

Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen

– Ein internationaler Vergleich

Anke Hanft, Annika Maschwitz

Zusammenfassung

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird von den deutschen Hochschulen verlangt, Angebote und Strukturen so zu gestalten, dass sie über die grundständige Ausbildung von jüngeren Menschen hinaus zu einer Institution des Lebenslangen Lernens werden. Dies bedeutet für deutsche Hochschulen wesentliche Umbrüche im System, die in weiten Bereichen der Hochschullandschaft bisher nur ansatzweise Umsetzung finden. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb ausgehend von hochschulpolitischen Rahmenvorgaben anhand einiger Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie, ergänzt um Ergebnisse aktueller Erhebungen, aufgezeigt werden, wie die Verankerung von Lebenslangem Lernen an deutschen Hochschulen befördert werden kann.

Einführung

Hochschulausbildung war bislang auf die grundständige Ausbildung jüngerer Menschen ohne berufliche Vorbildung ausgerichtet. Weiterbildung an Hochschulen blieb als „wissenschaftliche Weiterbildung“ im Wesentlichen auf die Anpassungsqualifizierung von Hochschulabsolventen konzentriert. Der Bologna-Prozess verlangt nun von Hochschulen, sich auch als Institutionen des Lebenslangen Lernens zu verstehen, was bedeutet, vorhandene Strukturen und Angebote so zu gestalten, dass ein Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichsten Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden, um jedem entsprechend seinen Fähigkeiten die Chance zu einem Lernen „into and within higher education“ zu ermöglichen („Berlin Kommuniké“, Europäische Kommission, 2003, S. 6).

Für deutsche Hochschulen bedeuten diese Forderungen erhebliche Umbrüche des bestehenden Systems. Auf dem Weg zu Institutionen des Lebenslangen Lernens können sie allerdings von anderen lernen, die diesen Weg bereits seit langem beschritten haben, wie im Rahmen einer im Jahr 2006 im Auftrag des Bundesministeri-

ums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten internationalen Vergleichsstudie ermittelt werden konnte. Im Vergleich der deutschsprachigen Hochschulsysteme Deutschland und Österreich mit vier anderen Ländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien auch USA) konnte ermittelt werden, dass diese sich bereits auf die Anforderungen des Lebenslangen Lernens ausgerichtet haben.

Während Weiterbildung international in ein System des Lebenslangen Lernens eingebettet ist, das auf eine hohe Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung sowie auf flexible Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen abzielt, ist Weiterbildung an deutsche Hochschulen bislang vorrangig an akademische Zielgruppen adressiert (Hanft & Knust, 2007, S. 69ff.). Nachfolgend soll ausgehend von hochschulpolitischen Rahmenvorgaben anhand einiger Befunde aus der internationalen Vergleichsstudie und ergänzt um Ergebnisse aktueller Erhebungen aufgezeigt werden, wie die Verankerung von Lebenslangem Lernen an deutschen Hochschulen befördert werden kann.

Hochschulpolitische Forderungen zur Implementierung des Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen wird vielfach mit Weiterbildung gleichgesetzt, dabei verdeutlicht die häufig verwendete Definition von Weiterbildung „als Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197; Kultusministerkonferenz, 2001, S. 2) bereits, dass diese allenfalls einen Teilaspekt dessen umfasst, was unter Lebenslangem Lernen zu verstehen ist. Weiterbildung ist nach dieser Definition auf organisiertes Lernen beschränkt, während lebenslanges Lernen auch informelles Lernen umfasst und anerkennt. Während Weiterbildung auf ein Lernen nach Abschluss einer ersten Bildungsphase fokussiert, setzt das Lebenslange Lernen auf horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem. Lebenslanges Lernen geht über die klassische, institutionell geregelte Weiterbildung weit hinaus, mit erheblichen Auswirkungen für die bislang in Deutschland weitgehend getrennt operierenden Bildungssektoren.

Die europäischen Bildungsminister haben ihre Vorstellungen zum lebenslangen Lernen im Verlauf des Bologna-Prozesses immer deutlicher formuliert. In den Kommunikés der Bologna-Follow-up-Konferenzen findet sich ein diesbezüglicher Hinweis erstmalig im Prager Kommuniké, indem Hochschulen aufgefordert werden, Strategien für das lebensbegleitende und lebenslange Lernen zu entwickeln (Europäische HochschulministerInnen 2001, S. 7). Auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 wurden die Bedeutung der Anerkennung von „prior learning“ (Accreditation of Prior Learning, APL) und „prior experiential learning“ (Accreditation of Prior Experiential Learning, APEL), also auch informell erworbener Kompetenzen, als integrale Bestandteile der Hochschulbildung hervorgehoben. Hochschulen komme eine zentrale Rolle bei der Realisierung des lebenslangen Lernens zu, der sich die nationalen Hochschulpolitiken und Hochschulinstitutionen zu stellen haben, was die Anerkennung von „prior learning“ ebenso einschlieÙe wie das weite Spektrum flexibler Bil-

dungs- und Lernwege, -möglichkeiten und -techniken, die gleichsam „abschichtend“ zu berücksichtigen seien, mit dem Ziel „to improve opportunities for all citizens, in accordance with their aspirations and abilities, to follow the paths into and within higher education“ (Europäische Kommission 2003, S. 6). Das Bergener Kommuniqué fordert die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen z. B. für den Hochschulzugang und für die Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium (Europäische Kommission 2005, S. 4). Und das Leuener Kommuniqué erwartet von Hochschulen die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen und fördernder Maßnahmen, um unterrepräsentierten Gruppen (Bildungsferne, sozial Schwache) den Zugang zur Hochschulbildung zu erleichtern und sie bei der Vollendung eines Studiums zu unterstützen (Europäische Kommission 2009, S. 2).

In der *European Universities' Charter on Lifelong Learning*¹ formuliert die Association of European institutions of higher education (EUA) zehn Anforderungen für die Implementierung von Lifelong Learning an Hochschulen, die im Einklang mit den Bologna-Anforderungen sind. Diese betreffen insbesondere die Öffnung des Hochschulzugangs, die Anerkennung von außerhochschulisch erbrachten Kompetenzen, Studienangebote für heterogene, auch ältere Zielgruppen, Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden.

Der Erfolg der europäischen Hochschulsysteme bei der Verankerung von Lifelong Learning wird im Indikator 10 des Bologna Process Stocktaking Reports regelmäßig gemessen.² Als besonders erfolgreich gelten nach diesem Kriterium solche Länder, die Verfahren, Richtlinien und politische Vorgaben zur Messung und Anerkennung von Kompetenzen als Basis für den Zugang zu Hochschulprogrammen und für die Allokation von Kreditpunkten bereits implementiert haben und praktizieren. Während skandinavische Länder und Großbritannien hier besonders gut abschneiden, stellt der Report für Deutschland noch erheblichen Entwicklungsbedarf fest. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist, so die Ergebnisse des Reports, bislang in Deutschland nur modellhaft implementiert.

Lebenslanges Lernen in internationalen Hochschulsystemen

Die im Jahr 2006 im Auftrag des BMBF durchgeführte internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen ergab, dass deutsche Hochschulen bislang über keine Strategie des Lebenslangen Lernens verfügen (Hanft & Knust, 2007, S. 69 ff.). Während in anderen Ländern bei der Planung von Studiengängen zielgruppenorientiert vorgegangen wird (Geldermann & Schade, 2007, S. 242) und die Grenzziehung zwischen Weiterbildung und grundständiger Bildung weitgehend aufgehoben ist, orientieren sich deutsche Hochschulen weiterhin an traditionellen Zielgruppen (Kerres, Hanft, Wilkesmann, & Wolff-Bendik, 2012).

Hochschulen, die sich als Institutionen des Lebenslangen Lernens verstehen, erreichen über ihre traditionellen Studierenden hinaus weitere Zielgruppen, die von Wolter (2011) in Anlehnung an Schuetze/Slowey (2012), die sich wiederum an eine Studie der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) von 1987 anlehnen, wie folgt klassifiziert werden:

- „second chance learners“, z. B. in Deutschland Studierende des Zweiten oder Dritten Bildungswegs)
- „deferrers“, z. B. Studierende, die nach Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen
- „recurrent learners“, Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades (in der Regel des Master) an die Hochschule zurückkehren
- „returners“, z. B. vorübergehende Studienab-/unterbrecher/-innen, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufnehmen
- „refreshers“, die ihr Wissen und ihre Kompetenzen durch Weiterbildung an der Hochschule erweitern oder „auffrischen“ wollen
- „learners in later life“, in Deutschland z. B. sogenannte Seniorenstudierende.

Über die wissenschaftliche Weiterbildung werden an deutschen Hochschulen bislang vorrangig die Gruppe der „refresher“ und der „recurrent learner“ erreicht, also nur zwei der hier benannten sechs Zielgruppen (Wolter, 2011). Die „second chance learner“ hingegen stellen im deutschen Hochschulsystem bislang nur einen sehr geringen Anteil der Studierenden. Die Selektivität des deutschen Hochschulsystems und die – im internationalen Vergleich – mangelnde Vielfalt der Studierenden bestätigt auch der aktuelle Bericht EUROSTUDENT IV. Demnach hat Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern wenig ältere Studierende und Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern sind unterrepräsentiert. Während in England und Wales 56 Prozent und in Finnland immerhin noch 28 Prozent der Master-Studierenden älter als 30 Jahre sind, können in Deutschland gerade einmal 6 Prozent dieser Altersgruppe zugeordnet werden (Orr, Cristoph, & Netz, 2011, S. 67).

Die größte Offenheit gegenüber nicht traditionellen Zielgruppen weist international sicherlich die Open University in Milton Keynes auf. Im Jahr 1969 gegründet, konnte sie im Jahr 2006 bereits ca. 180.000 Studierende verzeichnen und war damit bereits größte Hochschule Europas und weltweit größter Anbieter von MBA-Programmen (Geldermann & Schade, 2007, S. 250f.). Inzwischen ist die Zahl ihrer Studierenden im WS 2009/2010 auf 253.075 gestiegen mit immer mehr Teilnehmenden aus dem deutschsprachigen Raum. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 37 Jahre, 80 Prozent der Studierenden sind berufstätig. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen, in deutschen Hochschulen bislang nur vereinzelt möglich, ist systematisch in die Angebotsstruktur der Open University integriert (Schmidt, 2012). Über umfassende Informations- und Beratungsleistungen für Studieninteressierte, die auch die Feststellung der Studierfähigkeit, Self-Assessments, Einstufungstest und Studienberatungen beinhalten, wird sichergestellt, dass Studieninteressierte für sie passende Angebote finden. Um den unterschiedlichen Niveaus gerecht zu werden, erfolgt eine Leistungsdifferenzierung im Undergraduate-Bereich über unterschiedliche Kursebenen. Für einen Abschluss müssen Kurse auf verschiedenen Ebenen vorgewiesen werden. Konzentrierte sich die Open University anfänglich noch auf Zielgruppen, die bis dahin von höherer Bildung ausgeschlossen waren, so wächst inzwi-

schen der Anteil der jüngeren Studierenden, die früher ein Studium an einer „normalen“ Universität gewählt hätten (Geldermann & Schade, 2007, S. 250 f.).

In Finnland erhalten Absolventen mit einer beruflichen Qualifizierung die volle Hochschulzugangsberechtigung. Die Prüfung der Studieneignung erfolgt dann allerdings hochschulbezogen durch eine Aufnahmeprüfung, deren Ergebnisse ungeachtet der zuvor erworbenen Qualifikation als alleiniges Zulassungskriterium gelten (Fischer, 2012). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit über die Open University, welche oft als alternative Möglichkeit zu einem regulären Studium genutzt wird, sich an den traditionellen Universitäten mit den an der Open University erbrachten Leistungen zu bewerben, aber auch hier sind die Zugangshürden hoch (ebd.). In den USA wird der Hochschulzugang nicht über eine schulische Hochschulzulassung, sondern über Zulassungsverfahren geregelt, somit ist die Abschlussprüfung der High-School eine notwendige, aber keine hinreichende Aufnahmevoraussetzung, die durch am Grad der Selektivität der jeweiligen Hochschule ausgerichtete Eingangsprüfungen ergänzt wird (Hanft & Pechar, 2005, S. 54). An kanadischen Universitäten, wie z. B. der UBC, erfolgt die Zulassung studiengangsbezogen mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren (Letter of Intent, Interviews, Portfolios), die teilweise auch Berufs- oder Lebenserfahrungen berücksichtigen. Aber auch ohne Erfüllung der formalen Zugangsvoraussetzungen besteht die Möglichkeit, sich in sogenannten „Access Studies“³ weiterzubilden unter Anrechnung der erworbenen Kreditpunkte bei einem späteren Wechsel in ein reguläres Studienprogramm (Vajna & Zilling, 2012).

Ein Studium wird für Berufstätige dann besonders attraktiv, wenn vorhandene berufliche Kompetenzen auf das Studium angerechnet werden. Diese Möglichkeit ist in Frankreich besonders weitreichend gegeben, denn es ist möglich, auf dem Wege der Anrechnung beruflicher Kompetenzen zu einem vollständigen akademischen Abschluss zu gelangen (Feutrie, 2009, S. 189ff.). Konkret wurden in 2006 knapp 4.000 Anträge (inkl. Dokumentation) eingereicht und in fast der Hälfte aller Fälle befand das Entscheidungsgremium, dass die Kompetenzen ausreichen, eine „full qualification“, also einen akademischen Abschluss, zu erhalten (ebd.). Aber auch in anderen Hochschulsystemen ist es in der Regel möglich, akademische, berufliche und im Ausland erworbene Kompetenzen auf bestimmte Module oder ganze Studiengänge anrechnen zu lassen. An der Open University sind die Anrechnungsmöglichkeiten je Studiengang und Studienabschnitt auf einer Internetseite einsehbar.⁴ Über Portfolios werden Kompetenzen, die in Fortbildungen oder sonstigen Qualifizierungen erworben wurden, sichtbar gemacht, was deren Anrechenbarkeit erleichtert (Hanft & Brinkmann, 2012).

Die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung ist insbesondere in den USA weit fortgeschritten: Nahezu alle Universitäten mit mehr als 20.000 Studierenden bieten Programme der beruflichen Fort- und Weiterbildung an, die sowohl mit als auch ohne Kreditpunkte versehen werden (Röbken, 2007, S. 319). Der Markt der For-Profit-Universitäten, die sich speziell an Berufstätige richten, weist rapide wachsende Studierendenzahlen auf (ders., S. 318 f.), seit den 1990er Jahren nimmt der Anteil der kreditierten Angebote erheblich zu (ders., S. 333). Ein Großteil der beruflichen Fortbildung erfolgt durch Hochschulen (ders., S. 319). Modulare Studien-

strukturen und flexible Möglichkeiten zur (hochschulübergreifenden) Akkumulation von Kreditpunkten bieten eine gute Basis für das Erlangen eines Hochschulabschlusses auf dem Weg der beruflichen Weiterbildung.

Eine bewusste Verzahnung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung wird aber auch im finnischen Hochschulsystem gefördert (Hämäläinen, 2009, S. 55). Um der hohen Bedeutung des lebenslangen Lernens gerecht zu werden, haben 15 von 21 Universitäten und fast alle 28 polytechnischen Hochschulen in Finnland Open Universities eingerichtet (Fischer, 2012), was dazu beiträgt, dass die Zahl der erwachsenen Lernenden an finnischen Hochschulen um 30 Prozent höher ist als die der Normalstudierenden (Hämäläinen, 2009, S. 53). Flexible Studienprogramme und Einzelmodule, Supportstrukturen für Berufstätige, um ihnen das berufs begleitende Studium zu erleichtern, flexible Übergänge zwischen den verschiedenen Sektoren des Bildungssystems, die Anrechnung vorhandener Kompetenzen und verschiedene Möglichkeiten für erwachsene Lernende, einen ersten wissenschaftlichen Grad zu erlangen, tragen zudem dazu bei, dass das finnische Hochschulsystem im Bologna-Stocktaking-Prozess im lebenslangen Lernen zu den führenden europäischen Ländern zählt (Rauhvargers, Deane, & Pauwels, 2009).

Zusammenfassend kann eine Lifelong Learning-Kultur durch folgende Elemente gekennzeichnet werden (Hanft & Brinkmann, 2012):

- Offenheit gegenüber heterogenen Studierenden, deren Zulassung zu Studienprogrammen weniger auf Grundlage formaler Zugangsberechtigungen als vielmehr entlang von Kompetenzprüfungen und -einstufungen erfolgt.
- Gestaltung von Übergängen entlang vorhandener Kompetenzen und Leistungsvoraussetzungen, z. B. über Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit und Vorbereitungskurse für höhere Bildungsstufen.
- Flexible, auf das gesamte Jahr verteilte Programme, deren Belegung auf individuelle zeitliche Budgets zugeschnitten werden kann. Modulare Studienformate mit vielfachen Übergangsmöglichkeiten.
- Eine hohe Professionalität bei Planung, Entwicklung und beim Management der Studienprogramme.

Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen

Obwohl der Wissenschaftsrat bereits im Jahr 2006 forderte, „die Universität stärker zu einem Ort des lebenslangen Lernens“ zu machen, in dem durch die „Umwstellung auf gestufte Studiengänge tatsächlich Schnittstellen [...] und flexible Kombinationen von Studien- und Berufswegen“ (Wissenschaftsrat., 2006, S. 62) geschaffen werden, sind Angebotsstrukturen an Hochschulen weiterhin durch eine große Homogenität ohne Rücksichtnahme auf heterogene Zielgruppen gekennzeichnet, wie die Ergebnisse einer Studie aus dem Jahr 2011 zeigen (Kerres u. a., 2012). Der Auftrag, sich durchlässiger für nicht-traditionelle Zielgruppen zu zeigen, wird von Hochschulen vielfach noch gar nicht angenommen (Hanft, 2012). Deutschland zählt daher im internationalen Vergleich zu den „exclusive systems“, da bildungsferne Schichten in

Hochschulen unter- und Studierende aus akademischen Elternhäusern stark überrepräsentiert sind (Orr u. a., 2011, S. 52).

In den letzten Jahren sind allerdings einige wichtige bildungspolitische Weichenstellungen zu verzeichnen, welche die Umsetzung und stärkere Integration des lebenslangen Lernens in Hochschulen befördern dürften.

Öffnung des Hochschulzugangs: Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 (Kultusministerkonferenz, 2009) wurden die rechtlichen Voraussetzungen für die Öffnung der Hochschulen für Zielgruppen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung geschaffen. Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Absolventen gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang. Diese für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichende ländergemeinsame Regelung wurde inzwischen in den 16 Bundesländern umgesetzt. Auch wenn aufgrund von Quotierungen in den zulassungsbegrenzten Studiengängen weniger nicht-traditionelle Studierende als erhofft von dieser Neuregelung profitieren, ist damit doch eine wichtige Voraussetzung zur Öffnung der Hochschulen vollzogen worden. Nun sind die Hochschulen aufgefordert, fachliche Zuordnungen beruflich Qualifizierter zu für sie einschlägigen Studienprogrammen vorzunehmen. Dies ist bislang nur vereinzelt erfolgt.

Anrechnung außerhochschulisch erlangter Kompetenzen: Mit einem Beschluss der KMK wurden bereits im Jahr 2002 (28.6.2002)⁵ die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen. In einer Bekräftigung dieses Beschlusses heißt es in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK vom 4.2.2010: „Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen“ (Kultusministerkonferenz, 2010). Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen wurden in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten ANKOM-Projekten (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) entwickelt. In der Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Projekte⁶ wird auf der Basis von Äquivalenzprüfungen zwischen der pauschalen Anrechnung von Lernergebnissen aus der beruflichen Fort- und Weiterbildung und der individuellen Anrechnung unterschieden. Während in der Vergangenheit Studierende lediglich die Anrechnung ihrer an anderen Hochschulen erlangten Kompetenzen beantragen konnten, können nun auch berufliche Kompetenzen, die in Fort- und Weiterbildungsqualifikationen erlangt wurden, und informell erworbene Lernergebnisse, die nicht durch Zeugnisse oder Zertifikate belegt sind, auf das Studium angerechnet werden. Vorteil der pauschalen Anrechnung ist, dass auf Grundlage des zuvor erfolgten Äquivalenzvergleichs die Gleichwertigkeit der Leistungen mit bestimmten Zielstudiengängen bereits geprüft, so dass die Anrechnung dann ohne weitere Prüfung mit einer fest definierten Zahl von Kreditpunkten erfolgen kann (Müsken, 2010).

Die umfassende hochschulinterne Umsetzung der Ergebnisse der ANKOM-Projekte steht bislang allerdings noch aus. Selbst in Niedersachsen, wo seit der Novellierung des Hochschulgesetzes (Novelle Juni 2010, § 7(3))⁷ von Hochschulen erwartet wird, Prüfungsordnungen so zu gestalten, „*dass die Gleichwertigkeit einander entsprechender Prüfungen und die Anerkennung von an anderen Hochschulen im In- und Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen und beruflich erworbener Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist,*“ haben bislang nur wenige Hochschulen die Anrechnung von Kompetenzen in ihre Ordnungen aufgenommen (Hanft & Müskens, 2012).

Studienangebote für heterogene, auch ältere Zielgruppen: Die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK unterscheiden zwischen konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen. Letztere setzen berufspraktische Erfahrungen voraus, führen aber zu den gleichen Berechtigungen wie die konsekutiven Masterstudiengänge. Weiterbildende Studiengänge sind nach den KMK-Strukturvorgaben auf die Masterebene begrenzt (Ländergemeinsame Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen aus dem Jahr 2003, i. d. F. von 2010)⁸ Ohne einen ersten Hochschulabschluss ist die Aufnahme eines weiterbildenden Masterstudiums i. d. R. nicht möglich. Berufstätige, die diese Voraussetzung nicht erfüllen, verfügen nun zwar über eine Hochschulzugangsberechtigung, können aber nur in einem Bachelorstudiengang studieren, der neben wissenschaftlichen Grundlagen und Methodenkompetenz auch „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ vermittelt, über die sie als „deferrers“ bereits verfügen. Zudem wird von ihnen erwartet, dass sie ihre Berufstätigkeit unterbrechen, um sich in einem – üblicherweise in Vollzeit organisierten – Bachelorstudiengang einzuschreiben. Auf ihre Bedarfe zugeschnittene berufsbegleitende Studiengänge⁹ werden von Hochschulen i. d. R. vor allem aus kapazitären Gründen nicht angeboten. Während weiterbildende Bachelorstudiengänge beispielsweise in Großbritannien ein sehr wichtiges und aufstrebendes Geschäftsfeld darstellen (Geldermann & Schade, 2007, S. 260 f.), stehen Berufstätigen in Deutschland, die berufsbegleitend einen ersten Hochschulabschluss erlangen wollen, kaum Möglichkeiten offen. Diese „Durchlässigkeitslücke“ wird in den Bundesländern zunehmend erkannt und durch landeseigene Regelungen korrigiert, die den Hochschulen ermöglichen, zusätzlich zu ihrem Regelangebot berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge einzurichten und für diese kostendeckende Gebühren zu erheben.¹⁰

Nicht zuletzt solche strukturellen Schwächen haben in Deutschland dazu geführt, dass heterogene und ältere Zielgruppen eher von privaten Hochschulträgern angesprochen werden, die seit einiger Zeit auf den Bildungsmarkt drängen. Gegenüber öffentlichen Hochschulen haben sie den Vorteil, an Berufstätige gerichtete Bachelor-Studiengänge zu kostendeckenden Gebühren anbieten zu können (Hanft & Zilling, 2011). Auch international wächst die Zahl der For-Profit- oder Non-Profit-Einrichtungen, die auf die Zielgruppe der Berufstätigen spezialisiert sind und hier ihr spezifisches Profil entwickeln (Wolter, 2012, S. 273).

Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ hat das BMBF im Jahr 2011 ein Programm aufgelegt, das auch öffentlichen Hochschulen Ressourcen bereitstellt, um auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv zu werden und neue Zielgruppen zu erschließen. In zwei Tranchen werden zunächst 26 Einzel- und Verbundprojekte gefördert, in denen berufs begleitende Studiengänge und Studienangebote entwickelt werden, die an heterogene Zielgruppen, wie Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen, arbeitslose Akademiker/innen oder Berufstätige und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung – gerichtet sind.¹¹

Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden: Eine der wichtigsten Forderungen erwachsener Zielgruppen sind flexible Studienstrukturen, die ihnen ein in ihren zeitlichen Beschränkungen gemäßes Studium ermöglichen. Hochschulen versuchen diesen Anforderungen inzwischen vermehrt durch die Einführung von Teilzeitstudienangeboten zu entsprechen, die i. d. R. aber nur dann realisiert werden, wenn sie keine zusätzlichen Ressourcen binden. Der Flexibilitätsgewinn ist für die Studierenden gering, wenn der Vorteil eines Teilzeitstudiums sich darin erschöpft, die Zahl der zu belegenden Module – und zu absolvierenden Prüfungen – zu halbieren. Berufstätige Studierende erwarten Studienstrukturen, die ihnen größtmögliche zeitliche und räumliche Flexibilität bieten, darüber hinaus aber auch auf sie zugeschnittene Beratungs- und Betreuungsangebote. Das beginnt mit umfassenden Beratungsleistungen bereits vor Beginn des Studiums bis hin zur Etablierung vielfältiger Angebotsformate (Selbstlerneinheiten, geblockte Lerneinheiten, Projektarbeit, Lernen in Praxisphasen, E-Learning), daran anknüpfende kompetenzorientierte Prüfungsformate und die Ermöglichung der Zusammenführung von Teilen verschiedener Studiengänge zu individuellen, bedarfsgerechten – auch hochschulübergreifenden – Bildungsabschlüssen. Für Hochschulen binden solche Angebote erhebliche zusätzliche Ressourcen, die ihre Möglichkeiten in der Regel überschreiten.¹²

Erreichtes und weiterhin bestehender Handlungsbedarf

Mit diesen Maßnahmen wurden wichtige politische Impulse gesetzt, um den internationalen Rückstand deutscher Hochschulen im Lebenslangen Lernen aufzuholen. Auch wenn sich inzwischen abzeichnet, dass das Interesse der Hochschulen am Thema wächst, bleibt noch ein langer Weg zu gehen. Bislang ist die Bereitschaft der Hochschulen, die sich im Lebenslangen Lernen zu engagieren, überwiegend extrinsisch motiviert. Vor allem die vom BMBF veranlassten Förderprogramme haben dazu beigetragen, erste Aktivitäten in Hochschulen zu fördern. Um aber über Einzelinitiativen zu einem wirklichen Kulturwandel in Hochschulen zu gelangen, sind weitere strukturelle Anstrengungen erforderlich, von denen einige nachfolgend skizziert werden sollen (Hanft & Zilling, 2011):

- Die KMK-Strukturvorgaben behindern mit ihrer Unterscheidung von – (weitgehend) gebührenfreien – grundständigen Studiengängen einerseits und kosten-

pflichtigen, weiterbildenden Studiengängen andererseits die vollständige Integration der Idee des Lebenslangen Lernens.

- Weiterbildung und Aktivitäten im Lebenslangen Lernen werden bislang in den Steuerungssystemen, wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen und der indikatoren-gestützten Mittelvergabe, nur unzureichend berücksichtigt. Von daher ist die Förderung des Wissenschaftsrats nach einer funktionalen Differenzierung des Hochschulsektors durch strategische Ausrichtungen, z. B. in der Weiterbildung, und deren Förderung über entsprechende Parameter in der leistungsorientierten Mittelvergabe (Wissenschaftsrat, 2010, S. 7), zu begrüßen.
- Weiterbildende Studiengänge sind bislang überwiegend nicht kapazitätswirksam¹³, so dass sie nur als zusätzliche Angebote in das Programm der Hochschulen einfließen. Das bedeutet ihre ausschließliche Finanzierung aus Gebühreneinnahmen oder sonstigen Drittmitteln, was die dauerhafte Implementierung erschwert.

International anschlussfähig wird Lebenslanges Lernen an deutschen Hochschulen erst dann, wenn es über einzelne Hochschulen hinaus auf das gesamte Hochschul- und Bildungssystem ausstrahlt. Nur in einem auf Durchlässigkeit angelegten Bildungs- und Hochschulsystem kann es gelingen, alle gesellschaftlichen Potentiale so zu fördern, um in einer alternden Gesellschaft die internationale Anschlussfähigkeit nicht zu verlieren. Seit der internationalen Vergleichsstudie hat sich auf bildungspolitischer Ebene vieles getan, in den Hochschulen ist das Lebenslange Lernen aber bislang nur vereinzelt angekommen. Hier bleibt ein langer Weg zu gehen.

Anmerkungen

- 1 www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/Winckler_charter_rotterdam_Compatibility_Mode_.pdf
- 2 Bologna Process Stocktaking Report, 28. bis 29. April 2009, www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- 3 www.students.ubc.ca/nondegree/study-options/access-studies/
- 4 www.students.ubc.ca/nondegree/study-options/access-studies/
- 5 www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf
- 6 ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf
- 7 www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&_psmand=19
- 8 www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- 9 Diese firmieren nicht unter der den KMK-Vorschriften widersprechenden Bezeichnung „weiterbildend“ und dürfen daher auch nicht kostendeckend angeboten werden.
- 10 Eine entsprechende Regelung wurde z. B. in der novellierten Fassung des niedersächsischen Hochschulgesetzes vorgesehen: www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&_psmand=19
- 11 www.bmbf.de/de/17592.php
- 12 Ein wesentliches Projekt, dass sich an ANKOM und dessen Nachfolgeprojekte anschließt und sich spezifisch mit der Entwicklung von Professionalisierungsmodulen auseinandersetzt, ist das aktuelle vom BMBF geförderte Projekt „Individualisiertes Online-Studien-

vorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ (InOS) in der Initiative „Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (ANKOM 3). www.anrechnung.uni-oldenburg.de/55839.html

- 13 Eine Ausnahme stellt Schleswig-Holstein dar, wo 10 Prozent der Kapazitäten für Weiterbildung eingesetzt werden können (Witte & von Stuckrad, 2007, S. 92).

Literatur

- Deutscher Bildungsrat. (1970). Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg
- Europäische HochschulministerInnen. (2001). Prager Kommuniqué: Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Treffen der europäischen HochschulministerInnen am 19.05.2001 in Prag. Abgerufen von www.bologna-berlin2003.de/pdf/prager_kommunique.pdf
- Europäische Kommission. (2003). Realising the European Higher Education Area – Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Abgerufen von www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf
- Europäische Kommission. (2005). Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf
- Europäische Kommission. (2009). Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Abgerufen von www.bmbf.de/pubRD/leuven_communique.pdf
- Feutrie, M. (2009). Validation of Non-Formal and Informal Learning in Universities in France. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), Weiterbildung im Elfenbeinturm! (S. 187-197). Münster u. a.: Waxmann
- Fischer, H. (2012). Flexibilität ein Leben lang – Lebenslanges Lernen im finnischen Hochschulsystem. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 13-20). Münster u. a.: Waxmann
- Geldermann, B. S., & Schade, S. (2007). Länderstudie Großbritannien. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen (S. 237-272). Münster u. a.: Waxmann
- Hanft, A. (2012). Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährtem. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 28-35). Münster u. a.: Waxmann
- Hanft, A., & Brinkmann, K. (2012). Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 135-142). Münster u. a.: Waxmann
- Hanft, A., & Knust, M. (Hrsg.). (2007). Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg. Abgerufen von www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hochschulweiterbildung.pdf
- Hanft, A., & Müskens, W. (2012). Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualitätsrahmen? In P. Dehnbestel & G. Hanf (Hrsg.), Der deutsche Qualifikationsrahmen. Ein Konzept zur Erhöhung der Durchlässigkeit. Im Druck
- Hanft, A., & Pechar, H. (2005). Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In A. Hanft & I. Müskens (Hrsg.), Bologna und die Folgen für die Hochschulen (S. 52-68). Bielefeld: UVW Weblar

- Hanft, A., & Zilling, M. (2011). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4/2011), 84-103
- Hämäläinen, K. (2009). Lifelong learning at the universities in Finland. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 53-65). Münster u. a.: Waxmann
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U., & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). (2012). *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster u. a.: Waxmann
- Kultusministerkonferenz. (2001). Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Abgerufen von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Müskens, W. (2010). Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration“ an der Universität Oldenburg. *Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven, Beiträge zur Hochschulpolitik* (S. 69-77). Bonn: HRK. Abgerufen von www.hrk.de/bologna/de/home/4210.php
- Orr, D., Cristoph, G., & Netz, N. (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent IV 2008–2011*. wbv
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Abgerufen von www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Röbken, H. (2007). Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika (USA). In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 313-350). Münster u. a.: Waxmann
- Schmidt, A. (2012). Off Campus und gut betreut – Fallstudie der Open University Milton Keynes. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 110-123). Münster u. a.: Waxmann
- Vajna, C., & Zilling, M. (2012). University of British Columbia – Service to the Community trifft exzellente Forschung und Lehre. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 101-109). Münster u. a.: Waxmann
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Köln. Abgerufen von www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/rolle_universitaeten.pdf
- Witte, J., & von Stuckrad, T. (2007). Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern (CHE Arbeitspapier No. 89)
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4/2011), 8-35
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271-284). Münster u. a.: Waxmann