

# Öffnung der Hochschulen – Internationale Konzepte und Erfahrungen

Stand 25. 8. 2014

1. Politische Programmatik und reale Entwicklung

---

2. Einflussfaktoren und Beispiele „guter Praxis“ zur  
Öffnung der Hochschulen
  - 2.1 Gesetzliche und förderpolitische Rahmen-  
bedingungen
  - 2.2 Studienprogramme und Studienorganisation
  - 2.3 Lehrmethoden und Support

---

3. Diskussion und Ausblick

*Carola Iller*

*Professorin für  
Erwachsenenbildung  
(Lifelong Learning)  
und Leiterin der  
Abteilung für  
Berufspädagogik und  
Erwachsenenbildung  
an der Johannes  
Kepler Universität in  
Linz*

## 1. Politische Programmatik und reale Entwicklung

*zwei internationale Strategien zur Öffnung des Hochschulsystem:*

*... die Humankapitalperspektive einerseits ...*

*... und die Lifelong-Learning-Politik andererseits*

*Konflikt zwischen Humankapitalperspektive und Chancengerechtigkeit*

Arbeiten während des Studiums oder Studieren neben der Berufstätigkeit sind nicht nur individuelle Strategien zur Kompensation mangelnder Studienfinanzierung, die Öffnung der Hochschulen für berufstätige Studierende ist auch Gegenstand internationaler bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Programme. Dabei lassen sich zwei übergeordnete internationale Strategien unterscheiden, die weltweit die Öffnung im Hochschulsystem befördern:

1. Die Humankapitalperspektive, in der eine Erhöhung der AkademikerInnen-Quote und Öffnung der Hochschulen für berufstätige Studierende mit volkswirtschaftlichen Bedarfen an einer Akademisierung begründet wird: Aufgabe der Hochschulen ist es in dieser Konzeption, die internationale Wettbewerbsfähigkeit in den wissensbasierten Ökonomien zu gewährleisten sowie dem drohenden, sich durch die prognostizierte demografische Entwicklung noch verschärfenden Fachkräftemangel vorzubeugen. Politische Promotoren dieser Hochschulentwicklungsstrategie sind vor allem die OECD und die Europäische Union, die beide bereits seit den 1980er-Jahren durch entsprechende Positionspapiere, Studien und Förderprogramme steuernd einzugreifen versuchen (vgl. zusammenfassend Slowey/Schuetze 2012).
2. Die Lifelong-Learning-Politik, die ebenfalls schon seit mehreren Jahrzehnten die Programmatik der internationalen Bildungspolitik prägt: Im deutschsprachigen Kontext wird die Programmatik stark auf die arbeitsmarktpolitischen Implikationen verkürzt, ursprünglich und in ihrer internationalen Lesart ist sie aber humanistisch begründet und auf Chancengerechtigkeit ausgerichtet (vgl. zusammenfassend auch Iller 2009a). In dieser Perspektive wird die Öffnung der Hochschulen als ein „equity issue“ diskutiert und werden Studienmöglichkeiten für alle Lebensphasen und vor allem für unterrepräsentierte soziale Gruppen gefordert. Promotor dieser Strategie ist vor allem die UNESCO (Slowey/Schuetze 2012).

Die internationale Hochschulentwicklung vollzieht sich deshalb in einem immanenten Konflikt zwischen Chancengerechtigkeitsforderungen und Humankapitalperspektive (vgl. Slowey/Schuetze 2012: 4). Unstrittig ist in den internationalen hochschulpolitischen Konzepten, dass Hochschulbildung nicht nur

als akademische Erstausbildung für junge AbsolventInnen der höheren Sekundarschule wichtig ist, sondern auch berufs- und lebenserfahrene Menschen im mittleren und höheren Erwachsenenalter an Hochschulbildung teilhaben können sollen. „Opening Higher Education to Adults“ steht insofern synonym für eine Öffnung der Hochschulbildung für Studierende in unterschiedlichen Lebensaltern und unterschiedlichen Lebenssituationen. In Anbetracht der verschiedenen Bildungsverläufe (bedingt auch durch die verschiedenen Schullaufbahnen wie in Österreich) ist eine fixe Altersgrenze oder die Orientierung an einer bestimmten Passage (Abschluss der Sekundarstufe, Abschluss der beruflichen Erstausbildung) nicht sinnvoll. Der Begriff „Erwachsener“ sollte deshalb nicht allzu eng verwendet werden, sondern je nach Bildungsbiografie und Lebenslage Menschen in allen Altersgruppen nach Abschluss der ersten allgemein üblichen Ausbildungsphase umfassen (vgl. Iller 2009b).

*„Opening Higher Education to Adults“*

In der europäischen Hochschulpolitik hat sich die Anforderung zur Öffnung der Hochschulen in den Beschlüssen zum Bologna-Prozess, insbesondere im Communiqué von Leuven 2009<sup>1</sup> sowie in der „Charter on Lifelong Learning“ der European University Association (EUA 2008) niedergeschlagen. In der „Charter on Lifelong Learning“ verpflichten sich die Regierungen der EU-Mitgliedsstaaten und die der EUA angeschlossenen Universitäten<sup>2</sup>, Konzepte der Öffnung der Hochschulen und des lebenslangen Lernens in ihre Strategie einzubinden. Dies umfasst die Zielsetzung, *lifelong learning* in Forschung, Lehre und Innovationen zu stärken, Hochschulbildung einer diversifizierten Studierendenschaft zu offerieren, Beratung und Verfahren zur Anerkennung von zuvor erworbenen Kompetenzen auszubauen, regionale, nationale und internationale Kooperationen zu anderen Bildungseinrichtungen sowie den Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen auszubauen und selbst als „role model“ für Lebenslanges Lernen zu agieren (ebda.). In Österreich ist diese Aufgabe der Hochschulen in den Rahmen der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen“ der Republik Österreich (2011) eingebunden. Die Hochschulen sollen insbesondere zur beruflichen Weiterbildung, vor allem in Phasen der Neu- und Umorientierung (Aktionslinie 5), zur Community-Education (Aktionslinie 6) und zu Bildung und Lebensqualität in der nachberuflichen Lebensphase (Aktionslinie 9) beitragen.

*Maßnahmen zur Öffnung der Universitäten und Implementierung lebenslangen Lernens*

*Hochschulsysteme reagieren nur langsam auf gesellschaftliche Anforderungen*

*AkademikerInnen-Quote und duales Berufsbildungssystem in Österreich*

*Fachkräftebedarf schwer planbar ...*

*... daher Abgleich der Forderungen mit den tatsächlichen Studienaktivitäten berufstätiger Studierender*

Wie Slowey/Schuetze (2012) in Auswertung der internationalen Hochschulforschung der vergangenen zwei Jahrzehnte feststellen, reagieren die Hochschulsysteme nur langsam auf die gesellschaftlichen Anforderungen, was vordergründig mit der in den meisten Ländern bestehenden Autonomie der Universitäten erklärt wird, maßgeblich aber mit der Komplexität der Abstimmungsprozesse zusammenhängen dürfte. Immerhin umfassen die notwendigen Veränderungen sowohl das Hochschulsystem als auch das private und berufliche Umfeld der Lernenden sowie die vorgelagerten bzw. alternativ bestehenden Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Die im internationalen Vergleich sehr niedrige AkademikerInnen-Quote in Österreich wird z.B. häufig mit Verweis auf die Besonderheit der beruflichen Bildung begründet und deshalb wird eine adäquate Einordnung der Abschlüsse des dualen und des schulischen Berufsbildungssystems Österreichs in die internationalen Klassifikationen gefordert (vgl. Schneeberger 2010).<sup>3</sup> Anders als in Ländern mit einem ausgeprägten tertiären Berufsbildungssystem wird der Fachkräftebedarf also nicht ausschließlich aus den Hochschulen gedeckt, so dass sich die Öffnung der Hochschulen nicht zwingend aus den Entwicklungen des Fachkräftearbeitsmarktes ergibt. Auch ist der prognostizierte Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften differenzierter zu bewerten, als dass daraus eine allgemeine – global gültige – hochschulpolitische Strategie abgeleitet werden könnte (vgl. kritisch Wolter 2013). Fundierte Aussagen zum Bedarf an akademisch ausgebildeten Fachkräften sind meist nur sehr kleinräumig, kurzfristig und auf konkrete Tätigkeitsfelder bezogen möglich, für eine langfristige, überregionale Hochschulplanung sind sie wenig aussagekräftig.

Umso wichtiger ist es, die programmatischen Forderungen mit den tatsächlichen Studienaktivitäten von berufstätigen Studierenden und einzelnen Hochschulkonzepten zur Unterstützung dieser Aktivitäten abzugleichen. In ihrer international vergleichenden Studie<sup>4</sup> zu „Opening Higher Education to Adults“ (HEAD) haben Dollhausen/Wolter u.a. (2013) verfügbare Statistiken zur Altersstruktur der Studierenden analysiert (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 21ff.). Die Daten zeigen im Ländervergleich ein uneinheitliches Bild: der Anteil an 25- bis 39-Jährigen unter den StudienanfängerInnen variiert zwischen 5 % in Belgien und 25 % in Portugal, wobei sich der Anteil an älteren Studierenden in den letzten zehn Jahren auch sehr unterschiedlich entwickel-

te. In einem Drittel der in den Vergleich einbezogenen Länder ist der Anteil gestiegen, wobei die Entwicklung in Österreich besonders auffällig ist: Hier stieg der Anteil von ca. 12 auf 20 % (ebda.: 22). Mehrheitlich stagnierte oder sank der Anteil der 25- bis 39-jährigen StudienanfängerInnen allerdings.

Die auffällige Steigerungsrate in Österreich ist durch das niedrige Ausgangsniveau, Verschiebungen in der Altersstruktur durch die Einbeziehung der Pädagogischen Hochschulen in den tertiären Sektor, aber auch durch spezifische Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich in den vergangenen Jahren zu erklären, so z.B. die gesetzliche Regulierung des privaten Universitätssektors durch das Akkreditierungsgesetz 1999 und die Änderung des Rechtsstatus der Weiterbildungsuniversität Krems 2004 (vgl. Pechar/Wroblewski 2012: 30f.).

*Gründe des Anstiegs des Anteils der 25 bis 39-jährigen Studierenden in Österreich*

Beim Vergleich der Daten ist zu berücksichtigen, dass je nach nationalem Hochschulrecht und hochschulpolitischer Strategie eine Differenzierung zwischen Studierenden im Erststudium und Weiterbildungsstudierenden vorgenommen wird, wobei die Studierenden in Weiterbildungsstudiengängen nicht immer als reguläre Studierende in der Statistik berücksichtigt werden. Zudem kann bei der Einteilung Bezug auf die Bildungsbiografie der Person (erstmaliges Studium) oder auf das Studienprogramm genommen werden. Es lassen sich hinsichtlich der Beteiligung von Erwachsenen an der Hochschulbildung insofern drei Varianten von Hochschulsystemen unterscheiden (s. dazu auch Slowey/Schuetze 2012):

*drei Varianten von Hochschulsystemen*

1. Länder mit hoher Beteiligung an tertiärer Bildung und flexiblen Zugängen für unterschiedliche Gruppen von Studierenden (z.B. Schweden, USA)
2. Länder, in denen ältere Studierende eher in separaten Einrichtungen, wie Open Universities, oder ausgelagerten Zentren studieren (z.B. Australien, Canada)
3. Länder, in denen ältere Studierende nur gering vertreten sind (z.B. Deutschland, Österreich) (Slowey/Schuetze 2012: 9).

In Schweden ist der Anteil der über 25-Jährigen in den letzten zehn Jahren zwar von ca. 28 % auf ca. 21 % gesunken (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 22), allerdings nur relativ, da die Beteiligung an Hochschulbildung in den jüngeren Altersgruppen

*Schweden:  
altersflexibler  
Zugang und  
keine Studien-  
gebühren*

im Betrachtungszeitraum gestiegen ist. Der Zugang zu Hochschulbildung ist in Schweden über unterschiedliche Wege und in unterschiedlichen Lebensaltern möglich, außerdem werden – im Unterschied zu den USA – keine Studiengebühren eingehoben. Schweden kann insofern als ein Vorbild für eine Politik der „Offenen Hochschule“ angesehen werden.<sup>5</sup>

*nationale und re-  
gionale Ansätze  
zur Öffnung der  
Hochschulen*

Es gibt eine Reihe nationaler und regionaler Politikansätze, die zur Öffnung der Hochschulen beitragen, beispielsweise die Einrichtung einer Nationalen Agentur für Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang in Irland (vgl. Dollhausen/Wolter 2013: 25) oder der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ in Deutschland (vgl. Banderus/Wolter 2013). In Deutschland steigt die Zahl der weiterbildenden, vor allem dualen Studiengänge im privaten Hochschulsektor, so dass die berufstätigen Studierenden in öffentlichen Hochschulen bislang kaum in Erscheinung treten (vgl. Banscheraus/Wolter 2013). In Österreich vollzieht sich die Einführung von Weiterbildungsstudien „unterirdisch“, wie in dem Beitrag von Lassnigg/Unger in diesem Heft deutlich wird, d.h. faktisch absolvieren bereits eine Reihe von Studierenden das Studium als eine Weiterbildung, obwohl dies nicht explizit gefördert wird.<sup>6</sup>

*weitere relevante  
Faktoren für den  
offenen Hoch-  
schulzugang*

Neben gesetzlichen oder förderpolitischen nationalen Ansätzen lassen sich in Anlehnung an Dollhausen/Wolter u.a. (2013) weitere relevante Faktoren für den Zugang bzw. die Öffnung der Hochschulen identifizieren. Zu nennen wären hier insbesondere die Regelungen und Praktiken des flexiblen Hochschulzugangs, vor allem durch Verfahren zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, Studienprogramme für berufserfahrene Studierende, Beratung und support (z.B. E-Learning), erwachsenengerechte Hochschuldidaktik und entsprechende Kompetenz der Hochschullehrenden, finanzielle Unterstützung der Studierenden und Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen. Diese Faktoren sind nicht einzeln, sondern in ihrem Zusammenspiel entscheidend und sie betreffen teilweise nationale, zum Teil auch internationale Rahmenbedingungen, zum Teil sind sie aber auch von den handelnden AkteurInnen in den Hochschulen abhängig. Im Folgenden werden einige dieser Faktoren und Beispiele für eine „gute Praxis“ dargestellt<sup>7</sup>, einerseits um die Komplexität des Veränderungsprozesses

zu verdeutlichen, mit der die Programmatik der Öffnung von Hochschulen konfrontiert ist. Andererseits können die Beispiele auch Anregungen für Pilotprojekte oder Hinweise für konkrete Veränderungsvorhaben geben.

## **2. Einflussfaktoren und Beispiele „guter Praxis“ zur Öffnung der Hochschulen**

### **2.1 Gesetzliche und förderpolitische Rahmenbedingungen**

Die meisten EU-Mitgliedsstaaten, so auch Österreich, haben das European Qualification Framework (EQF) in landesspezifische Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) umgesetzt und damit einen gemeinsamen europäischen Rahmen für die vertikale Einstufung von Bildungsgängen geschaffen, so dass eine wesentliche Voraussetzung für die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilsystemen des Bildungswesens gegeben ist. Bei der Umsetzung gehen die Länder allerdings unterschiedliche Wege bzw. vollzieht sich der Umsetzungsprozess in unterschiedlichen Geschwindigkeiten.

*European  
Qualification  
Framework*

Eine für den hier diskutierten Kontext relevante Kontroverse kreist um die Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. Sie stellt sich vor allem beim Hochschulzugang und bei der Anerkennung von außerhalb des Hochschulsystems erworbenen Kompetenzen. Da der EQF nicht nach Bildungseinrichtungen und Abschlüssen unterscheidet, sondern Kompetenzniveaus definiert, die auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können, ist ein privilegierter Zugang zur Hochschule über schulische Abschlüsse mit dem europäischen Qualifikationsrahmen nicht vereinbar. Dem Anspruch nach müsste also in allen EU-Ländern mit Nationalen Qualifikationsrahmen der Hochschulzugang über einen Schulabschluss ebenso wie mit mehr oder weniger umfangreicher beruflicher Bildung oder Berufserfahrung möglich sein.

*Frage der  
Gleichwertigkeit  
beruflicher und  
allgemeiner  
Bildung*

*Bilanzierung von  
Kompetenzen  
als Grundlage  
der Studiums-  
zulassung*

Vorreiter für einen derart offenen Hochschulzugang sind Großbritannien, Frankreich und Irland, die bereits seit den 1980er-Jahren, also lange vor Einführung der Nationalen Qualifikationsrahmen, über eine verbreitete Anerkennungspraxis der „Recognition of Prior Learning (RPL)“ verfügten. Im Rahmen von RPL-Verfahren werden Kompetenzen aus verschiedenen Lernprozessen (for-

mal, non-formal und informell) bilanziert und wird auf dieser Grundlage über die Zulassung zu einem Studium entschieden. Mittlerweile werden RPL-Verfahren auch in vielen anderen Ländern – zumindest in Teilbereichen – praktiziert (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 43ff.).

*entscheidend ist die Flexibilisierung der gesetzlichen Zulassungsregelungen*

Die Nationalen Qualifikationsrahmen schaffen einen politischen Druck zur Öffnung, entscheidend für die Einführung von flexiblen Zugängen sind aber die gesetzlichen Zulassungsregelungen zum Hochschulstudium. Hier zeigen sich deutliche Länderunterschiede: Großbritannien hat gar keine gesetzlichen Regelungen zum Hochschulzugang, so dass jede Hochschule selbst entscheiden kann; in Deutschland sind – auf Grundlage einer bundesweiten Übereinkunft der WissenschaftsministerInnen der Bundesländer – unterschiedliche Landesregelungen getroffen worden, die von einer Anerkennung des Meisterabschlusses als Zugangsberechtigung über Zulassungsprüfungen bei fehlender Formalqualifikation bis hin zur Anerkennung von mehrjähriger Berufspraxis auch ohne abgeschlossene Berufsausbildung alle denkbaren Varianten vorsehen. Im letzten Jahrzehnt bewegten sich die Zulassungen über diesen „Dritten Bildungsweg“ noch im Promille-Bereich, langsam ändert sich allerdings das Bild (vgl. Freitag 2012).

*unterschiedliche rechtliche Vorgaben für die Anrechnung von Leistungsnachweisen*

Entsprechend den offenen bzw. engen Zugangsregelungen lassen sich unterschiedliche rechtliche Vorgaben für die Anrechnung von Leistungsnachweisen außerhalb des Hochschulwesens feststellen. Während in einigen Ländern die Hochschulen per Gesetz explizit aufgefördert sind, Verfahren zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu implementieren (z.B. Belgien, Frankreich, Slowenien und Schweden) und in anderen Ländern dies als Möglichkeit per Gesetz vorgesehen ist, gibt es auch Länder, in denen dazu gar keine gesetzlichen Regelungen bestehen (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 43ff.). In Österreich ist mit § 78 Universitätsgesetz bzw. § 56 Hochschulgesetz der Pädagogischen Hochschulen eine Anrechnung von Leistungen nur möglich, wenn diese von einer anerkannten postsekundären Bildungseinrichtung zertifiziert wurden. Für die Fachhochschulen ist hingegen eine Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen in § 12 Fachhochschulgesetz explizit vorgesehen. Es bleibt abzuwarten, ob sich an den sehr rigiden Regelungen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen



in Österreich im Zuge der Umsetzung des NQR etwas ändern wird, bislang ist der Widerstand vor allem seitens der Universitäten massiv. Andererseits wächst der Anpassungsdruck in der europäischen Hochschullandschaft durch gegenseitige Anerkennungs- und Mobilitätsabkommen, so dass ein österreichischer Alleingang langfristig nicht sehr aussichtsreich erscheint.

Eine zweite damit eng verbundene Rahmensetzung betrifft die Finanzierung der Hochschulen und im Kontext der hier zur Diskussion stehenden Öffnung auch der finanziellen Unterstützung der Studierenden. Hier ist im internationalen Vergleich ebenfalls eine ausgeprägte Varianz in den Fördersystemen und der öffentlichen Finanzierung festzustellen. Dies betrifft vor allem die Studienangebote, die im Grenzbereich zur beruflichen Weiterbildung angesiedelt sind und deren Förderung deshalb je nach dem vorherrschenden Finanzierungssystem der Aus- und Weiterbildung stärker privat, betrieblich oder im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik zwar öffentlich, aber nicht aus dem Etat des Wissenschaftsressorts gefördert wird. Insgesamt wird an den lückenhaften und nicht konsistent aufeinander abgestimmten Finanzierungssystemen deutlich, dass in den meisten Ländern eine Förderpolitik des lebenslangen Lernens noch nicht existiert (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 70 mit Verweis auf den Sirius Report 2011).

*finanzielle Unterstützung Studierender und Finanzierung der Hochschulen*

Problematisch ist vor allem die Finanzierung von Teilzeitstudien, die je nach Gesetzeslage als weiterbildende Studiengänge angesehen und deshalb mit Gebühren belegt werden, auch wenn der zu Grunde liegende Vollzeitstudiengang gebührenfrei als Erstausbildung durchgeführt wird. In der HEAD-Studie waren lediglich zwei Programme für alle Studierenden kostenfrei (ein Programm der Dalarna University, Schweden und ein Programm der Open and Distance University, Mexiko) (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 72). Die Bandbreite der Gebühren reicht von € 0,- bis € 48.750,- für Bachelor- und € 19.220,- für Masterstudiengänge (ebda.). In Ländern, in denen Studiengebühren üblich sind, gibt es meist Gebührenermäßigungen oder -befreiungen für sozial benachteiligte und/oder besonders leistungsstarke Studierende, zum Teil auch für Studierende mit überdurchschnittlichem gesellschaftlichen Engagement. Diese Möglichkeit zur Gebührenreduzierung ist z.T. aber an Altersgrenzen gebunden, so dass ältere Studierende

*Teilzeitstudien oft gebührenpflichtig*

- teilweise Kostenübernahme durch Arbeitgeber oder Arbeitsmarktförderung* ausgeschlossen sind. Andererseits haben berufstätige (oder erwerbslose ältere) Studierende in einigen Branchen und Ländern die Möglichkeit, eine Kostenübernahme durch den Arbeitgeber oder durch eine öffentliche Arbeitsmarktförderung zu erhalten.
- kaum Förderungen von Programmen ...* Öffentliche Förderung des Studiums von Berufstätigen setzt meist bei den Individuen an, über Stipendien (Großbritannien), Gebührenermäßigung (Schottland) oder steuerliche Entlastungen von ArbeitnehmerInnen und Arbeitgebern (Niederlande) (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 36). Eine Förderung von Programmen ist hingegen selten bzw. nur im Rahmen von Modell- oder Pilotprojekten vorgesehen. Dies trifft auch auf viele der in der HEAD-Studie genannten Beispiele zu. Eine auf Dauer gestellte finanzielle Absicherung ist meist nicht gegeben.
- ... deswegen marktförmige oder private Finanzierung* In der Regel müssen Studienangebote für ältere Studierende deshalb entweder marktförmig organisiert werden oder zusätzliche Förderung von privaten Mittelgebern akquirieren, wie beispielsweise im „Public Health“-Masterprogramm an der Western Cape University, South Africa, das von der „Bill and Belinda Gates Foundation“ und der „World Health Organisation“ gefördert wird (zusätzlich übernehmen einige Arbeitgeber der Studierenden einen Teil der Kosten) (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 74f.).
- Kooperation regionaler und überregionaler Partner* Häufig werden Studienprogramme für erwachsene Studierende in Kooperationen mit regionalen oder auch überregionalen Partnern entwickelt und durchgeführt. Verbreitet ist die Zusammenarbeit mit Betrieben, aber auch gemeinsame Programme mit zivilgesellschaftlichen Organisationen oder Kooperationen zum Aufbau von Supportstrukturen mit regionalen Weiterbildungseinrichtungen, z.B. im Bereich E-Learning oder Beratung (s.u.), sind in den Fallbeispielen der HEAD-Studie dokumentiert (vgl. HEAD 2013). Bei der Betrachtung des institutionellen Rahmens ist es deshalb wichtig, die Hochschulen in diesem System von Kooperationsbeziehungen zu verorten, denn die beteiligten Institutionen ergänzen und stabilisieren die Studienprogramme durch verschiedene Förderleistungen, verteilte Zuständigkeiten und gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der Programme. Die Beiträge von nicht-staatlichen Partnern sind deshalb ebenfalls als wichtige Rahmenbedingung für die Öffnung der Hochschulen anzusehen.

## 2.2 Studienprogramme und Studienorganisation

Neben den institutionellen Rahmenbedingungen ist für berufstätige Studieninteressierte entscheidend, ob konkrete Arrangements bestehen, die eine Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit vorsehen. Eine Reihe von Beispielen „guter Praxis“ bezieht sich auf das Studieren in unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Teilzeitstudien sind der HEAD-Studie zufolge recht verbreitet, wenn auch nicht überall rechtlich geregelt. Eine weitergehende Flexibilisierung der Studienzeiten besteht in einem Studienprogramm („Development of e-Services“) an der Dalarna University in Schweden: Hier können die Studierenden in einem individuellen Zeitplan im Umfang zwischen 10 und 100 % das Stundenvolumen variieren (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 51). Eine weitere zeitliche Flexibilisierung wird mit dem Stichwort der „Kompression“ belegt (ebda.), gemeint ist damit in erster Linie die Möglichkeit, in kleineren Zeiteinheiten zu studieren und Zwischenzertifikate zu erlangen. In der HEAD-Studie sind dafür Beispiele erwähnt, die vor allem Berufstätige mit geringen akademischen Vorerfahrungen adressieren. Eine weitere Variante wird von der Moscow State Technical University berichtet, die an den Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften und für Informatik kombinierte Studienprogramme mit Teilzeit-Modus, Tag- und Abendkursen, Distance-Learning und Lernen am Arbeitsplatz durchführt (ebda.: 52).

*Möglichkeiten  
der Vereinbarkeit  
von Erwerbs-  
tätigkeit und  
Studium*

Weitere Studienarrangements für erwachsene Studierende sind vorbereitende Brückenkurse und Propädeutika (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 47ff.), die den Übergang ins Studium erleichtern sollen.<sup>8</sup> Das Birkbeck College der University of London hat im Rahmen seines Outreach-Programmes explizit bildungsbenachteiligte Zielgruppen rekrutiert und diese Maßnahme mit einem Studienprogramm, „Higher Education Introductory Studies“, verbunden (ebda.: 47). In einigen Studienprogrammen sind diese Angebote verpflichtend oder sie werden empfohlen, wenn das Studium nach einer längeren Phase der Berufs-, Familien- oder Freiwilligentätigkeit aufgenommen wird oder der Hochschulzugang ohne höheren Schulabschluss auf der Basis von Berufserfahrung absolviert wurde. Brückenkurse richten sich insofern an nicht-traditionelle Studierende, die ein reguläres Studium aufnehmen wollen. Eine andere Variante, berufstätigen Studierenden ein Hochschulstudium zu ermöglichen, sind spe-

*vorbereitende  
Brückenkurse  
und Propädeu-  
tika für Erwach-  
sene*

*für spezielle  
Branchen  
entwickelte  
Studiengänge*

zielle Studiengänge, die berufliche und hochschulische Bildung verbinden. Im Rahmen der HEAD-Studie werden zwei Beispiele aus Ungarn und Schweden genannt, in denen für spezifische Branchen (Logistik und ICT-Services) Studienangebote entwickelt wurden, die neben einer beruflichen Qualifizierung einen akademischen Abschluss und damit weitere akademische Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. ebda.: 48)

*Verbindung aka-  
demischer Lehre  
und professi-  
onorientierter  
Ausbildung*

In diesem Zusammenhang werden auch hochschuldidaktische Konzepte zur Verbindung von akademischer, forschungsgeleiteter Lehre und professionsorientierten Ausbildungskonzepten angewandt. Als ein Beispiel nennen Dollhausen/Wolter u.a. (2013: 54f.) das BA-Programm „Management Engineering“ der International Telematic University UNINETTUNO in Italien, in dem eine Integration dieser beiden Zugänge in einem Curriculum angestrebt wird. Andere Studienprogramme sehen ein Splitting zwischen berufsbezogenen und wissenschaftsorientierten Wahlmodulen innerhalb eines Curriculums vor.

*„research-based  
teaching“ als  
Erforschung  
praxisrelevanter  
Fragestellungen*

Neben dem Angebot alternativer Module in einem Studienprogramm wird die Integration methodisch durch eine Einbindung von Praxisexplorationen in das Studium unterstützt. Ein – zumindest in der hochschuldidaktischen Literatur – profilierter Ansatz in diesem Kontext ist das „research-based teaching“, im Grunde genommen ein „remake“ der Humboldtianischen Universitätsidee (vgl. Healey/Jenkins 2006), das forschendes Lernen bei den Studierenden fördert, indem praxisrelevante Fragestellungen erforscht, mit wissenschaftlichen Methoden analysiert und theoriegeleitet Lösungen entwickelt werden. Berufstätige Studierende können hier mit ihren Erfahrungen und ihrem Zugang zu praxisrelevanten Aufgaben einen Input liefern und zugleich einen Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis unterstützen.<sup>9</sup> Eine solche Vorgehensweise erfordert einerseits flexible Curricula, andererseits sind Veränderungen in der Lehrorganisation, den Methoden, der Lehrkompetenz und ergänzende Supportstrukturen erforderlich, die die flexible Wege durch das Curriculum schaffen.

### 2.3 Lehrmethoden und Support

Im Zuge der Öffnung der Hochschulen für berufstätige und andere nicht-traditionelle Studierende wird immer wieder auf notwendige

Veränderungen in der Lehre in Richtung einer „erwachsenengerechten Didaktik“ hingewiesen. Präziser wäre es, von einer erwachsenengerechten Wissenschaftsdidaktik zu sprechen, denn es geht nicht darum, die Hochschulen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu verwandeln, sondern wissenschaftliche Lehrangebote so zu konzipieren, dass sie auch von erwachsenen, berufs- und lebenserfahrenen Menschen in Anspruch genommen werden (können). Der grundlegende Unterschied zwischen der traditionellen akademischen Lehre und einer Wissenschaftsdidaktik für eine „multi-age-population“ (Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 62 mit Bezug auf Schuetze/Wolter 2003) besteht in der „Lernenden-Orientierung“, d.h. der Ausrichtung der Lehre an den Voraussetzungen der Lernenden (Vorkenntnissen, Erfahrungen, Lernbedingungen) und an deren Lernergebnissen.

*„Lernenden-Orientierung“:  
Ausrichtung der  
Lehre an Vor-  
aussetzungen  
der Lernenden*

*„Instead of ex-cathedra teaching, knowledge transfer and cognitive adoption of information and knowledge, teaching and learning should become a dynamic process in order to achieve flexible, problem solving and competence based learning processes, which meet the needs of individual learner“ (Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 62).*

Im Rahmen der HEAD-Studie wurden Beispiele solcher Lehr-Lern-Arrangements zusammengetragen (Dollhausen/Wolter u.a. 2013, Appendix H). Die AutorInnen betonen, dass sich diese Ansätze nicht durch ihre Neuheit, sondern durch ihre Berücksichtigung von Lernbedürfnissen Erwachsener auszeichnen (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 62f.). Neben didaktischen Ansätzen, die generell eine Lernenden-Orientierung, Aktivierung und Problemlöseorientierung im Studium fördern und deshalb für alle Studienprogramme und alle Altersgruppen empfehlenswert sind (bzw. im Zuge des Bologna-Prozesses als „shift from teaching to learning“ gefordert werden), sind einige Ansätze dezidiert auf das Studium von Berufstätigen bezogen. Besonders erwähnenswert sind jene Ansätze, die Arbeit und Studium miteinander verbinden (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 63f.). Man könnte sie als Projektstudium zusammenfassen, bei dem theoriebasiert eine Konzeptentwicklung, Erprobung und Reflexion von Aufgaben vorgenommen wird, die sich aus den konkreten Arbeitsbereichen der Studierenden ergeben. Die Beispiele der HEAD-Studie zeigen auch deutlich die Verbindung dieser Hochschuldidaktik zu Outreach-Programmen der Hoch-

*Berücksichtigung  
von Lernbedürfnissen  
Erwachsener: das  
Projektstudium*

schulen sowie weiteren Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulen im Rahmen von öffentlichen Summerschools oder community education (ebda.: 66f.).

*Entwicklung einer forschungsorientierten Haltung zum Lernen*

Entscheidend für den akademischen Anspruch einer solchen Didaktik ist, dass die Studierenden dabei lernen, in Theorien zu denken, sie auf ihre Umwelt zu beziehen, sie zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Wie oben erwähnt, ist die zugrunde liegende Idee dieses forschungsorientierten Studiums ein Kernelement des Humboldtianischen Universitätskonzepts. Die Realisierung findet hier aber unter gänzlich anderen Bedingungen statt. Neben institutionellen Rahmenbedingungen, die sich seither verändert haben, ist hinsichtlich der berufstätigen Studierenden vor allem zu berücksichtigen, dass es sich um lernerfahrene Erwachsene handelt, deren bisherige Lernbiografie eine solche Forschungsorientierung in der Regel nicht unterstützt hat. Die Entwicklung einer forschungsorientierten Haltung zum Lernen geht deshalb mit einem Umlernen einher, das am besten durch eine bewusste Auseinandersetzung mit den bisherigen Lernstrategien und epistemologischen Modellen unterstützt wird. In den Beispielen „guter Praxis“ wird dies im Rahmen von Angeboten zum selbstgesteuerten Lernen ermöglicht, die Studierenden Anleitung zur Selbstreflexion und Evaluation, zur Erarbeitung eines individuellen Studienplans und individueller Ziele gibt, ggf. in Verbindung mit einem Lern-Kontrakt und Coaching durch Lehrende oder BeraterInnen (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 64f.).

*Erweiterung des didaktisch-methodischen Wissens der Lehrenden*

Die veränderten hochschuldidaktischen Ansätze und Lehrmethoden stellen auch an die Lehrenden hohe Anforderungen, so dass viele Implementationsstrategien von Konzepten der Offenen Hochschule auch Fortbildung für Lehrende vorsehen. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von „Rezepten“ für die Lehre, sondern um die Sensibilisierung für die – sehr unterschiedlich verlaufenden – Lernprozesse der Studierenden und Erweiterung des didaktisch-methodischen Wissens, die eine situationsangemessene Gestaltung der Lehre ermöglichen. Wie Untersuchungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Schweiz gezeigt haben, kann hochschuldidaktische Fortbildung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Lehrkonzepte und Wahrnehmung der Lernbedürfnisse erwachsener Studierender durch die Lehrenden zu verändern (vgl. Brunner/Tribelhorn 2014). Wichtig ist aber

auch, die Aufgaben der Lehrenden in den neuen Lehrprogrammen zu klären und von weiteren professionellen Tätigkeiten in der Lehrorganisation und dem Support abzugrenzen.

Dies betrifft vor allem die Beratung, die häufig in Ergänzung zu veränderten Lehrmethoden eingesetzt wird. Sie kann unterschiedliche Funktionen und unterschiedliche Themen umfassen und muss nicht zwingend von hauptberuflich Lehrenden übernommen werden, sondern lässt sich – je nach Thema und Beratungssetting – in zentralen oder fachgruppenbezogenen Organisationseinheiten zusammenfassen. In der HEAD-Studie werden Beispiele für Beratung zu Lernstrategien (tutorielle Begleitung), Beratung zum wissenschaftlichen Arbeiten, zum wissenschaftlichen Schreiben oder zur Vorbereitung auf Prüfungen genannt, die in einigen Hochschulen z.B. als Online-Beratung oder Gruppenberatung von Beratungszentren angeboten wird; in anderen sind Beratungsangebote in das Studienprogramm integriert. In einigen Fällen (aus Großbritannien und den USA) werden Studierende explizit aufgefordert, solche Beratung in Anspruch zu nehmen, vor allem jene Studierenden, die ohne eine formale akademische Vorbildung ein Studium aufgenommen haben (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 58f.). Beratungsbedarf ergibt sich auch aus dem Einsatz von E-Learning-Applikationen, wofür ebenfalls Einzel- und Gruppenberatungen, online, telefonisch oder in Face-to-Face-Kommunikation angeboten werden. Dazu haben einige Hochschulen auch regionale Anlaufstellen geschaffen, in denen Studierende die technische Ausstattung nutzen, sich mit anderen Studierenden vernetzen und somit Peer-Beratung von StudienkollegInnen als auch professionelle Beratung von E-Learning-TutorInnen in Anspruch nehmen können (vgl. ebda.: 52ff.).

*breites Beratungsangebot als Ergänzung von veränderten Lernmethoden*

Zusätzlich wird in einigen Bereichen eine auf die Belange von berufstätigen Studierenden zugeschnittene Studien- und Laufbahnberatung angeboten. Eine spezielle Beratung für diese Studierenden empfiehlt sich vor allem in Hinblick auf die Studienfinanzierung, da oft abweichende Förderkriterien wegen des Alters, der Einkünfte oder des Familienstandes bestehen. Als ein Beispiel „guter Praxis“ ist hier das Birkbeck College zu nennen, das mit diesem Beratungsangebot vor allem auch sozial benachteiligte Studierende im Studium fördern will (vgl. ebda.: 60).<sup>10</sup> Eine spezielle Laufbahn- oder Karriereberatung erscheint

*Studien- und Laufbahnberatung für Studierende*

sinnvoll, da berufstätige Studierende im Unterschied zu traditionellen Studierenden bereits über Berufserfahrung verfügen, die bei der Planung der weiteren Berufslaufbahn berücksichtigt werden sollte. Zudem sind einige – in universitären Career Centern übliche – ergänzende Angebote wie Praktika, Bewerbungstraining etc. für diese Zielgruppe nicht erforderlich, andere Aktivitäten, wie Networking mit ehemaligen Studierenden in fachlichen oder professionsbezogenen Zusammenschlüssen, können aber sehr wohl den Übergang vom Studium in die Berufstätigkeit nach dem Studium unterstützen (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 60f.).

### 3. Diskussion und Ausblick

Die Öffnung der Hochschulen für berufstätige und andere nicht-traditionelle Studierende ist international betrachtet längst keine politische Rhetorik mehr, sondern hat die Praxis der Hochschulen erreicht. Dennoch zeigen die vorliegenden Studien deutliche Unterschiede im Ausmaß und in der Vorgehensweise bei der Implementation von Maßnahmen. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen notwendig sind, um Hochschulen zu offenen Einrichtungen zu entwickeln. Neben Regelungen zum Zugang sind auch inhaltliche, curriculare, didaktisch-methodische Änderungen und zusätzliche Support-Strukturen erforderlich, um den offenen Zugang nicht nur formal zu gewährleisten, sondern tatsächlich ein Studium für alle Interessierten zu ermöglichen. Grundsätzlich stellt sich für Hochschulen die Frage, ob diese Angebote als zusätzliches Programm neben dem regulären Studium auf- oder ausgebaut oder ob sie integriert in das bislang bestehende Studienangebot implementiert werden sollen. Denkbar wäre auch eine Mischform, in der geeignete Studienprogramme geöffnet und zusätzliche Angebote in separaten Einrichtungen bereitgestellt werden. Aus den genannten Beispielen lässt sich schließen, dass professionsorientierte Studiengänge für die veränderten didaktischen Ansätze geeigneter sind und auch eine größere Nachfrage und bessere Finanzierungsmöglichkeiten dafür bestehen. Grundsätzlich sollte aber auch in anderen – stärker fachwissenschaftlich strukturierten – Studienprogrammen geprüft werden, ob und wie durch didaktische Änderungen und zusätzlichen Support das Studium öffentlich zugänglich gemacht werden kann. Hier wären auch Formate wie „studium generale“, „Generationen-Universitäten“ für Kinder

*offener Zugang  
bedeutet, ein  
Studium für alle  
Interessierten zu  
ermöglichen*



und ältere Erwachsene, Zertifikatsstudiengänge unterhalb eines anerkannten Hochschulabschlusses etc. als Varianten denkbar. Mit einer solchen Strategie würde auch der „Third Mission“ (vgl. e3m 2012) Rechnung getragen und die Universität im besten Sinne „öffentlich“ gemacht.

Allerdings gibt es für derartige Öffnungsbestrebungen nicht nur Unterstützung. Ein mächtiges Gegenargument – sofern es überhaupt offen geäußert wird – ist die Sorge um die exzellente Qualität der wissenschaftlichen Leistungen. Sie ist nicht gänzlich unbegründet, zumindest dann, wenn die Öffnung nicht mit Qualitätssicherung begleitet wird und das Charakteristische der Universität verloren geht. Das Charakteristische der universitären Aus- und Weiterbildung ist die zugrunde liegende Forschungsorientierung. Was jedoch als Forschung anzusehen ist, welche forschungsleitenden Interessen legitim, welche Methoden als angemessen und welche Ergebnisse als anerkannt gelten können, muss diskursiv (weiter-)entwickelt werden. Dies gefährdet die exzellente Qualität nicht. Die Universitäten haben sich historisch eine gewisse Definitionsmacht über die Gütekriterien und damit auch über die Bewertung von guter oder exzellenter Wissenschaft erworben. Es liegt also an ihnen, die Standards zu formulieren, nach denen sich die Studienprogramme und die zu erwerbenden Zertifikate ausrichten sollen. Sich dem zu verweigern und auf eine Vorzüglichkeit durch Exklusivität zu setzen scheint angesichts der gesellschaftspolitischen Bedeutung der geforderten Öffnung keine aussichtsreiche Position zu sein.

*Angst vor  
Qualitätsverlust  
und Abkehr von  
Forschungs-  
orientierung*

*Exklusivität keine  
Option*

Eine weitere Herausforderung betrifft die Finanzierung der Öffnung. Einige der hier dargestellten Beispiele „guter Praxis“ konnten nur durch zusätzliche nationale oder internationale Förderprogramme realisiert werden, so dass ein auf Dauer gestelltes Angebot erst noch etabliert werden muss. Andererseits zeigen solche Modelle aber auch, dass es Initiativen in den Hochschulen, von Universitätsleitungen oder universitären Einrichtungen gibt, die Förderprogramme zum Anlass nehmen, ihre konzeptionellen Ideen zu erproben, und Erfahrungen zu Gelingens- und Misslingensbedingungen generieren.

*Finanzierungs-  
fragen der  
Öffnung noch  
unbeantwortet*

Diese Erfahrungen können allerdings nicht einfach von einem Hochschulsystem in ein anderes übertragen werden. Für die

*„Comparative Political Economy of Skill Formation“: Variation des Kapitalismus und Gestaltung von Berufsbildung*

weitere Hochschulentwicklung wäre deshalb eine international vergleichende Hochschulforschung notwendig, die Praxiskonzepte in die historischen und sozioökonomischen Kontexte des jeweiligen Hochschulsystems einzuordnen und zu bewerten vermag. Als ein zentraler Kontextfaktor für die Öffnung der Hochschulen ist das (berufliche und allgemeinbildende) Aus- und Weiterbildungssystem und damit korrespondierend der Fachkräftearbeitsmarkt bzw. die Nachfrage nach allgemeinen oder spezifischen beruflichen Kompetenzen auf akademischem Niveau anzusehen. Für die Berufsbildungspolitik wurde mit der „Comparative Political Economy of Skill Formation“ in den vergangenen Jahren ein schlüssiger theoretischer Rahmen für international vergleichende Forschung geliefert. Er knüpft an der „Varieties of Capitalism Debatte“ an und unterscheidet zwischen „Liberal Market Economies“ (LMEs) und „Coordinated Market Economies“ (CMEs) (Hall/Soskice 2001). Liberalisierte Arbeitsmärkte, ein weniger ausgebauter Sozialstaat und fragmentierte industrielle Beziehungen in LMEs haben eine hohe Fluktuation der Arbeitskräfte zur Folge, deshalb steht in diesen Ländern (wie z.B. Großbritannien) im Bildungswesen die Vermittlung von generellen Fertigkeiten im Vordergrund. CMEs, wie Österreich, haben eine Stärke in der Bereitstellung von spezifischen Fertigkeiten, bei deren Vermittlung die kooperativ organisierte berufliche Bildung eine große Rolle spielt. In diesen beruflich organisierten Arbeitsmärkten sind deshalb Unternehmen und die intermediären Assoziationen (Kammern, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften) in die Aus- und Weiterbildung eingebunden (vgl. Busemeyer/Trampusch 2011).

*Beitrag der Hochschulen im System der Aus- und Weiterbildung*

Anknüpfend an diesen theoretischen Rahmen könnte in einem internationalen Vergleich der Beitrag der Hochschulen im System der Aus- und Weiterbildung geklärt und die Relevanz wissenschaftlicher Qualifikationen eingeordnet werden. Zudem liefern die Befunde zur beruflichen Bildung Hinweise zu den in den Ländern etablierten Koordinationsprozessen im System der Aus- und Weiterbildung, insbesondere zur Koordination zwischen Staat, Unternehmen und intermediären Assoziationen. Diese Koordination und Kooperation ist wichtig zu berücksichtigen, da sie wesentlich zur Stabilität der Bildungsgänge und gesellschaftlichen Anerkennung der Zertifikate beiträgt. Auch in dieser Hinsicht könnte die international vergleichende

Erforschung der Hochschulsysteme wichtige Impulse für die Hochschulentwicklung liefern.

### Anmerkungen

1. S. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/>
2. Die EUA ist ein europäischer Verband von insgesamt 850 Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) sowie 47 Ländern. Aus Österreich sind 26 Einrichtungen Mitglied in der EUA, darunter die Österreichische Universitätenkonferenz, die Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Linz, Salzburg und Wien sowie die Medizinischen Universitäten Graz, Innsbruck und Wien, die Wirtschaftsuniversität Wien und die Technische Universität Graz. Weitere Mitglieder sind die Österreichische Fachhochschulkonferenz sowie einige Fachhochschulen und Kunsthochschulen.
3. Interessanterweise wird die berufliche Bildung zwar im Hinblick auf internationale Vergleiche als gleichwertig mit allgemeinbildenden (Hoch-)Schulen dargestellt, im österreichischen Hochschulsystem ist sie aber nicht als gleichwertig anerkannt, so dass beim Hochschulzugang und insbesondere bei der Anrechnung von außeruniversitären Qualifikationen eine Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Subsystemen nicht gegeben ist.
4. Der Schwerpunkt des Ländervergleichs lag auf Europa – es waren 15 europäische Länder (Österreich, Zypern, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Irland, Italien, Lettland, Serbien, Slowenien, Spanien, Schweden und das Vereinigte Königreich) und 5 Nicht-EU-Länder (Mexiko, Neuseeland, Russland, Südafrika und die Vereinigten Staaten) einbezogen (Dollhausen/Wolter u.a. 2013: 13f.).
5. Trotzdem ist der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern in Schweden niedriger als in Deutschland (vgl. Dollhausen/Wolter 2012: 25). Dies könnte damit zusammenhängen, dass in Schweden auch schon in der Elterngeneration der AkademikerInnenanteil höher ist.
6. Ein weiteres Beispiel für die „unterirdische“ Öffnung der Hochschulen in Österreich ist das praxisorientierte Uni-Studium der AK OÖ (siehe dazu den Beitrag von Kaiser in diesem Sonderheft). Der Abschluss muss in Strassbourg erworben werden, da in Frankreich im Unterschied zu Österreich ein „dritter Bildungsweg“ für einen Hochschulzugang für Personen ohne formale Hochschulberechtigung besteht.
7. Dabei wird vor allem auf die HEAD-Studie (vgl. Dollhausen/Wolter u.a. 2013) Bezug genommen. HEAD steht für „Opening Higher Education for Adults“, die Studie wurde von der Europäischen Kommission gefördert und basiert auf Fallstudien aus 20 Ländern (s. auch Anmerkung 4).
8. Das Format einer allgemeinen Einführung in das Studium erinnert an die „Artistenfakultät“, die in der Gründungsphase der europäischen Universitäten im Mittelalter absolviert werden musste, bevor ein Fachstudium aufgenommen werden konnte (vgl. Weber 2002).
9. Diese Option des Transfers über berufstätige Studierende ist auch ein Grund dafür, dass die Öffnung der Hochschulen als ein Beitrag zur „Third Mission“ der Hochschulen angesehen wird. Unter diesem Begriff werden derzeit in der europäischen Hochschulpolitik die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen und ihre Aufgaben im Wissenschaftstransfer („Third Mission“) diskutiert, denen neben den Missionen Forschung und Lehre zunehmende Bedeutung beigemessen wird (vgl. e3m 2012).
10. Mit Einführung der – von den Hochschulen selbst festzulegenden – Studiengebühren in Großbritannien sind Hochschulen dazu verpflichtet worden, solche Maßnahmen zu ergreifen, dennoch ist das Birkbeck College als ein besonders positives Beispiel einer inklusiven Hochschule anzusehen.

### Literatur

- Banscheraus, Ulf / Wolter, Andrä (2013): Offene Hochschule – Konzept, Ziele, Entwicklung. In: Denk-doch-mal.de – Netzwerk Gesellschaftsethik, Ausgabe 02/2013, verfügbar unter: <http://denk-doch-mal.de/wp/Ausgaben/02-13/>, 22.08.2014
- Busemeyer, Marius R. / Trampusch, Christine (2011): *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford
- Brunner, Monique / Tribelhorn, Thomas (2014): Didaktische Ausbildung wirkt sich aus, in: *Weiterbildung*, Heft 2/2014, S. 35 – 37
- Dollhausen, Karin / Wolters, Andrä u.a. (2013): *Developing the Adult Learning Sector, LOT 3: Opening higher education to adults*, contract EAC 2012-0074, Final Report, verfügbar unter: [http://commit.eucen.eu/sites/commit.eucen.eu/files/HEAD\\_FinalReport.pdf](http://commit.eucen.eu/sites/commit.eucen.eu/files/HEAD_FinalReport.pdf), 21.07.2014
- European University Association (EUA) (2008): *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, Brussels (verfügbar unter: [http://www.eua.be/News/08-10-24/Europe\\_s\\_universities\\_launch\\_charter\\_for\\_lifelong\\_learning.aspx](http://www.eua.be/News/08-10-24/Europe_s_universities_launch_charter_for_lifelong_learning.aspx), 21.07.2014)
- e3m (2012): *Green Paper. Fostering and Measuring „Third Mission“ in Higher Education Institutions* (verfügbar unter <http://www.e3mproject.eu/docs/Green%20paper-p.pdf>, 24.07.2014)
- Freitag, Walburga Katharina (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253*, hrsg. v. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf (verfügbar unter: [www.boeckler.de](http://www.boeckler.de), 22.07.2014)
- Hall, P.A. / Soskice, D. (2001): *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford
- HEAD (2013): *Opening Higher Education to Adults, Appendix G: Case Studies*, verfügbar unter: <http://commit.eucen.eu/sites/commit.eucen.eu>, 21.07.2014
- Healey, Mick / Jenkins, Alan (2006): *Strengthening the Teaching-Research Linkage in Undergraduate Courses and Programs*, in: *New Directions for Teaching and Learning*, no 107, Fall 2006, Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)), pp. 45 – 55
- Iller, Carola (2009a): *Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Die Programmatik des lebenslangen Lernens*, in: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (GdW-Ph)*, Kap. 5.518, S. 1 – 24
- dies. (2009b): *Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, in: *Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, S. 233 – 247
- Pechar, Hans / Wroblewski, Angela (2012): *Austria. Non-traditional students in the 2000s*. In: *Slowey, Maria / Schuetze, Hans G. (Ed.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, London/New York, pp. 25 – 42
- Republik Österreich (2011): *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL: 2020*, verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier\\_ebook\\_gross\\_20916.pdf?4dtiae](https://www.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae), 22.07.2014
- Schneeberger, Arthur (2010): *Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung*, ibw-Forschungsbericht Nr. 156, Wien, verfügbar unter: [http://www.ibw.at/components/com\\_redshop/assets/document/product/FB\\_156\\_ISCED.pdf](http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/FB_156_ISCED.pdf), 22.08.2014
- Slowey, Maria / Schuetze, Hans G. (2012): *All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited*, in: *Slowey, Maria / Schuetze, Hans G. (Ed.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*; London/New York, pp. 3 – 21
- Weber, Wolfgang (2002): *Geschichte der europäischen Universität*, Stuttgart.
- Wolter, Andrä (2013): *Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs – Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland?* In: *Bolder, Axel / Dobischat, Rolf (Hrsg.): Bildungsexpansion und Bildungsnotstand. Bildung und Arbeit. Bd.4.*, Wiesbaden, im Erscheinen.