



Leseprobe aus Brändle, Passfähige Sonderlinge?, ISBN 978-3-7799-6015-7
© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6015-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6015-7)

Kapitel 1

Nicht-traditionelle Studierende

Die Geschichte des Studiums ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung reicht weit über den bundesweiten Beschluss zur Öffnung der Hochschulen (KMK 2009) zurück. Vereinzelt konnten Studieninteressierte, die zwar beruflich qualifiziert waren, nicht aber über die für den Hochschulzugang notwendigen Bildungszertifikate verfügten, bereits in der Weimarer Republik ein Studium aufnehmen (Schwabe-Ruck 2015; Wolter 1990; Wolter 2013). Während die Option der Studienaufnahme zu dieser Zeit noch als elitärer Weg für einige wenige Hochbegabte verstanden wurde, vollzog sich bis heute – über verschiedene gelagerte Öffnungspostulate¹ – ein Paradigmenwechsel hin zum lebenslangen Lernen (Wolter 2013, S. 193ff.). Ulbricht argumentiert demgegenüber, dass sich die Argumente „für und gegen die Ausweitung des Dritten Bildungswegs [...] seit der Weimarer Republik wenig geändert haben“ (2016, S. 47) und noch heute eine Konkurrenz zwischen den Befürwortern eines Besonderheitenethos und denjenigen eines Gleichwertigkeitsethos besteht.

Unabhängig von den Argumenten, die letztlich zur Hochschulöffnung geführt haben, reicht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, die auf diesem Weg an die Hochschulen gefunden haben, zwar nicht bis zu den Anfängen des Studiums ohne Abitur zurück, wohl aber bis zum zweiten Weltkrieg zurück (Schulenberg 1986, S. 1). Gleichwohl ist es bis heute nicht gelungen, eine einheitliche Definition dieser Studierendengruppe zu etablieren. Beispielsweise zeigen Chung, Turnbull & Chur-Hansen (2014) auf Basis einer Analyse von 45 Publikationen auf, dass allein im Feld der Forschungen zur psychischen Gesundheit von Studierenden 13 unterschiedliche Kriterien zur Bestimmung nicht-traditioneller Studierender eingesetzt werden.² Auch wenn im empirischen Teil dieser Arbeit eine Definition der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden Verwendung findet, die ausschließlich auf dem erworbenen Schulabschluss – explizit der Verfügbarkeit des Abiturs – basiert, ist zu Beginn ein Blick auf unterschiedliche Definitions-

1 Als wichtiger Zwischenschritt erscheint dabei das Postulat der „sozialen Öffnung der Hochschule“ (Wolter 2013, S. 194, im Original hervorgehoben), das während der Liberalisierung des Hochschulzugangs in Niedersachsen in den 1970er Jahren maßgeblich war.

2 Diese schließen ein: Alter, parallele Erfüllung mehrerer Lebensrollen, Studierpraxis, Studienunterbrechung, Pendlerstatus, demografische Abweichung von der Norm, Geschlecht, Zulassungsweg, Immatrikulation in Sonderprogramme, Benachteiligung, Ethnizität, Behinderung sowie ein Zweitstudium (Chung, Turnbull & Chur-Hansen 2014, S. 1226 ff.).

ansätze lohnenswert, um die Herausforderungen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Studierendengruppe aufzuzeigen. Im Anschluss daran, wird die quantitative Entwicklung nicht-traditioneller Studienanfänger für den Zeitraum 1993–2016 dargestellt.

1.1 Definitionsansätze

Trotz einer mittlerweile mehrere Jahrzehnte andauernden Debatte über „nicht-traditionelle“ Studierende hat sich nach wie vor kein einheitliches Verständnis darüber herauskristallisiert, welche Personen diese Gruppe umfasst. Im Wesentlichen variiert die Verwendung dieses Begriffs mit der eingenommenen Perspektive. So scheint die Übereinkunft darüber, was als „nicht-traditionell“ verstanden wird, vergleichsweise einfach zu sein, wenn der Blick auf formale Regelungen gerichtet wird und ungleich schwieriger, wenn zusätzlich demografische Kriterien oder gar Spezifika der Studierpraxis berücksichtigt werden.

Gleichwohl macht bereits die Arbeit von Kluge, Scholz & Wolter (1990) deutlich, dass auch bei einer Berücksichtigung der formalen Zulassungskriterien die Identifikation einer Studierendengruppe keineswegs eindeutig ist. In ihrer Studie setzen sie sich unter anderem mit Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen für Absolventen beruflicher Ausbildungen auseinander. In diesem Fall wird die Gruppe der Personen, die bereits eine Berufsausbildung absolviert und unter Umständen auch (erste) Berufserfahrung gesammelt haben, als „nicht-traditionelle“ Studierende konstruiert. Die Autoren verdeutlichen, dass diesen Personen bereits in den 1980er Jahren verschiedene Zugangswege zum Studium offenstanden: Im Einzelnen sind dies die Begabungsprüfung, welche mit Beschlüssen der Kultusministerkonferenz aus den Jahren 1982 und 1987 als bundesweite Option zur Verfügung standen sowie die niedersächsische Variante der Zulassungsprüfung. Darüber hinaus werden die Einstufungsprüfungen nach dem Hochschulrahmengesetz sowie das Probestudium angeführt. Gemeinsam ist all diesen Modellen, dass sie berufliche Erfahrungen, beziehungsweise Qualifikationen anerkennen, die Zulassung zum Studium unabhängig von schulischen Zertifikaten vollzogen und die Entscheidung über die Immatrikulation in die jeweils aufnehmende Institution verlagert wird (Kluge, Scholz & Wolter 1990, S. 12). Obwohl sich die Autoren also mit einer bestimmten Gruppe von Studierenden beschäftigen, sind die Zugangsmöglichkeiten zu den Hochschulen für selbige vielfältig. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Zugangswege zum Studium kein hinreichendes Definitionskriterium für die Gruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden sind.

Diese definitorische Schwierigkeit besteht nach wie vor. Trotz verschiedener Reformen gibt es noch heute ein breites Spektrum an verschiedenen Wegen zur Aufnahme eines Studiums. Beispielsweise weist die Hochschulstatistik des Sta-

tistischen Bundesamts noch heute 49 unterschiedliche Arten der Hochschulzugangsberechtigung aus. In der Folge kam es auch zu keiner Vereinheitlichung der Gruppe der „nicht-traditionellen“ Studierenden, wodurch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit selbiger gleichermaßen im Diffusen verblieb.

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass sowohl die Strukturen des Bildungssystems, die Bevölkerungszusammensetzung sowie die Hochschulexpansion Auswirkungen darauf haben, welche Personen ein Hochschulstudium beginnen – und zwar gerade auch auf „nicht-traditionellen“ Wegen (Teichler & Wolter 2004, S. 70 f.). Als „nicht-traditionelle“ Studierende werden dann jeweils diejenigen Personen verstanden, die an den Hochschulen in der Minderheit sind (Schuetze & Slowey 2002, S. 313). Diese ex post Definition wird stellenweise durch Kriterien ergänzt, die unabhängig von der Zusammensetzung der Studierendenschaft sind. So werden in der internationalen Diskussion oftmals Studierende, die bei ihrer Studienaufnahme bereits das 25. Lebensjahr erreicht haben, als „nicht-traditionell“ bezeichnet (Crooks 1978; Cross 1987; OECD 1987; Teichler & Wolter 2004, S. 71).

Diese Beliebigkeit bei der Definition der nicht-traditionellen Studierenden ist insbesondere im Hinblick auf die Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen problematisch. Zur Reduktion dieser Schwierigkeiten wurden deshalb mittlerweile Versuche unternommen, eine einheitliche Definition von nicht-traditionellen Studierenden zu formulieren. Teichler & Wolter (2004) versuchen beispielsweise – genau wie Schuetze & Slowey (2002) – „unter Berücksichtigung der Wege zum und im Studium“ (Teichler & Wolter 2004, S. 72) drei Merkmale auszumachen, welche die Eingrenzung dieser Gruppe erleichtern sollen. Darunter fallen „Studierende, die [...] nicht auf dem geraden Weg [...] zur Hochschule gekommen sind; [...] nicht die regulären schulischen Voraussetzungen [...] erfüllen; [...] nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums [...] studieren“ (Teichler & Wolter 2004, S. 72; im Original hervorgehoben). Eine trennscharfe Bestimmung von nicht-traditionellen Studierenden ist jedoch auf dieser Basis nicht möglich, was wiederum auf eine Vermischung von ex post und ex ante Kriterien zurückzuführen ist.³ So werden in diesem Fall die Zugangswege, die Hochschulzugangsberechtigung sowie die Studierpraxis als Identifikationskriterien für nicht-traditionelle Studierende vorgeschlagen.

Ein eindeutigeres Unterscheidungsmerkmal scheint hingegen eine – dem Studium vorangehende – Berufstätigkeit, beziehungsweise der Abschluss einer Berufsausbildung zu sein. Selbiges findet verschiedentlich Berücksichtigung (Alheit, Rheinländer & Watermann 2008; Orr, Schnitzer & Frackmann 2008; Schuetze

3 Ex ante Kriterien sollen an dieser Stelle als Kriterien verstanden werden, die vor dem Studieneintritt erhoben werden können. Ex post Kriterien beziehen sich entsprechend auf die Zeit nach dem Studieneintritt.

& Slowey 2002). Eine ausschließliche Fokussierung hierauf ist jedoch selten zu beobachten, obwohl sich der Ausbildungsabschluss als eindeutiges Definitionsmerkmal anbietet.⁴ Daneben ist ebenso die Verfügbarkeit einer schulischen Zugangsberechtigung ein eindeutiges Zuordnungskriterium. Beide Kriterien können als ex ante Merkmale verstanden werden, die weder von der Studierpraxis noch von der Zusammensetzung der Studierendenschaft abhängen. Zwischen der Art der Zugangsberechtigung und der Verfügbarkeit einer beruflichen Qualifikation, beziehungsweise von Berufserfahrung, ergibt sich nach den derzeit geltenden rechtlichen Rahmenbestimmungen eine Schnittmenge, dennoch sind beide Definitionen nicht deckungsgleich.

Die Ausführungen zu unterschiedlichen Definitionsansätzen machen deutlich, dass der Zuschnitt der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden jeweils stark variieren kann. Bemerkenswert ist dabei, wie Freitag hervorhebt, dass „beschrieben wird, was die Studierenden nicht sind, hingegen ausgespart wird, was sie sind“ (2012, S. 10). Diese Negativdefinition der nicht-traditionellen Studierenden führt letztlich immer dazu, dass diese Studierenden als eine Minderheit innerhalb der Studierendenschaft konstruiert werden, da sie hinsichtlich der herangezogenen Kriterien von den „Normalstudierenden“ abweichen. Möglicherweise ist dies auch einer der Gründe dafür, dass nicht-traditionelle Studierende teilweise mit starken Vorurteilen an den Hochschulen konfrontiert sind (Alheit 2009). Eine Definition, die ausschließlich auf ex ante Kriterien basiert, das heißt auf Merkmalen, die vor dem Studieneintritt erhoben werden können (zum Beispiel dem Schulabschluss oder der Art der Hochschulzugangsberechtigung), vermag diese Vorurteile und die damit einhergehende Defizitorientierung nicht aufzulösen. Gleichwohl trägt eine solche Definition das Potenzial in sich, zumindest die Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Untersuchungen über diese Studierendengruppe zu erhöhen.

Eine derartige Definition hat in den jüngsten Debatten Vorschub erhalten. Im Zentrum der Diskussionen um die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende steht die Gruppe der beruflich qualifizierten Studieninteressierten, die über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Dieser Gruppe wurde stellenweise zwar schon seit Längerem⁵ die Option

4 Eine Ausnahme bot hier die Eurostudent III Untersuchung, in welcher zu den „nicht-traditionellen“ Studierenden, alle gezählt wurden, die den Zugang zur Hochschule „through the validation of prior learning and work experience – with or without a higher education entrance examination“ (Orr, Schnitzer & Frackmann 2008, S. 41) erlangt haben. In den neueren Eurostudent Untersuchungen wurde diese Definition jedoch zu Gunsten der Berücksichtigung von alternativen Wegen an die Hochschulen aufgegeben (Hauhschildt, Gwosć, Netz & Mishra 2015; Orr, Gwosć & Netz 2011).

5 So bestand – in engen Grenzen – in der Weimarer Republik die Möglichkeit ein Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung aufzunehmen (Schwabe-Ruck 2015; Wol-

eines Studiums ohne den Zwang zu einem nachträglichen Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg eingeräumt, den Boden für die bundesweite Hochschulöffnung bereitete jedoch erst ein Beschluss der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 (KMK 2009). Dieser Beschluss, dem ein Diffusionsprozess zwischen den einzelnen Bundesländern vorlagert war (Ulbricht 2016), wurde mittlerweile von allen Ländern – zuletzt von Brandenburg im April 2014 – in ihrem Landeshochschulrecht umgesetzt (Nickel & Schulz 2017, S. 21 ff.). Das heißt, Studieninteressierte, die beruflich qualifiziert sind, jedoch keine schulische Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können, können seitdem – genau wie Studieninteressierte mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung – studieren.

Im Einzelnen vereinbarten die Kultusminister, dass Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten (KMK 2009, S. 1). So können beispielsweise Meister und Techniker unabhängig von der Art ihrer beruflichen Ausbildung ein Hochschulstudium aufnehmen. Studieninteressierte, die eine berufliche Qualifikation vorweisen können, jedoch keine Aufstiegsfortbildung abgeschlossen haben, erhalten demgegenüber lediglich unter bestimmten Voraussetzungen eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung (KMK 2009, S. 1). Absolventen beruflicher Ausbildungen können dann ein Studium aufnehmen, wenn sie ihre Ausbildung „in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich [absolviert haben] und mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich“ (KMK 2009, S. 1) vorweisen können. Zudem müssen sie ein Eignungsfeststellungsverfahren, „das schriftliche und mündliche Prüfungsanteile aufweist [sowie] auf allgemeines und fachbezogenes Wissen bezogen ist“ (KMK 2009, S. 1), durchlaufen oder ein Probestudium absolvieren. Im selben Zuge wurde festgehalten, dass ein Studienortwechsel – nicht aber ein Fachwechsel – ermöglicht werden soll, wenn die beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sich für ein Jahr bewährt haben (KMK 2009, S. 2).

Insofern sind die Möglichkeiten eines Studiums für Studieninteressierte, die eine berufliche Ausbildung absolviert haben, jedoch weder eine schulische Hochschulzugangsberechtigung noch eine Aufstiegsfortbildung vorweisen können, begrenzt. Zum einen müssen sie ihre Studierfähigkeit – vor beziehungsweise während des Studiums – nachweisen. Zum anderen sind sie in der Wahl des

ter 2013; Wolter 1990). An den Vorgängerinstitutionen des heutigen Fachbereichs Sozialökonomie der Universität Hamburg konnte seit der Gründung im Jahr 1948 ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung studiert werden (Borries-Pusback 2002). In Niedersachsen wurde 1971 die Möglichkeit geschaffen, die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis zu absolvieren, was dort zu einem nennenswerten Anstieg der Studierenden ohne Abitur führte (Wolter 1990, S. 84 ff.).

Studienfachs eingeschränkt. Diese Beschränkungen bestehen für Studieninteressierte, die zwar nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, jedoch eine Aufstiegsfortbildung absolviert haben, nicht.

Unabhängig von diesen Restriktionen ist politisch gewünscht, die Quote der nicht-traditionellen Studierenden zu erhöhen. Für diese politische Zielsetzung lassen sich mehrere Ursachen anführen. So heben Wolter, Banscherus, Kamm, Otto & Spexard (2014, S. 10ff.) fünf Gründe für die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte hervor: Erstens soll die Studienanfängerquote gesteigert werden. Zweitens soll der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, die den Anforderungen des modernen, wissensintensiven Arbeitsmarktes gewachsen sind, gesichert werden. Drittens ist es erklärtes Ziel der europäischen Reformprozesse im Bildungsbereich (Bologna- und Kopenhagen-Prozess) die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu steigern und damit das lebenslange Lernen zu fördern. Viertens werden Tendenzen zur Herstellung von „Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung“ (Wolter et al. 2014, S. 12) angeführt, die sich unter anderem in der stärkeren Rückbindung der Frage der Studierfähigkeit an die individuellen Kompetenzen sowie der Etablierung von Qualifikationsrahmen widerspiegelt. Fünftens soll die Vielfalt innerhalb der Studierendenschaft – im Sinne des Diversity-Diskurses – ausgebaut werden.

Insgesamt wird die Öffnung der Hochschulen damit als ein Mittel betrachtet, um den Herausforderungen der Wissensgesellschaft entgegenzutreten. Auf diese Weise soll das durchschnittliche Bildungsniveau der Bevölkerung erhöht werden, um die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit der Bundesrepublik zu erhalten. Auf individueller Ebene bedeutet dies gleichzeitig die Chance zur Nutzung neuer Bildungsoptionen, die eine – möglichst vollständige – Ausschöpfung des persönlichen Kompetenzreservoirs – fernab der etablierten, geradlinigen Bildungspfade – erlauben sollen. Insofern birgt die Hochschulöffnung auch Potenzial Bildungsbenachteiligung zu reduzieren. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese neuen Wege von Personen beschritten werden, die ihre vorhandenen Kompetenzen – aus welchen Gründen auch immer – auf dem ersten Bildungsweg nicht umsetzen konnten.

1.2 Quantitative Entwicklung

Wird der Blick auf die quantitative Entwicklung der Quote nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen gerichtet, so ist auf den ersten Blick ersichtlich, dass die Hochschulöffnung bislang von begrenztem Erfolg ist. Selbst

bei der Verwendung einer erweiterten Definition⁶ der beruflich qualifizierten Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, wie sie von Dahm & Kerst (2013) vorgeschlagen wurde, liegt die Quote der nicht-traditionellen Studierenden unter allen Studienanfängern im Studienjahr 2016 bei lediglich 3,0 Prozent. Der in Abbildung 1 abgetragene Zeitverlauf macht jedoch deutlich, dass der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden an allen Studienanfängern vor dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur bundesweit Hochschulöffnung für diese Gruppe bei maximal 1,6 Prozent (im Jahr 2004) lag. Zwischen 2009, dem Zeitpunkt des Öffnungsbeschlusses, und 2016 ist die Quote um 0,9 Prozentpunkte gestiegen. Allerdings ist die Quote nach einem Allzeithoch im Studienjahr 2014 (3,3 Prozent) zuletzt gesunken. Der Anstieg der Studienanfängerquote im genannten Zeitraum erscheint zwar gering, entspricht gleichwohl – aufgrund des generellen Anstiegs der Studienanfängerzahlen – einer Erhöhung der Zahl der nicht-traditionellen Studierenden um den Faktor 1,7 auf 15.497 im Studienjahr 2016. Insofern deutet die Entwicklung der Quote der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf ein latentes Studieninteresse in dieser Bevölkerungsgruppe hin.

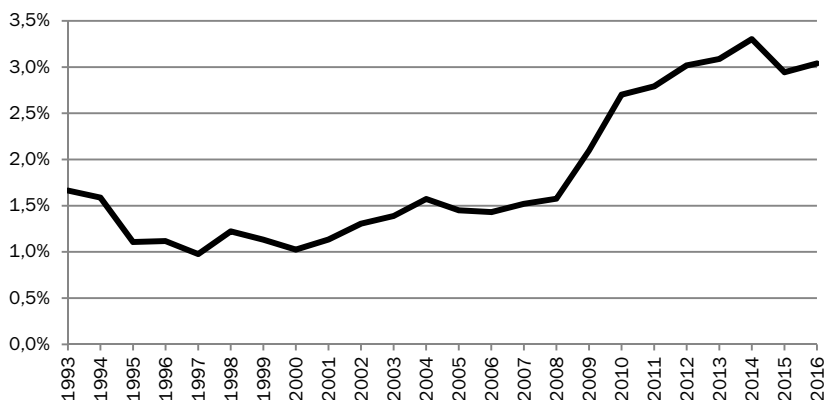


Abbildung 1: Entwicklung der Quote der Studienanfänger ohne schulische HZB

Quelle: Daten des Statistischen Bundesamts: Studienanfänger nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, eigene Berechnungen

Ein detaillierter Blick auf den Anteil der nicht-traditionellen Studierenden unter den Studienanfängern in den einzelnen Bundesländern zeigt, dass sich diese

6 Diese Definition schließt beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Begabtenprüfungen sowie Absolventen von Fachschulen mit ein, da der Zuordnungsschlüssel des statistischen Bundesamtes an den Hochschulen fehlerhaft verwendet wird (Dahm & Kerst 2013, S. 35).

Entwicklung zwischen 2009 und 2016 nicht gleichmäßig in allen Bundesländern vollzogen hat (Abbildung 2). Die Quote der nicht-traditionellen Studierenden ist in den meisten Bundesländern zwar gestiegen, in vier Ländern – nämlich in Berlin, in Brandenburg, in Hessen und in Sachsen-Anhalt – jedoch gesunken. Der deutlichste Rückgang (1,2 Prozentpunkte) ist dabei in Brandenburg zu verzeichnen. Demgegenüber ist die Quote der nicht-traditionellen Studienanfänger am stärksten in Nordrhein-Westfalen angestiegen. Dort ist ein Plus von 2,7 Prozentpunkten zu verzeichnen. Dennoch ist der Anteil der nicht-traditionellen Studienanfänger an allen Studierenden nach wie vor in Hamburg am höchsten. Im Jahr 2016 hatten dort 5,3 Prozent aller Studienanfänger keine schulische Hochschulzugangsberechtigung. Insgesamt führt dies zu einer zunehmenden „Spreizung zwischen den Bundesländern“ (Duong & Püttmann 2014, S. 16).

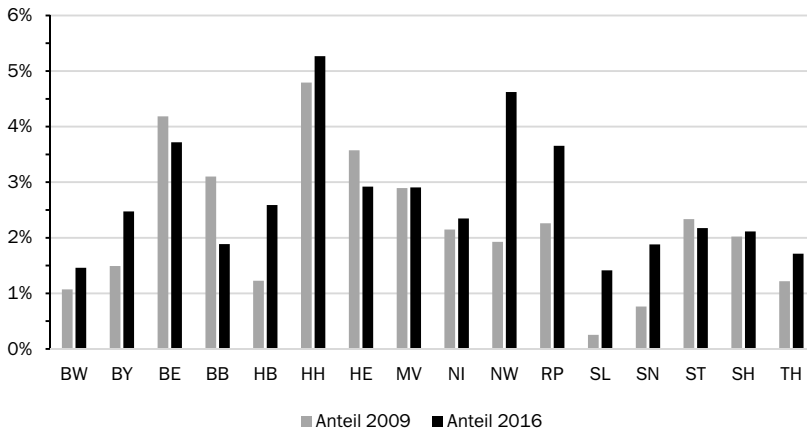


Abbildung 2: Quote der Studienanfänger ohne schulische HZB in den Bundesländern

Quelle: Daten des Statistischen Bundesamts: Studienanfänger nach Art der Hochschulzugangsberechtigung, eigene Berechnungen

Als Gründe für diese Quotendifferenzen zwischen den Bundesländern lassen sich einerseits die rechtlichen Rahmenbedingungen, die in ihren Details variieren, anführen. Andererseits sind die institutionellen Gegebenheiten, die sich zwischen einzelnen Hochschuleinrichtungen stark unterscheiden, ebenso bedeutsam (Duong & Püttmann 2014, S. 28 ff.). Dabei scheinen diejenigen Hochschulen, die ihre Studienangebote flexibel gestalten und berufliche Vorerfahrungen angemessen berücksichtigen, besonders attraktiv für nicht-traditionelle Studierende zu sein (Jürgens, Zinn & Schmitt 2011, S. 233; Wolter et al. 2014, S. 23 ff.). Diese Attraktivität ist nicht zuletzt eine Folge der Lebensumstände dieser Studierendengruppe. So gehen nicht-traditionelle Studierende oftmals parallel zum Studium einer Erwerbstätigkeit nach und müssen das Studium häufig mit einer

Partnerschaft oder auch einer Elternschaft vereinbaren (Berg et al. 2014; Diller, Festner, Freiling & Huber 2011; Richter 1995; Scholz 2006). Insofern überrascht es wenig, dass nicht-traditionelle Studierende Fachhochschulen mit ihren anwendungsorientierten Studiengängen gegenüber Universitäten präferieren. Dabei gelingt es privaten Hochschulen – bezogen auf den Anteil der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – besonders gut, nicht-traditionelle Studierende zu attrahieren. Unter den Universitäten ist es demgegenüber die FernUniversität Hagen, die den höchsten Anteil an nicht-traditionellen Studienanfängern aufweist (Nickel & Schulz 2017, S. 58). Es ist plausibel anzunehmen, dass dies mit der Flexibilität der Studienprogramme und der damit einhergehenden Vereinbarkeit der Lebensumstände der nicht-traditionellen Studierenden mit den Studienanforderungen zusammenhängt.

Trotz der gestiegenen Quote der Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sind nicht-traditionelle Studierende insgesamt betrachtet an deutschen Hochschulen nach wie vor eine Seltenheit. Eine Vergleichsuntersuchung, welche diese Studierenden ihren Kommilitonen mit Abitur gegenüberstellt, betritt folglich schwieriges Terrain, da nur an wenigen Hochschulen eine ausreichende Zahl an nicht-traditionellen Studierenden immatrikuliert ist. Eine solche Ausnahme ist der Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. Dort besteht eine lange Tradition im Hinblick auf das Studium ohne Abitur – bereits seit der Gründung der ursprünglichen Institution, der Akademie für Gemeinwirtschaft, im Jahr 1948 (Borries-Pusback 2002). Auf diese Weise soll „Personen ein Hochschulstudium ermöglicht werden, die insbesondere durch sozial oder wirtschaftlich bedingte Schwierigkeiten in ihrem Bildungsgang von einem Hochschulstudium ausgeschlossen waren, obwohl sie dazu befähigt sind“ (Universität Hamburg 2006: §1, Abs. 1). Diese Studierfähigkeit wird durch eine Aufnahmeprüfung getestet.⁷ Bestehen die Studieninteressierten diese Prüfung, können sie nach erfolgter Zulassung, genau wie ihre Kommilitonen mit Abitur den Bachelorstudiengang Sozialökonomie studieren. In diesem Studiengang werden heutzutage bis zu 40 Prozent der Studienplätze an nicht-traditionelle Studie-

7 Diese Prüfung steht Studieninteressierten offen, welche „eine abgeschlossene praktische Berufsausbildung oder eine mindestens vierjährige Berufstätigkeit“ (Universität Hamburg 2006: §2, Abs. 1), beziehungsweise eine äquivalente Tätigkeit der selben Dauer, vorweisen können und „im Jahr der Aufnahmeprüfung das 20. Lebensjahr vollenden“ (Universität Hamburg 2006: §2, Abs. 1). Zudem können Studieninteressierte mit Fachhochschulreife die Aufnahmeprüfung absolvieren. Während letztere ausschließlich den mündlichen Prüfungsteil, welcher aus einem Vortrag und Fragen zu „den Bereichen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft“ (Universität Hamburg 2006: §6, Abs. 1) besteht, ablegen müssen, haben die übrigen Studieninteressierten zusätzlich vier schriftliche Klausuren zu absolvieren, welche Text- und Vortragsverständnis sowie Textdiskussion und Allgemeinwissen überprüfen (Universität Hamburg 2006: §5). Die Aufnahmeprüfung wird von über 80 Prozent der Teilnehmer bestanden (Brändle & Ordemann 2014, S. 17).

rende vergeben, die vor ihrem Studienbeginn ihre Studierfähigkeit in einer Aufnahmeprüfung nachgewiesen haben (Universität Hamburg 2008, §2 Abs. 3). Auch wenn diese Quote derzeit nicht ausgeschöpft wird, sondern rund 20 Prozent der Studienanfänger ihre Studienberechtigung über die Aufnahmeprüfung erhalten, ist dieser Anteil im bundesweiten Vergleich noch immer außerordentlich hoch. Insofern bietet der Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg eine ideale Ausgangsbasis für eine vergleichende Untersuchung zwischen nicht-traditionellen Studierenden und Studierenden mit Abitur.

Bevor jedoch die Details dieser Studie beschrieben werden, wird im Folgenden zunächst der Blick auf die theoretische Rahmung der vorliegenden Abhandlung gerichtet. Dabei wird insbesondere die Bourdieusche Habitus- und Kapitaltheorie dargestellt. Im Einzelnen werden das kulturelle, soziale und ökonomische Kapital und das Konzept des sozialen Raums eingeführt. Anschließend wird die sozialisatorische Relevanz der Kapitalausstattung herausgearbeitet. Schließlich wird skizziert, welche Bedeutung den drei Kapitalsorten und der fachkulturellen Passung aus theoretischer Perspektive im Studium zukommt.