

Konstantin von Freytag-Loringhoven,
Stefan Göbel (Hg.)

Öffnung der Hochschule durch Wissenschaftliche Weiterbildung

Werkstattberichte aus dem Projekt
KOSMOS der Universität Rostock



Öffnung der Hochschule durch Wissenschaftliche Weiterbildung

Konstantin von Freytag-Loringhoven, Stefan Göbel (Hg.)

Öffnung der Hochschule durch Wissenschaftliche Weiterbildung

Werkstattberichte aus dem Projekt
KOSMOS der Universität Rostock



AVM.edition

Konstantin von Freytag-Loringhoven, Dr. phil., arbeitete bis 2014 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik und Sozialpädagogik der Universität Rostock. Er forscht zur Bildungs- und Sozialisationsfunktion der Universität.

Stefan Göbel, Prof. Dr. rer. pol. habil., ist Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Unternehmensrechnung und -besteuerung an der Universität Rostock. Seit 2009 ist er dort Prorektor für Studium, Lehre und Evaluation.

Die vorliegende Veröffentlichung ist an der Universität Rostock im Rahmen des seit 2011 laufenden Projekts „KOSMOS - Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ entstanden. Die Umsetzung der Vision des Lebenslangen Lernens auf universitären Niveau ist Teil des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Europäischer Sozialfonds
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION

Universität
Rostock



Traditio et Innovatio

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.

AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München 2015

© Thomas Martin Verlagsgesellschaft, München

Umschlaggraphik: Andreas Ehrig © Universität Rostock

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urhebergesetzes ohne schriftliche Zustimmung des Verlages ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Nachdruck, auch auszugsweise, Reproduktion, Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung sowie Digitalisierung oder Einspeicherung und Verarbeitung auf Tonträgern und in elektronischen Systemen aller Art.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit größter Sorgfalt erarbeitet und geprüft. Weder Herausgeber, Autorin noch Verlag können jedoch für Schäden haftbar gemacht werden, die in Zusammenhang mit der Verwendung dieses Buches stehen.

e-ISBN (ePDF) 978-3-96091-044-2

ISBN (Print) 978-3-95477-047-2

Verlagsverzeichnis schickt gern:

AVM - Akademische Verlagsgemeinschaft München

Schwanthalerstr. 81

D-80336 München

www.avm-verlag.de

Inhalt

Hinweise zum Projekt KOSMOS	1
Einleitung <i>von Stefan Göbel und Konstantin v. Freytag-Loringhoven</i>	3
<i>I. Projektziel Offene Hochschule</i>	
Die Studierendenschaft im Blickfeld der Hochschule <i>von Anita Schwikal</i>	9
Die Bildungsexpansion – Folgen einer allgemeinen Zunahme hoher Bildungsabschlüsse <i>von Ralph Furchner</i>	31
<i>II. Neue Zielgruppen der Wissenschaftlichen Weiterbildung</i>	
Beruflich Qualifizierte als neue Zielgruppe an der Hochschule <i>von Janet Martens und Daniela Haarnack</i>	49
Technikaffine Ausbildungsberufe – Eine Zielgruppe für Offene Hochschule <i>von Daniela Haarnack</i>	67
<i>III. Strukturelle Bedingungen</i>	
Die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung – Eine forschungsorientierte Analyse <i>von Jan Tauer und Stefan Göbel</i>	87
Lebenslanges Lernen an der Universität Rostock – Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern <i>von Beatrice C. Büttner, Tina Breyer und Friedemann W. Nerdinger</i>	127

IV. Der Einstieg in das Weiterbildungsstudium

„Wenn ich Unterstützung brauche, dann hole ich sie mir.“ – Beratung von beruflich Qualifizierten in der wissenschaftlichen Weiterbildung
von Annett Wojtaszek, Maxi Mantey und Christoph Perleth.....173

Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen
von Janet Martens, Andreas Dietrich und Kati Wolfgramm215

V. Digitale Umsetzung

MeinKosmos – Konzept zur Realisierung des KOSMOS-Portals zur medialen Unterstützung
von Ulrike Borchardt, Kurt Sandkuhl und Dirk Stamer.....233

MOOCs entwickeln – ein Medienphänomen aus der Perspektive des Bildungsmanagements gesehen
von Henning Robrmann, Thomas Kappeller und Doreen Radtke.....253

VI. Synthese und Kommentar

Wandel der Universität durch den Imperativ des lebenslangen Lernens
von Konstantin v. Freytag-Loringhoven und Wolfgang Nieke.....277

Die Autoren323

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 Etaprierung 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).

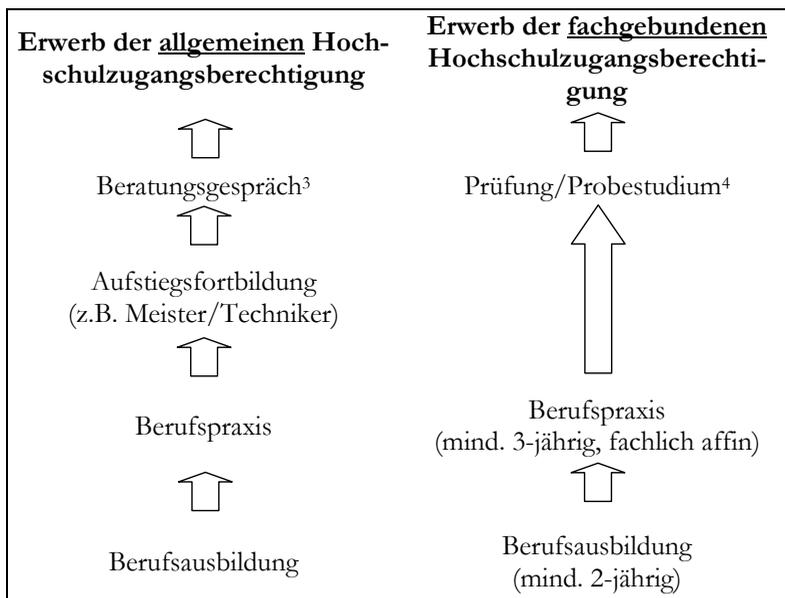


Abbildung 1: Zugangswege an die Hochschule (Quelle: Diller et al. 2011, S. 88)

Die Zugangswege unterscheiden sich hinsichtlich der Art der Hochschulzugangsberechtigung, welche einerseits allgemein und andererseits fachgebunden ist. Für beide Arten stellen die absolvierte Berufsausbildung sowie die einschlägige Berufserfahrung die Grundvoraussetzung für den Zugang zum Hochschulstudium dar. Für den Erwerb einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (Abb. 1, linke Spalte), muss zunächst eine Aufstiegsfortbildung erfolgreich absolviert werden. Nach einem Beratungsgespräch ist der Studienbewerber zur Aufnahme eines grundständigen Studiums berechtigt, ohne dass dieses auf seine berufli-

³ Regelungen zu den Beratungsgesprächen können je nach Bundesland variieren (vgl. Diller et al. 2011, S. 88).

⁴ Regelungen zu den Prüfungen und zu dem Probestudium können je nach Bundesland variieren (vgl. ebd.).

chen Qualifikationen aufbaut bzw. fachaffin ist. Hat ein beruflich qualifizierter Studienbewerber keine Aufstiegsfortbildung absolviert, kann er dennoch ein Studium aufnehmen (Abb. 1, rechte Spalte). Entscheidend ist, dass seine Eignung für ein Studium durch eine Zugangsprüfung bzw. eine Probestudium bestätigt wird. Dieser Zugangsweg ist fachgebunden und das Studium muss unmittelbar auf die bereits erworbenen beruflichen Qualifikationen aufbauen (vgl. Diller et al. 2011, S. 83-88).

Neben diesen formal festgelegten Zugangswegen durch die KMK, müssen Studienbewerber in einigen Bundesländern bestimmte Zulassungsvoraussetzungen erfüllen, um ein Studium ohne der Hochschulzugangsberechtigung aufnehmen zu können. So ist bspw. in Nordrhein-Westfalen ein qualifizierter Berufstätiger erst ab dem Alter von 22 Jahren zu einem Hochschulstudium auf dem Dritten Bildungsweg berechtigt und in Rheinland-Pfalz muss die Aufstiegsfortbildung mit einem Durchschnittsnote von mindestens 2,5 abgeschlossen sein, um in einem Universitätsstudium immatrikuliert zu werden. Bei der Einschreibung in ein Fachhochschulstudium ist die Durchschnittsnote hingegen irrelevant. Weiterhin besteht z.B. in Niedersachsen, im Saarland und in Berlin die Möglichkeit die Dauer der Kindererziehung und die Pflegezeit für bedürftige Personen auf die Berufstätigkeit anrechnen zu lassen (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 42-45).

Nicht zuletzt aufgrund der verschiedenen Zugangswege zur Hochschule zeigt sich, dass die Studierendenschaft durch Vielfalt geprägt ist. Diese Vielfalt wird in der Literatur durch Ansätze beschrieben, welche im Folgenden dargestellt werden.

3. Ansätze zur Beschreibung der Studierendenschaft

Ausgehend von einer sogenannten traditionellen Studierendenschaft, die als Idealtypus angesehen wird, gibt es ebenso eine Studierendenschaft, die von diesem Studierendenbild abweicht. Diese Gruppe wird unter dem Begriff der nicht-traditionellen Studierenden subsummiert. Beide Gruppen werden im Folgenden näher beschrieben, ehe ein weiterer Ansatz dargestellt wird, der die Studierendenschaft anhand von Heterogenitätskriterien erfasst, ohne eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe herzustellen.

3.1 Beschreibung traditioneller und nicht-traditioneller Studierender

Unter historischen Gesichtspunkten sind traditionelle Studierende überwiegend „Männer, mit hellem Teint und einem wehrfähigen Körper, aus privilegierten Gesellschaftsschichten“ (Schuetze/Slowey 2000, S. 12), denen der Weg zur Hochschule vor allem aufgrund ihrer sozialen Zugehörigkeit geebnet war. Entsprachen Personen diesem Schema nicht – war man also weiblich, hatte einen dunkleren Teint, litt unter physischen und/ oder geistigen Beeinträchtigungen und stammte man nicht aus einer privilegierten Gesellschaftsschicht und/ oder nahm man zudem nicht auf dem direkten, ersten Bildungsweg ein Hochschulstudium auf – entsprach dies der Definition eines nicht-traditionellen Studierenden. Diesen Studierenden war der Zugang zur Hochschule zwar nicht verwehrt, sie gehörten allerdings einer deutlichen Minderheit an (vgl. ebd.).

Das historische Idealbild des traditionellen Studierenden hat sich bis heute zumindest in Bezug auf das Geschlecht deutlich verändert. War die Hochschullandschaft 1960 noch eine Männerdomäne mit 76 Prozent männlichen Studierenden, ist seit dem der Anteil an studierenden Frauen kontinuierlich gestiegen. So ist zum Sommersemester 2012 in grundständigen Studiengängen fast jeder zweite Studierende weiblich (48 Prozent); in postgradualen Studiengängen sind es sogar 53 Prozent und ein Promotionsstudium wird ebenfalls mehrheitlich durch weibliche Studierende aufgenommen (51 Prozent) (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 68). Alle weiteren Kriterien spiegeln sich ebenso im heutigen Bild des traditionellen Studierenden wider, wenn auch mit einer anderen Konnotation. So ist der traditionelle Studierende etwa im Alter von 25 Jahren, Bildungsinländer, alleinstehend und kinderlos, hat weder einen Migrationshintergrund noch eine körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung, kommt aus einem akademisch gebildeten Elternhaus, hat seine Hochschulzugangsberechtigung über den ersten Bildungsweg erworben und ist in einem Vollzeitstudium eingeschrieben (vgl. Buß 2010, S. 124-125). Darüber hinaus können zwei weitere Kriterien zur Unterscheidung der zwei Gruppen herangezogen werden, die jedoch das Format und die Ausges-

taltung des Studienangebotes sowie die anbietende Institution in den Blick nimmt (vgl. Wolter/Greffers 2013, S. 13).⁵

Trifft nun eines dieser Kriterien nicht auf einen/eine Studierende(n) zu, wird er/sie dem Terminus des nicht-traditionellen Studierenden zugeordnet, wobei anzumerken ist, dass ein international wie auch deutschlandweit anerkanntes Konzept zur Beschreibung von nicht-traditionellen Studierenden noch aussteht (vgl. Wolter/Greffers 2013, S. 11).⁶

In Deutschland werden oft zwei Diskurse, der biografie- und der strukturtheoretischen Diskurs, herangezogen, um die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden näher zu beschreiben (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 70-72). Im Rahmen dieser Diskurse, welche im Folgenden dargestellt werden, lassen sich ebenso die durch Wolter und Geffers (2013) dargestellten Hauptgruppen verorten, da sie die unterschiedlichen Merkmale der beiden Diskurse subsumieren. Daran anschließend werden die Grenzen dieser Konzeptualisierung dargestellt.

3.1.1 Nicht-traditionelle Studierende im biografietheoretischen Diskurs

Im Rahmen des biografietheoretischen Diskurses wird die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden über ihre Lebensverläufe definiert, welche im Vergleich zu traditionellen Studierenden eher unkonventionell gestaltet sind. Dementsprechend umfasst die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden diejenigen, welche im Erwachsenenalter auf dem Zweiten oder Dritten Bildungsweg ein Hochschulstudium aufnehmen und einer Erwerbs- oder Familientätigkeit im Vorfeld nachgegangen sind (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 70-72). Auch demografische Effekte

⁵ Da diese Kriterien jedoch nicht vorrangig die Studierendenschaft in den Blick nehmen, sondern davon ableitend auf die Heterogenität der Studierendenschaft reagiert, werden sie im Folgenden nicht weiter in den Blick genommen.

⁶ Darüber hinaus konnten durch internationale, vergleichende Studien sieben Hauptgruppen zur Beschreibung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden identifiziert und zusammengetragen werden. Diese Hauptgruppen bilden Studierendentypen ab, die im Erwachsenenalter wissenschaftliche Bildungsangebote wahrnehmen. In der Typologie werden folgende Hauptgruppen ‚erwachsener Lernender‘ erfasst: ‚Second Chance Learners‘, ‚Equity Groups‘, ‚Deferrers‘, ‚Recurrent Learners‘, ‚Returners‘, ‚Refreshers‘ und ‚Learners in later life‘. Eine Beschreibung kann bei Wolter und Geffers (2013, S. 14-15), nachgeschlagen werden.

wirken auf das biografiethoretische Konzept (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 21). So werden unter nicht-traditionellen Studierenden vorrangig Studierende im Erwachsenenalter ab 25 Jahren verstanden. Eine tatsächliche Lebensaltersschwelle ist allerdings nicht einheitlich definiert (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 71). Als 1987 die OECD eine Studie zum Thema *Adults in Higher Education* durchführte, stellte die Gruppe der älteren Studierenden noch eine unterrepräsentierte Minderheit dar. Dennoch war schon hier bereits das Alter ein Indikator zur Beschreibung von nicht-traditionellen Studierenden. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt vier Erklärungen herausgearbeitet, um den Begriff der älteren Studierenden genauer definieren zu können. Insgesamt vier Erklärungsansätze sind Bestandteil des biografiethoretischen Konzeptes: (1) die Angabe der Altersspanne ab 25 Jahren, (2) der erstmalige Beginn bzw. der erneute Versuch der Wiederaufnahme eines Studiums nach einer formalen Bildungspause, bspw. durch das Ausüben einer beruflichen Tätigkeit und dem Sammeln besonderer Lebenserfahrungen wie Familiengründung (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 314) oder der Wehrdienstpflicht (vgl. Kasworm 1993, S. 413). (3) Hinzu kommt die Gruppe der erwachsenen Studierenden, die bereits in vergangener Zeit einen Hochschulabschluss erworben haben und durch einen zweiten Hochschulabschluss eine berufliche Weiterbildung anstreben oder sich Wissen in einem anderen akademischen Bereich aneignen möchten. (4) Schließlich zählen Studierende, welche einerseits bereits ein Studium aufgenommen haben, dieses jedoch erst nach einer längeren formalen Bildungspause beenden, auch zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Andererseits subsumiert dieser Erklärungsansatz auch die Studierenden, welche ein Hochschulstudium erstmalig antreten, jedoch ebenfalls eine längere Zeit nicht an formalen Lernaktivitäten partizipiert haben (vgl. Schuetze/Slowey 2002, S. 314).

3.1.2 Nicht-traditionelle Studierende im strukturtheoretischen Diskurs

Im Rahmen des strukturtheoretischen Diskurses werden strukturelle Selektionsschwellen in Bildungssystemen erörtert, welche den Zugang zur Hochschule für nicht-traditionelle Studierende beeinflussen und hemmen können. Dabei kennzeichnen Schlagwörter wie „Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit“ (Teichler/Wolter 2004, S. 71.) diesen Diskurs (vgl. ebd.). Gerade in Deutschland ist diese Debatte von Bedeutung, da

das Bildungssystem durch institutionelle Auswahlmechanismen geprägt ist und eine Bildungsbiografie anhand von erworbenen Zeugnissen und Zertifikaten definiert wird (vgl. Diller et al. 2011, S. 22). Zusätzlich müssen nicht-traditionelle Studierende aufgrund unterschiedlicher individueller Voraussetzungen höhere soziale Barrieren beim Hochschulzugang überwinden (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 70). So konnten Crosling, Thomas und Heagney (2008, S. 18-19) in ihrer Studie *Improving Student Retention in Higher Education* verschiedene Gruppen von nicht-traditionellen Studierenden analysieren, welche den Zugang zur Hochschule anstreben. Die nicht-traditionellen Studienbewerber zeichnet u.a. ein geringes Einkommen bzw. ein geringer ökonomischer Status ebenso wie eine körperliche und/oder geistige Beeinträchtigung aus. Zudem kommen die Studienbewerber aus bildungsfernen Schichten und gehören einer Minderheit an und/ oder sind Flüchtlinge (vgl. Crosling/Thomas/Heagney 2008, S. 18-19). Auch hinsichtlich ethnischer Aspekte können nationale Unterschiede verzeichnet werden. So zählen einige Länder Einwanderer aufgrund des Bildungspotentials der zugezogenen Bevölkerung ebenso zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 71).

3.1.3 Grenzen der bisherigen Konzeptualisierung der Studierendenschaft

Nach Schuetze und Slowey (2002, S. 314) sollten beide Konzepte zur Beschreibung nicht-traditioneller Studierender herangezogen werden, um diese Gruppe von typischen Studierenden abgrenzen zu können, da sowohl die unterschiedlichen Zugangswege zur Hochschulbildung als auch vielfältige individuelle Voraussetzungen und biografische Lebensabschnitte nicht-traditionelle Studierende charakterisieren. Eine derart weite Definition nicht-traditioneller Studierender verzeichnet bspw. Schweden, wie auch die Vereinigten Staaten von Amerika, wobei studierende Minderheiten mit besonderem Unterstützungsbedarf die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden auszeichnen. Zu nennen sind vor allem jüngere Studierende im Alter zwischen 19 und 21 Jahren, welche im schwedischen und amerikanischen Hochschulsystem unterrepräsentiert sind (vgl. Kasworm 1993, S. 413; Bron und Agélii 2000, S. 87-88).

Angesichts der Individualisierung und Flexibilisierung der Bildungs- und Berufsbiografien stellt sich die aktuelle Frage, ob eine solche strikte Abgrenzung zwischen Studierenden noch konsistent und je nach Fragestel-

lung überhaupt gerechtfertigt ist. Dieses Problem sehen auch Teichler und Wolter (2004, S. 72) und weisen darauf hin, dass sich die beiden Begriffe traditionelle und nicht-traditionelle Studierende nicht vollständig und uneindeutig voneinander abgrenzen. Sowohl traditionelle Aspekte als auch nicht-traditionelle Merkmale können auf einen Studenten zutreffen. Schuetze und Slowey (2000, S. 13) hinterfragen zudem die Notwendigkeit einer Unterscheidung dieser beiden Begriffe, da es ihrer Auffassung nach durch den Ausbau der nationalen Bildungssysteme und durch die immer heterogener werdende Gruppe der Studierenden keine sogenannten traditionellen Studierenden gibt. Dementsprechend empfehlen sie, auch vor dem Hintergrund des Konzepts des lebenslangen Lernens, vor allem die (national unterschiedlichen) unterrepräsentierten Minderheiten zu betrachten, da diese zumeist nicht im Konzept für lebenslanges Lernen integriert sind. Weiterhin nimmt die Bedeutung der allgemeinen/ fachgebundenen bzw. der Fachhochschulreife in einigen europäischen Ländern keinen so hohen Stellenwert ein, wie bspw. im deutschen Hochschulsystem. Durch die flexible Gestaltung des Hochschulzugangs ist in zahlreichen Ländern die Differenzierung zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden nicht explizit erforderlich (vgl. Nickel/Leusing 2009, S. 21). Zudem werden lernrelevante Merkmale der Studierendenschaft im Rahmen dieser Konzepte nur wenig berücksichtigt. Beanstandet wird diese Grenze dadurch, dass Studienangebote auch didaktisch nach den Bedarfen der Studierendenschaft zu gestalten sind und daneben auch Unterstützungsmaßnahmen bspw. zur Förderung von Kompetenzen bereitgestellt werden sollen. Diese Perspektive wird sowohl durch das Konzept des traditionellen Studierenden als auch den nicht-traditionellen Studierenden nicht gerecht. Vor diesem Hintergrund wird folgend ein weiterer Ansatz zur Beschreibung der Studierendenschaft vorgestellt, der diese lernrelevanten Merkmale zu analysieren versucht und gleichzeitig die Studierendenschaft als Vielfalt begreift.

3.2 Heterogenität als Ansatz zur Beschreibung der Studierendenschaft

Ein weiterer Ansatz versteht die Vielfalt der Studierendenschaft als Ganzes und erfasst verschiedene Kriterien der Heterogenität. Diese wird dabei als ein „neutrale[s] Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium [verstanden und] beschreibt einen Zustand – für das als Maßstab angelegte Kriterium

wird Ungleichheit festgestellt“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 23).⁷ Im Rahmen des Hochschulkontextes trägt dieser Ansatz den Verpflichtungen Rechnung, einer breiten Studierendenschaft den Zugang zu hochschulischen Bildungsangeboten zu öffnen und die Studierenden gleich zu behandeln. Dabei werden innerhalb der Hochschule zwei Dimensionen angesprochen, die organisationale und die didaktische Dimension, für welche die jeweiligen Akteure (Lehrende und administrative Mitarbeiter) Verantwortung tragen (vgl. Wielepp 2013a, S. 6). Dabei plädiert der Ansatz, die Heterogenität der Studierenden als Vielfalt zu begreifen, entgegen den Bestrebungen der Lehrkräfte eine homogene Lernerschaft zu unterrichten und auszubilden. Stattdessen müssen organisationale und didaktische Probleme in den Blick genommen werden, denen „durch Integration [und] durch didaktische Nutzung subjektiver wie objektiver Heterogenität“ (Welzel 1985, S. 6) entgegengetreten werden kann. Durch die subjektive Heterogenität werden individuelle Eingangsvoraussetzungen der studentischen Persönlichkeit, wie Geschlecht, Alter, sozialkulturelle und sprachliche Herkunft, Migrationshintergrund, Leistung und körperliche und/oder geistige Beeinträchtigungen, beschrieben (vgl. u.a. Welzel 1985, S. 6; Wenning 2007, S. 21-31). Daneben kennzeichnen die subjektive Heterogenität weitere soziodemografische Merkmale, wie die Erwerbstätigkeit neben dem Studium oder eine finanzielle Belastungen (vgl. Wielepp 2013b, S. 378). Die objektive Heterogenität analysiert institutionelle Unterschiede, wie die personellen, materiellen und institutionellen Bedingungen (vgl. u.a. Welzel 1985, S. 6; Wenning 2007, S. 21-31). Auf allen Hochschulebenen stehen diese beiden Dimensionen von Heterogenität in einem Wechselspiel (vgl. Wildt 1985, S. 92).

Mit Blick auf die subjektive Heterogenität einer Lerngruppe, werden so Bank et al. (2011, S. 6) nur die gängigsten Kriterien berücksichtigt, dabei sollte ebenso das „lernende Subjekt“ (Wielepp 2013b, S. 368) im Zentrum stehen. Dementsprechend stellt dieser Ansatz auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf lernrelevante Merkmale von Studierenden heraus (vgl. Wielepp 2013b, S. 375-379), indem verschiedene Lernpersönlichkeiten sowie die Wirkungen dieser auf Prozesse des Ler-

⁷ Diversität wird häufig synonym zu dem Begriff der Heterogenität verwendet und zielt ebenso auf die Herausstellung von Unterschieden und Widersprüchen ab (vgl. Wielepp 2013, S. 365).

nens analysiert werden, um die Studienangebote auf die konkreten Bedarfe abstimmen zu können (vgl. Viehban 2009, S. 39). Dabei wird die Heterogenität der Studierenden durch drei Dimensionen erfasst. So analysiert die kognitive Dimension neben der Begabung und der Intelligenz auch das bereichsspezifische Wissen der Studierenden. Durch die motivationale Dimension wird das Fachwissen, die Leistungsmotivation aber auch das Fähigkeitsselbstkonzept erfasst. Im Rahmen der dritten Dimension wird die Lernorganisation der Studierenden untersucht (vgl. Wielepp 2013b, S. 368).

Die verschiedenen Dimensionen lassen erahnen, dass mit den vielfältigen Anforderungen der Studierenden auch die Herausforderungen an Hochschulen gewachsen sind. Im Folgenden wird auf die Vorteile der Hochschule geblickt, sich mit den Bedürfnissen und lernrelevanten Merkmalen ihrer Studierenden auseinanderzusetzen.

4. Plädoyer zur Auseinandersetzung mit der Studierendenschaft

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der steigenden Fachkräftenachfrage in einer sich weiterentwickelnden Wissensgesellschaft wird die nationale und internationale Vergleichbarkeit und Transparenz von beruflich und hochschulisch erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen als oberstes Ziel proklamiert. Eine Öffnung der Bildungswege wird in dem Zusammenhang zunehmend gefordert, um die individuelle Lernaktivität zu aktivieren. Dabei nehmen Hochschulen eine besondere Schlüsselrolle ein, da der Zugang zur Hochschule aufgrund erschwelter Zu- und Übergangsmöglichkeiten in hohem Maß selektiv ist (vgl. Alheit/Rheinländer/ Watermann 2008, S. 579). Im Zuge dessen wurden politische Rahmenbedingungen geschaffen, damit auch beruflich Qualifizierte an Hochschulbildung partizipieren können. Vor dem Kontext sehen sich Hochschulen mit einer (noch) heterogeneren Studierendenschaft konfrontiert, der sie gerecht werden wollen und sollen. Dieser Anspruch erfordert jedoch eine Hochschulforschung, die ebenso auch die Studierendenschaft näher in den Blick nimmt.

Die Gründe, welche eine Auseinandersetzung mit der Studierendenschaft rechtfertigen, sind sowohl auf strategischer wie auch auf operativer Ebene der Hochschule zu verorten. Auf strategischer Ebene treten vor allem hochschulpolitische Ziele in den Blick, wie die Profilierung,

Professionalisierung und Wirtschaftlichkeit der Hochschule im System. Gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ringen Hochschulen um Studierende, da die Zuweisung von Mitteln „gemäß durchschnittlicher Studiendauer und Abschlusszahlen erfolgt“ (Bebermeier/ Nußbeck 2014, S. 85). Die Öffnung der Hochschulen gerade für neue Zielgruppen ist dadurch auch hochschulpolitisch begründet. Wird studentische Vielfalt in dem Zusammenhang als Chance verstanden, um diesen hochschulischen Herausforderungen zu begegnen, so können die Ergebnisse als Wettbewerbsvorteil genutzt werden.

Auf operativer Ebene ist vor allem die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Studienbedingungen und Lehre zu nennen, wobei die Ziele mit denen der strategischen Ebene verwoben sind und sich einander bedingen. Probleme, die den Zielen auf strategischer Ebene entgegenwirken, sind die hohe Quote an Studienabbrechern, die Verlängerung der Studienzeit und die steigende Forderung nach besserer Lehre. Durch Initiativen, wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und „Qualitätspakt Lehre“ reagiert das BMBF auf eben diese Probleme und fördert Hochschulprojekte mit dem übergeordneten Ziel, u.a. die nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit im Wissenschaftssystem auszubauen, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und den Transfer neuen Wissens schnell in die Praxis zu implementieren. Somit wird den Hochschulen ermöglicht, sich mit den Herausforderungen projektförmig auseinanderzusetzen und Wege zu erschließen die Studienabgängerquote zu senken, neue an Hochschulbildung interessierte Zielgruppen anzusprechen, exzellente Studierende an Hochschulen zu fördern, die Studienbedingungen zu verbessern sowie die Qualität der Lehre zu sichern (vgl. BMBF 2010; BMBF 2011).

Da sich Hochschulen im Rahmen dieser Projekt der Studierendenschaft zuwenden und sich zunehmend mit deren individuellen Voraussetzungen, ihren Lebensbedingungen, den Bildungsbiografien und der Studienmotivation der Studierendenschaft auseinandersetzen, kann bereits eine verstärkt (Um-)Gestaltung von hochschulischen Bildungsangeboten verzeichnet werden. So werden Voll- und Teilzeit- sowie Fernstudienformate entwickelt und angeboten, die u.a. durch den integrierten Blended-Learning-Ansatz ein flexibles und individuelles Lernen ermöglichen und den Studienerfolg gewährleisten (vgl. u.a. Brandstätter/Farhofer