

# Ambivalenzen im Prozess der Öffnung der Hochschulbildung

Vorschlag zur Analyse „durchlässiger“ Bildungsformate im Kontext des institutionellen Wandels von Hochschulen<sup>1</sup>

Karin Dollhausen

*Beitrag zur Veranstaltung »Institutionelle Öffnungen im Bildungssystem: Zwischen erweiterten Bildungsoptionen und (neuen) Formen verdeckter Schließung« der Sektion Bildung und Erziehung*

## Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Öffnung der Hochschulbildung. Im Zentrum steht die Frage, welche Rolle die seit einigen Jahren verstärkt von bildungs- und hochschulpolitischer Seite angestoßenen Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende im Kontext eines institutionellen Wandels der Hochschulen zukommt. Hierzu werden im Beitrag zunächst bildungs- und hochschulpolitische Hintergründe skizziert. Sodann wird der Stand der bildungs- und hochschulwissenschaftlichen Forschung exemplarisch dort aufgenommen, wo Aussagen hinsichtlich eines institutionellen Wandels getroffen werden. In Anbetracht der eher bislang eher ernüchternden Befunde wird vorgeschlagen, weitergehende empirische Untersuchungen an der von Wolfgang Streeck und Kathleen Thelen (2005) entwickelten Konzeption der graduellen Transformation von Institutionen – im Sinne von Handlungsregimes – zu orientieren. Dabei bietet es sich an, wie abschließend skizziert wird, empirische Untersuchungen bei der Frage anzusetzen zu lassen, inwiefern im Zusammenhang mit der Entwicklung von „durchlässigen“ Bildungsformaten im Übergangsbereich zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung Hochschulen zur Explikation und Veränderung bisheriger Handlungsregimes herausgefordert werden.

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Vortrag „Ambivalenzen im Prozess der Öffnung der Hochschulbildung. Überlegungen für eine funktionale Analyse ‚durchlässiger‘ Bildungsformate im Übergang zwischen Berufs- und Hochschulbildung“, gehalten am 28. September im Rahmen der Veranstaltung der Sektion Bildungssoziologie.

## Bildungs- und hochschulpolitischer Hintergrund

Seit etwa zehn Jahren rückt die Öffnung der Hochschulbildung in den Fokus des politischen Gestaltungs- und Entwicklungsinteresses. Ein relevanter Hintergrund hierfür ist die gestiegene internationale und europäische Aufmerksamkeit für die Reformnotwendigkeiten von Bildungs- und insbesondere Hochschulsystemen im Zusammenhang mit Diagnosen und Prognosen zur Entwicklung der Wissensgesellschaft. So resümieren etwa Gisela Wiesner und Andrä Wolter, wie sich seit den 1990er Jahren ein breiter wissenschaftlicher und politischer Konsens über den engen Zusammenhang „zwischen der Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft und dem Prinzip des lebenslangen Lernens“ (Wiesner, Wolter 2005: 37) herausgebildet hat, wobei das lebenslange Lernen als angemessene Antwort auf die wachsende Bedeutung akademischem Wissen anzusehen ist. Entsprechend wird in der internationalen und europäischen Bildungsdiskussion seit Beginn der 2000er Jahre die Hochschulbildung als relevante Bildungsoption im Kontext des lebenslangen Lernens *für Alle* (OECD 1996) in den Fokus gerückt (OECD 2008, 2011; UNESCO 1998; Europäische Kommission 2011) – dies zusammen mit der Forderung der Öffnung der Hochschulbildung für breitere Zielgruppen, insbesondere für Berufstätige, beruflich qualifizierte mit und ohne Abitur sowie für Spät- und Wiedereinsteiger/-innen ins Studium bzw. kurz: für sogenannte „nicht-traditionelle“ Studierende (Slowey, Schuetze 2012b: 14ff.). Eine Erhärtung erhält die genannte Forderung auch in den im Rahmen des Bologna-Prozesses getroffenen Vereinbarungen über die Implementierung des lebenslangen Lernens an Hochschulen, die Anerkennung von außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und über die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung (Banscherus 2010).

Nicht nur, doch auch in der deutschen Bildungs- und Hochschulpolitik gewinnt zudem die Diagnose eines demografischen Wandels an Gewicht. So wird die Öffnung der Hochschulbildung als Möglichkeit zur Entwicklung eines Fachkräftereservoirs vor dem Hintergrund eines erwarteten Nachwuchsmangels an Fachkräften sowie eines steigenden Bedarfs der Höherqualifizierung von Fachkräften insbesondere in den wissensintensiven Berufen herausgestellt. Zugleich wird sie als relevante Maßnahme zur Steigerung von Studierendenzahlen trotz des langfristig erwarteten, demografisch bedingten Rückgangs von „traditionellen“ Studienanfänger/-innen mit Abitur und der Aufnahme eines Vollzeitstudiums ausgeflaggt. Entsprechend sind in den vergangenen zehn Jahren eine Vielzahl von Initiativen, Programmen und Maßnahmen zur Anregung von Öffnungsprozessen im Hochschulbereich aufgelegt und umgesetzt worden sind. Prominent zu nennen sind hier etwa

- die zwischen 2005 und 2008 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgelegte Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“, in deren Rahmen entsprechende Modellvorhaben gefördert wurden (Freitag et al. 2011),
- die Einführung von Weiterbildungs- bzw. Aufstiegsstipendien der Stiftung Begabtenförderung Berufsbildung (SBB) im Jahr 2008,
- die Neuregelung des Hochschulzugangs durch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Beschluss über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) sowie
- das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2011 aufgelegte umfangreiche Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“<sup>2</sup>.

Zudem sind auf Länderebene (vgl. etwa die Beiträge der Landesgruppen in Hörr, Jütte 2017: 93ff.) und in den Hochschulen themenbezogene Modellvorhaben und Projekte auf den Weg gebracht worden.

---

<sup>2</sup> Vergleiche <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (letzter Aufruf 22.02.2017).

Die Vielzahl der heute zu verzeichnenden Initiativen, Programm und Maßnahmen lässt vermuten, *dass* die Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende derzeit in vielen Hochschulen ein wichtiges Entwicklungsthema darstellt. Von zentraler Bedeutung ist dabei allerdings auch, *wie* die Öffnungsthematik in den Hochschulen bearbeitet wird und ob die Öffnung der Hochschulbildung auf der Ebene der Hochschulen institutionell verankert wird. Es drängt sich somit auch Frage auf, ob hochschulische Aktivitäten hin zur Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende zugleich auch weitergehende Impulse für einen institutionellen Wandel der Hochschulen verbunden sind. Ein Blick auf typische Befunde und Positionen der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung liefert Hinweise dazu.

## Institutioneller Wandel der Hochschulen? Befunde und Positionen der Bildungs- und Hochschulforschung

Das Thema der Öffnung der Hochschulbildung hat innerhalb kurzer Zeit eine beeindruckende themenbezogene wissenschaftliche Produktivität freigesetzt. Die Fragestellungen und Zielsetzungen der Forschung sind dabei, wie etwa Anke Hanft und Stefanie Kretschmer (2014) verdeutlichen, unterschiedlich. Jedoch setzen die meisten Forscherinnen und Forscher bei der Überzeugung an, dass Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende langfristig und erfolgreich nur im Zusammenhang mit einem weiter reichenden institutionellen Wandel der Hochschulen implementiert werden können.

Daran anknüpfend hat sich in den vergangenen Jahren eine engagierte Forschungsszene im Schnittfeld von Hochschul- und Weiterbildungsforschung herausgebildet, in der – teils politisch-programmatisch induziert, teils aus einem akademischen Forschungsinteresse heraus – innovativen Entwicklungen im Zusammenhang mit der Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende nachgegangen wird (Kerres et al. 2012; Globisch et al. 2012a; Dollhausen et al. 2013; Gonon et al. 2014; Jütte 2015; Dollhausen, Nuissl 2015; Freitag et al. 2015). Die vielfach fallbezogen oder fallvergleichend angelegten empirischen Untersuchungen beziehen sich im Einzelnen vielfach auf bestimmte strategische Aktionsfelder, so etwa auf die Erweiterung von Hochschulzugängen, die Anrechnung von außerhochschul erworbenen Kompetenzen, auf das Management von Übergängen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, die Flexibilisierung von Studienformaten, den Ausbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, zielgruppenspezifische Beratungsangebote, pädagogisch-didaktische und medientechnologische Innovationen usw. Ein besonderes Verdienst dieser empirischen Untersuchungen ist, dass sie das heute bereits breit gefächerte Möglichkeitsspektrum des Engagements von Hochschulen zur Öffnung der Hochschulbildung aufzeigen und Implementationsprozesse *en detail* nachzeichnen. Zugleich weisen die empirischen Untersuchungen für einen möglichen, weitergehenden Wandel der Hochschulen hin – dies jedoch, wie beispielsweise bei Karola Wolff-Bendik (2012) oder auch bei Helmar Hanak und Nico Sturm (2015), hervorheben, vorbehaltlich der Verbesserung der politisch-rechtlichen, regulativen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie der Änderung der in Hochschulen oftmals anzutreffenden eher zögerlichen oder gar abwehrenden Haltungen.

Darüber hinaus haben Forschungen an Bedeutung gewonnen, die ihren Ausgangspunkt in der, in der internationalen und europäischen Bildungsdiskussion sowie im Rahmen des Bologna-Prozesses hervorgehobenen Notwendigkeit zur Implementierung des lebenslangen Lernens an Hochschulen finden (Wolter, Banscherus 2016). Die Implementierung lebenslangen Lernens an Hochschulen wird

dabei als „eine umfassende hochschulpolitische Strategie [...], Hochschulen zu öffnen und das Studium im Blick auf alle Sequenzen der Hochschulbildung zu flexibilisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel der Hochschule auszurichten“ aufgefasst (Wolter 2012a: 276; EUA 2008). Vor diesem Hintergrund richtet sich das Augenmerk der vielfach (länder-)vergleichend angelegten Forschungen letztlich auf die Adaption des lebenslangen Lernens als Leitkonzept der Hochschulentwicklung (Smidt, Surssock 2011; Slowey, Schuetze 2012a). Überwiegend werden in dieser Forschungsperspektive Befunde vorgelegt, die die Einschätzung unterstützen, dass sich Hochschulen zwar in einzelnen Hinsichten stärker zu öffnen beginnen, dass die zu verzeichnenden Aktivitäten jedoch (noch) kaum als Anzeichen für einen umfassenden institutionellen Wandel der Hochschulen anzusehen sind (Spexard 2016). Speziell in Deutschland werden dabei vergleichsweise ungünstige Bedingungen für einen solchen Wandel identifiziert, darunter vor allem die folgenreiche Trennung zwischen (staatlich unterstütztem) grundständigem Studium und (kostendeckend durchzuführender) Weiterbildung (Fischer 2012), der in öffentlichen Hochschulen vielfach ungeklärte Status marktorientierter wissenschaftlicher Weiterbildung (Wilkesmann 2012), eine anzutreffende Resistenz der Hochschulen gegenüber der Ausrichtung des Angebotsspektrums auf lebenslanges Lernen und der hierzu erforderlichen (Re-)Organisationsentwicklungsprozesse (Kehm 2012; Jütte 2013).

Nicht zuletzt ist die Öffnung der Hochschulbildung auch ein Thema der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung, die sich mit der Nachfrageseite befasst. Hier fällt auf, dass sich – anders als in vielen europäischen Ländern und weltweit – in Deutschland in den vergangenen zehn Jahren keine signifikanten Veränderungen bei den Zahlen an nicht-traditionellen Studierenden beobachten lassen (Powell, Solga 2011). Gemäß den Befunden der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014) ist eine kontinuierlich geringe Beteiligung speziell der nicht-traditionellen Studierenden, die erst nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung den Weg in die Hochschule finden („beruflich Qualifizierte“), zu verzeichnen. Zwar ist der Anteil der beruflich Qualifizierten *ohne Abitur* in den vergangenen Jahren leicht gestiegen, liegt aber auf einem niedrigen Niveau zwischen 2 und 3 Prozent.

Einen wesentlichen Grund identifizieren Bildungs- und Hochschulforscher, wie Martin Baethge (2006) oder auch Justin W. Powell und Heike Solga (2011) in der ausgeprägten Differenzierung der institutionellen Bereiche der Hochschulbildung und Berufsbildung sowie damit verbundenen „kanalisierenden“ Effekten in Bildungs- und Berufsbiografien. Vor diesem Hintergrund sind die im Hochschulbereich angeregten und umgesetzten Öffnungsprozesse zwar eine unabdingbare Voraussetzung, um die Hochschulbildung breiteren Zielgruppen als Bildungsoption im Kontext des lebenslangen Lernens zugänglich zu machen. Gleichzeitig wird es jedoch auch erforderlich, das institutionell verfestigte „Schisma“ (Baethge 2006) zwischen beruflich und akademisch orientierten Bildungswegen zu überwinden. Karl-Heinz Minks, Nicolai Netz und Daniel Völk (2011) kommen in ihrer Studie zu berufsbegleitenden und dualen Studiengängen ähnlich zu dem Schluss, dass hinsichtlich eines besseren Zusammenspiels von Berufsbildung und Hochschulbildung noch „viele weitere Schritte“ erforderlich sind. Aktuelle Untersuchungen, wie etwa von Andrä Wolter und Christian Kerst (2016) vorgelegt, zeigen zudem, dass bei einer in den vergangenen Jahren zwar tendenziell größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung „ein sozialer Öffnungseffekt in der Zusammensetzung der Studierenden bislang kaum erkennbar ist“ (ebd.: 30).

In Anbetracht der hier aufgeführten Befunde zur Öffnung der Hochschulbildung sowie deren Einschätzung bestätigt sich bislang weitgehend das von Wolter (2012b: 56) in Bezug auf Deutschland vorgelegte Resümee:

„Compared with the situation ten years ago, there has been some significant progress in terms of policies, legal regulations and, to a limited extent, in institutional practice

concerning access for non-traditional students. Most of the political stakeholders agree at least theoretically with the strategy to implement lifelong learning structures in higher education. However it seems that the general political insight into the necessity of an open access policy has made more progress than, in particular, the acceptance by and the implementation activities of most higher education institutions.”

Aus der Perspektive einer an effektiver Veränderung interessierten Bildungs- und Hochschulpolitik können diese Befunde zweifellos nicht beruhigen. Doch auch aus wissenschaftlicher Sicht sind die bisherigen Forschungsergebnisse insoweit unbefriedigend, dass für die beobachteten Divergenzen zwischen einem hohen politischen Engagement für die Öffnung der Hochschulbildung und einer demgegenüber eher geringen Akzeptanz aufseiten der Hochschulen sowie zwischen breit gefächerten Einzelaktivitäten auf der Ebene der Hochschulen einerseits und kaum spürbaren institutionellen Effekten bislang keine theoretisch fundierten und empirisch nachvollziehbaren Erklärungen vorliegen. Es zeichnet sich vor diesem Hintergrund der Bedarf für weitere Untersuchungen ab, die der Frage nachgehen, *wie sich Prozesse des institutionellen Wandels von Hochschulen speziell im Zusammenhang mit den heute zu beobachtenden Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulbildung vollziehen können*. Ein solches Wissen könnte dazu beitragen, bisherige Erklärungsdefizite der themenbezogenen bildungs- und hochschulwissenschaftlichen Forschung zu minimieren und zu differenzierteren Problemformulierungen und mithin Einschätzungen der zu beobachtenden Aktivitäten im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulbildung zu kommen. Im Folgenden wird vorgeschlagen, hierzu das in der politikwissenschaftlichen Forschung entwickelte Konzept der „gradueller Transformation“ von Institutionen (Streeck, Thelen 2005) orientierend heranzuziehen.

## Institutioneller Wandel als „graduelle Transformation“

Der Topos des institutionellen Wandels hat in den Sozialwissenschaften lange Zeit wenig Beachtung gefunden. Institutionen wurden vornehmlich als gegebene Regelungszusammenhänge verstanden, die für die Herausbildung und Kontrolle von sozialen Kontinuitäten sorgen (Parsons 1990). Im Anschluss an Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969/1987) ist der Institutionenbegriff zwar auch auf Gewohnheiten, Routinen und Sitten hin ausgeweitet worden. Grundlegend fokussiert aber auch hier der Institutionenbegriff die Herausbildung und Erhärtung einer durch Regelmäßigkeiten und formale Regeln ermöglichten und geprägten sozialen Wirklichkeit.

Erst mit der Entwicklung neo-institutionalistischer Perspektiven (Meyer, Rowan 1977; DiMaggio, Powell 1983) sind die Annahmen einer vorab institutionell geordneten und regulierten sozialen Welt theoretisch „aufgeweicht“ worden. Demnach transportieren Institutionen allgemeine Wertvorstellungen und Verhaltensansprüche, die aber das Verhalten von (organisierten) Akteuren nicht determinieren, sondern in bestimmter Weise orientieren und stimulieren. Zugleich wird zugestanden, dass sich institutionelle Erwartungen in ihrer Ausrichtung und in ihren Inhalten im Zeitverlauf ändern können. Vor allem in der politikwissenschaftlichen Organisationsforschung ist dieses Verständnis angelegt worden (Brunsson, Olsen 1993). Relevant sind dabei vor allem der Prozesscharakter von (politisch angestoßenen) Reformen sowie die Vorstellung der akteursspezifischen *Bearbeitung* anstelle der bloßen Befolgung oder aber der Abwehr bzw. Negation von institutionellen Erwartungen. Die Frage, wie sich institutionelle Verhaltenserwartungen selbst verändern, bleibt davon jedoch weitgehend unberührt. In diese „Lücke“ stößt die von Wolfgang Streeck und Kathleen Thelen (2005), auf der Basis der

Auswertung einer Mehrzahl von themenbezogenen empirischen Studien formulierte, Konzeption der „gradueller Transformation“ von Institutionen vor.

Streeck und Thelen beziehen sich in empirischer Hinsicht auf politische Ökonomien und hier auf formale, rechtlich legitimierte Institutionen, die im Sinne von Handlungsregimes bzw. Arrangements von Praktiken verhaltensregulierend wirken, dabei aber auch einer fortlaufenden Kontrolle und Veränderung unterliegen. Institutionen entstehen und entwickeln sich nach Streeck und Thelen durch das interaktive Zusammenwirken von regelsetzenden Autoritäten, den Regeln und damit einhergehenden Sanktionsmöglichkeiten selbst sowie den (rational und intentional) Handelnden als Adressaten und Nutzern von Regeln. Die verhaltensregulierende Bedeutung von Institutionen wird somit nicht vorausgesetzt, sondern als Resultat einer fortlaufenden interaktiven Bearbeitung der Institutionen und ihrer Geltungsbereiche durch die Handelnden begriffen:

„[...] institutions are not only periodically contested; they are the object of ongoing skirmishing as actors try to achieve advantage by interpreting or redirecting institutions in pursuit of their goals, or by subverting or circumventing rules that clash with their interests. Instead of separating institutional development into periods in which agency matters more than structure or the other way round, the aim must be to understand [...] the way actors cultivate change from within the context of existing opportunities and constraints [...]“ (Streeck, Thelen 2005: 19).

Hiervon ausgehend rückt die Vorstellung eines andauernden inkrementellen Wandels bzw. einer „gradueller Transformation“ von Institutionen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Basierend auf der Auswertung einer Reihe von empirischen Studien zum Wandel von Institutionen, präsentieren Streeck und Thelen sodann eine Typologie zur gradueller Transformation vor, die unterschiedliche Hinsichten und Formen der Bearbeitung von Institutionen durch die Handelnden und mithin „Kultivierung“ des Wandels umfasst. Stichwortartig zusammenfassend geht es dabei um

- „displacement“, das heißt um die langsam voranschreitende Verschiebung oder Verlagerung von Praktiken in deren Verlauf zuvor untergeordnete Institutionen bzw. Handlungsregimes in eine dominante Position rücken,
- „layering“, das heißt um die Anreicherung bzw. Überlagerung von existierenden Institutionen durch neue Elemente,
- „drift“, das heißt um die implizite bzw. unterschwellige Veränderung von Institutionen,
- „conversion“, das heißt um die Nutzung bestehender Institutionen für neue Zwecke sowie um
- „exhaustion“, das heißt um ein fortschreitendes Obsolet-Werden bestehender Institutionen bzw. deren graduelle Auflösung.

Vorbehaltlich einer genaueren Prüfung, inwieweit die hier nur in groben Eckpunkten wiedergegebene Konzeption des Wandels von Institutionen als „graduelle Transformation“ auf Bildungsinstitutionen, insbesondere Hochschulen, anwendbar bzw. anzupassen ist, vermag sie doch den Blick für die komplexe Dynamik von institutionellen Veränderungsprozessen zu öffnen.

## „Durchlässige Bildungsformate“ als Forschungsanlass im Prozess der gradueller Transformation von Hochschulen

Im Lichte der Konzeption der „gradueller Transformation“ lassen sich die heute vorliegenden Untersuchungsergebnisse zur Öffnung der Hochschulbildung anders als es bislang der Fall ist interpretieren. Vor allem kann postuliert werden, dass die bisherigen Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulbildung

weder auf einen konkreten und intendierten Wandel der Hochschulen als Bildungsinstitutionen im Kontext des lebenslangen Lernens hindeuten, noch im Gegensatz zu einem institutionellen Kontinuitätsbestreben der Hochschulen zu betrachten sind. Vielmehr können die vielfältigen Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulbildung als – stets vorläufig zu denkende – Resultate im Prozess des inkrementellen Wandels der Hochschulen begreifbar gemacht werden. Demnach sind die Aktivitäten bzw. die je entwickelten Handlungsregimes bzw. Arrangements von Praktiken als Ergebnis, Gegenstand und Auslöser von laufenden Auseinandersetzungen zwischen einer an der Öffnung der Hochschulbildung interessierten Bildungs- und Hochschulpolitik, den normativen und regulativen Vorgaben zur Öffnung selbst sowie den im eigenen Interesse intentional handelnden hochschulischen Akteuren (Hochschulleitungen, Lehrende) anzusehen. Dabei kann und muss in dieser Logik auch die Rolle der aktuellen und potenziellen nicht-traditionellen Studierenden als „Dritten“ mitbedacht werden, die die Resultate der Auseinandersetzungen bzw. die je erreichten institutionellen Entwicklungsstände mit ihrem „Votum“ in Form der Beteiligung bzw. Nicht-Beteiligung an hochschulischen Bildungsangeboten als handlungsanregend anerkennen bzw. nicht anerkennen.

Von hier aus wäre es nun lohnenswert, der Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende unter dem Gesichtspunkt der graduellen Transformation nachzugehen. Es ginge dann darum, nachzuvollziehen, *wie* in Hochschulen die Öffnung der Hochschulbildung für nicht-traditionelle Studierende zum Gegenstand von Auseinandersetzungen gemacht werden, wie Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulbildung in bestehende Arrangements der akademischen Erstausbildung und Weiterbildung „hineingearbeitet“ werden und welche Art von Handlungsregime sich dabei abzeichnen beginnt. Einen konkreten Ansatzpunkt hierzu könnten dabei sogenannte „durchlässige“ Bildungsformate bieten, wie prominent etwa duale Studienangebote sowie im weiteren Sinn hochschulische Bildungs- und Studienangebote (Zertifikatskurse, Bachelor- und Masterstudiengänge), die im Hinblick auf die Ermöglichung von alternativen „Bildungsketten“, einschließlich von Übergängen zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung entwickelt und gestaltet werden (Globisch et al. 2012b). Ein Kennzeichen dieser „durchlässigen“ Formate ist, dass sie in Netzwerken bzw. Clustern von Trägern der beruflichen Bildung, Hochschulen, hochschulischen Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung sowie zum Teil auch Unternehmen entwickelt und umgesetzt werden. Hochschulen geraten hierdurch in neue institutionelle Umwelten bzw. Erwartungsstrukturen, die Hochschulen auf die Explikation und gegebenenfalls Anpassung ihrer bisherigen, angebotsbezogenen Handlungsregimes drängen dürften. Von daher bieten „durchlässige“ Bildungsformate ausgezeichnete empirische Forschungsanlässe.

Mit Bezug auf die Entwicklung und Implementierung dieser Formate wäre dann beispielsweise zu analysieren, welches Gewicht sie in hochschulischen Entwicklungsstrategien und speziell etwa auch in Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und Hochschulen gewinnen. Es wäre auch zu erkunden, ob und inwiefern die Beteiligung von Hochschulen an der Entwicklung von „durchlässigen“ Bildungsformaten in Clustern auch die hochschulinterne Reflexion und Bearbeitung des Verhältnisses von akademischer Erstausbildung und Weiterbildung berührt bzw. ob die „Durchlässigkeit“ von Bildungs- und Studienangeboten im hochschulischen Studienbetrieb insgesamt an Bedeutung gewinnt. Ebenso wäre zu untersuchen, ob und inwiefern es mit der Beachtung von Öffnungs- bzw. Durchlässigkeitsimperativen auch zur Belebung von Orientierungen der Schließung bzw. Verengung von Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulbildung kommt und wie diese gegebenenfalls durchzusetzen versucht werden. Es wäre darüber hinaus zu erkunden, wie auf der Hochschulebene im Zusammenhang mit dem Engagement im Bereich von „durchlässigen“ Bildungsformaten auch weitere Zielsetzungen, so zum Beispiel eine stärkere Marktorientierung, die Erschließung neuer Finanzierungsquellen oder auch die Intensivierung von Kooperationsbeziehungen mit neuen Partnern (zum Beispiel Unternehmen, Einrichtungen der

allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, zivilgesellschaftliche Einrichtungen) relevant werden. Nicht zuletzt wäre zu erkunden, ob und inwiefern im Zusammenhang mit der Hinwendung zur Entwicklung „durchlässiger“ Formate in Hochschulen auch neue Organisationsbildungen (zum Beispiel Professional Schools, Weiterbildungszentren, hochschulnahe Akademien für wissenschaftliche Weiterbildung, Kompetenzzentren und ähnliches) sowie die Auflösung von Organisationseinheiten einhergehen. Eine Forschung, die sich mit Fragen wie den hier nur beispielhaft genannten befasst, hätte somit die Aufgabe auf der Hochschulebene den sich herausbildenden Variationen und Abweichungen von heute bekannten Handlungsregimes nachzugehen, die langfristig die weitere Hochschulentwicklung mitprägen dürften.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, M. 2006: Das deutsche Bildungs-Schisma: welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen, Nr. 34, 13–27.
- Banscherus, U. 2010: Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In A. Wolter, G. Wiesner, C. Koepernik (Hg.), Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Beltz Juventa, 221–237.
- Berger, P. L., Luckmann, T. [1969] 1987: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner. Übersetzt von Monika Plessner. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- DiMaggio, P. J., Powell, W. W. 1983: The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, Vol. 48, Issue 2, 147–160.
- Dollhausen, K., Nuissl, E. (Hg.) 2015: Hochschulen als Orte der Erwachsenenbildung. Themenheft. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38. Jg., Heft 3, 331–332.
- Dollhausen, K., Wolter, A., Lattke, S., Scheliga, F., Spexard, A., Geffers, J., Banscherus, U. 2013: Developing the adult learning sector. Lot 3: Opening higher education to adults. Contract EAC 2012-0074. Final report. Brussels: Publications Office of the European Union. DOI 10.2766/65143
- EUA. 2008: Universities charter for lifelong learning. Brüssel: European University Association.
- Europäische Kommission 2011: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss, den Ausschuss der Regionen. Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. KOM 567 endgültig. Brüssel: Europäische Kommission.
- Fischer, H. 2012: Rechtliche Gleichgültigkeit – Lebenslanges Lernen im Spiegel gesetzlicher Vorgaben. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, K. Wolff-Bendik (Hg.), Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, 13–20.
- Freitag, W. K., Buhr, K., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S., Völk, D. (Hg.) 2015: Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann Verlag.
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D., Buhr, R. (Hg.) 2011: Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann Verlag.
- Globisch, S., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I. (Hg.) 2012a: Bildung für Innovationen – Innovationen in der Bildung. Die Rolle durchlässiger Bildungsangebote in Clusterstrukturen. Münster: Waxmann Verlag.



- Globisch, S., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I. 2012b: Innovative und durchlässige Bildungsformate in Clustern – ein vorläufiges Fazit. In S. Globisch, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer (Hg.), *Bildung für Innovationen – Innovationen in der Bildung. Die Rolle durchlässiger Bildungsangebote in Clusterstrukturen*. Münster: Waxmann Verlag, 156–164.
- Gonon, P., Gruber, E., Nuisl, E., Schrader, J., Dollhausen, K. (Hg.) 2014: *Opening up higher education to adult learners – Concepts and research results*. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 37. Jg., Heft 4.
- Hanak, H., Sturm, N. 2015: *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-09457-7
- Hörr, B., Jütte, W. (Hg.) 2017: *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Jütte, W. (Hg.) 2013: *Schwerpunktthema: Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung*. DGWF – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Heft 2-2013. Kassel: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. DGWF.
- Jütte, W. (Hg.) 2015: *Schwerpunktthema: Innovative Gestaltung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. DGWF – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, Heft 1-2015. Kassel: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. DGWF.
- Kehm, B., 2012: *Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur Organisation Hochschule*. In U. Wilkesmann, C. J. Schmid (Hg.), *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS, 17–26.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U., Wolff-Bendik, K. (Hg.) 2012: *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- KMK. 2009: *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.06.2009. Berlin u.a.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Meyer, J. W., Rowan, B. 1977: *Institutionalized organizations: Formal structures as myth and ceremony*. *American Journal of Sociology*, Vol. 83, Issue 2, 340–363.
- Minks, K.-H., Netz, N., Völk, D. 2011: *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. HIS Forum Hochschule, Nr. 11-2011. Hannover: Hochschul Informations System GmbH.
- OECD. 1996: *Lifelong learning for all*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 2008: *Tertiary education for the knowledge society*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. 2011: *Tertiary education for the knowledge society: Pointers for policy development*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Parsons, T. 1990: *Prolegomena to a theory of social institutions*. *American Sociological Review*, Vol. 55, Issue 3, 319–333.
- Powell, J. W., Solga, H. 2011: *Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion*. *Journal of Education and Work*, Vol. 24, Issue 1-2, 49–68. DOI 10.1080/13639080.534445
- Slowey, M., Schuetze H. G. (eds.) 2012a: *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. London: Routledge.
- Slowey, M., Schuetze, H. G. 2012b: *All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited*. In M. Slowey, H. G. Schuetze (eds.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. London: Routledge, 3–22.

- Smidt, H., Sursock, A. 2011: Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies. Brussels: European University Association.
- Streeck, W., Thelen, K. 2005: Introduction. Institutional change in advanced political economies. In W. Streeck, K. Thelen (eds.), *Beyond continuity: Institutional change in advanced political economies*. Oxford: Oxford University Press, 3–39.
- UNESCO 1998: World conference on higher education. Higher education in the twenty-first century: Vision and action. UNESCO Paris, 5–9. October 1998, Volume I. Paris: UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/1998-world-conference/> (Accessed 22. February 2017).
- Wiesner, G., Wolter, A. 2005: Einleitung. In G. Wiesner, A. Wolter (Hg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa, 7–44.
- Wilkesmann, U. 2012: Strukturelle Verankerung. Die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, K. Wolff-Bendik (Hg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag, 52–58.
- Wolff-Bendik, K. 2012: Erfolgsfaktoren für lebenslanges Lernen – Besonderheiten, Stärken und Handlungsfelder der betrachteten Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, K. Wolff-Bendik (Hg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag, 207–212.
- Wolter, A. 2012a: Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, K. Wolff-Bendik (Hg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag, 271–284.
- Wolter, A. 2012b: Germany: From individual talent to institutional permeability. Changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In M. Slowey, H. G. Schuetze (eds.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. London: Routledge, 43–59.
- Wolter, A., Banscherus, U. 2016: Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus, C. Kamm (Hg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen, Band 1*. Münster: Waxmann Verlag, 53–80.
- Wolter, A., Kerst, C. 2016: Neue Vielfalt im deutschen Bildungssystem? In DIPF (Hg.), *DIPF informiert – Bildung in Deutschland. Befunde und Perspektiven aus dem Bildungsbericht 2016, Nr. 24*, 26–30. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.