

RESEARCH

Imke Buß · Manfred Erbsland  
Peter Rahn · Philipp Pohlenz *Hrsg.*

# Öffnung von Hochschulen

Impulse zur Weiterentwicklung  
von Studienangeboten



Springer VS

---

# Öffnung von Hochschulen

---

Imke Buß · Manfred Erbsland · Peter Rahn  
Philipp Pohlenz  
(Hrsg.)

# Öffnung von Hochschulen

Impulse zur Weiterentwicklung  
von Studienangeboten

 Springer VS

*Herausgeber*

Imke Buß  
Ludwigshafen, Deutschland

Peter Rahn  
Ludwigshafen, Deutschland

Manfred Erbsland  
Ludwigshafen, Deutschland

Philipp Pohlenz  
Magdeburg, Deutschland

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



ISBN 978-3-658-20414-3      ISBN 978-3-658-20415-0 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# Inhaltsverzeichnis

*Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn und Philipp Pohlenz*

**Überblick über die Beiträge**..... 7

*Imke Buß, Philipp Pohlenz, Manfred Erbsland und Peter Rahn*

Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen:  
Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten ..... 11

## **Teil I: Hochschulpolitische und gesellschaftliche Aspekte**

*Johannes Balke und Christiane Stange*

Aufstieg durch Bildung: Teilhabe oder soziale Selektivität? ..... 33

*Julia Mergner und Elke Bosse*

Parallelen und Unterschiede im Umgang mit der politischen Forderung  
nach Öffnung der Hochschulen am Beispiel des Qualitätspakt Lehre ..... 55

*Kathrin Rheinländer und Thomas Fischer*

Einstellungen von Hochschullehrenden zur Öffnung der Hochschule  
zwischen Responsivität und Skepsis ..... 85

## **Teil II: Herausforderungen und Ressourcen nicht-traditioneller Studierendengruppen**

*Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn, Romina Müller und  
Barbara Husemann*

Studierende mit Kind: Vereinbarkeit und Flexibilität als  
Studienerfolgsfaktoren ..... 107

*Christine Krings, Anne Brodführer und Mareike Landmann*

Stark Berufstätige studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das? ..... 133

*Gunther Dahm, Caroline Kamm, Christian Kerst Alexander Otto und  
Andrä Wolter*

Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von  
nicht-traditionellen Studierenden..... 157

*Johanna Lojewski und Miriam Schäfer*

Berufstätige Studierende:  
Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe ..... 187

### **Teil III: Studienstrukturelle und didaktische Bedarfe**

*Margit E. Kaufmann und Ayla Satilmis*

Hochschulöffnung intersektionell?! – Konzeptionelle Überlegungen  
zur Gestaltung von ungleichheitssensiblen Lehr- Lern-Räumen ..... 215

*Ingrid Wahl und Christa Walenta*

Mehr Zeit und bessere Vereinbarkeit durch Blended-Learning?  
Befragungsergebnisse von Studierenden  
eines berufs begleitenden Studiengangs ..... 233

*Barbara Husemann und Romina Müller*

Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie:  
Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen ..... 255

*Anita Schwikal, Anna Katharina Helbig und Matthias Bächle*

Unterschiedliche Lebenssituationen und Bedarfe als Impulse zur  
Weiterentwicklung von Studienangeboten – Herausforderungen von  
jüngeren und älteren Studierenden im Kontrast..... 277

**Herausgeberin und Herausgeber**..... 315

**Autorinnen und Autoren**..... 317

# Überblick über die Beiträge

*Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn und Philipp Pohlenz*

In der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion ist die Frage, wie Studiengänge für nicht-traditionelle Studierende gestaltet werden sollten, ein virulentes Thema. Dies drückt sich u.a. im BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und in den Bemühungen vieler Bundesländer aus, Teilzeitstudiengänge zu schaffen. Dieser Sammelband bringt Forschende aus dem Kontext Hochschulentwicklung und -öffnung, Studierendenforschung und Hochschuldidaktik zusammen und beleuchtet die oben dargestellten Anforderungen an die Gestaltung von Studium und Lehre insbesondere für nicht-traditionelle Studierende aus den Blickwinkeln der Studienstruktur und der Lehre. Die Artikel stellen insbesondere (stark) berufstätige Studierende und Studierende mit Sorgeaufgaben (Kind oder Pflege) in den Mittelpunkt und liefern Impulse dafür, wie insbesondere in grundständigen und konsekutiven Studiengängen deren Belange berücksichtigt werden können.

Zu drei Fragestellungen soll dieses Buch einen Beitrag leisten:

1. Welche *gesellschaftspolitischen Implikationen* hat die Hochschulöffnung, welche bildungs- und hochschulpolitischen Ziele werden mit der Hochschulöffnung verknüpft?
2. Welche *Potentiale* bringen die Zielgruppen in das Hochschulstudium ein und vor welchen Herausforderungen stehen sie in Bezug auf das *Studierverhalten oder den Studienerfolg*?
3. Welche *Anforderungen und Bedarfe* haben die Zielgruppen *an die Struktur von Lehre und Studium*?

Die im vorliegenden Band versammelten Beiträge sind im Kontext der *im Einführungsartikel von Imke Buß, Philipp Pohlenz, Manfred Erbsland und Peter Rahn* beschriebenen Entwicklungen und Initiativen zur Öffnung der Hochschulen für neue studentische Zielgruppen angesiedelt. Sie beleuchten theoretische Herangehensweisen und empirische Beobachtungen, die an Hochschulen in diesem Themenfeld gemacht wurden. Nachfolgend stellen wir die einzelnen Projekte in aller Kürze vor.

Die ersten drei Beiträge beleuchten *Hochschulpolitische und gesellschaftliche Aspekte* der Hochschulöffnung. Johannes Balke und Christiane Stange diskutieren in ihrem Beitrag *Aufstieg durch Bildung: Teilhabe oder soziale Selektivität?* aus historischer und bildungspolitischer Perspektive, ob die aktuellen Bemühungen um die Hochschulöffnung die soziale Selektivität im Bildungssystem reduzieren kann. Daran anschließend analysieren Julia Mergner und Elke Bosse anhand des Qualitätspakts Lehre, wie die Hochschulen die hochschulpolitisch gesetzten Ziele in eigene Ziele umsetzen und welche Maßnahmen sie daraufhin entwickeln (*Parallelen und Unterschiede im Umgang mit der politischen Forderung nach Öffnung der Hochschulen am Beispiel des Qualitätspakt Lehre*).

Der dritte Beitrag von Kathrin Rheinländer und Thomas Fischer untersucht anhand einer quantitativen Befragung die Einstellungen Hochschullehrender in Bezug auf die Hochschulöffnung und Anrechnung außerhochschulischer Leistungen (*Einstellungen von Hochschullehrenden zur Öffnung der Hochschule zwischen Responsivität und Skepsis*).

Der zweite Teil des Buches betrachtet die *Herausforderungen nicht-traditioneller Studierendengruppen* einerseits und deren *Ressourcen* andererseits. Dabei stehen in den vier Beiträgen Studierende mit Kind und berufstätige Studierende im Mittelpunkt. Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn, Romina Müller und Barbara Husemann untersuchen die Vereinbarkeit, die Integration in die Hochschule und die Studienabbruchneigung von Studierenden mit Kind und setzen hierzu ein Strukturgleichungsmodell ein (*Studierende mit Kind: Vereinbarkeit und Flexibilität als Studienerfolgskfaktoren*). Darüber hinaus identifizieren sie aus quantitativen und qualitativen Daten Studienstrukturen und Rahmenbedingungen, die Studierende mit Kind in ihrem Studienerfolg unterstützen können.

Christine Krings, Anne Brodführer und Mareike Landmann nutzen die Mediatorenanalyse, um Absolvent\_innendaten der Universität Köln zu untersuchen. Sie betrachten den Zusammenhang zwischen Berufstätigkeit, Studienerfolg und weiteren wichtigen Aspekten wie Integration, Motivation und Studienbedingungen (*Stark berufstätige Studierende studieren weniger erfolgreich! Wie kommt das?*).

Gunther Dahm, Caroline Kamm, Christian Kerst, Alexander Otto und André Wolter nutzen Daten des Nationalen Bildungspanels, um den Studienerfolg von beruflich qualifizierten Studierenden zu untersuchen (*Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden*).

Johanna Lojewski und Miriam Schäfer nutzen Interviewmaterial von berufstätigen Studierenden, um deren Potentiale, Lern- und Studienerfahrungen zu er-



fassen. Die Autorinnen leiten in ihrem Beitrag *Berufstätige Studierende: Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe* didaktische und strukturelle Anforderungen an ein Studium ab.

Der dritte Teil des Buches ermöglicht detaillierte Einblicke in konkrete *Studienstrukturelle oder didaktische Bedarfe* von nicht-traditionellen Studierenden. Die ersten beiden Beiträge dieses Abschnitts fokussieren die Hochschuldidaktik. Margit E. Kaufmann und Ayla Satilmis analysieren aus einer theoretischen Perspektive den Umgang mit Diversität in der Hochschullehre. In ihren Empfehlungen fokussieren sie sowohl Aspekte der Haltung von Hochschullehrenden und Studierenden, als auch Methodik (*Hochschulöffnung intersektionell?! Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung von ungleichheitssensiblen Lehr- Lern-Räumen*).

Ingrid Wahl und Christa Walenta zeigen anhand eines Fernstudiengangs auf, wie die ablaufbezogene und didaktische Gestaltung von Studiengängen die Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit erleichtern kann (*Mehr Zeit und bessere Vereinbarkeit durch Blended-Learning? Befragungsergebnisse von Studierenden eines berufs begleitenden Studiengangs*).

Der dritte Beitrag in diesem Abschnitt mit dem Titel *Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie; Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen* stammt von Romina Müller und Barbara Husemann. Er nutzt Interviewdaten, um studienstrukturelle Anforderungen von berufstätigen Studierenden und Studierenden mit Kind zu erfassen.

Der Beitrag von Anita Schwikal, Anna Katharina Helbig und Mathias Bächle zeigt schließlich anhand von quantitativen Daten, dass die Empfehlungen zur Gestaltung von Studienstrukturen (fast immer) unabhängig vom Alter der Studierenden getroffen werden können (*Unterschiedliche Lebenssituationen und Bedarfe als Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten – Herausforderungen von jüngeren und älteren Studierenden im Kontrast*).

# **Eine Einführung in die Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten**

*Imke Buß, Philipp Pohlenz, Manfred Erbsland und Peter Rahn*

## **1 Einleitung**

Die Hochschulbildung hat in den letzten drei Jahrzehnten Reformprozesse durchlaufen, die durch eine beispiellose Eingriffstiefe, ein hohes Reformtempo und eine über die Zeit veränderliche Reformagenda mit teils widersprüchlichen, mithin inkonsistenten Zielen gekennzeichnet waren. Diese drei Aspekte stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen Veränderungen an der Organisation und den Zielen von Hochschulbildung vorgenommen wurden und anhand dessen sich diese Entwicklungen beobachten und bewerten lassen. Die Hochschulöffnung ist dabei eine der neueren Reformen, die schon im Rahmen der Bologna-Reformen angestoßen wurde. Diese Einführung bietet zunächst einen allgemeinen Überblick über Reformprozesse an Hochschulen und kontextualisiert die Hochschulöffnung in der Reformagenda der letzten Jahrzehnte (Abschnitt 2). In Abschnitt 3 folgt ein tieferer Blick in die Ziele und Maßnahmen der Hochschulöffnung sowie eine Definition nicht-traditioneller Studierender, die i. d. R. im Mittelpunkt dieser Hochschulreform stehen. Abschnitt 4 zeichnet überblicksartig den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ nach. Dieser Einführungsbeitrag schließt mit einer Zusammenfassung ab.

## **2 Hochschulreformen mit hohem Tempo und großer Eingriffstiefe**

### *2.1 Eingriffstiefe der Reformen und Bedingungen der Umsetzung der Hochschulöffnung*

Zur Eingriffstiefe der Hochschulreformen der letzten Jahrzehnte ist zu sagen, dass deren Ziele direkt oder indirekt das Selbstverständnis der Hochschulen ins Visier genommen haben. Dabei handelt es sich bei den Reformen sowohl um Reformen der Hochschulsteuerung (New Public Management) als auch um Veränderungen der Studienstruktur (gestufte Studiengänge) und der Aufgaben von Hochschulen (Durchlässigkeit, Hochschulöffnung) im Rahmen der Bologna-Reformen. Nach-

folgend stehen zunächst die Veränderungen der Hochschulsteuerung im Mittelpunkt, da sie eine wichtige Funktion im Umgang von Hochschulen mit Reformzielen wie der Öffnung für neue Zielgruppen haben.

Mit dem Aufkommen neuer Steuerungsleitbilder im Sinne des New Public Management in den 1990er-Jahren in Deutschland wurde versucht, die Hochschulen zu stärker wettbewerblich gesteuerten und zu aktiv „gemanagten Organisationen“ umzuformen (Pohlenz 2009; Bogumil et al. 2013; Schmoch und Schubert 2010). Gleichzeitig mit einer autonomen Mittelbewirtschaftung nach eigenen Zielen der Hochschulen und der stärkeren Rechenschaftspflicht der Hochschulen gegenüber der Öffentlichkeit wurde die Forderung nach Effizienzsteigerungen und Profilbildung von Hochschulen laut (Hüther und Krücken 2016). Diese Profilierung von Hochschulen bezieht sich sowohl auf Fächer als auch auf Zielgruppen (z. B. im Sinne der Hochschulöffnung) und auf ein besonderes, standortspezifisches Qualitätsverständnis von Lehre und Studium.

Mit der Forderung nach einer Ablösung der traditionellen kollegialen Selbststeuerung durch ein professionelle(re)s und auf Effizienzsteigerungen sowie die Erfüllung von Erwartungen seitens der Bildungspolitik ausgerichtetes Management ging unter anderem der Versuch einher, eine stärkere Verpflichtung von einzelnen Organisationsmitgliedern (Lehrenden) auf die von einer zentralen Hochschulleitung vorgegebenen Organisationsziele zu erreichen (Hüther 2010). Denn die Unterstützung der Organisationsmitglieder bei der Umsetzung von Zielen ist eine Voraussetzung, um tiefgreifende Veränderungen wie etwa den Bologna-Prozess oder die Öffnung von Hochschulen überhaupt umsetzen zu können. Zugleich steht ein solcher Steuerungsansatz im Widerspruch zum institutionellen Selbstverständnis von Hochschulen. Dieser beruht darauf, dass Anerkennung über wissenschaftliche Reputation vergeben wird. Diese Reputation ist an den Erfolg der Professor\_innen im wissenschaftlichen Kerngeschäft von Forschung und Lehre gebunden und wird durch die *scientific communities* verteilt, nicht aber durch die individuelle Beteiligung an den Bemühungen einer Hochschule und ihres Managements, bestimmte, ggf. politisch vorgegebene Ziele zu erreichen. Die Organisationstheorie stellt viele Metaphern zur Erklärung der Spezifika des Organisationstyps Hochschule zur Verfügung, mit deren Hilfe sich die beschriebenen Entwicklungen beobachten und interpretieren lassen. Darin werden Hochschulen z. B. als *garbage can* oder auch als *organisierte Anarchie* (Cohen et al. 1972), als *lose gekoppelte Systeme* (Weick 1976) oder als *Professions- bzw. Expert\_innenorganisation* (Kehm 2012) beschrieben. Kennzeichnend ist, dass der Organisationskern des Wissenschaftsbetriebs ein hohes Maß an Autonomie gegenüber den verschiedenen Leitungsebenen besitzt (Kühl 2011). Debatten um Reformprozesse wie den Bologna-Prozess, die Hochschulöffnung und Klagen über die Zumutungen steigender Bürokratisierung oder die intellektuelle Verflachung des Studiums unter den

Vorzeichen von Bologna (Kühl 2011, Schimank 2010) können im Kern nach Schimank (2015) als Widerstand gegen das Setzen von Standards für das Organisationshandeln interpretiert werden. Diese Standards oder Ziele werden oft als Angriff auf die Autonomieansprüche angesehen und halten nach Ansicht der Kritiker\_innen die Hochschullehrenden in erster Linie von der Erledigung ihrer eigentlichen Aufgaben ab. Aus diesem Widerspruch ist der Widerstand erklärlich, der sich gegen die Veränderung der Steuerungsmechanismen im Sinne des New Public Management, aber auch die häufig arbeitsaufwendigen Hochschulreformen insgesamt richtet, unabhängig von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit dieser politisch geforderten Veränderungen.

Hochschulen zeichnen sich gerade aufgrund der mit guten Gründen gewährten Autonomie dadurch aus, dass sie extern vorgegebene Reformvorgaben, die in Konflikt mit den internen Werten und Kulturen stehen, abwehren können. Dies geschieht im Sinne des *Neo-Institutionalismus* beispielsweise durch die Schaffung von Strukturen und Regelungen, die jedoch nicht oder nur teilweise in die Handlungen der Hochschulmitglieder eingehen (Hasse und Krücken 2013). Politisch gewünschte Veränderungen lassen sich daher nur realisieren, wenn die Ziele an sich und der Weg dorthin von den beteiligten (und zu beteiligenden) Akteur\_innen geteilt und in gemeinsamer Verantwortung getragen und gestaltet werden. Dazu ist es notwendig, zwischen den unterschiedlichen Interessen der Hochschulpolitik, der verschiedenen Hochschulleitungsebenen sowie der einzelnen Hochschullehrenden zu vermitteln. Diese Interessen können durchaus im Widerspruch zueinander stehen. Am Beispiel der Thematik der Öffnung von Hochschulen zeigt sich dies deutlich. Während die Hochschulpolitik das Ziel formuliert, die gesellschaftliche Beteiligung an Hochschulbildung zu erhöhen und mithin neuen Zielgruppen eine Zugangschance zu eröffnen, fragen sich viele Hochschullehrende, ob die Öffnung der Hochschulbildung für andere als den traditionellen Zugangsweg (Abitur) zu einer Absenkung der akademischen Qualität des Studiums oder zu einem höheren Arbeitsaufwand im Sinne besonderer Betreuungsbedarfe von Studierenden aus den neuen Zielgruppen führt (Alheit 2009; Müller et al. 2017). Ein Teil der Hochschullehrenden äußert Angst vor Qualitätsverlusten durch fehlende (schulische) Vorbildung oder durch die Anrechnung von außerhochschulischen, mithin nichtakademischen Leistungen. Darüber hinaus wird durch Berufstätigkeit und Elternschaft der nichttraditionellen Studierenden die Norm des Vollzeitstudiums als gefährdet eingeschätzt (Müller et al. 2017; Müller und Köhler 2014; Teichler und Wolter 2004). Ob sich darin die Befürchtung eines Niveauverlustes oder eines kulturellen Identitätsverlustes spiegelt oder die eher pragmatische Befürchtung, bei steigender Heterogenität der Studierenden mit zusätzlichen Betreuungsaufgaben und -aufwendungen belastet zu werden, die ihrerseits wiederum zulasten des Zeit-

budgets für die Forschung gehen, ist indes noch nicht beantwortet. Neben den kritischen Stimmen zur Hochschulöffnung gibt es jedoch auch viele Hochschullehrende, die darin Vorteile sehen. Diese gründen einerseits in der Einstellung, die Hochschulöffnung sei an sich politisch wünschenswert. Andererseits sehen Hochschullehrende Vorteile in der Lehre und Forschung durch die beruflichen und persönlichen Erfahrungen sowie die hohe Motivation, die die Studierenden mit beruflicher Qualifikation in das Studium einbringen (Müller et al. 2017). Die Veränderung der Studienstrukturen geschieht daher vor dem Hintergrund kontroverser und vielschichtiger Diskussionen. Um Veränderungen im Sinne der Hochschulöffnung in den Hochschulen mit ihren autonomen Hochschulmitgliedern umzusetzen, bedarf es angemessener Beteiligungsprozesse. Diese sollten die persönlichen Auswirkungen der Veränderungen auf die Hochschulmitglieder (z. B. Arbeitsaufwand) ebenso in den Blick nehmen wie die Auswirkungen auf die Studierenden (Hall und Hord 2014).

## 2.2 Reformtempo und Inkonsistenzen der Reformagenda Hochschulöffnung

Die Ziele in der Hochschulbildung der letzten zwei Jahrzehnte sind äußerst vielfältig, und die Hochschulöffnung ist erst seit einigen Jahren ein wichtiges Thema (siehe auch Beitrag von Rheinländer und Fischer sowie Balke und Stange in diesem Band). Betrachtet man zunächst allgemeine hochschulpolitische Ziele, so sind diese durchaus widersprüchlich (Hochschulen sollen zugleich Eliten- und Massenbildungssystem sein), und die Prioritäten verändern sich in mehreren ‚Konjunkturwellen‘. Angesichts der Komplexität vieler Ziele, etwa der Einführung von Bachelor und Masterstudiengängen oder der Kompetenzorientierung der Lehre, kann man zudem die für die Umsetzung eingeplante Zeitspanne als sehr kurz bezeichnen. Ursprünglich sollte der Bologna-Prozess, der mit der Bologna-Erklärung europäischer Bildungsminister 1999 begann, im Jahr 2010 abgeschlossen sein. Zu den formulierten Zielen (Mobilität zwischen den Hochschulsystemen der Signaturstaaten) kamen mit den zweijährigen Folgekonferenzen jeweils neue Reformziele für das Hochschulbildungssystem hinzu, die ihrerseits Reformanstrengungen der individuellen Hochschulen erforderten. Eines der jüngeren hochschulpolitischen Reformziele ist die gesellschaftliche Öffnung der Hochschulbildung für eine breitere Zielgruppe (*widening participation*). Diese wurde als soziale Dimension des Hochschulstudiums bei der Bologna-Folgekonferenz 2009 im sogenannten Leuven-Kommuniqué angestoßen. Eine breitere Bildungsbeteiligung als bildungspolitisches Ziel genießt aus verschiedenen Gründen in Deutschland eine hohe Aufmerksamkeit. Inkonsistenzen in den Zielsetzungen ergeben sich aus den unterschiedlichen Ansprüchen, die u. a. die Gesellschaft (soziale Gerechtigkeit,

Bildungsaufstieg) und der Arbeitsmarkt (Fachkräftemangel, Qualifizierung und Weiterbildung) an die Hochschulöffnung stellen.

Die Diskussion zur Hochschulöffnung im Rahmen von Hochschulentwicklungsprozessen wird vielfach eher auf der Basis von Alltagsvermutungen als auf der Basis belastbarer empirischer Erkenntnisse und theoretischer Überlegungen geführt. Dementsprechend will das vorliegende Buch Impulse für die Entwicklung zukünftiger Strategien in diesem Feld liefern und über bereits gemachte Erfahrungen mit der Durchführung von Projekten zur Öffnung der Hochschulen berichten. Dazu ist es nicht zuletzt entscheidend, begriffliche Klarheit über den zu verhandelnden Gegenstand zu schaffen. Definitionen zum thematischen Feld der Hochschulöffnung, beispielsweise zu der Frage, was unter nichttraditionellen Studierenden zu verstehen ist, wurden bereits an vielen anderen Stellen vorgeschlagen (Hanft et al. 2015; Wolter 2009; Wolter et al. 2016). Im vorliegenden Beitrag sollen sie entsprechend kurz zusammengefasst und neu kontextualisiert werden, um den Beiträgen des Bandes den Boden zu bereiten.

### **3 Begriffe und Konzepte: Nichttraditionelle Studierende und die Öffnung der Hochschulen**

Die Relevanz der Weiterentwicklung von Studiengängen für nichttraditionelle Studierende speist sich aus vielfältigen *gesellschaftlichen, ökonomischen und bildungspolitischen Perspektiven*. Die im letzten Jahrzehnt veränderte Gesetzgebung ermöglicht neuen Zielgruppen verstärkt den Zugang zum Hochschulstudium. Auch durch die im Bologna-Prozess angestoßene Teilung des grundständigen Studiums in zwei Phasen (Bachelor- und Masterstudium) entstehen ggf. zeitliche Lücken zwischen den einzelnen Qualifizierungsstufen. Durch diese Entwicklungen werden zugleich neue, individualisierte Bildungswege ermöglicht. So ist es mittlerweile möglich, mit einer beruflichen Vorbildung und entsprechendem Qualifikationsnachweis (Meisterabschluss), also ohne das Abitur, ein Hochschulstudium aufzunehmen. Beabsichtigt ist durch die Bologna-Reform ohnehin, dass Absolvent\_innen von Bachelorstudiengängen nach einer Phase der beruflichen Orientierung zu einem Masterstudium an die Hochschule zurückkehren und dass der Bachelor auf diese Weise als (erster) beruflich qualifizierender Studienabschluss die Akzeptanz der Studierenden und der Arbeitgeber\_innen findet. Inwiefern dieses Leitbild zur gängigen Praxis wird, bleibt indes noch abzuwarten. Denn in der Phase nach Einführung der „Bologna-Studiengänge“ richtete sich das Ziel der Studienplanung der meisten Studierenden auf den nahtlosen Übergang vom Bachelor zu einem meist konsekutiven Masterstudium (Alesi et al. 2010).

Erklärtes Ziel der Bologna-Reform ist ganz unabhängig davon, ältere Studierende mit von Berufs- bzw. Erwerbstätigkeit und Familie geprägten Lebenssituationen im Sinne des *lebenslangen Lernens* oder solche mit beruflicher Vorbildung an die Hochschulen zu bringen. Dieses Ziel wurde im Ergebnis der Bologna-Folgekonferenz 2009 von Leuven auf die hochschulpolitische Agenda gesetzt. Auf der Ebene der Umsetzung dieses Ziels der *sozialen Inklusion* konfrontiert die studentische Zielgruppe die Hochschulen mit neuen Anforderungen an die zeitliche, örtliche und didaktische Gestaltung des Studiums (Buß et al. 2015; Müller et al. 2015; Teichler und Wolter 2004; Thomas 2011). Auch wenn die Hochschulen sich verstärkt mit diesen Anforderungen und der Hochschulöffnung auseinandersetzen – beispielsweise verstärkt durch die Projektförderung im Rahmen des Qualitätspakts Lehre –, so scheinen die Studienstrukturen und Angebote in Studium und Lehre weiterhin primär an traditionellen Vollzeitstudierenden orientiert zu sein (Hanft 2015, S. 15).

### 3.1 Nichttraditionelle Studierende

Was genau zeichnet traditionelle und nicht-traditionelle Studierende aus? Das Bild des traditionellen Studierenden zeigt einen jungen, männlichen sowie körperlich und geistig voll belastbaren Studenten, der sich voll auf sein Vollzeitstudium konzentrieren kann. Welche Studierenden im Kontrast hierzu als nichttraditionelle Studierende gelten, differiert je nach Definition und Bildungssystem stark. In den USA beispielsweise werden sie oft als *mature-aged students*, also erwachsene Studierende, jenseits des für Sekundarschulabsolvent\_innen typischen Alters bezeichnet (Osborne et al. 2004; Tones et al. 2009). In der deutschen Debatte spielen neben dem Alter die Art der Hochschulzugangsberechtigung, der Migrations- und soziale Hintergrund, die nichtlineare Bildungsbiografie (hinsichtlich möglicher Brüche in der Folge der Teilnahme an akademischen und beruflichen oder auch informellen Lernprogrammen) sowie das vom Vollzeit- und Präsenzstudium abweichende Studienformat eine Rolle (Lübben et al. 2015, S. 30 ff.). Wolter (2011) schlägt fünf Kriterien vor, anhand derer nicht-traditionelle Studierende als solche beschrieben werden können:

1. die Wege an die Hochschule (zweiter oder dritter Bildungsweg / berufliche HZB)
2. die Bildungsbiografie, die sich durch Diskontinuitäten und Unterbrechungen zwischen dem Erwerb der HZB und dem Studienbeginn auszeichnet

3. die Studien- bzw. Lebenssituation in Form von Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiengängen aufgrund von familiären und beruflichen Verpflichtungen
4. das Alter (bei Studienbeginn i. d. R. über 25 Jahre)
5. die soziale Benachteiligung, die sich aus der geringen Repräsentation der eigenen Gruppe in der Hochschule herleitet (Wolter 2000, 2011).

Da Studierende als nicht-traditionell gelten, sobald sie eines dieser Merkmale erfüllen, sind sie an Fachhochschulen oder Hochschulen mit umfangreichem Fernstudienangebot häufig anzutreffen (Lübben et al. 2015, 40 ff.). Dies gilt auch für einige Studienfächer, wie z. B. die Soziale Arbeit. Die sogenannten nicht-traditionellen Studierenden sind damit im Fall bestimmter Hochschultypen und/oder Studiengänge schon lange Normalität.

### 3.2 Gründe für die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende

Die aktuellen Entwicklungen werden in unterschiedlichen Diskursen thematisiert, wobei zunächst die *gesellschaftliche Perspektive* nachgezeichnet wird. Im Kontext des politischen Leitbildes einer *widening participation* sollen Bildungsbenachteiligungen ausgeglichen werden (Keane 2012; Middendorff et al. 2013). Die Gründung von Fachhochschulen verfolgte in diesem Sinne schon ab 1968 das Ziel der Bildungsexpansion und brachte gleichzeitig neue Zugangswege mit sich (Alheit et al. 2008).

Vergleichsweise geringe Akademiker\_innenquoten<sup>1</sup> drängen das Bildungssystem und die Gesellschaft insgesamt zur Entwicklung von Strategien zur Erhöhung der Zahl von Hochschulabsolvent\_innen (Kerst und Dahm 2011). Ungeachtet einer Debatte zum ‚Akademisierungswahn‘ (bspw. Nida-Rümelin 2010; vgl. Stock 2014), in der die Verdrängung der Berufsbildung und der ungesteuerte Zugang zur Hochschulbildung beklagt werden, ist zu konstatieren, dass in einer komplexer werdenden Wissensgesellschaft (Stehr 1994) die Qualifikationsanforderungen an alle Gesellschaftsmitglieder steigen und sich im Bedarf an Reflexionsvermögen, Abstraktionsfähigkeit und anderen typisch akademischen Herangehensweisen an Wissensverarbeitung äußern (Kahlert 2010). Es besteht damit ein Bedarf an akademisch gebildeten Menschen.

---

<sup>1</sup> Die im OECD-Vergleich niedrigen Werte für Deutschland sind jedoch zumindest in Teilen auf das in Deutschland gut ausgebaute System der dualen Berufsbildung zurückzuführen und auf die Tatsache, dass viele Ausbildungsberufe in anderen Ländern Studiengängen auf Hochschulniveau entsprechen (bspw. Hebammenwesen; vgl. Deutsche Gesellschaft für Hebammenwissenschaft und Deutscher Hebammenverband (2017).



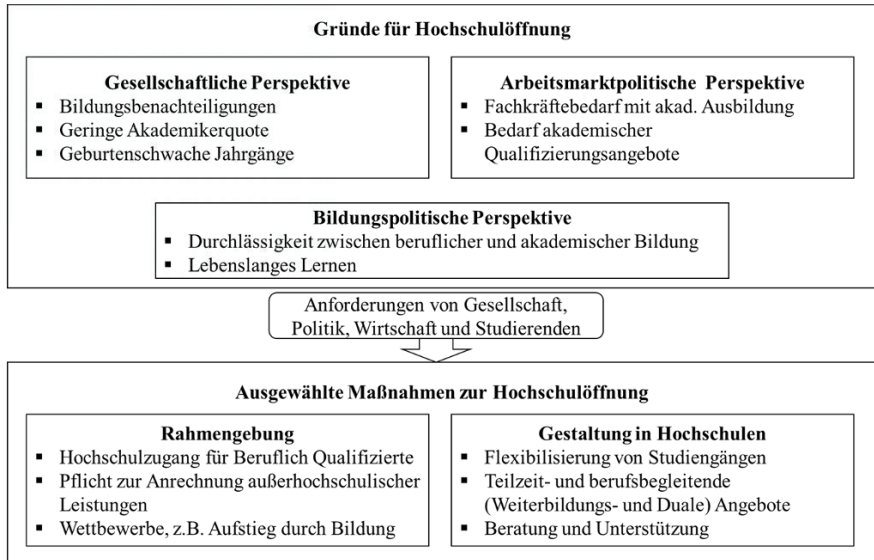
Durch die geburtenschwächeren Jahrgänge kommt es langfristig zu einem Absinken der Zahl junger Studienanfänger\_innen, die direkt nach dem Abitur an die Hochschulen kommen. Dieser demografische Wandel wirkt sich regional sehr unterschiedlich aus. So wird beispielsweise für Sachsen-Anhalt, das demografisch am stärksten herausgeforderte Bundesland (Friedrich und Pasternack 2013), ein Rückgang der Abiturient\_innenzahlen bis 2030 um bis zu 70 Prozent prognostiziert. Westdeutsche Regionen mit einer günstigeren demografischen Entwicklung werden zeitverzögert mit dem gleichen Problem konfrontiert sein. Durch Rückgang der Geburtenrate entsteht die Notwendigkeit für die Hochschulen, außerhalb des Kreises der traditionellen Kernklientel Begabungsreserven zu heben (Pasternack und Erdmenger 2013). Teile dieses Rückgangs können ggf. durch die gezielte Rekrutierung älterer Studierender mit beruflichen Hochschulzugangsberechtigungen ausgeglichen werden (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 2014). Hochschulpolitische Ziele der Hochschulöffnung und die Entwicklungsziele einzelner Hochschulen können insofern in Einklang stehen, als Hochschulen ihrerseits ein vitales Interesse daran haben, die sinkenden Zahlen von Studienberechtigten mit schulischer Hochschulreife (Abitur) zu kompensieren.

Aus einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive sprechen viele Gründe für eine Öffnung von Hochschulen und die Berücksichtigung der Bedarfe von älteren und/oder berufstätigen Studierenden in der Gestaltung von Studienstrukturen. Kern dieser Perspektive ist die Deckung einer ausreichenden Anzahl an Arbeitskräften mit der richtigen Qualifikation, was häufig unter dem Begriff des Fachkräftemangels oder den fehlenden Mitarbeitenden, insbesondere in den technischnaturwissenschaftlichen Fächern diskutiert wird. Welches sind die Hintergründe dieser Bedarfe? Zum einen erfordern die Entwicklungslinien der Wissensgesellschaft sowie der Arbeitswelt in immer höherem Maße und in einer steigenden Zahl von berufsfeldbezogenen Anwendungsbereichen die Nutzung wissenschaftlichen Wissens und den Einsatz wissenschaftlicher Arbeitsmethoden. Zum anderen wird gleichzeitig die Erwartung an die Wissenschaft geäußert, stärker die Praxisbezüge wissenschaftlichen Wissens zu schärfen und nutzbar zu machen. Es könnte entsprechend formuliert werden, dass die akademische Theorie mehr Praxis benötigt, während die berufliche Praxis einer stärkeren Theoriefundierung bedarf. Qualifikationserwartungen an Fachkräfte richten sich neben der wissenschaftlichen Theorie zunehmend auch an Kompetenzen wie Kreativität, Reflexivität und Kommunikationsfähigkeit (Schubarth und Speck 2014).

Die Abdeckung des festgestellten gesamtgesellschaftlichen Qualifizierungsbedarfs für eine immer komplexere Arbeitswelt ist auch für die Hochschulen von großer Bedeutung. Entsprechend wird es nötig, sich verstärkt um die Rekrutierung von nicht-traditionellen Studierenden zu bemühen (Remdisch und Müller-Eiselt 2011) und Studienstrukturen zu entwickeln und anzubieten, die deren spezifische

Anforderungen an die akademische Lernumgebung aufgreifen (Teilzeitstudiengänge, didaktische und curriculare Gestaltung von Theorie-Praxis-Verhältnissen etc.; vgl. Schubarth und Speck 2014). Gleichzeitig sind akademische Qualifizierungsangebote, ob in Form von Bachelor- und Masterabschlüssen oder kurzen Zertifikaten („Nano-Degrees“), für die betriebliche und wissenschaftliche Weiterbildung von Mitarbeiter\_innen in Unternehmen durchaus interessant und damit ein zukünftig stärker in den Blick zu nehmendes Betätigungsfeld für Hochschulen.

Die *Bildungspolitik* berücksichtigt schließlich die genannten Aspekte in der Formulierung von konkreten Zielen, bspw. zu Anerkennungsmöglichkeiten vor- und außerhochschulischer Leistungen. Die berufliche und die akademische Bildung sind traditionell stark voneinander getrennt. In Deutschland ist das Berechtigungswesen stark ausgeprägt, sodass lange Zeit beispielsweise nur schulische Abschlüsse zum Hochschulzugang berechtigten. Entschieden sich junge Menschen nach der Mittleren Reife für eine Berufsausbildung, war ihnen kein (direkter) Zugang zur Hochschule mehr möglich (Schwabe-Ruck 2011). Die beiden Bildungswege der beruflichen und akademischen Bildung durchlässiger zu gestalten ist ein wichtiges bildungspolitisches Ziel der letzten Jahre. Im gewissen Sinne steht auch das Leitbild des lebenslangen Lernens in diesem Kontext. Denn durch die kurze Halbwertszeit des Wissens und die steigende Komplexität von Prozessabläufen in den verschiedensten beruflichen und wissenschaftlichen Anwendungsfeldern ist es heute nicht (mehr) möglich, ein einmalig am Beginn einer Bildungskarriere absolviertes Studium oder eine Berufsausbildung als letzte größere Weiterbildungsmaßnahme zu begreifen, mit deren Hilfe ein ganzes Berufsleben lang handlungskompetent und professionell gearbeitet werden kann. Während des Erwerbslebens ist es vielmehr notwendig, sich regelmäßig weiterzubilden. In formalisierter Art und Weise sind hierfür Weiterbildungsstudiengänge oder kürzere Zertifikatsprogramme durch verschiedene Hochschulen geschaffen worden (Hanft und Knust 2007; Müller und Otto 2013; Schaumann 2014).



*Abbildung 1:* Diskurse und Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen.  
Eigene Darstellung.

Die genannten Gründe führen zu Gestaltungsanforderungen an die Hochschulen. Die Politik setzt Rahmenbedingungen, z. B. durch neue Gesetzgebung zur Durchführung von Teilzeit- oder Weiterbildungsstudiengängen. Die Gesellschaft formuliert Qualifikationserwartungen an die Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Die Wirtschaft oder öffentliche und Non-Profit-Organisationen haben – zumindest bei einigen Weiterbildungsangeboten – Anforderungen an die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Studiengängen. Die Studierenden möchten schließlich inhaltlich und didaktisch zu ihren Bedürfnissen passende Lehrangebote wahrnehmen können und gleichzeitig in Studienstrukturen studieren, die zu ihrer Lebenssituation passen. Aus diesen Anforderungen werden Gesetze und Anreizsysteme abgeleitet. Als wichtiges Element der Hochschulöffnung ist dabei beispielsweise der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte zu nennen, der im Jahr 2010 von der Kultusministerkonferenz geregelt wurde (KMK 2012). Um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern und um einer Kompetenz- und Lernzielorientierung zugunsten der vorherrschenden Orientierung auf formale Bildungszertifikate zum Durchbruch zu verhelfen, sind die Hochschulen mittlerweile zur Anrechnung bzw. Anerkennung außerhochschulischer Leistungen verpflichtet. Um diese stringent durchführen zu können,

ist die Vergleichbarkeit und Transparentmachung von Kompetenzen notwendig. Eine Orientierung der Gestaltung von Lernprozessen anhand von Lernergebnissen und Kompetenzen Studierender wird von der Hochschuldidaktik seit Langem gefordert (Weil et al. 2011; Dany et al. 2008; Huber 2009). Die anstehende Neuorientierung auf Kompetenzen und die entsprechenden Anerkennungsmechanismen beziehen sich sowohl auf äquivalente Abschlüsse aus dem Berufsbildungssystem als auch auf informell oder non-formell erworbene Leistungen (Hanft et al. 2008). Schließlich setzen die Regierungen Anreize in Form von Wettbewerben, hier sei insbesondere der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* genannt (siehe Kapitel 3).

Dies sind nur einige der wichtigsten Rahmensetzungen der letzten Jahre, die einen großen Einfluss auf die Gestaltung von Studiengängen für nicht-traditionelle Studierende haben. Die Reaktionen der Hochschulen auf diese Anforderungen können zum Teil als Exekution gesetzter Regelungen interpretiert werden, mithin als das Schaffen von Legitimation für das eigene Handeln (Hasse und Krücken 2013; Weick 1976). Darüber hinaus ist jedoch davon auszugehen, dass sie sich strategisch auf die Verarbeitung neuer Herausforderungen in Form einer sich verändernden Studierendenschaft vorbereiten und die langfristig vermutlich rückläufige Zahl Studierender (insbesondere mit allgemeiner Hochschulreife als Zugangsberechtigung) als Zukunftsaufgabe annehmen.

### 3.3 Diversitätsverständnis von Hochschulen

In diesem Kontext sind drei Strategien zu beobachten, die auf jeweils unterschiedliche Idealvorstellungen von Studierenden ausgerichtet sind. In solchen Überlegungen stellen eine Homogenitätsvorstellung und eine Heterogenitätsvorstellung die beiden Pole einer Skala dar. Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf den Diversity-Management-Ansätzen von Schulz (2009) nach Thomas und Ely (1996) und Sepehri (2002), welche für Wirtschaftsorganisationen entwickelt wurden. Der Homogenitätsvorstellung entspricht die traditionelle Studierendenschaft, in der Studierende mit ähnlichen Bedarfen und Voraussetzungen an die Hochschulen kommen und zugleich den Lehrenden soziokulturell vergleichsweise nahestehen, also beispielsweise durch ebenfalls akademisch sozialisierte Eltern bereits in den kulturellen Codes und sozialen Umgangsformen der akademischen Lebenswelt unterwiesen sind. Demgegenüber entspricht die Heterogenitätsvorstellung der Annahme, dass die Lebenssituationen, Voraussetzungen und Bedarfe der Studierenden divers sind und die Hochschule dies wertschätzend berücksichtigt, weil sich aus der Diversität der Lebenserfahrungen Nutzen für die akademischen Lernprozesse ziehen lässt und weil die Ermöglichung eines sozial breit gestreuten Zugangs zur Bildung dem Bildungsauftrag von Hochschulen entspricht.

Die auf diese Leitbilder bezogenen Strategien und Aktivitäten stellen sich entsprechend unterschiedlich dar: Eine an der Homogenitätsvorstellung orientierte Strategie zur Bewältigung von Heterogenität ist es, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden möglichst anzugleichen und auf eine vorab definierte Mindestvorstellung von Befähigung (bspw. im Fach Mathematik) auszurichten. Daher führen Hochschulen Vor- und Brückenkurse sowie Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen ein, die die Angleichung des Kenntnisstands und das „Ankommen“ in der akademischen Welt ermöglichen sollen (Bausch et al. 2014). Viele der im Qualitätspakt Lehre durchgeführten Projekte lassen sich auf diese Weise beschreiben (siehe auch den Beitrag von Mergner und Bosse in diesem Buch).<sup>2</sup> Die Struktur der Studiengänge sowie die Lehre bleiben jedoch überwiegend unverändert. Eine auf die Heterogenitätsvorstellung bezogene Strategie fokussiert die Studierbarkeit der grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge für eine diverse Studierendenschaft. In dieser Strategie streben Hochschulen an, die bestehenden Studiengänge so zu flexibilisieren, dass sie in unterschiedlichen Studiengeschwindigkeiten und mit unterschiedlichen Voraussetzungen studierbar sind. Maßnahmen in diesem Kontext reichen von einer Flexibilisierung durch virtuelle Lehre, diversitätsgerechter Didaktik und hohe zeitliche bzw. inhaltliche Wahlmöglichkeiten bis hin zu Teilzeitvarianten der Vollzeitstudiengänge. Im Gegensatz zu der Implementierung neuer Weiterbildungs- oder Sonderstudiengänge sind hierfür keine oder geringe zusätzliche Deputatsressourcen notwendig (Burck und Grendel 2011; Buß et al. 2015; Krempkow und Bischof 2010; Kuhlee et al. 2009; Middendorff et al. 2013). Zwischen diesen beiden Polen lässt sich eine dritte Strategie verorten, die insbesondere im Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* gefördert wird. Hier steht die Konzeption von Weiterbildungs- oder Sonderstudiengängen im Mittelpunkt, die die strukturellen Bedarfe und Voraussetzungen bestimmter Zielgruppen berücksichtigen. Häufig müssen diese Studiengänge aufgrund des Weiterbildungscharakters von den Studierenden finanziell selbst getragen werden.

#### 4 Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Die oben skizzierten Ziele der Hochschulöffnung werden seit 2010 durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ unterstützt (Bund-Länder-Vereinbarung 2010). Fast alle der in diesem Band veröffent-

---

<sup>2</sup> Die Projektaktivitäten und die zugrunde liegenden Wirkungsannahmen lassen sich in einer Programmdateibank einsehen: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> (letzter Zugriff am 23.06.2017).

lichten Artikel stellen Forschungsergebnisse aus den Forschungs- und Entwicklungsprojekten des Wettbewerbs dar. In der Präambel finden sich folgende übergeordneten Ziele des Wettbewerbs:

- Fachkräfteangebot dauerhaft fördern und sichern
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung
- neues Wissen schneller in die Praxis integrieren
- Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium (Bund-Länder-Vereinbarung 2010, S. 1; Bundesregierung 2014, S. 2).

In den oben formulierten Zielen finden sich vor allem arbeitsmarktpolitische und bildungspolitische Perspektiven (siehe Kapitel 2). Die Reduktion der Bildungsbenachteiligung als gesellschaftspolitisches Ziel ist kein expliziter Gegenstand des Wettbewerbs, obwohl die daraus resultierenden Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit einen Beitrag leisten. Um die obigen Ziele zu erreichen,

„sollen in einem wettbewerblichen Gesamtverfahren auf der Grundlage innovativer, nachfrageorientierter sowie nachhaltig angelegter Gesamtkonzepte der Hochschulen zusätzliche Mittel als Anschubfinanzierung zur Verfügung gestellt werden, die auf den Auf- und Ausbau von Studiengängen, Studienmodulen und Zertifikatsangeboten im Rahmen des lebenslangen Lernens zielen“ (Bund-Länder-Vereinbarung, 2010).

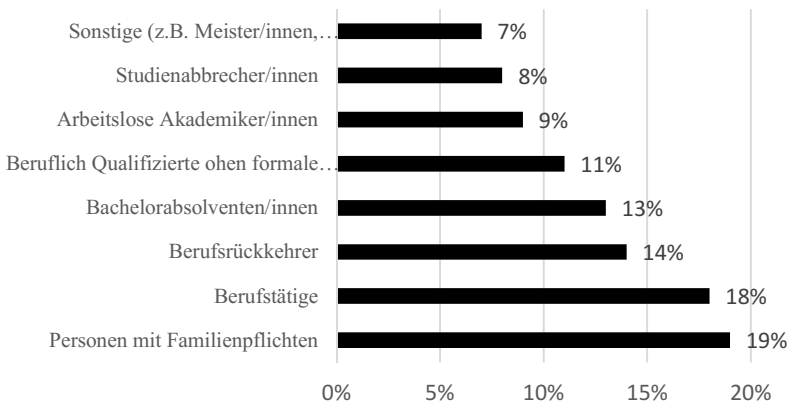
Das Wettbewerbsverfahren findet in zwei Runden statt, die 2011 und 2014 starteten. In der ersten Wettbewerbsrunde werden 26 Projekte (BMBF 2012, S. 15) und in der zweiten Wettbewerbsrunde 47 Projekte (BMBF 2014, S. 14) gefördert. Dabei handelt es sich überwiegend um Weiterbildungsstudiengänge, deren Thema entweder bei Antragstellung schon feststand oder im Rahmen von Bedarfsanalysen in der Forschungsphase festgelegt wurde. Da viele Landeshochschulgesetzte die Weiterbildung auf Master-Niveau ansiedeln, schließen die meisten Weiterbildungsstudiengänge mit dem Master ab. Einige Bundesländer ermöglichen auch Weiterbildung auf Bachelorniveau. Neben diesen Abschlüssen halten immer häufiger Zertifikate Einzug in die Hochschullandschaft, da sie kürzere und inhaltlich fokussierte Weiterbildungsmöglichkeiten bieten.

In der Ausgestaltung der Studienangebote spielt neben der Anrechnung außerhochschulischer Leistungen besonders der Lernort eine wichtige Rolle. Etwa die Hälfte aller Studienangebote (54 Prozent) wird im Blended-Learning-Format und somit in einer Mischung aus Präsenzlehre und virtueller Lehre durchgeführt. Weitere 34 Prozent werden nur in Präsenz und 10 Prozent nur als Fernstudium

angeboten (BMBF 2014, S. 18). Einige wenige Hochschulen befassen sich anstatt mit der Entwicklung von kostenpflichtigen Weiterbildungsstudiengängen mit der Weiterentwicklung der grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge, um diese für nicht-traditionelle Studierende passender zu gestalten (z. B. Projekt *konstruktiv* der Universität Bremen (BMBF 2014, S. 74), *Offenes Studienmodell* der Hochschule Ludwigshafen am Rhein (BMBF 2014, S. 60)).

Die Anschubfinanzierung für die Jahre 2011 bis 2020 beträgt insgesamt 250 Millionen Euro (Deutscher Bundestag 2015, S. 27). Nach Auslaufen der Anschubfinanzierung sind die Vorhaben auf die Weiterfinanzierung durch die Länder oder auf eigene Einnahmen durch kostenpflichtige Angebote angewiesen. In welcher Form die Projekte nach Ablauf der Anschubfinanzierung fortgeführt werden können, muss sich daher noch zeigen.

Der Begriff *Offene Hochschule* bezieht sich im Wettbewerb auf das Ziel der Öffnung von Hochschulen für neue, nicht-traditionelle Zielgruppen. Zu den Zielgruppen zählen Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer\_innen, Studienabbrecher\_innen, arbeitslose Akademiker\_innen und beruflich Qualifizierte (Bundesregierung 2014, S. 2 und Bund-Länder-Vereinbarung 2010). Schaut man sich die Projekte nach Zielgruppen an, erkennt man, dass sich jeweils knapp ein Fünftel der Projekte an Personen mit Familienpflichten und Berufstätige richtet (vgl. Abbildung 2). Hier manifestiert sich, dass die nicht traditionellen Studierenden immer wichtiger für die Hochschulen werden (vgl. BMBF 2014, S. 20).



**Abbildung 2:** Zielgruppen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“. 919 Mehrfachnennungen von 65 Zuwendungsempfängern, basierend auf Selbsteinschätzung. Quelle: BMBF 2014, S. 20. Eigene Darstellung.

Die Beiträge in diesem Sammelband beziehen sich, da sie i. d. R. im Kontext eines der Projekte des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden, auf eine oder mehrere genannte Zielgruppen. Der Band fokussiert die Weiterentwicklung von grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen, nutzt hierfür aber auch Erkenntnisse aus Weiterbildungsstudiengängen. Wenn die Projekte sich entsprechend auf Weiterbildungsprogramme beziehen und entsprechende Daten nutzen, so transferieren die Autorinnen und Autoren die Ergebnisse i. d. R. auf den grundständigen und konsekutiven Studienbereich.

## 5 Zusammenfassung

Diese Einführung zeigt zunächst, dass eine erfolgreiche Umsetzung von Reformen und Hochschulen nur unter *Berücksichtigung ihrer besonderen Funktions- und Organisationsweise* geschehen kann. Dabei sind die Hochschullehrenden und weitere Mitglieder der Hochschule unbedingt zu beteiligen. Die Beteiligung sollte sich auch auf die Konkretisierung von hochschulpolitischen Zielen der Hochschulöffnung beziehen. Denn diese Ziele reichen von *gesellschaftspolitischen Zielen* wie der Herstellung von Chancengleichheit bis hin zu *arbeitsmarktpolitischen Aspekten* wie der Reduktion des Fachkräftemangels. Sie finden ihren Niederschlag in *hochschulpolitischen Zielen* wie der Durchlässigkeit des Bildungssystems und dem lebenslangen Lernen. Für Hochschulen können weitere (standortspezifische) Ziele hinzukommen, da beispielsweise die Hochschulöffnung in Zeiten schrumpfender Abiturjahrgänge Zugang zu neuen Studierendengruppen bietet. Die durch die Hochschulen entwickelten Maßnahmen zur Zielerreichung unterliegen unterschiedlichen *Diversitätsverständnissen*, welche sich zwischen den Polen des Ideals der Homogenität oder Heterogenität bewegen. Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“, welcher die Grundlage vieler der in diesem Band vorliegenden Forschungsergebnisse bildet, fördert als Maßnahme zur Hochschulöffnung besonders häufig die Entwicklung von neuen Studiengängen für die Studierendengruppen der Berufstätigen und Studierenden mit Familienpflichten.

## Literatur

- Alesi, B., Schomburg, H. & Teichler, U. (2010). Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse in Deutschland: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen. In: Studien zum deutschen Innovationssystem 10.
- Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. Hessische Blätter für Volksbildung 59 (3), 215–226.



- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), 577–606.
- Bausch, I., Biehler, R., Bruder, R., Fischer, P. R., Hochmuth, R., Koepf, W., Schreiber, S. & Wassong, T. (2014). *Mathematische Vor- und Brückenkurse. Konzepte, Probleme und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Bogumil, J., Burgi, M., Heinze, Rolf, G., Gerber, S., Gräf, I.-D., Jochheim, L., Schickentanz, M. & Wannöffel, M. (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungssysteme*. Berlin: Edition Sigma.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation, Bonn, Berlin. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/dokumente/dokumentation-auftaktveranstaltung>. Zugegriffen 25.06.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014). *Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation, Berlin, 2014. [http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/dokumente/copy\\_of\\_BMBF\\_20150129\\_Offene\\_Hochschulen\\_Tagungsdokumentation\\_barrierefrei.pdf](http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/service/dokumente/copy_of_BMBF_20150129_Offene_Hochschulen_Tagungsdokumentation_barrierefrei.pdf). Zugegriffen 25.06.2017.
- Bundesregierung (2014). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Nicole Gohlke, Diana Golze, Dr. Rosemarie Hein, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 18/2310, Bundestagsdrucksache 18/2412*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/024/1802412.pdf>. Zugegriffen 25.06.2017.
- Bund-Länder-Vereinbarung (2010): *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen*. Bundesanzeiger Nr. 107 vom 21. Juli 2010. [http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg\\_durch\\_Bildung-offene\\_Hochschulen-2010.pdf](http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf). Zugegriffen 04.07.2017.
- Burck, K. & Grendel, T. (2011). *Studierbarkeit – ein institutionelles Arrangement?* *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (1), 99–105.
- Buß, I., Müller, R. & Husemann, B. (2015). *Kriterien struktureller Studierbarkeit für berufstätige Studierende und Studierende mit Kind*. Arbeitspapier der Hochschule Ludwigshafen (Nr. 2). Ludwigshafen: Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. *Administrative Science Quarterly* 17 (1), 1–25.
- Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.) (2008). *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deutsche Gesellschaft für Hebammenwissenschaft & Deutscher Hebammenverband. (2017). *Eckpunktepapier zur Reform des Hebammenberufes, Münster/ Karlsruhe*. Zugegriffen 16.05.2017.
- Deutscher Bundestag (2015). *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsoffensive für Deutschland. Bericht zur Umsetzung, Deutscher Bundestag Ausschuss f. Bildung, Forschung u. Technikfolgenabschätzung, Ausschussdrucksache 18(18)93 vom 23.04.2015*. [https://www.bundestag.de/blob/374888/773fcc89e8815c762f967d188b373c58/vorlage\\_umsetzung-qualifizierungs-init--data.pdf](https://www.bundestag.de/blob/374888/773fcc89e8815c762f967d188b373c58/vorlage_umsetzung-qualifizierungs-init--data.pdf). Zugegriffen 25.06.2017.
- Friedrich, K. & Pasternack, P. (2013). *Sachsen-Anhalt als ‚Hot Spot‘ der demographischen Entwicklung in Deutschland*. In K. Friedrich & P. Pasternack (Hrsg.), *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel“ beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (15–22)*. Halle/Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2014). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes (4. Aufl.)*. Boston: Pearson.

- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (13–28). Münster, New York: Waxmann.
- Hanft, A. & Knust, M. (2007). Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. [http://www.bmbf.de/pubRD/internet\\_vergleichsstudie\\_struktur\\_und\\_organisation\\_hochschulweiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/internet_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf). Zugegriffen am 26.08.2017.
- Hanft, A., Knust, M., Müskens, W. & Gierke, W. B. (2008). Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung auf organisationaler und ökonomischer Perspektive. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis* (4), 297–312.
- Hanft, A., Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015). Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, New York: Waxmann.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2013). Neo-institutionalistische Theorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Theorien* (Handbuch, S. 237–251). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen möglich und nötig ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Hüther, O. (2010). Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen (Organization & Public Management). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, H. (2010). Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In A. Engelhardt, und L. Kajetzke (Hrsg.), *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme* (141–157). Bielefeld.
- Keane, E. (2012). Differential prioritising. Orientations to higher education and widening participation. *International Journal of Educational Research* 53, 150–159.
- Kehm, B. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur „Organisation Hochschule“. In U. Wilkesmann, und C. J. Schmid (Hrsg.): *Hochschulen als Organisation* (S. 17–26). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2002/2002\\_06\\_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf). Zugegriffen 04.07.2017.
- Krempkow, R. & Bischof, L. (2010). Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren*. (S. 123–137). Bielefeld.
- Kuhlee, D., van Buer, J., Klinke, S. (2009). Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. *Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen* (1).
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lübben, S., Müskens, W. & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (S. 29–51). Münster, New York: Waxmann.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut der Hochschulforschung. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

- Müller, R. & Otto, C. (2013). Zur Weiterbildung an die Hochschule? Barrieren für die Aufnahme eines weiterbildenden Studiums. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 20 (4), 41–44.
- Müller, R. & Köhler, K. (2014). Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse. *Hochschule und Weiterbildung* (1), 15–19.
- Müller, R., Husemann, B. & Buß, I. (2015). Studienbezogene Charakteristika und Bedarfe von Studierenden mit Kind und berufstätigen Studierenden (Arbeitspapiere). Ludwigshafen: Hochschule Ludwigshafen am Rhein.
- Müller, R., Buß, I. & Husemann, B. (2017). Perspektiven zur Hochschulöffnung unter Einbezug der "Betroffenheit" der Mitarbeitenden. In A. Mai (Hrsg.), *Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen?* (209–226). Hamburg: tredition.
- Nida-Rümelin, J. (2010). Der nächste Bildungsnotstand. In: *Süddeutsche Zeitung*, Online-Ausgabe, 17.05.2010, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/hochschulen-der-naechste-bildungsnotstand-1.263850>. Zugegriffen 01.07.2017.
- Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education* 48, 291–315.
- Pasternack, P. & Erdmenger, E. (2013). Hochschulen für eine Wissensregion Sachsen-Anhalt. In: K. Friedrich & P. Pasternack, (Hrsg.): *Demographischer Wandel als Querschnittsaufgabe. Fallstudien der Expertenplattform „Demographischer Wandel“ beim Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt* (15–22). Halle/Saale: Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Pohlenz, P. (2009). Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Remdisch, S. & Müller-Eiselt, R. (2011). Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule. *Das Hochschulwesen* 59 (2), 2–6.
- Schaumann, P. (2014). Das Weiterbildungs- und Studieninteresse von beruflich Qualifizierten. Eine Studie der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen (Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen, Hrsg.), Hannover.
- Schimank, U. (2010). Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort? In *Hochschul-Informationssystem* (Hrsg.), *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung* (44–61). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schimank, U. (2015). Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Hochschulen. In S. von Groddeck, & S. M. Wilz, (Hrsg.), *Formalität und Informalität in Organisationen* (277–298). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmoch, U. & Schubert, T. (2010). Strategic steering of research by new public management in German universities. A looming state–science conflict? *Research Evaluation* 19 (3), 209–216.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. *Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz*. URL: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability-Praxisbe-zuege.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbe-zuege.pdf). Zugegriffen 01.07.2017.
- Schulz, A. (2009). *Strategisches Diversitätsmanagement. Unternehmensführung im Zeitalter der kulturellen Vielfalt*. Wiesbaden: Gabler.
- Schwabe-Ruck, E. (2011). Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene: Bildungshistorische Thesen zu berufsbezogenen Wegen an die Hochschule. *Das Hochschulwesen* 59 (1), 15–18.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister (2014). *Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014 – 2025. Erläuterung der Datenbasis und des Berechnungsverfahrens*. Berlin: KMK.
- Sepehri, P. (2002). *Diversity und Managing Diversity in internationalen Organisationen. Wahrnehmungen zum Verständnis und ökonomischer Relevanz*. München, Mehring: Rainer Hampp Verlag.

- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stock, M. (2014). Überakademisierung. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. *die hochschule* 2/2014, 22–37.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule* (2), 64–80.
- Thomas, L. (2011). Chapter 8 Enabling Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body: Necessary Conditions and Facilitating Factors. In L. Thomas & M. Tight (Hrsg.), *Institutional transformation to engage a diverse student body (International Perspectives on Higher Education Research, v. 6, 1st ed., Bd. 6, S. 279–291)*. Bingley, U.K.: Emerald.
- Thomas, D. A. & Ely, J. R. (1996). Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In *Harvard Business Review* (79–90).
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R. & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education* 58 (4), 505–529.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (1), 1–19.
- Weil, M., Schiefner, M., Eugster, B. & Futter, K. (Hrsg.). (2011). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Wolter, A. (2000). Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In H. G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on change* (48–66). London: Routledge.
- Wolter, A. (2009). Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und Internationale Perspektiven. In M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (27–40). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 33 (4), 8–34.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann

**Teil I:**  
**Hochschulpolitische und gesellschaftliche Aspekte**

# **Aufstieg durch Bildung: Teilhabe oder soziale Selektivität?**

*Johannes Balke und Christiane Stange*

Hochschulische Weiterbildung stellt innerhalb der vielfältigen Weiterbildungsangebote ein besonderes Segment dar, das i. d. R. der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung zuzurechnen sein dürfte und durch Ausbildungsort und ein spezifisches Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug gekennzeichnet ist (vgl. Teichler 2009, S. 32 f.). Durch hochschulische Weiterbildung soll Teilnehmenden die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs gegeben und die Volkswirtschaft in ihrer Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden. Dies sind sicherlich voraussetzungsvolle und in ihrer Zielsetzung nicht deckungsgleiche Vorhaben. In diesem Beitrag werden die mit hochschulischer Weiterbildung verbundenen Perspektiven sozialer Teilhabe im gesellschaftlichen Kontext diskutiert. Dabei soll der Hintergrund ausgeleuchtet werden, vor dem Hochschulen sich bewegen und Zielstellungen für ihre Programme entwerfen, die Weiterbildung anbieten. Die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Hintergrund ergänzt notwendige Bemühungen, berufsbegleitendes Studieren zu erleichtern, Barrieren abzubauen und soll zu offenen Hochschulen beitragen. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit in Hochschulen soziale Teilhabe durch Weiterbildungsprozesse befördert werden kann.

Um diese Frage zu beantworten wird zunächst auf die historische Diskussion der mit Bildung verbundenen Aufstiegsperspektiven, auf soziale Selektivität der Bildung und Weiterbildung und auf Ergebnisse der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte eingegangen: Wo fanden und finden Aufstiegsprozesse statt, wer profitiert, wer eher nicht? Darauf folgend werden im politischen Diskurs formulierte Leitbilder lebenslangen Lernens auf Tragfähigkeit und Konsequenzen hin diskutiert. Die Kritik an ökonomischer Engführung dieser Leitbilder führt zu Vorschlägen, wie man sich der Problematik sozialer Selektivität und den Interessen potenzieller Teilnehmender annähern könnte.