

Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und
Sozialisation

Ausgabe: 30. Jg., 1/2010

Titel: Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische
Anforderungen und internationale Praxis

Autoren: Hanft, A., Knust, M.

Seite: 43-59.

Anke Hanft, Michaela Knust

Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis

Integration of the vocational and the higher education system to realize lifelong learning: Higher education policy and practical experiences

Der hochschulpolitischen Forderung, sich stärker an den Prinzipien des lebenslangen Lernens auszurichten, wird in den gegenwärtigen Studienstrukturreformen nur unzureichend entsprochen. Hochschulen orientieren sich bei der Planung und Organisation ihrer Studienstrukturen bislang am Bild des traditionellen Studierenden, der ein Vollzeitstudium im Anschluss an die Schulausbildung absolviert und erst dann in den Arbeitsmarkt eintritt. Müssen deutsche Hochschulen ihre Angebotsstruktur stärker zielgruppenbezogen ausrichten, indem sie sich auch den Anforderungen erwachsener und berufstätiger Lerner stellen? Nachfolgend werden zunächst die veränderten bildungspolitischen Anforderungen dargestellt, bevor vor dem Hintergrund internationaler Beispiele die Studiensituation für berufserfahrene und berufstätige Studierende an deutschen Hochschulen dargelegt wird. Auf dieser Grundlage werden Handlungsempfehlungen für eine Reorganisation der Studienorganisation abgeleitet, die auf eine stärkere Integration von Aus- und Weiterbildung abzielen und berufserfahrenen und berufstätigen Studierenden besser gerecht werden.
Schlüsselwörter: Lebenslanges Lernen, Anrechnung von Kompetenzen, Studienstrukturen, berufstätige Studierende, Vollzeitstudierende

The actual structures in the German Higher Education System reflect the political intentions of lifelong learning insufficiently. Universities usually plan and organise their programmes for “traditional” students, who enter the university directly after high school to start a full-time Bachelor-Programme and to go ahead with a full-time Master-Programme. Those “traditional” students enter the job market only after graduation. The questions now are, if the number of “non-traditional” students is indeed bigger than estimated, and if German universities therefore have to adjust their programmes to the needs of adult learners, who enter the job market before or during the course of study. Following we explain the actual political discussions regarding this issue, before we describe how other countries deal with adults considered as “non-traditional” learners (e.g. employed students). The article ends with recommendations how to re-organise Bachelor- and Master-Programmes to consider the needs of those students and to better integrate the academic and the vocational (continuing) education system.

Keywords: Lifelong learning, prior learning, prior experience, non-traditional (e.g. employed) students, full-time programmes, part-time programmes

1. Bildungspolitische Entwicklungen

Der Bolognaprozess verlangt von Hochschulen, sich stärker an den Prinzipien des lebenslangen Lernens auszurichten. Dies bedeutet, Studium und Berufs-

tätigkeit stärker zu verzahnen, beispielsweise durch die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen. Diese hochschulpolitische Forderung dürfte auf eine positive Resonanz bei der wachsenden Anzahl berufserfahrener und erwerbstätiger Studierender stoßen. Werden aber die gegenwärtigen Studienstrukturreformen diesen Anforderungen gerecht? Hochschulen orientieren sich bei der Planung und Organisation ihrer Studienstrukturen bislang am Bild des traditionellen Studierenden, der ein Vollzeitstudium im Anschluss an die Schulausbildung absolviert und erst dann in den Arbeitsmarkt eintritt. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob deutsche Hochschulen ihre Angebotsstruktur stärker zielgruppenbezogen ausrichten müssen, indem sie sich auch den Anforderungen erwachsener und berufstätiger Lerner stellen? Werden die Studienstrukturen den sich zunehmend weiter ausdifferenzierenden Bildungsbiographien noch gerecht? Und wie haben sich andere Länder auf verändertes Studierverhalten und neue Zielgruppen eingestellt?

Neben der Einführung gestufter Studienstrukturen verlangt der Bologna-Prozess von Hochschulen auch, sich stärker als lifelong learning Institutionen auszurichten. So steht im Prager Kommuniqué, dass das lebensbegleitende Lernen „ein wichtiges Element des europäischen Hochschulraums [ist]. In einem zukünftigen Europa, das sich auf eine wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft stützt, sind Strategien für das lebensbegleitende Lernen notwendig, um den Herausforderungen des Wettbewerbs und der Nutzung neuer Technologien gerecht zu werden und um die soziale Kohäsion, Chancengleichheit und Lebensqualität zu verbessern“ (Europäische HochschulministerInnen, 2001, S. 7). Auf der Berliner Folgekonferenz wurde hervorgehoben, dass die Anerkennung von „prior learning“ (APL) und „prior experience“ (APEL) zunehmend wichtiger wird und ein integraler Bestandteil der Hochschulbildung sei. Im Abschlusskommuniqué heißt es, dass Hochschulen eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zukommt, sich die nationalen Hochschulpolitiken und -institutionen dieser Aufgabe zu stellen haben und dies die Anerkennung von „prior learning“ ebenso einschließt wie das weite Spektrum flexibler Lern- und Bildungswege, -möglichkeiten und -techniken, das gleichsam „abschichtend“ zu berücksichtigen sei mit dem Ziel „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the lifelong learning paths into and within higher education.“¹

Die Bundesregierung trägt diesen Forderungen in ihrer Qualifizierungsinitiative Rechnung und will jedem die „Chance zum Aufstieg durch Bildung“ ermöglichen (BMBF, 2008). Der Übergang von beruflicher Bildung bzw. Weiterbildung in die Hochschulen soll verbessert werden. Die Anzahl der beruflich qualifizierten Studienanfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung soll deutlich erhöht werden. Und mit einem Programm soll die Entwicklung von praxisnahen und berufs- und ausbildungsbegleitenden Studiengängen gefördert sowie die Integration von Berufstätigen und beruflich Qualifizierten in die Hochschulbildung erhöht werden. Die Länder wollen darauf hinwirken, dass ihre Hochschulen spezielle Angebote in Form berufsbegleitender Studien- und

1 „Realising the European Higher Education Area.“ Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. URL: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communiquel.pdf>.

Weiterbildungsangebote sowie „offene Hochschulen“ einrichten (BMBF, 2008, S. 11). Mit dem KMK-Beschluss vom 5. März 2009 (Kultusministerkonferenz, 2009) haben die Länder erste Schritte zur Umsetzung der Qualifizierungsinitiative eingeleitet, indem sie den Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulen verbessern wollen. Inhabern beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) soll der allgemeine Hochschulzugang eröffnet werden. Weiterhin werden Voraussetzungen definiert, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten. Über länderübergreifende Regelungen soll der Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte erleichtert werden und über eine gemeinsame Basis zur gegenseitigen Anerkennung der Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte soll die Bildungsmobilität gefördert werden. Zwar wird es auch zukünftig länderspezifische Ausprägungen geben, insgesamt werden aber die Studienmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte, die über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, erweitert.

Mit diesen Maßnahmen beschreitet die deutsche Hochschulpolitik einen Weg, der in anderen Ländern bereits vollzogen wurde, wie nachfolgend dargelegt wird.

2. Internationale Entwicklungen

Die Verzahnung von Hochschulbildung und beruflicher Bildung ist in den USA weit fortgeschritten. Alle größeren Universitäten mit mehr als 20.000 Studierenden bieten berufliche Fortbildungen und Weiterbildungen an, die in oftmals hoch spezialisierte nicht-krediterte und krediterte Angebote für berufstätige Studierende unterschieden werden. Der Markt der For-Profit-Universitäten, der sich speziell an Berufstätige und andere nicht-traditionelle Studierende richtet, expandiert und kann auf rapide wachsende Studierendenzahlen verweisen. Während noch in den 1970er und 1980er Jahren ein Großteil der Weiterbildungsangebote an US-Hochschulen dem nicht-krediterten Bereich zuzuordnen war, nimmt seit den 1990er Jahren der Anteil der kreditierten Angebote erheblich zu (Röbken, 2007). Der Hochschulzugang ist in den USA nicht über eine schulische Hochschulzulassung, sondern über Zulassungsverfahren geregelt. Die Abschlussprüfung der Highschool ist somit eine notwendige, aber keine hinreichende Aufnahmevoraussetzung, die durch am Grad der Selektivität der jeweiligen Hochschule ausgerichtete Eingangsprüfungen ergänzt wird (Hanft & Pechar, 2005, S. 54). Durch modulare Studienstrukturen und flexible Möglichkeiten zur – auch hochschulübergreifenden – Akkumulation von Kreditpunkten sind die Chancen zur Erlangung eines Hochschulabschlusses auf dem Weg der beruflichen Weiterbildung hoch.

In Großbritannien ist die Open University² mit etwa 180.000 Studierenden mittlerweile die größte Universität Europas und weltweit größter Anbieter von MBA-Programmen. Neben kurzzeitigen maßgeschneiderten Angeboten steigt auch hier das Angebot abschlussbezogener Programme, in den letzten Jahren vor allem im Undergraduate-Bereich. 70 Prozent der Studierenden streben einen wissenschaftlichen Abschluss neben einer Vollzeit-Berufstätigkeit an. Kon-

2 <http://www.open.ac.uk/>

zentrierte sich die Open University anfänglich noch auf Zielgruppen, die bis dahin von höherer Bildung ausgeschlossen waren, so hat sie ihr Profil inzwischen in Richtung lifelong learning verändert. Der Anteil der jüngeren Studierenden, die früher ein Studium an einer „normalen“ Universität gewählt hätten, wächst dabei ständig (Geldermann & Schade, 2007, S. 250 f.). In Finnland übersteigt die Zahl der Weiterbildungsteilnehmer die der traditionellen Studierenden. Die Hälfte der gesamten Weiterbildung in Finnland wird an Universitäten angeboten (Zawacki-Richter & Reith, 2007, S. 176). Das „Palmenia“-Weiterbildungszentrum der Universität Helsinki hat 17.000 Studierende, bietet 560 Kurse an, umfasst 230 Mitarbeiter und erwirtschaftet einen Jahresumsatz von 26 Millionen Euro.³ Weiterbildungszentren der Hochschulen gelten nicht nur in Finnland, sondern auch in Frankreich als Zentren für Lerninnovationen mit positiven Effekten auch auf die Lehre im grundständigen Bereich.

Der Aufstieg durch Bildung über eine stärkere Verzahnung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist international bereits stark vorangeschritten. Der Hochschulzugang für berufserfahrene Studierende ist erleichtert und das Studium nicht nur auf eine Lebensphase unmittelbar nach dem Abitur beschränkt. Lernen begleitet das gesamte Erwachsenenleben und kann auf dem Weg der permanenten Qualifizierung in einen Hochschulabschluss auch für diejenigen Zielgruppen einmünden, die nicht auf dem klassischen Wege in die Hochschulen gelangen. Hochschulen öffnen sich für erwachsene Zielgruppen und stellen sich damit den Anforderungen des lebenslangen Lernens.

Wie sich jedoch die Integration von beruflicher Bildung und Hochschulbildung an deutschen Hochschulen gestaltet, wird nachfolgend erläutert.

3. Studienangebote für berufstätige und berufserfahrene Studierende

Vor den Bologna-Reformen schien die Kopplung von Berufstätigkeit und Studium kein Problem. Das deutsche Hochschulsystem zeichnete sich durch eine implizite Offenheit für erwachsene Studierende aus und galt als besonders flexibel für ältere Studierende und Weiterbildung (Hanft & Teichler, 2007, S. 24). Die Studienstrukturen waren wenig reglementiert, mit hohen Gestaltungsfreiräumen für traditionelle wie nicht-traditionelle Studierende. Curriculare Vorgaben konnten sehr frei interpretiert werden und Prüfungen blieben auf wenige Leistungsnachweise während des Studiums begrenzt. Erwachsene Lerner konnten alle Vorteile des Systems nutzen, solange sie sich in die gegebenen Strukturen einfügten und keine auf ihre spezifischen Anforderungen zugeschnittenen Angebote erwarteten (Hanft & Teichler, 2007, S. 25). Ähnliches galt für das österreichische Hochschulsystem. Die Studierenden verfügten über hohe Freiräume, die ihnen ein Studium neben der Erwerbsarbeit unter „laissez faire Bedingungen“ (Pechar & Wroblewski, 2001) ermöglichten.

Die Einführung gestufter Studiengänge erfolgte in Deutschland auf Grundlage sehr restriktiver Rahmenvorgaben. So wurden von der Kultusministerkonferenz am 12.06.03 Strukturvorgaben beschlossen, die auf der Basis von Regelstudienzeiten zwischen konsekutiven und nicht konsekutiven Bachelor- und

3 http://www.helsinki.fi/palmenia/english/key_figures.htm.

Masterstrukturen sowie Weiterbildungsstudiengängen auf Masterniveau unterscheiden.⁴ Im Unterschied zur internationalen Praxis werden weiterbildende Bachelor-Studiengänge, die an berufliche Erfahrungen anknüpfen, ausgeschlossen, womit der Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung in öffentlichen Hochschulen auf dem Weg der Weiterbildung nahezu unmöglich wird. Das Studium selbst wird aufgrund der im Vergleich zum alten System überaus reglementierten neuen Studienstrukturen, mit streng strukturierten Curricula und erheblich ausgeweiteten Prüfungsanforderungen, für berufstätige Studierende erheblich erschwert. Erste Anzeichen deuten darauf hin, dass ihre Integration in das Studium unter den neuen Bedingungen problematischer wird. Erstmals ist die Zahl der erwerbstätigen Studierenden gesunken und beträgt im Sommersemester 2006 nur noch 63 Prozent aller Studierenden (Isserstedt et al, 2007).⁵ Auch der Erwerbsaufwand hat sich um durchschnittlich eine Stunde verringert. Die Ursachen für den Rückgang werden zum einen in der Einführung von Langzeitgebühren vermutet, die erwerbstätige Studierende zwingen, ihr Studium entweder abzuschließen oder abzubrechen, aber auch in der höheren Regelungsdichte der Bachelor-Studiengänge. Die Vereinbarung von Erwerbstätigkeit und Studium, die für viele Studierende inzwischen zur Normalität geworden ist, wird unter den veränderten Rahmenbedingungen erheblich erschwert.

Nach der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Isserstedt et al., 2007, S. 299) absolvierten im Sommersemester 2006 drei von vier Studierenden im Erststudium ein Vollzeitstudium. Ein Viertel der Studierenden studiert mit einem Studienaufwand von weniger als 25 Stunden und gilt damit faktisch als teilzeitstudierend⁶. Zwei Drittel studieren Vollzeit mit nur geringer oder keiner zeitlichen Belastung durch Erwerbstätigkeit. Im herkömmlichen Studiensystem erreichte die Gruppe derjenigen, die neben dem Studium erwerbstätig ist, mit 68 Prozent aller Studierenden im Erst- und Zweitstudium einen vorläufigen Höhepunkt. Je älter die Studierenden sind, desto häufiger und regelmäßiger arbeiten sie. Im Jahre 2003 betrug ihr Anteil bei den 23/24-Jährigen zwei Drittel und bei den 27-Jährigen und Älteren bereits drei Viertel aller Studierenden. Die Anzahl derjenigen, die laufend arbeiten, steigt mit dem Alter kontinuierlich an und erreicht bei den 30-Jährigen eine Quote von 54 Prozent (BMBF, 2004, S. 44 f.). Der seit einigen Jahren beobachtete Trend eines deutlich wachsenden Anteils faktischer Teilzeitstudierender hat sich im Sommersemester 2006 fortgesetzt. Trotz dieser Entwicklungen ist die Studienstruktur auf Vollzeitstudierende ausgerichtet.

Der Blick in die Datenbank des deutschen Akkreditierungsrats verdeutlicht, dass Studienangebote für berufstätige Studierende an deutschen Hochschulen rar sind. Verzeichnet sind 1.685 Bachelor- und 1.497 Master-Studiengänge von

4 KMK: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.03.

5 Erfasst sind alle Studierenden im Erststudium, die „gelegentlich“, „häufig“ oder „laufend“ gearbeitet haben. Der Anteil der regelmäßig erwerbstätigen Studierenden schwankt nach sozialer Herkunft zwischen 30 und 37 Prozent.

6 In der Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks gilt als Vollzeitstudium: ≥ 25 Std. Studienaufwand und als Teilzeitstudium < 25 Std. Studienaufwand (Isserstedt et al., 2007, S. 299).

Hochschulen, die sich ausschließlich an Vollzeitstudierende richten (Stand: 30.01.08). Lediglich 203 Angebote sind als Teilzeitstudien ausgewiesen und 114 als Fernstudiengänge. Damit sind nur ca. 10 Prozent der neu entstandenen Studiengänge explizit an berufstätige Studierende gerichtet. Mit der Einführung von Studiengebühren hat sich der Druck auf Hochschulen erhöht, die hohe Durchdringung von beruflicher Tätigkeit und Studium im Alltag „normaler“ Studierender zur Kenntnis zu nehmen. Eine steigende Zahl von Hochschulen bietet Studierenden inzwischen die Möglichkeit, einen Antrag auf Teilzeitstudium zu stellen und dadurch einen faktisch bestehenden Zustand zu legalisieren. Der Teilzeitstatus ist allerdings an spezifische Voraussetzungen wie Berufstätigkeit, Betreuung eines Kindes oder die Pflege eines nahen Angehörigen sowie an besondere Bedingungen gebunden, wie etwa den Nachweis, dass lediglich die Hälfte der im Vollzeitstudium vorgesehenen Kreditpunkte oder Leistungsnachweise erbracht werden. Diese einschränkenden Regeln sind darin begründet, dass diese Studierenden gegenüber ihren Vollzeit-Kommilitonen nur die Hälfte der Studiengebühren zahlen müssen. Über die Gebührenermäßigung hinaus bestehen keine auf die Anforderungen dieser Studierenden zugeschnittenen Erleichterungen.

Mit der Einführung des Teilzeitstudiums machen Hochschulen derzeit das einzige Zugeständnis an berufstätige Studierende und deren Lebensverhältnisse. Angesichts dieser Situation kann generell festgestellt werden, dass das deutsche Hochschulsystem sich Berufstätigen gegenüber wenig aufgeschlossen zeigt. Sie werden in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung verwiesen, der allerdings im Vergleich zu anderen Ländern wenig ausgebaut ist. Trotz des hohen Potenzials ist der Marktanteil der Hochschulen an der Weiterbildung überaus gering und seit 1991 mit 4 Prozent nahezu konstant. Im Jahre 2003 verringerte sich dieser Anteil gar auf 2 Prozent (BMBF, 2005, S. 284). Mit 85 Prozent dominieren zudem kurzzeitige Maßnahmen, die überwiegend an Berufsgruppen mit akademischer Vorbildung und die eigenen Alumni gerichtet sind. An Berufstätige und Berufserfahrene gerichtete Studiengänge machen an deutschen Hochschulen bislang nur einen kleinen Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung aus (Faulstich et al., 2007).

Ein Bildungsaufstieg von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung ist im deutschsprachigen Hochschulsystem bislang nur unter erschwerten Bedingungen möglich. Voraussetzung für die Entwicklung einer besseren Angebotsstruktur für berufstätige und berufserfahrene Zielgruppen ist ein differenzierterer Blick auf Studierendenstrukturen und Studierverhalten.

4. Studierendendifferenzierung und -typologien

Mit Blick auf die restriktiven Vorgaben der Bachelor- und Masterstruktur verweist der Vorsitzende des Wissenschaftsrates, Peter Strohschneider, auf das sich weiter ausdifferenzierende Studierverhalten, dem in den Studienstrukturen Rechnung getragen werden müsse.⁷ Empirische Untersuchungen bestätigen einen Wandel im Verhältnis der Studierenden zu Hochschule und Studium und weisen auf eine zunehmende Verzahnung von Studium und Berufstätigkeit hin (Bar-

7 „Studienreform als Sparbüchse“. Interview mit Peter Strohschneider in der Süddeutschen Zeitung am 06.07.09.

gel, 2000, S. 2 ff.; Bargel et al., 2001, S. 77 f.). Zu den besonderen Studienanforderungen berufstätiger Studierender liegen bislang kaum Untersuchungen vor. Im Rahmen eines BMBF-Projektes zur Vereinbarung von Berufstätigkeit und Studium (Stu+Be) wird deren Situation erstmalig genauer erforscht. Erste Ergebnisse sind Ende des Jahres 2010 zu erwarten.⁸

Mit Blick auf die Integration von Berufsbildung und Hochschulbildung klassifiziert Wolter (2008b, S. 29 f.) folgende – nach seiner Einschätzung möglicherweise noch nicht einmal vollständige – Studierenden- und Teilnehmergruppen:

- a. *Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und berufspraktischer Erfahrung, die ein Studium mit regulärer Studienberechtigung (z.B. Abitur oder Fachhochschulreife) aufgenommen haben (z.B. die große Gruppe doppelt qualifizierter Abiturienten).* Die Anzahl der Abiturienten, die zunächst berufliche Erfahrungen sammeln wollen, um zu einem späteren Zeitpunkt ein Studium aufzunehmen, steigt. Nach den Ergebnissen der 18. Sozialerhebung (Isserstedt et al., 2007, S. 54 ff.) verfügt bereits etwa ein Viertel aller Studierenden in Deutschland über eine Berufsausbildung mit steigender Tendenz. Mit einem Anteil von 64 Prozent berufserfahrener Studierender liegt Deutschland international weit über dem Durchschnitt (HIS, 2005, S. 38). Dabei handelt es sich nicht lediglich um Abiturienten, die die Zeit zwischen Schule und Hochschule mit „Jobben“ überbrücken wollen. Nach der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen ist zudem zu erwarten, dass die Zahl berufserfahrener Studierender weiter steigt, denn viele Absolventen des ersten Hochschulabschlusses werden in die Berufstätigkeit wechseln, um ggf. zu einem späteren Zeitpunkt an die Hochschule zurückzukehren; eine Entwicklung, die politisch durchaus intendiert ist.
- b. *Personen, die ihr Studium nach abgeschlossener Berufsausbildung und beruflicher Erfahrung über nicht-traditionelle Zugangswege aufgenommen haben.* Ihr Anteil ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern mit etwa 5 Prozent (unter Einschluss des zweiten Bildungsweges) immer noch äußerst gering (Wolter, 2008b, S. 33). Im Jahr 2006 kamen nach der deutschen Hochschul- bzw. Studierendenstatistik nicht mehr als 1,2 Prozent aller Studienanfänger über den Dritten Bildungsweg in die Hochschule.⁹ Auch in den Bundesländern, die relativ freizügige Regelungen für den Hochschulzugang bieten (wie zum Beispiel Niedersachsen), sind Studierende, die auf dem Dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangen, überaus selten.
- c. *Studierende in dualen Studiengängen, die Studium und berufliche Ausbildung verknüpfen.* Der steigenden Nachfrage nach dualen Studiengängen wird mit einer Ausweitung des Angebots entsprochen. Nach aktuellen Zahlen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wuchs die Zahl der Ange-

8 Das Projekt „Studium & Beruf“ unter Beteiligung der Universitäten Oldenburg (Prof. Dr. Anke Hanft), Duisburg-Essen (Prof. Dr. Michael Kerres) und Dortmund (Prof. Dr. Uwe Wilkesmann) untersucht Erfolgsfaktoren für berufsbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter und die Rolle von Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildungsangebote.

9 Die Zahlen beruhen auf Angaben des Statistischen Bundesamtes.

bote im Jahr 2008 um 3,6 % auf insgesamt 712 und die der Studierenden um rund 11 %. Die Zahl der Unternehmen, die duale Studiengänge zur Qualifizierung des Nachwuchses nutzen, stieg um 6,3 %. Die meisten Angebote bestehen in Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Maschinenbau.¹⁰

- d. *Hochschulabsolventen, die nach einer Phase beruflicher Tätigkeit ein weiterbildendes Angebot an der Hochschule nachfragen.* Sie entsprechen dem klassischen Weiterbildungsklientel der Hochschulen, dem in den herkömmlichen Strukturen über Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge bzw. kurzzeitige Weiterbildungsmaßnahmen entsprochen wurde. Ein größer werdender Anteil von ihnen entschließt sich inzwischen zu einem vollständigen Zweitstudium. So verfügt beispielsweise knapp ein Drittel der Studierenden der Fernuniversität Hagen bereits über einen ersten Hochschulabschluss (Alheit et al., 2008, S. 581). Es ist zu erwarten, dass sich der Anteil dieser Studierenden mit der Einführung weiterbildender Masterstudiengänge weiter erhöht.
- e. *Erwerbstätige ohne vorangegangenen Hochschulabschluss, die ein weiterführendes Studium absolvieren, für das sie aufgrund ihrer herausragenden beruflichen Qualifikation zugelassen wurden.*
- f. *Erwerbstätige mit oder ohne Hochschulabschluss, die sich außerhalb der Institution Hochschule auf wissenschaftlichem Niveau weiterbilden (z.B. in Corporate Universities).* Primär handelt es sich hier um Mitarbeiter in Unternehmen, die dem mittleren und gehobenen Management zuzurechnen sind und für die entsprechende Fortbildungsprogramme angeboten werden (Knust & Hanft, 2007, S. 354). In Deutschland erfolgt dies weitgehend ohne Kooperation mit öffentlichen Hochschulen (Knust & Hanft, 2007, S. 363 f.).
- g. *Personen, die in der nachberuflichen Phase Studienangebote nachfragen, in der Regel nicht aus vorrangigem Qualifizierungsmotiv (z.B. Seniorenstudium).* Diese Programme zählen zu den traditionellen Weiterbildungsangeboten von Hochschulen mit konstanter Nachfrage.

Nahezu alle diese Zielgruppen sind in der Regel neben ihrem Studium berufstätig. Die hohe Durchdringung von Studium und Berufstätigkeit belegen Alheit et al. (2008) auf Grundlage von 112 Interviews und einer von ihnen als explorativ bezeichneten Online-Befragung von 866 Studierenden¹¹, die den oben genannten ersten und zweiten Zielgruppen zuzurechnen sind. Die Befragten sind überwiegend berufstätig (71%), knapp zwei Drittel von ihnen studieren an der Fernuniversität Hagen (65%), mehr als die Hälfte weisen keine gymnasiale Schullaufbahn auf und 54% absolvieren ein Erststudium. Anhand der bildungs- und berufsbiographischen Verläufe identifizierten Alheit et al. (2008) fünf Studierendentypen:

- a. „Angepasst Erfolgreiche“, die als „Karrieristen“ ein Studienfach wählen, das sich an ihre beruflichen Kompetenzen problemlos anschließen lässt.

10 Pressemeldung des BIBB 25/ 2009, Bonn, 16.07.2009.

11 Die insgesamt 2500 befragten Studierenden stammen aus sechs deutschen Universitäten und Fachhochschulen, die sich auf einen Interview-Aufruf gemeldet hatten.

Diese Gruppe möchte effizient studieren und verfügt über eine hohe Studienmotivation mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit (34 Prozent).

- b. „Berufserfahrene Späteinsteiger“, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zunächst eine Ausbildungs- und Berufsphase (oder Familienphase) eingeschoben haben, bevor sie dann den Schritt zum Erststudium vollzogen. Sie sind überdurchschnittlich häufig neben dem Studium weiter berufstätig (13,6 Prozent).
- c. „Patchworker“, die häufig über eine gymnasiale Schullaufbahn verfügen, mit Ausbildungs- und Berufserfahrungen nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, die mehrheitlich bereits ein Studium begonnen und abgebrochen haben (12,7 Prozent).
- d. „Bildungsaufsteiger“, die nach Berufsausbildung und/oder Berufstätigkeit auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule gelangen und ein Studium an der Fernuniversität absolvieren (11,4 Prozent).
- e. „Integrierer“, die nach einer Berufsausbildung auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen und überwiegend an einer konventionellen Hochschule studieren (9,4 Prozent).

Auch wenn die empirische Validierung der vorgeschlagenen Typologien noch weitgehend aussteht, verdeutlichen diese Ergebnisse doch, dass Studierende bereits mit beruflichen Erfahrungen ins Studium kommen, neben dem Studium berufstätig sind und/oder Studienangebote auch dann nachfragen, wenn sie bereits ein erstes Studium absolviert haben. Während des Studiums steigt der Anteil derjenigen, die nebenbei jobben, gleichzeitig wenden sie mit zunehmenden Alter mehr Zeit für Erwerbstätigkeit auf (Isserstedt et al., 2007, S. 289). Je älter die Studierenden sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie ihren Lebensmittelpunkt eher in der beruflichen Tätigkeit und nicht im Studium sehen. Die Bereitschaft, die Berufstätigkeit zugunsten eines Studiums vollständig zu unterbrechen, dürfte mit wachsendem beruflichen Erfolg immer geringer werden. Studienmotivation und Studienerfolg der Spät- und Quereinsteiger unterscheiden sich erheblich und sind auch abhängig davon, wie anschlussfähig das Studium an die eigene Berufserfahrung ist.

Der Wandel im Studierverhalten hat die HRK unter Bezug auf Empfehlungen des Wissenschaftsrats inzwischen zu der Forderung veranlasst, den besonderen Bedürfnissen berufsbegleitend Studierender stärker Rechnung zu tragen. Immer häufiger seien Bildungsbiographien von Unterbrechungen während des Studiums und Phasen der Berufstätigkeit zwischen einzelnen Studien- und Ausbildungsabschnitten gekennzeichnet (Hochschulrektorenkonferenz, 2003). Bislang werden die besonderen Anforderungen, aber auch die Kompetenzen berufstätiger und berufserfahrener Studierender in der Studienorganisation weitgehend ignoriert. Eine im Jahre 2007 durchgeführte internationale Vergleichsstudie ergab, dass grundständige Bildung und Weiterbildung, berufliche Bildung und Hochschulbildung in den Vergleichsländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien und USA) sehr viel stärker verzahnt sind als in Deutschland und Österreich (Hanft & Knust, 2007). Damit reagieren diese Länder auf verändertes Studierverhalten, das den Wechsel zwischen beruflicher Tätigkeit und Studium sowie zwischen Aus- und Weiterbildung immer mehr zur Normalität werden lässt. Wollen deutsche Hochschulen sich diesen Ent-

wicklungen stellen, besteht Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen, die nachfolgend erläutert werden.

5. Studienorganisation und -gestaltung für berufserfahrene und berufstätige Studierende

Die Verzahnung beruflicher Bildung und Hochschulbildung setzt ein umfassendes und von den Hochschulen systemseitig gestütztes Konzept des lebenslangen Lernens voraus. Der Bologna-Prozess liefert hierfür einige wichtige Gestaltungsparameter. So eröffnen sich über die Modularisierung Möglichkeiten einer flexiblen Studienstruktur, das Kreditpunkte-System liefert die strukturellen Voraussetzungen für die lebensbegleitende Akkumulierung von Kreditpunkten, die auch außerhalb von Hochschulen erworben werden können, und aufeinander abgestimmte konsekutive und weiterbildende Bachelor-/Masterstrukturen ermöglichen den Wechsel zwischen Berufstätigkeit und Studium mit einer kontinuierlichen und langfristigen Bindung der Studierenden in der Hochschulbildung und -weiterbildung. Handlungsfelder zur Nutzung dieser Rahmenbedingungen betreffen vor allem den Hochschulzugang, die Anerkennung bzw. Anrechnung beruflicher Kompetenzen, die Gestaltung der Studienstrukturen, aber auch die Hochschuldidaktik. Erwachsene Lernende stellen hohe Anforderungen an die Gestaltung des Lerndesigns und der Lernumgebungen, denen im „normalen“ Hochschulalltag kaum nachgekommen werden kann (Hanft 2007).

5.1 Hochschulzugang

Der bislang schmale und in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich geregelte Zugang für Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung dürfte angesichts der größeren Bedeutung von „prior learning and experience“ im Bologna-Prozess und den in den letzten Jahren auch in Deutschland immer stärker werdenden Forderungen nach einer Öffnung der Hochschulen für Berufstätige zukünftig nicht mehr aufrecht zu erhalten sein. Für den sogenannten „dritten Bildungsweg“ bestehen grundsätzlich drei Modelle (BMBF, 2008, S. 36), die *Hochschulzugangsprüfung* in Form einer schriftlichen und/oder mündlichen Prüfung und Eignungsfeststellung, das *Probestudium*, bei dem zunächst eine vorläufige Zulassung erfolgt, die bei nachgewiesenem Studienerfolg in eine endgültige Zulassung einmündet und der *Direktzugang* aufgrund eines beruflichen Fortbildungsabschlusses.

Wie bereits zuvor angesprochen, wurden mit der Neufassung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber und Bewerberinnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung durch die KMK am 5. März 2009 die Möglichkeiten des Übergangs von der beruflichen Bildung zur Hochschulbildung erweitert. Nunmehr erhalten Meister, Inhaber bestimmter Fortbildungs- und Fachschulabschlüsse die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Beruflich qualifizierte Bewerber und Bewerberinnen, die nicht unter diese Kategorien fallen, können nach abgeschlossener Berufsausbildung und mindestens dreijähriger Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Dies gilt ebenso für erfolgreiche Absolventen eines Eignungsfeststellungsverfahrens. Dieses wiederum kann durch ein erfolgreich absolviertes Probestudium von mindestens einem

Jahr ersetzt werden.¹² Die Möglichkeiten des Direktzugangs, der bislang nur in fünf Bundesländern möglich war und dort teilweise auf Fachhochschulen begrenzt blieb, wurden damit erheblich erweitert. Allerdings ist die Anzahl beruflich Qualifizierter, die ein Studium über den Weg des direkten Zugangs aufnehmen, weiterhin sehr gering und betrug nach Angaben des Statistischen Bundesamts im Wintersemester 2007/2008 lediglich 0,56 Prozent aller Studierenden, so dass das BMBF über ein „Aufstiegsstipendium“ Anreize für die Aufnahme eines Studiums setzt.¹³

Einigkeit besteht bei den Experten darin, dass beruflich Qualifizierte für ein erfolgreiches Studium nicht nur auf sie zugeschnittene Studienprogramme, sondern auch vorbereitende Maßnahmen in Form von *Brückenkursen* oder *Mentorenprogrammen* benötigen. Damit sich der Wechsel vom Beruf in die Hochschule nicht als „Sprung ins kalte Wasser“ erweist, sollte der Übergang über unterstützende Maßnahmen erleichtert werden, die an deutschen Hochschulen, sieht man von vereinzelt Maßnahmen von Volkshochschulen und anderen Bildungsanbietern ab, bislang kaum vorliegen (Wolter, 2008a, S. 91).

Einen erheblichen Anreiz für die Aufnahme eines Studiums dürfte die Anrechnung beruflicher Kompetenzen darstellen, also die Verkürzung von Studienzeiten durch Anerkennung von „prior learning and experience“.

5.2 Anrechnung von Kompetenzen

Nach der Bologna-Erklärung sollen Leistungspunkte auch außerhalb von Hochschulen erworben werden können unter der Voraussetzung, dass sie durch die aufnehmenden Hochschulen anerkannt werden. Angesichts des im internationalen Vergleich sehr gut ausgebauten Berufsbildungssystems sollte diese Bologna-Vorgabe vor allem für das deutsche Hochschulsystem interessant sein. Die vergleichsweise hohen Qualifikationen z.B. von Facharbeitern und Kaufleuten könnten in Form von Kreditpunkten auf ein Hochschulstudium angerechnet werden. Mit dem KMK-Beschluss vom 28.06.02¹⁴ wurden hierfür die Voraussetzungen geschaffen. In Deutschland können nunmehr bis zu 50 Prozent der Anforderungen eines Hochschulstudiums durch außerhalb erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden, wenn die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen gewährleistet sind, sie inhaltlich und vom Niveau den zu ersetzenden Leistungen gleichwertig sind und qualitative Anforderungen im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden.

Die Umsetzung dieser politischen Rahmenvorgaben obliegt nun den Hochschulen. In der Vergangenheit erfolgte die Anrechnung zumeist in Form von Einzelfallprüfungen durch Prüfungskommissionen oder Fachkollegen und betraf nahezu ausschließlich Leistungen, die in anderen Hochschulen erbracht wurden. Diese Praxis stößt aufgrund der wachsenden Mobilität der Studierenden

12 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf. Download am 30.07.09.

13 Quelle: BMBF Newsletter.

14 Kultusministerkonferenz: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (Beschluss vom 28.06.02).

schon heute an Grenzen. Hochschullehrende und Prüfungsämter sind mit einer erheblichen Ausweitung der Anrechnungsfälle belastet. Zukünftig sollen sie nun auch Kompetenzen anrechnen, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden. Neben formellen Kompetenzen, die über Zertifikate oder Zeugnisse nachgewiesen werden können, sollen auch informell erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge angerechnet werden können. Angesichts der hohen und steigenden Zahl Studierender, die über berufliche Erfahrungen verfügen, ob sie nun über traditionelle oder nicht-traditionelle Zugangswege an die Hochschule gelangen, wird dies auf dem Weg der Einzelfallprüfung durch den Hochschullehrenden kaum möglich sein. Bei einer Ausweitung der Studienangebote für berufstätige und berufserfahrene erwachsene Studierende wird die Forderung nach Anrechnung weiter wachsen. Hochschulen mit entsprechenden Studienangeboten berichten, dass Studieninteressierte ihre Immatrikulation von der Anrechenbarkeit beruflicher Leistungen abhängig machen.

In britischen Hochschulen stellt die Durchführung von Anrechnungsverfahren daher inzwischen eines der wichtigsten Geschäftsfelder der Weiterbildungsabteilungen dar (Geldermann & Schade, 2007). Eine besonders großzügige Anrechnungspraxis findet sich im französischen Hochschulsystem. Dort ist es auf dem Wege der Anrechnung möglich, zu einem vollständigen Hochschulabschluss zu gelangen (Dunkel & LeMouillour, 2007). Gegenüber einer so weitreichenden Anrechnungspraxis fällt das deutschsprachige Hochschulsystem im internationalen Vergleich weit zurück.

Wie eine Anerkennung von beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen erfolgen kann, ist im deutschsprachigen Raum bislang noch nicht geklärt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung sieht in einer stärkeren Kompetenzorientierung bei der Dokumentation beruflicher Qualifikationen einen möglichen Weg (BIBB, 2006). Die Orientierung an *Lernergebnissen* statt an *Lernwegen* steht im Einklang mit Initiativen der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen (Severing, 2009, S. 69 f.). Impulse zur Förderung der Durchlässigkeit werden auch vom Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) erwartet, der Kompetenzen unabhängig von Bildungsinstitutionen beschreibt. Das BMBF hat mit dem Ziel der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung die Entwicklung von Anrechnungsverfahren in elf Modellprojekten gefördert. Im „Oldenburger Modell“ des Qualifikationsverbunds Nord-West wurden pauschale und individuelle Anrechnungswege entwickelt, die inzwischen von vielen Hochschulen übernommen werden. Bei der pauschalen Anrechnung garantiert die Hochschule die Anrechnung einer Fortbildungsqualifikation ohne zusätzliche Prüfung der individuellen Kenntnisse und Kompetenzen. Hierzu ist die Anerkennung (Akkreditierung) der Fortbildungseinrichtung bzw. des Fortbildungsabschlusses durch die Universität erforderlich, die auf Grundlage einer Äquivalenzprüfung erfolgt, d.h. der Ermittlung der anrechenbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Absolventen.

Eine Anrechnung von informellen Kenntnissen und Kompetenzen wurde im Rahmen des Modellprojekts in einem zweistufigen Verfahren erprobt. Im ersten Schritt anhand von Portfolios, die an den Kompetenzbereichen des Europäischen Qualifikationsrahmens ausgerichtet sind, und im zweiten Schritt anhand einer von den Studierenden zu bearbeitenden und von Fachexperten beauf-

sichtigten komplexen Aufgabe (Müskens, 2006, 2007). Dieses Verfahren erwies sich noch als zu aufwendig und soll in einer Weiterentwicklung im Rahmen des vom Niedersächsischen Wissenschaftsministerium geförderten Projektes „Offene Hochschule“ vereinfacht werden.

Mit der Anrechnung formeller und informeller Kompetenzen werden Anreize zur Aufnahme eines Studiums geschaffen, eine tatsächliche Realisierung ist aber auch davon abhängig, ob die Studieninteressierten geeignete, mit ihrer beruflichen Tätigkeit zu vereinbarende Angebote und Leistungen vorfinden.

5.3 Veränderte Studienstrukturen und erweiterte Studienangebote

Zur besseren Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit schlagen Pechar & Wroblewski (2001) auf Grundlage einer Befragung von Studierenden ausgewählter Studiengänge in Österreich (n=2.599) Verbesserungen vor, die sich in bestehende Studienstrukturen relativ einfach einfügen. So fordern sie die Schaffung eines formellen Teilzeitstudiums und die finanzielle Förderung des Studiums unabhängig von der Studienzeit. Darüber hinaus plädieren sie für organisatorische Veränderungen im Studienbetrieb, wie ein paralleles bzw. geblocktes Angebot möglichst vieler Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungen außerhalb der Normalarbeitszeit (Abende, Wochenenden), Lehrveranstaltungen in Form von Fernstudienmodulen, die eine maximale zeitliche Unabhängigkeit der Studierenden ermöglichen sowie die Ausdehnung der Öffnungszeiten von Serviceeinrichtungen.

So plausibel diese Forderungen sind, ihre Realisierung stößt in Hochschulen auf erhebliche organisatorische Probleme. Geblockte Lehrveranstaltungen während des Semesters werden von der Hochschulverwaltung mit Hinweis auf mangelnde räumliche Kapazitäten abgelehnt, eine Ausdehnung der Öffnungszeiten erfordert zusätzliche Personalressourcen und die zeitliche Flexibilisierung des Veranstaltungsangebots durch E-Learning-Elemente setzt sich erst langsam durch. Dennoch weisen diese Vorschläge in die richtige Richtung, ermöglichen sie doch den Normalstudierenden eine verbesserte Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium.

Für Studierende, die ihren Lebensmittelpunkt außerhalb der Hochschule haben, dürften diese Maßnahmen allerdings nicht ausreichend sein. Empirische Untersuchungen belegen, dass für die Teilnahme Berufstätiger spezifische, auf die besondere Lernsituation dieser Gruppe zugeschnittene Studienformen von zentraler Bedeutung sind (Schuetze & Slowey, 2000).

Berufstätige Lerner stellen die Anwendung des Gelernten in den Mittelpunkt, sie wollen wissen, in welcher Weise ihnen welche Inhalte nutzen und wie sie diese in ihre berufliche Praxis integrieren können. Der Transfer des Gelernten erhält besonderes Gewicht. Weiterhin wägen sie Lernaufwand und Lernertrag ab, indem sie Studiendauer, Gebühren und Zeitaufwand mit dem zu erwartenden Nutzen abgleichen. Vor allem der Faktor Zeit ist für berufstätige Studierende, die nur über ein eingeschränktes Zeitbudget verfügen, von hoher Bedeutung. Unter Umständen sind sie zur Zahlung höherer Gebühren bereit, wenn sie dafür eine effiziente Studienstruktur und Lernorganisation geboten bekommen. Erwachsene Lerner sind es zudem gewohnt, selbstgesteuert zu lernen, erwarten dafür aber entsprechende Rahmenbedingungen in Form einer

professionellen Studienorganisation mit einem ansprechenden Lernumfeld (Reigeluth, 1999, S. 9). Angesichts ihrer unterschiedlichen Bildungsbiographien und berufsbiographischen Verläufe ist ihr Beratungsbedarf zudem besonders hoch. In normalen Studienangeboten des grundständigen Bereichs sind solche Anforderungen kaum realisierbar.

Zielgruppenbezogene Programme für Berufstätige sind für Hochschulen mit erheblichen Investitionen verbunden. Mit Blick auf die oben von Wolter beschriebenen Studierenden- und Teilnehmergruppen sollten Hochschulen daher sowohl auf Bachelor- als auch auf der Masterebene entscheiden, welche Studiengänge sie als Vollzeit- oder Teilzeitangebote, und welche sie als weiterbildende Programme anbieten wollen, die auf die Lernbedarfe erwachsener Studierender zugeschnitten berufsbegleitend organisiert sind. Letztere werden in der Regel gebührenpflichtig sein auf der Basis von Deckungsbeitragsrechnungen, sind aber mit erheblichen Investitionen verbunden.

Weiterhin ist von Hochschulen zu entscheiden, inwieweit sie in den Markt vordringen wollen, der bislang Corporate Universities, privaten Business Schools oder außeruniversitären Anbietern vorbehalten ist, also dem der nicht abschlussbezogenen, aber maßgeschneiderten Programme für Nachwuchs- und Führungskräfte in Unternehmen sowie für Hochschulabsolventen, die sich auf wissenschaftlichem Niveau weiterqualifizieren wollen. Auch hier stehen sie vor erheblichen Professionalitätsansprüchen, die sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum erfüllen können.

Leichter dürfte dagegen der Zugang zu einem dritten Handlungsfeld sein, das in einem engen Zusammenhang zum öffentlichen und kulturellen Auftrag der Hochschulen steht. Dies sind Wissenschaftstransferaufgaben für die hochschulnahe interessierte Öffentlichkeit, die Leistungen nicht nur in der nachberuflichen Phase nachfragt, sondern lebensbegleitend (z.B. Kinderuniversität, Gasthörerstudium, Vortragsreihen etc.). Allerdings sind solche Aufgaben kaum kostendeckend anzubieten. Einnahmeüberschüsse, die von der Weiterbildung hochschulseitig häufig erwartet werden, sind nicht zu erzielen.

6. Schlussbemerkung

Es ist zu erwarten, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung eines der herausragenden bildungspolitischen Themen der kommenden Jahre werden wird. Ein „Aufstieg durch Bildung“, wie er vom BMBF proklamiert wird, ist aber nur dann zu erwarten, wenn über die Neugestaltung der Zugangsregelungen hinaus an berufstätige und berufserfahrene Lernende gerichtete Studienprogramme erstellt werden. Hier steht Deutschland im internationalen Vergleich am Anfang. Weiterbildende Studiengänge sind, darauf weist auch die HRK (2003) hin, für Hochschulen mit einem erheblichem Mehraufwand verbunden und aus eigener Kraft kaum realisierbar. Die für die Entwicklung, Einführung und das Management solcher Programme erforderliche Professionalität ist in den Hochschulen bislang kaum vorhanden und muss erst aufgebaut werden. Hierfür die entsprechenden Mittel bereitzustellen, ist eine Herausforderung sowohl für Hochschulen als auch für die Hochschulpolitik.

Die empirische Bildungsforschung ist aufgefordert, die Neuausrichtung des Hochschulsystems forschungsseitig zu unterstützen. Bislang liegen über eini-

ge Statistiken hinaus kaum empirische Befunde vor, die das veränderte Studierverhalten belegen. Studierendentypologien sind empirisch wenig validiert und vor allem im Hinblick auf nicht traditionelle Studierende weiter zu differenzieren. Forschungsdesiderate bestehen vor allem aber auch im Hinblick auf lifelong learning an Hochschulen. Konzeptionelle Weiterentwicklungen zur Integration berufstätiger Studierender erfolgen derzeit oftmals nach einem „trial and error“-Verfahren. Die damit einhergehenden kostenintensiven Lernschleifen könnten bei einer besseren wissenschaftlichen Fundierung sicherlich reduziert werden.

Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere – Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *ZfE*, 11, 577-606.
- Bargel, T. (2000). Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden. *Empirische Befunde studentischer Befragungen* (Nr. 31). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- Bargel, T., Multrus, F., & Ramm, M. (2001). Studiensituation und studentische Orientierungen. 7. *Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn: BMBF.
- BIBB. (2006). Lebensbegleitendes Studieren. Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungswege. Abruf: 2009-07-31, www.bibb.de/de/27203.htm.
- BMBF. (2004). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. *Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (HIS)*. Bonn, Berlin.
- BMBF. (2005). Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Abruf: 2009-07-29, http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf.
- BMBF. (2008). Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Abruf: 2009-07-31, www.aufstiegdurchbildung.info/de/591.php.
- Dunkel, T., & LeMouillour, I. (2007). Länderstudie Frankreich. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 195-236). Münster: Waxmann.
- Europäische HochschulministerInnen. (2001). Prager Kommuniqué: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Treffen der europäischen HochschulministerInnen am 19.05.2001 in Prag. Abruf: 2009-07-29, http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf.
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.
- Geldermann, B., & Schade, S. (2007). Länderstudie Großbritannien. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 237-272). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. (2007). Von der Weiterbildung zum Lifelong Learning: Geschäftsfelder und Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung. In: A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. (S. 45-60). Münster: Waxmann
- Hanft, A., & Knust, M. (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.

- Hanft, A., & Pechar, H. (2005). Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In A. Hanft & I. Müskens (Hrsg.), *Bologna und die Folgen für die Hochschulen* (S. 52-63). Bielefeld.
- Hanft, A., & Teichler, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 23-36). Münster: Waxmann.
- HIS. (2005). Eurostudent Report: Social and economic conditions of Student life in Europe 2005. Abruf: 2006-08-08, <http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/AG13.2>.
- Hochschulrektorenkonferenz. (2003). Zum Berufsbegleitenden Studium. Entschließung des 199. Plenums am 17./18. Februar 2003. Abruf: 2009-07-29, http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_252.php?datum=199.+Plenum+am+18.%2F19.+Februar+2003.
- Isserstedt, W., Middendorf, E., Fabian, G., & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland – 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (HIS)*. Berlin.
- Knust, M., & Hanft, A. (2007). Corporate Universities und Forschungsgesellschaften als Akteur/innen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 351-386). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 06.06.2009. Abruf: 2009-07-29, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.
- Müskens, W. (2006). Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. *Hochschule & Weiterbildung, 1*, S. 23-30.
- Müskens, W. (2007). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – erste Ergebnisse des Modellprojekts „Qualifikationsverbund Nord-West“. In H. Hortsch (Hrsg.), *Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen, Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik, 24* (S. 37-49).
- Pechar, H., & Wroblewski, A. (2001). Studium und Erwerbstätigkeit. In I. Lischka & A. Wolter (Hrsg.), *Hochschulzugang im Wandel. Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen* (S. 187-212). Weinheim/Basel: Beltz – Deutscher Studienverlag.
- Reigeluth, C. (1999). *Instructional-Design Theories and Models. A new Paradigm of Instructional Theory* (Vol. 2). Mahawah, NJ.
- Röbken, H. (2007). Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika (USA). In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 313-350). Münster: Waxmann.
- Schuetze, H., & Slowey, M. (2000). *Higher education and lifelong learners – International perspectives on change*. London: Routledge/Falmer.
- Severing, E. (2009). Durchlässigkeit in der Arbeitswelt, Abschottung im Bildungssystem? In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Studium ohne Abitur* (S. 59-72). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wolter, A. (2008a). Berufliche und akademische Bildung – Unterschiede und Gleichwertigkeiten. In R. Buhr, W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 81-98). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2008b). Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 27-40). Münster et al.: Waxmann.

Zawacki-Richter, O., & Reith, A. (2007). Länderstudie Finnland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen – Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 165-194). Münster: Waxmann.

Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Fakultät I, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26111 Oldenburg, Email: anke.hanft@uni-oldenburg.de

Dr. Michaela Knust, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Center für Lebenslanges Lernen (C3L), 26111 Oldenburg, E-Mail: michaela.knust@uni-oldenburg.de

Eingereicht am: 4.8.2009

Überarbeitung eingereicht am: 1.9.2009

Angenommen: 8.9.2009