs- und vor allem Opportunitätskosten – als weniger sicher eingeschätzt werden (vgl. Becker/Hecken, 2008, S. 8). Ein weiterer Grund dafür ist auch der kürzere Zeithorizont, den Angehörige der Arbeiterklassen aufweisen, „weil für sie die sofort anfallenden Kosten schwerer wiegen, aber die späteren Renditen vergleichsweise unsicherer erscheinen“ (ebd.), sodass auch auf dem dritten Bildungsweg ungleichheitsverstärkende Einflüsse der Herkunft weiterhin zu vermuten sind. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten des dritten Bildungswegs durch die derzeitigen Rahmenbedingungen konterkariert. Es mangelt noch weitgehend an Information, Beratung und einheitlichen Anrechnungsverfahren sowie einem berufsbegleitenden Studienangebot (vgl. Ulbricht, 2012, S. 41).

Neben den monetären Kosten besteht sowohl für Studierende des zweiten als auch des dritten Bildungswegs die Gefahr einer Entfremdung gegenüber dem Herkunftsmilieu, da die bisherigen lebensweltlichen Bildungsprozesse teilweise aufgegeben werden müssen (vgl. Grundmann et al., 2010, S. 65). Albrecht-Heide (1974) hat gezeigt, dass sich Studierende des zweiten Bildungswegs unreflektiert an Normen der bürgerlichen Schicht anpassen und damit gleichzeitig die herrschende meritokratische Bildungsideologie zementieren: „Gegenüber der Gruppe, aus der sie stammen, dienen sie als Beweis für Aufstiegschancen, ohne daß hinzugefügt würde, daß Aufstieg und Emanzipation alles andere als identisch sind“ (vgl. ebd., S. 21).

4. Fazit

In Bezug auf die von Husemann aufgeworfene Frage nach den „grundsätzliche[n] Probleme[n] der Verteilung sozialer Privilegien und der Teilhabe an gesellschaftlicher Macht“ (Husemann, 1989, S. 10) im Zusammenhang von Bildung und Beruf muss abschließend festgehalten werden, dass der zweite wie auch der dritte Bildungsweg – trotz ihres reformerischen Potenzials – mitnichten zu einer breiten Emanzipation beizutragen vermögen. Der zweite und der dritte Bildungsweg, so suggerieren es zumindest die Begriffe¹, leben von den Ver-

1 Schon auf begrifflicher Ebene ist die pädagogische Metapher des zweiten und dritten Bildungsweges unglücklich gewählt, denn die Zuweisung „zweiter“ und „dritter“ bestätigt aus

säumnissen der Schulzeit bzw. dem selektiven Schulsystem. Paradox ist dann die Tatsache, dass ebendiese Versäumnisse die alternativen Bildungswege begründen, gleichzeitig jedoch den Zugang zu ihnen versperren (vgl. Hillmert/Jacob 2005). Schwabe-Ruck (2011) hat in ihrer historischen Analyse zeigen können, dass es bei der Diskussion und Schaffung alternativer Bildungswege ein gewisser Ad-hocismus unverkennbar ist und dieser immer dann in den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit rückt, wenn Bildungskatastrophen ausgerufen werden, die den Wirtschaftsstandort zu bedrohen scheinen. In diesen Phasen kommt es zu einer eingegrenzten Öffnung der Zugangswege an die Hochschule, diese aber gehen „nicht über die Lückenfüllerfunktion hinaus“ (Schwabe-Ruck, 2010, S. 317). Die emanzipatorische Funktion von Bildung wird erst im Fahrwasser ökonomischer und betriebswirtschaftlicher Notwendigkeiten wirksam, denn „es werden nur so viele Qualifikationen vom Kapital gebraucht, wie zur Verwertung des eingesetzten Kapitals notwendig sind“ (Altvater, 1971, S. 367f.). Grundsätzliche Aufstiegs- und Emanzipationsmöglichkeiten bleiben, anders als es die gängigen Slogans wie „Aufstieg durch Bildung“ suggerieren, den meisten Menschen verwehrt.

Eine Öffnung müsste am ersten Bildungsweg ansetzen, denn ebendort findet die Selektion vorrangig statt. Dadurch, dass alternative Wege beschritten werden, ändert sich nichts am ersten Weg. Zweifelsfrei bieten der zweite und dritte Bildungsweg Aufstiegsmöglichkeiten für eine bislang quantitativ überschaubare Absolventenzahl. Gesamtgesellschaftlich jedoch ändert sich nichts: keiner der beiden Wege vermag die bildungsvermittelte soziale Ungleichheit wesentlich zu verringern oder gar aufzulösen. Vielmehr ist mit Albrecht-Heide davon auszugehen, dass diese Alternativen „Folgen der Unterdrückung bei einigen kompensieren, um die Ursachen am Leben zu halten“ (Albrecht-Heide, 1974, S. 18). Indem nur Teilkorrekturen vorgenommen und Schleichwege eingerichtet werden, erlischt auch der Glauben an die Möglichkeit großer Reformen. Wenn man jedoch die Forderung des lebenslangen Lernens ernst meint, und dies wird aller Voraussicht in naher Zukunft nötig sein, dann sollten nicht tradierte Zugangsberechtigungen im Vordergrund stehen, sondern der gesamte Lebensweg als ein ständiger Bildungsweg verstanden werden, der die Möglichkeiten eines „zweiten“ und „dritten“ Bildungswegs integriert.

sozialkonstruktivistischer Perspektive den „ersten“. Der Rang der ihnen zugewiesen wird, nimmt mit der Entfernung zum Abitur ab.

Literatur

- Albrecht-Heide, A. (1974). *Entfremdung statt Emanzipation. Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Altwater, E. (1971). Zum Numerus Clausus. In E. Altwater / F. Huisken (Eds.), *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors* (pp. 365–369). Erlangen: Politladen-Druck.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *Zeitschrift Wirtschaft und Erziehung*, (59), 3–11.
- Becker, R. / Hecken, A. E. (2008). Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (60), 3–29.
- Bremer, R. / Heidegger, G. / Schenk, B. / Tenfelde, W. / Uhe, E. (1993). *Alternativen zum Abitur*. Frankfurt/Main: Verlag Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Dahrendorf, R. (1959). *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Dobischat, R. (2010). Wie viel Ökonomisierung verträgt das Bildungssystem? Neue Gesellschaft. *Frankfurter Hefte*, (57), 24–26.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (2012). Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Gutachten/EFI_Gutachten_2012_deutsch.pdf
- Freitag, W. (2011). Weiterbildung im Berufsbildungssystem und Anrechnung auf Hochschulstudiengänge: eine Skizze der Hintergründe und Erkenntnisse. Hessische Blätter für Volksbildung. *Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*, (61), 229–237.
- Freitag, W. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier, Düsseldorf. (URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf)

- Frommberger, D. (2012). Von der Berufsbildung in die Hochschule (Dritter Bildungsweg). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (108), 169–194.
- Grundmann, M. / Bittlingmayer, U. H. / Dravenau, D. / Groh-Sambereg (2008). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker / W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage (pp. 47–74). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gruschka, A. (1987). Von Humboldts Idee der Allgemeinbildung zur allgemeinen „Bildung im Medium des Berufs“. *Die Deutsche Schule*, (79), 156–173.
- Harney, K. / Koch, S. / Hochstätter, H.-P. (2007). Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (53), 34–57.
- Hentig von, H. (2004). *Bildung*. Ein Essay. 5., leicht überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hillmert, S. / Jacob, M. (2005). Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei späteren Bildungsentscheidungen. In P. A. Berger / H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 155–176). Weinheim/München: Juventa.
- Husemann, R. / Münch, J. / Pütz, C. (1995). *Mit der Berufsausbildung zur Hochschule. Argumente zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung*. Frankfurt/Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Husemann, R. (1989). *Berufserfahrung und wissenschaftliches Studium. Ein Vergleich zwischen der BRD und der DDR*. Frankfurt u. a.: Campus.
- Kuda, E. / Strauß J. / Spöttl G. / Kaßbaum, B. (Eds.) (2012). *Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA.
- Lönz, M. (2008). Der zweite Bildungsweg als Teil eines reversiblen Systems des lebenslangen Lernens? In R. Egger / R. Mikula / S. Haring / A. Felbinger / A. Pilch-Ortega (Eds.), *Orte des Lernens* (pp. 127–135). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schwabe-Ruck, E. (2010). „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Düsseldorf: Edition der Hans-Böckler-Stiftung.
- Storch, K. (1974). *Der zweite Bildungsweg. Chance oder Illusion?* Frankfurt am Main: Fischer.
- Strzelewicz, W. / Raapke, H.-D. / Schulenberg, W. (1966). *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Ulbricht, L. (2012). „Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (41), 39–42.

- Wolter, A. (2010). Zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In K. Birkelbach / A. Bolder / K. Düsseldorf (Eds.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels* (pp. 199 – 219). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolter, A. (1990). Die symbolische Macht höherer Bildung. Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In N. Kluge / W.-D. Scholz / A. Wolter (Eds.), *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene* (pp. 49–116). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wolter, A. (2012). „Wir brauchen ein Bildungssystem ohne Sackgassen“. Interview mit André Wolter. URL: http://www.boeckler.de/39377_39383.htm
- Zinn, B. (2012). Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (108), 273–290.