

Anke Hanft/Stefanie Kretschmer

Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

1. Einführung

Mit der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen soll dem demografischen Wandel sowie dem prognostizierten Fachkräftemangel begegnet werden. Zudem möchte man dadurch die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördern und den Anteil von bislang an Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen erhöhen. Die Umsetzung dieser gesellschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen ist in den vergangenen Jahren verstärkt vorangetrieben worden. Gegenstand des nachfolgenden Beitrags ist vor allem der wissenschaftliche Diskurs im Kontext dieser Reformen. Vor dem Hintergrund der hochschul- und bildungspolitischen Rahmenvorgaben gehen wir den Fragen nach, wer die neuen Zielgruppen sind, für die sich die Hochschulen öffnen sollen und welche Anforderungen sich hieraus für die Organisation und Gestaltung von Studium und Lehre ableiten. Im Spannungsfeld öffentlicher Erwartungen und wissenschaftlicher Diskussionen zeichnen wir dabei insbesondere die Perspektiven der Hochschulforschung und der Hochschuldidaktik nach.

2. Vorgelagerte hochschul- und bildungspolitische Diskurse

In der öffentlichen Diskussion weitgehend unbeachtet blieb bislang, dass der Bologna-Prozess nicht nur die – inzwischen weitgehend abgeschlossene – Einführung gestufter Studiengänge vorsieht, sondern auch die Implementierung des Lebenslangen Lernens unter besonderer Berücksichtigung bislang an Hochschulen unterrepräsentierter Gruppen. Strukturen und Angebote sind demnach so zu gestalten, dass Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichsten Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden, um jedem entsprechend seiner Fähigkeiten die Chance zu einem Lernen *into and within higher education* (EU-KOMM 2003, S. 6) zu ermöglichen. Die Bedeutung Lebenslangen Lernens, die Schaffung von Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Öffnung der Hochschulen für neue, bislang unterrepräsentierte Zielgruppen wurden im Rahmen der verschiedenen Bologna Follow-up Konferenzen zunehmend hervorgehoben (vgl. Hanft 2014, S. 14). Auch die *European University Association* (EUA), der größte Verband europäischer Hochschulen, unterstützt diese Forderungen. In der *European Universities' Charter on Lifelong Learning* (vgl. Charter 2008) formuliert die EUA zehn im Einklang mit den Bologna-Deklarationen stehende Anforderungen für die Implementierung von *Lifelong Learning*, die auf die Öffnung des Hochschulzugangs, die Anerkennung von

außerhochschulisch erbrachten Kompetenzen, auf Studienangebote für heterogene (auch ältere) Zielgruppen, Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden abzielen.

Lebenslanges Lernen ist somit nicht, wie im öffentlichen Verständnis vielfach angenommen, auf die akademische bzw. berufliche Weiterbildung von Hochschulabsolventen begrenzt, sondern betrifft im internationalen Diskurs

in besonderer Weise sowohl die Anerkennung von „prior learning“ [beim Hochschulzugang] als auch unterschiedliche Qualifikationen und Qualifizierungswege innerhalb studienbezogener Kreditpunktsysteme [also die Anrechenbarkeit biografischer Vorleistungen und Studienanforderungen] (Lüthje/Wolter 2005, S. 70).

Es zielt somit sehr stark auf die Förderung von Durchlässigkeit insbesondere zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ab.

In Deutschland wurden verschiedene politische Weichenstellungen zur Umsetzung der Bologna-Anforderungen vorgenommen. So schuf die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem Beschluss vom 5. März 2009 die bildungspolitischen Voraussetzungen für einen erweiterten Hochschulzugang. Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, und beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang (vgl. KMK 2009). Diese für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichende ländergemeinsame Regelung wurde inzwischen in den 16 Bundesländern umgesetzt. Für den Bereich der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen sind die entsprechenden Beschlüsse der KMK in den Jahren 2002 und 2008 bedeutsam, die es Hochschulen ermöglichen, bis zu 50 Prozent der auf einen Studiengang entfallenen Kreditpunkte durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzurechnen.

In der Studierendenstatistik spiegeln sich diese Neuerungen bislang allerdings kaum wider (vgl. Nickel/Duong 2012; Duong/Püttmann 2014). Zwar hat sich die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden ohne schulische Zulassungsvoraussetzung in den vergangenen zehn Jahren nahezu verdreifacht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 127), gemessen an den politischen Zielsetzungen ist ihr Anteil mit weniger als drei Prozent an den Gesamtstudierenden aber immer noch „deprimierend gering“ (Wolter 2012, S. 12). Das Abitur gilt weiterhin als „Königsweg“ zum Studium an einer Universität, mehr als 90 Prozent aller Studierenden besitzen das Abitur (vgl. Wolter u.a. 2014, S. 9f.). Auch wenn sich die Zahl der Studienanfänger in den vergangenen Jahren erheblich erhöht hat und mittlerweile mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs umfasst (vgl. Statista 2014), sind jedoch Studierende mit Migrationshintergrund und aus nicht akademischen Elternhäusern weiterhin unterrepräsentiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125f.). Der gemessen am Bevölkerungsanteil geringe Anteil Studierender aus Nicht-Akademikerfamilien und Familien mit Migrationshintergrund wird zunehmend angemahnt (vgl. Wolter/Geffers

2013, S. 19). Wegen der Verslossenheit des deutschen Hochschulsystems gegenüber heterogenen Zielgruppen gilt Deutschland im internationalen Vergleich als *exclusive system* (Orr/Gwosć/Netz 2011, S. 51). Gründe werden auch darin gesehen, dass die Verankerung von lebenslangem Lernen bislang nur modellhaft vollzogen wurde (vgl. Rauhvargers/Deane/Pauwels 2009).

Das politische Interesse zur Öffnung der Hochschulen und zur Förderung der Durchlässigkeit ist offensichtlich und einhellig, die Umsetzung jedoch schlägt sich trotz veränderter Rahmenbedingungen bislang kaum in den Statistiken nieder. Wie gestaltet sich der wissenschaftliche Diskurs zu dieser Problematik?

3. Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen in der wissenschaftlichen Diskussion

Der Gedanke der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen war über lange Zeit an die Zugangsberechtigung geknüpft. Als „nicht-traditionell“ galten Studierende, die auf einem anderen als dem schulischen Weg ihre Zugangsvoraussetzung erworben hatten (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 66). Demgemäß klassifiziert die Hochschulstatistik Studierende als nicht-traditionell, wenn sie ihre Zugangsberechtigung über „berufliche Qualifikationen“ oder „Begabtenprüfung“ erworben haben (vgl. Wolter u.a. 2014, S. 10). Dieses enge Begriffsverständnis wurde von Schuetze und Slowey (2002) sowie Teichler und Wolter (2004) kritisiert und dahingehend erweitert, dass Studierende, die nicht auf dem geradem Weg und in der vorherrschenden Sequenz und Dauer (*educational biography*), ohne schulische Zugangsvoraussetzungen (*entry routes*) und nicht im üblichen Vollzeit- und Präsenzformat (*Mode of study*) studieren, zu den nicht-traditionellen Studierenden zu zählen sind (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 72).

Diese inzwischen weit verbreitete Definition kann im internationalen Vergleich durchaus noch als eng betrachtet werden. Dies fällt besonders im Vergleich mit den USA auf, wo das *National Center for Education Statistics* sieben Kriterien aufzählt, die nicht-traditionelle Studierende kennzeichnen: Erwerbstätigkeit (Vollzeit, Teilzeit, saisonal), Studienintensität (Teilzeit, Fernstudium), Alter (25 Jahre und älter), finanzielle Unabhängigkeit, Familienstand, Zeitpunkt des Studieneintritts und Studienunterbrechungen. Studierende gelten als nicht-traditionell, wenn nur eines dieser Kriterien erfüllt ist, was für die Mehrheit der amerikanischen Studierenden zutrifft (vgl. Rübken 2007).

Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird vielfach für ein erweitertes Begriffsverständnis plädiert, das auch Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund zu den nicht-traditionellen Studierenden zählt (vgl. Brändle/Lengfeld 2013). Auch Freitag (2012) verweist auf ethnische und sozioökonomische Merkmale bei nicht-traditionellen Studierenden. Crosling/Thomas/Heagney (2008) zählen darüber hinaus auch Studierende mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen zum Kreis der nicht-traditionellen Studierenden.

Angesichts dieser nahezu inflationären Begriffserweiterung plädieren neuere Veröffentlichungen dafür, die im deutschsprachigen Raum dominierende Dichotomie zwischen traditionellen Studierenden auf der einen Seite und der bislang sehr unterschiedlich definierten Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden auf der anderen Seite aufzugeben, und stattdessen den Blick auf eine insgesamt heterogener werdende Studierendenschaft und deren Studienanforderungen zu richten (vgl. Stöter 2013). Damit erweitert sich der Kreis der nicht-traditionellen Studierenden erheblich,¹ ohne allerdings die definitorischen Probleme zu lösen.

Die Hochschuldidaktik hat sich über viele Jahre um eine Klassifizierung der Studierenden-Diversität und -Heterogenität bemüht. Die wohl umfassendste Darstellung unterschiedlichster Heterogenitätskriterien erfolgt durch Wielepp (2013) in Anlehnung an eine in den 1970er Jahren entwickelte Systematisierung von Gardenswartz/Cherbosque/Rowe (2008, S. 21). Heterogenität wird nach individuellen und sozialen Faktoren differenziert, wobei zu den individuellen Faktoren Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale und sozio-ökonomische Gegebenheiten, regionale und nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution zählen, die als weitgehend konstante Faktoren betrachtet werden. Ihnen werden veränderbare Faktoren wie Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung und Berufserfahrung, aber auch das soziale Umfeld, Gewohnheiten und Interessen gegenübergestellt (vgl. Wielepp 2013, S. 376).

Als Quellen der Heterogenisierung galten in der hochschuldidaktischen Diskussion der 1980er und 1990er Jahre vor allem die im Zuge der Bildungsexpansion veränderten kognitiven Voraussetzungen der Studierenden. Kritisch setzte sich die Diskussion vor allem mit von Seiten der Hochschulen vielfach erhobenen Klagen zur „mangelnden Studierfähigkeit“ auseinander und gab diesen ein Bündel von Empfehlungen an die Hand, die vor allem auf die Gestaltung der Studieneingangsphase abzielten, aber auch Reformen bei Lernwegen, Lernumgebungen und Lernarrangements vorsahen (vgl. Huber 1995; Welzel 1985; Wildt 2001).

In der hochschuldidaktischen Diskussion, in der die Vielfalt aller Studierenden betrachtet wird, dienen Heterogenitätskriterien als Voraussetzungen für die Bestimmung von Lerner-Variablen bzw. für die Bestimmung der Lernkonstitution von Individuen – zu denen Arbeitshaltungen, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zählen (vgl. Wielepp 2013, S. 376). Im Gegensatz dazu fokussiert die Hochschulforschung ihre Analysen und Empfehlungen stärker auf

1 Hier nur einige Zahlen: Im Sommersemester 2012 waren 61 Prozent aller Studierenden während des Semesters „nebenbei“ erwerbstätig, im Master steigt ihr Anteil auf 71 Prozent (Fachhochschulen: 72 Prozent). Je älter die Studierenden sind, desto eher sind sie erwerbstätig. Knapp ein Viertel der Studierenden hat vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert und 15 Prozent sind zwischen dem Bachelor und dem Master erwerbstätig. Studierende mit Migrationshintergrund stellen 25 Prozent der Studierenden (vgl. DSW/HIS 2013).

bislang unterrepräsentierte Zielgruppen und leitet hieraus Empfehlungen ab, die vor allem auf die Gestaltung von Durchlässigkeit abzielen (vgl. Becker/Hecken 2008; Becker 2009; Wilkesmann/Virgillito 2012; Banscheraus/Himperle/Staack 2011; Lübben/Müskens/Zawacki-Richter 2014). Trotz dieser unterschiedlichen Fokussierung lassen sich auf der konkreten Handlungsebene Annäherungen der Disziplinen beobachten.

4. Handlungsebenen und Forschungsfelder

In aktuellen Veröffentlichungen wird vielfach kritisiert, dass Hochschulen sich bei der Umstellung ihrer Angebote auf gestufte Studienstrukturen von einem traditionellen Verständnis ihrer Zielgruppen haben leiten lassen. Studienstrukturreformen seien am Typus des „Normalstudierenden“ orientiert, der Vollzeit studiert und erst im Anschluss an das Studium in die Berufstätigkeit wechselt (vgl. Kerres/Schmidt/Wolff-Bendik 2012, S. 9). Auch Bülow-Schramm und Schultes (2013) kommen in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass eine zielgruppengerechte Gestaltung der Studienorganisation bislang noch aussteht, ja weitergehend sogar von einer „Blindheit gegenüber der Heterogenität in der Studierendenschaft“ gesprochen werden könne (ebd., S. 232f.). Handlungsbedarf sehen sie vor allem in der besseren Vereinbarkeit von hochschulischen und außerhochschulischen Aktivitäten (insbesondere bei Studierenden mit Kindern), der Berücksichtigung von Vorwissen der Studierenden, dem Theorie-Praxis-Bezug, der Ausrichtung von Beratungsangeboten, der Rolle der Lehrenden und der Prüfungsformate. Auch Wilkesmann/Virgillito/Bröckner/Knopf (2012, S. 66ff.) sehen besonderen Handlungsbedarf bei Studierenden mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen außerhalb des Studiums.

War die Gestaltung und Organisation von Studium und Lehre in der Vergangenheit in der wissenschaftlichen Diskussion von eher untergeordneter Bedeutung, so rückt sie gegenwärtig zunehmend in den Fokus (vgl. Reinmann 2012). Auch die Hochschuldidaktik beschäftigt sich in neueren Arbeiten nicht nur mit Fragen der didaktischen Profilierung, sondern auch der Strukturierung von Studiengängen, indem sie u.a. die Integration von Praktika sowie die Förderung von Schlüsselkompetenzen thematisiert (vgl. Brinker/Tremp 2012). Empirisch gestützte Modelle der Studiengangentwicklung liegen bislang allerdings nur vereinzelt vor (vgl. Hörmann 2008) und berühren dann nur Einzelaspekte im Kontext der Studiengangorganisation und -gestaltung (vgl. Forrer Kasteel/Markwalder/Parpan-Blaser/Wilhelm 2008; Heller 2010).

Anregungen zur Gestaltung und stärker zielgruppenbezogenen Ausrichtung von Bildungs- und Studienangeboten finden sich nahezu ausschließlich in der Erwachsenenpädagogik und Weiterbildungsforschung (vgl. u.a. Faulstich 2006; Schlutz 2006; Knust 2006; Bardachzi 2010; Hanft/Brinkmann 2013). Im Zuge der politischen Forderungen nach einer Erhöhung der Durchlässigkeit und der Integration von Lebenslangem Lernen ist allerdings eine Annäherung, vereinzelt sogar Zusammenführung, der Perspektiven der Hochschulforschung, der Hochschuldidaktik sowie der Weiter-

bildungsforschung und Erwachsenenbildungsforschung erkennbar, wie nachfolgend an den zentralen Handlungsebenen zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen erläutert werden soll. Diese haben wir in Anlehnung an die hochschulpolitischen Rahmenvorgaben auf den Hochschulzugang und die Gestaltung von Übergängen sowie die Anrechnung und Anerkennung von außerhochschulischen Kompetenzen konzentriert.

5. Hochschulzugang und die Gestaltung von Übergängen

Die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen erfolgte in Hochschulen weitgehend erfahrungsgeleitet unter Rückgriff auf hochschulpolitische Vorgaben und Rahmenrichtlinien. Von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2004) vorgelegte Empfehlungen zur Einrichtung neuer bzw. zur Reformierung bestehender Studiengänge mögen dabei für viele Hochschulen handlungsleitend gewesen sein. Die von der HRK definierten Arbeitsschritte umfassen auch die Definition von Zielsetzungen des Studiums, beziehen dies aber insbesondere auf Absolventen, Berufsverbände und potenzielle Arbeitgeber (vgl. HRK 2004, S. 11). Differenziertere Empfehlungen zur genaueren Definition und Beschreibung der Zielgruppe/n oder zur Erfassung ihrer Bedarfe, wie dies in der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung gefordert wird (Faulstich 2006; Schlutz 2006), finden sich nicht.

Konkretere Impulse für die Studiengangentwicklung unter Einbeziehung der Zielgruppenthematik gehen von Knust (2006) und Bardachzi (2010) aus, die sich allerdings auf die Programmgestaltung und -entwicklung sowie auf das Management berufsbegleitender weiterbildender Studienangebote an Hochschulen konzentrieren und hier strategisch-managementorientierte umfassende (Geschäfts-)Modelle entwickeln.

In der internationalen Forschung hat sich dagegen eine deutliche Zielgruppenorientierung und Outcome-Orientierung in der Studiengangentwicklung durchgesetzt, vielfach verknüpft mit dem Ansatz des *Constructive Alignment* (vgl. Biggs/Tang 2011). Die Studienorganisation folgt dem *student lifecycle*, der die gesamte Prozesskette des Studienverlaufs sowie die in den verschiedenen Phasen entstehenden administrativen Interventionsfelder umfasst. Von den Universitäten Leeds, Bradford und Leeds Metropolitan wurde im *Enhancing Learner Progression Project* (ELP 2007) ein Modell entwickelt, das die Anforderungen individueller – und heterogener werdender – Studierender gut integriert. Im Unterschied zur herkömmlichen Studienorganisation integriert das Modell die Phase vor dem Eintritt in das Studium (*raising aspirations*), (studien-)vorbereitende Maßnahmen (*better preparation*) und die Studieneingangsphase (*first steps in higher education*). Es greift damit Elemente auf, die derzeit bei der Studienganggestaltung und -organisation an deutschen Hochschulen vernachlässigt werden (vgl. Hanft/Kretschmer 2014).

Impulse zur Reformierung vorhandener Strukturen im Zuge der Öffnung der Hochschulen für neue, heterogene Zielgruppen gehen im internationalen Diskurs auch

von *Open Universities* und der *Open Learning* Bewegung aus (vgl. Zawacki-Richter/Prümmer 2013). Die seit den 1970er Jahren verstärkt gegründeten *Open Universities* traten mit dem Anspruch der Förderung von Bildungsgerechtigkeit an und fokussierten vorrangig erwachsene Zielgruppen, um die Chancengleichheit durch zusätzliche Möglichkeiten der professionellen Qualifizierung zu fördern. Mit ihren pädagogisch-didaktischen und medientechnologischen Innovationen ermöglichten sie den Zugang zu einem Studium auch Zielgruppen, „die ansonsten keinen Zugang zu einer traditionellen Präsenzuniversität gehabt hätten“ (ebd., S. 31). Die Ausbreitung der *Open Universities* führte zu einer Stärkung der Fernstudienforschung, die frühzeitig den Akzent auf den Studierenden- und Lehrenden-Support sowie auf modernere Vermittlungsformen setzte (vgl. Peters 2008, S. 283; Zawacki-Richter 2013). Dem Support der Studierenden über Informations- und Beratungsangebote in der Phase des Studieneintritts kommt in *Open Universities* ein hoher Stellenwert zu. Über einen „sanften“ Studieneinstieg, z.B. in Form von *open courses*, sollen zudem Kompetenzlücken geschlossen und der Einstieg in das Studium erleichtert werden (vgl. Schmidt 2012, S. 110ff.).

6. Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2002) wurden die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen. Die Umsetzung der Anrechnungsbeschlüsse in die Landeshochschulgesetze ist jedoch durch eine große Heterogenität der jeweiligen Bestimmungen gekennzeichnet (vgl. Freitag 2011, S. 204).

Impulse für die Anrechnung außerhochschulisch erlangter Kompetenzen in Hochschulen gingen von den – vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten – ANKOM-Projekten („Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“) aus. Bis Ende 2014 wurden unter der Bezeichnung ANKOM III „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ vom BMBF 20 Projekte mit dem Ziel gefördert, den Zugang von beruflich Qualifizierten an die Hochschulen durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen bei der Studienaufnahme zu unterstützen (ANKOM III 2014). Die wissenschaftliche Begleitung zu ANKOM – die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) – hat zur Unterstützung der Implementierung von Anrechnungsverfahren an den Hochschulen Arbeitsmaterialien (ANKOM 2011) mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten entwickelt und überdies eine „Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (HIS 2010) vorgelegt.

Die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen wird darüber hinaus wesentlich auch durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ befördert. Eine im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Wettbewerb durchgeführte Analyse der Projektwebseiten hat ergeben, dass das Thema Anrechnung und Kompetenzerfassung in allen zehn Verbundvorhaben und in knapp

70 Prozent der Einzelprojekte eine Rolle spielt. Wissenschaftliche Publikationen sind in verschiedenen Projekten in Vorbereitung (WB 2014).

Eine umfassende systematische Untersuchung der Anrechnungspraxis an deutschen Hochschulen steht bislang weitgehend aus. In einer der wenigen empirischen Studien wurde die Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen erstmalig untersucht und es wurden Anrechnungsmodelle und -praktiken in verschiedenen Hochschulen auf der Basis einzelner Fallberichte exemplarisch dargelegt und analysiert (vgl. Hanft/Brinkmann/Gierke/Müskens 2014). Im Fokus stehen u.a. Fragen bezogen auf relevante Rahmenbedingungen und die Implementierung der Anrechnungsregelungen beeinflussende Faktoren. Die Studie kommt zu der Schlussfolgerung, dass sich das Thema Anrechnung in Deutschland „im Spannungsfeld von Relevanz, Ignoranz und Akzeptanz“ bewegt (ebd., S. 91) und insbesondere der Umsetzung qualitätsgesicherter Standards an den Hochschulen eine zentrale Bedeutung zukommt. Diese Forderung ist auch vor dem Hintergrund der gegenwärtig zu beobachtenden Tendenz, dass Anrechnung im Wettbewerb der Hochschulen untereinander zu einem Geschäftsfeld wird, von hoher Relevanz (vgl. ebd., S. 92). Ferner kommen auch Hanak und Sturm (2014) auf Basis der von ihnen durchgeführten Experteninterviews zu dem Ergebnis, dass die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Hochschulen auf geringe Akzeptanz stößt.

Im Fokus der Anrechnungsdebatte in der deutschen Hochschullandschaft steht aktuell u.a. der Aspekt der Qualitätssicherung, der im Kontext der zu beobachtenden Tendenz des zunehmenden Angebots von sogenannten Franchise-Studiengängen (vgl. Leusing 2012; HRK 2013) weiter an Bedeutung gewinnt.

Forschungsdesiderate bestehen darüber hinaus bezogen auf international vergleichend angelegte Untersuchungen zum Thema RPL (*recognition of prior learning*). Hier bieten die Ergebnisse aus Programmen und Initiativen auf europäischer Ebene, wie z.B. *Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes* (CREDIVOC 2009), *Permeability in post-secondary VET: Creating the EQF/ECVET bridge* (PERMEVET 2011), *Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing* (CREDICARE 2013), zwar erste Anknüpfungspunkte und einzelne Arbeiten (vgl. Annen 2012) geben wichtige Einblicke in die Anrechnungs- und Anerkennungspraxis anderer Länder. Dennoch sind unseres Erachtens weitere Forschungsarbeiten mit internationalem Fokus notwendig. Interessant könnten hier beispielsweise die skandinavischen Länder sein, die im Bologna Stocktaking Report in allen der dort untersuchten Indikatoren sehr gut abschneiden, über deren konkrete Praxis im Bereich RPL jedoch zumindest im deutschsprachigen Raum wenig bekannt ist. Dass auch diese Länder trotz unterschiedlicher Bildungssysteme und -traditionen hier teilweise vor vergleichbaren Herausforderungen stehen wie Deutschland, zeigt u.a. der Bericht *Challenges in the work of recognition/validation of prior learning in the Nordic countries* des *Nordic Network for Adult Learning* (NVL 2010).

7. Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Kontext der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen Fragen der Studiengangorganisation und -gestaltung sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschuldidaktik verstärkt Gewicht erhalten. Dabei ist eine Annäherung bislang unterschiedlicher Perspektiven zu beobachten. Die Hochschulforschung generiert ihre Empfehlungen aus einer Makro-Perspektive, indem sie Studierendenstrukturen unter besonderer Berücksichtigung bislang unterrepräsentierter Zielgruppen untersucht, während die Hochschuldidaktik auf die Mikroperspektive der methodisch-didaktischen Organisation von Lehrveranstaltungen fokussiert. Mit der Einbeziehung der Meso-Ebene, nämlich Studienorganisation und -gestaltung für heterogene Studierende, wird eine Perspektive eröffnet, die beide Disziplinen zusammenführt. Anregungen gehen dabei von der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung aus, die traditionell den Zielgruppenbezug in den Mittelpunkt des Planungsprozesses stellt.

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass eine auf heterogene Zielgruppen zugeschnittene Studienorganisation vor allem im anglo-amerikanischen Raum sehr viel früher realisiert wurde. Wesentlich dürfte aber vor allem sein, dass der Wechsel zwischen Studium und Berufstätigkeit in Hochschulsystemen, die bereits über langjährige Erfahrungen mit der gestuften Studienstruktur verfügen, sehr viel selbstverständlicher ist als im deutschen System, in dem die Säulen berufliche Bildung und Hochschulbildung nahezu entkoppelt nebeneinander stehen und die berufsvorbereitende Ausrichtung der Bachelor-Studiengänge nicht wirklich vollzogen wurde.

Von den aktuellen Förderprogrammen des BMBF dürften wichtige Impulse für Reformen in Studium und Lehre ausgehen, die auch auf die hochschulbezogene Forschung ausstrahlen. Welche Wirkungen diese Programme erzielen und ob sie die Studienrealität an Hochschulen langfristig verändern, lässt sich noch nicht absehen und wäre zu untersuchen.

Literatur

- ANKOM (2011): ANKOM-Arbeitsmaterialien 2005 – 2011. URL: <http://ankom.his.de/archiv/material>
- ANKOM III (2014): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. URL: www.bibb.de/ankom
- Annen, S. (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. URL: www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Banscherus, U./Himpele, K./Staack, S. (2011): Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess. In: Die Hochschule, H. 1, S. 142–154, URL: www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Banscherus.pdf
- Bardachzi, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster
- Becker, R. (2009): Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikation für die Steuerung des Bildungswesens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 563–593

- Becker, R./Hecken, A.E. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 3–29
- Biggs, J./Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead
- Brändle, T./Lengfeld, H. (2013): Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium. PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studiengangphase. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Exzellenz – Pakt – Lehre. Bielefeld, S. 29–36
- Brinker, T./Trempp, P. (Hg.) (2012): Einführung in die Studiengangentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd. 122. Bielefeld
- Bülw-Schramm, M./Schultes, K. (2013): Resümee. Die Ernte unter Transfergesichtspunkten. In: Bülw-Schramm, M. (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Bielefeld, S. 231–239
- Charter (2008): European Universities' Charter On Lifelong Learning. European University Association. URL: www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities_Charter_on_Lifelong_learning.pdf
- CREDICARE (2013): Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing. URL: www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/credicare
- CREDIVOC (2009): Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes. URL: [http://c31-learningssystem.uni-oldenburg.de/Oldenburg/cv.nsf/Start/\\$first?OpenDocument](http://c31-learningssystem.uni-oldenburg.de/Oldenburg/cv.nsf/Start/$first?OpenDocument)
- Crosling, G./Thomas, L./Heagney, M. (2008): Improving Student Retention in Higher Education: The role of teaching and learning. London
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf
- DSW/HIS (2013): 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. Durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. URL: www.studienwerke.de/de/content/20-sozialerhebung-des-deutschen-studentenwerks
- ELP – European Language Portfolio (2007): Enhancing Learner Progression Project – Student Lifecycle. URL: www.elp.ac.uk/lifecycle.html
- EU-KOMM – 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. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf
- Faulstich, P. (2006): Weiterbildung als Geschäftsfeld – Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. Studienmaterialien. Berufsbegleitender internetgestützter Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Forrer Kasteel, E./Markwalder, S./Parpan-Blaser, A./Wilhelm, E. (2008): Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, H. 2, S. 213–229
- Freitag, W.K. (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In: Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 191–217
- Freitag, W.K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. URL: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf
- Gardenswartz, L./Cherbosque, J./Rowe, A. (2008): Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World. Mountain View
- Hanak, H./Sturm, N. (2014): Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle. Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. URL: www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnungs_und_Anerkennungsmodelle.pdf
- Hanf, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Bd. 13. Münster

- Hanft, A./Knust, M. (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 37–86
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 208–222
- Hanft, A./Kretschmer, S. (2014): Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. In: Das Hochschulwesen, H. 3, S. 74–80
- Hanft, A./Brinkmann, K./Gierke, W.B./Müskens, W. (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Gutachten der Studie AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (unveröffentlichtes Dokument)
- Heller, C. (2010): Duale Studiengänge: Entwicklung, Stand und Bewertung aus Sicht der beteiligten Akteure. In: Wirtschaft und Berufszulassung. Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik, H. 7, S. 20–25
- HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. URL: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf
- Hörmann, C. (2008): Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung. Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung. Dissertation. Weingarten. URL: http://opus.bs-zbw.de/hsbwgt/volltexte/2008/44/pdf/Dissertation_Hoermann.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8, URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_1.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Franchising von Studiengängen. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Karlsruhe, 19.11.2013, URL: www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Franchising_19112013.pdf
- Huber, L. (1995): Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der „Studierfähigkeit“. In: Das Hochschulwesen, H. 1, S. 21–27, URL: <http://pub.unibielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781693&fileId=2313429>
- Kerres, M./Schmidt, A./Wolff-Bendik, K. (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020 Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 36–43
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Knust, M. (2006): Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Lohmar
- Leusing, B. (2012): „McUniversity“: Innerstaatliches Franchising von Studiengängen – ein Graubereich im deutschen Hochschulsektor. In: Hochschulmanagement, H. 2, S. 53–59
- London Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world. URL: www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf
- Lübben, S./Müskens, W./Zawacki-Richter, O. (2014): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, (im Ersch.)
- Lüthje, J./Wolter, A. (2005): Lebenslanges Lernen und „prior learning“ als Elemente des Bologna-Prozesses. In: Hanft, A./Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, S. 69–74

- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf
- NVL – Nordic Network for Adult Learning (2010): Challenges in the work of recognition/validation of prior learning in the Nordic countries. URL: <http://old.nordvux.net/object/23528/challengesintheworkofrecognitionvalidationofpriorlearninginthenordiccountries.htm>
- Orr, D./Gwosć, C./Netz, N. (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld
- PERMEVET (2011): Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung auf postsekundärer Ebene: Schaffung einer „Brücke“ zwischen ECVET, EQF und Europass. URL: www.ibw.at/de/europaeische-projekte/eu-projekte/7-foerderung-der-transparenz-von-learnleistungen/eu028/P394-permevet
- Peters, O. (2008): Transformation through open universities. In: Evans, T./Haughey, M./Murphy, D. (Hg.): International Handbook of distance education. Bingley, S. 279–302
- Rauhvargers, A./Deane, C./Pauwels, W. (2009): Bologna Process Stocktaking Report 2009. URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Reinmann, G. (2012): Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In: Brinker, T./Trempe, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld, S. 17–25
- Röbken, H. (2007): Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 313–349
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissensschaffungsmanagement. Münster
- Schmidt, A. (2012): Off Campus und gut betreut. Fallstudie der Open University Milton Keynes. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 110–123
- Schuetz, H.G./Slowey, M. (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher education, H. 3/4, S. 309–327
- Statista (2014): Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2000 bis 2013. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote>
- Stöter, J. (2013): Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 53–65
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, H. 2, S. 64–80
- WB (2014): Wissenschaftliche Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: <http://offene-hochschulen.de>
- Welzel, A. (1985): Heterogenität oder Elite: hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim
- Wielepp, F. (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: Pastermack, P. (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. Leipzig, S. 363–387, URL: www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/14_Wielepp_Sammelband.pdf
- Wildt, J. (2001): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. URL: www.dzhw.eu/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/Wildt.pdf
- Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 59–81
- Wilkesmann, U./Virgillito, A. (2012): Einflüsse auf die Praxis- und Wissenschaftsorientierung von Studierenden – erste empirische Ergebnisse. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 189–205
- Wolter, A. (2012): Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs aus der Perspektive der Hochschulforschung. In: HRK Nexus (Hg.): Durchlässigkeit. Bonn, S. 8–14, URL: www.hrk.de/uploads/media/nexus-Broschuere-Durchlaessigkeit.pdf

- Wolter, A./Geffers, J. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, (im Ersch.)
- Zawacki-Richter, O. (2013): Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl. URL: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/54>
- Zawacki-Richter, O./Prümmer, C. v. (2013): Open Universities and Open Learning: offene Hochschulen international. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 30–41