

---

## Offene Hochschule – konzeptionelle Ansprüche und pragmatische Kontexte

---

### Abstract

Der Beitrag widmet sich konzeptionellen Ansprüchen der „Offenen Hochschule“ und konfrontiert diese mit pragmatischen Rahmenbedingungen. Dabei wird zunächst aufgezeigt, welche Bedarfs- bzw. Interessenlagen es hierzu gibt und wie Hochschulen, der Erwachsenen- bzw. Weiterbildungssektor, der Berufsbildungsbereich und die Allgemeinbildung im Kontext der „Offenen Hochschule“ mit welchem Engagement bzw. Erfolg agieren. Der zweite Schwerpunkt des Beitrages thematisiert dann zum einen die Forschungslage hinsichtlich der spezifischen Bedürfnisse der nicht traditionell Studierenden als Zielgruppe der „Offenen Hochschule“. Zum anderen geht es um Stand und Perspektiven der Hochschulpraxis bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Integration dieser neuen Zielgruppe von Studierenden in die Hochschulen.

## 1 Terminologie, Interessen, Genese

Ähnlich wie andere aktuelle Schlagworte in der Bildungsdiskussion (z.B. Qualität, Kompetenz, Bildungsgerechtigkeit) ist auch der Terminus „Offene Hochschule“ zunächst einmal eine gängige Chiffre und ein Marketinginstrument. Er klingt aber nicht nur positiv, sondern ist auch so offen, dass er eine Projektionsfläche für eine Vielfalt von, durchaus divergenten, Interessen und Erwartungen bietet. Da man also eigentlich gar nicht dagegen sein kann, finden sich allenthalben und quer durch fast alle Bildungsinstitutionen, Parteiungen, Verbände und Bildungsgremien (KMK, HRK u.ä.) entsprechende affirmative Beschlüsse und Stellungnahmen. Allerdings stehen mit dem BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung“ inzwischen Ressourcen zur Verfügung, mit denen die Ernsthaftigkeit der vorgenannten Deklarationen anhand konkreter Maßnahmen auf den Prüfstand gestellt wird (HANFT 2013, 22ff.). Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag zunächst eher grundsätzlich der Frage nach dem Engagement bzw. den Interessen relevanter Stakeholder in diesem Feld bevor dann auf die Adressaten und einschlägigen Rahmenbedingungen konkreter eingegangen wird.

### 1.1 „Offene Hochschule“ ohne Hochschulen ?

Das Interessante in der Diskussion um die „Offene Hochschule“ ist zunächst der Umstand, dass die Hochschulen bzw. ihre Institutionen und Repräsentanten sowie die administrativ bzw. politisch Verantwortlichen des Hochschulsektors selbst eine eher zurückhaltende Rolle zu spielen scheinen. Die deutschen Hochschulen schotteten sich, so die Ergebnisse einer von HANFT (2013, 17f.) referierten internationalen Vergleichsstudie zur Weiterbildung an Hochschulen, gegenüber neuen Zielgruppen eher ab. Nicht die Hochschulen öffnen sich also, sondern sie werden geöffnet (z.B. mittels „Zielvereinbarungen“), könnte man zugespitzt formulieren. Der bisher zumeist eher marginale Stellenwert des Themas zumindest an den meisten

Universitäten spiegelt sich auch in der diesbezüglichen häufig eher niederschweligen inner-universitären Strukturbildung, wo sich bestenfalls Vizepräsidenten für Studium und Lehre und/ oder ggfs. Beauftragte bzw. Referenten des Themas annehmen oder dieses Handlungsfeld an die („sowieso“) für „wissenschaftliche Weiterbildung“ zuständigen Organisationseinheiten bzw. Personen delegiert und damit ebenso wie die „Weiterbildung“ marginalisiert wird.

Das offensichtlich verhaltene Interesse seitens der Hochschulen an einer Öffnung für neue Zielgruppen korrespondiert mit der derzeitigen Situation der Hochschulen. Zwar wird hier und dort auch hinsichtlich des Hochschulsektors auf die demographische Entwicklung und sinkende Zahlen von Schulabgängern verwiesen, was aber angesichts der zunehmenden Attraktivität eines Studiums und der aktuellen Überlast für den Hochschulsektor insgesamt eher unproblematisch sein dürfte. Einige statistische Hinweise zu Studienberechtigten bzw. Studienbewerbern, Studienanfängern, Studierenden und Studienabsolventen sollen das veranschaulichen.

So hat sich die Zahl der Studienberechtigten seit 1980 verdoppelt und lag 2008 bei über 440.000, was gut 45% eines Altersjahrganges entspricht. Von diesen Studienberechtigten nimmt ein seit Mitte der 1990er Jahre relativ stabiler Anteil von etwa drei Vierteln ein Studium auf. Allein im Zeitraum 2006-2009 stieg die Anzahl der Studienanfänger so um 23% auf 422.700 Personen. Nicht zuletzt durch den Ausbau der Studienkapazitäten im Rahmen des Hochschulpaktes von Bund und Ländern konnten von den Bewerbern zuletzt ca. 425.000 Erstsemester in 2013 zugelassen werden und diese Sachlage wird sich nach fast allen Prognosen zumindest bis ca. 2020 auf einem Niveau von 400.000 neuen Studierenden halten. So zeigen die Ergebnisse der Bildungsvorausberechnung im Nationalen Bildungsbericht (2010) für den Hochschulbereich als wichtigsten Trend eine anhaltend hohe Auslastung für den gesamten Prognosezeitraum bis 2025.

Die skizzierte derzeitige Situation und die Gesamtperspektive bedeuten allerdings nicht, dass das eingangs genannte demographische Argument für einzelne, insbesondere kleinere Hochschulen außerhalb urbaner Ballungsgebiete nicht relevant sein könnte und diesbezüglich auch die ohnehin hochpolitisch auf Expansion angelegten Fachhochschulen aufgeschlossener sind als die Universitäten. In besonderer Weise engagieren sich hier im Sinne der „Offenen Hochschule“ private bzw. konfessionelle (Fach)Hochschulen, die sich gerade im Fall von Neugründungen von ihrem Betriebszweck her von vornherein mit innovativen Studienstrukturen (z.B. berufsbegleitenden Studiengängen) und einer flexiblen Studienorganisation (z.B. Lehrveranstaltungen an Wochenenden) an spezifischen Gruppen und Bedürfnissen von heterogenen Studienberechtigten ausrichten. Vergleichbare Studienangebote sind an etablierten staatlichen Hochschulen schon aus pragmatischen Gründen (Raumnutzung und Lehrverpflichtung außerhalb der werktäglichen „Öffnungszeiten“, Finanzierungs-/ Bewirtschaftsgrundsätze für öffentliche Mittel usw.) ungleich schwerer zu realisieren.

Ebenso wenig wie das demographische Argument bzgl. der Auslastung des Hochschulsektors durchgängig trägt, gibt es auch keinen pauschalen akademischen Fachkräftemangel. Vor dem

vorweg skizzierten Hintergrund zeigt sich nämlich zum einen ähnlich wie bei den Studienanfängern und daraus resultierend ein markanter Anstieg von Hochschulabsolventen. Seit 2001 ist die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit einem Erstabschluss kontinuierlich um mehr als 50% auf 260.000 im Jahr 2008 gestiegen und wird weiter kontinuierlich anwachsen. Die höchste Zahl der Erstabsolventen ist mit 288.000 im Jahr 2015 zu erwarten, wonach sie dann allmählich sinkt und ca. 2025 wieder das heutige Niveau erreicht.

Im internationalen Vergleich bleibt es für Deutschland dabei zwar bei einer unterdurchschnittlichen Absolventenquote von z.Zt. ca. 23% eines Altersjahrganges, die deutlich unter der, an den Gegebenheiten anderer Länder wie den USA oder den skandinavischen Ländern orientierten, politischen Zielmarke von einem Drittel an Hochschulabsolventen liegt. Ob aber die Beteiligung an dem internationalen Wettbewerb um die höchsten Studierendenquoten wirklich sinnvoll bzw. zielführend ist, wird zunehmend zweifelhaft. Zum einen sind die jeweiligen Bildungssysteme in ihren Ansprüchen, ihrer Struktur und den Bezeichnungen bzw. Terminologien zu unterschiedlich (z.B. für die Art und Weise der jeweiligen beruflichen Qualifizierung) und zum anderen gibt es zwischenzeitlich modernere, output- bzw. kompetenzorientierte Instrumente und Indikatoren zum Vergleich von Bildungssystemen (z.B. Europäischer Qualifikationsrahmen). Letztlich muss es bzgl. der Hochschulabsolventenquote nämlich nicht um den kennzahlenorientierten Wettbewerb der Bildungssysteme an und für sich gehen, sondern um die Befriedigung des entsprechenden Arbeits- bzw. Fachkräftebedarfs bzw. der Berufsperspektiven von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf den nationalen Arbeitsmärkten.

Bezogen auf den deutschen Arbeitsmarkt werden in den öffentlichen Diskussionen konkret zu erwartende Qualifikationslücken thematisiert, die sich vor allem nach 2020 ergeben können, wenn die geburtenstarken Jahrgänge, die bis Ende der 1960er Jahre geboren wurden, den Arbeitsmarkt verlassen. Nach aktuellen Berechnungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) sinkt das Arbeitskräftepotential in Deutschland bis dahin drastisch, da die Zahl der Austritte aus dem Arbeitsmarkt in Deutschland über alle Beschäftigten hinweg dann um 75 % höher liegen wird als die Eintritte junger Menschen. Bezüglich des sich daraus ergebenden Bedarfs an Personen mit Hochschulabschluss variieren die Prognosen, wobei jedoch beispielsweise 2020 für die Qualifikationsgruppe der Hochschulabsolventen ein Anteil von ca. 24% an allen Erwerbspersonen nicht unrealistisch erscheint. Damit entspräche der Bedarf grundsätzlich der Dimension der zu diesem Zeitpunkt prognostizierten Hochschulabsolventen, womit sich das Argument des akademischen Fachkräftemangels als Begründung für die Erschließung neuer Zielgruppen bei der Studierendenrekrutierung relativiert.

## **1.2 „Offene Hochschule“ im Kontext „Lebenslangen Lernens“**

Nachdem deutlich geworden ist, dass seitens des Hochschulsektors quantitativ wie qualitativ derzeit keine besondere Bedarfslage hinsichtlich einer Öffnung der Hochschulen existiert, gilt es, weitere Legitimationskontexte in den Blick zu nehmen.

Als zentrale Stakeholder in der Diskussion und bei der Beteiligung an den einschlägigen Fördermaßnahmen sind hier die Institutionen und Protagonisten der Erwachsenen-/ Weiterbildung bzw. des „Lebenslangen Lernens“ zu nennen. Mit „Lebenslangem Lernen (LLL)“ wird dabei eine bunte Mischung von Bildungsaktivitäten mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden (HANFT 2013, 15). Es umfasse neben organisiertem Lernen auch informelles Lernen, sei zeitlich wie institutionell entgrenzt und integriere verschiedenste Lernformen in individuelle Bildungsbiographien.

Seit in den 1960/70er Jahren ein weltweites bildungspolitisches und ökonomisches Interesse an „non traditional studies“ (Zielsetzung „masshighereducation“) zu verzeichnen ist, rückt dabei auch der Hochschulsektor zunehmend in den Blick (vgl. ZAWACKI-RICHTER/ VON PRÜMMER 2013, 30f.; HANFT 2013, 19). So initiierte die Open-Learning Bewegung den Hochschultypus „Open University“, deren Klientel im Kern aus nichttraditionellen Studierenden besteht, wobei der offene Zugang zugleich hohe Studentenzahlen impliziert. Als institutionelle „Mutter“ aller „Offenen Hochschulen“ gilt die Open University UK (OUUK) in Milton Keynes, die 1969 gegründet und an der z.Zt. ca. 250.000 Studierenden (Durchschnittsalter 37 Jahre, 80% berufstätige Studierende) eingeschrieben sind. Die Open University of China, gegründet 1979 als Chinese Central Radio and Television University gilt mit über 5,5 Millionen Studierenden als größte Universität der Welt. Als Prototyp und institutioneller Einstieg in die „Offene Hochschule“ in Deutschland gilt die 1974 gegründete Fernuniversität Hagen mit aktuell ca. 80.000 Studenten. Bei ZAWACKI-RICHTER/ VON PRÜMMER (2013, 33f.) findet sich eine detaillierte Auflistung der Open Universities einschließlich ihrer Vorläufer im 19. Jahrhundert in chronologischer Reihenfolge und unter Angabe der jeweiligen Studierendenzahlen. Als Stakeholder ist hier auf den Weltverband „International Council of Open and Distance Education (ICDE)“ zu verweisen.

Im Kontext des Bologna-Prozesses, insbesondere mit dem „Prager Kommuniqué“ der Bologna-follow-up Konferenzen, werden auch die europäischen Hochschulen explizit aufgefordert, sich systematisch in diesen Prozess einzubringen und Strategien für das lebensbegleitende und lebenslange Lernen zu entwickeln. Die von der HRK diesbezüglich verfolgte Strategie des Ausbaus der universitären Weiterbildung wird dabei seitens der Erwachsenen- und Weiterbildungner allerdings als unzulässige Reduktion des LLL-Konzeptes auf „organisiertes Lernen“ kritisiert (vgl. HANFT 2013, S.13f.).

Als strategisches Argument hinsichtlich der „Öffnung der Hochschulen“ fungiert in diesem Zusammenhang die Forderung nach Durchlässigkeit, wobei darauf verwiesen wird, dass bereits seit den 1960er Jahren die fehlende Durchlässigkeit durchgängig als strukturelles Defizit des deutschen Bildungssystems identifiziert wurde (vgl. BMBF 2011, Kapitel 2;6). Entsprechend forderte beispielsweise auch der „INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG“ (2007) unter Leitung des BMBF eine umfassende Durchlässigkeit an den Schnittstellen und Übergängen einschließlich der zwischen Berufsbildung und Studium.<sup>1</sup> Dieser und anderen, ähnlichen Forderungen und Stellungnahmen folgend vereinbarten Bund und Länder auf dem

---

<sup>1</sup>[www.bmbf.de/pub/IKBBBroschuere10\\_Leitlinien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IKBBBroschuere10_Leitlinien.pdf)

Bildungsgipfel „Aufstieg durch Bildung“ im Oktober 2008 in Dresden, den Übergang von der beruflichen Bildung bzw. Weiterbildung in die Hochschulen durch ein Aufstiegspaket zu fördern. Die konkrete Zielsetzung dabei war, die Anzahl beruflich qualifizierter Studienanfänger und Studienanfängerinnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bis 2012 deutlich zu erhöhen.<sup>2</sup>

Als Meilenstein der Förderung von Durchlässigkeit mittels einer weiteren Öffnung des Hochschulzugangs gilt der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 06.03.2009 (Ländergemeinsame Kriterien des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber und Bewerberinnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung). Zum einen wird Inhabern von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung (Meister, Techniker, Fachwirte oder ähnliche) eine nicht mehr nur eingeschränkte, sondern eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung zugestanden. Wesentlicher erscheint, dass nunmehr beruflich qualifizierte ohne Abschluss einer Aufstiegsfortbildung eine fachgebundene Hochschulreife erhalten, wenn sie eine mindestens zweijährige einschlägige Berufsausbildung abgeschlossen haben sowie dreijährige einschlägige Berufspraxis nachweisen und ein Eignungsfeststellungsverfahren oder ein einjähriges Probestudium erfolgreich durchlaufen haben (vgl. BMBF 2011, 6). Deutlich darüber hinausgehend, eröffnen die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 2010) sogar die Möglichkeit, dass in definierten Ausnahmefällen (z.B. für Absolventen und Absolventinnen beruflicher Aufstiegsfortbildungen) für weiterbildende Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung (evt. zzgl. Erfüllung möglicher weiterer Zugangsvoraussetzungen) treten kann (vgl. BMBF 2011, 7).

Resümiert man daher die vorab skizzierten Entwicklungen wird deutlich, dass es den Stakeholder der Erwachsenen- und Weiterbildung zumindest auf der Ebene der Vorgaben offensichtlich gelungen ist, die Hochschulen in das Konzept des „Lebenslanges Lernens“ einzubeziehen. Zugleich erfahren auf diesem Wege auch die Institutionen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung mit ihren vielfältigen Bildungsmaßnahmen eine Aufwertung, da die jeweiligen Abschlüsse über ihren materialen Qualifizierungsanspruch hinaus in formaler Hinsicht neue Anschlüsse (Studium) ermöglichen und somit wertvoller werden.

### **1.3 Gleichwertigkeit allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung**

Eher als Nutznießer und in gewisser Weise „Trittbrettfahrer“ in der Diskussion um die „Offene Hochschule“ erscheint der Berufsbildungssektor. Obwohl auch seitens der Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung die Forderung nach Durchlässigkeit nachhaltig unterstützt wird, thematisiert der Fachdiskurs vorrangig die Gleichwertigkeit allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung. Dabei lassen sich zwei berufspädagogische Diskussionsstränge ausmachen (vgl. FROMMBERGER 2012, 184ff):

---

<sup>2</sup> [www.bmbf.de/pub/beschluss\\_bildungsgipfel\\_dresden.pdf](http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf)

Zum einen geht es um die traditionelle Diskussion der Gleichwertigkeit „allgemeiner“ und „beruflicher Bildung“. Die These lautet hier, dass in beruflichen Aus- und Weiterbildungsgängen gleichsam integrativ neben den berufsqualifizierenden Kompetenzen auch die Studierfähigkeit erworben werden kann. Mit der in der KMK-Vereinbarung zum „Hochschulzugang für berufliche qualifizierte Bewerber“ vom 06.03.2009 vorgesehenen und inzwischen auch in vielen Bundesländern umgesetzten Studienberechtigung für berufserfahrene Absolventen der Dualen Berufsausbildung wird also das Bemühen um die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung in gewisser Weise gekrönt. Daran ändert auch der Umstand wenig, dass es in der praktischen Umsetzung insbesondere in zulassungsbeschränkten Studienfächern faktisch enge Zulassungskorridore gibt und es bisher relativ wenige auf diesem Weg zugelassene Studienanfänger gibt. Bedeutsamer erscheint dagegen der Bedeutungsverlust der für die Berufsbildenden Schulen durchaus auch profilbildenden studienqualifizierenden Schulformen (Fachoberschule, Berufliches Gymnasium). Auch ehemals vorbildliche Modelle wie i. R. des Kollegschulversuchs NRW (Doppelqualifizierende Bildungsgänge) und die Berufsausbildung mit Abitur in der ehemaligen DDR sind damit überholt.

Zum anderen wird in der aktuellen Diskussion um die Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung die weitergehende These vertreten, dass aufgrund gesteigener kognitiver Ansprüche beruflicher Aus- und Weiterbildungsgänge eine Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse gegeben sein kann. Als Bestätigung bzw. Beispiele gelten hier die Einordnung von Fachschulqualifizierungen auf derselben Stufe des Deutschen Qualifikationsrahmens wie Bachelorabschlüsse (Level 6) sowie der Erfolg Dualer Studiengänge. Die (berufs)bildungstheoretischen Begründungen der These und die empirische Bewährung der Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse stehen allerdings noch aus.

Wenn dieser „dritte Bildungsweg“ (FROMMBERGER 2012,182) nicht nur der Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung dienen soll, sondern regelhaft den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung bzw. der Zulassungsvoraussetzungen sowohl für Bachelorstudiengänge als auch für Masterstudiengänge auf der Basis beruflicher Bildungswege und berufsqualifizierender Abschlüsse ermöglicht, gilt es zudem auch, das Verhältnis von Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildungsprozesse systematisch zu reflektieren. Konkret bedeutet dies, sich zu vergewissern ob bzw. inwieweit z.B. ein Meisterabschluss faktisch für die Aufnahme eines Masterstudiums qualifiziert.

#### **1.4 Desinteresse der „Allgemeinbildung“**

Wenn man das so pointiert formulieren will, spielt der Bildungssektor der „Allgemeinbildung“ mit den klassischen Institutionen (Gymnasien u.ä.) und Repräsentanten (Philologenverbände usw.) in der Diskussion um die „Offene Hochschule“ eigentlich keine Rolle. In ihrer mitunter selbstbezogenen Grundhaltung haben die Protagonisten z.T. noch gar nicht bemerkt, dass das klassische Abitur nicht nur Konkurrenz bekommen hat, sondern die Absolventen der allgemeinbildenden Gymnasien und Gesamtschulen zukünftig nur noch eine Minderheit der Studienberechtigten ausmachen werden. Das ist übrigens in anderen europäischen

Ländern mit vergleichbaren Bildungsstrukturen wie z.B. in Österreich ähnlich. Auch hier sind die Studienanfänger mit der klassischen Matura inzwischen in der Minderheit.

## 2 Zielgruppen der „Offenen Hochschule“

### 2.1 Definition und Charakteristika der Zielgruppen

Die Öffnung der Hochschulen widmet sich der Integration einer besonderen Zielgruppe. Gemeint sind diejenigen Personen, die in der Literatur<sup>3</sup> überwiegend als „nicht traditionell Studierende“ (non-traditional students<sup>4</sup>) bezeichnet werden. Ihnen ist gemeinsam, dass sie in ihrer Schullaufbahn keine „klassische“ Hochschulzugangsberechtigung in Form einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, Fachhochschulreife) erworben haben, sondern sie kommen als beruflich Qualifizierte an die Hochschulen. Sie erschließen sich den Zugang zu akademischer (Weiter-)Bildung über den sog. Dritten Bildungsweg (vgl. FROMMBERGER 2012; ZINN 2012; JÜRGENS/ZINN 2012).

Laut JÜRGENS/ ZINN (2012, 36) sind bei dem Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg zwei Varianten auszdifferenzieren:

- a) Es liegt ein Haupt- oder Realabschluss mit anschließender Berufsausbildung vor. Danach folgte eine mehrjährige Berufspraxis. Durch den Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Techniker, Fachwirt) folgt der Erwerb der HZB.
- b) Es liegt ein Haupt- oder Realschulabschluss mit einer anschließenden Berufspraxis von mindestens drei Jahren vor. Durch eine Eignungsprüfung oder ein Probestudium folgt der Erwerb der HZB.

Möglich und unter nicht traditionell Studierenden durchaus verbreitet ist auch die studienberechtigende Doppelqualifikation. Hier liegen beispielsweise eine allgemeine Fachhochschulreife und eine Aufstiegsfortbildung vor (vgl. EBENDA, 37). Die Öffnung der Hochschulen und damit die Förderung und Integration von nicht traditionell Studierenden in den Hochschulbetrieb erfordert eine fundierte Kenntnis der neuen Zielgruppe. Laut WOLTER (2010) ist der Forschungsstand zu der betreffenden Studierendengruppe sehr gering. Zu Bildungs- und Berufsbiografien, zu den Vorleistungen, zu der Studienmotivation sowie zu den Studienverläufen und –problemen liegen nahezu ausschließlich Erkenntnisse aus den 1980er und 1990er Jahren vor.

Als Ergebnis der Untersuchungen lässt sich festhalten, dass es sich bei der Gruppe der nicht traditionell Studierenden um keine Risikogruppe im Hochschulbetrieb handelt. Vielmehr

---

<sup>3</sup>FROMMBERGER (2012, 184) verweist z.B. auf nachweisbare Begriffsoptionen wie „nicht traditionell Studierende“, „Studierende ohne schulische HZB“, „nicht regulär Studierende“, „non-traditionals“, „adult students“ oder „maturestudents“. Bei ZAWACKI-RICHTER/ VON PRÜMMER (2013, 30) wird die hier in Rede stehende Zielgruppe beschrieben als „Studierende aus einkommensschwachen und bildungsfernen Familien, Studierwillige mit beruflicher Qualifikation oder Personen mit Familienpflichten“.

<sup>4</sup>International wird der Begriff weiter gefasst und impliziert auch beruflich Qualifizierte mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (vgl. HANFT 2013).

weist sie durch ihr Vorbildungs- und Vorleistungsniveau eine hohe Weiterbildungs- und Studienmotivation auf (vgl. FROMMBERGER 2012).

Neben einigen anderen Erhebungen (u.a. FREITAG 2011) beschäftigen sich auch JÜRGENS/ZINN (2012) mit einem aktuelleren Blick mit der Zielgruppe der „Offenen Hochschule“ und erforschen die Zusammensetzung und die Lernermerkmale nicht traditionell Studierender der Studiengänge Maschinenbau und Mechatronik in einem berufsbegleitenden Studiengang. „Die empirischen Befunde belegen mehrere signifikante Unterschiede in den motivationalen und kognitiven Lernmerkmalen der beiden Personengruppen. Demnach äußern die nichttraditionell Studierenden ein höheres Studienfachinteresse, verwenden bessere ressourcenbezogene Lernstrategien, gehen von einer höher entwickelten domänenspezifischen Wissensbegründung aus und äußern eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung als die traditionell Studierenden.“ (ZINN 2012, 284) Auch wenn ZINN (2012) betont, dass es zur Festigung der Ergebnisse noch weiterer Untersuchungen bedarf, kann festgehalten werden, dass eine weitere Öffnung der Hochschule und der vereinfachte Weg an die Hochschulen für nicht traditionell Studierende wünschenswert ist. Die Zahlen belegen allerdings, dass der Anteil der Studierenden, die über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, an den Hochschulen in der Bundesrepublik bislang verschwindend gering ist. Bundeslandabhängig bewegt sich dieser Anteil zwischen 2,1% und 0,4%.

**Tabelle 1: Studierende an deutschen Hochschulen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Wintersemester 2006/2007 nach Bundesländern, absolut und in % von allen Studierenden. Quelle: FREITAG 2012, 56**

Rang	1	2	3	4	5	6	7	8
Bundesdurchschnitt	Hamburg	Niedersachsen	Berlin	Hessen	Bremen	Schleswig-Holstein	Brandenburg	Sachsen-Anhalt
0,97%	2,1%	1,9%	1,8%	1,4%	1,3%	1,24%	1,20%	1,16%
N = 19.176	1.497	2.809	2.367	2.307	400	594	509	595
Rang	9	10	11	12	13	14w	15	16
	Meckl.-Vorpom.	Rheinland-Pfalz	NRW	Thüringen	Sachsen	Bayern	Baden-Württ.	Saarland
	0,96%	0,84%	0,733%	0,732%	0,56%	0,51%	0,42%	0,40%
	334	868	3.495	364	595	1.322	509	80

Dabei zeigt sich bei der Bedarfserhebung von VÖLK (2011) in den Betrieben ein anderes Bild. Der Bedarf an akademischer Weiterqualifizierung ist laut Aussage der Betriebe durchaus vorhanden.



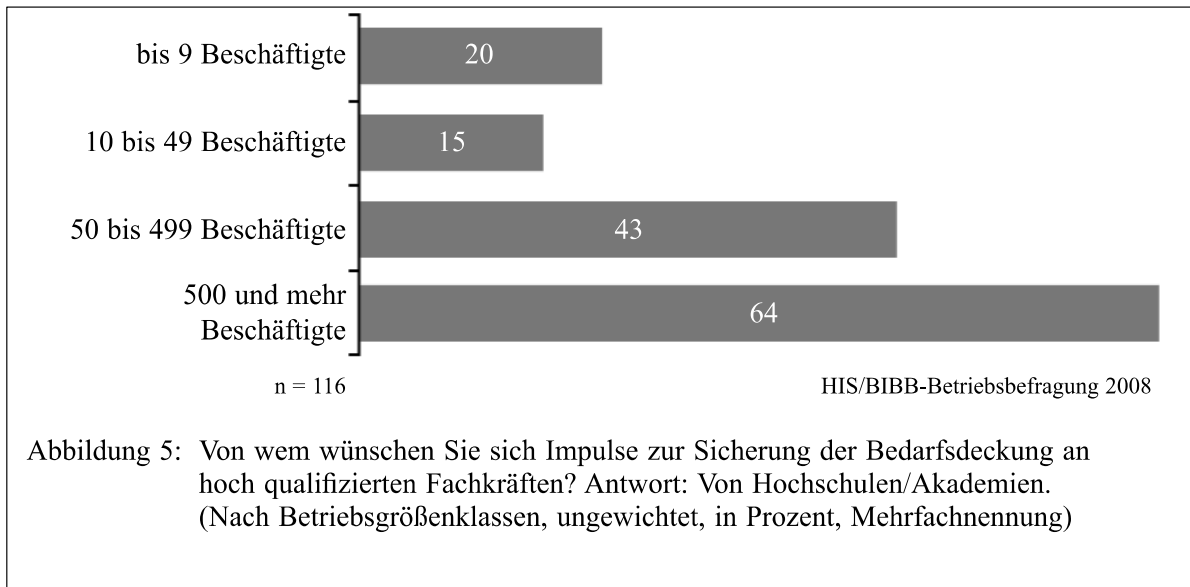


Abb. 1: Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften nach Betriebsgröße. Quelle: VÖLK 2011, 150.

## 2.2 Rahmenbedingungen für neue Zielgruppen

HANFT (2013) fasst zusammen, was die Hochschulen im Rahmen ihrer Öffnung leisten müssen, damit die Zielgruppe der nicht traditionell Studierenden verstärkt den Weg in ein Studium und damit an die Hochschulen findet.

Zum einen führt sie den Ausbau der vorhandenen Beratungs- und Betreuungsangebote an, was nicht nur die Beratung vor einem Studium meint, sondern auch die konsequente, auf die Zielgruppe abgestimmte<sup>5</sup> Betreuung während des Studiums. Auch die studienunterstützenden Maßnahmen sind zur Integration der Studierenden in den Hochschulablauf zu verändern, mit dem Ziel dort zu helfen, wo Unterstützung notwendig ist. Eine wichtige Voraussetzung für die Integration der Studierenden ist laut HANFT (2013) des weiteren ein vielfältiges Studienangebot mit einem auf die Anforderungen angepassten didaktischen Konzept und die Auflösung der institutionellen und curricularen Trennung von Feldern der beruflichen Bildung und Hochschulbildung. So sollten die Studierenden verschiedene Studiengänge individuell und bedarfsgerecht zu einem Bildungsabschluss zusammenführen können.

Dabei müssen flexible Studienangebote geschaffen werden, in denen die Lernenden, die zu einem Teil beruflich oder familiär eingebunden sind, ihre zeitlichen Beschränkungen berücksichtigen können und stärker räumlich und zeitlich entgrenzt studieren können. Eine möglichst selbstbestimmte Studienorganisation in Form von berufsbegleitenden oder teilzeitorganisierten Studiengängen sollte der Anfang einer flexibleren Hochschule sein.

<sup>5</sup> Die Beratungsbedarfe und notwendigen Beratungsstrukturen müssen für die neue Zielgruppe erhoben werden. Hier werden bei berufstätigen Studierenden beispielsweise die Beratungszeiten und die veränderten Beratungsschwerpunkte (z.B. Zeitmanagement) eine Rolle spielen.

Auch viel diskutiert (aber erst in Ausnahmefällen<sup>6</sup> umgesetzt) ist die Anrechnungsperspektive von Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden. Wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht, ruhen auf der Aussicht auf Anrechnung beruflicher Kompetenzen viele Erwartungen. Vor allem eine bessere Motivation der Studierenden für das Studium und verkürzte Studienzeiten werden hier erhofft (vgl. VÖLK 2011).

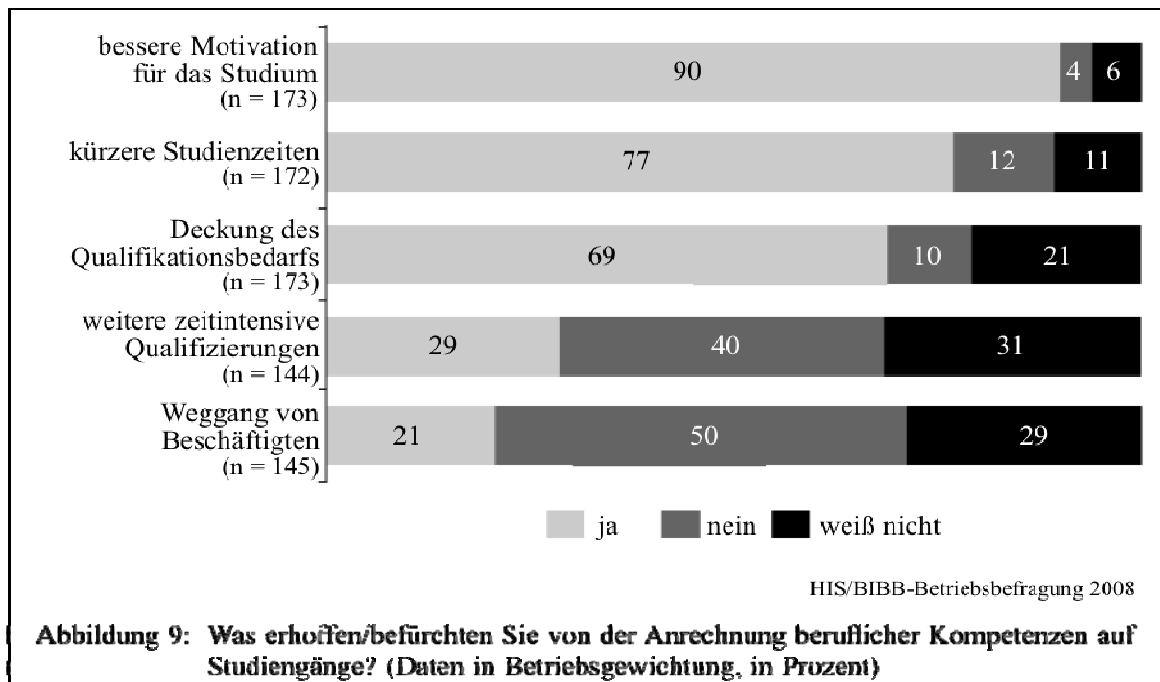


Abb. 2: Mit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengängeverbundene Hoffnungen und Ängste. Quelle: VÖLK 2011, 156

### 3 Fazit

Als Fazit der Ausführungen wird zum einen deutlich, welche Bedarfs- bzw. Interessenlagen im Spiel sind und welche Stakeholder im Kontext der „Offenen Hochschule“ mit welchem Engagement bzw. Erfolg agieren. Bemerkenswert daran ist vor allem die verhaltene Reaktion des Hochschulsektors selbst, der hier derzeit noch wenig Handlungsbedarf sieht. Im Hinblick auf die Biographien und spezifischen Bedürfnisse der nicht traditionell Studierenden als Zielgruppe der „Offenen Hochschule“ existieren bisher allenfalls Forschungsdesiderate. Aber auch hinsichtlich der Praxis der Hochschulen bei der Umsetzung der zur Integration der Studierenden in die Hochschulen notwendigen Maßnahmen gibt es umfassende Evaluations- und Entwicklungsbedarfe. Vor allem auch mangels relevanter Größenordnungen „nicht traditioneller Studierender“ lebt das Konzept der „Offenen Hochschule“ bisher wesentlich von der Programmatik. Vor diesem Hintergrund erscheint die Unterstützung entsprechender Forschungs- und Entwicklungsbemühungen im Rahmen einschlägiger Programme wie z.B. dem BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung“ zielführend. Bei aller Wertschätzung der Öff-

<sup>6</sup> z.B. im Rahmen der Förderprojekte von ANKOM

nung der Hochschulen muss dabei jedoch sichergestellt sein, dass der diesbezügliche wissenschaftliche Diskurs ergebnisoffen geführt werden kann.

### **Literatur:**

BMBF (2001) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2011. Online: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2011.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf)(28-08-2013)

FREITAG, W. K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253. Bildung und Qualifizierung. Online: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_253.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf)(12-05-2013).

FREITAG, W.K. (2011): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen- biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: FREITAG,W. K./ HERTMANN, E.A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 121-144.

FROMMBERGER, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 2, 169-193.

HANFT, A. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschule- Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: HANFT, A./ BRINKMANN, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a.,13-29.

HANFT, A./ BRINKMANN, K. (2013) (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a..

INNOVATIONSKREIS BERUFLICHE BILDUNG (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Online: [http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10\\_Leitlinien.pdf](http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf) (09-09-2013).

JÜRGENS, A./ ZINN, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 34, H. 4, 34-53. Online: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2012-Juergens-Zinn.pdf> (12-05-2013).

VÖLK, D. (2011): Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive. In: FREITAG,W. K./ HERTMANN, E.A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, 145-160.

WOLTER, A. (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: BIRKELBACH, K./ BOLDER, A./ DÜSSELDORFF, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, 199-219.

ZAWACKI-RICHTER, O./ VON PRÜMMER, C. (2013): Open Universities und Open Learning. Offene Hochschulen international. In: HANFT, A./ BRINKMANN, K. (Hrsg.): Offene

Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a.,30-41.

ZINN, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 2, 273-290.

### Zitieren dieses Beitrags

---

BALS, TH./ HANSEN, C. (2013): Offene Hochschule – konzeptionelle Ansprüche und pragmatische Kontexte. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 18, hrsg. v. BALS, TH./ ECKERT, M./ DIETRICH, A., 1-12.

Online: [http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/bals\\_hansen\\_ws18-ht2013.pdf](http://www.bwpat.de/ht2013/ws18/bals_hansen_ws18-ht2013.pdf)

### Der Autor/ Die Autorin

---



#### **Prof. Dr. phil. habil. THOMAS BALS**

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Universität Osnabrück

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

E-mail: [tbals@uni-osnabrueck.de](mailto:tbals@uni-osnabrueck.de)

#### **CATHARINA HANSEN**

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Universität Osnabrück

Katharinenstr. 24, 49078 Osnabrück

E-mail: [cahansen@uni-osnabrueck.de](mailto:cahansen@uni-osnabrueck.de)