

## 2 Von Erfahrungen profitieren

*Renate Heese & Stefan Rappenglück*

Die Öffnung des Hochschulzugangs für neue Zielgruppen wie junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien, Menschen mit Migrationshintergrund, berufstätigen Erwachsenen mit und ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung wird auf internationaler Ebene seit Langem diskutiert. Trotz einer Vielzahl von bildungspolitischen Initiativen in den letzten Jahrzehnten ist ein Studium über alternative Wege in den meisten Ländern auch heute noch kein Normalfall. Dies gilt insbesondere für Deutschland.

### 2.1 Zum Stand des Öffnungsprozesses

Bezogen auf die Studiermöglichkeiten der Non-traditional Students nimmt Deutschland im internationalen Vergleich immer noch einen der hinteren Plätze ein (Slowey & Schuetze, 2012). Trotz einer deutlichen Steigerung liegt der Anteil der Studierenden mit alternativem Hochschulzugang derzeit bei lediglich 4 Prozent (HIS 2011). Im Vergleich hierzu sind es in Schweden 29 Prozent, in England und Wales 24 Prozent, in Irland 23 Prozent und in Finnland 21 Prozent (Grabowsky et al., 2013). Mit der Neuregelung des Hochschulzugangs in Deutschland 2009 konnte bislang nur eine partielle Öffnung erreicht werden, da der alternative Hochschulzugang eine berufliche Qualifikation wie zum Beispiel eine Gesellen- oder Meisterprüfung voraussetzt (Banscherus, 2007; Wolter, 2010).

Bildungsinitiativen wie ANKOM, „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und Programme wie „Salamander“ zeigen erste Ansätze, wie die Öffnung in Deutschland realisiert werden beziehungsweise werden kann. In den Projekten zeichnete sich rasch ab, dass die Öffnung des Hochschulzugangs für die Hochschulen mit grundlegenden Herausforderungen auf vielen Ebenen verbunden ist. Bereits vorliegende Studien zeigen, dass die Öffnung hinsichtlich des Umfangs und der Vorgehensweise in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich verläuft (u. a. Dollhausen et al., 2013, Slowey & Schuetze, 2012). Neben einer Veränderung des Zugangs sind curriculare Veränderungen, didaktisch-methodische Veränderungen sowie zusätzliche Unterstützungs- und Begleitprogramme erforderlich, um die Öffnung nicht nur formal realisieren, sondern um auch den Studienerfolg gewährleisten zu können (u. a. Dollhausen et al., 2013; Iller, 2014).

Mit Blick auf die zu bewältigenden Herausforderungen stellt der Artikel die Frage, ob und in welchem Umfang aus den Erfahrungen anderer Länder gelernt

werden kann. Mittels einer vergleichenden Länderstudie sollen mögliche Handlungsstrategien einer Öffnung gefunden werden. Hierzu wird der Öffnungsprozess anhand von zwei exemplarisch ausgewählten Ländern, Großbritannien und Israel, analytisch beschrieben. Beide Länder haben nicht nur eine lange Erfahrung mit einer hohen Zahl nicht-traditioneller Studierender (NTS), sondern aufgrund ihrer Geschichte auch mit einer großen Anzahl an Migrantinnen und Migranten. Folglich besteht ein hoher Bedarf an inklusiven, offenen und flexiblen Programmen. Mit Israel wird ein Land gewählt, das in Länderstudien zur Öffnung des Hochschulsystems bislang kein Forschungsgegenstand war. Methodisch erfolgt die Analyse folgender Indikatoren:

- Bildungssystem und Verortung der „Öffnung“ innerhalb des Bildungssystems
- Bildungspolitischer Hintergrund und Promotoren der Öffnung der Hochschulen
- Regelung des Zugangs
- Anerkennung von Kompetenzen (formale, non-formale, informelle)
- Zielgruppen und Zielgruppenansprache
- Lehr-Lernsystem, hier vor allem Vorbereitungskurse, Unterstützung während des Studiums
- Studiengebühren und Stipendien

Die Auswahl der Indikatoren erfolgte auf Basis bereits vorliegender Arbeiten (u. a. Iller, 2014; Dollhausen et al., 2013; Grabowsky et al., 2013; Slowey & Schuetze 2012; Schuetze & Slowley, 2002; Orr & Riechers, 2010) sowie der Ausschreibung des BMBF Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011) (siehe hierzu auch Kapitel 1 in diesem Band). Die ausgewählten Indikatoren stellen wichtige Einflussfaktoren einer Öffnung dar. Die Analyse erfolgt ebenfalls literaturgestützt (u. a. Iller, 2014; Dollhausen & Wolter et al. 2013; Grabowsky et al. 2013; Slowey & Schuetze 2012; Schuetze & Slowley, 2002; Orr & Riechers, 2010) sowie mittels Auswertung einschlägiger Internetseiten von staatlichen Stellen, Hochschulen und Hochschulverbänden sowie nationalen und internationalen Organisationen. Die Analyse erfolgt begrenzt auf die wesentlichen Aspekte zu den hier festgelegten Indikatoren, erhebt also nicht den Anspruch einer vollständigen Länderanalyse.

Eine Schwierigkeit für die geplante Analyse stellen die sehr uneinheitlich verstandenen und gebrauchten Begriffe wie „Widening Participation“ (WP) und nicht-traditionelle Studierende (NTS) dar (Grabowsky et al., 2013; Dollhausen et al., 2013; Butcher et al., 2012). Butcher Corfield und Rose-Adams (2012) haben sich umfassend mit dem Verständnis- und Anwendungsumfang des Begriffs WP für Großbritannien auseinandergesetzt. Nach Butcher, Corfield und Rose-Adams (2012) weist der Begriff WP Bezüge zu Diversity, Inklusion, Gerechtigkeit und

Gleichheit auf. Unter nicht-traditionellen Studierenden werden in vielen Ländern Erwachsene verstanden, die über keinen regulären Hochschulzugang verfügen. In der Regel haben diese nach der Schule unmittelbar zu arbeiten begonnen (Schuetze & Slowey, 2002). In Großbritannien beziehen sich die Maßnahmen der WP-Programme nicht nur auf Non-Traditional Students, sondern auch auf eine weitaus größere Personengruppe als in der Bundesrepublik Deutschland (Grabowsky et al., 2013). So zählen hierzu auch Frauen nach der Familienphase, eine Gruppe, die in neueren Programmen wie dem BMBF-Wettbewerb: offene Hochschulen, in Deutschland aktuell berücksichtigt wird. Der WP-Begriff wird somit um die Geschlechterfrage ergänzt (Butcher et al., 2012).

## **2.2 Der Öffnungsprozess in Großbritannien und Israel**

Der Öffnungsprozess des Hochschulsystems in Großbritannien und Israel weist vielfältige Facetten auf. Trotz vieler Parallelen bei den bildungspolitischen Hintergründen und zur Gestaltung des Öffnungsprozesses sind die in den beiden Ländern gefundenen Lösungen stark länderspezifisch geprägt. Während der Öffnungsprozess in Israel vor allem durch die Gründung der Open University seit 1974 gefördert wird, ist dieser in Großbritannien durch eine Vielzahl unterschiedlichster Programme, die seit den 1960er Jahren aufgelegt werden, gekennzeichnet. Die Programme in Großbritannien richten sich hierbei nicht nur an die Hochschulen selbst, sondern binden darüber hinaus weitere Bildungsinstitutionen wie die Schulen in den Öffnungsprozess mit ein. Hinzu kommt auch in Großbritannien die Gründung einer Open University 1969. Die in beiden Ländern gegründeten Open Universities weisen viele Ähnlichkeiten auf, sind jedoch wiederum in ihren Zielsetzungen und in ihrer Ausgestaltung länderspezifisch. In der nachfolgenden Tabelle werden die Ergebnisse der indikatoren-gestützten, vergleichenden Analyse zusammenfassend dargestellt (Tab. 2.1). Auf ausgewählte Aspekte der Indikatoren des Öffnungsprozesses in Großbritannien und Israel wird nachfolgend näher eingegangen.

Tab. 2.1: Ländervergleich Öffnung der Hochschulen

|   | Großbritannien  | Israel  |
|---|---|---|
| 1. Bildungs-politischer Hinter-grund      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Chancengleichheit und egalitäre Prinzipien</li> <li>– Erhöhung des Anteils unterrepräsentierter Gruppen</li> <li>– Humankapitalperspektive: Erhöhung der Studierendenzahlen</li> <li>– Veränderung des Hochschulsystems: vom Elite- zum Massensystem</li> <li>– Finanzierbarkeit der Hochschulbildung</li> <li>– Veränderungen des Arbeitsmarkts</li> <li>– Entwicklung neuer Angebotsformate</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Öffnung des Hochschulzugangs ist seit der Gründung Israels in der staatlichen Bildung verankert</li> <li>– Hoher Stellenwert von Bildung und Qualifikationen im Judentum als „Volk des Buches“</li> <li>– Chancengleichheit und Nationalbildung</li> <li>– Inklusion unterrepräsentierter Gruppen</li> </ul>   |
| 2. Bildungssystem / Verortung der Öffnung | <ul style="list-style-type: none"> <li>– alle Universitäten und Colleges</li> <li>– Open University</li> <li>– Schulen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Open University</li> <li>– alle Hochschulen</li> </ul>   |
| 3. Regelung des Zugangs                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– keine gesetzliche Regelung, die Hochschulen entscheiden autonom; in der Regel wird ein A-Level vorausgesetzt</li> <li>– Sonderzulassungen: geregelt über die einzelne Hochschule</li> <li>– Open University: Zulassung für jeden möglich,</li> <li>– Sprachkenntnisse müssen belegt, an der OU auf Niveau A-C (GCSE)</li> <li>– Alternative Wege z. B. über die Weiterbildung oder berufliche Qualifikation</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– keine gesetzliche Regelung; die Hochschulen entscheiden autonom über Zulassungen; in der Regel wird der Te'udat Bagrut (Hochschulzulassungsberechtigung) vorausgesetzt</li> <li>– Sonderregelungen, geregelt über die einzelne Hochschule</li> <li>– Sprachtest: Englisch für Nicht-Israelis obligat</li> <li>– Open University: Zulassung für jeden möglich</li> <li>– Durchlässigkeit: Wechsel von OU zu Präsenz-Universitäten mit voller Anerkennung möglich</li> </ul> |

|                                      | Großbritannien   | Israel   |
|--------------------------------------|--|--|
| 4. Zielgruppen, Zielgruppenansprache | <ul style="list-style-type: none"> <li>– NTS aller Altersgruppen v. a. unterrepräsentierte</li> <li>– Gruppen, wie sozial Schwächere, Erwachsene, Frauen, Ethnien</li> <li>– Programme: Outreach/Aim-higher</li> <li>– Vorbereitungskurse an den Hochschulen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– OU für alle; besonders benachteiligte Gruppen</li> <li>– Programme: Pre-Academics-Programs</li> </ul>   |
| 5. Promotoren der Öffnung            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bevölkerungsentwicklung (v. a. alternde Gesellschaft), Fachkräftebedarf der Wirtschaft</li> <li>– Zunehmende Heterogenität der Studierenden an den Hochschulen und in der Gesellschaft</li> <li>– Staatliche Vorgaben und regulierende Organisationen (OFFA und HEFCE)</li> <li>– finanzielle Anreize und Sanktionsmöglichkeiten für Hochschulen und Studierende</li> <li>– Stipendien für NTS</li> <li>– Spezifische Programme wie Outreach-Programme</li> <li>– Anrechnung von Kompetenzen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bevölkerungsentwicklung Israels, Heterogenität und Multikulturalität</li> <li>– Einwanderungsland aus unterschiedlich entwickelten Ländern, Studierende mit unterschiedlichen Bildungs- und Lebensbiografien</li> <li>– Regulierende Organisation: Council for Higher Education (CHE); Fünfjahrespläne mit der jeweiligen Hochschule</li> </ul> |

|    | Großbritannien   | Israel  |
|----|--|---|
| 6. | Lehr-<br>Lernorga-<br>nisation &<br>Vorberei-<br>tungs- und<br>Begleit-<br>kurse<br><br>– Vorbereitungskurse z. T.<br>obligat, Begleitkurse v. a. an<br>den traditionsreichen Hoch-<br>schulen der Russel Group.<br>Open University: Access<br>module z. B. Studien- und<br>Sprachkompetenz<br>– Neue Medien, E-Learning<br>– Differenziertes Angebot an<br>Formaten: Vollzeit, Teilzeit,<br>Abend-, Tageskurse etc.<br>– Flexibel, Einbindung der Er-<br>wachsenen, Orientierung am<br>Lehr-Lernsystem der Open<br>University | – Vorbereitungskurse<br>– Neue Medien, E-Learning<br>– Differenziertes Angebot an For-<br>maten: Vollzeit, Teilzeit |
| 7. | Studienge-<br>bühren /<br>Stipendien<br><br>– hohe Studiengebühren<br>– eine Vielzahl an Stipendien<br>(staatliche und der Universi-<br>täten)   | – hohe Studiengebühren<br>– Stipendien  |
| 8. | Anerken-<br>nung von<br>Kompeten-<br>zen<br><br>– seit 1980 Recognition of<br>Prior Learning (APL, APEL,<br>APCL).<br>– Autonome Entscheidung der<br>Hochschule<br>– Nutzung von Portfolio<br>– Hochschulzulassung durch<br>Anerkennung von non-for-<br>malen Kompetenzen möglich  | – Regelungen für prior studies,<br>aber nicht für nicht formal<br>erworbene Kompetenzen                             |

### 2.2.1 Bildungssystem und Verortung der Öffnung

Das Bildungswesen in Großbritannien ist überwiegend zentralistisch organisiert. Für England, Wales, Nordirland und Schottland gibt es eigene Regelungen und teilweise eigene staatliche Einrichtungen. Die Hochschulen werden mit 70,1 Prozent durch die öffentliche Hand finanziert. Die private Finanzierung nimmt insgesamt zu (OECD, 2014a). Die Studiengebühren sind hoch, dem steht jedoch ein umfangreiches Stipendiensystem gegenüber (ebd.). Großbritannien hat in den letzten Jahren trotz einer Wirtschaftskrise die öffentlichen Bildungsausgaben

deutlich erhöht und gibt insgesamt 6,4 Prozent des Bruttoinlandsprodukts für das Bildungssystem aus (ebd.). Damit zählt Großbritannien zu den OECD-Staaten mit dem stärksten Anstieg der Bildungsausgaben und liegt mit Israel gleich. Im Landesdurchschnitt partizipiert heute jeder zweite Erwachsene im Alter zwischen 25 bis 64 Jahren an formalen oder non-formalen Bildungsangeboten. Jede zweite Frau hat einen Hochschulabschluss (ebd.). Großbritannien scheint damit hinsichtlich der tertiären Bildung gut aufgestellt zu sein. Die britischen Elite-Hochschulen wie Oxford und Cambridge genießen weltweit einen guten Ruf. Von den Erwachsenen mit höherem Schulabschluss nehmen allerdings nur 41 Prozent (48 % davon sind 25 bis 34 Jahr alt), ein Studium auf (ebd.).

Landesweit gibt es heute in Großbritannien insgesamt 115 Universitäten sowie 64 University Colleges und Institutes of Higher Education. Die Open University (OU), die 1969 als Fernuniversität mit dem Status einer Volluniversität gegründet wurde, hat von allen Hochschulen in Großbritannien die Ziele des Widening Process (WP) bisher am konsequentesten umgesetzt. Bildungspolitischer Hintergrund der Gründung der OU sind die im „Robbins Report“ 1963 formulierten Ziele des Widening Process wie Chancengleichheit (s. u.) und die Überzeugung, dass der Einsatz der neuen Kommunikationstechnologien in der Lehre auch Menschen, die bislang keine Möglichkeit hatten, an einer der traditionellen Hochschulen zu studieren, ein erfolgreiches Studium auf einem qualitativ hohen Niveau ermöglichen soll. Die OU ist sowohl eine globale Organisation, die in verschiedenen Ländern mit vielfältigen lokalen Partnern zusammenarbeitet, als auch eine lokale. Als lokale Hochschule berücksichtigt sie regionale Spezifika. So gibt es eine schottische OU, die sich in ihrer Konzeptentwicklung an den besonderen Bedarfen des eher dünn besiedelten Schottlands ausrichtet. Wie erfolgreich das Konzept der britischen OU ist, zeigen die Studierendenzahlen: Seit der Gründung der OU haben weltweit 1,89 Millionen Menschen an der OU studiert und ihre Studienziele erreicht<sup>1</sup>.

Das Hochschulstudium in Großbritannien umfasst verschiedene Programme, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen. Die Undergraduate Programmes umfassen den Bachelor-Abschluss, die Foundation Degrees und die Higher National Diplomas (HNDs) und dauern in der Regel 3, in Schottland 4 Jahre. Die Postgraduate Programmes umfassen den Master-Abschluss, die MBAs, PhDs und Doctorates und dauern je nach angestrebtem Abschluss 1 bis 4 Jahre. Die Teilnahme an einem Postgraduiertenprogramm setzt in der Regel den Abschluss eines Undergraduate-Programms voraus. Insgesamt lässt sich eine starke vertikale Differenzierung und Hierarchisierung für das britische Universitätssystem

---

1 Die Fakten und Zahlen wurden der Internetpräsenz der OU entnommen: <http://www.open.ac.uk/about/main/>

festhalten, das weniger offen und durchlässig ist, als die hohen Zahlen der Non Traditional Students zunächst suggerieren. Eine ähnliche Gliederung des Hochschulstudiums findet sich auch in Israel, das stark am britisch-amerikanischen Studiensystem ausgerichtet ist (DAAD, 2015).

Der Öffnungsprozess in Großbritannien setzt auf vielfältigen Ebenen des Bildungs- und Hochschulsystems an. Auf die herausragende Bedeutung der Schulen für den Öffnungsprozess weist 2006 der Bericht „Evaluation of Integrated Aimhigher: Tracking Surveys of Young People“ hin. Dem Bericht ist zu entnehmen, dass Programme, die bereits in der Schule ansetzen, dazu beitragen, dass Non Traditional Students eher den Weg an die Universität wählen. Der frühe Kontakt zu den Undergraduates beeinflusst anscheinend den Studienwunsch positiv. Ein weiteres Ergebnis des Berichts besagt, dass diejenigen Schüler, die sich für Study Skills Classes entschieden hatten, weitaus weniger Schwierigkeiten im Studium hatten. Die Öffnung ist in Großbritannien eng mit der Bereitschaft der jeweiligen Hochschule und Institution verknüpft, sich aktiv, selbstbestimmt und selbstorganisiert am Öffnungsprozess zu beteiligen. Kennzeichnend hierfür sind Netzwerke und Zusammenschlüsse von Bildungseinrichtungen, die erfolgreiche Programme nach dem Auslaufen staatlicher Förderung fortführen, wie etwa das 2011 gegründete AccessHE. Dem AccessHE gehören Hochschuleinrichtungen, Schulen und Colleges an, die das erfolgreiche „Aimhigher-Programm“ (Atherton, 2012) nach Auslaufen der staatlichen Finanzierung eigenverantwortlich fortsetzen. Institutionsübergreifende Zusammenschlüsse wirken zudem als Promotoren auf den Öffnungsprozess ein (s. u.). Die autonomen Hochschulen können selbst bestimmen, welche Studierenden sie zum Studium zulassen. Hierauf wirkt die Regierung mittels Regulierungsinstanzen und gezielter Anreizsysteme ein und versucht so, die Zahlen der nicht-traditionellen Studierenden an den Hochschulen zu erhöhen.

Das Bildungssystem in Israel ist ebenfalls zentralistisch organisiert. Bereits im Yischuw (jüdische Selbstorganisation in der britischen Mandatszeit, 1918–1948) wurden erste Universitäten gegründet, vor allem durch Juden, die Deutschland verlassen mussten. Das Hochschulstudium ist jedoch in seiner Ausgestaltung überwiegend an das britische und US-amerikanische Hochschulsystem angelehnt. Israel wendet circa 5,6 Prozent des BIP für Bildung auf – und damit mehr als Deutschland. Im akademischen Jahr 2011/2012 waren knapp 297 000 Studierende, zumeist in Bachelor-Studiengängen, eingeschrieben<sup>2</sup>. Die Mehrheit der Studierenden ist in Sozialwissenschaften, Management und Jura eingeschrieben (2009 fast 46 %, was im OECD-Vergleich Platz 2 bedeutet). Es studieren mehr

---

2 Vgl. [http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating\\_countries/overview/israel\\_tempus\\_country\\_fiche\\_final.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/israel_tempus_country_fiche_final.pdf)



Frauen als Männer (66 % gegenüber 53 %)<sup>3</sup>. Insgesamt gibt es heute 67 Hochschulen im Land, hierunter 8 Universitäten. Bezogen auf seine Größe ist Israel mit Universitäten sehr gut ausgestattet. Weltweit bekannt sind die Universitäten von Tel Aviv und Jerusalem. Im Mittelpunkt der Hochschul- und Erwachsenenbildung stehen – neben der Vermittlung berufsrelevanter Kenntnisse – die Anerkennung demokratischer Grundwerte und der Umgang mit einer multikulturellen Gesellschaft, ist doch die israelische Gesellschaft von diversen Ethnien und Religionen geprägt. Diese Aufgabe erhält durch den täglich erfahrbaren israelisch-palästinensischen Konflikt eine besondere Brisanz. Weiterbildung und lebenslanges Lernen spielen eine zentrale Rolle in der israelischen Bildungspolitik und sind stark geprägt durch das historische Leitbild „Bildung“ als jüdisches Kulturgut. Bildung genießt im Judentum und in der israelischen Gegenwart einen hohen Stellenwert. Das jüdische Selbstbild, ein Volk des Buches zu sein, besitzt auch heute noch seine Gültigkeit, denn einer Untersuchung zufolge liegt Israel unter den OECD-Staaten im Hinblick auf den Anteil von Akademikerinnen und Akademikern mit 56 Prozent auf Platz 2. Im internationalen Vergleich belegt Israel eine Spitzenplatz in den Feldern: Dauer des Schulbesuchs, Vorschulerausbildung und Anwendung von Computern in der Schule. 60 Prozent aller Israelis nehmen an Programmen der höheren Bildung teil (OECD, 2014). Wohl in keinem anderen Staat der Welt ist der Bevölkerungsanteil von Teilnehmenden an Bildungsprogrammen so hoch wie in Israel. Das Land zeichnet sich durch eine vergleichsweise hohe Abitur- und Studierquote aus.

Wegen der hohen Studienneigung und der kulturell hohen Wertung von Bildung wurde bereits 1974 in Israel zusätzlich zu den Präsenzhochschulen eine Open University gegründet, um Studierenden unabhängig von Alter, Herkunft, Bildungsbiografie ein Studium zu ermöglichen. Die Open University stellt mit über 46 000 Studenten die größte Universität des Landes dar und ist einzigartig im israelischen Hochschulsystem. Zeitweise kommen die Studierenden an der Open University aus mehr als 60 Ländern. Diese internationale Nachfrage kann als Indiz für einen attraktiven Programmansatz der Open University gewertet werden. Der Öffnungsprozess wird in Israel maßgeblich durch die Open University bestimmt<sup>4</sup>. Die Open University spielt innerhalb des israelischen Bildungssystems eine maßgebliche Rolle und spiegelt die Idee des lebenslangen Lernens und der Bildungsgerechtigkeit wieder. Mit Blick auf die multikulturelle Gesellschaft

---

3 Vgl. [http://mfa.gov.il/MFA/ABOUTISRAEL/EDUCATION/PAGES/HIGHER\\_education\\_Israel\\_Selected\\_data\\_2010-11.aspx](http://mfa.gov.il/MFA/ABOUTISRAEL/EDUCATION/PAGES/HIGHER_education_Israel_Selected_data_2010-11.aspx)

4 Weitere Bildungseinrichtungen scheinen in Israel am Öffnungsprozess nicht beteiligt zu sein, soweit dies anhand der für die Recherche vorliegenden Materialien überprüft werden konnte.

erhält die Gründung der Open University in Israel eine weitere besondere Bedeutung, nämlich hinsichtlich der Inklusion mittels Bildung. Die Arbeit der OU hat bedeutsame Auswirkungen auf das Bildungssystem und die Gesellschaft. Den autonomen Hochschulen steht es frei, neben Studierenden, die über eine allgemeine Hochschulzulassung, dem Te'udat Bagrut (Hebrew: תעודת בגרות), verfügen, auch andere Gruppen zuzulassen. Ein selten für den Öffnungsprozess genannter Aspekt ist die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen. Für Studierende der Open University in Israel besteht die Möglichkeit, ihr Studium an der Open University zu beginnen und an einer anderen, das heißt an einer Präsenzhochschule des Landes, fortzusetzen. Die Zeit an der Open University wird dabei angerechnet. Dies ist als Element eines verbesserten Zugangs zur Hochschulbildung zu verstehen, denn der Zugang zu Universitäten erfolgt an den Präsenzhochschulen normalerweise über das Abitur.

## 2.2.2 Bildungspolitischer Hintergrund und Promotoren der Öffnung

Auf den Prozess der Öffnung beziehungsweise der „Widening Participation“ wirken unterschiedliche Faktoren ein. Hierzu zählen auch nationale und internationale Förderrichtlinien sowie rechtliche Rahmenbedingungen, unter anderem zur Regelung des Hochschulzugangs (Iller, 2014). Bildungspolitisch können weltweit zwei zentrale Strategien beschrieben werden, die den Öffnungsprozess fördern: die Gewinnung von mehr „Humankapital“ und die Ermöglichung des „Lifelong Learning“ (LLL) (Iller, 2014; Slowey & Schuetze, 2012). Die Programme der Lifelong-Learning-Politik sind vor allem darauf ausgerichtet, Bildungshürden zu beseitigen und hierüber mehr Menschen unterschiedlicher Herkunft und Lebens- und Lernbiografien über die gesamte Lebensspanne hinweg, den Zugang zur akademischen Bildung zu ermöglichen (ebd.). Zentrale Themen sind Chancengleichheit und egalitäre Partizipation. Die Programme der Humankapital-Gewinnung sind darauf ausgerichtet,

*„die internationale Wettbewerbsfähigkeit in den wissensbasierten Ökonomien zu gewährleisten sowie dem drohenden, sich durch die prognostizierte demografische Entwicklung noch verschärfenden Fachkräftemangel vorzubeugen.“* (Iller, 2014, S. 228)

In der Bundesrepublik wird der Fachkräftebedarf jedoch nicht nur über das tertiäre Bildungssystem gedeckt, sondern auch und vor allem über das berufsbildende System (duales Bildungssystem),

*„sodass sich eine Öffnung nicht zwingend aus der Entwicklung des Fachkräftearbeitsmarktes ergibt.“ (ebd., S.230)*

Der prognostizierte Fachkräftemangel scheint zudem wenig geeignet, um daraus hochschulpolitische Entwicklungsstrategien ableiten zu können (ebd.). Auch wenn die vorrangige Motivation in der Vermehrung des Humankapitals für die Volkswirtschaft zu sehen ist, scheint die deutliche Zunahme der Studierendenzahlen zweifelsohne, so Slowey und Schuetze (2012), in den meisten reichen Ländern auf die zunehmende Verbesserung der Gleichstellung beim Hochschulzugang zurückzuführen zu sein. Politische Promotoren dieser wirtschaftsnahen Hochschulentwicklungsstrategie sind nach Iller (2014) vor allem die OECD und die Europäische Union. Diese versuchen bereits seit den 1980er Jahren durch entsprechende Positionspapiere, auf Studien und Förderprogramme steuernd einzugreifen (ebd., S. 228). Die Lifelong-Learning-Strategien werden hingegen eher durch die UNESCO gefördert (ebd.).

In Großbritannien ist die Widening Participation seit den frühen 1970er Jahren zentrales Thema der Bildungspolitik. Bildungspolitische Hintergründe des WP-Prozesses sind, wie in Deutschland, Probleme einer alternden Gesellschaft, der Fachkräftebedarf der Wirtschaft und auch die zunehmende Notwendigkeit der Inklusion und Integration von Menschen unterschiedlichster Herkunft. Grundlegend für die Öffnung der Hochschulen in Großbritannien ist der „Robbins-Report“ von 1963. Dieser greift als erster explizit die Widening Participation als Thema auf und formuliert sehr konkrete Forderungen an die Universitäten. Das Ziel der Widening-Participation-Strategie wird im Policy Paper der Regierung folgendermaßen umrissen:

*„Anyone with the ability who wants to go to university should have the chance to do so, whatever their economic or social background. The government wants to get more young people from disadvantaged backgrounds into higher education – in particular into the country’s most selective universities.“<sup>5</sup>*

Der Robbins-Report tritt für Chancengleichheit und Abbau von Bildungshürden ein. Für die gegenwärtige Entwicklung des britischen Hochschulsystems ist der „Dearing Report“ von 1996 mit seinen umfangreichen Empfehlungen zur Entwicklung des Universitätswesens (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation, 2010, S. 4 f.) maßgeblich. In den Folgejahren war die

---

5 Vgl. <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-higher-education-participation/2010-to-2015-government-policy-higher-education-participation>

Bildungspolitik in Großbritannien durch ein sehr widersprüchliches Vorgehen gekennzeichnet, das erhebliche Folgen für die zukünftigen Studierenden hatte. Einerseits wurden Programme aufgelegt, um die Studierendenzahlen weiter zu erhöhen. Dies schloss die Gewinnung von unterrepräsentierten Gruppen sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten mit ein (z. B. „Learning and Skill Act, 2000“). Andererseits wurden und werden die Studiengebühren kontinuierlich erhöht. 2012 lagen sie bereits bei 9000 GBP pro Jahr (Grabowsky et al., 2013), da sich die Finanzierung der hohen Studierendenzahlen dauerhaft als schwierig erwies. Geplant ist, dass sich die Universitäten künftig überwiegend über die Studiengebühren finanzieren (Butcher, Corfield & Rose-Adams, 2012). Mit der kontinuierlichen Erhöhung der Studiengebühren wird das Ideal des „Robbins-Reports“ nicht nur in Frage gestellt, sondern nahezu vollständig revidiert, da Bildung mehr denn je vom sozialen Status und Einkommen der Studierenden abhängt. Folglich stehen für den WP-Prozess immer weniger Mittel zur Verfügung. Butcher, Corfield und Rose-Adams (2012) fassen die Situation pointiert zusammen:

*„at a time of change, between a passing ‘golden age’ of WP, in which generous resources flowed in support of a national strategy, and an emerging ‘austere’ age in which the architecture underpinning WP is being drastically dismantled and a very different business model of student fees is being introduced.“ (ebd., S. 4)*

Mit der starken Hochschulexpansion in den 1990er Jahren und dem damit einhergehenden Anstieg der Studierendenzahlen veränderte sich auch die Zusammensetzung der Studentenschaft in Bezug auf Alter, Herkunft und berufliche Erfahrung. Dies belastet die Hochschulen zusätzlich, da die Lehre entsprechend angepasst werden muss (s. u.). Trotz aller Kritik erweisen sich die verschiedenen Regierungsinitiativen für die Entwicklung der Studierendenzahlen in Großbritannien als erfolgreich. Dies trifft vor allem auf die Gruppe der erwachsenen Studierenden zu. So beträgt der Anteil der Studienanfänger, die 25 Jahre oder älter sind, 4,9 Prozent und liegt damit über dem europäischen Durchschnitt (Orr & Riechers, 2010). Das Problem der unterrepräsentierten Gruppen ist jedoch auch in Großbritannien heute noch nicht wirklich gelöst. Gründe sind die relativ stabile Gesellschaftsform, die den Ausgleich sozialer Unterschiede erschwert (Marks, 2003) und die Tatsache, dass einige Programme bestimmte unterrepräsentierte Gruppen immer noch nicht erreichen (Nickel & Leusing, 2009).

In Israel stellt sich der bildungspolitische Hintergrund für eine Öffnung anders dar. Israel ist ein Einwanderungsland mit einem hohen Anteil an Migranten. Viele Menschen kommen mit unterschiedlichen Bildungsbiografien, Abschlüssen und Sprachkenntnissen aus einer Vielzahl von Ländern nach Israel. Hinzu kommt ein nicht zu unterschätzender Anteil an religiösen Gruppen und Minderheiten.

Aufgrund seiner Bevölkerungsstruktur, seiner ethnischen Pluralität und den damit einhergehenden Konflikten ist Israel ein Beispiel dafür, welche Bedeutung das Bildungssystem für eine Gesellschaft einnimmt. Die israelische Gesellschaft ist multikulturell und zeichnet sich durch einen hohen Prozentsatz von MigrantInnen unterschiedlicher Bildungsherkunft aus. Entsprechend richten sich die Ziele des israelischen Bildungssystems und damit auch der Universitäten vor allem auf die Inklusion der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen. Hierzu zählen: Förderung der Allgemeinbildung und die Beherrschung des Neu-Hebräischen (Ivrit), Stärkung der jüdisch-israelischen Identität, insbesondere der NeubürgerInnen sowie berufliche und gesellschaftliche Integration. Dreh- und Angelpunkt ist ein besonders intensives Programm zum Erlernen der Landessprache (Ulpan-System). Darüber hinaus werden besondere Ausbildungsprogramme angeboten, die sich an bestimmte Zielgruppen wenden, zum Beispiel Ärzte, Ingenieure.

Für Großbritannien können verschiedene Promotoren identifiziert werden, die nachhaltig auf den Öffnungsprozess einwirken. Auf der Regierungsebene zählen hierzu vor allem Anreizsysteme und Steuerungsinstanzen, auf der Ebene der Bildungseinrichtungen Zusammenschlüsse und Initiativen. Einen maßgeblichen Anteil an Umsetzung und Durchsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen haben auf der Ebene der regulierenden „Steuerungsinstanzen“ in Großbritannien vor allem zwei Akteure: „Das Higher Education Funding Council for England“ (HEFCE) und das „Office for Fair Access“ (OFFA) (Grabowski et al., 2013). Das HEFCE verwaltet die Gelder des National Scholarship Programms (s. u.) sowie die Gelder aus den Studiengebühren, die über dem staatlicherseits genehmigten Gebührensatz liegen. Das OFFA wirkt über ein Monitoring der Zulassungsregelungen steuernd auf die einzelne Hochschule ein<sup>6</sup>. OFFA verfügt über finanzielle Sanktionsmöglichkeiten: Werden die mit der Regierung getroffenen Vereinbarungen (z. B. Quoten an NTS) gebrochen, können Mittel gekürzt oder sogar gestrichen werden. Zusätzliche finanzielle Anreize werden unter anderem für die Förderung von Projekten gegen Studienabbruch gesetzt. Damit sollen universitäre Projekte analysiert und evaluiert werden, die sich an Studierende mit besonderem Studienabbruchrisiko wenden (Grabowski et al., 2013). Die umfassendste Maßnahme in Bezug auf die „Widening Participation“ war jedoch das staatlich geförderte Aimhigher-Programme. Weitere Promotoren auf der Steuerungsebene stellen für die Studierenden finanzielle Anreize in Form von Stipendien und einer Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen und der Gestaltung des Hochschulzugangs zur Verfügung. Auf diese zentralen Aspekte der Öffnung wird später noch näher eingegangen.

---

6 Vgl. <http://www.hefce.ac.uk/>

Promotoren für eine Öffnung sind in Großbritannien ferner universitäre Zusammenschlüsse und Initiativen. Es überrascht wenig, dass sich bei den britischen Universitäten Widerstand gegen die Vorgaben der Regierung regt, da diese als Eingriff in die Selbstbestimmung der Hochschulen empfunden werden. Als Reaktion auf die Reformen 1992 und um zu verhindern, künftig bei Reformen und Neuordnungen übergangen zu werden, wurde 1994 in London die Russel Group als ein Hochschulverbund gegründet mit dem primären Ziel der Öffnung des Hochschulzugangs. Alle Universitäten der Russel Group behalten sich beispielsweise vor, Studierende, die mit einem Non Traditional Hintergrund ein Studium beginnen wollen, erst einmal einen sogenannten Foundation Course an einer ihrer Universitäten besuchen zu lassen, um die Studierfähigkeit der potenziellen zukünftigen Studierenden zu verbessern. Ferner schließen sich Universitäten mit Schulen zusammen, um die erfolgreichen Aimhigher-Programme nach Einstellung der staatlichen Finanzierung fortzusetzen.

In Israel greift der Staat ebenfalls steuernd auf verschiedenen Ebenen ein. Das Council for Higher Education (CHE) vereinbart mit den Hochschulen Fünfjahrespläne. Fast alle Hochschulen bieten vorakademische Programme an, um den Zugang zum Hochschulsystem zu erleichtern. Diese Programme werden staatlicherseits als wichtiger Faktor einer breiten Hochschulbildung bewertet<sup>7</sup> und entsprechend gefördert. Gefördert werden ferner Inklusionsprogramme für Zuwanderer und für die arabische Minderheit. Mittels finanzieller Unterstützung der OU setzt der israelische Staat zudem ein positives Zeichen für die Öffnung des Hochschulzugangs.

Etliche Autoren betonen, dass der Öffnungsprozess vor allem am Individuum ansetzen sollte. Hierzu zählen beispielsweise Lernidentität, Einstellungen, Motivation, Geschlecht und Ethnie (Bamber & Tett, 2000; Devas, 2011; Grabowsky et al., 2013;). Bei den meisten Programmen steht die soziale Herkunft an erster Stelle; diese wird jedoch stets im Zusammenhang mit anderen Benachteiligungskategorien betrachtet. Dabei zeigen die Erfahrungen in Großbritannien, dass diese verschiedenen Dimensionen nicht egalitär sind, sondern gerade die soziale Schicht die Dimension ist, die am schwierigsten aufzubrechen ist (Grabowsky et al., 2013). Da die Möglichkeiten, den Klassenunterschieden entgegenzuwirken, offensichtlich eher gering sind, ist die Forschung in Großbritannien mittlerweile dazu übergegangen, sich mit der Lerneridentität zu befassen. Hinterfragt wird, warum bestimmte Lerneridentitäten weniger erwünscht sind als andere (Youdell, 2003). Das häufig zitierte Problem der Studienfinanzierung als Hemmschwelle für den Studiengang erhält vor diesem Hintergrund eine neue und gleichzeitig geringere Bedeutung. Harrison und Hatt (2011) gehen davon aus, dass die Auf-

---

7 Vgl. <http://www.international.ac.uk/media/6778/israel.pdf> S. 5

nahme eines Studiums eher durch ein „Wohlfühlen“ an der Universität motiviert wird und weniger durch die Frage der Finanzierbarkeit. Öffnung wird demnach stark durch psychosoziale Merkmale des Einzelnen bestimmt. Der Öffnungsprozess muss neben der individuellen Ebene auch bei der institutionellen Identität ansetzen. Obwohl viele Hochschulen in Programmen für das lebenslange Lernen aktiv sind, haben nur wenige das Prinzip des lebenslangen Lernens in ihr Leitbild übernommen (Dollhausen et al., 2013): Es besteht ein

*„gap between lifelong learning policy making at the European level and national, regional, and local policies, and (...) the phenomenon that even though many universities are involved in lifelong learning activities, only a few have incorporated that perspective into their mission.“ (ebd., S. 94)*

### 2.2.3 Hochschulzugang und Anerkennungspraxis

Ein offener, flexibler Hochschulzugang bedingt eine intensivere Auseinandersetzung mit den Studienbewerbern und deren Kompetenzen und damit eine bewusste Entscheidung für oder gegen einen Bewerber. Großbritannien, das keine gesetzliche Regelung des Hochschulzugangs hat, hat eine lange Anerkennungspraxis (Banscherus, 2007; Iller, 2014). Das Erreichen des A-Level gilt jedoch nach wie vor als entscheidende Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums an einer Universität. In England und Wales sind dies etwa 71 Prozent der Studierenden (Orr & Riechers, 2010). Ferner müssen ausreichende Sprachkenntnisse von Bildungsausländern nachgewiesen werden. Die Bewerbungen für ein Studium an einer britischen Universität verlaufen in zwei Phasen über die zentrale Zulassungsstelle UCAS. Die Auswahl der Bewerber erfolgt autonom durch die jeweilige Hochschule, weshalb jede Hochschule ein eigenes Auswahlverfahren hat. Erhält ein Student keinen Studienplatz, schaltet sich UCAS auf Wunsch als Clearing-Stelle ein. Das beschriebene Verfahren gilt auch für die Aufnahme nicht-traditioneller Studierender. In Großbritannien gibt es auch alternative Zulassungswege zum Studium. So wählen 26 Prozent der Studierenden den Weg über die Erwachsenenbildung (Orr & Riechers, 2010). Interessenten, die nicht über eine formal erworbene Studienzugangsberechtigung verfügen, können über folgende Wege Abschlüsse erwerben und sich mit diesen bewerben:

*„–Ordinary National Diploma (OND); Level 3 (Äquivalent zu drei GCSE A-Levels); eine berufliche Ausbildung auf Sekundarstufe II mit einer Dauer von ca. zwei Jahren. Erfolgreiche Absolventen erwerben eine fachbezogene Studienberechtigung,*



- *National Vocational Qualifications (NVQ). Die NVQ ist das Zertifikat einer praktisch-orientierten*
- *Ausbildung, die in Lern- und Arbeitsphasen erworben wird. Vocational Certificate of Education (VCE): Eine berufsorientierte schulische Qualifikation.*
- *Abschluss eines beruflich orientierten Hochschuldiploms unterhalb des Bachelor-Niveaus (z. B. BTEC Higher National Diploma).“ (Orr & Riechers, 2010, S. 10)*

An der britischen Open University kann jeder ohne eine formale Hochschulzugangsberechtigung studieren, jedoch muss auch hier ein Nachweis über ausreichende Sprachkenntnisse im Englischen erbracht werden (Level A-C, GCSE). An der OU studieren Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher sozialer Herkunft. Den typischen OU-Studenten gibt es nicht. 1971 kamen die ersten 25 000 Studierenden an die OU – zu einer Zeit, in der es in Großbritannien lediglich 130 000 Studierenden gab. Heute studieren an der OU etwa 200 000 Studierende weltweit. Im Durchschnitt sind die Studierenden 29 Jahre alt, 9 Prozent sind über 50 Jahre alt und 30 Prozent der Undergraduates unter 25; 75 Prozent der Studierenden sind neben dem Teilzeitstudium voll berufstätig und 39 Prozent der Studierenden verfügen über ein A-Level-Abschluss<sup>8</sup>. Insgesamt weist Großbritannien eine hohe Flexibilität bei der Zulassung auf.

Wie in Großbritannien gibt es in Israel keine rechtlich verbindliche und damit einheitliche Regelung für die Zulassung zum Studium, da die Hochschulen ebenfalls autonom sind (DAAD, 2015). Allgemein gilt als Zulassungsvoraussetzung zum Hochschulstudium das Abitur. Nicht-Israelis müssen in der Regel zudem eine Sprachprüfung in Englisch und Hebräisch ablegen. Für einige Fächer sind zudem Zusatzprüfungen erforderlich (DAAD, 2015). Anders ist dies bei der Open University geregelt, die in Israel allen offensteht, die entweder einen Kurs, ein Modul oder ein ganzes Studienprogramm mit dem Bachelor-Abschluss abschließen wollen. Hiervon profitieren bildungspolitisch benachteiligte Schichten, vor allem sogenannte „orientalische“ Juden (Juden vor allem aus arabischen Staaten). Meistens sind es berufstätige Erwachsene älter als 30 Jahre, die teilweise nur über eine Schulbildung verfügen oder in ländlichen Gebieten wohnen. Als direkte Zielgruppen werden NeubürgerInnen angesprochen. Zu der Studentenschaft gehören Berufstätige, hochbegabte High-School-Schüler, Soldaten, (sowohl Wehrdienstleistende als auch Berufssoldaten), orthodoxe Juden und Menschen aus entlegenen Gebieten. Die Open University trägt erheblich zu verbesserten

---

<sup>8</sup> Die Fakten und Zahlen wurden der Internetpräsenz der OU entnommen: <http://www.open.ac.uk/about/main/>



Aufstiegchancen dieses Bevölkerungsanteils in Israel bei und übernimmt damit eine wichtige sozialpolitische Aufgabe. Für die Masterstudiengänge gibt es Zulassungsbeschränkungen. Alle Abschlüsse sind zertifiziert.

Die Anerkennung ist einer der wichtigsten Indikatoren für die Öffnung, da mit der Diskussion um die Anerkennung die Frage verknüpft ist nach der Gleichwertigkeit der verschiedenen Bildungsformen und -bereichen von Erwachsenen sowie der unterschiedlichen Institutionen und Systeme (Dollhausen et al., 2013). Über die Verknüpfung der verschiedenen Felder werden die Persönlichkeitsentwicklung und eine höhere Flexibilität im Lebenslauf gefördert (ebd.). In Deutschland steht die Gleichstellung mit dem berufsbildenden System im Vordergrund. Damit wird auch auf die Verknüpfung von beruflichen mit akademischen Lernfeldern abgehoben. Im europäischen Raum ist das Thema der Anerkennung eng verknüpft mit der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen und der Mobilität der Studierenden.

Die Anrechnung non-formaler und informell erworbener Kenntnisse (Recognition of Prior Learning, kurz RPL) ist in Großbritannien bereits seit den 1980er Jahren möglich (Banscherus, 2007). Zu Beginn der 1990er Jahre wurde in Großbritannien ein Prüfungssystem etabliert, das Kompetenzen unabhängig von der vermittelnden Institution prüft und zertifiziert: die National Vocational Qualifications, kurz NVQ (Banscherus, 2007). Auch in Israel kann eine Anrechnung von Leistungen aus einem Vorstudium erfolgen; inwieweit Leistungen aus anderen Bildungskontexten (non-formal und informell erworbene Kompetenzen) auf ein Studium angerechnet werden können, müssen die BewerberInnen an den einzelnen Hochschulen erfragen.

## 2.2.4 Zielgruppen und Zielgruppengewinnung

Die Gewinnung und Ansprache von Zielgruppen erscheint vor dem Hintergrund, dass gerade Studierende aus hochschulfernen Schichten häufig ein Hochschulstudium in ihrer Karriereplanung nicht berücksichtigen und zu wenig über einen alternativen Hochschulzugang informiert sind (Lewin & Neger, 2013), von hoher Bedeutung für den Öffnungsprozess. In Großbritannien entscheiden die Hochschulen aufgrund der Hochschulautonomie selbst, welche Studierenden sie aufnehmen. In diesem Zusammenhang ist die Akzeptanz der neuen Zielgruppen von großer Bedeutung. Gerade Elite-Hochschulen scheinen sich, wie Schuetze und Slowley (2002) in ihrer Studie feststellen, besonders zurückhaltend und ablehnend hinsichtlich der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zu verhalten. Hierzu sind, wie die ländervergleichende Analyse deutlich macht, staatliche Vorgaben und Regularien offensichtlich nötig. Des Weiteren gilt es falsche Annahmen zu korrigieren, wie ein Absinken der Ausbildungsqualität durch Aufnahme

von NTS an den Hochschulen (u. a. Iller, 2014), zum Beispiel durch sachbezogene Informationen und Erfolgsstatistiken. Eine Akzeptanz durch die Hochschulen reicht bei weitem nicht aus, vielmehr müssen auch Eltern und politische Entscheidungsträger gewonnen werden.

Die Gewinnung der Zielgruppen für die Undergraduate-Programme erfolgt in Großbritannien mit Hilfe von Outreach-Programmen. Die „Outreach-Programme“ sind breit gefächert und werden sowohl auf dem Campus als auch außerhalb der Universitäten durchgeführt. Zudem bemühen sich die Universitäten um langfristige Partnerschaften, vor allem mit Schulen, Colleges, lokalen Behörden und Firmen. Die Planung und Umsetzung der Outreach-Aktivitäten obliegt den einzelnen Universitäten. Die vielfältigen Outreach-Programme, die an den einzelnen Universitäten entwickelt und angeboten werden, haben Grabowsky et al. (2013) tabellarisch erfasst (s. Tab. 2.2).

Tab. 2.2: Outreach-Programme und -Maßnahmen an britischen Hochschulen

| In den Universitäten/auf dem Campus   | In den Schulen/für Schulen  |   | Weitere Maßnahmen  |
|---|---|---|--|
|   | Für SchülerInnen  | Für Lehrende/ „Career Advisors“                                     |  |
| Campus-Tage/Open days<br>Summer schools<br>Konferenzen<br>Campus-Touren<br>„Student Shadowing“<br>Informationsveranstaltungen<br>Für bereits Studierende:<br>Tutoren-Programme<br>Für bereits Studierende: Spezielle Beratungs- und Serviceangebote | Mentoren- und Tutorenprogramme<br>Informationsveranstaltungen und -workshops<br>Akademische Vorträge<br>„Taster-Days“ | Unterrichtsmaterialien/ Thema HE<br>HE-Newsletter<br>Tagungen/Kurse | Informationsstände auf HE-Messen/ UCAS-Conventions<br>Mentorenprogramme mit Firmen/ regionalen Organisationen<br>Einzelmaßnahmen der Universitäten |
|   | Studierende im Unterricht zur Unterstützung der Lehrenden<br>„Elternabende“   |   |  |

Entnommen aus Grabowski et al. (2013, S. 52)

Typische „Outreach-Aktivitäten“ innerhalb der Universität sind die Campus-Touren, häufig geführt durch Studierende, die zum Leben an der Hochschule und zum Studium informieren. Teilweise werden die Campus-Touren durch Workshops ergänzt (Grabowsky et al., 2013). Virtuelle Erkundungsgänge in Form von Podcasts beziehungsweise Audio-Guides oder in Form von virtuellen Campus-Touren zählen zu den moderneren Formen und finden sich auf den Webseiten der Universitäten. Beim „Student Shadowing“ haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine Studentin/einen Studenten einen oder mehrere Tage lang zu begleiten, Kurse mit ihr/ihm zu besuchen und die Freizeit mit ihr/ihm zu verbringen (Grabowsky et al., 2013).

Insgesamt erzielten die Hochschulen in Großbritannien mit den vielfältigen Outreach-Programmen und dem Aimhigher-Programm positive Ergebnisse. Hierdurch konnten nicht nur die Studierendenzahlen gesteigert, sondern auch der Studienerfolg verbessert werden. Dies trifft vor allem auf Studierende zu, die sich bereits in der Schule auf ein Studium vorbereiten konnten (s. o.). Der Erfolg der Programme schließt jedoch nicht die unterrepräsentierten Gruppen mit ein. Diese partizipieren immer noch zu wenig an der Hochschulbildung in Großbritannien. Eine differenzierte Überprüfung des Erfolgs, zum Beispiel Überprüfung der Quote an NTS, scheint wichtig. Dies setzt jedoch voraus, dass gerade Begrifflichkeiten wie NTS und die Zielsetzung von WP deutlich definiert werden – Großbritannien belegt gerade an diesen Punkt, wie wichtig klare Formulierung sind, wenn Erwartungen an Hochschulen gestellt werden. So kommt es durchaus vor, dass Gelder der WP-Programme für Gruppen eingesetzt werden, die bereits ein Hochschulstudium abgeschlossen haben (Osborne, 2012).

In Israel scheinen die Hochschulen durch ihre relative Autonomie ebenfalls selbst entscheiden zu können, wer zum Hochschulstudium zugelassen wird. Die Gewährung von Stipendien ermöglicht ein Studium. Viele der Studierenden kommen gerade an die OU über Programme für Armeeangehörige, deren Studium auch durch die Armee finanziert wird (zu den Erfahrungen mit den Zielgruppen im OHO-Projekt, siehe Kapitel 5 im vorliegenden Band).

### **2.2.5 Lehr-Lernorganisation, Vorbereitungs- und Begleitkurse**

Die Gewährleistung eines fairen und flexiblen Zugangs zum Wissen ist ein weiteres zentrales Element der Öffnung von Hochschulen, ebenso die Vorbereitung der Studierenden auf und deren kontinuierliche Begleitung durch das Studium. Wie das ALPINE-Projekt (Mark, Pouget & Thomas, 2004) belegt, ist ein flexibles Curriculum von hoher Bedeutung für den Öffnungsprozess. Idealerweise kann der Studierende sein Curriculum selbst zusammenstellen, wie dies beispielsweise in Schweden der Fall ist, oder auswählen, in welcher Sprache er studieren

möchte (Dollhausen & Wolter et al., 2013). Das Studienangebot muss so organisiert werden, dass ein Studium mit dem Beruf und der Familie vereinbart werden kann. Entscheidende Faktoren für die Gestaltung des Lehr-Lernprozesses sind „flexible learning, engaging adults, Promoting the success of all students and Background“<sup>9</sup>. Für die Gruppen der NTS und der berufstätigen Erwachsenen werden die Studienformate Fernstudium und berufsbegleitendes Studium als die am besten geeigneten Studienformate eingeschätzt. Ein Fernstudium ermöglicht Menschen eine akademische Bildung, die sonst aus zeitlichen, geografischen, religiösen oder finanziellen Gründen oder aufgrund der Zulassungsbestimmungen davon ausgeschlossen wären. Es ermöglicht ein passgenaues Studium, das der jeweiligen Lebenssituation (Beruf, Familie) des einzelnen Studierenden entspricht. Vergleichbares trifft auch auf ein berufsbegleitendes Studium zu, das heute in der Regel E-Learning-Anteile ergänzend nutzt. Das berufsbegleitende Studium ist in der Regel als Teilzeitstudium, das Fernstudium als Voll- oder Teilzeitstudium organisiert. Das Fernstudium lässt den Studierenden insgesamt mehr Entscheidungsfreiheit hinsichtlich ihrer Studienorganisation. Öffnung wird zudem über die didaktische Gestaltung von Lehren und Lernen gestaltet. Lehre muss im Zuge von Öffnung der Hochschulen noch stärker als bisher lernendenzentriert ausgerichtet werden. Ferner gilt es, Lehre aktivierend und problemlösend zu gestalten. Grundlegend ist hierbei eine Veränderung der Didaktik hin zu einer erwachsenengerechten „Wissenschaftsdidaktik“ (Iller, 2014). Dabei geht es 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).“ (ebd., S. 239)*

Idealerweise verbinden diese Beruf und Studium, beziehen also den Lernort Betrieb mit ein. Hierüber können die konkreten Erfahrungs- und Lebensräume sinnvoll in das Studium integriert werden. Hierzu eignen sich Projektarbeiten, Planspiele oder auch das Lernen an Fällen (s. hierzu Kapitel 11 und 12 in diesem Band). Von Bedeutung für eine zielgruppengerechte Lehr-Lernplanung ist zudem, dass viele Studierende aufgrund ihrer Bildungsbiografie und ihrer sozialen Herkunft keine Vorstellungen über die Anforderungen eines Hochschulstudiums entwickelt haben<sup>10</sup>. Eine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung aller Studierenden, unabhängig von deren Vorbildung und Herkunft, ist unabdingbar.

9 Vgl. <http://www.ncl.ac.uk/quilt/resources/teaching/participation.htm>

10 Vgl. <http://www.ncl.ac.uk/quilt/resources/teaching/participation.htm>gl. <http://www.ncl.ac.uk/quilt/resources/teaching/participation.htm>

Hierbei spielt der regelmäßige und enge Kontakt zur Hochschule eine wichtige Rolle (Schuetze & Slowley, 2002).

Auf Seiten der britischen Regierung wird für nicht-traditionelle Studierende auf eine Vielzahl von Studiemöglichkeiten hingewiesen. Neben Voll- und Teilzeitstudiengängen wird auf die Kurse der Open University aufmerksam gemacht. Das Studium an der Open University in Großbritannien und Israel ist als ein Fernstudium organisiert. Das Lehr-Lernsystem der Open University wird für beide Länder nachfolgend kurz beschrieben.

In Großbritannien ist das Studium an der OU sehr flexibel gestaltbar. Das Studium kann sowohl in Vollzeit- als auch in Teilzeitform absolviert werden. Es können ganze Studiengänge oder auch nur einzelne Module studiert werden. Ferner können die Studieninhalte für einen Abschluss selbst gewählt werden. Zentrale Lehr-Lernmethode ist das angeleitete Selbststudium. Eingesetzt werden Selbstlern-Studienmaterialien, die weltweit verschickt werden. Im Lehr-Lernsystem nimmt das Internet heute eine zentrale Rolle ein. Die Studierenden lernen online mit Hilfe mobiler Endgeräte und nutzen High-Tech-Tools wie zum Beispiel virtuelle Mikroskope. Begleitet wird das Studium durch Präsenz- und Online-Tutorien sowie Präsenzphasen vor Ort (u. a.. Summer schools); Ferner werden virtuelle Präsenzphasen angeboten. Die Studieninhalte der OU sind zudem über OpenLearn und die sogenannten Social Media wie iTunes und Youtube für alle frei zugänglich. Auf diese Weise wird ein nahezu globales Lernen für alle ermöglicht. Ein wichtiger Partner seit über 40 Jahren ist die BBC, die über 25 TV- und Radio-Serien pro Jahr für die OU produziert<sup>11</sup>.

Die Open University in Israel bietet den Studierenden im Vergleich zur britischen einen noch flexibleren Rahmen für ein Studium. Studierende müssen nicht in einen Studiengang eingeschrieben sein, sondern können auch nur einzelne Kurse belegen. Es gibt keine festgelegten Studienjahre; die Studierenden bestimmen ihre Studienzzeit selbst. Damit wird der jeweiligen persönlichen Situation (z. B. familiäre und berufliche Situation) Rechnung getragen. Es ist möglich, dass in einem Semester mehrere Kurse gleichzeitig belegt werden. Die Kurse können frei gewählt werden, sodass interdisziplinäre oder disziplinäre Kurszusammenstellungen möglich sind. Studierende, die einen Abschluss erzielen wollen, sind jedoch in der Auswahl der Kurse beschränkt. Die Teilnehmer erhalten für die erfolgreiche Absolvierung des jeweiligen Kurses Punkte. Die Punktzahl ist abhängig vom Niveau und von den Voraussetzungen der Kurse. Für einen Bachelor-Abschluss werden mindestens 108 Punkte benötigt. Die Kurse sind in drei Kategorien untergliedert (z. B. Einführung- und Fortgeschrittenenkurse). Viele

---

<sup>11</sup> Die Fakten und Zahlen wurden der Internetpräsenz der OU entnommen: <http://www.open.ac.uk/about/main/>

Kurse finden auf Englisch statt. Wie die britische Open University folgt auch die israelische in der Gestaltung des Studiums dem Lehr-Lehrkonzept „Fernstudium“ und setzt auf interaktive, multimedial gestützte Lehrveranstaltungen. Die Kurse unterscheiden sich von klassischen Lehrformaten der Universitäten. Lernen an der Open University ist in erster Linie ein Selbststudium mit Hilfe von schriftlichen Arbeitsmaterialien, die hierfür aufbereitet sind. Die Studienmaterialien umfassen als einzelnes Paket ein Textbuch und ein Kursbuch. Das Textbuch ist das Arbeitsbuch, das zur Unterstützung des Selbststudiums entwickelt wurde. Es enthält unter anderem verschiedene Aufgaben und Fragen, einen Selbsteinschätzungstest und Lösungen, die den Studierenden ein individuelles Feedback im Hinblick auf ihren Lernfortschritt geben. Zudem enthält es die Erfordernisse für den erfolgreichen Besuch der Lehrveranstaltung und weitere Literaturhinweise. Teilweise werden die Studienmaterialien durch weitere Materialien, wie zum Beispiel Videos ergänzt.

Ein berufsbegleitendes Studium, insbesondere ein Fernstudium, stellt hohe Anforderungen an die Studierenden. Neben einer hohen Eigenmotivation, müssen diese eine hohe Bereitschaft zur Selbstverantwortlichkeit und Selbstdisziplin mitbringen. Für den erfolgreichen Abschluss eines Fernstudiums ist ein differenziertes System an Unterstützung und Begleitung der Studierenden erforderlich. An der Open University in Israel gibt es hierfür ein differenziertes Konzept an Unterstützungs- und Begleitprogrammen. Im Vordergrund steht ein differenziertes Tutorensystem, das den Studierenden optimale Betreuung und Unterstützung im Lernprozess bietet. Die akademischen und studentischen Tutoren helfen den Studierenden bei der Bearbeitung und Durchdringungen der Unterrichtsmaterialien und bei der Bewältigung von Problemen. Zu ihrer Begleitung gehören auch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbetreuung der Studierenden bei den Prüfungen. Die Tutoren geben den Studierenden Rückmeldung zu ihrem Wissensstand und Lernprozess. Diese Begleitung findet entweder in direkten Treffen der Tutoren und Studierenden statt oder durch Nutzung der neuen Medien, zum Beispiel in Video-life-Schaltungen und Chats. Der Tutor steht auch telefonisch zur Verfügung, meistens abends oder frühmorgens. Das Tutorensystem ist vom Ansatz geprägt, dass die Studiengruppe beziehungsweise der oder die Tutor/in möglichst nah am Wohnort tätig ist, um eine direkte Teilnahme zu ermöglichen. Daher sind die Studienzentren der Open University in Israel breit gestreut. In den Studienzentren finden die Tutorentreffen statt; dort können sich auch die Studierenden treffen und auf PC zugreifen, falls sie selbst über keinen verfügen. In jedem Kurs wird auf die Studienzentren hingewiesen. Der sogenannte Kurs-Koordinator ist an der israelischen Open University verantwortlich für die Studierenden und den Kontakt zwischen Studierenden und Universität. Studenten können ihn wegen inhaltlicher und verfahrensrechtlicher Fragen des Studiums konsultieren. Er begleitet die Studierenden während ihrer Kurse. In einigen speziellen Kursen fin-

det die Unterstützung interaktiv statt, unter anderem, über Computer oder Video-clips. Viele Kurse haben auch ihre eigenen Kursseiten im Web. Prüfungen und Aufgaben müssen während des Semesters geleistet werden. Diese werden konventionell (z. B. als schriftliche Klausuren) oder internetgestützt durchgeführt. Die computerbasierten Prüfungen erfolgen mittels Multiple-Choice-Fragen. Die Studierenden erhalten ein schnelles Feedback. Ferner müssen die Studierenden Abschlussprüfungen an den Studienzentren absolvieren. Studenten erhalten hierfür umfangreiches Material (etwa leichte Abschlussarbeiten zur Vorbereitung auf die endgültige Prüfung).

Ein differenziertes Unterstützungskonzept für die Studierenden ist kennzeichnend für das Hochschulsystem in Großbritannien. Das Unterstützungs- und Beratungskonzept ist an der Open University in Großbritannien ähnlich wie in Israel gestaltet und findet sich in vergleichbarer Form an allen Fernuniversitäten wieder, unter anderem, auch in Deutschland an der FernUniversität in Hagen, die wie die israelische Open University 1974 gegründet wurde. Eine zentrale Rolle spielen auch hier die Tutoren und die Beratungsangebote. Für Studierende, die aus hochschulfernen Schichten kommen und Defizite aufweisen, zum Beispiel mangelnde Kenntnisse der englischen Sprache oder mangelnde Studienkompetenz, werden sogenannte Access Module angeboten, die vor oder während des Studiums belegt werden können. Die Module sind gebührenfrei für in einem Studiengang eingeschriebene Personen mit Wohnsitz in England und einem Jahreseinkommen unter 25 000 £, die bisher nicht länger als ein Jahr an einem Undergraduated-Programme (NQF, Level 4) und teilgenommen und nicht mehr 30 ECTS erworben haben<sup>12</sup>.

## 2.2.6 Studiengebühren und Stipendien

Studiengebühren stellen eine soziale Hürde für die Aufnahme eines Hochschulstudiums dar. Für ein berufsbegleitendes Studium können in Deutschland Studiengebühren erhoben werden. Die Höhe wird nach oben begrenzt, zum Beispiel in Bayern auf eine Semestergebühr in Höhe von 2000 bis 3000 Euro (HSchGebV, 2013); die konkrete Gestaltung obliegt jedoch der Hochschule. Zur Minderung der sozialen Härte werden durch den Bund und die Länder Studienfinanzierungsprogramme aufgelegt und Stipendien gewährt. Aufgrund von Altersgrenzen profitieren die neuen Zielgruppen häufig nur eingeschränkt davon.

Sowohl in Großbritannien als auch in Israel werden hohe Studiengebühren für den Besuch einer Hochschule erhoben. Von staatlicher Seite wird auch

---

<sup>12</sup> <http://www.open.ac.uk/courses/do-it/access>

hier ein Höchstsatz festgelegt (s. o. Diering Report). Über die konkrete Höhe der Gebühren entscheidet in Großbritannien die einzelne Universität. Die zahlreichen staatlichen Finanzierungsangebote für ein Studium, die „student loans and grants“, werden überwiegend von der Student Loans Company (SLC) vergeben und verwaltet. Die Company arbeitet eng mit ähnlichen Einrichtungen in Wales, Nordirland und Schottland zusammen. Die Altersgrenze für eine Studienförderung liegt bei 60 Jahren, wenn erstmalig eine Förderung beantragt wird (SLC). Der Tuition Fee Loan ist beispielsweise ein Darlehen, das darauf ausgerichtet ist, die kompletten Studiengebühren abzudecken. Bei der Bemessung der Höhe sowie der Rückzahlungsmodalitäten wird die soziale Situation der Studierenden berücksichtigt. Berücksichtigt wird beispielweise, ob die Studierenden einen eigenen Haushalt führen und wo ihr Wohnort liegt. Da London hinsichtlich der Lebenshaltungskosten extrem teuer ist, gibt es für Studierende mit Wohnort London gesonderte Regelungen. Mit der Rückzahlung muss in England begonnen werden, wenn der Verdienst nach Studienabschluss mindestens 21 000 £ jährlich beträgt. Ab dieser Grenze müssen 9 Prozent von dem darüberliegenden Einkommen zurückgezahlt werden. In Schottland liegt die Einkommensgrenze bei 17,335 £. (SLC, 2015). Die zeitliche Länge der Rückzahlung richtet sich nach der Höhe der Studienförderung (Grabwosky et al., 2013; SLC 2015). Das National Scholarship Programme (NSP) hilft Studierenden mit geringen Einnahmen und wird durch die HEFCE verwaltet. Ferner vergeben die meisten Universitäten eigene Stipendien (Grabowsky et al., 2013).

In Israel werden die Universitäten größtenteils durch den Staat, durch die Jewish Agency und durch Privatspenden aus der jüdischen Diaspora finanziert. Im Gegensatz zu deutschen Hochschulen erheben die Universitäten in Israel zum Teil erhebliche Studiengebühren. Diese beliefen sich für das akademische Jahr 2011/2012 auf circa 2620 US-Dollar pro Jahr<sup>13</sup>. Der Staat gewährt Stipendien, um Studierenden aus sozial schwächeren Familien ein Studium zu ermöglichen. In Israel gibt es neben der Rückzahlung der Stipendien die Möglichkeit, dass Absolventen, die mit Hilfe eines Stipendiums studiert haben, sich an ihren Hochschulen als Tutoren engagieren. Hierüber wird der Rückzahlungsbetrag minimiert oder sogar ganz erlassen.

---

<sup>13</sup> Vgl. [http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating\\_countries/overview/israel\\_tempus\\_country\\_fiche\\_final.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/israel_tempus_country_fiche_final.pdf)



### 2.3 Fazit und Ausblick

Obwohl es kein umfassend gültiges Best-Practice-Modell gibt (Slowey & Schuetze, 2012), können aus den Erfahrungen Großbritanniens und Israels Handlungsstrategien für die Förderung der Öffnung in Deutschland abgeleitet werden. Eine direkte Übertragbarkeit der hier vorgestellten Programme zur Gestaltung und Förderung des Öffnungsprozesses ist allerdings nicht möglich, wie die vergleichende Bildungsforschung seit Langem betont. Für ein konkretes und zielgerichtetes Handeln ist zudem eine präzise Klärung des Begriffs von WP und der Zielgruppe unerlässlich, damit der weitere Öffnungsprozess optimal gestaltet werden kann.

Die Analyse zeigt, dass der Erfolg von WP unter anderem durch die Implementierung staatlicher Regel- und Anreizsysteme unter Beibehaltung der Hochschulautonomie getragen wird. Die Hochschulen entscheiden autonom, welche Zielgruppen zum Studium zugelassen werden und in welcher Höhe sie Studiengebühren erheben. Durch die Kontrollinstanzen wird der politische Wille zur und die gesellschaftliche Bedeutung der Öffnung des Hochschulzugangs unterstrichen. Darüber hinaus wird durch diese einem nicht-zweckgebundenen Mitteleinsatz entgegengewirkt. Die hohe Autonomie in der Zulassungsfrage führte zumindest in Großbritannien zu einer frühen Beschäftigung mit der Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen. Insgesamt scheint sich somit eine hohe Autonomie der Hochschulen eher positiv auf den Öffnungsprozess auszuwirken.

Den Öffnungsprozess beeinflussen auf der Subjekt-Ebene die große Wahlfreiheit hinsichtlich der Studienformate und die Möglichkeit der individuellen Zusammenstellung des Curriculums. Eine Vergrößerung der Wahlfreiheit bedingt jedoch den Ausbau ausreichender Supportsysteme. Beratungsangebote sind für nicht-traditionelle Studierende und erwachsene Lerner, die seit Längerem nicht mehr am Bildungssystem partizipiert haben, wichtige Grundlagen für den Studienerfolg. Es genügt nicht, nur die Universitäten zu öffnen. Studierende, die nicht auf traditionellem Wege an die Hochschulen kommen, benötigen unterstützende Maßnahmen, die die Hemmschwelle für eine Immatrikulation senken und ein erfolgreiches Studium ermöglichen. An einigen britischen Hochschulen sind Vorkurse deshalb für NTS verpflichtend und die Zulassung ist an sie geknüpft. Die Beispiele Großbritannien und Israel geben eine erste Orientierung für mögliche Support-Maßnahmen. In der ersten Projektphase von OHO an der HM und der THI konnten ähnlich gute Erfahrungen mit den entwickelten Konzepten zur Vorbereitung und Begleitung im Studium gemacht werden (Kapitel 5 und 6 in diesem Band).

Neben Zeitmangel und Kinderbetreuung erweist sich die Finanzierung des Studiums als einer der wichtigsten Aspekte, wenn es um die Teilnahme am Studium geht (Slowey & Schuetze, 2012). Langfristig ist eine sozial vertretbare

Studienfinanzierung nur mittels ausreichend und gut durchdachter Stipendien zu sichern – hierzu geben Großbritannien und Israel ein Beispiel. Da gerade die Rückzahlung der Studienkredite in Zeiten unsicherer Arbeitsmärkte den Absolventen Schwierigkeiten bereiten, sollten zudem alternative Modelle überlegt werden. Beispielsweise könnten sich Absolventen, die mit Hilfe eines Stipendiums studiert haben, an ihren Hochschulen als Tutoren engagieren und hierüber der Gesellschaft etwas zurückgeben – ein Modell, das sich in Israel bewährt hat. Ferner sollte die Rückzahlung wie in Großbritannien vom Einkommen sowie von der Lebenssituation, zum Beispiel Alter, abhängig gemacht werden. Ein interessantes Ergebnis der Analyse ist, dass psychosoziale Aspekte den finanziellen Einflussfaktor anscheinend teilweise relativieren. So stellen das „Wohlfühlen“ an der Universität sowie der Kontakt zu Universitäten bereits während der Schulzeit einen wichtigen Einflussfaktor dar.

Für den Öffnungsprozess spielen ferner die Studienformate und die didaktische Gestaltung des Studiums eine bedeutsame Rolle. Hinsichtlich der Flexibilisierung sowie der Zeit- und Ortsunabhängigkeit des Studiums birgt der verstärkte Einsatz von E-Learning in der Hochschullehre ein hohes Potenzial für die Realisierung eines Studiums berufstätiger Erwachsener. Hierbei ist zu bedenken, dass die Gestaltung des Studiums mittels E-Learning auch Probleme in Form von Barrieren mit sich bringt, wenn beispielsweise der Student nicht über die notwendige EDV-Ausstattung oder über die notwendige IT-Kompetenz verfügt (Dollhausen & Wolter et al., 2013). Insgesamt muss Lehre stärker am Lernenden und an dessen Voraussetzungen ausgerichtet werden. Hierbei ist eine aktive Beteiligung und ausreichende Unterstützung erforderlich. Dollhausen et al. (2013) sprechen von einer „erwachsenengerechten Wissenschaftsdidaktik“, um diese von der Didaktik der Erwachsenenbildung zu differenzieren. Hochschulen sollen keine Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden (ebd.), sondern weiterhin Orte wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung bleiben. Zentrale Aspekte einer erwachsenengerechten Lehr-Lernprozessgestaltung ist ein begleitetes Selbststudium, das durch geeignete Materialien und ergänzende E-Learning-Elemente und Tutorien unterstützt wird. Idealerweise werden verschiedene Lernorte wie Hochschule und Betrieb genutzt und eine Verknüpfung von Praxis und Theorie durch geeignete Methoden ermöglicht.

Mit Blick auf die Erfahrungen in Großbritannien und Israel ist es für einen gelingenden Öffnungsprozess von entscheidender Bedeutung, eine den Prozess begleitende Bildungsforschung an den Hochschulen und Bildungsforschungseinrichtungen zu verankern und hierfür ausreichend Finanzmittel dauerhaft zur Verfügung zu stellen. Hierbei gilt es nach neuen Ansätzen suchen. Der intersektorale Ansatz der Forschung in England ist hier richtungsweisend (Grabowsky et al., 2013). Damit kann dem Problem der relativen Stabilität sozialer Schichten besser begegnet werden. Die Forschung sollte der bisherigen Ausrichtung des Ausbil-

dungssystems Hochschule an der Mittel- und Oberschicht insgesamt kritisch gegenüberstehen und die soziale Herkunft beispielweise auch bei der Entwicklung neuer Lehr-Lernmethoden berücksichtigen. Ferner gilt es die Wirksamkeit von bereits entwickelten Programmen zu überprüfen.

Vernetzung und Zusammenarbeit mit hochschulexternen Einrichtungen sollten langfristig gestärkt werden. Zusammenschlüsse zwischen Hochschulen und hochschulexternen Einrichtungen scheinen sich in Großbritannien im Kontext des Öffnungsprozesses bewährt zu haben. Eine Erfahrung, die auch im OHO-Projekt an beiden beteiligten Hochschulen gemacht wurde (siehe auch Kapitel 3 in diesem Band). Erleichtert wird damit in Großbritannien und Israel nicht nur der Berufseinstieg beziehungsweise der Wiedereinstieg in den Beruf, auch die Lehrinhalte sind näher an der Praxis orientiert und entsprechen damit eher der Lebenswelt der „non traditional students“. In Deutschland müsste in diese Kooperationen auch das Jugendhilfesystem miteinbezogen werden. Ein interessanter Ansatz im Rahmen von Aimhigher sind die positiven Erfahrungen mit öffentlichkeitswirksamen Kampagnen („Roadshow“) zur Werbung von Studierenden, die sich auch in der Zielgruppenansprache im OHO-Projekt bewährt haben (siehe hierzu auch Kapitel 3 im Band). Wenn wirklich „non-traditional students“ angesprochen werden sollen, reduziert eine solche Bringschuld im Vergleich zur in Deutschland existierenden Holschuld der BewerberInnen noch einmal die Hürde für eine Studienaufnahme.

## Literatur

- Atherton, G. (2012). AccessHE: can collaborative outreach work continue in London after Aimhiger? In: EAN (2012): Widening Participation and Lifelong Learning. The Open University. Vol. 13 Special Issue/Jan. 2012, 93–99.
- Bamber, J. & Tett, L. (2000). Transforming the Learning Experiences of Non-traditional Students: A perspective from higher education. In: *Studies in Continuing Education*, 22, Nr. 1, 57–75.
- Banscherus, U. (2007). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende – Ein Luxusproblem? In: *BdWi-Studienheft 4: Bildung - Beruf - Praxis*. <http://www.studis-online.de/HoPo/Hintergrund/hochschulzugang.php> [01.08.2015].
- Butcher, J., Corfield, R. & Rose-Adams, J. (2012). Contextualised Approaches to Widening Participation: A Comparative Case Study of two UK Universities. *Widening Participation and Lifelong Learning*. In: *Open Research Online*, 13, 51–70. <http://oro.open.ac.uk/33147/1/fulltext.pdf> [31.07.2015].
- Devas, A. (2011). Widening Participation and the Media Student Experience. In: *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62/6, 815–828.
- Dollhausen, K., Wolter, A. et al. (2013). Developing the Adult Learning Sector, LOT 3: Opening higher education to adults, contract EAC 2012-0074, Final Report, [http://commit.eucen.eu/sites/commit.eucen.eu/files/HEAD\\_FinalReport.pdf](http://commit.eucen.eu/sites/commit.eucen.eu/files/HEAD_FinalReport.pdf) [22.12.2015].
- Grabowsky, S., Miethe, I. & Kranz, D. (2013). Widening Participation-Maßnahmen und Outreach Programmes für non-traditional Students in England. Arbeitspapier 249, Hans-Böckler-Stiftung: Düsseldorf; [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_294](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_294), [04.09.2015].
- Harrison, N. & Hatt, S. (2011). Expensive and failing? The role of student bursaries in widening participation and fair access in England. In: *Studies in Higher Education*, 1–18.
- Higher Education Commission (HEC) (2013). *Regulating Higher Education. Protecting Students Encouraging Innovation Enhancing Excellence*. HEC: London. [http://www.policyconnect.org.uk/hec/sites/site\\_hec/files/report/333/fiel-drepportdownload/hecommission-regulatinghighereducation.pdf](http://www.policyconnect.org.uk/hec/sites/site_hec/files/report/333/fiel-drepportdownload/hecommission-regulatinghighereducation.pdf) [01.08.2015]
- HIS (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent IV. 2008-2011*. [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/-EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/-EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf) [01.08.2015].
- HSchGebV (2013). *Verordnung über die Erhebung von Gebühren für das Studium in berufsbegleitenden Studiengängen, für die Teilnahme von Studierenden an speziellen Angeboten des weiterbildenden Studiums und für das Studium von Gaststudierenden an den staatlichen Hochschulen (Hochschulgebührenverordnung - HSchGebV) Vom 18. Juni 2007, letzte berücksichtigte Änderung: § 2 geändert. (V v. 1.2.2013, 38)*. [http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/32020000/Ref\\_2.2\\_-\\_SG\\_1/Gesetze/Hochschulgebuehrenverordnung.pdf](http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/32020000/Ref_2.2_-_SG_1/Gesetze/Hochschulgebuehrenverordnung.pdf) [02.01.2016].
- Iller, C. (2014). *Öffnung der Hochschulen – Internationale Konzepte und Erfahrungen*. In: *WISO 37. Jg. (2014), Sonderheft*, 228–246.
- Jones, R. (2008). 'New to widening participation? An overview of research', York: The Higher Education Academy. [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/new\\_to\\_widening\\_participation\\_an\\_overview\\_of\\_research.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/new_to_widening_participation_an_overview_of_research.pdf) [27.12.2015].
- Lewin, D. & Neger, A. (2013). *Datenalmanach zur Befragung der Schülerinnen und Schüler an den Städtischen Berufs-, Fach- und Meisterschulen der Landeshauptstadt München (OHO-Datenbericht 1)*. München: BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ – Hochschule München.
- Mark, R., Pouget, M. & Thomas, E. (eds.) (2004). *Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe*. Peter Lang: Oxford.

- Marks, A. (2003). Welcome to the New Ambivalence: Reflections on the Historical and Current Cultural Antagonism between the Working Class Male and Higher Education. In: *British Journal of Sociology of Education*, 24, 1, 83–93.
- National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (2010). Overview. Quality Assurance System in Higher Education. United Kingdom. [http://www.niad.ac.jp/english/overview\\_uk\\_e.pdf](http://www.niad.ac.jp/english/overview_uk_e.pdf) [02.08.2015].
- Nickel, S. & Leusing, B. (2009). Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE Arbeitspapier Nr. 123. Gütersloh. [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP123\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf) [01.08.2015].
- OECD (2014a). Education at a Glance. Country Note. Israel. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> [05.08.2015].
- OECDa (2014b). Education at a Glance. Country Note. United Kingdom. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/United%20Kingdom-EAG2014-Country-Note.pdf> [30.12.2015].
- OFFA (2015). National Strategy for Access and Student Success. Brief Summary of the National Strategy's Vision, Approach and Key Action (PDF). <https://www.offa.org.uk/wp-Content/uploads/2006/07/National-Strategy-for-Access-and-Student-Success-Part-1-Excerpt.pdf> [01.08.2015].
- OFFA (2010). Edited Extract from January 2010. Submission by the Office for Fair Access (OFFA) to the Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance. In: *Runnymede: Widening Participation and Race Equality*, 17–22.
- OFFA/HEFCE (2012). Access Agreement and Widening Participation Strategic Assessment Monitoring. Outcome for 2010-11. <http://www.offa.org.uk/wp-content/uploads/2012/07/2012-05+2012-13-OFFA+HEFCE-Access-Agreement-outcomes-web.pdf> [01.08.2015].
- Orr, D. & Riechers, M. (2010). Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. HIS: Forum Hochschule 11. [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201011.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf) [01.08.2015].
- Osborne, M. (2012). United Kingdom: universities and lifelong learning in the UK – adults as losers, but who are the winners? In: *Slowey, M. & Schuetze, H. G. (Eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, 112–133. Abingdon, New York.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All Change – No Change? Lifelong Learners and Higher Education Revisited. In: *M. Slowey & H.G. Schuetze (Ed.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners; Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, 3–23. Oxon, UK: Routledge.
- Schuetze H.G. & Slowey, M. (2002). Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-Traditional Students and Lifelong Learners in Higher Education. *Higher Education* Vol. 44, No. 3/4, Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment (Oct. - Dec., 2002), pp. 309–327 Published by: Springer. <http://www.jstor.org/jstor.amedial.bsb-muenchen.de/stable/3447490> Page Count: 19 [30.08.2015].
- The council for higher education (CHE) (2008). Higher Education in Israel. <http://www.international.ac.uk/media/6778/israel.pdf> [9.8.2015].
- Weedon, E. (2014). Working paper 1: Widening Participation to Higher Education of Underrepresented Groups in Scotland: The Challenges of Using Performance Indicators. [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Projects/34ii\\_b\\_ESRCF\\_WP1.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Projects/34ii_b_ESRCF_WP1.pdf) [01.08.2015].
- Wolter, A. (2010). Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitsmythos zur beruflichen Kompetenz. In: *Birkelbach, K., Bolder, A. & Düsseldorf, K. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler: Hohengehren*, 199–219.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, subcultural, and learner identities. In: *British Journal of Sociology of Education*, 24, Nr. 1, 3–20.

## Link-Liste

AccessHE: <http://www.accesshe.ac.uk/about/who-we-are/>  
Arbeitsagentur: <http://www.arbeitsagentur.de/web/content/DE/service/Ueberuns/WeitereDienststellen/ZentraleAuslandsundFachvermittlung/Arbeit/Laenderinformationen/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI53090>  
Auswertiges Amt: [http://www.auswaertiges-amt.de/sid\\_03BE0B4ACCD08322AA9-9C5C78BC9D849/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Grossbritannien/KulturUndBildungspolitik\\_node.html](http://www.auswaertiges-amt.de/sid_03BE0B4ACCD08322AA9-9C5C78BC9D849/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/Grossbritannien/KulturUndBildungspolitik_node.html)  
British Council: <http://www.educationuk.org/global/articles/further-education-institutions/>  
Council for Higher Education: <http://che.org.il/en>  
DAAD: Länderinformation Israel: <https://www.daad.de/laenderinformationen/israel/land/de/5120-hochschul-und-bildungswesen/>  
European Commission: Higher Education in Israel: [http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating\\_countries/overview/israel\\_tempus\\_country\\_fiche\\_final.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/overview/israel_tempus_country_fiche_final.pdf)  
GOV.UK (a): <https://www.gov.uk/mature-student-university-funding>  
GOV.UK (b): <https://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-higher-education-participation/2010-to-2015-government-policy-higher-education-participation>  
OFFA: <https://www.offa.org.uk/about/>  
Open University: <http://www.open.ac.uk/>  
Open University of Israel: <http://www-e.openu.ac.il>  
University of Newcastle: <http://www.ncl.ac.uk/quilt/resources/teaching/participation.htm>  
SLC: <http://www.slc.co.uk/about-us/what-we-do.aspx>



<http://www.springer.com/978-3-658-15469-1>

Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung

Pohlmann, S.; Vierzigmann, G.; Doyé, Th. (Hrsg.)

2017, XIX, 603 S. 67 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15469-1