

Berufsbegleitender Masterstudiengang

Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)



Prof. Dr. Anke Hanft
unter Mitwirkung von
Dr. Stefanie Kretschmer und Dr. Annika Maschwitz

Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen

Impressum

Autorin: Prof. Dr. Anke Hanft, Dr. Stefanie Kretschmer, Dr. Annika Maschwitz

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

Auflage 4. vollständig überarb. Auflage (Erstausgabe 2012)

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, 2012 - 2018

ISSN: 1862-2712

Oldenburg, Juli 2018

Prof. Dr. Anke Hanft



Anke Hanft ist seit dem Jahr 2000 Professorin für Weiterbildung an der Universität Oldenburg. Sie ist Direktorin des Centrums für lebenslanges Lernen (C3L), Vorsitzende 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 koordiniert sie die Begleitforschung zum BMBF-Programm „Qualitätspakt Lehre“

Hauptarbeitsgebiete

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

Dr. Stefanie Kretschmer



Stefanie Kretschmer ist seit Juni 2015 als Projektkoordinatorin der Koordinierungsstelle der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig. Von Dezember 2011 bis Juni 2015 hat sie ebenfalls am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement die Projektkoordination der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ verantwortet.

Neben ihrem Studium der Diplom-Pädagogik hat Frau Kretschmer 2009 berufsbegleitend eine Weiterbildung zur Betriebswirtin (VWA) an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Oldenburg abgeschlossen. Ebenfalls berufsbegleitend hat sie den Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) an der Universität Oldenburg studiert, welchen sie 2013 abschloss. Im Juni 2018 hat sie an der Universität Oldenburg zum Thema „Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen. Eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen“ promoviert.

Arbeitsschwerpunkte:

- Bildungs- und Hochschulmanagement
- Organisationstheorien
- Organisationsentwicklung an Hochschulen

Dr. Annika Maschwitz



Annika Maschwitz promovierte 2013 zum Thema „Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Unternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge“. Aktuell leitet sie gemeinsam mit Prof. Dr. Karsten Speck die zweite Phase der Wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ an der C. v. O. Universität Oldenburg. Dort ist sie seit 2009 im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement sowohl in der Lehre als auch in unterschiedlichen (Forschungs-) Projekten beschäftigt. Seit Juni 2015 ist Annika Maschwitz zudem neben ihren wissenschaftlichen Tätigkeiten Geschäftsführerin des „Wolfgang Schulenberg-Instituts“, welches sich insbesondere mit Fragen der Professionalisierung in der Schnittstelle von Hochschulen, beruflicher Bildung und Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens auseinandersetzt.

gen der Professionalisierung in der Schnittstelle von Hochschulen, beruflicher Bildung und Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens auseinandersetzt.

Arbeitsschwerpunkte

- Lebenslanges Lernen an Hochschulen
- Wissenschaftliche Weiterbildung
- Bildungsmanagement
- Kooperationen im Bildungskontext

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG	8
1	RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN..... 14
1.1	Studium, Lehre und Lebenslanges Lernen im Europäischen Hochschulraum 14
1.2	Hochschulpolitische Reformen in Studium und Lehre in Deutschland 19
1.3	Umsetzung der Bologna-Reformen im internationalen Vergleich..... 25
1.4	Mobilität, Durchlässigkeit und Heterogenität im deutschen Hochschulsystem..... 29
1.5	Studienstrukturen 33
1.6	Organisatorische Verankerung von Studium, Lehre und Lebenslangem Lernen in Hochschulen..... 38
1.7	Lifelong Learning an privaten und offenen Hochschulen 40
2	STUDIENGANG- UND LEHRANGEBOTS-PLANUNG..... 46
2.1	Studiengangplanung als Möglichkeit der Profilbildung 46
2.2	Planungs- und Managementebenen in Studium und Lehre 50
2.2.1	Hochschulweite Planung von Studienprogrammen51
2.2.2	Disziplinäre Planung.....53
2.2.3	Planung von Studiengängen und -angeboten.....54
2.2.4	Planung von Modulen und Lehrveranstaltungen.....59
2.2.5	Planung von Studiengängen und Modulen als arbeitsteiliger Prozess60
2.3	Planung, Entwicklung und Management von Studienprogrammen für berufstätige Zielgruppen..... 62
2.3.1	Bestandteile einer Studienangebotsplanung bei weiterbildenden Angeboten.....64
2.3.2	Ressourcen-, Finanz- und Kostenplanung72
2.4	Finanzierung am Beispiel eines weiterbildenden Studiengangs 83
3	STUDIENGANG- UND PROGRAMM-ENTWICKLUNG 90
3.1	Curriculum-Entwicklung 90
3.1.1	Workload und Leistungspunkte90

3.1.2	Die Modularisierung	92
3.1.3	Curriculum-Planung und Kompetenzorientierung.....	95
3.2	Lernergebnisse/Learning Outcomes/Prüfungen/ Portfolios	97
3.3	Ordnungen und Genehmigungsverfahren.....	101
3.4	Lehrenden-Support	104
3.5	Entwicklung des Instruktionsdesigns	108
3.6	Entwicklung und didaktische Gestaltung der Lernmaterialien	113
3.7	Entwicklung und Gestaltung online-gestützter Lernumgebungen	114
4	STUDIENGANG- UND PROGRAMM- MANAGEMENT	118
4.1	Studiengangorganisation	118
4.2	Studierenden-Lifecycle Management	122
4.2.1	Interesse wecken und Orientierung geben	124
4.2.2	Studienvorbereitung und Kompetenzeinschätzung	125
4.2.3	Zugang und Zulassung von Studierenden	126
4.2.4	Studieneingangsphase	130
4.2.5	Gestaltung des Studiums und Mobilität	131
4.2.6	Lern- und Studienerfolge	133
4.2.7	Alumni.....	133
4.3	Marketing	134
4.4	Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen.....	138
4.4.1	Begriffliche Klärungen	138
4.4.2	Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen	140
4.4.3	Praxisbeispiel: Das Anrechnungsverfahren nach dem „Oldenburger Modell“	145
5	QUALITÄTSSICHERUNG UND AKKREDITIERUNG	151
5.1	Externe Anforderungen der Qualitätssicherung an Hochschulen	151
5.2	Lehrveranstaltungsevaluationen	153
5.3	Benchmarking	158
5.4	Akkreditierung von Studiengängen	159
5.5	Systemakkreditierung und Qualitätsaudit	161
5.6	Qualitätssicherung im Spannungsfeld unterschiedlicher Verfahren.....	162
6	SCHLUSSBEMERKUNG UND AUSBLICK	166

7	SCHLÜSSELWORTVERZEICHNIS	171
8	LITERATURVERZEICHNIS UND ONLINEQUELLEN	174

EINFÜHRUNG

Angesichts der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens ist zu erwarten, dass die bislang vorherrschende strikte Trennung von grundständigen Bachelor- und Master-Studiengängen und – bislang eher randständigen – Weiterbildungsangeboten aufgehoben und diese in einem Gesamtsystem integriert werden. Hochschulen sind mit einer wachsenden Heterogenität ihrer Studierenden konfrontiert, die von ihnen verlangt, neben jungen Abiturientinnen und Abiturienten auch neue Zielgruppen, wie z. B. Ältere und Berufserfahrene, anzusprechen. Diese Veränderungen sind im vielfach beschworenen Fachkräftemangel begründet, der in einen wachsenden Wettbewerb von hochschulischer und beruflicher Bildung einzumünden droht. Für Bachelor-Absolventinnen und Bachelor-Absolventen bieten sich auf dem Arbeitsmarkt zunehmend attraktive Perspektiven, so dass sie in die Berufstätigkeit wechseln, um ggf. zu einem späteren Zeitpunkt – und dann bevorzugt berufs begleitend – ein Masterstudium aufzunehmen. Und die Ausweitung der Kooperationen zwischen Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung zeigt, dass neuartige Studienmodelle, die auf eine Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung setzen, für bestimmte Zielgruppen eine hohe Attraktivität besitzen. Vor diesem Hintergrund hat der Wissenschaftsrat 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 innerhalb der Studienangebote, aber auch 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, von den Studierenden immer wieder erhobene Forderung ist die Flexibilisierung der Studienstrukturen. Je heterogener die Studierendenschaft wird, desto notwendiger werden Strukturen, die ihr ein ihren zeitlichen Beschränkungen und ihren beruflichen Vorerfahrungen gemäßes Studium ermögli-

chen. 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 den Flexibilitätserfordernissen allerdings noch nicht hinreichend entspricht.

Heterogene Zielgruppen erfordern zielgruppengemäße Studienformate, die zudem durch adäquate Serviceangebote zu flankieren sind. Dies reicht von umfassenden Beratungsleistungen bereits vor Beginn des Studiums, über Betreuungs- und Unterstützungsleistungen im Studium bis hin zur Etablierung vielfältiger Angebotsformate (Selbstlernerheiten, 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 Managementstrukturen zu entwickeln.

Dieser Transformationsprozess bietet Hochschulen die Chance einer Profilbildung in Studium und Lehre. Eine Chance, die durch umfassende Förderprogramme (z. B. Qualitätspakt Lehre) derzeit verstärkt wird. Eine dauerhafte und nachhaltige Verankerung von Lebenslangem Lernen geht somit über einzelne Initiativen und Maßnahmen auf der operativen Ebene weit hinaus und setzt einen umfassenden Kulturwandel voraus. 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.

Bislang liegen kaum Studien vor, die die Einführung neuer Studiengänge empirisch untersuchen. Eine der wenigen ist die von Steinhardt (2015), die im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens am Beispiel politikwissenschaftlicher Studiengänge auf Basis der Strukturierungstheorie von Anthony Giddens (1997) untersucht hat, welche Strukturen bei der Entwicklung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auf die Studiengangentwickler einwirken und wie diese ihr Handeln strukturieren. Ein weiteres empirisch-qualitativ ausgerichtetes Dissertationsvorhaben zur Studiengangorganisation hat Stefanie Kretschmer (2018) vorgelegt. Dort, wo es angemessen erscheint, fließen die Ergebnisse dieser Studien in den Studientext ein.

In den Text fließen Materialien aus dem Modul „Management von Studium und Lehre“ ein, die von Dr. Marion Rieken, der ehemaligen Vizepräsidentin für Studium und Lehre an der Universität Vechta, erstellt wurden. Zudem greifen wir

auf Materialien aus dem Modul „Weiterbildung und berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen“ zurück, deren Autor der ursprünglichen Fassung Prof. Dr. Peter Faulstich war. Beide haben sich in der Anfangsphase des MBA im Studiengang engagiert und mit ihren Beiträgen wesentlich zu dessen Entwicklung beigetragen. Dort, wo im nachfolgenden Text auf die Vorarbeiten der Kollegin und des Kollegen Bezug genommen wird, ist dies im Text kenntlich gemacht.

Inhalt

Im **ersten Kapitel** stellen wir zunächst wichtige **politische Rahmenbedingungen sowie internationale Trends und Entwicklungen in der Hochschulpolitik** vor. Wesentliche externe Einflussfaktoren für die Gestaltung von Studium, Lehre und Weiterbildung sind in den vergangenen Jahren vom Bologna-Prozess ausgegangen, dessen öffentliche Wahrnehmung weitgehend auf die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengängen begrenzt blieb. Weitgehend unbeachtet blieben weitere Reformelemente, die unter der Bezeichnung „Lebenslanges Lernen“ subsummiert werden können und mit erheblichen konzeptionellen und organisationsstrukturellen Konsequenzen verbunden sind. In den vergangenen Jahren sind einige weitere wichtige politische Weichenstellungen erfolgt, die langfristig dazu beitragen dürften, die Hochschulen auf eine heterogener werdende Studierendenschaft vorzubereiten.

Studiengangplanungen 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 die gesamte **Angebotsplanung am Anspruch des Lebenslangen Lernens** orientiert wird. Dabei folgen wir einem Prozessmodell, das an den Phasen Studiengangplanung, Studiengangentwicklung und Studiengangmanagement orientiert ist. Der kausal-lineare Aufbau dieses Modells darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Entwicklung von Studiengängen häufig einem iterativen Vorgehen gleicht: Ursprüngliche Planungen müssen oftmals korrigiert und an die organisationsinternen Möglichkeiten, Interessen und Machtkonstellationen angepasst werden. Die Reihenfolge der zu bearbeitenden Aufgaben ergibt sich häufig erst im Laufe des Prozesses und ist zudem abhängig von externen Einflussfaktoren, mit denen die Akteure konfrontiert sind (Hanft et al. 2016, Kretschmer 2018). Strategische Aspekte zum Verhältnis von grundständigen und weiterbildenden Angeboten und deren organisatorischer Integration sind im hochschulinternen Aushandlungsprozess von Bedeutung. Im weiteren Verlauf werden diese Überlegungen mit Fragen der Finanzierung und Preisgestaltung verknüpft.

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 **Studiengang- und Programm-**

wicklung über die Gestaltung der Curricula, Überlegungen zum Instruktionsdesign und zur Gestaltung der Lernumgebungen bis hin zum Lehrenden-Support.

Das **vierte Kapitel** thematisiert das **Management von Studiengängen und Programmen**. Das Studiengangmanagement wurde in den vergangenen Jahren an vielen Hochschulen zunehmend professionalisiert. Lag es früher nahezu vollständig in der Verantwortung der Selbstverwaltungsorgane, so haben Hochschulen inzwischen – zunächst oft finanziert aus den mittlerweile wieder abgeschafften Studienbeiträgen – Studiengangkoordinatorinnen und Studiengangkoordinatoren 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.

Mobilität und Durchlässigkeit, wie sie im Zuge des Bologna-Prozesses an Hochschulen eingeführt werden, erfordern eine stärkere Gewichtung der **Qualitätssicherung und -entwicklung**. Hochschulen werden nur dann bereit sein, außerhalb ihrer Einrichtungen erworbene Kompetenzen anzuerkennen, wenn diese im Niveau und in der fachlichen Qualität den Leistungen der Hochschule vergleichbar sind. Hochschulen haben in den vergangenen Jahren Verfahren der internen und externen Qualitätssicherung eingeführt, die vor allem auf die Prüfung von Mindest-Standards in Studium und Lehre fokussieren, und nun zunehmend in Richtung einer profilschärfenden Qualitätsentwicklung weiterentwickelt werden (**Kapitel 5**).

Als **Leitziel des Studientextes** 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 **Lernergebnisse**. Sie beschreiben, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Sie nach der Bearbeitung 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.
- **Schlüsselworte** im Anschluss an den Text finden Sie am Ende des Moduls im Glossar erläutert, da diese im Text den Lesefluss stören würden. Sie sollten sich diese Fachbegriffe bei der Bearbeitung der Texte erarbeiten, weil sie sich von der Alltagssprache unterscheiden. Gleiche Begriffe können in unterschiedlichen Kontexten/wissenschaftlichen Disziplinen eine andere Bedeutung aufweisen. Die Kenntnis beider Sprachstile (Fach- und Alltagssprache) vermeidet Verständigungsschwierigkeiten und vermittelt Sicherheit.
- **Fragen und Aufgaben** am Ende jedes inhaltlichen Abschnitts helfen Ihnen zu kontrollieren, ob Sie das Gelesene verstanden haben. Es handelt sich dabei u. a. 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. Aufgaben mit Bezug zur eigenen Berufstätigkeit haben hier nochmals die Funktion, Ihre beruflichen Erfahrungen im Kontext des Themas zu reflektieren.
- **Literatur zur Vertiefung**. Am Ende des Kapitels werden Hinweise zur Vertiefung der Inhalte gegeben. Auf diese Quellen sollten Sie zurückgreifen, wenn Sie bestimmte Aspekte oder Fragestellungen, die im Basistext angesprochen wurden, eigenständig weiterverfolgen möchten.
- **Verzeichnis der zitierten Literatur**. Im Anhang des Studienmaterials finden Sie ein vollständiges Verzeichnis der zitierten Literatur.

KAPITEL 1: RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Nach der Bearbeitung dieses Kapitels

- kennen Sie die wesentlichen Dimensionen des Lebenslangen Lernens an Hochschulen.
- können Sie Argumente für den Umbau der Hochschulen in Richtung Lebenslanges Lernen reflektiert diskutieren.
- können Sie Herausforderungen für die Umgestaltung des Hochschulsystems definieren und diskutieren.
- kennen Sie das Spektrum der Umgestaltung und der Handlungsmöglichkeiten.

1 RAHMENBEDINGUNGEN UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Wohl kaum ein Bereich in Hochschulen wurde in den vergangenen Jahren mit so weitreichenden Veränderungen konfrontiert wie Studium, Lehre und Weiterbildung. Mit dem Ziel der Schaffung eines Europäischen Hochschulraums sind Reformen verbunden, die bis heute nicht abgeschlossen sind. Auf Grundlage der politischen Rahmenbedingungen sollen nachfolgend 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 Europäischen Hochschulraum

Einen starken Einfluss auf die Gestaltung des Europäischen Hochschulraums hat der Bologna-Prozess, der 1998 mit der Sorbonne-Erklärung initiiert wurde und der mit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 seinen offiziellen Ausgangspunkt nahm. Bis zum Jahr 2012 haben sich 47 Staaten diesem Prozess angeschlossen.

Kern des Bologna-Prozesses ist die Förderung der Mobilität der Studierenden, Absolventinnen und Absolventen und Hochschullehrenden in einem „vergleichbaren, kompatiblen und kohärenten Hochschulraum“ (KMK 2016). Zur Erreichung dieses Ziels standen zunächst die Einführung eines gestuften Studiensystems auf Grundlage eines ECTS-Systems und modularisierter Studienstrukturen sowie die Entwicklung und Implementierung eines umfassenden Qualitätssicherungssystems („Bologna-Erklärung“, Europäische Bildungsminister 1999) im Vordergrund.

In den Folgekonferenzen in Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007) und Leuven (2009) präzisierten und erweiterten die europäischen Bildungsministerinnen und Bildungsminister ihre Ziele. So findet sich im „Prager Kommuniqué“ der Bologna Follow up-Konferenz erstmalig auch eine Aufforderung an die Hochschulen, Strategien für das lebensbegleitende und Lebenslange Lernen zu entwickeln („Prager-Kommuniqué“, Europäische Kommission 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 („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). Und das „Leuven 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 (Leuven Kommuniqué, Europäische Kommission 2009, S. 2).

Der Bologna-Prozess: Von der Sorbonne-Erklärung zum Kommuniqué von Bukarest, 1998-2012

Mobilität von Studierenden und Lehrenden	Mobilität von Studierenden, Lehrenden, Wissenschaftlern und Verwaltungsmitarbeitern	Soziale Dimension der Mobilität	Mitnahmefähigkeit von Darlehen und Ausbildungsförderung Verbesserung der Daten zur Mobilität	Fokus auf Visa und Arbeitserlaubnissen	Herausforderungen im Hinblick auf Visa und Arbeitserlaubnisse, Rentensysteme und Anerkennung	Benchmark von 20 % Studierendenmobilität bis 2020	Erkundung von Wegen, um die automatische Anerkennung von Hochschulabschlüssen zu erreichen
Gemeinsames zweigliedriges Studiensystem	Leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse	Gerechte Anerkennung Entwicklung anerkannter gemeinsamer Abschlüsse	Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritter Zyklus	Qualifikationsrahmen für den EHR angenommen Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen gestartet	Nationale Qualifikationsrahmen bis 2010	Nationale Qualifikationsrahmen bis 2012	Neue Fahrpläne für Länder, die noch keinen nationalen Qualifikationsrahmen erarbeitet haben
		Soziale Dimension	Gleicher Zugang	Stärkung der sozialen Dimension	Verpflichtung nationale Aktionspläne zu entwickeln und sie zu überwachen	Messbare nationale Ziele für die soziale Dimension bis 2020	Ausbau von Politiken zur weiteren Öffnung des Zugangs und zur Anhebung der Abschlussquoten
		Lebenslanges Lernen (LLL)	Angleichung nationaler LLL-Politiken Anerkennung früherer Lernerfahrungen	Flexible Lernpfade in der Hochschulbildung	Rolle der Hochschulbildung im LLL Partnerschaften, um die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern	LLL als öffentliche Verantwortung, die starke Partnerschaften verlangt Aufruf, die Beschäftigungsfähigkeit zu verbessern	Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, des lebenslangen Lernens und unternehmerischer Fähigkeiten durch engere Zusammenarbeit mit Arbeitgebern
Verwendung von Leistungspunkten	Leistungspunktesystem (ECTS)	ECTS und Diplomzusatz	ECTS zur Akkumulierung von Leistungspunkten		Notwendigkeit der kohärenten Anwendung der Instrumente und der Anerkennungspraxis	Weitere Anwendung der Bologna-Instrumente	Sorge dafür tragen, dass sich die Bologna-Instrumente auf Lernergebnisse stützen
	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 der Hochschulbildung (EQAR)	Qualität als übergreifendes Ziel für den EHR	Schaffung der Möglichkeit für im EQAR registrierte Agenturen, ihrer Tätigkeit im gesamten EHR nachzugehen
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	Annahme einer Strategie zur Stärkung der globalen Dimension des Bologna-Prozesses	Verbesserung des weltweiten politischen Dialogs durch das Bologna Policy Forum	Evaluierung der Umsetzung der Strategie 2007 für eine globale Strategie mit dem Ziel, Leitlinien für weitere Entwicklungen zu erarbeiten
1998 Sorbonne-Erklärung	1999 Bologna-Erklärung	2001 Prager Kommuniqué	2003 Berliner Kommuniqué	2005 Bergener Kommuniqué	2007 Londoner Kommuniqué	2009 Kommuniqué von Leuven/ Louvain-la-Neuve	2012 Bukarester Kommuniqué

Abb. 1: Bologna Zeittafel, Quelle: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4cf93/language-de>, Download am 21.06.2018.

In den weiteren Deklarationen der Folgekonferenzen in Budapest/Wien (2010), Bukarest (2012) und Yerevan (2015) werden keine weiteren Zielsetzungen formuliert, sondern die bestehenden unterstrichen und Vorschläge zur Unterstützung des Implementierungsprozesses, z. B. durch ein stärkeres Monitoring oder die Bedeutung angemessener Governance-Strukturen, unterbreitet. Das Yerevan Communiqué (2015) fasst die bis zum Jahr 2020 zu erreichenden Zielsetzungen in vier Bausteinen zusammen:

- Enhancing the quality and relevance of learning and teaching
- Fostering the employability of graduates throughout their working lives
- Making our systems more inclusive
- Implementing agreed structural reforms¹

Durch die eingeleiteten Strukturreformen (z. B. dreistufiges Studiensystem (BA, MA, PhD), Modularisierung, Qualitätssicherung) soll die Umsetzung dieser bildungspolitischen Ziele befördert werden.

Themen wie die Gestaltung von Durchlässigkeit, Lebenslanges Lernen und die Aufhebung der Bildungsbenachteiligung stehen auch in anderen politischen Kontexten auf der Agenda. So verabschiedete die Kommission der Europäischen Gemeinschaften im Jahr 2000 ein Memorandum für Lebenslanges Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000), in dem wichtige Reformanforderungen in sechs „Botschaften“ zusammengefasst werden: Gleiche Zugangschancen zu Bildung, Anpassung der Vermittlungsarten in Bildung und Berufsbildung, Förderung des selbstorganisierten Lernens, Erhöhung des Qualifikations- und Bildungsniveaus und Ermutigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 5).² In einer Mitteilung der Kommission (2001) wurde dieses Memorandum weiter konkretisiert, indem u. a. „die Identifizierung, Bewertung und Anerkennung nicht-formalen und informellen Lernens sowie die Übertragung und gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen und Berufsabschlüssen“ als eine zentrale Aufgabe hervorgehoben wurde (S. 4).³

Auf Seiten der Hochschulen formulierte die European University Association (EUA) im November 2008 in der European Universities' Charter on Lifelong Learning⁴ 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

¹ http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf, Download am 15.06.2018

² https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf, Download am 15.06.2018

³ https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf, Download am 15.06.2018

⁴ Umfassende Informationen zum Bologna-Prozess bieten folgende Webseiten:
<https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationale-hochschulangelegenheiten.html>,
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf,
Download am 6.3.2018

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

Die Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen, einschließlich nicht-formalen und informellen Lernens, wird auch im Kopenhagen-Prozess als vorrangliches Ziel genannt. Dafür sollten Anerkennungssysteme auf Basis gemeinsamer Prinzipien, Kreditpunktesysteme für die Berufsbildung und gemeinsame Grundsätze für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (The Copenhagen Declaration 2002, S. 2 f.) und eine gemeinsame Leitlinie zur Validierung von non-formalem und informellem Lernen entwickelt werden. Letztere konnte auf der ersten Nachfolgekonferenz in Maastricht verabschiedet werden. Dort wurde zudem die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) sowie – in Analogie zum ECTS-System für die Hochschulbildung – ein europäisches Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) beschlossen (Kommuniqué von Maastricht 2004).

Um Kompetenzen anrechenbar zu machen, ist ein Paradigmenwechsel in der Studiengestaltung erforderlich, der häufig als Wandel von der Input- zur Outcome-Orientierung beschrieben wird. In den sogenannten Dublin Descriptors⁵ wurde erstmalig in Europa der Versuch unternommen, das in einem Bachelor- bzw. Master-Studium zu vermittelnde Wissen und Können outcome-orientiert 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.

Der EQF (oder EQR - *Europäischer Qualifikationsrahmen*) ist ausschließlich an Learning Outcomes orientiert und 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 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). Hierdurch wird sein Einsatz auch für informell erworbene Kompetenzen ermöglicht.

Mit der Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) durch die europäischen Institutionen im Jahr 2008 wurde ein zentrales (Zwischen-)Ergebnis in der Umsetzung der Bologna-Ziele erreicht. Der

⁵ http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=2556&file=fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf, Download am 08.03.2018

Beschluss über den EQR empfahl den EU-Mitgliedsländern, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 mit dem EQR zu verknüpfen und bis 2012 sicherzustellen, dass individuelle Qualifikationsnachweise einen Verweis auf das entsprechende EQR-Niveau enthalten (Europäische Union 2008, S. 3). Der EQR sollte als gemeinsamer Referenzrahmen und Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Qualifikationssystemen und deren Niveaus fungieren und damit zu mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der Qualifikationsbescheinigungen europäischer Bürgerinnen und Bürger führen (ebd., S. 2).

Für die weitere Entwicklung in diesem Feld wird insbesondere die Umsetzung der am 20. Dezember 2012 beschlossenen Empfehlung des Rates der EU zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (NFIL) an Bedeutung gewinnen (Rat der Europäischen Union 2012). Die Mitgliedsländer wollen danach, „im Einklang mit ihren nationalen Gegebenheiten und Besonderheiten und nach eigenem Ermessen“ (S. 3) bis spätestens 2012 Regeln für die Validierung von NFIL einführen. Damit soll die/der Einzelne befähigt werden, ihre/seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen validieren zu lassen, um auf der Grundlage der Validierung eine vollständige oder ggf. teilweise Qualifikation zu erhalten (vgl. S. 3 ff.).

Ihre Wirkung sollen die verschiedenen Prozesse primär über die „Offene Koordinierungsmethode“ entfalten, die in erster Linie in der Vereinbarung gemeinsamer Ziele und Leitlinien besteht, welche in abgestimmten Dokumenten (Kommuniqués, Mitteilungen, Empfehlungen etc.) definiert sind, aber keinen rechtsverbindlichen Charakter haben. Eine Ausnahme bildet hier die 1997 im Vorfeld des Bologna-Prozesses beschlossene Übereinkunft zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich (Lissabon-Konvention).

Mit diesem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der Europäischen Region („Lissabon-Konvention“)⁶ wurde die wechselseitige Anerkennung der an Hochschulen in den Vertragsstaaten erworbenen Studienleistungen garantiert, wobei die Beweislast in Fällen der Nicht-Anerkennung bei der aufnehmenden Hochschule liegt. Eine Ablehnung setzt den Nachweis „wesentlicher Unterschiede“ voraus. Die Konvention verpflichtet die Herkunftshochschule, an der die Prüfungsleistungen erbracht worden sind, der Antragstellerin/dem Antragsteller oder der aufnehmenden Hochschule in angemessener Frist sachdienliche Informationen über die Prüfungsleistungen zur Verfügung zu stellen, um die Prüfung des Antrages zu erleichtern. Eine wichtige Voraussetzung für die Anerkennung ist Gewährleistung von Qualitätssicherungsstrategien und -verfahren an den Hochschulen, die einen Raum wechselseitigen Vertrauens schaffen.

Eine Handreichung für die Anwendung der Lissabon-Konvention, aber auch für die Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, wurde mit dem European Area of Recognition Manual (EAR-Manual 2012) vorlegt. Die Bil-

⁶ In der Bundesrepublik Deutschland nach Zustimmungsgesetz am 1. Oktober 2007 in Kraft getreten (BGBl. II 2007, S. 712).

dungsministerinnen und Bildungsminister der Bologna-Staaten empfahlen auf der Bukarest-Konferenz 2012 seine Verwendung, um gemeinsame Standards und Richtlinien und eine vergleichbare Methodologie in der Anerkennungspraxis zu befördern (Bukarest-Kommuniqué 2012, S. 4) Das EAR-Manual bezieht auch die Anerkennung von „non-traditional learning“, offenbar im Sinne von nicht-formalen und informellem Lernen, mit ein (siehe EAR Manual 2012, S. 55 ff.).

Zur Beförderung der Umsetzung nicht rechtsverbindlicher Ziele dienen gemeinschaftliche Entwicklungs- und Modellvorhaben, um den Austausch und die Zusammenarbeit zu intensivieren und „Good Practice“-Beispiele zu schaffen. In der Entwicklung dieser europäischen Programme ist unverkennbar, dass die zunächst getrennt behandelten Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung immer stärker zusammengeführt werden. So wurde mit dem „Programm für lebenslanges Lernen“ (2007-2013) erstmals ein bildungsbereichsübergreifender Förderrahmen für die Europäische Gemeinschaft beschlossen, der die Einzelprogramme Comenius (Schulbildung), Erasmus (Hochschulbildung), Leonardo da Vinci (Berufsbildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung) einschließt.

1.2 Hochschulpolitische Reformen in Studium und Lehre in Deutschland

In Deutschland steht die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems bereits seit vielen Jahren auf der politischen Agenda. In teilweise gemeinsam verfassten Papieren und Stellungnahmen, u. a. von HRK, BDA, BDI, DIHK und Stifterverband, werden die Ziele Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte einhellig betont (siehe z. B.: BMBF 2003; KMK 2003a; HRK 2003; BDA & BDI 2008; HRK 2008; DIHK 2008).⁷ Im Mittelpunkt stehen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende (v.a. beruflich Qualifizierte und Nicht-Akademiker-Kinder) und der Beitrag der Hochschulen zum Lebenslangen Lernen. Hiervon berührt sind die Gestaltung der Zu- und Übergänge an den institutionellen Grenzen der verschiedenen Bildungssektoren sowie die Anschlussfähigkeit von Bildungsabschlüssen, aber auch das individuelle Bestreben und Vermögen, über einzelne Bildungssektoren hinweg angestrebte Bildungsabschlüsse zu erreichen und Kompetenzen zu erweitern. Letzteres betrifft die Frage, ob alle Bürgerinnen und Bürger ihre Lerninteressen und -bedarfe in verschiedenen Lebenssituationen ohne Barrieren wahrnehmen können, gleich ob in vertikaler oder horizontaler Richtung, wobei die Durchlässigkeit hin zu »höheren« Bildungsstufen zentrale Bedeutung gewinnt (vgl. Baethge 2007 und Gnahn 2007).

⁷ Hingewiesen sei auch auf Forschungs- und Entwicklungsprogramme, die Bund und Länder, zum Teil gemeinsam, zur Beförderung gewünschter Entwicklungen auflegen, auf die hier aber nicht eingegangen werden kann. Für die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen zu nennen sind insbesondere die ANKOM-Initiative des BMBF, der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und Landesprogramme wie „Offene Hochschule Niedersachsen“ „Innopunkt“ (Land Brandenburg) und „Studienmodelle individueller Geschwindigkeiten“ (Baden-Württemberg).

Bereits im Jahr 2002 (28.6.2002)⁸ wurden die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen, die in einem weiteren Beschluss der Kultusministerkonferenz (vom 18.09.2008) konkretisiert wurden.⁹ 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 2010¹⁰).

Bundesweit verbindliche Rechtsgrundlage für die Anerkennung im Hochschulbereich ist die bereits genannte – allerdings auf hochschulische Kompetenzen bezogene – Lissabon-Konvention. Aufgrund der Zuständigkeit der Bundesländer für die Hochschulpolitik sind auf Bundesebene vor allem die KMK-Beschlüsse zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen (KMK 2002 und 2008), zum Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) sowie die Neufassung der KMK-Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge (KMK 2010) wirksam geworden. Die Beschlüsse der KMK sind nicht rechtsverbindlich, implizieren aber die Übernahme von Selbstverpflichtungen durch die Länder.

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. März 2009 wurden die bildungspolitischen Voraussetzungen für einen erweiterten Hochschulzugang geschaffen. Inhaberinnen und Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meisterinnen und Meister, Technikerinnen und Techniker, Fachwirtinnen und Fachwirte und Inhaberinnen und Inhaber 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.

Alle Landeshochschulgesetze wurden in den letzten Jahren, vor allem zwecks Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte, novelliert und enthalten auch Regelungen zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen (Banscherus, Neumerkel & Feichtenbeiner, 2016, S. 98 ff.). Zum Teil wurden die Vorgaben der KMK-Empfehlungen übernommen, zum Teil wurde darauf verzichtet, nähere Kriterien festzulegen. Einige Länder orientieren sich formal an bereits vorhandenen Einstufungsregelungen und integrieren die Anrechnung nichthochschulischer Leistungen, andere nehmen die Anrechnung zusätzlich zur weiter bestehenden Einstufungs- und/oder Externenprüfung auf. Fast durchgängig wird

⁸ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002

http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf
Download am 15.06.2018

⁹ http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule_2.pdf, Download am 8.3.2018

¹⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf, Download am 15.06.2018

der Anrechnungsumfang auf 50 Prozent begrenzt, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen verzichten jedoch darauf. Die Möglichkeit der pauschalen Anrechnung wird nur in vier Bundesländern erwähnt, was die Implementierung in den anderen Ländern aber nicht ausschließt. Die entsprechende Bestimmung im Hochschulgesetz Hamburgs verdient besondere Erwähnung, da für „in der Hochschulpraxis häufig vorkommende Aus- und Fortbildungen“ allgemeine Anrechnungsregelungen getroffen werden sollen, wobei den zuständigen Stellen (Kammern) ein Anhörungs- und Vorschlagsrecht zusteht (HmbHG § 40 Abs. 3).

Eine wichtige Rolle für Beachtung (und auch Interpretation) der Vorgaben an den Hochschulen kommt dem Akkreditierungsrat und den Akkreditierungsagenturen zu. Die Vorgaben der beiden Anrechnungsempfehlungen der KMK zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (2002 und 2008) fordern Gleichwertigkeit nach Inhalt und Niveau der anzurechnenden Kompetenzen, Erfüllung der Hochschulzugangsvoraussetzungen und Überprüfung des Verfahrens im Rahmen der Akkreditierung. Die Anrechnung kann durch Einzelfallprüfung (auch durch Einstufungsprüfung) oder bei homogenen Bewerbergruppen auch pauschal, im Rahmen von „pauschalisierten“ Einstufungsprüfungen oder Kooperationsabkommen erfolgen. Die Auslagerung von Studiengangsteilen an eine nichthochschulische Einrichtung (Franchising) wird als Form pauschaler Anrechnung verstanden.

Unabhängig davon, ob in den Landeshochschulgesetzen die Anrechnung als Muss- oder als Kann-Bestimmung aufgenommen wurde, bewirkt die Neufassung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ der KMK (2010) die Verpflichtung zur Einführung solcher Regelungen. Bei der Akkreditierung und Re-Akkreditierung von Studiengängen durch Akkreditierungsagenturen wird es als verbindlich einzuforderndes Kriterium betrachtet. Nachdem den Hochschulen eine Übergangszeit eingeräumt wurde, hat der Akkreditierungsrat in einem Schreiben an die Akkreditierungsagenturen darauf hingewiesen, dass das Fehlen entsprechender Verfahren und Kriterien in den Prüfungsordnungen ab Januar 2015 zu beauftragen ist (Akkreditierungsrat 2014).

Bis auf zwei Handreichungen, die sich auf weiterbildende (Master)-Studiengänge und Studiengänge mit besonderem Profilanspruch beziehen (Akkreditierungsrat 2007 und 2010), hat der Akkreditierungsrat bisher auf ausführlichere Stellungnahmen zum Thema verzichtet. Erkennbar ist jedoch – auch durch explizite Hinweise in seinem eben genannten Schreiben – die durchgehende Orientierung insbesondere an folgenden Grundsätzen:

- die Anrechnungsregelungen haben Gleichwertigkeitsprüfungen vorzusehen. „Maßstab ist hierbei die in jedem Einzelfall als Grundlage für die Anrechnungsentscheidung festzustellende Gleichwertigkeit nach Maßgabe des Beschlusses der KMK vom 28.06.2002, mit der die Hochschulen ihrer Garantenfunktion für die Qualität der von ihnen verliehenen Hochschulabschlüsse und -grade nachkommen müssen.“ (Akkreditierungsrat 2014),

- dies setzt – wie von der KMK in ihrer zweiten Anrechnungsempfehlung gefordert – voraus, „dass ein wesentlicher Teil der dem Hochschulabschluss zugrundeliegenden Ausbildung in der unmittelbaren Verantwortung, d. h. durch eigene Leistungen der verleihenden Hochschule stattfindet“ (KMK 2008, S. 4).¹¹

Mit Letzterem ist ein Widerspruch zwischen KMK-Empfehlungen und der Praxis in einigen Bundesländern angesprochen, die keine Begrenzung der Anrechnung auf 50 Prozent eines Studiengangs vornehmen, z. B. im Rahmen von Einstufungsprüfungen und Kooperationen mit externen Bildungsträgern (siehe auch Akkreditierungsrat 2013).

Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen wurden in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten ANKOM-Projekten (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) entwickelt. In der Anrechnungsleitlinie der wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Projekte¹² wird auf der Basis von Äquivalenzprüfungen zwischen der pauschalen Anrechnung von Lernergebnissen aus beruflichen Fort- und Weiterbildung und der individuellen Anrechnung unterschieden.

Für die Umgestaltung der Studienstrukturen auf gestufte Studiengänge, eine der ersten Strukturreformen des Bologna-Prozesses, sind die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen* handlungsleitend. In ihnen wurden im Jahr 2003 Anforderungen an die reformierten Studiengänge definiert, insbesondere Studienstruktur und -dauer, Zugangsvoraussetzungen und Übergänge, Studiengangprofile, die Bezeichnung der Abschlüsse, Modularisierung und Leistungspunktsystem sowie Fragen der Gleichstellung bisheriger und neuer Abschlüsse.

In einer Überarbeitung der Strukturvorgaben hat die KMK im Jahr 2010 einige Barrieren abgebaut, die Hochschulen bei ihren Studiengangplanungen im Vergleich zu anderen Ländern restriktive Rahmenbedingungen auferlegten.¹³ Weiterhin festgehalten wird allerdings an der international nicht gebräuchlichen Trennung – weitgehend gebührenfreier – konsekutiver Studiengänge einerseits und – gebührenpflichtiger – weiterbildender Studiengänge andererseits, wobei letztere i. d. R. auf die Masterebene begrenzt sind. Für berufstätige Studieninteressierte ohne ersten Hochschulabschluss, die berufsbegleitend studieren wollen, stehen an öffentlichen Hochschulen somit (fast) nur die zumeist als Vollzeitstudium organisierten grundständigen Bachelor-Studiengänge offen.¹⁴ Die Begren-

¹¹ Zur Akkreditierungspraxis siehe Kälble 2013.

¹² http://ankom.his.de/material/dokumente/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf, Download am 15.06.2018

¹³ Z. B. wurde die bis dahin geltende strikte Vorgabe von 180 Leistungspunkten für Bachelor-Studiengänge und 120 Kreditpunkten für Master-Studiengänge aufgehoben.

¹⁴ Die Begrenzung der weiterbildenden Studiengänge auf die Master-Ebene schließt ein berufsbegleitendes Bachelor-Studium weitgehend aus, da die grundständigen Bachelor-Studiengänge fast ausschließlich in Vollzeitformat angeboten werden. Diese Situation hat inzwischen einzelne Bundesländer veranlasst, in ihren Landesgesetzgebungen „berufsbegleitende Bachelorstudiengänge“ vorzusehen, um die „Durchlässigkeitslücke“ der KMK zu kompensieren. So ermöglicht das niedersächsische Hochschulgesetz nach seiner

zung des Handlungsraumes der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Masterebene wird in verschiedenen Stellungnahmen (DGWF 2005, Stifterverband 2008 etc.) kritisiert. Kern der Kritik ist die Einschätzung, dass mit diesen Regelungen der Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung an öffentlichen Hochschulen auf dem Weg der Weiterbildung nahezu verunmöglicht wird.

Der *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* wurde im Jahr 2005 von der KMK verabschiedet.¹⁵ Durch ihn wird wie auch durch den EQF ermöglicht, Studienprogramme nicht durch Inhalte, Zulassungskriterien und Studienlänge zu beschreiben, sondern entlang von Kompetenzen, über die die Absolventin bzw. der Absolvent verfügen sollte. Entsprechend enthält der Qualifikationsrahmen neben formalen Kriterien eine systematische Beschreibung der auf einer bestimmten Abschlussstufe erlangten Qualifikationen und der angestrebten Lernergebnisse.

In Deutschland war der Einführungsprozess des Qualifikationsrahmens durch eine heftige bildungspolitische Debatte insbesondere zwischen Hochschulvertreterinnen und Hochschulvertretern und Vertreterinnen und Vertreter der beruflichen Bildung begleitet. 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 wurden 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 ECTS-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 zwi-

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.“ Ähnliche gesetzliche Regelungen finden sich auch in Bayern und Baden-Württemberg.

¹⁵ vgl.: <http://www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=29207>, Download am 08.03.2018

schen 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 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.¹⁶ 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 damit 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 verabschiedet¹⁷ (vgl. auch Büchter et al. 2012).

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
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 wurden auf der Grundlage kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse und kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung alle Zuordnungen erneut beraten und gemeinsam entschieden. Dabei wurden weitere Entwicklungen auf der europäischen Ebene mit berücksichtigt und auch eine Höherstufung von Qualifikationen, insbesondere der beruflichen Erstausbildung, geprüft.

¹⁶ <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Download am 08.03.2018

¹⁷ <https://www.dqr.de/>, Download am 15.06.2018

Auf der politischen Ebene wurden damit wesentliche Weichenstellungen für die Umsetzung der Bologna-Reformen vollzogen. Bei der Umsetzung konzentrierten sich Hochschulen zunächst auf die Einführung gestufter Studienstrukturen, an Bedeutung gewinnen gegenwärtig wichtige weitere Elemente der Reform, wie die Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Ausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, unterstützt durch verschiedene Förderprogramme, wie dem „Qualitätspakt Lehre“ und dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

1.3 Umsetzung der Bologna-Reformen im internationalen Vergleich

Der Erfolg der europäischen Hochschulsysteme bei der Umsetzung der Bologna-Reform wird regelmäßig im „Bologna Process Implementation Report“¹⁸ erfasst. Für das Jahr 2015 wurden zwar Fortschritte auf dem Weg zu einem Europäischen Hochschulraum verzeichnet, gleichzeitig aber auch auf weiterhin bestehende Handlungsbedarfe verwiesen, wie der zuständige EU-Kommissar in seinem Vorwort zum Report feststellt:

“But this report makes it clear that more needs to be done. Although countries are moving in the same direction, they do so at widely varying pace. As a result, the foundations of the European Higher Education Area are not yet fully stable. In many countries, students and graduates still face obstacles in having their studies abroad recognised for work or further study. Graduates too often discover that they do not have the skills and competences they need for their future careers. Higher education is still not easily accessible for young people from disadvantaged backgrounds. Student-centred learning, based on carefully planned goals, remains underdeveloped. And the potential of digital technologies to transform learning and teaching has not yet been grasped everywhere.”

Tibor Navracsics

Commissioner responsible for Education, Culture, Youth and Sport

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf, S. 3

Die Prüfung der Umsetzung erfolgt im Implementation Report entlang der Dimensionen

- (1) Strukturreformen (Degrees and Qualifications),
- (2) Qualitätssicherung,
- (3) Soziale Dimension,
- (4) Lifelong Learning,
- (5) Outcome-Orientierung und Employability sowie
- (6) Internationalisierung und Mobilität.

¹⁸ <http://www.ehea.info/pid34367/implementation-and-national-reports.html>, Download am 15.06.2018

Bei der Implementierung der dreistufigen Studienstruktur (1) fallen Deutschland, Österreich und Spanien im Jahr 2012 noch zurück, holen dann aber kräftig auf, so dass der Report von einer nahezu vollständigen Implementierung des ersten und zweiten Studienzyklus im Jahr 2015 ausgeht (European Commission/ EACEA/ Eurydice 2015, S. 49 f.). Der Anteil der Doktorats-Studierenden an den Gesamtstudierenden ist in Deutschland und Österreich besonders hoch, wenngleich diese - wie auch in vielen anderen Ländern - vielfach noch nicht in formalisierten Doktorats-Programmen (third cycle) qualifiziert werden (ebd., S. 64). Die Bologna-Instrumentarien (Qualifikationsrahmen, ECTS, Learning outcomes, Diploma Supplement) wurden in Deutschland wie in fast allen am Bologna-Prozess beteiligten Ländern nahezu vollständig umgesetzt. Auch die externe Qualitätssicherung (2) wurde weitestgehend implementiert und entwickelt sich zunehmend in Richtung eines Systems, das den Schwerpunkt auf die Qualitätsentwicklung setzt. Innerhalb der Hochschulen lässt sich ein Trend erkennen, dass die Potentiale des Qualitätsmanagements stärker in strategische Prozesse eingebunden werden (ebd., S. 104).

Handlungsbedarf sieht der Report weiterhin in der Umsetzung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses (3). So hat der soziale Hintergrund des Elternhauses nach wie vor einen hohen Einfluss auf die Chancen junger Menschen, eine akademische Ausbildung zu durchlaufen. Kleinere Fortschritte zeichnen sich bei der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ab (ebd., S. 146). Auch Lifelong Learning (4) findet als Aufgabe in den meisten Hochschulsystemen inzwischen zunehmende Anerkennung, allerdings gehen die Auffassungen, was hierunter zu verstehen ist, weit auseinander, was länderübergreifende Vergleiche erschwert. Die Ausrichtung der Angebotsstrukturen auf die Bedarfe unterschiedlicher, insbesondere erwachsener und berufstätiger Zielgruppen gilt daher weiterhin als Zukunftsaufgabe (ebd., S. 168).

Mit Blick auf Outcome Orientierung und Employability (5) fokussiert der Bericht zunächst auf die Beschäftigtenquoten von Akademikerinnen und Akademikern und stellt hier fest, dass diese nicht in jedem Fall auf bessere Bedingungen stoßen als Nicht-Akademikerinnen und Akademiker, sondern dies von der Arbeitsmarktstruktur ihrer jeweiligen Länder abhängig ist. Angemahnt wird, der sozialen Dimension auch hier größere Aufmerksamkeit zu widmen (ebd., S. 208). Nachholbedarf besteht auch bei der Internationalisierung und Mobilität (6). Zwar verweisen viele Bologna-Länder auf die Bedeutung dieses Bereichs in ihren Steuerungs-Dokumenten, gleichzeitig mangelt es aber an nationalen Strategien zur Umsetzung dieser Ziele, so dass die Mobilitätsquote nach wie vor sehr gering ist und innerhalb der EHEA bei unter fünf Prozent liegt. Auch hier ist den unterrepräsentierten Studierendengruppen größere Aufmerksamkeit zu widmen (ebd., S. 264).

Auch im EUROSTUDENT Report V von 2015 wird die hohe soziale Selektivität beim Zugang zu Auslandsangeboten bemängelt. Studierende aus akademischem Elternhaus absolvieren weitaus häufiger als solche aus nicht-akademischem Elternhaus ein Studium, Praktikum oder einen Sprachkurs im Ausland. Als zentrale Hindernisse erweisen sich die erwartete finanzielle Mehrbelastung und die Tren-

nung vom sozialen Umfeld im Heimatland (European Commission/ EACEA / Eurydice 2015, S. 239 f.). Studierende ohne akademischen Hintergrund („first generation students“) steigen zu einem späteren Zeitpunkt in das Studium ein, sind entsprechend häufiger älter und verfügen über Berufserfahrung. Ihr Studierverhalten unterscheidet sich entsprechend von dem der traditionellen Studierenden, indem sie z. B. häufiger ein Teilzeitstudium wählen (ebd., S. 232). Auch der Stifterverband (2017) kritisiert die mangelnde Chancengerechtigkeit in der Hochschulbildung. Zum Abbau der sozialen Selektion werden vielfältigere Angebote, vor allem auch durch die Integration digitaler Lernformen, gefordert (ebd., S. 42).

Auf internationaler Ebene finden sich inzwischen viele Beispiele, wie das Studium von bislang an Hochschulen unterrepräsentierten Studierendengruppen gefördert werden kann. Große Offenheit gegenüber heterogenen Zielgruppen weist z. B. 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 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 Prozent aller Studierenden sind berufstätig (Schmidt 2012, S. 113). Laut Angaben auf der Webseite der Open University sind gegenwärtig 76 Prozent der Studierenden in Voll- oder in Teilzeit neben ihrem Studium berufstätig¹⁹. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen 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 auf ihre Bedarfe zugeschnittene 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 Absolventinnen und 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 Abschlussprü-

¹⁹ <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/facts-and-figures>, Download am 18.7.2018

fung 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 studiengangbezogen 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“ 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. 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. In den Fokus genommen werden zum einen ausgewählte Verfahren mit einem nationalen Bezug, zum anderen Verfahren mit einem gesamteuropäischen Bezug.

Tab. 1: Übersicht ausgewählter Verfahren der Anerkennung von Kompetenzen (in Anlehnung an Annen, 2012, S. 288)

Verfahren mit einem nationalen Bezug	Verfahren mit einem gesamteuropäischen Bezug
<ul style="list-style-type: none"> • Bilan de compétences (Frankreich) • CH-Q Kompetenz-Management Modell (Schweiz) • Erkennung van Verworven Competenties (Niederlande) • IT-Weiterbildungssystem (Deutschland) • National Vocational Qualifications (England) • ProfilPASS (Deutschland) • Realkompetanse (Norwegen) • Validation des Acquis de l'Expérience (Frankreich) 	<ul style="list-style-type: none"> • Europass-Portfolio • European Business Competence Licence (EBC*L) • European Computer Driving Licence (ECDL) • European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) • European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) • Youthpass

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 sind (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 Prozent höher ist als die der Normalstudierenden (ebd., S. 53). Flexible Studienprogramme und Einzelmodule, Supportstrukturen für Berufstätige, um ihnen das berufs begleitende Studium zu erleichtern, flexible Übergänge zwischen den verschiedenen Sektoren des Bildungssystems, die Anrechnung vorhandener Kompetenzen und verschiedene Möglichkeiten für erwachsene Lernende, einen ersten wissenschaftlichen Grad zu erlangen, tragen zudem dazu bei, dass das finnische Hochschulsystem zu den durchlässigen Hochschulsystemen zählt (Rauhvargers et al. 2009).

1.4 Mobilität, Durchlässigkeit und Heterogenität im deutschen Hochschulsystem

Eines der zentralen Ziele des Bologna-Prozesses ist die Förderung der Mobilität im Europäischen Hochschulraum. Nachdem die studentische Auslandsmobilität in Deutschland über Jahrzehnte gestiegen ist, hat sie sich in den vergangenen 10 Jahren nur noch geringfügig erhöht. Eine Ursache wird in den Strukturreformen der vergangenen Jahre vermutet, die viele Hochschulen auch mit dem Ziel verbanden, die Absolvierung des Studiums in der Regelstudienzeit zu befördern. Zudem werden Unsicherheiten bei der Studienfinanzierung vermutet (Heublein et al. 2010, S. 27 f.). Schwierigkeiten, einen Auslandsaufenthalt in das Studium zu integrieren, und erwartete Probleme bei der Anrechnung der im Ausland erworbenen Kompetenzen, aber auch die erwarteten höheren Kosten zählen daher zu den am häufigsten genannten Argumenten gegen einen Auslandsaufenthalt (Woisch/Willige 2015, S. 94).

Leichte Verbesserungen sind inzwischen bei der Anrechnung von Kompetenzen erkennbar. So gaben 75 Prozent der in einer Untersuchung des DAAD/DZHW befragten Studierenden an, ihre im Ausland erworbenen ECTS-Punkte an der Heimathochschule anrechnen lassen zu können, wobei Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu verzeichnen sind. Der Anteil der Anrechnung fällt bei letzteren deutlich höher aus (DAAD/DZHW 2016, S. 6).

Mit etwa einem Viertel der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Jahrgangs 2013, die mindestens einmal studienbezogen im Ausland waren, hat Deutschland das im Bukarest Communiqué formulierte Mobilitätsziel, dass bis zum Jahr 2020 20 Prozent der Graduierten temporäre Mobilitätserfahrungen von mindestens drei Monaten gesammelt haben sollen, bereits erreicht. Damit rückt das von der gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK 2013) formulierte Ziel, bis zum Jahr 2020 mind. einem Drittel der Studierenden zumindest zeitweise ein Auslandsstudium zu ermöglichen, in greifbare Nähe (DZHW/DAAD 2016, S. 11). Aufgrund des anhaltenden Interesses der Studierenden werden in einer Ausweitung von Fördermöglichkeiten und im Abbau von hemmenden Faktoren gute Chancen für eine weitere Erhöhung der Auslandsmobilität gesehen (Heublein et al. 2010, S. 28).

Die Zahl internationaler Studierender in Deutschland ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich auf etwa 231.000 im Jahr 2015 gestiegen. Als Gastland für Studierende aus Europa liegt Deutschland nunmehr hinter Großbritannien an zweiter Stelle. Knapp 90 Prozent der internationalen Studierenden streben an, ihr Studium in Deutschland abzuschließen (DZHW/DAAD 2016, S. 8). Trotz der gestiegenen Zahl blieb ihr Anteil an den Gesamtstudierenden allerdings aufgrund der insgesamt gestiegenen Studierendenzahl bislang weitgehend konstant. Der Wissenschaftsrat empfiehlt Hochschulen, ihre Möglichkeiten zur Gewinnung internationaler Studierender stärker strategisch auszurichten und hier eine Mitverantwortung für die Entwicklung ihrer Region zu übernehmen, die angesichts des demographischen Wandels und des Fachkräftebedarfs zunehmend auf Zuwanderung angewiesen ist. Bei der Rekrutierung, der Integration und der Sicherung des Studienerfolgs sowie bei der Integration in den deutschen Arbeitsmarkt seien die besonderen Anforderungen internationaler Studierender stärker zu berücksichtigen. Zudem seien spezielle Qualifizierungsprogramme für zugewanderte Akademikerinnen und Akademiker und Flüchtlinge zu entwickeln (Wissenschaftsrat 2016, S. 12 ff.).

Insgesamt hat sich die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger gegenüber den 1980er und 1990er Jahren in Deutschland nahezu verdoppelt und liegt nunmehr bei mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs. Erstmals übertrifft die Zahl der Studierenden damit die der Auszubildenden. Die Übergangsquote der studienberechtigten Schulabsolventinnen und Schulabsolventen ist zwischen 2000 und 2010 um knapp 10 Prozent gestiegen, was auf eine gestiegene Studien- und gesunkene Ausbildungsneigung hindeutet (Wissenschaftsrat 2016, S. 51). Die Entscheidung zwischen akademischer und beruflicher Ausbildung fällt aufgrund von jeweiligen Interessen und Fähigkeiten, aber auch in Abhängigkeit von persönlichen Lebensumständen und ökonomischen Faktoren (Wissenschaftsrat 2016, S. 53). Vorwiegend finanzielle Motive erklären auch, warum Studierende aus akademischen Elternhäusern (77 Prozent) gegenüber Studierenden, deren Eltern lediglich über einen Hauptschulabschluss (13 Prozent) verfügen, in Hochschulen erheblich überrepräsentiert sind (Wolter /Geffers, 2013, S. 19). Während in der Vergangenheit fast jeder Studienberechtigte auch ein Studium aufnahm, wählen inzwischen nahezu ein Fünftel der Studienberechtigten andere Wege

(ebd., S. 17), wobei nicht auszuschließen ist, dass diese Zielgruppen sich zu einem späteren Zeitpunkt dennoch für ein Studium entscheidet.

Knapp ein Viertel aller Studierenden hat vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert. 15 Prozent der Studierenden sind zwischen dem Bachelor und dem Master erwerbstätig. Im Sommersemester 2012 waren 61 Prozent aller Studierenden während des Semesters „nebenbei“ erwerbstätig. Die Zahl der erwerbstätigen Universitätsstudierenden steigt im Master auf 71 Prozent (FH: 72 Prozent), je älter die Studierenden sind, desto eher sind sie auf Erwerbstätigkeit zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes angewiesen (Middendorff 2013).

Mit Blick auf die Integration von Berufsbildung und Hochschulbildung klassifiziert Wolter (2008, S. 29 f.) folgende Studierenden- und Teilnehmergruppen:

- Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und berufspraktischer Erfahrung, die ein Studium mit regulärer Studienberechtigung (z. B. Abitur oder Fachhochschulreife) aufgenommen haben (z. B. die große Gruppe doppelt qualifizierter Abiturientinnen und Abiturienten). Nach der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen wird die Zahl berufserfahrener Studierender weiter steigen, denn viele Absolventinnen und Absolventen werden nach dem ersten Hochschulabschluss in die Berufstätigkeit wechseln, um ggf. zu einem späteren Zeitpunkt an die Hochschule zurückzukehren.
- Personen, die ihr Studium nach abgeschlossener Berufsausbildung und beruflicher Erfahrung über nicht-traditionelle Zugangswege aufgenommen haben. Ihr Anteil ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern mit etwa 5 Prozent (unter Einschluss des zweiten Bildungsweges) immer noch äußerst gering (Wolter 2008, S. 33). Auch in den Bundesländern, die relativ freizügige Regelungen für den Hochschulzugang bieten (wie zum Beispiel Niedersachsen), sind Studierende, die auf dem Dritten Bildungsweg an die Hochschulen gelangen, überaus selten.
- Studierende in dualen Studiengängen, die Studium und berufliche Ausbildung verknüpfen. Der steigenden Nachfrage nach dualen Studiengängen wird mit einer Ausweitung des Angebots entsprochen. Die meisten Angebote bestehen in Wirtschaftswissenschaften, Informatik und Maschinenbau.
- Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, die nach einer Phase beruflicher Tätigkeit ein weiterbildendes Angebot an der Hochschule nachfragen. Sie entsprechen dem klassischen Weiterbildungsklientel der Hochschulen, dem in den herkömmlichen Strukturen über Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge bzw. kurzzeitige Weiterbildungsmaßnahmen entsprochen wurde. Ein größer werdender Anteil von ihnen entschließt sich inzwischen zu einem vollständigen Zweitstudium. Es ist zu erwarten, dass sich der Anteil dieser Studierenden mit der wachsenden Anzahl weiterbildender Masterstudiengänge weiter erhöht.
- Erwerbstätige ohne vorangegangenen Hochschulabschluss, die ein weiterführendes Studium absolvieren, für das sie aufgrund ihrer herausragenden beruflichen Qualifikation zugelassen wurden.

- Erwerbstätige mit oder ohne Hochschulabschluss, die sich außerhalb der Institution Hochschule auf wissenschaftlichem Niveau weiterbilden.
- Personen, die in der nachberuflichen Phase Studienangebote nachfragen, in der Regel nicht aus vorrangigem Qualifizierungsmotiv (z. B. Seniorenstudium). Diese Programme zählen zu den traditionellen Weiterbildungsangeboten von Hochschulen mit konstanter Nachfrage.

Inzwischen mehren sich Stimmen, das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung neu zu justieren. So fordert der Wissenschaftsrat eine stärkere Gewichtung der beruflichen Bildung und plädiert für eine funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Dem in der Vergangenheit dominierenden ausschließlich studienvorbereitenden Charakter der gymnasialen Oberstufe wird ein Modell der konzeptionellen wie strukturellen Verknüpfung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung gegenübergestellt mit dem Ziel einer stärkeren Verzahnung der postschulischen Bildungsbereiche (Wissenschaftsrat, 2014).

Der immer mehr zur Normalität werdende Wechsel zwischen beruflicher Tätigkeit und Studium sowie zwischen Aus- und Weiterbildung stellt Hochschulen vor die Herausforderung, ihre homogenitätsorientierten Studienstrukturen an die veränderte Situation anzupassen. Bülow-Schramm/Schultes (2013, S. 232 f.) sehen Handlungsbedarf 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. Deutlich wird in ihrer Studie, dass eine zielgruppengerechte Gestaltung der Studienorganisation bislang noch aussteht, ja weitergehend sogar von einer „Blindheit gegenüber der sogenannten Heterogenität in der Studierendenschaft“ gesprochen werden kann (ebd. S. 232).

In einem Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 10.11.2015 sowie der Kultusministerkonferenz vom 08.07.2016 werden Vorschläge für eine Reform der Studiengangstrukturen nach 16 Jahren Erfahrungen mit den Strukturreformen des Bologna-Prozesses unterbreitet. Um die aufgrund der steigenden Mobilität der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen wachsende Zahl von Anerkennungs- und Anrechnungsfällen hochschulintern zu bewältigen, fordern sie Fakultäten- und Fachbereichstage auf, Instrumente zu entwickeln, die Bewertungsverfahren erleichtern und beschleunigen. Anerkennungsverfahren seien transparenter zu gestalten und zu standardisieren.

Möglichkeiten für Reformen ergeben sich für Hochschulen durch die gegenwärtig vom BMBF umfassend geförderten Programme in Studium, Lehre und Weiterbildung:

Mit dem „**Qualitätspakt Lehre**“ stellt der Bund den Hochschulen im Zeitraum von 2011 bis 2020 rund 2 Milliarden Euro zur Verfügung, um Studienbedingungen und Lehrqualität zu verbessern. Gefördert werden eine bessere Personalausstattung der Hochschulen, die Qualifizierung des Personals für die Aufgaben in Lehre, Betreuung und Beratung sowie Hochschulen, die neue Impulse zur Wei-

terentwicklung der Lehrqualität und zur Professionalisierung der Lehre setzen wollen, wie die Erprobung innovativer Lehrformate, eine optimierte Gestaltung der Studieneingangsphase und Maßnahmen im Umgang mit immer vielfältigeren Startvoraussetzungen und Vorkenntnissen der Studierenden.

Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat das BMBF im Jahr 2011 zudem ein Programm aufgelegt, das Hochschulen Ressourcen bereitstellt, um auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv zu werden und neue Zielgruppen zu erschließen. In zwei Tranchen wurden in der ersten Wettbewerbsrunde zunächst 26 Einzel- und Verbundprojekte gefördert, in der zweiten Wettbewerbsrunde 47 Förderprojekte. Ziel ist die Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge und Studienangebote, die an heterogene Zielgruppen, wie Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer, Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher, arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker oder Berufstätige und berufliche Qualifizierte – auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung – gerichtet sind.

1.5 Studienstrukturen

Die wichtigste studentische Zielgruppe von Hochschulen sind jüngere Erwachsene, an diese gerichtete Studienangebote zählen zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Die im Zuge der Bologna-Reformen geforderte Integration des lebenslangen Lernens in einem durchlässigen Bildungssystem erweitert die bestehenden Kernaufgaben um weiterbildende Aufgaben, die in die vorhandene Angebotsstruktur zu integrieren sind.

Unter dem Gesichtspunkt des lebenslangen Lernens ist es wichtig, so Wolter (2012), die „Passfähigkeit“ der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmern über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen“ (ebd., S. 272). Für ein durchlässiges, alle Lebensphasen umfassendes Bildungssystem sind aus seiner Sicht vier Aspekte von besonderer Bedeutung (ebd., S. 272):

1. die **Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen**, indem institutionell vorgegebene Bildungswege zugunsten einer Vielfalt unterschiedlicher Bildungswege ohne Sackgassen aufgelöst werden;
2. die **Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen**, die eine bessere zeitliche Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensformen (wie z. B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) erlauben;
3. die **Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne** einschließlich der Ausformung einer über den ganzen Lebenszyklus anhaltenden Weiterbildungsbereitschaft; und
4. schließlich die **Aufhebung institutioneller Bildungsmonopole durch eine größere Pluralität von Lernorten**, so dass Lernleistungen aus unterschiedlichen Lernkontexten miteinander vergleichbar und ggf. „verrechenbar“ werden bis hin zur formellen Anrechnung oder Anerkennung.