

Offene Universitäten, offene Gesellschaften

Gekürzter Nachdruck

LYNNE CHISHOLM

Vorbemerkung: Im März 2015 verstarb Prof. Dr. Lynne Chisholm, Professorin an der Universität Innsbruck, Mitarbeiterin am UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Sie hat sich besonders mit Fragen der europäischen und internationalen Weiterbildung und der gesellschaftlichen Rolle von Hochschulen auseinandergesetzt.¹ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Version ihres 2010 veröffentlichten Artikels.²

(...)

Die Gleichung „offene Universitäten, offene Gesellschaften“ lässt es mit der Kommasetzung bewusst offen, wie sich die beiden Elemente zueinander verhalten. Eine simple Kausalität ist auf jeden Fall auszuschließen: Offene Universitäten bewerkstelligen nicht notwendigerweise offene Gesellschaften – sie können allenfalls dazu beitragen, dass Gesellschaften offener werden. Als Diskursräume und Experimentierfelder sind Universitäten in gewissen Hinsichten traditionell offener als die Gesellschaften, in welchen sie sich befinden – das konnte hingenommen werden, weil Universitäten in getrennten sozialen Räumen lebten. Die inzwischen altmodische Phrase *town and gown* (Stadt und Talar) ist somit als Gegensatz zu deuten. An sich müssten offene Gesellschaften eigentlich offene Universitäten hervorbringen – aber nur, wenn diese sich von der Gesellschaft nicht abkapseln bzw. wenn sie die Herausforderungen der Zeit, in welcher sie sich befinden, verkennen und sich von manchen liebgewonnenen Selbstverständlichkeiten nicht lösen können.

(...)

Universitas war von Anfang an eine europäische Vision der offenen Gemeinschaft, die sich diskursiv und über Grenzen

hinweg Erkenntnis und Erneuerung widmet. Die nationalstaatlich abgeriegelte Institutionalisierung der Universitäten in der fortschreitenden ersten Moderne führte letztendlich zu einer Deformierung in der Praxis, die sich trotz der quantitativen Bildungsexpansion in Abschließungsprozessen und Ausgrenzungszuständen abzeichnen lässt. Gesellschaften öffnen sich nun auf vielfältiger Weise zusehends und Universitäten können der Frage nicht mehr ausweichen, was dies alles für ihren Bildungsauftrag bedeutet.

Nach der viel beachteten These von Barnett (2003) befinden sich Universitäten an der Schwelle zum Strukturwandel hin zu ‚Multiversitäten‘, welche sich durch Superkomplexität und Engagement kennzeichnen. Unter den Primaten Diversität und sozialer Relevanz kann das übertragene Konzept der *universitas* keine überzeugende Nachhaltigkeit mehr bewerkstelligen. Prinzipiell symbolisieren Universitäten autonome Räume, die den Bürgerinnen offen stehen und ihnen gehören; sie sind für die kulturelle, politische, soziale und wirtschaftliche Lebensfähigkeit heutiger Gesellschaften unverzichtbar (vgl. Kalleberg 2000; weitergehend s. Clark 1995). Aber wie sind heutige Gesellschaften strukturiert und wie setzten sich ihre Wohnbevölkerungen zusammen? Objektive und subjektive Heterogenitäten zusammen mit vielschichtigen alten und neuen Ungleichheiten bestimmen die Konturen unserer sozialen Umwelt – und auf diese Strukturmerkmale reagieren unsere Universitäten unzureichend. Auch für Scott/Harding (2007) gilt die Offenheit der Universitäten hin zu ihrer sozialen Umwelt als Schlüsselthema im Prozess des gegenwärtigen Strukturwandels des europäischen Hochschulwesens. Hier gilt es, kontraproduktiven Polarisierungen zwischen Tradition und Modernität entgegenzuwirken, jedoch gleichzeitig bewusst zu werden, dass Universität sich gesellschaftlich neu und zeitgemäß zu legitimieren hat.

Der gegenwärtige Strukturwandel gestaltet sich aufgrund der unterschiedlichen Hochschultraditionen und bildungs-

¹ Siehe bspw. Chisholm, L. (2012): Higher education and lifelong learning: renewing the educational and social mission of universities in Europe. In: Aspin, D./Chapman, J./Evans, K./Bagnall, R. (Hrsg.): Second International Handbook of Lifelong Learning. Springer: New York, S. 349-374.

² Vgl. <http://www.cbi-nlls.net/qip/cbinlls.nsf>. Bei dem Dokument handelt es sich nach Angaben der Verfasserin um eine bearbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags bei der Tagung „Lebenslanges Lernen im tertiären Bereich und die Rolle der hochschulischen Institutionen“ an der Medizinischen Universität Innsbruck, 18.11.2009. Bei dem vorliegenden Nachdruck sind Kürzungen vorgenommen worden, die durch Auslassungszeichen (...) gekennzeichnet sind; ebenso wurden die Literaturverweise an das Format der Zeitschrift angepasst und geringfügige redaktionelle Veränderungen vorgenommen.

politischen Strategien in Europa zwar facettenreich, aber die Grundmerkmale ähneln sich: Massifizierung (Zunahme der Teilnahmequoten), Diversifizierung (interne Ausdifferenzierung der Systeme, der Einrichtungen und ihrer Studienangebote) und Rationalisierung (Wandel universitärer Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen). Im Grunde genommen nahm Trow (1974, 2006) diesem Strukturwandel mit der Nachzeichnung dreier Idealtypen der Hochschulbildung analytisch längst vorweg: Hochschule als Elite-Einrichtung (Bildung der Oberklasse bzw. des Großbürgertums), Hochschule als Massenbildungseinrichtung (Vorbereitung und Qualifizierung für gehobene Berufe in technologisch und wirtschaftlich fortgeschrittenen Gesellschaften) und Hochschule als universale Bildungs- und Qualifizierungseinrichtung (Barnetts Multiversität, die hoch differenzierte und flexibel gestaltete Studienangebote anbietet, damit alle Bürgerinnen mit den vielschichtigen Herausforderungen des modernen Lebens Schritt halten können – inklusiv mittels Universitäten als politische Bildungsräume).

Trow betrachtet diese Idealtypen (die spezifische soziale Wirklichkeiten sowieso nicht abbilden) nicht notwendigerweise als chronologische Sequenz der Hochschulentwicklung, obwohl sie in der Tendenz doch nacheinander folgen und zum Teil kumulativ nebeneinander existieren. Anhand der empirischen Beobachtung der zurückliegenden Jahrzehnte schlussfolgert er diesbezüglich: Traditionelle Elite-Hochschulsysteme können bis zu 15% der klassisch relevanten Alterskohorten (zirka 18 bis 22, ggf. 25) aufnehmen, bis interne Strukturänderungen vorgenommen werden müssen, um auf die höheren Studierendenzahlen effektiv und passend, d. h. qualitativ einzugehen. Hier setzt der Übergang zu Massenhochschulsystemen an, die in der Lage sind, bis zu etwa 30% der Altersgruppe qualitativ auszubilden. Wenn Hochschulsysteme sich zu mehr als der Hälfte der relevanten Alterskohorte und perspektivisch auch hin zu einem sozial weitaus breiter gefächerten Publikum öffnen, gilt es, den Übergang zu einem universalen Hochschulsystem – zur Multiversität – zu gestalten.

Die Gründung der österreichischen Fachhochschulen Anfang der 1990er kann in gewisser Weise als Strukturantwort auf die Herausforderungen der Massifizierung und der Diversifizierung eingestuft werden, welche die Universitäten zunächst entlasteten bzw. diese – genauer: dem Staat und den bildungspolitischen AkteurlInnen sich selbst – von der Verantwortung befreite, geeignete Strukturmaßnahmen für eine absehbare Entwicklung der Bildungsteilnahme zu ergreifen sowie um auf die Wünsche und Bedürfnisse weiter gefasster Zielgruppen besser einzugehen. Heute befinden sich die Universitäten längst mitten in einer zunehmenden Massifizierung, die sie momentan weder strukturell noch finanziell bewältigen können, während die Herausforderungen der Diversifizierung und der Universalisierung – welche die Gestaltung und die Umsetzung einer LLL-Strategie einfordern – immer deutlicher an die Tür klopfen.

Quer hierzu – zum Teil auch als Strukturantwort auf aktuelle Herausforderungen gepriesen – schreiten Rationalisierungsprozesse an den Universitäten fort, die in erster Linie ihre Effizienz steigern und nur in zweiter Linie ihre Effektivität und soziale Relevanz stärken sollten. Mit wenigen Ausnahmen breiten sich *new public management*-Praktiken in Europa rasch aus und verändern zusehends tradierte Organisationskulturen und Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen (vgl. Enders/Musselin 2008).

(...)

Es mangelt nicht an kritischen Analysen (...) zu diesem Aspekt des gegenwärtigen Wandels, die durchaus ihre Berechtigung haben. Zugleich wenden sich Analysen und Kommentare gesellschaftspolitischen Herausforderungen im Sinne einer universitären Demokratisierung nach außen unzureichend zu. Nach Barnetts Begrifflichkeiten zeigen sich universitäre AkteurlInnen zu wenig engagiert und daher riskieren sie ihre Legitimation, die sie letztendlich nur von der Gesamtgesellschaft zugesprochen bekommen. Die letzten drei Jahrzehnte sahen zwar einen markanten quantitativen und qualitativen Aufschwung in der Hochschulbildungstheorie und -forschung, jedoch vorrangig wurden Universitäten als Institutionen und Organisationsformen, d. h. aus der systemischen Innenansicht, betrachtet. Die Frage nach einer Erneuerung des Bildungsauftrags und des gesellschaftlichen Beitrags der Universitäten ist im Vergleich vernachlässigt worden. Nirgends wird diese Schiefelage sichtbarer als in der Konstatierung der Nicht-Existenz von LLL als denkbare Gestaltungskonzept und als Handlungsimpuls zu Veränderung in der Fachliteratur zum Thema Hochschule (vgl. Teichler 1999).

(...)

Fachwissenschaftliche Studien und Analysen, die sich mit dem Thema ‚LLL und Universitäten‘ fundiert und wirklichkeitsbezogen auseinandersetzen, sind noch rar (s. jedoch Dunkel/Le Mouillour mit Teichler 2009). Um in etwa einzuschätzen, wie sich Universitäten bisher dem Thema annähern, kommen in erster Linie europäische Studienberichte in Betracht, die in unterschiedlicher Nähe zur EU-Bildungspolitikgestaltung stehen. Der neueste EUA- Trendbericht (Crosier/Purser/Smidt 2007; s. auch EACEA 2010) konstatiert, dass Hochschuleinrichtungen quer durch Europa weiterhin über keine Klarheit bezüglich der Konsequenzen, die LLL als Strukturprinzip für das gesamte Bildungssystem mit sich bringt, verfügen. Mehrheitlich nehmen ihre gegenwärtigen strategischen Planungen LLL als wesentliches Zukunftsthema auf, es steht aber selten an vorderster Front der Prioritäten. Sie beteiligen sich (...) relativ wenig an den bildungspolitischen Diskussionen zur Entwicklung nationaler LLL-Strategien. Selten wirklich begriffen ist die Bedeutung der sogenannten ‚sozialen Dimension‘ sowohl für LLL-Strategien als auch – obwohl in den relevanten bildungspolitischen Dokumenten explizit unterstrichen – im Bologna-Prozess selbst.

Die soziale Dimension verweist auf die Öffnung des gesamten Bildungssystems im Sinne ihrer inhaltlichen Attraktivität und der Ermöglichung der Teilnahme für breite Bevölkerungskreise, und damit zugleich auf eine facettenreiche Ausdifferenzierung der Bildungsangebote, sowohl strukturbezogen als auch curricular. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Förderung der Inklusion bzw. der Abbau sozialer Ungleichheiten beim Zugang zu und Erfolg im Bildungssystem - und dieses Ziel gilt genauso für die Universitäten. Der EUA-Trendbericht stellt fest, dass fast alle befragten Hochschulen die Öffnung im Sinne der Verringerung bzw. Beseitigung sozialer Benachteiligungen bei der Hochschulbildungsteilnahme als wichtig oder sehr wichtig einstufen - aber nicht mal jede fünfte Hochschule erwartet eine Verbesserung der aktuellen Lage, während mehr als die Hälfte die Ansicht vertreten, ihrerseits sind ausreichende institutionelle Maßnahmen schon vorgenommen worden. Scheinbar betrachten sich die Hochschulen im Regelfall nicht als Schlüsselakteurinnen in dieser Hinsicht, sondern sind andere Bildungssektoren und gesellschaftliche Instanzen für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen zunächst verantwortlich und zuständig. Des Weiteren begreifen Europas Hochschulen mehrheitlich noch nicht, dass höhere und sozial erweiterte Bildungsteilnahme mit der Bereitstellung vielschichtiger und ausdifferenzierter Studienangebote zusammenhängt. Eher stellen sich Diversifizierung und Qualität als scheinbar inkompatible Gegensätze dar - angesichts der bildungspolitisch verursachten Verengung des Qualitätsbegriffs in vielen Ländern Europas ein nur zu verständlicher Rückschluss.

Kontrovers und doch höchst interessant sind zudem die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen einer Studie der Lisbon Council-Denkfabrik (Ederer/Schuller/Willms 2008). Diese peilt die Entwicklung eines Verbundindikators (*composite indicator*) an, der Leistungsmerkmale von Hochschulsystemen zusammenfasst. Im Gegensatz bzw. in Ergänzung zu den etablierten Hochschulrankings (wie Shanghai u. ä.) sollte dieser Index Merkmale aufnehmen, welche die soziale Dimension in den Vordergrund stellen. Inklusion (Teilnahmequoten), Offenheit des Zugangs (schulleistungsbezogene Aufnahmeschwelle nach PISA-Ergebnissen) und Effektivität (Gehaltsvorteil von Absolventinnen) standen im Vordergrund; Attraktivität (Studierende aus anderen Ländern), Altersspanne (Studierende 30-39 Jahre alt) und Ansprechbarkeit (Stand der Bologna-Umsetzung) kamen hinzu.

Diese Merkmale sind hier insofern interessant, weil Teilnahmequoten, Offenheit des Zugangs und Altersspanne für die Verwirklichung von LLL besonders relevant sind. Die Attraktivität für Studierende aus anderen Ländern ist auch nicht unwesentlich - sie kann unter Umständen und indirekt Aufschluss zur Fähigkeit eines Hochschulsystems zum Umgang mit Heterogenität geben.

Wiederum problematisch ist die methodische Vorgehensweise. Einerseits führt sie in der Reduzierung zwangsläufig zur Ausblendung vieler anderen Faktoren und es kann kaum be-

hauptet werden, dass die messbaren Größen - die man nimmt, weil sie statistisch vorhanden sind - *prima facie* eine Validität besitzen. Andererseits beruhen Verbundindikatoren auf gewichteten Kumulationen von Einzelindikatorenwerten - ein solches Verfahren ist nicht nur mit technischen Unabwägbarkeiten verfrachtet, es ist auch unter Statistikern fachlich umstritten. Die Autoren der Studie geben die Schwierigkeiten und Schwachstellen offen zu und vertreten die Auffassung, dass es sich mittelfristig trotzdem lohnt, solche alternativen Indices weiterzuentwickeln.

Nichtsdestoweniger liefern die Studienergebnisse für 17 OECD-Länder in Europa zuzüglich Australiens und der USA viel Raum zur weiteren Diskussion. Australien, das Vereinigte Königreich, Dänemark und Finnland erzielen die besten Gesamtwerte: Die Hochschulsysteme dieser Länder sind am ehesten auf mehrfacher Weise offen und dies ohne akademische Qualitätseinbuße. Am anderen Ende der Skala befinden sich die Schweiz, Deutschland, Österreich und Spanien: Die Hochschulsysteme diese Länder sind am wenigsten offen, sie setzten die Zugangslatte hoch, sie sind nicht besonders attraktive Zielorte für Studierende aus anderen Ländern und sie bieten wenig in der universitären Weiterbildung bzw. für Studierende, die nach dem Jungerwachsenalter ein Studium aufnehmen wollen. Die Unausgewogenheiten, die in diesem experimentellen Rankingversuch zum Ausdruck kommen, dürfen keineswegs übersehen werden.

(...)

Die Universitäten sind in der Tat und weiterhin sozial eher geschlossene Einrichtungen, welche Heterogenität in vielerlei Hinsicht nicht wahrnehmen und auf differenzierte Bedarfslagen nicht gekonnt eingehen. Die Eckpunkte des LLL- Handlungsbedarfs für Österreich können wie folgt zusammengefasst werden, wobei Universitäten auf unterschiedlicher Weise einen Beitrag zu allen beisteuern könnten und sollten:

- Den tertiären Sektor dezidiert ausbauen - entsprechend ausstatten, zugleich öffnen - damit die binäre Struktur des Hochschulsektors in Österreich sich konstruktiv ergänzt und sich zugleich für neue Zielgruppen attraktiv und auch praktisch machbar sowie für eine Weiterqualifizierung als aussichtsreich gestaltet.
- Erweiterung der Durchlässigkeit mittels flexiblerer Lernwege und verbesserter Modalitäten der Anerkennung bzw. Validierung nicht-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen.
- Bildungsgerechtigkeiten, wie diese nach Geschlechts- und ethnischer Zugehörigkeit sowie sozialer Herkunft, Lebenslage und Lebensphase eindeutig vorhanden sind, nachhaltig abbauen.
- Bildung und Lernen von Anfang an und fortwährend im Lebensverlauf mehr Anziehungskraft verleihen. Bildungsangebote müssen vornehmlich

auf Lebenswelten und Bedarfslagen zugeschnitten werden und nicht anders herum.

- Wissenschaft und Forschung zu Bildungsfragen nachhaltig stärken, damit fundierte bildungspolitische Entscheidungen und informiertes bildungspraktisches Handeln an Boden gewinnen.

Es gilt somit, die Vision von *universitas* zu reklamieren und diese in der heutigen und für die heutige Zeit neu umzusetzen: Wir müssen sicherlich neu lernen, was es bedeutet, eine globale, diverse und offene *multiversitas* zu gestalten und wie diese Vision für Studierende und WissenschaftlerInnen in Lehre und Forschung zu verwirklichen ist. Universitäten müssen daher auch zu vollständig offenen Universitäten werden. Ihr Bildungsauftrag besteht nicht zuletzt darin, zu einer offenen Gesellschaft – in dessen Mitte sie wirkt – aktiv beizutragen. Es mag ungewohnt klingen, aber diese ist aus meiner Sicht die wahre Tragweite des lebenslangen Lernens im tertiären Bereich. Anders formuliert: Lebenslanges Lernen ist lebensbegleitende Bildung. Konsequenterweise betrachtet bedeutet dieses Konzept – und eine Programmatik, die dem treu wäre – eine Öffnung der Universität hin zur Gesellschaft und zu all denjenigen, die in ihr leben, oder anders und risikoreicher formuliert eine resolute zweite Säkularisierung des Hochschulwesens.

Hier geht es also nicht um eine Instrumentalisierung der universitären Bildung und nicht um die marktförmige Verwertbarkeit von Studieninhalten und -abschlüssen. Nicht zu verleugnen ist, dass lebenslanges Lernen als bildungspolitische Programmatik hierzu missbraucht werden kann und zum Teil auch wird. Ernst zu nehmen ist allerdings sehr wohl das berechtigte Anliegen des beruflichen Aus- und Weiterbildungssektors, nicht als Bildung zweiter Klasse zu gelten – auch im tertiären Bereich. Die Ansicht, dass lebenslanges Lernen (im Erwachsenenalter oder sogar generell) primär mit Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung zu tun hat – ergo für Universitäten weniger relevant – ist auch verfehlt. Universitäten hatten von Anfang an nicht allein einen Bildungsauftrag, sondern auch einen Ausbildungsauftrag – der je nach Fachrichtung generischer oder spezifischer ausfällt. Ein Weiterbildungsauftrag als Kernbestandteil des universitären Angebots entsteht aber erst – vor dem Hintergrund eines Fleckerlteppichs höchst unterschiedlicher Angebote zwischen *extramural studies* für Jedermann (eher: Jederfrau) und hochkarätigen Seminaren für Spitzenkräfte ist alles möglich, zumal in einem Gesamtbildungssystem, das hierzulande in Österreich in der Tat eine enorme Vielfalt an Bildungsangebote für Erwachsene bereitstellt.

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für Universitäten besteht in einer doppelten Aufforderung zur Öffnung einerseits in Bezug auf ihr Selbstverständnis als Bildungsraum und andererseits hinsichtlich ihrer Strukturen, Abläufe und Inhalte als Bildungspraxis, damit eine Hochschulbildung an der Universität tatsächlich offen zugänglich wird und als inhaltlich sowie lebensrelevant für Bürgerinnen in allen

Lebensphasen wahrgenommen und erlebt wird. Relevanz ist das Kriterium, wonach Erwachsene, die sich nach beruflichen Erfahrung und Familiengründung weiterbilden oder die (wieder) studieren möchten, ihre Bildungsentscheidungen treffen.

Das Relevanzkriterium weist nicht zwangsläufig auf einen primär beruflichen Bezug hin. Tatsache ist aber, dass Weiterbildungs- und Studienmotivationen in der Regel sowohl intrinsisch als extrinsisch zu verstehen bzw. als inhärent gemischt zu bezeichnen sind. Diese Aussage gilt im Übrigen auch für junge Erwachsene – diejenigen, die moderne Universitäten in erster Linie bedienen – in einem stärkeren Ausmaß als es vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Diese Entwicklung hängt eindeutig mit der zunehmenden Vielfalt unter Studierenden zusammen, die wiederum als Folge stark ansteigender Studierendenzahlen einzustufen ist.

(...)

Inwieweit die neue Bologna-Studienstruktur die *Erststudienzeiten* an österreichischen Universitäten verkürzen wird, ist noch nicht abzusehen; die *Gesamtverweildauer* im Lebensverlauf wird sich eher verlängern. Mittelfristig werden Bildungs- und Qualifikationsverläufe häufiger ‚Interpunktionen‘ zwischen Bildungsintervallen und Berufs- und Familienphasen aufweisen, die zudem unterschiedlich lange dauern. Insofern wird aus diesem Grund allein die Zusammensetzung der Studierenden nach Altersgruppen und Lebensphasen weit aus vielfältiger. Hinzu kommt der demografische Wandel in Europa, der – Migrationsauswirkungen hin oder her – zu einer leichten Gewichtsverschiebung von Jungerwachsenen hin zu Erwachsenen mittleren Alters unter den Studierenden führen wird. Die Nachfrage auf ein Universitätsstudium wird aller Voraussicht nach nicht abnehmen, aber diese wird ein breiter gefächertes Studienangebot und nicht zuletzt Zweit- und Aufbaustudiengänge sowie Lehrgänge zur Höherqualifizierung erwarten. Interne Umstrukturierungen an den Universitäten sind aus all diesen Gründen nahezu vorprogrammiert, wenngleich diese die soziale Schieflage beim Zugang zum Studium und zur universitären Weiterbildung in Europa insgesamt nicht ohne Weiteres und ganz sicher nicht ohne weitaus mehr Ressourcen aufheben werden können (Vincent-Lancrin 2008).

Universitäten haben gut zu überlegen, wie sie diesen neuen und vielfältigen Lebenslagen, Motivationen, Erwartungen und Bedürfnissen offen und bildungswirksam begegnen. Es kommen Bürgerinnen auf die Universitäten zu, die durch Studium und Weiterbildung ihr Leben ändern möchten, sich höher qualifizieren wollen, etwas nachzuholen gedenken oder schlicht ihrem Lebenselixier nachgehen. Richtungsänderung braucht Reflexions- und Experimentierzeit; berufliches Fortkommen sucht Zielgenauigkeit und berufs begleitende Studienrhythmen; *new learners* benötigen Beratungs- und Mentoringangebote, oft auch Förderkurse; Bildungsfreudige brauchen die Freiheit und Flexibilität, ihre

eigenen Studieninhalte und den eigenen Studienverlauf zu gestalten. Ernsthafte und differenzierte Antworten auf solche Bedarfslagen kämen den Studierenden im klassisch ‚zu erwartenden‘ Jungerwachsenenalter nicht minder zugute. Vor diesem Hintergrund gibt es schon zu denken, dass heute weniger als 1% der Hochschulstudierenden zu einem individuell geplanten Studium zugelassen werden (Statistik Austria 2009).

Unter heutigen Bedingungen übersteigt es fast unser Vorstellungsvermögen, die Infrastruktur auszumalen, die Universitäten bereitstellen müssen, um eine solche Offenheit des Angebots und der Studiengestaltung zu verwirklichen. Sie fängt mit zeitlichen und inhaltlichen Studienstrukturen an, die ein wahres Teilzeitstudium ermöglichen. Sie benötigt professionelle und spezialisierte Informations- und Beratungsdienste, die auch Mentoring, Begleitung und Förderung vorsehen. Sie verlangt nach einer Ausdifferenzierung und Erneuerung von universitären Lehr-/Lernmethoden, die es verstehen, nicht nur mit Zeit und Raum flexibler umzugehen, sondern gleichzeitig in der Lage sind, Studierende als Erwachsene - andragogisch, nicht pädagogisch - zu begegnen. Sie deutet nicht zuletzt auf eine noch zu gestaltende Ausdifferenzierung wissenschaftlicher, technischer und administrativer Berufsbilder und Tätigkeitsfelder an Universitäten hin, damit komplexer gewordene Aufgaben qualitativ gemeistert werden können.

Und schließlich ist die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und verwandten Bildungssektoren, die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig sind, auszubauen. Diese Zusammenarbeit ist besonders wichtig, wenn die Universität sich gesellschaftlich öffnen will und muss, um die soziale Schiefelage beim Zugang zu und bei der Teilnahme an Studium und Weiterbildung zu bekämpfen. Wie können Universitäten vermitteln, welche inhaltliche, methodische und persönliche Vorbereitung nötig ist, um im Laufe des Erwachsenenlebens ein Studium erfolgreich aufzunehmen? Wie können Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen die Qualität ihrer Arbeit und ihres Beitrags wirksam verdeutlichen?

In der verkürzten Darstellung verspricht LLL für Universitäten vergleichsweise wenig - es wertet am ehesten die frühe Bildung sowie die Erwachsenenbildung auf und spricht die Wünschenswertigkeit einer positiven Motivation an, für Bildung und Lernen offen zu bleiben. In der bösen Darstellung ist LLL etwas, das *universitas* bekämpfen soll, weil es der humanistischen Bildungstradition zugunsten neo-liberalem Banausentum zurückdrängen will. Beide Sichtweisen enthalten ein Fünkchen Wahrheit. Die Risiken, die sie jeweils verbürgen, sind ernst zu nehmen: Entweder ändert sich dann wenig, weil strukturell kraftlos, oder es ändert sich zu viel, weil individuell und sozial zerstörerisch. Das Potential einer Vision, die einen grundlegenden Paradigmenwechsel unserer Bildungssysteme verspricht, ist in diesen sicherheitsbesessenen, verängstigten Zeiten womöglich zu viel des Guten. Die sprichwörtliche goldene Mitte - nicht der Mittelweg - ist

gefragt. Diese lässt sich ermitteln, wenn wir nüchtern die Proporz der gesellschaftlichen Veränderungen, die faktisch durchaus bekannt sind, zeichnen und diese mit den Grundwerten der demokratischen Moderne umrahmen. Dann erkennen wir die Perspektive, die uns motiviert, *universitas* in die Gegenwart zu versetzen. Es ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit: Allen, soweit wie menschenmöglich, die Tür zum Bildungsraum Universität zu öffnen, durch die wir ohne jegliche Reue schritten.

Literatur

Barnett, R. (2003): *Beyond All Reason. Living with Ideology in the University*. Buckingham: Open University Press.

Clark, B. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.

Crosier, D./Purser, L./Smidt, H. (2007): *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brüssel: EUA - European Universities Association.

Dunkel, T./Le Mouillour, I. mit Teichler, U. (2009): *Through the looking-glass: diversification and differentiation in vocational education and training and higher education*. In: Cedefop (Hrsg.): *Modernising Vocational Education and Training. Fourth Report on Vocational Training Research in Europe. Background Report Vol. 2. Cedefop Reference Series 3050*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, S. 257-288.

Ederer, P./Schuller, Ph./Willms, St. (2008): *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of Knowledge*. Brüssel: Lisbon Council Policy Brief.

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2010): *Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010: die Auswirkungen des Bologna Prozesses*. P9 Eurydice, Brüssel: EACEA.

Enders, J./Musselin, Chr. (2008): *Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century*. Kap. 4. In: *Higher Education to 2030. Band 1: Demography*. Paris: OECD.

Kalleberg, R. (2000): *Introduction*. In: Kalleberg/Ragnvald u. a. (Hrsg.): *Comparative perspectives on Universities. Comparative Social Research Heft 19 Stamford/Connecticut: JAI Press*, S. xi - xxv.

Scott, A./Harding, A. (2007): *Universities, 'relevance' and scale*. Kap. 1. In: Harding, Alan u. a. (Hrsg.): *Bright Satanic Mills: Universities, Territorial Development and the Information Age*. Aldershot: Ashgate.

Statistik Austria (2009): Bildung in Zahlen 2007/08. Wien: Statistik Austria.

Teichler, U. (1999): Lifelong learning as a challenge for higher education: the state of knowledge and future research tasks. *Higher Education Management* 11, 1, S. 37-53.

Trow, M. (2006): Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since World War II. In: Forest, J./Altbach, Ph. (Hrsg.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, S. 243-280.

Trow, M. (1974): Problems in the transition from elite to mass higher education. In: OECD (Hrsg.): *General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*. Paris: OECD, S. 55-101.

Vincent-Lancrin, St. (2008): What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD-countries. Kap. 2. In: *Higher Education to 2030*. Band 1: Demography, Paris: OECD.