

Berufsbegleitender Masterstudiengang

**Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)**



Prof. Dr. Anke Hanft

# **Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen**

## Impressum

---

**Autorin:** Prof. Dr. Anke Hanft

**Herausgeber:** Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Center für lebenslanges Lernen C3L

**Redaktion:** Uda Lübben

**Layout:** Andreas Altvater, Franziska Vondrik

**Copyright:** Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zum Zwecke einer Veröffentlichung durch Dritte nur mit Zustimmung der Herausgeber, 2016

**ISSN:** 1862-2712

---

Oldenburg, Oktober 2016

## Prof. Dr. Anke Hanft



### Hauptarbeitsgebiete

- Weiterbildung
- Lifelong learning
- Bildungs- und Hochschulmanagement
- Qualitätsmanagement in Hochschulen

### Kurzbeschreibung

Anke Hanft ist seit dem Jahr 2000 Professorin für Weiterbildung an der Universität Oldenburg. Sie ist Direktorin des Centrums für lebenslanges Lernen (C3L), Leiterin des Wolfgang Schulenberg Instituts für Bildungsforschung und Präsidentin der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung (AQ Austria) in Wien. Sie ist in vielen Kommissionen und Beiräten tätig und hat sich in zahlreichen Projekten mit der Reformierung von Hochschulen unter dem Gesichtspunkt des Lebenslangen Lernens befasst. Aktuell verantwortet sie gemeinsam mit Kollegen die wissenschaftliche Begleitung des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“.

# INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	6
EINFÜHRUNG .....	7
<b>1</b>	<b>RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN..... 12</b>
1.1	<b>Studium, Lehre und Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess..... 12</b>
1.2	<b>Umsetzung der Bologna-Reformen im internationalen Vergleich ..... 20</b>
1.3	<b>Verzahnung von Studium und Berufstätigkeit im deutschen Hochschulsystem ..... 23</b>
1.4	<b>Institutionelle und organisatorische Verankerung des Lebenslangen Lernens in Hochschulen ..... 27</b>
1.5	<b>Weiterbildung an Hochschulen – Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie ..... 32</b>
1.6	<b>Lifelong Learning an privaten und offenen Hochschulen ..... 34</b>
<b>2</b>	<b>STUDIENGANGS- UND PROGRAMMPLANUNG..... 41</b>
2.1	<b>Studiengangplanung als Möglichkeit der Profilbildung ..... 41</b>
2.2	<b>Bestimmung der (Studien-)Angebotsformate ..... 43</b>
2.3	<b>Planungs- und Managementebenen in Studium und Lehre ..... 45</b>
2.3.1	Hochschulweite Planung von Studienprogrammen .....47
2.3.2	Disziplinäre Planung.....49
2.3.3	Planung von Studienprogrammen .....50
2.3.4	Planung von Lehrveranstaltungen.....55
2.4	<b>Planung, Entwicklung und Management von Studienprogrammen für berufstätige Zielgruppen..... 55</b>
2.4.1	Erstellung eines Projekt- oder Geschäftsplans für weiterbildende Angebote .....57
2.4.2	Gebührengestaltung, Kostenermittlung und Finanzplanung ....66
2.5	<b>Finanzierung am Beispiel eines weiterbildenden Studiengangs ..... 75</b>
<b>3</b>	<b>STUDIENGANGS- UND PROGRAMMENTWICKLUNG ..... 82</b>
3.1	<b>Curriculum-Entwicklung ..... 82</b>
3.1.1	Workload und Leistungspunkte .....82

3.1.2	Die Modularisierung .....	85
3.1.3	Curriculumsplanung und Kompetenzorientierung.....	86
<b>3.2</b>	<b>Lernergebnisse/Learning Outcomes/Prüfungen/ Portfolios .....</b>	<b>88</b>
<b>3.3</b>	<b>Lehrenden-Support .....</b>	<b>92</b>
<b>3.4</b>	<b>Entwicklung des Instruktionsdesigns .....</b>	<b>96</b>
<b>3.5</b>	<b>Gestaltung internet-basierter Lernumgebungen .....</b>	<b>100</b>
<b>4</b>	<b>STUDIENGANGS- UND PROGRAMM- MANAGEMENT .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1</b>	<b>Organisation und Management des Studienbetriebs .</b>	<b>106</b>
4.1.1	Programm- und Studiengangsorganisation .....	107
4.1.2	Studierenden-Lifecycle Management.....	110
<b>4.2</b>	<b>Anwerbung von Studierenden.....</b>	<b>117</b>
<b>5</b>	<b>DURCHLÄSSIGKEIT ZWISCHEN BERUFLICHER BILDUNG UND HOCHSCHUL(WEITER)- BILDUNG.....</b>	<b>122</b>
5.1	Worum geht es beim Thema Durchlässigkeit? .....	122
<b>5.2</b>	<b>Ansatzpunkte zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung .....</b>	<b>125</b>
5.2.1	Zugangsmöglichkeiten für neue Zielgruppen.....	125
5.2.2	Anrechnung von Kompetenzen.....	126
5.2.3	Praxisbeispiel: Das Anrechnungsverfahren nach dem „Oldenburger Modell“ .....	132
5.2.4	Gestaltung von Übergängen .....	135
<b>6</b>	<b>QUALITÄTSSICHERUNG UND AKKREDITIERUNG .....</b>	<b>139</b>
<b>6.1</b>	<b>Externe Anforderungen der Qualitätssicherung an Hochschulen .....</b>	<b>139</b>
<b>6.2</b>	<b>Lehrveranstaltungsevaluationen .....</b>	<b>140</b>
<b>6.3</b>	<b>Benchmarking .....</b>	<b>145</b>
<b>6.4</b>	<b>Akkreditierung von Studiengängen .....</b>	<b>146</b>
<b>6.5</b>	<b>Systemakkreditierung und Qualitätsaudit .....</b>	<b>148</b>
<b>6.6</b>	<b>Qualitätssicherung im Spannungsfeld unterschiedlicher Verfahren.....</b>	<b>149</b>
<b>7</b>	<b>SCHLUSSBEMERKUNG UND AUSBLICK .....</b>	<b>153</b>
<b>8</b>	<b>SCHLÜSSELWORTVERZEICHNIS .....</b>	<b>158</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>161</b>

## VORWORT

In diesem Studienmaterial werden erstmalig Planungs-, Entwicklungs- und Managementprozesse für grundständige und weiterbildende Studienangebote in einem integrativen, an den Anforderungen des lebenslangen Lernens ausgerichteten Ansatz zusammengeführt. Der Studientext nimmt, konzeptionell und inhaltlich erweitert, die Materialien von zwei in der Vergangenheit separat durchgeführten Modulen des MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement der Universität Oldenburg auf. Entschieden haben wir uns zu diesem Schritt, weil uns die getrennte Betrachtung von grundständiger Lehre an Hochschulen einerseits und Hochschulweiterbildung andererseits nicht mehr zeitgemäß erscheint. Zu den Gründen hierfür erfahren Sie mehr im Kapitel 1.

Für das ursprüngliche Modul „Management von Studium und Lehre“ wurden die Studienmaterialien von Dr. Marion Rieken, Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der Universität Vechta, erstellt. Die Materialien für das ursprüngliche Modul „Weiterbildung und berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen“ wurden in einer ersten Version von Prof. Dr. Peter Faulstich erstellt und dann von mir weiter bearbeitet. Beide Kolleg/inn/en haben aus beruflichen und persönlichen Gründen die Mitarbeit im MBA eingestellt, so dass wir ihren Ausstieg – neben den inhaltlich-konzeptionellen Argumenten – zum Anlass für die Zusammenführung der Module nehmen konnten. Ich bedanke mich bei beiden für die umfangreichen Vorarbeiten, von denen diese Ausarbeitung profitiert, und vor allem für die Mitarbeit im Oldenburger MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement von der ersten Stunde an. Dort, wo im nachfolgenden Text auf die Vorarbeiten des Kollegen und der Kollegin Bezug genommen wird, ist dies im Text kenntlich gemacht.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner ehemaligen Kollegin Dr. Michaela Zilling, die noch unter dem Namen Michaela Knust mit Lehrmaterialien zum Finanzmanagement wichtige Beiträge geleistet hat, von denen dieser Band vor allem in den Abschnitten 2.4 und 2.5 profitiert.

Anke Hanft

## EINFÜHRUNG

Die Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor und Master wird mittelfristig die Gewichte der Studienorganisation von der Grundausbildung und der – bislang randständigen – Weiterbildung verlagern in Richtung eines am Lebenslangen Lernen ausgerichteten Gesamtsystems. Hochschulen werden sich auf die zunehmende Heterogenität ihrer Studierenden einstellen und sich neben ihren klassischen Zielgruppen auch für neue Zielgruppen, wie z.B. Ältere und Berufserfahrene, öffnen. Diese Veränderungen sind zum einen im vielfach beschworenen Fachkräftemangel begründet, der im Wesentlichen auf den demographischen Wandel zurückzuführen ist. Auch wenn in vielen Hochschulen diese gesellschaftlichen Entwicklungen bislang vor dem Hintergrund doppelter Abiturjahrgänge kaum spürbar sind, ist bereits in naher Zukunft von einer Veränderung der Studierendennachfrage auszugehen. So ist zu erwarten, dass Bachelor-Absolventen, die heute noch direkt nach ihrem ersten Studienabschluss ein Masterstudium aufnehmen, in der Zukunft aufgrund attraktiver Stellenangebote in die Berufstätigkeit wechseln, um erst zu einem späteren Zeitpunkt – und dann bevorzugt berufsbegleitend – ein Masterstudium zu absolvieren. Der Wissenschaftsrat hat daher bereits im Jahr 2006 gefordert, „die Universität stärker zu einem Ort des Lebenslangen Lernens“ zu machen, in dem durch die „Umstellung auf gestufte Studiengänge tatsächlich Schnittstellen [...] und flexible Kombinationen von Studien- und Berufswegen“ (Wissenschaftsrat 2006, S. 62) geschaffen werden.

Hochschulen sind aufgefordert, ihre Angebotsstrukturen zukünftig auf eine heterogener werdende Studierendenschaft zuzuschneiden. Bislang sind Studiengänge an deutschen Hochschulen durch eine große Homogenität ohne Rücksichtnahme auf veränderte Zielgruppen gekennzeichnet (Kerres u. a. 2012). Zukünftig bedarf es einer vielfältigen Angebotsstruktur mit flexiblen Lernwegen für unterschiedliche Zielgruppen. Das erfordert Anpassungen bei den Studienangeboten selbst, bei der Studienorganisation und bei den Studienformaten.

Eine wichtige und in der Bologna-Reform bislang zu wenig berücksichtigte Voraussetzung für vielfältige Studienangebote ist die Aufhebung der bislang institutionell und curricular strikt getrennten Ausbildungs-, Qualifikations- und Erfahrungsfelder (z. B. in Form von Dualen Studiengängen und Joint Degrees, aber auch über Kooperationen zwischen Hochschulen und anderen Bildungsträgern, z.B. bei studienvorbereitenden Maßnahmen). Studierende sollen mehr Chancen erhalten, Teile von Studiengängen zu individuellen und bedarfsgerechten – auch hochschulübergreifenden – Bildungsabschlüssen zusammen zu führen. Kreditpunkte sollen auch außerhalb der eigenen Hochschule erlangt werden können.

Eine weitere, auch von den jetzigen Studierenden immer wieder erhobene Forderung ist die Flexibilisierung der Studienstrukturen. Je heterogener die Studierenden werden, desto notwendiger werden Strukturen, die ihnen ein ihren zeitlichen Beschränkungen und ihren beruflichen Vorerfahrungen gemäßes Studium ermöglichen. Dies zielt darauf ab, die Potentiale modularisierter Studienstrukturen besser als bislang zu nutzen, indem das Studium z.B. nicht in Lernkohorten, sondern

strikt modular – unter Anerkennung von Vorerfahrungen – organisiert wird. Statt in Regelstudienzeiten, Semesterrhythmen und Stundenplänen zu denken, sollte eine räumliche und zeitliche Entgrenzung des Studiums erfolgen, das den Studierenden eine ihren Zeitbudgets gemäße und ihren Kompetenzen entsprechende Studienorganisation ermöglicht. Das in den Hochschulen inzwischen zunehmend eingeführte Teilzeitstudium kann da nur ein erster kleiner Schritt sein, der noch lange nicht hinreichend ist.

Heterogene Zielgruppen erfordern zudem zielgruppengemäße Studienformate, die durch Serviceangebote flankiert werden. Dies reicht von umfassenden Beratungsleistungen bereits vor Beginn des Studiums, über Betreuungs- und Unterstützungsleistungen im Studium bis hin zur Etablierung vielfältiger Angebotsformate (Selbstlerneinheiten, geblockte Lerneinheiten, Projektarbeit, Lernen in Praxisphasen, E-Learning) und daran anknüpfende kompetenzorientierte Prüfungen. Eng damit verbunden ist eine verstärkte Outcome-Orientierung und, wie vielfach gefordert, ein „shift from teaching to learning“ (Jaudzims 2013).

Hochschulen stehen also vor einem umfassenden Transformationsprozess, der über die Einführung gestufter konsekutiver Studienstrukturen und einiger ergänzender weiterbildender Masterangebote weit hinaus reicht. Es geht nicht darum, lediglich „alten Wein in neue Schläuche“ zu füllen, sondern Studium und Lehre neu zu gestalten und hierfür adäquate Managementleistungen bereit zu stellen.

Dieser Transformationsprozess beinhaltet die Chance einer Profilbildung in Studium und Lehre. Eine dauerhafte und nachhaltige Verankerung von Lebenslangem Lernen geht somit über einzelne Initiativen und Maßnahmen auf der operativen Ebene weit hinaus und hat einen umfassenden Kulturwandel zur Voraussetzung. Um zu Fortschritten zu kommen, bedarf es, wie Ada Pellert es einmal bezeichnet hat, eines Lifelong Learning Mainstreaming Ansatzes, der das Thema in alle Bereiche der Hochschulen integriert und es nicht auf wenige Nischen am Rande der Hochschulen beschränkt.

## **Inhalt**

Nachfolgend wird nach einem einleitenden Kapitel, das die politischen Rahmenbedingungen sowie internationale Trends und Entwicklungen darlegt, einem von uns entwickelten Prozessmodell gefolgt, das an den Phasen Studiengangplanung, Studiengangsentwicklung und Studiengangmanagement orientiert ist. Darüber hinaus sollen einige wichtige Neuerungen, die mit der Integration des Lebenslangen Lernens einhergehen, wie Maßnahmen und Modelle der Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, in eigenen Kapiteln ausführlicher dargestellt werden.

Die wichtigsten Neuerungen in Studium, Lehre und Weiterbildung sind in den vergangenen Jahren vom Bologna-Prozess ausgegangen, dessen öffentliche Wahrnehmung allerdings weitgehend auf die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen begrenzt blieb. Weitgehend unbeachtet und auch in den Hochschulen nahezu unbekannt blieben weitere Reformelemente, die unter der Bezeichnung „Lebenslanges Lernen“ subsummiert werden können und mit erheblichen



konzeptionellen und organisationsstrukturellen Konsequenzen verbunden sind. Deutlich wird im internationalen Vergleich, dass andere Länder diese Anforderungen bislang weitaus konsequenter umgesetzt haben. Aber auch in Deutschland sind in jüngster Zeit einige wichtige politische Weichenstellungen erfolgt, die langfristig dazu beitragen dürften, die Hochschulen auf eine heterogener werdende Studierendenschaft vorzubereiten (**Kapitel 1**).

Studiengangsplanungen erfolgen in Hochschulen bislang nahezu ausschließlich angebotsorientiert, wobei die organisatorische Verantwortung in der Regel den Selbstverwaltungsorganen obliegt. Das zweite Kapitel nimmt eine andere Perspektive ein, indem zum einen die gesamte Angebotsplanung am Anspruch des lebenslangen Lernens ausgerichtet wird, zum anderen dabei strategische Aspekte einbezogen sind, indem z.B. Überlegungen zum Verhältnis von grundständigen und weiterbildenden Angeboten und deren organisatorischer Integration vorgestellt werden. Im weiteren Verlauf werden diese Überlegungen mit Fragen der Finanzierung und Preisgestaltung verknüpft (**Kapitel 2**).

Die gewachsenen Anforderungen an eine professionelle Planung, Organisation und Durchführung von Studiengängen sind wesentlich in den Strukturvorgaben des Bologna-Prozesses begründet (Workload-Berechnungen, Kreditpunkt-Systeme, Modularisierung), resultieren aber auch aus dem Anspruch, unterschiedlichen Zielgruppen gerecht zu werden. Das dritte Kapitel greift diese Anforderungen auf und behandelt die verschiedenen Facetten der Studiengangs- und Programmentwicklung über die Gestaltung der Curricula, Überlegungen zum Instruktionsdesign und zur Gestaltung der Lernumgebungen bis hin zum Lehrenden-Support (**Kapitel 3**).

Das Studiengangsmanagement wurde in den vergangenen Jahren an vielen Hochschulen professionalisiert. Lag es früher nahezu vollständig in der Verantwortung der Selbstverwaltungsorgane, so haben Hochschulen inzwischen – oft finanziert aus den inzwischen wieder abgeschafften Studienbeiträgen – Studiengangskordinatoren eingestellt, die in der Schnittstelle zwischen Lehrenden, Studierenden und Verwaltung die Organisation und das Management des Studienprogramms in Abstimmung mit den Selbstverwaltungsorganen verantworten. Damit hat sich der Service für die Studierenden an vielen Stellen verbessert. So wurden beispielsweise Funktionen, die früher in unterschiedlichen Hochschulabteilungen vorgenommen wurden, organisatorisch in einem One-stop-Office zusammengeführt und entlang des Studierenden Lifecycles reorganisiert (**Kapitel 4**).

Mit dem Bologna-Prozess geht die Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung einher. Dies betrifft Fragen des Hochschulzugangs, vor allem aber der Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Während die Universität Oldenburg bereits qualitätsgesicherte Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen bei den berufsbegleitenden Studiengängen implementiert hat, sind diese an anderen Hochschulen bislang nur vereinzelt verbreitet (**Kapitel 5**).

Mobilität und Durchlässigkeit, wie sie im Zuge des Bologna-Prozesses an Hochschulen eingeführt werden, richten die Aufmerksamkeit auf die Qualitätssicherung.

Hochschulen werden nur dann bereit sein, außerhalb ihrer Einrichtungen erworbene Kompetenzen anzuerkennen, wenn diese im Niveau und in der fachlichen Qualität vergleichbar sind. In Hochschulen haben sich in den vergangenen Jahren Verfahren der internen und externen Qualitätssicherung etabliert, die vor allem auf Studium und Lehre fokussieren, deren Beitrag zu einer profilierten Qualitätsentwicklung bislang allerdings sehr gering ist. Hier zu Weiterentwicklungen zu kommen, erscheint dringend erforderlich (**Kapitel 6**).

Als **Leitziel des Studienmaterials** soll die hochschuleigene Gestaltungskompetenz bei der Planung, Entwicklung, Organisation und beim Management von Studienprogrammen in einem Lifelong Learning System entwickelt werden. Dabei sollen folgende Lernergebnisse erreicht werden:

- Die Implikationen des Bologna-Prozesses für die Planung und Gestaltung von Studienprogrammen kennen und einschätzen können.
- Die Planung eines Studienprogramms unter Beachtung erforderlicher Rahmenvorgaben weitgehend eigenständig vornehmen können.
- Die Entwicklung von an heterogenen Zielgruppen ausgerichteten Studienangeboten an verschiedenen Schnittstellen organisatorisch begleiten können.
- Den Stellenwert und Nutzen verschiedener Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung einschätzen und bewerten können.
- Eine eigene Perspektive zu Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens entwickeln und argumentativ vertreten können.

Das Studienmaterial hat folgenden **didaktischen Aufbau**:

- Vorangestellt sind jedem Kapitel bzw. Abschnitt die erwarteten **Lernergebnisse**. Sie beschreiben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Sie nach dem Durcharbeiten des jeweiligen Kapitels erworben haben sollten.
- Die Darstellung des Themas erfolgt in einem **Basistext** mit Grafiken, Tabellen und **Praxisbeispielen**, die die strategischen und grundlegenden Zusammenhänge anschaulich machen und das Verständnis erleichtern.
- **Fragen und Aufgaben** am Ende jedes inhaltlichen Abschnitts helfen Ihnen zu kontrollieren, ob Sie das Gelesene verstanden haben. Es handelt sich dabei um Diskussionsfragen, die Sie in die Lage versetzen sollen, zur behandelten Thematik fachlich differenziert Stellung nehmen zu können und sich kompetent an der öffentlichen Diskussion zur Thematik beteiligen bzw. in diesem Feld agieren zu können.
- **Literatur zur Vertiefung**. Dabei handelt es sich i.d.R. um Hinweise auf Aufsätze und Publikationen, die speziellere Themen und Aspekte behandeln.
- **Verzeichnis der zitierten Literatur**. Im Anhang des Studienmaterials finden Sie ein vollständiges Verzeichnis der zitierten Literatur.

# KAPITEL 1: RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

## **Lernergebnisse dieses Kapitels:**

- die wesentlichen Dimensionen des lebenslangen Lernens an Hochschulen kennen.
- Argumente für den Umbau der Hochschulen in Richtung lebenslanges Lernen reflektiert diskutieren können.
- Herausforderungen für die Umgestaltung des Hochschulsystems definieren und diskutieren können.
- Kennen des Spektrums der Umgestaltung und der Handlungsmöglichkeiten.

## 1 RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Wohl kaum ein Bereich in Hochschulen war in den vergangenen Jahren so weitreichenden Veränderungen ausgesetzt wie Studium, Lehre und Weiterbildung. Mit dem Bologna-Prozess wurden Entwicklungen eingeleitet, die bis heute nicht abgeschlossen sind. Ging es zunächst vorrangig darum, die Studiengänge auf gestufte Studienstrukturen umzustellen, so rücken nun neue Herausforderungen in den Mittelpunkt, die mit der Umstellung des Gesamtsystems auf die Anforderungen des lebenslangen Lernens umschrieben werden können. Nachfolgend sollen die wesentlichen Entwicklungslinien aufgezeigt und auf ihre Konsequenzen für die Gestaltung von Studium, Lehre und Weiterbildung analysiert werden.

### 1.1 Studium, Lehre und Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess

Einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Hochschulsystems hat der Bologna-Prozess, der 1998 mit der Sorbonne-Erklärung initiiert wurde und mit der inzwischen von 47 Staaten ratifizierten Bologna-Erklärung 1999 seinen offiziellen Ausgangspunkt hatte.

Im Mittelpunkt des Bologna-Prozesses standen zunächst die Einführung eines gestuften Studiensystems, die Förderung von Mobilität insbesondere durch die Einführung des ECTS-Systems und modularisierte Studienstrukturen, sowie die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems („Bologna-Erklärung“, Europäische Bildungsminister 1999).

Im weiteren Verlauf präzisierten die europäischen Bildungsminister in den Folgekonferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Leuven (2009) auch ihre Vorstellungen zum lebenslangen Lernen. Erstmals findet sich ein diesbezüglicher Hinweis im „Prager Kommuniqué“ der Bologna Follow up-Konferenz, wo Hochschulen aufgefordert werden, Strategien für das lebensbegleitende und lebenslange Lernen zu entwickeln (Europäische HochschulministerInnen 2001, S. 7). Auf der Berliner Konferenz im Jahr 2003 werden die Bedeutung der Anerkennung von „prior learning“ (APL) und „prior experiential learning“ (APEL) 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 einschließe wie das weite Spektrum flexibler Bildungs- 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“ („Berlin Kommuniqué“, Europäische Kommission 2003, S. 6). Das Bergen Kommuniqué fordert die Anerkennung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen für den Hochschulzugang und für die Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium (Bergen Kommuniqué, Europäische Kommission,

2005, S. 4)<sup>1</sup>. 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 (Leuener Kommuniqué, Europäische Kommission 2009, S. 2)<sup>2</sup>.

Auf der Folgekonferenz am 26. und 27.04.2012 in Bukarest wurde von den Ministern als weiterhin bestehender Handlungsbedarf insbesondere die Qualität des Studiums, die Berufsbefähigung und die Mobilität benannt. Des Weiteren wurden als Ziele die Erweiterung des Hochschulzugangs auch für Nicht-Traditionelle-Studierende, die Überarbeitung der European Standards and Guidelines (ESG), die Forderung des lebenslangen Lernens und die Verbesserung der Mobilität festgeschrieben.<sup>3</sup>

In der European Universities‘ Charter on Lifelong Learning<sup>4</sup> formuliert die EUA im November 2008 zehn Anforderungen für die Implementierung von Lifelong Learning an Hochschulen, die im Einklang mit den Bologna-Anforderungen stehen. 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.

Im europäischen Kontext wird wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen weitaus umfassender verstanden als dies in Deutschland der Fall ist. Neben der Aufgabe, die akademische bzw. berufliche Weiterbildung von Hochschulabsolventen zu fördern und auszubauen, wird »in besonderer Weise sowohl die Anerkennung von ‚prior learning‘ (beim Hochschulzugang) als auch unterschiedlicher Qualifikationen und Qualifizierungswege innerhalb studienbezogener Kreditpunktsysteme (also die Anrechenbarkeit biographischer Vorleistungen und Studienanforderungen) angesprochen« (Lüthje/Wolter 2005, S. 70).

---

<sup>1</sup> [http://www.bmbf.de/pubRD/bergen\\_kommunique\\_dt.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>2</sup> [http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente\\_hochschule/06\\_leuven\\_communique.pdf](http://www.eu-bildungspolitik.de/uploads/dokumente_hochschule/06_leuven_communique.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>3</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/SO\\_120427\\_Bucharest\\_Communique.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/SO_120427_Bucharest_Communique.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>4</sup> [www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/European\\_Universities\\_Charter\\_on\\_Lifelong\\_learning.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities_Charter_on_Lifelong_learning.pdf), Download am 10.2.2012

# 1 RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Mobilität von Studierenden und Lehrenden	Mobilität von Studierenden, Lehrenden, Forschern und Verwaltungsangestellten	Soziale Dimension der Mobilität	Übertragbarkeit von Darlehen und Ausbildungsförderung. Verbesserung der Daten zur Mobilität	Fokus auf Visa und Arbeitserlaubnissen	Herausforderungen von Visa und Arbeitserlaubnissen, Pensionssystemen und Anerkennung	Benchmark von 20% Studierendenmobilität für 2020
Gemeinsames zweistufiges Studiensystem	Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse	Gerechte Anerkennung; Entwicklung anerkannter gemeinsamer Abschlüsse	Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritten Zyklus; Anerkennung der Studienabschlüsse und -abschnitte; gemeinsame Abschlüsse	Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum; Entwicklung nationaler Qualitätsrahmen	Nationale Qualifikationsrahmen bis 2010	Nationale Qualifikationsrahmen bis 2012
		Soziale Dimension	Gleicher Zugang	Stärkung der sozialen Dimension	Verpflichtungen, nationale Aktionspläne zu entwickeln und sie zu überwachen	Messbare nationale Ziele für die soziale Dimension für 2020
		Lebenslanges Lernen (LLL)	Angleichung nationaler LLL-Politiken; Anerkennung vorhergehenden Lernens	Flexible Lernpfade in die Hochschulbildung	Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Rolle von Hochschulbildung im lebenslangen Lernen; Partnerschaften, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen	LLL als öffentliche Verantwortung, die starke Partnerschaften verlangt; Aufruf, die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern
Nutzung von Leistungspunkten	Leistungspunktesystem (ECTS)	ETCS und Diplomzusatz	ETCS zur Ansammlung von Leistungspunkten		Notwendigkeit der kohärenten Nutzung der Instrumente und der Anerkennungspraxis	Andauernde Umsetzung der Bolognainstrumente
	Europäische Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung	Zusammenarbeit zwischen Experten im Bereich Qualitätssicherung und Anerkennung	Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene	Europäische Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung angenommen	Errichtung eines Europäischen Registers für die Qualitätssicherung in der Hochschulbildung (EQAR)	Qualität als überlegendes Ziel des europäischen Hochschulraums
Europa des Wissens	Europäische Dimension im Hochschulbereich	Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums	Engere Verbindung zwischen Bildung und Forschung	Internationale Zusammenarbeit auf der Grundlage gemeinsamer Werte und nachhaltiger Entwicklung	Strategie zur Verbesserung der globalen Strategie des Bolognaprozesses	Verbesserung des weltweiten Austausches durch das Bologna Policy Forum
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Sorbonne-Erklärung	Bologna-Erklärung	Prager Kommuniké	Berlin Kommuniké	Bergen Kommuniké	London Kommuniké	Leuven/Louvain-la-Neuve Kommuniké

Abb. 1: Bologna Zeittafel, Quelle: Eurydice 2010, S. 14

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122DE.pdf)

vgl. Europäische Kommission.

In Deutschland wurden in den vergangenen Jahren politische Weichenstellungen zur Umsetzung dieser Forderungen vorgenommen. So sind mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 die bildungspolitischen Voraussetzungen für einen erweiterten Hochschulzugang geschaffen. Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister/innen, Techniker/innen, Fachwirte und Inhaber/innen gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang. Mit dieser für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichenden Regelung besteht eine länderübergreifende Basis für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter (vgl. Kapitel 5.2.1.).

Handlungsleitend für die Umgestaltung der Studienstrukturen auf gestufte Studiengänge sind die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen*, in denen im Jahr 2003 Anforderungen an die reformierten Studiengänge definiert wurden, insbesondere Studienstruktur und -dauer, Zugangsvoraussetzungen und Übergänge, Studiengangsprofile, die Bezeichnung der Abschlüsse, Modularisierung und Leistungspunktsystem sowie Fragen der Gleichstellung bisheriger und neuer Abschlüsse betrafen.

In einer Überarbeitung der im Jahr 2003 verabschiedeten Strukturvorgaben hat die KMK im Jahr 2010 einige Barrieren abgebaut, die Hochschulen bei ihren Studiengangsplanungen im Vergleich zu anderen Ländern restriktive Rahmenbedingungen auferlegten.<sup>5</sup> Weiterhin festgehalten wird allerdings an der international nicht gebräuchlichen Trennung – weitgehend gebührenfreie – konsekutive Studiengänge einerseits und – gebührenpflichtige – weiterbildende Studiengänge andererseits, wobei letztere auf die Masterebene begrenzt sind. Für berufstätige Studieninteressierte ohne ersten Hochschulabschluss, die berufsbegleitend studieren wollen, stehen an öffentlichen Hochschulen in der Regel nur die zumeist als Vollzeitstudium organisierten grundständigen Bachelor-Studiengänge offen, die sie gemeinsam mit jüngeren Studierenden ohne Berufserfahrung belegen.<sup>6</sup> Der Handlungsrahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung wird auf die Masterebene begrenzt, was in verschiedenen Stellungnahmen (DGWF 2005, Stifterverband 2008 etc.) mit dem Hinweis kritisiert wird, dass damit die politische Absicht, nämlich den Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung zu fördern, für öffentliche Hochschulen auf dem Weg der Weiterbildung nahezu verunmöglicht wird.

Der Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen setzt berufspraktische Erfahrungen voraus und erfordert darüber hinaus i.d.R. auch einen ersten Hoch-

---

<sup>5</sup> Z.B. wurde die bis dahin geltende strikte Vorgabe von 180 Leistungspunkten für Bachelor-Studiengänge und 120 Kreditpunkten für Master-Studiengänge aufgehoben.

<sup>6</sup> Ausnahmen hierzu werden zunehmend in die Ländergesetze integriert. So ermöglicht das niedersächsische Hochschulgesetz nach seiner Novellierung im Jahr 2010 berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge, für die kostendeckende Gebühren erhoben werden können. Die Regelung findet sich in § 13, Absatz 3, Satz 5 des NHG: „Für die Inanspruchnahme von berufsbegleitenden Studiengängen kann die Hochschule abweichend von § 11 Abs. 1, Sätze 1 und 7 kostendeckende Gebühren erheben.“ Eine entsprechende Gesetzesregelung findet sich auch in Bayern.

schulabschluss. Er führt unter diesen Voraussetzungen zu den gleichen Berechtigungen wie die konsekutiven Masterstudiengänge.<sup>7</sup>

Nach den Strukturvorgaben der KMK lassen sich mit Blick auf Vollzeitstudierende und berufserfahrene bzw. berufstätige Studierende folgende Angebotsformen für Studiengänge identifizieren:

	<i>(Vollzeit-) Studierende ohne berufliche Erfahrung ohne ersten Studienabschluss</i>	<i>(Berufstätige) Studierende mit beruflichen Erfahrungen ohne ersten Studienabschluss</i>	<i>(Vollzeit-) Studierende ohne berufliche Erfahrung mit erstem Studienabschluss</i>	<i>(Berufstätige) Studierende mit beruflichen Erfahrungen und mit erstem Studienabschluss</i>
<i>Bachelor</i>	(weitgehend) studienbeitragsfreier (Vollzeit-) Bachelor-Studiengang mit mind. 180 ECTS	in der Regel keine auf ihre Bedarfe zugeschnittenen Bachelor-Studiengänge, sofern sie ihre Berufstätigkeit für ein Studium nicht unterbrechen wollen.	-	-
<i>Konsekutiver Master</i>	Kein Zugang, auch nicht in Ausnahmefällen	Kein Zugang, auch nicht in Ausnahmefällen	„Anwendungsorientierte“ und „forschungsorientierte Master im direkten Anschluss an Bachelorabschluss	Können auch mit Phase der Berufstätigkeit zwischen ersten und zweiten Studium studiert werden.
<i>Weiterbildender Master</i>	Kein Zugang, auch nicht in Ausnahmefällen	In definierten Ausnahmen und bei Vorliegen entsprechender landesrechtlicher Regelungen kann eine Zulassung ohne ersten Studienabschluss auf Grundlage einer Eignungsprüfung erfolgen.	Kein Zugang, da Berufserfahrung Voraussetzung ist	Zugangsvoraussetzung sind qualifizierte berufspraktische Erfahrungen von mind. einem Jahr. Studiengänge knüpfen an berufliche Erfahrungen an

Tab. 1: Angebotsformen von Studiengängen, Quelle: in Anlehnung an Hanft 2007, S. 51.

<sup>7</sup> Die in der Fassung von 2003 noch vorgesehenen „nicht-konsekutiven“ Master-Studiengänge wurden gelöscht.



Bereits im Jahr 2002 (28.6.2002)<sup>8</sup> wurden zudem die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen. In einem weiteren Beschluss konkretisierte die Kultusministerkonferenz (Beschluss vom 18.09.2008) die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten.<sup>9</sup> Und in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK vom 4.2.2010 heißt es: „Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen“ (KMK 2010<sup>10</sup>). 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-Projekte<sup>11</sup> wird auf der Basis von Äquivalenzprüfungen zwischen der pauschalen Anrechnung von Lernergebnissen aus beruflichen Fort- und Weiterbildung und der individuellen Anrechnung unterschieden (vgl. Kap. 5.3.3).

Um aber Kompetenzen anrechenbar zu machen, ist ein Paradigmenwechsel in der Studiengestaltung erforderlich, der in einem Wandel von der Input- zur Output-Orientierung beschrieben werden kann. In den sogenannten *Dublin Descriptors*<sup>12</sup> wurde erstmalig in Europa der Versuch unternommen, das in einem Bachelor bzw. Master zu vermittelnde Wissen und Können in dieser Weise zu definieren. Sehr viel weitergehende Anstrengungen in diese Richtung wurden im Projekt „Tuning Educational Structures in Europe“ unternommen, in dem fachspezifische und allgemeine Lernergebnisse (*Learning Outcomes*) für eine Zahl ausgewählter Disziplinen beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.2).

Ausschließlich an Learning Outcomes orientiert ist der im Jahr 2008 von europäischen Institutionen verabschiedete EQF (oder EQR - *Europäischer Qualifikationsrahmen*). Er erhebt den Anspruch, Qualifikationen über alle Bildungssysteme in Europa hinweg auf unterschiedlichen Niveaustufen zu beschreiben, so dass sie zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Der EQF betrachtet keine formalen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen wie Ausbildungsdauer, Ausbildungsort (Schule, Betrieb, Hochschule, Bildungseinrichtung) und Ausbildungsform (duale Ausbildung, Lernen am Arbeitsplatz, Studium etc.), sondern beschreibt Kompetenzen, die auf acht Niveaustufen definiert werden und sowohl

---

<sup>8</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002  
[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschluesse\\_der\\_KMK/AnrechaussHochschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>9</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang\\_Beschluesse\\_der\\_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>10</sup> [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>11</sup> [http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM\\_Leitlinie\\_1\\_2010.pdf](http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf), Download am 10.2.2012

<sup>12</sup> siehe [http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb\\_securelink/pushFile.php?cuid=2556&file=fileadmin/user\\_upload/files/EUA1\\_documents/dublin\\_descriptors.pdf](http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2556&file=fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf). Download am 05.08.2013

die berufliche Bildung wie auch die Hochschulbildung umfassen. Die Lernergebnisse werden anhand von Deskriptoren beschrieben, die nach Kenntnissen, Fertigkeiten und persönlichen und fachlichen Kompetenzen gegliedert sind (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2005b).<sup>13</sup> Hierdurch wird sein Einsatz auch für informell erworbene Kompetenzen ermöglicht.

Der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* wurde im Jahr 2005 von der KMK verabschiedet.<sup>14</sup> Durch ihn wird wie auch durch den EQF ermöglicht, Studienprogramme nicht durch Inhalte, Zulassungskriterien und Studienlänge zu beschreiben, sondern entlang von Kompetenzen, über die der Absolvent verfügen sollte. Entsprechend enthält der Qualifikationsrahmen neben formalen Kriterien eine systematische Beschreibung der auf einer bestimmten Abschlusstufe erlangten Qualifikationen und der angestrebten Lernergebnisse.

In Deutschland haben die Qualifikationsrahmen eine heftige bildungspolitische Debatte insbesondere zwischen Hochschulvertretern und Vertretern der beruflichen Bildung entfacht. So betonte die HRK in einer Stellungnahme vom 13.02.2007, dass der EQF als „Transparenz- und Übersetzungsinstrument“ zur Erleichterung von Anrechnungen und Anerkennungen zwischen den nationalen Qualifikationssystemen zwar zu begrüßen sei, gleichzeitig werden aber auch Grenzen und Vorbedingungen für seinen Einsatz formuliert. Den Vorteil einer Einstufung der verschiedenen Bildungssysteme in Referenzniveaus sieht die HRK in der Einschätzung von Qualifikationen über Bildungsbereiche hinweg. Sie betont aber, dass damit keine verbindlichen Informationen über deren Anerkennung und Anrechnung verbunden seien. Ein quantitativer Deskriptor (z. B. in Form von Leistungspunkten) solle kein Bestandteil bildungsbereichsübergreifender Qualifikationsrahmen sein. Die HRK differenziert also ausdrücklich zwischen der Beschreibung von Kompetenzniveaus in Qualifikationsrahmen und der Operationalisierung von Kompetenzen mit Hilfe von Leistungspunkten. Die Frage der Anerkennung und Anrechnung von Leistungen wird damit bewusst offen gelassen.

Diese Einschränkung wird in der beruflichen Bildung nicht nachvollzogen. Im Gegenteil werden Leistungspunkte als geeignete Indikatoren für Kompetenzbeschreibungen und daher »grundsätzlich als praktikable Instrumente zur Anerkennung bzw. Anrechnung von Qualifikationen diskutiert. [...] Die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktesystems über die Bildungsbereiche und nationalen Grenzen hinweg würde die Durchlässigkeit von Qualifikationen zwischen der beruflichen und allgemeinen einschließlich hochschulischen Bildung [...] mit neuer Qualität befördern« (Hanf/Rein 2006, S. 13).

In einem Spitzengespräch zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern verständigten sich die Beteiligten am 31.01.2012 auf den Kompromiss, die allgemeinbildenden Schulabschlüsse zunächst nicht dem Rahmen zuzuordnen, da ein von allen Beteiligten getragener Konsens zur lernergebnisbasierten Niveauzuordnung

---

<sup>13</sup> siehe [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_de.htm). Download: 31.12.2012

<sup>14</sup> vgl.: <http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?id=29207>, Download am 10.2.2012

des Abiturs im Verhältnis zu den Abschlüssen im beruflichen Bereich bislang nicht erreicht werden konnte. Verständigung wurde hinsichtlich der Einstufung beruflicher Bildungen erzielt. Zweijährige berufliche Erstausbildungen werden demnach auf Niveau 3 und drei- und dreieinhalbjährige Erstausbildungen auf Niveau 4 eingestuft. Bereits zuvor hatte man sich darauf verständigt, den Meister auf Niveau 6 mit dem Bachelor gleichzustellen.<sup>15</sup> Betont wird zudem, dass die Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaus nicht das bestehende System der Zugangsberechtigungen ersetzt, d.h. das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Dem DQR kommt lediglich eine orientierende Funktion zu, er berührt keine bestehenden tarif- oder besoldungsrechtlichen Regelungen. Mit diesen Einschränkungen wurde der bildungssektorenübergreifende *Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)* in einem von Bund und Ländern gemeinsam getragenen Beschluss als zum Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse kompatibles Instrument im Mai 2013 verabschiedet<sup>16</sup> (vgl. auch Büchter et al. 2012).

<b>Niveauiндikator</b>			
Anforderungsstruktur			
<b>Fachkompetenz</b>		<b>Personale Kompetenz</b>	
<b>Wissen</b>	<b>Fertigkeiten</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Selbständigkeit</b>
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 2: Struktur der DQR-Niveaus, Quelle: AK DQR 2011, S. 5.

Bis zum Januar 2017 sollen auf der Grundlage kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse und kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung alle Zuordnungen erneut beraten und gemeinsam entschieden werden. Dabei sollen weitere Entwicklungen auf der europäischen Ebene mit berücksichtigt und auch eine Höherstufung von Qualifikationen, insbesondere der beruflichen Erstausbildung, geprüft werden.<sup>17</sup>

Auf der politischen Ebene wurden damit wesentliche Weichenstellungen für die Umsetzung der Bologna-Anforderungen vollzogen. Hochschulen haben sich zunächst auf die Einführung gestufter Studienstrukturen konzentriert, wichtige weitere Elemente der Reform, wie die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Ausrichtung der Hochschulen am lebenslangen Lernen, gewinnen, wesentlich ausgelöst durch verschiedene Förderprogramme, erst aktuell an Bedeutung.

<sup>15</sup> <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> , Download am 31.12. 2012

<sup>16</sup> [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges\\_hgnieuyd.html](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html). Download am 06.08.2013

<sup>17</sup> [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges\\_hgnieuyd.html](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html). Download am 05.08.2013

## 1.2 Umsetzung der Bologna-Reformen im internationalen Vergleich

Der Erfolg der europäischen Hochschulsysteme bei der Umsetzung der Bologna-Reform wird regelmäßig in sog. Process Stocktaking Reports erfasst (vgl. z.B. Rauhvargers et al. 2009). Während Deutschland bei der Umstellung auf gestufte Studienstrukturen gut abschneidet, fällt es bei der Verankerung von Lifelong Learning gegenüber anderen Ländern zurück. Als besonders erfolgreich gelten nach dem Kriterium 10 des Stocktaking Reports 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 erfolgreich sind, stellt der Report für Deutschland noch erheblichen Entwicklungsbedarf fest. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist, so die Ergebnisse des Stocktaking-Reports, bislang in Deutschland nur modellhaft implementiert.

Die Ergebnisse des Stocktaking Reports finden sich auch in der im Jahr 2006 im Auftrag des BMBF durchgeführten internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen bestätigt, wonach deutsche Hochschulen bislang über keine Strategie des lebenslangen Lernens verfügen (Hanft/Knust 2007, S. 69 ff.). Hochschulen orientieren sich weiterhin an traditionellen Zielgruppen und werden der zunehmenden Heterogenität der Studierenden nicht gerecht (Kerres et al 2012, S.285 ff.).

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, zudem sind Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern unterrepräsentiert. Sind in England und Wales 56 % und in Finnland immerhin noch 28 % der Master-Studierenden älter als 30 Jahre, so können in Deutschland gerade einmal 6 % dieser Altersgruppe zugerechnet werden (Gwosc et al. 2011, S. 67).

Große Offenheit gegenüber nicht heterogenen Zielgruppen weist international 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. 250 f.). Im WS 2009/2010 ist die Zahl ihrer Studierenden auf 253.075 gestiegen mit immer mehr Teilnehmenden aus dem deutschsprachigen Raum. Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt 37 Jahre, 80 % aller 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, S. 113). Über umfassende Informations- und Beratungsleistungen für Studieninteressierte, die auch die Feststellung der Studierfähigkeit, Self-Assessments, Einstufungstests 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 inzwischen 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 einer dreijährigen beruflichen Ausbildung die volle Hochschulzugangsberechtigung (Bologna Follow-Up Group Finland 2008, S. 42). Die Prüfung der Studieneignung erfolgt dann allerdings hochschulbezogen durch eine Eingangsprüfung, deren Ergebnisse ungeachtet der zuvor erworbenen Qualifikation als alleiniges Zulassungskriterium gelten. 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“<sup>18</sup> weiterzubilden, unter Anrechnung der erworbenen Kreditpunkte bei einem späteren Wechsel in ein reguläres Studienprogramm (Vajna/Zilling 2012).

Die Aufnahme eines Studiums gewinnt für Berufstätige an Reiz, 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. 189 ff.). Auf Basis eines Antrags entscheidet eine Kommission, ob die dargelegten Kompetenzen ausreichen, um eine „full qualification“, also einen akademischen Abschluss, zu erhalten (Feutrie 2009, S. 189 ff.). 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.<sup>19</sup> Über Portfolios werden Kompetenzen, die in Fortbildungen oder sonstigen Qualifizierungen erworben wurden, sichtbar gemacht, was deren Anrechenbarkeit erleichtert (Hanft/Brinkmann 2012, S. 136). Europaweit liegt eine Vielfalt von Verfahren zur Anerkennung (nicht Anrechnung!) von Kompetenzen vor, die Annen (2012) einer differenzierten Analyse unterzieht.

---

<sup>18</sup> <http://www.students.ubc.ca/nondegree/study-options/access-studies/>, Download am 2.1.2012

<sup>19</sup> <http://www.students.ubc.ca/nondegree/study-options/access-studies/>, Download am 2.1.2012

Die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung ist besonders 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 2007b, S. 319). Der Markt der For-Profit-Universitäten, die sich speziell an Berufstätige richten, weist rapide wachsende Studierendenzahlen auf (ebd., S. 318 f.), seit den 1990er Jahren nimmt der Anteil der kreditierten Angebote erheblich zu (ebd., S. 333). Ein Großteil der beruflichen Fortbildung erfolgt durch Hochschulen (ebd., S. 319). Modulare Studienstrukturen 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 Verknüpfung von Berufstätigkeit und Hochschulbildung wird 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, S. 125f.), was dazu beiträgt, dass die Zahl der erwachsenen Lernenden an finnischen Hochschulen um 30 % höher ist als die der Normalstudierenden (ebd., S. 53). Flexible Studienprogramme und Einzelmodule, Supportstrukturen für Berufstätige, um ihnen das berufsbegleitende 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 et al. 2009).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass am lebenslangen Lernen ausgerichtete Hochschulsysteme durch folgende Elemente gekennzeichnet sind (Hanft/Brinkmann 2012, S. 141):

- Offenheit gegenüber heterogenen Studierenden, deren Zulassung zu Studienprogrammen weniger auf Grundlage formaler Zugangsberechtigungen als vielmehr entlang von Kompetenzprüfungen und -einstufungen erfolgt.
- Gestaltung von Übergängen, indem auf Grundlage individueller Kompetenzprofile und Leistungsvoraussetzungen Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit und Vorbereitungskurse für höhere Bildungsstufen angeboten werden, um Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen.
- 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.