Walburga K. Freitag
Regina Buhr
Eva-Maria Danzeglocke
Stefanie Schröder
Daniel Völk
(Hrsg.)

Übergänge gestalten

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen

WAXMANN

ankom
Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung

Das gedruckte Buch erhalten Sie hier.

Walburga Katharina Freitag, Regina Buhr,
Eva-Maria Danzeglocke, Stefanie Schröder, Daniel Völk (Hrsg.)

Übergänge gestalten

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen

Waxmann 2015
Münster · New York

Diese Publikation ist Bestandteil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“.

Die Wissenschaftliche Begleitung des Programms erfolgte durch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover, in Kooperation mit dem Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT), Berlin.
Förderkennzeichen 21W050011

Projektträger war das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn.

GEFÖRDERT VOM

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3125-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-8125-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Umschlagabbildung: .marqs – photocase.de
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort

Kornelia Haugg
Durchlässigkeit ist machbar 9

Einleitung

Walburga Katharina Freitag, Daniel Völk, Regina Buhr, Stefanie Schröder & Eva-Maria Danzeglocke
Übergangsgestaltung als Zukunftsthema – Einführung und Überblick 13

Kapitel 1: Information & Beratung – Orientierung für Studieninteressierte und Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen

Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer, John Hoffmann & Olaf Zawacki-Richter
Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte 31

Anne Schreiber, Walter Jungmann & Martin Fischer
Studieren mit beruflicher Qualifikation – Weiterentwicklung universitärer Beratung 49

Wolfgang Arens-Fischer, Daniela Bode, Marlies Böggemann, Andrea Braun von Reinersdorff, Katrin Dinkelborg, Iris Goy, Harald Grygo, Elke Hotze, Christiane Kühne & Heike Thiele
Dimensionen der Fachstudienberatung im Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung 69

Bernd Heide-von Scheven, Frauke Brauns & Friederike Beuter
Blended Guiding und virtuelle Kurse – Studienorientierung für beruflich Qualifizierte an der FH der Diakonie 93

Britta Bellen & Jens Tiesler
„Perspektive Ingenieur“ – Informationsportal zum Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge 117

Kapitel 2: Analyse von und Umgang mit Heterogenität

Angelika Henschel & Andreas Eylert-Schwarz
Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung 133

Birte Kimmerle, Josef M. Huber, Annette Riedel, Mathias Bonse-Rohmann & Eva Ruhland
Pflegeberuflich Qualifizierte: Betrachtung einer neuen Studierendengruppe beim Übergang in die Hochschule 151

Hans-Christoph Hobohm, Judith Pfeffing, Andres Imhof & Imke Groeneveld
„Reflexion" als Metakompetenz.
Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualifikation in den Informationsberufen 173

Kapitel 3: Warm werden mit dem Hochschulmilieu – Ansätze zur Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschule

Anne-Gret Luzens & Karsten König
Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements 195

Daniela Schlindwein, Ulrike Weyland & Mirko Schürmann
Tutorien als Unterstützung beim Übergang an die Hochschule? – Erfahrungen und Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt bequaSt 215

Andreas Wilms, Ursula Schwill & Eva Friedrich
Studienerfolgsoptimierende Dimensionen des Übergangs.
Bestandsaufnahme – Evaluation – Reflexion 237

Magnus Müller, Roya Madani, Jan-Erik Winzer & Dieter Wagner
Partizipation berufsbegleitend Studierender am Campusleben 255

Kapitel 4: Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung? Angebote zur Kompetenzförderung

Christine Göllner & Teresa Grauer
„Wir wollen wirklich was lernen!" – Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt Erfolgreich Studieren 40+ 277

Anna-Lena Heidinger
Mathematik von der Praxis in die Theorie.
Stärkenförderung statt Defizitorientierung am
Beispiel des Funktionsbegriffs 297

Thorsten Daubenfeld, Dietmar Zenker & Leo Gros
Herausforderungen, Lösungsansätze und Erfahrungen beim Übergang
von beruflicher zu hochschulischer Bildung im Sektor Chemie 315

Axel Benning, Heiko Burchert, Christof Müller & Stefanie Pannier
Entwicklung einer kompetenzorientierten Jobbörse im Projekt *EMbeQ*
an der FH Bielefeld 341

**Kapitel 5: Anrechnung beruflicher Kompetenzen –
mehr als eine Herausforderung**

Barbara Schubert, Ethel Narbei, Ralf Ruge & Markus Zimmermann
Die Etablierung individueller Kompetenzanrechnung an der
Mathias Hochschule Rheine unter dem Aspekt der nachhaltigen
Qualitätsentwicklung. Prozesse – Ergebnisse – Herausforderungen 365

*Anja Riemenschneider, Maximiliane Fiebig, Annekathrin Weese &
Gerald Kuhnt*
Einstieg ins Studium – eine Perspektive nach der Ausbildung?
Ein Pilotprojekt zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen
für die Studiengänge Biologie & Pflanzenbiotechnologie 387

Christian-Andreas Schumann, Claudia Dittrich & Eike Ickelsheimer
Transformation hybrider Studienmodelle für beruflich Qualifizierte –
ein Praxisbeispiel 399

Autorinnen und Autoren 415

Kornelia Haugg

Durchlässigkeit ist machbar

Durch die Verbreiterung des Stroms der Schulabsolvent(inn)en zum Hochschulstudium ist in den letzten Jahren eine neue Konstellation im Verhältnis der beiden großen Ausbildungsbereiche *Berufsbildung und Hochschulbildung* eingetreten. Die duale Ausbildung und der Hochschulbereich haben erstmals in der Geschichte eine gleich große Zahl an Anfänger(inne)n zu verzeichnen. Im Jahr 2013 liegt die Zahl der Studienanfänger(innen) bei über 500.000, die Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge im dualen Ausbildungsbereich bei 530.000 und damit nur leicht darüber. Gleichzeitig entstehen zunehmend neue Zwischenformen zwischen Berufsausbildung und Studium wie z.B. berufsintegrierende, ausbildungs- oder fortbildungsintegrierende Studiengänge. Schon allein diese Veränderungen der Bildungsströme erfordern eine Neubestimmung des Verhältnisses der beiden Bildungsbereiche.

Das BMBF sieht es als Ziel an, eine funktionale Balance beider Bildungsbereiche anzustreben. Berufliche und hochschulische Bildung sind gleichwertige und gleich wichtige Bestandteile unseres Bildungssystems. Gerade der Qualifikationsmix von beruflichen und akademischen Ausbildungen bildet das Rückgrat der Leistungs- und Innovationsfähigkeit Deutschlands und ist zugleich ein Garant für die niedrige Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland. Eine funktionale Balance kann nicht mittels planwirtschaftlicher Steuerungen und durch Festlegung der Bildungswege junger Menschen erreicht werden. Stattdessen sind Mechanismen nötig, die dazu führen, dass alle Bildungspotenziale maximal und damit auch flexibel ausgeschöpft werden. Daher brauchen wir ein System, in dem Menschen

- motiviert sind,
- ihren Neigungen und Eignungen entsprechend ausgebildet werden und arbeiten,
- möglichst lebenslang flexibel und lernbereit bleiben,
- mit sich wandelnden Anforderungen im Arbeitsleben umgehen können und
- selbstverantwortlich ihre Entscheidungen an gesellschaftlichen wie individuellen Bedarfen ausrichten können.

Vor diesem Hintergrund kommt der systematischen Berufs- und Studienorientierung, in der berufliche und akademische Ausbildungswege gleichberechtigt vorgestellt werden, eine hohe Bedeutung zu. Jugendliche müssen in die Lage versetzt werden, frei von Vorurteilen oder vordergründigen Image- und Prestigegesichtspunkten einen Ausbildungsweg zu wählen, der ihren Fähigkeiten und Interessen möglichst gut entspricht. Darüber hinaus wird die berufliche Ausbildung nur dann attraktiv bleiben, wenn die späteren Beschäftigungsbedingungen angemessen sind. Hier stößt Bildungspolitik an Grenzen. Die Bildungspolitik muss aber dazu beitragen, dem Einzelnen den Wechsel zwischen den Bildungsbereichen auch in späteren Lebensphasen zu ermöglichen.

Angesichts der Bedeutung der beruflichen Bildung gilt es auch, den Wunsch nach einer dualen Ausbildung zu steigern. Sie muss attraktiver werden. Dazu gehört, die Grenzen der Ausbildungssysteme aufzubrechen. Das „Gegeneinander" von beruflicher und hochschulischer Bildung ist falsch und darf nicht bestehen bleiben. Die Grenzen zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung müssen so offen sein, dass die Bereitschaft, Bildungs- und Berufswege nach Bedarf, Fähigkeit und Neigung zu wählen, nicht durch finanzielle Aspekte und unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung unterlaufen wird.

Dabei darf ein einmal eingeschlagener Bildungsweg keine Sackgasse und sollen Abschlüsse immer auch Anschlüsse sein.

Die Möglichkeiten, Bildungsphasen im jeweiligen anderen Bildungssystem zu absolvieren, müssen ausgebaut werden. Der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit, der Anerkennung von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen sowie einem transparenten Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.

Gegenstand der Förderinitiative ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung – war es „in diesem Gesamtzusammenhang, Maßnahmen zu erproben und zu implementieren", die einen Beitrag dazu leisten, den Übergang in ein Studium sowie den anschließenden Erfolg im Studium zu verbessern. Dazu gehören u.a. zeitliche und örtliche Flexibilisierung des Studienangebots und der Erwerbsarbeit, Beratung und Mentoring, Kompetenzfeststellungsverfahren und Brückenkurse sowie eine Didaktik, die an Berufserfahrung anschließt und sie integriert.

Die geförderten Projekte, die sich auf ganz unterschiedliche Maßnahmen und Studiengänge beziehen, haben eine Vielzahl transferfähiger Konzepte entwickelt und geben zudem Impulse für weitere Aktivitäten zur Verbesserung der Durchlässigkeit.

Mit den nun in diesem Band veröffentlichten Ergebnissen liegen Beispiele vor, wie die Durchlässigkeit von der beruflichen in die hochschulische Bildung gefördert und zugleich die Attraktivität der beruflichen Bildung gesteigert werden kann.

Einleitung

Walburga Katharina Freitag, Daniel Völk, Regina Buhr, Stefanie Schröder & Eva-Maria Danzeglocke

Übergangsgestaltung als Zukunftsthema – Einführung und Überblick

Kontext der Publikation

Der vorliegende Sammelband besteht aus Beiträgen der Projekte, die von Herbst 2011 bis Herbst 2014 im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ (kurz ANKOM-Übergänge) gefördert wurden. Die Beiträge fokussieren auf ausgewählte Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der Projekte[1].

Die Publikation wird herausgegeben von der Wissenschaftlichen Begleitung der Initiative, die vom Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Kooperation mit dem Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE-IT durchgeführt wurde. Neben der Vernetzung und Beratung der Projekte gehörte zu ihren Aufgaben, die Projektergebnisse der Fachöffentlichkeit durch Publikationen, Tagungen und andere Medien bekannt zu machen.

Die Initiative ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung

Zielsetzung der zwanzig Projekte an Universitäten, Fachhochschulen und einem Bildungswerk war die Implementierung von unterstützenden Maßnahmen, durch die ein erfolgreiches Studieren unter Berücksichtigung der Lebenssituation Berufstätiger begünstigt wird. Neben der Entwicklung von Möglichkeiten der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sollten die Übergänge in die Hochschule sowie die Rahmenbedingungen eines Studiums für Absolvent(inn)en der beruflichen Bildung verbessert werden.

Berufliche Bildung steht hier als Terminus für die berufliche Ausbildung im dualen Ausbildungssystem sowie den Ausbildungen in Berufsfachschulen, Fachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens sowie den in diesen Teilsystemen geregelten Fort- und Weiterbildungen. Der Begriff der hochschulischen Bildung wird hier verwandt für Studienangebote an Universitäten und Fachhochschulen in staatlicher, kirchlicher oder privater Trägerschaft, die mit einem akademischen Grad, also einem Bachelor- oder Mastergrad abschließen. Neuerdings kann auch die

1 Weitere Ergebnisse der Projekte sowie die Dokumentation der Präsentationen der Abschlusskonferenz unter http://ankom.dzhw.eu

Akkumulation von Zertifikatskursen oder Modulen zu diesen Abschlüssen führen. Kennzeichen der Förderlinie ANKOM-Übergänge war die primäre Einbeziehung der Studienangebote der Bachelorebene; Masterangebote spielten eine sehr geringe und Zertifikatsangebote keine Rolle. Die einbezogenen Bachelorstudiengänge werden zu gleichen Teilen in berufsbegleitender Form und als Vollzeitstudiengänge mit unterschiedlichen zeitlichen Flexibilisierungsmodellen angeboten. Besonderheit der einbezogenen Bachelorstudiengänge der Gesundheits- und Sozialberufe ist, dass die berufliche Ausbildung Voraussetzung für die Aufnahme des Bachelorstudiums ist und die Studierenden bezüglich des Merkmals „Studierende mit beruflicher Ausbildung" statistisch gesehen homogen sind.

Einbezogen waren u.a. Studiengänge in so unterschiedlichen Bereichen wie der Betriebswirtschaftslehre, der Biologie und Chemie, des Finanzwesens, der Optometrie und Landwirtschaft, der Betriebspädagogik, des Bibliothekswesens, der Pflegewissenschaften und des Sozialwesens.

Die Projekte repräsentieren außerdem eine breite Palette von Abschlüssen der beruflichen Bildung, für die Übergangsmaßnahmen entwickelt und erprobt wurden, z.B.

- Industriekaufmann/-frau, Bürokaufmann/-frau, Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau
- Betriebswirt(in), Bankbetriebswirt(in), Fachwirt(in)
- Gesundheits- und Krankenpflege, Kinderkrankenpflege, Altenpflege, Rettungsassistenz, Medizinische(r) Fachangestellte(r), Medizinisch- und Pharmazeutisch-Technische(r) Assistent(in), Diätassistent(in), Physiotherapeut(in), Ergotherapeut(in), Logopäd(inn)en und Hebammen
- Biologisch-technische(r) Assistent(in) (BTA), Biologie-Laborant(in), Chemietechniker(in)
- Land-, tier- und forstwirtschaftliche Aus- und Fortbildungsberufe
- staatlich geprüfte(r) Augenoptiker(in)
- Erzieher(in), Heilerzieher(in), Heilerziehungspfleger(in), Sozialassistent(in)

Charakteristika der Zielgruppe

Alleinstellungsmerkmal der Initiative war eine Fokussierung auf Absolvent(inn)en der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie die Gestaltung des Übergangs unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen dieser Zielgruppe. Mit anderen Initiativen teilte ANKOM-Übergänge das Ziel der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen unter Einbezug der Besonderheiten der oben genannten Studierendengruppe und der daraus gegebenenfalls entstehenden Heterogenität.

Seit vielen Jahren zeigen Studien, dass Studierende mit beruflicher Ausbildung – vor allem diejenigen, die die Ausbildung vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung abgeschlossen haben – häufiger aus Herkunftsfamilien kommen, die keine Erfahrung mit dem Hochschulsystem besitzen; sie kommen also seltener

aus sogenannten Akademikerfamilien (Wolter 2008) und gelten als Bildungsaufsteiger(innen).

Die Gruppe Studierender mit beruflicher Ausbildung ist in der Hochschule bereits seit den 1990er Jahren mit einem Anteil von 20-25% vertreten. Eine Studie von Jacob (2004) zur Frage der Bedeutung der Mehrfachausbildung berufliche Ausbildung und Hochschulstudium kommt zu dem Ergebnis, dass die Ausbildung für viele Abiturient(inn)en keinen Umweg darstellt, sondern eine eigene Qualität besitzt. Für diejenigen, die im Anschluss an eine Ausbildung ein Studium beginnen, baut das Studium häufig fachlich auf die Ausbildung auf; die Bildungsverläufe werden subjektiv als Ausbildungskarrieren eingeordnet (a.a.O.: 156). Auch bei der Studienfachwahl von Studierenden, die auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikation ihre Studienberechtigung erhalten, also den dritten Bildungsweg gehen, ist die fachliche Affinität zwischen erlerntem Beruf und Studiengang zu beobachten.

Allerdings spielten beruflich erworbene Kompetenzen für die Ausgestaltung der Curricula bestenfalls in Fachhochschulen und auch dort nur am Rande eine Rolle. Und Passungsfragen zwischen der im Mittelpunkt stehenden Gruppe Studieninteressierter und den unterschiedlichen Formaten hochschulischer Bildung haben nicht zuletzt durch Entwicklungen unter Bologna-Bedingungen innerhalb des Hochschulsystems an Bedeutung gewonnen. So geht Tillmann (2013) aus einer Lebenslaufperspektive davon aus, dass in weiten Teilen der Gesellschaft von einer Entstandardisierung von Lebensläufen gesprochen werden könne, innerhalb des Bildungssystems aber ein gegenläufiger Trend zu beobachten sei. Vermehrt seien Regelungen zu finden, die Übergänge enger an Altersnormen und kürzere „Durchlaufzeiten" binden. Zudem sei ein verstärkter Einsatz von Leistungsüberprüfungen festzustellen. Diese verstärkte Normierung findet in den Hochschulen ihren Ausdruck in einem erhöhten Druck zur Einhaltung der Regelstudienzeit, die an für die Fachbereiche wichtige sogenannte „leistungsbezogene Mittelvergaben" geknüpft wurde, sowie studienbegleitende Prüfungen, die die Situation des Studierens vor allem in der Studieneingangsphase verändert hat, da von Beginn des Studiums an Leistung performiert werden muss. Insgesamt gesehen wurden Flexibilitätsspielräume eingeengt.

Obschon sich Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation von denen unterscheiden, die rasch nach Erwerb der Hochschulreife das Studium beginnen, bilden sie keine homogene Gruppe. Sieht man von allgemeinen biografischen Unterschieden ab, sozialisieren sie sich in unterschiedlich verfassten Allgemeinbildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssegmenten, haben ihre Ausbildung vor oder nach Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen oder kommen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf dem sogenannten „Dritten Bildungsweg" in die Hochschule (vgl. Freitag 2011a: 37ff.). Die Heterogenität der Gruppe stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Die von allen bildungspolitischen Akteursgruppen unterstützte Forderung, die Bildungswege von der beruflichen in die hochschulische Bildung durchlässiger zu gestalten, führt zur Frage, wie die Übergänge in die Hochschule zu gestalten sind, damit aus der Rhetorik Realität wird.

Übergänge und Übergangsforschung

Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM-Übergänge wurde ein weiter Übergangsbegriff konzeptualisiert. Er umfasst Maßnahmen, die zeitlich vor dem Studienbeginn liegen und bezieht den Studienbeginn und Studienverlauf ebenso mit ein wie Dimensionen, die Einfluss auf Studienbeginn und Verlauf haben können. Hierzu zählen z.B. beschäftigungsrelevante Entwicklungen wie eine Reduzierung der Arbeitszeit oder die Einbeziehung von Personalentwicklung.

Klassischerweise verbindet Übergangsforschung Fragen der sozialen Regulierung von Übergängen mit der subjektiven Bewältigung von Übergängen (Kutscha 1991: 128). Im Rahmen der Förderinitiative lag der Schwerpunkt auf Fragen der sozialen Regulierung, Fragen der subjektiven Bewältigung wurden in ersten und wichtigen Ansätzen bearbeitet. Formative Evaluationen dienten der Rückkopplung und Veränderungen noch im Projektverlauf. Qualitative Erhebungen über die subjektive Bewältigung der Übergänge gibt es jedoch noch zu selten. Hiervon sind wichtige Impulse für die Übergangsforschung zur Zielgruppe Studierender mit beruflicher Qualifikation zu erwarten. Die in der vorangegangenen Förderphase der wissenschaftlichen Begleitung ANKOM durchgeführte Teilstudie „Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen“ (Freitag 2011b) ergab z.B., dass es sich bei den Übergängen aus biographischer Perspektive um untypische Übergänge und untypische Statuspassagen handelt. Anders als bei den Übergängen der Normalstudierenden erfolgt nicht ein Wechsel zwischen zwei Rollen, z.B. der von der Schülerin zur Studentin, bei der es eine abgebende Institution Schule und eine aufnehmende Institution Hochschule gibt, sondern die Lebenswirklichkeit ist geprägt durch die Parallelität von Berufstätigkeit und Studium sowie zusätzlich einer Verantwortung für Kinder. Diese Ergebnisse stellen bereits ein wichtiges Korrektiv der Ergebnisse der Übergangsforschung dar, bei denen klassischerweise Normalstudierende im Mittelpunkt stehen.

Mit der Entwicklung von Angeboten, die das Studium für Berufstätige erleichtern und ein erfolgreiches Studieren gewährleisten sollen, haben die geförderten Entwicklungsprojekte innerhalb ihrer Hochschulen i.d.R. Neuland betreten. Auch wenn wissenschaftliche Weiterbildung schon seit längerer Zeit zum Geschäftsbereich einiger Hochschulen gehört, haben die Hochschulen erst vor wenigen Jahren begonnen, sich mit Studienangeboten und Fragen des Unterstützungsbedarfs von berufstätigen Studierenden auseinanderzusetzen, die in Studiengängen studieren, für die akademische Grade verliehen werden. Die Kategorie „berufstätige Studierende“ gibt es formal bis heute nicht.

Zur Gliederung des Buches und zu den Beiträgen im Einzelnen

Der Sammelband gliedert sich in fünf Kapitel: Information und Beratung – Orientierung für Studieninteressierte und Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen (1), die Analyse von und der Umgang mit Heterogenität (2), Warm werden mit dem Hochschulmilieu – Ansätze zur Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschule (3), Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung – Angebote zur Kompetenzförderung (4) sowie die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – mehr als eine Herausforderung (5). Diese fünf thematischen Schwerpunkte sind gleichzeitig als analytische Kategorien zu verstehen, deren Relevanz sich im Projekteverlauf immer deutlich zeigte. Die den thematischen Schwerpunkten zugeordneten Beiträge zeigen die Bandbreite der Herangehensweisen und Ergebnisse. Für die Leserinnen und Leser ist wichtig zu wissen, dass es sich hierbei i.d.R. um gebündelte und ausgewählte Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der Projekte handelt. Die Beiträge repräsentieren den Arbeits- und Entwicklungsstand der Themen und erscheinen uns sowohl für die Fachcommunity als auch für die bildungspolitische Diskussion bedeutsam.

Kapitel 1:
Information und Beratung – Orientierung für Studieninteressierte und Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen

Die wachsende Bedeutung von Beratung für lebenslanges Lernen im Allgemeinen und für Übergänge aus der Berufstätigkeit in die Hochschule im Besonderen lässt sich auf der politischen Ebene an der Vielzahl nationaler und internationaler Initiativen ablesen. Auch im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM-Übergänge stellt Beratung ein für fast alle geförderten Projekte relevantes Thema dar. Bei genauerer Analyse der Entwicklungen wird die enorme Komplexität und Kontextabhängigkeit des Themas Beratung deutlich. Dabei wird auch die Frage thematisiert, was Beratung von Information unterscheidet, im Vordergrund stehen jedoch vielmehr die Fragen, warum und wer – Studieninteressierte oder Studierende – wann und von wem mit welchen Konzepten und welchem technischen Equipment informiert und beraten werden soll.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Konzepte fokussieren auf unterschiedliche Akteure. Im Mittelpunkt steht sowohl Beratung als Orientierung für Studieninteressierte und Studierende, die Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen als auch der Zusammenhang von Beratung der Hochschule und Personalentwicklung in Betrieben.

Im ersten Beitrag des Kapitels *„Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte“* des Projekts der Universität Oldenburg setzen sich die Autor(inn)en *Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer, John Hoffmann und Olaf Zawacki-Richter* mit der Studienberatung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten auseinander. Sie zeigen auf,

dass sich die Suche nach Informationen und Unterstützung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte aufgrund der Vielzahl an Angeboten als ein regelrechter „Beratungsdschungel" erweist. Im Rahmen des Projekts InOS („Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte") wurde daher ein Beratungsportal entwickelt, das den Ansatz des Blended Counselling aufgreift und Elemente der Online-Beratung und face-to-face-Beratung miteinander verbindet. Das Beratungsportal bettet die verschiedenen Informations-, Beratungs- und Vorbereitungsangebote in ein Gesamtkonzept ein und soll der Zielgruppe somit ein umfassendes, transparentes und niedrigschwelliges Angebot bieten.

Der zweite Beitrag *„Studieren mit beruflicher Qualifikation – Weiterentwicklung universitärer Beratung"* befasst sich mit der spezifischen Situation der Studieninteressierten und Studierenden mit beruflicher Qualifikation am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). *Anne Schreiber, Walter Jungmann und Martin Fischer* nehmen insbesondere die Beratungsstrukturen am KIT in den Blick, in dem sie sowohl Befragungsergebnisse der Zielgruppe selbst, als auch die Ergebnisse von Experteninterviews mit explizit für diese Zielgruppe zuständigen Berater(inne)n am KIT präsentieren. Die Autor(inn)en stellen als zentrale Erkenntnis heraus, dass nicht nur die Studierenden mit beruflicher Qualifikation einen Beratungsbedarf aufweisen, sondern vielmehr auch die Universität selbst. Mit Bezug auf die Theorie des organisationalen Lernens verdeutlichen sie, dass strukturelle Veränderungsprozesse Zeit sowie die Lernbereitschaft aller Beteiligten benötigen, um erfolgreich sein zu können.

Das Projektteam „Berufstalent +PLUS+" der Hochschule Osnabrück setzt sich im dritten Beitrag des Kapitels *„Dimensionen der Fachstudienberatung im Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung"* eingehend mit dem Thema Fachstudienberatung und den in diesem Feld zunehmenden Anforderungen im Zusammenhang mit berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Studiengängen auseinander. Die Autor(inn)en *Wolfgang Arens-Fischer, Daniela Bode, Marlies Böggemann, Andrea Braun von Reinersdorff, Katrin Dinkelborg, Iris Goy, Harald Grygo, Elke Hotze, Christiane Kühne und Heike Thiele* zeigen auf, dass sich die Fachstudienberatung hier nicht ausschließlich an die beruflich qualifizierten Studierenden richtet, sondern auch an die betrieblichen Personalverantwortlichen sowie Familienangehörigen, wodurch ein Spannungsfeld von individuellen und organisationalen Interessen entsteht. Die Autor(inn)en entwickeln beispielhaft drei Szenarien, die einerseits die denkbaren unterschiedlichen Rollen, die Fachstudienberater(innen) einnehmen können, veranschaulichen, sowie andererseits auf die je nach beanspruchter Rolle unterschiedlichen erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Fachstudienberater(innen), Aufgabenfelder sowie hochschulorganisatorischen Voraussetzungen verweisen.

Bernd Heide-von Scheven, Frauke Brauns und Friederike Beuter beschreiben in ihrem Beitrag, dem vierten des Kapitels, *„Blended Guiding und virtuelle Kurse – Studienorientierung für beruflich Qualifizierte an der FH der Diakonie"* die Entwicklung eines onlinegestützten Informations-, Beratungs- und Studienorientierungstools und dessen systematische Einbettung in das Blended Guiding-Konzept

der Fachhochschule der Diakonie Bielefeld. Dabei werden insbesondere die konzeptuellen Grundlagen, die Schnittpunkte zum Beratungskonzept der Hochschule sowie die Gestaltungsprinzipien des sogenannten Virtuellen Kurses erläutert. Vor dem Hintergrund der während der Entwicklung gemachten Erfahrungen zeigen die Autor(inn)en die besondere Bedeutung von Blended Guiding-Angeboten für beruflich Qualifizierte in der Orientierungs- und Beratungsphase vor Studienaufnahme auf.

Der Beitrag *„‚Perspektive Ingenieur' – Informationsportal zum Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge"* von *Britta Bellen und Jens Tiesler* schließt das Kapitel ab. Mit dem Informationsportal „PI – Perspektive Ingenieur" wird ein Online-Instrument präsentiert, das beruflich qualifizierte Studieninteressierte bei der Entscheidung für die Aufnahme eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums an der ehemaligen Hochschule Lausitz und jetzigen Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus unterstützt. Neben der Vermittlung von Informationen zum Berufsbild der Ingenieurin und des Ingenieurs sowie zum Ingenieurstudium beinhaltet das Portal ein Online-Assessment Mathematik. Mit diesem Tool sollen insbesondere die beruflich qualifizierten Studieninteressierten in der Phase der Orientierung auf ein Studium ein Gefühl dafür entwickeln, wie es um den Stand ihrer Mathematikkenntnisse bestellt ist. Nicht ausreichende Mathematikkenntnisse gehören zu den größten Hürden beim Einstieg in technisch-naturwissenschaftliche Studiengänge. Für das von der TÜV Rheinland Akademie am Standort Lauchhammer durchgeführte ANKOM-Übergänge-Projekt besteht der hohe Wert dieses Online-Angebots in der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit sowie in der Anonymität, in der dieses Assessment durchgeführt werden kann.

Kapitel 2:
Analyse von und Umgang mit Heterogenität

Die Öffnung der Hochschulen für Studierende mit Berufserfahrung und ggf. mehrstufigen beruflichen Aus- und Weiterbildungen führt zur Frage einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden. Sind die neuen Studierendengruppen, die an die Hochschule kommen, in sich vielfältiger als die Gruppe der traditionellen Studierenden? Oder sind sie in sich ebenso homogen? Mögliche Dimensionen von Heterogenität können Berufstätigkeit, Verpflichtungen durch Kinder, unterschiedliche Kompetenzprofile, Berufserfahrungen und berufliche Abschlüsse, unterschiedliche Zugangsweisen zur Hochschule – z.B. zweiter und dritter Bildungsweg – sowie ein unterschiedliches und durchschnittlich höheres Alter mit generationsspezifischen Aneignungspraktiken, z.B. im Umgang mit dem Computer und Online-Learning, sein. Diese Dimensionen wiederum können in der Kombination mit allgemeineren Kategorien, z.B. dem Geschlecht, neue Herausforderungen für die Hochschulen darstellen. Die drei Beiträge des Kapitels setzen sich auf dem Hintergrund unterschiedlicher methodologischer Ansätze mit diesen Fragen auseinander und kommen

zu Ergebnissen sowie neuen Fragen, die Grundlage weiterer Forschungen sein werden.

Im ersten Beitrag *„Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“* diskutieren *Angelika Henschel und Andreas Eylert-Schwarz* die Bedeutung hochschulkultureller Veränderungen im Zeitalter des Lebenslangen Lernens vor dem theoretischen Hintergrund von Gender und Diversity. Vor allem die Bedarfe der Hochschulen hinsichtlich einer Weiterentwicklung von Organisationsstrukturen, geeigneten Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen sowie spezifischen Didaktiken sollen präzisiert werden. Die Autor(inn)en setzen sich auf der Basis von Befragungen und Datenerhebungen im Projekt „KompädenZ konkret“ systematisch mit der Heterogenität beruflich Qualifizierter im Studiengang „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ auseinander und fokussieren dabei insbesondere auf Geschlechterverhältnisse, nehmen aber auch eine intersektionale Perspektive wie z.B. Migrationshintergrund, Alter, Familien- und Pflegeverpflichtungen ein.

Im Mittelpunkt des zweiten Beitrags *„Pflegeberuflich Qualifizierte: Betrachtung einer neuen Studierendengruppe beim Übergang in die Hochschule“* des Projekts FUgE steht ein differenzierter Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in den Pflegestudiengängen der Hochschule Esslingen, wobei die Zulassungsvoraussetzung für beide Gruppen eine einschlägige Berufsausbildung darstellt. Auf der Basis von Erhebungen und Analysen (quantitativ und qualitativ) nähern sich die Autor(inn)en *Birte Kimmerle, Josef M. Huber, Annette Riedel, Mathias Bonse-Rohmann und Eva Ruhland* den Erfahrungen mit dem Übergang ins Hochschulstudium und den daraus entstehenden Herausforderungen vor dem Hintergrund divergenter Zugangswege sowie Lebens- und Studiensituationen der Studierenden an. So schaffen sie eine empirische Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung hochschulischer Maßnahmen und Angebote für die neue Zielgruppe der Studierenden ohne klassisches Abitur.

Das Team *Hans-Christoph Hobohm, Judith Pfeffing, Andres Imhof und Imke Groeneveld* des Projekts „AKIB – Akademische Kompetenzen in den Informationsberufen“ der Fachhochschule Potsdam beschreibt im – das Kapitel abschließenden – Beitrag *„‚Reflexion‘ als Metakompetenz. Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualifikation in den Informationsberufen“* die Entwicklung neuer didaktischer Konzepte, insbesondere für den E-Learning-Bereich. Auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen und eigenen Erhebungen richtet das Projekt die Implementierungsansätze für innovative Lehr- und Lernkulturen am Begriff der „Reflexion“ aus. Diese wird als Metakompetenz definiert und soll zugleich, als spezifisch akademische Kompetenz, vor allem die Kompetenzentwicklung der beruflich qualifizierten Studierenden in den berufsbegleitenden Fernweiterbildungen (FWB) „Archiv“ und „Bibliotheksmanagement“ fördern.

Kapitel 3:
Warm werden mit dem Hochschulmilieu – Ansätze zur Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschule

In der Hochschulforschung und Hochschuldidaktik wird zunehmend über Einführungstutorien, Begegnungstage, Studienstartwochen und dergleichen diskutiert, bei denen insbesondere durch die gezielte persönliche Interaktion von Studierenden eine erste Orientierung im akademischen Milieu und weiterführend eine soziale Integration in die Hochschule gefördert werden sollen. Aspekte der fachlichen Integration der Studierenden in die Hochschule sollen mit der sozialen Integration einhergehen und sich wechselseitig verstärken. Leitend ist dabei die Annahme, dass bestimmte Angebote in der Studieneingangsphase ein „Ankommen" in den Strukturen und der Kultur der Hochschule erleichtern können, was sich auch langfristig positiv auf Studienverläufe und den Studienerfolg auswirkt. Auch im Rahmen von ANKOM-Übergänge wurden Maßnahmen entwickelt und erprobt, die beruflich qualifizierten Studierenden in der Studieneingangsphase ein solches „Warm werden mit dem Hochschulmilieu" ermöglichen sollen. Die Beiträge repräsentieren dabei sehr unterschiedliche Herangehensweisen.

Ausgehend von den Motiven Berufserfahrener, ein Studium aufzunehmen, thematisiert der erste Beitrag dieses Kapitels *„Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements"* von *Anne-Gret Luzens und Karsten König* die Rollenkonflikte und Identitätskrisen, die von nicht-traditionellen Studierenden im Rahmen ihres Akademisierungsprozesses bewältigt werden müssen. Sie weisen darauf hin, dass der Bewältigung oder auch Nichtbewältigung dieser Konflikte eine zentrale Rolle bei der Aufrechterhaltung der Studienmotivation über den langen Zeitraum eines berufsbegleitenden Studiums zukommt. Zur Lösung dieser bedeutsamen Frage und um Studienabbrüche zu vermeiden, entwickelte und erprobte das Dresdner ANKOM-Übergänge-Projekt eine spezifische Form des Portfolios, das sogenannte Reflexionsportfolio. Das Projekt greift dabei die Portfolio-Vorarbeiten aus der ersten Förderlinie von ANKOM „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" auf und entwickelt diese zu einem Instrument weiter, dessen zentrale Funktion im Erwerb von Fähigkeiten zum reflektierten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen im Praxisbezug besteht

Das Projekt „bequaSt – Implementierung von Unterstützungssystemen für beruflich qualifizierte Studierende im Bereich Pflege und Gesundheit" der Fachhochschule Bielefeld befasst sich im zweiten Beitrag *„Tutorien als Unterstützung beim Übergang an die Hochschule? – Erfahrungen und Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt bequaSt"* mit der Frage, inwiefern Orientierungs- und Fachtutorien den Studieneinstieg von beruflich Qualifizierten unterstützen können. Die Autor(inn)en *Daniela Schlindwein, Ulrike Weyland und Mirko Schürmann* legen dar, welche Erfahrungen im Rahmen der Koordination und Begleitung der Tutorienarbeit gesammelt werden konnten und stellen Evaluationsergebnisse vor. Aus Gründen der Qualitätssicherung liegt ein zentraler Fokus hierbei auf der Qualifizierung der

Tutor(inn)en. Das Autor(inn)enteam zeigt auf, dass sich Tutorien einerseits als geeignet erweisen, um den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu erleichtern, andererseits aber noch weiterführende Forschung notwendig ist, um spezifische Wirkungseffekte von Tutorien sowie der Tutor(inn)enqualifizierung nachzuweisen.

Wie wirksam sind die Übergangsmaßnahmen individuelle Beratung, zielgruppenspezifisch gestaltete Studieneingangsphase sowie Anrechnung beruflicher Kompetenzen im Hinblick auf den Studieneinstieg und den Studienerfolg? Dies sind die Fragestellungen, die das Autor(inn)enteam *Andreas Wilms, Ursula Schwill und Eva Friedrich* des an der Fachhochschule Brandenburg angesiedelten ANKOM-Übergänge-Projekts in seinem Beitrag *„Studienerfolgsoptimierende Dimensionen des Übergangs. Bestandsaufnahme – Evaluation – Reflexion“* bearbeitet. Die Auswertungen der eigenen Erhebungen belegen eine positive Wirkung aller drei angeführten Übergangsmaßnahmen insbesondere im Zusammenhang mit der Entscheidung für und gegen den Einstieg in ein Studium. Im Hinblick auf Effekte für einen erfolgreichen Studienverlauf formuliert der vorliegende Beitrag Hypothesen und Forschungsfragen. Sowohl in den einzelnen Kapiteln als auch im Fazit wird der Wert begleitender Evaluationen als Instrument der Qualitätssicherung bei studiengangbegleitenden Maßnahmen deutlich.

Magnus Müller, Roya Madani, Jan-Erik Winzer und Dieter Wagner von der Universität Potsdam haben sich im vierten Beitrag des Kapitels *„Partizipation berufsbegleitend Studierender am Campusleben“* einer bisher kaum beachteten aber wichtigen Frage zugewandt: Ob und wie will und kann die neue Studierendengruppe der Berufstätigen am studentischen Hochschulleben teilhaben? In einer Befragung haben sie auf der Grundlage eines psychologischen Modells die Einstellungen zum hochschulpolitischen Engagement und zur studentischen Partizipation erhoben. In einem vergleichenden Ansatz konnten sie herausarbeiten, dass berufstätige Studierende sich wegen ihrer großen Belastung durch Studium und Berufs seltener engagieren – obwohl ihre Bereitschaft sich zu engagieren größer ist als bei traditionell Studierenden.

Kapitel 4:
Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung? Angebote zur Kompetenzförderung

Beruflich Qualifizierte weisen bei Studienbeginn i.d.R. ein von traditionellen Studierenden abweichendes und sehr heterogenes Vorwissen auf. Bislang konzentrierten sich die Unterstützungsangebote der Hochschulen vornehmlich darauf, beruflich Qualifizierte mittels klassischer Brückenkurse auf das Studium vorzubereiten und Wissenslücken zu schließen. In einigen ANKOM-Projekten ist jedoch eine Abkehr von dieser Defizitorientierung und eine Hinwendung zur Ressourcenförderung zu beobachten gewesen. Die eingeschlagenen Wege können dabei ganz unterschiedlich sein: Während die einen Brückenkurse didaktisch neu aufbereiten,

entwickeln die anderen alternative Unterstützungsformate, wie zielgruppenadäquate Skripte oder ergänzende Prüfungsvarianten. Gemeinsam ist diesen Angeboten, die individuellen Stärken zu fokussieren und die Formate entsprechend an den Zielgruppen auszurichten – und nicht, die Zielgruppen an die Formate anzupassen. Doch vielerorts wird ganz bewusst am Modell des klassischen Brückenkurses festgehalten. Über die Wirksamkeit all dieser Angebote zur Kompetenzförderung ist bislang wenig bekannt.

Der erste Beitrag dieses Kapitels *„‚Wir wollen wirklich was lernen!' – Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt Erfolgreich Studieren 40+"* der FOM Hochschule für Ökonomie und Management beschäftigt sich mit einer „terra incognita der Hochschul- und Studierendenforschung", wie die Autorinnen *Teresa Grauer und Christine Göllner* herausstellen: der Konzeption von Maßnahmen für beruflich qualifizierte Studierende, die das 40. Lebensjahr in der Regelstudienzeit erreichen oder bereits erreicht haben. Sie stellen (bisher noch) einen geringen Anteil der berufsbegleitend Studierenden an der FOM Hochschule, doch erwarten die Autorinnen einen stetigen Zuwachs und betonen die Bedeutung darauf abgestimmter Angebote und Lehr-/Lernkulturen. Auf Basis eines Forschungs- und Entwicklungskonzepts aus Befragungen, Erprobungen und Evaluationen werden Ziele und Wirkungen verschiedener Maßnahmen für diese spezifische Studierendengruppe diskutiert und präzisiert, insbesondere die beiden deutschlandweit erprobten Maßnahmen eines „Mathematik-Webinars 40+" und eines Angebots zur Methodenkompetenz unter dem Titel „Eigene Projekte in Studium und Beruf stimmig gestalten".

Der zweite Beitrag des Kapitels, *„Mathematik von der Praxis in die Theorie. Stärkenförderung statt Defizitorientierung am Beispiel des Funktionsbegriffs"* von *Anna-Lena Heidinger* aus dem Projekt „Übergang Bankfachwirte und Bankbetriebswirte ins Bachelor-Studium" der Frankfurt School of Finance & Management, beschreibt an einem konkreten Fallbeispiel, wie für beruflich qualifizierte Studierende mathematikdidaktische Maßnahmen umgesetzt werden können, die die Schwierigkeiten dieser Zielgruppe im Bereich Mathematik aufgreifen. Dabei wird eine vielversprechende Umkehrung der Perspektive vorgenommen – es wird nicht versucht, mit einer defizitorientierten Herangehensweise die Kompetenzmängel der Studierenden auszugleichen, stattdessen knüpft das Projekt mit einem Ansatz der Stärkenförderung an die Erfahrungen der Studierenden aus der Praxis an, um von diesem Punkt aus die mathematischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Der Schwerpunkt des dritten Beitrags *„Herausforderungen, Lösungsansätze und Erfahrungen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Bildung im Sektor Chemie"* von *Thorsten Daubenfeld, Dietmar Zenker und Leo Gros* von der Hochschule Fresenius liegt auf der Beschreibung und Diskussion einzelner, ausgewählter strukturell-organisatorischer und fachlich-inhaltlicher Maßnahmen, die für die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung von zentraler Bedeutung sind. Sie knüpfen dabei an Ergebnisse eigener Befragungen im Rahmen des ANKOM-Übergänge-Projekts an und konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf technisch machbare Unterstützungssysteme, um berufstätigen Studierenden die Möglichkeit zu bieten, beispielsweise

versäumte Präsenzveranstaltungen nachzuholen. Der Beitrag informiert über „Inverted Classroom"-Ansätze, bringt nahe, was unter „Game-Based Learning" zu verstehen ist und wie „Blended Learning"-Mathematik funktioniert. Mit ihrem Plädoyer für eine realistische Betrachtung der mit neuen Lehr- und Lernformen verbundenen Ressourcenerfordernisse sprechen sie einen bildungs- und hochschulpolitisch brisanten Aspekt an.

Axel Benning, Heiko Burchert, Christof Müller und Stefanie Pannier der Fachhochschule Bielefeld beschreiben im vierten Beitrag dieses Kapitels *„Entwicklung einer kompetenzorientierten Jobbörse im Projekt EMbeQ an der FH Bielefeld"*, wie sie im Rahmen des Projekts „EMbeQ – Entwicklung von Maßnahmen für beruflich Qualfizierte" eine kompetenzorientierte Jobbörse für beruflich qualifizierte Studierende entwickelt und implementiert haben. Die Idee entstand aus der Beobachtung, dass viele beruflich qualifizierte Studierende Nebenjobs nachgehen, die keinen Bezug zu ihrer beruflichen Vorqualifikation haben. Die Entwicklung basiert auf Erkenntnissen aus einer Befragung der Studierenden zu ihren studentischen Nebentätigkeiten, deren Bezug zu Studium und Ausbildung und den Wünschen der Studierenden an ihre Nebenjobs und an eine mögliche Jobbörse. Studierende können mit der Jobbörse studienbegleitende Nebentätigkeiten finden, die an ihre Qualifikation anschließen, die ihnen weitergehende berufsrelevante Erfahrungen vermitteln und den Aufbau karriereförderlicher Kontakte ermöglichen. Den Betrieben bietet die Jobbörse die Möglichkeit, qualifiziertes Personal flexibel einzustellen.

Kapitel 5:
Anrechnung beruflicher Kompetenzen – mehr als eine Herausforderung

Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge spielt im Hinblick auf die Übergangsgestaltung eine wichtige Rolle. Die ANKOM-Übergänge-Projekte konnten dabei auf die in den ANKOM-Anrechnungsprojekten entwickelten Anrechnungsverfahren zurückgreifen und diese für ihre Aufgabenstellung nutzen. Insofern erfolgte in einigen ANKOM-Übergänge-Projekten so etwas wie ein Test der bestehenden Verfahren im Hinblick auf deren Übertragbarkeit auf weitere Kombinationen beruflicher Fortbildungen & hochschulischer Studiengänge in andere hochschulische Strukturen. Im Mittelpunkt der Beiträge steht sowohl die Perspektive auf die Studieninteressierten und Studierenden sowie deren Interesse an einer Anrechnung zur Reduzierung der Studienbelastung, als auch das Interesse der Hochschule an der Qualität der hochschulischen Ausbildung und der Verankerung des Themas Anrechnung in den hochschulischen Regelwerken und Strukturen. Nicht zu vergessen ist die Seite der beruflichen Bildung, die in Kooperationen mit der Hochschule ebenfalls die traditionellen Grenzen zwischen den Bereichen berufliche und hochschulische Bildung zu überwinden versucht. Neben der Frage nach der Brauchbarkeit der Anrechnungsverfahren stellt sich u.a. die Frage nach der Art und Weise, wie die einzelnen Hochschulen aber auch die Partnereinrichtungen auf der Seite der beruflichen Bildung Anrechnung „leben".

Der erste Beitrag *„Die Etablierung individueller Kompetenzanrechnung an der Mathias Hochschule Rheine unter dem Aspekt der nachhaltigen Qualitätsentwicklung. Prozesse – Ergebnisse – Herausforderungen“* des Projekts der Mathias Hochschule Rheine behandelt die Weiterentwicklung und Etablierung des individuellen Anrechnungsverfahrens an der eigenen Hochschule. Die Autor(inn)en *Barbara Schubert, Ethel Narbei, Ralf Ruge und Markus Zimmermann* stellen detailliert dar, wie Prozesse des individuellen Anrechnungsverfahrens implementiert wurden, welche unterstützenden Instrumente hierfür entwickelt wurden und welche Maßnahmen der Qualitätssicherung ergriffen wurden, um die Nachhaltigkeit der Anrechnung zu gewährleisten. Des Weiteren verweisen die Autor(inn)en auf besondere Herausforderungen, die sich während der Projektlaufzeit im Hinblick auf die Umsetzung des Anrechnungsverfahrens zeigten. So wurde deutlich, dass z.B. Studierende insbesondere bei der Identifikation ihrer informellen Kompetenzen der Unterstützung bedürfen. Mit diesem Beitrag trägt das Autor(inn)enteam zu einem bisher selten reflektierten Ziel – der Anrechnung nicht nur formal, sondern auch non-formal und informell erworbener Kompetenzen – bei.

An der Leibniz Universität Hannover ist es dem Projekt „Attraktion und Integration von Interessenten aus der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung (Biologie & Pflanzenbiotechnologie) – Pilotprojekt für MINT-Fächer“ gelungen, für die Bachelorstudiengänge Biologie und Pflanzenbiotechnologie pauschale Anrechnung zu implementieren. Auf der Grundlage der Erfahrungen aus dem Hannoveraner Projekt wird in dem Beitrag *„Einstieg ins Studium – Eine Perspektive nach der Ausbildung? Ein Pilotprojekt zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen für die Studiengänge Biologie und Pflanzenbiotechnologie“* der Frage nach dem Nutzen von Anrechnung nachgegangen. Das Autor(inn)enteam *Anja Riemenschneider, Maximiliane Fiebig, Annekathrin Weese und Gerald Kuhnt* beantwortet diese Frage mit Blick auf die beiden Gruppen Studierende und Lehrende und kommt zu dem Ergebnis, dass Anrechnung sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden einen Gewinn verspricht. Es weist allerdings auch darauf hin, dass der Bachelorabschluss – selbst in Verbindung mit einer hochwertigen beruflichen Erstausbildung – in den Disziplinen Biologie und Pflanzenbiotechnologie für eine berufliche Weiterentwicklung nur einen ersten Schritt darstellt. Erst der zusätzliche Masterabschluss, wenn nicht sogar der Doktortitel sind die Abschlüsse, die in diesen naturwissenschaftlichen Disziplinen die wahrhaft anerkannten Schlüssel für beruflichen Aufstieg bedeuten.

Der dritte Beitrag des Kapitels, *„Transformation hybrider Studienmodelle für beruflich Qualifizierte – ein Praxisbeispiel“* von *Christian-Andreas Schumann, Claudia Dittrich und Eike Ickelsheimer* von der Westsächsischen Hochschule Zwickau, schließt das Kapitel ab. Er beschreibt die Optimierung eines Bachelorfernstudiengangs, der sich an Absolvent(inn)en der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) richtet. Die Teilnehmenden der VWA-Ausbildung bereiten sich bereits vor ihrem VWA-Abschluss auf den Übergang in das berufsbegleitende Fernstudium vor und können anschließend ein Studium absolvieren, das mit der Anrechnung von Kompetenzen, projektbasiertem Lernen und anderen studienorganisatorischen

Maßnahmen auf ihre Bedarfe zugeschnitten ist. Mit einer ganzheitlichen Perspektive wurden verschiedene studienorganisatorische Elemente dieses Studienmodells im Rahmen des Projekts angepasst, verändert und aufeinander abgestimmt. Dabei bezogen sich die Veränderungen nicht nur auf das Hochschulstudium, sondern auch auf die Organisation des Bildungsgangs an der VWA.

Mit den Beiträgen dieses Kapitels wird der Kreis zu den Ergebnissen der von 2005-2009 geförderten Linie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ geschlossen.

Wirksamkeit als offene Frage

Welche Maßnahmen von welchen Studieninteressierten oder Studierenden als unterstützend wahrgenommen werden, ist eine entscheidende Frage. Übergangsmaßnahmen werden, so ein wichtiges Ergebnis der Übergangsforschung, ko-konstruiert (Wingens/Sackmann 2001). Die Bedeutung und Wirksamkeit der Maßnahmen hängt somit von der Passung zwischen Studierenden und Angebot sowie der Gestaltbarkeit des Angebots durch die Akteure ab. Gleichzeitig hängen die Antworten in hohem Maße vom Konzept „Wirksamkeit“ ab.

Auf die Frage, ob der Studienerfolg verbessert werden konnte und das Studium für Berufstätige attraktiver wurde, können die Projektergebnisse keine Antworten geben. Teil des Projektgeschehens war die Bestimmung der Ausgangsbedingungen, Bedarfsanalysen (mittels Fragebogen oder Interviews), Zielgruppenanalysen durch Erhebungen oder Analyse hochschulstatistischer Daten, Befragungen von Teilnehmenden- und Absolvent(inn)en sowie die (formative) Evaluation der unterschiedlichen Maßnahmen. Zum Teil wurden die Erhebungen mehrfach durchgeführt und führten zu Anpassungen der Maßnahmen oder auch dazu, dass sie aufgegeben wurden. Die Erhöhung der Passung war damit ein wichtiges Ziel, die Gestaltbarkeit der Maßnahmen durch Partizipation der Studierenden an den Prozessen ein weiteres. Es bedürfte vergleichender Evaluationsstudien, um der Frage nachzugehen, ob z.B. die Teilnahme an Brückenkursen oder Tutorien den Studienerfolg erhöht. Diese liegen gegenwärtig noch nicht vor.

Dank

Die in diesem Band veröffentlichten Beiträge sind als Ergebnis der Zusammenarbeit disziplinärer vielfältiger Projekte zu lesen, die in einem interdisziplinären Umfeld und interpretationsoffenen Rahmen permanent vor der Herausforderung standen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Als „Doing Übergangsgestaltung“ könnte das Projektehandeln eingeordnet werden. Wir als Herausgeber(innen) danken den Projekten für das Vertrauen, sich mit uns auf den Weg dieser Publikation begeben zu haben. Alle Beteiligten verbindet das Ziel, damit zur Gestaltung der Übergänge

von der beruflichen in die hochschulische Bildung beizutragen. Die Übergangsgestaltung bleibt ein Zukunftsthema.

Danken möchten wir auch dem Referat „Ordnung und Qualitätssicherung der beruflichen Bildung“ des BMBF, durch dessen Förderung diese Publikation erst möglich wurde.

Literatur

Freitag, Walburga Katharina (2011a): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 35-55.

Freitag, Walburga Katharina (2011b): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – Biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 121-144.

Jacob, Marita (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden: VS Verlag.

Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Klaus Beck und Adolf Kell (Hg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag: 113-155.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Einführung: Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Gabriele Bellenberg und Matthias Forell (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann: 15-31.

Wingens, Matthias und Reinhold Sackmann (2001): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Matthias Wingens und Reinhold Sackmann (Hg.): Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim: Juventa: 17-48.

Wolter, Andrä (2008): Hochschulzugang im differenzierten Hochschulsystem – Von der Studienberechtigung zur individuellen Kompetenzmessung?. In: Christoph Heine, Hans-Jörg Didi, Klaudia Haase u.a. (Hg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Hannover: HIS. Forum Hochschule *2008* (14): 16-34.

Kapitel 1:

Information & Beratung – Orientierung für Studieninteressierte und Weiterentwicklung von Hochschulstrukturen

Stefanie Brunner, Stefanie Kretschmer, John Hoffmann & Olaf Zawacki-Richter

Blended Counselling: Konzeption eines Online-Beratungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte

1. Einführung

Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne Abitur im Zuge der Novellierung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) im Juni 2010 stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen, denn die neue Zielgruppe benötigt flexible Beratungs- und Unterstützungsstrukturen für den Übergang (vom Beruf in ein Studium) und für den Studieneinstieg. Es ist offensichtlich, dass die prinzipielle Absichtserklärung der Hochschulen für die Offenheit der Aufnahme heterogener Zielgruppen in ein Studium nicht ausreicht sondern „eine klare, auf unterschiedliche Kompetenzen und Lernvoraussetzungen zugeschnittene Gestaltung der Angebots- und Supportstrukturen" erforderlich ist (Kerres/Hanft et al. 2012: 286).

Meist ist es für Abiturient(inn)en unproblematisch, die notwendigen Informationen für die Aufnahme eines Studiums zu recherchieren – sei es durch die von der Schule organisierte Teilnahme an einem Hochschulinformationstag an der Universität oder sei es durch das persönliche Umfeld, das ein Studium als den nächsten selbstverständlichen Schritt in der Bildungsbiographie ansieht und Unterstützung bietet. Für berufsqualifizierte Studieninteressierte hingegen ist es häufig ein schwieriges und aufwendiges Unterfangen, die richtigen Ansprechpartner(innen) für ihre Anliegen zu finden (Brunner/Kretschmer et al. 2014). Darüber hinaus ist dieser Gruppe nicht immer bekannt, hinsichtlich welcher Themen überhaupt Informationen benötigt werden; die inhaltlichen Anliegen reichen meist über die Standard-Informationsbedarfe hinaus (s. Kap. 2.3).

Um die Gruppe der beruflich qualifizierten Studieninteressierten zu unterstützen, werden auf Bundes- und Länderebene zurzeit verschiedene Vorhaben im Bereich der Gestaltung des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung gefördert. Das Projekt InOS („Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte") ist Teil der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung". Im Rahmen von InOS wurden im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Angebote für diese – hinsichtlich vieler Merkmale heterogene – Zielgruppe entwickelt. Neben der Konzipierung eines ePortfolio-Moduls zur Vorbereitung eines Anrechnungsprozesses von informell erworbenen beruflichen Kompetenzen (Brunner/Muckel et al. 2014) sowie der Durchführung von

Online-Vorbereitungskursen (Brunner/Hohlfeld et al. 2015) liegt ein besonderer Schwerpunkt des Projekts in dem Bereich der Studienberatung, die auf dem Weg in ein Studium eine wesentliche Rolle spielt: Die Studienberatung ist von großer Bedeutung im Findungsprozess bezüglich der Entscheidung, ob ein Studium tatsächlich aufgenommen wird oder nicht. Diese Entscheidung hat zweifellos erhebliche Auswirkungen auf den gesamten weiteren Lebensweg der Ratsuchenden.

Um Transparenz und (zeit- und orts-)flexiblere Informations- und Beratungsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte zu schaffen, entwickelte das Projekt InOS ein Online-Studienberatungsportal. Es basiert auf dem theoretischen Konzept des Blended Counselling, das Online-Elemente der Information, Vorbereitung und Selbsteinschätzung mit face-to-face-Elementen der Beratung verknüpft.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie transparente und umfassende Information und Studienberatung für diese Zielgruppe mithilfe der Kombination eines Online-Portals mit face-to-face-Beratung besser gelingen können. Die Konzeption, die sich an den Anforderungen und Bedarfen orientiert, die beruflich qualifizierte Studieninteressierte an eine Studienberatung haben, wird dargelegt, wobei neben den Chancen auch Herausforderungen und Grenzen kritisch reflektiert werden. Schließlich wird ein Ausblick auf weitere Entwicklungen geworfen.

2. Studienberatung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte

2.1 Aufgaben und Ziele von Studienberatung

Gesetzlich geregelt ist die Studienberatung in §14 des Hochschulrahmengesetzes[1]: Aufgabe der Hochschule ist es, Studieninteressierte und Studierende über „Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums“ (§14 Satz 1) zu informieren und während des Studiums fachlich beratend zu begleiten, ggf. mit Durchführung einer Studienberatung.

Ein erhebliches Problem im Diskurs zur (Studien-)Beratung ist, dass unter diesem Begriff in der Praxis verschiedene Konzepte subsummiert werden und häufig nicht trennscharf zwischen Informationsvermittlung und Beratung unterschieden wird. Diese Unterscheidung spielt eine wesentliche Rolle für das Konzept des Blended Counselling; deshalb wird zunächst erläutert, wie der Begriff *Studienberatung* in diesem Beitrag verstanden und von der *Informationsvermittlung* abgegrenzt wird.

Sickendiek, Engel und Nestmann (1999) beschreiben Beratung als „eine Interaktion zwischen zumindest zwei Beteiligten, bei der die beratende(n) Person(en) die Ratsuchende(n) – mit Einsatz von kommunikativen Mitteln – dabei unterstützen, in Bezug auf eine Frage oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen. Die Interaktion richtet sich auf kognitive,

1 Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). http://www.bmbf.de/pubRD/HRG_20070418.pdf (15.01.2015).

emotionale und praktische Problemlösung und -bewältigung von Klient(inn)en oder Klient(inn)ensystemen (Einzelpersonen, Familien, Gruppen, Organisationen) sowohl in lebenspraktischen Fragen wie auch in psychosozialen Konflikten und Krisen“ (s.S. 13).

Nestmann (1988) nennt in seinen Ausführungen zur Beratung weitere Elemente:

1) die des *Kontexts*: in formalen Kontexten wie z.B. (psycho-)sozialen Bereichen oder in der gesundheitlichen Versorgung; oder aber in informellen Kontexten im „Rahmen von alltäglicher Aufgabenbewältigung“ (S. 101);
2) den Status „Experte/Expertin“ der jeweiligen beratenden Person, also *Spezialisten*, „die den entsprechenden Gegenstands- und Problembereich […], beherrschen“ (a.a.O.);
3) die *Freiwilligkeit*: „Bis auf seltene Ausnahmen eines in sich widersprüchlichen ‚Beratungszwangs‘ (z.B. im Rahmen der §218 Beratung) wird Beratung ‚freiwillig‘ in Anspruch genommen. Freiwillig scheint auch die Konsequenz, die der Betroffene aus der Beratung zieht […]. In jedem Fall impliziert Beratung quasi das *Vorliegen von Entscheidungsalternativen*“, was auch eine Abgrenzung zu „Information“ beinhaltet: „Reicht bei einer einzigen Möglichkeit ‚Information‘ und bei fremdbestimmter Steuerung ‚Direktive‘, so vermittelt Beratung den Eindruck *freier Entscheidungs- und Handlungsvielfalt*“ (a.a.O.: 202).

Letztlich bezeichnet er den Beratungsprozess als „Reflexions- und Selbstreflexionsanregung“, die „eine Grundlage für selbstkontrollierte Entscheidungs- und Problembewältigung schafft“.

Nestmann (1988) betont, dass Beratung an sich von allgemeiner Information abzugrenzen sei, die zwar meist zwangsläufig auch einen gewissen Anteil im Beratungsgespräch einnehme, jedoch keinen hinlänglichen Bestandteil für eine Beratung darstelle. Ein Gespräch, in dem es lediglich um den Austausch von Informationen geht, sei ein Informations-, aber kein Beratungsgespräch, da letzteres eben auch durch die „Entscheidungs- und Handlungsvielfalt“ gekennzeichnet sei (a.a.O.: 202).

Allgemeines Ziel von Beratung ist also die Befähigung der Ratsuchenden, gut fundierte Entscheidungen über den weiteren Weg bezüglich eines Studiums zu treffen. Allerdings hat die Hochschule als Auftraggeberin der Studienberatung auch eigene Interessen, was nach Stiehler (2007: 878) zu einem „Auftragskonflikt“ für die Studienberater(innen) führen kann. Stiehler zufolge befinde sich Studienberatung in einem Spannungsfeld zwischen den „Bedürfnissen ihrer Zielgruppe und den Interessen der Institution Universität“: Ratsuchende können, als Konsequenz ihrer Beratung, die ergebnisoffen startet und freiwillig in Anspruch genommen wird, sich nämlich natürlich auch dazu entschließen, *nicht* an der jeweiligen Hochschule oder gar nicht zu studieren. Nach obiger Definition von Beratung liegt das im Selbstverständnis der Studienberater(innen): Studienberatung soll nicht direktiv und ergebnisoffen erfolgen. Doch im Interesse der Hochschule liegt verständlicherweise weniger, Ressourcen für Ratsuchende zu investieren, die sich dann *gegen* ein Studium entscheiden. Ihr Ziel ist Werbung für die gesamte eigene Hochschule oder auch für

spezielle Studiengänge (vgl. a.a.O.: 878), umso mehr, wenn Studiengangkapazitäten nicht ausgelastet sind.

Vor dem Hintergrund der fortdauernden Debatte zum Fachkräftemangel (vgl. Maier/Zika et al. 2014; Hartmann/Buhr et al. 2008: 13f.) und dem verstärkten Interesse der Hochschulen an berufsqualifizierten Studierenden spielen diese Überlegungen eine wesentliche Rolle. Gerade für Berufsqualifizierte muss Transparenz bezüglich der Anforderungen herrschen, denn es wäre für keine der beiden Seiten – Berufsqualifizierte und Universität – ein Gewinn, wenn aufgrund falscher Erwartungen und (Selbst-)Einschätzungen ein Studium aufgenommen und wieder abgebrochen würde.

2.2 Berufsqualifizierte Studieninteressierte

Wenn wir nun von Studienberatung für Berufsqualifizierte sprechen, müssen wir uns zunächst darüber verständigen, wen genau wir damit meinen. Diese Gruppe wird im Prinzip meist den nicht-traditionellen Studieninteressierten und Studierenden zugeordnet (NTS). In ihrer Mediennutzungsstudie definieren Zawacki-Richter, Hohlfeld und Müskens (2014) Personen als zugehörig zu der Gruppe der NTS, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale auf sie zutrifft: in einem Fern- oder Online-Studium eingeschrieben, Teilzeitstudium, mehr als 19 Stunden pro Woche berufstätig, Alter > 30 Jahre. Ely (1997) sieht dagegen folgende Kriterien als konstituierend an: mindestens 25 Jahre alt, Voll- oder Teilzeitstudium, Berufstätigkeit, Familie, finanzielle Verpflichtungen. Nach den Richtlinien des National Center for Education Statistics (NCES), USA, muss mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllt sein, um in der US-Statistik als „non-traditional student" zu gelten: Verzögerte Inanspruchnahme weiterführender Bildung nach dem Schulabschluss, Teilzeitstudium, finanziell unabhängig, in Vollzeit arbeitstätig, familiäre Verpflichtungen, alleinerziehend, keine Standard-Hochschulzugangsberechtigung (Horn/Carroll, NCES 1996: 2).

Verschiedene Definitionen sprechen schon bei einem einzigen vom „klassischen Standardstudierenden" abweichenden Merkmal von nicht-traditionellen Studierenden. Die wesentliche Frage stellt sich dabei, wie hilfreich die Zuordnung zu dem weit gefassten Terminus „nicht-traditionell" ist. Ein Abiturient, der eine Ausbildung gemacht hat, ca. fünf Jahre berufstätig war und nun beschließt, berufsbegleitend zu studieren, bringt andere Voraussetzungen und persönliche Rahmenbedingungen in ein Studium mit, als jemand, der mit Hauptschulabschluss nach drei Jahren Ausbildung und zehn Jahren Berufstätigkeit und mit aktuellen familiären Verpflichtungen studieren möchte. Dennoch fallen beide in dieselbe Kategorie „nicht traditionell". Im Grunde ist es ein Sammelbegriff, der deutlich machen soll, dass mit großer Wahrscheinlichkeit spezielle Bedarfe vorliegen. Man spricht daher auch besser von den Ansprüchen einer heterogenen Studierendenschaft, da die Dichotomie zwischen „traditionell" und „nicht-traditionell" schon aufgrund der schwierigen Operationalisierung problematisch ist (Zawacki-Richter 2015).

Ähnlich scheint es auch mit dem Begriff der „beruflich Qualifizierten“ bzw. „Berufsqualifizierten“ zu sein. Dieser hat seinen wesentlichen Ursprung darin, dass, ausgehend von dem Beschluss der Kultusministerkonferenz im März 2009, der Hochschulzugang in allen Bundesländern für beruflich qualifizierte Bewerber(innen) ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erheblich erweitert wurde. In Niedersachsen erfolgte dies im Juni 2010 mit der Novellierung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG)[2]. Einen allgemeinen Hochschulzugang besitzen demzufolge Absolvent(inn)en beruflicher Aufstiegsfortbildungen, also Meister(innen), Techniker(innen), Fachwirtinnen und Fachwirte sowie Absolvent(inn)en gleichgestellter Abschlüsse. Zudem berechtigen häufig eine dreijährige Berufsausbildung und eine dreijährige Berufstätigkeit zu einem fachbezogenen Studium.[3]

Die beruflich qualifizierten (potenziellen) Studieninteressierten können sich also dadurch auszeichnen, dass sie über diese berufliche Qualifikation ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Allerdings kann zu dieser Gruppe auch gezählt werden, wer sowohl über ein Abitur als auch über eine Berufsqualifikation verfügt. Insofern ist auch diese Gruppe recht heterogen, unter anderem in den individuellen bildungsbiographischen Verläufen, der Altersstruktur, den Lernerfahrungen, Vorkenntnissen und Kompetenzen. Neben Hauptschulabsolvent(inn)en, die unter Umständen auch die ersten in ihrer Familie sind, die ein Studium anstreben, befinden sich in dieser Gruppe auch Abiturient(inn)en, deren Schulabschluss z.B. bereits 15 Jahre zurückliegt. Die individuellen Vorkenntnisse bezüglich der Fachinhalte eines Studiums und der (Selbst-)Lernkompetenzen können folglich eine erhebliche Spannbreite haben.

Ein Teil der Berufsqualifizierten gehört gleichzeitig auch der Gruppe der sog. Erstakademiker(innen) an. Neben diesem neueren Begriff gibt es den recht bekannten Ausdruck „Arbeiterkinder“ und die englischen „First Generation Students“ (vgl. MWK-Förderlinie)[4]. Zentrales Merkmal dieser Gruppe ist die Zugehörigkeit zu einem nicht akademischen Elternhaus; diese Personen sind die Ersten in ihrer Familie, die ein Studium absolvieren.

Die *Studie zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland 2012* zeigt, dass Kinder aus einer Akademikerfamilie sehr viel häufiger studieren als Kinder aus einer Nicht-Akademikerfamilie (Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 11f.): „[…] von den Kindern aus einer nicht-akademischen Herkunftsfamilie [beginnen] 23% ein Studium. Dieser Anteil ist bei den Kindern von

---

2 Pressemitteilung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur: Niedersächsisches Hochschulgesetz http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&_psmand=19 (15.01.2015); Link zum Niedersächsischen Hochschulgesetz: http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ND&psml=bsvorisprod.psml&max=true (15.01.2015).

3 Eine Fachhochschulreife berechtigt in Niedersachsen seitdem ebenfalls zu einem fachbezogenen Studium.

4 Pressemitteilung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur: „Niedersachsen fördert ‚Studierende der ersten Generation‘“. http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6257&article_id=106508&_psmand=19 (15.01.2015).

Akademiker(inne)n mit 77% 3,3 Mal so hoch“. Es existieren viele Hypothesen, wie dieses Ungleichgewicht zustande kommt, und aktuell wird auch in diesem Bereich viel in Förderprogramme investiert, um größere Chancengleichheit in Deutschland herzustellen, das im OECD-Vergleich abfällt: Nur „20% der jungen Erwachsenen erreichen in Deutschland ein höheres Bildungsniveau als ihre Eltern“ (OECD – Durchschnitt 37%) (LaRock 2012: 1).[5]

2.3 Anforderungen an die Studienberatung für Berufsqualifizierte

Auf Basis einer umfassenden Web-Recherche und Literaturanalyse wurde im Rahmen des Projekts ein 10-Phasen-Modell der Studienverlaufsphasen entwickelt, das sich am Modell des Student-Lifecycles orientiert (vgl. Schulmeister 2007) (s. Abb. 1). Aus den im zeitlichen Verlauf auftretenden Anliegen, Hürden und Bedarfen können strukturiert sinnvolle und hilfreiche Angebote und Produkte abgeleitet werden. Die für die Fragestellung dieses Beitrags relevante Phase, die nun genauer betrachtet werden soll, ist die Phase 2 der gezielten Informationssuche, die nach Phase 1, der ungezielten und zufälligen Informationsaufnahme, erfolgt.

Berufsqualifizierte Studieninteressierte teilen viele der Informations- und Beratungsbedarfe der „klassischen“ Studieninteressierten: Während in der ersten Phase über verschiedenste Kanäle (Zeitung, Internet, Schule, Veranstaltungen) Informationen eher *ungezielt und zufällig* aufgenommen werden, geht es in der zweiten Phase, um die *gezielte* Informationssuche und Inanspruchnahme von Beratung zu studienrelevanten Themen. Ziel und Motivation in dieser Phase ist es, eine fundierte Studienentscheidung treffen zu können und zwar für oder ggf. auch gegen ein Studium.

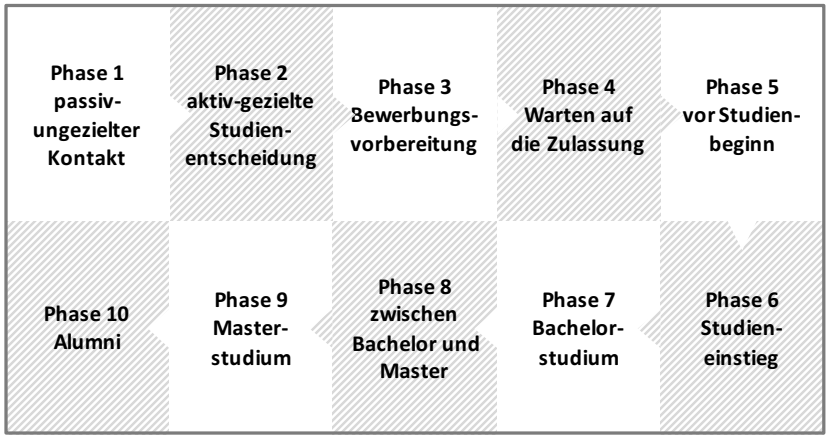


Abbildung 1: Studienverlaufsphasen | 10-Phasen-Modell

5 Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren 2012 http://www.oecd.org/edu/country%20note%20Germany%20%28DE%29.pdf (15.01.2015).

Informationsanliegen

Die reinen *Informationsanliegen* in Phase 2 betreffen im Wesentlichen die inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen eines Studiums: Überblick über das Studienangebot, allgemeiner Aufbau des Bachelor-/Masterstudiums, fächerspezifische Inhalte und Anforderungen, Zugangsbeschränkungen und besondere Zulassungsbedingungen, Bewerbungsfristen und Finanzierungsmöglichkeiten. Die Informationsvermittlung kann über Print- und Online-Medien erfolgen, im persönlichen Gespräch oder auch durch den Besuch von speziellen Informationsveranstaltungen. Ebenso wird der Besuch von Probeangeboten wie im Rahmen des „Schnupperstudiums" dazugezählt.

Beruflich qualifizierte Studieninteressierte benötigen über diese Standardfakten hinaus noch *spezielle Informationen:* zu Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erworbener Qualifikationen (pauschal oder individuell) sowie zu den besonderen Zulassungsbedingungen aufgrund beruflicher Qualifikation und die damit zusammenhängenden Zulassungsquoten. Daneben liegt mit großer Wahrscheinlichkeit ein Fokus auf den Finanzierungsmöglichkeiten sowie auf den Rahmenbedingungen der Studienorganisation in Zusammenhang mit der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie – mit der großen Frage: Ist ein Studium überhaupt so realisierbar?

Beratungsanliegen

Die Frage nach der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie reicht dann schon in den Bereich der Beratung hinein. Das wesentliche Beratungsanliegen in Phase 2 ist für alle Studieninteressierten die Unterstützung bei der Studienentscheidung. Neben der Frage der Realisierbarkeit aufgrund von Rahmenbedingungen und der Frage zum passenden Studiengang sind wichtige Bestandteile des Beratungsprozesses die Selbstreflexion und Selbsterkenntnis in Bezug auf Kompetenzen und Interessen sowie das Abwägen verschiedener Möglichkeiten (z.B. Lehramt – Kombinationsmöglichkeiten, Vor- und Nachteile bezüglich des Stellenmarkts und weiterer beruflicher Perspektiven z.B. finanzieller Art usw.).

Beruflich Qualifizierte stellen sich darüber hinaus möglicherweise weitere Fragen, nämlich ob es attraktive konkurrierende Weiterbildungsmöglichkeiten gibt (bzw. ob sich ein Studium im Vergleich dazu wirklich lohnt), ob sie sich ein Studium wirklich zutrauen können (oder ob z.B. die Lücken zu groß sind), ob sie wirklich in das akademische Umfeld möchten, ob es konkrete Unterstützungsmöglichkeiten für die Vorbereitung und den Einstieg gibt und was davon sinnvollerweise zu nutzen ist. Auch hier ist nicht nur reine Information über vorhandene Angebote sondern Beratung notwendig.

Zusammenfassung

Kern der zweiten Phase sind Informationsanliegen und Entscheidungsberatung. Alle Ratsuchenden/Interessierten profitieren von gut aufbereiteten Sachinformationen über verschiedene Medien. In der Beratung werden Entscheidungshilfen,

Möglichkeiten zur (Selbst-)Reflexion sowie zur Kompetenzanalyse benötigt. Auf einer emotionalen Ebene gibt es einen Bedarf nach dem Gefühl der (potenziellen) Dazugehörigkeit, sich willkommen zu fühlen. Dabei geht es auch darum, an Sicherheit zu gewinnen: z.B. die Universitätssprache besser verstehen zu lernen (was sind Kreditpunkte?) und neben der Einschätzung der sachlich-fachlichen Herausforderungen auch das subjektive Gefühl des Zutrauens zu bekommen, ein Studium bewältigen zu können (z.B. weil es Unterstützung gibt).

Für spezielle Zielgruppen wie die Berufsqualifizierten ist, aufgrund vielfältiger Informations- und Beratungsanliegen, Transparenz über die richtigen Ansprechpartner(innen) für die jeweiligen Anliegen besonders wichtig, ebenso wie zeitlich und örtlich flexible Beratungsmöglichkeiten aufgrund vielfältiger Verpflichtungen.

2.4 Handlungsbedarf

Das Informations- und Beratungssystem an der Universität Oldenburg ist gut ausgebaut, es gibt zahlreiche Informationsmaterialien und eine gut strukturierte, übersichtliche Website (das InfoPortal Studium).[6] Aktuell existieren viele der universitären Beratungs- und Vorbereitungsangebote allerdings ohne Einbettung in ein Gesamtkonzept nebeneinander her. Dies ist kein Einzelfall: Bischof und Neuss (2013: 13) halten fest, dass sich die Angebote der Studienberatungen aktuell häufig „als komplexes Nebeneinander einer Vielzahl verschiedener Beratungsstellen und -einrichtungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen und organisatorischer Anbindung“ darstellen. Der „Dschungel“ an Angeboten wirke „auf Orientierungslose nicht sehr einladend“, und dadurch fänden womöglich „gerade diejenigen Studierenden nicht den Weg in die Beratung, welche sie am dringendsten benötigen würden“ (a.a.O.: 14). Sie kritisieren mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den Einrichtungen einer Hochschule ebenso wie nicht existentes Wissensmanagement. Auch die fehlende Dokumentation der Beratungsfälle wird bemängelt, die eine Evaluation, ob den Ratsuchenden überhaupt abschließend geholfen werden konnte, ermöglichen würde.

Wie oben ausgeführt, ist gerade für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ein transparentes und möglichst niedrigschwelliges Informations- und Beratungsangebot wichtig. Ein großer Vorteil des geplanten Beratungsportals, das im Rahmen des Projekts InOS konzeptionell entwickelt wurde (vgl. Kretschmer/Brunner 2015), ist die strukturierte Einbettung der vielen verschiedenen Informations-, Beratungs- und Vorbereitungsangebote „unter einem Dach“. Auf diese Weise wird eine transparente und schnelle Zuordnung der Anliegen zu den richtigen Ansprechpartner(inne)n ermöglicht sowie eine intensivere Auseinandersetzung mit den für eine potenziell anschließende Beratung relevanten Vorinformationen. In der Folge können sich die Beratungsgespräche auf das Wesentliche fokussieren. Für

6 InfoPortal Studium, die Website der Universität Oldenburg für Studieninteressierte und Studierende: http://www.uni-oldenburg.de/studium (15.01.2015).

das eigentliche Kerngeschäft der Studienberatung, nämlich die Beratung (d.h. für Reflexion, Entscheidungsfindung sowie Identifizierung von Handlungsmöglichkeiten, im Gegensatz zur Informationsvermittlung) steht auf diese Weise mehr Zeit zur Verfügung. In der Folge können mehr Ratsuchende intensiver unterstützt werden. In die Konzeption und Umsetzung des Portals sollten in jedem Fall die außeruniversitären Beratungsstellen der beruflichen Bildung mit einbezogen werden, so dass auch hier die Durchlässigkeit erhöht und die Zusammenarbeit sowie die Kommunikation zwischen inner- und außeruniversitärer Beratung verbessert wird.

3. Blended Counselling: ein neuer Ansatz für die Studienberatung

3.1 Blended Counselling

Der Begriff des Blended Counselling ist noch sehr neu in der universitären Beratungslandschaft (Weiß/Engelhardt 2012). Es bleibt abzuwarten, ob er sich als Begriff wirklich dauerhaft etablieren wird, da im englischsprachigen Raum im Zusammenhang mit Studierendenberatung eher die Begriffe „Advisory Service" oder auch „Guidance" gebräuchlich sind und „Counselling" meist mit der psychosozialen Beratung in Verbindung gebracht wird. Aktuell wird jedoch im deutschsprachigen Raum auch im Hochschulbereich der Ausdruck „Blended Counselling" genutzt, wenn, in Anlehnung an das Konzept des Blended Learning, die Kombination von internetgestützten und als Präsenzen gestaltete (Beratungs-)Einheiten gemeint ist (z.B. Weiß/Engelhardt 2012; Reindl/Weiß 2012; Novacek 2012).

Nahezu alle Studieninteressierten nutzen das Internet als primäre Informationsquelle für die Recherche zur Vorbereitung auf eine Studienentscheidung (Heine/Willich et al. 2010; Hachmeister/Harde et al. 2007: 82). Jede Hochschule präsentiert ihr Angebot inzwischen auf einer eigenen Website, jedoch gibt es im Bereich der Web 2.0 Anwendungen (Social Media) noch viel nicht ausgeschöpftes Potenzial. Häufig wird heute ad hoc „eben mal Facebook" implementiert, um auch „was mit Social Media" zu machen, oder es wird eine FAQ-Liste veröffentlicht und „virtuelle Studienberatung" genannt (Reindl/Weiß 2012: 11; Heussen/Steuber 2004). Dabei wird meist nicht gründlich genug reflektiert, welches Medium zu welchem Zweck sinnvoll zu verwenden ist; Web 2.0 Tools werden unsystematisch und eher kreativ denn strukturiert und gut durchdacht eingesetzt. Es bietet sich jedoch nicht für jede Art von Beratungssituation ein Chat oder eine Facebook-Seite an, und für reine Informationsanliegen ist persönlicher Kontakt oft nicht notwendig. Auch wenn die Nutzung neuer Medien „modern" ist, ist sie nicht gleichzeitig mit Erfolg verbunden. „Der Einsatz digitaler Medien führt keineswegs automatisch zu irgendwie besseren Lösungen als konventionelle Bildungsangebote. Im Gegenteil – ihr unüberlegter Einsatz führt oft zu Ergebnissen, die geringe Akzeptanz bei Lernenden, geringe Lernerfolge und Effizienz mit sich bringen" (Kerres 2001: 85; vgl. auch Kerres/Preussler 2015). Was Kerres (2001) für den Umgang mit Neuen Medien für den Bereich des Lernens einleuchtend darlegt, gilt analog auch für den

Einsatz von Web 2.0 Tools für Beratungszwecke. Das Medium an sich ist nicht für den Erfolg verantwortlich: „Es besteht die Gefahr, dass diese Einführung des Mediums zum eigentlichen Ziel wird und nicht die Lösung eines – zu bestimmenden – Bildungsanliegens“ (Kerres 2001: 89f.).

Aus diesem Grund ist die theoretisch fundierte Konzeptionierung des Blended Counselling Ansatzes von essenzieller Bedeutung. Im Folgenden sollen, ausgehend von den Anforderungen an eine Studienberatung speziell für beruflich Qualifizierte (s. Kap. 2.3), die Grundzüge des Portals skizziert werden.

3.2 Blended Counselling für beruflich qualifizierte Studieninteressierte

Aus der Definition von Beratung nach Sickendiek, Engel und Nestmann (1999) lassen sich drei wesentliche Elemente für ein Beratungsgespräch identifizieren: (1) Zu Beginn des Gesprächs erfolgt die Klärung eines oder mehrerer Anliegen. (2) Es werden die benötigten Informationen für eine Lösung identifiziert und entweder sofort kommuniziert oder ggf. recherchiert. (3) Während des gesamten Prozesses stellt sich die Beraterin/der Berater den Ratsuchenden als Gegenüber für die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung.

Ausgehend von diesen drei Elementen wird im Folgenden der Aufbau des Blended Counselling Settings beschrieben.

Anliegenklärung

Die Anliegenklärung steht am Anfang des Prozesses. Nun ist gerade berufsqualifizierten Studieninteressierten zunächst häufig noch gar nicht bekannt, welche Fragen für sie von Relevanz sind. So besteht der erste wesentliche Schritt darin, einen Überblick über die relevanten Anliegen bereitzustellen. Diese Übersicht soll online entweder für ein selbstständiges Durcharbeiten zur Verfügung gestellt werden oder als eine Art „guided tour“ erfolgen, die ermöglicht, die Anliegen sukzessive nacheinander zu bearbeiten. Weiß ein(e) Ratsuchende(r) schon, welche Informationen sie/er benötigt, kann die „guided tour“ jederzeit beendet und stattdessen selbstständig durch das Portal navigiert werden. Zugrundeliegendes Ziel ist bei beiden Varianten, die Nutzer(innen) des Portals dazu anzuleiten, selbst aktiv zu werden. Auf diese Weise wird gleichzeitig die für ein Studium sehr wesentliche Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens adressiert (vgl. Knowles 1975; Song/Hill 2007).

Bereitstellung von relevanten Informationen

Die für die Zielgruppe relevanten Informationen finden sich in Modulen, die bei den jeweiligen Navigationspunkten der „guided tour“ verlinkt und auch in einem auf einer übergeordneten Ebene dauerhaft sichtbaren Menü verortet sind. Die Module entsprechen den in Kapitel 2.3 skizzierten Informations- und Beratungsanliegen der beruflich qualifizierten Studieninteressierten:

1. *Hochschulzugangsberechtigung:* Habe ich eine Hochschulzugangsberechtigung? Wenn ja, für welche Fächer?
2. *Studienentscheidung:* Ich weiß noch nicht genau, welches Fach/welchen Studiengang ich studieren möchte.
3. *Kompetenzcheck:* Welche Kompetenzen habe ich und wo habe ich evtl. noch Nachholbedarf?
4. *Vorbereitung:* Ich möchte mich gezielt auf das Studium vorbereiten. Welche Angebote helfen mir, meine Lücken zu schließen? *Einbettung der InOS-Vorbereitungskurse*
5. *Anrechnung:* Habe ich bereits Vorleistungen/Kompetenzen erworben, die ich auf ein Studium anrechnen lassen kann?
6. *Finanzierung:* Welche Möglichkeiten der Finanzierung gibt es? (BAföG, Stipendien, etc.)
7. *Vereinbarkeit Studium, Beruf und Familie:* Welche organisatorischen Rahmenbedingungen und welche Unterstützungssysteme gibt es?

Im Sinne des selbstgesteuerten Lernens soll jedes Modul interaktive Elemente beinhalten (und nicht nur Informationen, die lediglich passiv rezipiert werden würden).

Die Beraterin/der Berater als Gegenüber für Reflexion

Im Online-Setting des Portals wird der Informations- und Beratungsprozess in der Regel zunächst von den Ratsuchenden allein gestartet (wobei es natürlich auch möglich ist, das Portal in ein Beratungsgespräch einzubeziehen). Um sich Reflexion, Rückmeldung, Spiegelung und Beratung einzuholen, gibt es auf dem Portal zwei Möglichkeiten:

1. An jeder Stelle des Prozesses werden die passenden Ansprechpartner(innen) für das jeweilige Anliegen transparent kenntlich gemacht, und es wird schnelle und unkomplizierte Kontaktaufnahme ermöglicht. Je nach Tageszeit können unterschiedliche Medien und Tools genutzt werden: Telefon, E-Mail, ein Formular, das direkt auf der Website eingebunden ist, und/oder Chat. Wichtig ist, dass genau an diesen Stellen tatsächlich unkompliziert und niedrigschwellig der persönliche Kontakt ermöglicht wird und man z.B. nicht erst lange nach den Kontaktinformationen suchen muss.
2. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil des Portals besteht in der Bereitstellung von strukturierten Abfolgen interaktiver Online-Elemente und (face-to-face-) Gesprächen. Ein Beispiel: Die Klärung der Hochschulzugangsberechtigung erfolgt zunächst mittels interaktiver Abfrage. Das Ergebnis kann anschließend per Knopfdruck an die zuständigen Ansprechpartner(innen) im Immatrikulationsamt versandt werden mit der (automatisierten) Bitte, Rücksprache zu halten. Liegt die Rückmeldung durch Mitarbeiter(innen) des Immatrikulationsamts vor, werden im Modul „Studienentscheidung“ und „Kompetenzcheck“ passende Tests und/oder Fragebögen zur Verfügung gestellt bzw. freigeschaltet, die

Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der Studienfachwahl bieten. Auf Wunsch wird schließlich das Ergebnis der Tests wiederum mit einer Terminanfrage bei der Studienberatung zur Besprechung der Auswertung als E-Mail versandt. Je nach Anliegen sind verschiedene vorstrukturierte Wege denkbar. Diese Vorstrukturierung ermöglicht auf der einen Seite engmaschige Begleitung und erhöht die Verbindlichkeit, lässt aber dennoch genügend Raum für selbstständige Entscheidungen. Der Prozess kann jederzeit abgekürzt oder gestoppt werden, doch wenn der Wunsch nach persönlicher Kommunikation da ist, kann die passende Ansprechperson unkompliziert kontaktiert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die wesentlichen konstituierenden Merkmale des Blended Counselling Konzepts die systematisierte Vorstrukturierung der gangbaren Wege und die damit verbundene sinnvolle Verknüpfung von Online- und Präsenzelementen sind. Gleichzeitig bleiben die Nutzer(innen) immer vollständig in der Entscheidungshoheit, welche Kommunikationswege und -mittel sie in welcher Reihenfolge nutzen möchten – und welche nicht.

3.3 Chancen, Herausforderungen, Grenzen

Bischof und Neuss (2013) skizzieren die gegenwärtige Organisation und Struktur von Studienberatung in Deutschland. Vielen Kritikpunkten an dem aktuellen Beratungssystem kann ein Portal begegnen, das im Sinne des Blended Counselling Ansatzes konzipiert ist, es bleiben dennoch einige Herausforderungen und Grenzen, die im Folgenden ebenfalls diskutiert werden sollen.

Systematisierte Strukturierung
Ein erheblicher Mehrwert des Blended Counselling Portals liegt in der systematisierten Strukturierung und der Transparenz. Die Ratsuchenden werden darüber informiert, welche Themen für sie relevant sind und wer die passenden Ansprechpartner(innen) für persönliche Nachfragen sind. So kann im Prinzip nichts Wichtiges übersehen oder vergessen werden. Der „Beratungsdschungel“, von dem häufig gesprochen wird, weicht einem transparenten System.

Zugänglichkeit
Durch den niedrigschwelligen Einstieg spricht ein Web-Portal auch Zielgruppen an, die zwar Beratung benötigen, jedoch nicht die Schwelle einer face-to-face-Beratung überschreiten würden (vgl. Bischof/Neuss 2013: 14). Von großem Wert für die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studieninteressierten sind außerdem die Zeit- und Ortsflexibilität des Angebots sowie die unkomplizierte und schnelle Kontaktaufnahme.

Gezielte Vorbereitung eines persönlichen Beratungsgesprächs
Die übersichtliche Aufbereitung aller Themen, die für Berufsqualifizierte auf dem Weg in ein Studium relevant sein können, sowie die Nutzbarkeit verschiedener Module – von der Prüfung der Hochschulzugangsberechtigung über Anrechnungsmöglichkeiten bis hin zu Kompetenzchecks – ermöglichen es Ratsuchenden, sich ganz gezielt auf ein Beratungsgespräch vorzubereiten. Viele Fragen sind schon vorher geklärt und ermöglichen, sich in der persönlichen Begegnung auf die wesentlichen Entscheidungsprozesse zu konzentrieren. Die kognitiven Kapazitäten werden nicht mehr so sehr durch Faktenrezipieren beansprucht sondern können für komplexere Transferleistungen und die Vorbereitung des weiteren Vorgehens genutzt werden (vgl. z.B. Sweller 2006).

Aktualität der Informationen
Zwar ist die Konzipierung des Portals zunächst zeit- und ressourcenaufwändig und erfordert Engagement aller Beteiligten im Beratungssystem. Ist das System jedoch aufgesetzt, profitieren auch die Berater(innen) in verschiedener Hinsicht und in erheblichem Maße davon: Alle verfügen nun jederzeit über die aktuellsten Informationen. Sie befinden sich also immer auf demselben – korrekten – Informationsstand, und es werden von allen dieselben Informationen herausgegeben – also weder falsche noch widersprüchliche. Sie können sich außerdem jederzeit selbst einen aktuellen Überblick über alle zielgruppenrelevanten Informationen, Veranstaltungen und Angebote innerhalb und außerhalb der Universität verschaffen. Selbst für die Mitarbeitenden der Universität ist es nämlich bisweilen schwierig bis unmöglich, über alle Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen – von den Fakultäten über die zentralen Service-Einrichtungen bis hin zu Drittmittelprojekten – informiert zu sein.

Entlastung der Beratung von Informationsvermittlung
Durch die verstärkte Verlagerung der Informationsvermittlung und der selbstgesteuerten Reflexion von Kompetenzen und Wünschen in den Zeitraum *vor* einem persönlichen Gespräch bleibt in der face-to-face-Begegnung wesentlich mehr Raum für das Kerngeschäft der Beratung. Durch diese inhaltliche und zeitliche Entlastung können folglich mehr Ratsuchende intensiver beraten werden.

Vereinfachung und Verbesserung der Abläufe durch Vernetzung der Beratungseinrichtungen; Dokumentation und Erfolgskontrolle
Von einem vermehrten Austausch und besserer Vernetzung zwischen den einzelnen Einrichtungen über das Portal profitieren nicht nur die Ratsuchenden. Reibungslosere Übergänge zwischen den Abteilungen (z.B. wenn Informationen aus verschiedenen Bereichen benötigt werden) erleichtern auch dem Beratungssystem die Arbeit und ermöglichen effizientere Abläufe. Aktuell fängt „[j]ede/r Berater/in […] stets von vorne an. […] Die Informationen, die ein/e Berater/in im Laufe eines Beratungsprozesses bereits gesammelt hat, stehen anderen Berater(inne)n nicht zur Verfügung. […] Zudem kann sich das Beratungssystem nie vergewissern, ob den

Studierenden, die sich einmal an eine Beratungsstelle gewandt haben, umfassend und abschließend geholfen wurde“ (Bischof/Neuss 2013: 15). Dies wird jedoch möglich, wenn das Beratungsportal Dokumentations- und Auswertungsfunktionen für jedes Nutzer(innen)profil bereitstellt. Werden Ratsuchende an eine andere Abteilung weitergeleitet, können Fakten und „Beratungsgeschichte“ schnell und unkompliziert abgerufen werden. Selbstverständlich kann dies aus datenschutzrechtlichen Gründen nur mit dem Einverständnis der jeweiligen Ratsuchenden erfolgen.

Nutzbarkeit
Die Ratsuchenden finden eine gut vorbereitete, strukturierte Plattform vor, jedoch müssen sie auch über bestimmte Kompetenzen verfügen, um das Angebot sinnvoll nutzen zu können. Sie müssen die für sie relevanten Informationen herausziehen, Ergebnisse richtig interpretieren und die richtigen Schlussfolgerungen daraus ziehen können. Bei eigenständiger Nutzung ohne Rücksprache mit einer Ansprechpartnerin oder einem Ansprechpartner liegt die Interpretation und Nutzung der Ergebnisse zunächst ganz bei den Ratsuchenden selbst (vgl. Reiß/Moosbrugger et al. 2009: 73).

Abschließend kann festgehalten werden: Die erfolgreiche Implementation eines Blended Counselling Portals bringt, wie oben dargelegt, nicht nur erhebliche Mehrwerte für die Ratsuchenden sondern auch für das Beratungssystem mit sich. Neben der garantierten Aktualität der Inhalte stellt das Portal eine Schnittstelle für die Zusammenarbeit zur Verfügung, das Prozesse und Qualität der Beratungsarbeit in erheblichem Maße unterstützen kann. Voraussetzung ist allerdings, dass sich die Berater(innen) mit den Zielen der Implementation identifizieren können und sich aktiv und langfristig an der Durchführung und der stetigen Weiterentwicklung beteiligen. Nur mit dem Commitment aller Beteiligten ist eine erfolgreiche und qualitätsgesicherte Umsetzung möglich.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Beruflich Qualifizierte müssen auf dem Weg in ein Studium verschiedene Hürden überwinden. Um Transparenz und (zeit- und orts-)flexiblere Informations- und Beratungsmöglichkeiten zu schaffen, entwickelte das Projekt InOS das Konzept eines Online-Studienberatungsportals. Es basiert auf dem theoretischen Ansatz des Blended Counselling, das Online-Elemente der Information, Vorbereitung und Selbsteinschätzung mit face-to-face-Elementen der Beratung verknüpft.

Eine heterogene Studierendenschaft benötigt den Ausbau und das Angebot stigmatisierungsfreier niedrigschwelliger Unterstützung, von der alle profitieren können. Insofern sollte eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Portals nicht nur weitere Zielgruppen (wie z.B. Erstakademiker(innen)) und deren spezifische Anforderungen an Studienberatung berücksichtigen; vielmehr macht es perspektivisch Sinn, das Portal für *alle* Studieninteressierten auszubauen und spezifische Teilbereiche für spezielle Zielgruppen vorzusehen.

Die Entwicklungsvorarbeiten des Projekts InOS wurden zwischenzeitlich von der Universität Oldenburg aufgegriffen, so dass das Konzept des Blended Counselling Portals nun unter der Federführung des universitären Projekts „Chancen – Eröffnung von Wegen in die Hochschule für nicht traditionelle Zielgruppen" und in Zusammenarbeit mit den Berater(inne)n weiterentwickelt wird und so gute Aussichten auf eine nachhaltige Verankerung an der Universität Oldenburg hat. Perspektivisch soll das im Projekt InOS erarbeitete Online-Studienvorbereitungsprogramm auch auf die grundständigen Studiengänge ausgeweitet und im Blended Counselling Portal als strukturiertes Angebot verortet werden. Ebenso ist angedacht, weitere Inhalte und Kurse für die Studieneingangsphase zu implementieren bzw. Module, die vor Studienaufnahme beginnen und im Studium weitergeführt werden können (z.B. das ePortfolio). So könnte das Blended Counselling Portal eine zentrale Rolle bei dem strukturierten Übergang an die Universität einnehmen und Studieninteressierte und Studierende im Studienverlauf ab der Phase der *aktivgezielten Studienentscheidung* bis hin zur Phase des Studieneinstiegs (vgl. Abb. 1) begleiten und unterstützen.

Literatur

Bischof, Lukas und Frederic Neuss (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland. Zeitschrift für Beratung und Studium, *8* (1): 13-18.

BMBF (2007): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). http://www.bmbf.de/pubRD/HRG_20070418.pdf (15.01.2015).

Brunner, Stefanie, Günter Hohlfeld und Olaf Zawacki-Richter (2015): Online-Studienvorbereitung für beruflich Qualifizierte am Beispiel „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen". In: Axel Hoppenbrock, Rolf Biehler, Reinhard Hochmuth und Georg Rück (Hg.): Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase – Herausforderungen und Lösungsansätze. Springer (im Druck).

Brunner, Stefanie, Stefanie Kretschmer und Olaf Zawacki-Richter (2014): Blended Counselling: Advising Prospective Students with Vocational Qualifications on their Way to University. In: Bernd Käpplinger, Nina Lichte, Erik Haberzeth u.a. (Hg.): Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times. Conference Proceedings. 7th European Research Conference. Humboldt-Universität zu Berlin, 4.-7. September 2013. ESRA – European Society of Research on the Education of Adults. Berlin: 287-299.

Brunner, Stefanie, Petra Muckel und Olaf Zawacki-Richter (2014): Entwicklung eines ePortfolio-Tools zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen – am Beispiel eines Bachelor-Studiengangs „Business Administration". In: Uwe Elsholz und Matthias Rohs (Hg.): E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven. Bielefeld: wbv: 133-146.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (o. J.): InfoPortal Studium. http://www.uni-oldenburg.de/studium (15.01.2015).

Ely, Eileen E. (1997): The Non-Traditional Student. Held on the 77th American Association of Community Colleges Annual Conference, Anaheim, CF.

Hachmeister, Cort-Denis, Maria E. Harde und Markus F. Langer (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Arbeitspapier Nr. 95. http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf (15.01.2015).

Hanft, Anke, Annika Maschwitz und Monika Hartmann-Bischoff (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Anke Hanft und Katrin Brinkmann (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann: 110-119.

Hartmann, Ernst, Regina Buhr, Walburga Freitag, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke und Ida Stamm-Riemer (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann u.a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 13-20.

Heine, Christoph, Julia Willich und Heidrun Schneider (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Projektbericht. Hannover: HIS.

Heussen, Christa und Hartmut Steuber (2004): Virtuelle Studienberatung. In: Holger Ehlert und Ulrich Welbers (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf: Grupello Verlag: 307-327.

Horn, Laura J. und C. Dennis Carroll (1996): Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment among 1989-90 Beginning Postsecondary Students. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports. Statistical Analysis Report. Washington D.C.: NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS.

Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München, Wien: Oldenburg Wissenschaftsverlag.

Kerres, Michael, Anke Hanft und Uwe Wilkesmann (2012): Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In: Michael Kerres, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann u.a. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann: 285-290.

Kerres, Michael und Annabel Preussler (2015): Mediendidaktik. In: Friederike von Gross, Dorothee Meister & Uwe Sander (Hg.): Medienpädagogik – Ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa.

Knowles, Malcolm S. (1975): Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Association Press.

Kretschmer, Stefanie und Stefanie Brunner (2015): Blended Counselling. Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation. In: Anke Hanft, Olaf Zawacki-Richter und Willi B. Gierke (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann.

LaRock, J.D. (2012): Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren. http://www.oecd.org/edu/country%20note%20Germany%20%28DE%29.pdf (15.01.2015).

Maier, Tobias, Gerd Zika, Marc Ingo Wolter, Michael Kalinowski und Robert Helmrich (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. BIBB-Report 23/14. Bonn. http://www.bibb.de/de/66345.htm (15.01.2015).

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HISInstitut für Hochschulforschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Nestmann, Frank (1988): Beratung. In: Georg Hörmann und Frank Nestmann (Hg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 101-113.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (o. J.): Niedersächsisches Hochschulgesetz. http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&_psmand=19 (15.01.2015).

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (o. J.): Niedersachsen fördert ‚Studierende der ersten Generation'. http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6257&article_id=106508&_psmand=19 (15.01.2015).

Novacek, Bettina (2012): Methodenvielfalt & Blended Counselling zur Erreichung von Zielgruppen. Ansätze des Netzwerks „Bildungsberatung in Wien". Präsentation auf der Euroguidance Fachtagung 2012. https://www.oead.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/veranstaltungen/va_euroguidance/euroguidance_fachtagung_2012/07_bettina_novacek.pdf (15.01.2015).

Reindl, Richard und Stefanie Weiß (2012): Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte. e-beratungsjournal.net, *8* (1): Artikel 6.

Reiß, Siegbert, Helfried Moosbrugger, Alexander Tillmann und Detlef Krömker (2009): Das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt: Erfasste Merkmalsbereiche und Studien zur prognostischen Güte. In: Georg Rudinger und Katharina Hörsch (Hg.): Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen: V&R unipress/Bonn University Press: 73-86.

Schulmeister, Rolf (2007): Der „Student Lifecycle" als Organisationsprinzip für E-Learning. In: Michael Kerres, Reinhard Keil und Rolf Schulmeister (Hg.): eUniversity – Update Bologna. Waxmann: Münster: 45-77.

Sickendiek, Ursel, Frank Engel und Frank Nestmann (1999): Beratung: eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim, München: Juventa.

Song, Liyan und Janet R. Hill (2007): A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. Journal of Interactive Online Learning, *6* (1): 27-42.

Stiehler, Sabine (2007): Studien- und Studentenberatung. In Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung (Bd. 2). Tübingen: dgvt: 877-890.

Sweller, John (2006): How the Human Cognitive System Deals with Complexity. In: Jan Elen & Richard E. Clark (Hg.): Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research. Amsterdam: Elsevier: 13-25.

Weiß, Stefanie und Emily Engelhardt (2012): Blended counselling – Neue Herausforderungen für BeraterInnen (und Ratsuchende!). e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, *8* (1): 1-9.

Zawacki-Richter, Olaf (2015): Zur Mediennutzung im Studium – unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierender. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Im Druck.

Zawacki-Richter, Olaf, Günter Hohlfeld und Wolfgang Müskens (2014): Mediennutzung im Studium. Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, *1* (1): 1-35.

Anne Schreiber, Walter Jungmann & Martin Fischer

Studieren mit beruflicher Qualifikation – Weiterentwicklung universitärer Beratung

1. Einführung

Die Einmündung von Personen mit beruflicher Qualifikation in das Studium an einer Universität ist ein Vorgang, der die beteiligten Akteure und die Institution Universität nicht unverändert lässt. Seit dem Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2009) hat sich das bildungspolitische Interesse an der Erleichterung der Verbindung von beruflichen Erfahrungen mit akademischer Weiterqualifizierung erheblich gesteigert. Nicht zufällig ist seither jene Gruppe auch in den Fokus der (empirischen) Forschung gerückt. Dabei wurde gerade bei den Studierenden mit beruflicher Qualifikation ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) neben einer spezifischen Weiterbildungs- und Studienmotivation auch ein besonderer Beratungsbedarf festgestellt (vgl. Zinn 2012; Wolter 2010). In aktuellen Studien erfolgt daher vermehrt die differenzierte Betrachtung zuvor genannter beruflich qualifizierter Studierender, ihrer Merkmale, Voraussetzungen, Erwartungen und Bedürfnisse (vgl. Jürgens/Zinn 2012; Diller/Festner et al. 2011), wobei sich gleichermaßen die Analyse institutioneller, struktureller sowie hochschulpersoneller Aspekte als bedeutsam erweist.

Der vorliegende Beitrag stellt das Projekt *Mentoring for Professional Bridging* des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) am Karlsruher Institut für Technologie (KIT)[1] vor. Das Projekt beschäftigt sich mit der Situation von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. Der Beitrag gibt einen Überblick zu Forschungsarbeiten sowie zur Entwicklung und Implementierung von Unterstützungsmaßnahmen für den Übergang von beruflicher zu akademischer Bildung am KIT in den Studienbereichen Allgemeine, Berufs- und Ingenieurpädagogik. Im Besonderen wird eine Studie vorgestellt, die sich mit der Organisation Universität und deren Beratungsangeboten für beruflich qualifizierte Studienbewerber(innen) und Studierende befasst. Die abschließende Diskussion richtet sich auf organisationale Lernprozesse zur intra-institutionellen Vernetzung und zur hochschuldidaktischen Weiterentwicklung der Studien- und Beratungsangebote für jene Zielgruppe.[2]

---

1 KIT – Universität des Landes Baden-Württemberg und nationales Forschungszentrum in der Helmholtz-Gemeinschaft.

2 Da die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) am KIT im Gegensatz zu Studierenden mit schulischer HZB und beruflicher Qualifikation noch nicht stark vertreten ist, war es u.a. Zielsetzung des Projekts, die Rahmenbedingungen für diese Zielgruppe zu analysieren und zu befördern.

2. Herausforderungen hinsichtlich des Studierens mit beruflicher Qualifikation

Der Anteil der Personen, die auf nicht-traditionellem Weg und mit beruflicher Qualifikation in Deutschland ein Studium aufnehmen – von einer geringen Beteiligung im Hochschulsystem in der Vergangenheit ausgehend – ist in den vergangenen Jahren stetig angestiegen. Bei den Studienanfänger(innen) ohne schulische HZB kann eine Zunahme von 1,49% im Jahr 2009 auf 2,52% im Jahr 2012 an allen deutschen Hochschulen verzeichnet werden (vgl. Duong/Püttmann 2014: 2). Im internationalen Vergleich konstatieren Bildungsexpert(inn)en jedoch, dass die Zahl jener Studierenden weiterhin gering zu sein scheint. „Zwar sind internationale Vergleiche, im Hinblick auf nicht-traditionelle Studierende und damit auch Studierende ohne Abitur und Fachhochschulreife, aufgrund der Verschiedenheit der Bildungssysteme mit Vorsicht zu behandeln […], tendenziell kann aber angenommen werden, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in Deutschland vergleichsweise schwächer ausgeprägt ist“ (a.a.O.).

Mögliche Gründe für eine geringe Beteiligung von beruflich qualifizierten Personen ohne schulische HZB im Hochschulsystem sind vielfältig. Zum einen kann diese Problemstellung auf die von jeher bestehende Kluft im deutschen Bildungssystem zurückgeführt werden. „Geprägt ist diese durch eine bis heute hin nicht überwundene Separierung von allgemeiner (akademischer) und beruflicher Bildung, von Bildung und Ausbildung“ (Schreiber/Jungmann 2014: 3). Zum anderen können aber auch Gründe hinsichtlich der hochschulischen Gegebenheiten angeführt werden, die die geringe Größe dieser Studierendengruppe erklären. Wolter (2011: 25) führt in einem Vortrag auf der Hochschulrektorenkonferenz an, dass staatliche Hochschulen aufgrund ihrer Struktur und Rahmenbedingungen schwerfälliger auf die angesprochenen Probleme reagieren würden. In anderen europäischen Ländern fokussiere man die Heterogenität der Studierendenschaft stärker. Beruflich Qualifizierte bzw. „non-traditional students“ würden als besondere Studierendengruppe ausgewiesen, wohingegen in Deutschland diesbezüglich Unsicherheiten bestünden. Häufig überlasse man sie privaten Anbietern, die sich diesem „Markt“ widmen. Konkret bedeute das, dass neben der Zurückhaltung vieler Hochschulen, Aspekte, wie die hohe Bedeutung des „Abiturs als Studierfähigkeitsnorm“ (a.a.O.), die restriktiven Zulassungsverfahren/-bedingungen, die Intransparenz der Zulassungsregelungen in den einzelnen Bundesländern sowie die geringe Bedeutung von Anrechnungsverfahren oder flexiblen Studienformen hinzukämen (vgl. a.a.O.).

Zudem mangelt es an Hochschulen nach wie vor an expliziten Angeboten in Form von flexiblen Studienmöglichkeiten, „die den Zwang, sich zwischen Beruf oder Studium entscheiden zu müssen, aufheben und beides ermöglichen“ (Jürgens/Zinn 2012: 38). Adaptive Studienmodelle, finanzielle und non-monetäre Unterstützung während des Studiums, angemessene Berücksichtigung beruflich erworbener Kompetenzen und individuelle Förderung der Studierenden gelten nach

Einschätzung der Expert(inn)en jedoch als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium beruflich Qualifizierter ohne schulische HZB (vgl. a.a.O.).

Mit Blick auf mögliche individuelle Gründe für die geringe Zahl der Studierenden ohne schulische HZB in Deutschland liegen bislang nur einzelne Befunde bezüglich der Motivation zum und der Schwierigkeiten im Studium vor. Dahm/Kamm et al. (2013) betonen, dass sich die Biographie dieser Studierenden von der „Normalbiographie" traditionell Studierender erheblich unterscheide. Aus der Perspektive der Hochschulsozialisation der beruflich Qualifizierten wäre es deshalb dringend erforderlich, soziale Integrationsprozesse im Hinblick auf ihre institutionellen Voraussetzungen zu erforschen. Erst auf einer solchen Grundlage könne es gelingen, die angesprochenen strukturellen und organisationalen Herausforderungen seitens der Hochschulen zu präzisieren.

Bereits vorliegende Studien belegen, dass beruflich Qualifizierte ohne schulische HZB vor allem wegen des allgemeinen Fortbildungsinteresses und der beruflichen Weiterentwicklung ein Studium aufnehmen. Sie weisen ein hohes Interesse am Studienfach sowie eine größere Bereitschaft zur Anstrengung auf (vgl. Jürgens/Zinn 2012: 45ff.) und besitzen ein hohes individuelles Kompetenzniveau (vgl. Wolter 2010: 214). Die hauptsächlichen Motive, ein Studium zu beginnen sind für jene Studierendengruppe in den Bereichen der persönlichen Weiterentwicklung, der Aneignung von Fachwissen und der beruflichen Weiterentwicklung zu finden (vgl. Otto/Schwaniger 2013: 42).

Was die Schwierigkeiten im Studium anbelangt, so werden in der Literatur Aspekte wie eine schlechte Informationslage hinsichtlich der Studienmöglichkeiten, fachlich-inhaltliche Schwierigkeiten im MINT-Bereich, Umstellungs- und Orientierungsprobleme und mangelnde Rücksichtnahme auf die besondere Lebens- und Lernsituation der Studierenden angesprochen (vgl. Maertsch/Voitel 2013: 54; Schreiber 2014: 13ff.). Damit in enger Verbindung stehen ganz offensichtlich so unterschiedliche Herausforderungen, wie die Finanzierung des Studiums, die Vereinbarkeit von Familie und Studium, das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten sowie die Belastung durch berufliche Verpflichtungen (vgl. a.a.O.). Der erfolgreiche Abschluss des Studiums wird in der Forschung auf einen ausgeprägten Bildungswillen sowie gute Problemlösestrategien zurückgeführt. „Die meisten beruflich Qualifizierten entwickeln im Laufe ihres Studiums individuelle Strategien, um Hürden und Schwierigkeiten zu bewältigen" (Diller 2013: 226). Völlig unzureichend sind bislang allerdings die Informationen bezüglich der Studieninteressierten ohne schulische HZB, die trotz bekundetem Interesse letztlich dann doch kein Studium aufnehmen, insbesondere aber auch bezüglich jener, die ihr Studium abbrechen.

3. Das Projekt Mentoring for Professional Bridging

Das Projekt *Mentoring for Professional Bridging* ist ein Modellvorhaben im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“.[3] Ziel des Projekts ist die Entwicklung und Implementierung eines zielgruppenspezifischen Beratungsprogramms, das so genannte Mentoring-Programm, mit dessen Hilfe Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation darin unterstützt werden, ein Studium an einer Universität aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen.

Zur Zielgruppe des Projekts zählen sowohl Vollzeit-Studierende als auch berufsbegleitend Studierende mit beruflicher Qualifikation im Studienbereich Pädagogik, insbesondere mit dem Schwerpunkt Berufs-/Betriebspädagogik und Ingenieurpädagogik. Absolvent(inn)en der Berufs- und Ingenieurpädagogik arbeiten in Betrieben oder beruflichen Schulen im Bereich der Berufsbildung/Personalentwicklung und haben relativ häufig selbst eine berufliche Ausbildung absolviert.

Studierende mit beruflicher Qualifikation sind zum einen *beruflich Qualifizierte im engeren Sinn*, die nicht auf traditionellem Weg studieren, sondern ohne schulische HZB an die Hochschule gelangen. Sie haben ihre HZB auf dem Dritten Bildungsweg erworben, d.h. sie erhalten durch eine Berufsausbildung und entsprechende Aufstiegsfortbildung oder durch eine Berufsausbildung mit anschließender Berufstätigkeit (und i.d.R. Eignungsfeststellungsverfahren an der Hochschule) den Hochschulzugang (vgl. KMK 2009). Zum anderen sprechen wir von *beruflich Qualifizierten bzw. nicht-traditionell Studierenden im weiteren Sinn*, die sowohl ohne als auch mit schulischer HZB ein Studium an einer Hochschule aufnehmen (vgl. Nickel/Duong 2012: 12). Dies können Personen sein, die nach dem Erwerb der Hochschulreife eine Berufsausbildung absolviert, die zeitgleich oder nach der Berufsausbildung die Hochschulreife erworben (Erster oder Zweiter Bildungsweg) oder die, wie vorangehend beschrieben, auf dem Dritten Weg durch hochschulische Zugangs- und Zulassungsverfahren die Studienberechtigung erlangt haben (vgl. Teichler/Wolter 2004: 13).

Für beruflich Qualifizierte im weiteren Sinn (im Folgenden *Studierende mit beruflicher Qualifikation* genannt) wurde das Mentoring-Programm im Forschungsprojekt als eine durchgängige, umfassende und individuelle Bildungsgangberatung entwickelt, die sich auf die zwei für den Studienerfolg entscheidenden Phasen bezieht: Die Phase vor Beginn des eigentlichen Studiums (Initialphase) und die des aktiven Studierens (Studienphase). In der Initialphase erfolgt eine Studienwahl- bzw. Studiengangberatung sowie eine differenzierte Diagnose des sowohl zertifizierten als auch des nichtformal bzw. informell erworbenen Leistungsvermögens der Studieninteressierten durch eine Portfolioanalyse und durch persönliche Beratungsgespräche. In der Studienphase bietet das Mentoring-Programm Unterstützung

---

3 Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), unter Projektträgerschaft des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und wissenschaftlich begleitet vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) sowie dem Institut für Innovation und Technik (IIT).

beim Studienverlauf und Beratung bezüglich der Berufs- und Familiensituation der Studierenden. Außerdem leistet es Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen und Schwierigkeiten während des Studiums. Dies betrifft sowohl die fachliche als auch die persönliche Situation der Studierenden, insbesondere aber auch Fragen und Herausforderungen, die sich aus der Berufs- und Bildungsbiographie ergeben.

3.1 Maßnahmen und Forschungsarbeiten im Projekt

Vor dem Hintergrund der angesprochenen Schwierigkeiten und Forschungslücken zielt das Projekt *Mentoring for Professional Bridging* auf die Entwicklung und Implementierung von Unterstützungsangeboten für den Übergang von beruflicher zu akademischer Bildung ab. Das in diesem Zusammenhang entwickelte Beratungskonzept wird durch verschiedene Maßnahmen untermauert. Hierzu zählen Informationsmaterialien und -instrumente zum Studium mit beruflicher Qualifikation, wie beispielsweise eine Website und ein Leitfaden. Der „Leitfaden zum Studium mit beruflicher Qualifikation" bietet Orientierung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation, die am KIT oder einer der Partnerinstitutionen Leadership-Kultur-Stiftung (LKS) sowie International Department des KIT (ID)[4] ein Studium aufnehmen wollen bzw. studieren. Er stellt neben fachspezifischen Informationen auch allgemeine Informationen zu den Themen Bewerbung und Zulassung, Studienberatung, Kinderbetreuung oder Finanzierung des Studiums bereit. Die Website zum Mentoring-Programm enthält neben zahlreichen Informationen ein Instrument zur Sichtbarmachung und Darstellung der Studien-, Unterstützungs- und Anrechnungsmöglichkeiten im Forschungsprojekt.

Die Grundlage für die Entwicklung der aufeinander abgestimmten Unterstützungsangebote wurde über verschiedene Einzeluntersuchungen geschaffen. Auf der Makroebene fand eine systematische Aufarbeitung der hochschul- und berufsbildungspolitischen Rahmenbedingungen statt. Auf der Mesoebene wurde eine Untersuchung mit der Zielsetzung durchgeführt, die wichtigsten Informationen über die Organisation Universität in Bezug auf Studierende mit beruflicher Qualifikation sowie den Informationsfluss und die Beratungssituation zusammenzustellen. Hierzu erfolgte zunächst eine Analyse der zielgruppenspezifischen Beratungsangebote in Form einer Interviewstudie. In einem zweiten Schritt wurden die Untersuchungsergebnisse in einem Workshop mit den für die Zielgruppe zuständigen Beratungspersonen evaluiert. Auf der Mikroebene lag der Fokus auf der Zielgruppe selbst, deren bildungsbiographischem Hintergrund und ihrer Wahrnehmung der Studiensituation. Hierfür wurde eine quantitative Befragung zum Übergangs- und Studienprozess der Studierenden mit beruflicher Qualifikation durchgeführt.

---

4 Leadership-Kultur-Stiftung Landau (LKS): Privater Weiterbildungsträger, der berufsbegleitende Studiengänge anbietet. International Department des KIT (ID): Einrichtung des KIT, die berufsbegleitende Masterstudiengänge anbietet.

3.2 Erhebung des Beratungsbedarfs der Zielgruppe

Die Situation von Studierenden mit beruflicher Qualifikation wurde für ein ausgewähltes Studiengebiet sowohl an der traditionsreichen Technischen Universität, dem heutigen Karlsruher Institut für Technologie (KIT), als auch an einer privaten Weiterbildungseinrichtung, der Leadership-Kulturstiftung in Landau (LKS),[5] erhoben.

Mittels eines schriftlichen Fragebogens wurde die Erhebung auf der Mikroebene bei den Vollzeitstudierenden des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) des KIT (n=106) und berufsbegleitend Studierenden der LKS (n=48) durchgeführt. Von den 106 befragten Vollzeit-Studierenden des KIT besitzen alle eine schulische HZB, 16 von ihnen verfügen zusätzlich über eine berufliche Qualifikation im Sinne einer abgeschlossenen, staatlich anerkannten Berufsausbildung nach BBiG/HwO. Die 48 befragten Personen der LKS hingegen haben alle ausnahmslos eine zuvor genannte berufliche Qualifikation sowie mindestens drei Jahre Berufserfahrung. Zehn von ihnen haben das Studium an der LKS zudem ohne schulische HZB aufgenommen. Das Hauptaugenmerk der Befragung lag auf dem Vergleich von Studierenden ohne berufliche Qualifikation mit Studierenden mit beruflicher Qualifikation. Letztere unterscheiden sich, wie bereits dargestellt, in Vollzeitstudierende, berufsbegleitend Studierende mit schulischer HZB und berufsbegleitend Studierende ohne schulische HZB. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung ermöglichen ein Beschreibungswissen für den untersuchten Personenkreis, welches im Folgenden kurz dargestellt werden soll, bevor die Analysen der Mesoebene ausführlicher beschrieben werden.

Die Studierenden mit beruflicher Qualifikation an KIT und LKS sind im Durchschnitt älter als traditionell Studierende und befinden sich deshalb und aufgrund ihrer Berufsbiographie in einer anderen Lebens- und Familiensituation. Die Bildungs- und Berufsbiographie ist in vielen Fällen eng an die Bildungsherkunft geknüpft. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass die Eltern der Studierenden mit beruflicher Qualifikation ebenfalls überwiegend beruflich qualifiziert sind. Die befragten Personen mit beruflicher Qualifikation am KIT sind selten über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg an die Universität gelangt, der Weg über die schulische HZB scheint hier nach wie vor der „Königsweg“ zu sein. Unter den berufsbegleitend Studierenden des privaten Bildungsträgers LKS finden sich vermehrt Personen ohne schulische HZB, bzw. Personen, die ihre HZB über den Zweiten Bildungsweg erworben haben. Dies legt die Vermutung nahe, dass der alternative/private Bildungsträger aufgrund seiner institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. durch ihre Studienformate oder ein zielgruppenspezifisches Beratungsangebot) die

5 Das Forschungsprojekt Mentoring bezieht sich auf folgende Institutionen und Studiengänge: KIT, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP) mit den (Vollzeit-)Studiengängen Ingenieurpädagogik (B.A., M.A., Dipl. auslaufend) und Pädagogik (B.A., M.A.). LKS mit den berufsbegleitenden Studiengängen Betriebspädagogik (B.A.) und Erziehungswissenschaft (Dipl. auslaufend).

Lebens-, Berufs- und Familiensituation besser berücksichtigt und deshalb vor allem Berufstätige diese Hochschulform gewählt haben.

Hinsichtlich der Schwierigkeiten vor und während des Studiums kann aus der Untersuchung resümiert werden, dass die befragten Studierenden mit beruflicher Qualifikation zum Teil vor ähnlichen Herausforderungen stehen, wie ihre Kommiliton(inn)en ohne berufliche Qualifikation. Gleichermaßen problematisch für die Personen mit sowie ohne berufliche(r) Qualifikation war beispielsweise der Aspekt der Fachberatung. Beide Gruppen gaben an, teilweise bzw. starke Schwierigkeiten zu haben, eine Beratung bezüglich der Inhalte des Studiums zu bekommen. Allerdings zeichnen sich bei den Studierenden mit beruflicher Qualifikation auch Problemstellungen ab, die im Zusammenhang mit dem berufsbiographischen Hintergrund bzw. der Berufstätigkeit gesehen werden können. Als Beispiele gelten hierfür die Aspekte der Selbsteinschätzung und des Zutrauens, ein Studium aufnehmen zu können, die Abstimmung der Studiensituation mit beruflichen und familiären Verpflichtungen oder die Bewältigung des neuartigen bzw. unvertrauten Lernaufwands. 36,8% der Studierenden mit beruflicher Qualifikation gaben an, teilweise Schwierigkeiten bezüglich der Selbsteinschätzung, nach der Berufstätigkeit ein Studium aufnehmen zu können, gehabt zu haben. Die Abstimmung der beruflichen Verpflichtung mit dem Studium ist für einen Teil der Studierenden mit beruflicher Qualifikation problematisch. 23,7% der Befragten gaben an, teilweise Schwierigkeiten in diesem Bereich zu haben, 18,6% der Befragten gaben an, starke Schwierigkeiten bei der Abstimmung der beruflichen Verpflichtung mit dem Studium zu haben. Die Studierenden ohne berufliche Qualifikation hingegen gaben in diesen beiden Bereichen keine Schwierigkeiten in nennenswertem Umfang an. Bei der Frage nach der Bewältigung des neuen Lernaufwands nach Eintritt ins Studium schienen sich die Studierenden mit beruflicher Qualifikation schwerer zu tun. 41,4% der Studierenden mit beruflicher Qualifikation hatten teilweise Schwierigkeiten, 22,4% hatten nach eigenen Angaben sogar starke Schwierigkeiten mit der Bewältigung des neuen Lernaufwands. Hingegen hatten von den Studierenden ohne berufliche Qualifikation 33,3% teilweise und nur 10,3% starke Probleme. Ein weiterer problematischer Aspekt ist für Studierende mit beruflicher Qualifikation der Zugang zu Informationen, wie beruflich erworbene Lernergebnisse und Kompetenzen angerechnet werden können. Hier sind vor allem die Studierenden mit beruflicher Qualifikation am KIT betroffen, von denen 43,8% angaben, teilweise Schwierigkeiten in diesem Bereich zu haben, 18,8% gaben sogar an, starke Schwierigkeiten zu haben.

Aus den – an dieser Stelle nur exemplarisch angerissenen – Ergebnissen der Studie lässt sich ableiten, dass die Aufnahme des Studiums an KIT und LKS eine individuelle Entscheidung der Studierenden mit beruflicher Qualifikation und eng verknüpft mit den persönlichen Interessenlagen ist. Die befragten Studierenden beider Hochschulformen weisen ein hohes Studienfachinteresse auf, verwenden ressourcenbezogene individuelle Lernstrategien, das Studienfach hat eine höhere persönliche Bedeutung für sie und sie bringen eine äußerst elaborierte wissensbezogene Überzeugung mit ins Studium (vgl. auch Jürgens/Zinn 2012 für Studierende

ohne schulische HZB). Aus diesen biographischen und motivationalen Komponenten, die der individuellen Studienentscheidung zugrunde liegen, sowie den spezifischen Schwierigkeiten, die in der Studie an KIT und LKS identifiziert wurden, ergibt sich ein Bedarf und Anspruch an eine studienbegleitende Beratung der Zielgruppe:

- Die Beratungspersonen müssen über Kenntnisse bezüglich der Zielgruppe und deren spezifischen Bedürfnissen und Schwierigkeiten in der Bewerbungs- und Studienphase verfügen.
- Neben dem fachlich-inhaltlichen Beratungsbedarf muss auch eine Beratung bezüglich der Berufs- und Lebenssituation dieser Studierendengruppe erfolgen.
- Aufgrund der Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Problemlagen muss eine Vernetzung unterschiedlicher Anlaufstellen zur Beratung an der Universität bestehen.

3.3 Erhebung der Beratungssituation am KIT

Um dem ermittelten Beratungsbedarf ein zielgruppenspezifisches Beratungskonzept gegenüberzustellen, wurde im Anschluss an die Befragung der Studierenden eine differenzierte Untersuchung der bestehenden Beratungssituation am KIT vorgenommen. Die Analyse der Beratungssituation hatte zum Ziel, zum einen alle Beratungsangebote, die für Studierende mit beruflicher Qualifikation von Bedeutung sind, abzubilden und zum anderen einen Eindruck des faktischen Beratungsablaufs/-geschehens zu erhalten. Zudem sollten auf diese Weise die Einstellungen und die Atmosphäre gegenüber der Zielgruppe ermittelt und der Kontakt aufgebaut werden, um für die Zielgruppe ein Beratungs- sowie ein Nachhaltigkeitskonzept zu entwickeln, welches das Thema der Beratung von Studierenden mit beruflicher Qualifikation am KIT etabliert und in die bereits bestehende Beratung integriert. Dazu wurden in Form von leitfadengestützten Experteninterviews[6] jene Berater(innen) des KIT (n=8) befragt, die an zentralen Anlaufstellen für beruflich Qualifizierte im engeren Sinn arbeiten: Studienbüro und -kolleg (Bewerbung und Zulassung, Eignungsprüfung), Fachberatung der Fakultäten sowie Studien- und Sozialberatung. Jene Beratungspersonen wurden zudem vor dem Hintergrund ausgewählt, da sie aufgrund ihrer Beratungsfunktion und in der Eigenschaft als Hochschulmitarbeiter(innen) sowohl als Multiplikator für ihre Kolleg(inn)en und Vorgesetzten als auch als Sprachrohr für die beratenen Studierenden gelten. In einem zeitlichen Abstand von ca. zehn Monaten wurden die Ergebnisse

6 Das Interview als Forschungsmethode wurde eingesetzt, um planmäßig und mit wissenschaftlicher Zielsetzung vorzugehen, subjektive Perspektiven zu analysieren und Expert(inn)enwissen zu ermitteln (vgl. Hopf 2013: 350). Mit dem leitfadengestützten Interview und seiner relativ offenen Gestaltung wurde die Erwartung verbunden, die Sichtweise der befragten Person eher zur Geltung zu bringen als in standardisierten Interviews. Im Gegensatz zu einem biographischen Interview interessierten bei den Expert(inn)eninterviews die Befragten weniger als ganze Person, sondern eher in ihrer Eigenschaft als Expert(inn)en und Multiplikator(inn)en für ein bestimmtes Handlungsfeld (vgl. Flick 2012: 194; 214f.).

der Interviewstudie dann in einem gemeinsamen Workshop mit der gleichen Expert(inn)engruppe in Form einer Gruppendiskussion validiert und mit Blick auf verschiedene übergreifende Zielperspektiven evaluiert. Die Zielperspektiven wurden durch die Auswertung der Interviewstudie und der Fragebogenerhebung im Expertenkreis des Projektteams generiert und fokussierten folgende Aspekte:

a. Vernetzung der Beratungsstellen einleiten,
b. Sensibilisierung für die Zielgruppe erreichen,
c. Diskussion über die Erfahrungen und den Umgang mit der Zielgruppe anstoßen,
d. Schwierigkeiten auf Seiten der Zielgruppe identifizieren,
e. Schwierigkeiten auf Seiten der Fachberater(innen) identifizieren,
f. Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen überprüfen.

4. Problemfelder und Entwicklungsaufgaben

Im Rahmen der Analysen zur Beratungssituation zeichneten sich eine Reihe von Problemfeldern und Entwicklungsaufgaben ab. Diese betrafen sowohl die Studieninteressierten und Studierenden mit beruflicher Qualifikation als auch die unterschiedlichen Berater(innen)aufgaben und die universitäre Beratungsinfrastruktur am KIT. Angesichts der Komplexität und Interdependenzen der relevanten Sachverhalte konzentrieren wir uns im Folgenden auf eine additive Darstellung von Problemfeldern:

Anrechnung

Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen oder Qualifikationen auf das Hochschulstudium findet an einer Universität wie dem KIT eher selten statt und wird an den Fakultäten unterschiedlich gehandhabt. Es scheint den Dozent(inn)en schwer zu fallen, die Inhalte aus der beruflichen Praxis auf den wissenschaftlichen Rahmen und die Studieninhalte zu übertragen. Nach Aussage der befragten Fachberater(innen) erfolgt generell keine pauschale Anrechnung von Inhalten aus der Berufstätigkeit oder aus außerhochschulischen Kontexten auf das Studium. Dies betrifft in manchen Fällen auch die an anderen Hochschulen erworbenen Leistungsnachweise. Berufspraktische Erfahrungen können nach Einzelfallprüfung in verwandten Kontexten angerechnet werden (z.B. für eine Praxiseinheit im Studium oder das Vorpraktikum). An einigen Fakultäten gibt es ein Bewerbungsverfahren mit inkludiertem Punktesystem, welches einschlägigen Praktika, Auslandsaufenthalten oder Berufserfahrung zusätzliche Punkte zuteilt. Die Punkte werden mit den Bewerbungsnoten verrechnet. Diese Form der Anrechnung ist jedoch nicht pauschalisiert, das Ermessen liegt bei den Fachbereichen bzw. den zuständigen Auswahl- und Zulassungsausschüssen.

Arbeitsbelastung

Die Umstellung, aus dem Beruf heraus ein Studium an einer Universität wie dem KIT aufzunehmen, wird von vielen Studieninteressierten und Studierenden unterschätzt. Der Arbeitsaufwand ist für alle Studierenden entsprechend neu bzw. hoch und es kommt darauf an, wie sich die Studierenden in die Universitätsstrukturen und die Hochschulwelt einfinden. Die Fachberater(innen) vermuten, dass vor allem beruflich Qualifizierte im engeren Sinn vor einer Herausforderung stehen, wenn sie vom Berufs- in den Studienalltag übergehen und die ersten Semester bewältigen müssen. In den Interviews wurden Aspekte aufgezählt, die bei dieser Veränderung berücksichtigt werden müssen, wie beispielsweise die Koordination des Studienplans, die Vereinbarkeit von Studium und Beruf(-stätigkeit) oder ggf. Familie. Diese Aspekte behalten auch bei beruflich qualifizierten Studierenden mit schulischer HZB ihre Gültigkeit, wenn man davon ausgeht, dass durch die Berufstätigkeit, zwischen dem Erwerb der schulischen HZB und der Aufnahme des Studiums, eine längere Zeit vergangen ist. Die Erfahrungen der befragten Fachberater(innen) haben gezeigt, dass beispielsweise eine große Gefahr in der Phase des Studienbeginns besteht, z.B. durch den Verlust des Prüfungsanspruchs, sofern die für die Orientierungsprüfung relevanten Leistungskontrollen nicht bestanden werden.

Beratungsangebot

An einer Universität wie dem KIT gibt es eine Vielzahl von Anlauf- und Informationsstellen für beruflich Qualifizierte ohne schulische HZB, die aufgesucht werden müssen, um sich zu bewerben, zu immatrikulieren oder um sich beraten zu lassen. Zum einen sind das Anlaufstellen, die für alle Studieninteressierten mit und ohne berufliche Qualifikation relevant sind, wie z.B. das Studienbüro für Bewerbung und Zulassung oder das Studierendenwerk für Angelegenheiten bezüglich Finanzierung des Studiums oder Wohnungssuche. Zum anderen gibt es spezifische Stellen, die sich mit der Eignungsfeststellung beschäftigen, wenn keine schulische HZB bzw. keine Aufstiegsfortbildung vorliegt, oder wenn die Fachberatung durchgeführt werden muss, um die Zulassung zu erreichen. Das Beratungsangebot ist entsprechend vielfältig und zu gewissen Teilen auch intransparent. Es gibt keine explizite Anlaufstelle für die Zielgruppe der Studierenden ohne schulische HZB, d.h. alle Pflicht- sowie freiwilligen Beratungsstellen sind bereits am KIT etabliert und nehmen die Beratung der Zielgruppe als „Zusatzaufgabe“ wahr. Manchen Fachberater(inne)n fehlen Informationen über die Aufgaben und Inhalte in der Beratung der speziellen Zielgruppe sowie Informationen über die Zielgruppe selbst. Auch ist aufgrund der fehlenden Datenlage keine Aussage über den Verbleib an der Hochschule und den Studienverlauf sowie ggf. den Studienabbruch der Studierenden möglich. Es besteht somit noch kein kumuliertes oder strategisch aufgebautes Expertenwissen bezüglich der Zielgruppe.

Bewerbungsprozess
Die befragten Berater(innen) geben des Weiteren an, dass auch der Bewerbungsprozess und die Zulassungsverfahren problematisch für Personen ohne schulische HZB sein können. Die Auswahl und die Aufnahme in die Studiengänge erfolgen über eine Eignungsfeststellung anhand der Note der schulischen HZB oder die Note der Aufstiegsfortbildung. Bewerber(innen) ohne Aufstiegsfortbildung sind nach Bestehen der Eignungsprüfung ebenfalls im offiziellen Bewerbungsranking mit den Abiturient(inn)en und den Absolvent(inn)en der Aufstiegsfortbildung eingeordnet. Diese direkte Konkurrenzsituation der Bewerbungsnoten kann sich insbesondere in zulassungsbeschränkten Studiengängen nachteilig auswirken. Die Punktevergabe (Gewichtung der Noten und sonstige berücksichtigungswürdige Leistungen) ist bei den Auswahlverfahren fakultäts- und studiengangspezifisch geregelt. Nach Angaben des Studienkollegs bestehen über 50% der Bewerber(innen) ohne schulische HZB die Eignungsprüfung nicht bzw. haben trotz Bestehen der Eignungsprüfung bei zulassungsbeschränkten Studiengängen keine Garantie auf einen Studienplatz.

Fachliche Schwächen
Die Fachberater(innen) der Fakultäten weisen darauf hin, dass es durch das fehlende Oberstufenwissen bei beruflich qualifizierten Studierenden im engeren Sinn (vor allem bei jenen mit Eignungstest) in technischen Studienfächern zu fachlichen Schwierigkeiten kommen kann. Auch beruflich Qualifizierte mit schulischer HZB sind durch die zeitliche Distanz zwischen Erwerb der HZB und Aufnahme des Studiums nach einer Berufsausbildung und/oder Berufstätigkeit von diesen Herausforderungen in fachlicher Hinsicht betroffen. Mögliche Schwächen müssen durch die Studierenden zusätzlich ausgeglichen werden, beispielsweise in entsprechenden Vorbereitungskursen. Hierfür bietet das KIT diverse Unterstützungsmöglichkeiten und -angebote, wie z.B. das MINT-Kolleg, welches Tutorien und Vorbereitungskurse in den MINT-Fächern bietet, oder das House of Competence, welches in einzelnen Kursen wissenschaftliche Methoden und wissenschaftliches Schreiben sowie Arbeiten fördert.

Informationslage
Die hochschulunabhängige Informationslage für Studierende mit beruflicher Qualifikation hinsichtlich ihrer Studienmöglichkeiten ist im Allgemeinen nicht übergreifend ausgestaltet bzw. die Möglichkeiten und Wege zur Aufnahme eines Studiums sind nicht durchgängig in den Bundesländern verbreitet und oft hochschulspezifisch. Deshalb muss die hochschulübergreifende sowie hochschulinterne Informationslage gefördert werden. Am KIT wurde diesbezüglich ein formalisierter Ablauf für Bewerber(innen) bei der Bewerbung und Zulassung initiiert. Nach Angaben der Beratungsstellen ist der hochschulinterne Informationsfluss dennoch ausbaufähig, ebenso wie der Kontakt der unterschiedlichen Anlauf-, Informations- und Beratungsstellen und der fakultätsübergreifende Austausch der Fachberater(innen)

untereinander. Bisher gibt es keine spezielle Anlaufstelle für die Zielgruppe, die den oben angesprochenen Beratungsbedarf in seiner Ganzheit abdeckt.

Selbsteinschätzung
Alle Studierenden können aufgrund einer falschen Einschätzung ihrer persönlichen Vorkenntnisse, Fähigkeiten und Entwicklungspotenziale Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen im Studium bekommen. Aufgrund zeitlich zurückliegender Lernerfahrungen und spezifischer beruflicher Lernbereiche können davon aber Studienanfänger(innen) ohne schulische HZB besonders betroffen sein. Als Beispiel wurde im Workshop mit den Berater(inne)n eine Person mit Meisterabschluss und Berufserfahrung beschrieben. Wenn diese Person im Beruf sehr erfolgreich ist und aufgrund dieser positiven Erfahrung ein Studium aufnimmt, dann aber merkt, dass Lernform, Umstellung der Hierarchie, fehlende soziale Einbindung oder wissenschaftliche Arbeitsweise nicht ihrer Art zu Lernen entsprechen, ist das Scheitern umso gravierender, sollte für die Aufnahme des Studiums die berufliche und finanzielle Existenzgrundlage aufgegeben worden sein.

Demgegenüber steht allerdings auch die Vermutung seitens der Berater(innen), dass möglicherweise nicht alle Personen mit beruflicher Qualifikation, die dazu geeignet wären, ein Studium beginnen oder es frühzeitig wieder abbrechen, weil sie nicht das Zutrauen haben, das Studium mit ihrem beruflichen Hintergrund erfolgreich abschließen zu können. So sei in der Fachberatung von Studieninteressierten mit beruflicher Qualifikation oft die selbstkritische Frage formuliert worden, ob sie denn das Studium überhaupt „packen“ könnten.

Soziale Einbindung – Atmosphäre
Die befragten Beratungspersonen sehen in der sozialen Anbindung eine wichtige Voraussetzung für das erfolgreiche Studieren an der Universität. Doch vor allem aufgrund großer Lehrveranstaltungen und auch vor dem Hintergrund der Dominanz der neuen Medien wird der persönliche Kontakt mehr und mehr erschwert, da die Kommunikation an der Universität meist anonym und vermehrt in digitaler Form abläuft. Die Kontaktaufnahme zu den anderen Studierenden (z.B. bei der Bildung von Lerngruppen) kann aber auch aufgrund des Altersunterschieds, der anderen Lebenssituation und/oder des beruflichen Hintergrunds schwieriger sein als für traditionell Studierende.

Von einer generellen Ablehnung der Studierenden mit beruflicher Qualifikation von Seiten der traditionell Studierenden können die Befragten jedoch nicht berichten. Studierende seien vielmehr heterogene Gruppenzusammensetzungen gewöhnt. Allerdings vermuten sie, dass es eine gewisse Ablehnungshaltung bei den Dozent(inn)en gegenüber der spezifischen Zielgruppe gibt, die von potenziellen Lern- und Leistungsdefiziten herrühre. Aufgrund des Nachholbedarfs (z.B. fehlendes Oberstufenwissen) begegne man Studierenden ohne schulische HZB möglicherweise mit gewissen Vorbehalten.

Universitäre Strukturen
Um an einer Universität wie dem KIT erfolgreich zu studieren, sind für die Berater(innen) Aspekte wie Selbstorganisation und Zeitmanagement unabdingbar. Die Umstellung vom strukturierten Arbeitsalltag auf die Studienrealität könnte deshalb zu Problemen führen. Beruflich Qualifizierte im engeren Sinn sollten dementsprechend vor Studienbeginn für sich prüfen, ob sie den neuen Herausforderungen gewachsen sind. Die Universität hat einen hohen Anspruch hinsichtlich der eigenständigen Denkweise, der Aufnahme des theorielastigen Wissens und Studieninteressierte sollten abwägen, ob ihnen die Art der Wissensaufnahme und -vermittlung zusagt. Diesbezüglich ist auch die gewandelte Lernkultur an der Universität einzuordnen, bei der der Fokus weniger auf nachhaltigem Lernen als auf einer breiten Vermittlung prüfbaren Wissens liegt.

Vorteile der Zielgruppe
Neben biographisch bedingten Erschwernissen wurden auch Vorteile angesprochen, die sowohl beruflich qualifizierte Studieninteressierte und Studierende im engeren als auch im weiteren Sinn mitbringen. Im Hinblick auf die Erwartungen der Bewerber(innen) haben die Berater(innen) die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden mit beruflicher Qualifikation klare Vorstellungen bezüglich ihrer Ziele haben und gut orientiert an ihr Studium herangehen. Gerade in den Bereichen Zeitmanagement und Organisation haben sie den traditionell Studierenden mitunter einiges voraus und werden zudem als gut informiert beschrieben. Sie sind bezüglich ihres Studiums in aller Regel „wissenshungrig“ und besitzen außerdem ein großes Erfahrungswissen. Die Stärken der Studierenden mit beruflicher Qualifikation werden insbesondere in der Verknüpfung der Studieninhalte mit den Praxiserfahrungen gesehen. Zudem sind Berufserfahrung, persönliche Reife und Arbeitshaltung nach Einschätzung der Fachberater(innen) von großem Vorteil.

Um das Beratungsangebot am KIT zielgruppenspezifischer auf Studienbewerber(innen) und Studierende mit beruflicher Qualifikation abzustimmen, wurden in der Studie u.a. durch den Workshop, der bei den Teilnehmer(inne)n auf sehr viel Zuspruch gestoßen ist, mit Hilfe der Berater(innen) des KIT verschiedene Lösungsansätze identifiziert:

- Schulungen für Beratungspersonal: eine Schulung der Informations-, Anlauf- und Beratungsstellen hinsichtlich der Zielgruppe und der Aufgaben, z.B. in Form eines Workshops, der einmal im Jahr am KIT stattfindet und der auch dem allgemeinen Austausch dient.
- Zusammenschluss der Beratungsstellen: Ein Zusammenschluss von Fach- und Allgemeinberatung wäre sehr sinnvoll, bei dem auch ein Austausch der Berater(innen) angestrebt wird, um die Zielgruppe durchgängig und umfassend betreuen zu können.
- Beratungsinhalte auf Zielgruppe abstimmen: Neben der Pflichtberatung zu Inhalten des Studiengangs sollte in einem hochschulinternen Konsens in der Beratung auch darauf abgezielt werden, Studierende mit beruflicher Qualifikation

hinsichtlich der Studienform der Universität (also den Anforderungen eines Vollzeitstudiums) zu beraten.
- Qualitätssicherung und -entwicklung der Beratung: Die Sammlung und Aktualisierung zentraler Informationen (da die Zuständigkeiten sich ständig ändern) kann der Qualitätssicherung der Beratung dienen. Durch Instrumente, wie z.B. ein gemeinsames Merkblatt, bestünde die Möglichkeit, Einheitlichkeit herzustellen. Auf lange Sicht müssten diesbezüglich hochschuldidaktische und organisatorische Umstellungen erfolgen, um die Qualität der Beratungssituation weiterzuentwickeln und auch die Lehrenden anzusprechen.
- Zulassungsquote einführen: Um den Zugang für beruflich Qualifizierte zu erleichtern, könnte die Möglichkeit diskutiert werden, eine Zulassungsquote einzuführen, ähnlich wie bei ausländischen Studierenden.
- Schnupperstudium etablieren: Bevor eine Umstellung der Lebenssituation erfolgt, Studierende mit beruflicher Qualifikation ihren Beruf aufgeben und ein Studium aufnehmen, sollten sie die Möglichkeiten nutzen, die das KIT zum „Schnuppern" anbietet, wie z.B. die Vorkurse für das Studium oder die Gasthörer-Funktion am MINT-Kolleg (mit der Möglichkeit, der spezifischen Studienplanzusammenstellung).

5. Organisationales Lernen als Weg zur Weiterentwicklung universitärer Beratung?

Die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen, dass nicht nur die Studierenden mit beruflicher Qualifikation Beratungsbedarf haben. Auch die Universität hat Beratungsbedarf. Nicht notwendigerweise in dem Sinn, dass jemand von außen kommt, der Gliederungen der Universität bezüglich spezifischer Fragestellungen berät. Nein, es besteht innerhalb der Universität Bedarf zu beraten, welche Studierenden attrahiert werden sollen und wie diese Studierenden dann adäquat betreut werden können. Dies bedeutet, dass es nicht nur Reparaturnotwendigkeiten zur Verbesserung der einen oder anderen Maßnahme gibt, sondern grundsätzlichen Diskussions- und Entwicklungsbedarf.

Wie die entsprechenden Prozesse in Organisationen angestoßen werden können, damit befassen sich die Theorie und Praxis der sogenannten „lernenden Organisation". Mit dem Begriff der „lernenden Organisation" wird das Lernen als ausschließliche Aktivität des Individuums von diesem abgelöst und auf ein Kollektivsubjekt übertragen (vgl. Fischer 1999). Bei aller Kritik seitens einiger Berufspädagog(in-n)en (vgl. u.a. Geißler/Orthey 1996) ist man – gerade aus einer (Berufs-)Bildungsperspektive (vgl. Fischer 2003a; Fischer 2003b) – zu einer Reflexion darüber genötigt, welchen Gehalt Metaphern wie „organisationales Lernen" oder „lernendes Unternehmen" haben können.

Das wesentliche Postulat, mit dessen Hilfe individuelles von organisationalem Lernen unterschieden wird, ist die Annahme, dass Organisationen über eine Wissensbasis verfügen, die zwar durch die Organisationsmitglieder aufgebaut und

verändert wird, aber eben auch unabhängig von ihnen existiert und auf ihr Handeln ausstrahlt (vgl. Senge 1997: 171; Sonntag 1996: 67; Probst/Büchel 1998: 19). Organisationales Lernen ist demnach die Veränderung der „kognitiven Systeme" in einer Organisation, also die Restrukturierung der organisationalen Wissensbasis. Elemente dieser Wissensbasis sind die in der Organisation niedergelegten Strukturen, die etwa von Levitt/March (1988: 320) als organisationale Routinen gefasst werden.

Argyris/Schön (1978) gehen von der Auffassung aus, dass das bewusste Handeln eines Individuums auf kognitiven Strukturen basiert, hinter denen bestimmte Normen, Strategien und Annahmen stehen. Beim Handeln wird diese kognitive Wissensbasis auf ihre Angemessenheit überprüft und gegebenenfalls rekonstruiert. Das gilt nicht nur für Individuen, sondern auch für Organisationen. Auf diesem theoretischen Gerüst aufbauend unterscheiden Argyris/Schön mit dem „single loop learning", „double loop learning" und „deutero learning" drei Lernniveaus, mit deren Hilfe organisationales Lernen erklärt werden soll.

Als „single loop learning" wird ein Lernprozess bezeichnet, bei dem Abweichungen vom vorgegebenen Idealzustand entdeckt und korrigiert werden, so dass sich die Organisation wieder in Einklang mit den selbst auferlegten Standards befindet. Die generellen Grundannahmen, Werte und Normen der Organisation werden beim „single loop learning" aber nicht in Frage gestellt (vgl. Argyris/Schön 1978: 20). Das „single loop learning" kann damit als Anpassungslernen bezeichnet werden (vgl. a.a.O.: 19), das auf eine Effizienzsteigerung von Handlungen bei gleichbleibenden Normen und Standards ausgerichtet ist.

Ein Beispiel dafür wäre: Die Universitätsleitung stellt fest, dass universitäre Fachberater(innen) bestimmte Aufgaben nicht oder unzureichend als ihre Aufgabe wahrnehmen (z.B. die Beratung von Studierenden mit beruflicher Qualifikation). Man informiert sie daraufhin ausführlich über ihre Zuständigkeiten, in der Hoffnung, dass die damit verbundenen Aufgaben anschließend adäquat wahrgenommen werden.

Im Unterschied zum „single loop learning" führen beim „double loop learning" unzureichende Problemlösungen dazu, dass die alltäglichen handlungsleitenden Gebrauchstheorien („theories-in-use") in Frage gestellt werden, die bisher als Standards und Maximen des Handelns galten. Ausgangspunkt des „double loop learnings" ist die Erkenntnis, dass sich die bis dato geltenden Annahmen und Strategien als ungeeignet erwiesen haben. Daraus leitet sich das Erfordernis ab, den kognitiven Bezugsrahmen und damit einhergehend Strategien und Annahmen der Organisation zu restrukturieren (vgl. Argyris/Schön 1978: 20ff.). Dazu ist es notwendig, dass sich die Organisationsmitglieder auf eine Metaebene begeben, von der aus sie ihre bisherigen Gebrauchstheorien kritisch analysieren, reflektieren und entsprechend modifizieren (vgl. Türk 1989: 106). Beim „double loop learning" handelt es sich also um Veränderungslernen, wodurch auch der kognitive Bezugsrahmen für weitere „single loop learning"-Prozesse geändert wird.

Übertragen auf den vorliegenden Zusammenhang kann der Workshop mit den Fachberater(inne)n angeführt werden. Dessen Zielsetzung bestand gerade darin,

über das gemeinsame Verständnis unzureichender Beratungsleistungen hinausgehend, mögliche Ursachen hierfür zu diskutieren und einen Verbesserungsprozess einzuleiten. Durch das persönliche Kennenlernen, den Austausch und die Diskussion von Problemstellungen und Lösungsansätzen sollten bei den Fachberater(inne)n selbst Lernprozesse angestoßen werden. Die Vernetzung der für die Beratung von Studierenden mit beruflicher Qualifikation zuständigen Mitglieder der Organisation sowie die gemeinsame Erarbeitung von Lösungswegen und -instrumenten folgten der Intention, Veränderungslernen in Gang zu bringen.

In Anlehnung an Bateson bezeichnen Argyris/Schön das dem „single loop und double loop learning" übergeordnete Lernniveau „deutero learning" (vgl. Argyris/Schön 1978: 26ff.). Bateson beschreibt das „deutero learning" als die Fähigkeit, das „Lernen zu lernen", was aus seiner Sicht die Möglichkeit eröffnet, tiefere Einsichten in die „Kontexte der Problemlösung" zu gewinnen (Bateson 1983: 228; 232). Wenn Lernen Gegenstand des Lernens wird, hat das auch Konsequenzen für die beiden untergeordneten Lernniveaus, die nun selbst zum Objekt des Lernens werden. So werden Lernkontexte geschaffen, die es erlauben, Fehlerkorrekturen im Rahmen des „single loop learning" schneller und effizienter als bislang zu vollziehen. In Bezug auf das „double loop learning" geht es darum, eine angemessene Lernkultur zu schaffen, in der Reflexionsprozesse zur Entwicklung kollektiv akzeptierter Gebrauchstheorien überhaupt erst möglich werden; „deutero learning" geht demnach über eine Veränderung der geltenden Grundannahmen, Strategien und Normen der Organisation hinaus und zielt auf die Korrektur der handlungsrechtfertigenden Theorien (der sog. „espoused theories"). Das schließt die kritische Auseinandersetzung mit dem *Sinnbezug* organisatorischer Handlungen ein (vgl. Probst 1992: 477).

Unter dem Blickwinkel des „deutero learning" werden ausgehend von Fragen nach der Berücksichtigung der Voraussetzungen und Erwartungen Studierender mit beruflicher Qualifikation Überlegungen zum Selbstverständnis universitärer Lehr-Lernprozesse relevant. So könnte es beispielsweise zukünftig zum Ziel werden, sich vom Wettbewerb um „Einser-Abiturient(inn)en" zu verabschieden und sich dagegen stärker auf die adäquate Begleitung einer heterogenen Studierendenschaft, einschließlich Studierender mit beruflicher Qualifikation, zu konzentrieren. Dazu gehört vorrangig die Organisation eines Diskussions- und Reflexionsprozesses innerhalb der Universität, bezüglich der Bedeutung von Arbeitserfahrungen der beruflich Qualifizierten und von Kontakten zur Wirtschaft für ein forschungsorientiertes wissenschaftliches Studieren und die Universität insgesamt. Zwangsläufig müssten dabei auch Zielkonflikte thematisiert und Lösungsvorschläge erarbeitet werden. Beispielsweise bezüglich der Erwartung seitens der Studierenden, dass ihre dem Studium vorangehenden beruflich erworbenen Kompetenzen oder Lernergebnisse auf die zu erbringenden Studienleistungen angerechnet werden. Was unter Umständen mit dem Anspruch seitens der Fachvertreter(innen) in Konflikt geraten kann, die hohen Standards insbesondere in den MINT-Fächern zu wahren und sich für eine exzellente Lehre zu engagieren.

Unter Bezug auf die Theorie organisationalen Lernens lässt sich unseres Erachtens leicht nachvollziehen, weshalb es einer Universität wie dem KIT noch schwer fällt, sein organisationales Selbstverständnis mit Blick auf die Öffnung gegenüber neuen studentischen Zielgruppen zu korrigieren. Das Ausmaß an und die Bereitschaft zum Veränderungslernen, das auch die handlungsrechtfertigenden Theorien in Frage stellt, sind von einer Fülle von Einflussfaktoren abhängig. Hierzu zählt das „Institutionengedächtnis" ebenso wie die regionale Hochschullandschaft. Das KIT blickt auf eine lange Tradition als Technische Universität mit gutem Ruf und hohen Standards zurück. Der mühsame Weg von der Polytechnischen Bildungsanstalt des 19. Jahrhunderts bis hin zur aktuellen institutionellen Verschmelzung mit dem Forschungszentrum Karlsruhe prägt das Selbstbild der Organisation und ihrer Mitglieder in hohem Maße. Dabei spielt auch der Hochschulstandort Karlsruhe eine maßgebliche Rolle. Mit dem KIT konkurrieren eine Fachhochschule und eine Duale Hochschule in den technik- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen um die besten Studierenden und eine hohe Reputation in Kreisen der Wirtschaft und der Öffentlichkeit.

Es kann abschließend festgehalten werden: Wenn die Verbesserung der Beratungs- und Betreuungsangebote für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation an Technischen Universitäten mehr als eine vordergründige Optimierung von Handlungsroutinen bewirken will, bedarf es ganz offensichtlich ein erhebliches Maß an individueller und organisationaler Lernbereitschaft, um Veränderungsprozesse anzustoßen.

Literatur

Argyris, Chris und Donald A. Schön (1978): Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading: Addison Wesley.

Bateson, Gregory (1983): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dahm, Gunther, Caroline Kamm, Christian Kerst, Alexander Otto und Andrä Wolter (2013): „Stille Revolution?" Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule *105* (4): 382-401.

Diller, Franziska (2013): Durchlässigkeit der Hochschulbildung – Potenziale von Quereinsteigern nutzen. In: Eckart Severing und Ulrich Teichler (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Bonn: Bertelsmann: 213-232.

Diller, Franziska, Dagmar Festner, Thomas Freiling und Silke Huber (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Duong, Sindy und Vitus Püttmann (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh. http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf (23.10.2014).

Fischer, Martin (1999): Das Konzept des „lernenden Unternehmens" und dessen Implikationen für die Gestaltung von Arbeit und Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik *123* (4): 503-525.

Fischer, Martin (2003a): Challenges and open questions raised by the concept of the learning organisation. In: Barry Nyhan, Michael Kelleher, Peter Cressey u.a. (Hg.): Facing up the learning organisation challenge. Volume II. Luxemburg: Cedefop: 33-49.

Fischer, Martin (2003b): Organisationales Lernen: Ergebnisse eines europäischen Forschungsprojekts. In: Uwe Fasshauer und Stefan Ziehm (Hg.): Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 225-239.

Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Geißler, Karlheinz und Frank M. Orthey (1996): Im Strudel des Etikettenschwindels. Sprachspiel-Desperados erfanden die lernende Organisation. In: Süddeutsche Zeitung vom 29./30. Juni 1996.

Hopf, Christel (2013): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 349-360.

Jürgens, Alexandra und Bernd Zinn (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurswissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung *34* (4): 34-53.

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (21.01.2014).

Levitt, Barbara und James G. March (1988): Organisational learning. In: Annual Review of Sociology *14* (4): 319-340.

Maertsch, Katharina und Markus Voitel (2013): Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann: 67-84.

Nickel, Sigrun und Sindy Duong (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh. http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (03.06.2014).

Otto, Christian und Katja Schwaniger (2013): Motivlagen und berufliche Zielsetzungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann: 37-48.

Probst, Gilbert (1992): Organisation. Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.

Probst, Gilbert und Bettina Büchel (1998): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.

Schreiber, Anne (2014): Bildungsbiographische Gestaltungsprozesse von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online *14* (26): 1-18.

Schreiber, Anne und Walter Jungmann (2014): Der Dritte Bildungsweg – die neue Zugangsoption für beruflich Qualifizierte in die Hochschule. In: Günter Cramer, Stefan Dietl, Hermann Schmidt u.a. (Hg.): Ausbilder-Handbuch. Das Standardwerk zur betrieblichen Ausbildung. Aufgaben, Konzepte, Praxisbeispiele. Köln: Wolters Kluwer: 1-20.

Senge, Peter (1997): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen. Effiziente Organisation durch Lernkultur. München: C. H. Beck.

Teichler, Ulrich und Andrä Wolter (2004): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP. Hamburg. https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/fachbereich/Forschung/Publikationen/GutachtenWolterTeichler_01.pdf (04.02.2015).

Türk, Klaus (1989): Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung: ein Trend Report. Stuttgart: Thieme.

Wolter, Andrä (2010): Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz – Zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Klaus Birkelbach, Axel Bolder und Karl Düsseldorf (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler: Schneider: 199-219.

Wolter, Andrä (2011): Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland. Vortrag vom 08.06.2011 auf der Tagung „Hochschulen öffnen …“ – HRK Projekt nexus. Berlin. http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Hochschulen-oeffnen-Wolter_03.pdf (30.04.2014).

Zinn, Bernd (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden. Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik *108* (2): 273-290.

Wolfgang Arens-Fischer, Daniela Bode, Marlies Böggemann, Andrea Braun von Reinersdorff, Katrin Dinkelborg, Iris Goy, Harald Grygo, Elke Hotze, Christiane Kühne & Heike Thiele

Dimensionen der Fachstudienberatung im Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung

1. Einführung

Die Studienberatung, die hochschulseitig angeboten wird, hält in aller Regel ein umfassendes Informationsangebot zu den Studiengängen zur Auswahl eines Studiengangs und zum Studiengangwechsel bereit. Gegebenenfalls ist eine Beratung und/oder ein Test zur Studienorientierung beziehungsweise zur Studien- und Berufswahl vorgeschaltet. Die Beratung verläuft meist trichterförmig, d.h. in einer oder mehreren Stufe/n von einer allgemeinen Beratung hin zu einer Studiengang- oder gegebenenfalls Fachstudienberatung, in der Zugangsvoraussetzungen, Bewerbungsverfahren und Studienmöglichkeiten erläutert werden.

Zunehmend werden seitens der Hochschulen, aber auch nicht hochschulgebundenen Internetportalen, zusätzlich internetbasierte Angebote entwickelt, die eine Selbsteinschätzung der Eignung für ein Studium oder der Übereinstimmung mit Interessen und Erwartungen ermöglichen. Informationen zu Hochschulen, Studiengängen und vielem anderen mehr stehen rund um die Uhr zur Verfügung.

Im Projekt Berufstalent +PLUS+, welches an der Hochschule Osnabrück den Weiterbildungserfolg in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen Betriebswirtschaft, Landwirtschaft, Pflegemanagement, Pflegewissenschaft und Wirtschaftsingenieurwesen unterstützt, werden Phänomene deutlich, die ein erweitertes Beratungsverständnis und -konzept erfordern.

Beruflich Qualifizierte (vgl. §18 Niedersächsisches Hochschulgesetz) kommen als Studieninteressierte oftmals mit anderen Vorkenntnissen, anderen Zielen, Wünschen, Vorstellungen und einer anderen Motivation in die Studienberatung. Im Vergleich zu Studieninteressierten mit schulischer, „klassischer“ Vorqualifikation, verweisen beruflich Qualifizierte häufig auf andere Rahmenbedingungen, z.B. in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit (beispielsweise hohe Verantwortung für Aufgaben, Projekte und Personal) oder z.B. in Bezug auf das familiäre Umfeld (Pflege von Angehörigen, Planung der eigenen Familienphase), die eine andere bzw. angepasste Studienorganisation erfordert. Neben den Studieninteressierten entwickelten sich demzufolge in den letzten Jahren weitere Gesprächspartner(innen) für die Studienberatung. So beobachten wir, dass zunehmend Familienangehörige (meistens die Partnerin oder der Partner) die Studieninteressierten in die Beratung begleiten. Sie werden mit in die Studienentscheidung einbezogen, weil es sich für diesen Personenkreis häufig um eine Neuausrichtung der beruflichen Entwicklung handelt.

Gerade bei beruflich Qualifizierten kommt die Gruppe der Personalverantwortlichen oder Entscheider(innen), die für ihre Unternehmen und Mitarbeiter(innen) gegebenenfalls an Aus-, Fort- und/oder Weiterbildung interessiert sind, als eine weitere relevante Anspruchsgruppe der Fachstudienberatung hinzu. So ist aktuell davon auszugehen, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beruflich Qualifizierten und die Entwicklung entsprechender Angebote zur gemeinschaftlichen Aufgabe von Unternehmen und Hochschule werden.

Bei beiden Gruppen, Unternehmensvertreter(inne)n und Mitarbeiter(inne)n, kann das Interesse an einer formalen Qualifikation im Sinne des Abschlusses eines Studiengangs bestehen. Oftmals liegt es aber eher im Sinne des Erwerbs von bestimmten Kompetenzen, d.h. das Interesse besteht an Kursen oder Modulen, die diese gewünschten Kompetenzen vermitteln, unabhängig von den bestehenden Studienstrukturen oder Qualifikationsstufen. Dies kann zu unterschiedlichem Verständnis von Studium respektive Studieren führen und daher zu Erwartungen, die gegebenenfalls nicht erfüllt werden. In Folge können sich Probleme im Studienverlauf oder zum Studienende hin zeigen, zum Beispiel beim Studienverhalten, bei der Übertragung von Lehrinhalten auf den eigenen Arbeitsplatz oder indem Studierende vorschnell ihre bisherigen Arbeitserfolge aufgeben und das Arbeitsverhältnis kündigen, weil sie sich den Herausforderungen nicht gewachsen sehen.

Dieser Umstand macht einen Beratungsansatz erforderlich, der die unterschiedlichen Anforderungen und Anliegen beruflich Qualifizierter entlang des gesamten Studienverlaufs und nicht nur in der Studieneingangsphase berücksichtigt. Wenn ferner akzeptiert wird, dass Unternehmen ein Personalentwicklungsinteresse mit dem Studium von Betriebsangehörigen verfolgen, dann wird auch die betriebliche Kontaktperson beruflich Qualifizierter zur/zum Gesprächspartner(in) einer hochschulischen Beratung.

Hier stellt sich nun die Frage, ob die Studien(fach)beratungen darauf vorbereitet sind, den Beratungsbedarf der betriebsseitigen Personalentwickler(innen) und den von den beruflich Qualifizierten selbst sowie deren Familienangehörigen vollumfänglich zu decken.

Für das Beratungsverständnis ist es nach unserer Erfahrung wichtig, dass unter der Überschrift Beratung, die Berater(innen) unterschiedliche Rollen – und damit Funktionen – einnehmen, um einerseits ihre Aufgaben zu erfüllen und andererseits den Erwartungen der Gesprächspartner(innen) gerecht werden zu können. Die Rollen können – je nach Anliegen – von der Informationsdienstleistung zu Studienangeboten, über Expert(inn)en zur Personalentwicklung bis hin zur/zum Coach(in) zur Verbindung von Studium und Arbeitsplatz reichen. Welche Rollen innerhalb der Beratung jeweils eingenommen werden, ist von den mehr oder weniger bewussten Erwartungen der Gesprächspartner(innen) abhängig, aber auch davon, welche Rollen die Berater(innen) einnehmen wollen und können. Ziel dieses Beitrags ist es, die unterschiedlichen Rollen, die im Rahmen der Fachstudienberatung von beruflich Qualifizierten relevant sind, insbesondere in Beratungsprozessen von berufsbegleitend und berufsintegrierend Studierenden, zu definieren.

2. (Fach-)Studienberatung in den Studienbereichen des Projekts Berufstalent +PLUS+

Das Projekt richtet sich speziell an Personen mit beruflichem Aus- oder Weiterbildungsabschluss und berücksichtigt deren erworbene Kompetenzen durch Anrechnung. Ausgangspunkt des Projekts ist das neue Format der weiterbildenden, für beruflich Vorgebildete konzipierten Bachelorstudiengänge Pflegewissenschaft (B.A.), Pflegemanagement (B.A.) und Betriebswirtschaft (B.A.), ergänzt um den traditionellen Vollzeit-Bachelor Landwirtschaft (B.Sc.), der aufgrund branchentypischer Gegebenheiten de facto häufig Teilzeit studiert wird. Ziel des Projekts ist es, für beruflich vorgebildete Studieninteressierte und Studienanfänger(innen) in diesen vier Studiengängen den fachlichen Übergang vom beruflichen ins hochschulische Lernen zu erleichtern und die individuelle Studierkompetenz im Hinblick auf Motivation und Leistungsfähigkeit zu stärken.

2.1 Studienbereich Betriebswirtschaft und Wirtschaftsingenieurwesen

Der Studiengang Management betrieblicher Systeme des Instituts für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück richtet sich mit seinen Studienrichtungen Betriebswirtschaft (B.A.) und Wirtschaftsingenieurwesen (B. Eng.) speziell an Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung. Darüber hinaus ist der Abschluss eines Studienkooperationsvertrags mit einem Betrieb nachzuweisen, bei dem das Studium berufsintegrierend absolviert werden soll.

Die Gruppe der Studierenden weist hinsichtlich der Dimensionen Alter und Motivation zur Studienaufnahme eine deutliche Heterogenität auf (festgestellt in der Erstsemesterbefragung). Ein Großteil der Studierenden nimmt das Studium direkt nach Abschluss der Berufsausbildung auf. Bei dieser Zielgruppe steht ganz deutlich die Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg sowie möglichst gute Leistungsbewertungen im Fokus. Studierende mit ca. drei bis fünf Jahren Berufserfahrung streben den Berufsaufstieg an und nehmen in ihrem betrieblichen Kontext wahr, dass dieses ohne akademischen Abschluss nicht möglich scheint.

Eine dritte Studiengruppe verfügt über eine größere berufliche Erfahrung von mehr als zehn bis fünfzehn Jahren. Diese Studierendengruppe nimmt das berufsintegrierende Studium weniger mit dem Ziel des beruflichen Aufstiegs auf, das sie in der Regel bereits erreicht hat, sondern mit dem Ziel der systematischen Aufbereitung und Erklärung der Phänomene der betrieblichen Praxis, die ihr im Berufsleben begegnet. Hier wird auch das Ziel angestrebt, das eigene Arbeits- und Organisationsfeld zu systematisieren und zu verbessern. Darüber hinaus verfolgen die Studierenden eher selbstverwirklichende Ziele in Form besonders komplexer und weitreichender Projekte. Dagegen stehen besonders gute Notendurchschnitte nicht im Fokus.

Da es sich um ein duales Studium (vgl. Netz/Völk 2010: 5f.) handelt, sind die arbeitgebenden Organisationen von Beginn an in das Studium einbezogen. Dieses

beginnt mit dem Abschluss eines Studienkooperationsvertrags vor Aufnahme des Studiums und wird über den gesamten Studienverlauf durch eine systematische Vernetzung von Studieninhalten mit den Erfahrungen aus dem betrieblichen Praxisfeld fortgesetzt. Der Betrieb, mit dem die/der Studierende den Vertrag schließt, sichert zu, dass die betrieblichen Gegebenheiten als Reflexionsgegenstand für Studieninhalte genutzt werden dürfen.

2.2 Pflegewissenschaft und Pflegemanagement

Die Studiengänge Pflegewissenschaft und Pflegemanagement der Hochschule Osnabrück richten sich an dreijährig qualifizierte Pflegende mit Hochschulzugangsberechtigung und sind berufsbegleitend organisiert.

Zugangsvoraussetzung ist außerdem ein bestehendes Arbeitsverhältnis in einer Einrichtung des Gesundheitswesens. Die Studieninteressierten haben teilweise bis zu 25 Jahre Berufserfahrung sowie diverse Fort- und Fachweiterbildungen besucht. Bei einer Befragung der Studierenden in den Studiengängen Pflegemanagement und Pflegewissenschaft zur Studierbarkeit, zu Unterstützungsbedarfen und Evaluation von Unterstützungsmaßnahmen nach dem ersten Studienabschnitt in den Jahren 2013 und 2014, bei der 258 teilstandardisierte Fragebögen ausgewertet werden konnten, zeigten sich folgende Ergebnisse. Von den Studierenden haben 25,2% zwischen vier und zehn Jahren Berufserfahrung, 17,8% sogar mehr als zehn Jahre. 14,7% haben die Hochschulzugangsberechtigung über eine Fachweiterbildung in der Pflege erlangt.

In der befragten Gruppe liegt der Altersdurchschnitt bei 30,8 bei einer Altersbandbreite von 21 bis 53 Jahren. 67,7% sind weiblich, 32,3% männlich.

Neben der Zentralen Studienberatung (ZSB) sind die Koordinatorinnen und Beauftragten der Studiengänge für die Fachberatungen der Studieninteressierten verantwortlich. In der Regel verweisen die Kolleginnen der ZSB an die Geschäftsstellen[1], sobald die Interessierten einen fachspezifischen Beratungsbedarf haben. Auf den Internetseiten der Studiengänge sind die Koordinatorinnen und die Beauftragten als mögliche Ansprechpartnerinnen zur Fachberatung mit ihren Kontaktdaten veröffentlicht. Neben den individuellen Einzelberatungsangeboten, werden durch die Geschäftsstellen regelmäßig auch Angebote für Gruppenberatungen gemacht. Die individuellen Fachstudienberatungen in den Studiengängen Pflegewissenschaft und Pflegemanagement werden überwiegend (85%) durch die Koordinatorinnen der Studiengänge durchgeführt.

Individuelle Beratungsangebote im Vorfeld des Studiums haben 15% der befragten Studierenden in Anspruch genommen. Im Vordergrund stehen bei den Beratungsgesprächen neben den organisatorischen Aspekten zum Bewerbungs- und Zulassungsverfahren und dem Studienverlauf, auch Fragen zur gezielten

1 Geschäftsstellen sind die verantwortlichen Organisationseinheiten innerhalb der Fakultäten, die den jeweiligen Studiengängen zugeordnet werden.

Kompetenzentwicklung für bestimmte Arbeitsfelder und zur Nachfrage der Kompetenzen, die im Studium erworben werden, bzw. Erfahrungen zum Verbleib der Absolvent(inn)en der Studiengänge. Viele Studieninteressierte haben sich bereits im Vorfeld der Beratung über die Internetseiten und Informationsmaterialien wie Flyer o.ä. der Hochschule bzw. der Studiengänge zu grundsätzlichen Aspekten z.B. der zeitlichen Organisation und den inhaltlichen Schwerpunkten des Studiums informiert.

Beratung benötigen viele Interessent(inn)en zunächst für die Entscheidung über die Auswahl zwischen den beiden Studiengängen Pflegewissenschaft und Pflegemanagement. Ein weiterer häufig angesprochener Bereich der Unsicherheit liegt in den Ansprüchen an das Lernen und an die notwendigen Zeitressourcen in einem berufsbegleitenden Studium. An der Stelle ist auch die Frage nach Unterstützung des Studienvorhabens durch die Arbeitgeber(innen) relevant. In der Befragung der Studierenden der Pflegestudiengänge gaben 98,9% an, dass ihr(e) Arbeitgeber(in) über das Studium informiert ist, 88,1% der Arbeitgeber(innen) befürworten das Studium z.B. auch, indem 54,3% der Studierenden für die Präsenzzeiten an der Hochschule vom Dienst freigestellt sind und 49,8% Bildungsurlaub dafür bekommen. Danach gefragt, ob die/der Arbeitgeber(in) Rücksicht auf die Situation der Studierenden nimmt, haben 43% mit „trifft eher zu“ und 17% mit „trifft voll zu“ geantwortet. Aber auch immerhin noch 40% der befragten Studierenden antworten hier mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“. In den Beratungen werden die verschiedenen Möglichkeiten der Unterstützung zwar genannt, die Aushandlung darüber mit der/den einzelnen Arbeitgeber(innen) bleibt den Studieninteressierten überlassen und wird derzeit außerhalb des Einflussbereichs der Hochschule gesehen.

3. Fachstudienberatung im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge

3.1 Berufstätig Studierende

Bei den Ansprüchen berufstätig Studierender in berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Studiengängen geht es den Studierenden darum, die drei Handlungsfelder Beruf, Studium und Familie zu koordinieren und die daraus jeweils erwachsenden Anforderungen zu balancieren. Dabei kommt es den Studieninteressierten sowie auch den aktuell Studierenden auf Planbarkeit und Verlässlichkeit an.

Diese Anforderungen werden zum einen auf die Zeitstruktur des Studiums bezogen, insbesondere auf die Lehrveranstaltungszeiten sowie auch auf frühzeitig festgelegte Prüfungstermine. Zum anderen werden die Anforderungen hinsichtlich der Aussagen der Studienberatung zu dem Angebot von Studienrichtungen oder einzelnen Modulen erhoben, welche im Interessenfokus der Studierenden liegen. Gerade in speziell auf berufstätig Studierende zugeschnittene Studienorganisationsformen – z.B. beim Studium an Wochenenden – ist diese Forderung seitens der

Hochschule nicht immer leicht zu erfüllen, da sich die Studierenden auf mehrere Schwerpunkte verteilen und es so zu Häufungen in bzw. Unterversorgung einzelner Module kommen kann. Hier werden auch Fragen zu Modulreihenfolgen gestellt, die auf den Zugang zu angestrebten Schwerpunktsetzungen und damit fokussierten, individuellen Qualifikationswegen gerichtet sind. Dabei ist den Studierenden durchaus bewusst, dass sie bei beruflichen Belastungen ggf. vom Regelstudienplan abweichen und hinsichtlich der Voraussetzungen (z.B. bestimmter Grundlagenmodule) für die Teilnahme an bestimmten „Wunsch-Modulen" alternative Studienwege oder ein erhöhtes Selbststudium erforderlich werden. Dieses wird in der Regel vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Zeit reflektiert.

Insofern ist es für die Studienanwärter(innen) wichtig, im Vorfeld bereits über alternative Studienwege im Studiengang informiert zu sein, die auch bei sehr geringer Nachfrage angeboten werden. Es kann zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht eindeutig beantwortet werden, ob bei diesen Anforderungen zwischen berufsbegleitend und berufsintegrierend Studierenden unterschieden werden muss. Dabei ist die Verlässlichkeit von Qualifikationswegen nicht nur seitens der Studierenden selbst, sondern auch seitens der betrieblichen Personalentwicklung eine ganz zentrale Forderung.

3.2 Personalentwicklung und organisationales Umfeld

Berufstätig Studierende bewegen sich hinsichtlich ihrer individuellen Kompetenzentwicklung nicht ausschließlich an der Hochschule, sondern auch in einem Arbeitsfeld, das eingebettet ist in eine funktionsorientierte Organisation, die auf betriebliche Zielerreichung ausgerichtet ist. Zur Funktionserfüllung ergeben sich Anforderungen an die Arbeitsplätze und die Stellen-/Personalentwicklung. Dieses Anforderungsspektrum wird vom Personalmanagement bzw. bei klein- und mittelständischen Unternehmen von der Geschäftsleitung bei allen Fragen zur Personalentwicklung fokussiert.

Nimmt man ein Studium als ein Instrument zur Personalentwicklung von berufstätigen Personen in den Blick, um Anforderungen an die Fachstudienberatung zu entwickeln, so ist grundsätzlich zwischen berufsbegleitenden und berufsintegrierenden Studiengängen zu unterscheiden.

Während bei einem berufsbegleitenden Studium der Betrieb zwar oftmals vom Studium betriebszugehöriger Personen weiß und dieses auch unterstützen kann, ist er aber nicht aktiv in die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung seines Personals einbezogen. Daher werden eventuelle Anforderungen seitens der Betriebe nur indirekt über die Studienanwärter(innen) in die Fachstudienberatung eingespeist.

In berufsintegrierenden Studiengängen ist die Situation grundsätzlich durch eine direkte Beteiligung der Betriebe geprägt. Da es sich um ein duales Studium handelt, ist der Betrieb ein eigener Lernort, der zur Kompetenzentwicklung der Studierenden Beiträge leistet, die von der Hochschule qualitativ und quantitativ zu steuern sind (vgl. Wissenschaftsrat: 2013). Damit ergibt sich nach dieser Auffassung

für die Fachstudienberatung ein zusätzlicher Auftrag zur Betreuung der Anspruchsgruppe des Personalmanagements.

Im Projekt Berufstalent +PLUS+ sind sowohl berufsbegleitende als auch ein berufsintegrierendes Studienprogramm(e) als Analysegegenstand integriert. Die Unterschiedlichkeit der formalen Einbindung der Betriebe spiegelt sich auch in den Erfahrungen hinsichtlich des eingeforderten Beratungsbedarfs bei der Fachstudienberatung wider.

Konkrete spezifische Ansprüche von Seiten der Arbeitgeber(innen) werden im Bereich der berufsbegleitenden Pflegestudiengänge derzeit noch kaum an die Studienberatung herangetragen. Gleichwohl gibt es zu ausgewählten Einrichtungen enge Kooperationsbeziehungen (im Studiengang Pflegemanagement z.B. zu Krankenhäusern, Altenpflegeeinrichtungen etc.). So werden Erkenntnisse zu Ansprüchen des Berufsfeldes deutlich. Diese sind jedoch eher betriebsübergreifender Natur und nicht im engen Sinne auf die Employability der Studierenden und Absolvent(inn)en für einzelne Firmen bezogen. So wurden bspw. im Rahmen eines Fachbeirates Ansprüche der Berufspraxis systematisch in die Entwicklung der Studienprogramme einbezogen. Einzelne Arbeitgeber(innen) haben sich um eine engere Kooperation bemüht, um über die Entwicklung des Berufsfeldes informiert zu werden (Forschungsergebnisse) und um Optionen der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter(innen) zu erfahren (Entwicklung des Studienangebots).

Im berufsintegrierenden Studienbereich Management betrieblicher Systeme wird das Personalmanagement als eigene Anspruchsgruppe geführt. In der Regel findet vor Studienaufnahme mindestens ein Gespräch zum angestrebten Studienziel und zur Studienorganisation statt. Der Gesprächsbereich zum Studienziel fokussiert im Wesentlichen die angestrebte Personalentwicklung mit funktionaler, organisatorischer Perspektive. Dabei kann, wie dieses in der strategischen Personalentwicklung (vgl. Berthel/Becker 2010: 468) übergeordnet üblich ist, zwischen defizitorientierter und potenzialorientierter Personalentwicklung differenziert werden. Bei der defizitorientierten (bedarfsorientierten) Personalentwicklung wird ein ganz spezielles Stellenprofil in den Blick genommen, auf das qualifiziert werden soll. Insofern wird bei der Studienberatung das Modulspektrum auf fachliche Anschlussfähigkeit an das Anforderungsprofil hinterfragt. Dabei werden seitens der betrieblich Verantwortlichen Situationen geschildert, die von den Studienabsolvent(inn)en zukünftig beherrscht werden sollen. Von der Studienberatung wird ein entsprechend hohes Problemverständnis erwartet.

Hierbei werden auch die bisherigen Qualifikationswege der potenziell Studierenden in den Blick genommen. Dabei spielt im Allgemeinen weniger die Anrechenbarkeit bisher erworbener Kompetenzen auf Studieninhalte eine Rolle als vielmehr die Prüfung, ob die potenziell Studierenden die Anforderungen an das Studium erfüllen und an welche außerhochschulischen Qualifikationen angeschlossen werden kann. Für den Betrieb ist das Studium eine Investition in das Humankapital des Unternehmens und es soll weitestgehend sichergestellt werden, dass das Qualifikationsziel auch erreichbar ist (Investitionsabsicherung). Dabei spielt

die Verlässlichkeit von Qualifikationswegen sowie die Studierbarkeit zu definierten Zeiten eine ganz wesentliche Rolle.

In verallgemeinerter Form hat dieses Anforderungsprofil auch unter potenzialorientierter Personalentwicklungsperspektive Relevanz. Dabei wird mehr das Kompetenzspektrum als Ganzes vom Personalmanagement hinterfragt und nicht so sehr auf ganz spezielle einzelne Module fokussiert. Gleichwohl spielen auch hier (zukünftige) berufliche Anforderungen eine Rolle. Es wird allerdings seitens des Betriebs dem Umstand Rechnung getragen, dass diese zum einen nur beschränkt determiniert sind und zum anderen die individuelle Entwicklung der Studierenden (Interessen, Talente etc.) ebenfalls nur eingeschränkt ex ante definiert werden können. Auf Grund der Unschärfe zukünftiger beruflicher Anforderungen und unsicherer Personalentwicklungswege ergeben sich zwei neue Anforderungsbereiche, den der Flexibilisierung und der Individualisierung von Studienverläufen (vgl. Arens-Fischer/Bloem et al. 2011: 7ff.) So zeigt sich empirisch, dass duale Studiengänge auch dazu genutzt werden, neue Berufsfelder zu erschließen. Dazu werden für neue berufliche Arbeitsgebiete Qualifikationsmöglichkeiten in Form von Hochschulmodulen gesucht, deren Lehrinhalte im Rahmen einer Theorie-Praxis-Vernetzung (vgl. Wissenschaftsrat 2013) auf die Beiträge zur Kompetenzentwicklung für dieses Berufsfeld analysiert werden.

Für die Fachstudienberatung erwächst hieraus zum einen die Anforderung einer sehr genauen Kenntnis des Berufsfeldes sowie einer Einschätzung der potenziellen Entwicklungsoptionen der/des Studierenden mit ihren/seinen Tätigkeitsbereichen und zum anderen die Anforderung an ein sehr hohes Problemverständnis betrieblicher Situationen im organisationalen Umfeld. Diese Anforderungsbereiche sind vor der detaillierten Kenntnis des Studienangebots zu spiegeln. Dabei kann aus der aktuellen Erfahrung schon jetzt belegt werden, dass die Individualisierung hinsichtlich der Studieninhalte, aber auch der Studienorganisation, detaillierte Kenntnisse des Zielstudiengangs, aber eben auch angrenzender Studienangebote erfordert.

So werden manche inhaltlichen Anforderungen häufiger nicht durch einen Studiengang allein abgedeckt, sondern es erfordert Module aus anderen Studiengängen. Diese sind dann im Falle von Modulen eines studiengangübergreifenden Wahlbereichs anzuerkennen und bei Modulen anderer Studiengänge, die nicht einem Wahlbereich zugeordnet sind, in Form eines Anrechnungsverfahrens (in der Regel in einer Ordnung geregeltes Verfahren) als Wahl- oder Wahlpflichtmodule in das Studium einzubringen sind. Dabei ist wichtig, dass dieses sowohl hinsichtlich der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen als auch hinsichtlich der Anerkennung bzw. Anrechnung verlässlich möglich ist.

Als erschwerende Randbedingung ist dabei zu beachten, dass erfahrungsgemäß Beratungsgespräche mit Unternehmensvertreter(inne)n bis zu einem Jahr vor Studienaufnahme geführt werden. Berücksichtigt man, dass die hier vorgestellte berufsintegrierende Studienorganisationsform vier Studienjahre vorsieht, müssen Absprachen, die mit dem Betrieb getroffen wurden, einen entsprechend langen Zeitraum Gültigkeit haben – eine nicht ganz einfach zu bewältigende Aufgabe vor dem Hintergrund von im Hochschulbereich leider sehr häufig anzutreffenden befristeten

Arbeitsverhältnissen (vgl. Bauer 2014). Wird schon in der (Erst-)Beratung deutlich, dass es für ein gewünschtes Qualifikationsziel erforderlich sein wird, vom Regelstudienplan abzuweichen und darüber hinaus auch noch Inhalte ins Studium zu integrieren, die nicht zu den eigentlichen Inhalten gehören, kann erwartet werden, dass sich die Studierenden eine beratende Begleitung im Studium wünschen, die sich im Verlauf nicht ändert, sondern quasi die Funktion einer Coachin bzw. eines Coaches übernimmt.

Als Hypothese kann zum jetzigen Zeitpunkt davon ausgegangen werden, dass eine Fachstudienberatung in der Qualität steigt, wenn die beratenden Personen hochschulseitig unbefristet beschäftigt sind und wenn die Hochschule für das beratende Personal Prozesse implementiert hat, die eine kontinuierlich zunehmende Kenntnis über das Berufsfeld und die darin liegenden Arbeitsfelder zum Ziel haben. Dabei kann nach unserer Auffassung bei geeigneter methodischer Unterstützung die Fachstudienberatung selbst ein solcher Prozess sein (vgl. Kap. 5 und 6).

3.3 Familiäres Umfeld

Im Kontext der Fachberatung wird das familiäre Umfeld als Anspruchsgruppe eher implizit und über die Studierenden vermittelt. Eine direkte Nachfrage durch Angehörige erfolgt in aller Regel bei berufsbegleitend bzw. -integrierend Studierenden nicht so sehr während des Studiums, sondern besonders in der Erstberatung (vgl. Kap. 1). Allerdings spielt das familiäre Umfeld als Hintergrundvariable für die Studierenden eine große Rolle. Zu der Vereinbarkeitsherausforderung von Berufstätigkeit, Freizeit und Studium kommt mit dem familiären Umfeld noch eine weitere Anspruchsgruppe hinzu. Aufgrund der divergenten Altersstruktur der Studierenden ergeben sich klassische Vereinbarkeitsproblematiken sowohl im Bereich der Betreuung von Kindern als auch der Versorgung von pflegebedürftigen Angehörigen. Hier stellen sich oft Fragen zur Verschiebung oder zeitlichen Flexibilisierung von Prüfungsleistungen sowie zum Teil der Wunsch nach der Veränderung von Lehrveranstaltungszeiten, dem nur sehr begrenzt und in Ausnahmefällen entsprochen werden kann.

Im Kontext der Fachberatung wird deutlich, dass auch das familiäre Umfeld von längerfristigen Planungshorizonten und einer hohen planerischen Verlässlichkeit profitiert, die durch die Struktur des Studiums bedingt werden. Der weitgehende Verzicht auf Lehrveranstaltungen an Wochenenden, an Feiertagen und in den Abendstunden kommt einer besseren Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben entgegen – stellt aber auch ein Konfliktpotenzial zu Anforderungen an die Arbeitszeiten seitens der Arbeitgeber(innen) aus der beruflichen Tätigkeit dar. Aus der Erfahrung der berufsbegleitenden und -integrierenden Managementstudiengänge zeigt sich, dass die Studierenden auf Verständnis für den Wunsch nach Höherqualifikation seitens ihrer Familie setzen.

Die Vereinbarkeit von Studium, Berufstätigkeit und Familie wird zu Beginn des Studiums explizit und offensiv als Beratungsfeld der Fachberatung und der

Studiengangbeauftragten dargestellt. Dabei kann die Beratung nur so umfassend sein, wie die potenziell Studierenden offen individuelle Belange aus ihrem jeweiligen Umfeld ansprechen. Insofern erscheint es notwendig, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Vertraulichkeit zu schaffen, in der die Studierenden auch vermeintlich als privat eingeordnete Schwierigkeiten offen in der Fachberatung ansprechen. Es zeigt sich, sofern es gelingt, in dem ersten individuellen Beratungsgespräch eine grundlegende Vertrauensbasis zu schaffen, dass diese ein Grundstein für die ganze weitere Beratung im Studienverlauf ist. Hier wäre interessant, systematisch zu analysieren, wovon es abhängt, diese Vertrauensbasis in den doch relativ kurzen Kontaktzeiten vor und zu Beginn eines Studiums aufbauen zu können und ob diese mit dem Studienerfolg korreliert. Ferner wäre dann auch zu analysieren, wo die Grenzen der Fachstudienberatung erreicht sind und eine „Familienberatung“ beginnt.

Übersehen werden darf an dieser Stelle aber auch nicht die verpflichtende Komponente einer auf Vertrauen (vgl. Rosenstiel 2007: 387ff.; Steiger/Lippmann 2008: 101ff.) fußenden Beratung. Damit ist nicht nur der vertrauensvolle Umgang mit den empfangenen Informationen gemeint, sondern es wird auch die Erwartungskomponente seitens der Studierenden adressiert. So wird neben dem Verständnis für die individuelle Situation der Studierenden häufig auch Toleranz gegenüber Abweichungen vom Soll-Studierendenverhalten insbesondere hinsichtlich der Nichteinhaltung von Terminen und das Finden „kreativer Lösungen“ für daraus entstehende Probleme erwartet. Insofern ist es nach unserer Erfahrung für das Gelingen des weiteren Studienberatungsprozesses wesentlich, die Rahmenbedingungen in Form einer Rollen- und Erwartungsklärung als Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Beginn an festzulegen.

4. Das Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung

Beim Vergleich der Anspruchsgruppen mit ihren zum Teil unterschiedlichen Anforderungen sind Spannungsfelder indiziert, denen die Studierenden ausgesetzt sind. So ist offensichtlich, dass Anforderungen aus dem familiären Umfeld der Studierenden mit Anforderungen eines umfassenden und vielfältigen Studiums bei eingeschränkter Flexibilität in der Studienorganisation Konfliktfelder entfalten. Dieses Problemfeld ist hinreichend bekannt (vgl. Wissenschaftsrat 2014: 14ff.).

Darüber hinaus entsteht ein Spannungsfeld durch die Belastung in dem Arbeitsfeld selbst, die dann noch zu den Anforderungen des Studiums hinzukommt. So wird beispielsweise in der Pflege durch die hohe Arbeitsbelastung und den Schichtdienst, wie er auch bei berufsintegrierend Studierenden des Wirtschaftsingenieurwesens vorkommt, die zeitliche Organisation zusätzlich erschwert. In der Regel folgt einer hohen Arbeits- und Studienbelastung die Frage nach der eigentlichen Priorisierung von Arbeit und Studium, was häufig zu einem grundsätzlichen Hinterfragen der Studienentscheidung führen kann.

Ein erweitertes Spannungsfeld ergibt sich, wenn die Anforderungen individueller Personalentwicklung denen der funktionsorientierten Organisationsentwicklung gegenübergestellt werden. Verglichen werden hier also nun die Anforderungen der Anspruchsgruppe der Studierenden mit denen des Personalmanagements hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums und der Studienorganisation.

Individualisierte Personalentwicklung wird einerseits seitens der Unternehmen mit mehr oder weniger bestimmten Qualifikationszielen betrieben (s. Kap. 3.2), die sich jedoch vornehmlich an den funktionsorientierten Organisationsentwicklungsbedarfen orientieren und hier deshalb als Personalentwicklung mit funktionsorientierter Organisationsentwicklungsperspektive bezeichnet werden. Die individualisierte Personalentwicklung aus Sicht der Studierenden legt andererseits in der Regel den Fokus auf die eigene Karriereentwicklung. Diese muss zwar nicht grundsätzlich im Widerspruch zu der Perspektive der funktionsorientierten Organisationsentwicklung stehen. Doch unsere Erfahrungen zeigen, dass hier ein Konfliktfeld liegt. Ein Beleg hierfür ist die in unserem Studienklientel ermittelte Aussage, dass ca. 60% der berufsbegleitend Studierenden aus dem Pflegebereich (s. Kap. 2) nach Studienabschluss den Arbeitgeber wechseln wollen – und das, obwohl über 98% der Unternehmen von der Weiterbildung der Studierenden wissen und 88% diese begrüßen.

Für berufsintegrierende Studiengänge sind Daten zur Wechselabsicht wesentlich schwieriger zu erheben, da die Studierenden durch arbeitsrechtliche Personalbindungsmaßnahmen für einen gewissen Zeitraum an ihr Unternehmen gebunden sind beziehungsweise (arbeitsrechtlich eingeschränkt) gebunden werden können. Hier äußert sich das Konfliktfeld insbesondere bei der Wahl von Schwerpunktsetzungen im Studium. So versuchen die Studierenden häufig im Studium zwei Schwerpunktsetzungen abzubilden, obwohl nur eine gefordert ist, um einerseits den persönlichen Zielen und andererseits den Unternehmensvorgaben zu entsprechen. Bei ca. 25% der berufsintegrierend Studierenden in dem Studienfeld Betriebswirtschaft und Wirtschaftsingenieurwesen ist das der Fall. Dieses wirft dann regelmäßig Probleme bei der Studienorganisation auf, da so der Zeitbedarf für das Studium steigt.

Ein weiteres Indiz für die kurz- bis mittelfristigen Wechselabsichten von berufsintegrierend Studierenden sind die in vertrauensbasierten (vgl. Kap. 3.3) Perspektivgesprächen geäußerten Ziele, das derzeitig arbeitgebende Unternehmen zu verlassen. Seitens der Fachstudienberatung werden diese Perspektivgespräche mit dem Ziel angeboten, den Studierenden zu helfen, mit ihren jeweiligen Arbeitgeber(inne)n zu klären, wie berufliche Entwicklungen im betrieblichen Arbeitsfeld aussehen und sich Entwicklungsschritte darstellen könnten. Viele Studierende, die dieses Beratungsangebot annehmen, sehen in ihrem eigenen Unternehmen keine Perspektiven der individuellen Personalentwicklung. Die Ursachen hierfür sind vielschichtig. So wird von Studierenden in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) häufig berichtet, dass sie Hemmnisse haben, die Geschäftsführung als betriebliche Personalentwicklung anzusprechen und dass keine adäquaten Ansprechpartner(innen) mit entsprechenden (Beratungs-)Kompetenzen vorhanden sind.

Ebenso häufig können Studierende ihre beruflichen Ziele nicht in unternehmerische Ziele überführen und haben daher große Kommunikationsprobleme bei der Entwicklung entsprechender Entwicklungsperspektiven mit ihrem Unternehmen. Da sie aber die (Fachstudien-)Beratung suchen, kann ein grundsätzlich vorhandener Wille zum Verbleib im Betrieb unterstellt oder zumindest eine Unsicherheit in dieser Angelegenheit angenommen werden. Das Perspektivgespräch wird dann methodisch entlang einer Arbeitsplatzanalyse geführt (vgl. Kap. 5), so dass die Fachberatung einen genauen Einblick in das Arbeitsfeld der Studierenden gewinnt und durch gezielte Fragen der/dem Studierenden geholfen wird, selbst nach Entwicklungsoptionen zu suchen und diese für sich und das Unternehmen zu entfalten. Im Hinblick auf die Professionalisierung von Beratungskompetenzen wird eine zunehmende Bedeutung der Hochschule deutlich. Der Fachstudienberatung erwächst hier also die Aufgabe, die Studierenden bei der Gestaltung ihres zukünftigen Arbeitsplatzes in ihrem derzeitigen Betrieb zu beraten.

Es soll an dieser Stelle ganz deutlich hervorgehoben werden, dass hier natürlich zu allererst die Arbeitgeber(innen) mit ihren Verantwortlichen für die Personalentwicklung gefordert wären, von sich aus dieses Spannungsfeld proaktiv anzugehen. Leider wird dieses besonders in KMU zu wenig unternommen. Dieses ist umso dramatischer, da sich zeigt, dass die Studierenden, die diese hochschulseitig angebotenen Perspektivgespräche genutzt haben, zu über 90%[2] Optionen für die individuelle Entwicklung im betrieblichen Arbeitsfeld der derzeitigen Arbeitgeber(innen) entdeckt und als prinzipiell zugänglich bzw. erschließbar eingestuft haben, die vorher verdeckt waren. Unterstellt man, dass berufstätig Studierende ein hohes Arbeits- und Organisationsverständnis des jeweiligen Betriebs haben, können so auch Anschlüsse für die funktionsorientierte Organisationsentwicklung vermutet werden. Hier sind nun die betrieblichen Personalentwickler(innen) gefordert, mit den Studierenden Entwicklungspfade zu erschließen und mit den funktionsorientierten Anforderungen abzugleichen.

Aus Sicht der Hochschule ist die Frage zu stellen, ob eine Fachstudienberatung das komplexe Arbeitsfeld der Beratung zur kombinierten Personal- und Organisationsentwicklung übernehmen möchte und dieses auch vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen einer Hochschule anbieten kann. Hierzu bedarf es auf jeden Fall einer weitergehenden Forschung. Gleichwohl ist aber auch zur Kenntnis zu nehmen, dass (vereinzelte) berufstätige Studierende sich schon jetzt an die Fachstudienberatung mit diesem Beratungsbedarf wenden. Insofern macht es Sinn, diesen Beratungsbereich konzeptionell anzudenken.

2 Quote aus den bislang geführten Perspektivgesprächen in dualen Studiengängen am Institut für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück.

5. Konzeptionelle und methodische Ansätze einer Fachstudienberatung, die die kombinierte Personal- und Organisationsentwicklung mit in den Blick nimmt

5.1 Fachstudienberatung als studienbegleitender Prozess

Eine Fachstudienberatung, die gleichsam eine kombinierte Personal- und Organisationsentwicklung in den Blick nimmt, muss dem Anspruch gerecht werden, im Spannungsfeld zwischen disziplinären akademischen Wissensbeständen auf der einen und den praxisbezogenen Wissens- und Handlungsbeständen auf der anderen Seite zu agieren. Hierzu bedarf es zum einen eines profunden Strukturwissens des Berufsfeldes an sich und dessen aktuellen und prognostizierten Entwicklungen sowie darüber hinaus eines sehr guten Analyse- und Einfühlungsvermögens in die jeweilig individuelle Organisations- und Arbeitsplatzsituation einer bzw. eines berufstätig Studierenden. Zum anderen ist eine sehr gute Kenntnis der Hochschulstrukturen mit den jeweiligen Studienangeboten im Umfeld bestimmter Zielqualifikationen und darüber hinaus auch zu prüfungsrechtlichen sowie zu den studienorganisatorischen Rahmenbedingungen erforderlich. Dies ist ein hoher Anspruch, der schwierig zu erfüllen ist.

Deshalb liegt es zunächst nahe zu fragen, welcher Rollenbestandteil in der Fachberatung überwiegt – der, der auf die individualorientierte Studierendenberatung gerichtet ist oder der, der die Personalentwicklung vor den Belangen der Organisationsentwicklung fokussiert. Geht es primär um die Beratung der Betriebe und Einrichtungen oder doch eher um die Studierenden?

Aus heutiger Sicht lässt sich zumindest für die in diesem Projekt betrachteten berufsbegleitenden Pflegestudiengänge diese Frage klar beantworten. Die Fachberatung ist in erster Linie den Studierenden verpflichtet. Diese in ihrem individuellen Weg durch das Studium zu begleiten und zu unterstützen ist das Ziel. Dieses liegt auch deswegen auf der Hand, da durch die spezifische Organisationsstruktur der Studienprogramme – die Studierenden sind zweimal für zwei komplette Wochen im Semester an der Hochschule und in dieser Zeit in aller Regel nicht an ihrem Arbeitsplatz – kein oder fast kein direkter Kontakt zu den Vertreter(inne)n der betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung besteht. Für berufsintegrierende Studienangebote sieht diese Situation anders aus, da auch eine direkte Interaktion mit der betrieblichen Seite gepflegt wird (vgl. Kap. 3).

Mag es für die Entwicklung der Studierenden in berufsintegrierenden Programmen förderlich sein, die individualisierte auf die Studierenden fokussierte Perspektive mit der der funktionsorientierten Organisationsentwicklung zu verbinden (s. Kap. 4), weil beiden Parteien, den Studierenden und den Betrieben, geholfen wird, Nutzenpotenziale des Studiums zu erschließen, so steht eine engere Verknüpfung des hochschulischen Lernortes und des betrieblichen Arbeitsortes in den berufsbegleitenden Studiengängen nicht zwingend als erstes auf der Agenda. In beiden Fällen stehen aber die Studierenden mit ihrer durch das Studium erworbenen

Höherqualifikation im Fokus, die auch für die Einrichtungen und Betriebe der berufsbegleitend Studierenden als Nutzen erschlossen werden kann.

Die Ausrichtung der im Projekt Berufstalent +PLUS+ integrierten Studienprogramme besteht in der Ausbildung reflektierender Praktiker(innen), die wesentliche aktuelle Konzepte und Probleme der Berufspraxis kennen und einordnen können. Hierzu ist es angezeigt, Analysefähigkeiten und generelles Strukturwissen zu fördern, die es den Studierenden ermöglichen, in unterschiedlichen Kontexten erfolgreich beruflich tätig zu sein bzw. ihr berufliches Umfeld mit dem erworbenen Wissen zu bereichern. Die Ausbildung der dazu gehörenden Kompetenzen obliegt den Lehrenden in den Studienmodulen.

Die Fachstudienberatung selbst hat keinen Kompetenzentwicklungsauftrag. Gleichwohl initiiert und fördert sie im Beratungsprozess bei den Studierenden eine Reflexion ihrer jeweiligen beruflichen Entwicklungsoptionen vor dem Hintergrund der (aus Sicht der Studierenden) wahrgenommenen organisationalen Rahmenbedingungen. Diese Reflexionsergebnisse werden im Beratungsprozess von den Studierenden geäußert. Die Fachstudienberatung wird damit konfrontiert und initiiert weitere Reflexionsprozesse, wenn sie nicht finalisierend Stellung nimmt, sondern eher durch weitergehende Fragen weiteres Nachdenken zur Gestaltung von Arbeit im organisationalen Umfeld stimuliert. Hierzu wurden im Projekt erste Erfahrungen gesammelt. Es zeigt sich, dass einzelne Studierende die Fachstudienberatung im Studienverlauf häufiger aufsuchen und auf vergangene Gespräche Bezug nehmen. Dies indiziert einen Beratungsbedarf, der eben nicht mit einer Erstberatung zu Studienangebot und -organisation aufhört, sondern darüber hinaus geht und das ganze Studium begleitet.

Für eine Fachberatung im so verstandenen Sinne erscheint es aufgrund der genannten Phänomene sinnvoll, die Beratung als einen Prozess anzulegen, der an Erfahrungen der Ratsuchenden ansetzt und diese als wertvolle Ressource anerkennt. So verfügen die berufstätig Studierenden über detaillierte Kenntnisse aktueller Arbeitsfelder in der Praxis des Berufsfeldes. Insofern ist eine Beratung nach dem Augenhöhenprinzip anzustreben. Beratung geht in diesem Sinne weit über eine Darstellung von Informationen zu Studienangeboten hinaus und greift im dialogischen Prozess auf das Wissen der Ratsuchenden zurück und entwickelt Sinnperspektiven im Kontext der Kombination von Beruf und Studium. Für den Zugang zu den Studierenden erscheint es erforderlich, die Beratung je nach Bedarfslage der Ratsuchenden zu konzipieren und zu gestalten. Hier sind unterschiedliche Szenarien denkbar.

5.2 Entwicklung von Beratungsszenarien

Ein erstes, sich an dieses komplexe Beratungsfeld annäherndes Szenario greift die für berufstätig Studierende unbedingt notwendigen Beratungsfelder auf und vernetzt diese mit anderen Beratungsangeboten der Hochschule. So erwartet bspw. ein(e) Personalverantwortliche(r) eines Betriebs oder Krankenhauses zunächst

gezielte Informationen im Hinblick auf die Unterschiede von Studienangeboten und ist dankbar, wenn sie/er diese innerhalb kurzer Zeit erhält. Studieninteressierte benötigen ggf. ein ermutigendes Gespräch, in dem evtl. zurückliegende negative Lernerfahrungen relativiert werden. Studierende mit Prüfungsangst brauchen psychosoziale Beratung, um die Ängste konstruktiv zu bearbeiten und den Zuspruch der Fachberatung, die entsprechende Beratung auch aufzusuchen und diesbezügliche Hemmungen abzubauen. Hier zeigt sich die Vielschichtigkeit der Anforderungen in der hochschulischen Fachberatung. So besteht ein wesentlicher Rollenbestandteil der Fachberatung heute auch darin, den Ratsuchenden zu weiteren Unterstützungsangeboten der Hochschule, wie z.B. Learning Center, Career Center, International Office etc. weiterzuvermitteln. Zur expliziten Beratung bei Problemen mit dem Lernen bzw. den Leistungsanforderungen wurde im Rahmen des Projekts Berufstalent +PLUS+ in den Studiengängen Lernfortschrittsberatungen etabliert. Hier wird der Qualifikationsbedarf hinsichtlich unterstützender Lernangebote durch die Fachstudienberatung semesterweise zum einen durch die Auswertung modulbezogener und modulübergreifender Evaluationen und zum anderen durch die Auswertung von in den individuellen Beratungen geäußerten Bedarfen und Problemfeldern erfasst und über das Learning Center der Hochschule entsprechende Kurse angeboten. Die Fachberatung ist in der Lage, Beratungsgespräche zeitnah, umfassend und bedarfsbezogen durchzuführen und kann diverse weiterführende Angebote vermitteln.

Ein weiterführendes Szenario fokussiert die Fachstudienberatung als Impulsgeberin für optionale berufliche Entwicklungen mit profunden Kenntnissen der Berater(innen) zur Struktur des Berufsfeldes. In diesem Szenario sind die Berater(innen) selbst in dem Studienfeld, in dem sie beratend tätig sind, akademisch qualifiziert und verfügen über entsprechende methodische und soziale Kompetenzen. Zudem verfügen sie über detaillierte Kenntnisse der curricularen und organisatorischen Aspekte der Studiengänge, der hochschulischen Strukturen und sie stehen in engem und stetigem Kontakt zu den Studierenden und allen relevanten Statusgruppen und Unterstützungsangeboten der Hochschule. Sie verfügen zudem über Berufserfahrungen in den Arbeitsfeldern des Berufsfeldes und über berufsspezifisches Expertentum zur (prognostizierten) Entwicklung des Berufsfeldes. Dadurch kann eine breit angelegte und umfassende Fachstudienberatung, wie sie hier angedacht wird, angenähert werden.

Erfahrungsbasiert (aus den beiden hier betrachteten Studienprogrammen) zeigt sich dabei auch, dass die eigene berufliche Erfahrung der Fachberater(innen) im Berufsfeld nicht unerheblich zum Aufbau von Vertrauen beizutragen scheint. So sind es oft geteilte Situationsdefinitionen, die eine gute Gesprächsgrundlage erst ermöglichen. Durch das Stellenprofil ist zudem eine kontinuierliche Anwesenheit und damit Ansprechbarkeit für die Studierenden gewährleistet. Ggf. kann die Fachstudienberatung mit der Stelle einer Studiengangkoordination zu jeweils 50% Stellenanteil verbunden werden, um administrative Aufgaben mit hoher Verbindlichkeit (vgl. Kap. 3.1) mit denen der Fachberatung zu verbinden. Da administrative Aufgaben

eher zeitlich flexibel abgeleistet werden können, ist es möglich, Fachstudienberatungen zeitnah und in einem angemessenen Setting anzubieten.

Ein darüber hinaus noch weiter gehendes Szenario greift zusätzlich das Spannungsfeld zwischen individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung auf. Die Fachstudienberatung verfügt über Kenntnisse zu den Organisations- und Arbeitsentwicklungen in den Betrieben, Kliniken und Pflegeeinrichtungen. Um diese Kenntnisse zu haben, werden entsprechende Kontakte institutionalisiert und ggf. in Form eines Beirats organisiert, wie er bereits für den dualen Studiengang Pflege und in abgewandelter Form auch für den berufsintegrierenden Studiengang Management betrieblicher Systeme besteht. Weitere Informationsbasen bestehen in jährlich stattfindenden Fachtagungen mit den Vertreter(inne)n der Praxis zu denen auch die Absolvent(inn)en und Studierenden geladen sind und sich zu Fachthemen austauschen. Hier werden seitens der Berufspraxis sich verändernde Kompetenzansprüche indiziert. Sie bedürfen aber des Abgleichs mit den durch wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnenen Entwicklungen im Berufs- und Forschungsfeld.

Ein wichtiges Informationsinstrument zu den Situationen in der betrieblichen Praxis ist der Austausch mit den Studierenden im Beratungsprozess selbst, sind diese doch Expert(inn)en für ihre jeweilige berufliche Tätigkeit im Organisationsrahmen der spezifischen Betriebe. Um den Studierenden möglichst systematisch und vollständig Anschlussoptionen für ihre berufliche Entwicklung geben zu können, orientieren sich die Fachstudienberater(innen) an der Arbeitsplatzanalyse und erfragen so die Arbeitssituation der Studierenden. Die Arbeitsplatzanalyse gliedert sich übergeordnet in die Teilbereiche Aufgaben, Arbeitsprozesse und Arbeitsmethoden sowie die Arbeitsvernetzung (Rollenanalyse) mit anderen Arbeitsplätzen der Organisation (vgl. Becker 2002: 45ff.). Ferner werden die Organisation des Betriebs und die Vernetzung mit anderen Unternehmen angesprochen.

Nun kann in einer Beratung keine vollständige, nach wissenschaftlichen Grundsätzen angelegte Arbeitsplatzanalyse durchgeführt werden, sondern diese im Allgemeinen nur annäherungsweise erfolgen. Dazu sind für die einzelnen Analysefelder Leitfragen entwickelt worden, die ein zunehmend tiefergehendes Hinterfragen ermöglichen. Grundsätzlich besteht so die Möglichkeit, dieses Instrument in unterschiedlichen Stadien der Fachberatung – vor Studienaufnahme, zu Studienbeginn, im Studienverlauf, zum Studienende – angemessen tief und bedarfsgerecht aufzugreifen. In der Beratung erfolgt so mit den Studierenden gemeinsam eine Reflexion von Arbeitsplätzen und dessen Umfeld im organisationalen Kontext des Betriebs. Dieser Prozess eröffnet den Studierenden neue Perspektiven auf ihr Arbeitsfeld.

Die Arbeitsplatzanalyse ist als Personalentwicklungsinstrument konzipiert und ermöglicht die Identifikation von Kompetenzanforderungen. Für die Studierenden ergeben sich so Erkenntnisse zum Einsatz der im Studium aufzubauenden Qualifikationen und Kompetenzen, Ansätze zur Entwicklung ihrer Arbeitsfelder und damit auch Beiträge zur funktionsorientierten Organisationsentwicklung. Sie werden so auch darin gestärkt, sich kompetent und selbstwirksam mit ihren

Personalentwickler(inne)n über die Entwicklung ihres Aufgabenfeldes und ihrer Position im Betrieb auszutauschen.

Für eine so konzipierte Fachstudienberatung würde darüber hinaus die Option bestehen, eine Beratung der betrieblichen Personalverantwortlichen vorzunehmen. Dabei würde es eben nicht mehr nur um eine Informationsvermittlung zu Studieninhalten gehen, sondern um die Beratung zu Lern- und Kompetenzentwicklungsprozessen vor dem Hintergrund des betrieblichen Arbeits- und Organisationsfeldes einerseits und den wissenschaftlichen Studieninhalten andererseits. Die Fachstudienberatung würde so das im Arbeitsprozess stattfindende Lernen (vgl. Hartmann/Light 2010) dahingehend unterstützen, dass Reflexionsperspektiven aufgezeigt werden.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass es bei der so interpretierten Fachstudienberatung nicht darum geht, quasi „allwissend" den „optimalen" Weg der Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Vielmehr ist der Beratungsprozess so anzulegen, dass durch Fragen seitens der Berater(innen) Reflexionsperspektiven bei den Studierenden und den betrieblich Verantwortlichen angeregt werden, die ihnen helfen, Optionen für die Entwicklung der Arbeitsfelder der berufstätig Studierenden und ihrer Kompetenzen selbst zu erkennen. Und letztendlich sind die Studierenden für ihre berufliche Entwicklung selbst verantwortlich.

6. Fazit

Es sollte deutlich geworden sein, dass Fachstudienberatung generell, insbesondere aber in der im dritten Szenario entfalteten Form, ein komplexes Aufgabenfeld mit entsprechend hohen Anforderungen an die Berater(innen) darstellt, die auch die Gefahr der Überforderung bzw. Überfrachtung der Rolle in sich birgt und mit zu reflektieren ist.

In den drei Szenarien ist die Rollenkomplexität der Studienfachberatung unterschiedlich. Kann für das zweite Szenario noch die Möglichkeit der Kombination aus Fachstudienberatung mit dem Bereich der administrativen Verwaltung eines Studiengangs in einer Person gebündelt werden, erscheint dieses im dritten Szenario nicht zielführend zu sein. Begleitet die Fachstudienberatung wirklich die Studierenden über ihr gesamtes Studium, so entwickelt sich das Profil der Studienfachberater(innen) zu dem einer Coachin bzw. eines Coaches oder einer Mentorin bzw. eines Mentors. In den berufsintegrierenden Bachelorstudiengängen und insbesondere in berufsintegrierenden Masterstudiengängen der Richtungen Management und Technik des Instituts für Duale Studiengänge wird mit diesem Konzept gearbeitet. Die Fachstudienberater(innen) sind dabei in der Hochschule der Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) und nicht dem verwaltenden Bereich zugeordnet und sind in die Arbeits- und Organisationsforschung einbezogen.

In den berufsintegrierenden Studiengängen ist die Theorie-Praxis-Vernetzung essenziell für die Qualität dualer Studiengänge (vgl. Wissenschaftsrat 2013: 5ff.),

die durch diese Form der Fachstudienberatung ganz wesentlich unterstützt wird. Die Studierenden werden dahingehend über ihr gesamtes Studium begleitet, für die im Semester erarbeitete Theorie, Anwendungsoptionen in der betrieblichen Praxis für einzelne Modulelemente zu entwickeln. Ziel ist es darüber hinaus, den betrieblichen Handlungsrahmen theoriebasiert zu reflektieren und so Impulse für die Organisationsentwicklung in den Betrieb zu tragen. Dadurch wird den Studierenden in den dualen Studiengängen der Raum geboten, im Betrieb Verbesserungsvorschläge vorzustellen (vgl. Arens-Fischer/Bloem et al. 2011: 7ff.) und im Idealfall profilieren sie sich so für anspruchsvollere Aufgaben.

In berufsbegleitenden Studiengängen ist eine Theorie-Praxis-Vernetzung in der beschriebenen Art nicht unmittelbar strukturell im Curriculum und der Studienorganisation verankert, fließt aber in Form von konsequentem Rückbezug auf die Praxiserfahrungen der Studierenden aus den unterschiedlichen Feldern des Gesundheitswesens kontinuierlich in die Lehrveranstaltungen ein. Zudem bearbeiten die Studierenden in ausgewählten Modulen zwischen zwei Präsenzphasen konkrete Praxisaufträge. Dadurch wird ein feldübergreifender Theorie-Praxis-Transfer zumindest angelegt. Gleichwohl profitieren beide Studierendengruppen ganz wesentlich davon, wenn sie über ihr Studium hinaus durch ein entsprechendes Mentoring oder Coaching begleitet würden, um gemeinsam Optionen der Nutzung von Wissen in ihrem beruflichen Arbeitsfeld zu entwickeln. Hier scheint es wichtig zu sein, deutlich zwischen dem Berufs-, Arbeits- und Organisationsfeld zu differenzieren (vgl. Abb. 1), um die Relevanz eines Coachings herauszuarbeiten. So umfasst das Berufsfeld die Tätigkeitsfelder eines Berufs, z.B. Betriebswirtschaft oder ggf. einschränkend bzw. spezialisierend Marketing. Berufsfelder werden durch die Praxis und deren Bedarfe aber auch durch die Forschung weiterentwickelt und sind deshalb relativ gut anschlussfähig an Lehrinhalte aus den entsprechenden Studiengängen. Das Arbeitsfeld ist das konkrete Tätigkeitsaufkommen einer/eines Studierenden im Rahmen der betrieblichen Organisation – dem Organisationsfeld mit den entsprechenden betriebsspezifischen Regeln – in dem sie/er beruflich tätig ist. In der Wahrnehmung der Studierenden können sich durch einen Vergleich von Berufs-, Arbeits- und Organisationsfeld durchaus Spannungen ergeben. Die entsprechenden Phänomene wurden oben bereits angesprochen. So kann sich ein idealisiertes Berufsfeld als nicht anschlussfähig an die Praxiserfahrung der Studierenden erweisen. Beispielsweise ist das Berufsfeld Marketing im Organisationsfeld eines KMU nicht immer in Form eines Aufgabenbündels zu einer Stelle oder gar Abteilung zusammengefasst, sondern muss für unterschiedliche Arbeitsplätze (Arbeitsfelder) erst entfaltet werden (z.B. in Form eines Einkaufsmarketings, Vertriebsmarketings, Personalmarketings etc.). Nach unseren Erfahrungen in der Fachstudienberatung fällt dieses den Studierenden jedoch häufig schwer und erfordert eine intensivere Beratung mit einer Reflexion des Arbeitsfeldes z.B. in Form von Perspektivgesprächen (vgl. Kap. 5). Insofern spielt sich das in den Kapiteln 4 und 5 aufgezeigte Spannungsfeld in der Gegenüberstellung von Beruf-, Arbeits- und Organisationsfeld ab.

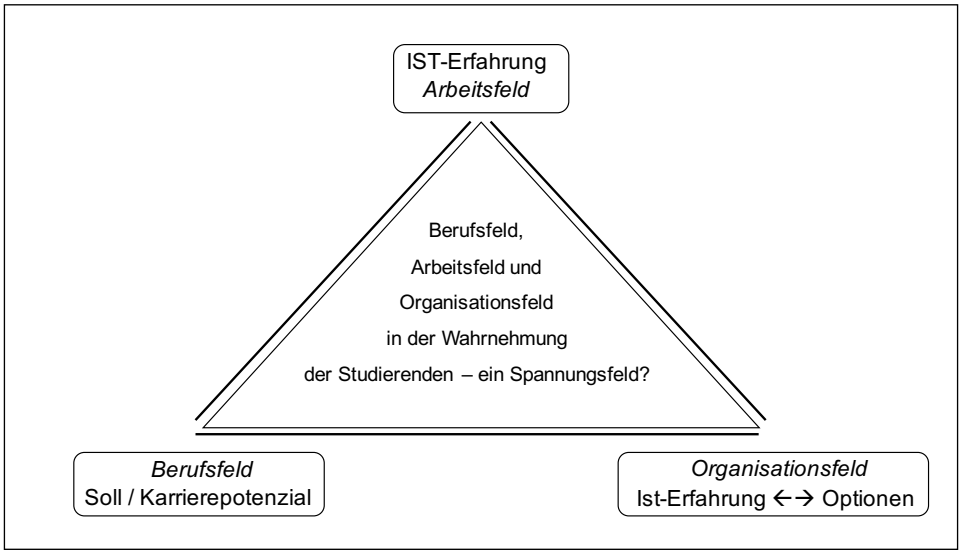


Abbildung 1: Vergleichende Wahrnehmung von Berufs-, Arbeits- und Organisationsfeld

Das Berufsfeld mit dessen wesentlichen Aufgaben und Methoden sowie dessen zukünftigen Entwicklungen ist Gegenstand von Lehrveranstaltungen. Die zu erwartenden beruflichen Perspektiven werden von Lehrveranstaltungen in aller Regel eher übergeordnet ohne Bezug zu einzelnen Personen und deren Tätigkeitsfeldern angesprochen. Daran könnte die Fachstudienberatung in Form eines Mentoring ansetzen, bei dem auf das Erfahrungswissen der Berater(innen) auf Basis einer (ehemaligen) betrieblichen Tätigkeit im Berufsfeld Bezug genommen wird. Für ein ausdifferenzierendes, ggf. studienbegleitendes Reflektieren eines individuellen Arbeits- und Organisationsfeldes für eine angestrebte berufliche Tätigkeit mit Perspektive auf konkrete Arbeitsplätze erscheint ein Coachingprozess eher zielführend zu sein. Anders als beim Mentoring, welches die Weitergabe des Wissen der/des Mentorin/Mentors an die/den Mentee in den Mittelpunkt rückt (vgl. Burda/Kremer et al. 2007), steht beim Coaching die Aktivierung von Reflexionsprozessen und -ressourcen der/des Studierenden im Mittelpunkt (vgl. Bartlett 2007: 91ff.). Zum jetzigen Stand des Wissens muss hervorgehoben werden, dass es hierzu weitergehender Forschung zu Beratungsstrukturen und -prozessen in Hochschulkontexten bedarf. Gleichwohl sollen die aufgezeigten Szenarien einer Fachstudienberatung nachfolgend in Form von Rollenbildern skizziert werden (Tab. 1).

Tabelle 1: Beratungsrollen im Entwicklungsfeld der Fachstudienberatung

Rolle der Berater(innen)	Informierende Berater(innen)	Studien- und hochschulinterne Organisations-expert(inn)en	Berufsfeld-expert(inn)en und Studien-koordination	Coach, Studien- und Organisations-expert(inn)en (Unternehmens-, Berufsfeld- und individuelle Studien-organisation)
Aufgabenfeld	Differenzierte Erfassung des Beratungsbedarfs Beratung von Studierenden hinsichtlich interner Studienangebote Aufbereitung von detaillierten Informationen von Studiengang-verantwortlichen zu den Studien-inhalten und Studienorganisa-tionsoptionen Entwicklung von Informationskon-zepten	Beratung von Studierenden Beratung mit Studiengangver-antwortlichen Information zu Studienangeboten und entsprechen-den Studienorga-nisationsformen des relevanten Studiengangs und angrenzender Studienfelder Verweisen an die jeweiligen Kom-petenzstellen der Hochschule (z.B. Studiengang-verantwortliche, Learning Center, Career Center, in-ternationales Büro etc.) und stellen den Zugang sicher	Beratung von Studierenden; Beratung mit Studi-engangverantwort-lichen unter Ein-bindung relevanter hochschulinterner Stellen Beratung von in-formationssuchen-den betrieblichen Entscheider(in-ne)n unter Refle-xion der Entwick-lung des Berufsfel-des und beruflicher Perspektive(n) sowie dem Lehr-/ Lernangebot der Hochschule Studienbegleitende Laufbahnberatung – ggf. in Form eines Mentorings – wobei auf das Erfahrungswissen der Berater(innen) zur betrieblichen Tätigkeit im Be-rufsfeld Bezug genommen wird	Integriertes Beratungs-konzept: Beratung von Studieren-den auf Basis kontinu-ierlicher Reflexion des Arbeitsfeldes und der Berufsfeldentwicklung Beratung der betrieb-lichen Entscheider(innen) zur individualisierten Entwicklung des Arbeits- und Organisationsfeldes der Studierenden Nutzung betrieblicher Projektarbeiten und Fallstudien sowie Ar-beitsplatzanalyse zur Gestaltung der Beratung der Studierenden zum Theorie-Praxis-Transfer – ggf. mit begleitendem Coaching

Rolle der Berater(innen)	Informierende Berater(innen)	Studien- und hochschulinterne Organisations-expert(inn)en	Berufsfeld-expert(inn)en und Studien-koordination	Coach, Studien- und Organisations-expert(inn)en (Unternehmens-, Berufsfeld- und individuelle Studien-organisation)
Fähigkeiten und Kompetenzen	Fachkenntnisse in Bezug auf den entsprechenden Studiengang Gesprächsführungstechniken Einfühlungsvermögen ggf. Sprachkenntnisse	Fachkenntnisse zum Studiengang und angrenzender Studiengänge sehr gute Kenntnis der hochschulinternen Strukturen und Prozesse Kommunikationskompetenz und Einfühlungsvermögen	Fachkenntnisse zum Studiengang und angrenzender Studienfelder sowie zu Berufsfeldentwicklungen im Studienfeld gute Vernetzung zu Organisationen im Berufsfeld sehr gute Kenntnis der hochschulinternen Prozesse und Strukturen (inkl. Prüfungswesen) Kommunikationskompetenz Konfliktlösungsfähigkeit Einfühlungsvermögen	Detaillierte Fachkenntnisse im Berufsfeld, dem Studienfeld und angrenzender Studienfelder sowie zu betrieblichen Arbeits- und Organisationsfeldern sehr gute Vernetzung mit den arbeitgebenden Organisationen sowie im Berufsfeld sehr gute Kenntnis der hochschulinternen Prozesse und Strukturen (incl. Prüfungswesen) Personal- und Teamführung Coachingkompetenzen
hochschul-organisatorische Voraussetzungen	Überblick über die vorhandenen Studienangebote Kenntnis über vergleichbare Angebote des eigenen Studiengangs an anderen Einrichtungen	Einblick in artverwandte und anschlussfähige Studienangebote der eigenen und anderer Einrichtungen detaillierter Einblick in die unterschiedlichen Studienorganisationsformen zur zielgruppengerechten Kombination hochschulinterner Angebote Entwicklung von Strukturen und Prozessen zum Wissensaustausch der Studienberater zur Weiterentwicklung der Studienberatung	Einbindung der Fachstudienberater(innen) in die Entwicklung von Studienangeboten Kontinuierliche Weiterbildung der Fachstudienberatung im Berufsfeld Ermöglichung der Vernetzung im Berufsfeld Systematischer Austausch der Fachstudienberater(innen) zu Inhalt und Methoden	Ermöglichung der Vernetzung im Berufsfeld Ermöglichung der Vernetzung mit den arbeitgebenden Organisationen ggf. Zugang zu Arbeiten in der Arbeitsforschung mit Bezug zum Berufs- und Studienfeld Einbindung in die Entwicklung von Studiengängen Reflexion methodischer Zugänge Coachausbildung

Allerdings besteht aus unserer Sicht auch die Gefahr, dass sich durch eine so verstandene intensivierte „ganzheitliche“ Fachstudienberatung ein „Rundum-sorglos- Paket“ für die Studierenden ergeben könnte, die der Übernahme von Selbstverantwortung zum Teil entgegensteht. So ist durchaus vereinzelt schon jetzt eine zunehmende passive Haltung mit einem hohen Anspruchsniveau an den Grad des „Versorgtwerdens“ zu beobachten – sei es im Hinblick auf die Zurverfügungstellung von Material oder auf die Überforderung, sich neben dem Beruf in das formale Geschehen der Hochschule zu integrieren und darin zurechtzukommen (z.B. Anmeldungen zu Prüfungen, Abgabe von Studienleistungen, etc.). Hier braucht es von Seiten der Fachberatung eine sorgfältige Abwägung und auch die Kompetenz sich gegen überzogene Ansprüche abzugrenzen und für den Prozess der Beratung Regeln zu vereinbaren, deren Einhaltung auch eingefordert wird.

Unternimmt man den Versuch, das Entwicklungsfeld „Offene Hochschule“ (vgl. Wolter/Geffers 2013) hinsichtlich der Erleichterung der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und der Einrichtung spezieller Studienangebote für Berufstätige bzw. nicht-traditionelle Studierende entlang den genannten Szenarien für die Fachstudienberatung zu entwickeln, scheinen unterschiedliche Rollenkonzepte auf (Tab. 1). So nimmt die Rollenkomplexität von den Informierenden Berater(inne)n über die Studienorganisationsexpert(inn)en und den Berufsfeldexpert(inn)en bis zu den Coachinnen oder Coaches sprunghaft zu.

Grundsätzlich kann man auch die Frage stellen, ob es diese Beratungsrollen in ihrer hier skizzierten Form so abgegrenzt in der Beratungspraxis tatsächlich gibt, oder ob es nicht eher auch zu Mischformen kommt, die einzelne Aufgabenelemente einer komplexeren Rolle mit in die Beratung integriert.

Bei höherer Rollenkomplexität kommt, neben dem dazu erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen, noch die Anforderung der Rollenflexibilität und -improvisation hinzu, die ein eigenes Kompetenzfeld markiert (vgl. Arens-Fischer/Dinkelborg et al. i. E.).

Auch wenn das Anforderungsfeld zunächst äußerst schwierig zu entwickeln scheint, versprechen die Optionen einer verbesserten beruflichen Orientierung und Qualifikation entlang der individuellen Bedürfnisse der Studierenden Ansätze, das Potenzial des relativ neuen Hochschulentwicklungsfeldes „Offene Hochschule“ zu erschließen. Allerdings bedarf es hierzu einer weitergehenden Forschung zu den Beratungskonzepten aber auch zu einem eventuellen Zusammenhang von Studienerfolg und intensiveren Fachstudienberatungsansätzen.

Literatur

Arens-Fischer, Wolfgang, Jutta Bloem und Katrin Dinkelborg (2011): Individualisierung des Wissenstransfers durch Vernetzung von Lerninhalten und Unternehmenspraxis. In: Hans G. Helmstädter und Ulrike Tippe (Hg.): „Über viele Brücken …“ – Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung. Brandenburg a. d. Havel: Hochschulverbunde Distance Learning: 7-17.

Arens-Fischer, Wolfgang, Katrin Dinkelborg, Guido Grunwald, Benjamin Häring und Tobias Winopall: Role behavior in organizations – The art of (re-)acting the role between the poles of role flexibility, improvisation and company routine behavior. In: Art of Management and Organization. Conference Proceedings (Druck in Vorbereitung).

Bartlett, James E. (2007): Advances in coaching practices: A humanistic approach to coach and client roles. In: Journal of Business Research *60* (1): 91-93.

Bauer, Tina (2014): Traumjob gesucht und gefunden: Studie über Fakultätsmanager. Berlin. http://www.duz.de/duz-magazin/2014/03/traumjob-gesucht-und-gefunden/228 (28.01.2015).

Becker, Fred G. (2002): Lexikon des Personalmanagements. Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Berthel, Jürgen und Fred G. Becker (2010): Personalmanagement – Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. Stuttgart: Schäffer Poeschel.

Burda, Arne, Hans-Hugo Kremer und Frederik G. Pferdt (2007): Mentoring-Model Paderborn (MeMoPad) – Konzept und erste Erfahrungen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung *2* (4): 79-95.

Hartmann, Ernst A. und Barbara Light (2010): Promoting Innovation by Work Based Learning. Trendstudie im Rahmen des internationalen Monitorings zum Programm „Arbeiten – Lernen – Kompetenzen entwickeln". Berlin. http://ankom.his.de/pdf_archiv/TS_Hartmann_Light_deutsch.pdf (28.01.2015).

Netz, Nicolai und Daniel Völk (2010): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. In: HIS: Magazin *4* (3): 5-6.

Niedersächsisches Hochschulgesetz (2010): Niedersächsisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 10. Juni 2010 (Nds.GVBl. Nr.16/2010 S.242). www.schure.de/change/22210/10gv,16,242 (11.02.2015).

Rosenstiel, Lutz von (2007): Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In: Heinz Schuler, Hermann Brandstätter, Walter Bungard u.a. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern: Hans Huber: 387-414.

Steiger, Thomas M. und Eric Lippmann (2008): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Heidelberg: Springer.

Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Köln. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (28.01.2015).

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Darmstadt. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (28.01.2015).

Wolter, Andrä und Johannes Geffers (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin. http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf (28.01.2015).

Bernd Heide-von Scheven, Frauke Brauns & Friederike Beuter

Blended Guiding und virtuelle Kurse – Studienorientierung für beruflich Qualifizierte an der FH der Diakonie

1. Einleitung

Im Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung müssen sich Studierende mit einer anderen (Bildungs-)Kultur, mit einem anderen Status (von der Fachkraft zur/zum Studierenden) und mit vielen Fragen zur Realisierbarkeit und Nutzen eines Studiums auseinandersetzen. Beruflich qualifizierte Studierende brauchen dabei besondere Unterstützung, denn „das Risiko ist größer, der Beratungsbedarf ist größer, die finanziell zu regelnden Aspekte sind komplexer" (Freitag 2013: 8). Anders als Menschen, die direkt von der Schule in ein Studium wechseln, bringen sie[1] umfangreiche fachliche und persönliche Praxiserfahrungen mit, die als Potenziale für ein Studium gesehen werden können. Im ANKOM-Projekt „Mit Praxis ins Studium" der FH der Diakonie wird davon ausgegangen, dass die Bereitschaft zu einem Studium gefördert wird, wenn die individuelle Situation von beruflich Qualifizierten bereits in der Orientierungsphase berücksichtigt wird. Es gilt, individuelle Kompetenzen formell und informell anzuerkennen, die Transparenz hinsichtlich der Anforderungen an ein berufsbegleitendes Studium zu erhöhen sowie die spezifischen Berufsperspektiven zu thematisieren. Der Kontakt zu Lehrenden in Form einer Fachberatung kann in dieser Phase die Orientierung besonders fördern. Neben dem Dialog über Fachfragen können Studieninteressierte dabei auch Eindrücke darüber gewinnen, ob ihre individuellen Voraussetzungen wertgeschätzt werden oder ob von einer möglichst homogenen Studierendenschaft[2] ausgegangen wird.

„Die Fachstudienberater/innen beraten Sie auch als Studieninteressierte, wenn Sie schon genau wissen, was Sie studieren möchten und Ihre fachlichen Fragen sehr speziell sind." (Universität Stuttgart 2014). Dieses Zitat von der Internetseite einer deutschen Hochschule soll einen Einblick in die Praxis von Fachberatungen vor der Aufnahme eines Studiums gewähren. Die doppelte Einschränkung – Studieninteressierte müssen genau wissen, was sie studieren möchten und sehr spezielle Fragen haben – kann zu einer Barriere werden und Fachberatung zu einer

1 In diesem Artikel werden unter „beruflich Qualifizierten" sowohl Menschen verstanden, die eine Berufsausbildung und eine schulische Hochschulzugangsberechtigung haben als auch diejenigen, die über eine berufliche Qualifikation in die Hochschule kommen. Beide Gruppen eint die berufliche Erfahrung und dass sie in der Regel ihr Studium und ihren Lebensunterhalt durch eine berufliche Tätigkeit parallel zum Studium finanzieren.

2 In Diskussionen mit verschiedenen Hochschulvertreter(inne)n im Rahmen von ANKOM-Veranstaltungen wurde deutlich, dass an Hochschulen die durch schulische Bildung erworbenen Kompetenzen eine hohe Bedeutung in der Studieneingangsphase haben. Dies belegen zum Beispiel „Brückenkurse" für beruflich Qualifizierte. Dagegen spielen in einzelnen Hochschulen beruflich erworbene Kompetenzen oft eine untergeordnete Rolle oder werden sogar als hinderlich empfunden, weil die Praxisrelevanz von Studieninhalten hinterfragt würde.

besonderen Ausnahme. Hintergrund hierfür ist sicherlich der Aufwand, der mit solchen Beratungen verbunden ist, so dass in der Praxis die Beratung in der Orientierungsphase an die allgemeine Studienberatung delegiert wird, wo Fach- und spezifische Fragen zum Studium nicht geklärt werden können. Dies ist problematisch, wenn man bedenkt dass „Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote [...] in den neuen [Bachelor-]Studiengängen wahrscheinlich nicht nur für die Reduktion der Abbrecherquoten einen hohen Stellenwert [haben], sondern auch für ein studienverlaufsplan-konformes Studium in der Regelstudienzeit“ (Blüthmann/ Lepa et al. 2008: 427).

Wie und wo können beruflich Qualifizierte aber die nötigen Einblicke in die Anforderungen eines Studiums bekommen? Wie lässt sich der Aufwand für Fachberatungen vor dem Studium reduzieren? Wie können Informationen und Beratungsaspekte in dieser Phase effektiv miteinander verknüpft werden? Diese Fragen standen am Anfang der Entwicklung von virtuellen Kursen im ANKOM-Projekt „Mit Praxis ins Studium“. Diese Kurse sollen Interessierten einen Einblick in die Lehre ermöglichen und eine Annäherung an die Hochschule bewirken.

Im vorliegenden Beitrag soll aufgezeigt werden, dass virtuelle Kurse einen Ansatz bieten, um

1. eine Ergänzung zur face-to-face Beratung (Kap. 2.1.) an der FH der Diakonie sein zu können,
2. potenziellen Studierenden, die sich im Internet über Studienmöglichkeiten informieren, die Bedeutung von Blended Learning zu vermitteln (Kap. 2.2.),
3. ein bestehendes System der Beratung an der FH der Diakonie (Kap. 3) effektiver und effizienter zu gestalten,
4. exemplarisches Lernen zur Erhöhung der Transparenz hinsichtlich der Studienanforderungen und Bedingungen vor der Aufnahme eines Studiums zu ermöglichen (Kap. 4.1).

Dabei wird analog zum Konzept der gemischten Lernformen („Blended Learning“) ein Konzept des „Blended Guiding“ entwickelt (Kap. 3), in dem virtuelle Kurse eine wichtige Funktion haben. Am Beispiel des Kurses „Wissenschaftliches Arbeiten“ werden anschließend die Gestaltungsprinzipien für virtuelle Kurse und die konkrete Umsetzung beschrieben (Kap. 4.2.).

2. Berufsbegleitend studieren an der FH der Diakonie

Bei ihrer Gründung 2006 wurde die FH der Diakonie als Hochschule konzipiert, die berufsbegleitende Studiengänge für Menschen mit Berufsabschlüssen und Tätigkeiten in Sozial- und Gesundheitsberufen anbietet. An dieser Hochschule mit Sitz in Bielefeld studieren in zurzeit ca. 700 Frauen und Männer in acht Studiengängen, von denen fünf berufsbegleitend studierbar sind. Nach internen Angaben des Prüfungsamts nehmen fast ein Viertel der Studierenden der FH der Diakonie das Studium über die berufliche Hochschulzugangsberechtigung (ohne Fach- oder allgemeines Abitur) auf. Die interne Statistik des Studierendensekretariats zählt

aktuell fünf verschiedene Bundesländer, in denen die Studierenden leben. Es gibt also eine Vielzahl von Studierenden mit weiten Anfahrtswegen zu den Präsenzzeiten an der Fachhochschule. Viele der Bewerber(innen), so ist aus der Dokumentation von Aufnahmegesprächen bekannt, geben an, dass die besondere Organisation des Studiums ein Grund für ihre Bewerbung ist.

In der FH der Diakonie wurde ein Blended Learning-Konzept entwickelt, in dem Präsenzzeiten an der Hochschule mit der beruflichen Praxis sowie mit Einzel- und Gruppenaktivitäten kombiniert werden. So wird zeit- und ortsunabhängiges Lernen mit Hilfe von einer Lernplattform im Internet unterstützt. Im Folgenden soll zunächst die Organisation des Studiums in Grundzügen anhand des Begriffs Blended Learning beschrieben werden. Dabei wird deutlich, dass die Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und familiären Anforderungen durch diesen Ansatz gefördert wird. Diese besondere Form des Studienangebots ist somit für die Auswahl eines Studiums für Berufstätige relevant.

Ein zentrales Element für die Orientierung von angehenden Studierenden an der FH der Diakonie sind verbindliche Aufnahme- und Beratungsgespräche. Dieses Verfahren bildet den Kern des in diesem Artikel zu entwickelnden Blended Guiding-Konzept. Es wird nach der Erläuterung des Blended Learning-Konzepts dargestellt. Die Bedeutung des Internets als zweites, wichtiges Element der Unterstützung von Studieninteressierten in der Orientierungsphase wird im dritten Abschnitt dieses Kapitels erläutert.

2.1 Berufsbegleitend Studieren durch Blended Learning

Die Hochschul- und Lernorganisation der FH der Diakonie ist grundlegend auf die Bedürfnisse von berufsbegleitend Studierenden ausgerichtet. Dies wird deutlich durch

- die Organisation des Studiums in Studienhalbjahren zur gleichmäßigen Verteilung des Studienaufwands[3],
- Verteilung von Prüfungsanforderungen durch unterschiedliche Prüfungsformen und Termine,
- geblockte Präsenztermine und Verlagerung von „Vorlesungen“ in die Selbstlernphasen mit durchschnittlich drei bis vier Tagen à neun Stunden pro Monat,
- verbindliche Bildung von festen, selbstorganisierten Lerngruppen, die die durch Distance Learning unterstützten Selbstlernphasen ergänzen,
- Nutzung von Lernplattformen für die Kommunikation von organisatorischen und fachspezifischen Inhalten.

Friesen definiert Blended Learning als „almost any combination of technologies, pedagogies and even job tasks“ (Friesen 2012: 2). Diese Mischung aus

3 Die Semesterferien mit vorlesungs- und prüfungsfreien Zeiten sind auf insgesamt zehn Wochen pro Jahr verkürzt.

unterschiedlichen Lernformen soll neben dem Vorteil der Zeit- und Ortsunabhängigkeit auch die Möglichkeit bieten, individuelle Lernwege in heterogenen Studierendengruppen zu unterstützen.

Bei den Studierenden in den berufsbegleitenden Studiengängen der FH der Diakonie handelt es sich um eine in mehrerer Hinsicht heterogene Gruppe. Die Studierenden unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters, ihrer Praxis- und formalen Lernerfahrung und ihrer beruflichen Qualifizierung. Außerdem sind ihre Kenntnisse über die Arbeitsfelder im Sozial- und Gesundheitswesen sowohl in ihren allgemeinen Funktionen, als auch in den regionalen Ausprägungen unterschiedlich. Diese Felderfahrungen können, wenn sie systematisch einbezogen werden, das gemeinsame Lernen in der Studierendengruppe sehr bereichern. Es entstehen Möglichkeiten der Verknüpfung von Theorie und Praxis, die durch Lehrende, die selbst nur begrenzte Einblicke in die Praxis haben können, nicht so umfangreich herstellbar wären. Solche Verknüpfungen entstehen, wenn Studierende in Seminaren und Prüfungen bei der Themenwahl partizipieren können. Dies fördert eine Entwicklung, in der Lehrende von Dozent(inn)en zu Moderator(inn)en in Lernprozessen werden.

So werden beispielsweise klassische Vorlesungsteile durch Studienbriefe und andere Lernmaterialien ersetzt. Dabei werden Selbstlernphasen mit individueller inhaltlicher Schwerpunktsetzung angeregt. Damit sollen demotivierende Prozesse der Über- oder Unterforderung im Rahmen von plenaren Vorlesungen reduziert werden. Studierende eignen sich eigenständig oder in Lerngruppen theoretisches Wissen in ihrem Tempo an. Sie können, je nach vorhandenem Wissensstand, zunächst grundlegend oder bereits vertiefend arbeiten. So entstehen Formen der Anerkennung von vorgängig erworbenen Kompetenzen durch eine individuelle Reduzierung von realem Workload. Die Präsenzveranstaltungen werden dann genutzt, um die Inhalte des Selbststudiums vor den verschiedenen Praxishintergründen zu reflektieren und zu vertiefen.

In der Evaluation von Lehrveranstaltungen der FH der Diakonie wird in Bezug auf die Studienorganisation deutlich, dass die Lernplattform für berufsbegleitend Studierende wichtige Unterstützungsfunktionen übernimmt. Dabei geht es insbesondere darum, eine möglichst hohe Transparenz über Abläufe und Anforderungen zu schaffen. Studienverlaufs- und Stundenpläne sind ebenso online einsehbar wie Modulablaufpläne mit Terminierungen und Beschreibungen der Anforderungen für Prüfungen und aktiver Teilnahme. Die Kommunikation über „schwarze Bretter“ findet ausschließlich auf den Lernplattformen statt. Studierenden, die aufgrund der geringen Präsenzzeiten seltener persönlich an der Hochschule sind, kann damit auch eine Sicherheit vermittelt werden, dass alle wichtigen Informationen der Hochschule sie erreichen.

2.2 Orientierung gebende Fachberatung an der FH der Diakonie

Im Projekt wird davon ausgegangen, dass die Kontakte zur Hochschule in der Orientierungsphase von potenziellen Studierenden für den Verlauf des Studiums eine entscheidende Bedeutung haben. Blüthmann/Lepa et al. (2008) stellen im Rahmen einer Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen in Bachelorstudiengängen fest: „von zentraler Bedeutung sind […] aussagekräftige Informationsangebote und Selbstassessments, die eine realistische Studienfachwahl sowohl im Hinblick auf geforderte Voraussetzungen als auch auf motivationale Aspekte und spätere berufliche Perspektiven unterstützen“ (a.a.O.: 426). Die Erstkontakte sollen auf der Sachebene Interessierten die Möglichkeit bieten, individuelle Fragen zu klären, Annahmen zu überprüfen und relevante Informationen zu bekommen. Interessierte können so erkennen, ob das Studium ihren Erwartungen entspricht. Vertreter(innen) der Hochschule haben die Möglichkeit zu überprüfen, ob wichtige Informationen zum Studium vermittelt wurden und können Missverständnisse frühzeitig reduzieren. Auf der Beziehungsebene haben Erstkontakte für Studieninteressierte die Funktion, Vertrauen in die Gestaltung und Umsetzung des Studiums durch die Hochschule aufzubauen. Hier werden wahrgenommene Formen der Studienorganisation und Kulturelemente der Hochschule mit bestehenden Erwartungen abgeglichen. Es empfiehlt sich deshalb, diesen Erstkontakten eine besondere Aufmerksamkeit zu geben.

Für die Erstkontakte werden an der FH der Diakonie folgende Möglichkeiten gestaltet:

- Informationsmaterial der Hochschule (Internetseite, Broschüren etc.)
- Informationsveranstaltungen der FH
- Aufnahme- und Beratungsgespräch

An der FH der Diakonie sind Aufnahme- und Bewerbungsgespräche obligatorisch und in der Studienordnung verankert. Sie werden durchgeführt von den Lehrenden (meist Professor(inn)en) in den Studiengängen und sind durch einen Gesprächsleitfaden strukturiert. Diese Beratungsgespräche sind als Fach- und nicht als psychologisch fundierte Beratung zu persönlichen Anforderungen im Studium zu sehen. Die Hochschulrektorenkonferenz fordert: „Der Studienfachberatung durch das Lehrpersonal ist stärkere Beachtung zu schenken, um den Studierenden die Orientierung im Studium zu erleichtern“ (HRK 1994). In diesem Sinne verfolgt diese Form des Gesprächs vor Aufnahme des Studiums pragmatisch neben dem Ziel der Auswahl auch die Funktion einer Orientierung gebenden Beratung.

2.3 Wissen Studieninteressierte von der Bedeutung des Blended Learning?

In Kap. 2.1 wurde verdeutlicht, dass Blended Learning eine wichtige Funktion hat, um berufsbegleitendes Studieren zu ermöglichen. Es stellt sich die Frage, welche Rolle Blended Learning als individuelle Unterstützung der Studienorganisation bei

der Entstehung der Aufmerksamkeit von Studieninteressierten für das Studienangebot der FH der Diakonie spielt. Deshalb wurden Protokolle, die im Rahmen der Aufnahme in berufsbegleitende Studiengänge erstellt wurden, analysiert. Ausgewertet wurden Aufnahmeprotokolle von 161 Studienanfänger(inne)n in den Studiengängen „Management im Sozial- und Gesundheitswesen“ sowie „Mentoring – Beraten und Anleiten im Sozial- und Gesundheitswesen“. In diesen Protokollen wird nach den Zugängen zur FH der Diakonie gefragt („Wodurch sind Sie zuerst auf das Studienangebot aufmerksam geworden?“). Abbildung 1 stellt die Antwortverteilung auf diese Frage grafisch dar. Es wird deutlich, dass das Internet für 65 Personen (40%), die Information durch Bekannte (Studierende an der FH, Freundinnen/Freunde, Kolleg(inn)en) für 47 (29%) und durch die Arbeitgeber für 22 Personen (13%) die größte Bedeutung haben.

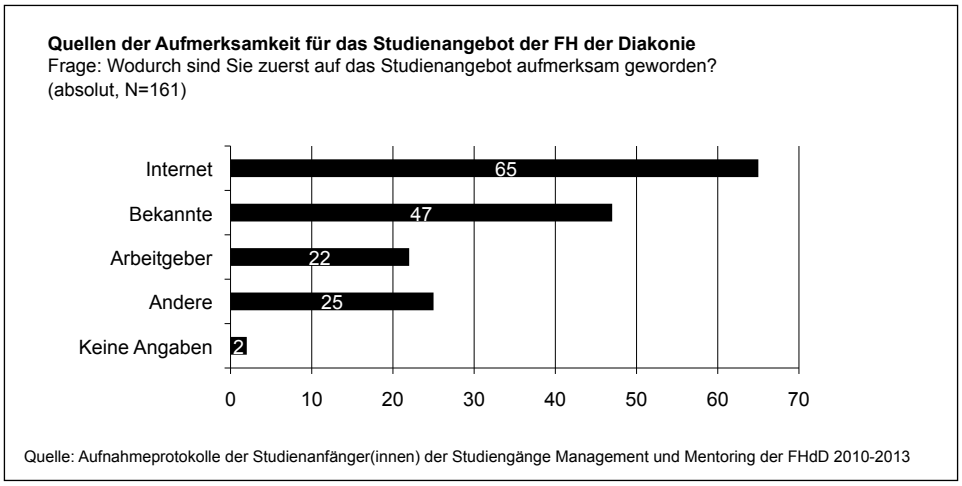


Abbildung 1: Entstehung der Aufmerksamkeit für das Studienangebot bei Studienanfänger(inne)n der Studiengänge Management und Mentoring

Studien zeigen, dass „Mundpropaganda“ bei der Wahl von Dienstleistungen einen besonderen Einfluss hat (Lis/Korchmar 2013: 7). Die Möglichkeit, mit aktiven Studierenden persönlich zu kommunizieren, bietet die Chance einer umfangreichen Information aus Nutzersicht.

Im vierten Studienhalbjahr werden mit Studierenden der untersuchten Studiengänge verbindliche Gespräche über das bisher absolvierte Studium geführt. Dabei wird deutlich, dass das Blended Learning-Konzept der Hochschule (vgl. 2.1.) für viele Studierende als sehr bedeutsam für die subjektive Wahrnehmung von Kompetenzerweiterung, Lernmotivation und Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen herausgestellt hat. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht allen Studierenden schon vor Studienbeginn deutlich.

Bei den ausgewerteten Aufnahmeprotokollen werden Aussagen auf die Frage „Warum wollen Sie an der FH der Diakonie studieren?“ protokolliert. Einige der protokollierten Stichpunkte beziehen sich auf das Blended-Learning-Konzept der Hochschule (z.B. „gute Begleitung beim Blended Learning“, „Erreichbarkeit von Lehrenden beim internetgestützten Lernen“, „Lernen über Internet und Lerngruppen“ oder „reibungsloses Lernen durch E-Learning“). Diese Nennungen treten bei denjenigen, die sich über Mundpropaganda informiert haben, häufiger auf als bei anderen. Abbildung 2 zeigt, dass 13 der 47 Studienbewerber(innen), die über Bekannte auf den Studiengang aufmerksam geworden sind, im Auswahlgespräch Aspekte des Blended-Learning-Konzepts als Grund für die Wahl der Hochschule nannten (28%). Dem gegenüber stehen diejenigen, die über das Internet auf den Studiengang aufmerksam geworden sind. In dieser Gruppe nannten lediglich fünf von 65 Personen (8%) Aspekte des Blended Learnings als Grund für die Hochschulwahl.

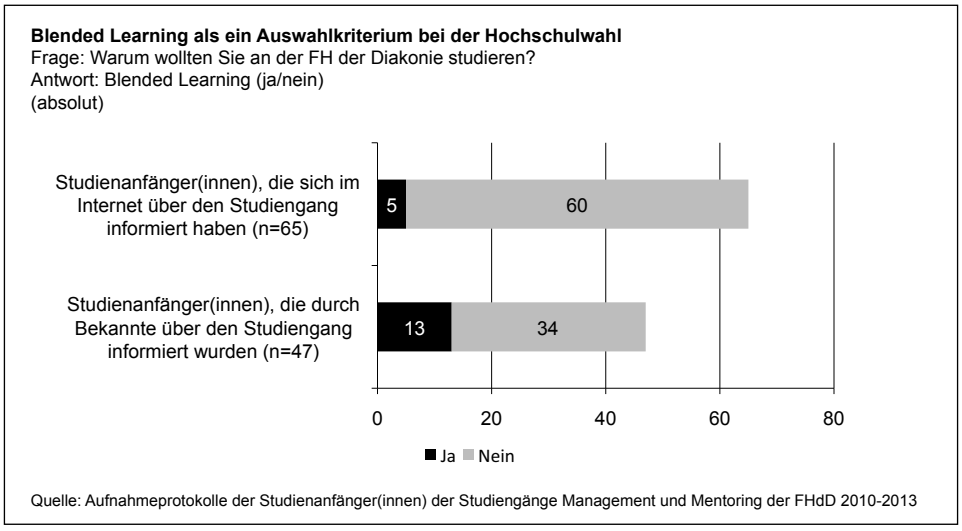


Abbildung 2: Vergleich der Informiertheit über Blended Learning zwischen Studienanfänger(inne)n, die über Bekannte oder das Internet auf die FH aufmerksam geworden sind

Diese Diskrepanz, die aufgrund der geringen Fallzahl nicht auf statistische Signifikanz geprüft werden kann, erscheint auf den ersten Blick verwunderlich. Es wäre anzunehmen, dass diejenigen, die über das Internet nach einem Studienangebot suchen, Blended Learning affiner sind, als Studierende, die andere Kanäle nutzen. Die in Abbildung 2 dargestellten Ergebnisse lassen sich so interpretieren, dass die Bedeutsamkeit von Blended Learning von denjenigen, die sich hauptsächlich über das Internet informieren, im Gegensatz zu denjenigen, die ihre Hauptinformationen über Freunde und Bekannte bekommen, vor Studienbeginn weniger erkannt wird. Eine Vermutung ist, dass die Mundpropaganda genauere Informationen zur

realistischen Bedeutung von Blended Learning im Studiengang gibt als die Information über das Internet. Da die Gruppe derjenigen, die sich über das Internet informiert hat, die größte ist, bietet es sich an, die Transparenz hinsichtlich der relevanten Studienbedingungen für diese Gruppe besonders in den Blick zu nehmen. Virtuelle Kurse versuchen, hierfür einen Beitrag zu leisten.

3. Orientierung und Beratung

Um virtuelle Kurse für Studieninteressierte in einen konzeptionellen Rahmen einzubetten, wurden die bestehenden Strukturen an der FH der Diakonie für die Orientierungsphase und Beratung von Studieninteressierten analysiert und in eine Systematik gebracht. Das Raster in Abbildung 3 ordnet die bisherigen Medien für die Orientierung und Beratung vor der Aufnahme des Studiums drei Prozesselementen und drei Fragenkomplexen zu. Die Prozesselemente können als Phasen verstanden werden, die allerdings nicht immer chronologisch durchlaufen werden und zum Teil gleichzeitig stattfinden. Die Fragenkomplexe systematisieren wichtige Themen in der Beratung während der Orientierungsphase vor Aufnahme des Studiums. Im Folgenden werden die einzelnen Prozesselemente (Kap. 3.1) und die Fragenkomplexe (Ziele) (Kap. 3.2) ausführlicher beschrieben.

Prozesselemente (Phasen)	Fragenkomplexe: Studierfähigkeit	Organisation	Nutzen
Information	*Internetseite, Flyer, Informationsveranstaltungen*	*Internetseite, Flyer, Informationsveranstaltungen*	*Internetseite, Flyer, Informationsveranstaltungen*
Dialog	*Beratungsgespräche*	*Beratungsgespräche*	*Beratungsgespräche*
Aktivierung	*Beratungsgespräche, Internetseite*	*Beratungsgespräche, Internetseite*	*Beratungsgespräche*

Abbildung 3: Raster Blended Guiding und klassische Formen zur Orientierung und Beratung vor Studienbeginn

3.1 Prozesselemente der Orientierungs- und Beratungsphase

Die Prozesse bei der Aufnahme eines Studiums können aus zwei Perspektiven betrachtet werden. Studierende müssen geeignete Angebote finden, Aufnahmeverfahren verstehen und sich zu Beginn des Studiums zurechtfinden. Hochschulen müssen bedarfsgerechte Angebote entwickeln, geeignete Studierende auswählen und diese ins Studium einführen. Bei einer systemischen Betrachtung können diese Perspektiven nicht voneinander gelöst werden. Die Frage, ob ein Studium für berufsbegleitend Studierende geeignet ist, hängt davon ab, ob persönliche Voraussetzungen und

individuelle Rahmenbedingungen zu den Anforderungen und der Organisation des Studiums passen. Die Vorbereitung auf das Studium beinhaltet dann eine Anpassung individueller Rahmenbedingungen und gegebenenfalls (z.B. bei Studierenden mit besonderen Bedarfen aufgrund von Behinderungen) eine Anpassung der Studienorganisation durch die Hochschule. Im vorliegenden Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass es bei einer heterogenen Gruppe – wie es bei Menschen mit beruflicher Erfahrung der Fall ist – besonders wichtig ist, dass Hochschulen und Studierende Kommunikationsformen entwickeln, durch die eine gute Vorbereitung auf das Studium gelingt. Dabei muss sich die Hochschule als lernende Organisation verstehen, die im Dialog mit Studierenden Prozesse gestaltet.

3.1.1 Information

Informationen sind die Basis für die Zugänge zu Hochschulen. Hochschulen müssen aktiv informieren und dabei aus Sicht der Studierenden relevante Inhalte zielgruppengerecht aufbereiten. Studieninteressierte müssen aktiv nach Informationen suchen und diese bewerten können. Abbildung 3 fasst Informationen als von der FH der Diakonie gesendete Nachrichten zusammen. Diese richten sich allgemein an potenzielle Studierende, werden aber auf typische Fragen bestimmter Personengruppen (z.B. Interessierte ohne Abitur) ausgerichtet. Solche Informationen werden hauptsächlich durch Internetseiten, Flyer und Vorträge bei Informationsveranstaltungen vermittelt.

Wie die Auswertung der Protokollbögen der Aufnahmegespräche (vgl. Abb. 1) nahelegt, hat das Internet als Informationsmedium eine hohe Relevanz. Über Texte, Grafiken und Filme werden allgemeine bis sehr spezifische Informationen auf der Homepage der FH der Diakonie bereitgestellt. Zunächst sehen Interessierte kurze Texte mit möglichst vielen relevanten Schlagwörtern, durch die sie einen Abgleich zwischen den Hochschulangeboten und ihren Studieninteressen vornehmen können. Diese einleitenden Texte und Grafiken finden sich auch auf gedruckten Informationsmedien wie Flyern, Werbeanzeigen und ähnlichem wieder. Sie haben einen Wiedererkennungswert und geben eine Orientierung. Neben den einleitenden Informationen bietet das Medium Internet aus Sicht der Hochschule die beste Möglichkeit, um vielschichtige Informationen aktuell zu vermitteln, beispielsweise konkrete Hinweise zu Bewerbung, Studienorganisation oder Inhalten des Studiums, bis zur Veröffentlichung von Modulhandbüchern oder Interviews mit Studierenden.

Neben dem Internet haben Informationsveranstaltungen aus Sicht der FH der Diakonie eine wichtige Funktion für die Orientierung. Hier werden Inhalte des Studiums durch Lehrende einer größeren Gruppe Studieninteressierter vorgestellt. Sie können sich vor Ort ein Bild von der Hochschule machen und dabei beispielsweise auch den Aufwand für die Anreise zu ihrem potenziellen Studienort konkret erfahren. Da die Informationsveranstaltungen die Möglichkeit bieten, Rückfragen zu stellen, und auch mit Beratungsgesprächen nach der Veranstaltung kombiniert werden können, sind sie dialogisch ausgerichtet.

3.1.2 Dialog

Unter dem Prozesselement „Dialog“ wird die Kommunikation verstanden, die sich auf die spezifische Situation von Studieninteressierten bezieht. Medien hierfür sind in erster Linie persönliche Gespräche, die face-to-face, telefonisch oder per E-Mail stattfinden. Die Dialoge werden zwischen Bewerber(inne)n und Mitarbeitenden des Studierendensekretariats geführt. Es können auch Dialoge zwischen aktiven Studierenden und Studieninteressierten bei Informationsveranstaltungen sein, in denen es beispielsweise um Belastungen im Studium geht. Sehr zentral sind an der FH der Diakonie dialogische Prozesse zwischen Studieninteressierten und Lehrenden. Neben den in Kapitel 2.2. dieses Beitrags beschriebenen Aufnahme- und Beratungsgesprächen gibt es weitere, meist den Aufnahmegesprächen vorgelagerte Gespräche. Studieninteressierte bekommen in Dialogen einen Eindruck, wie die Kommunikation mit Lehrenden gestaltet wird, wie deren Erreichbarkeit ist und ob sie in ihrer individuellen Situation wahrgenommen werden.

Hier findet die Bildung eines Vertrauensverhältnisses statt, den die Marketingforschung als notwendige Grundlage für die Aufnahme einer Beziehung zwischen Kunden und Organisation sieht (vgl. Rossmann 2010). Rossmann beschreibt, dass Kunden grundsätzlich zur Reduktion von Komplexität bei einer (Kauf-)Entscheidung Personen, die stellvertretend für Organisationen und Unternehmen stehen, Vertrauen entgegenbringen müssen. Dies ist „ein gradueller Prozess der kontinuierlichen Unsicherheit und Bestätigung“ (a.a.O.: 20) und gilt allgemein für eine Kaufentscheidung, kann somit auch auf die Aufnahme von berufsbegleitenden Studiengänge übertragen werden, da diese mit Studiengebühren, Einkommenseinbußen oder Investition von Zeit einhergeht. Erfahrungen aus Beratungsgesprächen zeigen, dass Studieninteressierte beispielsweise unsicher sind, ob sie in dem Studium eine für sie ansprechende Didaktik erleben, ob sie mit dem Studium gewünschte Karriereziele erreichen oder ob sie als lebenserfahrener Mensch wieder als „Schüler(in)“ behandelt werden.

Diese Form der Kommunikation ist sehr aufwendig, kann aber für die Aufnahme eines Studiums entscheidend sein. Bei der Entwicklung von virtuellen Kursen stellte sich die Frage, in welcher Form dialogische Kommunikation effizient im Internet abgebildet werden kann.

3.1.3 Aktivierung

Eine wichtige Voraussetzung für ein Studium ist die Fähigkeit, aktiv eigene Lernprozesse zu gestalten, durch Selbstmanagement die Balance zwischen den Anforderungen der Berufstätigkeit, des Studiums und der privaten Verpflichtungen zu halten und im Rahmen der Studienorganisation eigenverantwortlich zu handeln.

Aus dem Sozial- und Gesundheitswesen wissen wir, dass Ohnmachtserleben und ein fehlendes Selbstwirksamkeitsgefühl zu Inaktivität und im Extrem zu „erlernter Hilflosigkeit“ (Seligmann/Petermann et al. 1992) führt. Hochschulen stehen

wie alle Organisationen in der Gefahr, Prozesse so zu standardisieren, dass individuelle Lösungsmöglichkeiten behindert werden. Die durch die Bachelor-/Mastersystematik eingeführte Modularisierung von Studieninhalten fokussiert sehr auf prüfbare Modulabschlüsse. Wenn Studierende kaum Spielräume haben, ihre beruflichen Interessen einzubringen, werden Chancen der eigenverantwortlichen Aktivierung behindert.

Es scheint erfolgversprechender, das Paradigma des Empowerments[4] (Herriger 2006: 20), das für viele Arbeitsfelder des Sozial- und Gesundheitswesens handlungsleitend ist, als Grundlage auch für Lernprozesse derjenigen, die im beruflichen Kontext Selbstbefähigung und Ressourcenorientierung umsetzen sollen, zu verwenden. Ein Ziel wäre dabei, die vorhandenen, im beruflichen Kontext erworbenen Problemlösungskompetenzen von berufsbegleitend Studierenden zu nutzen und weiterzuentwickeln, um Selbstvertrauen zu stärken. Im Rahmen der Orientierung und Beratung können so erste Schritte für eigenverantwortliches Studieren verabredet werden.

Aktivierung von berufsbegleitend Studierenden benötigt Rahmenbedingungen, in denen individuelle Spielräume möglich sind. Schon vor dem Studienbeginn gilt es, eine Haltung zu fördern, durch die sich Studierende als Expert(inn)en für ihr eigenes Lernen verstehen, das sie aktiv mitgestalten. Die in Punkt 3.1.2 beschriebenen Beratungsgespräche haben ein großes Potenzial für die Aktivierung von Studierenden im Vorfeld des Studiums. Dabei sind folgende beispielhaften Aufgaben für den Studieneinstieg relevant und können in Beratungsgesprächen thematisiert werden:

- Gespräche mit Arbeitgeber(inne)n zur Aufnahme des Studiums, inklusive der Frage von Unterstützung und Studienprojekten, die zu „win-win"-Situationen führen
- Konkretisierung der Finanzierung durch Stipendien, Absprachen mit Arbeitgeber(inne)n, Krediten, etc.
- Vorbereitung des persönlichen Umfelds in Familie und Freundeskreis auf die anstehenden Veränderungen
- Vorbereitung zur Prüfung von Modulanerkennungen auf der Grundlage entsprechender vor dem Studium erworbener Kompetenzen
- Gezielte Auseinandersetzung mit den Berufsperspektiven durch Recherche, Nutzung des Studierenden- und Alumni-Netzwerks, etc.

Der Übergang von Aktivitäten vor Beginn des Studiums in die Phase des Studienanfangs ist fließend. Die drei beschriebenen Prozesselemente der Information,

4 Herriger definiert Empowerment als „mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen" (Herriger 2006: 20). Auch wenn Herriger das Empowerment-Paradigma auf Benachteiligte und Ausgegrenzte bezieht, so kann es als Ansatz für diejenigen, die sich im Sozial- und Gesundheitswesen darauf beziehen, persönlich relevant sein, eigene Stärken weiter zu entwickeln.

des Dialogs und der Aktivierung haben im weiteren Verlauf des Studiums ebenfalls eine hohe Bedeutung. Es liegt nahe, diese Prozesse schon vor dem Studienstart systematisch zu initiieren. In der Orientierungs- und Beratungsphase beziehen sich diese Prozesse auf drei zentrale Ziele, die im Folgenden beschrieben werden.

3.2 Fragenkomplexe der Orientierungs- und Beratungsphase

Die Analyse der Leitfragen für die Beratungs- und Aufnahmegespräche an der FH der Diakonie lässt drei Fragenkomplexe und damit verbundene Ziele erkennen. Diese Ziele wurden im kollegialen Austausch von vier Lehrenden, die solche Gespräche durchführen, konkretisiert. Sie haben entsprechend der Grafik in Abbildung 3 in allen zuvor dargestellten Prozesselementen eine Bedeutung. So werden Informationen nach den mit den Zielen beschriebenen Fragestellungen ausgerichtet und diese Ziele sind in dialogischen Prozessen sowie bei der Aktivierung vor Studienbeginn handlungsleitend.

3.2.1 „Schaffe ich es, das Studium erfolgreich zu absolvieren?“

Die Wertschätzung von Fähigkeiten, die in beruflicher Tätigkeit und Weiterbildungen entwickelt wurden, ist für die Vertrauensbildung gegenüber der Hochschule (vgl. Kap. 3.1) und die Motivation von Studierenden von Bedeutung, sie stellt Hochschulen aber auch vor besondere Herausforderungen. Welche Kompetenzen sollen zu Beginn eines Studiums vorliegen? Neben den formalen Zugangsvoraussetzungen zu einer Hochschule und zu einem speziellen Studiengang gibt es weitere Faktoren, die relevant sind. So stellt sich die Frage, ob Kompetenzen, die vor langer Zeit erworben wurden, noch vorhanden sind, und ob Defizite in einem Bereich durch Ressourcen kompensiert werden können.

Die Praxis an der FH der Diakonie zeigt, dass – neben den formal erworbenen und durch Zeugnisse nachgewiesenen Kompetenzen – die individuellen Rahmenbedingungen für ein Studium einen wichtigen Einfluss auf den späteren Studienabschluss haben. Erfahrungen an der FH der Diakonie zeigen, dass Studierende durch eine hohe intrinsische Motivation und umfangreiche zeitliche Ressourcen im Verlauf des Studiums schlechte Startbedingungen, wie sie beispielsweise durch fehlende Lernpraxis oder schlechte Schulnoten dokumentiert sind, kompensieren können. Aus diesem Grund ist es wichtig, bei der Auswahl neben den dokumentierten Kompetenzen die Motivation und die Rahmenbedingungen, unter denen Bewerber(innen) studieren können, zu berücksichtigen.

Für Studieninteressierte ist es wichtig, einen Eindruck zu bekommen, ob das Studium für sie leistbar ist. Sie brauchen eine Einschätzung, mit welchem Aufwand das Studium verbunden und wie realistisch ein Studienabschluss ist. Erfahrungen aus Beratungsgesprächen zeigen, dass Einzelne vor Studienbeginn eine hohe Zuversicht in den persönlichen Studienerfolg brauchen. Die Angst davor, gegenüber

Arbeitgeber(inne)n, Kolleg(inn)en und im privaten Umfeld einen Studienabbruch zu kommunizieren, nachdem diese Beteiligten möglicherweise wegen des Studiums Rücksicht genommen haben, ist für diese Personen groß und könnte von der Aufnahme des Studiums abhalten. Auch das Unterschätzen von Studienanforderungen ist möglich, was falsche Weichenstellungen hinsichtlich der Organisation von Rahmenbedingungen bedingt, oder mit Enttäuschungen bei Prüfungsleistungen einhergehen könnte.

Im Rahmen der Orientierung und Beratung vor einem Studienbeginn geht es darum, einen wechselseitigen Prüfprozess von Seiten der Organisation und der Studieninteressierten zu vollziehen. Dabei werden die individuellen Kompetenzen und Rahmenbedingungen in Bezug auf Arbeit, Unterstützungssysteme und private Verpflichtungen von Studieninteressierten mit den organisationalen Anforderungen und Möglichkeiten der Hochschule (vgl. Kap. 3.1.2) in Beziehung gesetzt.

Bezogen auf die hier dargestellte Systematik (vgl. Abb. 3) ist es deshalb für Hochschulen wichtig, Informationen über Faktoren, die einen Studienerfolg[5] begünstigen (z.B. Reduzierung von Arbeitszeit, Unterstützung durch Arbeitgeber(in) und Familie, berufliche Perspektive) darzustellen. Sie sollten auch über Kriterien für die Auswahl von Studierenden informieren[6]. Aufgrund der Komplexität der Prozesse, die zu einen erfolgreichen Studienabschluss und dem Erreichen einer angestrebten beruflichen Perspektive führen, ist es von beiderseitigem Interesse, die Frage der Studierfähigkeit dialogisch zu erörtern. Berater(innen) der Hochschulen erlangen dadurch umfangreichere Informationen über Bewerber(innen) und können diese für die Auswahl von Studierenden nutzen. Studienbewerber(innen) haben auf Grund des dialogischen Vorgehens die Möglichkeit, eine qualifiziertere Entscheidung für ein Studium zu treffen, als wenn sie sich ausschließlich aufgrund der erhaltenen Informationen entscheiden müssten. Sie können außerdem frühzeitig aktiviert werden, sich bei der Vorbereitung auf das Studium durch die Hochschule beraten zu lassen.

3.2.2 „Wie kann ich das Studium in mein Leben integrieren?“

In Kapitel 3.1.1 dieses Beitrags wurde die Bedeutung von Rahmenbedingungen des Studiums zur Kompensation oder Verstärkung von Defiziten erläutert. Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Aspekt ist die zeitliche Gestaltung von Arbeit, Studium und Privatleben. So müssen die Zeiten für Präsenzveranstaltungen, aktive

---

5 Der Begriff ist vielschichtig. Gemeint sind hierbei sowohl Kriterien, die das subjektive Wohlbefinden von Studierenden im Studium fördern, als auch den Studienabschluss ermöglichen.

6 Im Gegensatz zu formalen Kriterien zur Auswahl (z.B. Abiturnote) gibt es weiche Kriterien, die nur annähernd beschrieben werden können. Die Einschätzung der Studierfähigkeit an der FH der Diakonie umfasst ein ganzheitliches Konzept, in dem die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die Fach- und Methodenkompetenzen Beachtung finden. Das Kommunikationsvermögen, die Fähigkeit für eine sachlich begründete Handlungsweise und die Bereitschaft zum wissenschaftlichen Arbeiten sind weitere Indikatoren der Studierfähigkeit, die im Auswahlverfahren zu berücksichtigen sind (Huber 1994: 17ff.).

Teilnahme und Selbstlernphasen sowie für Prüfungen und Lerngruppenarbeit gut eingeschätzt werden, um Belastungen, die mit dem Studium einhergehen, zu erkennen und entsprechende Planungen vorzunehmen. Da Zeit subjektiv wahrgenommen wird (Hecht 2006: 61ff.), ist es sinnvoll, im Vorfeld zu erleben, wie diese Zeiten ausgefüllt werden. So erleben Studieninteressierte beispielsweise mit der Anreise zu einem Beratungsgespräch den Reiseaufwand, der mit dem Studium verbunden ist. Es geht also nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Perspektive darum, eine Vorstellung vom Studieren zu bekommen. Dies ist ein wichtiger Ansatz für die in Kapitel 5 dieses Beitrags beschriebenen virtuellen Kurse.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage der möglichen Anrechnung von erworbenen Kompetenzen. Es werden vor Studienbeginn, insbesondere bei Informationsveranstaltungen aber auch in Beratungsgesprächen, Hinweise auf Anerkennungsmöglichkeiten und -verfahren gegeben. Dabei können zudem möglicherweise zu hohe Erwartungen der Studierenden revidiert werden. Das verbindliche Anerkennungsverfahren beginnt erst nach der Immatrikulation, es kann aber schon vorher vorbereitet werden und somit die Transparenz hinsichtlich der zu erbringenden Gesamtleistung im Studium verbessern.

Erfahrungen aus Beratungsgesprächen zeigen, dass die Interessierten an Studiengängen der FH der Diakonie oftmals Fragen haben, wenn sie von dem Blended-Learning-Konzept erfahren. Dies kann sich auf die technische Ausstattung oder auf die Handhabung der Geräte beziehen. Die technische Ausstattung kann hinsichtlich der Finanzierung des Studiums eine Bedeutung bekommen. So ist es beispielsweise wichtig zu erfahren, ob die Lernplattform über vorhandene Smartphones oder Tablets gut genutzt werden kann, oder ob ein Laptop angeschafft werden muss. Durch die steigende Nutzung des Internets in der Bevölkerung (Eimeren/Frees 2014: 379ff.) kann davon ausgegangen werden, dass viele Studieninteressierte Erfahrungen in der Nutzung sozialer Software haben. Dies ist zwar keine zwingende Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums, allerdings müssen schon zu Studienbeginn grundlegende Techniken beherrscht oder erlernt werden. Auch in diesem Bereich ist eine Aktivierung möglich, indem zukünftige Studierende auf geeignete Computerkurse im Vorfeld des Studiums hingewiesen werden. Das Konzept der virtuellen Kurse verfolgt ebenfalls das Ziel, mögliche Defizite erkennbar zu machen und technische Kenntnisse bereits vor Studienbeginn auszubauen.

3.2.3 „Welchen Nutzen habe ich durch das Studium und den Abschluss?“

Aus den Erfahrungen, die beruflich qualifizierte Studieninteressierte aus ihrem Arbeitsfeld mitbringen, entwickeln sich in der Beratungspraxis in der Orientierungs- und Beratungsphase konkrete Fragen. Diese beinhalten beispielsweise die tarifrechtliche Anerkennung von Abschlüssen, die Einstellungsperspektiven oder Tätigkeitsfelder für Absolvent(inn)en. Die Aufnahme eines Studiums kann als beruflicher Einschnitt gesehen werden, der auf Veränderungen in der beruflichen Tätigkeit abzielt. Studieninteressierte wollen beispielsweise in Leitungspositionen

gelangen, ihr Arbeitsfeld wechseln oder streben einen anderen Tätigkeitsschwerpunkt an, um z.B. weniger in der direkten Pflege und mehr beratend und anleitend tätig zu sein. Sie benötigen in diesem Prozess Informationen und Beratung.

So gehen beispielsweise Expert(inne)en und Leitungsverantwortliche in der Pflege davon aus, dass zukünftig akademisch qualifizierte Pflegekräfte gebraucht werden. Diese Ansicht wird jedoch in der Praxis von Fachkräften nicht grundsätzlich bestätigt (Benedix/Medjedovic 2014: 39f.). In dieser Situation ist es wichtig, Studieninteressierten Hintergründe für die Entwicklung von Arbeitsfeldern zu vermitteln um Unsicherheiten zu begegnen. Es geht im Weiteren darum, individuelle Perspektiven für ein Studium zu entwickeln. Was bringt eine Person an Vorerfahrungen und Stärken mit, und wo könnten diese besonders gebraucht werden? Eine der Fragen im Bewerbungsgespräch an der FH der Diakonie lautet: „Woran erkennen Sie in fünf Jahren, dass das Studium für Sie erfolgreich war?“ Es geht darum, konkrete Visionen für berufliche Perspektiven schon zu Studienbeginn zu fördern. Diese inneren Bilder werden in der Verhaltenstherapie und im Coaching motivationsfördernd eingesetzt (Klenke 2014) und können im Verlauf des Studiums weiter entwickelt werden. Virtuelle Kurse haben das Potenzial solche individuellen Perspektiven zu fördern[7].

Aus den eigenen Perspektiven können Studierende individuelle Studienschwerpunkte ableiten. Solche Studienschwerpunkte entstehen durch die Wahl von Modulen und durch die Auseinandersetzung mit eigenen inhaltlichen Schwerpunkten innerhalb von Modulen, beispielsweise in Prüfungen. Dies kann mit Personalentwicklungsmaßnahmen der Arbeitgeber(innen) verknüpft werden. Um Unterstützung und Akzeptanz eines berufsbegleitenden Studiums zu fördern, ist es sinnvoll, wenn Bewerber(innen) vor Studienantritt mit ihren Arbeitgeber(inne)n berufliche Perspektiven und notwendige Innovationen in der Organisation thematisieren. Im Studium können dann Synergien entstehen, durch die sich berufliche Tätigkeiten und Tätigkeitsschwerpunkte schon während des Studiums verändern.

Es wird deutlich, dass sowohl die Elemente der Orientierung und Beratung (Information, Dialog, Aktivierung) als auch die Fragenkomplexe eng miteinander verwoben sind. Dies gilt für die Kommunikationsmedien, die aufeinander abzustimmen sind, und die Kommunikationsinhalte, die sich gegenseitig bedingen. Die folgenden Ausführungen sollen dazu dienen, diese Ansätze anhand des Konzepts des Blended Guiding zu systematisieren.

---

7 Ein im Projekt mit „Praxis ins Studium“ entwickelter virtueller Kurs für Leitungen von Kindertageseinrichtungen versucht dieser Zielgruppe berufliche Perspektiven zu vermitteln.

3.3 Blended Guiding – Ein Konzept zur integrierten Beratung vor dem Studium

Der Begriff „Blended Guiding“ wurde in Abgrenzung zu einem umfassenderen Begriff „Blended Consulting“[8] und einem in Deutschland eher für psychosoziale Online-Beratung verwendeten Begriff „Blended Counseling“ (Weiß 2012: 3ff.) gewählt. Es geht um eine Fachberatung zur Aufnahme eines Studiums. Diese Beratung ist im Sinne von orientierungsfördernder Wegweisung durch Lehrende und andere Hochschulangehörige zu verstehen. Der Begriff „Guiding“, der als strukturierte Form der Begleitung verstanden werden kann, findet im Rahmen des Coachings einen Einzug in den deutschsprachigen Raum. Dabei wird die Autonomie der Personen, die beraten werden, im Sinne des Empowerments betont. Rimser (2008: 171) meint, „mit dem Begriff Begleitung soll deutlich gemacht werden, dass im Gegensatz zum inhaltsbezogenen Beratungsangebot der Lebens- und Sozialberatung Guiding in Form von prozessorientierter Methodik (wie beim Coaching) den Klienten durch gezielte Fragetechnik und prozesssteuernde Methodik Hilfe zur Selbsthilfe anbietet. Die Zielsetzung ist dabei, die Selbstmanagementfähigkeiten des Klienten in Bezug auf die Wechselwirkungen zwischen beruflicher Rollenausübung und den weiteren zu verbessern bzw. zu optimieren.“ Ein solches Verständnis von Begleitung knüpft an Studienzielen an, wonach Absolvent(inn)en in der Lage sein sollen, „Empowermentprozesse [zu] initiieren und [zu] gestalten“ (FH der Diakonie 2014).

Im ANKOM-Projekt „Mit Praxis ins Studium“ wird an der FH der Diakonie Blended Guiding als Begriff für ein Konzept der Mischung aus synchroner und asynchroner sowie naher und räumlich distanzierter Kommunikation zwischen Studieninteressierten und Lehrenden, Mitarbeitenden und Studierenden der Hochschule verwendet. Es begleitet die Entscheidung und Vorbereitung für ein Studium sowie die begründete Auswahl von Studierenden und hat Einfluss auf die Anpassung der Studieninhalte und der organisatorischen Rahmenbedingungen für Studierende. Dabei werden die in Abbildung 3 dargestellten Prozesselemente Information, Dialog und Aktivierung in unterschiedlichen Formen genutzt, um die Fragenkomplexe „Studierfähigkeit, Organisation und Nutzen“ zu bearbeiten.

Die Einzelkommunikation mit Bewerber(inne)n eignet sich für alle Elemente und Fragestellungen der Rasters (Abb. 3). Sie ist allerdings besonders aufwändig und deshalb nur in Einzelfällen realistisch umzusetzen. Eine Hochschule kann im Sinne des Blended Guiding entscheiden, welche Alternativen zur

8 Die University oft Eastern Finland hat ein „blended consulting“ Konzept entwickelt. Dort findet Beratung auf dem Campus, im E-Mail-Kontakt oder per Videokonferenz statt. Parallel dazu sind virtuelle Kurse eingerichtet, die entweder interaktiv jederzeit zu Hause oder als Präsenzkurse mit Konferenzschaltungen im Internet durchgeführt werden (Pyrstöjärvi/Saramäki 2011: 5). Anders als im Finnischen Ansatz liegt im hier beschriebenen Konzept der Fokus auf der Beratung in der Orientierungsphase vor der Aufnahme des Studiums. Außerdem ist der Begriff „Consulting“ im deutschsprachigen Raum mit der Aufarbeitung betriebswirtschaftlicher Problemstellungen verbunden oder mit Unternehmensberatung (Gabler Wirtschaftslexikon 2014).

Einzelkommunikation sie für die Elemente des Rasters entwickelt. So eignet sich eine statische Internetseite für das Bereitstellen von Informationen und kann durch die Formulierung konkreter Anforderungen auch aktivierend wirken. Zu prüfen bleibt, ob Informationen und Aktivierungen zu den drei Fragekomplexen Studierfähigkeit, Organisation und Nutzen ausreichend sind. Virtuelle Kurse können aufgrund ihrer interaktiven Konzeption Aufgaben übernehmen, die statische Internetseiten nicht leisten können, und sind somit ein wichtiges Element in einem Blended-Guiding-Konzept.

4. Virtuelle Kurse an der FH der Diakonie

Die Idee der virtuellen Kurse entstand an der FH der Diakonie durch Anfragen nach Gasthörerschaft. Diese ist aufgrund des Blended-Learning-Konzepts der Hochschule nicht zu realisieren. Gasthörer(inne)n fehlen in den Präsenzveranstaltungen die notwendigen Vorbereitungen aus den anderen Lernformen, um das Geschehen nachzuvollziehen, und das „Reinschnuppern" in aktive Kurse ist aus datenschutzrechtlichen Bestimmungen bedenklich[9]. Gleichzeitig ist es aber für die Gestaltung der Übergänge von beruflich Qualifizierten in Hochschulen erstrebenswert, mehr Transparenz über die Lernorganisation zu vermitteln, als eine statische Internetseite es kann (vgl. Kap. 2.3).

Der Ansatz der virtuellen Kurse der FH der Diakonie versucht, das alltägliche Blended Learning exemplarisch abzubilden. Es sollen Lernprozesse initiiert werden, allerdings liegt der Fokus nicht auf der Vermittlung von Inhalten, sondern auf dem Kennenlernen von Blended Learning und der Aktivierung von potenziellen Studierenden. Besucher(innen) sollen einen möglichst realistischen Einblick in die Handhabung und Nutzung einer Lernplattform bekommen (vgl. Kap. 3.2.2). Sie erfahren auch, wie die Lernplattform im Zusammenspiel mit anderen Lernformen eingesetzt wird.

Im Rahmen des Gesamtkonzepts Blended Guiding gilt es, Verbindungen zwischen den verschiedenen Beratungs- und Orientierungsmöglichkeiten der FH der Diakonie herzustellen. Die virtuellen Kurse des ANKOM-Projekts „Mit Praxis ins Studium" sind in sich nicht geschlossen, sondern verweisen auf externe Informationsquellen und Beratungsmöglichkeiten zum Thema. Da Rückmeldungen zu den virtuellen Kursen in die Leitfragen der Aufnahme- und Beratungsgespräche aufgenommen werden, besteht die Möglichkeit, Erfahrungen mit den Kursen (z.B. zum Thema Studierfähigkeit) abzufragen. Außerdem werden auf der Internetseite der Hochschule an verschiedenen Stellen Hinweise auf die virtuellen Kurse gegeben, um diese Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Studium bekannt zu machen.

---

9 Die Studierenden versichern in den Nutzungsvereinbarungen für die Lernplattform, dass sie keinen anderen Personen Zutritt zu den Kursräumen ermöglichen. So ist eine vertrauensvolle Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden möglich. Eine Öffnung der Kurse durch virtuelle Gasthörerschaft würde bedeuten, dass Studierende und Lehrende sich nicht sicher sein können, ob das, was im Kursraum besprochen und hinterlegt wird, von Unbekannten gelesen werden kann.

4.1 Konzept des virtuellen Kurses „Wissenschaftliches Arbeiten“

Ein im ANKOM-Projekt „Mit Praxis ins Studium“ entwickelter virtueller Kurs versucht, einen Eindruck in das Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ zu vermitteln. In allen Studiengängen der FH der Diakonie gibt es ein entsprechendes Modul zu Beginn des Studiums. In diesen Modulen soll einerseits ein Verständnis für wissenschaftliche Herangehensweisen an Themen und wissenschaftliche Diskurse gebildet werden, andererseits sollen Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt werden. Das Thema wurde ausgewählt, weil davon ausgegangen wurde, dass beruflich Qualifizierte auf diesen Bereich einen besonderen Fokus legen müssen. Dieses Modul bietet sich aus Sicht des Projekts besonders an, um neue, für das Studium charakteristische Anforderungen, beispielsweise die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit in der beruflichen Praxis erworbenen Wissens- und Handlungskompetenzen oder auch Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens exemplarisch abzubilden. Auf diese Weise konzipiert, kann der Kurs zudem von Studieninteressierten genutzt werden, um schon vor dem Studienbeginn wichtige Studieninhalte zu erlernen.

		Fragenkomplexe (Ziele)		
		Studierfähigkeit	Organisation	Nutzen
Prozesselemente (Phasen)	Information		*Virtueller Kurs*	*(Virtueller Kurs)*
	Dialog	*Virtueller Kurs*	*Virtueller Kurs*	*(Virtueller Kurs)*
	Aktivierung	*Virtueller Kurs*		

Abbildung 4: Prozesselemente und Fragenkomplexe im Fokus des virtuellen Kurses

Die Abbildung 4 zeigt das im Projekt entwickelte Raster und die Felder der Tabelle, die beim virtuellen Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Fokus stehen. Auf der Ebene der Information sollen vertiefte Einblicke in die Gestaltung von Blended-Learning-Prozessen im Studium gegeben werden. Dies geschieht, indem Besucher(innen) die entsprechende Lernplattform ansehen können. Da sie im Kurs auch selbst agieren und mit anderen Besucher(inne)n oder Vertreter(inne)n der FH über Foren[10] oder Wikis[11] asynchron kommunizieren können, erleben sie diesen

10 Auf Lernplattformen sind Foren eine Möglichkeit für Teilnehmende und Lehrende untereinander und miteinander strukturierte Diskussionen in Textform zu führen. Diese Diskussion ist im Gegensatz zu einem Chat, bei dem mehrere Menschen gleichzeitig lesen und schreiben, asynchron. Foren bieten sich an, um Fragen zu stellen und zu beantworten. Es empfiehlt sich, Foren inhaltlich regelmäßig zu überprüfen, um die Diskussionsstruktur übersichtlich zu halten und um bei Bedarf rechtzeitige Antworten auf Fragestellungen zu geben.

11 Ein Wiki basiert auf einer Software, die in Lernplattformen integriert sein kann und das gemeinsame Arbeiten an Texten sowie die Einbindung von Grafiken ermöglicht. Das bekannteste Wiki ist Wikipedia. Eine Besonderheit ist, dass die Entstehung von Texten und damit verbundene Veränderungen nachvollzogen und bei Bedarf rückgängig gemacht werden können.

Teil der Organisation des Studiums auch dialogisch. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Moduls bedeutet eine Aktivierung, durch die eine intensive, praktische Beschäftigung mit den Themen im Studium vorbereitet wird. Personen, die den Kurs besuchen, können überprüfen, ob diese Form des Lernens für sie motivierend ist und ob sie die Inhalte verstehen. Der interaktive Charakter des Kurses ist dementsprechend als Dialog hinsichtlich der Frage angelegt, ob das Studium die richtige Wahl ist. Die Frage nach dem Nutzen des Studiums wird im virtuellen Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten" nur indirekt durch den Praxisbezug der Inhalte bearbeitet. In einem anderen virtuellen Kurs des ANKOM-Projekts „Mit Praxis ins Studium", in dem es um die Perspektiven von Leitungen von Kindertageseinrichtungen durch ein Studium geht, soll die Nutzenperspektive eines Studiums im Vordergrund stehen.

Im virtuellen Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten" sollen Interessierte exemplarisch Inhalte des Moduls in einem interaktiven Raum erlernen, um so ein Gefühl für die Form des Studiums zu bekommen. Um die Akzeptanz und die Wirkung des virtuellen Kurses auf Studieninteressierte im Sinne einer Evaluation bewerten zu können, werden Besucher(innen) der Kurse gebeten, freiwillig an einer kurzen Online-Umfrage teilzunehmen. Außerdem wird bei Aufnahmegesprächen nach den virtuellen Kursen gefragt (Nutzung und allgemeine Bewertung). Die Indikatoren für den Erfolg lauten wie folgt:

- Der virtuelle Kurs ist so gestaltet, dass mindestens 50% der an der Online-Befragung teilnehmenden Besucher(innen) sich mindestens 20 Minuten mit dem Kurs beschäftigen.
- Mindestens 75% der Interessierten geben in der Online-Befragung an, dass sie durch den Besuch des Kurses etwas oder viel über die Art, wie an der FH der Diakonie studiert wird, erfahren haben.
- Mindestens 15% der Befragten, die sich 20 Minuten oder länger mit dem Kurs beschäftigt haben, beteiligen sich an Forumsdiskussionen oder machen einen Wiki-Eintrag.
- In den Beratungs- und Auswahlgesprächen der FH der Diakonie geben mindestens 20% der Bewerber(innen) an, einen virtuellen Kurs besucht zu haben, und 75% von ihnen bewerten diesen positiv.

Ein Leitgedanke bei der Entwicklung des Kurses ist, dass er möglichst einfach gestaltet und intuitiv bedienbar ist. Die Strukturierung erfolgt vom „Allgemeinen zum Speziellen". Besucher(innen) bekommen zu Beginn der Bearbeitung einzelner Bereiche Lernziele genannt.

Ursprünglich sollte der Kurs einen Selbsttest zur Studierfähigkeit beinhalten. Im Grunde sollte geprüft werden ob inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen vorhanden sind, die im Studium unter Berücksichtigung der individuellen und hochschulischen Rahmenbedingungen so weiterentwickelt werden können, dass sie zu einem Studienabschluss befähigen (vgl. Frankenberger 2013: 7ff.). In der Entwicklungsphase stellte sich heraus, dass die Komplexität der Prognose eines erfolgreichen Studienerfolgs in Tests nicht abgebildet werden kann. Die entwickelten

Testfragen wurden so umfangreich, dass dadurch eine vermutlich deutlich reduzierte Rücklaufquote verursacht würde. Außerdem konnte keine andere Möglichkeit entwickelt werden, als die „weichen" Kriterien für Studierfähigkeit, also personale und soziale Kompetenzen wie beispielsweise Kommunikationsvermögen oder Motivation (vgl. Kap. 2.2), im Online-Test durch Selbsteinschätzungen zu ermitteln. Damit würde man wahrscheinlich messen, ob eine Person sich für ausreichend kommunikativ und motiviert hält, und der Test würde Personen, die sich ein Studium eher zutrauen, auch dazu raten, und Personen, die eher unsicher sind, davon abraten. Damit ist der Zweck eines solchen Tests, in dem Interessierte eine Fremdeinschätzung bekommen sollen, verfehlt. Die genannten „weichen" Kriterien sind besser in einem dialogischen Vorgehen, also in den Beratungsgesprächen, überprüfbar. Ebenfalls schwer operationalisierbar sind die Wirkungen von Rahmenbedingungen wie Unterstützungssysteme oder zeitliche Ressourcen.

Ein Test, der sich nur auf formale Kriterien wie Wissen oder isolierte Problemlösungskompetenz bezieht, erscheint wenig sinnvoll, weil darüber formale Kriterien von Studieninteressierten überbewertet werden und Personen von einem Studium abgehalten werden können, die durchaus in der Lage wären, sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Darüber hinaus könnte ein allgemeiner Online-Test, der beliebig wiederholbar ist, das Verhalten in der Bewerbungssituation beeinflussen. Interessierte könnten aus den Tests ein gewünschtes Antwortverhalten ableiten und damit mögliche Probleme nicht benennen. Das hätte nicht nur Auswirkungen auf das Auswahlverfahren, sondern könnte auch verhindern, dass die Probleme Bestandteil der Beratung werden.

Dennoch ist eines der wichtigsten Ziele des Kurses, dass Studierende die Anforderungen, die an sie gestellt werden, besser einschätzen können. Die Beschäftigung mit Inhalten aus dem Studium in einer Form, wie sie Teil des Studiums ist, kann als implizierter Selbsttest verstanden werden. Studieninteressierte bekommen keine explizite Rückmeldung zu einem prognostizierten Studienerfolg. Stattdessen werden sie in die Lage versetzt, sich während des Besuchs im virtuellen Kurs mit diesen Fragen auseinanderzusetzen: Ob sie motiviert sind, sich mit exemplarischen Studienthemen zu beschäftigen, ob die Form des internetgestützten Lernens für sie angemessen ist und ob das Niveau für sie passt.

4.2 Umsetzung des virtuellen Kurses „Wissenschaftliches Arbeiten"

Die virtuellen Kurse entstehen auf einer Moodle-Lernplattform, über die in der FH der Diakonie das internetgestützte Lernen im Rahmen des Blended Learning organisiert wird. Besucher(innen) können mit einem Gastzugang ohne aufwendige Anmeldung die Lernplattform und ihre Funktionen im virtuellen Kurs anonym nutzen. Das geschieht auf einem speziellen Server, der nicht mit der realen Lernplattform der FH der Diakonie verbunden ist. Nur so ist ein Gastzugang möglich. Um ein realistisches Bild vom internetgestützten Lernen zu vermitteln, ist das Design der Oberfläche der Lernplattform mit der realen Plattform identisch, allerdings sind

einige Funktionen und Darstellungen deaktiviert, um die Übersichtlichkeit zu verbessern.

Der virtuelle Kurs stellt Teile des Blended Learnings im Modul „Wissenschaftliches Arbeiten" dar und vermittelt ein Verständnis für die Arbeit in anderen Lernformen im Modul (Lerngruppen, Präsenzphasen, Selbststudium und Praxis). Diesen Bereichen sind Farben zugeordnet, mit denen Abschnitte auf der Plattform optisch hinterlegt sind. Weitere Orientierungs- und Gestaltungselemente sind inhaltliche Abschnitte, durch die eine Übersicht zu den Themen erkennbar ist. Vertiefende Informationen werden erst sichtbar, wenn Besucher(innen) diese über Links aktivieren.

Der erste Abschnitt des Kurses besteht aus einer Begrüßung mit drei kurzen Einführungsvideos zu den Zielen, zur Handhabung und dem Blended Learning an der FH der Diakonie. Um bei der Nutzung des virtuellen Kurses Orientierung zu geben, wurde ein Bearbeitungspfad angelegt, der Besucher(innen) durch die Inhalte führt. Dabei gibt es die Möglichkeit, von dem Pfad abzuzweigen und Inhalte zu vertiefen, um anschließend wieder auf den Pfad zurückzukehren. Im Begrüßungsteil ist ebenfalls eine Übersicht über die gesamten Inhalte des virtuellen Kurses als Sitemap[12] zu finden. Dies ermöglicht, sich selbständig auf Entdeckungsreise im virtuellen Kurs zu begeben. Die Sitemap ist kommentiert, und es werden sowohl in der Übersicht als auch beim Abschreiten des Pfads durchschnittliche Bearbeitungszeiten für die jeweiligen auszuwählenden Teile angegeben.

Ein zentrales Element des virtuellen Kurses ist der „Studienbrief wissenschaftliches Arbeiten". Der Studienbrief fasst in komprimierter Form wesentliche Inhalte insbesondere zu den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens zusammen. Er steht sowohl als Ganzes in pdf-Form zur Verfügung, als auch in ausgewählten Ausschnitten. Die pdf-Version gibt einen Einblick in die Selbstlernphasen im Studium und die Arbeit mit Studienbriefen. Die Ausschnitte werden als einleitende oder vertiefende Information zu ausgewählten Themen genutzt und bilden somit Blended Learning Elemente.

Im virtuellen Kurs gibt es neben einem Überblick über das wissenschaftliche Arbeiten eine Vertiefung, in der ein Rechercheprozess im wissenschaftlichen Arbeiten vermittelt wird. Dieses Thema wurde ausgewählt, weil die Recherche von wissenschaftlicher Literatur möglicherweise schon vor Studienbeginn für Interessierte relevant ist. Dieser Teil besteht aus einer Übersicht über den Rechercheprozess in Form eines Podcasts und wahlweise eines ausführlichen Ausschnitts aus dem Studienbrief. In einem Film wird anhand der Relevanzprüfung[13] der konkrete Rechercheprozess in Bibliotheken vorgestellt. In einem interaktiven Webquest[14] haben

12 Diese Sitemap wird wie ein Inhaltsverzeichnis aufgebaut sein mit der Möglichkeit, jeden aufgeführten Teil des Kurses über einen Link zu erreichen.

13 Der Film zur Relevanzprüfung zeigt konkret anhand einer in der Bibliothek gefundenen Quelle, wie überprüft wird, ob diese Quelle zur Beantwortung eigener Forschungsfragen relevant ist.

14 In Webquests wird eine konkrete Fragestellung mit einer Aufgabenstellung und Rechercheshinweisen verknüpft. Die Teilnehmenden an Webquests recherchieren so angeleitet die Bearbeitung der Fragestellung und präsentieren ihre Ergebnisse.

Besucher(innen) die Möglichkeit, einen Rechercheprozess exemplarisch zu durchlaufen. Sie werden dabei aufgefordert, Zwischenergebnisse in Selbsttests, im Wiki oder in Forenbeiträgen zu dokumentieren. Es besteht so die Möglichkeit, die Kommunikation zwischen Studierenden zu simulieren. Innerhalb des Webquests werden auch externe Internetseiten, wie Suchmaschinen, Bibliothekskataloge und Linklisten genutzt. So sollen beispielsweise zum Thema „Service Design“[15] relevante Suchbegriffe für eine Bibliothekskatalogrecherche gefunden werden. Der Selbsttest wird beispielsweise genutzt, um die richtige Handhabung von Platzhaltern bei der Katalogrecherche zu üben, und das Wiki dient einer kollaborativen Entwicklung von Suchstrategien.

5. Ausblick

Menschen, die beabsichtigen berufsbegleitend zu studieren, haben einen besonderen Beratungsbedarf in der Orientierungsphase vor dem Studium. Beratungselemente sind Information, Dialog und Aktivierung, die in einem Blended-Guiding-Konzept wechselseitig wirken. Zentrale Fragestellungen hinsichtlich des potenziellen Studienerfolgs, der Studienorganisation und des Nutzens eines Studiums können durch verschiedene Medien bearbeitet werden. Dabei knüpft das Blended-Guiding-Konzept an das Blended Learning der Hochschule an und versucht es in virtuellen Kursen exemplarisch abzubilden.

Die Ergebnisse der Auswertung von Protokollbögen von Aufnahmegesprächen an der FH der Diakonie zeigen, dass das Internet die wichtigste Anlaufstelle für Studieninteressierte ist. Die Auswertung von Aufnahmeprotokollen legt nahe, dass Interessierte, die sich über das Internet informieren, die besondere Relevanz des Blended Learnings für ein berufsbegleitendes Studium nicht erkennen. Virtuelle Kurse sollen dieses Defizit reduzieren.

Virtuelle Kurse können eingesetzt werden um face-to-face Kontakte vorzubereiten oder zu ersetzen. Sie haben damit das Potenzial, die Beratungsphase effizienter zu gestalten. Sie bieten unverbindliche und anonyme Zugänge zur Hochschule, und sie sind durch die individuell handhabbare Nutzung (Zeiten, Auswahl und Intensität der Beschäftigung mit Themen) besonders niedrigschwellig. Die Grundhaltung dieses Konzepts ist die Wertschätzung von beruflich Qualifizierten. Es ist zu prüfen, ob virtuelle Kurse genutzt werden und dadurch die Qualität von persönlichen Beratungen verbessert werden kann.

15 Service Design beschreibt einen Prozess zur Gestaltung von Dienstleistungen, bei dem der Perspektivwechsel, also die Betrachtung einer Dienstleistung aus Kundensicht, im Mittelpunkt steht (Mager 2008).

Für die Hochschule ist mit der Entwicklung virtueller Kurse eine besondere Dynamik verbunden. Ähnlich wie bei MOOCs[16] geschieht das Lernen in der Öffentlichkeit. Die Inhalte von virtuellen Kursen und deren methodisch-didaktische Aufbereitung erfordern Abstimmungsprozesse im Team der Lehrenden. Anders als die Veröffentlichung von Lehrbüchern durch Einzelne stehen Kurse als Aushängeschild der Hochschule unter einer besonderen Aufmerksamkeit. Bei der Entwicklung des virtuellen Kurses „wissenschaftliches Arbeiten" stand am Anfang die Einigung auf einen gemeinsamen Studienbrief und beispielsweise die damit verbundene Verabredung einer gemeinsamen Zitierweise. Virtuelle Kurse können deshalb nicht losgelöst von Prozessen in der Hochschulentwicklung gesehen werden. Sie erfordern inhaltliche Diskurse und die Zusammenarbeit von Lehrenden.

Es bietet sich an, Inhalte von virtuellen Kursen in die Lehre einzubauen. Damit verbunden sind verschiedene Effekte. Menschen, die sich bereits vor dem Studium intensiv mit einem virtuellen Modul beschäftigt haben, können dies im Studium nutzen und können dadurch den Arbeitsaufwand bei der Wiederholung während des Studiums diesbezüglich reduzieren. Dies gelingt insbesondere dann, wenn die virtuellen Kurse im Studium von Studierenden verbindlich genutzt werden sollen. Für Lehrende können die Kurse eine Entlastung in der Durchführung der Lehre bedeuten, und bezüglich der Aktualisierung von Kursinhalten und der Begleitung von Diskussionen werden Doppelarbeiten vermieden. Die Nutzung virtueller Kurse im Studium schafft damit eine Öffnung der Hochschule und bietet Studieninteressierten intensive, wegweisende Einblicke und Kontaktmöglichkeiten.

Literatur

Benedix, Ulf und Irena Medjedovic (2014): Gute Arbeit und Strukturwandel in der Pflege: Gestaltungsoptionen aus Sicht der Beschäftigten. In: Reihe Arbeit und Wirtschaft in Bremen *2* (6): 1-84.

Blüthmann, Irmela, Steffen Lepa und Felicitas Thiel (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen – Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft *11* (3): 406-429.

Eimeren, Birgit van und Beate Frees (2014): 79 Prozent der Deutschen online – Zuwachs bei mobiler Internetnutzung und Bewegtbild. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2014. In: Media Perspektiven *18* (7-8): 378-396.

FH der Diakonie (2014): Ziel des Studiums. http://www.fh-diakonie.de/.cms/113 (13.12.2014).

Frankenberger, Rolf (2013): Kritische Übergänge: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik *9* (3): 1-49.

Freitag, Walburga K. (2013): Studieren ohne Abitur. Eine Zwischenbetrachtung vier Jahre nach Inkrafttreten des KMK-Beschlusses. In: Denk-doch-mal.de. Das online-

16 „Massiv Open Online Courses", in denen von Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen initiiert konkrete Inhalte in großen Gruppen gelernt werden. Gegenüber virtuellen Kursen sind Teilnahmebarrieren hier höher. Zurzeit nehmen vor allem Personen an MOOCs teil, die aktuelle Erfahrungen mit neuen Lernformen haben (Robes 2012).

Magazin *7* (2): 1-9. http:// http://www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/Freitag.pdf (13.12.2014).

Friesen, Norm (2012): Report: Defining Blended Learning. Vancouver. http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (27.05.2014).

Gabler Wirtschaftslexikon (2014): Consulting. Wiesbaden. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/consulting.html (13.12.2014).

Hecht, Heiko (2006): Zeitwahrnehmung als Bewegungswahrnehmung. In: Nora Mewis und Stefan Schlag (Hg.): Zeit. Eine Ringvorlesung der Fachschaft Philosophie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz: Nora Mewis und Stefan Schlag: 61-78.

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. Bonn. http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/ (28.05.2014).

Huber, Ludwig (1994): Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? In: Die Deutsche Schule *86* (1): 17-26.

Klenke, Kira (2014): Studieren kann man lernen. Mit weniger Mühe zu mehr Erfolg. Wiesbaden: Springer Gabler.

Lis, Bettina und Simon Korchmar (2013): Digitales Empfehlungsmarketing. Wiesbaden: Springer Gabler.

Mager, Birgit (2008): Wörterbuch Design – Definition Service Design. Basel: Birkhäuser.

Pyrstöjärvi, Tiina und Leila Saramäki (2011): Blended Counselling a means of supporting Students. Abstract zur Tagung „University teaching as a scholarship". 24.-26.01.2011. Tartu. http://primus.archimedes.ee/conference2011/abs/short/Saramaki_Pyrstojarvi.pdf (20.05.2014).

Rimser, Markus (2008): Coaching im Spannungsfeld der Lebensberatung: Guiding – ein integratives Modell psychosozialer Beratung. Bern: Peter Lang.

Robes, Jochen (2012): Massive Open Online Courses: Das Potenzial des offenen und vernetzten Lernens. In: Andreas Hohenstein und Karl Wilbers (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst: 1-19.

Rossmann, Alexander (2010): Vertrauen in Kundenbeziehungen. Wiesbaden: Springer Gabler.

Seligman, Martin E. P., Franz Petermann und Brigitte Rockstroh (1992): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.

Universität Stuttgart (2014): Fachstudienberater/innen und Studiengangmanager/innen. Stuttgart. http://www.uni-stuttgart.de/studieren/beratung/infostellen/fachberatung/ (27.05.2014).

Weiß, Stefanie und Emily Engelhardt (2012): Blended Counseling – Neue Herausforderungen für BeraterInnen (und Ratsuchende!). In: Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation *8* (1): 1-9. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/weiss_engelhardt.pdf (19.10.2014).

Britta Bellen & Jens Tiesler

„Perspektive Ingenieur“ – Informationsportal zum Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte in ingenieurwissenschaftliche Studiengänge

1. Einleitung

Für Personen, die bereits einen Berufsabschluss haben, stellt ein Studium eine berufliche Fort- bzw. Weiterbildung dar und konkurriert somit mit anderen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen oder anderen Karriereplanungen. Die Entscheidung für ein Studium bzw. für einen bestimmten Studiengang ist dann das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses (vgl. Hachmeister/Harde et al. 2007). Informationen über unterschiedliche Alternativen werden eingeholt und abgewogen. Jene Alternative, die den eigenen Erwartungen am ehesten entspricht, wird dann gewählt.

Auch die Entscheidung, ein begonnenes Studium abzubrechen, ist das Ergebnis eines Entscheidungsprozesses (Heublein/Hutzsch et al. 2010: III). Der Entschluss für den Abbruch eines Studiums lässt sich dabei auf eine Vielzahl von äußeren Faktoren (Studienbedingungen, Betreuungsleistungen, Möglichkeiten der Studienfinanzierung etc.) und inneren Faktoren (Studienwahlmotive, Leistungsvermögen etc.) zurückführen, die sich in einer längeren Zeitspanne kumulieren und untereinander bedingen und verstärken (a.a.O.). Ein Grund, warum Faktoren wirken können, liegt in der Abweichung von Erwartungen und der Wahrnehmung der aktuellen Situation. So kann es zu einer kognitiven Dissonanz und den damit verbundenen Auflösungsstrategien kommen, wie beispielsweise Vermeidung (hier der Studienabbruch) (vgl. Betsch/Funke et al. 2011: 118). Somit ist die Qualität der Entscheidung von den eingeholten Informationen und den eigenen Erwartungen abhängig.

Mit dem Informationsportal „PI – Perspektive Ingenieur“, das von der TÜV Rheinland Akademie in Kooperation mit der ehemaligen Hochschule Lausitz (jetzt Brandenburgische Technische Universität) im ANKOM-Übergänge-Projekt „Beruf → Hochschule“ entwickelt wurde, soll ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, das die Entscheidung zu einem Ingenieurstudium positiv beeinflusst und die Wahrscheinlichkeit für den Abbruch eines Studiums in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen senkt. Im Sinne eines, wie oben kurz angerissenen, Entscheidungsprozesses sollen angehende Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über die berufliche Qualifikation erlangt haben, Informationen abrufen können, die dazu geeignet sind, die Erwartungen an das gewählte Studienfach und das Studieren an sich realistisch anzupassen. Des Weiteren haben die Studieninteressierten die Möglichkeit, ihre mathematischen Kompetenzen anhand eines Online-Assessments zu testen. Denn Mathematik ist eine der wesentlichen fachlichen Kompetenzen, die in einem gewissen Maß (mindestens das Niveau des Fachabiturs) bereits

bei Studienbeginn vorhanden sein muss. Da üblicherweise schon in der Studieneingangsphase in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern auf die Mathematik der gymnasialen Oberstufe zurückgegriffen wird, ist es vor allem für beruflich Qualifizierte wichtig, den eigenen aktuellen Kompetenzstand richtig einschätzen zu können. Da diese Studieninteressierten in der Regel die Mathematikkurse der gymnasialen Oberstufe nicht besucht haben, soll ihnen mit dem mathematischen Online-Assessment im Informationsportal „PI – Perspektive Ingenieur“ dazu ein Instrument an die Hand gegeben werden, eigene noch aktuell vorhandene Defizite zu erkennen, um Frustration in der Eingangsphase vermeiden zu können. Ziel des Portals ist dabei nicht, Studieninteressierte von einem Studium abzuschrecken, sondern vielmehr Erwartungen realistisch anzupassen und die Selbstwahrnehmung der mathematischen Kompetenzen zu stärken, Schwächen zu erkennen und zum Abbau dieser zu motivieren.

2. Ausgangslage

Um die gesellschaftlichen Ressourcen effizient einzusetzen, bleibt die Senkung der Studienabbruchquote eine wichtige Herausforderung für Hochschulen. Die hohen Abbruchquoten gerade in den Ingenieurwissenschaften, 48% an Universitäten und 30% an Fachhochschulen, zeigen dies überdeutlich (vgl. Heublein/Richter et al. 2012). Daher sind insbesondere die Gründe von Interesse, die einen Studienabbruch bewirken können.

Heublein/Hutzsch et al. (2010) identifizieren in ihrer Studie zu den Ursachen von Studienabbrüchen faktorenanalytisch acht Studienabbruchsgründe (vgl. a.a.O.: 17ff.):

- Berufliche Neuorientierung (10%)
  Wenn sich bereits Studierende von einem eher theoriegeleiteten Hochschulstudium weg zu einer mehr praktischen beruflichen Tätigkeit hin neu orientieren (Heublein/Hutzsch et al. 2010: 38), kann man annehmen, dass sich diese Personen über die Inhalte und Form des Studiums bzw. des Studiengangs nicht vollständig bewusst waren, sonst wäre die Entscheidung wohl bereits vor Studienbeginn gefallen. Das Gleiche gilt dann sicherlich auch für die Studienrichtung an sich, an deren Ende ja eine spezielle zukünftige berufliche Perspektive steht.
- Studienbedingungen (12%)
  Ebenfalls werden als Grund für einen Studienabbruch die Studienbedingungen genannt (vgl. a.a.O.: 32). Vor allem ein fehlender Berufs- und Praxisbezug und mangelhafte Organisation des Studiums wirken in diesem Zusammenhang abbruchentscheidend. Ein Studium zeichnet sich aber gerade durch einen hohen Anteil an Theorie aus. Angehende Studierende müssen sich diesem Punkt bewusst sein, insbesondere weil dieser hohe theoretische Anteil zu einem hohen Maß an Lernvolumen führt. Auch die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen ist eine wichtige studentische Kompetenz, die sich von anderen Bildungswegen unterscheidet.

- Mangelnde Studienmotivation (18%)
  Auch die Identifikation mit dem Fach, dem Berufsbild und die berufliche Perspektive beeinflussen die Studienmotivation und somit den Verbleib im Studium positiv (vgl. a.a.O.: 28). Wird hingegen die Studienfachwahl als falsch wahrgenommen oder die späteren Berufstätigkeiten, die sich aus dem Studienfach ergeben, werden nicht gewünscht oder die möglichen Berufe haben schlechte Arbeitsmarktchancen, kann auch das zu einem Studienausstieg führen (vgl. a.a.O.).
- Leistungsprobleme (20%) und Prüfungsversagen (11%)
  Ein besonders wichtiger Punkt bei Studienabbrüchen sind Leistungsprobleme und Prüfungsversagen, wenn Studierende es nicht schaffen, das fachliche Niveau oder die Menge des dargebotenen Stoffes ihres Studiums zu bewältigen (vgl. a.a.O.: 21ff.). Diese Leistungsprobleme führen dann zu Zweifeln an der persönlichen Eignung für ein Studium allgemein oder für das jeweils gewählte Fach (vgl. a.a.O.: 21). So gaben 20% der Studierenden an, dass Leistungsprobleme ein Grund dafür waren, dass Studium abzubrechen. Diese hohe Zahl ist ein Hinweis darauf, dass die vorherigen Bildungswege nicht in ausreichendem Maße auf das Studium vorbereitet haben. Noch deutlicher wird dieses Bild in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern, wo sich 43% der Abbrecher(innen) schlecht durch die Schule vorbereitet fühlen, bei den Absolvent(inn)en aber nur 23% (a.a.O.: 67)

sowie

- finanzielle Probleme (19%),
- familiäre Probleme (7%),
- Krankheit (4%).

Die letzten drei Gründe betreffen eher die Rahmenbedingungen der Person in ihrem privaten Umfeld. Die ersten fünf Gründe hingegen liegen eher bei der Person selbst.

Bei all den benannten Gründen für einen Abbruch des Studiums lässt sich schlussfolgern, dass bei einigen angehenden Studierenden im Rahmen des Entscheidungsprozesses für ein Studium wichtige Informationen über das Studium nur bedingt vorhanden waren. Bei beruflich qualifizierten Personen, die bedingt durch ihren Bildungsweg nur teilweise über studienvorbereitendes Wissen verfügen, muss dieses Informationsdefizit teilweise umso größer sein.

Ein wichtiger Aspekt, der zum Teil die Abbruchgründe „Leistungsprobleme" und „Prüfungsversagen" tangiert, ist zudem die Feststellung, dass ein Anteil von 40% der Studienabbrecher(innen) der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge angaben, dass ihre mathematischen Fähigkeiten für das Studium nicht ausreichend waren (vgl. a.a.O.: 72). Das ist umso gravierender, da die Autoren der Studie noch einmal die Wichtigkeit von mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundkenntnissen hervorhoben, um den Einstieg in das Studium zu meistern und dieses erfolgreich abzuschließen (vgl. a.a.O.).

Wenn also im Entscheidungsprozess fehlende Informationen zu unrealistischen Erwartungen an das Studium bzw. an den Studiengang geführt haben, lassen sich

anhand der Analyse dieser Abbruchgründe im Umkehrschluss notwendige Informationsbedarfe für die Studieninteressierten herleiten.

3. Ansatz im Projekt: Informationsportal „PI – Perspektive Ingenieur“

Entscheidungen werden in der Regel unter einem gewissen Grad der Unwissenheit oder Unsicherheit getroffen (vgl. Zimbardo 1995: 373). Je komplexer ein Problem ist, umso mehr Informationen müssen herangezogen bzw. verarbeitet werden. Dabei spielen nicht rationale psychologische Faktoren wie Wunschdenken und falsche Interpretation von Informationen über Nützlichkeit und Wahrscheinlichkeit eine Rolle (a.a.O.: 375). Im Umkehrschluss lässt sich folgern, dass bessere Entscheidungen durch mehr Informationen getroffen werden können.

Ist schließlich eine Entscheidung getroffen, neigen die Menschen dazu, bei neuen Reizen, z.B. Stress, Überforderung oder Prüfungsangst, diese Entscheidung auf ihre „Richtigkeit“ hin zu prüfen. Dabei wird beispielsweise die aktuelle (wahrgenommene) Situation mit der eigentlich erwarteten Situation verglichen. Wird die Abweichung als zu groß empfunden, kann es zu einer Dissonanz kommen und somit zu Vermeidungsverhalten (vgl. Betsch/Funke et al. 2011). Im Kontext der Studienentscheidung kann dieses zum Abbruch des Studiums führen. Eine Möglichkeit, einer Dissonanz vorzubeugen, kann darin bestehen, Informationen zur Verfügung zu stellen, die geeignet sind, bei der Person ein mehr oder weniger realistisches Bild der zukünftigen Situation zu schaffen.

Steht eine Person vor der Entscheidung über eine berufliche Weiterbildung, stellt ein Studium eine Alternative unter anderen dar. Die Entscheidung für eine bestimmte Weiterbildung wird durch die Erwartungen an das Ergebnis der Weiterbildung (was bringt mir der Abschluss in meiner zukünftigen beruflichen Laufbahn?), von den Erwartungen an die Weiterbildung selbst (entspricht die Weiterbildung meinen Interessen?), aber auch von der Wahrscheinlichkeit, die Weiterbildung erfolgreich abschließen zu können, beeinflusst (passen die Rahmenbedingungen der Weiterbildung? Schaffe ich das geforderte Leistungsniveau der Weiterbildung?). In der Berufswahlforschung ist die sozial-kognitive Laufbahntheorie von Lent/Brown et al. (2002) derzeit wohl die einflussreichste Theorie. Innerhalb der Theorie werden dabei drei Personendeterminanten definiert:

Selbstwirksamkeit
Sie bezieht sich vor allem auf die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, in bestimmten Situationen angemessene Leistungen erbringen zu können. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten muss allerdings nicht mit tatsächlich vorhandenen Handlungsressourcen übereinstimmen. Ob ein Koffer leicht oder schwer ist, lässt sich am ehesten dadurch feststellen, dass man ihn anhebt. Durch reines Beobachten des Koffers kann man nur eine Einschätzung seines Gewichtes vornehmen. Diese Abschätzung beruht auf eigenen Erfahrungen. Das Gleiche gilt auch für die

Einschätzung eigener Fähigkeiten, die nur anhand unserer bisher gemachten Erfahrungen bewertet werden können. Werden Selbsteinschätzungen eigener Fähigkeiten in anderen Bereichen als den bisher „erfahrenen" abgegeben, muss zwangsläufig der Prognosewert mangels Vergleichbarkeit sinken.

Ergebniserwartung
Welche Folgen erwartet eine Person aufgrund ihres Handelns?

Persönliches Ziel
Sie helfen bei der Organisation des eigenen Verhaltens, vor allem, um Verhalten längerfristig aufrechtzuerhalten.

Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung wirken sich auf die Entwicklung von Interessen und Zielen aus und beeinflussen somit die Berufswahl. Dabei wirken sich Erfahrungen der Vergangenheit auf die Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartung aus. Führte bisheriges Verhalten zu bestimmten Ergebnissen, wirkt sich das auf das Entscheidungsverhalten der Person aus. Das beinhaltet auch die bisher erbrachten und bewerteten Leistungen. Die Bewertungen erfolgten zum einen durch die eigene Person, zum anderen auch extern, wie beispielsweise Prüfungsergebnisse vorhergehender Aus- und Weiterbildungen. Die Person wird also positive Leistungsbewertungen der Vergangenheit auch für die Zukunft antizipieren. Durch fehlende Erfahrungen fällt es dieser Person schwer, bestimmte Informationen adäquat einordnen zu können. So lässt sich beispielsweise eine Aussage wie „Studierende der Ingenieurwissenschaften müssen gut in Mathematik sein" kaum einordnen, da es bei dieser Aussage keinen Bezugsrahmen gibt, an dem diese Aussage bemessen werden kann. Eine solche Aussage verleitet aber, eigene Erfahrungen an ihr zu messen. War eine Person nach eigener Einschätzung gut in Mathe (hat den Stoff verstanden oder gute Noten erhalten), wird diese Person geneigt sein, zukünftige Erfolge anhand der eigenen Erfahrungen abzuleiten. Das Problem liegt allerdings bei den Rahmenbedingungen. Die berufliche Aus- und Weiterbildung verfolgt andere Lehrziele als eine akademische und fordert daher auch unterschiedliche Kompetenzen und Kompetenzniveaus.

Eine Gefahr besteht somit, dass eine Person, die erfolgreich einen beruflichen Bildungsweg beschritten hat, ein Selbstbild entwickelt hat, mit dem es auch einen anderen, z.B. akademischen, Bildungsweg erfolgreich zu beschreiten gedenkt, auch wenn ihr die aktuellen Rahmenbedingungen nicht bekannt sind.

Eine zugehörige Rahmenbedingung stellen in diesem Fall die in der gymnasialen Oberstufe vermittelten Kompetenzen dar, die einen erfolgreichen Abschluss eines Studiums möglich machen (Studierfähigkeit) und nach erfolgreich abgeschlossenen Prüfungen zur Hochschulzugangsberechtigung führen. Die Ausbildung der Schüler(innen) und damit die Lehrziele der gymnasialen Oberstufe zielen vor allem auf einen erfolgreichen Studieneinstieg ab. Die Hochschulen wiederum organisieren das Einstiegsniveau ihrer Module im Grundstudium an den Lehrzielen der gymnasialen Oberstufe. Wenn nun eine Person eine Hochschulzugangsberechtigung

auf andere Weise erhalten hat, z.B. durch ihre berufliche Qualifikation, kann diese Person annehmen, dass die aktuell vorhandenen persönlichen Voraussetzungen ausreichend sind, um einen Studieneinstieg erfolgreich zu schaffen. Insbesondere wenn bisherige Lern- und Prüfungserfolge positiv waren, kann diese Selbstwahrnehmung (Selbstwirksamkeit) entstehen. Dabei geht es gar nicht darum, ob diese Person grundsätzlich in der Lage ist, ein Studium erfolgreich abzuschließen, sondern darum, ob sie aktuell über bestimmte Kompetenzen und Kompetenzniveaus verfügt, einen Studieneinstieg erfolgreich zu schaffen.

4. Aufbau des Informationsportals „PI – Perspektive Ingenieur“

Der Aufbau realistischer Erwartungen und Vorstellungen vom Studiengang und vom Studium an sich sind wichtige Faktoren. Was sind die Vorteile eines Studiums auf der einen Seite und was sind auf der anderen Seite die „Kosten“, die entstehen, um dieses Ziel zu erreichen? Welche Informationen können für eine Entscheidung für ein Studium relevant sein? Welche Informationen können wichtig sein, um eine Dissonanz in der Einstiegsphase zu vermeiden? Auch die Auseinandersetzung des späteren Berufslebens als Ergebnis des Studiums ist dazu geeignet, Dissonanzen vorzubeugen. Ein Studium ist vornehmlich theoretisch orientiert. Insbesondere Personen aus der Praxis müssen ihren Berufsweg dahingehend prüfen, ob ihre individuellen Ziele durch ein Studium erreicht werden können oder eher durch einen anderen Bildungsweg erreichbar sind. Das Ziel muss mit dem Bildungsweg übereinstimmen, damit der Bildungsweg auch als der richtige wahrgenommen wird. Das ist insbesondere dann wichtig, wenn es zu Schwierigkeiten kommt. Diese Schwierigkeiten sollten nicht auf den vermeintlich falsch gewählten Bildungsweg zurückgeführt werden.

Um „gute“ Entscheidungen für passende Bildungswege und -ziele zu treffen, müssen „gute“ Informationen zur Verfügung stehen. Und um „gute“ Chancen auf das Bestehen der Studieneingangsphase zu haben, müssen gute Abschätzungen über eigene Kompetenzen getroffen werden. Aus diesem Grund wurde im Projekt „Beruf → Hochschule“ das Informationsportal „PI – Perspektive Ingenieur“ entwickelt. Zum einen soll das Portal im Entscheidungsprozess für ein Studium unterstützend wirken und zum anderen, und das ist ein wesentlicher Aspekt, sollen die qualitativ wertvollen, „guten“ Informationen des Portals die Vor- und Einstellungen der Studieninteressierten zu einem Ingenieurstudium und der möglichen zukünftigen Berufswelt realistischer gestalten. Auf diese Weise sollen Konflikte abgebaut werden, die entstehen können, wenn die Erfahrungen in der Studieneinstiegsphase nicht mit den Erwartungen an das Studium übereinstimmen und somit soll auch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs gesenkt werden.

Ausgangspunkt für die Auswahl der notwendigen Information sind die für einen Studienabbruch wirksamen Gründe der Studien von Heublein/Hutzsch et al. (2010). Unter Rückgriff auf diese Abbruchgründe wurde ein Fragenpool entwickelt und durch Studierende der Hochschule Lausitz beantwortet. Im Rahmen dieses

Teilprojekts haben Studierende mit beruflichen Hintergründen den erstellten Fragenpool mit eigenen Fragestellungen, die ihnen selbst bei ihrem eigenen Studieneinstieg aufgekommen waren, erweitert und beantwortet. Die Gewichtung der Fragen und die Auswertung der Antworten stellen die Grundlage für den Aufbau des Informationsportals dar. Das schließt nicht nur die Ausrichtung des Studiengangs (hier die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge), sondern auch das Studieren an sich mit ein.

Die große Herausforderung beim Aufbau des Portals ergab sich nun darin, welche Informationen wie und in welchem Umfang zur Verfügung gestellt werden müssen, um eine („positive“) Entscheidung herbeizuführen. So kann man davon ausgehen, dass Studieninteressierte, die bereits eine technische Ausbildung hinter sich haben, anders über die *fachlichen* Voraussetzungen eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums informiert sind als Studieninteressierte mit Abitur, die besser mit den *allgemeinen* Voraussetzungen zum Studium vertraut sind. Das führt zu dem Schluss, dass sich die Ansprache beruflich Qualifizierter im Portal methodisch-didaktisch anders gestaltet als die Ansprache von Abiturienten. Sicherlich gibt es eine Schnittmenge an Informationen, die beide Gruppen zur Entscheidungsfindung benötigen, aber genauso gibt es auch einige Unterschiede. Dabei geht es nicht allein um die Informationen an sich, sondern vielmehr auch um die Sensibilisierung, welche Informationen bei der eigenen Entscheidungsfindung wichtig sind bzw. sein könnten.

Für beide Zielgruppen gilt aber der gleiche Anspruch, wenn es um die Betrachtung der mathematischen Kompetenzen geht. Wie oben bereits erwähnt, haben in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen die mathematischen Kompetenzen einen besonderen Stellenwert. Mit der Säule „Fit fürs Studium?“ wird die Wahrnehmung des eigenen Leistungsstands in Mathematik ermöglicht. Diese Säule dient ebenfalls dazu, im Rahmen der Selbstwirksamkeit die Wahrscheinlichkeit des Bestehens der Studieneingangsphase, in der auf viele mathematische Kenntnisse der gymnasialen Oberstufe zurückgegriffen wird, besser bewerten zu können und frühzeitig Maßnahmen einleiten zu können, um die erkannten Defizite effektiv zu dezimieren.

Im Ergebnis entstanden der Aufbau und die Struktur des Informationsportals „PI – Perspektive Ingenieur“ mit den einzelnen Säulen in folgender Form:

1. Das Berufsbild Ingenieur
2. Das Ingenieurstudium
3. Fit fürs Studium?

„Das Berufsbild Ingenieur“
soll zeigen, in welchen Branchen und Bereichen Ingenieurinnen und Ingenieure später tätig sind und welche Rahmenbedingungen in ihrer Arbeitswelt herrschen. Dabei soll die studieninteressierte Person die eigenen Berufsziele mit denen des Aufgabenspektrums von Ingenieur(inn)en in einigen Berufszweigen überprüfen. Es gilt zu zeigen, dass das große Spektrum der Einsatzmöglichkeiten von Ingenieur(inn)en auf der Grundlage eines weit gestreuten Spektrums an zu

studierenden Fächern in den Studiengängen entsteht. Zudem soll bewirkt werden, dass sich die Studieninteressierten bereits vor dem Studium mit den Inhalten des jeweiligen Studiengangs, insbesondere der einzelnen Module, auseinandersetzen müssen. So wird der Bogen von der Berufswelt zum eigentlichen Studium geschlagen.

„Das Ingenieurstudium"
soll die Studieninteressierten zum einen ganz allgemein mit dem Studieren vertraut machen, z.B. was ein Modul ist oder was Credit Points sind oder wie ein Studium typischerweise organisiert werden kann. Zum anderen wird auf die Besonderheiten ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge eingegangen. Die Fächerbreite und die spezifischen Anforderungen, wie sie aus den Modulbeschreibungen der jeweiligen Studiengänge herausgelesen werden können, stehen dabei im Fokus. So sollen Überraschungen über Studieninhalte vermieden und eigene Studien- und Berufsziele anhand der Modulinhalte überprüft werden können. Das Leitbild aus dem Bereich „Berufsbild Ingenieur" wird hier wieder aufgenommen und mit dem Aufbau des Studiums verknüpft. Ein wichtiger Punkt sind hier zudem die notwendigen Kompetenzen, die beim Studienbeginn idealerweise vorhanden sein sollten – hier vor allem die mathematischen. In den Ingenieurberufen sind mathematische Kompetenzen grundlegend. Insbesondere die Fähigkeiten, mathematische Regeln anzuwenden und auf andere Aufgabenstellungen zu übertragen, sind für Ingenieurinnen und Ingenieure entscheidend. Dazu befinden sich bereits mathematische Praxisbeispiele, inklusive vollständiger Lösungswege, in den anderen beiden Säulen („Das Berufsbild Ingenieur" und „Das Ingenieurstudium"), die zum einen in die einzelnen mathematischen Themenkomplexe einführen und gleichzeitig die Notwendigkeit der Mathematik in den Ingenieurwissenschaften erfahrbar machen sollen. Sie dienen zudem der Einordnung innerhalb der Studienvorbereitung und als Wegweiser zum Online-Assessment („Fit fürs Studium?").

„Fit fürs Studium?"
ist vor allem ein Online-Assessment, um die eigenen aktuellen mathematischen Kompetenzen zu überprüfen und mögliche Defizite frühzeitig erkennen zu können. Im Bereich der mathematischen Kompetenzen führt eine entstandene Selbstwahrnehmung aus einem bestimmten Lernumfeld zu einem Selbstbild eigener mathematischer Fähigkeit, die zwar in dieser Umwelt Gültigkeit hat, aber die Übertragung auf eine andere Umwelt nicht automatisch gewährleistet. So entsteht die Gefahr der Selbstüberschätzung und im Verlauf des Studiums der Überforderung. Damit ist aber nicht gemeint, dass die Person per se zum Studieren ungeeignet ist, sondern nur, dass der aktuelle Stand der mathematischen Kompetenzen nicht dem geforderten Leistungsniveau der neuen Umwelt (Studium) genügt.

Wegen der Wichtigkeit der mathematischen Kompetenzen innerhalb der Ingenieurwissenschaften hat das Online-Assessment Mathematik im Rahmen des Informationsportals „PI – Perspektive Ingenieur" einen besonderen Stellenwert und wird daher im Folgenden ausführlicher erläutert.

5. Online-Assessment Mathematik („Fit fürs Studium?“)

Gute mathematische Kenntnisse, wie sie bis zum Abschluss der zehnten Klasse vermittelt werden, sind notwendig für einen erfolgreichen Studieneinstieg, aber nicht hinreichend. Nicht ohne Grund ist Mathematik auch weiter in der gymnasialen Stufe Teil des Lehrplans und bildet somit das notwendige Vorwissen in vielen Studiengängen, insbesondere in den MINT-Fächern. Somit muss sich das Soll-Niveau der mathematischen Kompetenzen an diesem Niveau orientieren.

Um eine gute Vorbereitung aufzubauen und die Motivation für ein Studium zu erhöhen, ist das Niveau des Tests den real herrschenden Rahmenbedingungen angepasst und im Vergleich mit anderen „Testportalen“ verhältnismäßig hoch angesetzt. Fehlleitende Selbsteinschätzungen sollen so vermieden werden. Es soll vielmehr dazu motiviert werden, sich mit den mathematischen Themenkomplexen im Vorfeld tiefer auseinander zu setzen. Auch der Umfang der Fragen ist extra so groß gewählt, um einen realistischen Überblick der aktuellen mathematischen Kompetenzen der am Test teilnehmenden Person zu ermöglichen. Wie notwendig das ist, zeigt sich schon daran, dass mehr als die Hälfte der Studienabbrecher(innen) ihre mathematischen Vorkenntnisse für unzureichend oder zumindest teilweise fehlend einschätzen. Dabei verfügt in der Regel die Mehrzahl von ihnen über Abitur oder Fachabitur (vgl. Heublein/Hutzsch et al. 2010).

Die Differenz aus Soll-Niveau und Ist-Stand gibt Aufschluss über den Umfang des aufzuarbeitenden Stoffes. Kernelement des Online-Assessments ist hier nicht unbedingt die Erkenntnis, was noch alles aufgearbeitet werden muss, sondern vielmehr die Erkenntnis bei der jeweiligen Person, dass grundsätzlich noch Wissensdefizite herrschen. Diese sollten am besten noch vor Studienbeginn aufgearbeitet werden, wohl wissend, dass Hochschulen, bedingt durch Budgetrestriktionen, nicht für jeden Leistungsstand Hilfsmöglichkeiten anbieten können. Das Kernelement des Online-Assessments nimmt somit auch auf die Heterogenität der mathematischen Wissensstände der Personen Rücksicht und soll helfen, Motivation und Volition zum Aufarbeiten der Defizite zu erzeugen. Dieser Punkt ist besonders wichtig, da, wie eingangs beschrieben, die Zielgruppe überaus heterogen ist.

Gleichzeitig soll das Ergebnis des Assessments eine Richtschnur dafür bilden, in welchen mathematischen Themenkomplexen noch Defizite herrschen. Dazu wurden im Online-Assessment die für die Ingenieurwissenschaften relevanten Themenkomplexe gewählt und die Aufgaben so gestaltet, dass sie ein möglichst breites Spektrum des jeweiligen Komplexes abdecken. Im Vordergrund stehen dabei die zu den jeweiligen Themenkomplexen gehörenden Rechenregeln.

Das heißt also: Ziel des Online-Assessments „Mathematik“ ist nicht die Feststellung eines Leistungsstands im Sinne einer Prüfung. Vielmehr steht im Vordergrund, dass die Testperson das geforderte Niveau mathematischer Kompetenzen in der Studieneingangsphase ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge wahrnimmt. Das Anforderungsniveau in der Mathematik soll durch das Online-Assessment „erfahrbar“ gemacht werden. Es strukturiert sich daher in:

- sieben Themenkomplexe (Funktionale Zusammenhänge, Differenzialrechnung, Integralrechnung, Statistik und Stochastik, Analytische Geometrie, Folgen und Reihen sowie Komplexe Zahlen),
- je Themenbereich sechs Aufgaben (drei einfache, zwei mittelschwere, eine schwere Aufgabe).

Die Aufgaben der Kategorie „Einfach" verlangen von den Testpersonen Wissen und Anwendung grundlegender Rechenregeln aus dem Themenkomplex. Ebenso zeichnen sich die Aufgaben durch Anwendung von nur wenigen Rechenschritten aus. Im Bereich „Mittelschwer" werden mehrere Rechenregeln kombiniert. Zudem werden mehr Rechenschritte zur Lösung benötigt. Die letzte Aufgabe je Teilgebiet (Kategorie „Schwer") kombiniert Rechenregeln mit komplexen Rechenschritten oder auch die Anwendung von Rechenregeln aus anderen Themenkomplexen.

Zu fast jeder Aufgabe gibt es, soweit sinnvoll, Lösungshinweise. Die Hilfe kann genutzt werden, wenn der Lösungsansatz nicht sofort erkannt wird. Wenn einer Testperson ein Lösungsweg nicht sofort präsent ist, heißt das nicht automatisch, dass die Aufgabe von der Person grundsätzlich nicht gelöst werden kann. Es kann sein, dass das Gelernte nur einfach weiter zurück liegt. Somit dient die Hilfestellung als Gedächtnisstütze. Zu jeder Aufgabe, die sich auf eine bestimmte Rechenregel konzentriert, gehören Hinweise zur Selbstbearbeitung der Aufgabe und im Anschluss ein detaillierter Lösungsweg mit Exkursen, in denen wichtige Rechenwege hergeleitet werden. Auch dieses Mittel dient dazu, dass die Testperson für sich überprüfen kann, ob die Aufgabe hätte grundsätzlich gelöst werden können – oder eben nicht.

Tabelle 1: Schwerpunkt und Schwierigkeitsgrade am Beispiel von Testaufgaben zum Themenkomplex „Differnzialrechnung"

Aufgabe	**Aufgabenschwerpunkt**	**Kategorie**
1.	Potenz- und Summenregel	Leicht
2.	Quotientenregel	Leicht
3.	Produktregel	Leicht
4.	Kettenregel	Mittel
5.	Textaufgabe zur Extremwertberechnung	Mittel
6.	Produkt- und Kettenregel	Schwer

Die Potenz- und Summenregel sind elementar für die Differenzialrechnung. Die Quotientenregel ist eine Regel für die Ableitung von Funktionen mit einer bestimmten Form. Um die Quotientenregel anwenden zu können, müssen der Umgang mit Funktionen auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Potenz- und Summenregel beherrscht werden. Das Gleiche gilt auch für die Produkt- und Kettenregel. Eine Steigerung findet sich beispielsweise in der Aufgabe 6, bei der die

Produkt- und die Kettenregel in einer Aufgabe verwendet werden. Durch die Wiederholung der Rechenregeln sollen zudem ein Wiedererkennungs- und ein Lerneffekt einsetzen.

Das Online-Assessment „Mathematik" ist demnach kein Leistungstest, sondern eine Momentaufnahme des aktuell verfügbaren Wissens. Es ist so gestaltet, dass sich die Testperson nicht abgeschreckt fühlt, sondern das Ergebnis als Motivation nimmt und die erkannten Defizite für sich annimmt. Sie soll ein „schlechtes" Abschneiden nicht als Unfähigkeit deuten, sondern eher als eine Noch-Nicht-Bereitschaft. Die Sprache im Test und in der Auswertung ist extra so gewählt. Weiterführend wird aufgezeigt, wie fehlendes Wissen aufgearbeitet werden kann.

Tabelle 2: Zuordnung von Testergebnissen zu Möglichkeiten der Aufarbeitung von fehlendem Wissen

Fehler	**Selbstwahrnehmung**	**Handlungsempfehlung**
Wenige Fehler	ein tieferes Verständnis für Rechenregeln des Themenkomplexes vorhanden	Besuch von Brückenkurs sinnvoll, aber nicht zwingend notwendig
Einige Fehler	ein tieferes Grundverständnis für Rechenregeln des Themenkomplexes vorhanden	Besuch Brückenkurs dringend empfohlen; eventuell Rücksprache mit dem Dozenten, um den Stand der mathematischen Kompetenzen direkt zu besprechen und weitere Hilfsmaßnahmen auszuloten
Viele Fehler	die Selbsterkenntnis, dass ein großer Teil der Rechenregeln der Themenkomplexe unbekannt sind	Aufarbeiten der mathematischen Kompetenzen noch außerhalb der Hochschule, da diese Grundkenntnisse nicht im Hochschulbetrieb vermittelt werden können, z.B. E-Learning, Volkshochschule, Nachhilfeunterricht

Gehört eine Person zur letzten Kategorie, dann sollte diese Person in Betracht ziehen, den Studienbeginn zu Gunsten einer besseren Vorbereitung zu verschieben, da im Laufe des Studiums wegen der hohen Inhaltsdichte und Lehrgeschwindigkeit in der Regel diese Defizite nicht aufgearbeitet werden können, ohne dass es zur Überforderung kommt.

Da Vor- und Brückenkurse in der Regel als Wiederholung des Abiturwissens gedacht sind, können Personen der letzten Kategorie abgeschreckt werden. Außerdem muss bedacht werden, dass der Lehrplan der Fachoberschule (als Einstiegsniveau) 240 Unterrichtsstunden Mathematik vorsieht. Hier ist naheliegend, dass kürzere Zeiten in Brücken- und Vorkursen nicht zu einem vergleichbaren Ergebnis führen können. Somit müssen Hilfen gegebenenfalls auch außerhalb der Hochschule gesucht werden.

In derzeitiger Ermangelung adäquater institutioneller Hilfsmaßnahmen muss die Initiative zum Defizitabbau bei den Studierwilligen bleiben, um auch tatsächlich fachlich studienreif zu werden. Je nach Vorkenntnis und Lerntyp gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, Defizite abzubauen und studienvorgelagerte

Einstiegsqualifizierungen wahrzunehmen: E-Learning unterschiedlicher Bildungsanbieter, die sich bereits auf unterschiedliche Lernniveaus spezialisiert haben, Lehrbücher, aber auch Volkshochschulen und die klassische Nachhilfe können Wege sein, die individuellen Defizite noch vor Beginn des Studiums abbauen zu können.

Zusammenfassung der Ziele des Mathe-Assessments:
1. vertraut machen mit den Inhalten und Niveau im Einstieg Ingenieursmathematik,
2. bewusst machen von Defiziten und vor allem von der Notwendigkeit, diese abzubauen,
3. Hilfestellung geben, wie diese Defizite, in Abhängigkeit vom aktuellen Niveau, abgebaut werden können,
4. Motivation zum Abbau der Defizite, aber eben keine Empfehlung zum Nichtstudieren.

6. Fazit

Realistische Erwartungen und Vorstellungen vom Studiengang und vom Studium an sich sind wichtige Faktoren, um in der Einstiegsphase des Studiums auf möglicherweise aufkommende Schwierigkeiten vorbereitet zu sein. So lassen sich Dissonanzen vermeiden und die Entscheidung für ein Studium wird nicht als falsch interpretiert, wenn es tatsächlich zu Schwierigkeiten kommen sollte.

Damit der Übergang vom Beruf in das Studium ohne Überraschungen erfolgen kann, muss die Informationsvermittlung noch vor dem Beginn des Studiums erfolgen. Die Möglichkeit, online ein Angebot zu nutzen, hat den Vorteil der örtlichen und zeitlichen Unabhängigkeit, insbesondere in der Orientierungsphase, wenn die angehenden Studierenden noch nicht eingeschrieben sind und somit keinen Zugang zu bestimmten Angeboten der Hochschulen haben oder wenn aus Zeitgründen Vorbereitungskurse, die ein Gefühl für das Einstiegsniveau vermitteln können, noch gar nicht angeboten werden. Hier haben diese Personen bereits die Möglichkeit, sich auch außerhalb des akademischen Betriebs im Vorfeld vorzubereiten. Aber die Notwendigkeit zu dieser Vorbereitung muss auch individuell erfahren und erkannt werden. Und gerade hier liegt ein großer Vorteil der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit durch ein Online-Angebot.

Ein weiterer Vorteil eines Online-Angebotes ist die Anonymität. Bei einem Präsenztest wird das aktuell vorhandene Kompetenzniveau einer Person erfasst. Da den Personen der Zielgruppe das Niveau des Studieneinstiegs jedoch nicht bekannt ist und somit keine Vorbereitung stattfindet, wird der Test bei den meisten schlecht ausfallen. Die Zuordnung der erbrachten Leistung zur Person werden die meisten als negative Bewertung der eigenen Person wahrnehmen. Daher ist es fraglich, ob sich die Mehrheit in der Orientierungs- bzw. Eingangsphase dem aussetzen wollen. Zudem ist zu vermuten, dass diese erste, möglicherweise dann negative, Erfahrung einer „Hochschulprüfung“, eher an den eigenen Fähigkeiten zum Studieren

zweifeln lassen. Da mathematische Kompetenzen in den Ingenieurwissenschaften elementar wichtig sind und einen Leistungsfaktor darstellen, muss bereits in der Eingangsphase ein gewisses Maß an mathematischem Wissen und Fertigkeiten vorhanden sein. Aus diesem Grund liegt das Hauptaugenmerk des Portals „PI – Perspektive Ingenieur“ auf dem Online-Assessment Mathematik. Mit der Einbindung mathematischer Themenkomplexe in einfache Praxisbeispiele tragen wir der Zielgruppe beruflich Qualifizierter besonders Rechnung.

Die Entscheidung für eine berufliche Fort- oder Weiterbildung speist sich ja gerade aus der Erkenntnis, dass im Berufsleben bestimmte Kompetenzen nicht in einem ausreichenden Maße vorhanden sind. Zu erkennen, dass man etwas noch nicht weiß oder beherrscht und das auch ändern zu wollen, ist der erste Schritt in einem bewussten und selbstgesteuerten Lernprozess. Die Entscheidung für ein Studium ist somit eine Entscheidung für das Lernen. Mit unserem Instrument wollen wir diese Entscheidung für das Lernen unterstützen und die Motivation erhöhen.

Literatur

Betsch, Tilmann, Joachim Funke und Henning Plessner (2011): Allgemeine Psychologie für Bachelor: Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Lesen, Hören, Lernen im Web. Berlin: Springer.

Hachmeister, Cort-Denis, Maria E. Harde und Markus F. Langer (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Gütersloh. http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP95.pdf (18.09.2014).

Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Besuch (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (18.09.2014).

Heublein, Ulrich, Johanna Richter, Robert Schmelzer und Dieter Sommer (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen – Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (18.09.2014).

Lent, Robert W., Steven D. Brown und Gail Hackett (2002): Social Cognitive Career Theory. In: Duane Brown (Hg.): Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass: 255-311.

Zimbardo, Philip (1995): Psychologie. Berlin: Springer.

Kapitel 2:
Analyse von und Umgang mit Heterogenität

Angelika Henschel & Andreas Eylert-Schwarz

Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

1. Einführung

Bildungs- und Qualifikationsziele sind aufgrund fortschreitender technischer und gesellschaftlicher Veränderungsprozesse einem kontinuierlichen Wandel unterworfen. Sie erfordern zeitgemäße Formen der Wissensvermittlung und spezifische Angebote, die sowohl fachliches Wissen, überfachliche Kompetenzen aber auch unterschiedliche Lernformen, Lernanlässe und Lernorte berücksichtigen, die zu vielfältigem Lernen beizutragen vermögen. Demokratische Teilhabe und aktive gesellschaftliche Mitwirkung der Subjekte in einer globalisierten, hoch industrialisierten und zunehmend individualisierten Welt sollen hierdurch befördert werden. Im Zuge *lebenslangen Lernens* sind Hochschulen und damit auch das Humboldtsche Bildungsideal[1], das die Grundlage einer spezifischen universitären Kultur und Wissensvermittlung (Einheit von Forschung und Lehre, höherer Freiheitsgrad, etc.) darstellt und sich hierdurch von anderen Bildungsinstitutionen abgrenzt, auch damit konfrontiert, sich nicht nur mit neuen *Lern- und Lehrkulturen*[2] auseinandersetzen zu müssen, sondern selbst zu lernen, wie mit der Heterogenität der Studierenden im Zuge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen umgegangen und Wissen adäquat vermittelt werden kann. Zudem reicht es unseres Erachtens längst nicht mehr aus, in Forschungsprojekten erlangtes Wissen im Rahmen von

---

1 In der deutschen Tradition geht der Begriff der *Bildung* über den Begriff des *Wissens* hinaus. Ersterer ist vor allem mit dem Gedanken der Autonomie eng verwoben, die es dem Gebildeten ermöglicht, sich (selbst-)reflexiv, kritisch und mündig mit Weltwissen auseinanderzusetzen. Insofern besitzt dieser Bildungsbegriff auch „ideologiekritisches Potenzial" (Andresen 2008: 133). Als gebildet gilt nach Humboldt derjenige, der „[…] soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng als er nur kann, mit sich zu verbinden" (Humboldt 1903: 283; zit. n. Faulstich/Zeuner 2008: 33) trachtet. *Bildung* stellt nach Humboldt also Persönlichkeitsbildung und Weltaneignung zugleich dar. Ob die Hochschule, die sich bis heute überwiegend einer traditionellen Lehrkultur verschrieben hat, diesen Anspruch wird erfüllen können, bleibt zumindest diskutierbar. Auch fehlt es trotz des Humboldtschen Bildungsideals bis heute an Klarheit, was Bildung in der Zukunft denn überhaupt sein soll.

2 Auch wenn hier *Lern- und Lehrkultur* in einem einheitlichen begrifflichen Zusammenhang aufgeführt wird, so muss sicherlich berücksichtigt werden, dass sich diese Kulturen einerseits in den jeweiligen Fachdisziplinen unterschiedlich darstellen und auch weiter entwickeln werden, und dass es andererseits auch notwendig sein wird, zwischen einer Lern- und einer Lehrkultur zu unterscheiden (vgl. Reiber/Wildt 2009: 287). Der Begriff der *Lern- und Lehrkultur* findet sich auch im Expertenbericht des Arbeitsstabs Forum Bildung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001b).

klassischen Vorlesungen oder Seminaren zu unterrichten oder über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu informieren, sondern Hochschullehre heute sollte bei der Wissensvermittlung auch berücksichtigen, was mittlerweile als Allgemeingut in der Erwachsenenbildung gilt, nämlich nicht nur Wissen, sondern auch Lernen zu vermitteln.

Qualitätsoffensiven, die auch in den Hochschulen in den letzten Jahren massive Veränderungen bewirkten (vgl. Schneider/Szczyrba 2010; Wissenschaftsrat 2008; Cremer-Renz/Jansen-Schulz 2010), machen deutlich, dass herkömmliche, traditionelle Vermittlung von Fachkenntnissen den neuen Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht werden kann. Hochschulische Bildung steht deshalb im Zeitalter des *lebenslangen Lernens*[3] und der im Bologna-Prozess geforderten *employability*[4] zum einen vor der Aufgabe und Herausforderung, veränderte Konzepte der Wissensvermittlung zu entwickeln und konkret in der Lehre umzusetzen. Zum anderen erscheint es aufgrund aktueller demografischer Entwicklungen notwendig, sich auch für neue Zielgruppen zu öffnen. Gelungene Übergänge von beruflicher zu hochschulischer Bildung und vice versa sind dabei ebenso weiterzuentwickeln, wie es gilt, neue Lehr-Lernformate im Rahmen von (Weiter-)Bildungsangeboten zu etablieren. All dies stellt kein einfaches Unterfangen angesichts überfüllter Hochschulen und der vielerorts beobachtbaren Unterfinanzierung der Universitäten dar, und es begünstigt aktuell eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen nur begrenzt. Zugleich kann nicht übersehen werden, dass unterschiedlichste Bildungsinteressierte längst Einzug in die Hochschulen gehalten haben und diese für ihre Weiterbildungsinteressen nutzen.

Frauen und Männer, die aus unterschiedlichen Motiven nach ihrer Berufsausbildung und eventuell sogar mehrjähriger Berufsausübung den Weg in eine Hochschule wählen, um z.B. im Rahmen von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen ihr Wissen zu erweitern, ihren Bildungsprozess voranzubringen und ihre Karriere zu befördern, erleben – so unsere Beobachtung – nicht selten einen „Kulturschock“ bei der Aufnahme eines Studiums. Die als mitunter kalt und fremd wahrgenommene Institution Hochschule mit ihren spezifischen

3 „Die Verwirklichung des Grundsatzes lebenslangen Lernens betrifft alle Bildungsbereiche von Kindertageseinrichtungen bis zur Weiterbildung, erfordert eine stärkere Verzahnung von Bildungsbereichen und von Bildungswegen und setzt insbesondere Ausbau und neue Konzepte der Weiterbildung voraus. Eine gute Erstausbildung ist eine gute Voraussetzung für die Fortsetzung des Lernens. Lebenslanges Lernen hat sich gleichermaßen auf die Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe und Gestaltung der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen. Die Gleichstellung der Geschlechter muss auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft durchgängiges Leitprinzip sein.“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001a: 2).

4 Die Herstellung der Beschäftigungsfähigkeit durch den ersten akademischen (BA-)Abschluss stellt auch heute mitunter für Universitäten ein Problem dar. Anders als die Fachhochschulen, die Berufsbefähigung und die Vermittlung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse von jeher in ihren Studiengängen zu vereinen suchten, beginnen Universitäten durch den Bologna-Prozess erst heute zu realisieren, dass der überwiegende Anteil der Universitätsabsolvent(in-n)en nach dem Studium eine Berufstätigkeit außerhalb der Hochschule anstrebt. Von Curricula, die die reine akademische Lehre vertreten, ohne den Bezug zur beruflichen Qualifizierung herzustellen, mussten sich die Universitäten deshalb häufig unter großen Anstrengungen verabschieden (vgl. Wissenschaftsrat 2014: 92ff.).

Distinktionsmerkmalen, die die Unterschiede zur beruflichen Bildung verdeutlichen sollen, weisen Abschreckungscharakter vor allem für diejenigen auf, die aufgrund ihrer Herkunft mit der Institution Hochschule nicht vertraut sind. Ein universitärer Habitus[5], der im Verlauf des Studiums erst angeeignet und ausgebildet wird, erhöht die Eigenverantwortung für selbstständiges Lernen und die eigene Bildung, das Erlernen kritischen Denkens und Hinterfragens. Die zahlreichen weiteren Verunsicherungen und Ängste, die im Zusammenhang mit der Bewältigung von Prüfungsanforderungen und dem vielfach Fremden der Institution Hochschule einhergehen können, tragen wahrscheinlich nicht selten zu den Beweggründen bei, wenn die Hochschule vorzeitig ohne Abschluss verlassen wird. Um hier Veränderungen herbeizuführen und sich auch für neue Gruppierungen Bildungsinteressierter zu öffnen, bedarf es deshalb der Weiterentwicklung von Organisationsstrukturen, von geeigneten Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen sowie spezifischen Didaktiken. Nur so können Hochschulkulturveränderungen und eine größere Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen befördert werden. Darüber hinaus darf hierbei nicht außer Acht gelassen werden, dass Bildungsinstitutionen wie Hochschulen auch vielfältiges Wissen auszugrenzen vermögen, wie die *Genderforschung* und die *Postcolonial Studies* analysierten, die Wissenschaft auch als androzentrisch orientierte bzw. mit *ethnic* – oder *racial bias* behaftete entlarvte (vgl. Heitzmann/Klein 2012: 7).

Auch wenn (Weiter-)Bildungsprozesse im Sinne *lebenslangen Lernens* Berufstätigen neue Chancen ermöglichen, sind diese zugleich häufig mit persönlichen Belastungen verbunden, die von den Studierenden bewältigt werden müssen. Sollen die Studierenden in diesem Prozess nicht allein gelassen werden, so stellt sich für die Hochschulen die Frage, inwieweit sie auf die individuellen Lebenslagen, vielfältigen (Bildungs-)Interessen und Bedürfnisse ihrer neuen Zielgruppen vorbereitet sind. Wie kann es also gelingen, z.B. Studierende mit und ohne Migrationshintergrund und Bildungsinteressierte, die durch parallele Erwerbstätigkeit und Studium sowie vielfach zusätzlich durch Familien- und Sorgeverpflichtungen zugleich belastet sind, gleiche Bildungsteilhabechancen zu ermöglichen? Was braucht es an veränderten Lehr-Lern-Bedingungen sowie Struktur- und Kulturveränderungen auf

---

5 In Bezug auf „nicht-traditionelle Studierende“ stellt Peter Alheit fest, dass diese „die Universitäten spontan eher als „fremd“, „realitätsfern“ und „anmaßend“ erfahren. „Deutsche Universitäten, das ist das Ergebnis unserer international vergleichenden Forschungen, sind von einer Aura der Exklusivität umgeben – unabhängig davon, was man studiert. Leute, die aus nicht akademischen Milieus an die Universität kommen, beschleichen Minderwertigkeitsgefühle, wenn sie in Seminaren sitzen. Sie kommen sich dumm vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig. Es scheint tatsächlich ein ‚universitärer Habitus‘ zu sein, eine symbolische Macht des Wissens, die das merkwürdige Exzellenzgehabe deutscher Universitäten umgibt. Und das unterscheidet sie von dänischen, schwedischen oder finnischen Universitäten, ganz besonders auch von Hochschulen in Großbritannien. Das heißt übrigens nicht, dass ‚Non-traditionals‘ scheitern müssen. Einige entwickeln – im Foucaultschen Sinn – so erfolgreiche ‚Technologien des Selbst‘, dass sie die Exklusionshürden problemlos nehmen. Es bedeutet aber, dass Studieren in Deutschland – und keineswegs nur für die ‚Non-traditionals‘ – zu einer subtilen Herausforderung geworden ist und dass sich dieser Zustand verschärft“ (Alheit 2009: 14f.).

Seiten der Hochschulen, damit Männer und Frauen, die sich z.B. neben ihrer Berufstätigkeit der Anstrengung eines Studiums unterziehen, dieses auch erfolgreich beenden können? Welche Rolle spielen in diesem Bildungsprozess Kategorien wie *Heterogenität*, *Gender* und *Diversity*? Inwieweit können diese Kategorien, sofern sie kritisch reflektiert werden, dazu beitragen, dass sich Lehr-Lern-Verhältnisse an Hochschulen verändern und im Sinne der Zielgruppen verbessern lassen?[6]

Diese Fragen sollen anhand des berufsbegleitenden Studiengangs Bachelor Soziale Arbeit[7] an der Leuphana Universität Lüneburg, der sich an Erzieher(innen) mit mindestens dreijähriger Berufspraxis richtet und in dem diese aufgrund ihrer vorherigen beruflich erworbenen Kompetenzen im Rahmen von sieben Semestern den ersten akademischen Abschluss erwerben können, bearbeitet werden. Es wird dabei verdeutlicht, mit welchen Belastungen Studierende dieses Studiengangs konfrontiert sind und welche Maßnahmen und Unterstützungsfaktoren aus Sicht der Studierenden zum Gelingen eines Studiums beizutragen vermögen. Zuvor wird jedoch der Begriff der *Heterogenität* erläutert, bevor die Kategorien *Gender und Diversity* hinsichtlich ihrer Bedeutung für hochschulische (Weiter-)Bildungsprozesse und deren Ge- bzw. Misslingen untersucht, wie auch diskutiert werden.

2. Heterogenität als Chance und/oder Herausforderung

Der Begriff der *Heterogenität*, der in bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen seit einigen Jahren Konjunktur erfährt, setzt immer einen Bezug auf etwas voraus (vgl. Budde 2012; Walgenbach 2014), denn Andersartigkeit oder Unterschiedlichkeit können nur in Bezug auf eine jeweilig normierte *Homogenität* mit ihren spezifischen Gruppenmerkmalen als different erkannt werden.[8]

---

6 Der vorliegende Artikel setzt bewusst bei den Herausforderungen für Hochschulen an, die mit der heterogener werdenden Studierendenschaft verbunden sind. Die Autorin und der Autor sehen die zunehmende Diversität an Hochschulen grundsätzlich als große Chance und Bereicherung an und begleiten die damit verbundenen Entwicklungen z.B. im von ihnen mit (weiter-)entwickelten im Folgenden näher beschriebenen Studiengang aktiv. Durch die in diesem Beitrag aufgezeigten Herausforderungen soll für die mit dieser grundsätzlich begrüßenswerten Entwicklung verbundenen Aufgaben sensibilisiert – und für eine stärkere Nutzung von Gender-Mainstreaming und Diversity-Analyseverfahren zur Qualitätssicherung in der Hochschule geworben werden.

7 Zur näheren Beschreibung des Studiengangs sowie seiner spezifischen Implikationen und Merkmale sei an dieser Stelle auf folgende Quellen verwiesen: Stange/Eylert-Schwarz et al. 2009: 73ff.; Henschel 2009: 200ff.; Henschel 2011: 50ff.

8 Der Begriff der Heterogenität bietet vielfältige Zugangsmöglichkeiten, wie Walgenbach (2014) deutlich macht, die die Unterscheidung zwischen „Heterogenität als Belastung oder Chance“, also als „evaluative Bedeutungsdimension“, als „soziale Ungleichheit“, also als „ungleichheitskritische Bedeutungsdimension“, als Unterschiede auf der „deskriptiven Beschreibungsebene“ und als „didaktische Herausforderung“, also als „didaktische Bedeutungsdimension“ beschreibt und analysiert (a.a.O.: 26). Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes wird versucht, auf die unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen einzugehen.

Heterogenität stellt in diesem Sinne auch ein hierarchisches Strukturierungsmerkmal[9] dar, dass z.B. soziale Ungleichheit aufgrund spezifischer Lebenslagen, verwehrter Ressourcen, Positionierungen, etc. produziert. Menschen werden hierdurch z.B. Bildungschancen, gesellschaftliche und soziale Anerkennung verwehrt (vgl. Walgenbach 2014: 29). *Heterogenität* wird als soziale Tatsache angesehen, wie auch als soziale Konstruktion verstanden, die spezifischen historischen Gegebenheiten unterliegt und prozesshaft Veränderungspotenziale birgt (vgl. Prengel 2007). Sie stellt somit nicht nur eine rein deskriptive Dimension dar, die lediglich Unterschiede zu beschreiben versucht, sondern thematisiert zugleich die mit dem Prozess der Herstellung von Differenz verbundenen Hierarchisierungen in spezifischen gesellschaftlichen, organisationalen und interaktiven Kontexten (Makro-, Meso-, Mikroebene).[10]

Bis heute zeichnen sich in Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule Homogenisierungsprozesse von Lerngruppen im Rahmen von Unterricht ab, indem unterschiedliche Lernvoraussetzungen gerade nicht individuell berücksichtigt werden. Dies birgt nicht nur die Gefahr von Selektions- und Exklusionsprozessen, sondern beinhaltet auch die Fortsetzung sozialer Ungleichheit durch die Bildungsinstitutionen selbst. *Heterogenität* von Lerngruppen – wird sie als solche überhaupt in Bildungszusammenhängen wahrgenommen – gilt nicht selten als besondere Belastung im Lehrbetrieb. Wissensvermittlung, Pädagogik und Didaktik bergen besondere Herausforderungen bzw. werden von den Lehrenden im Zusammenhang mit heterogenen Lerngruppen als problematisch bewertet. Seltener lösen sich Bildungsinstitutionen von einer Defizitperspektive und *Heterogenität* wird als spezifische Chance oder Ressource erkannt (vgl. Walgenbach 2014: 27).

Wird *Heterogenität* jedoch im Sinne eines systematischen Analyseinstruments verwendet, so ergibt sich hieraus auch die Möglichkeit, soziale und gesellschaftliche Produktionsweisen, Machtdynamiken und Hierarchisierungsmuster sowie ihre jeweiligen Wechselbeziehungen (im Sinne von Intersektionalität[11]) zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Für Hochschulen, die sich längst mit unterschiedlichen Lernausgangslagen ihrer Studierenden konfrontiert sehen, bedeutet dies auch, sich als Institution selbstkritisch mit den eigenen Strukturbedingungen

9 Die Fragestellung, inwieweit und ob Differenzkategorien immer und automatisch mit Hierarchisierungsprozessen einhergehen müssen, kann an dieser Stelle nicht vertieft werden (vgl. Grisard/Jäger et al. 2013).

10 Dies unterscheidet die Heterogenitätsdebatte in Bildungszusammenhängen u.a. von unkritischen Diversity Diskursen bzw. vor allem von betriebswirtschaftlich orientierten Diversity-Management-Ansätzen. Letztere sehen in der heterogenen Zusammensetzung des Personals vor allem die Chance zur Erhöhung wirtschaftlicher Produktivität, die es durch geeignete Organisationsprozesse und Qualitätssicherungsinstrumente zu befördern gilt. Hierdurch wird eine Steigerung von Kreativität und Effizienz innerhalb des Unternehmens erhofft. *Diversity-Management* stellt also gerade nicht die Frage danach, wie Differenzen produziert werden und welche Machtdynamiken zu Ungleichheitsbeziehungen beizutragen vermögen (vgl. Engel 2013: 42).

11 Das Konzept der Intersektionalität bietet die Möglichkeit, die Wechselwirkungen zwischen Ungleichheitskategorien zu fokussieren und damit im Rahmen von Mehrebenenanalysen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen (vgl. Winker/Degele 2009: 14f.).

und Kulturmustern, aber auch mit den praktischen Herausforderungen (z.B. veränderten Lehr-Lern-Arrangements/Didaktiken) auseinanderzusetzen, um soziale Ungleichheit nicht weiter zu reproduzieren. Inwieweit dabei *Gender* und weitere Diversity-Dimensionen[12] in ihren wechselseitigen Überschneidungen als Ungleichheit produzierende Kategorien fokussiert werden sollten, wird exemplarisch an der Kategorie *Gender* verdeutlicht.

3. Gender als spezifisches Heterogenitätsmerkmal in hochschulischen Weiterbildungsprozessen

Auch wenn sich an den Hochschulen mittlerweile quantitativ kaum Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studierenden zeigen[13], so ergeben sich dennoch weiterhin Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich ihrer Fächer- und Berufswahl. Darüber hinaus stellt sich Hochschule bis heute hinsichtlich des Lehrkörpers als männlich dominiert dar[14]. Das Geschlecht bildet deshalb im Zusammenhang mit Heterogenitätsdimensionen noch immer eine Kategorie, anhand derer soziale Ungleichheit auch im Kontext von Bildung und Hochschule bedeutsam wird.

Unter *Gender* werden die historisch, kulturell, gesellschaftlich, sozial und symbolisch geprägten Verhältnisse der Geschlechter verstanden, die die Geschlechter aktiv mitgestalten (*doing gender*) und hierdurch die jeweiligen Geschlechterverhältnisse sowohl produzieren, reproduzieren oder aber diese auch dekonstruieren bzw. verändern können. *Gender* wird als *eine* Kategorie verstanden, die in der Regel mit anderen ebenfalls soziale Ungleichheit produzierenden Merkmalen (*Diversity*), wie z.B. Alter, Behinderung, Klasse, Ethnie oder sexuelle Orientierung, einhergehen kann. Geschlechtsbezogene Hierarchien in gesellschaftlichen Institutionen

12 An dieser Stelle kann nicht näher auf weitere Differenzkategorien im Sinne von Diversity eingegangen werden, die im berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang Soziale Arbeit für unterschiedliche Lernvoraussetzungen und -bedingungen sorgen können. Es sei aber angemerkt, dass sich unter den Erzieher(inne)n häufig Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) befinden, diese nicht selten zudem aus unteren sozialen Schichten stammen und häufig als erstes Familienmitglied den Weg in eine Hochschule gefunden haben, was zu zusätzlichen Verunsicherungen, Belastungen und Ängsten führen kann. Auch die Altersheterogenität sowie Migrationshintergründe bei den Studierenden tragen zur heterogenen Zusammensetzung der Studierenden bei und erfordern hochschulische Veränderungen.

13 Während bundesweit im Jahr 2012 der Anteil weiblicher Studierender bei 47,4% lag, studierten in den Sozialwesen-Studiengängen im WiSe 2012/2013 bundesweit 17.786 Frauen, was einem Anteil von 77% der Studierenden entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a und 2014b). Im berufsbegleitenden Bachelor Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher der Leuphana Universität Lüneburg betrug der Anteil der Studentinnen zum selben Zeitpunkt 82%.

14 Bundesweit betrug der Anteil hauptberuflicher Professorinnen im Dezember 2012 20,4%. In den Sozialwesen-Studiengängen waren zum selben Zeitpunkt 57,5% Frauen als hauptberufliches künstlerisches und wissenschaftliches Personal tätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2014a und 2014c). An der Fakultät Bildung der Leuphana Universität Lüneburg beträgt der Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen 55,4% (beim wissenschaftlichen Nachwuchs sogar 70%). Der Anteil der Regelprofessuren, die von Frauen besetzt sind, beträgt 48,1% (Stand: Dezember 2013).

und Organisationen, im Erwerbs- und Privatleben, finden sich also einerseits in den Strukturen, andererseits aber auch in den sozialen Praxen von Männern und Frauen wieder, wobei sie sich durch die wechselseitige Beeinflussung verstärken können (vgl. Stiegler 2006: 14ff.).

Geschlechterverhältnisse basieren auf hierarchisch organisierten Arbeitsteilungen zwischen den Geschlechtern, wie sie sich mit dem Aufkommen der bürgerlichen Familie im 18. Jahrhundert herausgebildet haben. Männer und Frauen werden durch arbeitsteilige Prozesse in unterschiedliche gesellschaftliche Sphären verwiesen und an differente gesellschaftliche Positionen gebunden (Öffentlichkeit vs. Privatheit; (Haupt-)Ernährer vs. finanziell Abhängige). Dieses Verhältnis nimmt bis heute auch Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl von Männern und Frauen. So finden sich in sozialen Berufen überwiegend Frauen, wie dies auch für den berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher gilt.[15]

Die Arbeitsteilung der Geschlechter sowie die geschlechtsbezogene Segregation des Arbeitsmarktes gehen für Frauen und Männer im Rahmen hochschulischer Weiterbildung ebenfalls mit unterschiedlichen Chancen und Herausforderungen einher. Denn auch wenn für beide Geschlechter gleiche Ausgangsbedingungen im Studiengang gelten – sie müssen eine dreijährige Berufstätigkeit im Erzieher(innen)beruf nachweisen und berufsbegleitend studieren –, so gestalten sich die Geschlechterverhältnisse im Privaten häufig noch traditionell. Reproduktions- oder Care-Tätigkeiten werden auch heute noch überwiegend von Frauen im Privaten wie im Berufsleben erbracht (vgl. Gerhard/Klinger 2013: 267ff.). Deshalb können sich die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familienverpflichtungen vor allem für Frauen als besondere Belastung herausstellen, auf die Hochschule als Institution mit öffentlichem Bildungsauftrag reagieren muss, wenn sie gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nicht fortsetzen will. Anhand erster Ergebnisse des Forschungsprojekts *KomPädenZ konkret* soll im Folgenden gezeigt werden, welche spezifischen sowie heterogenen Bedürfnisse und Interessen von männlichen und weiblichen Studierenden im Weiterbildungsstudiengang artikuliert wurden und inwieweit diese bereits in veränderten Lehr-Lern-Arrangements berücksichtigt werden konnten.

4. Heterogenität als Herausforderung im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher

Im von Januar 2012 bis Oktober 2014 im Rahmen der Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführten Forschungs- und Entwicklungsprojekt *KomPädenZ konkret* wurden bzw. werden zahlreiche Erhebungen und

15 So betrug der Frauenanteil in den Sozial- und Erziehungsberufen sowie bei den Seelsorger(inne)n 77,2% (siehe http://www.boeckler.de/43327.htm, 09.10.2014, 16.40 Uhr).

Datenauswertungen durchgeführt[16]. Zunächst geschah dies vor allem mit dem Fokus auf geschlechtsbezogene Gemeinsamkeiten und Unterschiede, da das Projekt einen expliziten Gender-Mainstreaming-Schwerpunkt aufwies.[17]

Schnell wurde durch die Diversität der Daten klar, dass es wichtig war, neben dieser zentralen Dimension weitere hinzuzuziehen, um der Heterogenität der Studierendengruppen und der Vielfalt der Student(inn)en gerecht zu werden. Denn die Studierenden verband zu Studienbeginn meist nur eins: Sie waren Studierende des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher[18] in Lüneburg. Selbst der von allen geforderte Abschluss als staatlich anerkannte(r) Erzieher(in) und eine mindestens dreijährige Berufstätigkeit waren nur begrenzt geeignet, um eine gemeinsame Basis für die Studierendengruppe zu bilden. Die unterschiedlichen Schwerpunkte der Ausbildungsstätten, differente Hochschulzugangsberechtigungen, verschiedene Praktika und vor allem die vielfältigen beruflichen Handlungsfelder und die Länge der Berufserfahrung trugen dazu bei, dass die Studierenden mit sehr heterogenen beruflichen Vorerfahrungen das Studium aufnahmen. Faktoren wie Migrationshintergrund, Alter, Familien- und Pflegeverpflichtungen, usw. kamen hinzu[19]. Im Folgenden soll anhand der drei im Projektverlauf besonders relevanten Schwerpunkte *Studienorganisation und Zeitmanagement*, *Gestaltung von Lernprozessen* sowie *Ausbildung eines professionellen Habitus* gezeigt werden, wie sich diese Heterogenität in Bezug auf das Gelingen von Übergängen in ein berufsbegleitendes Studium auswirken kann.

16 Neben der Dokumentation und Auswertung von insg. 131 Beratungsgesprächen wurden drei Workshops mit Studierenden aller Studienjahrgänge, eine Onlinebefragung sowie biografische Interviews mit den männlichen Studierenden eines Jahrgangs durchgeführt. Zudem wurden die Veranstaltungsevaluationen aller Seminare mit dem Forschungsteam rückgekoppelt und Daten aus dem Lüneburger Projekt Offene Hochschule Niedersachsen dem Forschungsteam von KomPädenZ konkret zur Nutzung überlassen.

17 Näheres zum Projekt z.B. unter www.leuphana.de/netzwerg/kompaedenz-konkret.

18 Die hier näher erläuterten Beispiele aus dem im Jahr 2011 gestarteten Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher, dem sogenannten „Zielstudiengang“ des ANKOM-Übergänge Projekts mit dem Kurztitel *KomPädenZ konkret*, sind aufgrund der Studiengangstruktur (z.B. berufsbegleitendes, kostenpflichtiges Studium; Voraussetzung einer Aus- und Weiterbildung zu Erzieher(inne)n und dreijährige Berufstätigkeit; pauschale Anrechnung von 40 CP plus der Möglichkeit zur individuellen Anrechnung weiterer Module, usw.) sicher nicht auf Hochschulstudiengänge per se zu übertragen. Die aufgeführten Beispiele sollen daher dazu dienen, die Vielschichtigkeit der Studierenden – insbesondere von beruflich Qualifizierten – aufzuzeigen.

19 In der intersektionalen Ungleichheitsforschung werden noch zahlreiche weitere Kategorien genannt, die bei der Verhinderung von Chancengleichheit eine Rolle spielen können (vgl. Walgenbach 2014; Winker/Degele 2009). In diesem Beitrag wird nur auf jene eingegangen, die sich im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *KomPädenZ konkret* als relevant herausgestellt haben. Im Folgenden nicht genannte Kategorien, wie sexuelle oder religiöse Orientierung, Behinderung, usw. können dennoch relevante Einflussfaktoren darstellen, wurden aber im Projektkontext nicht genannt. Das bedeutet nicht, dass sie zu vernachlässigen wären.

4.1 Heterogenität der Studierenden in Bezug auf Studienorganisation und Zeitmanagement

Der überwiegende Teil der Studierenden im berufsbegleitenden BA-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher sind Frauen (derzeit studieren in den drei Kohorten des 2011 begonnenen Studiengangs insgesamt 128 Frauen – das entspricht 81,5% – sowie 29 Männer, was 18,5% entspricht). Insbesondere im Rahmen der qualitativen Erhebungen während der Projektlaufzeit,[20] aber auch bei der Auswertung von Motivationsschreiben[21] und Daten einer Erhebung durch das Lüneburger Teilprojekt aus der Initiative *Offene Hochschule Niedersachsen*[22] wurde deutlich, dass die Studentinnen einer dreifachen Belastung aus Beruf, Studium und Familienverpflichtungen (plus ggf. Pflege von Angehörigen) ausgesetzt sind; während die Männer häufig angaben, ihre Partnerin „halte ihnen den Rücken frei", war dies bei den Frauen in der Mehrzahl anders. Sie gaben an, dass von ihnen erwartet werde, dass die Familie nicht unter ihrem berufsbegleitenden Studium leide. Dies hat Auswirkungen auf die zeitlichen Möglichkeiten und die Flexibilität der Studentinnen, wenn es z.B. um die Vorbereitung von Referaten in Kleingruppen oder die Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen geht. Da allein im ersten Studienjahrgang von 56 befragten Studierenden 23 angaben, Kinder zu haben, stellt diese Dreifachbelastung eine wesentliche Größe dar.

Hinzu kommt die berufliche Belastung. Im beschriebenen Studiengang wird eine mindestens 50 prozentige Berufstätigkeit im sozialpädagogischen Bereich während des gesamten Studiums vorausgesetzt. Viele Erzieher(innen) müssen aber

---

20 Schwerpunkt bildete dabei ein jährlich durchgeführter Workshop mit Studierenden zu Beginn ihres zweiten Studiensemesters. Ziele, die mit den Workshops verfolgt wurden, waren die Erhebung von positiven und negativen Erfahrungen in der Studieneingangsphase sowie die Ermittlung von Unterstützungsbedarfen für ein gelingendes berufsbegleitendes Studium. Während der halbtägigen Veranstaltungen wurden dazu durch die Teilnehmenden sowie in – teils geschlechtsgetrennten – Kleingruppen Leitfragen bearbeitet und schriftlich festgehalten. Abschließend wurden zentrale Ergebnisse direkt mit der Studiengangkoordination besprochen und den Teilnehmenden durch diese ein erstes Feedback gegeben.

21 Im Projektverlauf von KomPädenZ konkret wurden 144 Motivationsschreiben (Stand Juni 2014) durch Textanalyse anhand eines dafür entwickelten Rasters systematisch ausgewertet. In ihren Motivationsschreiben legen die Studieninteressierten auf ein bis zwei DIN A4-Seiten dar, weshalb sie das berufsbegleitende Studium aufnehmen möchten. Das Motivationsschreiben fließt mit in die Auswahl der Studierenden und die Studienplatzvergabe ein (derzeit bewerben sich ca. drei Interessierte auf einen Studienplatz). Für die Gestaltung der Motivationsschreiben gibt es keine Vorgaben, so dass sich diese nur begrenzt eignen, um verallgemeinerbare Aussagen über die Studierenden zu treffen. Nicht alle machen dort Angaben z.B. zum Familienstand oder Migrationshintergrund. Die Auswertung diente dazu herauszufinden, welche Hintergründe und Motive die Studienplatzbewerber(innen) für ihren Studienwunsch angeben.

22 Zahlen zur Nutzung wurden freundlicherweise vom Modellvorhaben *Offene Hochschule Lüneburg* (vgl. http://www.leuphana.de/institute/ipm/forschung/offene-hochschule.html, 11.10.2014) überlassen. Diese stammen aus 2012 und beziehen sich auf den ersten Jahrgang des Studiengangs. An der Befragung nahmen 56 Studierende des Studiengangs teil. Neuere Zahlen des Lüneburger Projekts *Offene Hochschule Niedersachsen*, das Ende 2012 endete und in das weitere Erhebungen aus dem hier im Fokus stehenden Studiengang einflossen, befinden sich derzeit in der Veröffentlichung.

aus finanziellen Gründen deutlich mehr arbeiten. Einzelne stehen vor der Herausforderung, eine Vollzeittätigkeit mit dem Studium zu vereinbaren, um die Studienkosten zu finanzieren und ihren erarbeiteten Lebensstandard zu halten[23]. Dies schränkt die frei verfügbare Zeit der Studierenden für Vor- und Nachbereitungen der Präsenzveranstaltungen, die Prüfungsvorbereitung, usw. zusätzlich ein. Viele der Studierenden sind zudem im Schichtdienst tätig, müssen also z.B. im Kinderheim oder in Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen auch nachts und am Wochenende arbeiten. Dies betrifft sowohl Männer wie Frauen. Auch wenn von den Studentinnen der größte Teil in Kindertagesstätten beschäftigt ist, sind auch einige von ihnen in Handlungsfeldern mit wechselnden Dienstzeiten tätig.

Durch die Reduktion von Referaten zugunsten von Hausarbeiten und Klausuren (auf die sich die Studierenden jeweils individuell entsprechend der zeitlichen Möglichkeiten vorbereiten können) und durch das Angebot einer internetbasierten Lernplattform für die Vor- und Nachbereitung der Präsenzveranstaltungen wird im Studiengang versucht, den Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität zu ermöglichen.

Die Nutzung der Lernplattform und anderer onlinegestützter Verfahren (z.B. einem Videochat zum Austausch mit Hochschulanleiter(inne)n im Rahmen des Projektstudiums) hat aber neben den Vorteilen der höheren Flexibilisierung auch Nachteile für einige Studierende: Die Altersverteilung im Studiengang ist relativ breit. Während – trotz der Mindestanforderung von drei Berufsjahren – die jüngsten Studierenden 24 Jahre alt sind, reicht die Altersspanne bis zum Alter von 54 Jahren, wobei 16,5% der Studierenden zwischen 1955 und 1965 geboren sind (Stand Juni 2014). Gerade die älteren Studierenden (dies sind überwiegend Frauen, aber auch einzelne Männer) tun sich mit der alltäglichen Anwendung des Computers und des Internets noch schwer. Einige besaßen – so erfuhren wir in den Gesprächen mit den Studierenden – vor dem Studium keine E-Mail-Adresse. Hier war es notwendig in der Studieneingangsphase entsprechende Einführungen in die wesentlichsten Funktionen der Lernplattform und der sonstigen EDV-Anwendungen anzubieten und die betroffenen Studierenden individuell zu beraten. Einige von ihnen verfassten im Studium erstmals in ihrem Leben eine schriftliche Ausarbeitung am PC und hatten dabei mit den entsprechenden „Startschwierigkeiten“ zu kämpfen. Anders als bei den eher jungen Studierenden des grundständigen Vollzeitstudiums, die nach unserer Erfahrung meist sehr sicher mit PC, Internet und den gängigen Programmen umgehen, muss in berufsbegleitenden Studiengängen also darauf reagiert werden, dass nicht alle Teilnehmenden über entsprechende Kompetenzen

23 Die Studierenden haben keine Möglichkeit, durch Förderungen nach dem BAföG o.ä. einen Zuschuss zum Einkommen zu erhalten. Einige bekommen Förderungen aus Stipendien (z.B. durch das so genannte *Aufstiegsstipendium* des BMBF oder durch das *Weiterbildungsstipendium* (ebenfalls BMBF)), andere werden vom Arbeitgeber unterstützt. Die Mehrheit deckt, so haben Erhebungen des Studiengangs ergeben, aber Studiengebühren, Fahrt- und Übernachtungskosten, Materialkosten, usw. durch das Gehalt ab und kann diese Ausgaben dann lediglich ggf. steuerlich als Werbungskosten geltend machen.

verfügen.[24] Dies wurde auch in der Eingangsbefragung des Jahrgangs 2011 deutlich, in der die 56 teilnehmenden Studierenden den Wunsch nach Unterstützung im Bereich „E-Learning“ als „stark“ (Mittelwert 3,8 auf einer Skala von 1 = sehr wenig bis 5 = sehr stark) einstuften.

Da die Studierenden zudem aus dem weiteren Umfeld (nach Auskunft der Studiengangkoordination teilweise Anreisewege von 150 km und mehr) stammen, reisen sie zu den Blockveranstaltungen (Wochenenden sowie eine Blockwoche je Kalenderjahr) an. Anders als „Vollzeitstudierende“, die in der Regel während des Semesters am Hochschulstandort ihren Wohnsitz haben, müssen die berufsbegleitend Studierenden also ihre Präsenzveranstaltungen rechtzeitig vorab planen und sich z.B. eine Unterkunft besorgen sowie die Fahrt organisieren. In der Regel müssen sie für die Präsenzveranstaltungen (die Freitagvormittag beginnenden Wochenendblöcke, ebenso wie die Blockwochen, die in der Regel als Bildungsurlaub anerkannt werden) zudem Urlaub nehmen oder im Team dafür freigestellt bzw. vertreten werden. Dafür müssen ihnen die Termine rechtzeitig von Seiten der Hochschule genannt und alle mitzubringenden Unterlagen bereits vor den Veranstaltungen bekanntgegeben werden. Im Studiengang wird daher angestrebt, die Präsenzphasen möglichst ein Jahr im Voraus zu planen. Dies erfordert für die Hochschule einen besonderen Organisationsaufwand, da die Lehrbeauftragten weit vorab verpflichtet werden, Räume geblockt werden müssen, usw. Da in der Hochschule in der Regel semesterweise geplant wird, kollidieren die Wünsche der berufsbegleitend Studierenden hier mit denen des „Regelbetriebs“ und sorgen nicht selten durch den Koordinations- und Planungsaufwand für besondere Belastungen bei allen Beteiligten.

Auch die Unterstützung der Studierenden untereinander wird durch die weiter entfernten Wohnorte erschwert. Während die „Regelstudierenden“ in der Vorlesungszeit meist am Studienort wohnen und sich dort in Lerngruppen organisieren und gegenseitig unterstützen können, ist diese Vernetzung und Unterstützung untereinander für die aus dem weiten Umfeld jeweils lediglich zu den Präsenzveranstaltungen anreisenden Studierenden der weiterbildenden Studiengänge meist nicht möglich. Diese *Peer-to-Peer-Beratung* fehlt daher den beruflich qualifizierten Studierenden und muss – zumindest teilweise – durch hauptamtliches Personal kompensiert werden, was für dieses zu zusätzlichen Arbeitsbelastungen führen kann.

---

24 Diese Herausforderung ist im bereits benannten Studiengang evtl. besonders groß, da der PC für viele Erzieher(innen), z.B. im Gruppendienst einer Kindertagesstätte oder einer Heimeinrichtung, nicht zum alltäglichen „Handwerkszeug“ gehört. In anderen Studiengängen, die sich an beruflich Qualifizierte richten, kann ggf. eher davon ausgegangen werden, dass EDV-Kenntnisse aus dem beruflichen Alltag vorhanden sind.

4.2 Heterogenität der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen

Die bereits dargelegte Altersspanne der Studierenden führt auch dazu, dass viele der Studierenden, die in jungen Jahren ihre Schul- und Berufsausbildung durchlaufen haben, bereits seit mehreren Jahren, teilweise seit Jahrzehnten, an keinen langfristigen strukturierten Lehr-Lern-Prozessen mehr teilgenommen haben. Wer vor zwanzig oder dreißig Jahren seinen Schulabschluss machte und sich anschließend überwiegend dem Beruf und der Familie widmete, muss zu Beginn eines Studiums auch das Lernen neu lernen. So machten die Studierenden z.B. durch ihre Aussagen im Rahmen der Workshops zur Studieneingangsphase deutlich, dass sowohl die lange, theoriegestützte Auseinandersetzung mit einem Thema während der Präsenzphasen für sie ebenso ungewohnt sei, wie die Selbstlernphasen zur Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen. Im Gegensatz zu Studierenden der grundständigen Vollzeitstudiengänge, die überwiegend relativ kurz nach dem Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufnehmen, haben die beruflich Qualifizierten also einen höheren Unterstützungsbedarf beim Zeitmanagement und der Entwicklung eigener Lernstrategien. Im berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher wird diesem Umstand in der Startwoche und vor allem durch entsprechende Veranstaltungen Rechnung getragen. Unterstützt wird dieser Prozess zudem durch eine Portfolioprüfung[25] zum Zeitmanagement und durch das Angebot eines fakultativen Coachings zur Studienorganisation[26]. Betroffen sind hier quantitativ vor allem die Studentinnen, da – aufgrund der insgesamt deutlich höheren Anzahl weiblicher Studierender – mehr ältere Studierende weiblich sind.

Vor allem die älteren Studierenden und jene mit Migrationshintergrund (6% – Stand Juni 2014, studienganginterne Auswertung) geben in den informellen Gesprächen mit der Studiengangkoordination und den Sitzungen mit ihren Projektanleitenden an, es falle ihnen zunächst schwer, den Vorlesungen und Seminaren mit ihren Fachtermini und der spezifischen akademischen Sprache zu folgen. Auch die Angst vor Prüfungen ist in dieser Gruppe besonders ausgeprägt, haben sich doch die Prüfungsformen in den letzten Jahrzehnten gewandelt, und für viele Studierende insbesondere dieser Gruppen sind z.B. Klausuren mit Multiple-Choice-Antworten, Portfolioarbeiten oder eigenständige wissenschaftliche Arbeiten bisher gänzlich unbekannt. Studierenden aus Regelstudiengängen fällt es hier aufgrund des meist geringeren Abstands zur letzten selbst absolvierten Prüfung und der Nähe zu aktuellen schulischen Prüfungsformen leichter, sich auf die hochschulischen

25 Im Rahmen dieser Prüfung führen die Studierenden unter anderem über mehrere Wochen ein Lerntagebuch und analysieren so ihre zeitlichen Ressourcen und die Gestaltung ihres Tagesablaufs, um dadurch ihre Lernzeiten und -prozesse zu reflektieren.

26 Die Studierenden können sich bei Bedarf zu Gruppen- oder Einzelcoachings anmelden, um Fragen zur individuellen Studiengestaltung zu klären. Diese Sitzungen sind über die zu entrichtenden Studiengebühren mit abgedeckt und werden durch erfahrene Coaches, ggf. auch als telefonische Beratung, durchgeführt.

Prüfungsanforderungen einzustellen. Im Forschungsprojekt wurde unter anderem deutlich[27], dass für die Studierenden eine Beispielklausur und der aktive Austausch der Dozierenden mit ihnen zur Prüfungsleistung wichtig sind, damit Übergänge gelingen und die Angst vor den Prüfungen nicht zum Grund eines Studienabbruchs wird. Aus einer Gender-Mainstreaming-Perspektive fällt auf, dass mehr Frauen sich zu vorhandenen Prüfungsängsten äußern und auch in die angebotenen Beratungen mit der Studiengangkoordination gehen[28]. Ob dies signifikant ist oder an der insgesamt deutlich größeren Zahl an Frauen im Studiengang liegt, lässt sich wegen der vergleichsweise kleinen Stichprobe nicht sagen. Durch die geringe Anzahl an männlichen Studierenden (je nach Studienjahrgang zwischen 12% und 25%, was in absoluten Zahlen vier bis 14 Männer je Kohorte bedeutet) fehlen hier (wie in anderen Bereichen auch) belastbare Vergleichszahlen. Daher strebt das Forschungsteam an, gemeinsam mit dem Studiengang auch in den kommenden Jahren die Erhebungen fortzusetzen, um zu einer belastbaren Analyse zu kommen.

Auch die Hochschulzugangsberechtigungen der Studierenden sind vielfältig. Diese reichen vom Abitur und der Fachhochschulreife bis zur beruflichen Qualifikation durch den erfolgreichen Besuch einer Berufsfachschule für Sozialpädagogik. In der Befragung des Lüneburger Projekts der *Offenen Hochschule Niedersachsen* wurde deutlich, dass im berufsbegleitenden Bachelor Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher der Bildungsaufstieg ein wichtiges Studienmotiv ist. Lediglich 32% der Studierenden dieses Studiengangs haben einen Elternteil mit Abitur oder Fachhochschulreife. Ein Studium an der Universität oder Fachhochschule hat sogar nur bei 28% der Studierenden mindestens ein Elternteil absolviert. Dadurch fehlen den Studierenden im berufsbegleitenden Bachelorstudium der Sozialen Arbeit möglicherweise nicht nur aus schulischen, sondern auch aus familialen Kontexten die für einen reibungslosen Übergang in ein (berufsbegleitendes) Studium notwendigen Strategien und Kenntnisse. Diesen Voraussetzungen wird durch die bereits geschilderte Startwoche in der Studieneingangsphase sowie durch individuelle Beratungsangebote seitens des Studiengangs begegnet, um die Frauen und Männer in ihrem Bildungsprozess angemessen zu unterstützen und um ihnen ggf. vorhandene Unsicherheiten zu nehmen.

---

27 Im Rahmen des ersten Workshops mit Studierenden, der direkt nach der ersten Klausur dieser Gruppe stattfand, äußerten die Studierenden, dass sie sich nicht ausreichend auf diese Prüfungsform vorbereitet gefühlt hätten. Ab diesem Zeitpunkt wurden mit den nachfolgenden Jahrgängen Beispielfragen bearbeitet, um die Unsicherheiten bezüglich der Klausur zu verringern. Dies wurde durch die Studierenden sowohl in der Veranstaltung selbst, als auch in den Folgeworkshops als hilfreich benannt.

28 Von 126 geschlechtsdifferenziert erfassten Beratungen wurden 90 von weiblichen und 36 von männlichen Personen angefragt. Zum Thema Prüfungsorganisation ließen sich 24 Frauen und zehn Männer beraten.

4.3 Heterogenität in Bezug auf die Ausbildung eines akademischen und eines professionellen Habitus[29]

„Ich möchte sagen können ‚Ich bin' statt ‚Ich bin nur'" – dieses Zitat einer Erzieherin zur Frage nach ihrer Studienmotivation im berufsbegleitenden Bachelor macht eine weitere Herausforderung deutlich, die im Verlauf des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *KomPädenZ konkret* immer wieder auftrat. Die berufsbegleitend Studierenden des Studiengangs Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher müssen die berufliche Qualifikation als Erzieher(in) sowie mindestens drei Berufsjahre als Zulassungsvoraussetzung vorweisen. Insbesondere die Erzieherinnen äußern als Studiengrund u.a. den Wunsch nach einem gesellschaftlich anerkannteren Abschluss und einem damit verbundenen sozialen Aufstieg, wie die Auswertung der Motivationsschreiben im Projekt ergab. In den Schreiben und auch in den Gesprächen zur Studienbewerbung sowie zum Studienstart mit der Studiengangkoordination wird deutlich, dass die überwiegend im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung, Erziehung und Pflege (z.B. in Kindertagesstätten) tätigen Frauen die (vermeintlich) fehlende Anerkennung für diese berufliche Tätigkeit als belastend empfinden. So steht die eingangs dieses Kapitels zitierte Erzieherin mit ihrer Aussage stellvertretend für viele weitere Studentinnen des Studiengangs, die von sich sagen: „Ich bin nur Erzieherin". Der Wunsch dieses mit einem negativen Selbstbild verbundene berufliche Selbstverständnis durch einen akademischen Abschluss zu überwinden, kann daher als zentrale Triebfeder für das berufsbegleitende Studium angesehen werden.

Die Studenten des Studiengangs, die formal dieselben Bedingungen erfüllen müssen wie die Studentinnen, sind ebenfalls seit mindestens drei Jahren in pädagogischen Handlungsfeldern tätig. Allerdings sind sie überwiegend nicht im Bereich der Arbeit mit Vorschulkindern beschäftigt, sondern in anderen Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit. So sind z.B. im zweiten Studienjahrgang von 13 Studenten alle in Handlungsfeldern beschäftigt, in denen auch Sozialarbeiter(innen) und Sozialpädagog(inn)en tätig sind (z.B. im Bereich der Hilfen zur Erziehung, der Behindertenhilfe oder in leitender oder beratender Tätigkeit)[30]. Diese sehen sich im beruflichen Alltag daher mit denselben Aufgaben konfrontiert wie Kolleg(inn)en mit akademischem Abschluss. Dies führt dazu, dass sie als Studienmotivation angeben, die für eine tariflich gleiche Einstufung erforderliche Qualifikation erwerben zu wollen, denn im praktischen Tun seien sie den Sozialarbeiter(inne)n und Sozialpädagog(inn)en bereits ebenbürtig. Die betreffenden Studierenden (vereinzelt auch weibliche) äußern sogar Unverständnis über die Inhalte des Studiums. Durch das große berufliche Selbstbewusstsein scheinen diese Studierenden eine Art „Tun-

29 Zum professionellen Habitus in der sozialen Arbeit vgl. Müller-Herrmann/Becker-Lenz 2014.

30 Die Studenten des Jahrgangs 2012 wurden im Rahmen des Forschungsprojekts in einer Vollerhebung mittels biographischer Interviews zu ihren Studienmotiven und ihren Zugängen zur Sozialen Arbeit befragt. Diese wurden im Zeitraum Dezember 2012 bis März 2013 durchgeführt und werden im Rahmen eines laufenden Promotionsvorhabens ausgewertet, wie auch veröffentlicht.

nelblick“ entwickelt zu haben und müssen sich daher in der Studieneingangsphase zunächst mit den vielfältigen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und den dafür notwendigen Kompetenzen (in Breite und Tiefe) auseinandersetzen.

Da die Student(inn)en während des Studiums mit mindestens 50% in ihrem Beruf weiterarbeiten, verbleiben sie in der Regel in ihrem jeweiligen Handlungsfeld. Diejenigen, die aufgrund eines geringen beruflichen Selbstbewusstseins und (ggf. subjektiv wahrgenommener) mangelnder sozialer Anerkennung ihres Berufs ihr Studium aufgenommen haben, erkennen daher mitunter nicht die Möglichkeit einer Zäsur zur Neuorientierung.

Anders als Studierende in Regelstudiengängen, die sich in erster Linie als Studierende sehen (und ggf. nebenbei „jobben“), definieren sich die berufsbegleitend Studierenden hauptsächlich als Berufstätige, die sich neben dem Beruf weiterbilden. Es ist für diese Gruppe daher ungleich schwerer, einen studentischen bzw. akademischen Habitus[31] zu entwickeln und sich selbst als Akademiker(in) zu sehen. Durch das berufliche Tun und den Arbeitsalltag bleiben sie der Rolle der Erzieher(innen) verhaftet und müssen dennoch nach Abschluss des Studiums dem neuen Status sowie den damit verbundenen Rollenerwartungen gerecht werden. Dies fällt jenen, die bereits in entsprechenden Tätigkeitsfeldern arbeiten, leichter als denjenigen, die im beruflichen Alltag weniger Berührungspunkte zu originären sozialarbeiterischen Handlungsfeldern haben.

Die Verantwortlichen des Studiengangs stehen also vor der Herausforderung, den Studierenden im Studienverlauf ein realistisches Selbstbild zu vermitteln, das sie in die Lage versetzt, nach Beendigung des Studiums gegenüber der Klientel, den Arbeitgeber(innen)n sowie dem sozialen Umfeld entsprechend aufzutreten. Dies soll einerseits durch ein aktives Aufgreifen der eigenen Rolle geschehen, z.B. in den sogenannten überfachlichen Modulen, in der Reflexion der eigenen Rolle durch die Erstellung von Portfolios sowie dem fakultativen Coaching. Andererseits wird ein durch kompetente Hochschulanleiter(innen) (berufserfahrene Sozialarbeiter(innen)) sowie Dozent(inn)en der Hochschule begleitetes und in kleinen Studiengruppen reflektiertes Projektstudium, in dem die Studierenden bewusst ihr aktuelles berufliches Handlungsfeld verlassen sollen und durch akademisch qualifizierte Praxisanleiter(innen) (Sozialarbeiter(innen) und Sozialpädagog(inn)en aus den Praxisfeldern) begleitet werden, das Einblick in die Aufgaben und Berufsrollen von Sozialarbeiter(inne)n ermöglicht. Dabei wird in den angeleiteten Projektgruppen, die sich zu Präsenzveranstaltungen ebenso treffen wie zu onlinegestützten Videokonferenzen, auch die eigene Rolle thematisiert und rollenadäquates Verhalten geübt wie auch unterstützt. Deutlich wird hieran auch, mit welchen neuen Aufgaben Studiengangverantwortliche und die Hochschule konfrontiert werden, wenn das hochschulische Profil durch Weiterbildungsangebote ergänzt wird.

---

31 Vergleiche Fußnote 5.

5. Fazit

Anhand des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit (B.A.) wurde gezeigt, mit welchen Herausforderungen männliche und weibliche Studierende am Übergang von beruflicher zur hochschulischen Bildung konfrontiert sein können. Für Hochschulen erfordert dies nicht nur, sich stärker als bisher mit Prozessen der Herstellung von Heterogenität durch und in der Institution auseinanderzusetzen, sondern auch die eigene Organisationskultur mit ihren jeweiligen Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen kritisch zu hinterfragen. Des Weiteren müssten Maßnahmen ergriffen werden, die auch denjenigen dienen, die bisher an der akademischen Bildungsteilhabe gehindert wurden.

Auch wenn das Curriculum des berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengangs fachliche mit überfachlichen Modulen verbindet und eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis aufweist, schon vielfältige Möglichkeiten und auch individuelle Lernzugänge schafft, indem es z.B. neben Präsenzveranstaltungen das Angebot bietet, durch *Online Learning* und die Verbindung zur Praxis im Rahmen des *Projektstudiums* das eigene Lernen zusätzlich zu verstärken und selbst zu organisieren, lässt sich forschendes, selbst entdeckendes und an konkreten Problemen orientiertes Lernen sicherlich auch hier im Sinne der Anerkennung von Individualität noch weiterentwickeln. Eine besondere Herausforderung stellt dabei die Ausbildung eines universitären und professionellen Habitus dar, die im Rahmen berufsbegleitender Weiterqualifizierung ungleich schwerer ist, als im Regelstudium, in dem sich die Studierenden stärker mit ihrer Rolle als Hochschulangehörige identifizieren.[32]

Es gilt also im Kontext *lebenslangen Lernens* im gesellschaftlichen Diskurs nicht nur das Argument des gesteigerten wirtschaftlichen Erfolges eines Staates durch die Zunahme von Bildungsbeteiligung zu bemühen, sondern auch zu erkennen, welche kulturellen und sozialen Veränderungsprozesse Bildung, wenn sie als Wert an sich verstanden wird, bewirken kann. Das Wohlbefinden von Menschen, deren Beteiligung an sozialen, politischen und kulturellen Prozessen sowie Bildung – als Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung und als (gesellschafts-)kritisches Element – können gesellschaftliche Prozesse im Sinne von Emanzipation und sozialer Gerechtigkeit begünstigen. Zunehmend wichtig werden dabei die Berücksichtigung bzw. die Analyse von Heterogenitätsprozessen sowie ein veränderter Umgang mit individuellen Lernvoraussetzungen von Studierenden im Zuge *lebenslangen Lernens*. Geschlechtergerechtigkeit, mehr Partizipation und ein Heterogenitätsdiskurs, der zugleich die Selektions- und Exklusionsprozesse innerhalb der eigenen Organisation kritisch reflektiert, wie auch der neue Inklusionsdiskurs könnten einen Beitrag zu mehr sozialer Gerechtigkeit leisten. Hochschulen sind aufgefordert, sich dieses Prozesses anzunehmen und durch konkrete Veränderungsmaßnahmen, wie z.B. durch die Anerkennung von beruflichen Leistungen/Kompetenzen, durch mehr Durchlässigkeit im Sinne von „offenen Hochschulen“ sowie durch die

32 Vergleiche Fußnote 5.

Weiterentwicklung von Lehr-Lern-Arrangements die Bildungsbeteiligung unterschiedlicher Bildungsinteressierter zu befördern und angemessen zu unterstützen.

Literatur

Alheit, Peter (2009): Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. 03.06.2009, Heidelberg. http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf (07.10.2014).

Andresen, Sabine (2008): Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Wissensgesellschaft. In: Hans-Uwe Otto und Thomas Rauschenbach (Hg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag: 133-146.

Arbeitsstab Forum Bildung (2001a): Lernen ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf (23.06.2014).

Arbeitsstab Forum Bildung (2001b): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn. http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band10.pdf (23.06.2014).

Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum: Qualitative Sozialforschung *13* (2): Art. 16. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3358 (03.10.2014).

Cremer-Renz, Christa und Bettina Jansen-Schulz (2010): Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele der Leuphana Universität Lüneburg. Bielefeld: UV Webler.

Engel, Antke (2013): Lust auf Komplexität. Gleichstellung, Antidiskriminierung und die Strategie des Queerversity. In: feministische studien *31* (1): 39-45.

Gerhard, Ute und Cornelia Klinger (2013): Im Gespräch. Über Care/Fürsorgliche Praxis und Lebenssorge. In: feministische studien *31* (2): 267-277.

Grisard, Dominique, Ulle Jäger und Tomke König (2013): Verschieden sein. Nachdenken über Geschlecht und Differenz. Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer.

Heitzmann, Daniela und Ute Klein (2012): Einleitung. In: Daniela Heitzmann und Ute Klein (Hg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim: Beltz Juventa: 7-13.

Henschel, Angelika (2009): Gender-Mainstreaming-Aspekte im Rahmen von Anrechnungsverfahren. In: Walburga K. Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: Bertelsmann: 200-218.

Henschel, Angelika (2011): Wissenschaftlich orientierte Weiterbildung an Hochschulen – lebenslanges Lernen auf neuen Wegen. In: Das Hochschulwesen *59* (2): 50-54.

Humboldt, Wilhelm von (1903): Theorie der Bildung des Menschen. Gesammelte Schriften Bd. I. Berlin; zit. n. Peter Faulstich und Christine Zeuner (2003): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim: Juventa: 33.

Müller-Herrmann, Silke und Roland Becker-Lenz (2014): Habitusformation und Bildungsschancen im Studium der Sozialen Arbeit. In: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität – Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: VS Verlag: 135-146.

Prengel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Gertraude Krell, Barbara Riedmüller, Barbara Sieben

u.a. (Hg.): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M.: Campus: 49-67.

Reiber, Karin und Johannes Wildt (2009): Lehr-Lernkulturen in der Hochschulbildung – Veränderungen in der Hochschullandschaft und ihre hochschuldidaktischen Implikationen. In: Wolfgang Melzer und Rudolf Tippelt (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich: 285-294.

Schneider, Ralf und Birgit Szczyrba (2010): Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung. Berlin: LIT.

Stange, Waldemar, Andreas Eylert-Schwarz, Rolf Krüger und Christof Schmitt (2009): KomPädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Walburga K. Freitag (Hg.): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: Bertelsmann: 73-104.

Statistisches Bundesamt (2014a): Frauenanteile. Akademische Laufbahn. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/FrauenanteileAkademischeLaufbahn.html (26.05.2014).

Statistisches Bundesamt (2014b): Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach. Wiesbaden. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=4E1CD098C4672BD6957AAEF1331296FC.tomcat_GO_2_2?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1402919620482&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&selectionname=21311-0003&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf (02.06.2014).

Statistisches Bundesamt (2014c): Hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal an Hochschulen: Deutschland, Jahre, Lehr- und Forschungsbereiche nach Fächergruppen, Geschlecht. Wiesbaden. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data;jsessionid=36250AE17BACD688669C494E51C3A392.tomcat_GO_1_2?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1422369033271&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&selectionname=21341-0002&auswahltext=&werteabruf=starten (27.01.2015).

Stiegler, Barbara (2006): Geschlechter in Verhältnissen – Denkanstöße. In: Claudia Schünemann (Hg.): Zeit für Gender. Schwülper: Cargo: 14-54.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

Winker, Gabriele und Nina Degele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. 04.07.2008, Berlin. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf (27.01.2015).

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. 11.04.2014, Darmstadt. http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf (06.10.2014).

Birte Kimmerle, Josef M. Huber, Annette Riedel, Mathias Bonse-Rohmann & Eva Ruhland

Pflegeberuflich Qualifizierte: Betrachtung einer neuen Studierendengruppe beim Übergang in die Hochschule

1. Einleitung

Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Öffnung der Hochschulen (KMK 2009) ist es möglich, auf Grundlage einer beruflichen Qualifikation auch ohne Abitur zu studieren[1]. Mit den offeneren Zugangswegen an die Hochschulen soll der Übergang von der beruflichen in die akademische Bildung erleichtert werden (BMBF 2013: 10). Dadurch entstehen für die Hochschulen neue potenzielle Zielgruppen und es ergeben sich neue Herausforderungen (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel et al. 2013: 168). Ob die neuen Entwicklungen dazu beitragen, die unterschiedlichen Bildungssysteme durchlässiger zu machen, hängt davon ab, ob die neuen Zielgruppen erreicht werden und davon, ob sie integriert werden und das Studium erfolgreich abschließen (vgl. Hanft 2013: 10f.). Dabei stellt sich die Frage, wie sich die neuen Zielgruppen an der Hochschule zurechtfinden und ob die Studierendenschaft durch die neuen Zugangswege heterogener wird. Ein Schritt hin zur Beantwortung dieser Frage stellt für die Hochschule Esslingen die Durchführung des Projekts *FUgE*[2] dar, welches Pflegestudierende an der Hochschule Esslingen in ihrer Vielfalt analysiert, um (Bildungs-)Angebote entsprechend anzupassen.

Im Zentrum des Projekts *FUgE* stehen die Erfassung und Analyse der Erfahrungen und Herausforderungen des Übergangs sowie der Lebens- und Studiensituation von pflegeberuflich qualifizierten Studierenden. Auf dieser Basis ist es möglich, bestehende Angebote und Maßnahmen hinsichtlich ihrer Bedarfsgerechtigkeit zu analysieren, anzupassen und zu ergänzen (vgl. Bertsch/Kimmerle et al. 2013). Unter Bedarfsgerechtigkeit wird hier in erster Linie verstanden, dass die Angebote den Bedürfnissen und Bedingungen der Zielgruppe gerecht werden. Die Frage der Bedarfsgerechtigkeit in Bezug auf den Bedarf spezifischer Fachkräfte und die

---

1 Die Voraussetzungen für den Hochschulzugang sind in den Hochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer geregelt, für die Hochschule Esslingen im Landeshochschulgesetz (LHG) Baden-Württemberg. Demzufolge erlangen Absolvent(inn)en einer anerkannten beruflichen Aufstiegsfortbildung eine Berechtigung zum Studium aller Fachrichtungen (§58 Abs. 2 S. 5 LHG). Weiter können beruflich Qualifizierte über das Ableisten einer Eignungsprüfung zu einem der Berufsausbildung fachlich entsprechenden Studiengang zugelassen werden (§58 Abs. 2 S. 6 LHG). Diese Zugangswege an die Hochschule werden in der einschlägigen Literatur auch als „Dritter Bildungsweg" und in diesem Text als „besonderer Hochschulzugang" bezeichnet.

2 FUgE steht für die „Förderung der Uebergänge und des Erfolgs im Studium von pflegeberuflich Qualifizierten". Dabei handelt es sich um ein Forschungsprojekt im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung", welches vom 01. November 2011 bis 31. Dezember 2014 an der Hochschule Esslingen unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Bonse-Rohmann und Frau Prof. Dr. Riedel durchgeführt wurde.

Perspektive der Praxis wird an dieser Stelle nicht vertiefend betrachtet (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel et al. 2013: 169f.). Um fundiert argumentieren zu können, werden die Lebens- und Studienbedingungen, Bedürfnisse und Erfahrungen von Pflegestudierenden[3] an der Hochschule Esslingen sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden untersucht. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der sogenannten „neuen Zielgruppe“: Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.[4]

Die Pflegestudiengänge an der Hochschule Esslingen bauen auf der pflegeberuflichen Bildung auf und setzen diese als Zugangsbedingung voraus. Demzufolge verfügen alle Pflegestudierenden über eine dreijährige berufliche Qualifikation, wenn sie das Studium beginnen.[5] Nicht alle Studieninteressierten nehmen direkt nach der Ausbildung das Studium auf. Wann beruflich qualifizierte Studieninteressierte ein Studium aufnehmen, hängt unter anderem davon ab, ob sie bereits alle Zugangsvoraussetzungen erfüllen und ob sie zunächst in ihrem Ausbildungsberuf vollumfänglich arbeiten möchten (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel et al. 2013: 165). Wenn keine schulische Hochschulzugangsberechtigung vorliegt, ist Studieninteressierten ein Hochschulzugang auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg möglich. An der Hochschule Esslingen richtet sich das Studienangebot seit Einführung der Pflegestudiengänge (1999) explizit auch an Studierende, die nach Abschluss der Berufsausbildung eine Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg[6] erwerben. Insofern ist diese Zielgruppe für die Hochschule Esslingen nicht neu. Der Terminus „neue Zielgruppe“ trifft hingegen für Studierende des sogenannten „dritten Bildungswegs“ zu. Das sind Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die nach Abschluss einer Berufsausbildung in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich eine dreijährige Berufspraxis vorweisen oder eine anerkannte berufliche Aufstiegsfortbildungsprüfung abgeschlossen haben, um eine Zugangsberechtigung zum Studium zu erlangen (KMK 2009). Je nach Bundesland kann diese Gruppe auch über weitere Wege einen Zugang zur Hochschule erreichen, wie z.B. in Baden-Württemberg über das Bestehen einer Eignungsprüfung (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel 2013: 285). Studierende ohne schulische Zugangsberechtigung werden an der Hochschule Esslingen „Studierende

3 Der Begriff „Pflegestudierende“ wird aufgrund der Lesefreundlichkeit als Überbegriff für Studierende der Studiengänge Bachelor Pflege/Pflegemanagement und Bachelor Pflegepädagogik benutzt.

4 Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung werden in der Literatur häufig als „Beruflich Qualifizierte“ betitelt. Da an der Hochschule Esslingen in den Pflegestudiengängen jedoch alle Studierenden eine berufliche Qualifikation aufweisen, weil dies Zugangsvoraussetzung ist, wird die Bezeichnung „Studierende mit besonderem Hochschulzugang“ gewählt.

5 Für die Studiengänge Bachelor Pflege/Pflegemanagement und Bachelor Pflegepädagogik an der Hochschule Esslingen ist das eine abgeschlossene, mindestens dreijährige Berufsausbildung in der Altenpflege oder Gesundheits- und Krankenpflege oder Gesundheits- und Kinderkrankenpflege oder eine Hebammenausbildung.

6 Studierende des „Zweiten Bildungswegs“ haben die Hochschulzugangsberechtigung (meist) nach Absolvieren einer beruflichen Qualifikation schulisch erworben z.B. an Abendgymnasien oder Kollegs. Sie verfügen dann über die fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife.

mit besonderem Hochschulzugang“ genannt. In den Pflegestudiengängen umfasst diese Studierendengruppe etwa 10%. Im Vergleich hierzu studieren bundesweit 3 bis 4% ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Scheller/Isleib et al. 2013: 22). Demzufolge ist der Anteil Studierender mit besonderem Hochschulzugang in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen vergleichsweise hoch, weshalb diese Studierendengruppe von besonderem Interesse ist.

Die zentrale Fragestellung für diesen Beitrag lautet: Wie erleben pflegeberuflich Qualifizierte den Übergang an die Hochschule und wie lassen sie sich charakterisieren? Um eine empirische Basis zur Entwicklung von Maßnahmen und Angeboten an der Hochschule zu schaffen, wurden folgende unterschiedliche Erhebungen durchgeführt:

- Standardisierte Befragung von Auszubildenden
- Standardisierte Befragung von Pflegestudierenden
- Interviews mit Studierenden mit besonderem Hochschulzugang

Grundlegend war die Annahme, dass sich Gruppen von Studieninteressierten oder Studierenden durch gemeinsame Eigenschaften auszeichnen, vergleichbare Bildungsbedürfnisse und ggf. ähnlichen Unterstützungsbedarf haben und daher spezifische Angebote und Maßnahmen brauchen (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel et al. 2013: 165). Aus diesem Grund wurden Studieninteressierte und Studierende unter folgenden Dimensionen betrachtet:

- Soziodemographische Merkmale, z.B. Alter, Geschlecht und Bildungshintergrund
- Lebens- und Studiensituation, z.B. Familienstatus, Erwerbsarbeit

In diesem Kontext eignet sich eine quantitative Vorgehensweise. Wie Studierende mit besonderem Hochschulzugang den Übergang von der Berufswelt an die Hochschule subjektiv erleben, wurde auf Basis der qualitativen Interviews näher betrachtet. Dabei ging es um die Bedürfnisse und ggf. Unterstützungsbedarfe Studierender ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, aber auch darum, was diese Studierendengruppe auszeichnet, wie sie sich charakterisieren lässt. Ergänzend zu soziodemographischen Daten und der Betrachtung der Lebens- und Studiensituation, werden Ergebnisse zu

- studienrelevanten Merkmalen Studierender mit besonderem Hochschulzugang

in diesem Beitrag aufgezeigt.

Das methodische Vorgehen der einzelnen Erhebungen wird jeweils einleitend zu den entsprechenden Ergebnissen zusammenfassend dargestellt.

2. Studieninteressierte in der pflegeberuflichen Bildung: Ergebnisse aus der standardisierten Befragung von Auszubildenden

Zu Beginn des Projekts *FUgE* fand eine standardisierte Befragung von Auszubildenden in Pflegeberufen an sechs Bildungseinrichtungen statt (n=119). Die schriftliche Befragung wurde im Rahmen von Informationsveranstaltungen an den kooperierenden Bildungseinrichtungen mit Auszubildenden im letzten Ausbildungsabschnitt im Zeitraum von April bis Juni 2012 durchgeführt. Sie sollte klären, ob und warum pflegeberuflich Qualifizierte trotz ggf. vorhandenen Studieninteresses kein Studium aufnehmen und der Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung unter Umständen nicht gelingt. Studieninteresse, Studienmotive und (Zugangs-)Barrieren auf dem Weg an die Hochschule und ins Studium wurden fokussiert (vgl. a.a.O.: 162f.).

Die Stichprobe umfasst 103 Frauen und 16 Männer im Alter von 19 bis 50 Jahren. Das Durchschnittsalter der befragten Auszubildenden liegt bei 24 Jahren.

Pflegeberufe als Karriereleiter für Männer ohne Hochschulzugangsberechtigung

Ein Drittel der 118 befragten Auszubildenden in Pflegeberufen hat grundsätzlich Interesse, ein Studium aufzunehmen. Alle Befragten Auszubildenden, die vorhaben, im Anschluss an die Ausbildung sofort ein Studium aufzunehmen, verfügen über eine Allgemeine Hochschulreife. Von Interesse für das Projekt *FUgE* war, wie viele Befragte zwar Interesse an einem Studium haben, jedoch keine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können. Neun (23%) der 39 Studieninteressierten verfügen über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung. Die Unterscheidung nach Ausbildungsziel zeigt, dass Auszubildende in der Altenpflege seltener eine schulische Zugangsberechtigung haben, als Auszubildende in der Gesundheits- und Kranken- oder Gesundheits- und Kinderkrankenpflege. Das Interesse, Pflege zu studieren, ist bei Studieninteressierten mit Mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss größer als bei Studieninteressierten mit Abitur oder Fachhochschulreife. Das weist auf eine mögliche Tendenz hin, dass Auszubildende mit Allgemeiner Hochschulreife den pflegerischen Bereich für ein Studium eher verlassen und dass Auszubildende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eher ein zum Ausbildungsberuf affines Studium aufnehmen.

Das Studieninteresse in der beruflichen Ausbildung ist erkennbar groß (vgl. Kimmerle/Bertsch et al. 2013: 118). Nur etwa ein Fünftel der Befragten schließt ein Studium für sich aus. Die Gruppe der an einem Pflegestudium Interessierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist größer als die der Interessierten mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Männer besitzen in dieser Stichprobe seltener eine Hochschulzugangsberechtigung als Frauen, hegen jedoch ein größeres Interesse an einem Pflegestudium. Damit kann die Hypothese formuliert werden, dass der Pflegeberuf insbesondere von Männern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung als Karrierechance eingeschätzt wird.

3. Beruflich qualifizierte Studierende: Ergebnisse aus der standardisierten Befragung von Pflegestudierenden

Im Wintersemester 2012/2013 wurde eine standardisierte schriftliche Befragung mit allen Bachelorstudierenden in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen durchgeführt. Der Zugang erfolgte über Lehrveranstaltungen. Ziel der Befragung war es, die Lebens- und Studiensituation sowie Erfahrungen des Übergangs beruflich qualifizierter Studierender in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen zu erheben. Daraus ließen sich die zentralen Handlungsfelder für das Projekt *FUgE* ableiten und die Bedarfsgerechtigkeit der Angebote der Hochschule überprüfen, um entsprechende Anpassungen, wo nötig, vorzunehmen (vgl. Bertsch/Kimmerle et al. 2013: 4).

Die Ergebnisse der Studierenden mit besonderem Hochschulzugang wurden den Ergebnissen von Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung gegenübergestellt und analysiert. Unter der Annahme, dass sich Studierende nach ihren Eigenschaften gruppieren lassen und Studierendengruppen mit Gemeinsamkeiten (wie die Art des Hochschulzugangs) vergleichbare Bedürfnisse und einen entsprechend ähnlichen Unterstützungsbedarf haben, wurde der Untersuchung folgende Fragestellung zugrunde gelegt: Inwieweit unterscheiden sich die Lebens- und Studiensituation sowie die Erfahrungen des Übergangs nach Art des Hochschulzugangs?

Von den im Befragungszeitraum im Bachelor eingeschriebenen Pflegestudierenden (n=188) kamen 19 Studierende über besondere Zugangswege an die Hochschule. An der Befragung nehmen 116 Pflegestudierende teil, wovon 13 über einen besonderen Hochschulzugang verfügen (Rücklaufquote: 62%). Aufgrund der kleinen Stichprobengröße, vor allem in der Teilgruppe von lediglich 13 Personen mit besonderem Hochschulzugang, begrenzt sich die Auswertung für den vorliegenden Beitrag auf eine deskriptive Darstellung der Daten und den Vergleich mit allgemein zugänglichen Daten (z.B. des Statistischen Bundesamts).

Aus der Gruppe Studierender mit besonderem Hochschulzugang (n=13) haben sechs die Eignungsprüfung absolviert, sieben kamen über eine pflegeberufliche Weiterbildung ins Studium (vgl. Bertsch/Kimmerle et al. 2013: 5). Alle weiteren verfügen über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (n=96).

3.1 Soziodemographische Merkmale pflegeberuflich Qualifizierter

Unter der Annahme, dass sich Studierende nach verschiedenen Merkmalen gruppieren lassen, wie z.B. nach Altersgruppen, und sich von diesen gemeinsamen Eigenschaften ähnliche Bedürfnisse oder Unterstützungsbedarfe ableiten lassen, wurden die Studierendengruppen mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden untersucht. Ein erster Ansatzpunkt war es dabei, soziodemographische Merkmale pflegeberuflich Qualifizierter zu

betrachten. Die Ergebnisse zu den Dimensionen Geschlecht, Muttersprache, Familienstand und Alter wurden jeweils mit Zahlen nationaler Berichterstattung verglichen.

Geschlecht und Muttersprache der Pflegestudierenden:

Das *Geschlechterverhältnis* unter den befragten Pflegestudierenden gleicht dem anteiligen Verhältnis der Männer und Frauen in den Pflegeberufen in Deutschland. Dieses bewegt sich je nach Setting und Profession in den Jahren 2000-2011 um einen Männeranteil von etwa 14% (+/-3%) (vgl. Gesundheitsberichterstattung 2014). Der Männeranteil liegt damit in Pflegeberufen deutlich unter dem Männeranteil an deutschen Fachhochschulen von 60% im Wintersemester 2011/2012 (vgl. Scheller/Isleib et al. 2013: 6). In der Gruppe von 94 befragten Pflegestudierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung sind 16 (17%) männlich. Bei hohem Gewicht des Einzelfalls ergibt sich ein vergleichsweise hoher Männeranteil bei Studierenden mit besonderer Hochschulzugangsberechtigung, vier (30%) von 13 Studierenden. Diese Verhältnisse deuten sich bereits in der Befragung von Auszubildenden an: Unter den 119 befragten Auszubildenden sind 16 (13%) männlich, unter den 38 Auszubildenden mit Pflegestudienwunsch sind sieben (18%) Männer.

Die *Muttersprache* ist bei einem Großteil der Studierenden Deutsch. Von 91 Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung bestätigen 83 (91%) Deutsch als ihre Muttersprache (fünf Befragte machen keine Angabe). Bei den Studierenden mit besonderem Hochschulzugang sind es neun von zehn (drei Befragte machen keine Angabe). Der Anteil Pflegestudierender mit Migrationserfahrung ist damit geringer als der Anteil der Beschäftigten mit Migrationserfahrung in Pflegeberufen (15,4%) in Deutschland (vgl. Afentakis/Maier 2013: 1074) und unterhalb des Anteils Studierender mit Migrationshintergrund von 23% im Jahr 2012 (2009: 11%, 2006: 8%) (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 520).

Familienstand und familiäre Verpflichtungen:

Von 95 Pflegestudierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung geben 70 (74%) an, in einer festen *Partnerbeziehung* zu leben. Bei den Studierenden mit besonderem Hochschulzugang sind es zehn (83%) von zwölf. Sie liegen damit über dem Bundesdurchschnitt, demzufolge 57% aller Studierenden in fester Partnerschaft leben oder verheiratet sind (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 66).

Von elf Studierenden mit besonderem Hochschulzugang geben vier (36%) an, *Kinder* zu haben (zwei fehlend), bei 93 Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung sind es zehn (11%). In der Gruppe der Auszubildenden haben neun (8%) von 118 Befragten Kinder. Bundesweit sind es 2012 5% der Studierenden, die Kinder haben.

Der Anteil derer, die *Angehörige pflegen*, liegt mit zwölf von 119 Auszubildenden, vier von 38 Auszubildenden mit Pflegestudienwunsch und acht von 87 Studierenden bei etwa 10%. Studierende mit besonderem Hochschulzugang haben keine

zu pflegenden Angehörigen. Sie verneinen in elf Fällen pflegerische Verpflichtungen (zwei fehlend).

Alter der Pflegestudierenden:

Studierende an deutschen Fachhochschulen sind bei Studienbeginn etwa 22-23 Jahre alt (vgl. Scheller/Isleib et al. 2013: 51). Die befragten Pflegestudierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung sind bei Studienantritt durchschnittlich 26,7 Jahre alt, die 13 Studierenden mit besonderem Hochschulzugang etwa 29-jährig. Das höhere Alter der Pflegestudierenden lässt sich mit der dreijährigen Ausbildung erklären. Bei Studierenden mit besonderem Hochschulzugang kommt die bis zum 08.04.2014 vom Landeshochschulgesetz geforderte dreijährige Berufserfahrung dazu. Festzuhalten ist, dass die Studierenden der Pflegestudiengänge älter sind als der Durchschnitt der Studierenden an Fachhochschulen bundesweit. Darüber hinaus gibt es – unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung – eine breite Spanne in der Altersverteilung unter den Studierenden. Der Median beider Gruppen liegt über dem Alter von 25 Jahren, was in OECD-Vergleichsstudien als Indikator für die Umsetzung von lebenslangem Lernen an Hochschulen zugrunde gelegt wird (vgl. Freitag 2011b: 40).

Im Bereich der soziodemographischen Angaben unterscheidet sich die Gesamtgruppe der Pflegestudierenden teils deutlich von Studierenden bundesweit. Pflegestudierende mit besonderem Hochschulzugang sind älter als Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Nicht ausgeschlossen werden können Unterschiede hinsichtlich des Männeranteils, der Verpflichtung gegenüber eigenen Kindern oder zu pflegenden Angehörigen.

3.2 Zwischen Beruf und Studium: Lebens- und Studienbedingungen

Für die Studiengänge Bachelor Pflege/Pflegemanagement und Bachelor Pflegepädagogik an der Hochschule Esslingen ist eine pflegeberufliche Ausbildung Zugangsvoraussetzung. Berufserfahrung (nach der Ausbildung) ist aktuell keine Zulassungsvoraussetzung mehr. Die Dauer der Berufserfahrung vor dem Studium ist demzufolge ein mögliches Unterscheidungsmerkmal. Die Studiengänge sind zwar als Vollzeitstudiengänge konzipiert, dennoch arbeiten viele Studierende während ihres Studiums, nicht zuletzt auch, um dieses zu finanzieren. Von Interesse für das Projekt *FUgE* war die Frage, unter welchen Voraussetzungen beruflich Qualifizierte studieren und ob sich diesbezüglich Unterschiede je nach Hochschulzugang zeigen.

Berufserfahrung vor dem Studium:

Die durchschnittliche Berufserfahrung nach Ausbildungsabschluss liegt bei den 88 Pflegestudierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (zwei fehlend, sechs ohne Berufserfahrung) bei 5,9 Jahren. Die zwölf befragten Pflegestudierenden (ein Fall ohne Berufserfahrung) mit besonderem Hochschulzugang

verfügen über eine durchschnittliche Berufserfahrung von 3,5 Jahren. Die Berufserfahrung der Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung liegt im Median bei zwei Jahren, bei Studierenden mit besonderem Hochschulzugang bei vier Jahren.

Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit während des Studiums:

Die im Rahmen des Projekts *FUgE* befragten Studierenden an der Hochschule Esslingen in den Vollzeitstudiengängen Bachelor Pflege/Pflegemanagement und Bachelor Pflegepädagogik finanzieren ihr Studium aus verschiedenen Erwerbsquellen: Von 116 Studierenden geben 91 (78%) an, in ausbildungsnahen Tätigkeiten zu arbeiten. 88 (76%) Studierende finanzieren sich über eine (regelmäßige) Erwerbstätigkeit. 58 (50%) erhalten finanzielle Unterstützung aus der Partnerschaft, von Eltern oder Verwandten. 51 (44%) Studierende geben an, sich durch eigene Ersparnisse oder Wertanlagen zu finanzieren. Eine geringere Zahl der Studierenden finanziert sich durch Jobs, 16 (14%), über BAföG sind es 19 (16%), über Stipendien 11 (9%) und drei Studierende (3%) finanzieren ihr Studium über Studiendarlehen. Circa die Hälfte (fünf) der Stipendien wird von Studierenden mit besonderem Hochschulzugang bezogen. Es handelt sich hierbei um Stipendien, die speziell für diese Zielgruppe angeboten werden. BAföG wird im Vergleich zur bundesweiten Förderung (28% im Jahr 2012) wenig in Anspruch genommen (vgl. BMBF 2014: 8).

Bundesweit liegt der Anteil Studierender, die während ihres Studiums unter 15 Stunden pro Woche arbeiten, bei 86%[7]. 14% aller Studierenden bewältigen neben dem Studium einen erheblichen Erwerbsaufwand[8]. Von den 68 der 116 befragten Pflegestudierenden, die ihren Arbeitsaufwand beziffert haben, arbeiten 45 (66%) unter 15 Stunden pro Woche und 23 (34%) mehr. Der Anteil Studierender mit erheblichem Erwerbsaufwand ist damit mehr als doppelt so hoch wie bei Studierenden im Allgemeinen. Bundesweit liegt der Umfang der Erwerbstätigkeit der Studierenden bei 12,9 Stunden pro Woche (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 346).

Bundesweit investieren drei Viertel der Studierenden bis zu zwei Arbeitstage pro Woche (40% einer Vollzeitstelle) zur Einkommenssicherung (vgl. a.a.O.: 330). 56 befragte Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung arbeiten im Schnitt 32% einer Vollzeitstelle, neun Studierende mit besonderem Hochschulzugang 29% einer Vollzeitstelle. 24 Studierende geben an, einen Minijob auszuüben. Je nach angesetzter Vergütung kann damit von einer Beschäftigung von 20% (+/-10) einer Vollzeitstelle ausgegangen werden. Der doppelt so hohe Anteil Studierender mit erheblichem Erwerbsaufwand unter den Pflegestudierenden erklärt sich durch die Verteilung des Erwerbsumfangs. 40% aller Pflegestudierenden

7 Vollzeitstudien beziffern einen Studienaufwand von 25 Stunden pro Woche und mehr, Teilzeitstudien umfassen weniger als 25 Stunden pro Woche (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 637f.).

8 Der Erwerbsaufwand wird als hoch eingestuft, wenn er größer als 15 Stunden/Woche ist bzw. als gering, wenn er maximal 15 Stunden/Woche umfasst (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 637f.).

arbeiten zwischen 20 und 30%, 25% unterhalb dieses Bereichs, 45% darüber. Bei den Studierenden bundesweit arbeiten 23% zwischen 20 und 30%, 36% arbeiten weniger, 41% arbeiten mehr. Im Durchschnitt gleicht der Beschäftigungsumfang der Pflegestudierenden damit dem der Studierenden bundesweit.

Wohnsituation:

Von 116 Studierenden geben 55 Befragte an, gemeinsam mit einer Partnerin, einem Partner und/oder Kind(ern) zu wohnen (47% vs. 20% bundesweit). 28 Studierende wohnen alleine (24% vs. 17% bundesweit). 19 Studierende leben in einer Wohngemeinschaft (16% vs. 29% bundesweit) und 18 bei Eltern oder Verwandten (16% vs. 23% bundesweit) (vgl. a.a.O.: 404). Studierende mit besonderem Hochschulzugang wohnen in einem Fall (8%) in einer WG, in sieben Fällen (54%) in einer Partnerschaft und/oder mit Kind(ern) sowie in fünf Fällen (39%) alleine. Den einfachen *Weg zur Hochschule* legt mindestens ein Drittel der Studierenden in weniger als 30 Minuten zurück. Zwei Drittel der Studierenden benötigt bis zu einer Stunde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Pflegestudierende mit besonderem Hochschulzugang eine längere Berufserfahrung haben als Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung und die für sie geschaffenen Stipendien auch nutzen. Gegenüber bundesweit Studierenden unterscheiden sich die Studierenden in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen: Sie haben häufiger einen hohen Erwerbsaufwand, auch wenn sie im Durchschnitt gleich viel arbeiten. Sie wohnen häufiger mit Familie, nicht weiter als eine Stunde von der Hochschule entfernt.

4. Studienrelevante Merkmale von Studierenden mit besonderem Hochschulzugang: Ergebnisse aus Interviews mit pflegeberuflich Qualifizierten

Ergänzend zu den quantitativen Befragungen wurden leitfadengestützte Interviews[9] mit Pflegestudierenden mit besonderem Hochschulzugang geführt. Dazu wurden alle Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, welche im

9 Das Charakteristische an dieser Interviewform ist das Erarbeiten eines Leitfadens mit erzählgenerierenden Fragen im Vorfeld (vgl. Friebertshäuser 1997: 375). Diese sollen die Offenheit für die subjektive Sicht der Befragten gewährleisten. Das offene Leitfadeninterview hat narrative Anteile, stellt jedoch nicht die Erzählform sondern das Thema in den Vordergrund. Durch die Wahl dieser Interviewform war einerseits genügend Raum für Stegreiferzählungen und andererseits die Möglichkeit, strukturierend einzugreifen, gegeben. Der Leitfaden hatte in erster Linie die Funktion, den Erzählfluss in Gang zu halten und die für die Forschungsfragestellung relevanten Themen anzusprechen. Er wurde flexibel eingesetzt und im Laufe der Erhebungsphase mehrfach modifiziert. Leitfragen wurden zu folgenden Themen gestellt: Studienmotivation, Hochschulzugang, Anforderungen und deren Bewältigung am Übergang, Erzählaufforderung einer erfolgskritischen Situation, Nutzung und Bewertung von Angeboten an der Hochschule.

Wintersemester 2012/2013 in den Pflegestudiengängen eingeschrieben waren, per E-Mail kontaktiert (n=19). Zwölf davon erklärten sich zu einem Interview bereit. Der Hochschulzugang erfolgte bei der Hälfte der Befragten über die Eignungsprüfung, bei der anderen Hälfte über eine Aufstiegsfortbildung. Die acht interviewten Frauen und vier Männer sind zum Befragungszeitpunkt zwischen 25 und 47 Jahre alt (vgl. Bertsch/Kimmerle et al. 2013: 8). Die Leitfadeninterviews wurden transkribiert und angelehnt an das inhaltsanalytische Ablaufmodell unter Zuhilfenahme der Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) interpretiert (vgl. Mayring 2010: 60).[10] Ziel der Interviews war es, die Zielgruppe beruflich Qualifizierter mit besonderem Hochschulzugang zu charakterisieren und relevante Aspekte für den Übergang und den Erfolg im Studium zu explizieren. Die forschungsleitende Fragestellung für die Interviews lautete: *Wie gestalten sich die Übergänge von der beruflichen Bildung oder Praxis an die Hochschule sowie der weitere Studienverlauf für Studierende mit besonderem Hochschulzugang?* In diesem Beitrag werden insbesondere Ergebnisse zu Eigenschaften Studierender mit besonderem Hochschulzugang aufgegriffen, die aus den Interviews hervorgingen: *Welche Eigenschaften zeichnet Studierende dieser Studierendengruppe aus?* Welche Kompetenzen bringen sie ins Studium mit und wo sehen sie Schwierigkeiten?

Zu der Fragestellung, wie beruflich Qualifizierte den Übergang an die Hochschule subjektiv erleben, wurden in den verschiedenen Literarturrecherchen wenige Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen gefunden: ein Buchbeitrag zur subjektiven Sicht auf den beruflichen Übergang von beruflich Qualifizierten mit einem Fokus auf das Thema Anrechnung (vgl. Freitag 2011a: 121), die Veröffentlichungen der USuS-Studie[11] des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg (vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf et al. 2009), Veröffentlichungen des hochschultypenübergreifenden Verbundprojekts WM³ Weiterbildung Mittelhessen (vgl. Seitter/Vossebein et al. 2014: 1; 5).

Für die Beschreibung der Zielgruppe beruflich qualifizierter Studierender mit besonderem Hochschulzugang in diesem Beitrag werden ausgewählte Aspekte der Analyse von zwölf Leitfadeninterviews fokussiert. Diese stammen aus vier Kategorien der qualitativen Interviews zu studienrelevanten Merkmalen, welche sich der *Studierfähigkeit* zuordnen lassen. Das Thema „Studierfähigkeit" rückte in den Fokus, da eines der Ziele des Projekts *FUgE* die Förderung des Erfolgs im Studium war und Studierfähigkeit als eine Voraussetzung von Studienerfolg betrachtet

10 Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurde zunächst vorwiegend induktiv vorgegangen und offen kodiert. Dies wird so auch von Mayring unterstützt (vgl. Mayring 2010: 66). Die induktive Kategorienbildung zielte darauf, relevante Textstellen zu identifizieren und sinnvoll zu gruppieren, um auf diese Weise das Material systematisch zusammenzufassen und auf das Wesentliche zu reduzieren. Durch Bündelung der Codes wurde das Kategoriensystem schrittweise entlang des Materials gebildet. Dieses wurde im Auswertungsprozess ständig erneut überprüft und durch Vergleichen der Kodierungen überarbeitet und angepasst. Das theoretische Vorwissen trat in diesem Prozess in den Hintergrund. Erst danach wurden die Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus den Literaturrecherchen verglichen.

11 Untersuchung zu Studienverläufen und Studienerfolg (USuS).

werden kann (vgl. Dlugosch 2005: 7). Eigenschaften der Studierenden hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit stellen einen zentralen Aspekt bei der Analyse der Studierendengruppe dar, weil diese Voraussetzungen bei der Entwicklung von Maßnahmen im Projekt *FUgE* berücksichtigt werden sollten. Im Rahmen des Projekts wurde in einer Masterarbeit eine Literaturanalyse zum Begriff Studierfähigkeit vorgenommen (vgl. Schemiger 2012). Für die Synthese dieses komplexen Begriffs, wurde die Einteilung der Studierfähigkeit von Konegen-Grenier in folgende vier Dimensionen übernommen: die kognitive, personale, soziale und fachliche Dimension von Studierfähigkeit (vgl. Konegen-Grenier 2001: 191f.). Die im Rahmen der Interviewauswertung induktiv gebildeten Kategorien und ihr Bezug zu den Dimensionen der Studierfähigkeit werden in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 1) gegenübergestellt. Der Aspekt Studierfähigkeit wurde für diesen Beitrag ausgewählt, da sich für diese Dimensionen eine besonders große Materialdichte in den Interviews findet und sich anhand dieser Merkmale ein Portrait Studierender mit besonderem Hochschulzugang zeichnen lässt.

Tab. 1: Kategorien zu studienrelevanten Merkmalen und Dimensionen von Studierfähigkeit

Gebildete Kategorie	Dimension der Studierfähigkeit
Selbsteinschätzung bezogen auf Leistung und Kognition	Die kognitive Dimension von Studierfähigkeit
Lern- und Arbeitstechniken	Die fachliche Dimension von Studierfähigkeit
Studienrelevante Persönlichkeitsmerkmale, Interesse und Motivation	Die personale Dimension von Studierfähigkeit
Beziehungen und Kommunikation	Die soziale Dimension von Studierfähigkeit

Es folgt jeweils ein Abschnitt zu diesen vier Kategorien, in Bezug gesetzt zu der jeweiligen Dimension von Studierfähigkeit (vgl. Tab. 1). In einigen Punkten werden die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews mit Ergebnissen aus der schriftlichen Befragung Pflegestudierender ergänzt.

4.1 Selbsteinschätzung bezogen auf Leistung und Kognition: die kognitive Dimension von Studierfähigkeit

Die im Rahmen des Projekts durchgeführte Literaturanalyse zur Studierfähigkeit identifiziert folgende Aspekte, die der kognitiven Dimension zugeordnet wurden: Präsenz des Wissens, Abstraktionsfähigkeit, analytische Fähigkeit, Differenzierungsvermögen, Kreativität, sprachliches Ausdrucksvermögen, Synthesefähigkeit, Transferfähigkeit (vgl. Heldmann 1984; Kazemzadeh/Minks et al. 1987; Konegen-Grenier 2001; Pastohr 2010; Trost 1975).

In den auf Basis der Interviews mit Studierenden mit besonderem Hochschulzugang qualitativ-empirisch ermittelten Aspekten zum Erleben des Übergangs sind Wahrnehmungen, Deutungen und Haltungen der Studierenden hinsichtlich ihrer

Studierfähigkeit, wie sie Konegen-Grenier (2001) definiert, ein relevanter Bestandteil.

Die Studierenden machen Aussagen hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer kognitiven Fähigkeiten und erzählen, dass sie im Übergang von der beruflichen Bildung oder Praxis in die hochschulische Bildung Zweifel hatten. Die von den Studierenden rückblickend thematisierten Zweifel beziehen sich auf den Hochschulzugang, das Bestehen der Eignungsprüfung und darauf einen Studienplatz zu bekommen, auf Unsicherheiten bezüglich der Frage, ob sie den Anforderungen gerecht werden können, ob sie in der Lage sind zu studieren, ob sie der Herausforderung eines Studiums gewachsen sind, ob sie dem Leistungsdruck und Prüfungsstress standhalten und ob sie das Studium organisieren und managen können. Der Übergang stellt sich für die befragten Studierenden als Gratwanderung zwischen Herausforderung und Überforderung dar. Dabei haben einige der befragten Studierenden das Gefühl, etwas kompensieren zu müssen, da ihnen im Vergleich zu ihren Kommiliton(inn)en eine schulische Hochschulzugangsberechtigung fehlt. Das Gefühl, von der Norm abzuweichen und anders zu sein im „sozialen Raum" Hochschule (vgl. Freitag 2011a: 131; 138) wird von den Studierenden zunächst als große Unsicherheit beschrieben.

> Frau Stein[12]: „Es war enorm schwierig. Ich habe mich sehr, sehr unter Druck gesetzt. Weil ich immer gedacht habe, das schaffst du nie. Du hast nicht das, was es braucht. Also ich habe dann auch mal von einer Kommilitonin zu hören, ‚was, du hast kein Abi und willst hier studieren?' – Und da macht man sich schon einen Kopf. Reicht es dann auch? Und, ja. Und wie lange reicht es? (lacht)".

Gleichzeitig geben einige der Studierenden diesem „Anderssein" Ausdruck, indem sie stolz darauf sind, diesen „besonderen Weg" gegangen zu sein und bspw. den Zugang über die Eignungsprüfung geschafft zu haben („*... weil ich, ja, mit diesem Eignungstest einfach etwas Besonderes habe*."). Das ist seitens des Projektteams ein weiterer Grund dafür, den Terminus „besonderer Hochschulzugang" zu befürworten und zu verwenden.

In Bezug auf die kognitive Dimension von Studierfähigkeit zeigt sich, dass Studierende mit besonderem Hochschulzugang am Übergang mit Zweifeln hinsichtlich ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit kämpfen und Angst haben, den Anforderungen eines Studiums nicht gewachsen zu sein. Es zeigt sich aber auch, dass diese im Verlauf des Studiums, sobald sie die ersten Rückmeldungen durch Lehrpersonal oder durch Prüfungsleistungen erhalten, d.h. objektive Richtwerte haben, wie sie im Vergleich zu anderen stehen, abgebaut werden. Förderlich wirkt es sich aus, wenn Studierende mit anderen Studierenden mit besonderem Hochschulzugang im Austausch stehen und sehen, dass andere ebenfalls über diesen Weg das Studium erfolgreich bewältigen. Freundliche, zugewandte Professor(inn)en beim Erstkontakt mit der Hochschule – bei der Eignungsprüfung oder im

12 Alle Namen wurden anonymisiert. Es handelt sich um frei erfundene Pseudonyme.

Beratungsgespräch – werden von den Studierenden als angstreduzierend und unterstützend wahrgenommen. Auch der „Offenen Sprechstunde" der Professor(inn)en kommt laut den Befragten eine unterstützende Funktion während des Studiums zu, um Rückmeldungen bezüglich Prüfungsleistungen oder Prüfungsanforderungen zu erhalten und Unsicherheiten und Zweifel abzubauen.

4.2 Lern- und Arbeitstechniken: die fachliche Dimension von Studierfähigkeit

Zur fachlichen Dimension von Studierfähigkeit gehören Lern- und Arbeitstechniken, welche notwendig sind, um studientypische Anforderungen zu bewältigen. In der Literaturarbeit zur Studierfähigkeit konnten dieser Kategorie folgende Kenntnisse bzw. Fähigkeiten zugeordnet werden: Lerntechniken, Internet-Kenntnisse, Recherchetechniken, Informationsverarbeitung und Informationsarchivierung, Kenntnisse in Textverarbeitung, schriftliche Darstellung, Präsentationsfähigkeiten, Programmierkenntnisse, Werkstatt-Arbeitstechniken, labortechnische Fähigkeiten (vgl. Bargel/Müßig-Trapp et al. 2008; Heldmann 1984; Kazemzadeh/Minks et al. 1987; Konegen-Grenier 2001; Thiel/Blüthmann et al. 2007; Pastohr 2010).

In den qualitativ-empirischen Analysen auf Basis der Interviews mit Studierenden mit besonderem Hochschulzugang zeigen sich Anfangsschwierigkeiten beim Übergang hinsichtlich der Anwendung wissenschaftlicher Methoden und besonders bezüglich der Medienkompetenz (vgl. Bertsch/Kimmerle et al. 2013: 9f.). Ein Beispiel zum Umgang mit Medien aus den Interviews gibt das Zitat von Frau Lang:

> „Sie haben auf dem Bogen mein Alter. Ich bin natürlich nicht die, das Computerzeitalter. Wir verwendeten tatsächlich noch Stift und Papier [...] Ja, und jetzt natürlich, das ist für mich eine Riesenumstellung. So dieses ‚Wir schicken dir da was, schick du uns doch mal das', denke ich mir, prima, ‚wie denn?'. Also das ist so schon für mich, das war auch ein Punkt, [...] da war ich gnadenlos überfordert. Da war dann wirklich der Punkt, wo ich mir sagte, ‚Nö, du rufst jetzt morgen an und sagst, du kommst nicht mehr'. Also, ich mache es rückgängig. [...] und da habe ich dann schon dran gezweifelt, ob ich richtig bin."

Beim Start in ein Studium können sich demzufolge durchaus Schwierigkeiten ergeben. Die Herausforderungen können anfänglich für manche Studierenden größer sein als für andere. Zum Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen liegen auch Daten aus der quantitativen Befragung von Pflegestudierenden vor (vgl. a.a.O.: 7). Die Gruppe derjenigen, die angibt, dass ihnen der Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen beim Übergang schwer oder sehr schwer fällt, umfasst ungefähr ein Drittel der Befragten. Auch bezüglich der Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen zeigen sich bei der Hälfte Anfangsschwierigkeiten und das Verfassen von wissenschaftlichen Texten fällt zwei Drittel der Befragten zu Beginn des Studiums schwer oder sehr schwer. Das heißt, die anfänglichen Schwierigkeiten mit der

Bewältigung studientypischer Anforderungen lassen sich nicht zwangsläufig auf die Art des Hochschulzugangs zurückführen. Aufgrund der Tatsache, dass der Großteil der Studierenden das Studium erfolgreich abschließt, besteht die begründete Annahme, dass Studierende bezüglich der Lern- und Arbeitstechniken zwar unterschiedliche Kompetenzen ins Studium mitbringen, sich diese jedoch im Studienverlauf angleichen.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die befragten Studierenden mit besonderem Hochschulzugang zu Beginn des Studiums Schwierigkeiten in der Anwendung von Lern- und Arbeitstechniken haben, welche zur Bewältigung des Studiums grundlegend sind. Werden die Ergebnisse aus der standardisierten Befragung aller Studierenden in den Pflegestudiengängen herangezogen, zeigt sich, dass es diesbezüglich keine Rolle spielt, über welchen Weg die Studierenden den Zugang an die Hochschule erlangt haben und ob sie eine schulische Hochschulzugangsberechtigung mitbringen oder nicht. Ein Bedarf an Unterstützungsangeboten zur Förderung von Schüsselkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens und der Medienkompetenz wird abgeleitet (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel et al. 2013: 168). Im Projekt *FUgE* konnten auf dieser Basis Angebote konzipiert, umgesetzt und evaluiert werden, wie lehrveranstaltungsbegleitende Übungen und Tutorien (vgl. Huber/Eckstein et al. 2015).

4.3 Studienrelevante Persönlichkeitsmerkmale, Interesse und Motivation: die personale Dimension von Studierfähigkeit

Der Kategorie der personalen Dimension von Studierfähigkeit lassen sich studienrelevante Persönlichkeitsmerkmale zuordnen wie Leistungsfähigkeit, Ausdauer, Beharrlichkeit, Belastbarkeit, Konzentrationsfähigkeit, der konstruktive Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungsangst, Selbstständigkeit, Selbstorganisation im Studium und beim Lernen, Genauigkeit, Zuverlässigkeit sowie die Aufgeschlossenheit gegenüber Ungewohntem und Unbekanntem. Zu dieser Kategorie gehören der Literaturarbeit zufolge auch Persönlichkeitsmerkmale wie Zielstrebigkeit, Erfolgszuversicht und persönlicher Ehrgeiz sowie die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion. Interesse und Motivation lassen sich anhand der folgenden Aspekte zur personalen Dimension von Studierfähigkeit subsummieren: ein ausgeprägtes Interesse an fachlichen Inhalten sowie an wissenschaftlichem und theoretischem Arbeiten, Interessen außerhalb des Studiums, eine sichere Studienentscheidung, Leistungsmotivation und Wissbegierde (vgl. Bargel/Müßig-Trapp et al. 2008; Heldmann 1984; Heublein/Hutzsch et al. 2010; Konegen-Grenier 2001; Pastohr 2010; Ramm/Multrus et al. 2011; Thiel/Blüthmann et al. 2007; Trost 1975; Zwick 2009).

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die Studierenden mit besonderem Hochschulzugang bezüglich der Kategorie studienrelevanter Persönlichkeitsmerkmale einige Ressourcen mitbringen. Sie sind ehrgeizig und zielstrebig, glauben an ihren Erfolg und haben Spaß am Studieren, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

> Frau Müller: „Und freue mich einfach und gehe gerne in die Vorlesungen. Ich bereite mich gerne vor und ich gelte als, ja, kleiner Streber auch (lacht) in meinem Kurs, jetzt schon. Weil ich immer vorbereitet bin und weil es mir einfach super Spaß macht […] Schon in der Schule habe ich sehr einfach gelernt und dadurch, dass ich so gekämpft habe für das Studium, freue ich mich einfach."

In den Leitfadeninterviews stellt die „sichere Studienentscheidung", welche durch die Überzeugung deutlich wird, die richtige Studienwahl getroffen zu haben, einen förderlichen Aspekt für einen gelungenen Übergang ins Studium dar. In Interesse, Wissbegierde und Leistungsmotivation spiegelt sich u.E. eine sichere Studienentscheidung wider. Der ausgeprägte Wille, sich persönlich weiterzuentwickeln und beruflich weiterzukommen, zeigt sich durchgängig in allen geführten Interviews. Darüber hinaus wird die Möglichkeit, überhaupt studieren zu können und zu dürfen, von den Befragten als große Chance gesehen, die sie unbedingt nutzen möchten. Dies zeigt sich auch in den Beweggründen für ein Pflegestudium. Diese wurden zugleich quantitativ erhoben. Aus der quantitativen Befragung geht hervor, dass die Pflegestudierenden ihre beruflichen Aufstiegschancen verbessern, ihr berufliches Interesse vertiefen, ihr berufliches Aufgabenfeld erweitern und sich persönlich weiterentwickeln wollen. In diesen Punkten sind sich alle Befragten einig. Bei den anderen Auswahlmöglichkeiten, wie die Aussicht auf eine höhere Vergütung oder dem Einschlagen einer akademischen Laufbahn variieren die Antworten stärker. Aus verschiedenen Leitfadeninterviews geht hervor, dass die Befragten „*in der Pflege was bewegen*" wollen und sich deshalb für das Pflegestudium entschieden haben.

> Frau Holzinger: „Und das andere war, ich glaube eben ein Studium haben zu müssen, um tatsächlich was bewegen zu können. Also, wenn sich das vielleicht jetzt auch (lacht), ja, vielleicht schwierig anhört. Aber ich habe tatsächlich einen hohen Idealismus, was einen Pflegeberuf angeht. Und ich glaube auch, wenn man wirklich etwas erreichen will, dann geht das fast nur über diese, über diesen akademischen Weg."

Insgesamt gilt für die Studierenden in den Pflegestudiengängen: Sie kommen mit konstruktiver, positiver Motivation ins Studium. Die Interviews machen deutlich, dass die Selbstorganisation im Studium und beim Lernen für die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine Selbstverständlichkeit ist. Im Umgang mit herausfordernden Situationen kommt den Studierenden die Berufs- und Lebenserfahrung zugute, wie folgendes Beispiel zeigt:

> Frau Holzinger: „Ja, also meistens ist es so, wenn ich mich für was entscheide, dann bin ich da auch sehr beharrlich. Und ich denke, viel ist erreichbar, wenn man nur genügend Wille und Engagement und […] aber auch ein gewisses Maß an Fleiß hat. […] Weil ich denke, viele berufliche Hürden, die ich ja auch erreichen musste … Also mir hat das

> einfach unheimlich geholfen, auch die Erfahrung aus dem Beruf, dass man schwierige Dinge und Herausforderungen einfach auch meistern kann."

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen Ressourcen und Potenziale Studierender mit besonderem Hochschulzugang bezüglich der personalen Dimension von Studierfähigkeit. Sie sind zuversichtlich, ihr Studium erfolgreich zu bewältigen und haben im Berufsleben bereits gelernt mit erfolgskritischen Situationen umzugehen. Diese Eigenschaften stehen Ängsten und Zweifeln bezüglich der kognitiven Fähigkeiten zu Beginn des Studiums entgegen und gleichen diese unter Umständen aus. Auch Ehrgeiz und Zielstrebigkeit sowie eine hohe Leistungsmotivation sind für eine erfolgreiche Bewältigung von Studienanforderungen förderlich. Durch die Berufstätigkeit vor dem Studium scheint es beruflich qualifizierten Studierenden leicht zu fallen, ihr Studium und das Lernen selbständig zu organisieren und die nötige Selbstdisziplin aufzubringen.

4.4 Integration und Kommunikation: die soziale Dimension von Studierfähigkeit

Zur sozialen Dimension der Studierfähigkeit werden Kompetenzen gerechnet, welche für die Gestaltung sozialer Beziehungen wichtig sind. Dazu gehören folgende Fähigkeiten und Haltungen: ein Denken, das sich an ethischen Normen orientiert, an der Achtung anderer Menschen, der Verantwortungsbereitschaft und der sozialen Reife, soziale Kontakte aufbauen und aufrecht erhalten zu können, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Zuverlässigkeit (vgl. Bargel/Müßig-Trapp et al. 2008; Heldmann 1984; Heublein/Hutzsch et al. 2010; Kazemzadeh/Minks et al. 1987; Konegen-Grenier 2001; Pastohr 2010; Ramm/Multrus et al. 2011; Thiel/Blüthmann et al. 2007; Trost 1975).

In den Interviews zeigt sich diese Dimension darin, Kontakt zu Mitstudierenden zu finden, verbindliche Beziehungen zu anderen Studierenden des eigenen Fachbereichs zu pflegen und an Lerngruppen teilzunehmen. Die Studierenden sehen es als ihre Stärke, dass sie gut im Team arbeiten können.

> Frau Rieker: „Und, äh, ich bin jetzt wie gesagt vom Typ her jemand, ich ka-, es gibt also so gut wie keinen Menschen, mit dem ich nicht in eine Lerngruppe gehe. Also ich bin da dann … Das, das wäre vielleicht auch so eine Fähigkeit. Also ich habe dann schon bei manchen Kommilitonen gemerkt, die dann sagen, okay, hm, mit dem kann ich vielleicht nicht so. Und das war für mich eigentlich nie ausschlaggebend."

Im Umgang mit Lehrenden berichten manche zwar von anfänglichen Unsicherheiten, doch scheinen die Studierenden schnell Sicherheit zu gewinnen und der Aufbau einer verbindlichen Beziehung zu Lehrenden, die sogar zu Vertrauenspersonen werden, scheint gut zu gelingen.

Aus den Ergebnissen der Interviews geht hervor, dass sich die Studierenden mit besonderem Hochschulzugang mit der nötigen Offenheit in die Gruppe der Studierenden einbringen. Es scheint für sie eine Selbstverständlichkeit zu sein, sich in Lerngruppen zu organisieren, sich gegenseitig zu helfen und sich zu engagieren. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass sich Studierende mit besonderem Hochschulzugang durch eine ausgeprägte Beziehungsfähigkeit schnell in den Strukturen der Hochschule zurecht zu finden und sich gut im sozialen Raum Hochschule integrieren.

5. Fazit

Das Projekt *FUgE* war darauf ausgerichtet, definierte Zielgruppen genauer zu beforschen sowie bestehende (Bildungs-)Angebote und Maßnahmen zu analysieren, um diese entsprechend anzupassen und zu ergänzen. In der Auswertung der schriftlichen Befragung wurde die Gruppe Pflegestudierender mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung mit der Gruppe Pflegestudierender ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verglichen. Zu beachten ist hierbei, dass beide Gruppen im Vorfeld des Studiums bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, da dies für die Pflegestudiengänge eine Zugangsvoraussetzung ist. Die fokussierten Angebote und Maßnahmen lassen sich in drei Rubriken einteilen: Maßnahmen in Bezug auf die Regelungen des Hochschulzugangs und der Anrechnung, Maßnahmen in Bezug auf die Förderung von (Schlüssel-)Kompetenzen und Maßnahmen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Studiums.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Charakterisierung beruflich Qualifizierter und der Betrachtung der unterschiedlichen Studierendengruppen im Vergleich lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Studierende mit besonderem Hochschulzugang sind etwas älter als Studierende mit schulischer Zugangsberechtigung und sie haben in der Regel etwas mehr Berufserfahrung. Insgesamt sind Studierende, die an der Hochschule Esslingen Pflege studieren, älter als Studierende bundesweit. Für die Hälfte der Studierenden erklärt die Berufserfahrung das höhere Alter gegenüber Studierenden bundesweit. Innerhalb der Pflegestudierenden gibt es eine weite Streuung des Alters, von Anfang 20 bis Ende 40. Studierende in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen wohnen häufiger mit Familie als bundesweit Studierende. Sie haben darüber hinaus häufiger einen hohen Erwerbsaufwand. Im Durchschnitt arbeiten sie jedoch gleich viel wie Studierende bundesweit. Der Anteil Studierender, die de facto berufsbegleitend studieren, liegt unter den befragten Pflegestudierenden bei über einem Drittel. Die Ergebnisse aus der qualitativen Befragung Studierender mit besonderem Hochschulzugang weisen auf Schwierigkeiten in der Bewältigung studientypischer Anforderungen und der Anwendung wissenschaftlicher Lern- und Arbeitstechniken zu Beginn des Studiums hin. Aus den Ergebnissen der quantitativen Befragung geht hervor, dass diese Anfangsschwierigkeiten im wissenschaftlichen Arbeiten auch bei anderen Studierenden in der Pflege bestehen. Die Art der Hochschulzugangsberechtigung spielt für

den Unterstützungsbedarf diesbezüglich keine Rolle. Ein weiteres Ergebnis aus den Erhebungen ist, dass Studierende mit besonderem Hochschulzugang besonders ehrgeizig, zielstrebig und genauso erfolgreich wie andere studieren. In den Strukturen der Hochschule Esslingen finden sie sich schnell zurecht und integrieren sich gut, besonders auch in Lerngruppen.

Auf der Basis dieser Ergebnisse wurden Maßnahmen angepasst und ergänzt. In Bezug auf die *Regelungen des Hochschulzugangs und der Anrechnung* steht der Zugang zu Informationen an erster Stelle. Informationen über die Regelungen des besonderen Hochschulzugangs und der Anrechnung sollten sowohl in Papierform als auch online auf der Website und über Informationsveranstaltungen transparent und umfangreich zur Verfügung gestellt werden. Adressatennah sollte der Weg, wie nicht-traditionellen Studierenden ein Studium möglich sein kann, aufgezeigt werden. Um potenzielle Zielgruppen in den Bildungseinrichtungen zu erreichen, sind Kooperationen mit Bildungspartner(inne)n der Region besonders wichtig. Im Projekt *FUgE* wurden Informationsveranstaltungen bei den Kooperationspartner(inne)n des Projekts durchgeführt. Diese sollten perspektivisch auf schulische Bildungseinrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen ausgeweitet werden. Die zentrale Studienberatung der Hochschule steht bereits auch Studieninteressierten zur Verfügung. Von Studieninteressierten und Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (aus der Pflege) wird diese seither jedoch kaum genutzt.

In Bezug auf Maßnahmen zur *Förderung von (Schlüssel-)Kompetenzen* bestand die Annahme darin, dass der Unterstützungsbedarf Studierender je nach Zugangsweise unterschiedlich ist. Diese Annahme lässt sich auf Grundlage der Ergebnisse jedoch nicht bestätigen: Die Art der Hochschulzugangsberechtigung eröffnet keinen hinreichenden Hinweis auf einen spezifischen Unterstützungsbedarf bei Studierenden, die nach einer beruflichen Ausbildung in einem affinen Studienfach studieren. Stattdessen sind Bedürfnisse und Bedarfe hinsichtlich der Bewältigung von Studienanforderungen individuell unterschiedlich ausgeprägt. Angebote und Maßnahmen zur Förderung von (Schlüssel-)Kompetenzen werden an der Hochschule Esslingen studiengangübergreifend vielzählig angeboten. Obwohl sich die befragten Studierenden über diese Angebote gut informiert fühlen, diese auch wahrnehmen und als hilfreich empfinden, bestehen bei den Pflegestudierenden zu Beginn des Studiums große Schwierigkeiten, wissenschaftliche Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden und studientypische Anforderungen zu bewältigen. Auf der Grundlage dieser gewonnenen Erkenntnis wurde das bestehende Angebot an der Hochschule um eine Maßnahme ergänzt: Im Rahmen des Projekts *FUgE* wurde ein Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten konzipiert, umgesetzt, evaluiert, modifiziert und nachhaltig implementiert. Das Tutorium wurde für alle Studierenden der ersten beiden Semester konzipiert und bietet Raum, auf individuelle und aktuelle Bedürfnisse und Bedarfe einzugehen. Gleichzeitig werden über Impulsvorträge bekannte Problemfelder aufgegriffen, um Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten. Es hat sich als sinnvoll herausgestellt, das Angebot auf unterschiedliche Bedarfe innerhalb der Studierendengruppen abzustimmen und freiwillig – zusätzlich zur Lehrveranstaltung – anzubieten. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass beruflich qualifizierte Studierende ein

sehr enges Zeitbudget haben und es deshalb sinnvoll ist, Termine zu blocken. Mit dieser Maßnahme wird im Projekt exemplarisch und explizit an der Kompetenzentwicklung angesetzt, dies bewusst zielgruppenübergreifend. Die Herausforderung ist hierbei, sich innerhalb eines Angebots auf unterschiedliche Kompetenzniveaus einzustellen.

Im Rahmen des Projekts *FUgE* wurden auch Maßnahmen in Bezug auf die *Rahmenbedingungen des Studiums* angestrebt und analysiert. Vor diesem Hintergrund wurden die Lebens- und Studienbedingungen der pflegeberuflich qualifizierten Studierenden an der Hochschule Esslingen in den Blick genommen. Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf ist eine Herausforderung, die es für fast alle Studierenden zu bewältigen gilt. Die pflegeberufliche Praxis scheint allerdings ein Berufsfeld zu sein, das eine Berufstätigkeit neben dem Studium möglich macht. Dazu tragen insbesondere die Möglichkeiten bei, Nacht- und Wochenenddienste zu übernehmen oder in der vorlesungsfreien Zeit über einen längeren Zeitraum in Vollzeit arbeiten zu können. Darüber hinaus wird ein Tag in der Woche in der Stundenplanung von Seiten der Hochschule frei von Veranstaltungen geplant. Dieser vorlesungsfreie Wochentag stellt eine wichtige Maßnahme dar, um die Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit zu ermöglichen. Die Vereinbarkeit von Studium und Familie stellt für studierende Eltern eine zusätzliche Herausforderung dar. Fehlende oder unzureichende Betreuungseinrichtungen für Kinder gehen aus den Befragungsergebnissen nicht hervor. Die Erhebungen zu bestehenden Angeboten machen deutlich, dass die Hochschule Esslingen – aufgrund des Audits „Familiengerechte Hochschule“ – bereits viele Maßnahmen umgesetzt hat und weiter anstrebt. Hinsichtlich der Wohnsituation Studierender lassen die Befragungsergebnisse darauf schließen, dass die Studierenden sich zur einen Hälfte in der Region niederlassen und zur anderen Hälfte aus der Region kommen. Der Anfahrtsweg beträgt nichtdestotrotz bei zwei Drittel der Befragten bis zu einer Stunde. Insgesamt geht aus den Befragungsergebnissen hervor, dass Studierende in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen das Vollzeitstudium häufig berufsbegleitend studieren und einige bereits Familie haben. Dazu kommt der Anfahrtsweg an die Hochschule. Durch die Vereinbarkeit von Arbeit, Studium und Familie sind die Studierenden mehrfach belastet, was in der Konzeption der Studiengänge und der Gestaltung der Studienbedingungen berücksichtigt werden muss.

Aktuelle bildungs- und hochschulpolitische Entwicklungen wie beispielsweise die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge erhöhen die Vielfalt der Lernenden und schaffen vielfältige Übergänge (vgl. Kimmelmann 2013: 11). Die Frage in der Einleitung des Beitrags war, wie auf die gewollte Vielfalt an den Hochschulen, z.B. im Rahmen der Studienganggestaltung, angemessen reagiert werden sollte. Eine grundlegende Erkenntnis der hier beschriebenen Projektarbeit ist es, dass es in der Entwicklung von unterstützenden Maßnahmen weniger sinnvoll ist, bestimmte *Zielgruppen* isoliert, unabhängig von der Gesamtheit der Studierenden, zu untersuchen, da diese in sich wiederum sehr heterogen sind. Erfolgversprechender erscheint es, wenn Maßnahmen entsprechend der individuellen Bedarfe der Studierenden angeboten werden. Ein Lösungsvorschlag hierzu wäre,

mit einem operationalisierten Kompetenzprofil der Studiengänge einen Selbsttest zu entwickeln, der den Studierenden ihren Stand zu Beginn des Studiums (oder auch im Studienverlauf) aufzeigt und passende Maßnahmen (Brückenkurse, Tutorien, Zusatzangebote) verbindlich oder freiwillig vorschlägt. Diese Operationalisierung könnte ferner die Grundlage für die Anrechnung von Kompetenzen auf das definierte Kompetenzprofil der Studiengänge darstellen. Denn es gilt, die Berufs- und Lebenserfahrung beruflich qualifizierter Studierender zu würdigen und konstruktiv zu nutzen und Bildungswege angemessen zu verkürzen. Beruflich qualifizierte Studierende stehen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung an einem anderen Punkt als Studierende, die direkt nach dem Schulabschluss den Übergang in die Hochschule vollziehen. Beruflich Qualifizierte bringen auf der einen Seite zusätzliche Kompetenzen mit, an die in der Lehre und mit den jeweiligen Angeboten angeknüpft werden sollte, damit diese Zielgruppe den Übergang in die Hochschule als erfolgreich erlebt. Auf der anderen Seite sind Angebote zur individuellen Förderung von Schlüsselkompetenzen im Bereich der Studierfähigkeit gefragt, insbesondere Maßnahmen zur Unterstützung von wissenschaftlichen Lern- und Arbeitstechniken.

Eine der Herausforderungen für Hochschulen besteht darin, passgenaue Bildungsprofile zu definieren und Bildungsangebote zu konzipieren, die sowohl für bestimmte Zielgruppen als auch für die Praxis und für die Gesellschaft bedarfsgerecht sind. Im Sinne der Durchlässigkeit bedeutet das auch, Maßnahmen oder Angebote auf die besonderen Bedürfnisse und Bedarfe *einzelner* Studierender abzustimmen. Individuelle Anrechnungsverfahren sind dafür ein Beispiel, aber auch Beratungsangebote zu besonderen Zugangsvoraussetzungen, zu den Zugangsregelungen, in Bezug auf die Studienentscheidung, die Studienorganisation, Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote zum Studium, Fragen der Studienfinanzierung, der Studienbelastung und der möglichen Entlastung sind in diesem Zusammenhang relevant.

Entsprechend des gesellschaftlichen, und auch des demographischen Wandels, sind Veränderungen und Anpassungen in der Bildungslandschaft erforderlich (vgl. Bonse-Rohmann/Riedel 2013: 284). Um den bildungswilligen Zielgruppen gerecht zu werden, bedarf es insgesamt eines systematischen, ziel- und wertorientierten Austauschs zwischen den Akteuren des Bildungssystems: zwischen Studierenden und Lehrenden an Hochschulen, aber auch institutionell zwischen beruflichen Bildungseinrichtungen, Hochschulen und Betrieben.

Literatur

Afentakis, Anja und Tobias Maier (2013): Sind Pflegekräfte aus dem Ausland ein Lösungsansatz, um den wachsenden Pflegebedarf decken zu können? Analysen zur Arbeitsmigration in Pflegeberufen im Jahr 2010. In: Bundesgesundheitsblatt *56* (8): 1072-1080.

Bargel, Tino, Peter Müßig-Trapp und Janka Willige (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. Hannover: HIS. Forum Hochschule 1/2008.

Bertsch, Bianca, Birte Kimmerle, Mathias Bonse-Rohmann und Annette Riedel (2013): Zukunft für die Gesundheitsfachberufe – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Förderung des Studienerfolgs im Projekt FUgE (Förderung der Übergänge und des Erfolgs im Studium). In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6, September 2013. http://www.bwpat.de/ht2013/ft10/bertsch_etal_ft10-ht2013.pdf (09.10.2014).

BMBF (2013): Aufstieg durch Bildung: Bilanz und Perspektiven für Deutschland. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/Aufstieg_durch_Bildung_2013.pdf (11.06.2014).

BMBF (2014): Zwanzigster Bericht nach §35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach §21 Absatz 2. Berlin. http://www.bmbf.de/pubRD/20._BAfoeG-Bericht.pdf (04.02.2015).

Bonse-Rohmann, Mathias und Annette Riedel (2013): Anrechnung pflegeberuflicher Kompetenzen auf ein Studium. Potenziale von (Aufstiegs-)Fortbildungen bzw. beruflichen Weiterbildungen. Den Übergang in die Hochschule gestalten. In: Pflegezeitschrift *15* (5): 284-287.

*Bonse-Rohmann, Mathias, Annette Riedel, Bianca Bertsch, Birte Kimmerle, Johanna Göpfert und Anke Wagner (*2013): Übergänge gestalten – Durchlässigkeit fördern. Entwicklung und Evaluation bedarfsgerechter Studienbedingungen für pflegeberuflich Qualifizierte. Innovationsprojekt im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM-Übergänge". In: Pflegewissenschaft *15* (3): 157-170.

Bülow-Schramm, Margret, Hilke Rebenstorf und Monique Wölk (2009): USuS – Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell. Hamburg. http://www.zhw.uni-hamburg.de/usus/uploads/media/Forschungsfragen-Analysemodell.pdf (11.10.2014).

Dlugosch, Simone (*2005)*: Prognose von Studienerfolg. Dargestellt am Beispiel des Auswahlverfahrens der Bucerius Law School. Aachen: Shaker.

Freitag, Walburga K. (2011a): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biographische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 121-144.

Freitag, Walburga K. (2011b): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 35-55.

Friebertshäuser, Barbara (1997). Interviewtechniken: ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa: 371-395.

Gesundheitsberichterstattung (2014): Vollkräfte (Vollzeitäquivalente) im Gesundheitswesen. Tabelle. Zu erzeugen unter: https://www.gbe-bund.de/oowa921-install/servlet/oowa/aw92/WS0100/_XWD_FORMPROC (04.02.2014).

Hanft, Anke (2013): Vorwort. In: Anke Hanft und Katrin Brinkmann (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann: 9-12.

Heldmann, Werner (1984): Studierfähigkeit. Göttingen: Schwartz.

Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Besuch (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS. Forum Hochschule 2/2010.

Huber, Josef, Claudia Eckstein, Birte Kimmerle, Eva Ruhland, Annette Riedel und Mathias Bonse-Rohmann (2015): Bildungsübergänge durch Tutorien erfolgreich gestalten. In: PADUA *10* (3) (im Erscheinen).

Kazemzadeh, Foad, Karl-Heinz Minks und Ralf-Rüdiger Nigmann (1987): Studierfähigkeit – eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. Hannover: HIS.

Kimmelmann, Nicole (2013): Zielgruppenorientierung Diversity an Übergängen der beruflichen Bildung. In: Andreas Fischer und Dietmar Frommberger (Hg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider: 11-31.

Kimmerle, Birte, Bianca Bertsch, Annette Riedel und Mathias Bonse-Rohmann (2013): Anrechnung pflegeberuflicher Kompetenzen auf ein Studium. Darstellung und Reflexion eines systematischen Anrechnungsverfahrens. In: PADUA *8* (2): 115-121.

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (11.10.2014).

Konegen-Grenier, Christiane (2001): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf (04.02.2015).

Pastohr, Mandy (2010): Studierfähigkeit und Berufsakademiestudium. Definition und Beurteilung der Studierfähigkeit durch Dozenten und Studenten der Berufsakademie Sachsen. Dresden: Institut für Berufspädagogik.

Ramm, Michael, Frank Multrus und Tino Bargel (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf_lang.pdf (11.06.2014).

Scheller, Percy, Sören Isleib und Dieter Sommer (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. Hannover: HIS. Forum Hochschule 6/2013.

Schemiger, Heidemarie (2012): Qualitative Erfassung der Studierfähigkeit von SchülerInnen der Gesundheits- und Krankenpflege: Eine Analyse im Rahmen des BMBF-Projekts FUgE (Förderung der Übergänge und des Erfolgs im Studium von pflegeberuflich Qualifizierten). Unveröffentlichte Masterarbeit. Esslingen: Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege.

Seitter, Wolfgang, Ulrich Vossebein und Michael Schemmann (2014): Bedarf – Potential – Akzeptanz: Integrierende Zusammenschau der drei Teilforschungsprojekte zur Bedarfserhebung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Gießen/Marburg. http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Bedarf-Potential-Akzeptanz.pdf (11.10.2014).

Thiel, Felicitas, Irmela Blüthmann, Steffen Lepa und Markus Ficzko (2007): Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin. Berlin. http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/Enbericht_Exmatrikuliertenbefragung.pdf (11.10.2014).

Trost, Günter (1975): Vorhersage des Studienerfolgs. Braunschweig: Westermann.

Zwick, Michael M. (2009): Stuttgarter Abbrecherstudie 2009. Zufriedenheit mit dem Studium und Abbruchneigung bei Studierenden des BA-Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Stuttgart. Stuttgart: Institut für Sozialwissenschaften.

Hans-Christoph Hobohm, Judith Pfeffing, Andres Imhof & Imke Groeneveld

„Reflexion“ als Metakompetenz

Ein Konzeptbegriff zur Veranschaulichung akademischer Kompetenzen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Qualifikation in den Informationsberufen

1. Einleitung

Das Projekt „Akademische Kompetenzen in den Informationsberufen“ (AKIB) der Fachhochschule Potsdam versuchte auf der Grundlage eigener Erhebungen und konkreter Erprobungen in einem berufsbegleitenden, studienvorbereitenden Weiterbildungsangebot in den Fachrichtungen Archiv- und Bibliotheksmanagement zu eruieren, welches die Bedingungen für einen erfolgreichen Studieneinstieg in ein höheres Semester der entsprechenden Bachelorstudiengänge sind. Dabei wurde das Konzept der „Reflexion“ als Metakompetenz für hochschuldidaktische und lernpraktische Überlegungen auf der Lernenden- und der Lehrendenseite herausgearbeitet.

Innerhalb des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) ergeben sich beim Übergang von Kompetenzniveaus der beruflichen Qualifikation (Niveaustufen vier und fünf) zum akademischen Niveau (ab Niveaustufe sechs) zusätzliche Kompetenzanforderungen, die Reflexionskompetenz betreffen, sich jedoch weder ausschließlich auf eine der Kompetenzkategorien *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* ansetzen lassen noch konkret beschrieben werden. Die Fähigkeit zur Reflexion wird bereits auf der Niveaustufe vier in der Unterkategorie *Fertigkeiten* sogar bei *Fachkompetenzen* vorausgesetzt (vgl. BMBF/KMK 2013: 18).

Im folgenden Beitrag wird anhand des untersuchten Feldes diskutiert, dass Reflexion nicht nur ermöglicht, über sehr konkrete Prozesse im Bereich der erweiterten Kommunikations- oder der Teamkompetenz zu sprechen (z.B. bei der Thematisierung von Moderationstechniken oder Einführung von Peer-Review-basierten Lernszenarien). Sie eröffnet auch über Selbstpositionierungsprozesse die Möglichkeit der wissenschaftlichen Erarbeitung fachlicher Probleme. Wissenschaftliche Analyse und Argumentation bauen auf ihr auf. Zugleich kann festgestellt werden, dass wesentliche Komponenten, die den Übergang zu hochschulischen Kompetenzniveaus charakterisieren, (selbstkritische) Reflexion voraussetzen.

Schließlich ist bei der Implementierung neuer Lehr- und Lernkulturen eine Metakompetenzreflexion fruchtbar als Ausgangspunkt zur Verdeutlichung neuer didaktischer Überlegungen: Sie dient zur Anregung von Selbstreflexion von Lehr- und Lernprozessen bei Weiterbildungsteilnehmenden und Dozierenden gleichermaßen.

2. Projektkontext

2.1 Berufsbegleitend vom „Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste“ (FaMI) zum Information Professional (B.A.)

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ widmete sich AKIB der Untersuchung und Förderung akademischer Kompetenzen in der berufsbegleitenden Fernweiterbildung (FWB) der Fachrichtungen *Archiv* und *Bibliotheksmanagement* des Fachbereichs Informationswissenschaften. Die vierjährige Fernweiterbildung ermöglicht Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste (FaMI) eine Weiterqualifizierung mit dem Ziel, einen akademischen Abschluss als Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg zu erlangen. Die Lehrinhalte der insgesamt 26 Module entsprechen dabei den Inhalten der jeweiligen Studiengänge der Hochschule. In der Regel finden zu jedem der Module zwei zweistündige Präsenzen jeweils am Anfang und am Ende einer circa dreimonatigen Online-Phase statt. Im Anschluss an die Weiterbildung haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, sich in ein höheres Semester des Präsenzstudiengangs einstufen zu lassen und die Prüfung zum Bachelor of Arts (B.A. Archiv/B.A. Bibliotheksmanagement) abzulegen.

Mit dem Ziel, Lernprozesse, Modulinhalte und didaktische Designs so zu gestalten, dass das bisherige Fernweiterbildungsangebot in die vorhandenen Studiengänge besser überführbar ist und ggf. spezifische Kompetenzlücken ausgeglichen werden können, wurden die Kompetenzstrukturen der beiden Studienformen (berufsbegleitende Fernweiterbildung und Direktstudium) analysiert und hochschuldidaktische Trainingskomponenten entwickelt und umgesetzt. Da in der berufsbegleitenden Weiterbildung kein Einfluss auf das fachliche Curriculum der Hochschule genommen werden kann, konzentrierte sich das Projekt auf überfachliche Kompetenzen.

2.2 Akademische Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzen, verstanden als „complex systems of knowledge, beliefs and action tendencies“ (Weinert 2001: 53), werden häufig im Kontext zu bewältigender komplexer Situationen thematisiert. Im DQR wird beispielsweise besonders beim Erreichen des dem Bachelorabschluss entsprechenden Niveaus sechs die Befähigung thematisiert, mit unvorhersehbaren und komplexen Situationen umgehen zu können. Die Formulierung „Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (BMBF/KMK 2013: 20) ist (neben „eigenverantwortlich“) die spezifische Differenz des Niveaus sechs in der DQR-Matrix. Schlüsselkompetenzen sind deshalb genau die Kompetenzen, „die es braucht, um in einer transformativen Kultur handlungsfähig zu bleiben, d.h. um auf

unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäß zu reagieren" (Landwehr 1996: 92).

Für den Projektzusammenhang erschien das Kompetenzmodell von Helen Orth als besonders geeignet zur Identifikation von zunächst (noch) nicht definierten „Akademischen Kompetenzen". Orth (1999: 109) unterscheidet neben *Fachkompetenzen* hierbei:

- die *Sozialkompetenzen* als „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, [...] die Personen in die Lage versetzen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln",
- die *Selbstkompetenzen* als Fähigkeiten und Einstellungen, die eine Person zur „Welt und insbesondere zur Arbeit" (a.a.O.) hat,
- die *Methodenkompetenzen* als Kenntnisse und Fähigkeiten, „die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen" (a.a.O.) und
- die *Sachkompetenzen*, als Fähigkeiten und Kenntnisse, die kein spezifisches Fachwissen erfordern und fachübergreifend eingesetzt werden können, wie beispielsweise EDV- oder auch Fremdsprachen-Kenntnisse.

2.3 Erhebungen und Ergebnisse

2.3.1 Berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen der Informationsberufe

In dem hier beschriebenen Projekt interessierte in einem ersten Schritt, welche allgemeinen Kompetenzen für die Informationsberufe als berufsfeldrelevant erachtet werden können. In Zusammenarbeit mit Expert(inn)en aus den beiden berufspraktischen Fachdomänen Archiv- und Bibliothekswesen wurden in zwei Workshops 30 berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen für Tätigkeiten auf dem DQR-Niveau sechs identifiziert und priorisiert.[1] Die Teilnehmenden dieser „Berufsfeld-Workshops" äußerten bei der Diskussion der Ergebnisse ihr Erstaunen über den Allgemeinheitsgrad der Kompetenzen, die sie herausgearbeitet hatten. Es ergab sich das Bild eines „gewöhnlichen" Dienstleistungsberufes und vielen in unserer Gesellschaft für eine professionelle Berufsausübung allgemein geforderten Schlüsselkompetenzen. Die hier von Praktiker(inne)n beschriebenen überfachlichen Kompetenzen entsprechen zusätzlich tatsächlich dem oft (immer noch) unterschätzten Servicecharakter dieser Berufe. Lediglich zwischen den beiden Domänen gab es geringe fachspezifische Unterschiede, die deren jeweilige Spezifik für den Insider deutlich machen[2].

1 Zur Darstellung der Erhebungsmethoden: vgl. Hobohm/Groeneveld et al. 2013.
2 Gekennzeichnet durch den jeweils anderen Zugang zu den bearbeiteten Medien und die unterschiedliche Kundennähe bei Archivar(inn)en und Bibliothekar(inn)en.

Die Teilnehmenden der Fernweiterbildung (N=98) und die Direktstudierenden der Studiengänge Archiv und Bibliotheksmanagement (N=97) der FH Potsdam wurden anschließend über eine Online-Umfrage gebeten, sich selbst bezüglich der 30 Kompetenzen auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Diese Selbsteinschätzungen wurden daraufhin genauer analysiert, um speziell „akademische Kompetenzen" aus der Menge der berufsfeldrelevanten Schlüsselkompetenzen herauszukristallisieren. Die gewonnenen Daten konnten anschließend für unterschiedliche Betrachtungsziele ausgewertet werden. In diesem Zusammenhang soll jedoch nur das Gesamtergebnis berücksichtigt werden, da dieses zur Aussage „Reflexion als Metakompetenz" führte.

2.3.2 Differenzierung der Orthschen Schlüsselkompetenzklassen nach Faktorenanalyse

Eine explorative Faktorenanalyse[3] der insgesamt 195 Selbsteinschätzungen ergab sieben Faktoren (vgl. Hobohm/Groeneveld et al. 2013), von denen die ersten vier sich größtenteils relativ deutlich auf die vier Schlüsselkompetenzklassen von Orth (1999: 109) abbilden lassen. Die drei weiteren Faktoren lassen drei zusätzliche Schlüsselkompetenzklassen erkennen, die sich im Projektkontext als besonders fruchtbar erwiesen.

Die extrahierten Faktoren sind[4]:

- Faktor 1 (λ=4,18/EV=13,93%) *Selbstkompetenzen*:
  Begeisterungsfähigkeit, Eigeninitiative, Selbstmotivation, Lernbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Dienstleistungsorientierung, Ausdauer/Beharrlichkeit.
- Faktor 2 (λ=3,99/EV=13,29%) *Sozialkompetenzen*:
  Kommunikationsfähigkeit, Überzeugungsfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Mündliche Ausdrucksfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Führungskompetenz, Wirtschaftliches Denken.
- Faktor 3 (λ=2,65/EV=8,83%) *Sachkompetenzen*:
  IT-Kenntnisse Software, IT-Kenntnisse Hardware, IT-Affinität/Technik-Interesse.
- Faktor 4 (λ=2,52/EV=8,41%) *Methodenkompetenzen*:
  Zeitmanagement, Priorisieren, Organisationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit.
- Faktor 5 (λ=2,45/EV=8,18%) *Kognitionskompetenzen*:
  Strukturiertes Denken, Analysefähigkeit, Schriftliche Ausdrucksfähigkeit.

---

3 Die Faktorenanalyse ist ein weit verbreitetes Verfahren der multivariaten Statistik. Sie dient der Reduktion einer großen Anzahl von Variablen auf zugrunde liegende „latente Variablen", sog. Faktoren, deren Erklärungsgüte mit den Maßen Eigenwert (λ) und erklärter Varianz (EV) charakterisiert wird. Je höher beide sind, umso sicherer kann man von einer gemeinsamen „Ladung" der Einzelvariablen auf den jeweiligen Faktor sprechen. Durchgeführt wurde die Analyse mit dem Statistikprogramm SPSS. Die Auswahl der Faktoren erfolgte nach dem Kaiser-Kriterium.

4 Kursiv=zugeordnete bzw. benannte „Kompetenzklasse", λ=Eigenwert, EV=erklärte Varianz.

- Faktor 6 (λ=1,86/EV=6,22%) *Teamkompetenzen*:
  Konfliktfähigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Belastbarkeit.
- Faktor 7 (λ=1,30/EV=4,33%) *Kreativität*:
  Kreativität.
- Ohne Faktor:
  Genauigkeit.

Der Faktor 1 zeigt beispielsweise in den Schlüsselkompetenzen „Begeisterungsfähigkeit" und „Eigeninitiative" deutliche Übereinstimmungen mit der Schlüsselkompetenzklasse *Selbstkompetenzen* von Orth. Gleiches gilt für Faktor 2 der u.a. mit „Überzeugungs-", „Kommunikations-", „Durchsetzungsfähigkeit" und „Führungskompetenz" als den *Sozialkompetenzen* zugehörig angesehen werden kann. Zur Klasse der *Sachkompetenzen* lässt sich Faktor 3 und zu den *Methodenkompetenzen* der vierte Faktor zuordnen. Damit sind zunächst die vier Schlüsselkompetenzklassen von Helen Orth bestätigt.

Der außerhalb des bekannten Rasters liegende, statistisch recht gut „erklärte" Faktor 5 bildet mit „Strukturiertes Denken", „Analysefähigkeit" und „Schriftlicher Ausdrucksfähigkeit" eine Gruppe, die im Projektkontext mit *Kognitionskompetenzen* benannt wurde. Interessanterweise ordnet die Faktorenanalyse die Schlüsselkompetenz „Mündliche Ausdrucksfähigkeit" dem Faktor 2 *Sozialkompetenzen* und nicht dem Faktor 5 zu. Ein sechster Faktor setzt sich zusammen aus „Teamfähigkeit" und „Konfliktfähigkeit", „Flexibilität" und „Belastbarkeit". Dieser Faktor wurde *Teamkompetenzen* genannt, die sich somit aus der globalen Klasse *Sozialkompetenzen* herausdifferenzieren lassen. „Kreativität" bildet schließlich einen eigenen Faktor *Kreativität*, während allein „Genauigkeit" als berufsfeldrelevantes Charakteristikum der Informationsberufe auf keinen der ermittelten Faktoren lädt. Dies könnte darauf verweisen, dass „Genauigkeit" kompetenzklassenübergreifend relevant ist.

In dieser Gesamtschau der überfachlichen Kompetenzen zeigt sich unseres Erachtens in den *Sachkompetenzen*, aber eben auch in der neuen Kompetenzklasse *Kognitionskompetenzen*, das potenzielle Spezifikum der Informationsberufe. Letztere ist zusätzlich gekoppelt an das Niveau der Tätigkeit, das nicht ohne Grund ein Hochschulstudium erfordert. Hier sehen wir schließlich auch die Besonderheit, die den Abschluss des Bachelors von dem des Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste unterscheidet und postulieren damit die „Akademischen Kompetenzen", deren Identifikation die Kernfragestellung des Projekts AKIB war.

2.3.3 Förderung von Schlüsselkompetenzen im Kontext von Blended-Learning-Formaten

Neben der Perspektive der Lernenden wurde die Praxis der Online-Lehre der FWB dahingehend untersucht, inwieweit die Dozierenden eine Aneignung akademisch relevanter Schlüsselkompetenzen ermöglichen. Dies ist im vorliegenden Kontext

besonders relevant, weil die Weiterbildung im Format Blended Learning mit hohen Distance-Learning-Anteilen durchgeführt wird und deshalb Defizite in der Vermittlung und im Lernprozess im Vergleich zum Direktstudium vermutet wurden. Selbstlernphasen sind in der Fernweiterbildung (FWB) der FH Potsdam struktureller Bestandteil des Weiterbildungskonzepts und werden mit Hilfe der computergestützten Lernumgebung Moodle gesteuert. Die zu vermittelnden Lehrinhalte sollen in der Online-Lernphase der Module weitgehend selbstorganisiert von den Lernenden erarbeitet und vertieft werden. Die relativ geringe Zahl an Präsenzstunden deutet darauf hin, dass Kompetenzen, die die physische Begegnung von Personen bedingen, wie die meisten *Sozialkompetenzen*, viele *Methodenkompetenzen*, aber auch die Schärfung von *Selbstkompetenzen*, wenig explizite Förderung erfahren.

Unter diesem Eindruck wurde die Lehre in der FWB hinsichtlich der Förderung von Schlüsselkompetenzen untersucht. Gespräche mit den Dozierenden zur didaktischen Nutzung der Lernumgebung und die Beobachtung der Präsenz- und Online-Lehre zeigten, dass innerhalb der Präsenzzeiten vorwiegend deklaratives Wissen meist frontal-darstellend präsentiert wird. Es finden kaum andere Interaktionsformen statt und die Variationsbreite didaktischer Methoden ist dementsprechend gering. Die Lernprozesse der Teilnehmenden werden zudem in den Moodle-Kursen nur wenig moderiert und begleitet. Implizit wird von den Lehrenden vorausgesetzt, dass die Lernenden selbstständig lernen können. Die Dozierenden nutzen die Online-Plattform vor allem zur Bereitstellung von Lehrmaterialien. Die Möglichkeiten, die die Lernumgebung Moodle zur Förderung fachübergreifender Kompetenzen bietet, werden nur selten genutzt, da den Dozierenden hierzu Erfahrungen und Wissen im didaktisch sinnvollen Umgang mit der Online-Lernumgebung fehlen.

Ebenso wenig wie der kompetente Einsatz der Online-Lernumgebung seitens der Dozierenden selbstverständlich ist, ist auch die Selbstlernfähigkeit bei den Lernenden nicht vorauszusetzen. Rückmeldungen auf individuelle Lernprozesse – eine erste Basis zur Förderung von „Lernkompetenz“[5] – erhalten die Lernenden im Wesentlichen über eine reine Benotung von Prüfungsleistungen wie Hausarbeiten oder Produktentwicklungen (Datenbank, Website etc.), d.h. meist defizitorientiert. Dies unterscheidet sich im Prinzip nicht von der Situation im Direktstudium, bei dem jedoch ggf. durch häufigere persönliche Interaktionen im Seminar mehr implizite Bewertungen von Studienleistungen erfahrbar werden.

Die Beobachtungsergebnisse bezüglich der Gestaltung der Online-Lehre in der FWB deuten darauf hin, dass die Vorstellungen der Dozierenden darüber, wie Lernen und Wissenserwerb funktionieren, durch den Einsatz der E-Learning-Umgebung kaum beeinflusst wird (vgl. Gruber/Harteis et al. 2007: 125). Lehr- und Lernkonzepte, die eine face-to-face-Kommunikation in Präsenzterminen mit asynchroner Kommunikation während der Online-Lernphase kombinieren, ermöglichen jedoch – entgegen oft vorgebrachter Vorbehalte einer vermeintlichen Reduktion der

5 „Lernkompetenz“ wird verstanden als „Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“ (BMBF/KMK 2013: 46).

pädagogischen Kommunikation – die Förderung fachübergreifender Kompetenzen. Garrison und Kanuka (2004: 104) betonen bspw. das Potenzial textbasierter Blended-Learning-Formate gerade für die (Aus-)Bildung kritischen und reflektierten Denkens. Computergestütztes Lernen ermöglicht im Vergleich zum Lernen in Präsenzveranstaltungen textbasierte Selbstpositionierungs- und Verstehensprozesse, die einen höheren Grad an Reflexion erfordern. Genauso bietet die Asynchronität der Online-Kommunikation und die kommunikative Konnektivität der Reflexionsprozesse (Selbst- und Fremdreflexion) spezifische Potenziale (vgl. Ludwig 2003). Durch den Umstand, dass Online-Kommunikation zeitlich versetzt erfolgt, kann beispielsweise der geschriebene Text eines Forenbeitrags (ggf. als konkrete Antwort auf einen anderen) vor dem Abschicken noch einmal „reflektiert" oder der Beitrag eines anderen mehrfach gelesen werden etc. Hier sind also besondere Potenziale zur Förderung akademischer Kompetenzen erkennbar, die jedoch bisher – ihrem eigentlichen Stellenwert in den Informationsberufen widersprechend – zu wenig genutzt werden.

3. Reflexion und Akademische Kompetenz

3.1 Reflexivität im Kompetenzmodell des DQR

Die auf der Suche nach den „Akademischen Kompetenzen in den Informationsberufen" empirisch gewonnenen Erkenntnisse lassen sich in den allgemeinen Rahmen der Bildungsdiskussion einbetten. Etymologisch verweist der Begriff „akademisch" auf „zur Universität gehörig" und wird seit dem 18. Jh. mit „lediglich theoretisch, für die Praxis irrelevant" konnotiert (Kluge/Seebold 2002: 23). Diese Begriffsfärbung spiegelt sich in gewisser Weise in der Orientierung europäischer Hochschulen an einer „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung" der Studierenden (Europäische Bildungsminister 1999) oder auch in der unter Arbeitgebern verbreiteten Meinung wider, dass es sich bei dem B.A.-Abschluss um keinen wissenschaftlichen Abschluss handelt (vgl. Lenzen 2014: 8 und 26).

Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen" (BMBF/KMK 2013) stellt Bildung als lebenslangen Prozess der Selbstbildung dar. Dabei ist Reflexion zentraler Bestandteil der angestrebten Lernprozesse, ist sie doch der kognitive Prozess des Nach-Denkens (Rückschau, reflectere (lat.): „sich zurückbeugen", „jem. umwenden", „jem. besänftigen") über das eigene und das Handeln (Denken) anderer. Entsprechend der hierarchischen Lernzieltaxonomie des Qualifikationsrahmens ist eine zunehmende Gewichtung gerade dieser Komponente im Bildungsprozess verankert: Bei Erreichen einer jeweils höheren Qualifikationsstufe treten weitere reflexive Elemente hinzu. Reflexionsfähigkeit wird neben Verantwortung und „Lernkompetenz" als zentraler Aspekt der personalen Kompetenz „Selbständigkeit" gesehen und als entscheidende Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen bewertet (vgl. BMBF/KMK 2013: 15). Reflexivität wird dabei verstanden als

„die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (BMBF/KMK 2013: 16).

Die Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste (FaMI) als Zielgruppe der Fernweiterbildung sind zunächst dem Niveau vier des DQR zuzuordnen (vgl. BMBF/KMK 2013 Anlage: 51). Bereits auf dieser Stufe wird im Kontext der Fachkompetenzen (Wissen & Fertigkeiten) z.B. erwartet, dass „Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen“ sowie „Handlungsalternativen“ und „Transferleistungen“ berücksichtigt werden und im Bereich der personalen Kompetenzen wird das Setzen, Reflektieren und Verantworten eigener Arbeits- und Lernziele vorausgesetzt. Ab der Niveaustufe fünf sollen die Personen zudem u.a. in der Lage sein, Handlungsalternativen und Wechselwirkungen zu „beurteilen“. Mit dem akademischen Bachelorabschluss – welcher der Niveaustufe sechs entspricht – sollten die Absolvent(inn)en bspw. befähigt sein, Theorien und Methoden des Fachs kritisch zu reflektieren („kritisches Verständnis“) und komplexe Problemstellungen zu bearbeiten. Im Bereich der personalen Kompetenzen sollten sie über Kompetenzen im Umgang mit Konflikten verfügen und Lern- und Arbeitsprozesse nachhaltig gestalten können (vgl. BMBF/KMK 2013: 20).

Gerade in der Kompetenzkonzeption des Deutschen Qualifikationsrahmens wird deutlich, dass Reflexion eine Querschnittskompetenz ist. Reflexivität wird dort zwar zunächst nur als Subkategorie der „Selbstständigkeit“ gesehen. Sie ist aber zugleich Methode und wesentlicher Bestandteil anderer Schlüsselkompetenzklassen und wird auch mit steigender Niveaustufe zunehmend auf die Einschätzung, kritische Hinterfragung sowie Weiterentwicklung von Fachkompetenzen bezogen. Die wesentlichen Komponenten, die den Übergang zu und die Entwicklung der hochschulischen Kompetenzniveaus charakterisieren, setzen stets als zentrale Komponente die (selbst-)kritische Reflexion als Basis voraus. Genau dies konnte die eigene Faktorenanalyse der Erhebung von Kompetenzeinschätzungen herausarbeiten.

3.2 Akademische Kompetenzen im Projektkontext

Die neben den klassischen Schlüsselkompetenzen in der empirischen Untersuchung des Projekts herausgearbeitete Kompetenzklasse *Kognitionskompetenzen* beinhaltet bezeichnenderweise Kompetenzen, die als Voraussetzung für Wissenschaft gesehen werden: „Strukturiertes Denken“, „Schriftliche Ausdrucksfähigkeit“ und „Analysefähigkeit“ sind die Basis für wissenschaftliches Arbeiten und Forschen. Wissenschaftliche Forschungs- und Erkenntnisprozesse werden in Form von veröffentlichten Texten intersubjektiv nachvollziehbar dokumentiert und diskutiert. Austausch, Dialog und Transfer erfolgen vorrangig über wissenschaftliche Veröffentlichungen, auf Konferenzen und Kongressen oder auch über die Lehre. Institutionalisierte Forschung wird – ebenso wie Projekte in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen – in zunehmend heterogenen Projekt- oder Forschungsgruppen betrieben, die sich interdisziplinär zusammensetzen und mit Vertreter(inne)n aus Politik und Wirtschaft kooperieren.

Der als *Teamkompetenzen* beschriebene Faktor der Schlüsselkompetenzanalyse (u.a. mit „Konfliktfähigkeit" und „Teamfähigkeit") ist vor diesem Hintergrund ebenfalls für wissenschaftliches Arbeiten relevant. Der Aspekt der intersubjektiven Überprüfbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse und der aus der Wissenschaftssoziologie bekannte hohe Anteil rhetorischer Selbstdarstellung und kommunikativer Konfliktbearbeitung (Knorr-Cetina 2002) verweist ebenfalls im Kern auf Reflexion in Form von „Selbst- vs. Fremdreflexion" von Wissenschaft und Akademia.

Schließlich kann wissenschaftliches Arbeiten und Forschen als offenes Lernszenario, als offener Prozess der Erkenntnisgewinnung beschrieben werden. Doch wie kommt das Neue in die Welt, wie lassen sich komplexe Fragen beantworten, komplexe Herausforderungen und Probleme lösen? Interessant ist bei dieser Fragestellung der siebte Faktor *Kreativität*. Ein kurzer Blick in die Kreativitätsforschung[6] weist u.a. darauf hin, wie wichtig es für kreative Prozesse ist, „über den Tellerrand zu schauen". Die Verbindung unterschiedlicher Disziplinen und Konzeptbereiche ist erwiesenermaßen ein wichtiger Auslöser zur Generierung kreativer Neuerungen (Burt 2004). Auch dieser Aspekt lässt sich ohne allzu große Mühen auf „Reflexion" und „Selbstpositionierung" als Kern wissenschaftlichen Arbeitens beziehen, ganz im Sinne der Definition von „Reflexivität" im DQR (BMBF/KMK 2013: 16).

4. Reflexion als Metakompetenz

4.1 Metakognition und Reflexion

Im Folgenden soll weiter herausgearbeitet werden, dass es sich bei „Reflexion" nicht um eine Subkategorie der personalen Kompetenz (vgl. DQR) bzw. Selbstkompetenz (vgl. Orth 1999: 109) oder um eine diffuse Querschnittskompetenz handelt, sondern um eine kategorienübergreifende „Metakompetenz", die letztlich sogar Hilfestellung für die didaktische Gestaltung von hochschulischen Lernprozessen liefern kann.

Die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht es, Denkmuster und ritualisierte Handlungen zu modifizieren und die Flexibilität des kognitiven Systems und die Wirksamkeit des Denkens zu erhöhen (Trager 2012: 17f.; Dörner 1994: 206). Eine Ausrichtung universitärer Lehr- und Lernangebote auf eine Förderung von Reflexionsfähigkeit (bzw. „Kritisches Denken") ist nicht neu. Durch den Bologna-Prozess – so wird häufig beklagt – würde die Förderung von Reflexion zunehmend in den Hintergrund treten. Reflexionsprozesse und im Besonderen die schriftlichen Rückmeldungen (im Sinne von Feedback als Spiegelung) auf Lernprozesse und Lernergebnisse benötigen Zeit und eben diese ist knapp.

Die Reflexion des eigenen Handelns (Selbstreflexion) beinhaltet nach Landwehr (1996: 98) eine „*metakognitive Komponente*". Metakognition wird dabei

6 Im Zusammenhang mit einem anderen BMBF-Projekt am Fachbereich Informationswissenschaften der FH Potsdam (vgl. Müller/Wetzel et al. 2012).

übergreifend als Bewusstwerdung der eigenen Kognition, als „Wissen über Wissen" verstanden und beinhaltet die Einschätzung, Bewertung und selbstorganisierte Gestaltung der eigenen Lern- und Wissensprozesse (vgl. Betsch/Funke et al. 2011: 53). Reflexionsfähigkeit (oder „Reflexivität" wie im DQR vgl. BMBF/KMK 2013: 16) geht aber über die reine „Lernkompetenz" als Vergewisserung des Wissensstands hinaus und kann deshalb als eine weitergehende Metakompetenz bezeichnet werden. Sie generiert „declarative or procedural knowledge about one's own competencies" wie Weinert (2001: 63) Metakompetenz definiert. Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen explizitem (declarative) und implizitem (procedural) Wissen, die in der Informationswissenschaft thematisiert wird (vgl. Hobohm 2012). Metakompetenz beinhaltet damit nicht nur die Aussagefähigkeit über den eigenen expliziten Wissensstand, sondern auch erfahrungsbasiertes (procedural), kritisches Denken und Handeln. Metakompetenz gründet sich zwar einerseits auf eigenen Kompetenzen, entsteht aber andererseits gerade im Wechselspiel von Selbst- und Fremdreflexion. Sie ist die Fähigkeit, Kompetenzen bei sich und Anderen auszumachen und einzuschätzen. Reflexion bezieht sich dabei auf zwei distanzierte Beobachtungen: zum einen auf die eigene Entwicklung und Wirkungsweise innerhalb sozialer Situationen und zum anderen auf den Kontext – den eigenen und den des anderen –, wobei im Idealfall die Interdependenz zwischen handelndem Subjekt (Ego und Alter) und den Kontexten mitgedacht wird (vgl. Bergmann/Daub et al. 2006: 7). Reine Metakognition benötigt diesen Wechselwirkungs-Prozess nur bei der Beurteilung der Kognitionskompetenz, nicht bei der Kognition selbst[7].

4.2 Reflexion in allen Kompetenzklassen

Die kognitive Tätigkeit des Reflektierens bedarf der individuellen analytischen Fähigkeit der (Selbst-)Positionierung. Damit stellt Selbstreflexion einen Schlüssel zur Entwicklung von *Selbstkompetenzen* dar – ganz im Sinne des Kompetenzkonzepts des DQR.

Reflexion beinhaltet aber auch, dass das Gegenüber reagiert, es zum Dialog kommt und eine Fremdreflexion stattfindet. Für die Reflexion als Kompetenz ist das Feedback in Form einer Rückmeldung bzw. einer Spiegelung eigener sowie fremder Aktionen und Interaktionen von grundlegender Bedeutung. „Feedback geben" tangiert damit die Schlüsselkompetenzklasse *Sozialkompetenzen*, u.a. mit „Kommunikationsfähigkeit", „Mündliche Ausdrucksfähigkeit" oder „Verhandlungsgeschick". Insofern hat der Reflexionsbegriff auf Grundlage der *Kognitionskompetenzen* eine direkte Beziehung zum Feedback-Begriff, der wiederum auf *Sozialkompetenzen* basiert. Feedbacks fallen qualitativ umso hochwertiger aus je ausgereifter Selbst- und Fremdreflexion sind.

---

7 Es sei denn, man betrachtet Kognition psychoanalytisch oder neurowissenschaftlich unter dem Aspekt der Spiegelneuronen.

Dies verweist andererseits auf eine dritte Schlüsselkompetenzklasse, nämlich *Teamkompetenzen* mit „Teamfähigkeit", „Konfliktfähigkeit" und „Belastbarkeit". Eine Gruppenarbeit ist erfolgreicher, sobald die gegenseitigen Rückmeldungen auf die gruppeninternen und -externen Interaktionen qualitativ ausgeprägter ausfallen. Sie wird umso wirkungsvoller, je mehr Reflexion ins Spiel kommt. Je weiter also die *Kognitionskompetenzen* entwickelt sind, desto mehr profitieren davon die *Sozialkompetenzen* und *Teamkompetenzen* in deren Folge. Über die Förderung einer Feedbackkultur und kollaborativer Gruppenarbeit wird im Gegenzug der Rahmen geschaffen, damit sich bei den Lernenden Reflexionsfähigkeit entwickeln kann.

Schließlich verweist Reflexion auf soziale Interaktionen und gesellschaftliche Partizipation. Das Reflektieren des Verhaltens anderer dient im Allgemeinen der Gestaltung von Kommunikationssituationen und sozialen Beziehungen im breiten Sinn. Im Speziellen ist (Fremd-)Reflexionsfähigkeit z.B. notwendig im Kontext von Gruppen- und Teamarbeit oder bei der Bearbeitung von Konflikten. Die Rückmeldung auf das Verhalten anderer ist neben der Bewusstwerdung des eigenen Verhaltens in sozialen Interaktionssituationen entscheidend. Fremdreflexion ermöglicht sowohl die Steuerung von sozialen Verständigungs- und Aushandlungsprozessen und unterstützt somit gleichzeitig eigene Selbstbildungsprozesse als auch die anderer.

Aber auch der bewusste oder verinnerlichte (implizite) Einsatz von *Methodenkompetenzen* wie z.B. „Zeitmanagement" oder eine geschickte Gesprächsführung erfordern zumindest in der Phase der Bewusstwerdung ihres Einsatzes einen ähnlichen Perspektivwechsel, der bekanntlich oft schwer fällt. Es muss eine Metaperspektive eingenommen werden. Außerdem beziehen sich Methoden oft auf Theorien und Modelle menschlichen Handelns, die kritische Verstandstätigkeit voraussetzen.

Selbstverständlich betrifft Reflexion auch *Sach-* und vor allem *Fachkompetenzen*, im Sinne des Nachdenkens und Lernens als individuelle Metakognition, aber auch als mögliche Selbstpositionierung innerhalb eines sich entwickelnden fachlichen Diskurses einer Wissenschaft oder eines Fachgebietes. Gerade auch die oft recht impliziten (durch Anwendung eingeübten) *Sachkompetenzen* (wie Fremdsprachen oder im untersuchten Fall z.B. „IT-Affinität/Technik-Interesse") unterliegen Reflexionsprozessen und sei es unter dem Aspekt der Einschätzung oder Bewertung ihrer Notwendigkeit. Ohne ein Nachdenken über die Notwendigkeit etwa von spezifischen *Sachkompetenzen* kommt es weder zum Einsatz noch zur Weiterentwicklung entsprechender (ggf. unbewusst) vorhandener Fähigkeiten.

4.3 Metakompetenzentwicklung

Nach Gustav Bergmann et al. ist unter Metakompetenz die Fähigkeit zu verstehen, Kompetenzen zu entwickeln: „Metakompetenz beschreibt die Kompetenzentwicklung. Es ist eine Kompetenz, die Kompetenzentwicklungskompetenz zu entwickeln" (Bergmann/Daub et al. 2006: 113). Die Autoren erörtern aus systemischer Perspektive in ihrem Projekt „Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation"

2006 eine Reihe von „Indikatoren“, in denen sich Metakompetenz manifestiert (2006: 117). Diese veranschaulichen in ihrer Komplexität ein breites Spektrum von Sinn- und Wertzusammenhängen, weshalb sie hier in Gänze wiedergegeben werden:

„– *Selbsterkenntnis*: Bewusstsein über Leitmotive, Reflexionsgrad der eigenen Familiengeschichte, Verarbeitung der eigenen Lebenserlebnisse. Negativ: Selbstüberschätzung, Arroganz
– *Selbstdistanz, Relativismus*: Selbstironie, Neutralität, Ausmaß des Selbstbezugs, religiöse und weltanschauliche Werte. Negativ: Ideologie, Xenophobie, Vorurteile
– *Empathie*: Mitgefühl, Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen. Negativ: [...], Apathie, mangelnde Hinwendung
– *Situationsidentifikation, Kontextualismus*: historische Einordnung, Altersadäquanz, Abstimmung der Kontexte im Lebenslauf, keine absoluten Lösungen, Abwägung von Nutzen und Aufwand. Negativ: Absolute Lösungen, apodiktische Äußerungen
– *Interventionsfähigkeit, Lösungswissen*: Ausmaß der Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten, Sicherheit bei situativen Interventionen, reicher Erfahrungsschatz. Negativ: begrenzte Erfahrungen, Überreaktion.“

Diese „Indikatoren“ lassen erkennen, dass in fast allen Bereichen ein – wie die Autoren sagen: „Lernen 2. bzw. 3. Ordnung“ (vgl. a.a.O.: 115) notwendig ist: Lehrende können (müssen) den selbst-reflektiven Lernprozess des Lernenlernens der Lernenden aus einer Perspektive 2. Ordnung „von außen“ unterstützen, z.B. als Coach(in) oder Mentor(in), brauchen aber selbst eine „Supervision“ 3. Ordnung, die verhindert, dass sie „das System teilnehmend [beeinflussen]“. Die Kompetenzentwicklung von Reflexion bedeutet also die Entwicklung eines „Lernen des Lernenlernens“ und entspricht damit auch lerntypologisch der dritten Stufe des Lernens, die Johannes W. Erdmann als die dem Wandel zur Digitalen Gesellschaft adäquate Form des Lernens ansieht (2012: 131ff.). Er nennt diese Stufe bezeichnender Weise das „sinnkonstituierend reflexive Lernen (LLL)“. Nach der ersten Stufe des Erfahrungslernens (L) und der zweiten des Lehr-Lernens (LL) (vgl. auch Rosa 2013).

Diese Einschätzung trifft sich mit den neueren Überlegungen zur sog. „konnektivistischen Didaktik“, die über das wiederentdeckte Erfahrungslernen der konstruktivistischen Pädagogik hinausgehend die aktuellen Möglichkeiten der Vernetzung und des „Community Buildings“ in persönlichen Lernumgebungen und -gruppen nutzen möchte, mit „Social Learning“ und „Lernen im Netz“ (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013). Lernen wird auch hier zunehmend als selbstgesteuerter, sinnstiftender und lebenslanger Prozess gesehen.

Diese Beschreibung von Reflexivität und Reflexion sowie ihre Einbettung in die aktuelle Didaktik scheinen in besonderem Maße für die Gruppe der Lernenden relevant, um die es hier geht. Die Teilnehmenden der Fernweiterbildung am Fachbereich Informationswissenschaften sind selber meist hochprofessionell in ihrer

Praxis und durch ihre Entscheidung zum Übergang in die akademische Laufbahn besonders motiviert, den Prozess des lebenslangen Lernens aktiv anzugehen. In der Lernsituation als „Jahrgangskurs" mit ähnlicher beruflicher Situation bilden sie meist eine starke „Community of Practice" aus (vgl. Wenger 2000; Nohr/Wänke et al. 2004), die auch tatsächlich in manchen Lerneinheiten vernetzend wirkt und den Lernerfolg fördert. Da ein überwiegender Anteil des Lernens online erfolgt, kann man in diesem Sinn auch schon in Ansätzen von „Lernen im Netz" sprechen. Allerdings ist wie erwähnt weder der bewusste Einsatz dieses didaktischen Konzepts durch die Lehrenden ausgereift genug, noch erweist sich die Lernumgebung Moodle als der intelligente „Human Computer", der Erpenbeck und Sauter vorschwebt, wenn sie die neue Form des Lernens „triale Kompetenzentwicklung" nennen: individuelles Lernen mit anderen in der Gruppe bei aktiver, personalisierter Unterstützung durch das „personal learning environment" (PLE) (Erpenbeck/Sauter 2013: 96).

4.4 Reflexion im E-Learning

Deshalb gilt es, zunächst die grundlegenden Möglichkeiten des E-Learnings bzw. des Blended Learnings zur Entwicklung der Metakompetenz Reflexion speziell für die berufsbegleitende Weiterbildung zu nutzen. Neben den medialen, den temporalen (Asynchronität) und den raumbezogenen (online/offline) Dimensionen kann Online-Lehre vor allem hinsichtlich des Aktivierungsgrades der Lernenden charakterisiert werden. Gabi Reinmann-Rothmeier unterscheidet dabei folgende Ebenen (2003: 33):

1. Distribution: Verteilung von Informationen,
2. Interaktion: Lernprozesse der Nutzer(innen) im System (der Lernumgebung) sowie
3. Kooperation/Kollaboration: Partizipation, Zusammenarbeit und Dialog der Lernenden.

Wie die Beobachtung des Einsatzes von E-Learning im Projektkontext zeigte, ist demnach der Aktivierungsgrad nicht besonders hoch. Es wird also darauf ankommen, Interaktion und Kollaboration im Lernsystem zu fördern.

Wie erwähnt, ist computergestütztes Lernen überwiegend textbasiert (vgl. Vogt/Deimann 2014). Mit Blick auf die zu fördernden akademischen *Kognitionskompetenzen* („Schriftliche Ausdrucksfähigkeit", „Analysefähigkeit" und „Strukturiertes Denken") erscheint deshalb eine Fokussierung auf „reflexives Schreiben" vielversprechend. Dies spricht auch gegen den ausschließlichen Einsatz audio-visueller Medien und Formate, da textbasierte Schreib- und Lesekompetenz sicher in anderem Maße Reflexion fördert, als die visuelle Kommunikation, die eher im nonverbalen und persönlichen Kontakt ihre Vorteile hat. Schreiben als wissenschaftliche und „reflexive Praxis" betrifft folgende, in allen Bereichen der Metakompetenzentwicklung einsetzbare Tätigkeiten (Bräuer 2000: 14):

- Dokumentieren (von Lernprozessen)
- Analysieren (eigener und fremder Texte sowie der eigenen Schreibtätigkeit)
- Kommentieren (von Schreibprozessen)
- Kommunizieren (mit anderen Schreibenden und Lesenden)
- Bewerten (Selbst- und Fremdreflexion)
- Entwerfen (Lösungsstrategien für reflektierte Schreibprobleme)

So ermöglicht z.B. der Einsatz von digitalen Lerntagebüchern oder auch E-Portfolios eine Dokumentation individueller Entwicklungs- und Denkprozesse der Lernenden (Was schreibe ich?), die Entwicklung „Schriftlicher Ausdrucksfähigkeit" (Wie schreibe ich?) sowie sinnstiftender Reflexion (Warum?). Erarbeitetes Faktenwissen kann bereits auf einer sehr geringen Interaktionsstufe so präsentiert werden, dass eine kritische Reflexion (durch Mitlernende) anschlussfähig ist. Hierbei handelt es sich im Grunde auch schon um die Forderung, im Lernmaterial selber kritisches Denken anzuregen, z.B. durch begleitende, provozierende Kontrollfragen. In der Lehr- und Lernpraxis kann also darauf geachtet werden, dass allein schon auf der Ebene der Distribution und Aufarbeitung von Faktenwissen reflexive Komponenten enthalten sind. Das geschieht häufig (wenn auch ebenfalls implizit) im Direktstudium z.B. durch von Lehrende initiierte Gruppenarbeit. Eine entsprechende Implementierung in einer Online-Lernumgebung erfordert jedoch weitergehende E-Moderationskompetenzen auf Seiten der Dozierenden.

Die Ebene der Interaktion in virtuellen Lernmanagementsystemen kann darüber hinaus so konzipiert werden, dass ggf. wertende Fremdreflexionen in den Vordergrund gestellt werden. Üblicherweise bietet Moodle hierzu diverse Bewertungstools etwa von einzelnen Forenbeiträgen oder mittels Online-Testverfahren meist im Multiple-Choice-Modus. Solche didaktischen Werkzeuge sind allerdings für die Dozierenden recht aufwändig einzurichten und bieten schnell eine Reihe technischer Fallstricke. Was außerdem fehlt, ist eine qualitative, in die Tiefe gehende Rückmeldung („Spiegelung") durch die Lehrenden, die als eigentliche Basis formaler Lernprozesse im Sinne des Mentoring erforderlich wäre.

Feedback, an dem sich Lernende in ihrer Entwicklung orientieren, muss jedoch nicht allein von den Lehrenden kommen. Feedback innerhalb der Peer-Group – sowohl unter den Lernenden, als auch kollegial zwischen Dozierenden – fördert vielleicht sogar in größerem Maße eine reflexive Lernkultur, die dadurch weniger lernergebnis-, als vielmehr lernprozessorientiert wird. Darüber hinaus werden sich die Lernenden in Peer-Feedback-Verfahren ihrer eigenen Verantwortung im Lernprozess gewahr. Peer-Reviews beeinflussen die Lernprozesse von Studierenden positiv (vgl. Dochy/Segers et al. 1999; Trahasch 2004). Das Verfahren mit schriftlich verfasstem Feedback und anschließender Möglichkeit mündlicher Nachfrage wurde dabei in einer Studie von Bauer/Figl et al. (2009) als die von den Studierenden bevorzugte Variante eines Peer-Reviews bewertet. Rein mündliche Feedbackverfahren wurden dagegen als weniger zweckdienlich eingeschätzt. Diese Studienergebnisse werfen ein Licht auf die enge Beziehung von „Analysefähigkeit", der Grundvoraussetzung für Feedback, und „Schriftliche Ausdrucksfähigkeit" in der

Schlüsselkompetenzklasse *Kognitionskompetenzen* aus der oben erwähnten, eigenen Faktorenanalyse.

Kollaboratives Lernen stellt die größte Herausforderung dar, auch wenn E-Learning-Systeme wie Moodle hier ebenfalls eine Reihe von Tools – etwa zur Gruppenbildung – anbieten. Die Beobachtungen im AKIB-Projekt zeigen, dass in der Fernweiterbildung bzw. in der Online-Lehre Gruppenarbeiten im Gegensatz zum Direktstudium eher vernachlässigt werden. Gruppenarbeit kann „kooperativ“ oder „kollaborativ“ angelegt werden (Nohr/Wänke et al. 2004). Innerhalb einer kooperativen Gruppenarbeit wird die Gruppenaufgabe eher mechanisch in Teilaufgaben unterteilt. Die Teilaufgaben werden anschließend in Einzelarbeit angefertigt. Im Gegensatz dazu bedeutet kollaborative Gruppenarbeit, dass alle Beteiligten gemeinsam an allen Teilen der Aufgabe mitwirken und es somit auch sein kann, dass alle zu jeder Teilaufgabe ihre Leistung beigetragen haben (a.a.O.: 29; Haake/Schwabe et al. 2012: 1f.). Kollaborative Zusammenarbeit stellt einen Prozess dar, über den kontinuierlich verhandelt wird. Dies bedeutet einen erheblich größeren Aufwand an Abstimmungen untereinander als bei kooperativer Gruppenarbeit, fördert aber stärker die *Sozialkompetenzen* in Form von Partizipation und Dialog unter den Lernenden. In diesem Kontext sind ständig Selbst- und Fremdreflexionsfähigkeiten gefordert. Ein typisches Beispiel dafür ist die gemeinsame Erstellung eines Textes mit Hilfe eines Wiki, dessen Ergebnis nicht im Vorfeld durch Abschnittsaufteilung an die Gruppenmitglieder gegliedert wurde.

Diese Sicht auf Gruppenarbeit ist im Grunde nicht spezifisch für die Online-Lehre. Online-Lernumgebungen bieten jedoch – neben dem Vorteil einer höheren Formalisierbarkeit – aufgrund ihrer Asynchronität gerade für die kollaborative Zusammenarbeit eine Reihe von zusätzlichen Möglichkeiten. Hier liegen im Vergleich zur Präsenzlehre noch kaum erkannte oder genutzte Potenziale. Insofern erweist sich eine berufsbegleitende Weiterbildung zum Übergang in die akademischen Sphären der Reflexion vielleicht sogar besonders für Blended Learning prädestiniert. Im Projektkontext wurde deshalb eine Reihe von Maßnahmen entwickelt, die diesen Überlegungen gerecht werden sollen und hier abschließend kurz dargestellt werden.

5. Implementierungsansätze

Die Analyse der Lehrpraxis veranlasste die Geschäftsstelle der Fernweiterbildung, die Betreuung der Online-Phase auch vertraglich mit den Dozierenden höher zu gewichten, sodass ein Anreiz geschaffen wird, didaktisches Engagement nicht nur in die kurzen Präsenzzeiten zu legen. Um dies zu unterstützen, entwickelt die Fernweiterbildung ein explizites didaktisches Konzept und Leitbild auf der Basis der Überlegungen des begleitenden AKIB-Projekts. Die aktuell geführte Kompetenzdiskussion wirkt bereits in diversen qualitätssichernden Maßnahmen und Kommunikationszusammenhängen. Im größeren Zusammenhang fällt sie auf den fruchtbaren Boden einer allgemeinen Diskussion zur Lehrkultur an der Hochschule und

dem Fachbereich (vgl. Heidmann/Klose et al. 2011) und entspricht damit dem „Lernen 3. Ordnung" von Bergmann/Daub et al.

Prinzipielle Willensbekundungen allein reichen jedoch nicht aus. Die Dozierenden, die mehrheitlich Interesse und Bedarf an didaktischer Fortbildung geäußert hatten, müssen auch in die Lage versetzt werden, nach den neuen Konzepten ihre Module zu gestalten, um das „Lernenlernen" begleiten zu können. Ziel eines nunmehr regelmäßig anzubietenden vierwöchigen Online-Kurses ist es, die eigene Lehre zu reflektieren und die Lehrenden in der Konzeption und Moderation von Online-Lernphasen zu unterstützen. Der Kurs soll den Teilnehmenden ermöglichen,

- Online-Lernen selbst zu erleben,
- ihre Vorstellungen bzgl. Wissenserwerb und Lernprozessen zu reflektieren,
- Aufgaben zu konzipieren und direkt umzusetzen, die Selbst- und Fremdreflexion (reflexives Lernen) fördern,
- die Bedeutung von E-Moderation und Begleitung zu erfahren,
- E-Moderation zu üben, um Online-Lernprozesse besser zu begleiten,
- im Austausch mit Kolleg(inn)en die eigene Lehre zu reflektieren,
- Methoden und Instrumente kennenzulernen und auszuprobieren, die fachnah berufsfeldrelevante Schlüsselkompetenzen fördern,
- neue, am Lernprozess orientierte, Prüfungsmöglichkeiten kennenzulernen.

Auch für die Kursteilnehmenden ist ein Reflexionsangebot in Form eines Moodle-Kurses „Hilfe zur Selbsthilfe – studienbegleitendes „Selbstlernangebot zum Wissenschaftlichen Arbeiten" konzipiert und umgesetzt worden. Dieser soll das traditionelle Modul „Wissenschaftliches Arbeiten" nicht ersetzen, sondern begleitend zum vierjährigen Gesamtkurs zum kontinuierlichen Überprüfen und Erweitern der eigenen akademischen Kompetenzen und der Reflexion darüber zur Verfügung stehen. Es handelt sich um ein eigenständiges Lernangebot, das sich neben strukturierten und interaktiven Lernphasen vor allem durch seine multimediale Gestaltung auszeichnet und eine eigene Attraktivität entfaltet, die auch die Dozierenden dazu bringen soll, über den Wandel akademischer Kompetenzen nachzudenken (zu „reflektieren") und von Fall zu Fall das dort bereitgestellte offene Bildungsmaterial in eigenen Kursen oder im Rahmen der Betreuungen von Abschlussarbeiten zu verwenden und schließlich langfristig, sinnstiftend, prozessorientiertes „Lernen des Lernenlernens" zu entfalten (Erdmann 2012).

Die Thematisierung der Differenz zwischen Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden im Rahmen des Projekts brachte die Idee mit sich, beide Kohorten systematischer miteinander in Verbindung zu bringen, etwa mit dem Ziel des gegenseitigen Coachings oder Mentorings (Reflexion im Sinne des Lernens 2. Ordnung). In persönlichen Begegnungen sollen Reflexionsprozesse bei beiden Gruppen in Gang gesetzt werden – etwa anlässlich eines Begegnungscamps zur „Theorie/Praxis-Differenz" oder als praktische Lerntandem-Konstellation, die die berufstätigen Weiterbildungsteilnehmenden und die Direkt-Studierenden in einer Win-Win-Situation zusammenbringt –, sodass beide voneinander profitieren: die Studierenden mit Praxiskontakten und -beispielen und die Berufstätigen mit Hochschultipps

etwa zu Dozierenden oder Studiengepflogenheiten. Besonders durch eine damit gegebene analoge Komponente würde das (sonst vorwiegend digitale) „Blended Learning“ unter dem Aspekt der reflexiven Metakompetenzentwicklung sich erst voll entfalten.

Literatur

Bauer, Christine, Kathrin Figl, Michael Derntl, Peter Paul Beran und Sonja Kabicher (2009): Der Einsatz von Online Peer Reviews als kollaborative Lernform. In: Hans R. Hansen, Dimitris Karagiannis und Hans-Georg Fill (Hg.): Business Services: Konzepte, Technologien, Anwendungen. 9. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik. Wien: 421-430. http://nm.wu-wien.ac.at/research/publications/b800.pdf (19.05.2014).

Bergmann, Gustav, Jürgen Daub und Gerd Meurer (2006): Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung in systemisch-relationaler Sicht. Selbstorganisationsmodelle und die Wirklichkeit von Organisationen. (= QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung *13* (95/2)).

Betsch, Tilmann, Joachim Funke und Henning Plessner (2011): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Berlin: Springer.

BMBF/KMK (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf (02.05.2014).

Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Burt, Ronald S. (2004): Structural Holes and Good Ideas. In: American Journal of Sociology *110* (2): 349-399.

Dochy, Filip, Mien Segers und Dominique Sluijsmans (1999): The Use of Self-, Peer- and Co-Assessment in Higher Education: A Review. In: Studies in Higher Education *24* (3): 331-350.

Dörner, Dietrich (1994): Selbstreflexion und Handlungsregulation: Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In: Weyma Lübbe (Hg.): Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen. Berlin: de Gruyter: 199-222.

Erdmann, Johannes W. (2012): Lernen in der Transformationsgesellschaft. Lernen und Transformation – Transformation des Lernens? In: Tätigkeitstheorie. Journal für Tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland *3* (7): 115-139.

Erpenbeck, John und Werner Sauter (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Berlin: Springer Gabler.

Europäische Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19.06.1999, Bologna. http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (28.04.2014).

Garrison, D. Randy und Heather Kanuka (2004): Blended Learning: Uncovering its transformative potential in higher education. In: Internet and Higher Education *7* (2): 95-105.

Gruber, Hans, Christian Harteis, Jasmina Hasanbegovic und Franz Lehner (2007): Über die Rolle epistemischer Überzeugungen für die Gestaltung von E-Learning – eine empirische Studie bei Hochschul-Lehrenden. In: Michael H. Breitner,

Beate Bruns und Franz Lehner (Hg.): Neue Trends im E-Learning: Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik. Heidelberg: Physica: 123-132.

Haake, Jörg, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (2012): Grundlagen. In: Jörg Haake, Gerhard Schwabe und Martin Wessner (Hg.): CSCL-Kompendium 2.0: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München: Oldenbourg: 16-30.

Heidmann, Frank, Andreas Klose und Johannes Vielhaber (2011): Erlebbar machen von Forschung für Studierende an Fachhochschulen. In: Winfried Benz, Jürgen Kohler und Klaus Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin: Raabe: Kap. E 3.4.

Hobohm, Hans-Christoph (2012): Information und Wissen. In: Konrad Umlauf und Stefan Gradmann (Hg.): Handbuch Bibliothek. Geschichte, Aufgaben, Perspektiven. Stuttgart: Metzler: 73-80.

Hobohm, Hans-Christoph, Imke Groeneveld und Andres Imhof (2013): Schlüsselkompetenzen in Informationsberufen. Erste Ergebnisse aus dem Projekt AKIB der Fachhochschule Potsdam. In: BuB – Forum Bibliothek und Information *65* (7/8): 521-524.

Kluge, Friedrich und Elmar Seebold (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter.

Knorr-Cetina, Karin (2002): Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt a. M: Suhrkamp.

Landwehr, Norbert (1996): Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: Philipp Gonon (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht. Aarau: Verl. für Berufsbildung Sauerländer: 89-99.

Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna! Berlin: Ullstein.

Ludwig, Joachim (2003): Lehr-, Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum: vermitteln, ermöglichen, verstehen. In: Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler (Hg.): Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 262-275.

Müller, Lars, Thomas Wetzel und Hans-Christoph Hobohm (2012): Auf kreativen Wegen von Daten zum Wissen am Beispiel medizinischer Forschungsdaten. In: Bernhard Mittermaier (Hg.): Vernetztes Wissen – Daten, Menschen, Systeme. 6. Konferenz der Zentralbibliothek des Forschungszentrums Jülich. Jülich: Forschungszentrum Jülich: 93-105.

Nohr, Holger, Bianka Wänke und Isabel Esser (2004): Computer supported Cooperative Learning in der Hochschulausbildung. Stuttgart: WiKu Verlag für Wissenschaft und Kultur.

Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern: Huber.

Rosa, Lisa (2013): Lernen Lernen lernen mit dem persönlichen Lernnetzwerk. Wie im digitalen Zeitalter eigensinnig und gemeinsam gelernt wird. Berlin. http://shiftingschool.wordpress.com/2013/05/10/lernen-lernen-lernen-mit-dem-personlichen-lernnetzwerk-wie-im-digitalen-zeitalter-eigensinnig-und-gemeinsam-gelernt-wird/ (15.08.2014).

Trager, Bernhard (2012): Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios. Dissertation der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. http://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/2277/BernhardTragerDissertation.pdf (30.09.2013).

Trahasch, Stephan (2004): From Peer Assessment Towards Collaborative Learning. In: 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference: 16-20.

Vogt, Sebastian und Markus Deimann (2014): Das vergessene Medium!? – der Mehrwert des Einsatzes von Video im Fernstudium. Zeitschrift für Hochschulentwicklung *9* (3): 109-116.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Dominique S. Rychen und Laura H. Salganik (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber: 45-65.

Wenger, Etienne (2000): Communities of practice. The key to knowledge strategy. In: Eric L. Lesser, Michael A. Fontaine und Jason A. Slusher (Hg.): Knowledge and Communities. Boston: Butterworth-Heinemann: 3-51.

Kapitel 3:

Warm werden mit dem Hochschulmilieu – Ansätze zur Integration beruflich Qualifizierter in die Hochschule

Anne-Gret Luzens & Karsten König

Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmanagements

1. Vorbemerkungen

Wenn Berufserfahrene beschließen, sich noch einmal „auf die Schulbank zu setzen“ und ein Studium aufzunehmen, ist das meist ein wohlüberlegter und vielfach abgewogener Schritt. Oftmals können oder wollen sie dabei nicht aus ihren Berufs- und/oder Familientätigkeiten aussteigen und suchen zielgerichtet nach Möglichkeiten, in Teilzeit oder berufsbegleitend studieren zu können. Entsprechend einer HIS-Studie zu berufsbegleitenden und dualen Studienangeboten in Deutschland bilden berufsbegleitende Bachelorangebote für beruflich Qualifizierte „potenziell *die* Anschlussmöglichkeit des beruflichen Aufstiegs durch hochschulische Weiterqualifizierung“ (Minks/Netz et al. 2011: 26). Berufsbegleitend studieren bedeutet aber, neben einem Teilzeit- oder Vollzeitjob abends und/oder am Wochenende Lehrveranstaltungen zu besuchen und/oder sich im Selbststudium mit dem Lehrstoff auseinanderzusetzen. Dies erfordert von den Studierenden eine starke und dauerhafte Motivation, um über einen langen Zeitraum, i.d.R. mehrere Jahre, hinweg, dieser enormen Doppelbelastung gewachsen zu sein.

Dieser Beitrag wirft zunächst einen kurzen Blick auf die Motive Berufserfahrener, ein Studium aufzunehmen. Anschließend werden wichtige Aspekte des Spannungsfeldes thematisiert, in dem diese sich während ihres Studiums bewegen und aus denen sich Rollenkonflikte und Identitätskrisen entwickeln können, die demotivierend auf das Studienvorhaben wirken. Schlussfolgernd wird eine wichtige Aufgabe des Übergangsmanagements darin gesehen, *didaktische Strategien* zu entwickeln, die geeignet sind, existierende Spannungsbögen für das Studium produktiv nutzbar zu machen. Als eine in diesem Zusammenhang neu entwickelte Methode wird das im Rahmen des Dresdner ANKOM-Übergänge-Projekts „Arbeiten und trotzdem studieren – ein Projekt der Fachhochschule Dresden“ eingeführte Reflexionsportfolio vorgestellt.

2. Motivation berufserfahrener Studierender

Gründe und Motive dafür, dass sich jemand entscheidet, nach Jahren im Berufsleben noch ein Studium aufzunehmen, können vielfältig sein. Entsprechend wird in bisherigen Forschungsarbeiten auch eine breite Auswahl an sowohl extrinsisch als auch intrinsisch orientierten Motiven angeführt. Sotz-Hollinger (2009: 14ff.) nennt z.B. im Ergebnis Ihrer Befragungen berufsbegleitend Studierender an österreichischen Fachhochschulen als wesentliche Beweggründe berufsbezogene, extrinsisch

motivierte Gründe, welche vorranging das Erreichen eines akademischen Titels, eine Verbesserung der Positionierung am Arbeitsmarkt, beziehungsweise das Erreichen einer besseren Position in der Firma umfassen. Andere Studien betonen demgegenüber sowohl im Ergebnis von Befragungen deutscher Studienanfänger(innen) (vgl. Willich/Buck et al. 2011: 139ff.) als auch bei Berufserfahrenen (vgl. Schämann 2005: 93ff.) neben extrinsischen Motiven die hohe Bedeutung intrinsisch orientierter Gründe, welche vor allem Fachinteresse, Neigung und Begabung, die Möglichkeit der persönlichen Entfaltung und wissenschaftliches Interesse beinhalten. Die Trendstudie Fernstudium 2011[1] ermittelte „persönliche Weiterentwicklung" und „Vertiefung fachlicher Qualifikationen" sogar als am häufigsten genannte Motive für eine Studienaufnahme, allerdings auch hier dicht gefolgt von extrinsischen Motiven, wie „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen" und „Beruflicher Aufstieg" (Thuy/Höllermann 2011: 7).

Diese Ergebnisse decken sich auch mit unseren Erfahrungen aus Beratungsgesprächen mit beruflich qualifizierten Studieninteressierten für die von uns angebotenen berufsbegleitenden Studiengänge „Sozialpädagogik & Management" und „Pflege- und Gesundheitsmanagement". In den Gesprächen wurde immer wieder das besondere Interesse an Studienangeboten mit wissenschaftlichem Hintergrund, die aber dennoch an praktischen Erfahrungen anschließen, betont. Es wurde deutlich, dass es unserer Zielgruppe vor allem auch darum geht, neben fundiertem Spezialwissen komplexere Zusammenhänge zu verstehen und ihr Detailwissen einordnen zu können. Deshalb suchen sie gezielt nach Angeboten, die in ihrer Komplexität über reine Weiterbildungslehrgänge hinausgehen. Oft sind sie nach ihrer Ausbildung bereits mehrere Jahre im Beruf tätig und dabei mitunter an einem Punkt angekommen, wo Routine ihre berufliche Tätigkeit dominiert. Deshalb bilanzieren sie ihre Arbeitserfahrungen so, dass sie sich mit dem bisher erreichten beruflichen Ergebnis nicht zufrieden geben wollen, nach dem Motto: „Das kann es doch nicht gewesen sein!". Häufig genannte Motive für eine Studienaufnahme sind neben der Sicherung und dem Ausbau beruflicher Möglichkeiten und der Erschließung neuer beruflicher Perspektiven auch immer wieder der Wunsch zum Erwerb neuer bzw. Erweiterung bestehender Qualifikation. Sie erwarten dabei, im Studium ihr Praxis- und Erfahrungswissen durch ein Expertenwissen erweitern zu können und erhoffen sich somit einen Zuwachs an Professionalität.

Der Begriff Motivation kommt vom lateinischen Begriff „movere", was soviel bedeutet wie „Bewegung auslösen". In diesem Sinn kann man Motivation verstehen als einen Prozess, bei dem Motive aktiviert und in Handlung umgesetzt werden. An unserer Hochschule[2] findet mit jedem und mit jeder Studieninteressierten ein ausführliches Beratungsgespräch statt. Dabei werden die Studieninteressierten in ihrem Studienwunsch bestärkt und gemeinsam mögliche Umsetzungs-

1 Diese Trendstudie basiert auf einer online-basierten Umfrage der IUBH (Internationale Hochschule Bad Honnef-Bonn), an der 174 Absolventinnen und Absolventen bzw. aktiv Studierende eines Fernstudiengangs teilnahmen.

2 Als private Hochschule erheben wir Studiengebühren für unsere Studiengänge. Deshalb spielen Beratungsgespräche für Studieninteressierte bei uns eine große Rolle. Dabei geht es neben der fachlichen Beratung auch um Fragen der Studienorganisation und -finanzierung.

wege zur Realisierung erarbeitet. Eine große Rolle spielt dabei eine konsequente Ausschöpfung der Möglichkeiten, die auch Berufserfahrenen ohne traditionelle Zugangsberechtigung den Weg in die Hochschule ebnen. Unsere Erfahrungen aus diesen Gesprächen zeigen, dass sich die Verbesserung der Anrechnungspraxis für Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben wurden, dabei stark motivationsfördernd auswirkt. Die Studierenden fühlen sich mit ihren bisher erworbenen Kompetenzen wertgeschätzt. Das stärkt das Selbstvertrauen und zielt somit auf den Aufbau der notwendigen Motivation, um ein Studium unter den gegebenen, komplizierten Bedingungen beginnen und durchhalten zu können.

Zu Beginn des Studiums scheinen demzufolge gerade berufsbegleitend Studierende mit einer überdurchschnittlich guten Motivation und dem nötigen Ehrgeiz ausgestattet zu sein, um das Studium bewältigen zu können. Umso wichtiger ist es jedoch, darauf zu achten, dass diese Motivation trotz der andauernden hohen Belastung auch dauerhaft aufrechterhalten werden kann.

Eine bundesweit repräsentative Untersuchung[3] von Ursachen des Studienabbruchs von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 kam zu dem Schluss, dass zu den wichtigsten Gründen neben Leistungsproblemen ein Motivationsverlust aufgrund von Erwartungen an das Studium und erlebter Realität (vor allem in Bezug auf fachliche Inhalte und berufliche Möglichkeiten) und Erwerbstätigkeit neben dem Studium zählen und stellt weiterhin fest: „Das ist häufig bei Studierenden der Fall, die eine Berufsausbildung absolviert haben und eine langjährige Übergangsdauer zur Hochschule benötigen. Höhere Lebensansprüche, die zum Beispiel aus Zeiten vor dem Studium resultieren, verschärfen die problematische Lage noch.“ (Heublein/Hutzsch et al. 2010: VII). Auch eine weitere Studie, die speziell dem Stand der Angebote berufsbegleitender und dualer Studiengänge gewidmet ist, kommt zu einer ähnlichen zusammenfassenden Schlussfolgerung: „Familiäre und berufliche Verpflichtungen, eine Gewöhnung an andere Lebensformen und soziale Bindungen und Beziehungen, die fernab der Hochschule stattfinden, können die Zentrifugalkräfte sein, die Studierende von ihrem Vorhaben ablösen“ (Minks/Netz et al. 2011: 110).

Berufsbegleitend Studierende sind also in verschiedener Hinsicht besonders gefährdet, im Verlauf Ihres Studiums die Bindung an ihr Vorhaben zu verlieren. Deshalb ist es gerade für Anbieter berufsbegleitender Studiengänge nicht nur besonders wichtig, die mit dem Studium verbundenen Wünsche, Hoffnungen und Perspektiven der Studierenden zu kennen und zu beachten, sondern auch die Hürden und Gefahrenstellen. Nur wenn diese bekannt sind, ist es möglich, ihnen zielgerichtet mit entgegengesetzt ausgerichteten Methoden und anderen geeigneten Maßnahmen zu begegnen.

---

3 In der Studie wird zwar nach Hochschultyp (Universität, Fachhochschule), nach Studienfach und Studienabschluss (Diplom- oder Bachelorstudiengänge) unterschieden, nicht aber nach der Art des Studiums (Präsenz oder berufsbegleitend oder Fernstudium). Da es jedoch keine vergleichbaren empirischen Studien speziell für berufsbegleitende Studiengänge gibt und auch sonst keine verlässlichen Zahlen darüber, ob berufserfahrene Studierende das Studium häufiger abbrechen als Studierende ohne berufliche Qualifikation, sollen die Ergebnisse dennoch herangezogen werden, um grundlegende Tendenzen sichtbar zu machen (vgl. Freitag 2011: 49f.).

3. Gründe für ein komplexes Übergangsmanagement

3.1 Begriff der Statuspassage

Übergangsforschung beschäftigt sich mit dem sozialen Phänomen des Übergangs von Individuen zwischen verschiedenen Stationen im Lebenslauf und untersucht übergangsbedingte Probleme der Anpassung an neue Rahmenbedingungen und Formen der Bewältigung (vgl. Felden/Schiener 2010: 21). Solche Übergänge im menschlichen Lebensverlauf werden als Statuspassagen bezeichnet. Das können einerseits sogenannte Hauptpassagen sein, d.h. Passagen, die den zentralen Status betreffen wie Übergänge von einem Lebensabschnitt in einen anderen: Kindheit – Jugend; Jugend – Erwachsenenstatus. Lebensläufe sind aber andererseits auch durch Übergänge von einer sozialen Gruppe zu einer anderen bestimmt. Auch dieser Prozess des Wechsels von einem sozialen Status in den anderen kann als solche Statuspassage betrachtet werden: Schule – Ausbildung; Ausbildung – Beruf (vgl. Helling/Mönnich et al. 1995) oder Schule – Universität; Universität – Arbeitswelt (vgl. Gerholz/Sloane 2011). Beginn und Ende dieser Übergänge werden häufig durch bestimmte Symbole und Riten geprägt (Schultüte, Zimmermannstaufe, Doktorhut).

Bisher bezog sich das Selbstverständnis solcher Statuspassagen ganz klar und typischerweise auf einen dieser beiden Bildungswege. D.h. Statuspassagen im Zusammenhang mit dem Studium bezogen sich auf traditionell Studierende, die nach dem Abitur an die Hochschule kommen, sich dort in Vollzeit dem Studium widmen, um danach als akademisch Qualifizierte in das Berufsleben einzutreten (vgl. Kerres/Schmidt et al. 2012: 9). Sie bezogen sich folglich auf einen klar definierten Lebensabschnitt zwischen Abitur und Eintritt in das Berufsleben[4]. Gerade der Übergang von der Schule in die Hochschule besitzt als Statuspassage für traditionell Studierende insofern eine besondere individuell-biographische Dimension, als er einen (gewollten!) Entwicklungsprozess anstößt. An der Hochschule existiert nicht nur ein noch ungewohnter akademischer Habitus, dessen Regeln und Gepflogenheiten unbekannt sind und erst erlernt werden müssen, sondern auch eine im Unterschied zum schulischen Lernen völlig andere Lernkultur, die selbstgesteuertes Lernen und ein hohes Maß an Eigeninitiative voraussetzt. Die an sie gestellten Forderungen lernen die Neuimmatrikulierten erst nach und nach kennen und erleben sie teils als Herausforderungen, teils als Irritationen oder sogar als Probleme. Demnach sind die Zeiten des Übergangs immer auch „sensitive und sensible Phasen, denn sie sind mit Angst, Spannung und Selbstzweifel verbunden“ (Nuber 2008: 24). Das ist eine besondere Herausforderung für solche Studierende, deren soziales Umfeld wenig Bezug zum Hochschulkontext aufweist und denen somit im familiären Umkreis geeignete Vorbilder und Bezugspersonen fehlen. Ebenso ist

4 Selbst im neuesten Bildungsbericht werden im Kapitel F: Hochschule ausschließlich traditionelle Studienformen (Präsenz, Vollzeit) thematisiert. Berufsbegleitende und Fernstudiengänge werden lediglich relativ unspezifiziert im Kapitel G: Weiterbildung und Lernen im Erwachsenen-Alter behandelt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

dieser Schritt mit großer Unsicherheit für Studierende verbunden, bei denen eine längere „Lernpause" in der Bildungsbiographie zu verzeichnen ist.

Obwohl das Studium für traditionell Studierende als Statuspassage zwischen Schule und Beruf in dieser Weise klar definiert und empirisch bereits gut untersucht ist, muss die darin enthaltene Grundannahme jedoch zunehmend infrage gestellt werden, weil sie nicht mehr der Realität vieler Studierenden entspricht und den gegenwärtigen demografischen Trend außer Acht lässt (vgl. Döbert/Szymansky 2013; Wilkesmann/Virgillito et al. 2012).

Für Berufserfahrene mit abgeschlossener Ausbildung würde der Lebenslauf demgegenüber durch folgende Stationen und Übergänge bestimmt sein: Schule – Ausbildung – Beruf – Studium – Beruf. Siara (1986: 24) charakterisiert diesen Bildungsweg als „untypische Statuspasssage", da aus bereits „Erwerbstätigen wieder Schüler" werden. Aber auch hier wird davon ausgegangen, dass die Statuspassage durch einen Übergang von der Erwerbstätigkeit (zurück) in ein Präsenzstudium stattfindet.

Entsprechende Forschungen bezogen auf ein berufsbegleitendes Studium fehlen fast völlig, obwohl es gerade dabei einige interessante Besonderheiten gibt. Zunächst kommt es erst einmal zu einer (an unserer Hochschule z.B. ebenfalls durch eine feierliche Immatrikulation ritual begleiteten) Eröffnung einer solchen Statuspassage, die in gleichem Maße wie bei den traditionell Studierenden von vielfältigen Emotionen wie Erregtheit, Neugier, Unsicherheit, Ängste geprägt ist. In der Folge bewegen sich berufsbegleitend Studierende aber immer zwischen den beiden Kontexten Hochschule (mit dem Studierenden-Status) und Berufsalltag (mit dem Expert(inn)en-Status). Das heißt, die Statuspassage wird nicht wirklich linear durchlaufen, sondern im Wechsel betreten und wieder verlassen. Zugespitzt formuliert kommt es zu zwei konträren Parallelwelten[5], in denen Studium und Arbeitstätigkeit zwei getrennte „Passagen" darstellen, in denen man sich an den jeweils herrschenden Normen orientieren muss, wenn man sie mit Erfolg durchlaufen will. Es ist damit zu rechnen, dass ein solch ständiger Wechsel mit Verunsicherungen einhergehen wird, nicht nur auf der Seite der Individuen, die sich in dieser Statuspassage befinden, sondern auch innerhalb der Gruppe oder des sozialen Umfeldes, in das sie integriert sind. Das kann wiederum dazu führen, dass damit die ursprünglich angestrebten Neupositionierungen ausbleiben oder zumindest wesentlich weniger deutlich hervortreten.

Die bei uns angebotenen berufsbegleitenden Studiengänge „Sozialpädagogik & Management" und „Pflege- und Gesundheitsmanagement" blicken darüber hinaus nicht auf gewachsene akademische Strukturen zurück, in deren Verlauf sich ihr Profil geschärft hätte. Dadurch wird dieser Prozess für die Studierenden noch komplizierter. Es kann durchaus sein, dass während der Phasen der Berufstätigkeit im

5 Ein möglicher Zugang für die Untersuchung solch komplexer Übergangssituationen bietet der Ansatz von Tosana und Faulstich-Wieland (2005), den sie als „Konzept der doppelten Statuspassage" bezeichnen und der dadurch gekennzeichnet ist, dass einerseits das komplexe Verhältnis zwischen Schule und Lebenswelt betrachtet und andererseits die jeweilige soziokulturelle Einbettung mit einbezogen wird (vgl. Tosana/Faulstich-Wieland 2005: 145ff.).

beruflichen Umfeld beispielsweise im Kolleg(inn)enkreis oder auch auf der Führungsebene niemand mit entsprechendem Hochschulabschluss ist und somit ein Vorbild als Orientierung komplett fehlt. Die Gefahr einer Demotivation wird damit besonders groß, sobald erste Schwierigkeiten mit den Veränderungen der Lebenssituation oder in der Bewältigung des zu lernenden Stoffes auftreten und kann dazu führen, die getroffene Studienentscheidung wieder infrage zu stellen und das Studium letztendlich abzubrechen.

3.2 Gefahr der Demotivation durch Rollenkonflikte

Die im vorigen Kapitel angeführten Überlegungen zur Statuspassage und die damit verbundene Herausforderung bei der Aufrechterhaltung der Studienmotivation über den langen Zeitraum eines berufsbegleitenden Studiums, bilden nur eine Facette der komplexen Übergangssituation zwischen beruflicher Tätigkeit und Hochschulstudium. Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die unterschiedlichen Rollenerwartungen, mit denen insbesondere die nicht-traditionell Studierenden umgehen müssen und die ebenfalls von hoher Bedeutung für die Studienmotivation sein dürften. Die Grundidee des Rollenkonzeptes in der Soziologie besagt, dass an die Mitglieder einer Gesellschaft in bestimmten sozialen Situationen Verhaltenserwartungen gestellt werden, die alle Rollenhandelnden etwa in gleicher Weise erfüllen. Somit bezieht sich der Rollenbegriff auf ein regelmäßig ablaufendes Verhalten, das in bestimmten Situationen von Mitgliedern einer Gruppe erwartet wird (vgl. Miebach 2014: 40). In diesem Sinne ist der Rollenbegriff einerseits eng mit dem Status oder der Position verbunden, den ein Rolleninhaber einnimmt, und beschreibt die Gesamtheit der kulturellen Muster, die mit einem bestimmten Status verbunden sind. Diese kulturellen Muster umfassen Verhaltensweisen, Einstellungen und Wertevorstellungen des Statusinhabers. Anderseits nimmt ein(e) Rollenträger(in) einen bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Ordnung oder in einer Gruppe ein und ist dadurch mit Rechten und Pflichten ausgestattet, die das Rollenhandeln eingrenzen und in bestimmte Bahnen lenken.

Ein Individuum kann zeitgleich oder nacheinander mehrere Rollen innehaben und wird jedes Mal versuchen, aus der Sicht dieser Rolle zu handeln. Die verschiedenen Rollenzuschreibungen und die daraus resultierenden Erwartungen ändern sich je nach Lebensphase. Widersprechen sich die Erwartungen aus verschiedenen Rollen oder werden zu viele Erwartungen gleichzeitig in eine(n) Rollenträger(in) gesetzt, so kann es zu einer Rollenüberladung kommen und es können Rollenkonflikte[6] entstehen.

---

6 Die Theorie unterscheidet dabei grundsätzlich zwischen Inter- und Intra-Rollenkonflikten. Der *Inter*-Rollenkonflikt besagt, dass jeder Mensch in mehreren sozialen Systemen steht und das zu Spannungen führen kann, wenn sich eine einzelne Rolle mit anderen Rollen schwer oder gar nicht vereinbaren lässt. Der *Intra*-Rollenkonflikt bezieht sich auf den Rollenträger selbst, wenn es ihm nicht gelingt, Verhaltenserwartungen, die an ihn gerichtet sind, in Einklang zu bringen.

Berufserfahrene Studierende „nehmen die Rollen von Lernenden in der Erstausbildung ein, haben aber durch zahlreiche Rollen aus unterschiedlichen Lebensbereichen und auf Grund des Lebensalters eine grundlegend andere Identität“ (Sipos 2012: 20). Weitere Rollen, die sie zeitgleich neben der Rolle des Studierenden ausfüllen, können sein

- die Rolle der Lebenspartnerin/des Lebenspartners,
- die Rolle der Mutter/des Vaters,
- die Rolle der Kollegin/des Kollegen,
- die Rolle der berufserfahrenen Expertin/des berufserfahrenen Experten

und viele mehr aus dem Lebensalltag.

Die größte Herausforderung für berufsbegleitend Studierende besteht darin, Beruf, Familie und Studium in Einklang zu bringen. Sie steigen während ihres Studiums nicht aus den bisherigen Berufs- und Familientätigkeiten und ihrem sozialen Kontext aus und agieren damit permanent gleichzeitig in den unterschiedlichen Rollen. Rollen haben aber u.a. gerade die Funktion, dass sich die Rolleninhaber(innen) mit ihr identifizieren können und über diese Identifikation auch die Motivation steigt, ihre Rolle auszufüllen. Berufsbegleitend Studierende gehen jedoch zwangsläufig überall Kompromisse ein und kämpfen häufig mit dem Gefühl „alles nur halb machen zu können“. Dies gilt insbesondere für Frauen. Für Frauen mit Familienpflichten und beruflichen Aufgaben stellt ein Studium noch einmal eine größere Zerreißprobe dar als für Männer, denen die Umwelt das Streben nach Führungsaufgaben etc. eher zugesteht als wenn sich eine Frau auf diesen Weg macht. Diese Situation kann schnell zu einem Inter- bzw. Intra-Rollenkonflikt führen.

Wie viele soziale Konflikte sind auch Rollenkonflikte grundsätzlich kaum vermeidbar. Nicht bewältigte Rollenkonflikte bergen jedoch die Gefahr einer Demotivation. „Werden die einzelnen Rollenerwartungen, die an Mitglieder der Gesellschaft gerichtet werden, zu ‚heterogen‘, neigen diese in bestimmten Situationen dazu, auf Distanz zu gehen, jedoch die Erwartungen zu erfüllen, in anderen Fällen die komplette Rolle zu negieren“ (a.a.O.: 21). Es kommt folglich darauf an, Strategien zu entwickeln, um mögliche Konflikte und Krisen rechtzeitig zu erkennen und reduzieren bzw. bewältigen zu können.

3.3 Theorie-Praxis-Konflikt versus Professionalität

Die traditionelle Spannung, in der Hochschullehre schon immer stattfand, ist die zwischen der Forschungs- und der Bildungsfunktion oder aus Sicht der Studierenden die zwischen Theorie und Praxis. Hochschulische Bildung ist auf Grund ihres engen Bezugs zu den Wissenschaften traditionell schwerpunktmäßig auf die Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenz gerichtet, d.h. auf die Vermittlung von Fachinhalten und die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. Pasternack/Bloch et al. 2006: 94). Dabei herrscht eine große zeitliche Distanz zwischen Lernen und Arbeiten. Der Bildungszyklus ist erst am Ende des Studiums

wirklich abgeschlossen und ein möglicher Umsetzungserfolg zeigt sich erst dann, wenn das Gelernte in der praktischen Arbeit angewandt wird (vgl. Petermandl 2009: 3).

„Die Hochschule ist per se ein intermediärer Raum zwischen Wissenschaft und Praxis und ein Vorbereitungsraum auf den späteren Ernstfall beruflichen Handelns. In ihm wird Wissen nicht primär erzeugt und verwendet, sondern vor allem auf einen Vorrat hin vermittelt, in ihm werden Kompetenzen angeeignet und erprobt, aber noch nicht vollends unter Bewährung gestellt. In ihm werden zudem Haltungen habituell ausgebildet und vorbereitet, die später in krisen- und konflikthaften Situationen wirksam Orientierung und Halt geben und schließlich wird Identität erzeugt bzw. ermöglicht, im Modus der Übernahme oder auch krisenhaften Erarbeitung, ohne jedoch schon in die realen beruflichen Anerkennungs-, Abgrenzungs- und Behauptungsarenen involviert zu sein“ (Becker-Lenz/Busse et al. 2012: 10).

Diese Situation ist bei berufsbegleitenden Studiengängen komplett anders gegeben. Hier sind *kurze Bildungszyklen* und ein *permanentes Zusammenspiel zwischen Lernsituation und Arbeitssituation* kennzeichnend. Die Studierenden haben durch ihre Ausbildung und zum Teil mehrjährige berufliche Tätigkeit bereits eine berufliche Identität erworben. Sie besitzen mehrheitlich umfangreiche praktische Erfahrungen und Handlungskompetenzen. Diskussionen in den Lehrveranstaltungen machen immer wieder deutlich, dass diese Teilnehmer(innen) ein hohes Maß an „Verwertbarem“ erwarten, d.h. das Gelernte soll sich möglichst unmittelbar gut im Berufsalltag umsetzen lassen. Kenntnisse und Erkenntnisse werden vor allem in Bezug auf ihre unmittelbare Anwendbarkeit und Funktionalität geprüft und bewertet.

Das stark durch wissenschaftlich orientiertes Fachwissen und Methodenkenntnis geprägte Studium steht somit im Widerspruch zum erwarteten, unmittelbar einsetzbereiten Expertenwissen und damit in scheinbarer Bezugslosigkeit zur täglich erlebten Praxis.

Hinzu kommt eine oftmals als verunsichernd empfundene Lernkultur in der akademischen Ausbildung, die ebenfalls als Widerspruch zwischen dem Wissen, wie es in der Schule oder in der Ausbildung vermittelt wurde und dem Wissen, wie es jetzt an der Hochschule vermittelt wird, gespiegelt wird: „Plötzlich wird ihnen nicht mehr kanonisiertes Wissen vermittelt, sondern Professor(inn)en offerieren Wissensmodelle, die sie ausdrücklich als noch nicht abschließend geklärt bezeichnen, bieten alternative Erklärungsmöglichkeiten an, fordern die Studierenden auf, sich in ihren Studien entsprechend urteilsfähig zu machen und eigene Entscheidungen zu treffen“ (Pasternack/Bloch et al. 2006: 74).

Theorie und Praxis werden in der Folge fälschlicherweise häufig als Widerspruch empfunden obwohl eigentlich beide in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. Auf der anderen Seite gilt aber genau diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis als *die* Voraussetzung für die Entwicklung einer professionellen beruflichen Identität, die mit der akademischen Ausbildung ja angestrebt wird, und die eng verbunden ist mit einem forschenden Habitus. Professionelles Handeln

benötigt einen Bezugsrahmen aus Begründungs- und Erklärungswissen, Wertewissen sowie Handlungs- und Interventionswissen.

Zweifellos gehen Menschen in den verschiedenen Phasen ihrer Professionalisierung immer von unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen aus und es ist somit auch nicht grundsätzlich beunruhigend, wenn Studierende im Verlauf Ihres Studiums aus unterschiedlichen Perspektiven sowohl auf das Studium als auch auf ihre berufliche Tätigkeit blicken. Das drückt sich unvermeidlich auch in spezifischen Haltungen gegenüber wissenschaftlichen Theorien und Methoden aus. Diese Situation wird erst dann kontraproduktiv, wenn beides nur noch als Widerspruch zur Praxis gesehen und empfunden wird.

Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, ist es notwendig, den Studierenden die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen ihrer Profession immer wieder bewusst zu machen. Um die Motivation und Neugier wach zu halten, braucht es kontinuierlicher Impulse zur Rückbindung an die eigene Entwicklung und bisherige Erfahrungswelt. Es muss den Studierenden erlaubt und sogar erwünscht sein, dass sie ihre Erfahrungen mit in die jeweilige Lernsituation einbringen, um mit ihnen gemeinsam nach geeigneten Verknüpfungen behandelter Theorien mit ihrer Berufswelt zu suchen. Nur so kann es gelingen, dass sie ihre bisher beruflich erworbene Identität *bewusst* infrage stellen, um Probleme aus dem Berufsalltag aus wissenschaftlicher Perspektive wahrnehmen zu können.

3.4 Notwendigkeit eines Übergangsmanagements

Wie gezeigt wurde, sind die Zeiten des Überganges[7] immer kritische Phasen, die mit großer Unsicherheit und Selbstzweifeln verbunden sind und somit umfangreiches Konfliktpotenzial enthalten. Übergangsmanagement ist grundsätzlich darauf gerichtet diese kritischen Phasen überbrücken zu helfen. In diesem Sinne beinhaltet Übergangsmanagement „alle Maßnahmen, die geeignet sind, die fachliche, soziale und akademische Integration und Bindung insbesondere an der Schnittstelle des Studienbeginns zu fördern“ (Minks/Netz et al. 2011: 102).

Gegenwärtig sind allerdings die meisten Maßnahmen des Übergangsmanagements neben einer umfassenden Beratungs- und Betreuungstätigkeit auf die Bewältigung der Zugangsheterogenität, wie sie sich aus den unterschiedlichen Bildungsbiografien ergibt, gerichtet. Es ist jedoch notwendig, ein weitreichenderes Verständnis von Übergangsmanagement zu entwickeln, das sich grundlegend von einem reinen „Defizitmanagement“ unterscheidet[8]. Dazu bedarf es der Entwicklung sol-

---

7 Das gilt auch oder gerade für beruflich qualifizierte, berufsbegleitend Studierende, auch wenn diese bereits mehrfach systembedingte Übergänge in ihrer schulischen bzw. beruflichen Ausbildung bewältigt und somit im Laufe ihrer Bildungsbiographie eine gewisse „Übergangskompetenz“ erworben haben.

8 Eine Defizitorientierung ergibt sich aus dem Grundgedanken, dass nach einer längeren „Bildungspause“ Studierfähigkeit erst (wieder) hergestellt werden muss. Demzufolge werden als eine der häufigsten Maßnahmen Brückenkurse (typischerweise z.B. in Mathematik) zu Beginn des Studiums angeboten.

cher (studienbegleitend bzw. -integriert angebotenen) Werkzeuge und Methoden, die geeignet sind, vorhandene Spannungsbögen zwischen beruflicher und studentischer Identität, wissenschaftlicher Theorie und erlebter Praxis bewusst zu machen, um sie produktiv nutzen zu können und somit von einer Motivationsbremse in eine tragende Brücke zu wandeln.

4. Einsatz von Portfolios als Instrument des Übergangsmanagements

4.1 Portfolioeinsatz an der Hochschule

Das Werkzeug „Portfolio" ist zunächst eine Sammelmappe, um eigene, selbst für wichtig erachtete Arbeiten (sogenannte Artefakte), sowie weitere aussagekräftige Dokumente wie z.B. Schul- und Arbeitszeugnisse, Beurteilungen, Auszeichnungen etc. zu sammeln. Bekannt ist eine solche Vorgehensweise beispielsweise bei Künstlern. Das Portfolio kann in zahlreichen Bildungskontexten angewandt werden und wurde bisher hauptsächlich genutzt in Kindertagesstätten, Schulen und in der Berufsbildung.[9] Dabei werden die Produkte einer individuellen Bildungsbiographie in einer Art Leistungsmappe gesammelt und geordnet, um die Entwicklung der Lernenden sichtbar zu machen.

Im Bildungsbereich dienen Portfolios dem Zweck, eine ausschließlich fremdbestimmte, weitgehend *prüfungsorientierte Leistungsfeststellung durch die Lehrenden* durch eine vorwiegend *selbstbestimmte Leistungsdarstellung* zu ergänzen. Portfolios entstehen in einem Prozess mehrfacher Überarbeitung. Dadurch bieten sie den Lernenden die Möglichkeit, aktiv und in einem hohen Grad selbstbestimmt ihre Kompetenzen darzustellen und minimieren somit das Versagensrisiko. Die Portfoliomethode verfolgt das Ziel, der bisherigen Defizitorientierung durch Bewertung von Fehlern und Defiziten eine Kompetenzorientierung entgegenzusetzen (vgl. Häcker 2005).

In der Hochschule spiegelt das Interesse an Portfolios einen Paradigmenwechsel in der universitären Lehre wieder. Die Schwierigkeit, im Studium erworbene „learning outcomes" abzubilden, veranlasst immer mehr Lehrende dazu, neue Methoden und Prüfungsformen zu erproben. So werden z.B. lehrveranstaltungsbegleitende Portfolios als Ersatz für eine konventionelle Studienleistung eingeführt, mitunter bereits innerhalb der Curricula verankert und somit auch über ECTS-Punkte abrechenbar. Darüber hinaus werden z.B. auch E-Portfolios als persönliche, webbasierte Arbeitsumgebung angelegt und für verschiedene Zwecke genutzt (vgl. Miller/Volk 2013). Mit dem Portfolio erhalten die Studierenden auch hier ein Instrument an die Hand, mit dem sie ihren Lernerfolg über einen längeren Zeitraum weitgehend selbstbestimmt dokumentieren können.

---

9 Vgl. z.B.: http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/portfolio.html mit vielen Anregungen für den Einsatz von Portfolios in der Schule.

4.2 Weiterentwicklung des Portfolios im Rahmen individueller Anrechnungsverfahren

Im Rahmen der BMBF-Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurden qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren entwickelt und an den teilnehmenden Hochschulen implementiert, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern (vgl. Freitag/Hartmann et al. 2011). In diesem Zusammenhang wurden u.a. an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (ASFH)[10] die Grundgedanken der Portfoliomethode aufgegriffen und mit dem Ziel weiterentwickelt, für die Anrechnung von Kompetenzen aus der Aus- und Weiterbildung und/oder der Berufspraxis von Studierenden ein individuelles/personenbezogenes Prüfverfahren zu entwickeln. Dabei dient das Portfolioverfahren zur Identifikation der studienrelevanten beruflichen Kompetenzen, die im Einzelfall für eine Anrechnung in Betracht gezogen werden. Obwohl es sich um ein relativ aufwendiges Verfahren handelt, wird es intensiv genutzt mit der Begründung, dass es auch die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen berücksichtigen kann (vgl. Sava 2011: 38).

Hauptbestandteil des von der AFSH beschriebenen Verfahrens ist ein Lerntagebuch, mit dem die Anrechnungsstudierenden die Aufgabe erhalten, die eigene Arbeit zu vorgegebenen Fragen zu reflektieren. Bezogen auf die anrechenbaren Module müssen die Tätigkeiten, welche in Bezug auf das Thema in der eigenen Berufspraxis anfallen, beschrieben werden. Darüber hinaus ist es notwendig zu reflektieren bzw. zu analysieren, welche Kompetenzen für diese Tätigkeiten genutzt werden. Abschließend werden in einem dazugehörigen Kolloquium die aus dem Portfolio ermittelten Kompetenzen überprüft (vgl. Balluseck/Kruse et al. 2008).

4.3 Reflexionsportfolio als Werkzeug des Übergangsmanagements

4.3.1 Konzept des Reflexionsportfolios

Mit dem an der Fachhochschule Dresden angewandten Reflexionsportfolio haben wir die bisherige Entwicklung zur Portfoliomethode aufgegriffen und es zu einem Werkzeug weiterentwickelt, dessen zentrale Funktion im Erwerb von Fähigkeiten zum reflektierten Umgang mit wissenschaftlichem Wissen im Praxisbezug besteht.

Die Reflexionsmethode macht es notwendig, sich selbst aus einer „Konsumhaltung“ (Hoidn 2010: 352) in eine aktive Lernhaltung zu bringen. Das soll genutzt werden, um eine Verbindung zwischen dem Alltag und dem Studium herzustellen. Berufliches Handeln greift i.d.R. auf aktives Handlungswissen zurück. Dieses ist als „Alltagswissen“ oft recht fest im Kopf verankert. Um berufliches Handeln

10 Im Rahmen des genannten ANKOM-Projekts beschäftigten sich mehrere Projekte auch mit dem Instrument Portfolio als methodische Grundlage für Anrechnungsverfahren. Die Fachhochschule Dresden hat sich speziell mit den an der ASFH erarbeiteten Grundlagen auseinandergesetzt, weil es hier ebenfalls um Studiengänge aus dem sozialen Bereich ging.

theoriegeleitet reflektieren zu können, müssen sich die Studierenden darauf einlassen, sich aus dem eigenen Alltag heraus mit den Inhalten des Studiums zu beschäftigen. Diese Beschäftigung mit erlernten Theorien und Methoden im Alltag wird sich dann als sinnvoll erweisen, wenn es gelingt, einen nutzbringenden Transfer herzustellen. Auf der Basis unserer bisherigen Erfahrungen in der Begleitung der Studierenden gehen wir davon aus, dass dies ein Prozess ist, der nicht auf Anhieb gelingt, sondern selbst schrittweise erlernt werden muss. Dazu wurde als zentrales Instrument das Konzept des Reflexionsportfolios entwickelt.

Folgende Überlegungen liegen unserem Konzept zugrunde:

- Theorie und Praxis sind grundsätzlich zwei Bereiche, die unterschiedliches Wissen produzieren und verschiedenartige Konstellationen aufweisen. Im Prozess der Professionalisierung ist es notwendig, Theorie und Praxis stärker wechselseitig aufeinander zu beziehen.
- Die bislang organisatorisch als auch gedanklich getrennten Phasen des Studiums und der Arbeitstätigkeit sollen mit dem Ziel verknüpft werden, die in den einzelnen Phasen spezifischen Kompetenzen auch in den jeweils anderen wirksam werden zu lassen und somit unmittelbar nutzbar zu machen.
- Verbindungen können darin bestehen, Praxissituationen mithilfe unterschiedlicher theoretischer Ansätze zu betrachten, zu reflektieren und Handlungsalternativen bzw. Lösungsmöglichkeiten zu finden.

Mit Hilfe einer angeleiteten Arbeit am Reflexionsportfolio soll diese angestrebte Verbindung von Theorie und Praxis in Studium und beruflichem Alltag gefördert werden. Im Mittelpunkt stehen die Studierenden und eine selbst gewählte Entwicklungsaufgabe aus ihrer beruflichen Praxis mit engem Bezug zu theoretischen Inhalten des Studiums. Bei der Erarbeitung des Reflexionsportfolios sollen die Studierenden nun ausgewählte Aspekte ihrer Praxis „zum Thema machen“, d.h. in Distanz treten und sie mit größerer Gelassenheit betrachten, beschreiben und mit Hilfe der im Studium erarbeiteten theoretischen Konzepte überdenken. Dabei können sich Sichtweisen und Alternativen ergeben, die so bisher nicht in den Blick gekommen sind. Gleichwohl können aber durchaus auch Bedingungen des Handelns erkennbar werden, die als nicht änderbar verstanden und akzeptiert werden müssen.

Mit Hilfe des Reflexionsportfolios trainieren die Studierenden somit im Laufe des Studiums eine systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis. Die eigenen Berufserfahrungen werden kontinuierlich reflektiert und mit theoretischen Inhalten konfrontiert. Damit eröffnet sich ihnen eine praktikable Möglichkeit, sich im Studienverlauf fortschreitend selbst sowohl ihrer wachsenden Kenntnis theoretischer Grundlagen zu vergewissern als auch die Praxis aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven zu überprüfen.

Vor allem im Rahmen des zugehörigen Reflexionsseminars sollen sie die Fähigkeit erwerben, Theorie auf Praxis zu beziehen und Praxis theorie- und forschungsbezogen zu reflektieren. So erfahren sie in Bezugnahme auf ihre eigene Tätigkeit, dass professionelles Berufshandeln sich durch die Fähigkeit auszeichnet,

Handlungsprozesse mit Hilfe von Theorie und Forschungsmethoden zu reflektieren. Damit geht es letztendlich auch um die Entwicklung bzw. Erweiterung einer „Reflexionskompetenz“, die theoretisch vielfältiger, methodisch fundierter und somit selbst professioneller ist.

4.3.2 Beispiele aus der bisherigen Arbeit mit Reflexionsportfolios

In der Praxis wird das Reflexionsportfolio durch die drei Grundprinzipien „Thema“, „Kontinuität“ und „Dokumentation“ bestimmt:

- Das Thema oder die Fragestellung des Portfolios sollte eine persönliche Entwicklungsaufgabe aus dem beruflichen Umfeld der Studierenden sein. Wo sehen diese in ihrem beruflichen Alltag eine Aufgabe die sie in Zukunft gerne besser lösen wollen als zuvor? Diese Aufgabe kann sich auf das professionelle Verhalten gegenüber dem Klienten beziehen oder auf das professionelle Verhalten im Team. Dabei steht der eigene Handlungsspielraum im Mittelpunkt, so dass nur Fragen zugelassen werden, die mit den Worten „Wie kann ich...“ beginnen. Damit wird der Fokus auf die eigene Rolle gelenkt und nicht etwa nur das Verhalten anderer beschrieben.
- Die Veränderung von Wahrnehmung, Einstellungen und Verhalten braucht Zeit. Es ist daher wichtig, dass das Portfolio kontinuierlich über einen längeren Zeitraum erstellt wird. Die Studierenden sollen die Aufgaben daher ein oder zweimal in der Woche bearbeiten. Dabei werden anfangs zwölf Aufgaben vorgegeben, die entsprechend in sechs bis zwölf Wochen abzuarbeiten sind; in späteren Semestern können die Studierenden die Art der Bearbeitung dann frei wählen, müssen aber auch zwölf Etappen nachweisen.
- Die Bearbeitung des Themas muss dokumentiert werden, wobei gezielt verschiedene Methoden wie die Mindmap, die Fallbeschreibung oder eine Skizze vorgegeben sind, aber auch Fotos, Videoclips oder andere Darstellungsformen sind zugelassen; wobei insgesamt eher Kreativität und Spontaneität gefragt sind, als wissenschaftliche Präzision. Es können bewusst auch handschriftliche Dokumente angefertigt werden.

Jeweils zu Beginn des Semesters wird der Grundgedanke dieses Portfolios mit den Studierenden besprochen und das Formulieren einer handlungsbezogenen Ausgangsfrage geübt. Die Studierenden haben dann die Möglichkeit, sich bei Unsicherheiten an den Dozenten bzw. die Dozentin zu wenden und in einem zweiten Seminartermin ihre Erfahrungen auszutauschen. Anschließend werden die Portfolios in einer kurzen Präsentation vorgestellt und diskutiert. In der Regel sind die Studierenden anfangs unsicher, ob sie genug Situationen zur Beschreibung haben und wie sie ihr Verhalten weiter entwickeln. Der Großteil der Studierenden findet aber einen Zugang zu dem Instrument und beschreibt eine zunehmend fokussierte Alltagsbeobachtung sowie einen Bezug zwischen Alltagssituation und den Inhalten der anderen theoretischen Seminare.

Obwohl für die Studierenden der eigene Handlungsspielraum im Mittelpunkt des Portfolios steht, findet die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und dem Übergang in vielen Portfolios anhand eines Sachthemas statt. So fragen die Studierenden z.B. „Wie kann ich den Kindern helfen, Konflikte zu lösen?“ „Wie kann ich die Arbeitsorganisation verbessern?“ oder „Wie kann ich neue, didaktische Modelle in den Alltag integrieren?“

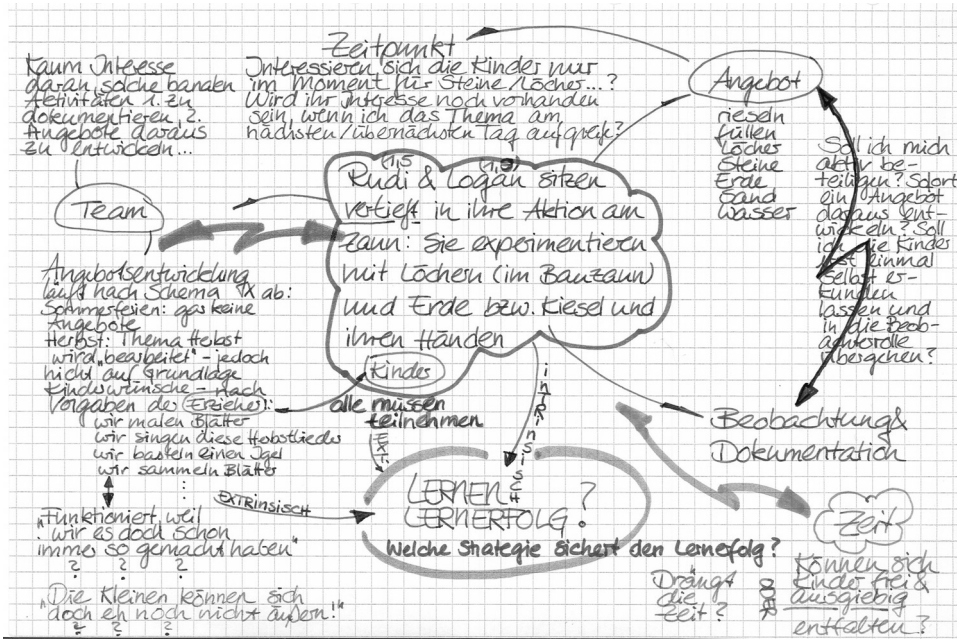


Abbildung 1: Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten[11]

Allerdings führen solche Fragen fast unausweichlich auch zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Übergang z.B. von der Rolle einer Erzieherin zu der Rolle einer Erzieherin mit einer sozialpädagogischen Zusatzqualifikation und Leitungskompetenzen bzw. Leitungsaufgaben. Ausgangspunkt des folgenden Beispiels waren zwei eigenständig experimentierende Kinder und die Frage, ob dieses „entdeckende Lernen“ gleichwertig zu den üblicherweise von den Erzieherinnen angebotenen Programmen sei (s. Abb. 1). Im Ergebnis konnte die Studentin durchsetzen, dass das an der Fachhochschule gelehrte Konzept des entdeckenden Lernens[12] von der Kita-Leitung als zumindest gleichwertig neben der bisherigen

11 Die Darstellung der Portfolios erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Studierenden, aber aus Gründen der Anonymisierung ohne Nennung der Namen.

12 Das Konzept des „entdeckenden Lernens“ geht davon aus, dass Kinder auf Grund ihrer natürlichen Neugier ein sehr großes Potenzial an Lernfähigkeit besitzen, das sie im Spiel ständig erweitern, wenn ihnen die selbständige Entdeckung ihrer Umwelt ermöglicht wird. Die Erzieher(innen) haben dabei nur eine beobachtende, fragende und bei Bedarf unterstützende Funktion.

Angebotspädagogik[13] anerkannt wurde und damit wieder eine Passung zwischen der eigenen Entwicklung und ihrem beruflichen Umfeld hergestellt war.

Damit werden anhand eines von den Studierenden ausgewählten Sachthemas Übergänge reflektiert und weiter entwickelt. Ein Teil der Studierenden greift diese Übergänge jedoch auch explizit auf und fragt z.B. „Wie kann ich professionell auf Konflikte reagieren?“ oder „Wie kann ich Beruf und Studium gut vereinbaren?“. Das folgende Beispiel stammt zwar von einer Studentin im Vollzeitstudiengang, zeigt aber sehr schön, dass auch dort im Praktikum Rollenübergänge bereits explizit thematisiert werden: „Wie schafft man es, sich selbst treu zu bleiben, ohne Erzieher in ihrer Arbeit zu kritisieren oder zu behindern?“. Die Situationsbeschreibung (Abb. 2) zeigt die Unsicherheit der Studentin in ihrer Rolle in der Kita zu Beginn des Portfolios.

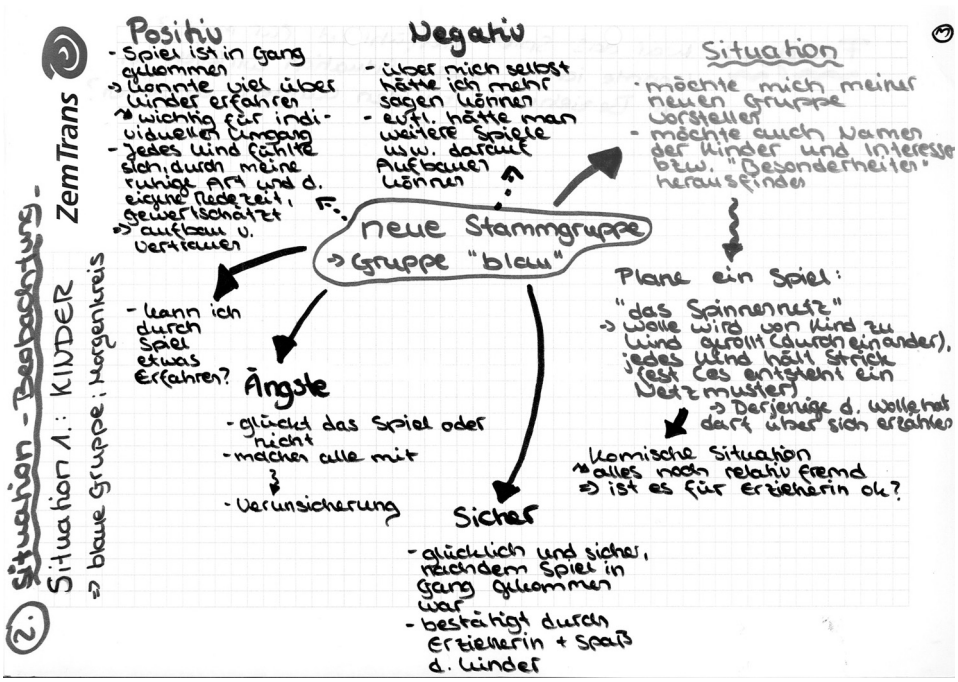


Abbildung 2: Situationsbeschreibung zu Beginn des Portfolios

Bereits nach der Hälfte der Aufgaben hat sich die Studentin ein klares Bild erarbeitet und kann ihre eigene Rolle sehr viel genauer analysieren (Abb. 3).

13 Anders als die Freispielphasen sind Angebote gezielte Lernarrangements, in denen die Erzieher(innen) die Auseinandersetzung der Kinder mit ausgewählten „Dingen“ anleiten, moderieren und begleiten. Angebotspädagogik geriet in der fortschrittlichen frühpädagogischen Programmatik zunehmend in das Zentrum der Kritik, da Kinder dabei zu sehr auf die Ziele der Erwachsenen festgelegt werden.

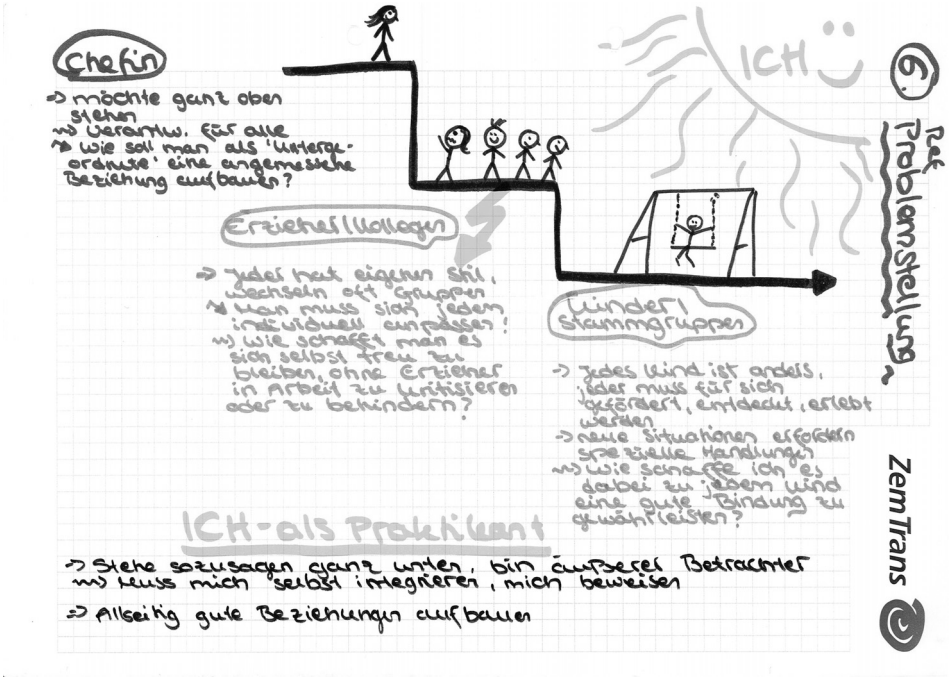


Abbildung 3: Analyse in der Mitte des Portfolios

Das erste Portfolio zu Beginn des Studiums hat einen noch sehr intuitiven Zugang. Die Studierenden stellen aber damit praktisch vom ersten Seminartag eine Beziehung zwischen Studieninhalten und Praxis her. Im zweiten Portfolio wird ausdrücklich ein Bezug zu theoretischen Inhalten aus dem Studium verlangt, so dass die Studierenden im Prinzip kontinuierlich über den Nutzen des Studiums für den Berufsalltag und ihre eigene Entwicklung reflektieren und so auch die Motivation für das Studium leichter aufrecht erhalten wird. Nach dem zweiten Portfolio ist eine Pause vorgesehen, in die aber das Seminar zur empirischen Sozialforschung fällt, in dem dann eine methodisch strukturierte Auseinandersetzung mit dem Berufsalltag in Form von kleinen Praxisforschungsprojekten stattfindet. Im fünften Semester, also kurz vor der Bachelor-Arbeit wird dann nochmals ein Portfolio entwickelt, das allerdings auf den Management-Anteil des Studiums fokussiert und damit dann schon wieder den Übergang aus dem Studium in den danach folgenden beruflichen Alltag vorbereitet.

4.3.3 Einbindung in die curriculare Struktur des Studiengangs

Für die Entwicklung des Werkzeuges „Reflexionsportfolio“ wurden die (im Abschnitt 4.1 kurz skizzierten und in der Literatur dokumentierten) theoretischen und praktischen Erfahrungen mit der Anwendung von Portfolios im schulischen Kontext und in der Hochschule zugrunde gelegt. In diesem Sinne wird die Arbeit am

Reflexionsportfolio studienbegleitend semesterweise über die beinahe vollständige Studienzeit geführt. Die Studierenden werden bei der Erarbeitung des Portfolios systematisch begleitet. Die Arbeit am Reflexionsportfolio wird regelmäßig durch ein ergänzendes Seminar gestützt.

Bereits im ersten Semester des berufsbegleitenden Studienganges findet zunächst ein Einführungsseminar statt, in dem die Studierenden die Portfoliomethode kennenlernen. Im weiteren Verlauf erarbeiten Sie zunächst selbständig die ersten Inhalte. Ab dem zweiten Semester erfolgt eine Begleitung der Arbeit am Portfolio durch curricular eingebundene regelmäßige Reflexionsseminare. In diesen begleitenden Reflexionsseminaren werden ausgewählte Aspekte der erarbeiteten Reflexionsportfolios in der Gruppe vorgestellt und diskutiert. Dabei ist es durchaus gewünscht, theoretische Konzepte kritisch mit relevanten Praxisproblemen zu konfrontieren, um prüfen zu können, ob diese wirklich dazu taugen, berufliches Handeln in seinen Strukturen, Bedingungen und Perspektiven angemessen zu deuten und ggf. auf dieser Grundlage auch zu veränderten Handlungsentwürfen zu kommen. Dabei geht es u.a. um die Erweiterung von Wahrnehmungskompetenzen, die dazu beitragen sollen, dass theoretische Konzepte nicht allein im Rahmen begrifflicher Analysen und konzeptioneller Entwürfe behandelt werden sondern in Auseinandersetzung mit der Praxis.

Somit geht es letztendlich auch darum, schrittweise ein stimmiges professionelles Selbstbild zu entwickeln, in dem theoretische und praktische Aspekte in einer produktiven Beziehung zueinander stehen und auf diese Weise eine neue, professionelle Identität zu entwickeln.

Der gesamte Ablauf ist im Studiengang curricular verankert und durch ECTS-Punkte eingebunden. Eine notenmäßige Bewertung erfolgt bewusst nicht, weil eben nicht die Erbringung einer „notenreifen“ Leistung sondern eine ehrliche Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im beruflichen Umfeld erreicht werden soll. In der Regel wissen die Studierenden am Ende sehr wohl, ob ihnen diese Auseinandersetzung gelungen ist und im Vergleich mit den Arbeiten der Studierenden sehen sie auch, ob eine intensivere Auseinandersetzung den persönlichen Entwicklungsprozess hätte beschleunigen können. Allerdings bekommen die Studierenden ein schriftliches Feedback, in dem Anregungen für die Darstellung oder Hinweise auf weitere theoretische Ansätze oder Lösungsstrategien gegeben werden.

5. Resümee

Die wachsende Bedeutung von Studienangeboten für Berufstätige gilt nicht zuletzt seit dem Öffnungsbeschluss der KMK (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) als ein wesentlicher zukünftiger Zweig der Hochschulbildung. Dass hierbei nicht nur der Workload auf einen längeren Zeitraum verteilt werden kann, und „die Präsenzzeiten so organisiert sind, dass sie auch von Erwerbstätigen wahrgenommen werden können“ (Donk/Leszczensky

2012: 474), ist inzwischen offensichtlich. Wie aber die Präsenzzeiten und Selbstlernphasen so zu organisieren sind, dass die anfänglich hohe Motivation der berufsbegleitend Studierenden über einen verlängerten Studienzeitraum aufrechterhalten, die vielfachen Rollenkonflikte der Akteure und die alltäglichen Übergänge zwischen Beruf und Studium produktiv genutzt werden können, ist bisher noch kaum untersucht. Das Reflexionsportfolio stellt ein Instrument dar, mit dem genau diese Konflikte immer wieder thematisiert und reflektiert werden können, sodass Beruf und Studium sich gegenseitig befruchten und nicht behindern. Über den hier skizzierten Anwendungsbereich hinaus hat diese Methode aber auch Potenzial zum Einsatz in anderen Bereichen, wo Reflexionskompetenz herausgebildet werden soll. So wird sie an der FH Dresden inzwischen auch als Praktikumsbegleitveranstaltung im Rahmen des Präsenzstudiengangs „Sozialpädagogik & Management“ eingesetzt.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.

Balluseck, Hilde von, Elke Kruse, Anke Pannier und Pia Schnadt (2008): Von der Erzieherinnenausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Berlin: Schibri-Verlag.

Becker-Lenz, Roland, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller (2012): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Döbert, Hans und Miroslaw S. Szymanski (2013): Übergänge in die Hochschule und aus der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Münster: Waxmann.

Donk, André und Michael Leszczensky (2012): Teilzeitstudium – Angebot und Bedarf. In: Hans-Uwe Erichsen, Dieter Schäferbarthold, Heiner Staschen u.a. (Hg.): Lebensraum Hochschule. Grundlagen einer sozialdefinierten Bildungspolitik. Siegburg: Reckinger: 455-474.

Felden, Heide von und Jürgen Schiener (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Wiesbaden: VS Verlag.

Freitag, Walburga K. (2011): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qalifikation. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 35-55.

Freitag, Walburga K., Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Ida Stamm-Riemer, Daniel Völk und Regina Buhr (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.

Gerholz, Karl-Heinz und Peter F. E. Sloane (2011): Übergänge in und aus Universität gestalten. Editorial zu Workshop 29: Hochschule. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5, September 2011. http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws29/editorial/ (21.01.2015).

Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online *5* (8): 1-11. http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (04.04.2014).

Helling, Vera, Ingo Mönnich und Andreas Witzel (1995): Die Statuspassage in den Beruf als Sozialisationsprozeß. In: Heinz Sahner und Stephan Schwendtner (Hg.): Gesellschaften im Umbruch. Deutsche Gesellschaft für Soziologie. 2. Kongressband. Opladen: Westdeutscher Verlag: 25-30.

Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Besuch (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/2008. Hannover: HIS. Forum Hochschule 2/2010.

Hoidn, Sabine (2010): Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Wiesbaden: Springer VS.

Kerres, Michael, Andreas Schmidt und Karola Wolff-Bendick (2012): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine Einleitung. In: Michael Kerres, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann u.a. (Hg): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann: 9-12.

Miebach, Bernhard (2014): Soziologische Handlungstheorie – Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Miller, Damian und Benno Volk (2013): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. Münster: Waxmann.

Minks, Karl-Heinz, Nicolai Netz und Daniel Völk (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. Hannover: HIS. Forum Hochschule 11/2011.

Nuber, Ursula (2008): Übergänge. Wenn die Zeit stillsteht. In: Psychologie heute *35* (12): 20-25.

Pasternack, Peer, Roland Bloch, Claudius Gellert, Michael Hölscher, Reinhard Kreckel, Dirk Lewin, Irene Lischka und Arne Schildberg (2006): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich. Wien. http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Die-Trends-der-Hochschulbildung.pdf (27.01.2015).

Petermandl, Monika (2009): Optimale Voraussetzungen für den Lerntransfer in berufsbegleitenden Studien. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung *4* (2): 1-9. http://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/53/38 (25.04.2014).

Sava, Adriana (2011): Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Umsetzung des individuellen Anrechnungsverfahrens an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: Wissenschaftsmanagement *17* (4): 35-38.

Schämann, Astrid (2005): Akademisierung und Professionalisierung der Physiotherapie. Der Studentische Blick auf die Profession. Humboldt-Universität zu Berlin: Institut für Erziehungswissenschaften. http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schaemann-astrid-2005-07-06/PDF/Schaemann.pdf (27.01.2015).

Siara, Christian S. (1986): Untypische Statuspassagen. Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Frankfurt a.M.: Campus.

Sipos, Wolfgang (2012): Wenn Lehrende wieder zu Lernenden werden. Die Rollenvielfalt aus dem Blickwinkel Studierender eines Lehramtsstudiums in der Berufspädagogik. In: Soziologie heute *22* (4): 19-22. https://www.ph-online.ac.at/ph-ooe/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=52127&pCurrPk=4403 (01.05.2014).

Sotz-Hollinger, Gudrun (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung *4* (2): 10-22.

Thuy, Peter und Philipp Höllermann (2011): Trendstudie Fernstudium 2011. Bad Reichenhall. http://www.trendstudie-fernstudium.de/wp-content/uploads/2014/09/trendstudiefernstudium2011.pdf (27.01.2015).

Tosana, Simone und Hannelore Faulstich-Wieland (2005): Bildungsgänge jenseits der Normalbiographie. In: Barbara Schenk (Hg.): Bausteine einer Bildungstheorie. Wiesbaden: VS Verlag: 145-158.

Wilkesmann, Uwe, Alfredo Virgillito, Tobias Bröcker und Laura Knopp (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Michael Kerres, Anke Hanft, Uwe Wilkesmann u.a. (Hg): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann: 59-81.

Willich, Julia, Daniel Buck, Christoph Heine und Dieter Sommer (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: HIS. Forum Hochschule 6/2011.

Daniela Schlindwein, Ulrike Weyland & Mirko Schürmann

Tutorien als Unterstützung beim Übergang an die Hochschule? – Erfahrungen und Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt bequaSt

1. Projektbezogene Einordnung und erkenntnisleitende Hinführung

Das Projekt *bequaSt* („Implementierung von Unterstützungssystemen für *be*ruflich *qua*lifizierte *St*udierende im Bereich Pflege und Gesundheit"), angesiedelt an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld, zielt darauf ab, beruflich Qualifizierten, d.h. Personen mit vorhandener Berufsausbildung, aus den Bereichen Physio- und Ergotherapie sowie Pflege, den Übergang an die Hochschule zu erleichtern. Adressat(inn)en der Projektangebote sind Studierende der Bachelorstudiengänge „Anleitung und Mentoring in den Gesundheitsberufen" (auslaufend), „Berufliche Bildung Pflege" (seit Wintersemester 2013/14) und „Berufliche Bildung Therapie" (seit Wintersemester 2013/14) sowie Studierende der Masterstudiengänge „Berufspädagogik Pflege und Gesundheit" (auslaufend) und „Berufspädagogik Pflege und Therapie" (seit Wintersemester 2013/14). Für diese Studierenden ist eine Berufsausbildung eine zwingende Voraussetzung für die Zulassung zum Studium, sodass sie alle als beruflich Qualifizierte gelten. Die Bachelorstudiengänge bereiten auf eine Tätigkeit als berufliches Bildungspersonal im Gesundheitsbereich vor (mit dem Schwerpunkt auf betriebliche Bildung). In der konsekutiven Abfolge mit dem Masterstudiengang werden die Studierenden zu Lehrkräften an Schulen des Gesundheitswesens qualifiziert.

Das Projekt bequaSt ist eingebettet in die BMBF-Intiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung". Es fokussiert Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs wie Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, Beratung und Workshopangebote zum wissenschaftlichen Schreiben sowie die Koordination der Tutorienarbeit[1] in der Studieneingangsphase der oben benannten Bachelorstudiengänge.

Der Übergang an die Hochschule wird in der Fachliteratur als eine Phase beschrieben, die für Studienanfänger(innen) oft mit besonderen Herausforderungen einhergeht. Sie müssen sich zunächst in die Regeln und Abläufe des Systems „Hochschule" einfinden, vertraut werden mit Lern- und Arbeitstechniken im

1 Mit Tutorienarbeit meinen die Autor(inn)en dieses Beitrags die Arbeit, die von speziell für diese Tätigkeit geschulten Studierenden höheren Semesters, den Tutor(inn)en, gegen Bezahlung geleistet wird. In der Fachliteratur, auf die sich der Beitrag bezieht, wird der Begriff häufig verwandt, ohne jedoch eine Definition auszuweisen. Das Projekt bequaSt ist zuständig für die Koordination der Tutorienarbeit und qualifiziert in diesem Zuge die Tutor(inn)en für ihre Tätigkeit, begleitet sie währenddessen und evaluiert sowohl die Tutorien als auch die Qualifizierungsmaßnahme.

Studium, teilweise ihr gewohntes Umfeld verlassen und neue soziale Kontakte aufbauen etc. (vgl. Großmaß/Hofmann 2007: 801f.).

Es ist zu vermuten, dass sich für beruflich Qualifizierte und ihre besondere Lebenssituation noch andere Herausforderungen ergeben. Hanft/Maschwitz et al. (2013) stellen heraus, dass nicht-traditionelle Studierende häufig von einer Mehrfachbelastung betroffen sind, die besondere Anforderungen an ihre Studienorganisation stellt (vgl. a.a.O.: 111f.).[2] Das hängt damit zusammen, dass sie – ähnlich beruflich qualifizierten Studierenden – aufgrund ihrer Berufsausbildung (und teilweise jahrelanger Berufstätigkeit) im Schnitt älter sind als „traditionelle" Studierende. Sie haben häufiger familiäre Verpflichtungen und sind parallel zum Studium erwerbstätig (vgl. a.a.O.).

In den letzten Jahren wurden insgesamt an Hochschulen vermehrt Angebote entwickelt, die den Studieneinstieg erleichtern sollen (vgl. Webler 2012: 12ff.). Neben unterstützenden Maßnahmen wie Propädeutika, Mentoringprogrammen, Beratungsangeboten etc. stellt die Tutorienarbeit ein zentrales Unterstützungsangebot in der Studieneingangsphase dar (vgl. a.a.O.: 14ff.). Tutorien als Maßnahme gewinnen angesichts des im Zuge der Bologna-Reform geforderten „shift from teaching to learning"[3] und einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Qualität von Hochschullehre derzeit an Relevanz.[4] Auch an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Transitionen – Gelingende Transitionen an den Schnittstellen Schule – Studium und Studium – Beruf durch anschlussfähige Interventionen in der Hochschuldidaktik" (2008 – 2011)[5] die Bedeutung von Tutorien als unterstützende Maßnahme beim Übergang ins Studium aufgezeigt (Heyden/Lettau et al. 2012) und ein grundlegendes Konzept zur Tutorienarbeit entwickelt. Das Projekt bequaSt knüpft an diese Vorarbeiten an, indem es das grundlegende Konzept der Tutorien übernimmt, die Qualifizierung der Tutor(inn)en (inklusive der Arbeitsmaterialien) sowie die Evaluation weiterentwickelt und durchführt (siehe hierzu auch Kap. 4).

Trotz dieses Trends und obwohl Tutorienarbeit bereits vor Bologna an vielen Hochschulen praktiziert wurde, gibt es weder Untersuchungen über die Wirkung

---

2 Hanft/Maschwitz et al. (2013) schreiben an dieser Stelle zwar nicht explizit von beruflich qualifizierten, sondern von nicht traditionellen Studierenden, „die nicht auf dem klassischen Weg des Abiturs an die Hochschule gelangen" (a.a.O.: 111). Nichtsdestotrotz weisen beruflich Qualifizierte deutliche Parallelen zu diesen sogenannten nicht-traditionellen Studierenden auf.

3 Die Wendung „shift from teaching to learning" stammt ursprünglich aus einem UNESCO-Bericht aus dem Jahr 1997 (vgl. Gröbblinghoff 2013: 132; vgl. Wildt 2003: 14).

4 Dies geschieht aktuell insbesondere im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Eine Recherche in der Projektdatenbank der Internetseite zum Qualitätspakt Lehre ergibt bei einer Kombination der Kategorien „Tutorium/Mentorium" und „Studieneingangsphase/Übergang Schule – Studium" 54 Hochschulen (von bundesweit insgesamt 186 am Qualitätspakt beteiligten Hochschulen). D.h., knapp ein Drittel dieser Hochschulen integrieren die Maßnahme Tutorien bzw. Mentoring in die Studieneingangsphase. Etwas weniger als die Hälfte dieser Projekte sind an Fachhochschulen angesiedelt (vgl. http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/2956.php, abgerufen am 16.05.2014).

5 Das Projekt war der BMBF-Förderlinie „Empirische Bildungsforschung" zugehörig.

von Tutorien (vgl. Heyden/Nauerth et al. 2012: 71ff.) noch hochschuldidaktisch fundierte Konzepte zu deren Ausgestaltung sowie zur Ausbildung von Tutor(in-n)en (vgl. Görts 2011: 6ff.). Vor diesem Hintergrund wurde im Projekt bequaSt auf eine Konzeptentwicklung gesetzt, die sich einerseits an den bereits erwähnten projektbezogenen Vorarbeiten und Erfahrungen sowie am bisher vorliegenden wissenschaftlichen Diskurs zur Tutorienarbeit orientiert, andererseits die Tutorienarbeit in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen in ein Evaluationskonzept integriert. Dieser Beitrag fokussiert die Darlegung des konzeptionellen Ansatzes einschließlich der im Projekt generierten Evaluationsergebnisse zur Tutorienarbeit. Im Vordergrund steht dabei die den Beitrag insgesamt leitende Frage, inwiefern Tutorien den Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte unterstützen können. Aufgrund der konzeptionellen Besonderheit, dass die Tutorien eine Kombination aus Orientierungs- und Fachtutorien bilden (ausführlich in Kap. 4.3), werden insbesondere die beiden Zieldimensionen „Orientierung an der Hochschule geben" und „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken" fokussiert.

Im Rekurs auf diese einführenden Vorbemerkungen und mit Blick auf den gesetzten Fokus gestaltet sich der Aufbau des Beitrags wie folgt: Zunächst wird die Studierendengruppe beruflich Qualifizierter allgemein näher charakterisiert, insbesondere im Hinblick auf ihren Übergang an die Hochschule (Kap. 2). Daran schließt sich eine Beschreibung der Tutorien als spezifische hochschuldidaktische Formate an, die hinsichtlich ihres übergangserleichternden Potenzials entlang des vorliegenden wissenschaftlichen Diskurses beleuchtet werden sollen (Kap. 3). In den Kapiteln 4 und 5 folgt dann eine projektkonkretisierende Perspektive. Zunächst werden die konzeptionellen Grundlagen der Tutorien und der Tutor(inn)enqualifizierung in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen dargelegt (Kap. 4). Daraufhin werden projektbezogene Evaluationsergebnisse beschrieben (Kap. 5). In einem Ausblick (Kap. 6) werden die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf das Potenzial und die Herausforderungen von Tutorienarbeit unter dem spezifischen Blickwinkel der hier fokussierten Fragestellung zusammengefasst.

2. Der Übergang an die Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende

Mit dem Studienanfang setzt der Übergang von einer Phase des schulischen Lernens, für beruflich qualifizierte Studierende von einer Phase des beruflichen Lernens und Handelns, zu einer Phase des hochschulischen Lernens ein.

Großmaß und Hofmann (2007) gehen davon aus, dass der Übergang an die Hochschule für Studierende generell mit besonderen Herausforderungen einhergeht. Der Eintritt in eine biographisch neue Statuspassage stellt Studienanfänger(innen) vor „Entwicklungsaufgaben" (Großmaß/Hofmann 2007) in sozialer, finanzieller, organisatorischer und studiumsbezogener Hinsicht. Dazu zählen die Autorinnen Aspekte wie z.B. die selbstständige Gestaltung des Lebensalltags, die Finanzierung des eigenen Lebensunterhaltes, das Zurechtfinden an einem neuen Wohnort und der

Aufbau neuer sozialer Netze sowie das Ankommen an der Hochschule und die Aneignung einer neuen Lernkultur (vgl. a.a.O.: 800ff.). Das Ankommen an der Hochschule und die Aneignung einer neuen Lernkultur stellen Entwicklungsaufgaben dar, die im Vergleich zum schulischen Lernen durch ein hohes Maß an Eigeninitiative und Selbststeuerung geprägt sind (vgl. a.a.O.: 801). Die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien fordert vorhandenes Alltagswissen heraus und kann zu Verunsicherungen bei Studierenden führen (vgl. a.a.O.: 802).

Studierende mit Berufsausbildung unterscheiden sich in einigen Charakteristika von „traditionellen Studierenden", die nach dem Abitur bzw. Fachabitur direkt ein Studium aufnehmen. Da beruflich Qualifizierte ihr Studium erst nach Abschluss einer Berufsausbildung und gegebenenfalls mehrjähriger Berufstätigkeit aufnehmen, sind sie im Schnitt älter als „traditionelle Studierende". Als beruflich Qualifizierte werden nach einer Definition von Freitag (2011) Studierende verstanden, „die – unabhängig vom Typus ihrer Hochschulzugangsberechtigung (allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife etc.) und der Weise ihres Erwerbs (erster, zweiter oder dritter Bildungsweg) – vor ihrem Studium eine anerkannte berufliche Ausbildung abgeschlossen haben" (a.a.O.: 36). Da das Projekt bequaSt sich grundsätzlich auf diese Definition bezieht, liegt sie auch diesem Beitrag zugrunde, wobei auf die spezifische Beschreibung der projektrelevanten Studierendengruppe an späterer Stelle eingegangen wird (s. Kap. 4.1).

Hanft/Maschwitz et al. 2013 stellen heraus, dass mit einem höheren Durchschnittsalter der Studierenden häufig weitere studienorganisatorisch zu bedenkende Faktoren einhergehen, die bei den Studierenden zu einer Mehrfachbelastung führen können (vgl. a.a.O.: 112). Dies hängt laut der Autorinnen damit zusammen, dass ältere Studierende häufiger zusätzlich familiäre Verpflichtungen haben und den Lebensunterhalt der Familie über Erwerbstätigkeit finanzieren müssen. Auch das längere Ausscheiden älterer Studierender aus formalisierten Lernprozessen erwähnen sie als einen möglichen, studiumerschwerenden Faktor (vgl. a.a.O.: 112). Beruflich Qualifizierte sind zudem herausgefordert, ihre während der Berufstätigkeit angeeigneten Kompetenzen und Wissensbestände mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und Ansätzen aus dem Studium zu verknüpfen bzw. in Beziehung zu setzen. Die vorliegenden, in das Studium einzubringenden Erfahrungen können dabei als eine gewinnbringende Ressource für den Lern- und Professionalsierungsprozess betrachtet werden, stellen aber zugleich eine besondere Herausforderung für die Lehrenden da, wenn es gilt, bestehende subjektive Annahmen bzw. Theorien vereinzelt revidieren zu wollen und sich hier ggf. eine gewisse Hartnäckigkeit in den Auffassungen zeigt. Dies dürfte insbesondere dann noch erschwert sein, wenn z.B. der Nutzen bzw. Sinn wissenschaftlichen Wissens für die spätere berufliche Praxis nicht deutlich genug herausgearbeitet wird.

Bevor im Weiteren auf die Projektergebnisse eingegangen wird, erfolgt nun eine Skizzierung des übergangserleichternden Potenzials des hochschuldidaktischen Formats von Tutorien.

3. Tutorien als spezifische hochschuldidaktische Formate zur Übergangserleichterung

Studentische Tutorien werden an deutschen Hochschulen schon seit einigen Jahrzehnten durchgeführt. Die ersten Tutorien wurden in den 1950er Jahren an der Freien Universität Berlin angeboten (vgl. Görts 2011: 2). Bereits diesen ersten Tutorien lag die zentrale Zielperspektive zugrunde, Studienanfänger(inne)n den Übergang an die Hochschule zu erleichtern (vgl. Berendt 1969: 5; zit. n. Wildt 2013: 42).

Wildt charakterisiert Tutorien als spezifische hochschuldidaktische Formate, die zwischen „Lehren" und „Beraten" anzusiedeln sind (vgl. a.a.O.: 41). Werden die drei zentralen Zieldimensionen von Tutorien nach Wildt mit den von Bentler und Bührmann (2005) ermittelten Bedarfen zur Bewältigung des Übergangs an die Hochschule verglichen[6], können in weiten Teilen Überschneidungen festgestellt werden: So bedürfen Studienanfänger(innen) an „Wissen und Information", z.B. „Insider-Tipps" von erfahrenen Studierenden zum neuen System Hochschule (z.B. zur Studienplanung) (vgl. Bentler/Bührmann 2005: 182f.) und laut Wildt dienen Tutorien dazu, die Studienpraxis zu bewältigen, indem Studierende des höheren Semesters Lernstrategien vermitteln und die Nutzung verschiedener studienrelevanter Einrichtungen wie Bibliotheken, Rechenzentren etc. erklären (vgl. Wildt 2013: 40). Als weitere Bedarfe zur Übergangbewältigung werden die Aneignung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens sowie von Lern- und Arbeitstechniken geäußert (vgl. Bentler/Bührmann 2005: 183). Auch hier ergibt sich eine Passung mit den Zieldimensionen von Tutorien, da diese laut Wildt einerseits darauf abzielen, Studierende zum selbstregulierten Lernen zu befähigen sowie andererseits sie beim Erwerb wissenschaftlicher Arbeitstechniken zu unterstützen (vgl. Wildt 2013: 41).

Die Bedeutung des von Bentler und Bührmann außerdem herausgearbeiteten Aspekts „soziale Kontakte" (Bentler/Bührmann 2005: 184) bei der Übergangsbewältigung berücksichtigt Wildt zwar nicht explizit in seiner Auflistung der Zieldimensionen von Tutorien. Jedoch stellt er das Potenzial der Tutorienarbeit heraus, einen Beitrag zum „shift from teaching to learning", d.h. der Studierendenzentrierung in der Hochschullehre zu leisten (vgl. Wildt 2013: 43). In diesem Zusammenhang benennt er auch soziale Aspekte, durch die sich das hochschuldidaktische Format der Tutorien auszeichnet. So stelle Tutorienarbeit eine Form des „peer teaching" (Renkl 1997, zit. n. a.a.O.: 43) dar, die aufgrund der niedrigen Hierarchien zwischen den Tutor(inn)en und den Studierenden die soziale Distanz zwischen ihnen verringere und die Akzeptanz der Tutor(inn)en erhöhe. Ein weiterer sozialer

6 Die Autorinnen und der Autor arbeiteten mittels eigener Studien und Entwicklungsprojekte insgesamt fünf Aspekte heraus, die zur Bewältigung des Übergangs an die Hochschule aus Sicht von Studienanfänger(inne)n und Absolvent(inn)en relevant erscheinen. Innerhalb der Untersuchungen liegt der Fokus zwar nicht spezifisch auf beruflich qualifizierten Studierenden, dennoch enthalten die Ergebnisse Hinweise auf eine angemessene Gestaltung des Übergangs ins Studium.

Aspekt, der mit peer teaching einhergeht, betrifft die geteilte Lebenswelt zwischen den Studierenden und den Tutor(inn)en. Der gemeinsame Erfahrungshorizont erleichtere es den Tutor(inn)en, sich in die Situation der Studierenden einzufühlen und ihnen Lernen am Modell sowie erfahrungsorientiertes Lernen zu ermöglichen (vgl. a.a.O.: 44).

Obwohl bekannt ist, welche Bedeutung Tutorien in der Hochschuldidaktik haben, ist es erstaunlich, dass diese noch so wenig erforscht sind. Trotz des jahrzehntelangen Bestehens von Tutorienarbeit an deutschen Hochschulen und ihres flächendeckenden Einsatzes liegen bisher kaum systematisierte Erkenntnisse darüber vor, für welche Aufgaben Tutor(inn)en in welchem Umfang seit den 1950er Jahren an deutschen Hochschulen eingesetzt wurden (vgl. Görts 2011: 2f.). Die Konzepte zur Schulung von Tutor(inn)en variieren sehr stark von Hochschule zu Hochschule, u.a. hinsichtlich ihres zeitlichen Umfangs, ihrer Inhalte und ihres Schulungspersonals, und sind nur in seltenen Fällen didaktisch fundiert (vgl. a.a.O.: 6). Qualifizierungsmaßnahmen für Tutor(inn)en zur Vorbereitung auf ihre Tätigkeit sind längst nicht an allen Hochschulen bzw. in den verschiedenen Fachbereichen gängig. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass Tutorienarbeit oft schon über lange Zeit in Fachbereichen praktiziert und als schlichte Gewohnheit fortgeführt wird (vgl. a.a.O.: 4).

Lehrende gehen häufig davon aus, dass für die Auswahl geeigneter Tutor(inn)en eine gute Fachnote als maßgebliches Kriterium ausreicht. Impliziert wird damit, dass gute Leistungen im Fach gleichermaßen gewährleisten, anderen Studierenden Fachinhalte gut zu vermitteln (vgl. a.a.O.: 6). Bestehende Qualifizierungen der Tutor(inn)en bleiben zudem oft bei einer einmaligen Schulung stehen und von einer weiteren Begleitung während der Tätigkeit bzw. von Nachschulungen wird abgesehen. Eine öffentliche Verständigung darüber, wie eine Qualifizierung von Tutor(inn)en gestaltet sein sollte, um erfolgreiche Tutorienarbeit zu garantieren, findet kaum statt.[7] Zudem liegen kaum empirische Erkenntnisse über die Wirkung und somit über die Gelingensbedingungen von Tutorienarbeit vor (vgl. Heyden/Nauerth et al. 2012: 71ff.). Auch sind Tutorienarbeit, die ihr zugrundeliegenden peer-teaching-Ansätze und die Wirksamkeit von Tutor(inn)enqualifizierungen kaum Gegenstand kritischer Diskussionen.

Vor dem Hintergrund der vorher ausgeführten Zieldimensionen wird nun im Folgenden konkret auf die konzeptionellen Arbeiten und Erfahrungen sowie Evaluationsergebnisse des Projekts bequaSt eingegangen. In diesem Zuge werden die Tutorien hinsichtlich ihres übergangserleichternden Potenzials beschrieben und diesbezüglich insbesondere die vorher genannten Zieldimensionen „Orientierung im Studium“ und „Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ aufgegriffen.

---

7 Einen ersten Anlauf für einen intensiven Austausch über die Bedingungen für eine gelingende Tutorienarbeit hat das bundesweite „Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen“ unternommen. (Nähere Informationen unter http://www.netzwerk-tutorienarbeit.de/index.php?id=11, abgerufen am 16.05.2014.)

4. Konzeptioneller Ansatz der Tutorienarbeit und der Tutor(inn)enqualifizierung in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen

In diesem Kapitel wird nun der Bezug zur Koordination der Tutorienarbeit im Projekt bequaSt hergestellt. Zunächst wird die projektrelevante Studierendengruppe näher charakterisiert (Kap. 4.1). Daran schließt sich eine Beschreibung der Vorarbeiten aus dem Vorgängerprojekt Transitionen zur konzeptionellen Gestaltung der Tutorien sowie der Tutor(inn)enqualifizierung als auch deren Fortsetzung und Weiterentwicklung im Rahmen des Projekts bequaSt an (Kap. 4.2). Anschließend folgt eine Darstellung der aktuellen Konzeption und curricularen Einbindung der Tutorien (Kap. 4.3). Ausführungen zum Ablauf der Qualifizierungsmaßnahme für die Tutor(inn)en bilden den Abschluss dieses Kapitels (Kap. 4.4).

4.1 Beschreibung der projektrelevanten Studierendengruppe

Im Rahmen der Projektevaluation erfolgte eine Auswertung personenbezogener Daten aus einem – im Rahmen des Projekts bequaSt entwickelten und eingesetzten – sogenannten allgemeinen Fragebogen zur Evaluation aller Unterstützungsangebote des Projekts über sämtliche Kohorten hinweg. Die Daten dienen im Folgenden dazu, die beruflich qualifizierten Studierenden an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit entlang der Merkmale Geschlechterverteilung, Alter, Hochschulzugangsberechtigung, Dauer der Berufserfahrung sowie Art und Umfang der Verpflichtungen neben dem Studium näher zu charakterisieren.

An der Befragung nahmen 71 von insgesamt 193 Studierenden des zweiten, vierten und sechsten Semesters aus den Bachelorstudiengängen „Berufliche Bildung Pflege“ und „Berufliche Bildung Therapie“ sowie aus dem auslaufenden Bachelorstudiengang „Anleitung und Mentoring in den Gesundheitsberufen“ der Lehreinheit Pflege und Gesundheit teil. Von den 71 befragten Studierenden sind 85,9% (61 Studierende) Frauen und 14,1% (10 Studierende) Männer. Das Durchschnittsalter liegt bei 26 Jahren, wobei die jüngsten Studierenden 21 Jahre und die ältesten Studierenden 40 Jahre alt sind. Mit 50,7% verfügt mehr als die Hälfte der Studierenden über ein Abitur und 42,3% haben ein Fachabitur bzw. eine fachgebundene Hochschulreife. Immerhin 7,1% aller Befragten weisen eine Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifizierung auf (Berufsausbildung und 3 Jahre Berufserfahrung oder Berufsausbildung und Weiterbildung).

87,3% der Studierenden (62 Personen) waren vor Aufnahme des Studiums in ihrem Ausbildungsberuf tätig und dies mit einer durchschnittlichen Dauer von 3,4 Jahren (SD=3,3). 4,2% der Befragten (3 Personen) geben zusätzlich an, vor Studienbeginn durchschnittlich 3 Jahre in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung tätig gewesen zu sein (SD=1,0).

Auf die Frage, ob und in welchem Umfang die Studierenden mit dem Studium zu vereinbarende Pflichten haben, antworten 78,9% (56 Personen), neben dem

Studium berufstätig zu sein.[8] 2,8% (2 Studierende) geben stattdessen an, nebenbei mit Kindererziehung beschäftigt zu sein. 8,5%, d.h. sechs der Studierenden benennen eine Doppelbelastung neben dem Studium durch Berufstätigkeit und Kindererziehung. 5,6%, d.h. vier der Studierenden geben eine Doppelbelastung neben dem Studium durch Berufstätigkeit und Angehörigenpflege an. Eine Person benennt sogar zusätzliche Verpflichtungen zum Studium in allen genannten Bereichen (Erwerbsarbeit, Kindererziehung und Angehörigenpflege).

Diese Ergebnisse bestätigen erneut die bereits eingangs referierten Befunde, was die hohe zeitliche Belastung von beruflich qualifizierten Studierenden außerhalb des Studiums angeht und somit auch die projektrelevanten Studierenden betrifft. Im Vergleich zu den Ergebnissen der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung im Sommersemester 2012, sind die dort befragten Bachelorstudierenden (exklusive der Lehramtsstudierenden) im Schnitt 23,3 Jahre alt und damit um fast drei Jahre jünger als die beruflich qualifizierten Bachelorstudierenden aus den projektrelevanten Studiengängen (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013: 368). Des Weiteren sind mit 61% deutlich weniger der befragten Bachelorstudierenden an Fachhochschulen im Erststudium neben dem Studium berufstätig, diese allerdings mit einem gleichen durchschnittlichen Umfang von 13 Stunden in der Woche (vgl. a.a.O.: 33).

Aufbauend auf dieser Charakterisierung der projektrelevanten Studierendengruppe folgt nun eine Darstellung der Tutorienarbeit in den projektrelevanten Studiengängen sowie der Tutor(inn)enqualifizierung.

4.2 Vorarbeiten zur Tutorienarbeit aus dem Projekt Transitionen und Fortführung durch das Projekt bequaSt

Tutorienarbeit wird an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld seit 1989 durchgeführt und steht folglich in einer langen Tradition (vgl. Heyden/Nauerth et al. 2012: 73). Das ihr aktuell zugrundeliegende Konzept wurde maßgeblich im Rahmen des an der Lehreinheit angesiedelten BMBF-Projekts Transitionen evaluationsbasiert überarbeitet. Die Inhalte und Abläufe der Tutorien wurden im Projekt Transitionen in Form eines „Tutor_innenhandbuchs“ dokumentiert und den Tutor(inn)en als Hilfsmittel zur Vorbereitung der Tutorien zur Verfügung gestellt. Die zweitägige Qualifizierung der Tutor(inn)en in Kooperation mit der Geschäftsstelle des hdw[9] wurde modifiziert und ein Fragebogen zur Evaluation der Tutorienarbeit erstellt und mehrfach eingesetzt. Das Projekt bequaSt greift die im Projekt Transitionen gewonnenen Erkenntnisse und entstandenen Arbeitsergebnisse auf und entwickelt diese weiter. Rückmeldungen der Studierenden im Rahmen der Evaluation des Projekts Transitionen zeigten, dass sie die Tutorien als

8 Die berufstätigen Studierenden arbeiten durchschnittlich 13,5 Stunden pro Woche (SD=6,5). Die Angaben variieren zwischen mindestens 2 bis maximal 30 Stunden pro Woche.

9 hdw nrw steht für „Netzwerk Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen“.

übergangserleichternd benannten (vgl. Heyden/Lettau et al. 2012: 183f.) und dieses Angebot anscheinend ihren Bedarfen entsprach (Struckmann/Nauerth 2012: 208f.). Die grundlegende Konzeption der Tutorien wurde somit übernommen und vom Projekt bequaSt in weiten Teilen fortgeführt.

Bereits in Transitionen zeichnete sich die Problematik ab, Studierende für die Tutor(inn)entätigkeit zu gewinnen (vgl. Heyden/Nauerth et al. 2012: 81). Die Rekrutierung einer ausreichenden Anzahl von Tutor(inn)en gestaltet sich häufig schwierig. Dies hängt, so die Annahme der Autor(inn)en dieses Beitrags, mit den bereits ausgeführten Spezifika beruflich qualifizierter Studierender zusammen. Die meisten Studierenden verfügen bereits über eine Erwerbsarbeit, die oft besser bezahlt wird und mehr Kontinuität aufweist als eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft für einen begrenzten Zeitraum. Andere Studierende wiederum erhalten BaföG und können daher nur begrenzt Geld hinzuverdienen.

Das Projekt bequaSt überarbeitete das Qualifizierungskonzept vor diesem Hintergrund in einer Weise, welche den Tutor(inn)en einen noch stärkeren Kompetenzzuwachs in dem von ihnen angestrebten Berufsfeld der beruflichen Bildung ermöglichen soll. Im Projekt Transitionen deutete sich das Potenzial der Tutorienarbeit diesbezüglich bereits an (vgl. Struckmann/Nauerth 2012: 200), auch in Aussagen der Tutor(inn)en (vgl. Heyden/Nauerth et al. 2012: 79f.). Im Rahmen des Projekts bequaSt wurden daher in Anlehnung an das handlungstheoretische Modell der „Reflective Practice" nach Schön (1983) Methoden und Instrumente wie Simulationen und Portfolioarbeit in die Qualifizierung und Begleitung der Tutor(inn)en integriert. Auf diese Weise sollen die Tutor(inn)en eine stärker didaktisch fundierte Qualifizierung erhalten und zu reflektiertem Handeln befähigt werden.[10] Diese sind auch an wenigen Hochschulen einzeln oder kombiniert bereits Teil der Qualifizierung von Tutor(inn)en – jedoch in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen sowie mit uneinheitlichen Bezeichnungen versehen.[11]

Des Weiteren wurde als eine Projekterfahrung aus Transitionen festgehalten, dass es eine Strategie zur Überwindung der Rekrutierungsproblematik sein kann, den Studierenden benannten Kompetenzzuwachs stärker zu verdeutlichen (vgl. Heyden/Nauerth et al. 2012: 81). Im Rahmen einer Stellenbeschreibung der Tutor(inn)entätigkeit wird dieser Anreiz daher den Studierenden mittlerweile transparent gemacht. Während die Tutor(inn)en unter der Koordination von bequaSt einerseits stärker für die Vermittlung der fachlichen Inhalte geschult werden, werden

10 Wildt (2013) verweist ebenfalls darauf, dass ein Ziel professioneller Kompetenzentwicklung bei Tutor(inn)en in der Verbindung praktischen Handelns mit Reflexivität liegt. Die drei Handlungsmodi nach Schön hält er ebenfalls für geeignet für die Anbahnung dieser Kompetenzen (vgl. a.a.O.: 45).

11 Gotzen (2008) benennt drei reflexive Elemente in der Praxisbegleitung der Tutor(inn)en an der TU Dortmund: schriftliche Dokumentation des Lernprozesses, kollegiale Beratung und Supervision (vgl. a.a.O.: 9f.) Reimpell und Szczyrba (2007) plädieren für einen Ausbau der Tutor(inn)enzertifizierung an der Fachhochschule Südwestfalen in Meschede um die Elemente kollegiale Beratung, Rollenspiele und Hospitation (a.a.O.: 22ff.). Weicker und Thumser (2005) benennen zur Tutor(inn)enschulung an der Universität Ulm ergänzende Elemente wie Hospitationen, Praxisberatungen, exemplarische Rollenspiele und eine schriftliche Reflexion der Tutorien (vgl. a.a.O.: 24ff.).

sie andererseits von ihrer früheren Aufgabe entlastet, die Erstsemester(innen) semesterbegleitend beim Schreiben ihrer ersten Hausarbeit zu beraten. Diese Aufgabe übernehmen stattdessen stärker die Lehrenden im Rahmen sogenannter Schreibwerkstätten sowie eine Projektmitarbeiterin mit dem Angebot individueller Schreibberatung.

Im folgenden Kapitel werden die konzeptionellen Grundlagen der Tutorienarbeit in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen dargelegt. Als wesentliches Charakteristikum dieser Konzeption soll die Kombination aus Orientierungs- und Fachtutorien hervorgehoben werden sowie das spezifische Format eines „Mini-Projekts“ (Struckmann/Nauerth 2012: 209), welches in Transitionen erarbeitet und eingeführt wurde.

4.3 Grundlegende Konzeption und curriculare Einbindung der Tutorien

Mit einem Umfang von insgesamt ca. 20 Stunden sind die Tutorien eingebettet in die zwei Einführungswochen, die jährlich zu Studienbeginn einer neuen Studienkohorte der Bachelorstudiengänge „Berufliche Bildung Pflege“ und „Berufliche Bildung Therapie“ an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld stattfinden.

Einen Gesamtüberblick zu den Tutorien und ihre Einbettung in die Einführungswochen sowie den Aufgaben des Projekts bequaSt bei der Koordination der Tutorienarbeit gibt Abbildung 1.

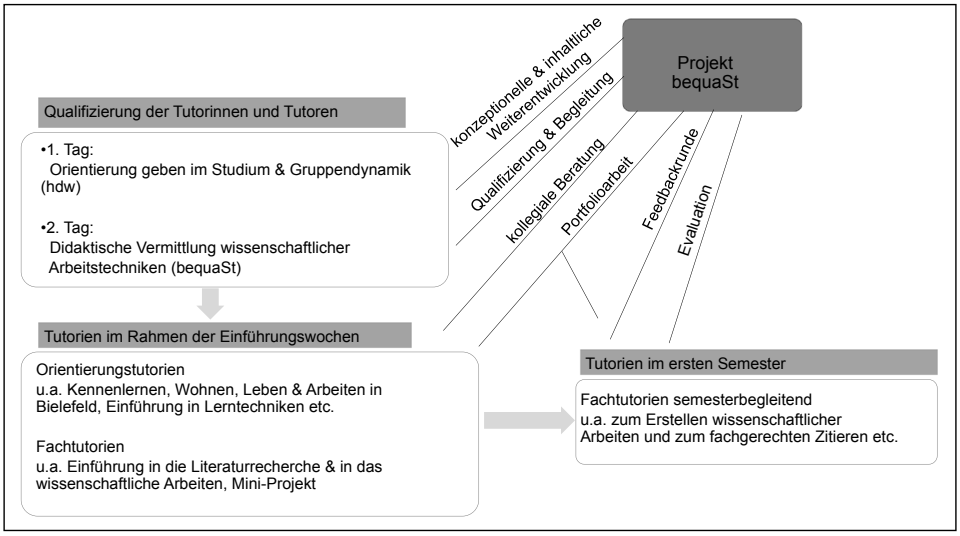


Abbildung 1: Koordination der Tutorienarbeit in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen durch das Projekt bequaSt

Die Einführungswochen können selbst als eine Maßnahme zur Erleichterung des Übergangs an die Hochschule charakterisiert werden. Sie setzen sich aus folgenden drei Veranstaltungsformaten zusammen:

a) Lehrveranstaltung „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“
b) Orientierungs- und Fachtutorien
c) weitere Informations- und Einführungsveranstaltungen (z.B. einer Führung durch Räumlichkeiten der Fachhochschule, einer Bibliotheksführung, einer IT-Einweisung, einer Einführung in die Portfolioarbeit, einem Austausch mit Absolvent(inn)en über zukünftige Berufsperspektiven und Informationen über mögliche Auslandsaufenthalte während des Studiums etc.).

Im Anschluss an die Einführungswochen werden noch vier weitere semesterbegleitende Fachtutorien, u.a. zu den Themen „Eine wissenschaftliche Arbeit erstellen“, „Fachgerecht zitieren und schreiben“ und „Prüfungen vorbereiten“, angeboten.

Die Teilnahme an den Einführungswochen und somit auch an den Tutorien ist für die Studierenden freiwillig. Die Einführungswochen sind in der Regel sehr gut besucht (siehe hierzu auch die Evaluationsergebnisse in Kap. 5), unter anderem auch aus dem Grund, da während der oben benannten Lehrveranstaltung prüfungsrelevante Inhalte für eine Klausur am Ende des ersten Semesters thematisiert werden.

Innerhalb der Vielfalt von Tutorienformaten an bundesdeutschen Hochschulen (vgl. Görts 2011: 1f.) lassen sich die Tutorien der projektrelevanten Bachelorstudiengänge als eine Kombination aus Orientierungs- und Fachtutorien charakterisieren. Orientierungstutorien zielen darauf ab, „Studienanfängern eine (im weitesten Sinne) soziale Orientierung in der Hochschule, im Studienfach und am Hochschulort zu geben“ (Knauf 2007: 1).[12] Die Tutor(inn)en an der Lehreinheit Pflege und Gesundheit geben insofern Orientierung, als dass sie zum Beispiel ein Tutorium unter dem Titel „Wohnen, Leben und Arbeiten in Bielefeld“ für die Erstsemester(innen) anbieten. Im ersten Tutorium, dem sogenannten „Kennenlerntutorium“, ermöglichen es die Tutor(inn)en den Studierenden außerdem, sich zu orientieren, indem sich diese einander wechselseitig vorstellen und erste Kontakte knüpfen. In einem weiteren Tutorium vermitteln bzw. vertiefen die Tutor(inn)en Lern- und Studientechniken und liefern den Erstsemester(inne)n auf diese Weise eine erste Orientierung im Studium. Unabhängig von den Schwerpunktthemen der Tutorien fungieren die Tutor(inn)en darüber hinaus als wichtige (Orientierung gebende) Ansprechpersonen hinsichtlich vieler studienrelevanter Fragen.

Fachtutorien wiederum dienen der Unterstützung des fachlichen Lernens und finden meist begleitend zu einer Kernveranstaltung statt (vgl. a.a.O.: 1)[13]. Dies trifft auch auf die Tutorien in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen zu, da sich

12 Zwei der bereits in Kap. 3 skizzierten Zieldimensionen von Tutorien nach Wildt lassen sich mit Orientierungstutorien verfolgen: „Bewältigung der Studienpraxis“ und „Förderung der Selbstregulation“ (Wildt 2013: 40f.).

13 Mit Fachtutorien wird Wildts dritte Zieldimension von Tutorien „Koproduktion im Wissenschaftsprozess“ verfolgt (Wildt 2013: 41).

die Tutorien auf die Inhalte der Lehrveranstaltung „Einführung in wissenschaftliches Arbeiten“ (z.B. die Fachtutorien „Einführung in die Recherchearbeit“ und „Wissenschaftliches Arbeiten“) beziehen. Die Besonderheit dieser Tutorien besteht darin, dass sie nicht nur die fachlichen Inhalte der Kernveranstaltung vertiefen, sondern zusätzlich im Rahmen eines Mini-Projekts, begleitet durch die Tutor(inn)en, selbstständig angewandt werden. Letztere ist so strukturiert, dass die Studierenden in interdisziplinäre Kleingruppen aufgeteilt werden, um anhand eines Arbeitsauftrags die wissenschaftlichen Arbeitstechniken, die sie in der Lehrveranstaltung und in den Tutorien kennengelernt haben, erstmals selbstständig anzuwenden.[14] Am Ende der Einführungswochen werden die Ergebnisse in Form einer Präsentation im Tutorium vorgestellt und ein Feedback dazu eingeholt.

4.4 Qualifizierung und Begleitung der Tutor(inn)en

Die zweitägige Qualifizierung der Tutor(inn)en durch das Projekt bequaSt findet in Kooperation mit „IST-Tutor(inn)en“ statt[15]. An der Lehreinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld werden die Tutor(inn)en aus dem Bachelorstudiengang „Anleitung und Mentoring im Gesundheitsbereich“ (seit dem Wintersemester 2013/14 umgewandelt in die beiden Bachelorstudiengänge „Berufliche Bildung Pflege“ und „Berufliche Bildung Therapie“) und die Tutor(inn)en aus dem dualen Bachelorstudiengang „Gesundheits- und Krankenpflege“ gemeinsam geschult, da die Tutorien beider Studiengänge zum Ziel haben, wissenschaftliches Arbeiten zu vertiefen. Die Gruppe der Tutor(inn)en umfasst daher insgesamt – je nach Resonanz – 14 Studierende, wobei sechs Studierende aus den Studiengängen für beruflich Qualifizierte stammen. Die Tutor(inn)en befinden sich entweder im dritten oder im fünften Semester, wobei einige von ihnen die Tätigkeit zum wiederholten Male ausüben. Analog zur Aufteilung der Tutorien in Orientierungs- und Fachtutorien wird am ersten Schulungstag die Aufgabe der Tutor(inn)en fokussiert, den Studienanfänger(inn)en Orientierung zu geben. Am zweiten Schulungstag steht das Thema im Vordergrund, wie die Tutor(inn)en die betreffenden Fachinhalte, d.h. wissenschaftliche Arbeitstechniken, didaktisch vermitteln können.

Der erste Schulungsteil wird von den oben bereits erwähnten IST-Tutor(inn)en moderiert. Zentrale Inhalte des Tages umfassen die Rolle als Tutorin bzw. Tutor, die Ziele von Tutorien, didaktische Grundlagen, sowie Gruppendynamik und Umgang mit schwierigen Situationen im Tutorium. Der Fokus wird dabei darauf gelegt, wie die Tutor(inn)en insbesondere die Orientierungstutorien gestalten können

14 Dies geschieht anhand eines klinischen Fallbeispiels, zu dem die Studierenden Therapie- und Pflegemaßnahmen erarbeiten sollen (vgl. Struckmann/Nauerth 2012: 207).

15 „IST“ steht für „Interdisziplinäre Schlüsselkompetenz Tutorien“ und ist ein Projekt der Fachhochschule Bielefeld unter der Leitung der Hochschuldidaktischen Weiterbildung „hdw nrw“. Speziell geschulte Studierende vermitteln in Workshops, Schulungen und Seminaren Schlüsselkompetenzen wie Rhetorik, Lern- und Moderationstechniken etc. sowohl direkt an Studierende als auch an angehende studentische Tutor(inn)en.

(s. Abb. 1). Um die Tutorien möglichst adressat(inn)engerecht anleiten zu können, erhalten die Tutor(inn)en drei Kurzlebensläufe von typischen Studierenden der betreffenden Studiengänge. Hier fließen evaluationsbasierte Informationen zu den in Kap. 4.1 ausgeführten Charakteristika der beruflich Qualifizierten in den projektrelevanten Studiengängen ein. Die spezifischen Probleme und Erwartungen dieser Studierendengruppe werden von den Tutor(inn)en gesammelt und reflektiert und sollen auf diese Weise Berücksichtigung bei der Planung und Durchführung der Tutorien finden.

Der Schwerpunkt des zweiten Schulungstags liegt darauf, wie die Tutor(inn)en die fachlichen Inhalte, also wissenschaftliche Arbeitstechniken, vermitteln können. Der Tag findet unter Leitung einer bequaSt-Mitarbeiterin statt. Als Auftakt des zweiten Schulungstags dient eine Reflexion eigener Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten, um den Tutor(inn)en zu ermöglichen, die Perspektive der Erstsemester(innen) zu übernehmen und sich in ihre Situation hineinzuversetzen. Daran schließt sich eine Antizipationsübung an, bei der die Teilnehmenden notieren, was sie bei der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken als besonders herausfordernd sehen bzw. einordnen. Mögliche Schwierigkeiten wie „Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ oder „Interesse am Thema wecken“ etc. werden auf Metaplankarten gesammelt. Nach dieser ersten thematischen Einstimmung arbeiten die Tutor(inn)en in Kleingruppen die drei zentralen Tutorien zu wissenschaftlichem Arbeiten „Literaturrecherche und -bewertung“, „Lesen und Exzerpieren“ und „Schreiben einer Hausarbeit“ inhaltlich und methodisch aus. Die Mitarbeiterin stellt hierfür einen ausgewählten Methodenpool zur Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken zur Verfügung, aus dem die Teilnehmenden selbst eine geeignete Methode auswählen können. Die ausgearbeiteten Tutorienabläufe werden unter Angabe der Lernziele, Themen und Inhalte, Methoden und Hilfsmittel sowie des Zeitaufwands für die einzelnen Sequenzen zum Abschluss des Tages auf Wandzeitungen visualisiert. Im Anschluss erfolgt eine Präsentation im Plenum, wobei die Gruppe u.a. Rückmeldung zur Schlüssigkeit des Aufbaus und der Methodenwahl der präsentierten Tutorien sowie Anregungen zur weiteren Optimierung gibt. Abschließend erhalten die Tutor(inn)en die Gelegenheit, ausgewählte Sequenzen aus den Tutorien vor der Gruppe zu simulieren und sich dazu Rückmeldungen einzuholen (zu Rhetorik, Struktur und Inhalt sowie zur Visualisierung).

Während der Einführungswochen werden die Tutor(inn)en im Rahmen von – je nach Bedarf – ein bis zwei kollegialen Fallberatungen begleitet. Sie dienen dazu, in der Gruppe tätigkeitsbezogene Fälle der Tutor(inn)en systematisch und ergebnisorientiert zu reflektieren (vgl. Tietze 2010: 24).

Im Folgenden werden nun die Evaluationsergebnisse in Bezug auf die Tutorienarbeit in den projektrelevanten Bachelorstudiengängen dargestellt. Beleuchtet werden insbesondere die beiden Zieldimensionen „Orientierung im Studium“ und „wissenschaftliches Arbeiten“.

5. Projektbezogene Evaluationsergebnisse und Erfahrungen zur Tutorienarbeit

Begleitend zur Durchführung aller Unterstützungsmaßnahmen des Projekts erfolgt eine summative und formative Evaluation. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf zentrale Evaluationsergebnisse zur Tutorienarbeit. Hierzu wurden qualitative Methoden (Feedback von Tutor(inn)en mittels Metaplantechnik) und quantitative Methoden (schriftliche Befragung der Studierenden) eingesetzt.

Zielsetzung der Gesamtevaluation ist es, Erkenntnisse zur Prozess- und Ergebnisqualität der Unterstützungsmaßnahmen zu erhalten sowie darüber hinaus Erfolgsfaktoren und Verbesserungspotenziale aufzeigen zu können. Im Bereich der Tutorienarbeit wurden hierbei sowohl die durchgeführten Schulungsanteile als auch die Tutorien selbst evaluiert.[16]

Die folgenden Evaluationsergebnisse zur Tutorienarbeit beruhen auf insgesamt drei Erhebungsquellen: Erstens erfolgte nach den Einführungswochen im Wintersemester 2013/14 eine schriftliche Befragung der Erstsemester(innen) zu den Tutorien (n=40). Zweitens wurde ebenfalls im Wintersemester 2013/14 eine schriftliche Befragung aller projektrelevanten Bachelorstudierenden zu sämtlichen Unterstützungsangeboten des Projekts durchgeführt (n=71). Im Folgenden werden hieraus ausgewählte Ergebnisse zur Tutorienarbeit vorgestellt. Schließlich wurde mit Hilfe der qualitativen Auswertungsmethode der Metaplantechnik nach den Einführungswochen im Wintersemester 2013/14 auch die Perspektive der Tutor(inn)en auf die Tutorien eingeholt (n=6).

Es folgt die Beschreibung der Evaluationsergebnisse einerseits mit dem Fokus auf die Nutzung und allgemeine Bewertung der Tutorien (Kap. 5.1) und andererseits in Hinblick auf die Beurteilung ihres übergangserleichternden Potenzials sowie die beiden Zieldimensionen „Orientierung im Studium geben“ und „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ (Kap. 5.2).

5.1 Nutzung und allgemeine Bewertung der Tutorien

An der bereits erwähnten schriftlichen Befragung der Erstsemester(innen) im Wintersemester 2013/14 nahmen 40 der insgesamt 48 Studierenden teil. Die Auswertung der erhobenen Daten ergab unter anderem, dass das Angebot der Tutorien von einem Großteil der Studierenden wahrgenommen wurde. So nahmen im Durchschnitt 34 Befragte (84%) an den jeweiligen Tutorien teil. Die Teilnehmendenzahl erweist sich bei den Tutorien mit leichten Schwankungen zwischen 30 und 37 Teilnehmenden als ziemlich konstant.

Die Organisation der Tutorien als auch die dortige Lernatmosphäre wurden von den Studierenden überwiegend als gut oder sehr gut bewertet (Abb. 2).

16 Aus Platzgründen wird an dieser Stelle nur auf die Ergebnisse zur Tutorienarbeit eingegangen.

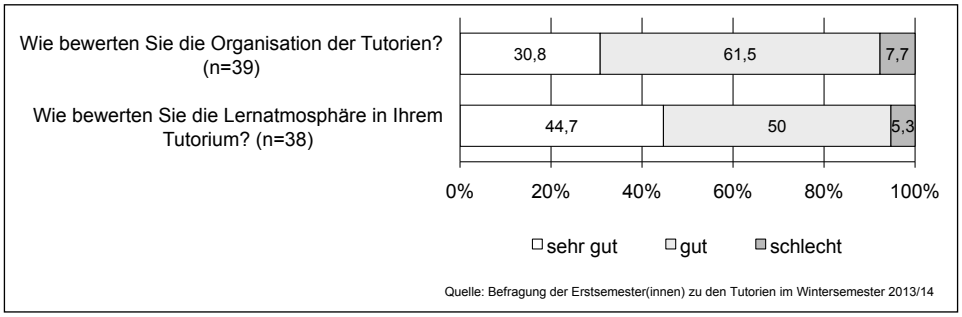


Abbildung 2: Bewertung verschiedener Aspekte der Tutorien im Rahmen der Einführungswochen durch die Erstsemester(innen) (vierstufige Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“, in Prozent)

Mehr als die Hälfte der Studierenden (61,5%, d.h. 24 Personen) bewerteten die Organisation als gut, knapp ein Drittel (30,8%, d.h. zwölf Personen) als sehr gut und nur 7,7% (drei Personen) beurteilten sie mit schlecht. Die Bewertung der „Lernatmosphäre in den Tutorien“ erzielte noch positivere Ergebnisse, die Hälfte der Studierenden (19 Personen) bewertete diese als gut und 44,7% (17 Personen) als sehr gut. Nur 5,3% der Studierenden (zwei Personen) bewerteten die Lernatmosphäre mit schlecht.

Die oben angeführte allgemeine schriftliche Befragung aller projektrelevanten Bachelorstudierenden liefert einen weiteren Nachweis für die sehr gute Nutzung des Angebots der Tutorien durch die Erstsemester(innen). So nahmen 66 der 71 Befragten an den Tutorien im Rahmen der Einführungswochen teil, d.h. 93%.

Aufschluss über die konkreten Punkte, welche die Studierenden generell an den Tutorien positiv oder negativ beurteilten, liefern die Antworten auf die beiden offenen Fragen „Was hat Ihnen am Tutorium gefallen?“ und „Was hat Ihnen am Tutorium nicht gut gefallen?“ im Rahmen der schriftlichen Befragung der Erstsemester(innen) im Wintersemester 2013/14. So wurde am häufigsten positiv benannt, dass die Tutorien zur Klärung offener Fragen beitrugen bzw. hilfreiche Informationen vermittelt wurden (16 Nennungen) und sie einen sanften Studieneinstieg ermöglichten bzw. Sicherheit hinsichtlich des Studiums gaben (15 Nennungen). Weiterhin wurde das freundliche bzw. motivierte Auftreten der Tutor(inn)en (13 Nennungen), die Übungen zum wissenschaftlichen Arbeiten (acht Nennungen), die kleinen Gruppen (sechs Nennungen) und die angenehme Atmosphäre in den Tutorien (sechs Nennungen) positiv erwähnt. Kritisch angemerkt wurde von einigen Studierenden, dass nur eine oberflächliche Behandlung der Themen bzw. eine schlechte Verknüpfung mit den Vorlesungsinhalten stattfand (sechs Nennungen), der im Rahmen des Mini-Projekts zu bearbeitende Arbeitsauftrag unklar war (fünf Nennungen), die Tutor(inn)en wenig Motivation aufwiesen (vier Nennungen), die Abläufe in den Tutorien sich unterschiedlich gestalteteten (drei Nennungen) und teilweise zu wenig Zeit zur Verfügung stand (drei Nennungen).

Auch aus der Perspektive der Tutor(inn)en kann ein überwiegend positives Fazit gezogen werden. So meldeten diese in einem Auswertungstreffen nach den

Einführungswochen im Wintersemester 2013/14 mittels der Metaplantechnik eine hohe Zufriedenheit mit dem Engagement der Studierenden, den kleinen Tutoriumsgruppen und der Vorbereitung und Organisation der Einführungswochen zurück. Die Raumplanung wurde gelobt, die Unterstützung in der Tutor(inn)engruppe positiv benannt und das „Tutor_innenhandbuch" als gut strukturiert bewertet. Kritisch angemerkt wurde u.a., dass in den Tutorien teilweise zu wenig Zeit war, um die jeweiligen Themen ausreichend zu bearbeiten. Anregungen waren somit unter anderem, mehr Zeit für die einzelnen Tutorien zu geben, mehr Einblicke in die Themen der Vorlesung zu erhalten und betrafen darüber hinaus organisatorische Aspekte.

5.2 Beurteilung des übergangserleichternden Potenzials der Tutorien im Allgemeinen und ihrer Zieldimensionen im Besonderen

Im Rahmen der allgemeinen Befragung aller Studierenden wurde versucht, durch eine retrospektive Einschätzung das übergangserleichternde Potenzial der Tutorien zu ermitteln. So wurden die Studierenden gebeten einzuschätzen, für wie wichtig sie die Tutorien in den Einführungswochen für den Einstieg in das Studium halten.

Abbildung 3 verdeutlicht, dass die Studierende die Tutorien in den Einführungswochen als wichtige Unterstützungsmaßnahme für den Einstieg der Studierenden in das Studium bewerten.

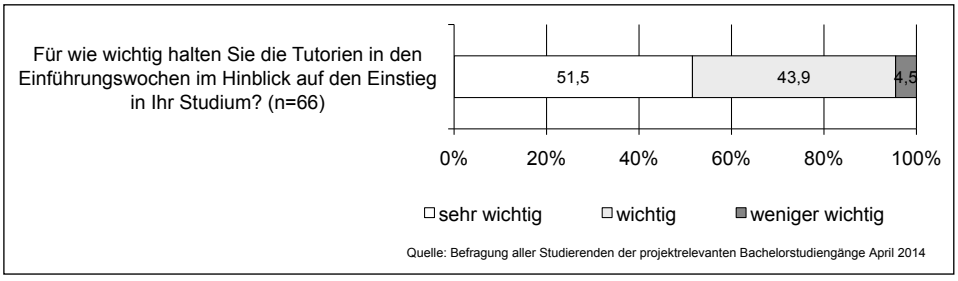


Abbildung 3: Bewertung der Tutorien bezüglich des Studieneinstiegs (vierstufige Skala von „sehr wichtig" bis „nicht wichtig", in Prozent)

Mehr als die Hälfte der Studierenden (51,5%) erachten die Tutorien als sehr wichtig, 43,9% als wichtig und nur 4,5% als weniger wichtig für den Einstieg in das Studium. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit dem Ergebnis der Auswertung der offenen Frage „Was hat Ihnen in den ersten Monaten das Studium erleichtert?" (n=63; Mehrfachnennungen möglich). Hier werden unter der Hauptkategorie „Strukturen und Angebote des Studiums" Tutorien am häufigsten genannt (14 von 38 Nennungen). Noch häufiger wird unter der zweiten Hauptkategorie „soziale Unterstützung" der Austausch mit anderen Kommiliton(inn)en erwähnt (18 von 24 Nennungen), womit sich die von Bentler und Bührmann identifizierte zentrale Bedeutung sozialer Kontakte beim Übergang an die Hochschule auch in den Evaluationsergebnissen des Projekts bequaSt widerspiegelt (vgl. Kap. 3).

Hinweise darauf, dass die Zieldimensionen „Orientierung im Studium geben“ und „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ in den Tutorien unterschiedlich stark erreicht werden konnten, liefert die Auswertung der Frage nach der Bewertung der Qualität der Arbeit der Tutor(inn)en im Rahmen der schriftlichen Befragung Erstsemester(innen) (Abb. 4).

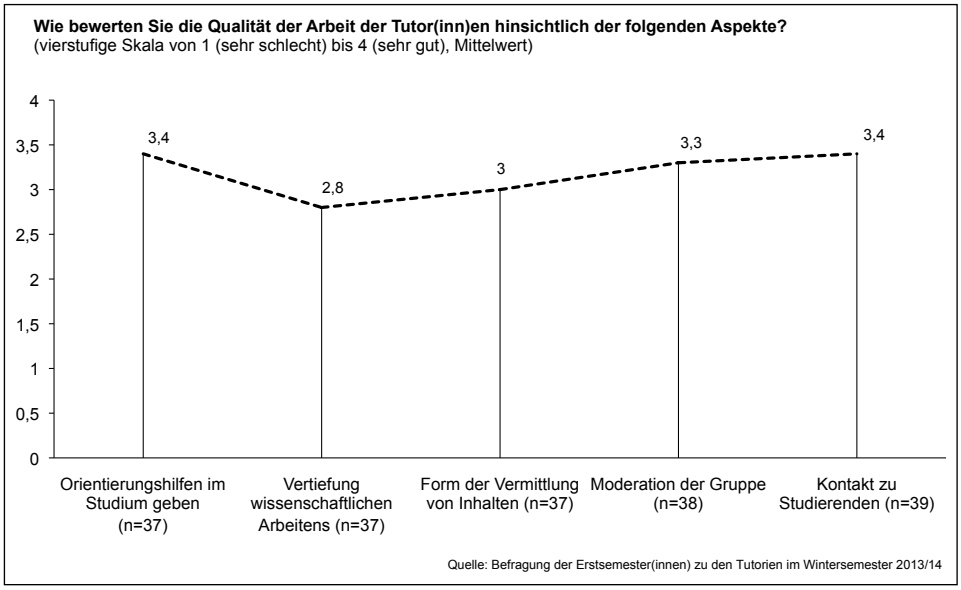


Abbildung 4: Bewertung der Qualität der Arbeit der Tutor(inn)en durch die Erstsemester(innen)

Die höchsten Mittelwerte finden sich hier in Bezug auf die Aspekte „Orientierungshilfen im Studium geben“ und „Kontakt zu Studierenden“. Sie liegen bei 3,4, d.h. diese Aspekte wurden im Schnitt als gut mit einer Tendenz zu sehr gut bewertet (SD=0,6 und SD=0,67). Der niedrigste Mittelwert ergibt sich für den Aspekt „Vertiefung wissenschaftlichen Arbeitens“, wobei dieser mit 2,8 zwar vergleichsweise niedrig liegt, jedoch immer noch eine durchschnittlich gute Beurteilung erhält (SD=0,53).[17]

In der allgemeinen Befragung wurden die Studierenden gesondert danach befragt, wie hilfreich sie die Tutorien in Bezug auf das Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken fanden (Abb. 5). Die Rückmeldungen diesbezüglich fallen nicht ganz so schlecht, aber ähnlich differenziert aus wie in der Befragung der Erstsemester(innen) (s. Fußnote 18).

17 Wird das Antwortspektrum zur Zieldimension „Orientierung im Studium geben“ mit der Zieldimension „Vertiefung wissenschaftlichen Arbeitens“ verglichen, ergeben sich markante Unterschiede in der Streuung der Antworten. Die Zieldimension „Orientierung im Studium geben“ bewerten 48,6% der Studierenden mit sehr gut, 45,9% mit gut und nur 5,4% mit schlecht. Die Zieldimension „Vertiefung wissenschaftlichen Arbeitens“ erhält hingegen keine sehr gute und zu 83,8% gute Bewertungen. 10,8% der Befragten beurteilen diese Zieldimension als schlecht und 5,4% sogar als sehr schlecht.

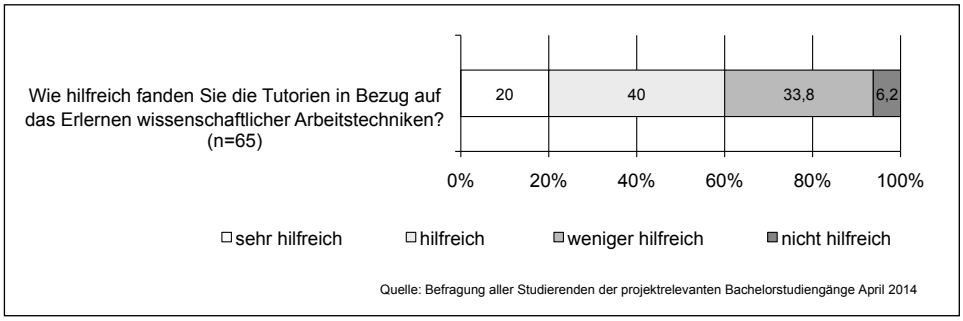


Abbildung 5: Bewertung der Tutorien bezüglich des Erlernens wissenschaftlicher Arbeitstechniken (vierstufige Skala von „sehr hilfreich“ bis „nicht hilfreich“, in Prozent)

Zwar finden 60% der Befragten die Tutorien sehr hilfreich oder hilfreich hinsichtlich dieses Aspekts. 33,8% bewerten die Tutorien in dieser Hinsicht jedoch als weniger hilfreich und 6,2% (vier Personen) sogar für nicht hilfreich.

Abschließend wurde die Fragestellung geprüft, inwiefern ggf. spezifische Studierende unter den beruflich Qualifizierten von den Tutorien profitieren und somit die Bewertung der Tutorien in Hinblick auf ihre Wichtigkeit für den Studieneinstieg und das Erlernen wissenschaftlicher Arbeitstechniken besonders gut bewerten. Hierzu wurden uni- und multivariate Verfahren zur Prüfung des Einflusses der Variablen Alter, Geschlecht, Umfang der Berufstätigkeit etc.[18] durchgeführt. Insgesamt zeigten sich bei der Überprüfung keine signifikanten Zusammenhänge. Somit kann davon ausgegangen werden, dass Studierenden unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht oder Belastungen neben dem Studium, die Tutorien als hilfreich für den Studieneinstieg und insgesamt als gut bewerten.

Zusammengefasst belegen die Evaluationsergebnisse, dass die Tutorien sehr stark von den Studierenden genutzt werden und ihrerseits als wichtig für den Einstieg in das Studium erachtet werden. Insbesondere in Bezug auf den Aspekt „Orientierung im Studium geben“ erhalten die Tutorien bzw. die Tutor(inn)en gute bis sehr gute Bewertungen. Auch der Aspekt „Vertiefung wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ wurde unter den Studierenden durchschnittlich als gut bewertet. Hier zeigt sich jedoch insgesamt eine breitere Streuung und ein vergleichsweise größerer Anteil nicht ganz so guter Bewertungen.

Abschließend wird die eingangs aufgeworfene Fragestellung, inwiefern Tutorien den Übergang beruflich qualifizierter Studierender an die Hochschule unterstützen können unter Berücksichtigung der allgemeinen und projektspezifischen Ansätze und Erfahrungen zusammengefasst und einer kritischen Reflexion unterzogen.

18 Weitere Variablen, die auf signifikante Einflüsse hin geprüft wurden, sind Hochschulzugangsberechtigung, Berufsgruppe, Dauer der Berufstätigkeit, mit dem Studium zu vereinbarende Kindererziehung und mit dem Studium zu vereinbarende Angehörigenpflege.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde die Tutorienarbeit als unterstützende Maßnahme beim Übergang in die Hochschule thematisiert. Ausgangspunkt war die Frage, inwiefern Tutorien den Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte unterstützen können. Diese Frage wurde letztlich in den Gesamtzusammenhang des hier fokussierten Projekts bequaSt gestellt, welches die Tutorienarbeit als einen zentralen Schwerpunkt der Projektarbeit ausweist. Insofern wurde der innerhalb der Projektlaufzeit weiterentwickelte – da auf Vorarbeiten aufbauende – konzeptionelle Ansatz in den Fokus gerückt.

Im Rückgriff auf den wissenschaftlichen Diskurs wurden zu Beginn des Beitrags zunächst die besonderen Herausforderungen für beruflich qualifizierte Studierende beim Übergang an die Hochschule dargelegt. Hierbei zeigte sich, dass beruflich qualifizierte Studierende weitestgehend mit ähnlichen Entwicklungsaufgaben wie „traditionelle" Studierende beim Übergang an die Hochschule konfrontiert sind, teils aber auch unter spezifischen Bedingungen studieren. Einerseits steigt für beruflich Qualifizierte aufgrund ihres höheren Alters die Wahrscheinlichkeit neben dem Studium in weitere Verpflichtungen eingebunden zu sein (Familie, Erwerbsarbeit etc.). Andererseits werden mit dem Ankommen an der Hochschule Kompetenzen (Lern- und Studientechniken) gefragt, die aufgrund von Berufstätigkeit ggf. länger nicht zum Einsatz kamen bzw. neu erworben werden müssen.

Im weiteren Verlauf des Beitrags wurde auf den wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich des zielbezogenen Potenzials von Tutorien rekurriert. Im Gefüge der hier vorgenommenen Ausdifferenzierung von Orientierungs- und Fachtutorien wurde deren Potenzial im Sinne einer zielführenden Untersützung für die Studierenden beim Übergang an die Hochschule deutlich. Allerdings zeigen sich auch Forschungsdesiderate hinsichtlich spezifischer Wirkungsweisen und Effekte tutorieller Unterstützungsmaßnahmen. Weder für „traditionelle" noch für beruflich qualifizierte Studierende liegen hierzu fundierte empirische Ergebnisse vor.

Im Projekt bequaSt, das am wissenschaftlichen Diskurs zur Tutorienarbeit ansetzte und sich zugleich im Zuge der Weiterentwicklung der Tutorienarbeit an einem Vorgängerprojekt in der eigenen Hochschule orientierte, zeigte sich ebenso das besondere Potenzial der Tutorien für die hier fokussierte Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden. Die vorgenommene Einteilung in Orientierungs- und Fachtutorien erwies sich dabei als sinnvoll. Es konnte aufgezeigt werden, dass Tutorien in ihrer Orientierungsfunktion für diese Studierendengruppe übergangserleichternd wirken, was sich in den vorliegenden Evaluationsergebnissen deutlich widerspiegelt. Mit Blick auf die Zieldimension im Zuge der Fachtutorien werden im eigenen Projekt aber auch Grenzen für fachtutorielle Ansätze sichtbar. Diese Aussage kann auf die vorliegenden Evaluationsergebnisse zurückgeführt werden. So weisen die Fachtutorien in der Bewertung eine wesentlich breitere Streuung und im Vergleich mit den Orientierungstutorien im Mittel etwas schlechtere Ergebnisse auf.

Um insbesondere die Zielsetzungen von Fachtutorien erreichen zu können, wurde im Projekt bequaSt ein besonderer Fokus auf die Qualifizierung der Tutor(inn)en gelegt. Aus unserer Sicht ist diese von hoher Relevanz, um eine, wie hier dargestellt, hohe Qualität in der Durchführung und abschließenden Qualitätsbewertung der Tutorienarbeit erzielen zu können. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass sich Tutorienarbeit für beruflich qualifizierte Studierende im Spannungsfeld zwischen einer fundierten Qualifizierung von Tutor(inn)en unter gleichzeitiger Berücksichtigung der oft gegebenen Mehrfachbelastung dieser Studierenden bewegt: Einerseits wird hier die These aufgestellt, dass eine Qualitätssteigerung durch die Stärkung pädagogisch-reflexiver Kompetenzen nur gelingen kann, wenn auch reflexionsfördernde Bausteine wie die Portfolioarbeit und kollegiale Beratung (ggf. auch Hospitationen) zu verpflichtenden Bestandteilen werden. Andererseits steht dieser Anspruch der Situation dieser Studierendengruppe diametral gegebenüber, da diese, wie eingangs erläutert, durch Studium und Nebentätigkeiten bereits eine hohe Arbeitsbelastung aufweist. Die feste Integration der oben benannten Bausteine könnte dazu führen, dass die Qualifizierung zur Tutorin/zum Tutor für Studierende mehr Aufwand bedeutet und somit die Rekrutierung von Tutor(inn)en erschwert wird.

Vor dem Hintergrund einer zu erwartenden zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft, u.a. im Zuge der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte, erscheinen tutorielle Ansätze als geeignete Unterstützungsmaßnahmen beim Übergang an die Hochschule. Jedoch bedarf es weiterer Forschungsaktivitäten, um zielgruppenspezifische Wirkmechanismen von Tutorien und entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen zu identifizieren.

Literatur

Bentler, Annette und Thorsten Bührmann (2005): Beratung im Übergang. Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. In: Report *28* (1): 181-188.

Freitag, Walburga K. (2011): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Walburga K. Freitag, Ernst. A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 35-55.

Görts, Wim (2011): Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis. In: Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis. Bielefeld: UV Webler: 1-15.

Gotzen, Susanne (2008): Reflektieren lernen – Hochschuldidaktische Praxisbegleitung von Tutor/inn/en. In: Journal Hochschuldidaktik *19* (2): 8-10. http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2008/Journal_HD_2008_2.pdf (19.05.2014).

Gröbblinghoff, Florian (2013): Studierendenzentrierung in Studium und Lehre. In: Heike Kröpke und Annette Ladwig (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: LIT: 131-142.

Großmaß, Ruth und Roswitha Hofmann (2007): Übergang ins Studium – Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis *39* (4): 799-805.

Hanft, Anke, Annika Maschwitz und Monika Hartmann-Bischoff (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Anke Hanft und Katrin Brinkmann (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann: 110-119.

Heyden, Renate von der, Wolf-Dieter Lettau und Annette Nauerth (2012): Befragung der Erstsemester zum Übergang in das Studium. In: Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden u.a. (Hg.): Hochschuldidaktik in Übergängen. Eine forschende Perspektive. Bielefeld: UV Webler: 151-197.

Heyden, Renate von der, Annette Nauerth, Ina Struckmann und Ursula Walkenhorst (2012): Tutorien – Eine Intervention in der Studieneingangsphase. In: Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld: UV Webler: 65-82.

Knauf, Helen (2007): Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. Bielefeld: UV Webler.

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf (03.02.2015).

Reimpell, Monika und Birgit Szczyrba (2007): Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: Brigitte Berendt, Johannes Wildt und Birgit Szczyrba (Hg.): Neues Handbuch für Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe: F 6.4.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Struckmann, Ina und Annette Nauerth (2012): Interventionen und Evaluation. Einführungswochen und Tutorien. In: Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden u.a. (Hg.): Hochschuldidaktik in Übergängen. Eine forschende Perspektive. Bielefeld: UV Webler: 199-211.

Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Webler, Wolff-Dietrich (2012): Kommentierter Überblick über den Aufbau und die Beiträge des Doppelbandes – Band II. In: Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band II: Lösungsmodelle: Bielefeld: UV Webler: 11-23.

Weicker, Nicole und Katrin Thumser (2005): Umfassende didaktische Schulung studentischer MultiplikatorInnen. Konzeption, didaktische Analyse und erprobte Realisierungsmöglichkeiten zur Vorbereitung von TutorInnen. In: Brigitte Berendt, Johannes Wildt und Birgit Szczyrba (Hg.): Neues Handbuch für Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe: F 6.2.

Wildt, Johannes (2003): „The Shift from Teaching to Learning" – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf. https://www.u-asta.uni-freiburg.de/politik/bologna/texte/thesen-zum-wandel.pdf (19.05.2014).

Wildt, Johannes (2013): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Tutorenqualifizierung. In: Heike Kröpke und Annette Ladwig (Hg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Berlin: LIT: 39-50.

Andreas Wilms, Ursula Schwill & Eva Friedrich

Studienerfolgsoptimierende Dimensionen des Übergangs
Bestandsaufnahme – Evaluation – Reflexion

1. Einleitung

Die Fachhochschule Brandenburg (FHB) ist mit fast 3.000 Studierenden eine kleine Fachhochschule im weiteren Speckgürtel Berlins. Bereits seit ca. zehn Jahren beschäftigt sich die FHB mit beruflich Qualifizierten[1] als Zielgruppe in speziellen Studienformaten. In diesem Kontext ist es dem Projekt „Einsteigen-Zusteigen-Aufsteigen" gelungen, die bestehenden Maßnahmen des Übergangs in ein Studium an der FHB auf die Bedürfnisse der Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studienanfänger(innen) auszurichten und weiterzuentwickeln.

Um zu verdeutlichen, welche Relevanz der Themenbereich für die Fachhochschule besitzt, wird auf die Ausrichtung der FHB als „offene Hochschule" und auf die Erkenntnisse aus vorherigen Projekten und Aktivitäten kurz eingegangen.

Die FHB stellt sich seit ihrer Gründung im Jahre 1992 der zunehmenden Herausforderung, Hochschulbildung und Fachkräftesicherung in einer dünn besiedelten und strukturschwachen sowie von Abwanderung und Bevölkerungsrückgang geprägten Region aktiv zu gestalten. In den drei Fachbereichen Wirtschaft, Informatik & Medien sowie Technik werden in 19 Studiengängen vorwiegend Studierende aus der Region ausgebildet. Der Anteil der Studierenden in berufsbegleitenden Studienformaten ist mit ca. 20% relativ hoch. Die Durchlässigkeit der Hochschule drückt auch der Anteil von Studierenden ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung („Studieren ohne Abitur") an der Gesamtzahl der Studierenden in Höhe von ca. 5% aus. Das zentrale Anliegen der FHB, beruflich Qualifizierten den Weg zur akademischen Erst- und Weiterbildung zu ermöglichen, wird durch flexible Studienformate, die ein Studium auch Berufstätigen oder Studierenden mit Familienpflichten ermöglichen, Online-Studiengänge, Blended-Learning-Angebote mit Wochenendpräsenzen oder Zertifikatskursen erreicht.

Der Diversität von Studierendengruppen und Angeboten wird auch in den Zielen der FHB Rechnung getragen. Die Durchlässigkeit in die Hochschule hinein zu erhöhen, ist eines der strategischen Ziele, welches auch in das Leitbild der FHB aufgenommen[2] wurde. Gemessen werden soll die Einhaltung des Zieles u.a. an der Erhöhung des Anteils der Studierenden ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung, aber auch an der Anzahl der Absolvent(inn)en aus berufsbegleitenden Studienformaten. Anfang 2014 wurde an der Fachhochschule Brandenburg

1 Beruflich qualifizierte Studierende beschreibt alle Studierenden, die mit beruflicher Erfahrung ein Studium aufnehmen, unabhängig von der jeweiligen Form der Hochschulzugangsberechtigung.

2 Das Leitbild der Fachhochschule Brandenburg ist abrufbar unter: http://www.fh-brandenburg.de/leitbild.html

das Zentrum für Durchlässigkeit und Diversität (ZDD)[3] gegründet. Ziel der Zentrumsgründung ist es, alle Maßnahmen der FHB, die zur Verbesserung der Durchlässigkeit stattfinden, zu bündeln, um die Bedeutung dieses Themenbereichs intern als auch extern zu unterstreichen. Das ZDD sieht sich als Servicestelle sowohl für beruflich qualifizierte Studierende als auch für Hochschulmitglieder.

Die Zentrumsgründung ist eine logische Folge aus einer Reihe von Aktivitäten, die die FHB in den letzten Jahren auf dem Gebiet des berufsbegleitenden Studierens, der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge und in der Integration von vielfältigen Zielgruppen getätigt hat. Bedeutende Projekte im Bereich der Durchlässigkeit werden im Folgenden kurz beschrieben.

Ein Studium ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung zu ermöglichen und berufliche Kompetenzen auf ein Hochschulstudium systematisch anzurechnen, standen im Projekt *„Weitersehen – Weiterbilden – Weiterkommen“* (2009-2012), gefördert durch das Ministerium für Arbeit, Soziales Frauen und Familie (MASF) aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg, im Mittelpunkt. Im Rahmen dieses Projekts hat die FHB eine Beratungsinstitution geschaffen, die Studierende sowohl beim Umstieg aus der beruflichen Bildung in die Hochschule als auch von der Hochschule in die berufliche Laufbahn („Plan B“) unterstützt. Dabei wurden potenziellen Studienabbrecher(inne)n Wege aufgezeigt, wie ein Studium erfolgreich zum Abschluss gebracht werden oder wie eine berufliche Zukunft ohne Studienabschluss aussehen kann – und zwar wiederum unter Anrechnung der im Studium erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen auf die berufliche Bildungslaufbahn (vgl. Friedrich/Schwill 2011: 233).

Im Bereich des Dualen Studierens wurde die Fachhochschule Brandenburg im Projekt *„Dual-Lokal-Regional“*[4] (2012-2013) mit der Durchführung einer landesweiten Studie vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) des Landes Brandenburg beauftragt. Hier ging es primär darum, die Bedarfe der Unternehmen nach dualen Studiengängen im Land zu eruieren.

Seit 2014 läuft das ebenfalls durch das MWFK aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Brandenburg geförderte Projekt *„Kompetenzzentrum Bildung – KomBi“*[5], in dem Zertifikatskurse entwickelt und der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten angeboten werden. Dabei sollen die Teilnehmenden bei einer evtl. späteren Aufnahme eines Studiums an der FHB diese Zertifikatskurse angerechnet bekommen. Außerdem werden in dem Projekt die erfolgreich etablierten Anrechnungsverfahren aus den Fachbereichen Wirtschaft und Technik auf den Fachbereich Informatik & Medien übertragen, z.B. im Berufsfeld „Mathematisch-Technische(r) Softwareentwickler(in)“.

---

3 Informationen zum Zentrum für Durchlässigkeit und Diversität finden Sie unter folgendem Link: http://www.fh-brandenburg.de/zdd.html

4 Informationen zum Projekt „Dual-Regional-Lokal“ sind abrufbar unter: http://fbwcms.fh-brandenburg.de/de/7189

5 Informationen zum Projekt „Kompetenzzentrum Bildung – Kombi“ sind abrufbar unter: http://fbwcms.fh-brandenburg.de/de/7882

Ebenfalls 2014 ist ein europäisches Projekt des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie (MASF) des Landes Brandenburg gestartet, welches *„Work Based Learning"*[6] thematisiert. Hier werden Ergebnisse erwartet, die eine Anwendung von Work-Based-Learning in den berufsbegleitenden Studien- und Zertifikatskursformaten ermöglichen. Die Erfahrungen der Partner aus Österreich, England, Irland und Finnland helfen bei der Entwicklung von Testmodulen, in denen das Prinzip angewandt wird.

Im dem in diesem Beitrag beschriebenen Projekt *„Einsteigen – Zusteigen – Aufsteigen"* das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen von ANKOM-Übergänge (2011-2014) gefördert wird, wird die Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte in die Hochschule mit verschiedenen Maßnahmen verbessert. Zielgruppenspezifische Studieneingangstage, Brückenkurse in speziellen „Problemfächern" und Mentoring-Maßnahmen sind hierbei wichtige Aktionsbereiche, die im Rahmen des Projekts für und mit Studierenden im Studiengang „Berufsbegleitender Bachelor BWL (B.Sc.)" entwickelt und erprobt werden. Des Weiteren finden die im Projekt „Weitersehen-Weiterbilden-Weiterkommen" entwickelten Anrechnungsverfahren Anwendung und werden so in der Hochschule etabliert und verstetigt. Im Projektverlauf wurden Komponenten identifiziert, die den individuellen Studieneinstieg bzw. Studienerfolg beeinflussen.

Vor dem Hintergrund der Kenntnisse und Erfahrungen aus den verschiedenen Vorläuferprojekten knüpft der vorliegende Beitrag insbesondere an die im Projekt „Einsteigen-Zusteigen-Aufsteigen" gewonnenen Erkenntnisse in den Bereichen individuelle Beratung, Studieneingangsphase und Anrechnung an. Diese werden im Beitrag näher beschrieben und auf ihre Wirksamkeit überprüft. Zur Bewertung der Wirksamkeit der Übergangsmaßnahmen werden die Ergebnisse der Evaluation der Studieneingangsphase und der Evaluation der Übergangsmaßnahmen (Online-Umfrage) herangezogen.

Ziel des Beitrags ist es, die Erkenntnisse in Bezug auf die Teilbereiche individuelle Beratung, Konzeption der Studieneingangstage und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen kritisch zu reflektieren, ihren Einfluss auf den Studienerfolg – wo möglich – zu untersuchen und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

2. Begriffliche Grundlagen

Um das genannte Ziel des Beitrags zu erreichen, ist es notwendig, einige Begriffe genau zu definieren, da sie ansonsten missverständlich sein könnten. Insbesondere wird die Abgrenzung der Begriffe „beruflich Qualifizierte", „Übergangsmanagement", „Studierfähigkeit" und „Studienerfolg" notwendig, werden diese in der Literatur und auch im alltäglichen Kontext doch häufig mehrdeutig interpretiert.

---

6 Informationen zum Projekt „Work Based Learning" sind abrufbar unter: http://fbwcms.fh-brandenburg.de/de/7881

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen der Studierendengruppe der beruflich Qualifizierten (BQ) oder nicht-traditionell Studierende. Häufig erfolgt die Abgrenzung der BQ Studierenden lediglich über eine Differenzierung der Hochschulzugangsberechtigungen.

Teichler und Wolter beschreiben *nicht-traditionell Studierende* als Studierende, die „nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind, nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, und solche, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende)“ (Teichler/Wolter 2004: 72).

Nickel hingegen subsummiert unter der Mischkategorie der beruflich Qualifizierten alle Personen, die nach einer Phase der Berufstätigkeit ein Erst- oder Weiterbildungsstudium aufnehmen, unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Nickel/Duong 2012: 12). Dies entspricht der Definition der Gruppe der BQ Studierenden an der FHB.

Hervorgehoben werden soll, dass die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten an der FHB kompetenzorientiert und nicht defizitorientiert betrachtet wird. Sie verfügt neben diversen fachlichen Vorqualifikationen über eine hohe intrinsische Motivation und über ausgeprägte Selbst- und Zeitmanagementkompetenzen (vgl. Fogolin 2012: 12).

Auch die Heterogenität der Zielgruppe hinsichtlich individueller (z.B. Alter, regionale oder nationale Herkunft), sozialer (z.B. Wohnort, Familienstand, Elternschaft, Berufserfahrung) und organisationaler Faktoren (z.B. Hochschulart, Studienfach, Studienschwerpunkt, Dauer des Studiums) wird an der FHB weniger als Schwierigkeit denn vielmehr als Chance angesehen. Didaktisch klug integriert kann in dem für das Projekt relevanten berufsbegleitenden Bachelorstudiengang BWL insbesondere die Berufserfahrung ein Gewinn für alle Studierenden der Gruppe sein. Als Beispiel: Ein Studierender, selbst Betriebsleiter, berichtet über seine Erfahrungen bzgl. der Schwierigkeiten, neue Auszubildende zu akquirieren. Gemeinsam mit anderen Studierenden in einer Projektgruppe erarbeitet diese im Modul Human Ressources Management einen fundierten Handlungsvorschlag für das Unternehmen.

Unter Übergangsmanagement werden alle Maßnahmen verstanden, die den Übergang und die Integration der Studierenden in das akademische System Hochschule erleichtern, diese optimal auf die Anforderungen im Studium vorbereitet, die die Studierfähigkeit verbessern und im Idealfall die Studienerfolgsquote erhöhen. Minks u.a. beschreiben ein hochwertiges Übergangsmanagement mit „… alle[n] Maßnahmen, die geeignet sind, die fachliche, soziale und akademische Integration und die Bildung der Studienaspirant(inn)en, insbesondere an der Schnittstelle des Studienbeginns zu fördern“ (Minks/Netz et al. 2011: 102).

„Der Erwerb von *Studierfähigkeit* muss (…) als ein Prozess verstanden werden, der von der studienvorbereitenden Schule über den Studienübergang und den Studieneinstieg bis zum Studienende reicht. Folgt nach dem Bachelor ein Masterstudium, dann setzt sich dieser Prozess weiter fort. Keine Studienphase kann

ausgeblendet werden, auch Praktika und Auslandsaufenthalte sind einzubeziehen" (Heublein 2013: 45).

Studierfähigkeit wird beschrieben als „solides Können und Wissen in bestimmten Fächern, das Beherrschen von Lern- und Studiertechniken und Einstellungen und Verhaltensweisen, die für intensives geistiges Arbeiten unverzichtbar sind" (Expertenkommission KMK 1995: 94f.).

Studienerfolg lässt sich an unterschiedlichen Parametern festmachen, so können Kennzahlen zur Studiendauer oder eine genauere Betrachtung der Absolvent(inn)enquoten, der Übergangsquoten in weiterführende Studiengänge und/oder qualifikationsadäquate Berufstätigkeiten der Absolvent(inn)en zur Bewertung des Studienerfolgs ermittelt werden. Kritisch sieht das Autor(inn)enteam die eindimensionale Sichtweise hinsichtlich des Studienerfolgs, wenn dieser ausschließlich auf Grundlage der Kennzahlen der Absolvent(inn)enquote ermittelt wird. Damit wird der schwer zu evaluierende Kompetenzzuwachs (Kompetenzgewinn) ausgeblendet, den die Studierenden im Verlauf des Studiums erlangen. Eine Hypothese in diesem Zusammenhang ist, dass insbesondere für berufsbegleitend Studierende die im Verlauf des Studiums generierten Kompetenzen entscheidender sind als der formale Abschluss.[7]

Als Einflussfaktoren auf den Studienerfolg werden in Anlehnung an die USuS-Studie (vgl. Bülow-Schramm/Rebenstorf et al. 2009: 3f.) folgende unabhängige Variablen definiert:

1. Ressourcen, die die Studierenden als Individuen mit einbringen. An diesen Ressourcen kann – zumindest kurzfristig – von Seiten der Hochschule nichts verändert werden.
2. Beratungsstruktur im Studiengang. Diese Beratung soll den Studierenden ermöglichen, sich im System Hochschule zurechtzufinden, Entscheidungen zu besprechen etc.
3. Struktur der Institution/Regelsystem. Hier ist die Organisation des Studiengangs gemeint, insbesondere die Studierbarkeit, Zurverfügungstellung von ausreichend Plätzen etc.
4. Didaktische Gestaltung des Studiengangs. Hier sind insbesondere der sinnvolle Aufbau der Module, der „rote Faden", der durch die Lehrenden hergestellt wird und die hochschuldidaktische Kompetenz des Lehrpersonals ein wichtiger Faktor.

Neben diesen unabhängigen Variablen identifizieren die Autor(inn)en der Studie intervenierende Variablen in Form von Studienstil und Studienstrategie der Studierenden. Letztlich lassen sich Studienverlauf und Studienerfolg nicht trennen. Auch die USuS-Studie beschreibt den Studienerfolg nicht ausschließlich als Status

7 Dies könnte eine Erklärung für das an der FHB auftretende Phänomen sein, dass eingeschriebene Studierende des Diplom-Fernstudiengangs BWL trotz erfolgreichem Abschluss aller Prüfungen (außer der Diplomarbeit) ihr Studium nicht beenden. Geplant ist in diesem Zusammenhang eine genauere Untersuchung der Gründe für dieses Phänomen.

„Abgeschlossenes Studium“, sondern nimmt weitere Variablen wie den Kompetenzerwerb mit in die Definition auf.

Im ANKOM-Projekt „Einsteigen-Zusteigen-Aufsteigen“ wurden verschiedene Maßnahmen des Übergangs entwickelt und erprobt. Im vorliegenden Beitrag werden ausschließlich die Maßnahmen der individuellen Beratung, der Studieneingangsphase und der Anrechnung beschrieben, da hier Daten der Evaluation vorliegen. Andere etablierte Maßnahmen wie fachspezifische Tutorien und Mentoring können nicht differenziert betrachtet werden, da relevante Erkenntnisse bisher noch nicht ausreichend vorliegen.

3. Maßnahmen des Übergangs

Im Folgenden werden die Übergangsmaßnahmen (individuelle Beratung, Studieneingangsphase und Anrechnung) näher beschrieben und auf Ihre Wirksamkeit auf den oben definierten Studienerfolg überprüft. Alle beschriebenen Maßnahmen und Erkenntnisse im Beitrag beziehen sich auf den berufsbegleitenden Bachelor BWL, der im Projekt als Referenzstudiengang untersucht wurde. Die Maßnahmen des Übergangs richten sich dementsprechend an alle Studierenden dieses Referenzstudiengangs.

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang BWL (B.Sc.) ist im Wintersemester 2012/2013 als Nachfolgestudiengang des Fernstudiengangs BWL (Dipl. FH) gestartet. Nachdem seit 2006 im Fachbereich Wirtschaft in diesem berufsbegleitenden Blended Learning Format erfolgreich – aber mit stark schwankenden Immatrikulationszahlen – ausgebildet wurde, haben sich die Zahlen auf ca. 60 Studierende eingependelt. Davon waren beim letzten Start 2013/2014 40 Frauen und 20 Männer mit einem Durchschnittsalter von 27,4 Jahren. Ca. 1/3 (31,8%) dieser Studierenden haben keine formale schulische Hochschulzugangsberechtigung. Bezogen auf die Gesamtzahl aller Studienanfänger(innen) der FHB im Wintersemester 2013/2014, die ohne formale schulische Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufgenommen haben (52), kann man erkennen, dass diese Zielgruppe besonders gern berufsbegleitende Formate wählt. So kommen alleine 36% der „Studierenden ohne Abitur“ aus diesem berufsbegleitenden Format. An der Gesamtzahl der Studienanfänger(innen) dieses Jahrgangs gemessen (724), macht dieser Studiengang aber nur einen Anteil von 8,29% aus. Dennoch soll hier zur Erinnerung noch einmal gesagt werden, dass die Definition von „beruflich Qualifizierten“ an der FHB alle Studierenden mit einer beruflichen Vorqualifikation, ausgedrückt durch eine abgeschlossene Berufsausbildung, umfasst. Im Referenzstudiengang sind dies im dargestellten Jahrgang 97,5% gewesen.

Zu Beginn (Mai 2012) des ANKOM-Projekts „Einsteigen – Zusteigen – Aufsteigen“ sind die Studierenden des Fernstudiengangs BWL (Dipl. FH) an der Fachhochschule Brandenburg im Rahmen einer Online-Befragung zu den Studienbedingungen befragt worden. Ziel war es, die Schnittstelle zwischen Berufstätigkeit und Studium zu untersuchen, um das Übergangsmanagement von einer Berufstätigkeit

in ein (berufsbegleitendes) Studium zu optimieren und weitere verbesserte Angebote an dieser Schnittstelle zu machen. Die Befragung erfolgte deshalb in dieser Studierendengruppe, weil die Kohorte der Bachelorstudierenden noch nicht an der Hochschule vorhanden war, da dieser Studiengang erst ab dem Wintersemester 2012/2013 angeboten wurde.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen wurden Maßnahmen entwickelt und erprobt. Die im Projekt entwickelten Maßnahmen zum Übergangsmanagement wurden im Januar 2014 evaluiert. Zum Zeitpunkt der Befragung studieren ca. 100 Studierende im ersten und dritten Semester des Studiengangs berufsbegleitender Bachelor BWL, 41% der Studierenden (n=41) beteiligten sich an der Befragung. 97,5% der Befragten verfügen über eine berufliche Vorqualifikation und zählen damit zur Gruppe der beruflich Qualifizierten (BQ).

3.1 Individuelle Beratung

Ziel der Studienberatung ist es, die Studieninteressierten mit den Anforderungen des Studiums vertraut zu machen. Die Hilfestellung zur eigenverantwortlichen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sowie Verbesserung der Vorbildung der möglichen Studienanfänger(innen) ist Teil der Beratung. Weiterhin soll den bereits im Studiengang befindlichen Studierenden mit der Beratung geholfen werden, individuelle Fragestellungen zu allen Bereichen des Studiums mit den verantwortlichen Mitarbeiter(inne)n zu klären. Die Beratung sowohl der Studieninteressierten als auch der im Studium befindlichen berufsbegleitend Studierenden erfolgt schon seit Beginn des berufsbegleitenden Angebots durch Mitarbeiterinnen des Fachbereichs Wirtschaft der FHB, ist aber erst mit Beginn des Projekts mit Hilfe von Checklisten standardisiert und intensiviert worden.

Ergebnis der Befragung von Studierenden vom März 2012 (Fernstudiengang BWL, Dipl. FH): Die Studierenden beurteilen verschiedene Aspekte der Studiensituation. Dabei werden mit Hilfe der Schulnotenskala von 1 (sehr wichtig/sehr zufrieden) bis 6 (unwichtig/unzufrieden) die einzelnen Aspekte hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für die Befragten und der Zufriedenheit mit der Situation bewertet.

Im Bereich der Studienberatung ergibt die Auswertung, dass die persönliche Beratung mit einem Mittelwert von 1,8 als wichtig eingeschätzt wird. Allerdings ergibt sich eine Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit (1,8) und der Zufriedenheit (2,34) hinsichtlich dieser Komponente.

Um diese Aussage stärker differenzieren zu können, erfolgt eine detaillierte Abfrage zum Studiengangsmanagement.

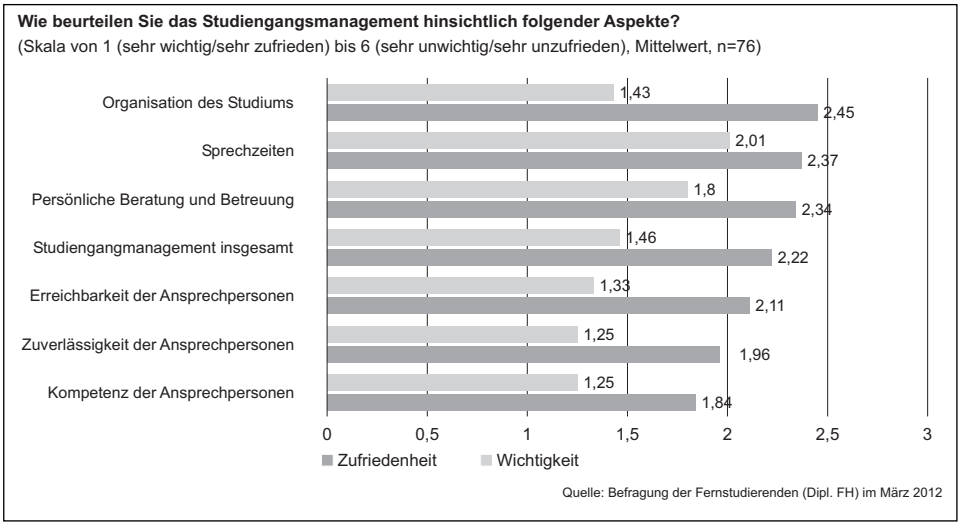


Abbildung 1: Bewertung des Studiengangsmanagements durch Studierende des Fernstudiengangs BWL

Erkennbar ist hier, dass in allen Bereichen der individuellen Beratung eine Lücke zwischen Erwartung und Zufriedenheit besteht. Daher wurde im Rahmen der Projektarbeit die Beratungsleistung für Studieninteressierte und Studierende hinsichtlich der Erreichbarkeit, Zuverlässigkeit und Kompetenz der Ansprechpersonen optimiert. Folgende Maßnahmen wurden etabliert: Die Sprechzeiten des Beratungsbüros wurden einmal wöchentlich bis 19 Uhr erweitert. Zusätzlich wurde eine Mobiltelefonnummer eingerichtet, die auch außerhalb der Sprechstunden erreichbar ist.

Die Beratung der Studierenden erfolgt durch eine Ansprechperson mit umfassenden Kenntnissen in den Bereichen: Zugangsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte; Unterstützungsmöglichkeiten/Brückenkurse des Studiengangs; Fördermöglichkeiten zur Finanzierung; Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Eine hohe Beratungskompetenz ist durch intensive Schulung aller Beratenden sichergestellt.

Die FHB folgt damit dem Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) von 1994: „Die für die Tätigkeit in der Allgemeinen Studienberatung erforderliche Mindestqualifikation umfasst ein abgeschlossenes Hochschulstudium, gründliche Kenntnisse des Hochschulsystems und der verschiedenen Studienmöglichkeiten, sowie Beratungskompetenz“ (HRK 1994: 1). An der FHB wird dies durch eine akademische Mitarbeiterin sichergestellt, die in erster Linie für die Beratung zuständig ist und mindestens den zu erwerbenden Studienabschluss besitzen muss. Weiterhin beraten Mitarbeiter(innen) des Zentrums für Durchlässigkeit und Diversität und bis zum Projektende im September 2014 auch Projektmitarbeiter(innen).

Neue Mitarbeiter(innen) im Zentrum dürfen erst nach einer längeren Einarbeitungszeit die Beratung übernehmen. Eine Weiterbildung zum Bildungscoach, die im Rahmen des FHB-Weiterbildungsprogramms angeboten wird, hilft den neuen

Mitarbeiter(inne)n bei der Qualifizierung ebenso wie Checklisten der erfahrenen Berater(innen). Zur Verbesserung der Qualität der Beratung dienen darüber hinaus Beratungsleitfäden, die kontinuierlich angepasst werden. Die Auswertung aller Beratungen durch regelmäßige Teamsitzungen mit Auswertung der Beratungsprotokolle sensibilisiert die Beratenden für besondere Schwerpunkte.

Die Befragung der Bachelorstudierenden des berufsbegleitenden Studiengangs BWL in 2014 ergibt, dass die Entscheidung ein Studium aufzunehmen durch die Studienberatung nicht signifikant beeinflusst wurde (Mittelwert 3,23 bei der Frage: Meine Entscheidung ein Hochschulstudium aufzunehmen wurde durch die Studienberatung beeinflusst. Skalierung 1: trifft voll zu, 5: trifft überhaupt nicht zu).

Diese Aussage bedarf einer differenzierten Betrachtung. Befragt wurden in der Evaluation ausschließlich die Kohorten des ersten und dritten Semesters, d.h. in der Gruppe der Befragten dürften sowohl Studierende dabei gewesen sein, die eine individuelle Beratung in Anspruch genommen haben als auch solche, die sich u.U. unabhängig von der individuellen Beratung für die Aufnahme des Studiums entschieden haben. Eine Befragung aller beratenen Studieninteressierten, insbesondere derer, die sich gegen einen Studieneinstieg entschieden haben, erfolgte nicht.

Unabhängig davon, ob eine individuelle Beratung in Anspruch genommen wurde oder nicht, wird die Einzelberatung von den antwortenden Bachelorstudierenden als wirksames Instrument zur Information hinsichtlich der Studienanforderungen beurteilt (Mittelwert 2,0 bei der Frage: Die Einzelberatung ist ein wirkungsvolles Instrument, um über die Anforderung an ein Hochschulstudium zu informieren. Skalierung 1: trifft voll zu, 5: trifft überhaupt nicht zu). Zudem konnte die Aussage bestätigt werden, dass die Studienberatung den Einstieg ins Studium erleichtert (Mittelwert 2,3 bei der Frage: Durch die Studienberatung wurde mein Einstieg ins Studium erleichtert. Skalierung 1: trifft voll zu, 5: trifft überhaupt nicht zu).

Bezüglich des Studienerfolgs können keine Aussagen getroffen werden, da die Studierenden des berufsbegleitenden Bachelors bislang noch keinen vollständigen Studienzyklus durchlaufen haben. Ob also die Maßnahme der individuellen Beratung den Studienerfolg beeinflusst, kann an dieser Stelle aufgrund der (noch) nicht vorliegenden Datenlage weder bestätigt noch negiert werden.

Eine zukünftige Forschungsfrage in diesem Zusammenhang könnte sein, ob die Maßnahme einer individuellen Beratung über die gesamte Studienzeit hinweg zu einer Erhöhung des Studienerfolgs bei beruflich qualifizierten Studierenden beitragen kann.

3.2 Studieneingangstage/Einführungswoche

Im Fernstudiengang BWL (Dipl. FH) gab es keine speziellen Einführungsangebote für die Studierenden. Lediglich eine Begrüßung durch den Studiendekan und eine kurze Einführung durch die zuständige Mitarbeiterin des Studiengangsmanagements in die wesentlichsten organisatorischen Gegebenheiten sollten den Studienanfänger(inne)n den Start erleichtern.

Ergebnis der Studierendenbefragung vom März 2012: Die Studierenden des Fernstudiengangs BWL (Dipl. FH) sind hier um die Beurteilung der Betreuungsangebote zu Beginn des Studiums hinsichtlich der Wichtigkeit und ihrer Zufriedenheit gebeten worden. Die Auswertung ergab in allen abgefragten Bereichen eine Diskrepanz zwischen der Wichtigkeit und der Zufriedenheit hinsichtlich der Angebote. (Skalierung 1: (sehr wichtig/sehr zufrieden) bis 6 (unwichtig/unzufrieden))

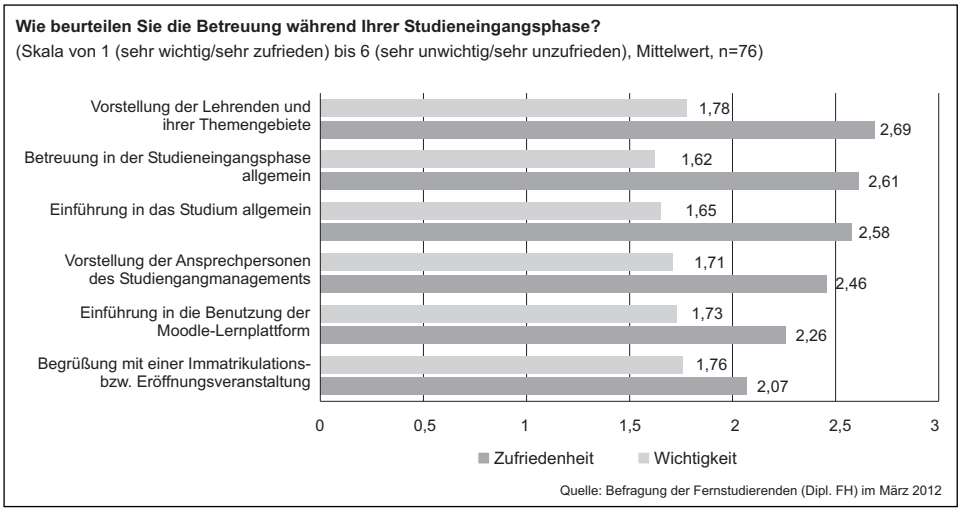


Abbildung 2: Beurteilung der Betreuung während der Studieneingangstage

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen erfolgte zu Beginn des Wintersemesters 12/13 erstmalig die Konzeption und Durchführung von auf beruflich Qualifizierte ausgerichteten Studieneingangstagen.

Diese Studieneingangstage umfassen eine dreitägige Veranstaltung zu Beginn des ersten Semesters. Abweichend von den sonst angebotenen Veranstaltungen im Rahmen des Studiengangs sind diese Tage zur Teilnahme verpflichtend. Damit soll eine möglichst vollständige Beteiligung erreicht werden, was in den letzten beiden Jahrgängen auch gelungen ist. Innerhalb der drei Tage werden Veranstaltungen angeboten, in denen sowohl eine erste fachliche Einführung in das Studium erfolgt als auch eine soziale Einordnung in die Gruppe ermöglicht wird. Ziel ist es, einen optimalen Studienstart zu ermöglichen und die Studierenden in das für sie in der Regel unbekannte akademische System Hochschule zu integrieren.

Konkrete Veranstaltungen während der Tage sind Einführung in Fachthemen wie Mathematik und Volkswirtschaftslehre, aber auch Kurse zur Nutzung der Lernplattform Moodle. Es wird eine gründliche Einführung in die organisatorischen Abläufe des Studiums gegeben und es erfolgt eine Begrüßung durch den Studiendekan und – wenn möglich – ein Mitglied der Hochschulleitung. Durch Kennenlernspiele, Gruppenarbeiten, Mentoring-Einführung und begleitenden (aber freiwilligen) Abendaktionen wie „Paddeln durch die Brandenburger Kanäle“, „Auf ein Bier mit den Profs“ und ähnlichen Aktionen sollen die Studierenden sich kennenlernen und nach Möglichkeit erste Lerngruppen bilden.

Unabhängig von diesen Studieneingangstagen werden an der FHB intensive Vorkurse angeboten, die insbesondere Fachqualifikationen im Bereich Mathematik und Englisch vermitteln. Diese Brückenkurse sollen den Studierenden helfen, sich auf die Anforderungen des Studiums vorzubereiten und werden gut angenommen.

Um die Studieneingangsphase an der FHB weiter zu optimieren, konnten im Projekt „Einsteigen-Zusteigen-Aufsteigen" mögliche Komponenten des Studienerfolgs identifiziert, definiert und mit Maßnahmen/Angeboten hinterlegt werden. Im Folgenden werden in Anlehnung zu den in der USuS-Studie (vgl. Kap. 2) identifizierten unabhängigen Variablen zum Studienerfolg die Komponenten „Ressourcen der Studierenden", „Beratungsstruktur des Studiengangs", „Struktur der Institution/Regelsystem" und „didaktische Gestaltung" betrachtet. Ergänzt werden die Faktoren durch Komponenten, die den individuellen Studierstil und die Studienstrategie unterstützen sollen.

Ressourcen der Studierenden

Davon ausgehend, dass an den Ressourcen der Studierenden kurzfristig nichts verändert werden kann, sollen die angebotenen Brückenkurse ausgebaut werden, um auch die von den Studierenden bemerkten Kompetenzlücken frühzeitig zu schließen und den Studierenden damit Sicherheit zu geben. Im Umkehrschluss werden vorhandene Kompetenzen der Studienanfänger(innen) in verschiedenen Workshops (z.B. im Bereich Lern- und Arbeitstechniken) identifiziert. Dabei können den Studierenden seitens der akademischen Mitarbeiter(innen) Hinweise gegeben werden, wie ihre so ermittelten Kompetenzen im Studium sinnvoll eingebracht oder auf Module angerechnet werden können. Für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wird zu den bisherigen Angeboten als fakultatives Angebot ein Anrechnungsworkshop (90 Minuten) angeboten. Dieser Workshop wurde von 43 Studierenden im Wintersemester 2013/14 (von 49 teilnehmenden Studierenden) genutzt.

Beratungsstruktur des Studiengangs

In den Studieneingangstagen lernen die Studierenden den Campus und die für sie relevanten Ansprechpersonen kennen. Veranstaltungen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, für Präsentationstechniken oder für Lern- und Arbeitstechniken sollen den Studierenden helfen, sich schnell an die Situation des Studierens zu gewöhnen. Auch die intensiven Informationsphasen mit wechselnden Ansprechpersonen sollen den Start erleichtern.

Struktur der Institution/Regelsystem

Unter diesem Aspekt werden z.B. die Organisation des Studiengangs sowie die Studierbarkeit und die Unterstützung der Studierbarkeit subsumiert. Im Projekt wird darunter zum einen die Unterstützung der Studierenden durch eine gute Organisation der Präsenzphasen, die Unterstützung durch die Lernplattform und die intensive Information, wo und wann welche Veranstaltungen stattfinden, verstanden. Zum

anderen wird in den Studieneingangstagen besonderer Wert auf ein Kennenlernen der Studierenden untereinander gelegt. Das Ziel dabei ist, die Struktur des Studiums auf die Lernphasen der Studierenden, die im Wesentlichen Fernlernphasen sind, zu übertragen. Die These, von der hier ausgegangen wird, ist, dass sich berufsbegleitend Studierende in Lerngruppen intensiver mit der Materie auseinandersetzen und in der Gruppe tendenziell eher (Studien-)Erfolg haben als isoliert Lernende.

Didaktische Gestaltung

Trotz der aufeinander aufbauenden einzelnen Elemente in der Konzeption des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs BWL besteht die Gefahr, dass der darin enthaltene rote Faden im Studienalltag verloren gehen kann. Daher wird in den Studieneingangstagen versucht, den Studienanfänger(inne)n ein ganzheitliches Bild des Studiengangs zu vermitteln. Die Ziele des Studiengangs werden erläutert, anhand von guten Berufswegen von Absolvent(inn)en des Vorgängerstudiengangs werden Karrierewege aufgezeigt und so eine Zielorientierung bereits in dieser Anfangsphase aufgezeigt.

Im Anschluss an die Studieneingangstage des berufsbegleitenden Bachelors BWL im Sommersemester 2012 wurden die teilnehmenden Studierenden zu diesen Studieneingangstagen befragt. Insgesamt gibt es ein positives Feedback. Sehr positiv wird durch die Studierenden die Organisation, das Studiengangsmanagement, das Angebot an Workshops und die Freizeitveranstaltungen bewertet. Kritisch wird die Raumsituation bzw. die Gruppengröße angemerkt.

Die erneute Befragung dieser Gruppe von Studierenden mittels einer Online-Befragung im Frühjahr 2014, in der sie rückblickend um eine Beurteilung der Maßnahmen der Studieneingangstage gebeten wurden, ergab ein ähnliches Bild. Hier wurde die Frage gestellt: Wie beurteilen Sie rückblickend die Veranstaltungen der Studieneingangstage im Verhältnis zu ihrem persönlichen Studienerfolg? Bei der Auswertung kann man erkennen, dass fast alle Veranstaltungen bereits nach so kurzer Zeit im Studium als relevant angesehen werden (vgl. Abb. 3).

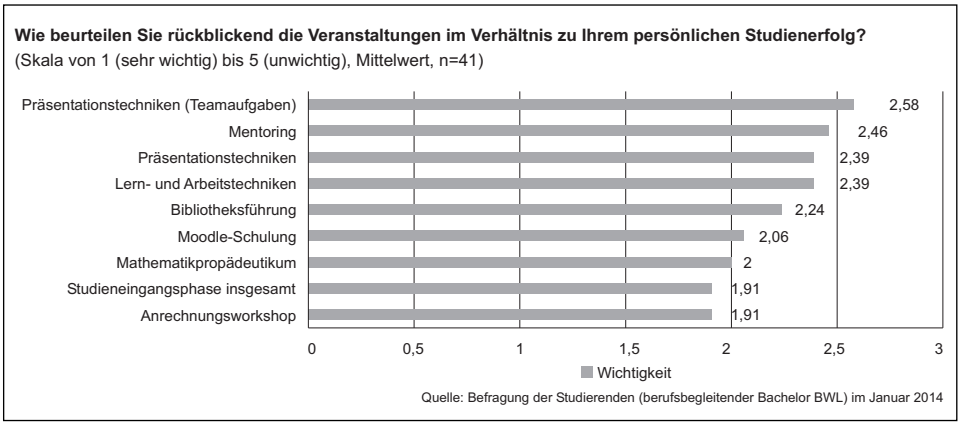


Abbildung 3: Rückblickende Bewertung der Wichtigkeit der Veranstaltungen der Studieneingangstage für den Studienerfolg

Im Durchschnitt wurde keine Komponente der Studieneingangsphase von den Befragten als unwichtig angesehen. Lediglich im Bereich der Präsentationstechniken wird die Wirksamkeit im Durchschnitt mit 2,58 und damit im mittleren Korridor eingeschätzt. Als besonders wichtig für den Studienerfolg werden das Mathematikpropädeutikum und der Anrechnungsworkshop beurteilt. Eine differenzierte Betrachtung bezüglich der befragten Semester (erstes und drittes Semester) brachte keine signifikanten Unterschiede der Auswertung.

Eine gesamte Beurteilung der Studieneingangstage aus dieser Befragung im Frühjahr 2014 ergibt ein insgesamt positives Bild. Besonders hervorzuheben ist die Bedeutung, die die Studierenden rückblickend der Studieneingangsphase in Bezug auf das „Ankommen im Studium" beimessen (vgl. Abb. 4).

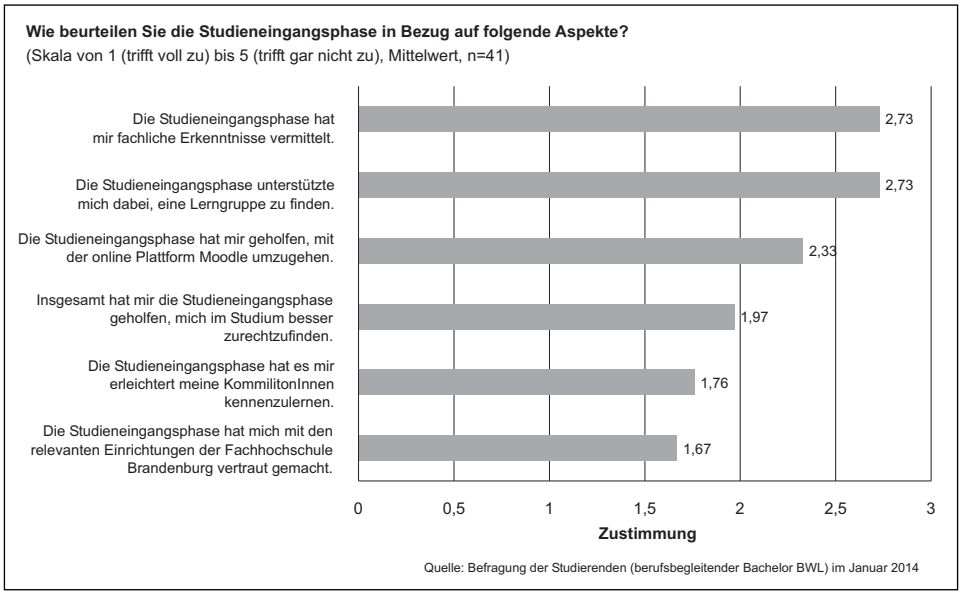


Abbildung 4: Rückblickende Beurteilung der Studieneingangstage durch die Studierenden des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs BWL

Die Auswertung der vorliegenden Daten macht deutlich, in welchen Bereichen Verbesserungspotenzial besteht, so wurden bei der Konzeption der nachfolgenden Studieneingangstage z.B. verstärkt Angebote entwickelt, die Gruppen- und Teamarbeit fördern und den Umgang mit der Lernplattform Moodle eingehend üben.

In Bezug auf die Wirksamkeit der Übergangsmaßnahmen auf den Studienerfolg sollten in der Zukunft differenziertere Befragungen des Studierenden durchgeführt werden. Je fortgeschrittener das Studium, desto interessanter dürften die Antworten im Hinblick auf die Einschätzung der Wirksamkeit werden. Es sollten aber analog zu den oben identifizierten Gesichtspunkten auch weitere Faktoren wie z.B. die Organisation des Studiengangs, die Studierbarkeit in der Einschätzung der Studierenden, der didaktische Mitteleinsatz der Lehrenden in Blended-Learning-Formaten insgesamt etc. abgefragt werden, damit hier eine Einschätzung der Faktoren

erfolgen kann, die dann wirklich zu einem Studienerfolg führen. Eine solche Befragung ist in Planung.

Konsequenzen aus den Befragungsergebnissen

Für die Studieneingangstage gibt es noch einiges an Optimierungspotenzial. So sind folgende Verbesserungen aktuell geplant.

Anrechnungsworkshop: Der Anrechnungsworkshop wurde so stark nachgefragt, dass auf individuelle Fragestellungen nicht adäquat eingegangen werden konnte. Eine Einteilung in Gruppen idealerweise nach Ausbildungsabschlüssen wird in die Konzeption der Studieneingangstage für den Studienbeginn im Wintersemester 2014/2015 aufgenommen.

Mentoringworkshop: Das Konzept des Workshops wird überarbeitet, so dass die Studierenden zunächst mehr theoretischen Input erhalten und im Anschluss daran Teamaufgaben lösen können.

Buchhaltungstutorium: Ein solches Tutorium soll fakultativ am Dienstag vor der Studieneingangsphase angeboten werden. Dieses Angebot ist die Konsequenz aus der Dozent(inn)enbefragung, die parallel in jedem Studienjahr erfolgt und die in diesem Bereich ein Defizit bei denjenigen offengelegt hat, die zwar mit beruflicher Erfahrung in das Studium kommen, aber keinen kaufmännischen Beruf haben.

Freiwilliger Englisch- und Mathematiktest: Ein Einstufungstest soll insbesondere die Gruppeneinteilung erleichtern. So kann besser auf Zielgruppen eingegangen werden. Auch dies ist das Ergebnis der Lehrendenbefragung.

3.3 Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Projektziel ist es, die an der FHB in den zurückliegenden Jahren entwickelten Anrechnungsmöglichkeiten zu erproben. Im Referenzstudiengang des Projekts, dem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang BWL, finden sowohl individuelle als auch pauschale Anrechnungsverfahren Anwendung. Für beide Verfahren wurden Leitfäden entwickelt und dem beteiligten Personenkreis zur Verfügung gestellt (Studierenden und Lehrenden des Studiengangs).

Pauschale Anrechnung

Für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang BWL gibt es zurzeit lediglich eine pauschale Anrechnung der in der VWA Potsdam erworbenen Kompetenzen. Absolventinnen und Absolventen der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Potsdam (VWA Potsdam) mit dem Abschluss „Betriebswirt/in (VWA)“ und „Verwaltungs-Betriebswirt/in (VWA)“ wird ein Quereinstieg in den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaftslehre der Fachhochschule Brandenburg ermöglicht. Unter Anrechnung des VWA-Diploms können die VWA-Absolvent(inn)en direkt in das vierte Semester des Studiengangs einsteigen.

Weitere pauschale Anrechnungen sind im Rahmen der Projektlaufzeit geplant und werden zurzeit vorbereitet. Auf Grundlage der individuellen Anrechnungsanträge der Studierenden der Jahrgänge 2012/2013 und 2013/2014 zeigte sich deutlich, dass ein Großteil der Studierenden bereits über einen kaufmännischen Ausbildungsabschluss verfügt, wohingegen Meister(innen) und Absolvent(inn)en von IHK-Weiterbildungsqualifikationen nur gering vertreten sind.

Zur pauschalen Anrechnung wurden daher fünf häufig vertretene Ausbildungsberufe mit identifiziertem Anrechnungspotenzial herangezogen (Industriekauffrau/-mann; Bürokauffrau/-mann; Kauffrau/-mann für Bürokommunikation; Bankkauffrau/-mann; Kauffrau/-mann im Groß- und Außenhandel).

Individuelle Anrechnung

Die Evaluation der Studieneingangstage des im Wintersemester 2011/2012 gestarteten Studiengangs ergab insbesondere im Bereich der Anrechnungsberatung Verbesserungspotenziale. Die darauf erfolgte Überarbeitung kam erstmalig bei den Studierenden des im Wintersemester 2013/2014 startenden Studiengangs zum Einsatz. Studierende des berufsbegleitenden Bachelors BWL wurden ausführlich über die Möglichkeit von Anrechnung in Form eines 90-minütigen Workshops informiert. Dieser erfolgte im Rahmen der Studieneingangstage (Jahrgang 2013/14) und war ein freiwilliges Angebot. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit der intensiven persönlichen Beratung der Studierenden bei der Antragstellung durch eine feste Projektmitarbeiterin als Ansprechperson speziell bei anrechnungsspezifischen Fragen.

Im Vergleich der beiden Jahrgänge (2012/13 und 2013/14) wurde deutlich, dass die Anträge auf individuelle Anrechnung, vermutlich aufgrund des Workshops, qualitativ besser bzw. inhaltlich vollständiger waren. Es mussten deutlich weniger Unterlagen nachgefordert werden, was zu einer Arbeitsentlastung der Mitarbeiterin führte. Dennoch besteht ein hoher individueller Beratungsbedarf insbesondere bei Studierenden, die nicht an den Studieneingangstagen bzw. dem Anrechnungsworkshop teilgenommen haben.

Insgesamt wurden im ersten Semester (des Jahrgangs 2013/14) 183 Anrechnungsanträge von 37 Studierenden auf Module des Studiengangs gestellt. Davon wurden 97 Anträge bewilligt, hier erfolgte die Anrechnung auf Module des Studiengangs. Die zuvor definierten Anrechnungsprozesse wurden somit zum zweiten Mal in der Praxis erprobt. Verbesserungspotenziale hinsichtlich der Formulierung der Leitfäden und des Prozesses wurden dokumentiert und die entsprechenden Dokumente werden angepasst.

Die Ansprache der beteiligten Lehrenden erfolgt persönlich durch die auf Anrechnung spezialisierte Projektmitarbeiterin. Das Feedback der Lehrenden wird in die Prozessgestaltung aufgenommen.

Dem Projektteam ist es gelungen, die Prozesse in der Hochschule im Bereich der Anrechnung dahingehend zu verbessern, dass die Bearbeitungsdauer verkürzt wurde. Die Studierenden erhalten sofort nach der Prüfung der Anträge eine Rückmeldung zu ihrem Anrechnungsantrag. Bevorzugt werden Anträge für Module der

ersten Semester behandelt, die Modulverantwortlichen werden vor Semesterbeginn über die Anrechnungspraxis informiert und zu einer zeitnahen Prüfung der Anträge aufgefordert. Zudem wurde ihnen eine Übersicht über die Ausbildungsberufe und die jeweilige Anrechnungsentscheidung des vorherigen Jahrgangs 2012/2013 zur Verfügung gestellt.

Neue Modulverantwortliche bekommen bei Bedarf eine Einweisung in die Verfahren, bei Fragen steht die Projektmitarbeiterin zur Verfügung.

Die auf Anrechnung spezialisierte Projektmitarbeiterin ist sowohl für die Modulverantwortlichen als auch die Studierenden erste Ansprechperson. Es erfolgt eine enge Zusammenarbeit zwischen dem Studiengangsmanagement und der Anrechnungsexpertin im Projekt. Das Studiengangsmanagement kann auf die Anrechnungsergebnisse jederzeit zugreifen und bei Abwesenheit der zuständigen Mitarbeiterin zumindest über den Bearbeitungsstand der Anrechnungsanträge informieren.

Zukünftig wird im kritischen Zeitraum (zwischen den Studieneingangstagen und der Abgabefrist der Anrechnungsanträge) wöchentlich eine Anrechnungssprechstunde optional bis 19 Uhr angeboten.

Eine Befragung der Studierenden zum individuellen Anrechnungsverfahren erfolgte im Januar 2014. 15% der befragten Studierenden gaben an, dass die Möglichkeit der Anrechnung ihre Studienentscheidung beeinflusst hat. Insbesondere die persönliche Anrechnungsberatung und die Verfahren werden als transparent und geeignet eingeschätzt. Kritisch bewerteten die Studierenden die Komplexität der Antragsstellung und die Reflexion der eigenen Fähigkeiten. Eine charakteristische Aussage in diesem Zusammenhang ist folgende: „Sehr umfangreich und kompliziert. Hat man sich erst intensiv damit beschäftigt ist es machbar, aber doch sehr zeitaufwendig. Ich halte es ebenfalls für schwierig, in Papierform nachzuweisen, welche Kenntnisse ich besitze." Die Studierenden bewerteten die Zeitersparnis/Verringerung des Arbeitsaufwands grundsätzlich als positiv. Teilweise wird die Möglichkeit der Anrechnung durch die Studierenden rückblickend kritisch reflektiert. Dies belegen Aussagen wie folgende: „Im Nachhinein bin ich mir aber nicht sicher, ob es wirklich sinnvoll ist, durch die Anrechnung komplette Module zu verpassen (die Teilnahme ist dadurch ja nicht mehr notwendig). Einerseits ermöglichte mir die Anrechnung den Start des Studiums entspannter anzugehen, andererseits gingen Informationen und Erfahrungen verloren."

Wie bereits beschrieben erfolgte in der Studieneingangsphase 2013/14 ein Anrechnungsworkshop, welcher durchweg positiv bewertet wurde, die Aussagen der befragten Studierenden des entsprechenden Jahrgangs hinsichtlich der Beratung, Komplexität und des Ablaufs der Anrechnungsverfahren waren signifikant positiver als die der vorherigen Kohorte.

Es konnte belegt werden, dass die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen die Studienentscheidung von einem Teil der Studierenden beeinflusst. Ob der Studienerfolg signifikant beeinflusst wird, ist beim derzeitigen Forschungsstand nicht belegbar.

4. Fazit

Die im ANKOM-Projekt „Einsteigen-Zusteigen-Aufsteigen“ entwickelten und erprobten Maßnahmen werden nach Projektende im September 2014 durch das Zentrum für Durchlässigkeit und Diversität und die Mitarbeiterinnen des Studiengangsmanagements des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs BWL in die Hochschule überführt.

Die Wirksamkeit insbesondere auf die Optimierung des Studieneinstiegs konnte bestätigt werden. Ob der Studienerfolg maßgeblich durch die ergriffenen Maßnahmen beeinflusst wird, ist bisher, auch bedingt durch die begrenzte Projektlaufzeit, nicht ausreichend belegt. In diesem Bereich werden durch das neu gegründete Zentrum für Durchlässigkeit und Diversität perspektivisch relevante Daten erhoben, um spezifische Aussagen und die im vorliegenden Beitrag getätigten Hypothesen näher zu untersuchen.

Die Gruppe der beruflich Qualifizierten rückt in den Fokus der FHB und soll durch weiterführende Maßnahmen an der FHB kontinuierlich gefördert werden. Die Empfehlung des Projektteams ist es, dass die Zielgruppe zwar separat begleitet und deren Bedürfnisse auch differenziert betrachtet werden sollen, die Maßnahmen sollten aber weiterhin allen Studierenden offen stehen, um eine Dissoziation dieser Gruppe zu vermeiden.

Maßnahmen der Studieneingangstage sollten weiterhin verpflichtend für alle Studierenden des Referenzstudiengangs angeboten werden. Angedacht ist zudem die individuelle Studienberatung im Referenzstudiengang als obligatorische Maßnahme zu integrieren, da nur in einer persönlichen Beratung gezielt auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden kann und studienerfolgsbedingte Indikatoren erfasst werden können. Dies soll falschen Vorstellungen der Studieninteressierten vorbeugen und damit Studienabbrüche und Misserfolgserlebnisse aller Beteiligten verhindern.

Die Maßnahmen zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen sollen kontinuierlich optimiert werden. Die Studierenden sollen die Fähigkeit erlangen, ihre Kompetenzen im Idealfall selbst zu reflektieren und angehalten werden, diese in entsprechende Lehrveranstaltungen mit einzubringen. Eine Kultur der Wertschätzung soll noch stärker als bisher schon etabliert werden.

Die kontinuierliche Betreuung berufsbegleitend Studierender wird als relevant eingeschätzt, studienbegleitend wird das entwickelte (im vorliegenden Beitrag nicht näher erläuterte) Mentoringprogramm etabliert.

Alle Maßnahmen müssen kontinuierlich evaluiert und damit auf die Wirksamkeit überprüft werden. Insbesondere bei beruflich qualifizierten Studierenden sollten Angebote geschaffen werden, welche die Studierenden in das akademische System Hochschule integrieren, zudem soll das subjektive Zugehörigkeitsempfinden zur Institution gestärkt werden.

Literatur

Bülow-Schramm, Margret, Hilke Rebenstorf und Monique Wölk (2009): USuS – Zentrale Forschungsfragen und Analysemodell. Hamburg. http://life.epb.uni-hamburg.de/files/life_usus.pdf (21.05.2014).

Expertenkommission KMK (1995): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder.

Fogolin, Angela (2012): Bildungsberatung im Kontext von Fernlernen. In: Angela Fogolin (Hg.): Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: 9-16.

Friedrich, Eva und Ursula Schwill (2013): Durchlässigkeit im Kontext der Hochschule – ein Praxisbericht von der Fachhochschule Brandenburg. In: Eckart Severing und Ulrich Teichler (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann: 233-252.

Heublein, Ulrich (2013): Anforderungen an das Konzept ‚Studierfähigkeit' aus der Perspektive der empirischen Hochschulforschung. In: Dieter Lenzen und Holger Fischer (Hg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Hamburg: 41-45. http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/uk-schriften-002.pdf (08.05.2014).

HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/ (21.05.2014).

Minks, Karl-Heinz, Nicolai Netz und Daniel Völk (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status Quo und Perspektiven. Hannover: HIS. Forum Hochschule 1/2011.

Nickel, Sigrun und Sindy Duong (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklung in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Teichler, Ullrich und Andrä Wolter (2004): Zugangswege und Studienangebote für nichttraditionelle Studierende. In: die hochschule *13* (2): 64-80.

Magnus Müller, Roya Madani, Jan-Erik Winzer & Dieter Wagner

Partizipation berufsbegleitend Studierender am Campusleben

1. Einführung

Das Interesse an hochschulpolitischen Fragen stagniert bei Studierenden auf niedrigem Niveau (vgl. Dippelhofer 2012: 13). So wird die Arbeit in studentischen Initiativen wie z.B. Fachschaften nur von einem Achtel der Studierendenschaft aktiv gestaltet (vgl. a.a.O.: 15). In Anbetracht allgemeiner Politikverdrossenheit wird die Beteiligung in demokratischen Strukturen gerade für Studierende als zukünftige Führungskräfte als notwendig zum Erhalt der Gesellschaftsform erachtet (vgl. a.a.O.: 7). Für die Umgestaltung des Bildungssystems durch den Bologna-Prozess wird die Partizipation der Studierendenschaft angemahnt (vgl. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 2005: 2). Die aktive Mitwirkung der Studierenden wird zum Ziele der Qualitätssicherung der Hochschullehre gefordert (vgl. Crosier/Purser et al. 2007: 51).

Ein Ziel der Umgestaltung des Bildungssystsems besteht in der Öffnung der Hochschulen. An der Universität Potsdam sind in der Mehrzahl junge Menschen immatrikuliert, die ihre akademische Erst- (Bachelor) oder Zweitausbildung (Master) absolvieren. Neben diesen „traditionell Studierenden“ wächst die Anzahl der Studienangebote für Berufstätige, womit „berufsbegleitend Studierende“ ein nominell zunehmendes Gewicht erlangen.

Die Erfahrungen im Projekt „Servicestelle zur Förderung lebenslangen Lernens an der Universität Potsdam“ zeigen gerade bei dieser neuen studentischen Zielgruppe sehr geringes Engagement in studentischen Initiativen. Das Beteiligungsverhalten und seine Hintergründe wurden jedoch bisher bei den berufsbegleitend Studierenden nicht untersucht.

Der vorliegende Beitrag stellt eine vergleichende Erhebung zur Partizipation am Campusleben von traditionell und berufsbegleitend Studierenden an der Universität Potsdam vor. Ziel der Untersuchung ist es, Gründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an studentischen Aktivitäten und einem Engagement in der Hochschulpolitik zu erfassen, um auf der Grundlage der Ergebnisse Maßnahmen zur Veränderung des Verhaltens „studentische Teilhabe“ zu entwickeln.

2. Theoretischer Rahmen

Die Vorhersage von Verhalten auf Basis von Einstellungen ist ein traditionsreiches Forschungsfeld in der Psychologie (vgl. Mummendey 1988: 1), jedoch erst mit der Theorie des überlegten Handelns postulierten Fishbein und Ajzen ein kompaktes Modell zur Vorhersage von bewusstem Verhalten bei rational denkenden Menschen

(vgl. Fishbein/Ajzen 1975; Ajzen/Fishbein 1977). Das Modell verwendet als Komponenten der Verhaltensintention das Konstrukt „Einstellung, ein Verhalten auszuführen“ sowie das Konstrukt „sozialer Druck, den eine Person verspürt, ein Verhalten auszuführen“.

Das Modell wurde von Ajzen in Form der Theorie des geplanten Verhaltens um Kontrollaspekte ergänzt (vgl. Ajzen/Madden 1986: 455), d.h. die wahrgenommene Verhaltenskontrolle wurde als weitere Komponente eingefügt.

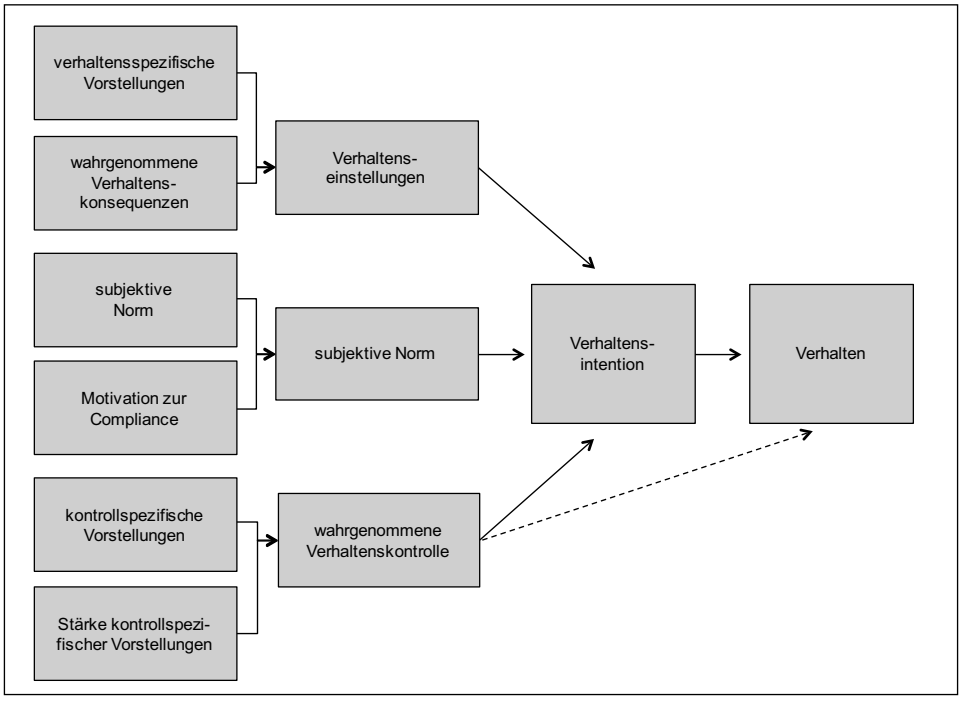


Abbildung 1: Theory of Planned Behavior in Anlehnung an Ajzen/Madden (1986: 458)

Dieses Modell ermöglicht die Vorhersage von Verhalten, welches sich nicht vollständig unter Kontrolle der handelnden Person befindet. Das Engagement in studentischen Initiativen und in den Gremien gehört u.a. im Hinblick auf den engen studentischen Zeitplan in diese Verhaltenskategorie. Wie die Vorgängertheorie wurde auch die Theorie des geplanten Verhaltens umfänglich überprüft (vgl. Ajzen/Fishbein 1980; Jonas/Doll 1996; Armitage/Conner 2001). Die Theorie wird heute zur Vorhersage von Verhaltensintention (und Verhalten), zum Erkenntnisgewinn von Einflüssen auf zukünftiges Verhalten sowie darauf aufbauend für die Entwicklung und Evaluation von Maßnahmen zur Verhaltensänderung genutzt (vgl. Francis/Eccles et al. 2004: 27 f.). Zur Erreichung der beiden letztgenannten Ziele wird die Theorie des geplanten Verhaltens in dieser Untersuchung eingesetzt.

3. Methode

Um Gründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an studentischen Aktivitäten und in der Hochschulpolitik durch sowohl traditionell als auch berufsbegleitend Studierende an der Universität Potsdam zu erfassen und Maßnahmen zur Veränderung des Verhaltens „studentische Teilhabe“ ableiten zu können, wurde eine Untersuchung auf Basis der Theorie des geplanten Verhaltens durchgeführt.

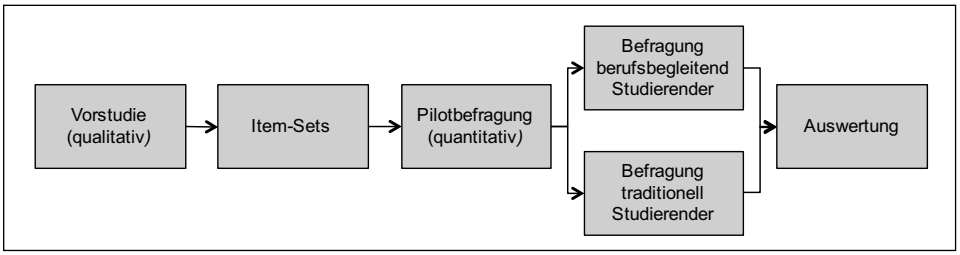


Abbildung 2: Vereinfachtes Vorgehensmodell in Anlehnung an Francis et al. (2004)

Die Konstrukte der Theorie des geplanten Verhaltens werden üblicherweise im Längsschnittdesign, d.h. zu mindestens zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten erfasst. Nur auf diesem Wege lassen sich die Modellannahmen vollständig überprüfen und eindeutige Kausalitäten zwischen den Komponenten bestimmen. Dies ist vor allem für das Untersuchungsziel der Verhaltensprognose bzw. Überwachung von Verhaltensänderung durch Interventionen relevant. Der vorliegende Beitrag beschreibt die vorläufigen Untersuchungsergebnisse der ersten Erhebungswelle, diese fand zu Beginn des Sommersemesters 2014 statt. Eine zweite Erhebung ist für den Beginn des Wintersemesters 2014/2015 vorgesehen.

Für die Erhebung der Verhaltenseinstellungen, subjektiven Normen und wahrgenommenen Verhaltenskontrolle sowie der verhaltens-, norm- und kontrollbezogenen Vorstellungen und ihrer Bewertungen hat sich die Erhebung mittels standardisierter Fragebögen durchgesetzt. Und auch für das zu einem zweiten Zeitpunkt zu ermittelnde tatsächliche Verhalten wird unter forschungsökonomischen Gesichtspunkten meist auf Befragungen zurückgegriffen (vgl. Rossmann 2011).

3.1 Vorstudie

Anhand eines Fragebogens mit offenen Antwortmöglichkeiten wurden je vier Personen aus der Gruppe der traditionell und berufsbegleitend Studierenden um ihre Einschätzungen gebeten.
Es handelte sich hierbei um:

- die Vor- und Nachteile, an studentischen Initiativen teilzunehmen (Verhaltenseinstellungen)

- Personengruppen, die dieser Beteiligung zustimmen bzw. diese ablehnen (Referenzpersonen)
- Faktoren, welche eine Teilnahme erschweren bzw. erleichtern (Kontrollfaktoren)

3.2 Item-Sets und Pilotbefragung

Aus den erhobenen Einschätzungen wurden im Doppelblind-Verfahren jeweils Sets aus je fünf bis neun Items extrahiert. Gemäß dem Kompatibilitätsprinzip und der Bedingung eines einheitlichen Spezifikationsgrades wurden diese Konstrukte hinsichtlich Handlung, Ziel, Kontext und Zeit eindeutig definiert. Die extrahierten verhaltens-, norm- und kontrollspezifischen Vorstellungen wurden anschließend zu Aussagen umgeformt, die von den Befragten anhand einer symmetrisch formulierten Likert-Skala (von 1: „trifft überhaupt nicht zu“ bzw. „überhaupt nicht wichtig“ bis 7: „trifft voll und ganz zu“ bzw. „sehr wichtig“) zu bewerten waren. Um die Stärke der verhaltens-, norm- und kontrollspezifischen Einstellungen zu messen, wurden die vorgenannten Aussagen zu unvollständigen Sätzen umgeformt. Mit der Vervollständigung äußerten die Befragten eine positive („sehr gut“, „ich sollte“, „erheblich leichter“) oder negative („sehr schlecht“, „ich sollte nicht“, „erheblich schwerer“) Bewertung der verhaltens-, norm- und kontrollspezifischen Items, die sich in bipolarer Kodierung (+3 bis -3) niederschlägt.

Die globale Intention, sich im kommenden Semester in studentischen Initiativen zu engagieren, wurde auf direktem Wege erfasst. Dazu kam eine symmetrisch-bipolar formulierte siebenstufige Likert-Skala zum Einsatz. Um Effekte methodischer Reaktivität bzw. Verzerrungen durch Antworttendenzen zu minimieren, wurde ein Mix aus negativen und positiven Endpunkten verwendet. Negativ benannte Endpunkte wurden umcodiert, sodass höhere Werte in jedem Fall für positive verhaltens-, norm- und kontrollspezifische Vorstellungen stehen. Ebenso wurde im Rahmen der Pilotstudie die Verständlichkeit der Items getestet und im Falle von Verständnisproblemen umformuliert. Eine Liste der verwendeten Items findet sich im Anhang dieses Beitrags.

3.3 Befragung berufsbegleitend und traditionell Studierender

An der Universität Potsdam sind zum Wintersemester 2013/2014 insgesamt 19.972 Studierende immatrikuliert (Universität Potsdam 2013), davon 250 Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen. Die Befragung wurde durch das Projektteam in vier ausgesuchten Studiengängen durchgeführt. Hier konnten jeweils Vollerhebungen durchgeführt werden. Eine Online-Befragung der gesamten Studierendenschaft ergab hingegen nur einen sehr geringen Rücklauf von 0,19%. In der folgenden Tabelle sind die Stichprobengrößen aufgeführt.

Tabelle 1: Rücklauf der Befragungen

Studierenden-gruppe	Stichproben-größe	Befragte Studierende
traditionell	31	Bachelorstudierende Informatik/Wirtschaftsinformatik des 3. Semesters
traditionell	51	Masterstudierende Betriebswirtschaft des 5.–7. Semesters
berufsbegleitend	13	Studierende im Bachelor-Coaching Programm[1]
berufsbegleitend	24	Studierende im Master of Business Administration Programm
beide Gruppen	38	Teilnehmende der Online-Befragung
Summe	157	

1 Das Bachelor-Coaching Programm an der Universität Potsdam richtet sich an berufstätige Absolvent(in-n)en des Studiums zur/zum Betriebswirt(in) (VWA) an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Potsdam. Diese können sich in den Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft an der Universität Potsdam immatrikulieren und verkürzen das Universitätsstudium durch Anrechnung der im VWA Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten um 50%. Das Bachelor-Coaching Programm ermöglicht es, den Teilnehmenden durch das Angebot von Abend- und Wochenendveranstaltungen Studium und Beruf zu verbinden.

Es wurden insgesamt 157 Studierende befragt, davon 119 in traditionellen und 38 in berufsbegleitenden Studiengängen. Eine Repräsentativität der Erhebung wurde nicht angestrebt. Hierfür hätte – bei einem durchschnittlichen Anteil von 10% internationaler Studierender – der Fragebogen auch in englischer Sprache eingesetzt werden müssen.

3.4 Auswertung

Alle Daten wurden in einer SPSS-Datei zusammengeführt und mittels Verteilungsanalyse auf Eingabefehler untersucht. Negativ formulierte Antwortformate wurden entsprechend umcodiert. Aus den Messergebnissen wurde anschließend je Konstrukt der Mittelwert errechnet. Diese Werte bilden die globalen verhaltens-, norm- und kontrollspezifischen Vorstellungen der Befragten ab. Mittels einer Itemanalyse (Cronbachs Alpha-Methode) wurden je Konstrukt sämtliche direkt gemessenen Items auf interne Konsistenz überprüft. Items mit Alpha-Werten < 0,6 wurden aus der Untersuchung eliminiert. Jedes indirekt gemessene verhaltens-, norm- und kontrollspezifische Item wurde mit der zugehörigen Bewertung gewichtet bzw. multipliziert, die Ergebnisse je Konstrukt zu einem globalen Wert addiert. Ein positiver (+) bzw. negativer (-) Wert steht für:

- eine insgesamt positive (+) bzw. negative (-) Einstellung gegenüber dem Engagement in studentischen Initiativen
- eine globale subjektive Norm, sich in studentischen Initiativen zu engagieren (+) bzw. dies zu unterlassen (-)
- vorhandene (+) bzw. abwesende (-) Kontrolle darüber, sich in studentischen Initiativen zu engagieren

4. Datenanalyse

4.1 Soziodemografische Merkmale

Bei der Befragung der 157 Studierenden nach soziodemografischen Merkmalen ergaben sich, sowohl bei der Altersverteilung als auch der Arbeitsbelastung neben dem Studium, deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. So häuft sich die Altersverteilung der traditionell Studierenden bei 25 Jahren (siehe folgende Abbildung), wie es sich auch in anderen deutschen Studierendenbefragungen ergibt (vgl. Middendorf/Apolinarski et al. 2013: 69). Die Altersverteilung der berufsbegleitenden Studierenden besitzt eine Häufung bei 30 Jahren, einzelne Teilnehmende sind bereits über 50 Jahre alt.

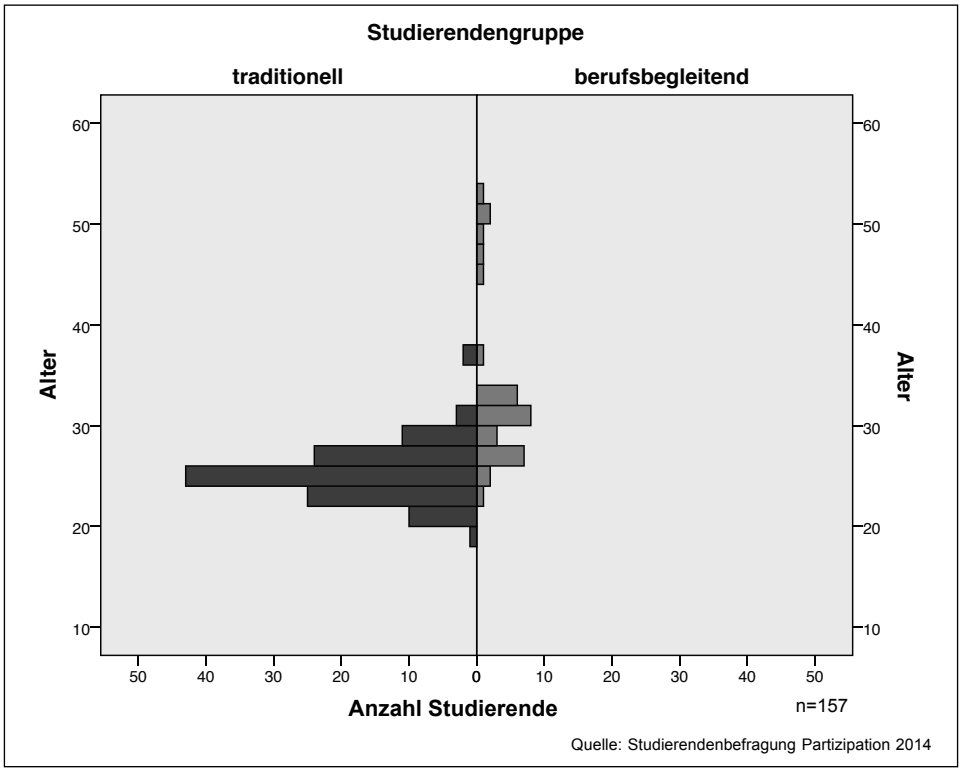


Abbildung 3: Alter nach Studierendengruppe

Die wöchentliche Arbeitszeit neben dem Studium liegt bei berufsbegleitend Studierenden bei der „vollen Arbeitszeit“ einer 40-Stunden-Woche. Traditionell Studierende hingegen arbeiten selten mehr als 20 Stunden pro Woche. Der Anteil der männlichen traditionell Studierenden war mit 71% sehr hoch, dieses lässt sich mit der Befragung der überwiegend männlichen Informatik-Studierenden erklären. Bei den berufsbegleitend Studierenden liegt der Anteil bei 55% und entspricht der

Grundgesamtheit. Die berufsbegleitend Studierenden besitzen darüber hinaus (mit 36% zu 53%) seltener den Beziehungsstatus „Single“.

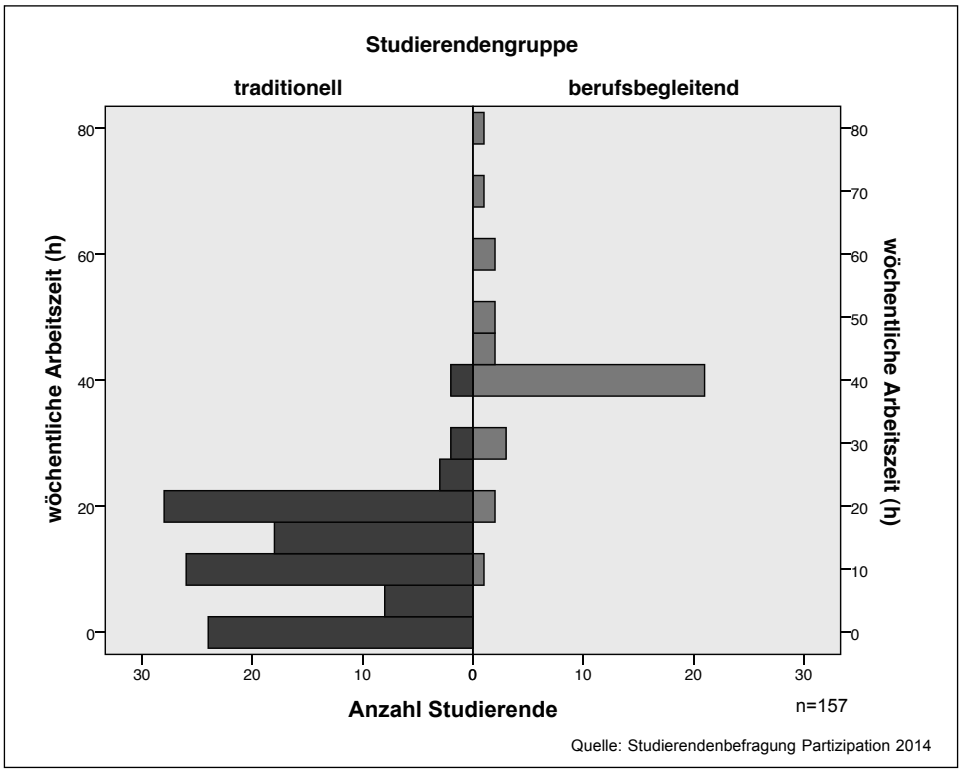


Abbildung 4: Wochenarbeitszeit nach Studierendengruppe

4.2 Häufigkeiten

Ein erster Blick auf die Ergebnisse der Frage nach der Verhaltensintention macht deutlich, dass zwischen traditionell und berufsbegleitend Studierenden insgesamt gravierende Unterschiede bestehen, wenn es um das Vorhaben geht, sich im kommenden Semester in einer studentischen Initiative zu engagieren. Unterteilt man die Ergebnisse nach der Ausrichtung der Verhaltenseinstellung (Intenders vs. No-Intenders), so stehen sich – bei einer insgesamt positiven Intention sich zu engagieren – 21,9% traditionell, aber lediglich 7,8% berufsbegleitend Studierende gegenüber. Insgesamt negativ gegenüber einem studentischen Engagement sind 66,4% der traditionell und 86,9% der berufsbegleitend Studierenden eingestellt. Überaus markant prägen sich die unterschiedlichen Verhaltensintentionen bei der Antwortmöglichkeit „sehr unwahrscheinlich“ aus. Hier geben beinahe zwei Drittel (63,2%) der berufsbegleitend – gegenüber 38,7% der traditionell – Studierenden an, sich kaum vorstellen zu können, im kommenden Semester in einer studentischen Initiative tätig zu werden.

Tabelle 2: Wahrscheinlichkeit der Verhaltensintention „Engagement im nächsten Semester“ nach Studierendengruppe (absolut und in Prozent)

			Studierendengruppe		
			berufsbegleitend	traditionell	Gesamtsumme
Ich habe vor, im kommenden Semester in studentischen Initiativen tätig zu werden.	sehr wahrscheinlich	Anzahl	1	12	13
		%	0,6%	7,6%	8,3%
	wahrscheinlich	Anzahl	1	7	8
		%	0,6%	4,5%	5,1%
	eher wahrscheinlich	Anzahl	1	7	8
		%	0,6%	4,5%	5,1%
	indifferent	Anzahl	2	14	16
		%	1,3%	8,9%	10,2%
	eher unwahrscheinlich	Anzahl	2	15	17
		%	1,3%	9,6%	10,8%
	unwahrscheinlich	Anzahl	7	18	25
		%	4,5%	11,5%	15,9%
	sehr unwahrscheinlich	Anzahl	24	46	70
		%	15,3%	29,3%	44,6%
Gesamtsumme		Anzahl	38	119	157
		%	24,2%	75,8%	100,0%

Quelle: Studierendenbefragung Partizipation 2014

Im Folgenden sind die Werte pro Modellkonstrukt dargestellt. Die Kreuztabelle zu den Ergebnissen der indirekten Erhebung der Verhaltenseinstellungen (siehe Tab. 3) zeigt zunächst, dass mehr als drei Viertel (75,9%) der Studierenden einem Engagement in einer studentischen Initiative gegenüber mindestens moderat positiv eingestellt sind. Ein verschwindend geringer Anteil der Befragten (0,6% bzw. eine/r von 157 Befragten) weist eine moderat negative diesbezügliche Verhaltenseinstellung auf; eine sehr negative Einstellung konnte bei keiner/keinem der Studierenden ermittelt werden. Es lässt sich insgesamt schlussfolgern, dass die befragte Studierendenschaft dem Engagement in einer studentischen Initiative großen Sinn und Wert beimisst. Innerhalb der Studierendengruppen zeigen sich dabei deutliche Unterschiede. Von den traditionell Studierenden geben insgesamt 73,9%, von den berufsbegleitend Studierenden gar 81,5% an, studentischem Engagement gegenüber positiv eingestellt zu sein. Engagement in studentischen Initiativen wird von berufsbegleitend Studierenden offenbar deutlich sinnvoller und positiver bewertet als von traditionell Studierenden.

Tabelle 3: Verhaltenseinstellung zu „Studentischem Engagement“ nach Studierendengruppe (absolut und in Prozent)

			Studierendengruppe		
			berufs-begleitend	traditionell	Gesamt-summe
Einstellung zum Verhalten „studentisches Engagement“	stark positive Verhaltenseinstellung	Anzahl	1	1	2
		%	0,6%	0,6%	1,3%
	positive Verhaltenseinstellung	Anzahl	7	27	34
		%	4,5%	17,2%	21,7%
	moderat positive Verhaltenseinstellung	Anzahl	23	60	83
		%	14,6%	38,2%	52,9%
	indifferente Verhaltenseinstellung	Anzahl	7	30	37
		%	4,5%	19,1%	23,6%
	moderat negative Verhaltenseinstellung	Anzahl	0	1	1
		%	0,0%	0,6%	0,6%
Gesamtsumme		Anzahl	38	119	157
		%	24,2%	75,8%	100,0%

Quelle: Studierendenbefragung Partizipation 2014

Bei der subjektiven Norm – den Erwartungen von Mitmenschen – lässt sich konstatieren, dass die Befragten insgesamt zu mehr als zwei Dritteln angeben, hinsichtlich des Engagements in einer studentischen Initiative keine subjektive Norm wahrzunehmen, d.h. diesbezüglich insgesamt keine Erwartungen Dritter zu verspüren – weder zugunsten noch zuungunsten eines solchen Engagements. Eine moderate diesbezügliche subjektive Norm verspüren lediglich 9,1%; bei keiner/keinem der Befragten ergab sich eine insgesamt positive oder sehr positive subjektive Norm bzw. eine insgesamt starke oder sehr starke wahrgenommene Erwartungshaltung Anderer, in einer studentischen Initiative tätig zu werden. Generell gehen die Wahrnehmungen eher in die Richtung, ein solches Engagement zu unterlassen: Insgesamt 18,8% der traditionell und 37,8% der berufsbegleitend Studierenden geben eine moderat negative oder negative Engagement bezogene subjektive Norm an (siehe Tab. 4).

Tabelle 4: Subjektive Norm zu „Studentischem Engagement“ nach Studierendengruppe (absolut und in Prozent)

			Studierendengruppe		
			berufs-begleitend	traditionell	Gesamtsumme
Subjektive Norm	moderat positive subjektive Norm	Anzahl	4	10	14
		%	2,6%	6,5%	9,1%
	indifferente subjektive Norm	Anzahl	19	85	104
		%	12,3%	55,2%	67,5%
	moderat negative subjektive Norm	Anzahl	10	19	29
		%	6,5%	12,3%	18,8%
	negative subjektive Norm	Anzahl	4	3	7
		%	2,6%	1,9%	4,5%
Gesamtsumme		Anzahl	37	117	154
		%	24,0%	76,0%	100,0%

Quelle: Studierendenbefragung Partizipation 2014

Beim dritten Konstrukt, der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle bzw. der durch äußere Umstände gegebenen Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit, sich in einer studentischen Initiative zu engagieren, geben insgesamt etwa drei Viertel (75,2%) der Befragten an, sie sähen sich durch Kontrollfaktoren an einem solchen Engagement gehindert (siehe Tab. 5). Knapp ein Viertel der Studierenden sieht die äußeren Umstände weder als begünstigend noch behindernd; lediglich ein Befragter gibt insgesamt ein begünstigendes Umfeld an: Insgesamt verspüren 24,2% der Studierenden eine indifferente wahrgenommene und 0,7% eine schwach positive Verhaltenskontrolle. Innerhalb der Studierendengruppen zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede. Während von den traditionell Studierenden insgesamt 16,3% eine negative oder stark negative Verhaltenskontrolle wahrnehmen, beläuft sich dieser Wert bei den berufsbegleitend Studierenden mit 38,9% auf mehr als das Doppelte. Es lässt sich also festhalten, dass sich die gesamte Studierendenschaft tendenziell durch äußere Einflüsse an studentischem Engagement gehindert sieht. Während diese Kontrollfaktoren von den traditionell Studierenden als insgesamt moderat wahrgenommen werden, zeigen sich bei den berufsbegleitend Studierenden erwartungsgemäß deutlich stärker ausgeprägte Kontrollfaktoren (siehe Tab. 5).

Tabelle 5: Wahrnehmung Verhaltenskontrolle zu „Studentischem Engagement“ nach Studierendengruppe (absolut und in Prozent)

			Studierendengruppe		
			berufs-begleitend	traditionell	Gesamt-summe
Wahrgenommene Verhaltenskontrolle	schwach positive wahrgenommene Verhaltenskontrolle	Anzahl	0	1	1
		%	0,0%	0,7%	0,7%
	indifferente wahrgenommene Verhaltenskontrolle	Anzahl	8	29	37
		%	5,2%	19,0%	24,2%
	schwach negative wahrgenommene Verhaltenskontrolle	Anzahl	14	68	82
		%	9,2%	44,4%	53,6%
	negative wahrgenommene Verhaltenskontrolle	Anzahl	13	18	31
		%	8,5%	11,8%	20,3%
	stark negative wahrgenommene Verhaltenskontrolle	Anzahl	1	1	2
		%	0,7%	0,7%	1,3%
Gesamtsumme		Anzahl	36	117	153
		%	23,5%	76,5%	100,0%

Quelle: Studierendenbefragung Partizipation 2014

4.3 Streuung der Ergebnisse

Anhand der gewichteten verhaltens-, norm- und kontrollbezogenen Einstellungen (zum Vorgehen der Gewichtung siehe Kapitel 3.4) wird im Folgenden eine Streuungsanalyse je Konstrukt durchgeführt, um zu eruieren, inwieweit sich die Angaben traditionell und berufsbegleitend Studierender unterscheiden (für eine detaillierte Aufstellung der Items siehe Anhang). Als Folge der Gewichtung ergeben sich je Item Werte von -21 bis +21. Negative Werte stehen für eine negative Verhaltenseinstellung, subjektive Norm oder wahrgenommene Verhaltenskontrolle und umgekehrt. Die Ergebnisse werden in Boxplot-Form dargestellt, mit der Darstellungsweise der Fünf-Punkte-Zusammenfassung (Median, oberes und unteres Quartil sowie oberer und unterer „Whisker“) sowie Ausreißern in Form von Punkten und Extremwerten in Form von Kreuzen.

4.3.1 Verhaltenseinstellungen

Die indirekt gemessenen verhaltensbezogenen Einstellungen bewegen sich zum überwiegenden Teil im positiven Bereich, was nahelegt, dass die Studierendenschaft Engagement in studentischen Initiativen insgesamt für sinn- und wertvoll hält. Beim Vergleich der Daten traditionell und berufsbegleitend Studierender fällt auf, dass karrierebezogene Wirkungen studentischen Engagements, bspw. auf den

Lebenslauf oder die persönliche Entwicklung, von traditionell Studierenden positiver bewertet werden als von berufsbegleitend Studierenden. Letztere messen jenen Aspekten, die sich auf soziales Miteinander beziehen, wie etwa Kennenlernen des Unilebens, Gewinnen neuer Kontakte und neuer Impulse (zum Teil deutlich) mehr Wert bei als dies traditionell Studierende tun. Die folgende Abbildung zeigt die Verteilungen der Verhaltenseinstellungen, eine Übersicht der verwendeten Items findet sich im Anhang.

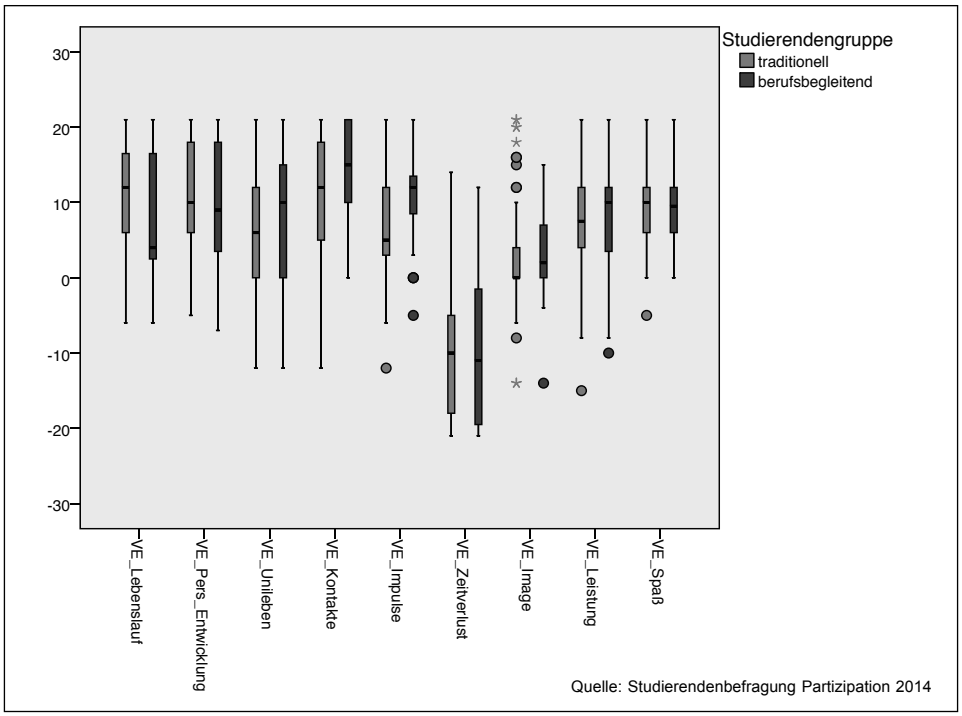


Abbildung 5: Verteilung der Verhaltenseinstellungen zu „Studentischem Engagement“ nach Studierendengruppe

4.3.2 Subjektive Norm

Bei der Analyse der subjektiven Norm, also der individuellen Wahrnehmung des sozialen Umgebungsdruckes, fällt zunächst die sehr breite Streuung der Antworten, insbesondere innerhalb der Gruppe der traditionell Studierenden, ins Auge. Insgesamt ist eine ausgeprägte Tendenz zu negativen subjektiven Normen auszumachen, d.h. die verspürten Erwartungen anderer prägen sich dahingehend aus, *nicht* in einer studentischen Initiative tätig zu werden. Diese negativen subjektiven Normen sind bei berufsbegleitend Studierenden wesentlich ausgeprägter als bei traditionell Studierenden, insbesondere wenn es um die Erwartungen des Arbeitgebers und der Familie geht. Die folgende Abbildung zeigt die Verteilungen der subjektiven Norm; eine Übersicht der verwendeten Items findet sich im Anhang.

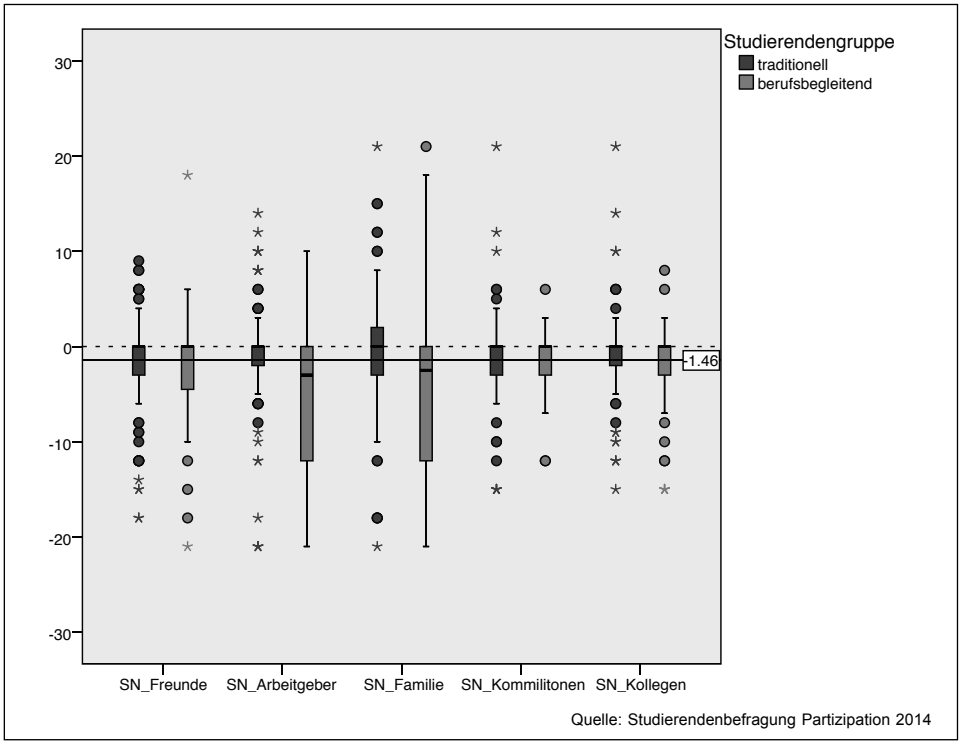


Abbildung 6: Subjektive Norm je Studierendengruppe

4.3.3 Wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Bei der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle, der Frage also, ob die Studierenden unabhängig von der Intention überhaupt die *Möglichkeit* sehen, in einer studentischen Initiative tätig zu werden bzw. ob äußere Umstände dies aus ihrer Sicht behindern bzw. begünstigen, zeigen sich bei beiden Studierendengruppen ausgeprägte Tendenzen zu einer negativen wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Insgesamt sehen sowohl traditionell als auch berufsbegleitend Studierende sich durch äußere Umstände daran gehindert, in einer studentischen Initiative tätig zu werden. Gravierende Unterschiede zwischen den Studierendengruppen zeigen sich bei terminlichen Faktoren (wie der Frage, ob der Stundenplan einem Engagement im Wege steht und insbesondere der Frage nach dem Zeitmangel). Unabhängig vom wöchentlichen Arbeitspensum – berufsbegleitend Studierende arbeiten zumeist Vollzeit und studieren zusätzlich in den Abendstunden und am Wochenende – äußert die überwiegende Mehrheit der Befragten, sie habe keine Zeit, sich zu engagieren. Zudem geben berufsbegleitend Studierende wesentlich häufiger an, für ein Engagement fehle es ihnen an Unterstützung ihrer Mitmenschen. Der Kontrollfaktor Geld hingegen spielt bei berufsbegleitend Studierenden eine geringere Rolle als bei traditionell Studierenden. Die vorhandenen Angebote sind den berufsbegleitend

Studierenden weniger bekannt als den traditionell Studierenden. Die folgende Abbildung zeigt die Verteilungen der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle; eine Übersicht der verwendeten Items findet sich im Anhang.

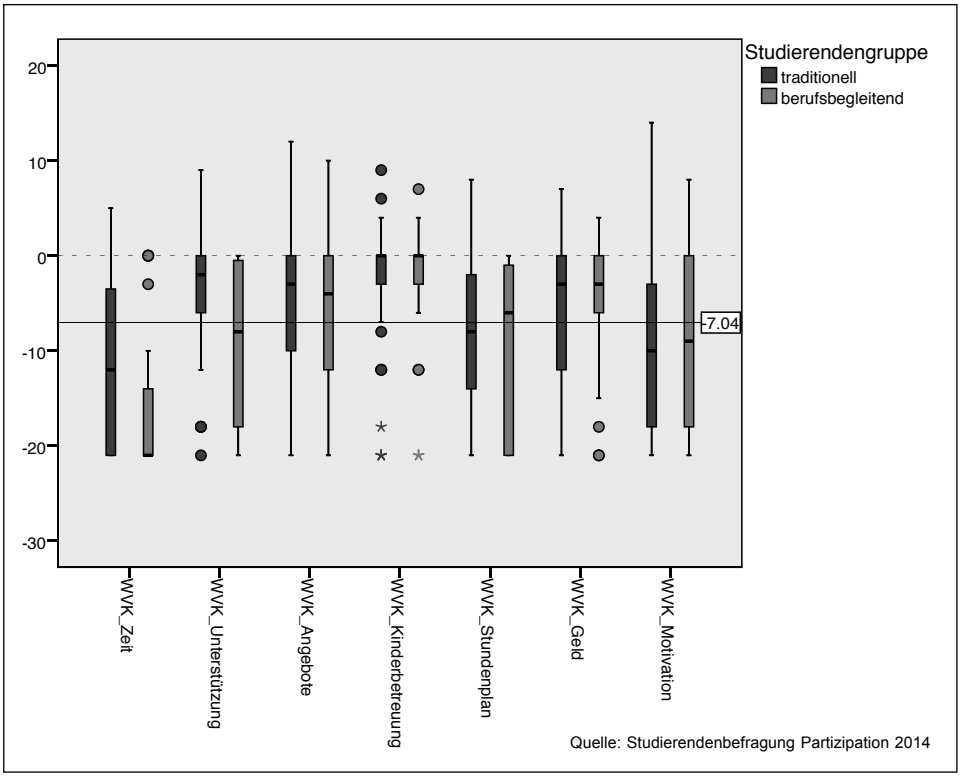


Abbildung 7: Wahrgenommene Verhaltenskontrolle je Studierendengruppe

5. Diskussion und Ausblick

Ziel der Untersuchung ist es, Gründe für die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an studentischen Aktivitäten und in der Hochschulpolitik zu erfassen, um Maßnahmen zur Veränderung des Verhaltens „studentische Teilhabe“ abzuleiten. Wenn es um das Vorhaben geht, sich im kommenden Semester in einer studentischen Initiative zu engagieren, bestätigt die geringe Zustimmung der berufsbegleitenden Studierenden die Erfahrungen des Projektteams der „Servicestelle zur Förderung lebenslangen Lernens an der Universität Potsdam“. Bei Betrachtung der (angenommenen) Einflussfaktoren auf diese Verhaltensintention fallen weitere Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen auf. So messen die berufsbegleitend Studierenden jenen Aspekten, die sich auf soziales Miteinander beziehen, wie etwa Kennenlernen des Unilebens, Gewinnen neuer Kontakte und neuer Impulse zum Teil deutlich

mehr Wert bei als dies traditionell Studierende tun. Im Konstrukt „Verhaltenskontrolle“ wird hierzu die fehlende Kenntnis von Angeboten zum Engagement studentischer Initiativen angedeutet. Zudem geben berufsbegleitend Studierende wesentlich häufiger an, für ein Engagement fehle es ihnen an Unterstützung ihres sozialen Umfelds.

Im Rahmen des Projekts wurde daher zu Beginn des Sommersemesters 2014 erstmals ein „Get-Together“ zwischen berufsbegleitend Studierenden und Vertreter(inne)n studentischer Initiativen und der Hochschulpolitik durchgeführt, um die Bekanntheit der Angebote zum studentischen Engagement auch unter berufsbegleitend Studierenden zu erhöhen. Die Gespräche zwischen den beiden Gruppierungen bestätigten die Ergebnisse der Untersuchung mit Fokus auf die zeitlichen und terminlichen Faktoren. Diese werden zumeist als Ausschlussfaktor für ein studentisches Engagement angesehen. Die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahme „Get-Together“ soll mit einer zweiten Befragungswelle geprüft werden. Hierzu wird zusätzlich das tatsächliche Verhalten abgefragt.

Für den Bereich der Hochschulpolitik reagiert die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam mit der Einrichtung einer Kommission für weiterbildende Studiengänge auf die Forderung nach studentischer Beteiligung durch den Bologna-Prozess (vgl. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 2005: 2). Dieses Gremium berät den Fakultätsrat bei der Gestaltung der Ordnungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ist auch mit weiterbildenden Studierenden besetzt. Die Sitzungen der Gremien werden entsprechend den zeitlichen Anforderungen bzw. Möglichkeiten der Mitglieder terminiert.

Literatur

Ajzen, Icek und Martin Fishbein (1977): Attitude-behavior relations. A theoretical analysis and review of empirical research. In: Psychological Bulletin *84* (5): 888-918.

Ajzen, Icek und Martin Fishbein (1980): Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Ajzen, Icek und Thomas J. Madden (1986): Prediction of Goal-Directed Behavior. Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral Control. In: Journal of Experimental Social Psychology *22* (5): 453-474.

Armitage, Christopher J. und Mark Conner (2001): Efficacy of the Theory of Planned Behaviour. A meta-analytic review. In: British Journal of Social Psychology *40* (4): 471-499.

Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005): The European Higher Education Area – Achieving the Goals. http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/050520_Bergen_Communique.pdf (30.09.2014).

Crosier, David, Lewis Purser und Hanne Smidt (2007): Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report. Brüssel: European University Association.

Dippelhofer, Sebastian (2012): Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys Gießen. Gießen: Institut für Erziehungswissenschaft.

Fishbein, Martin und Icek Ajzen (1975): Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research. Reading: Addison-Wesley.

Francis, Jillian J., Martin P. Eccles, Marie Johnston, Anne Walker, Jeremy Grimshaw, Robbie Foy, Eileen F. S. Kaner, Liz Smith und Debbie Bonetti (2004): Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour. A manual for health services researchers. Newcastle upon Tyne: Centre for Health Services Research, University of Newcastle.

Jonas, Klaus und Jörg Doll (1996): Eine kritische Bewertung der Theorie überlegten Handelns und der Theorie geplanten Verhaltens. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie *27* (1): 18-31.

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf (30.09.2014).

Mummendey, Hans Dieter (1988): Die Beziehung zwischen Verhalten und Einstellung. In: Hans Dieter Mummendey (Hg.): Verhalten und Einstellung. Untersuchung der Einstellungs- und Selbstkonzeptänderung nach Änderung des alltäglichen Verhaltens. Berlin: Springer: 1-26.

Rossmann, Constanze (2011): Theory of Reasoned Action – Theory of Planned Behaviour. Baden-Baden: Nomos.

Universität Potsdam (2013): Gesamtübersicht der Studierendenzahlen (Kopfzahlen nach 1. Fach). 19.11.2013, Potsdam. http://www.uni-potsdam.de/u/verwaltung/dezernat1/statistik/studenten/WS/WiSe13.pdf (05.05.2014).

Anhang: Items zur Verhaltenseinstellung, subjektiven Norm und wahrgenommenen Verhaltenskontrolle

Anhang 1: Verwendete Items zur Verhaltenseinstellung (VE)

Item Verhaltens-einstellung (VE)	trifft voll zu – trifft gar nicht zu □ □ □ □ □ □ □ **1 2 3 4 5 6 7**	sehr gut – sehr schlecht □ □ □ □ □ □ □ **1 2 3 4 5 6 7**
VE_Lebenslauf	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, hat dies einen positiven Effekt auf meinen Lebenslauf.	Einen positiven Effekt in meinem Lebenslauf zu haben, finde ich:
VE_Pers_ Entwicklung	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, stärkt dies meine persönliche Entwicklung.	Die Stärkung meiner persönlichen Entwicklung finde ich:
VE_Unileben	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, lerne ich mehr vom Uni-Leben kennen.	Mehr vom Uni-Leben kennen zu lernen finde ich:
VE_Kontakte	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, kann ich neue Kontakte knüpfen.	Neue Kontakte zu knüpfen finde ich:
VE_Impulse	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, werde ich neue Impulse erhalten.	Neue Impulse zu erhalten finde ich:
VE_Zeitverlust	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, verliere ich Zeit für das Studium.	Zeit zu verlieren für das Studium finde ich:
VE_Image	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, bekomme ich ein Image.	Ein Image zu bekommen finde ich:
VE_Leistung	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, muss ich dafür Leistung bringen.	Leistung zu bringen finde ich:
VE_Spaß	Wenn ich mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagiere, bringt mir das Spaß.	Spaß zu haben finde ich:

Anhang 2: Verwendete Items zur subjektiven Norm (SN)

Item Subjektive Norm (SN)	ich sollte – ich sollte nicht □ □ □ □ □ □ □ **1 2 3 4 5 6 7**	sehr wichtig – sehr unwichtig □ □ □ □ □ □ □ **1 2 3 4 5 6 7**
SN_Freunde	Meine Freunde finden,... … mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagieren.	Wenn es um das Engagement in studentischen Initiativen geht, wie wichtig ist es Ihnen, das zu tun, was Sie nach Ansicht Ihrer Freunde tun sollten?
SN_Arbeitgeber	Mein Arbeitgeber findet,... … mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagieren.	Wenn es um das Engagement in studentischen Initiativen geht, wie wichtig ist es Ihnen, das zu tun, was Sie nach Ansicht Ihres Arbeitgebers tun sollten?
SN_Familie	Meine Familie findet,... … mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagieren.	Wenn es um das Engagement in studentischen Initiativen geht, wie wichtig ist es Ihnen, das zu tun, was Sie nach Ansicht Ihrer Familie tun sollten?
SN_Kommilitonen	Meine Kommilitonen finden,... … mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagieren.	Wenn es um das Engagement in studentischen Initiativen geht, wie wichtig ist es Ihnen, das zu tun, was Sie nach Ansicht Ihrer Kommilitonen tun sollten?
SN_Kollegen	Meine Arbeitskollegen finden,... … mich im kommenden Semester in studentischen Initiativen engagieren.	Wenn es um das Engagement in studentischen Initiativen geht, wie wichtig ist es Ihnen, das zu tun, was Sie nach Ansicht Ihrer Arbeitskollegen tun sollten?

Anhang 3: Verwendete Items zur wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (WVK)

Item wahrgenommene Verhaltenskontrolle (WVK)	trifft voll zu – trifft gar nicht zu □ □ □ □ □ □ □ **1 2 3 4 5 6 7**	erheblich schwerer – erheblich leichter □ □ □ □ □ □ □ **1 2 3 4 5 6 7**
WVK_Zeit	Ich gehe davon aus, dass ich im kommenden Semester kaum Zeit haben werde, um mich in studentischen Initiativen zu engagieren.	Wenn ich im kommenden Semester kaum Zeit habe, wird es mir… … fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.
WVK_Unterstützung	Ich gehe davon aus, dass ich im kommenden Semester kaum Unterstützung durch meine Freunde und Familie haben werde, um mich in studentischen Initiativen zu engagieren.	Wenn ich im kommenden Semester kaum Unterstützung habe, wird es mir… … fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.
WVK_Angebote	Ich gehe davon aus, dass ich im kommenden Semester keine interessanten Angebote finden werde, um mich in studentischen Initiativen zu engagieren.	Wenn ich im kommenden Semester keine interessanten Angebote finde, wird es mir … fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.
WVK_Kinderbetreuung	Ich gehe davon aus, dass ich im kommenden Semester keine Kinderbetreuung bekommen werde, während ich mich in studentischen Initiativen engagiere.	Wenn ich im kommenden Semester keine Kinderbetreuung bekomme, wird es mir … fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.
WVK_Stundenplan	Ich gehe davon aus, dass im kommenden Semester mein Stundenplan zu ungünstig ist, um mich an studentischen Initiativen zu engagieren.	Wenn ich im kommenden Semester einen ungünstigen Stundenplan habe, wird es mir… fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.
WVK_Geld	Ich gehe davon aus, dass ich im kommenden Semester nicht genug Geld habe, um mich in studentischen Initiativen zu engagieren.	Wenn ich im kommenden Semester nicht genug Geld habe, wird es mir … fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.
WVK_Motivation	Ich gehe davon aus, dass ich im kommenden Semester nicht genug Motivation habe, um mich an studentischen Initiativen zu engagieren.	Wenn ich im kommenden Semester nicht genug Motivation habe, wird es mir … fallen, mich in studentischen Initiativen zu engagieren.

Kapitel 4:

Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung? Angebote zur Kompetenzförderung

Christine Göllner & Teresa Grauer

„Wir wollen wirklich was lernen!“ – Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt Erfolgreich Studieren 40+

1. Einleitung

Studierende 40+ sind bisher eine *terra incognita* der Hochschul- und Studierendenforschung, weshalb das Projekt *Erfolgreich Studieren 40+* mit der Wahl dieses Forschungsgegenstandes weitgehend Neuland betrat. Die Forschung zur Weiterbildung bezieht den Aspekt der hochschulischen und damit akademischen Weiterbildung nur selten ein, sondern konzentriert sich auf den Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung (z.B. Begriffsklärung nach Faulstich/Zeuner 2010: 12-22; Siebert 2012; Lukas 2012). Darüber hinaus beschäftigt sie sich mit nach-beruflicher Weiterbildung. Hier betritt sie das Territorium des Lebenslangen Lernens (LLL) und befasst sich daher in den meisten Fällen mit dem Lernen der „jungen Alten“ (vgl. Sagebiel 2009). Die Hochschul- und Studierendenforschung auf der anderen Seite konzentriert sich aktuell auf die Diskussion um Non-Traditional Students (NTS). In dieser Diskussion stehen Zulassungswege und Studienerfolg von beruflich qualifizierten Studierenden oder Aspekte der Diversität im Mittelpunkt (z.B. Hanft/Brinkmann 2013; Teichler/Wolter 2004; Dahm/Kamm et al. 2013). Die Zielgruppe 40+ wird von dieser Debatte nicht ins Auge gefasst.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, die auf einen Wandel der Arbeitswelt trifft, ist jedoch mittelfristig mit einer Zunahme der Größe dieser Studierendengruppe zu rechnen. Vor allem die rasant fortschreitenden technischen Neuerungen sowie der weiter steigende Grad an Globalisierung führen dazu, dass sich Arbeitsplätze immer wieder einer neuen Realität anpassen müssen (Frerichs 2007: 68). Wer heute einen Ausbildungsberuf erlernt, kann sich sicher sein, dass sich das Berufsbild – sofern es nicht ganz verschwindet – während seiner aktiven Berufstätigkeit mehrfach verändern wird (vgl. Speck 2013; Faulstich 2008: 32). Arbeitnehmer(innen) müssen heute daher flexibel sein und stetig Neues hinzulernen. In vielen Bereichen wird Arbeitnehmer(inne)n zukünftig, mehr als dies heute bereits der Fall ist, eine berufliche Um- oder Neuorientierung abverlangt werden. Dörre beschreibt dies als „Beschleunigungsdynamik“ (Dörre 2009: 21), die dazu führe, dass scheinbar gesicherte Qualifikationen und Kompetenzen immer rascher entwertet werden. Die Frage, wie Personen in der Mitte ihres Berufslebens lernen oder studieren und unter welchen Bedingungen diese Gruppe eine akademische Weiterqualifizierung erfolgreich absolvieren kann, ist also von großer gesellschaftlicher Bedeutung. Diesen Fragen wurde im Rahmen des Projekts *Erfolgreich Studieren 40+* nachgegangen.

2. Ziel und Ablauf des Projekts

Ziel des Projekts war die Konzeption von Maßnahmen, die es berufsbegleitend Studierenden, die das 40. Lebensjahr im Laufe ihrer Regelstudienzeit erreichen oder bereits erreicht haben, erleichtern, erfolgreich zu studieren. Das Projekt bezog sich auf die beiden an der FOM Hochschule[1] angebotenen Bachelorstudiengänge Business Administration (BBA) und International Management (BAIM).

Zunächst wurden in einer qualitativen Befragung 52 Studierende der Zielgruppe 40+ in Einzel- und Gruppeninterviews (semistrukturiertes Leitfadeninterview) zu ihren Bedarfen und Wünschen hinsichtlich eines Studiums befragt. Parallel erfolgte die Befragung von 42 Studierenden aus der Kontrollgruppe, zu der Studierende im Alter von 20-25 Jahren zählten. In der zweiten Projektphase wurden die aus der qualitativen Erhebung gewonnenen Hypothesen quantitativ überprüft. Zu diesem Zweck wurden die 270 FOM-Studierenden 40+ in den besagten Studiengängen zur Teilnahme an einem Online-Survey eingeladen. 81 Fragebögen (Rücklauf ≙ 30%) konnten ausgewertet werden. In der dritten Projektphase wurden auf Grundlage der Erhebungsergebnisse Maßnahmen konzipiert, durchgeführt, evaluiert und im Bedarfsfall weiterentwickelt, sodass zu Projektende Empfehlungen zur Studiengestaltung für ältere Studierende stehen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erhebungen dargestellt, um im Anschluss einzelne Maßnahmen und ihre Weiterentwicklung näher zu beschreiben.

3. Ergebnisdarstellung im Kontext allgemeiner Lehr-Lern-Forschung

Die Lernforschung konzentrierte sich seit den 1950er Jahren unter Berufung auf die Studien von Thorndike (Thorndike 1928) im Wesentlichen auf die Defizithypothese, die davon ausgeht, dass das menschliche Gehirn mit zunehmendem Alter schlechter lernt. Damit wurde zwar nur ein Teilergebnis von Thorndikes Studie rezipiert, dieses jedoch nachhaltig. Der Defizithypothese folgend, nimmt die Lernkurve eines Menschen bereits im jungen Erwachsenenalter deutlich ab. Sie beschreibt damit nahezu eine biologische Gesetzmäßigkeit. Wie Schulenberg bereits Ende der 1950er Jahre feststellte, ist die Konzentration auf den Defizit-Ansatz auch mit der für diese Zeit gültigen Norm verknüpft, dass Lernen nicht zum sozial erwünschten Rollenverhalten Erwachsener gehör(t)e (Schulenberg 1957: 156). Nach Siebert ging es hier auch um die Etablierung eines Macht-Paradigmas: Wer nicht mehr lernt und sich selbst als defizitär wahrnimmt, wird nicht zum Unruhestifter (vgl. Siebert 2006: 10). Seit den 1970er Jahren gibt es zunehmend Belege für die Lernfähigkeit und Plastizität des Gehirns bis ins hohe Alter. Die Geschwindigkeit des Lernens nehme zwar ab, gleichzeitig kann neuer Lernstoff jedoch an bereits vorhandenes

1 FOM Hochschule für Oekonomie & Management gGmbH.

Wissen anknüpfen (Spitzer 2006: 283). Zum einen scheint nun wissenschaftlich belegt, dass nicht nur Kinder lernen können, zum anderen ist die Verwertung dieser Ergebnisse vor einem politisch-gesellschaftlichen Hintergrund zu betrachten. Hinter der medial und wissenschaftlich verbreiteten Annahme, Weiterbildung sei sinnstiftend, stehen auch ökonomische Interessen: besser ausgebildete Menschen leben gesünder, sind seltener krank und senken somit die Kosten für die Gemeinschaft. Nichtdestotrotz bleibt in der Eigenwahrnehmung älterer Lerner(innen) die Defizithypothese bis heute bestehen. Die im Projektverlauf interviewten Studierenden 40+ wurden nach ihren Wünschen und Bedarfen in Bezug auf das Studium gefragt, und damit indirekt auch nach ihrer Selbstwahrnehmung. Dabei fiel vor allem auf, wie sich die Befragten von den jüngeren Kommiliton(inn)en durch die Charakterisierung ihres Lernverhaltens abgrenzen. Häufig beschrieben ältere Studierende „*ich lerne langsamer als jüngere*". Sie bestätigen damit die Defizithypothese, während die neurologische Forschung gleichzeitig zunehmend davon ausgeht, dass das kalendarische Alter nur bedingt Aussagen über die Lernfähigkeit einer Person zulässt. Vielmehr seien es Lernerfahrungen sowie persönliche Dispositionen, die über den Lernerfolg entscheiden (vgl. Malwitz-Schütte 1998: 97f.; Schmidt/Tippelt 2009: 74-76). Was Studierende 40+ jedoch mit Sicherheit von ihren jüngeren Kommilitonen unterscheidet ist eine unterschiedlich gelagerte Motivation. In unseren Interviews wurde dies beispielsweise durch folgende Aussagen von Studierenden 40+ deutlich:

> *[…] weil wir gehen natürlich schon dahin nicht nur um den Abschluss einfach irgendwie zu kriegen, um ihn nachweisen zu können, sondern weil wir ja, ich glaube von uns sagen zu können, dass wir wirklich was lernen wollen, oder ich will ja wirklich was lernen. (310712_GI4_FFM)*

> *[…] das ist vielleicht aber auch etwas, was jetzt die Älteren in unserem Semester auch sehr stark prägt, dass wir uns ja ganz bewusst spät noch entschieden haben, zu studieren und auch mit der Intention dahin gehen, möglichst viel auch mitzunehmen, was man lernen kann vor Ort. (150812_w_80)*

Während sich diese Antworten der intrinsischen Motivation (vgl. Deci 1975) zuordnen lassen, scheinen jüngere Studierende eher extrinsisch motiviert zu sein. Sie antworteten:

> *[…] ich möchte es auch hinter mich bringen. (260712_GI20_FFM1)*

> *[…] denke ich mal, werde ich nachher wirklich, wenn ich den akademischen Grad habe, mehr verdienen. (010912_GI20_FFM3)*

> *[…] und ich finde es eben auch ganz wichtig für später, weil ich glaube, dass es einen guten Eindruck macht wenn man sich mal bewerben sollte, dass man es neben dem Beruf eben geschafft hat. (260712_GI20_FFM1)*

Während jüngere Studierende ihr Studium als Investition verstehen, die sich auch finanziell auszahlen soll, studieren die älteren für sich selbst. Diese Ergebnisse korrespondieren sowohl mit Shields Motivationsstudie (Shields 1993), in der sie traditionelle mit nicht traditionellen College-Student(inn)en vergleicht (wobei NTS hier bereits ist, wer zwischen Schule und Uni zwei Jahre hat verstreichen lassen) als auch mit Eppler/Harju (1997). Eppler/Harju zeigen, indem sie die Motivationsdichotomie *learning goals – performance goals* von Dweck (Dweck/Leggett 1988) zugrunde legen, dass NTS höhere Werte im Bereich der *learning goals* aufweisen als ihre traditionellen Studienkolleg(inn)en. Darüber hinaus weisen sie nach, dass die Art der Studienmotivation keinen signifikanten Einfluss auf den Notendurchschnitt hat. Nur wer weder eine leistungsbezogene (*performance*), noch eine stark auf das Erlernen neuer Inhalte bezogene Motivation (*learning)* aufzeigte, schnitt schlechter ab (vgl. Eppler/Harju 1997: 565f.). In dieses Bild passen die an der FOM erzielten Abschlussnoten: Studierende 40+, also zumeist intrinsisch motivierte NTS, schließen ihr B.A.-Studium im Durchschnitt mit der Note 2,15 ab, jüngere Studierende mit einer 2,13. Der in Noten messbare Erfolg im Studium unterscheidet sich also kaum zwischen den Altersgruppen.

Gleichzeitig gibt es Bereiche, in denen sich ältere Studierende eine stärkere Unterstützung wünschen als jüngere. Dies betrifft vor allem die mathematischen Kompetenzen. Typische Aussagen in diesem Zusammenhang sind:

> *„Wenn Sie nach fünfundzwanzig Jahren wieder anfangen, können Sie keine Gleichungen mehr lösen, das haben Sie ja fünfundzwanzig Jahre nicht gemacht." (170712_w_90)*

Oder auch:

> *„Ja, also mein Abitur ist nun mal über zwanzig Jahre zurück und die mathematischen Grundlagen fehlten" (150812_w_80)*

Aus den durch die Interviews gewonnen Erkenntnissen wurden Hypothesen abgeleitet, die die Bereiche Mathematik, Interaktivität und Erfahrungswissen, persönliche Betreuung und Beratung sowie Motivation abdecken. Diese Hypothesen wurden anschließend in einem Online-Survey (n=81) überprüft und umfassend bestätigt. So kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Studierende 40+ sich interaktiv gestaltete und durch Diskussionen begleitete Vorlesungen ebenso wie ergänzende Übungen zu den Vorlesungsinhalten wünschen. Darüber hinaus würden die Studierenden einen Auffrischungskurs in Mathematik und eine Einführung in die wissenschaftliche Methodik ebenso wie die Begleitung durch einen Coach oder Mentor begrüßen. Auch ließ sich bestätigen, dass Studierende 40+ eine eher intrinsisch gelagerte Motivation mitbringen.

Die Ergebnisse korrespondieren mit wissenschaftlichen Aussagen zum Lernen Erwachsener. So geht die Erwachsenenbildung davon aus, dass ältere Lerner(innen) selbstbestimmt und unabhängig lernen wollen. Sie möchten das eigene Lerntempo festlegen und fragen nach dem Sinn des Lehrstoffes (vgl. z.B.: Morrison/Ross

et al. 2007; Hörwick 2003; Brünner 2011). Wer die Sinnhaftigkeit des Lernstoffes begreift, lernt lieber. Das trifft mit Sicherheit auf Alt und Jung zu. Das Verstehen von Sinnzusammenhängen und die Möglichkeit des Einbettens in einen größeren Kontext kommen dem Lernverhalten Älterer besonders entgegen. So verwundert es nicht, dass das Wort *Sinn* in den Interviews von 19 älteren Studierenden insgesamt 62 Mal genannt wurde – während nur sechs der jüngeren Studierenden je ein Mal das Wort *Sinn* gebrauchten.

4. Entwickelte Angebote für die Zielgruppe 40+

Ausgehend von den zuvor beschriebenen Untersuchungsergebnissen, wurden ab dem Wintersemester 2012/2013 verschiedene Angebote zur Unterstützung der Zielgruppe 40+ entwickelt, umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt. Diese werden im Folgenden beschrieben.

4.1 Grundsätzliche Herausforderungen

Bevor die entwickelten Angebote näher erläutert werden, sei auf eine grundsätzliche Herausforderung hingewiesen, die das Projekt begleitete: Eine (noch) kleine Zielgruppe mit hohem Workload. Das Ableiten allgemeingültiger Aussagen über die Zielgruppe sowie die Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen ist unter diesen Voraussetzungen kaum möglich, da letztlich überwiegend Einzelfälle betrachtet werden.

Wenngleich der demografische Wandel vermuten lässt, dass in der Zukunft ein Studium 40+ kein Einzelfall mehr sein und gerade auch von Unternehmen zur Bewältigung des Fachkräftemangels forciert werden wird, ist dieser Trend statistisch gesehen an der FOM Hochschule bislang nur schwach erkennbar.

Abbildung 1 bildet die Anzahl der Studienanfänger(innen) an der FOM Hochschule im Zeitraum Wintersemester 2007 bis Sommersemester 2013 ab. Die Anzahl der Studienanfänger(innen) der Zielgruppe 40+ im Bachelorbereich zeigt über die Zeitachse hinweg einen relativ konstanten Verlauf mit leicht fallender Tendenz (vgl. Abb. 1). Im Bachelorbereich findet also die dem Forschungsprojekt zugrundeliegende Hypothese der (zukünftigen) Zunahme an Studierenden 40+ bislang noch keine Bestätigung. Im Masterbereich dagegen ist bereits heute eine Zunahme von Studierenden 40+ zu verzeichnen. Dies führt in der Summe auch zu einer leicht steigenden Trendlinie der gesamten Studierendenschaft 40+. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ist davon auszugehen, dass dieser Trend anhalten und sich verstärken wird.

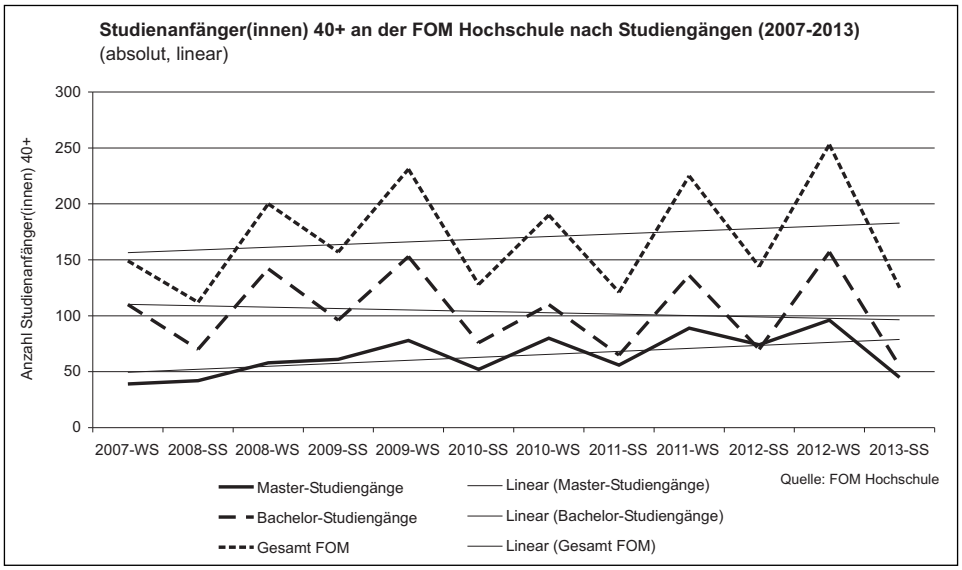


Abbildung 1: Studienanfänger(innen) 40+ an der FOM Hochschule nach Studiengängen (2007-2013)

Der in Abbildung 1 für die gesamte Studierendenschaft der FOM beschriebene Trend bedeutete für das am Standort Frankfurt/Main[2] angesiedelte Projekt eine absolute Zahl von nur 37 Studierenden 40+ in den Studiengängen BBA und BAIM. Erschwerend kommt hinzu, dass es sich bei der Zielgruppe um berufsbegleitend Studierende handelt, die ohnehin schon einen sehr hohen Workload zu bewältigen haben und deren größtes Problem der Zeitmangel ist (vgl. Hanft/Maschwitz et al. 2013: 112). Zusatzangebote können daher auch bei einem vorhandenen Bedarf nur sehr begrenzt wahrgenommen werden. Aus diesem Grund konnte zum Teil nur mit sehr kleinen Gruppen gearbeitet werden, was auch die Bewertung der durchgeführten Angebote massiv erschwerte. Angebote wurden deswegen auch über Frankfurt hinaus an andere Standorte „ausgelagert", um eine etwas größere Zielgruppe ansprechen zu können.

4.2 Darstellung der (Weiter-)Entwicklung der Angebote

In diesem Kapitel wird nun die Entwicklung aller Angebote 40+ dargestellt. Unter 4.3 und 4.4 werden zwei deutschlandweite Maßnahmen − die aus dieser Entwicklung hervorgegangen sind − detailliert vorgestellt.

2 Die FOM Hochschule hat ihren zentralen Sitz in Essen. Sie ermöglicht es Studierenden jedoch, an bundesweit 31 sogenannten Studienzentren zu studieren. Alle Studienzentren bieten ein vollständiges Präsenzstudium an.

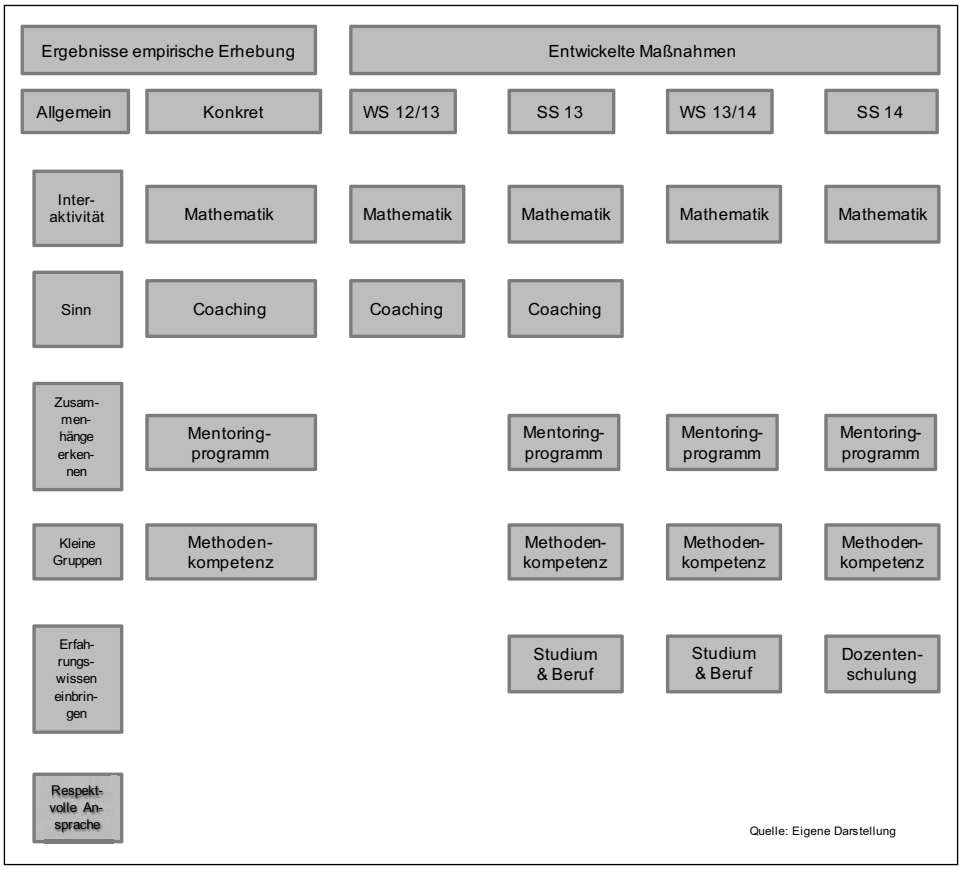


Abbildung 2: Überblick über alle auf Grundlage der Ergebnisse der Erhebung entwickelten und durchgeführten Angebote

Abbildung 2 gibt einen Überblick über alle auf Grundlage der Ergebnisse der Erhebung entwickelten und durchgeführten Angebote und stellt diese schematisch dar. Unter *Ergebnisse empirische Erhebung* sind zum einen allgemeine Bedarfe der Zielgruppe 40+ abgebildet, die unabhängig von konkreten Kursinhalten besondere Relevanz für die Zielgruppe haben. Aus diesen wurden Richtlinien abgeleitet, die bei allen Unterstützungsangeboten Berücksichtigung finden: Orientierung an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden sowie an der Praxis, Anknüpfen an Berufserfahrungen, aktive Beteiligung, Einräumen individueller Handlungsspielräume, Unterricht in kleinen Gruppen. Zum anderen werden unter *Ergebnisse empirische Erhebung* bereits inhaltliche Angebote formuliert, die von Interviewten als konkrete Bedarfe benannt wurden. Unter *Entwickelte Maßnahmen* sind sämtliche Angebote dargestellt, die im jeweiligen Semester ausgeschrieben wurden.

Der Wunsch nach Unterstützungsangeboten in Mathematik wurde im Rahmen eines *Mathematikkurses 40+* aufgegriffen, der über die gesamte Projektlaufzeit angeboten und weiterentwickelt wurde. Zunächst wurde im Wintersemester 2012/2013 ein *Mathematikkurs 40+* am Hochschulzentrum Frankfurt/Main

angeboten, der Grundlagen aus den Bereichen Mathematik und Statistik vermittelte, um Studierende 40+ auf die Inhalte der Vorlesungen Mathematik I und II sowie Statistik vorzubereiten. Eine Besonderheit dieses Formats war, dass keine konkreten Themen vorgegeben, sondern Fragestellungen von den Studierenden selbst eingebracht wurden. Hierdurch sollte die für ältere Lerner(innen) wichtige Selbstbestimmung im Lernen gesteigert werden. Die freie Themenwahl erwies sich aus Dozent(inn)ensicht jedoch als schwierig, da diese in der Praxis zu Unruhe führte: Mehrfach wurden auf Wunsch einzelner Teilnehmer(innen) Inhalte für den nächsten Termin vorbereitet, zu dem diese dann nicht erschienen.

Um eine neue Grundgesamtheit von Studierenden 40+ anzusprechen, wurde im nachfolgenden Sommersemester 2013 ein *Mathematikkurs 40+* am Hochschulzentrum München angeboten. Mit Rücksicht auf die multiplen Belastungen und das sehr geringe Zeitbudget der berufsbegleitend Studierenden, wurde dieses Angebot nach dem „Baukastenprinzip" konzipiert. Den Angebotseinheiten wurden nun konkrete mathematische Themenfelder zugeordnet, die nach Bedarf „gebucht" werden konnten. Die Idee der thematischen Zuordnung zu den einzelnen Terminen wurde seitens der Teilnehmenden sehr begrüßt, weshalb das Angebot auf alle Studienorte ausgeweitet wurde. Zu diesem Zweck wurde für einen nächsten *Mathematikkurs 40+* die Form des Webinars gewählt (siehe hierzu Kapitel 4.3 in diesem Beitrag).

Der Wunsch nach individueller Unterstützung wurde durch ein *Coachingangebot 40+* sowie die Einführung eines *Mentoringprogrammes 40+* aufgegriffen. Das *Coachingangebot 40+* wurde für die Zielgruppe erstmalig im Wintersemester 2012/2013 am Hochschulzentrum Frankfurt/Main ausgeschrieben. Es wurde als breites und offenes Angebot für Studierende der Zielgruppe aller Semester konzipiert, welches beispielsweise zur Bewältigung von Schwierigkeiten im Umgang mit vielen jüngeren Kommiliton(inn)en, Prüfungssituationen (nach langer Zeit) sowie als Unterstützung beim Wiedereinstieg ins Lernen genutzt werden konnte. Aufgrund der sehr geringen Nachfrage sowohl im Wintersemester 2012/2013 als auch im Sommersemester 2013 wurde das Coachingangebot eingestellt.

Das *Mentoringprogramm 40+* startete erstmals im Sommersemester 2013 an den Hochschulzentren Frankfurt/Main und München. Es wurde als Einzelmentoring konzipiert, das Studierenden 40+ an der FOM den Studieneinstieg erleichtern soll. Studienerfahrene Expert(inn)en, die bereits die Herausforderung eines Studiums 40+ erfolgreich gemeistert haben (Alumni 40+)[3], nehmen in ihrer Rolle als Mentor(in) eine Vorbildfunktion ein – sie begleiten ihre Mentees, geben ihnen Orientierung und lassen sie an ihrem Wissen und ihren Erfahrungen teilhaben. Die Mentees gewinnen durch die Mentor(inn)en verständnisvolle Ansprechpartner(innen) und Orientierungshilfe beim Einstieg in das berufsbegleitende Studium.

3 Die Bezeichnung Alumni 40+ umfasst FOM Alumni beider für das Projekt relevanter Studiengänge (BBA und BAIM) sowie Alumni der zuvor angebotenen Diplomstudiengänge. Alumni 40+ sind Personen, die selbst die Erfahrung gemacht haben mit 40+ unter jüngeren zu studieren.

Das *Mentoringprogramm 40+* lief über drei Semester und startete jeweils mit einer Auftaktveranstaltung, welche einen dreistündigen Workshop für Mentor(in-n)en[4] sowie einen einstündigen Workshop für Mentees[5] vorsah. Im Anschluss lernten sich Mentor(in) und Mentee kennen. Die Evaluation wurde in Form einer telefonischen Befragung der Mentor(inn)en und Mentees zu jedem Semesterende durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass der Kontakt in der Mehrzahl der Fälle von den Mentees ausging, diese also um Unterstützung baten. Unterstützungstätigkeiten seitens der Mentor(inn)en waren schwerpunktmäßig motivationaler Natur. Telefonisch berichteten sowohl alle Mentor(inn)en als auch die Mentees von einer gelungenen Beziehung. Die Zusammenarbeit der Tandems verlief, je nach Bedarf der Mentees, sehr individuell. So erlebten sich einige Mentees im Studienverlauf als eigenständig und sicher im Umgang mit den Anforderungen und wussten ihre Mentor(inn)en lediglich als Sicherheitsnetz für den Fall der Fälle hinter sich. Andere Mentees profitierten von studienerfahrenen Mentor(inn)en, insbesondere durch deren Fremdwahrnehmung und Feedback.

Unter der Überschrift *Methodenkompetenz* wurden Angebote mit dem gemeinsamen Ziel zusammengefasst, Techniken zur Informationsselektion, -bewertung und -verarbeitung zu vermitteln und Studierende dazu zu befähigen, diese anzuwenden. Ausgangspunkt für diese Angebote waren in den Interviews beschriebene Probleme und Unterstützungsbedarfe, die mit lange zurückliegenden letzten Lernerfahrungen der Zielgruppe und damit verbundenen Unsicherheiten im Zusammenhang stehen.

Vor diesem Hintergrund wurden im Sommersemester 2013 am Hochschulzentrum Frankfurt/Main Angebote in den Bereichen Literaturrecherche, Literaturverwaltung und „Lernen lernen“ geschaffen. Diese Veranstaltungen wurden von nur wenigen Teilnehmer(inne)n wahrgenommen, von diesen aber positiv bewertet. Das Angebot einer *Einführung in die Literaturverwaltung* wurde im Anschluss als relevant und sinnvoll für alle Studierenden erkannt und zum Wintersemester 2013/2014 außerhalb des Projekts zunächst für alle Master-Studierenden am Studienort Frankfurt/Main eingeführt. Derzeit wird diskutiert, inwieweit eine solche Schulung auch für den B.A.-Bereich möglich gemacht werden kann.

Da bei einer Wiederholung des Angebotes *Methodenkompetenz* davon auszugehen war, dass die Teilnehmendenzahl bei Ansprache der gleichen Zielgruppe eher sinken als steigen würde, wurde für das Wintersemester 2013/2014 eine Neukonzipierung des Bereichs *Methodenkompetenz 40+* vorgenommen (siehe hierzu Kapitel 4.4 in diesem Beitrag).

Besonders deutlich wurde in den Interviews, dass ältere Studierende sich interaktive Veranstaltungen wünschen, die es ihnen ermöglichen, sich selbst ins Unterrichtsgeschehen einzubringen. Aus diesem Grund wurden unter der Überschrift

---

4 Inhalt des Workshops für Mentoren: Projektvorstellung, Rolle als Mentor, Gesprächsführung (u.a.: Empathisches Reagieren, Gesprächsstörer und -förderer, Aktives Zuhören, Kontrollierter Dialog, Feedback), Erinnerung an das eigene erste Semester.

5 Inhalt des Workshops für Mentees: Projektvorstellung, Rolle als Mentee, Erwartungen an das Programm.

Studium und Beruf Angebote gestaltet, in denen keine aktive Stoffvermittlung, sondern eine stark teilnehmergestaltete Diskussion aktueller Themen im Mittelpunkt steht, die es gerade älteren Studierenden ermöglicht, ihr Erfahrungswissen einzubringen.

Aufgrund des Zeitmangels der berufsbegleitend Studierenden, sollte das Angebot in den vorhandenen Workload integriert werden. Weil es sich um akkreditierte Studiengänge handelt, durften keine Inhalte verändert werden, wohl aber konnte an den didaktischen Mitteln gefeilt werden, ohne dass eine Zusatzbelastung für die Studierenden entstand. So wurden zunächst zusätzliche interaktive Elemente in reguläre Vorlesungen am Hochschulzentrum Frankfurt/Main eingebunden. Ausgewählt wurden für das Sommersemester 2013 Vorlesungen, die sich thematisch für Planspiele oder Fallstudien eignen. Die umgestalteten Vorlesungen hatten das Ziel, Transferleistungen zu stimulieren, indem Studierende ihr Erfahrungswissens aufgreifen und ins Unterrichtsgeschehen einbringen. Obschon der Einsatz von Fallstudien aufgrund der Praxisnähe generell zu begrüßen ist, konnte die Evaluation kaum Aufschluss über den speziellen Nutzen für 40+ geben, da an den gewählten Terminen kaum Studierende 40+ anwesend waren. So lassen sich keine verwertbaren Aussagen über die Wirkung des Angebots auf die Zielgruppe treffen. Im Wintersemester 2013/2014 wurde aus diesem Grund ein anderes Format getestet: Alle Studierenden der Studiengänge BBA und BAIM wurden im Rahmen eines Diskussionsabends eingeladen, sich über ein aktuelles, interdisziplinäres Thema auszutauschen, welches gleichzeitig Relevanz in der Wirtschaftslehre hat. Dieses Angebot wurde nur vereinzelt von der Zielgruppe 40+ wahrgenommen und aufgrund eines zu geringen Zielerreichungsgrades im Projektverlauf nicht weiterverfolgt.

Um die Themen „Interaktivität“ bzw. „Aufgreifen des Erfahrungswissens“ der älteren Studierenden sinnvoll weiterzuverfolgen, wurde im Wintersemester 2013/2014 ein *Didaktik-Workshop für Dozent(inn)en* umgesetzt. Schließlich sind Dozent(inn)en die Mitglieder der Hochschule, die die Lehre und damit auch den Grad der Interaktivität in der Lehre verantworten. Der Workshop hatte zum Ziel, Dozent(inn)en für die besonderen Bedarfe älterer Studierender zu sensibilisieren und ihnen Methoden an die Hand zu geben, die sich besonders für das Aufgreifen von Erfahrungswissen und zur Gestaltung interaktiven Unterrichts eignen.

Am Workshop nahmen zehn Dozent(inn)en teil. Neben der Methodenvermittlung (z.B.: Kopfstandmethode, Think Pair Share, Wissenspool) bot der Workshop v.a. Raum zum Erfahrungsaustausch. Die Dozent(inn)en berichteten einander von ihrer Erfahrung im Umgang mit der spezifischen Zielgruppe und lernten so voneinander. Dies beförderte Akzeptanz und Sensibilisierung für die Thematik, indem sie nicht von außen gelehrt wurde, sondern ein Austausch auf Augenhöhe stattfand. Aus der Rückmeldung der Dozent(inn)en geht hervor, dass sie viel Neues mitgenommen haben und dieses auch zukünftig in ihren Lehrveranstaltungen umsetzen wollen. Die Maßnahme erscheint daher im Hinblick auf die Zielerreichung sinnvoll und ist auch für die Zukunft zu empfehlen.

4.3 Vom Seminar zum Webinar

Wie bereits erwähnt, empfanden viele Studierende 40+ ihre Mathematikkenntnisse als defizitär, weshalb hier ein besonderer Handlungsbedarf lag. Die Schulzeit und damit meist die letzte tatsächliche Lernerfahrung in Mathematik liegen viele Jahre zurück und Rechenregeln, Funktionsbestimmungen und das Zeichnen von Graphen müssen neu trainiert werden. Da sich die Zielgruppe an der FOM Hochschule über ganz Deutschland verteilt, bot sich nach der regionalen Erprobung durch Seminare die Form des Webinars[6] an. Ein *Mathematik Webinar 40+* wurde ab dem Wintersemester 2013/2014 angeboten und erhielt regen Zuspruch.

Grundsätzlich werden bei Online-Lernangeboten synchrone von asynchronen Formen unterschieden (vgl. Romiszowski/Mason 2004). Während Blogs und E-Mail Kommunikation asynchrone, also zeitlich verzögerte Kommunikationsformen sind, zählen Webinare zu den real-time oder synchronen Formen. Die Kommunikation im Webinar findet über Voice-over-Internet Protocol (VoIP) statt. Die Teilnehmer(innen) sprechen dabei über eine Internetverbindung miteinander (vgl. Wang/Hsu 2008: 175). Webinare bieten neben der Sprachübertragung auch die Möglichkeit, interaktiv auf einem gemeinsamen Bildschirm zu arbeiten. Es können also nicht nur Folien präsentiert, sondern auch bearbeitet werden. Der Bildschirm wird damit zur Tafel. Darüber hinaus bieten Webinare meist eine Chat-Funktion, so dass auch schriftlich kommuniziert werden kann. Zudem kann eine Kamera zugeschaltet werden, so dass die Teilnehmenden sehen, wer mit ihnen spricht. Je nach Software gibt es darüber hinaus verschiedene Möglichkeiten sich einzubringen z.B. durch abstimmen, *liken*[7], oder auch ein Symbol, um online die Hand zu heben, sich also wie im herkömmlichen Seminar zu melden. Webinare bieten auf diese Weise ähnlich viele Möglichkeiten zur Interaktion wie Seminare.

Im *Mathematik-Webinar 40+* wurde die aus den Seminaren bekannte und bewährte Struktur (vgl. Kapitel 3.2 dieses Beitrags) der thematischen Zuordnung zu den jeweiligen Terminen beibehalten. Studierende können so selbst entscheiden, welches Thema für sie relevant ist und welche Webinareinheiten sie besuchen wollen. Ein Webinar dauert 90 Minuten, da die Aufmerksamkeitsspanne vor dem Bildschirm nicht länger aufrechterhalten werden kann (Musekamp/Staemmler 2010: 15). Während im Wintersemester 2013/2014 ausschließlich inhaltliche Termine (mit jeweils neuen Inhalten, wie z.B. lineare Funktionen) angeboten wurden, wurde für das Sommersemester 2014 zusätzlich das Format „Übung“ vor die jeweiligen neuen Inhalte gestellt. Studierende können nun von 17:30-18:15 Uhr in Einzelarbeit durchgerechnete Übungsaufgaben zum letzten Webinarthema besprechen. Nach einer 15-minütigen Pause findet dann das Webinar zu einem neuen Thema statt.

---

6 Webinare sind Online-Seminare (Wortzusammensetzung aus web und Seminar).

7 Ähnlich wie in sozialen Netzwerken, gibt es im Webinar ein Symbol mit einem nach oben gereckten Daumen. Durch Klicken auf das Symbol wird Zustimmung bzw. ein „gefällt mir“ ausgedrückt.

Der große Vorteil des Webinars liegt aus Studierendensicht darin, dass sie wertvolle Zeit sparen. Sie haben keine An- und Abreise zum Seminarort, sondern können sich von zu Hause oder sogar von unterwegs (z.B. Dienstreise) einschalten. Einen in der Konzeption nicht bedachten weiteren Vorteil nennen Wang/Hsu: „the webinar enabled the participants 'to attend' sessions in a personalized environment, which considerably reduced anxiety levels" (Wang/Hsu 2008: 186). Auch in der Evaluation des Webinars 40+ schreibt ein Teilnehmer „*ich finde den Rahmen – zu Hause – gut*" und stärkt damit das „evironment"-Argument.

Die Befürchtung, die Studierenden könnten während des Webinars gedanklich abschalten und sich anderweitig beschäftigen, konnte durch die Evaluation entkräftet werden. Abbildung 3 zeigt die Antworten auf die Frage nach der Konzentration während des Webinars. Neun von elf Antwortenden gaben an, stets mit ihrer Aufmerksamkeit bei der Mathematik geblieben zu sein.

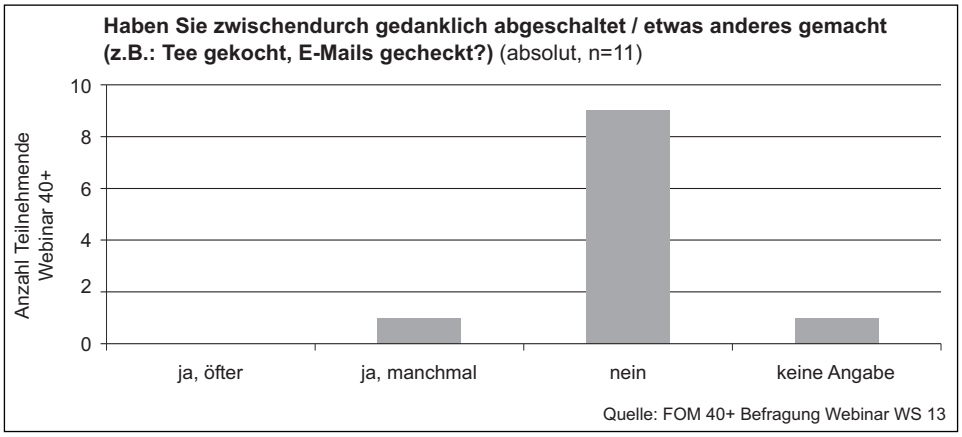


Abbildung 3: Konzentration während des Webinars

Obwohl Webinare eine Reihe an technischen Möglichkeiten bieten, den Unterricht interaktiv zu gestalten, stellte sich die Frage, wie leicht es den Teilnehmer(inne)n fallen würde, Verständnisfragen zu stellen. Die Teilnehmer(innen) agieren in einem weitgehend anonymen Raum, in dem sie sich nicht tatsächlich begegnen. Dies kann einerseits dazu führen, dass es leichter ist, eine Frage zu stellen (ich kann mich nicht blamieren), andererseits kann die Anonymität auch abschreckend wirken. In der Evaluation war es deshalb von Bedeutung, wie die Teilnehmer(innen) selbst diese Situation beurteilen. Abbildung 4 stellt die subjektiv empfundenen Hürden zur aktiven Beteiligung im Webinar dar. Keiner der Antwortenden empfand die Hürde als sehr hoch, neun Personen stuften sie als niedrig ein und zwei bewegten sich im mittleren Bereich (Abb. 4). Inwiefern die Hürde, eine Frage zu stellen, in Online- und Präsenzveranstaltungen unterschiedlich wahrgenommen wird, bildet Abbildung 5 ab. Die Mehrheit der Antwortenden empfindet die Hürde online nicht als höher (Abb. 5), die Beteiligungsmotivation ist demnach on- und offline etwa gleich.

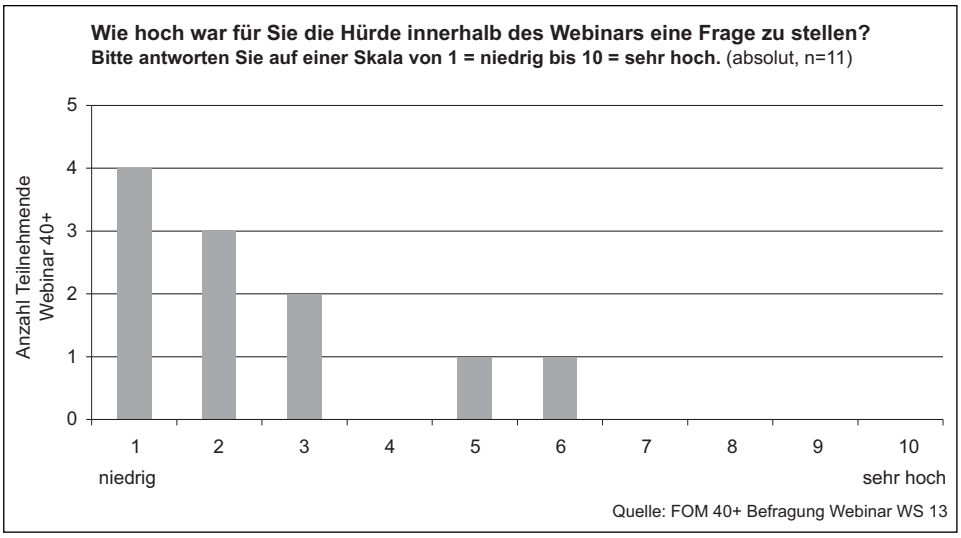


Abbildung 4: Beteiligungshürden in Onlineveranstaltungen

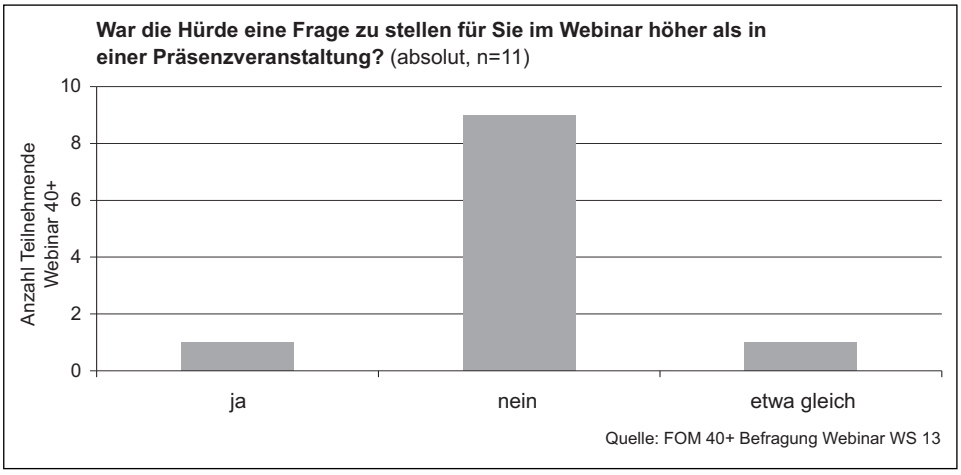


Abbildung 5: Beteiligungshürden in Online- und Präsenzveranstaltungen

Generell fühlten die Studierenden sich durch das Webinar 40+ unterstützt. Die Erfahrungen zeigen, dass Online-Kommunikationssystem und Unterrichts-Tools eine sinnvolle Ergänzung zur Vorlesung sein können. Die erfolgreiche Umsetzung, auch das zeigt die Erfahrung, hängt im Webinar noch deutlich stärker von den Dozent(inn)en ab, als dies in einem Seminar der Fall ist. Zum einen muss ein Webinar detaillierter vorbereitet werden, da unausgefüllte Zeit schnell zu Langeweile führt, zum anderen müssen Dozent(inn)en viele Prozesse gleichzeitig im Blick behalten. Während neue Inhalte vorgestellt werden, kann es sein, dass eine Nachfrage über den Chat beantwortet werden muss, ein Handzeichen gegeben wird und neue Teilnehmer(innen) den Raum betreten. Es ist daher von größter Bedeutung,

dass die eingesetzten Dozent(inn)en selbst Spaß am Umgang mit dem Webinar haben, mit der Software vertraut sind und mit ihr bereits Erfahrung gesammelt haben.

4.4 Eigene Projekte in Studium und Beruf stimmig gestalten

Bei der Konzeption eines neuen Angebots unter der Rubrik „Methodenkompetenz" standen die im Kontext der Begriffe „Sinn" und „Erfahrungswissen" erfassten Aussagen der Studierenden 40+ im Zentrum. Aus diesen ging hervor, dass ältere Lerner(innen) in besonderem Maße verstehen wollen, warum sie etwas lernen sollen. Zusammenhänge wollen erkannt und mit bisher Gelerntem und eigenen Erfahrungen verknüpft werden. Diese Forderung der älteren Lerner(innen) steht in einem engen Zusammenhang mit ihrem bereits deutlich ausgeprägten Erfahrungswissen.

Wissenschaftliche Studien unterschiedlicher Disziplinen korrespondieren mit dieser Beobachtung. Die Hirnforschung weiß beispielsweise zu sagen, dass mit zunehmendem Alter die fluide Intelligenz, d.h. die geistige Beweglichkeit, abnimmt und erfahrenere Lerner(innen) weniger bereit sind, ihre „ausgetretenen" und etablierten Denkpfade zu verlassen. Neues zu lernen, geschieht daher auch nur mit gutem Grund und anknüpfend an bereits Vorhandenes. Darin muss jedoch kein Nachteil gesehen werden, denn das, was an fluider Intelligenz beim Älterwerden verloren geht, wird durch wachsende kristalline Intelligenz größtenteils kompensiert. Die kristalline Intelligenz bezeichnet das akkumulierte Wissen und die Erfahrung und das damit verbundene Gespür für eine Sache. Indem sich Ältere also verstärkt auf frühere Erfahrungen und Analogien beziehen, hilft das auch in neuen Situationen, die richtigen Schlussfolgerungen zu ziehen, und die Ergebnisse stehen denen der fluiden Intelligenz in nichts nach (vgl. Ascheron 2007: 807).

Ein neues Angebot für die Zielgruppe 40+ sollte vor diesem Hintergrund nicht einfach neue Informationen vermitteln, sondern vielmehr die Teilnehmer(innen) darin unterstützen, ausgehend von ihrem Erfahrungswissen und Gespür für ein Thema Erkenntnis zu gewinnen. Besonders passend schien für diesen Anspruch die Anwendung der Methode erlebensbezogener Konzeptentwicklung. Diese lehnt sich an das Konzept „Thinking at the Edge" (TAE) an, welches in vierzehn Denkbewegungen systematisch von einer ersten Idee zu einer ausgearbeiteten, in sich stimmigen Konzeption führt (vgl. Gendlin/Hendricks 2004 zitiert nach Deloch/Feuerstein 2013: 35). Der Philosoph und Psychologe Eugene T. Gendlin entwickelte TAE an der University of Chicago als ein Vorgehen zur Förderung des eigenständigen Denkens. „Studierende sollten nicht mehr, wie ansonsten üblich in der akademischen Sozialisation, bereits vorhandene Theorien rezipieren und ein wenig ergänzen für die Erstellung eigener Arbeiten, sondern auf eigene Erfahrungen und Ideen Bezug nehmen" (Deloch/Feuerstein 2013: 35), um etwas wirklich Neues hervorzubringen. Auf Literatur soll jedoch keineswegs verzichtet werden, sie wird aber „erst rezipiert, sobald das eigene Anliegen formuliert und geschützt werden kann" (a.a.O.: 35). Angewandt werden kann die Methodik grundsätzlich auf alle Bereiche innovativen, kreativen Denkens und Handelns. Gerade aber für ein Hochschulstudium

ist sie interessant, geht es doch eigentlich in der Wissenschaft nicht darum, bereits Gedachtes und Explizites aus der Fachliteratur einfach wiederzugeben (vgl. Vohle 2005: 118), sondern das „Neue" mit noch unfertigen Begriffen zu umschreiben.

Im Vergleich zu anderen Ansätzen zum Generieren von Ideen und deren Ausarbeitung ist hier das Besondere und Passende gerade für die Zielgruppe älterer Lerner(innen), dass die Methodik systematisch bei der Erfahrung einer Person ansetzt und den Prozess erlebensbezogen bis hin zur konsistenten Konzeption leitet. Zielrichtung ist der persönliche Beitrag zu einem Thema, ausgehend von den eigenen Erfahrungen, dem persönlichen Interesse und dem eigenen fachlichen und lebensweltlichen Hintergrund einer Person. Die Methode zielt dabei auf die Entwicklung eines Themenbereichs, der sich noch nicht klar formulieren lässt und implizit ist. So kann beispielsweise daran gearbeitet werden, die eigene Position innerhalb eines komplexen Themas zu finden oder das Spezifische des eigenen Vorhabens/Ansatzes herauszuarbeiten. Der rote Faden des durch die Methode strukturierten Denkprozesses bleibt dabei stets das eigene Gefühl für richtig oder falsch, relevant oder irrelevant. Bereits erarbeitete Inhalte werden dazu auf ihre gefühlte, spürbare Relevanz hin überprüft: Ist dies wirklich das, was ich ausdrücken möchte? Kann ich dem auch innerlich zustimmen? Gibt es noch mehr?

Im Rahmen eines in Frankfurt/Main stattfindenden Wochenendworkshops setzten sich Studierende unter der Überschrift „Eigene Projekte in Studium und Beruf stimmig gestalten" mit einem eigenen Anliegen auseinander. Ziel des Workshops war es, bisher vage Ideen und Vorstellungen zum gewählten Thema klarer auszuformulieren. So konnten die Studierenden im Rahmen des Workshops beispielsweise zu ihrer Bachelorthesis herausarbeiten, welcher Aspekt oder welche Forschungsfrage sie wirklich interessiert. Die Teilnehmenden sollten in die Lage versetzt werden, im Anschluss an den Workshop paarweise eigenständig mit der Methode weiterarbeiten zu können. Dies soll sie darin unterstützen, dem Studienverlauf ausgehend vom persönlichen Erfahrungsreichtum und der eigenen Motivation zu folgen und eigenständig Fragestellungen, Haltungen und Konzepte zu entwickeln.

Nach einer theoretischen Einführung in die Methode unterstützen sich im Workshop jeweils zwei Studierende gegenseitig darin, ihr eigenes Interesse am Thema zu differenzieren. Anhand eines Leitfadens mit vorgegebener Abfolge von Fragen, die die Teilnehmenden sich in Zweiergruppen gegenseitig stellten, wurden Interviews geführt, in denen jeweils „laut" über das eigene Thema und die damit verbundene besondere Motivation nachgedacht wurde. Die Interviewpartner(innen) hörten aktiv zu, fassten zusammen, was sie verstanden hatten und schrieben Protokoll.

Zuhören und Verstehen hat im erlebensbezogenen Ansatz für die Entwicklung neuer Ideen einen ganz besonderen Stellenwert: Das aktive Zuhören der Interviewpartner(innen) lässt die eigenen Gedanken lebendig werden, denn „persönliche Bedeutungen erscheinen schärfer, wenn sie durch die Augen eines anderen gesehen und gespiegelt werden" (Rogers zit. n. Weiser Cornell 2013: 154). Die Interviewten selbst können sich ganz auf ihr Thema und ihr damit verbundenes inneres Erleben einlassen und ihren Gedankengängen folgen, indem sie zu ihren

Interviewpartner(inne)n sprechen und diese das Gesagte schriftlich festhalten. Die Interviewpartner(innen) hören dabei zu, ohne einen Ratschlag zu geben, ohne etwas hinzuzufügen, ohne eine Meinung zu äußern und ohne eine Veränderung zu beabsichtigen.

Entlang des Fragebogens werden die Teilnehmenden beispielsweise eingeladen, sich an Situationen und Erlebnisse zu erinnern, die mit „dem Neuen", um das es ihnen innerhalb des Themas geht, zu tun haben. So wählen die Teilnehmenden zwei oder drei dieser Situationen aus, in denen sie bereits etwas ähnliches davon schon erlebt haben (z.B. positive, negative Fallbeispiele oder solche, die für unterschiedliche Aspekte der Idee stehen). Sie schildern diese Situationen ausführlich aus ihrer Erinnerung heraus, um im Anschluss daran die Fallbeispiele auf relevante Muster hin zu untersuchen. So können Zusammenhänge erkannt und in Form entsprechender Muster formuliert werden (z.B. durch „wenn-dann"-Formulierung). Implizites Erfahrungswissen wird auf diesem Weg expliziert und für aktuelle Anliegen nutzbar.

Am Ende eines solchen zeitlich klar begrenzten Durchgangs (45-60 min.) wird die Mitschrift den Interviewten übergeben. Danach werden die Rollen gewechselt und die andere Person wird entlang der gleichen Schritte befragt.

Das Interesse an diesem Workshop zog sich nicht nur geografisch durch die BRD, sondern auch durch alle Semester. Mit Blick auf die Semesterzahl der Teilnehmer(innen) scheint die Methode besonders Studierende des siebten Fachsemesters anzusprechen. Dies ist sicher mit dem Erstellen der Bachelorthesis zu diesem Zeitpunkt zu erklären, da die Methode hierfür ein gezieltes Anwendungsfeld bietet. Die Auswertung der Teilnehmendenbefragung zeigt ein eindeutiges Bild: Sie sind ausnahmslos sehr zufrieden mit dem Angebot, erfahren ein hohes Maß an Autonomie und Selbstbestimmung und können an ihr Erfahrungswissen anknüpfen. Auch ein direkter Anwendungsbezug wird erkannt – sowohl im Studium als auch im Beruf. Trotz des ohnehin schon hohen Workloads der berufsbegleitend Studierenden 40+ wären diese bereit, mehr Zeit für die Vertiefung der Inhalte des Workshops zu investieren. Dieses Interesse kommt auch durch die Zustimmung zur Aussage „Dem Workshopverlauf folgte ich durchweg interessiert und engagiert" zum Ausdruck. Zwölf der dreizehn Antwortenden sagten hier „dem stimme ich voll zu".

Hinzu kommt ein weiterer, im Vorfeld nicht beabsichtigter, Vorteil: Die Antworten auf die offene Frage: „Mit welchen Erwartungen haben Sie diesen Workshop besucht?" zeigen auf, dass über die inhaltliche Thematik hinaus ein Zusammentreffen mit anderen Studierenden 40+ zentrales Motiv für die Teilnahme am Workshop ist. Viele der Teilnehmenden machten während des Workshops deutlich, dass sie sich zum Teil alleine fühlten zwischen ihren jüngeren Kommiliton(inn)en. Der Workshop habe entlastend gewirkt, da die Studierenden feststellen konnten, dass sie mit ihren altersspezifischen Themen nicht alleine sind. Die angewandte Methodik unterstützt dies, indem sie die Teilnehmenden zum empathischen Zuhören, Verstehen und Wertschätzen anregt und führt über den Spiegel eines Gegenübers zu mehr Verständnis und Anerkennung für die eigene Position. Ausnahmslos alle Teilnehmenden benannten in ihren Feedbackbögen den Wunsch

eines Follow-Up-Workshops. Darüber hinaus entschieden sich die Studierenden vor Workshopende dazu in Kontakt zu bleiben. Mit Ausnahme von zwei Teilnehmenden beschlossen zudem alle die Möglichkeit des Peer-Coachings zu nutzen und sich nach Abschluss des Workshops paarweise per Skype oder face-to-face anhand der gelernten Methode zu begleiten.

5. Zusammenfassende Empfehlungen

Sieht man sich heute an den Hochschulen unter der Studierendenschaft um, wird es immer bunter. Die projektrelevante Ausprägung „Jung und Alt" ist nur ein Ausdruck der Vielfalt. Aus Hochschulsicht sowie im Rahmen unseres Projekts ergeben sich ressourcen- und defizitorientiert verschiedene Fragen: Wie lässt sich die Wahrnehmung, Anerkennung und Nutzung der Vielfalt fördern? Welche Konsequenzen erfordern die Unterschiede im Hinblick auf eine Unterstützung der jeweiligen Gruppen? Braucht die Zielgruppe separate Studienmodelle oder gemischte Gruppen?

Die nachfolgenden Empfehlungen zum Studium 40+ werden geleitet von diesen Fragen und getroffen vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Projekterfahrungen:

Im Projekt ließen sich durchaus Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Kommiliton(inn)en und deren Bedürfnissen ausmachen (vgl. Kapitel 3 dieses Beitrags). Gleichzeitig zeigte sich aber auch eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten, die eine Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehre gemeinsam für alle Studierenden unterstützt. Gemeint ist beispielsweise, dass die Forderung älterer Studierender nach Interaktivität, Praxisnähe und sinnhaftem Lernen bei den jüngeren Kommiliton(inn)en zwar weniger stark ausgeprägt ist, ebenso wie der Wunsch nach kleinen Gruppen. Nichtsdestotrotz kommen Lehrformate in kleinen Gruppen und eine entsprechende Weiterentwicklung didaktischer Mittel in der Lehre mit Sicherheit allen Studierenden zugute. Hinzu kommen Vorteile, die sich durch die heterogene Zusammensetzung einer Lerngruppe ergeben. Auf altersgemischte Gruppen bezogen kann ein solcher Vorteil darin gesehen werden, dass jüngere vom stärker ausgeprägten Erfahrungswissen der älteren Studierenden lernen können und ältere Studierende beispielsweise vom Wissen der Jüngeren im Bereich technologischer Neuerungen. Vor diesem Hintergrund kommen Dozent(inn)enschulungen zum Umgang mit Diversität in der Studierendenschaft eine besondere Bedeutung zu, um die Lehrenden darin zu unterstützen, die Vielfalt zu erkennen, aufzugreifen und aus ihr für alle Beteiligten einen Wert zu schaffen (vgl. *Didaktik-Workshop für Dozent(inn)en* in Kapitel 4.2 dieses Beitrags). Gleichwohl sind einzelne zielgruppenspezifische Angebote für die Studierenden 40+ durchaus sinnvoll. Diese empfehlen sich in Form von individueller Unterstützung sowie Webinaren und Wochenendworkshops, um die bislang noch geringen Zahlen räumlich über Deutschland verteilter Studierender dieser Zielgruppe zusammenzubringen. Dem Vernetzungsaspekt kommt über die Inhalte der verschiedenen Angebote hinaus besondere Bedeutung

zu. Gerade weil die Studierenden 40+ (noch) so vereinzelt an den jeweiligen Standorten in unterschiedlichen Semestern eingeschrieben sind, sind die Vernetzung und der Austausch zwischen ihnen dringend zu fördern. Aus der Erfahrung des Projekts heraus empfehlen sich als eigenständige Angebote 40+ das Mentoringprogramm 40+ (vgl. Kapitel 4.2 dieses Beitrags), die Mathematik-Webinare 40+ (vgl. Kapitel 4.3) sowie die Arbeit mit der Methode „Thinking at the Edge“ (vgl. Kapitel 4.4):

Das Mentoringprogramm 40+ kann auch für einzelne Studienanfänger(innen) 40+ über den Einsatz von Alumni 40+ mit einem angemessenen Betreuungsaufwand seitens der Hochschule gestaltet werden und eine wichtige Hilfestellung bei Unsicherheiten zum Studienbeginn bieten. Das Webinar als gezieltes Unterstützungsangebot in Mathematik speziell für 40+ wird empfohlen, da Mathematik häufig mit Ängsten und unguten Gefühlen aus der Schulzeit verbunden ist und besonders ältere Lerner(innen) sie nur mit erhöhtem Aufwand, Überwindung und mehrfachen Wiederholungen erfassen können. Die Studierenden können hier nur wenig auf Erfahrungswissen zurückgreifen und über Analogiebildungen Verständnis für Aufgabenstellung und Lösungswege entwickeln. Ähnlich wie beim Erlernen einer neuen Sprache ist die mit dem Alter abnehmende fluide Intelligenz verantwortlich für das Erfassen mathematischer Funktionen. Vor diesem Hintergrund erleichtert hier das separate Lernen innerhalb der (kleinen) Zielgruppe (abseits des etablierten Brückenkurses) das Stellen von Fragen und wenn nötig wiederholtes Nachhaken. Der Vernetzungsaspekt mit anderen Studierenden der Zielgruppe bringt außerdem auch beim Webinar den Vorteil mit sich, dass sich die Studierenden 40+ mit ihren mathematischen Schwierigkeiten nicht alleine fühlen. Eine Entlastung durch Vernetzung der (noch) vereinzelten Studierenden 40+ unterstützt auch der Wochenendworkshop „Eigene Projekte in Studium und Beruf stimmig gestalten“ unter Einsatz der Methode „Thinking at the Edge“ in ganz besonderem Maße und über den Workshop hinaus. Hinzu kommt bei diesem Angebot der Vorteil, dass Studierende 40+ ausgehend von ihrem ausgeprägten Erfahrungswissen darin gefördert werden, ihre eigene Haltung zum Studium und zu komplexen Problemstellungen zu finden und diese in den Studienverlauf einzubringen. Die Studierenden werden bestärkt, sich aktiv und selbstbewusst ins Studium und in wissenschaftliche Diskurse einzubringen. Dies dient der Steigerung von Interaktivität und Praxisnähe im Studium ausgehend von den Studierenden, parallel zu zielgleichen Maßnahmen im Rahmen der Schulungen, die sich an die Dozent(inn)en richten.

Mit der Umsetzung der beschriebenen Maßnahmen können unter Berücksichtigung (noch) geringer Studierendenzahlen 40+ wesentliche Bedürfnisse der Studierenden 40+ aufgegriffen und diesen Rechnung getragen werden.

Literatur

Ascheron, Claus (2007): Konvergentes Denken. Fluide und kristalline Intelligenz. In: BIOspektrum *13* (7): 807-808.

Brünner, Anita (2011): Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung. Lernen im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at *5* (13): 09.01-09.11.

Dahm, Gunther, Caroline Kamm, Christian Kerst, Alexander Otto und Andrä Wolter (2013): „Stille Revolution?" Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule *105* (4): 382-401.

Deci, Edward L. (1975): Instrinsic Motivation. New York: Plenum Press.

Deloch, Heinke und Heinz J. Feuerstein (2013): Erlebensbezogenes Concept-Coaching (ECC) – vielfältige Anwendungen in der Praxis. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung *45* (1): 35-43.

Dörre, Klaus (2009): Ende der Planbarkeit? Lebensentwürfe in unsicheren Zeiten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte *56* (41): 19-24.

Dweck, Carol S. und Ellen L. Leggett (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: Psychological Review *95* (2): 256-273.

Eppler, Marion A. und Beverly L. Harju (1997): Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and non-traditional college students. In: Research in Higher Education *38* (5): 557-573.

Faulstich, Peter (2008): Temporalstrukturen „Lebenslangen" Lernens. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung *57* (1): 32-34.

Faulstich, Peter und Christine Zeuner (2010): Erwachsenenbildung. In: Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien und Wolfgang Schröer (Hg.): Bachelor | Master. Weinheim: Beltz.

Frerichs, Frerich (2007): Weiterbildung und Personalentwicklung 40plus: eine praxisorientierte Strukturanalyse. In: Theo W. Länge und Barbara Menke (Hg.): Generation 40plus. Demografischer Wandel und Anforderungen an die Arbeitswelt. Bielefeld: Bertelsmann: 67-104.

Gendlin, Eugene T. und Mary Hendricks (2004): Thinking at the Edge (TAE) Steps. In: The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy *19* (1): 12-24.

Hanft, Anke und Katrin Brinkmann (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann.

Hanft, Anke, Annika Maschwitz und Monika Hartmann-Bischoff (2013): Beratung und Betreuung von Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Anke Hanft und Katrin Brinkmann (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann: 110-119.

Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? In: Landesagentur für Struktur und Arbeit Brandenburg GmbH (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.08.2002 in Potsdam: 105-123.

Lukas, Julia (2012): Personalpolitische Handlungsalternativen mit älteren Arbeitnehmern in Unternehmen vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung in Deutschland. Eine theoretische Analyse und praktische Implementierung an einem konkreten Praxisbeispiel. Wiesbaden: Springer Gabler.

Malwitz-Schütte, Magdalene (1998): Weiterbildung für ältere Erwachsene im Spannungsfeld wissenschaftlicher Erklärungen von Alterungsprozessen. In: Magdalene

Malwitz-Schütte (Hg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann: 89-116.

Morrison, Gary R., Steven M. Ross und Jerrold E. Kemp (2007): Designing effective instruction. Hoboken: John Wiley and Sons.

Musekamp, Claudia und Daniel Staemmler (2010): Webinare für Einsteiger. Online-Seminare lebendig gestalten. Hamburg: Infoport.

Rogers, Carl (1986): Reflections on Feelings. In: Person-Centered Review *1* (4): 375-377.

Romiszowski, Alexander J. und Robin Mason (2004): Computer-mediated communication. In: David H. Jonassen (Hg.): Handbook of research for educational communications and technology. New York: Simon & Schuster Macmillan: 397-431.

Sagebiel, Felizitas (2009): Flügel Wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demografischem Wandel. Münster: LIT.

Schmidt, Bernhard und Rudolf Tippelt (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik *55* (1): 73-90.

*Schulenberg, W*olfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Eine Untersuchung im Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Soziologie. Stuttgart: Enke.

Shields, Nancy (1993): Attribution processes and stages of adult life development among adult university students. In: Journal of Applied Social Psychology *23* (16): 1321-1336.

Siebert, Horst (2006): Lernforschung – ein Rückblick. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildung *29* (1): 9-14.

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.

Speck, Peter (2013): Arbeitswelt und berufsbegleitende Qualifizierungswege nach Bologna. In: André Papmehl und Hans J. Tümmers (Hg.): Die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert. Herausforderungen, Perspektiven, Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer Gabler: 19-32.

Spitzer, Manfred (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Teichler, Ulrich und Andrä Wolter (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule *3* (2): 64-80.

Thorndike, Edward (1928): Adult Learning. New York: Macmillan.

Vohle, Frank (2005): Erfahrungswissen (einfach) erzählen? Das Potenzial von Analogien. In: Gabi Reimann (Hg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich: Pabst Science Publishers: 108-123.

Wang, Shian-Kwei und Hui-Yin Hsu (2008): Use of the Webinar Tool (Elluminate) to Support Training: The Effects of Webinar-Learning Implementation from Student-Trainers' Perspective. In: Journal of Interactive Online Learning *7* (3): 175-194.

Weiser Cornell, *Ann* (2013): Die Kunst des Annehmens. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Anna-Lena Heidinger

Mathematik von der Praxis in die Theorie

Stärkenförderung statt Defizitorientierung am Beispiel des Funktionsbegriffs

1. Einleitung und Projektbeschreibung

Vorkenntnisse, Fähigkeiten und Motivation hinsichtlich mathematischer Inhalte unterscheiden sich bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften in der Regel deutlich und werden durch die Lehrenden häufig als defizitär eingestuft. An der Frankfurt School of Finance and Management stellte sich also die Frage, wie Studierende, die zusätzlich dazu lange in der Berufspraxis waren und deren Schulzeit weiter zurückliegt, wieder an das Fach Mathematik herangeführt werden könnten.

Im Laufe des Projekts kristallisierte sich heraus, dass die Studierenden zwar in einigen Bereichen tatsächlich beträchtliche Vorwissenslücken aufwiesen, sich jedoch in den ökonomischen Anwendungen der mathematischen Inhalte deutlich leichter taten als Studierende, die direkt von der Schule an die Hochschule wechselten. In der Folge verschob sich der Fokus der Förderung zunehmend: Statt die Studierenden als defizitär in einem Bereich einzustufen, entstand die Idee einer Stärkenförderung. Im Rahmen dieses Artikels wird nach einer kurzen Projektbeschreibung der Erkenntnisprozess dargelegt, der die Abkehr von der Defizitorientierung zur Folge hatte und sich deutlicher auf die mathematischen Stärken dieser speziellen Lerngruppe konzentrierte. Die Realisierung dieser Fokusverschiebung wird dabei anhand der Einführung des Funktionsbegriffs verdeutlicht und reflektiert. Anstatt sich dieser Thematik über eine theoretisch-mathematische Herangehensweise zu nähern, wird am Beispiel einer Produktionsfunktion nach Turgot (vgl. Gordon 2011) eine Annäherung aus der Praxis heraus illustriert.

Unsere Zielgruppe sind demnach Studierende, die nach mehrjähriger Berufserfahrung an der Frankfurt School of Finance and Management ein Studium aufnehmen möchten. Ein spezielles Studienkonzept bietet Absolvent(inn)en der non-gradualen Studiengänge Bankfachwirt und Bankbetriebswirt, die die Frankfurt School ebenfalls anbietet, oder äquivalenter Weiterbildungsprogramme die Möglichkeit, über Anrechnung der beruflichen Abschlüsse an einem verkürzten Bachelorprogramm, dem BWL für Professionals, teilzunehmen und den Abschluss Bachelor of Science zu erlangen. Die Vorgeschichte der Studierenden ist in der Regel sehr heterogen. Etwa die Hälfte der Teilnehmer(innen) (52,6%) hat als höchsten schulischen Bildungsabschluss die Allgemeine Hochschulreife, 10,6% die Fachhochschulreife bzw. die fachgebundene Hochschulreife und 36,8% haben auf alternativem Weg den Hochschulzugang erlangt.[1] Zum Vergleich: Aus der 20. Sozialerhebung des

1 Zugrundegelegt werden hier die beiden zuletzt gestarteten Jahrgänge (Wintersemester 2012/13 und 2013/14).

Deutschen Studentenwerks geht hervor, dass 83% der Studierenden im Sommersemester 2012 über die Allgemeine Hochschulreife verfügten, weitere 16% über die Fachhochschulreife oder die Fachgebundene Hochschulreife. Lediglich 1% der Studierenden verfügte über eine andere (nicht schulische) Form der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2012: 54). Während aus der Erhebung weiterhin hervorgeht, dass 22% der befragten Studierenden vor ihrem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben, sind es in dem hier betrachteten Bachelorprogramm 100%. Aus diesem Grund sowie den vorangegangenen Weiterbildungsabschlüssen liegt der letzte Schulabschluss im Schnitt 8,9 Jahre zurück, während in der Befragung des Deutschen Studentenwerkes mehr als ein Drittel der Befragten ihr Hochschulstudium unmittelbar nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen haben (vgl. a.a.O.: 60ff.). Das Mathematik-Modul startet jeweils zum Wintersemester und umfasst maximal 40 Teilnehmer(innen).

Um den Studierenden dieser Zielgruppe den Übergang vom beruflichen Lernen zum Hochschullernen zu erleichtern, hat das Projekt der Frankfurt School im Rahmen der BMBF-Initiative *ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung* ein dreigliedriges Förderprogramm entwickelt. Dabei wurden die Bereiche wissenschaftliches Arbeiten, Fremdsprachenkompetenz (Englisch) sowie Mathematik gesondert unterstützt.

Die Mathematik nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als dass das Fach Mathematik hoch emotionalisiert und polarisiert. Ganz unabhängig vom tatsächlichen Schwierigkeitsgrad der Inhalte, besteht bei vielen Menschen eine regelrechte Angst vor Mathematik, was durch die Tatsache, dass mangelndes mathematisches Wissen (im Gegensatz zu anderen Wissenslücken) immer noch salonfähig ist, weiter aufrecht erhalten wird:

> „Wenn ein Landrat oder ein Minister eine Mathematiktagung eröffnet, kokettiert er richtig damit, dass er schon in der Schule in Mathematik schlecht war und von unserer Wissenschaft rein gar nichts versteht. Ein Skandal! So ein Mann würde sich doch nie trauen, bei der Eröffnung eines Anglistenkongresses zuzugeben, dass er kein Englisch kann“ (Beutelspacher 2008: VI).

Ein weiteres Problem sind unzureichende mathematische Grundfertigkeiten. Diese Klagen über mangelhafte mathematische Grundkenntnisse beschränken sich nicht auf die Wirtschaftswissenschaften (vgl. Cramer/Walcher 2010) und sie sind keineswegs neu (vgl. Kütting 1982). Die Relevanz dieser Kenntnisse innerhalb des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums ist demgegenüber hoch. Seit den 1960er Jahren ist eine zunehmende Mathematisierung der Wirtschaftswissenschaften in Forschung und Lehre zu beobachten. Dementsprechend nimmt die Mathematik einen hohen Stellenwert in der aktuellen wirtschaftswissenschaftlichen Lehre ein. Dies gilt sowohl für die Betriebswirtschaftslehre als auch für die Volkswirtschaftslehre. Die Curricula in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sehen je nach inhaltlicher Ausrichtung einen entsprechenden Umfang an mathematischen Modulen im

Grundstudium vor. In der Regel absolvieren Studierende, abhängig von den dem jeweiligen Studiengang zugrundeliegenden Lern- und Qualifikationszielen, ein bis zwei mathematische und/oder statistische Grundlagenmodule.[2]

Ergebnisse einer Untersuchung der Selbsteinschätzung der mathematischen Studierfähigkeit bei Studienanfänger(inne)n verdeutlichten, dass mindestens ein Drittel aller Studierenden mit Schwierigkeiten im Bereich Mathematik in ihrem Studium rechnen, eine Zahl, die sich mit den Befragungen der Hochschullehrerenden nahezu deckt (vgl. Bescherer 2003: 189f.). Für die Studierenden sind dies häufig Module, die es „irgendwie zu bestehen" gilt. Dabei fehlt meines Erachtens gerade im Bereich der Wirtschaftswissenschaften häufig das Bewusstsein für die Notwendigkeit des kompetenten Umgangs mit mathematischen Hilfsmitteln. Künftigen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ist vielfach nicht bewusst, dass für ein Studium der Wirtschaftswissenschaften fundierte Kenntnisse mathematischer Werkzeuge unerlässlich sind (Trockel 1992). Dieser Umstand ist nicht zuletzt eine Folge von den immanenten Unterschieden zwischen den im Schulfach „Powi" (Politik und Wirtschaft) vermittelten wirtschaftlichen Inhalten und den Lerninhalten eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. So zeigt sich, dass die hessischen Gymnasien, die keinen wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt haben, das Fach Wirtschaft in der Regel in Kombination mit dem Fach Politik anbieten. Dieses beinhaltet laut Lehrplan jedoch weder eine Auseinandersetzung mit mathematisch modellierten wirtschaftlichen Prozessen, mit der Bestimmung von Zinsen, Renten, fairen Preisen (im Sinne einer arbitragefreien Bewertung), eine Bewertung von Finanzprodukten noch die Vertiefung von Risikomodellen oder ähnlichem. Auch findet sich im Lehrplan der hessischen Schulen im Fach Politik und Wirtschaft kein Hinweis auf eine mögliche fachübergreifende Kooperation mit dem Fach Mathematik (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010).[3] Als eine Folge kann diesbezüglich eine stark heterogene Vorwissensstruktur und auch eine klar divergierende Motivationsstruktur der angehenden Studierenden beobachtet werden.

---

2 Laut Internetauftritt aller hessischen Hochschulen mit dem Studiengang BWL B.Sc.

3 Im Gegensatz dazu finden sich im Lehrplan Mathematik für die Stufe 5-12/13 wiederkehrend Hinweise auf eine mögliche Verknüpfung mit wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten. So wird in Stufe sieben auf Anwendungsmöglichkeiten in der Zinsrechnung hingewiesen, in der E1 (E1/E2: 1. bzw. 2. Halbjahr der „Einführungsphase" – 1. Jahr der Oberstufe, 11. Klasse) auf die Modellierung von wirtschaftswissenschaftlichen Prozessen und in der Q1 (Q1 – Q4: 1. bis 4. Halbj. der „Qualifikationsphase" ─ 2. bzw. 3. Jahr der Oberstufe; 12./13. Kl.) auf die Mathematisierung von Wirtschaftskreisläufen. Auffällig ist dabei, dass teilweise auf eine Zusammenarbeit mit dem Fach Politik und Wirtschaft verwiesen wird, dies in der Oberstufe jedoch nur noch als gesellschaftswissenschaftlicher Bezug genannt wird. Dies spiegelt wider, dass in vielen Schulen wirtschaftswissenschaftlich geprägte Fächer in der Oberstufe entweder gar nicht oder nicht als Leistungskurse angeboten werden. Das Lessinggymnasium in Frankfurt am Main nimmt als eine der wenigen Schulen dazu konkret Stellung: „Aufgrund von mangelnden personellen Ressourcen sind wir zurzeit leider nicht in der Lage, den vielen Schülerwünschen nachzukommen und neben den Grundkursen im Fach Politik & Wirtschaft auch einen Leistungskurs anzubieten" (Lessing-Gymnasium 2009).
Hinsichtlich des Fachs Wirtschaftswissenschaften, das an Gymnasien mit wirtschaftlichem Schwerpunkt angeboten wird, wird auf Kooperationsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte hingewiesen. (http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60)

Für die Studierenden des Studienprogramms BWL für Professionals kommt wie bereits erwähnt erschwerend hinzu, dass der Schulabschluss schon einige Zeit zurückliegt. Der Umgang mit der formelgeprägten mathematischen Sprache und das schulisch geprägte mathematische Vorwissen sind also nur noch rudimentär vorhanden.

So stellte sich unter anderem die Frage, wie die Studierenden wieder an das Fach Mathematik herangeführt werden könnten. Nach Gesprächen mit Lehrenden, dem mir vorangegangenen Modulkoordinator, den Studierenden und aus persönlicher Erfahrung konnte ich schließen, dass vor allem die eingangs erwähnte Angst vor dem Fach Mathematik in dieser Gruppe deutlich ausgeprägter schien, als in den Studierendengruppen, die direkt von der Schule kamen.

Um dieser Angst und auch dem von allen Seiten als eher schlecht bewerteten Vorwissen (von der einen Seite als zu hoher Standard in der Mathematikvorlesung konstatiert, von der anderen als schlechtes Vorwissen vermerkt) adäquat zu begegnen, entwickelten wir ein auf vier Säulen basierendes Konzept mit Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung der Studierenden. Dies beinhaltete u.a. eine intensivere Betreuung durch Tutor(inn)en, die Einführung einer webbasierten und benoteten Wissensabfrage (zur Verminderung der Fokussierung auf die Klausur und zur Sicherung des dauerhaften Lernens sowie zur Förderung des eigenständigen Erarbeitens von Lösungen auch über den Klausurrahmen hinweg), die Einführung eines Online-Brückenkurses zur Gewährleistung eines einheitlichen Wissensstandards sowie einer qualitativen Überarbeitung der Vorlesungsunterlagen und Lernmaterialien.

Während die intensivierte Betreuung und die webbasierte Wissensabfrage von den Studierenden positiv in einer Kursbefragung bewertet wurden, blieb die Resonanz der Studierenden in Bezug auf die überarbeiteten Lernmaterialien hinter den Erwartungen zurück. Nach der Durchführung von Einzelinterviews mit den Studierenden und der Dozentin im Wintersemester 2013/2014 erhärtete sich die Vermutung, dass vor allem der Umgang mit der formalen Sprache der Mathematik Schwierigkeiten bereitet. Demgegenüber zeigte sich allerdings ebenfalls, dass die Studierenden in der Anwendung der theoretischen Inhalte im Vergleich mit den Studierenden, die direkt im Anschluss an die schulische Ausbildung ihr Hochschulstudium beginnen, in den Klausuraufgaben überdurchschnittlich abschnitten. Auch der Ergebnisvergleich bestimmter Klausuraufgaben stützte diese Vermutung. Vermehrte Bemühungen in den letzten Jahren, die Sprache der Mathematik zu vertiefen, zeigten nicht den gewünschten Erfolg. Zusammenfassend konnten wir feststellen, dass die Studierenden tatsächlich in einigen Teilbereichen beträchtliche Vorwissenslücken aufwiesen, sich jedoch in den Anwendungen (z.B. im Bereich der Finanzmathematik) der mathematischen Inhalte deutlich leichter taten als die Studierenden, die direkt von der Schule an die Hochschule wechselten.

Vor dem Hintergrund dieser Informationen wird gegenwärtig im Rahmen dieses Projekts von der Projektgruppe eine Abkehr von der herrschenden Defizitorientierung überprüft. Anstatt sich verstärkt auf die Schwächen der Lerngruppe zu konzentrieren, sollen stattdessen die Stärken genutzt und gefördert werden. Während

dieser Ansatz im Rahmen der Schulbildung schon länger verfolgt wird, ist er in der Hochschulbildung fast nicht vertreten (vgl. Scheunpflug/Zeinz 2009).

Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird dabei versucht, nicht mehr zunächst die theoretischen mathematischen Inhalte zu vermitteln, um anschließend in finanzmathematischen Themen deren Anwendbarkeit zu überprüfen. Stattdessen soll anhand eines der Mehrzahl der Studierenden nicht gänzlich unbekannten ökonomischen Modells gezeigt werden, dass dahinter interessante mathematische Theorie steckt, dass Kenntnisse dieser Theorie den Umgang mit bestimmten Problemkomplexen erleichtern und dass diese Kenntnisse für manche Problemstellungen unabdingbar sind. Um ein Stimmungsbild hinsichtlich dieser Idee zu ermitteln, sammelte ich Meinungen und Aussagen von Studierenden des zweiten Semesters, die ihre Mathematikprüfung gerade hinter sich gebracht hatten, sowie von Tutor(inn)en und Dozent(inn)en. Das Ergebnis finde ich bis heute bemerkenswert. Die Studierenden, mit denen ich sprach, bewerteten die Idee positiv und hatten keinerlei Bedenken hinsichtlich der Qualität des Inhalts oder der Umsetzung. Auch die Tutor(inn)en bewerteten die Idee insgesamt positiv, äußerten aber gleichzeitig die Befürchtung, dass die Qualität der Vorlesung leiden könnte. Der Aussage einer Tutorin war zu entnehmen, dass sie die Befürchtung habe, ihre Leistung von damals sei „*dann nichts mehr wert, wenn es so einfach wird*“. Die Dozent(inn)en waren diesbezüglich geteilter Meinung und hatten ähnliche Befürchtungen wie die Tutor(inn)en. Deshalb soll an dieser Stelle betont werden, dass es nicht darum geht, die formalen mathematischen Inhalte durch Praxisbeispiele zu ersetzen. Es geht vielmehr darum, den berufserfahrenen Studierenden einen Zugang zu ermöglichen, der nicht primär darauf abzielt, die Defizite auszugleichen, die gegenüber frischen Abiturient(inn)en bestehen, sondern die Stärken, wie etwa die Praxiserfahrung und die vorhandene Vorbildung aus Bankfach- und Bankbetriebswirtstudium zu nutzen. Es geht also um die Nutzung der vorhandenen Potenziale, um eine Stärkenförderung. Am Ende der Mathematikvorlesung müssen beide Gruppen hinsichtlich der mathematischen Fähigkeiten dieselben Kenntnisse besitzen, wobei die Voraussetzungen ganz unterschiedliche sind. Genau diese Voraussetzungen sind es, die genutzt und gefördert werden sollen. Dies wird im Folgenden exemplarisch an der Einführung des Funktionsbegriffs mittels einer ökonomischen Theorie illustriert.

2. Verschiedene Vorstellungen hinsichtlich des Funktionsbegriffs

Der Begriff der Funktion ist allen angehenden Wirtschaftswissenschaftler(inne)n „irgendwie“ ein Begriff, allerdings jeder/jedem von ihnen ein anderer. Fachliteratur aus Schule und Hochschule zeigt, dass die Formulierungen des Funktionsbegriffs stark divergieren. Derzeit verwendete Sprechweisen sind unter anderem *die Funktion* $y = f(x)$*, die Funktion* $x \rightarrow f(x)$ oder es wird eine *Wertetabelle als Funktion* bezeichnet (vgl. Hischer 2012: 128). Diese unterschiedlichen Sichtweisen sind leicht aus der Welt zu schaffen, indem man eine für sich sympathische Definition

wählt und alle anderen als unzulässig erklärt (a.a.O.: 129). Dies würde aber nicht den in dieser auf den wirtschaftsorientierten Alltag ausgerichteten Vorlesung erzielten Zweck erfüllen, der in erster Linie darin besteht, mathematisch versierte Wirtschaftswissenschaftler(innen) auszubilden, die mit verschiedenen Darstellungen von Funktionen arbeiten, reale Prozesse durch Funktionen modellieren, funktionale Zusammenhänge analysieren und darüber kommunizieren können. Deshalb wird im anschließenden Beispiel der Begriff der Funktion ganz unterschiedlich gebraucht, mit dem Ziel, das Verständnis durch die Beleuchtung unterschiedlicher Aspekte zu erleichtern; „Funktionen haben viele Gesichter" (Hischer 2012: 129).

Um den Funktionsbegriff zu erfassen und mit ihm kompetent umgehen zu können, müssen verschiedene Vorstellungen und Aspekte von den Lernenden herausgebildet werden. Auf der einen Seite sind dies inhaltliche Vorstellungen (vgl. Beckmann 1999):

- Mengentheoretisch (Funktion als Menge geordneter Paare),
- Kausal (Abhängigkeitsaspekt der abhängigen Variable),
- Kinematisch (durchläuft die Variable x die Definitionsmenge, dann durchläuft die Variable y die Wertemenge),
- Algorithmisch (dem Wert x wird durch eine Vorschrift ein Wert y zugeordnet).

Auf der anderen Seite sind es Darstellungsaspekte, die entweder grafisch, nichtgrafisch oder auch verbal realisiert werden können. Für einen kritischen und reflektierten Umgang mit wirtschaftlichen Modellen müssen verschiedene Vorstellungen des Funktionsbegriffs vermittelt werden und der Umgang mit den verschiedenen Darstellungsformen geläufig sein. Dies kann auf drei Hauptaspekte des funktionalen Denkens subsummiert werden (vgl. Leuders/Prediger 2005; Vollrath 1989):

1. Zuordnungsvorstellung
   Durch Funktionen beschreibt oder stiftet man Zusammenhänge. Einer bestimmten Größe ist eine andere Größe zugeordnet. Damit ist die eine Größe von der anderen abhängig.
2. Kovariationsvorstellung
   Durch Funktionen erfasst man, wie die Änderung einer Größe sich auf die abhängige Größe auswirkt.
3. Vorstellung von der Funktion als Ganzes
   Mit Funktionen betrachtet man einen gegebenen oder erzeugten Zusammenhang in seiner Gänze – es wird ein Gesamtphänomen erfasst.

Sowohl im Gymnasium als auch in der Realschule werden laut hessischer Lehrpläne Funktionen in der siebten Klasse zunächst in Form von Zuordnungen eingeführt und im darauf folgenden Schuljahr die vorhandenen Kenntnisse von Zuordnungen zum Verständnis der funktionalen Abhängigkeit zweier Größen weiterentwickelt. Einfache Zusammenhänge der Lebenswelt sollen dabei mathematisch erfasst werden. Der Umgang mit unterschiedlichen Funktionstypen wird auch in den folgenden Schuljahren aufgegriffen, erweitert und fortgesetzt. Basierend auf der Annahme, dass den meisten Studierenden der Begriff einer Funktion geläufig und die

Eigenschaften bestimmter Grundfunktionen aus der Schule bekannt sind, wurde der Funktionsbegriff ursprünglich in dieser Vorlesung definitorisch eingeführt, ebenso wie die zugehörigen Funktionseigenschaften, deren unterschiedliche Folgerungen in der Regel nicht hergeleitet wurden, sondern meist axiomatisch präsentiert wurden. Das bedeutet, dass der Funktionsbegriff mit seinen Regeln und Eigenschaften als unmittelbar einleuchtendes Prinzip behandelt wurde, das zudem keines Beweises bedarf.

A	Funktionen
Gegeben	• Definitionsbereich $D \subseteq \mathrm{R}^p$, wobei $p \in \mathrm{N}$
Funktion	• Vorschrift *f*, die jedem $x \in D$ eine reelle Zahl zuordnet
Schreibweise	• $y = f(x)$ für $x \in D$: Funktion in einer Variablen ($D \subseteq \mathrm{R}$)
	• $y = f(x_1, \ldots, x_p)$ für $(x_1, \ldots, x_p) \in D$: Funktion in mehreren Variablen ($D \subseteq \mathrm{R}^p$)
Variable	• x bzw. $(x_1, \ldots, x_p)$ sind unabhängige Variablen
	• y ist die abhängige Variable
Beispiele	• $y = \sqrt{x+2}$ für $x \geq -2$; $D = \lfloor -2, +\infty) \subseteq \mathrm{R}$
	• $y = \dfrac{x_1 + x_2}{(x_1 - 2)(x_2 + 5)}$ für $(x_1, x_2) \in D = \{(x_1, x_2) \mid x_1 \neq 2 \wedge x_2 \neq -5\} \subseteq \mathrm{R}^2$

Abbildung 1: Einführung des Funktionsbegriffs

Dennoch zeigte sich in einer mündlichen Befragung von Studierenden in einer der Veranstaltungen, dass die meisten von ihnen nicht in der Lage waren, eine (korrekte) verbale Festlegung des Funktionsbegriffs zu leisten, wie auch Beckmann sie beschrieben hat (vgl. Beckmann 1999: 282). In unserem Fall konnten nur zwei der 18 Studierenden einen Bezug zur formalen Definition herstellen, die Hälfte der Studierenden beschrieb die Funktion als Formel, und acht Studierende beschrieben eine Funktion als Aufzeichnung von Werten einer Tabelle. Bei der Abfrage nach den Begriffen Definitionsmenge, Wertemenge, abhängige und unabhängige Variable sowie Funktionsvorschrift kannte keiner der Studierenden alle Begriffe. Ziel der Unterrichtseinheit muss – so unsere Schlussfolgerung aus diesen Analysen – es also sein, dass der Umgang mit allen Aspekten des Funktionsbegriffs erlernt und reflektiert wird. Unklar ist vor diesem Hintergrund jedoch vor allem die geeignete Hinführung zum Thema.

In einer Untersuchung zur Anwendungsorientierung im Mathematikunterricht (Humenberger 1997)[4] wird deutlich, dass sowohl den befragten Schüler(inne)n als auch den Studierenden einige (finanz-)mathematische Themengebiete in der Realität anwendbar erscheinen. Dabei beziehen sich die Antworten aber in erster Linie auf konkrete Berechnungen von Zinsen, Steuern und diversen Versicherungen. Das Modellieren wirtschaftlicher Zusammenhänge wird von den Befragten nicht genannt. Dementsprechend wird das Gebiet der Kurvendiskussion von den Studierenden auf Platz 6 der nichtanwendbaren Themenbereiche gewählt, von Schüler(inne)n sogar auf Platz 3. Funktionen an sich sind, laut Schüler(innen)meinung, nur auf Platz 17 der anwendbaren Gebiete. Dass sich diese Einschätzung nicht mit der Wirklichkeit ökonomischer Wissenschaft trifft, kann an dieser Stelle vorausgesetzt und soll nicht weiter thematisiert werden. Umso bedeutsamer ist es, die Lücke zwischen der Einschätzung der Studienanfänger(innen) und der wissenschaftlichen Praxis zu schließen.

Idealerweise sollte also eine nicht axiomatische und formalisierte, sondern eine praxisbezogene Hinführung zum Thema

- den Sinn und die Anwendbarkeit des zu lernenden Stoffes verdeutlichen,
- die Studierenden zum Erlernen der zugrunde liegenden Theorie motivieren,
- die Studierenden in die Lage versetzen, das Erlernte eigenständig darzustellen, zu interpretieren und kritisch zu hinterfragen.

Zur Einführung des Funktionsbegriffs soll in dieser exemplarischen Kurseinheit der überarbeiteten Vorlesung die Betrachtung einer Produktionsfunktion nach Turgot (vgl. Gordon 2011) gewählt werden.[5] Dieses Beispiel scheint mir aus unterschiedlichen Gründen sehr gut geeignet: Zum einen wurde den Studierenden desselben Bachelorprogramms im Wintersemester 2012/2013 schon einmal diese Funktion als Anwendungsbeispiel angeboten, damals allerdings als Abschluss des Kapitels zu Funktionen und ihren Eigenschaften. Den meisten Studierenden war diese (oder eine sehr ähnliche) Funktion bereits bekannt, und die Akzeptanz der zugrunde liegenden Theorie schien mir hoch. Unter den Studierenden in anderen Programmvarianten[6] des Bachelorstudiums war die Kenntnis derselben Funktion weniger ausgeprägt. Dort zeigten sich deutliche Schwierigkeiten in der Übersetzung der verbalen Beschreibung in die grafische Veranschaulichung.

---

4 Humenberger befragte Lehrer(innen), Schüler(innen) und Studierende des Lehramts Mathematik an der Pädagogischen Akademie und an der Universität Wien hinsichtlich ihrer Einschätzung des Stellenwerts der Anwendungen und der Anwendungsmöglichkeiten bestimmter mathematischer Themen im Mathematikunterricht. Insgesamt wurden 1040 Fragebögen ausgewertet; 202 von Studierenden, 491 von Schüler(inne)n und 174 von Lehrer(inne)n.

5 Vgl. zur näheren Darstellung der Produktionsfunktion nach Turgot Abschnitt 3.1.

6 Diese umfassen unter anderem berufsbegleitende Studiengänge, ausbildungsintegrierte Studiengänge, international orientierte Studiengänge und Studiengänge mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese sind aber primär – wenn auch nicht ausschließlich – für Studierende mit Abitur oder einer äquivalenten Hochschulzugangsberechtigung konzipiert. Die umfassende Anrechnung der Inhalte der Abschlüsse als Bankfachwirt und Bankbetriebswirt (FS), Bankbetriebswirt (BankColleg), Betriebswirt (VWA), Betriebswirt (IHK) (oder gleichwertige Abschlüsse) gilt nur für die hier beschriebene Zielgruppe.

Zum anderen ist es möglich, sich mit diesem Beispiel einfach und ohne realitätsferne Konstruktionen auf unterschiedliche Weise dem Thema Funktionen zu nähern. Es ist entscheidend für den mathematischen und anwendungsbezogenen Umgang mit funktional beschriebenen Zusammenhängen, dass sie auf vielfältige Weise verinnerlicht und erfasst werden. Erst die Kenntnis dieser verschiedenen Gesichter einer (hier: ein und derselben) Funktion und die Kompetenz, zwischen ihnen hin und her zu wechseln, zeugen von einem guten Verständnis und einer adäquaten Durchdringung der Thematik (vgl. Leuders/Prediger 2005).

Weiterhin ist der Umgang mit Ertragsfunktionen bis heute in den Wirtschaftswissenschaften relevant. Kenntnisse des Turgotschen Ertragsgesetzes (vgl. Gordon 2011) sind i.d.R. Standardinhalte mindestens einer Vorlesung des Bachelorstudiums im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Turgot versucht den Zusammenhang zwischen einem bestimmten Input (z.B. Arbeitseinsatz) und dem Ernteertrag eines Feldes zu beschreiben. Die Übertragbarkeit von der Landwirtschaft auf die industrielle Produktion wird intensiv in der Forschung diskutiert (vgl. Dlugos 1961) und ist bis heute eine strittige Fragestellung. Der Anwendungsbezug orientiert sich in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium natürlich weniger – wie gerne gefordert – an der Lebenswelt der Lernenden, sondern mehr an den Inhalten des Fachs und den damit verbundenen mathematischen Anforderungen.

Zu guter Letzt wird bei einer genaueren Analyse der Produktionsfunktion die Betrachtung des Grenzertrags später notwendig, so dass auch bei der anschließenden Differentialrechnung wieder auf dieses Beispiel zurückgegriffen werden kann.

Das vorliegende Konzept beschränkt sich auf die Einführung des Funktionsbegriffs mit seinen Eigenschaften.

3. Der Funktionsbegriff wird aufgefrischt – eine anwendungsorientierte Einführung

Die kurze Vorlesungseinheit von ungefähr vier akademischen Stunden wird in drei inhaltlichen Vorlesungsabschnitten betrachtet, um die Methode und eventuell auftretende Schwierigkeiten direkt zu reflektieren und die Vorgehensweise hinsichtlich der Aspekte funktionalen Denkens nach Vollrath einzuordnen (vgl. Vollrath 1989).

3.1 Erster Vorlesungsabschnitt: Einführung der Ertragsfunktion nach Turgot

Das nachfolgend dargestellte Beispiel einer Produktionsfunktion nach Turgot wird im Rahmen der Lektion *Funktionen und ihre Eigenschaften* als Eingangsgeschichte gewählt. Dies ist relevant, da den Studierenden von Beginn an deutlich sein soll, auf welche mathematischen Inhalte es hinausläuft.

Anne Robert Jacques Turgot, Baron de Laune, entwickelte 1767/68 seine Theorie des Ertragsgesetzes aus einer Beobachtung heraus. Er gelangte zu der Erkenntnis, dass bei der Bearbeitung eines Ackers mit zunehmendem Einsatz von Arbeit

zunächst mit steigenden, aber ab einem gewissen Punkt mit abnehmendem Ertragszuwachs zu rechnen ist (unter anderem unter der Prämisse, dass sonst alle Faktoren konstant gehalten werden). Den Studierenden wird einführend (in deutscher Übersetzung) ein Auszug aus einer Schrift von Turgot zur Verfügung gestellt:

> „Die Saat, die auf einen Natur belassenen, fruchtbaren, aber unbearbeiteten Boden fällt, wäre eine fast völlig verlorene Ausgabe. Verbindet man damit eine einzige Bearbeitung, so ist der Ertrag schon stärker; eine zweite und dritte Bearbeitung könnten vielleicht den Ertrag nicht nur verdoppeln oder verdreifachen, sondern vervier- oder verzehnfachen und der Ertrag würde auf diese Weise in einem sehr viel rascher ansteigenden Verhältnis wachsen, als die Ausgaben anwachsen, und das bis zu einem gewissen Punkt, wo der Ertrag im Vergleich zum Aufwand der größtmögliche sein wird.
>
> Wird dieser Punkt überschritten, so wird bei weiterer Vergrößerung des Aufwandes der Ertrag noch ansteigen, aber weniger, und wird nach und nach immer weniger, bis dass, da die Fruchtbarkeit der Erde erschöpft ist und auch künstliche Maßnahmen nichts mehr hinzufügen können, ein Anwachsen des Aufwandes dem Erzeugnis absolut nichts mehr hinzufügen würde“ (Turgot zit. n. Dlugos 1961: 15).

Die notwendigen inhaltlichen Informationen müssen im Anschluss entweder durch die Dozentin/den Dozenten oder gemeinsam mit dem Kurs herausgefiltert und sortiert werden. Dabei lassen sich folgende Informationen extrahieren:

- Überproportionales Wachstum: Sät man auf ein unbearbeitetes Feld, wird die Ernte ziemlich gering ausfallen. Wenn man das Feld nun bearbeiten lässt, erhöht sich die Ernte. Wenn man dann den Aufwand der Bearbeitung verdoppelt, *erhöht* sich die Ernte aber um *mehr als* doppelt so viel.
- Unterproportionales Wachstum: Irgendwann kommt ein Punkt, ab dem man zwar beispielsweise die Anzahl der Arbeitskräfte verdoppelt, aber die Ernte erhöht sich nun *weniger als* doppelt so viel (Punkt W), möglicherweise aufgrund einer abnehmenden Fruchtbarkeit des Bodens.
- Irgendwann wird das *Maximum* dessen erreicht, was der Boden hergibt (Punkt M).
- Danach ist jede weitere Arbeitskraft sogar schädlich und *verringert* die Ernte, zum Beispiel durch eine gegenseitige Behinderung der vielen Arbeitskräfte.

Der letzte Punkt ergibt sich nicht direkt aus dem Text, kann und soll aber mit Hilfe der Studierenden erschlossen werden.

Visualisiert man Turgots Aussage mit Hilfe einer Grafik, ergibt sich folgendes Bild und zeitgleich die (ökonomische) Frage: Welcher Arbeitseinsatz ist vor diesem Hintergrund sinnvoll?

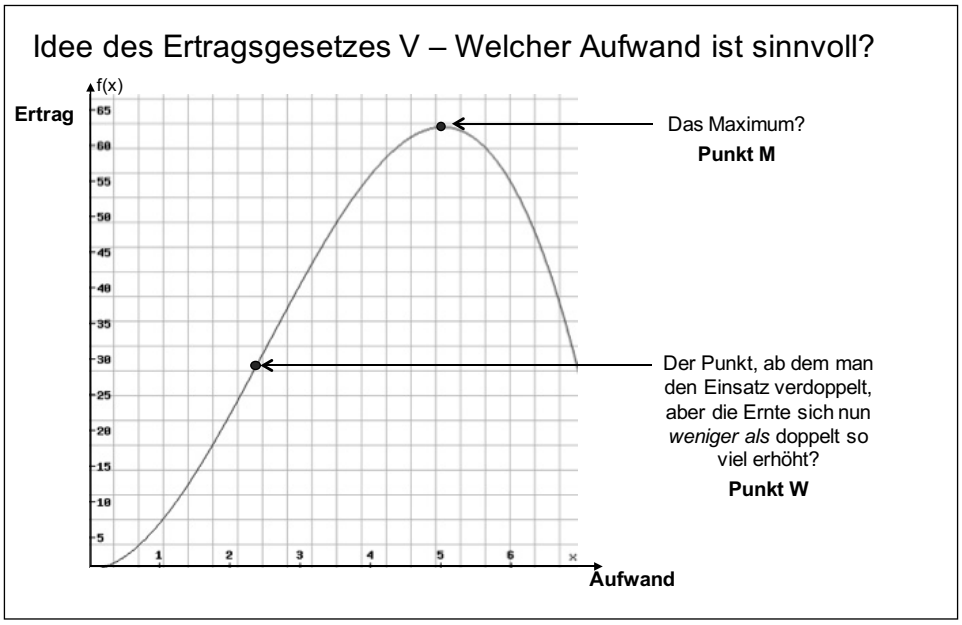


Abbildung 2: Grafische Darstellung des Turgotschen Ertragsgesetzes

3.2 Ziele des ersten Vorlesungsabschnitts

Es wird deutlich, dass nicht nur die verbale Formulierung durch Turgot den Sachverhalt sehr komplex wiedergibt, sondern auch die in die moderne Sprache übersetzte Zusammenfassung. Auf diese Weise sollen die Studierenden dafür sensibilisiert werden, dass eine mathematische Definition nicht nur genauer, sondern vor allem auch deutlich kürzer ist. Dies vereinfacht im Prinzip das Lesen und vermindert Fehler und Ungenauigkeiten. Weiterhin ist unverkennbar, dass zur Beantwortung der Fragestellung nicht nur mathematisches Werkzeug notwendig wird, sondern auch eine mathematische Fachsprache, die es uns ermöglicht, in einen effektiven und möglichst unmissverständlichen Austausch zu treten. Um bei der Bearbeitung der oben stehenden Grafik (Abb. 2) eine Antwort auf die offene Fragestellung zu finden, werden folglich Fachbegriffe, mathematisches Handwerkszeug, eine Idee des Funktionsbegriffs, eine Vorstellung hinsichtlich funktionaler Zusammenhänge sowie eine Kopplung visueller, kausaler und inhaltlicher Darstellungen solcher Zusammenhänge benötigt. Den Studierenden wird an dieser Stelle die Funktion vor allem hinsichtlich des Kovariationsaspekts (s. Kap. 1.1 Vorstellungen des Funktionsbegriffs) nähergebracht.

3.3 Erste Zwischenreflexion

Es wird davon ausgegangen, dass die Betrachtung von Funktionen solcher Art den Studierenden an sich bekannt ist, auch wenn sie eventuell (noch) nicht in der Lage sind, weiterführende Informationen aus einer Grafik wie der oben dargestellten (Abb. 2) zu ziehen. Die Lernenden sollten dementsprechend schon zu Beginn der Vorlesung in der Lage sein, einfache Zahlenpaare aus der Grafik abzulesen (Wie hoch ist der Ertrag, wenn zwei Arbeitskräfte eingestellt werden?). Innerhalb der gewählten Grafik sehe ich drei Hindernisse. Zum einen ist die Grafik bereits mit Werten hinterlegt, von denen nicht klar ist, woher diese Werte stammen. Zum anderen wird aus der Grafik in keiner Weise ersichtlich, in welchen Maß- oder Mengeneinheiten die jeweiligen Kategorien gemessen werden. Wenn der Aufwand tatsächlich – wie in vielen Lehrbüchern angegeben – in der Anzahl der Arbeitskräfte gemessen wird, ist es schwierig zu erklären, wieso die Funktion eine durchgängige Linie darstellt.

Schon an dieser Stelle ist es also sinnvoll, Stärken und Schwächen dieses Modells zu erläutern. Vor allem vor diesem Hintergrund lässt sich ein guter Übergang zur Darstellungsmethode der Zuordnung „Arbeitskräfte – Ertrag“ mittels einer Tabelle begründen.

3.4 Zweiter Vorlesungsabschnitt: Einführung mathematischer Begriffe und Werkzeuge

Im nächsten Abschnitt der Einführung soll den Studierenden der Zuordnungsaspekt nähergebracht werden. Dazu wird das Beispiel fortgeführt, in dem Turgot seine These fiktiverweise experimentell überprüft.

Er beobachtet den Zusammenhang zwischen Arbeitseinsatz und Ertrag von Teilen eines Ackers, die von unterschiedlich vielen Arbeitskräften bearbeitet werden und erhält folgende Ergebnisse:

Tabelle 1: Ernteertrag bei steigendem Arbeitseinsatz

Anzahl der Arbeitskräfte x	0	1	2	3	4	5	6	7
Ernteertrag in Mengeneinheiten y	0	6,5	22	40,5	56	62,5	54	24,5

Jeder Anzahl von Arbeitskräften kann also ein Ernteertrag zugeordnet werden. Im Anschluss wird versucht, mittels dieser Zahlen eine Gesetzmäßigkeit zu entdecken. Turgot stellt fest, dass sich der Zusammenhang zwischen Ernteertrag und Arbeitskräften durch folgende Gleichung beschreiben lässt: $y = 7{,}5 \cdot x^2 - x^3$.

Mit dieser Formel ist er in der Lage, den Ertrag für jede beliebige Menge an Arbeitskräften zu berechnen.

Nach der Erweiterung des Beispiels soll mit den Studierenden reflektiert werden, auf welchen Wegen sich hier ein und demselben Zusammenhang genähert wurde. Zunächst geschieht diese Annäherung verbal, dann mithilfe einer grafischen Visualisierung, anschließend im Experiment mittels einer Tabelle und zuletzt mithilfe der mathematischen Gleichung, abgeleitet aus der dargestellten Tabelle (Tab. 1). Bei der Besprechung der einzelnen Teilbereiche ist deutlich geworden, dass es für das Verständnis hilfreich wäre, einige Fachbegriffe einzuführen. Dies soll daher nun im Anschluss an diese kurze Reflexion geschehen, ohne jedoch das Beispiel dabei vollständig zu verlassen:

- Im Beispiel gibt es zwei Größen, die wir betrachten: die Erntemenge y und die Anzahl der Arbeitskräfte x. Direkten Einfluss haben wir nur auf die Arbeitskräfte, die wir einstellen. Daher nennen wir diese variable Größe die *unabhängige Variable*. Der Ernteertrag y ist direkt von der gewählten Anzahl der Arbeitskräfte x abhängig. Daher nennen wir diese variable Größe die *abhängige Variable*.
- Die Gesetzmäßigkeit, die Turgot entdeckt, hat er in einer Gleichung festgehalten. Allerdings ist nur eine Variable (x) frei wählbar. Um dies zu verdeutlichen schreiben wir, dass der Ernteertrag eine *Funktion* in Abhängigkeit von der Anzahl der Arbeitskräfte ist: $y = f(x) = 7{,}5 \cdot x^2 - x^3$

Damit gilt:
Eine Zuordnung $x \rightarrow y$, die jedem x-Wert genau einen y-Wert zuordnet, heißt Funktion.

- Dabei werden die x-Werte aus einem bestimmten *Definitionsbereich* (D) ausgewählt und durch die *Funktionsvorschrift* $f(x)$ wird ein bestimmter *Wertebereich* (W) festgelegt.
  Im Beispiel: Wir können für x nur eine Zahl über 0 wählen, denn es lässt sich keine negative Anzahl an Arbeitskräften einstellen. Damit ist die Auswahl der x-Werte schon begrenzt. Betrachtet man die Zuordnung, kann der Ernteertrag aber alle Zahlen annehmen – auch negative (bei acht Arbeitskräften erhält man laut Formel einen Ertrag von -32 Mengeneinheiten). Die Sinnhaftigkeit der Werte muss also immer auch mitdiskutiert werden. Auch muss entschieden werden, ob die eingestellten Arbeitskräfte beliebig teilbar sind, wie es die Grafik suggeriert oder ob nur ganzzahlige Werte zulässig sind.

Formal kann dies wie folgt dargestellt werden: $y = f(x)$ für $x \in \mathrm{D}$ und $D \subseteq \mathbb{R}^+$

Im Anschluss an diese beispielorientierten Definitionen sollen als allgemeine Funktionseigenschaften Monotonie, Beschränktheit, Maximum und Minimum, Funktionenlimes, (Un-)Stetigkeit und Krümmungsverhalten eingeführt werden. Dabei kann sich (muss sich aber nicht) auf die Ertragsfunktion bezogen werden, sofern die jeweilige Eigenschaft dies erlaubt.

3.5 Ziele des zweiten Vorlesungsabschnitts

Im zweiten Abschnitt werden die ersten Fachtermini eingeführt. Den Studierenden soll aus der Präsentation des Sachverhalts heraus die Notwendigkeit für einen sprachlichen Konsens bewusst werden. Zunächst werden einige Begriffe beispielnah und verbal eingeführt. Erst mit der Einführung des Funktionsbegriffs wird eine erste formale Beschreibung geliefert. Die allgemeinen Eigenschaften einer Funktion entfernen sich notwendigerweise von dem gewählten Beispiel, da es nicht zur Illustration aller möglichen Eigenschaften geeignet ist (z.B. Unstetigkeit). Zur Analyse der Funktion und zum Einteilen der Ertragsfunktion in Phasen wird ein Teil dieser Eigenschaften zur Phasenbeschreibung wieder benötigt und damit innerhalb des Beispiels auch wieder aufgegriffen. Den Studierenden wird an dieser Stelle die Funktion vor allem hinsichtlich der Zuordnungsvorstellung (s. Kap. 2) nähergebracht.

3.6 Zweite Zwischenreflexion

Den Studierenden, wie auch den jeweiligen Dozierenden, muss klar sein, dass die nachfolgend definierten Funktionseigenschaften auch in der mathematischen Formelsprache eingeführt und verstanden werden müssen. Eine Begründung für die Verwendung der formalisierten Ausdrucksweise der mathematischen Fachsprache wird in der hier betrachteten Vorlesung gleich in der ersten Sitzung geliefert. Die Studierenden wissen bereits, dass die Sprache der Mathematik sich von der Alltagssprache unterscheidet, da sie den Regeln der Prädikatenlogik folgt und sich dabei einer Symbolsprache bedient. Die Studierenden sollten in der Lage sein, (umgangs-)sprachliche Ausdrücke in die formale Sprache der Mathematik zu übersetzen und vor allem dies auch umgekehrt zu tun. Damit muss garantiert werden, dass wir uns trotz des schulmathematischen Themas und trotz der beispielorientierten Einführung in die Richtung des hochschulmathematischen Niveaus begeben. Dies wird spätestens bei dem Erwerb des mathematischen Fachbegriffs Stetigkeit deutlich, der aus den Kernlernplänen (G8) der Oberstufe gestrichen worden ist (Hessisches Kultusministerium 2010).[7]

Weiterhin ist wichtig, dass all diese Funktionseigenschaften zunächst unabhängig von der „Differentialrechnung einer Veränderlichen“ (das meint unter anderem die Untersuchung einer Funktion mittels der Ableitungen) eingeführt werden. In den Mathematikvorlesungen der anderen Bachelorprogrammvarianten bekam ich durch die Kurssprecher(innen) das Feedback, dass innerhalb des Kurses ein gewisses Unverständnis darüber herrsche, wieso Funktionen und ihre Eigenschaften

7 Explizit wird dies in den Handreichungen für den Mathematikunterricht am achtjährigen Gymnasium des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in München ausformuliert: „In den Jahrgangsstufen 11 und 12 schränkt sich der Lehrplan ausdrücklich auf Funktionen ein, bei denen sich ‚in der Regel die Frage nach der Stetigkeit nicht stellt‘“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2008: 8).

unabhängig von der Differentialrechnung eingeführt würden. Man könne all diese Eigenschaften und Punkte doch über die Ableitungen berechnen. Bei genauerer Nachfrage wurde allerdings schnell deutlich, dass die Studierenden Regeln kannten, um bestimmte Eigenschaften einer Funktion zu untersuchen, diese Regeln aber weder interpretieren noch deuten können. Das Erlernte wird wie ein Rezept angewandt, ohne das die konkrete Sinnhaftigkeit hinterfragt wird. Um das Krümmungsverhalten einer Funktion zu untersuchen, um also herauszufinden, ob die Funktion eine Links- oder Rechtskurve beschreibt, kann man die sogenannten Wendepunkte heranziehen. „*Erst muss man den Wendepunkt berechnen. Dann schaut man, ob die zweite Ableitung vor dem Wendepunkt größer als Null ist. Wenn ja, dann ist die Funktion da konvex.*" Hier fehlten aber sowohl eine Vorstellung davon, was genau konvex sei (wie die Funktion also an dieser Stelle tatsächlich gekrümmt ist) als auch davon, was das in einer ökonomischen Funktion bedeuten könne. Spätestens seit diesem Zwischenfall bin ich überzeugter denn je, dass eine grundlegende Einführung des Funktionsbegriffs, unabhängig von dem in der Schule behandelten Stoff und unabhängig von der Differentialrechnung, wichtig ist und die Studierenden eine erneute Heranführung an die verschiedenen Aspekte funktionalen Denkens dringend benötigen.

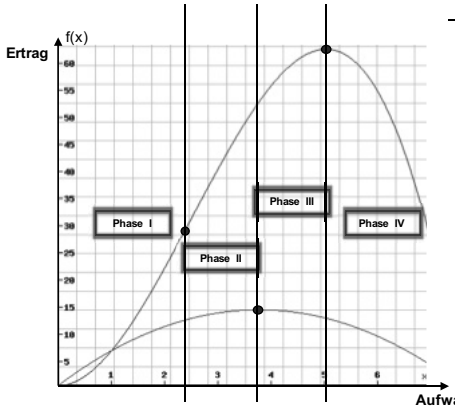
3.7 Dritter Vorlesungsabschnitt: Anwendung des Erlernten und Rückkehr zur Fragestellung

Mit den erlernten Hilfsmitteln wird deutlich, dass das optimale Aufwandsniveau irgendwo zwischen Punkt W und Punkt M liegen muss. Turgot sieht dies ähnlich, liefert aber scheinbar keine befriedigende Antwort auf die Problematik:

> „Ich möchte festhalten, dass es ein Fehler wäre, sich vorzustellen, dass der Punkt, ab dem der Aufwand nicht mehr einbringt als es höchstens möglich ist, das vorteilhafteste ist, was die Kultivierung erreichen kann, denn, obwohl die neuen Aufwandssteigerungen nicht ganz so viel einbringen wie die vorherigen Erhöhungen, ist es von Vorteil, sie zu machen, weil es immer dann eine gute Investition ist, wenn sie nur genug einbringen, um den Nettoertrag des Bodens zu erhöhen" (Gordon 2011: 134).

Eine Lösung, die wahlweise präsentiert oder von den Studierenden selbst erarbeitet werden kann, ist es, als Nettoertrag Gesamtertrag und Aufwand in Relation zu setzen – also eine Durchschnittsfunktion $\frac{f(x)}{x}$ zu bilden. Das Maximum des Durchschnittsertrags liefert den Punkt mit der höchsten Produktivität des variablen Produktionsfaktors und damit die technisch optimale Ausnutzung. Es lassen sich damit vier Phasen im Modell identifizieren (vgl. Abb. 3).

Idee des Ertragsgesetzes XI – Phasen



Phase	Gesamtertrag	Durschnittsertrag	Endpunkt
I	Positiv, steigend, konvex	Positiv, steigend	Wendepunkt der Funktion $f(x)$
II	Positiv, steigend, konkav	Positiv, steigend	Maximum von $\frac{f(x)}{x}$
III	Positiv, steigend, konkav	Positiv, fallend	Maximum von $f(x)$
IV	Positiv, fallend, konkav	Positiv, fallend	$f(x) = 0$

Abbildung 3: Phasen des Ertragsgesetzes

In der ersten und zweiten Phase des Modells nehmen Gesamtertrag und Durchschnittsertrag zu. Beide Phasen werden nur unterteilt durch den Punkt W, der die erste Phase mit überproportionalem Wachstum von der Phase unterproportionalen Wachstums trennt. In Phase I gilt also zur Erinnerung: Wenn man den Aufwand der Bearbeitung verdoppelt, erhöht sich die Ernte um mehr als doppelt so viel. In der zweiten Phase gilt ab Punkt W dementsprechend: Verdoppelt man beispielsweise die Anzahl der Arbeitskräfte, erhöht sich die Ernte nun *weniger als* doppelt so viel. Das Ende der zweiten Phase wird durch das Maximum der Durchschnittsfunktion markiert. Danach sinkt der Durchschnittsertrag, während der Gesamtertrag seinem Maximum, Punkt M, zustrebt. Dieser markiert das Ende der dritten Phase und läutet die letzte Phase ein. Jede Phase kann verbal oder auch, wie in der Tabelle in Abbildung 3 zu sehen ist, mithilfe der erlernten Funktionseigenschaften beschrieben werden.

3.8 Ziele des dritten Abschnitts

Die Vorlesung wendet sich abschließend der Eingangsfrage zu. Es zeigt sich, dass mit den erlernten Eigenschaften der Graph der Funktion leichter beschreibbar ist. Der Lösungsansatz von Turgot lässt sich somit einfach verorten. Einen genauen Punkt finden wir dennoch nicht. Dafür muss die Idee entwickelt werden, Ertrag und Aufwand in Relation zu setzen. Die dadurch neu entstehende Funktion kann in die bestehende Grafik eingefügt werden. Den Studierenden wird an dieser Stelle die Funktion als Ganzes (s. Kap. 2) nähergebracht. Es wird ein Gesamtphänomen erfasst, und „die Funktion tritt uns als eigenständiges Objekt entgegen“ (Leuders/

Prediger 2005: 3). Dies dient insgesamt bereits als Vorbereitung auf weitere Unterrichtseinheiten. Anhand des Ertragsgesetzes lassen sich perspektivisch darüber hinaus der Grenzertrag einführen und damit ein Beispiel zur Anwendung der Differentialrechnung finden oder es kann versucht werden eine Kostenfunktion über die Umkehrfunktion herauszuarbeiten.

3.9 Dritte und letzte Zwischenreflexion

Es besteht die Möglichkeit, dass bei den Studierenden gegen Ende der Einheit noch Unsicherheit bezüglich der korrekten Definition einer Funktion besteht, die in der laufenden weiteren Vorlesung verwendet wird. Daher ist es dienlich, an dieser Stelle im Rahmen der Vorlesung eine kurze Zusammenfassung der Erkenntnisse hinsichtlich des Funktionsbegriffs zu geben und vor allem auch Zuordnungen vorzustellen, die keine Funktionen im Rahmen unserer Definition sind. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass der Unterschied zwischen abhängiger und unabhängiger Variable wiederholend erklärt werden muss, auch hinsichtlich des Aspekts der „Leserichtung" einer Funktionsgrafik.

4. Fazit und Ausblick

Der Funktionsbegriff lässt sich wie dargestellt aus der Praxis heraus unkompliziert einführen. Ein großer Vorteil ist dabei die Zielgruppenorientierung der Vorgehensweise. Die Studierenden werden weitestgehend dort abgeholt, wo sie stehen und nicht unmittelbar mit einer formelhaften Fachsprache konfrontiert, deren Erwerb aber als Lernziel nicht ausbleibt. Während auf der einen Seite die Frage nach der Anwendbarkeit der mathematischen Inhalte explizit beantwortet wird, soll auf der anderen Seite die Angst vor dem Fach durch den Einsatz bekannter Inhalte gemindert werden. Die Wirksamkeit des Konzepts bleibt in den kommenden Semestern zu prüfen und an dieser Stelle soll es daher weitestgehend der Leserschaft überlassen bleiben, sich eine eigene Meinung bezüglich der vorgestellten Methodik zu bilden.

Literatur

Beckmann, Christine (1999): Der Funktionsbegriff als Unterrichtsgegenstand zu Beginn des Mathematikunterrichts in der zweijährigen Höheren Berufsfachschule. In: Journal für Mathematik-Didaktik *20* (4): 274-297.

Bescherer, Christine (2003): Selbsteinschätzung mathematischer Studierfähigkeit von Studienanfängerinnen und -anfängern. Empirische Untersuchung und praktische Konsequenz. Ludwigsburg: Institut für Mathematik und Informatik. http://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/4 (10.02.2015).

Beutelspacher, Albrecht (2008): In Mathe war ich immer schlecht. Berichte und Bilder von Mathematik und Mathematikern, Problemen und Witzen, Unendlichkeit und Verständlichkeit, reiner und angewandter, heiterer und ernsterer Mathematik. Wiesbaden: Vieweg & Sohn.

Cramer, Erhard und Sebastian Walcher (2010): Schulmathematik und Studierfähigkeit. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung *18* (2): 110-114.

Dlugos, Günter (1961): Kritische Analyse der ertragsgesetzlichen Kostenaussage. Berlin: Duncker & Humblot.

Gordon, David (2011): The Turgot Collection. Writing Speeches and Letters of Anne Robert Jacques Turgot, Baron de Laune. Auburn: Ludwig von Mises Institute.

Hessisches Kultusministerium (2010): Lehrplan Mathematik 2010. http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (10.02.2015).

Hischer, Horst (2012): Grundlegende Begriffe der Mathematik: Entstehung und Entwicklung. Struktur – Funktion – Zahl. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Humenberger, Hans (1997): Anwendungsorientierung im Mathematikunterricht – erste Resultate eines Forschungsprojektes. In: Journal für Mathematik-Didaktik *18* (1): 3-50.

Kütting, Herbert (1982): Brauchen wir ein Nulltes Semester in Mathematik? Ein Beitrag zur Reform des Bildungswesens. In: mathematica didactica *5* (4): 213-223.

Lessing-Gymnasium (2009): Politik und Wirtschaft. Frankfurt a.M. http://www.lessing-ffm.de/fachbereiche/fachbereich-ii/politik-und-wirtschaft (10.02.2015).

Leuders, Timo und Susanne Prediger (2005): Funktioniert's? Denken in Funktionen. In: Praxis der Mathematik in der Schule *47* (2): 1-7.

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf (15.05.2014).

Scheunpflug, Annette und Horst Zeinz (2009): KOMPASS: Überwindung der Defizitorientierung. Eine Herausforderung für Schulen. In: schulmanagement *40* (2): 31-32.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2008): Handreichungen für den Mathematikunterricht am Gymnasium. Das Abitur im Fach Mathematik am achtjährigen Gymnasium. http://www.isb.bayern.de/download/1766/das-abitur-im-fach-mathematik-am-achtjaehrigen-gymnasium.pdf (12.03.2014).

Trockel, Walter (1992): Mathematik in der Wirtschaftstheorie am Beispiel der Struktur der Marktnachfrage. In: Mathematische Semesterberichte *39* (2): 143-161.

Vollrath, Hans-Joachim (1989): Funktionales Denken. In: Journal für Mathematik-Didaktik *10* (1): 3-37.

Thorsten Daubenfeld, Dietmar Zenker & Leo Gros

Herausforderungen, Lösungsansätze und Erfahrungen beim Übergang von beruflicher zu hochschulischer Bildung im Sektor Chemie

1. Einführung

Bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium zeigen die im Rahmen der ANKOM-Anrechnungsinitiative (2005-2011) erhaltenen Ergebnisse, dass im Bereich Ingenieurwissenschaften/Informatik nur wenige Lehrende oder Hochschulen einem systematischen, an klaren Kriterien orientierten und transparenten Anrechnungsverfahren zum Abgleich der Kompetenzen folgen. Vielmehr werden in der Praxis hauptsächlich informelle Wege der Anrechnung beschritten (vgl. Völk 2011). Diese Ergebnisse werden durch eigene Beobachtungen und Erfahrungen im Sektor Chemie bestätigt, wo es in Deutschland ebenfalls keine flächendeckende Praxis institutionalisierter Anrechnungsverfahren zu geben scheint.

Eine der Ausnahmen stellt die in Idstein ansässige Hochschule Fresenius dar. Sie steht in der Tradition des 1848 von Carl Remigius Fresenius gegründeten Chemischen Laboratoriums Fresenius, in dem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreiche Gründerpersönlichkeiten der chemischen Industrie ihre chemische Ausbildung erhielten (vgl. Gros 2013).

Lehre, Forschung und Praxis unter einem Dach zu verbinden und dabei die praktischen, insbesondere analytischen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln war das Anliegen des Liebig-Schülers Fresenius. Viele Jahrzehnte lang waren Ausbildung, Forschung und Dienstleistung integriert. Das Laboratorium erstellte ein Zeugnis über Zeit und Umfang der Ausbildung. 1931 wurde erstmals ein Ausbildungsgang mit dem Abschluss Chemotechniker(in) (CT) staatlich anerkannt. Daraus entwickelten sich in der Folge verschiedene Chemie-Studiengänge mit Abschluss graduierte(r) Ingenieur(in) (ab 1965), Dipl.-Ing. (FH) (ab 1971) und Bachelor/Master (ab 2008). 1975 kam die zweijährige Höhere Berufsfachschule mit der Ausbildung Chemisch-technische(r) Assistent(in) hinzu. 1982 wurde aus der CT-Ausbildung eine zweijährige Chemietechniker(in)-Fortbildung. Unter dem Dach der heutigen Hochschule Fresenius gibt es sowohl eine Höhere Berufsfachschule für Chemisch- und Biologisch-technische Assistent(inn)en und eine Fachschule für Chemie- bzw. Biotechnik als auch eine Hochschule, die Aus- und Fortbildungen sowie Studiengänge im Bereich Chemie und Biologie anbieten.

Seit den 1960er Jahren wurden in der damaligen Chemieschule Fresenius mit der Weiterentwicklung der Bildungsformen schrittweise und systematisch Wege aus dem Beruf in ein Hochschulstudium eröffnet, die berufserfahrenen Chemiker(inne)n offen stehen. Die Hochschule Fresenius hat die Durchlässigkeit weiterentwickelt. Der Leitgedanke bei all diesen Bemühungen war: Der Übergang von einem Bildungsniveau in das nächste muss grundsätzlich möglich und so gestaltet

sein, dass er die persönliche Entwicklung der Studierenden nicht behindert, sondern ermöglicht und fördert.

Aus unserer Sicht ist Folgendes nötig, damit eine Bildungsinstitution das bieten kann:

- Eine die ganze Organisation durchdringende Grundeinstellung, die Durchlässigkeit als ein wesentliches Prinzip aller Aktivitäten zu betrachten.
- Eine Curriculum-Entwicklung im Berufsbildungsbereich und in der Hochschule, welche die Gestaltung der jeweils anderen Bildungsebene „mitdenkt" – unter Wahrung der Eigengesetzlichkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung, aber mit dem Blick auf Kompatibilität.
- Ein Rahmen von klaren, transparenten und doch flexiblen Regelungen zur Anrechnung von „prior learning" in Bezug auf in der Berufsbildung erworbene Kompetenzen.
- Eine an den Bedürfnissen der Studierenden ausgerichtete Studienorganisation (z.B. in berufsbegleitenden Studiengängen) mit geeigneten Lernformen und Unterstützung bei erkannten Defiziten.

Diese Ziele sind an anderer Stelle detaillierter beschrieben worden (vgl. Gros 2009). Zur Umsetzung dieser Ziele gehören drei Bedingungen, die in der Regel in den einschlägigen Prüfungsordnungen festgelegt sind:

- Die formalen gesetzlichen Voraussetzungen (z.B. Hochschulzugangsberechtigung gemäß den Hochschulgesetzen der Bundesländer) müssen vorliegen. Ein klassischer Weg zum Erwerb dieser Berechtigung ist die Fachhochschulreife, die an der Hochschule Fresenius z.B. parallel zur Berufsfachschul- oder Fachschulausbildung angeboten wird.
- Die Personen müssen die Kompetenzen erworben haben und nachweisen, die für ein erfolgreiches Studium Voraussetzung sind. In der Regel geschieht dies durch eine oder mehrere Einstufungsprüfungen. Sie sollen keine unüberwindliche Hürde sein, sondern eine hohe Wahrscheinlichkeit dafür bieten, dass die Studierenden im anschließenden Studium nicht scheitern.
- Die Hochschule muss die Studierenden durch individuelles „coaching and tutoring" unterstützen, z.B. mit Brückenkursen und geeigneten Formen von E-Learning.

Wer sich aus der beruflichen Bildung und Berufserfahrung für ein Hochschulstudium bewirbt, muss darauf zählen können, dass er oder sie nicht schematisch an Kennzahlen mit begrenzter Aussagekraft (Stunden, Lehrinhalte) gemessen, sondern nach Kenntnissen und Fertigkeiten/Kompetenzen gefragt wird, die den Anforderungen des Studiums standhalten müssen.

Im Rahmen des in der ANKOM-Initiative geförderten Projekts „Unterstützende Maßnahmen für lebenslanges Lernen im Sektor Chemie" wurden an der Hochschule Fresenius die in diesem Beitrag dargestellten unterstützenden Maßnahmen für Studierende mit beruflicher Vorbildung erarbeitet und implementiert. Sie umfassen

drei wesentliche Dimensionen, die sich vornehmlich an Studierende des berufsbegleitenden Studiengangs Industriechemie (B.Sc.), darüber hinaus aber auch an beruflich qualifizierte[1] Studierende der Vollzeitstudiengänge Angewandte Chemie (B.Sc.) und Wirtschaftschemie (B.Sc.) richten:

- Strukturelle Maßnahmen
  - Ausbau eines didaktisch aufbereiteten Blended Learning-Angebots zur Effizienzsteigerung des Selbstlernanteils
  - Bedarfsgerechte Einrichtung von Förderunterricht/Brückenkursen bei möglichem Quereinstieg in den Fächern der Einstufungsprüfung
- Personelle Maßnahmen
  - Einstellung eines Didaktikers für Blended und E-Learning zur Erstellung von Materialien für zeit- und ortsunabhängige Selbst- und Gruppen-Lernformen und zur Betreuung der Lernenden
  - Einstellung eines Tutors zur Beratung und Begleitung, zur Erteilung von Förderunterricht/Brückenkursen sowie für Schulungen zur Studienorganisation
- Organisatorische Maßnahmen
  - Weitere Betreuungsmaßnahmen, z.B. Schulungen, Selbst- und Zeitmanagement, individuelles Coaching, u.v.m.
  - Abstimmung der Ansprechzeiten der Servicebereiche (Bibliothek, Verwaltung, Prüfungsamt) auf die Präsenzzeiten

In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der Beschreibung sowie der Diskussion der strukturellen Maßnahmen, da aufgrund der in diesem Bereich identifizierten Herausforderungen für die Studierenden hier der wesentliche Arbeitsschwerpunkt des Projekts lag.

Was sind die Herausforderungen für beruflich Qualifizierte, die sich nach dem Einstieg in ein Hochschulstudium ergeben? Zu Projektbeginn wurde unter Studierenden des ersten Semesters des berufsbegleitenden Studiengangs Industriechemie (B.Sc.) sowie Interessent(inn)en für diesen Studiengang eine Befragung durchgeführt. Diese beinhaltete Fragen u.a. zu persönlichen Rahmenbedingungen, Anforderungen an das Studium und seinen Inhalten, dem geschätzten Aufwand für das Selbststudium sowie der Studienorganisation. Die Umfrage wurde bei den Studierenden per schriftlichem Fragebogen (n=10), bei den Interessent(inn)en per Online-Umfrage (n=34) durchgeführt. Die Befragung ergab, dass vor allem zwei Aspekten eine besondere Bedeutung zukommt. Zum einen muss sichergestellt werden, dass die Studienorganisation konsequent auf die Bedürfnisse berufsbegleitend Studierender abgestimmt ist. In diesem Zusammenhang ist es für die beruflich Qualifizierten von besonderer Bedeutung, dass die Hochschule es ihnen ermöglicht, aus beruflichen Gründen verpasste Präsenzveranstaltungen in angemessener Weise

1 Als „beruflich Qualifizierte“ werden im Rahmen dieses Beitrags Personen verstanden, die eine nach dem hessischen Hochschulgesetz zur Aufnahme eines Studiums erforderliche formale Hochschulzugangsberechtigung besitzen (Fachhochschulreife, Abitur) aber vor Aufnahme eines Studiums eine berufliche Ausbildung absolviert (und ggf. danach Berufserfahrung gesammelt) haben.

nachzuholen und nachzuarbeiten. Hier sind unserer Ansicht nach neue Lehr- und Lernformen unter Einbezug von E-Learning unabdingbar, um den Übergang aus der beruflichen Tätigkeit in ein Hochschulstudium zu ermöglichen und beides miteinander zu vereinbaren. Zum anderen sind offenbar das Heranführen von Studierenden an abstrakte Studieninhalte (z.B. Mathematik oder Physikalische Chemie) und das Selbststudium besondere Herausforderungen für beruflich qualifizierte Studierende. Anhand der im Rahmen des Projekts erhaltenen Ergebnisse können wir jedoch nicht abschließend beurteilen, ob diese Herausforderungen alleine auf die Gruppe beruflich qualifizierter Studierender begrenzt sind oder vielmehr ein Phänomen darstellen, welches auch auf Studierende zutrifft, die unmittelbar nach dem Abitur ein Hochschulstudium aufnehmen[2].

Basierend auf diesen Erhebungen und Vorüberlegungen stellen wir in diesem Beitrag am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Industriechemie (B.Sc.) sowie der beiden Vollzeitstudiengänge Angewandte Chemie (B.Sc.) und Wirtschaftschemie (B.Sc.) der Hochschule Fresenius vor, wie der erfolgreiche Übergang von beruflicher Bildung in ein Hochschulstudium im Sektor Chemie ermöglicht werden kann. Beide Studiengänge stehen beruflich Qualifizierten offen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Qualifikation (siehe unten). Der Studiengang Industriechemie (B.Sc.) nimmt insofern eine besondere Stellung ein, als er ausschließlich von beruflich Qualifizierten belegt werden darf, die nach ihrer Ausbildung (duale Ausbildung als Chemikant(in) oder Chemielaborant(in) beziehungsweise Ausbildung als Chemisch-technische(r) Assistent(in) an einer höheren Berufsfachschule) mindestens zwei Jahre einschlägige Berufserfahrung gesammelt haben.

2. Praxisnahe Gestaltung des Übergangs von beruflicher Bildung in ein Hochschulstudium

Die einzelnen für den beschriebenen Übergang erforderlichen „Bausteine“ sind in Abbildung 1 in Form eines „Hauses“ dargestellt. Dieses Schema soll symbolisch die einzelnen logisch aufeinander aufbauenden Bestandteile eines Konzepts zur praxisnahen Implementierung des Übergangs im Sektor Chemie darstellen.

Das gesamte Gebäude ruht auf einem Doppelfundament, welches für einen erfolgreichen Übergang unabdingbar ist. Dieses besteht zum einen aus praktikablen und transparenten Anrechnungsmodalitäten (s. Kap. 2.1). Zum anderen gehört dazu die Implementierung einer technischen Infrastruktur für E-Learning als Basis für die inhaltlichen Angebote (s. Kap. 2.2).

---

2 Dass in technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen bestimmte Kompetenzen der Studienanfänger(innen), zum Beispiel deren mathematisches Vorwissen, den Studienanforderungen oft nicht gerecht werden und weiter abnehmen, ist ein allgemein beobachtetes Phänomen, das Universitäten und Hochschulen vor besondere Herausforderungen stellt (vgl. Cramer/Walcher 2010; Henn/Polaczek 2007; Pinkernell/Greefrath 2011).

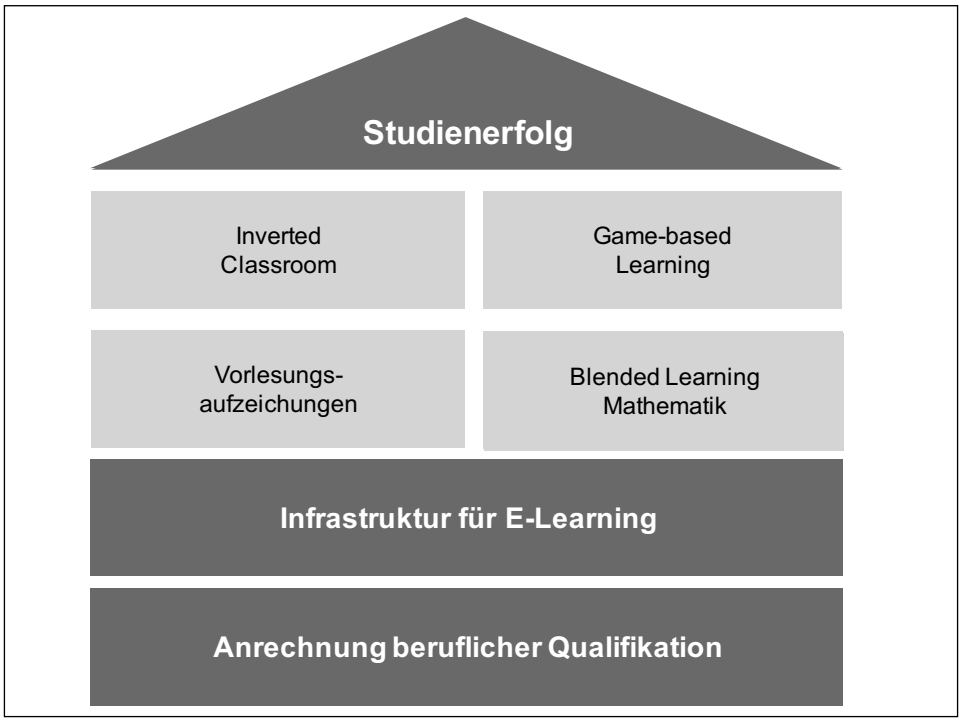


Abbildung 1: Schematische Darstellung der erforderlichen Komponenten zur praxisnahen Gestaltung des Übergangs von beruflicher Bildung in ein Hochschulstudium im Sektor Chemie

Bei den studienbegleitend unterstützenden Maßnahmen stehen zwei Aspekte im Vordergrund. Diese Infrastruktur hat erstens eine organisatorische Funktion, bei der es darum geht, Studierenden die Vorlesung auch außerhalb der Präsenzveranstaltung zur Verfügung zu stellen (s. Kap. 2.3). Dies wird in unserem Beispiel sowohl durch Echtzeit-Aufzeichnungen von Vorlesungen (s. Kap. 2.3.1) als auch in Form von Screencasts (vertonte Präsentationsaufzeichnungen) ermöglicht, welche den Studierenden im Vorfeld der Veranstaltung zur Verfügung gestellt werden (s. Kap. 2.3.2). Der zweite Aspekt der unterstützenden infrastrukturellen Maßnahmen betrifft die Heranführung der Studierenden an das Selbststudium (s. Kap. 2.4), insbesondere bei abstrakten Lerninhalten. Hier werden exemplarisch Modelle beschrieben, wie der Übergang im Fach Mathematik unterstützt werden kann (s. Kap. 2.4.1) und wie durch den Einsatz von Game-Based-Learning (spielbasiertes Lernen), das von vielen Studierenden als abstrakt wahrgenommene Fach „Physikalische Chemie“ in eine neue Lehr- und Lernform überführt werden kann (s. Kap. 2.4.2).

Den Abschluss bilden drei exemplarische Fallbeispiele von Studierenden, die aus unterschiedlichen beruflichen Hintergründen verschiedene Wege in das Chemiestudium gewählt haben (s. Kap. 2.5). Ihre Erfahrungen und Eindrücke runden die Betrachtung der Übergänge im Sektor Chemie im Rahmen dieses Beitrags ab.

2.1 Anrechnung beruflicher Qualifikation

Im Sektor Chemie gibt es unterschiedliche Qualifikationen, für die ein pauschales oder individuelles Anrechnungsverfahren grundsätzlich infrage kommt und an der Hochschule Fresenius praktiziert wird. Im Folgenden werden diese beruflichen Qualifikationen zunächst beschrieben (s. Kap. 2.1.1). Anschließend zeigen als exemplarische Fallbeispiele Einzelinterviews mit drei Studentinnen, mit welchen Herausforderungen und Chancen ein Übergang aus der beruflichen Bildung in ein Hochschulstudium in der Praxis verbunden ist (s. Kap. 2.1.2).

2.1.1 Berufsbilder im Sektor Chemie

Im Sektor Chemie gibt es vier unterschiedliche Berufsbilder, für die eine Anrechnung beruflicher Qualifikation in einem Hochschulstudium grundsätzlich infrage kommt:

- Chemielaborant(in): duale Ausbildung (dreieinhalb, ggf. verkürzt drei Jahre), auf Niveau 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) eingestuft.
- Chemikant(in): duale Ausbildung (dreieinhalb Jahre), auf Niveau 4 des DQR eingestuft.
- Chemisch-technische(r) Assistent(in): zweijährige Höhere Berufsfachschule, auf Niveau 4 des DQR eingestuft.
- Chemietechniker(in): zweijährige Fachschule (aufbauend auf vorheriger Ausbildung), auf Niveau 6 des DQR eingestuft.

An der Hochschule Fresenius haben Chemisch-technische Assistent(inn)en und Chemietechniker(innen) die Möglichkeit, im Rahmen eines pauschalen Anrechnungsverfahrens in ein höheres Semester eines Vollzeit-Bachelorstudiengangs (Angewandte Chemie, Wirtschaftschemie) einzusteigen (unter maximaler Anrechnung von 50 Prozent der Studienleistungen eines Vollzeitstudiengangs, s. Abb. 2 links). Für Chemietechniker(innen) besteht darüber hinaus auch die Möglichkeit, durch Anrechnung von beruflicher Qualifikation in das dritte Semester des berufsbegleitenden Studiengangs Industriechemie (B.Sc.) einzusteigen – neben der im Studiengang ohnehin regulär vorgesehenen Anrechnung der praktischen Studienleistungen (bei fortgesetzter Berufstätigkeit). Voraussetzungen für alle diese Einstufungen sind (je nach angestrebtem Fachsemester der Einstufung) eine Mindestnote in der Ausbeziehungsweise Fortbildung sowie eine erfolgreich bestandene Einstufungsprüfung. Dieser „Quereinstieg“ in das Studium mit weitgehender Anrechnung erworbener Kompetenzen ist deshalb möglich, weil die Ausbildungsinhalte der besagten Programme innerhalb Deutschlands transparent und vergleichbar sind.

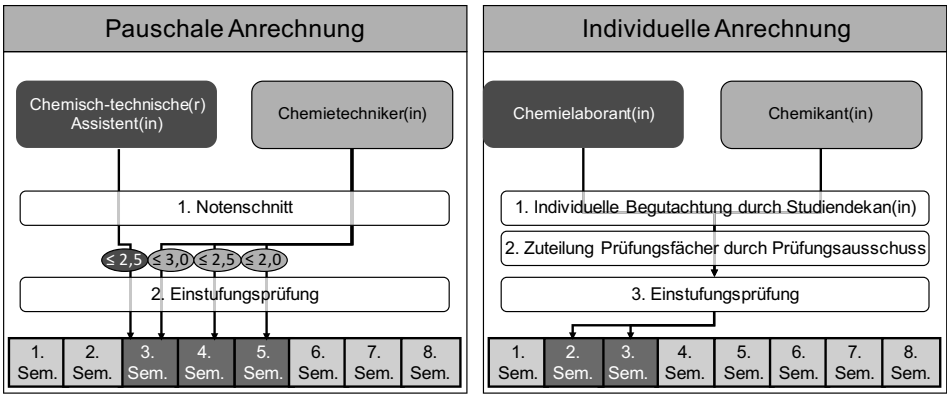


Abbildung 2: Pauschale Anrechnung und individuelle Anrechnung beruflicher Qualifikation unterschiedlicher beruflicher Aus- und Fortbildungen am Beispiel des Quereinstiegs in den Studiengang Angewandte Chemie (B. Sc.) an der Hochschule Fresenius

Für Chemikant(inn)en und Chemielaborant(inn)en verfolgt die Hochschule Fresenius ein individuelles Anrechnungsverfahren, bei dem der Prüfungsausschuss nach vorheriger Begutachtung durch den Studiendekan und einer Einstufungsprüfung durch die Fachdozent(inn)en über eine Anrechnung von Ausbildungsleistungen und beruflicher Qualifikation auf die o.g. Studiengänge entscheidet (s. Abb. 2, rechts). Diese unterschiedliche Handhabung liegt in der größeren Heterogenität der Qualität dualer Ausbildungsgänge begründet, welche eine detaillierte Prüfung im Einzelfall unabdingbar machen.

2.1.2 Fallbeispiele von Übergängen aus der beruflichen Bildung in ein Hochschulstudium im Sektor Chemie

Wie erleben die Studierenden den Übergang aus der beruflichen Bildung in ein Hochschulstudium im Sektor Chemie? Inwiefern kann die beschriebene Anrechnungspraxis dazu beitragen, diesen Übergang zielführend zu gestalten? Um diese Fragen näher zu beleuchten, wurden drei beruflich Qualifizierte ausgewählt, die mit unterschiedlichem biografischem Hintergrund und unterschiedlichem Studienziel den Übergang erfolgreich gemeistert haben. Mit den drei Studentinnen[3] wurden jeweils persönliche Einzelinterviews anhand eines standardisierten Fragebogens geführt, welcher die folgenden vier Schwerpunkte abdeckte:

- Berufliche Qualifikation
- Gründe für die Entscheidung für ein Hochschulstudium
- Anrechnung beruflicher Qualifikation und Übergang in das Studium
- Hochschulalltag

3 Die ausschließlich weibliche Schreibweise an dieser Stelle ist dem Umstand geschuldet, dass es sich hier ausschließlich um weibliche Studierende handelt.

Die drei befragten Studentinnen kommen aus unterschiedlichen beruflichen Kontexten und haben eine unterschiedliche Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen Qualifikation durchlaufen. Obwohl an dieser Stelle nur weibliche Studierende zu Wort kommen, treffen die geschilderten Erfahrungen in gleichem Maße auch auf männliche Studierende zu, welche ähnliche Wege durchlaufen haben.

Frau Schmidt[4] hat nach dem Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife zunächst eine Ausbildung zur Chemielaborantin gemacht und im Anschluss daran eine Fortbildung zur Chemietechnikerin (zweijährige Fachschule in Vollzeit). Unmittelbar nach dem Abschluss als Chemietechnikerin an der Hochschule Fresenius nahm sie das achtsemestrige Vollzeitstudium Angewandte Chemie (B.Sc.) an der Hochschule Fresenius auf. Aufgrund ihrer Leistungen in der Fortbildung und einer erfolgreich absolvierten Einstufungsprüfung wurden ihr gemäß der gültigen Quereinstiegsordnung der Hochschule die ersten vier Semester des Studiums pauschal anerkannt. Sie wurde daher unmittelbar in das fünfte Studiensemester eingestuft.

Frau Müller hat nach Erwerb ihrer Fachhochschulreife zunächst eine Ausbildung als Vermessungstechnikerin absolviert, nach der sie eine Ausbildung als Chemikantin anschloss. Im Anschluss an die Ausbildung und den Erwerb der entsprechenden Berufspraxis stieg sie in das erste Semester des berufsbegleitenden Studiengangs Industriechemie (B.Sc.) an der Hochschule Fresenius ein. Da sie ihre Berufstätigkeit während des Studiums aufrechterhielt und mehrjährige Berufspraxis hatte, wurden ihr gemäß akkreditierter Prüfungsordnung des Studiengangs die berufliche Ausbildung und die Berufspraxis auf die praktischen Anteile des Studiums angerechnet.

Frau Maier hat nach Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife ebenfalls zunächst eine duale Ausbildung zur Chemielaborantin absolviert. Nach der Ausbildung stieg sie unmittelbar in das zweite Fachsemester des Vollzeitstudiums Angewandte Chemie (B.Sc.) an der Hochschule Fresenius ein. Ihre Berufstätigkeit hat sie für das Studium aufgegeben. Der pauschalen Anrechnung ihrer beruflichen Qualifikation auf die Studieninhalte des ersten Fachsemesters ging ein individueller Abgleich der Ausbildungsleistungen mit den Studieninhalten durch den/die zuständige(n) Studiendekan(in) sowie eine erfolgreich absolvierte Einstufungsprüfung voraus.

Um ein möglichst anschauliches Bild des Übergangs für diese drei exemplarischen Fälle zu vermitteln, sind nachfolgend die Antworten der drei Studentinnen auf die Fragen des Fragebogens wiedergegeben.

Warum haben Sie sich nach dem Schulabschluss zunächst für eine Ausbildung entschieden und nicht für ein Studium?

Frau Schmidt: „Chemie hat mir schon immer Spaß gemacht. Nach dem Abitur hatte ich aber keine Lust mehr auf Theorie und wollte lieber praktisch arbeiten."

Frau Müller: „Ich bin eigentlich eher aus Zufall bei der Chemie gelandet. Nach meiner Erstausbildung als Vermessungstechnikerin habe ich mich bei meinem

4 Alle Namen wurden anonymisiert.

jetzigen Arbeitgeber um eine Ausbildungsstelle als Technische Zeichnerin beworben. Im Vorstellungsgespräch habe ich dann von der Möglichkeit erfahren, eine Ausbildung als Chemikantin zu absolvieren. Ja, und dann habe ich eben umgeschult und bin in der Chemie gelandet."

Frau Maier: „Durch meine Chemielehrerin in den letzten beiden Jahren vor dem Abitur habe ich den Spaß an der Chemie entdeckt. Das erschien mir das einzige Feld, bei dem ich mir vorstellen konnte, zu lernen, selbst wenn die Noten nicht perfekt sind. Eine Ausbildung war zum damaligen Zeitpunkt das richtige für mich, da ich weg von der Schule wollte, um Praxiserfahrung zu sammeln."

Wann und warum haben Sie sich entschieden, zu studieren? Welche Rolle spielt das Studium in Ihrer Biographie?

Frau Schmidt: „Das hat sich bei mir irgendwann während der Ausbildung ergeben. Als Laborantin durfte ich im Unternehmen keine eigenen Ideen einbringen. Das hätte mich auf Dauer nicht zufrieden gestellt. Meine Fortbildung als Chemietechnikerin habe ich daher bewusst bereits so ausgewählt, dass eine spätere Anrechnung im Studium mir den Einstieg in ein möglichst hohes Semester ermöglicht."

Frau Müller: „Auch beim Studium bin ich eigentlich eher zufällig gelandet. Eigentlich wollte ich eine berufsbegleitende Fortbildung zur Chemietechnikerin machen. Da sich die Akkreditierung dieses Techniker-Fernstudiums aber verzögert hat, habe ich auch nach einem berufsbegleitenden Chemie-Bachelor gesucht und bin dabei auf meinen jetzigen Studiengang gestoßen."

Frau Maier: „Ein Studium hatte ich langfristig schon immer als Plan. Die Ausbildung zur Chemielaborantin war für mich in gewisser Weise ein Test, weil es für mich unklar war, ob ich ein Studium tatsächlich schaffe. Außerdem hat man mit der Ausbildung ja immer etwas zum Vorzeigen, falls es mit dem Studium nicht klappen sollte. Aber dennoch war mir die Ausbildung vom Wissensstand her nicht genug. Ich hatte mit dem Thema Forensik da so einen Kindheitstraum – den erfülle ich mir jetzt im Studium."

Wie hat Ihr Arbeitgeber auf Ihren Studienwunsch reagiert? Inwiefern hat er Sie unterstützt beziehungsweise unterstützt er Sie?

Frau Schmidt: „An meinem früheren Arbeitsplatz, der gleichzeitig eine hochschulische Ausbildungsstätte ist, hätte ich das komplette Studium von Anfang an machen müssen, obwohl ich dort bereits das Praktikum im Chemie-Studium selber betreut habe. Das war für mich keine Option, daher die Entscheidung für den Wechsel."

Frau Müller: „Von meinem Arbeitgeber erhalte ich monetäre, aber keine organisatorische Unterstützung. Eine Reduktion meiner Arbeitszeit wäre für mich zwar möglich gewesen, aber ich muss das Studium ja irgendwie finanzieren."

Frau Maier: „Ein duales Studium war bei meinem Arbeitgeber nicht durchführbar, dieses Modell war ihm nicht bekannt. Ich habe mich daher für ein Vollzeitstudium entschieden. Davon war mein Ausbilder nicht so begeistert, da er auf eine Übernahme gehofft hat. Aber insgesamt wurde die Entscheidung im Unternehmen positiv aufgenommen."

Wie hat Ihr privates Umfeld auf Ihren Studienwunsch reagiert? Inwiefern wurden und werden Sie hier unterstützt?

Frau Schmidt: „Mein privates Umfeld hat die Entscheidung mit Begeisterung aufgenommen, und ich erhalte dort eine Menge Unterstützung. Leider hat man im Studium nur noch wenig Zeit für Hobbies, sodass Freundschaften zum Teil unter dem Studium leiden."

Frau Müller: „Der Studienwunsch wurde hier nur positiv aufgenommen! Ganz wichtig ist: Mein privates Umfeld nimmt den Leistungsdruck, da keine Ansprüche an Noten gestellt werden. Und das Schönste daran ist, dass diese Unterstützung beständig ist. Diese Unterstützung des privaten Umfelds ist essentiell, weil der Druck von außen sehr viel kaputt machen kann."

Frau Maier: „Das wurde positiv aufgenommen. Überraschend war wohl eher, dass ich zunächst eine Ausbildung gemacht habe, wo meine Geschwister doch studieren. Sehr positiv finde ich auch, dass kein Erwartungsdruck seitens meiner Eltern aufgebaut wird."

Inwiefern war die Anrechnung Ihrer beruflichen Qualifikation für Sie wichtig bei der Entscheidung für ein Studium?

Frau Schmidt: „Bereits die Entscheidung für meine Chemietechnikerin-Fortbildung habe ich aufgrund der späteren Möglichkeit einer Anrechnung auf mein Studium getroffen. An anderen Universitäten hätte man immer im ersten Semester anfangen müssen, die hätten einem nichts angerechnet. Wenn ich nach meiner Fortbildung noch einmal von vorne hätte anfangen müssen, dann hätte ich wohl eher nach der Laborantenausbildung ein duales Studium gemacht."

Frau Müller: „Ohne Anrechnung hätte ich bei der Organisation der Praktika schon arge Probleme bekommen. Ich glaube schon, dass das ein Ausschlusskriterium sein kann. Flexibilität bei der Anrechnung ist hier schon wichtig."

Frau Maier: „Bei allen anderen Universitäten, die ich angefragt habe, wäre mir aus meiner Ausbildung nichts anerkannt worden. Für mich war aber der ausschlaggebende Grund für die Studienplatzentscheidung die ebenfalls in diesem Studiengang vorhandene Möglichkeit eines integrierten berufspraktischen Semesters im Ausland, denn ohne diese Auslandserfahrung komme ich in meiner späteren Praxis nicht weiter. Daher hätte ich das Studium auch ohne Anrechnung gemacht,

immerhin habe ich in der Ausbildung ohnehin ein Jahr gewonnen, da ich aufgrund guter Leistungen meine Ausbildungszeit verkürzt habe."

Was waren die wesentlichen Herausforderungen beim Übergang aus dem beruflichen Umfeld in das Studium?

Frau Schmidt: „Der Übergang verlief eigentlich recht reibungslos, da ich die Dozenten und organisatorischen Abläufe bereits aus meiner Fortbildung kannte. Daher hat mir das eigentlich keine großen Probleme bereitet. Zudem haben mich die Studierenden hier sehr gut unterstützt."

Frau Müller: „Fachlich habe ich große Defizite in der Organischen Chemie, da ich das in der Chemikantinnen-Ausbildung nicht so tief gelernt habe. Da hat mir einfach die Basis gefehlt, das war schon schwierig zu Beginn des Studiums."

Frau Maier: „Man musste sich ein wenig umstellen zwischen Ausbildung und Studium, da die Praxis an der Hochschule zum Beispiel weniger angeleitet ist als noch in der Ausbildung."

Was sind Ihrer Erfahrung nach die Vor- und Nachteile beruflicher Vorqualifikation im Rahmen eines Hochschulstudiums?

Frau Schmidt: „Die Kenntnis des Berufsalltags, die praktische Erfahrung und genau zu wissen, wo man hin will – das sind schon klare Vorteile. Zu Beginn des Studiums hatten viele Studierende, mit denen wir gemeinsame Veranstaltungen in der Fortbildung hatten, einen zum Teil total verklärten Blick auf den Berufsalltag. Ein Nachteil ist sicherlich das höhere Alter bei Abschluss des Studiums."

Frau Müller: „Der theoretische Hintergrund fehlt, das ist schon ein Nachteil. Hier hat mir aber der Mathematik-Vorkurs gut geholfen, um Lücken zu schließen. Man ist auch schon lange aus der Schule raus, man muss sich da langsam erst wieder einfinden – und hat dafür eigentlich nicht die Zeit. Positiv ist aber, dass man den technischen Background mitbringt, da kennt man viele Anwendungen aus der Praxis schon."

Frau Maier: „Aus der Ausbildung habe ich schon ein breites Wissen mitgebracht. Daher waren manche Veranstaltungen im Studium schon etwas langweilig. Aber die Vorteile überwiegen ganz eindeutig. Zum einen sind praktische Abläufe bei mir optimierter. Ich arbeite noch neben dem Studium und bin dadurch auch besser in der Lage, zu parallelisieren, nicht nur sequentiell abzuarbeiten. Das merke ich auch beim Lernen. Ich kann in drei Tagen das lernen, was andere in fünf Wochen nicht hinkriegen. Meine Toleranzschwelle ist da deutlich höher. Durch die große Umstellung von Schule auf berufliche Ausbildung damals habe ich mich frühzeitig an Acht-Stunden-Arbeitstage gewöhnt."

Diese drei exemplarischen Fallbeispiele verdeutlichen aus unserer Sicht die hohe Heterogenität von Hintergründen sowie Motivation für Aufnahme eines Studiums der Chemie nach vorheriger beruflicher Qualifikation. Bemerkenswert, wenn auch nicht überraschend, ist die von Frau Schmidt und Frau Maier klar erwähnte und auch als Mehrwert erkannte höhere Zielstrebigkeit und hohe Organisationsfähigkeit im Vergleich zu Studierenden, die unmittelbar nach dem schulischen Abschluss in das Studium einsteigen. Letztere benötigen erfahrungsgemäß immer ein bis zwei Semester, bis sich eine gewisse professionelle Routine, vor allem im Labor, eingestellt hat. Eine flexible Anrechnungspraxis, welche die berufliche Qualifikation adäquat berücksichtigt, ist daher aus unserer Sicht maßgeblich für die kompetenzorientierte Einstufung in das Studium. Die Beispiele entsprechen (auch unter Berücksichtigung der entsprechenden Studienleistungen) unserer langjährigen Erfahrung, dass beruflich Qualifizierte nach einer erfolgreichen Anrechnung der in Ausbildung und Berufspraxis erworbenen Kompetenzen den Einstieg in ein höheres Semester eines Chemiestudiums erfolgreich absolvieren können.

Andererseits werden an einzelnen Stellen, vor allem in der Schilderung von Frau Müller, Herausforderungen im Bereich der theoretischen Studieninhalte genannt, die es nach einem Übergang zu bewältigen gilt. Auch wurde die Frage nach der Wiederholung von verpassten Präsenzveranstaltungen (z.B. krankheitsbedingt oder aufgrund betrieblicher Gründe) am Rande der Gespräche erwähnt (Ergebnisse nicht dargestellt). Beide Aspekte sind im Rahmen unseres Projekts näher analysiert und berücksichtigt worden. Die dabei erhaltenen Resultate sind in den folgenden Kapiteln beschrieben.

2.2 Infrastruktur für E-Learning

Ein zentrales Element zur besseren Unterstützung des Selbstlernens stellen Videos dar, die in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden:

- Vorlesungsaufzeichnungen zur Nachbereitung von Vorlesungsterminen und zur Klausurvorbereitung.
- Screencasts zur gezielten Vorbereitung von Präsenzterminen im Rahmen sogenannter „Inverted Classroom“-Szenarien.
- Aufzeichnungen des Aufbaus und der Durchführung von Experimenten zur Vorbereitung auf Praktikumsversuche.

Um Videos ressourcenschonend und im Regelbetrieb produzieren, weiter verarbeiten und online anbieten zu können, sind eine effiziente Logistik und ein standardisierter Verarbeitungs-Workflow Grundvoraussetzungen. Daher wurde im Rahmen des ANKOM-Projekts ein zentraler Medienserver etabliert, auf den sämtliche Videos hochgeladen und mit einem serverbasierten Videomanagementsystem weiterverarbeitet werden (s. Abb. 3).

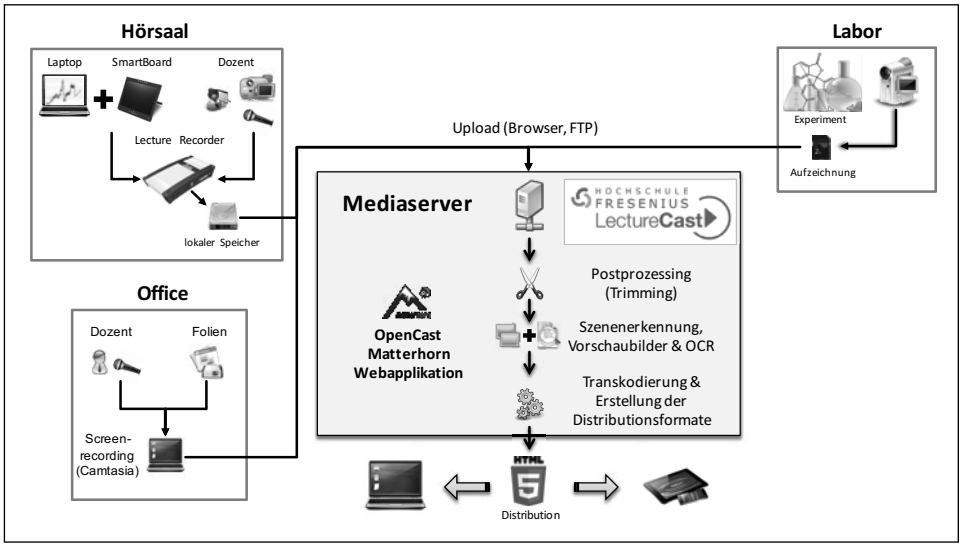


Abbildung 3: Ein zentrales Videomanagementsystem („Medienserver“) dient dazu, Studieninhalte aus unterschiedlichen Quellen (Echtzeit-Aufzeichnung von Vorlesungen [„Lecture Hall“], vertonte Powerpoint-Präsentationen [„Office“] und Videos zu Laborexperimenten [„Laboratory“]) zu archivieren und anschließend über eine Lernplattform (in unserem Fall „ILIAS“) den Studierenden zugänglich zu machen.

Die intuitive Handhabung und weitgehende Automatisierung dieses „LectureCast“ genannten Systems ermöglicht einen niederschwelligen Einstieg für Lehrende zur Nutzung von Videos für die Lehre und eine problemlose Integration der Videoverarbeitung in den Lehrbetrieb. Hiervon profitieren berufsbegleitend Studierende in besonderem Maße, da Aufzeichnungen zeitnah zur Verfügung gestellt werden können und die Nachbereitung von Präsenzterminen, die nicht persönlich besucht werden konnten, ermöglichen.

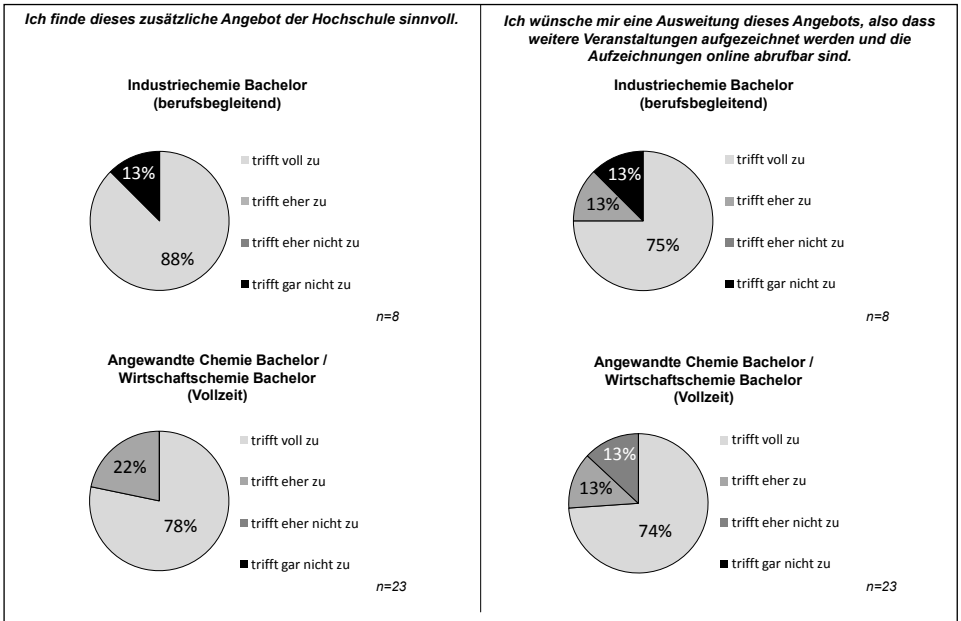
2.3 Organisation des Studiums

Die Organisation des Studiums für berufsbegleitend Studierende wurde bereits im Vorfeld so aufgebaut, dass zeitliche Überlappungen mit der Berufstätigkeit weitgehend vermieden werden sollten. Dazu wurden die Präsenzphasen des Studiums auf nur zwei Tage in der Woche komprimiert. Ungeachtet dessen kann auch dadurch nicht in jedem Falle sichergestellt werden, dass alle Studierenden die Präsenzveranstaltungen besuchen können, da sie an manchen Vorlesungstagen aufgrund betrieblicher Erfordernisse nicht anwesend sind. Dadurch wurde es notwendig, für diese Studierenden eine Möglichkeit zu eröffnen, die Vorlesungen entweder nach- oder vorzuarbeiten.

2.3.1 Vorlesungsaufzeichnungen

Zur Aufzeichnung von Vorlesungen in Echtzeit im Hörsaal wurde ein leicht zu bedienender und weitgehend selbstständig operierender Lecture Recorder (vollautomatisiertes Aufzeichnungssystem für Vorlesungen) in Kombination mit einem SmartBoard in einem Hörsaal installiert. Mittels dieses Systems wurden im Verlauf des Projekts insgesamt elf komplette Vorlesungsreihen aufgezeichnet. Die aufgezeichneten Vorlesungen wurden über den Medienserver sowie die Lernplattform ILIAS weiterverarbeitet und zugänglich gemacht.

Studierende haben hier die Möglichkeit, die Aufzeichnungen zeitnah und in ihrer jeweils individuellen Lerngeschwindigkeit noch einmal durchzuarbeiten. Dadurch wird es insbesondere berufsbegleitend Studierenden ermöglicht, aufgrund beruflicher Verpflichtungen verpasste Vorlesungen nachzuarbeiten. Eine Ende des Sommersemesters 2013 in diesem Zusammenhang durchgeführte Befragung sowohl unter den berufsbegleitend Studierenden (Studiengang Industriechemie (B.Sc.)) als auch den Vollzeitstudierenden (Studiengänge Angewandte Chemie (B.Sc.) und Wirtschaftschemie (B.Sc.)) ergab, dass die Mehrzahl das Angebot nutzte, als sinnvoll beurteilte und eine Ausweitung wünschte.



Quelle: Befragung Ende des Sommersemesters 2013 unter den berufsbegleitend Studierenden (Studiengang Industriechemie (B. Sc.)) sowie den Vollzeitstudierenden (Studiengänge Angewandte Chemie (B. Sc.) und Wirtschaftschemie (B. Sc.))

Abbildung 4: Befragungsergebnisse zum Angebot der Vorlesungsaufzeichnungen unter Studierenden mehrerer Studiengänge

Zwei Kommentare aus der o.g. Befragung der Studierenden zu diesem Angebot sollen dessen Bedeutung noch einmal anschaulich illustrieren:

- *„Ohne die Aufzeichnungen hätte ich (aus Zeitgründen, Arbeit) die zwei Kurse nicht belegen können."*
- *„Für die berufsbegleitend Studierenden ist diese Aufzeichnung zwecks Nacharbeitung essentiell."*

2.3.2 Inverted Classroom

Als eine weitere Möglichkeit, berufsbegleitend Studierenden die Vor- oder Nachbereitung von nicht persönlich wahrgenommenen Präsenzveranstaltungen zu ermöglichen, wurde im Rahmen des Projekts der sogenannte „Inverted Classroom" erprobt. Die wesentliche Idee dieses Konzepts ist es, die Phase der Stoffvermittlung aus dem Hörsaal heraus in das Vorfeld einer Vorlesung zu verlegen (d.h. die Studierenden erarbeiten sich die Vorlesungsinhalte in eigener Verantwortung). Die Phase der Vertiefung des Stoffes, die traditionell nach der Vorlesung in Eigenregie erfolgt, wird in diesem Konzept in die Präsenzveranstaltung verlegt, d.h. in der Vorlesung werden offene Fragen und Probleme, die bei der Vorbereitung aufgetreten sind, im Plenum diskutiert.

Im Rahmen dieses Konzepts erhalten die Studierenden daher bereits zu Beginn des Semesters Zugang zu allen Vorlesungsmaterialien und arbeiten diese im Vorfeld der Präsenzveranstaltung eigenständig durch. Als Materialien kommen dabei neben dem Vorlesungsskript und vertiefenden Übungsaufgaben vor allem Screencasts zum Einsatz. Letztere dienen dazu, den Studierenden eine „Online-Vorlesung" zu bieten, die zeit- und ortsunabhängig durchgearbeitet werden kann.

Die Methode des „Inverted Classroom" wurde in der Literatur bereits an unterschiedlichen Stellen beschrieben (vgl. Braun/Ritter et al. 2012; Fischer/Spannagel 2012). Als wesentliche Vorteile werden die Flexibilität (zeit- und ortsunabhängiges Lernen) sowie die bessere Vertiefung des Stoffes seitens der Studierenden genannt. In Deutschland setzen bereits eine Reihe von Hochschullehrenden im Rahmen von „Inverted Classroom"-Szenarien Video-Podcasts zur Vermittlung von Grundlagen der Mathematik ein, so z.B. Prof. Dr. Jörn Loviscach (Hochschule Bielefeld)[5] sowie Prof. Dr. Christian Spannagel (Pädagogische Hochschule Heidelberg)[6]. Auch im Lehrgebiet „Physikalische Chemie" werden mittlerweile Video-Podcasts zur Wissensvermittlung genutzt, wie beispielsweise ein als „eLectureBites" bezeichneter Youtube-Kanal der Fachhochschule Aachen zeigt[7].

In unserem Projekt wurde diese Lernform durch Aufzeichnung von Powerpoint-Präsentationen mittels der Software Camtasia technisch umgesetzt. Als Pilotprojekt diente die Vorlesung „Physikalische Chemie I" (zweites Semester), die von vielen Studierenden der Studiengänge Angewandte Chemie (B.Sc.) sowie

5 http://www.j3l7h.de, http://www.youtube.com/user/JoernLoviscach (19.05.2014).
6 http://dunkelmunkel.net, http://www.youtube.com/user/pharithmetik (19.05.2014).
7 http://www.youtube.com/user/eLectureBites (19.05.2014).

Wirtschaftschemie (B.Sc.) aufgrund der abstrakten Inhalte in der Regel als schwierig empfunden wird. Als zusätzliche Motivation zur aktiven Bearbeitung der Vorlesungsinhalte im Vorfeld einer Präsenzveranstaltung erhielten die Studierenden die Möglichkeit, im Rahmen von zwei freiwilligen Testklausuren während des Semesters Bonuspunkte für die Abschlussklausur am Ende des Semesters zu sammeln (diese wurden mit dem Ergebnis der Klausur verrechnet).

Eine separate Befragung der Studierenden bezüglich des von uns etablierten Konzepts am Ende des Semesters (die unabhängig von der oben erwähnten Befragung durchgeführt wurde) zeigte einerseits, dass die Studierenden ihr eigenes Lerntempo besser steuern können (durch das zeit- und ortsunabhängige Lernen) und andererseits unterschiedliche Lerntypen (auditiv, visuell, etc.) wesentlich besser und differenzierter angesprochen werden können als dies in der klassischen Präsenzlehre der Fall ist.

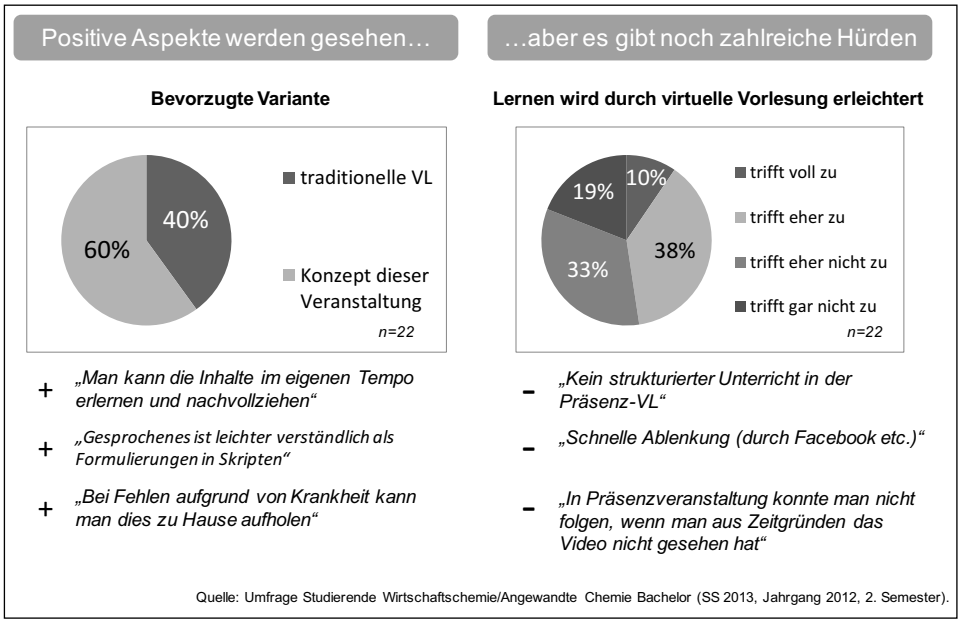


Abbildung 5: Ergebnisse der Befragung zum „Inverted Classroom“-Konzept

Allerdings offenbarte die Evaluation auch einige Schwächen des Konzepts. Zum einen verlangt diese Form der Lehre von allen Beteiligten eine deutlich höhere Konzentration und Disziplin. Lehrende können – anders als in der klassischen Vorlesung – im Vorfeld einer Präsenzveranstaltung nicht mehr „vorhersagen“, welche konkreten Probleme in einer Vorlesung nachgefragt werden. Die Unterrichtsveranstaltungen müssen daher mit einer deutlich höheren Flexibilität geplant und durchgeführt werden. Auch die Studierenden müssen sich nun konsequenter und zielgerichteter als in klassischen Lehr-Lern-Szenarien vorbereiten, um der Diskussion in der Vorlesung folgen zu können. In dieser müssen sie dann mit „weniger Struktur“ leben, da ihnen der Lernstoff nicht mehr in einer eindeutig vorstrukturierten Weise

präsentiert wird, sondern sie im Nachgang an eine Lehrveranstaltung die konkreten besprochenen Probleme eigenständig in den Gesamtkontext des Faches einordnen müssen.

Des Weiteren scheint insbesondere die Motivation von Studierenden zum Eigenstudium eine wesentliche Herausforderung des Konzepts darzustellen. Die Studierenden nehmen offenbar die selbstständige Erarbeitung der Lerninhalte durch eine wissenschaftlich-explorative Herangehensweise noch nicht ausreichend als Wert wahr. Auch die Bonuspunkte durch Tests erzielten diesbezüglich noch nicht die erwünschte Wirkung.

Die Motivation der Studierenden zum Selbstlernen wurde daher durch weitere ergänzende Angebote zusätzlich gefördert.

2.4 Unterstützung der Studierenden beim Selbstlernen

Die Ergebnisse der Umfrage unter Studierenden (s. Kap. 1) sowie die Evaluation des „Inverted Classroom"-Konzepts (s. Kap. 2.3.2) zeigten deutlich, dass die Heranführung der Studierenden an das Selbststudium eine wesentliche Herausforderung darstellt. Insbesondere für beruflich Qualifizierte sehen wir dies als einen zentralen Aspekt an, welcher beim Übergang von der beruflichen Bildung in ein Hochschulstudium berücksichtigt werden muss. Vor allem für Fächer mit als abstrakt wahrgenommenen Inhalten (wie z.B. Mathematik) ist dies zu berücksichtigen.

Im Rahmen dieses Beitrags beschränken wir uns daher auf die exemplarische Darstellung von zwei konkreten Formaten, welche der Heranführung von Studierenden an abstrakte Studieninhalte durch Selbststudium dienen. Dies ist zum einen ein „Blended-Learning"-Konzept[8], welches den Einstieg in die Mathematik erleichtern soll (s. Kap. 2.4.1). Zum anderen verwendeten wir einen Ansatz, bei dem spielbasiertes Lernen („Game-Based-Learning") zur Stimulation des Selbstlernens in der Physikalischen Chemie zum Einsatz kommt (s. Kap. 2.4.2).

2.4.1 Blended Learning Mathematik

In zahlreichen Studien wird insbesondere das Fach Mathematik als besondere Herausforderung beim Übergang in ein Hochschulstudium benannt (vgl. Henn/Polaczek 2007; Pinkernell/Greefrath 2011; Cramer/Walcher 2010). Auch die in Kapitel 1 bereits erwähnte Befragung Studierender im berufsbegleitenden Studiengang Industriechemie (B.Sc.) an der Hochschule Fresenius bestätigte dieses Bild. Im Rahmen der ANKOM-Initiative sollte daher ein Modell entwickelt werden, mit dem der Übergang im Fach Mathematik für Studierende erleichtert werden sollte.

8 „Blended Learning" beinhaltet sowohl E-Learning als auch Elemente der klassischen Präsenzlehre.

Das entwickelte (und mittlerweile in der Praxis erfolgreich erprobte) Konzept sieht einen mehrstufigen integrierten Ansatz zur Steigerung der Lerneffizienz und Nachhaltigkeit in der Mathematik-Ausbildung vor (vgl. Zenker/ Simon et al. 2013).

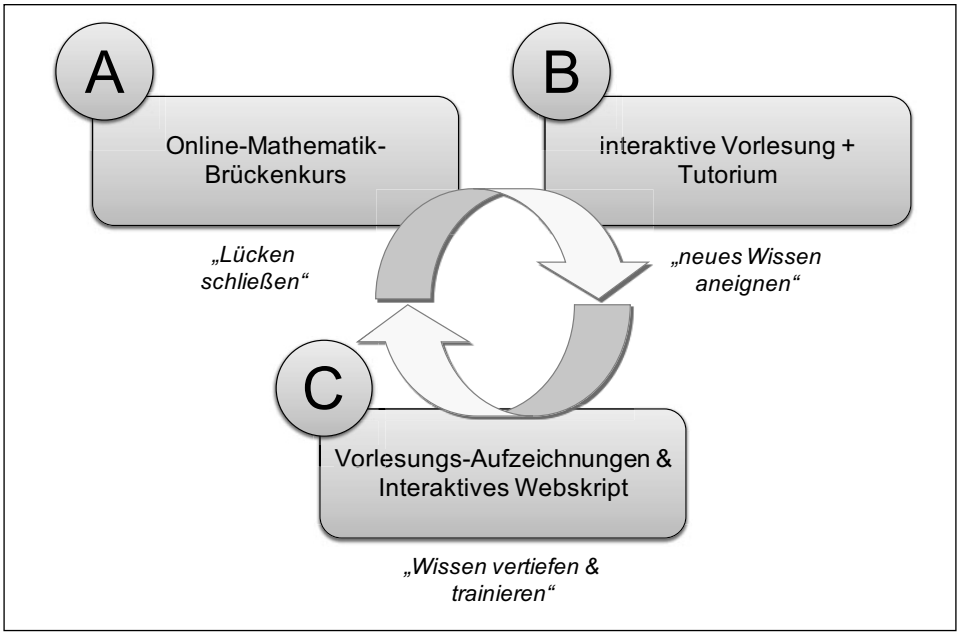


Abbildung 6: Komponenten des integrierten Blended-Learning-Ansatzes zur Erleichterung des Übergangs im Fach Mathematik in den Studiengängen Angewandte Chemie (B.Sc.), Wirtschaftschemie (B.Sc.) und Industriechemie (B.Sc.)

Vor Beginn des ersten Semesters wird den Studierenden ein Mathematik-Brückenkurs angeboten, um die unterschiedlichen Vorkenntnisse der einzelnen Studierenden anzugleichen (Abb. 6, A). Der Brückenkurs besteht dabei nicht nur in einer einwöchigen Präsenzveranstaltung, sondern wird ergänzt um einen Online-Anteil. In der Präsenzveranstaltung werden die Studienanfänger(innen) im Rahmen einer Vorlesung und damit verbundenen Übungen zum Thema „Differential- und Integralrechnung von Funktionen einer Variablen“ (Inhalte des Mathematik-Unterrichts der gymnasialen Oberstufe) auf einen vergleichbaren Kenntnisstand gebracht. Diese Inhalte stellen gewissermaßen das Fundament dessen dar, was als Mathematikkenntnisse vor Beginn eines Studiums erforderlich ist. Ergänzend dazu wurde der Online-Anteil des Brückenkurses im Rahmen der ANKOM-Initiative neu konzipiert und auf die speziellen Bedürfnisse von Chemie-Studierenden zugeschnitten. Grundlage für dessen inhaltliche Ausgestaltung war eine detaillierte Analyse der Probleme, die Studierende in den ersten Studiensemestern im Fach Mathematik haben. Interessanterweise waren diese Probleme fast ausschließlich „handwerklicher“ Natur und betrafen unzureichende Sicherheit in mathematischen Grundfertigkeiten, die eher im Schulstoff der Sekundarstufe I verortet sind (wie zum Beispiel Bruchrechnen, Umstellen von Gleichungen oder Umgang mit Exponential- und

Logarithmusfunktionen). Auch diese Fähigkeiten sind eine elementare Voraussetzung für ein Studium der Chemie, werden an anderer Stelle des Studiums aber nicht mehr explizit gelehrt. Umso wichtiger war es, den Studierenden im Sinne des Übergangs in das Studium einen praxisnahen (d.h. mit konkreten Anwendungsbeispielen aus der Chemie) versehenen Online-Brückenkurs zur Verfügung zu stellen, welcher diese Kompetenzen anspricht. Dieser kann von den Studierenden individuell genutzt werden und bietet zudem den Vorteil, dass er auch in höheren Semestern Studierenden als „Auffrischungskurs" empfohlen werden kann, bei denen entsprechende Defizite diagnostiziert werden (z.B. in den Fächern „Physikalische Chemie" oder „Verfahrenstechnik", die beide auf den mathematischen Grundkompetenzen aufbauen).

Der Online-Brückenkurs wird über die hochschulinterne Lernplattform ILIAS unter Einbeziehung fertiger Lehrvideos angeboten. Zum einen können die Studierenden ihre Kompetenzen anhand von Online-Selbsttests auf der Lernplattform überprüfen und etwaige Lücken identifizieren. Identifizierte Lücken können anschließend anhand didaktisch gut aufbereiteter Lehrvideos, insbesondere des Loviscach-Kanals[9], sowie selbstproduzierter Screencasts, geschlossen werden. Des Weiteren stehen den Studierenden Screencasts zur Einführung in die Lehrplattform ILIAS zur Verfügung. Ein weiterer Vorteil dieses Online-Brückenkurses ist, dass sich die zukünftigen Studierenden bereits vorab mit der Lernplattform ILIAS vertraut machen können, was den Einstieg in das Studium zusätzlich erleichtert. Bezüglich der Nutzung des Online-Brückenkurses zeigte sich, dass knapp die Hälfte der Studierenden von dem freiwilligen Angebot aktiv Gebrauch machte. Dies ist unserer Erfahrung nach ein sehr gutes Ergebnis und liegt deutlich über dem Wert, der bei Verwendung eines nicht maßgeschneiderten Online-Brückenkurses erzielt würde. Die Präsenzveranstaltung des Mathematik-Brückenkurses wurde von etwa 80 Prozent der Studierenden besucht.

Bei der didaktischen Neukonzeption der Mathematik-Vorlesung (Abb. 6, B) wurden verstärkt exemplarische Beispiele von Fächern mit aufgenommen, welche auf der Mathematik aufbauen. Dazu zählen im Studium der Chemie insbesondere die Fächer Physik, Physikalische Chemie und Verfahrenstechnik. In diesem Zusammenhang wurde eine enge Abstimmung zwischen den beteiligten Fachdozenten der genannten Fächer sowie dem Fachdozenten[10] der Mathematik initiiert, um die Praxisnähe (und Anschaulichkeit) der in der Mathematik vermittelten Kenntnisse sicherzustellen. Die Durchführung der Vorlesung erfolgt mittels eines SmartBoards, mit dem sich statische Präsentationen ad hoc mit handschriftlichen Kalkulationen, Graphen und Annotationen versehen lassen, um komplexe Inhalte anschaulicher zu vermitteln. Mit Hilfe eines Aufzeichnungssystems wurden alle auf dem SmartBoard durchgeführten Aktionen zusammen mit den verbalen Erläuterungen des Dozenten aufgezeichnet (s. Kap. 2.3.1).

---

9 http://www.j3l7h.de/videos.html (19.05.2014).

10 Die ausschließlich männliche Schreibweise an dieser Stelle ist dem Umstand geschuldet, dass es sich hier um ausschließlich männliche Lehrende handelt.

Während des Studiums stehen den Studierenden neben der Präsenzveranstaltung und den Vorlesungsaufzeichnungen zusätzlich ein vom Mathematik-Dozenten entwickeltes interaktives Online-Skript zur Nachbereitung der Vorlesungsinhalte zur Verfügung (Abb. 6, C). Das statische Vorlesungsskript wurde hierfür durch eine hausinterne Webapplikation („SciChat“) in ein interaktives Online-Skript transformiert und mit Aufgaben angereichert. „SciChat“ ist an ein Computer-Algebra-System (Maxima) angebunden, das eine unmittelbare Auswertung der Antworten der Studierenden erlaubt. Mithilfe dieses interaktiven Online-Skripts können die Beispiele und Aufgaben der Vorlesungen jederzeit wiederholt und trainiert werden.

2.4.2 Game-Based-Learning

Um Studierende verstärkt zu eigenständigem Studium außerhalb des Hörsaals zu motivieren, wurde für die Vorlesungen im Fach „Physikalische Chemie“ und aufbauend auf den Erfahrungen mit dem „Inverted-Classroom“-Konzept (s. Kap. 2.3.2) eine Methodik implementiert, die auf Game-Based-Learning (spielbasiertem Lernen) basiert (vgl. Daubenfeld/Zenker 2014a; Daubenfeld/Zenker 2014b; Daubenfeld 2014).

Ein wesentlicher Bestandteil des Lernkonzepts sind leistungsmäßig heterogene Gruppen. In jeder Gruppe arbeiten leistungsstarke und -schwächere Studierende zusammen. Die Idee hinter dieser Gruppeneinteilung ist, dass die Studierenden sich gegenseitig beim Lernen unterstützen – und die starken Studierenden die weniger starken Studierenden „mitziehen“. Die Studierenden teilen sich zu Beginn des Semesters in die jeweiligen Gruppen ein. Dabei achtet ein Dozent darauf, dass die Heterogenität der einzelnen Gruppen gewährleistet ist. Im Vorfeld dieser Einteilung werden die Studierenden Leistungsquintilen zugeteilt (basierend auf den im bisherigen Studienverlauf erzielten Noten). Pro Gruppe darf jeweils nur ein Studierender pro Leistungsquintil teilnehmen.

Die einzelnen Lehrinhalte der Vorlesung werden in Form von Screencasts aufgezeichnet. Diese werden zusammen mit dem Skript zur Vorlesung, weiterführenden Literaturangaben und Weblinks zu einer einzelnen Lerneinheit zusammengefasst. Die einzelnen Lerneinheiten werden in chronologischer Ordnung hintereinander angeordnet, sodass sich ein „Lernpfad“ für die Studierenden ergibt. Zur Visualisierung dieses Lernpfades werden die einzelnen Lerneinheiten in eine dreidimensionale Landschaft eingebettet, welche durch zusätzliche grafische Elemente (z.B. Häuser, Bäume) ausgestaltet ist. Eine derartige Benutzeroberfläche soll als zusätzliches motivierendes Element für die Studierenden dienen, da sie näher an der medialen Erfahrungswelt der jüngeren Generation liegt als traditionelle Lehrformen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012; Prensky 2005/2006).

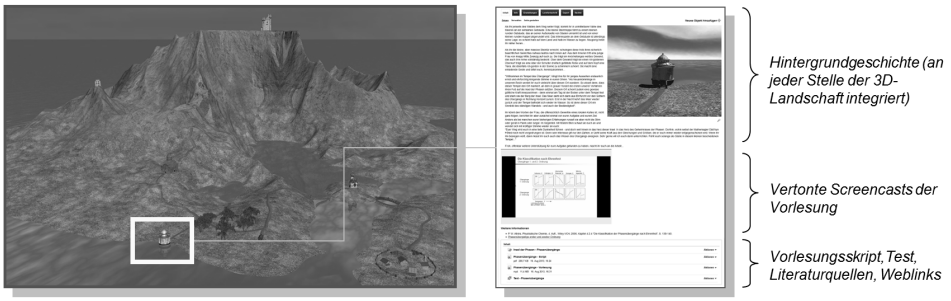


Abbildung 7: Die einzelnen Lerninhalte (rechts) sind in eine grafische Oberfläche (links) integriert.

Die Studierenden nehmen auf freiwilliger Basis vorlesungsbegleitend in Gruppen an diesem Online-Spiel teil, in dem sie entlang des Lernpfades die virtuelle Landschaft durchschreiten und an mehreren Stationen Aufgaben lösen. An bestimmten Kontrollpunkten ist ein Weiterkommen nur nach Eingabe eines Passworts möglich. Dieses erhält die Gruppe nach einer erfolgreich bestandenen Kurzprüfung beim Dozenten.

Ein wichtiger Anreiz zur Teilnahme an solch einem „Lernspiel“ ist der Erwerb von Bonuspunkten, die auf die Klausur am Ende des Semesters angerechnet werden. Diese werden durch das Bestehen von kurzen (in der Regel zehnminütigen) mündlichen oder schriftlichen Kurzprüfungen beim zuständigen Dozenten erworben. Bei diesen Prüfungen ist eine numerische Aufgabe zu lösen, die unmittelbar an den behandelten Stoff gekoppelt ist. Die Anzahl der möglichen Punkte steigt im Laufe des Spiels schrittweise an. Damit wird dem zunehmenden Schwierigkeitsgrad der Kurzprüfungen Rechnung getragen. Im unmittelbaren Vorfeld einer Kurzprüfung wird ein Gruppenmitglied zufällig ausgewählt (per Würfelwurf). Die ausgewählte Person tritt stellvertretend für die gesamte Gruppe an. Besteht sie die Prüfung, kommt die Gruppe weiter – fällt sie durch, muss die Gruppe die Prüfung wiederholen.

Dabei wird vor jeder Prüfung aus der gesamten Gruppe ausgewählt, sodass es durchaus sein kann, dass Studierende mehrfach antreten dürfen. Aufgrund der Tatsache, dass jede(r) bei jeder Prüfung theoretisch an die Reihe kommen kann, muss sich auch jede(r) darauf vorbereiten (da niemand durch mangelhafte Vorbereitung seine Gruppe „hängen lassen“ möchte). Würde ein(e) Studierende(r), die/der bereits ausgewählt wurde, in einer Folgeprüfung nicht mehr ausgewählt werden können, entfiele für sie/ihn diese extrinsische Lernmotivation. Dieser Prüfungsmodus soll daher sicherstellen, dass alle Gruppenmitglieder im Vorfeld einer Prüfung einen vergleichbaren Wissens- und Leistungsstand haben. Dadurch werden kooperative Spielelemente innerhalb der einzelnen Gruppe aktiviert und die Zusammenarbeit der Studierenden gefördert. Gleichzeitig soll durch diesen Modus der zusätzliche Arbeitsaufwand für den Dozenten in einem erträglichen Maß gehalten werden (dieser beläuft sich in unserem Modell auf etwa eine Stunde pro Gruppe, was bei

zehn Gruppen etwas mehr als einem zusätzlichen Arbeitstag entspricht – Vorbereitungszeit für die Prüfungen noch nicht mitgerechnet).

Um die Studierenden von Beginn an zu einem intensiven Einsatz im Spiel (und damit zum Selbststudium) zu animieren, werden zusätzliche Bonuspunkte für diejenige Gruppe ausgelobt, die als erstes alle Kolloquien besteht. Dadurch wird der Wettbewerb zwischen den einzelnen Gruppen stimuliert.

Die bisherigen Erfahrungen mit dieser Lehrform sind sehr positiv. Die Beteiligungsrate der Studierenden ist durchgehend hoch (mehr als 95 Prozent aller Studierenden nehmen teil, mehr als 80 Prozent halten bis zum Ende des Semesters durch). Eine separate Evaluation unter den Studierenden (n=26) ergab ferner, dass diese Form der Lehre im Vergleich zur klassischen Präsenzlehre als zielführender wahrgenommen wird (siehe Abbildung 8): Nur 17 Prozent der befragten Studierenden würden die klassische Präsenzveranstaltung als ausreichend bewerten.

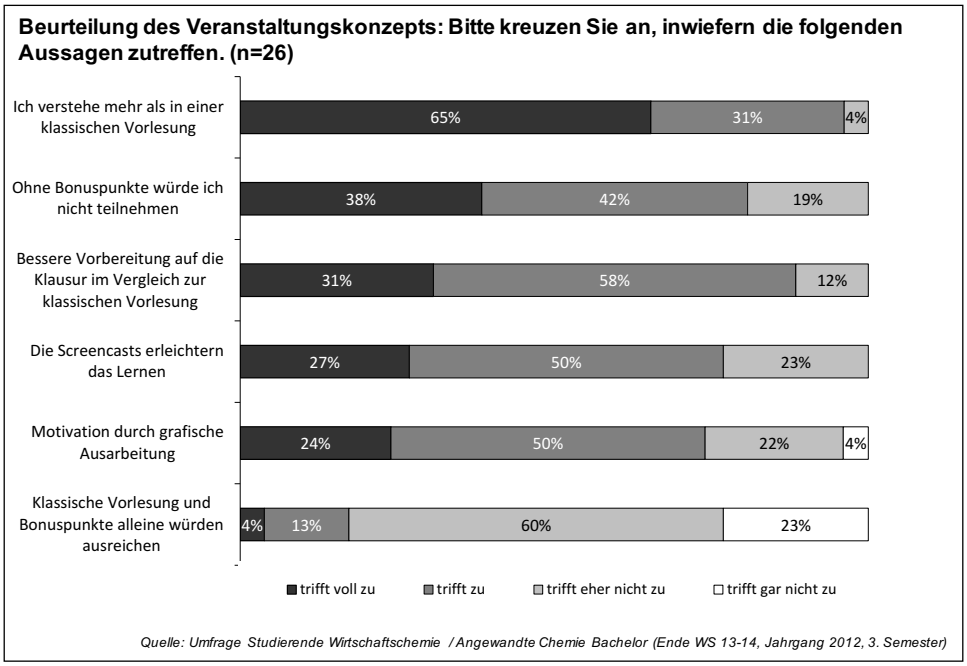


Abbildung 8: Evaluation des spielbasierten Lernens durch Selbsteinschätzung der Studierenden

Wie bereits im „Inverted-Classroom"-Konzept (s. Kap. 2.3.2) wurden auch hier die Screencasts als wesentliches Element zur Erleichterung der Lehre genannt. Ferner fühlen sich die Studierenden mittels des spielbasierten Lernens besser auf die Prüfung vorbereitet als mit klassischen Lehrformen alleine und können auch ein besseres Verständnis des abstrakten Lehrstoffes entwickeln.

Diese Methodik erscheint uns daher als sehr zweckmäßig, um den Übergang in ein Hochschulstudium zu erleichtern. Zum einen werden zielgruppengerechte Darstellungsformen für die Studierenden verwendet, zum anderen multimediale

Vermittlungsformen für die Lehrinhalte (Screencasts, Skript, Präsenzvorlesung, etc.), um damit unterschiedliche Lerntypen anzusprechen. Auf diese Weise bleiben die Vorteile des „Inverted-Classroom"-Konzepts auch durch das spielbasierte Lernen erhalten, werden aber ergänzt um stärkere motivatorische Aspekte. Studierende werden auf diese Weise in stärkerem Umfang an das selbstständige Lernen herangeführt, welches für ein erfolgreiches Studium unabdingbar ist.

3. Ausblick

Sowohl die pauschale als auch die individuelle Anrechnung beruflicher Qualifikation auf Studienleistungen im Sektor Chemie ist nach unseren Erfahrungen möglich, sinnvoll und für beruflich Qualifizierte zielführend. Die aufgeführten exemplarischen Fallbeispiele illustrieren dies anhand individueller Erfahrungen. Sie entsprechen der jahrzehntelangen Erfahrung der Hochschule Fresenius mit dem Einstieg beruflich Qualifizierter in ein Studium. Jenseits einer erfolgreich implementierten Anrechnungspraxis ist es nach den Ergebnissen unseres Projekts jedoch mindestens ebenso wichtig, sich um die strukturell-organisatorischen sowie fachlich-inhaltlichen Herausforderungen zu kümmern.

Bezüglich der strukturell-organisatorischen Herausforderungen sind vor allem die Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen so zu organisieren, dass speziell die Zielgruppe berufstätig Studierender davon profitieren kann. Vorlesungsaufzeichnungen im Routinebetrieb direkt im Hörsaal und moderne Ansätze wie der „Inverted Classroom" mit dem Einsatz von Screencasts lassen sich hier unserer Ansicht und Erfahrung nach erfolgreich implementieren. Hierbei ist es jedoch wichtig, eine adäquate Betreuung der technischen Infrastruktur bereitzustellen, um die Studierenden bei Fragen und Problemen zu unterstützen. Diesbezüglich dürfen Universitäten und Hochschulen, die sich derartige Formen der Unterstützung der Lehre auf die Fahnen geschrieben haben, nicht vor den dafür notwendigen Investitionen in Sachmittel und Personalressourcen zurückschrecken.

Bei den fachlich-inhaltlichen Herausforderungen ist vor allem die Heranführung von Studierenden an das Selbststudium zu nennen, insbesondere hinsichtlich der Erarbeitung komplexer Zusammenhänge und abstrakter Studieninhalte. Hier sind maßgeschneiderte Angebote für die Zielgruppe (wie im Beispiel des Online-Mathematik-Brückenkurses beschrieben) hilfreich. Auch Game-Based-Learning zur Stimulation oder Steigerung der Motivation von Studierenden zum Selbststudium sehen wir als eine vielversprechende Methode an, um den Übergang aus der beruflichen Bildung in ein Hochschulstudium nicht nur zu begleiten, sondern vor allem den Studienerfolg zu gewährleisten. Allerdings können wir derzeit noch keine abschließende Aussage bezüglich der Nachhaltigkeit der implementierten Angebote treffen. Insbesondere bleibt zu untersuchen, ob und wenn ja inwieweit das spielbasierte Lernen wirklich zu einer nachhaltigen Steigerung der intrinsischen Motivation und Leistung der Studierenden führt. Die bisherigen Resultate geben hier allerdings Grund zu vorsichtigem Optimismus. Daher wird der im Projekt erarbeitete

Ansatz derzeit auf die übrigen Vorlesungen der Physikalischen Chemie übertragen und soll auch in anderen Modulen zum Einsatz kommen.

Die Ergebnisse unseres Projekts zeigen, dass es möglich ist, digitale Lehrformen erfolgreich als unterstützende Maßnahmen im Rahmen eines berufsbegleitenden Studiums zur Verfügung zu stellen. Bei aller Euphorie über die ersten ermutigenden Ergebnisse sollte man jedoch beachten, dass der erfolgreiche Einsatz dieser neuen didaktischen Mittel einen nicht unerheblichen Aufwand an Ressourcen erfordert. Multimedial unterstützte Lehrinhalte, welche die moderne Studierendengeneration ansprechen sollen, dürfen sich nicht alleine in digitalisierten statischen Texten (z.B. pdf-Dokumenten) erschöpfen, sondern müssen unterschiedliche Sinne und damit unterschiedliche Lerntypen (z.B. auditiv, visuell) ansprechen. Solche Lehrinhalte alleine zu entwickeln, ist bereits ein nicht unerheblicher Aufwand. Die kontinuierliche Pflege und Aktualisierung dieser Inhalte ist darüber hinaus ein weiterer Aspekt, den man diesbezüglich nicht außer Acht lassen darf – der allerdings in der Praxis nicht immer gesehen wird. Eine solche Form der Lehre erfordert auch ein Umdenken seitens der Hochschuldozent(inn)en, stehen doch nunmehr nicht nur die Inhalte alleine, sondern auch die Art und Weise der Vermittlung derselben, für heutige Studierende anscheinend immer stärker im Vordergrund. Entsprechende didaktische Schulungen von Dozent(inn)en sollten hier unserer Ansicht nach die Weiterentwicklung der Lehrqualität fördern. Auch sollte das technische Personal (z.B. IT-Abteilung) an Universitäten und Hochschulen enger mit den didaktischen Anforderungen der Lehre verzahnt werden. Nur wenn sich Dozent(inn)en und Techniker(innen) eng miteinander abstimmen und ein gegenseitiges Verständnis von beiderseitigen Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten haben, kann unserer Erfahrung nach der Boden entstehen, auf dem moderne digitale Lehrformen gedeihen können.

Hochschulen sollten ferner dem Impuls widerstehen, E-Learning aus dem reinen Blickwinkel einer möglichen Kosteneinsparung zu betrachten, greift diese Sichtweise unserer Ansicht und Erfahrung nach doch viel zu kurz. Auch wenn wir erst langsam beginnen zu begreifen, welches Potenzial die digitale Lehre an Universitäten und Hochschulen zu bieten hat, so wird bereits jetzt deutlich, dass im Vergleich zu traditioneller Lehre bei der digitalen Lehre zunächst (und sehr wahrscheinlich auch langfristig) höhere Kosten einkalkuliert werden müssen. Ein weiterer Aspekt ist die gegenwärtig generell noch zu dünne Basis an Daten zu diesem Thema. Weitere wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema digitale Lehre sind unserer Ansicht nach zwingend erforderlich, um den potenziellen Nutzen dieser Lehrform besser zu begreifen und auch empirisch zu belegen. Es wäre uns daher eine große Freude, wenn die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse und aufgeworfenen Fragen als Anregung oder Ausgangspunkt für weitere Forschungen auf diesem Gebiet als hilfreich erachtet würden.

Literatur

Braun, Isabel, Stefan Ritter und Mikko Vasko (2012): Inverted Classroom – die Vorlesung auf den Kopf gestellt. In: Die Neue Hochschule *53* (5): 166-169.

Cramer, Erhard und Sebastian Walcher (2010): Schulmathematik und Studierfähigkeit. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung *18* (2): 110-114.

Daubenfeld, Thorsten (2014): Reif für die Insel – Physikalische Chemie auf der „Insel der Phasen" spielerisch erarbeiten. In: Labor&More *8* (3): 50-51.

Daubenfeld, Thorsten und Dietmar Zenker (2014a): Die Insel der Phasen. In: Nachrichten aus der Chemie *62* (4): 448-449.

Daubenfeld, Thorsten und Dietmar Zenker (2014b): Design, Implementation and Evaluation of a Game-Based Learning Approach for an Entire Higher Education Course in Physical Chemistry. In: Journal of Chemical Education, *zur Veröffentlichung angenommen*.

Fischer, Maike und Christian Spannagel (2012): Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In: Jörg Desel, Jörg M. Haake und Christian Spannagel (Hg.): DeLFI 2012 – Die 10. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik. Bonn: GI: 225-236.

Gros, Leo (2009): A Flexible Life Long Learning Toolbox for Chemists. Vocational and University Education with Mobility Elements. 38. IGIP-Symposium. Graz: 82-84.

Gros, Leo (2013): Carl Remigius Fresenius und das Chemische Laboratorium Fresenius. Frankfurt am Main: Gesellschaft Deutscher Chemiker.

Henn, Gudrun und Christa Polaczek (2007): Studienerfolg in den Ingenieurswissenschaften. In: Das Hochschulwesen *55* (5): 144-147.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): Jugend, Information, (Multi-) Media – Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Pinkernell, Guido und Gilbert Greefrath (2011): Mathematisches Grundwissen an der Schnittstelle Schule-Hochschule. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht *64* (2): 109-113.

Prensky, Marc (2005/2006): Learning in the digital age. Listen to the Natives. In: Educational Leadership *63* (4): 8-13.

Völk, Daniel (2011): Wissenschaftliche Qualifizierung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge aus betrieblicher Perspektive. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Münster: Waxmann: 121-144.

Zenker, Dietmar, Klaus Simon, Leo Gros und Thorsten Daubenfeld (2013): Comprehensive Virtual Mathematics Training – A Crucial Support to Bridge the Gap for Undergraduate Student. In: International Journal of Engineering Pedagogy *3* (3): 24.

Axel Benning, Heiko Burchert, Christof Müller & Stefanie Pannier

Entwicklung einer kompetenzorientierten Jobbörse im Projekt *EMbeQ* an der FH Bielefeld

1. Einleitung und Problemstellung

Nahezu jede zweite Bachelorstudentin und jeder zweite Bachelorstudent der Lehreinheit Wirtschaft und im berufsbegleitenden Verbundstudium[1] der FH Bielefeld hat vor Aufnahme des Studiums bereits eine (zumeist kaufmännische) Berufsausbildung absolviert. Umso erstaunlicher erscheint vor diesem Hintergrund die Tatsache, dass dennoch zahlreiche Studierende zur Finanzierung ihres Studiums und ihres Lebensstandards neben dem Studium nicht in ihrem erlernten Beruf tätig sind, sondern sich mit (manchmal mehreren) Aushilfs- oder Gelegenheitsjobs finanziell über Wasser halten.

Diese Jobs sind für die Studierenden zwar einerseits eine wichtige und häufig auch einzige Einnahmequelle, andererseits äußern viele das Gefühl, dass diese Tätigkeiten sie in der Planung ihrer Karriere hindern und sich bei einer späteren Bewerbung negativ auswirken könnten.

Im Rahmen des Projekts *EMbeQ – Entwicklung von Maßnahmen für beruflich Qualifizierte* wird in Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern und Unternehmen aus der Region ein Pool an qualifizierten Nebenjobs gebildet, deren Stellenprofile sich an den Qualifikationen und Kompetenzen ausrichten, welche im Rahmen der bereits absolvierten Berufsausbildung oder im Studium erlangt wurden bzw. werden und nicht bloße Hilfstätigkeiten beinhalten.

In Kapitel 2 dieses Beitrags werden zunächst kurz das Projekt, die darin entwickelten Maßnahmen und ihre jeweiligen Hintergründe vorgestellt. Das Kapitel 3 bildet den Schwerpunkt und fokussiert dabei auf eine Befragung von Studierenden der Lehreinheiten Wirtschaft und Verbundstudium des Fachbereichs Wirtschaft und Gesundheit der FH Bielefeld, welche zu ihrem bisherigen schulischen und beruflichen Werdegang, zu ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit neben dem Studium und zu ihren Erwartungen an die Ausgestaltung der neu zu entwickelnden Jobbörse befragt wurden. Diese eigenen Untersuchungsergebnisse werden dabei verglichen mit den Ergebnissen von ähnlichen Erhebungen, die z.B. im Rahmen der jährlichen unicensus-Befragungen oder der aktuellen Sozialerhebung der Studentenwerke durchgeführt werden. Kapitel 4 gibt einen Einblick in die Umsetzung der Jobbörse, die Akquise der Stellenangebote und die aktuelle Nutzung von Seiten der Unternehmen und der Studierenden. Im Kapitel 5 werden abschließend die Vorteile dieser Maßnahme für die unterschiedlichen Akteursgruppen aufzeigt.

---

1 Das Verbundstudium ist die nordrhein-westfälische Variante des Fernstudiums an Fachhochschulen. Einige der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen haben sich zusammengeschlossen und bieten unter dem Namen Verbundstudium berufsbegleitende Fernstudiengänge an. Mehr dazu unter http://www.verbundstudium.de.

2. Das Projekt *EMbeQ* als Teil der BMBF-Initiative ANKOM-Übergänge

Das Projekt *EMbeQ* unter der Leitung von Prof. Dr. Axel Benning und Prof. Dr. Heiko Burchert ist an der Lehreinheit Wirtschaft des Fachbereichs Wirtschaft und Gesundheit der FH Bielefeld angesiedelt. Die im Rahmen des Projekts entwickelten und implementierten Maßnahmen basieren auf einer Reihe von mündlichen Befragungen, die in Lehrveranstaltungen ausgewählter Fortbildungen in Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern bei den Industrie- und Handelskammern Ostwestfalen zu Bielefeld und Lippe zu Detmold, der Bezirksregierung Detmold sowie der Zahnärztekammer Westfalen-Lippe zu Münster durchgeführt wurden. Die Maßnahmen lassen sich inhaltlich in die folgenden drei Bereiche einteilen:
1. Analyse, Information und Beratung zum Studium,
2. zielgerichtete Gestaltung des Übergangs an die Hochschule sowie
3. Verbesserung der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie.

Innerhalb dieser Bereiche wurden neben der Maßnahme Jobbörse weitere Maßnahmen entwickelt bzw. durchgeführt:

2.1 Maßnahmen im Bereich der Analyse, Information und Beratung zum Studium

Am Beginn der Beratung zum Studienbeginn steht jeweils eine individuelle Analyse der berufstätigen bzw. der beruflich qualifizierten Studierenden. Hier gilt es, systematisch zu analysieren, welche Vorkenntnisse im Lauf der bisherigen Bildungskarriere gesammelt wurden, ob diese den Anforderungen aus dem jeweiligen Studiengang gerecht werden, ob Teile durch eine Anrechnung zur Verkürzung der Studiendauer oder zur Verringerung der Studienbelastung eingesetzt werden können oder ob in Teilbereichen Defizite bestehen, die für einen erfolgreichen Start in das Studium überwunden werden müssen. Um dem ganzheitlichen Gedanken gerecht werden zu können, fließen in die Analyse ebenso Aspekte aus dem beruflichen wie auch aus dem persönlichen, sozialen Umfeld mit ein.

Sofern Vorleistungen angerechnet werden können, erfolgt z.B. eine allgemeine Beratung zum Thema Anrechnung, eine Unterstützung bei der Antragstellung sowie für die Zusammenstellung der erforderlichen Unterlagen. Daran schließt sich eine Beratung über die weitere Gestaltung des noch verbleibenden Studienpensums im Rahmen eines individuellen Studienverlaufsplans an.

Darüber hinaus erarbeitete das Projekt Lösungskonzepte, die einen erfolgreichen Studienstart sicherstellen sollen und die im nachfolgenden Teil 2.2 näher beschrieben werden.

2.2 Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs an die Hochschule

Entwicklung von Propädeutika: Aus den Reihen der befragten Teilnehmer(innen) der Fort- und Weiterbildungen war zu hören, dass sie häufig Schwierigkeiten beim Einstieg in Module vermuten, die nicht Gegenstand ihres täglichen Arbeitsumfeldes sind und deren Grundlagen aus der Zeit ihrer schulischen Ausbildung lange Zeit zurückliegen. Um diesem Problem entgegenzuwirken, eignen sich Vorkurse, sog. Propädeutika, die jeweils vor dem eigentlichen Semesterbeginn angeboten werden und die Teilnehmer(innen) in die Lage versetzen sollen, den Einstieg in das jeweilige Modul erfolgreich zu meistern.

Das Projekt *EMbeQ* hat die aus den Reihen der Teilnehmer(innen) der beruflichen Fort- und Weiterbildungen geäußerten Bedenken zum Anlass genommen, im Sommersemester 2013 eine Online-Befragung unter den Studierenden der Hochschule ab dem dritten Fachsemester durchzuführen, in der diese rückblickend auf ihren Start in das Studium reflektieren sollten, in welchen Modulen – abseits des bestehenden Angebots in Englisch und Mathematik – sie sich eine vorgeschaltete Einführung gewünscht hätten.

Die Befragung wurde hochschulweit und fachübergreifend durchgeführt. Die Studierenden wurden über eine Email auf die Befragung aufmerksam gemacht und über einen Link zum Onlinefragebogen geleitet. Nach ca. vier Wochen erhielten sie eine Erinnerungsnachricht mit der wiederholten Bitte um Teilnahme. Insgesamt wurden 354 Fragebögen erfasst und ausgewertet. Auf die Frage, ob sie an einem Propädeutikum teilgenommen haben, antworteten 63,6% mit „Nein“, 4,3% haben das Propädeutikum Englisch besucht, 29,5% das in Mathematik und 2,6% haben beide Propädeutika absolviert. Rückblickend auf ihr bisheriges Studium sahen jedoch 98,3% der Befragten keinen Bedarf an einer Erweiterung des Propädeutikums und lediglich 1,7% wünschten sich die Ausweitung auf andere Fächer.

Zusatzangebot wissenschaftliches Arbeiten: Die berufstätigen Studierenden sind aus ihrer täglichen Arbeitspraxis heraus an eine pragmatische Herangehensweise beim Lösen von Problemen gewöhnt. Das im Rahmen eines Hochschulstudiums erforderliche wissenschaftliche Arbeiten kennen sie aus ihrem beruflichen Umfeld eher selten und bedürfen aus diesem Grund einer besonderen Schulung auf dem Gebiet der *„Technik wissenschaftlichen Arbeitens“*.

In den Studiengängen der Lehreinheit Wirtschaft an der FH Bielefeld gab es bislang kein gesondertes Angebot zum wissenschaftlichen Arbeiten. Zur bedarfsgerechten Konzeptionierung des Angebots wurden gleichzeitig zur Befragung zum Propädeutikum ebenfalls Angaben zum wissenschaftlichen Arbeiten erhoben. Die Befragung richtete sich dabei erneut an alle Studierenden, da die Teilgruppe der beruflich Qualifizierten aufgrund des Immatrikulationsverfahrens nicht separat angesprochen werden kann.

Das Ergebnis war, dass 80,5% der Studierenden einen Bedarf an spezifischen Angeboten zur Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten äußerten, 19,5% sahen diesen Bedarf für sich nicht. Die Antworten auf die Frage, welche Inhalte

ihnen besonders wichtig sind, sind der nachfolgenden Abbildung 1 zu entnehmen (Mehrfachnennungen waren möglich):

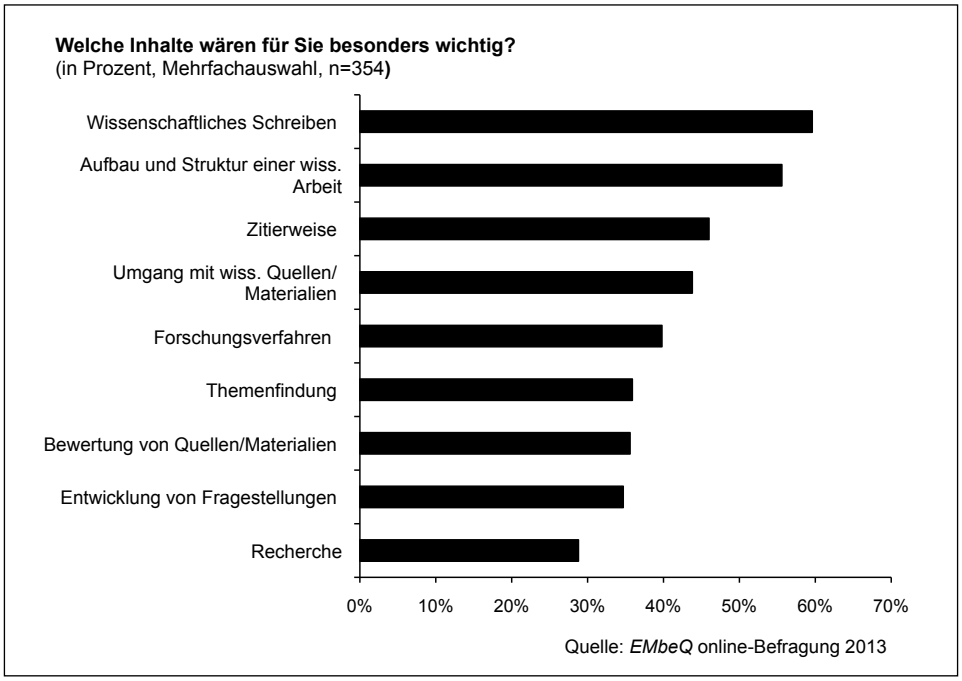


Abbildung 1: Unterstützungsbedarf bei den Aspekten des wissenschaftlichen Arbeitens

Darauf aufbauend entwickelte das Projekt *EMbeQ* in Kooperation mit dem Projekt *Optimierung von Studienverläufen* ein Seminarangebot zur Vermittlung von Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Diese Veranstaltung fand erstmalig zum Sommersemester 2014 statt und wurde von einer Mitarbeiterin des Projekts *Optimierung von Studienverläufen* und einer Mitarbeiterin des Projekts *EMbeQ* durchgeführt. Dabei wurde darauf geachtet, dass insbesondere die Bedürfnisse von Studierenden mit beruflicher Qualifizierung berücksichtigt werden. Das Angebot wird künftig als zusätzliches Seminarangebot in das Vorlesungsverzeichnis aufgenommen und für alle Studiengänge der Lehreinheit offen sein.

Mentoring-Programm: Zur gezielten und individuellen Förderung beruflich qualifizierter und berufstätiger Studierender entwickelte das Projekt *EMbeQ* ein eigenes Mentoring-Programm. Es umfasste verschiedene Maßnahmen wie Karriereplanung und Netzwerkbildung, die in diesem Rahmen gebündelt und umgesetzt wurden. Das Programm bot den Mentees die Chance, ein Jahr lang im Austausch mit einer persönlichen Mentorin bzw. einem persönlichen Mentoren individuell den eigenen Berufs- und Lebensweg zu reflektieren, Fragen und Probleme rund um das aktuelle Studium zu erörtern und die anstehenden beruflichen Ziele sowie Karriereschritte zu planen. Als Mentor(inn)en wurden ihnen dazu Fach- und Führungskräfte aus Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen zur Seite gestellt. Diese wurden von Januar bis März 2013 über den Fachbeirat des Projekts sowie andere

Netzwerke (Alumni, Wirtschaftsjunioren OWL, Industrie- und Handelsclub Bielefeld etc.) akquiriert. Parallel dazu erhielten Studierende des Fachbereichs Wirtschaft über einen E-Mail-Verteiler Informationen zum Programm und eine Aufforderung, sich zu bewerben. Insgesamt standen für diese Maßnahme zehn Plätze zur Verfügung, die auch ausschließlich mit beruflich qualifizierten Studierenden besetzt werden konnten. Im April 2013 wurde diesen Studierenden ein Workshop zur Vorbereitung auf das Mentoring angeboten. Dazu wurde eine externe Expertin eingeladen, die mit ihnen die Gestaltung des Mentorings und der Mentoringbeziehung erörterte.

Insgesamt konnten 16 Mentor(inn)en für diese ehrenamtliche Tätigkeit gewonnen werden. Für eine möglichst fruchtbare Zusammenarbeit in den Tandems wurden im Vorfeld sogenannte Profilbögen erhoben. Hierbei wurden Angaben zur Person, dem Werdegang, persönlichen und beruflichen Interessen, Erwartungen an das Mentoring etc. abgefragt. Diese Fragebögen wurden ausgewertet und potenzielle Teamkonstellationen erstellt. Von März bis Juni 2013 wurde im nächsten Schritt das sogenannte Matching vollzogen. Zunächst wurde dabei beiden potenziellen Partnern der jeweils andere in anonymisierter Form vorgeschlagen mit der Option, diesen Vorschlag anzunehmen oder abzulehnen. Konnten sich beide eine Mentoring-Beziehung miteinander vorstellen, wurde ein erstes Treffen initiiert. In Gegenwart der Koordinatorin konnten sich beide Partner persönlich kennenlernen und aufgrund dieses Treffens eine Entscheidung für oder gegen eine Zusammenarbeit treffen. Alle weiteren Treffen der Tandems wurden von diesen selbst organsiert und fanden dann ohne Begleitung statt. Im Juni 2013 begannen die Tandems ihre Arbeit im Zweierteam. Um eine regelmäßige Gelegenheit für Fragen und zum Austausch unter den Mentees zu bieten, wurde parallel alle sechs bis acht Wochen für sie ein Stammtisch angeboten.

Die bislang vorgestellten Maßnahmen bezogen sich primär auf das Studium selbst oder auf einen gelungenen Einstieg. Darüber hinaus wurden vom Projekt *EMbeQ* noch einige weitere Maßnahmen entwickelt und implementiert (vgl. Kapitel 2.3), die die notwendigen Rahmenbedingungen für ein Studium für beruflich qualifizierte und berufstätige Studierende optimieren.

2.3 Maßnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie

Entwicklung von Finanzierungskonzepten: Viele berufsbegleitend Studierende sind auf ihre Erwerbsarbeit angewiesen, um sich das Studium finanzieren zu können. Sofern die Studierenden den Umfang ihrer beruflichen Tätigkeit reduzieren, um mehr Zeit für das Studium erübrigen zu können, muss der dadurch entstehende finanzielle Ausfall aufgefangen werden. Hier gilt es zunächst, die Studierenden individuell über Fördermöglichkeiten, die ihrer jeweiligen Situation gerecht werden und die an ihre spezifische Lebenssituation angepasst sind, zu beraten und in einem ersten Schritt bekannte Finanzierungsmöglichkeiten zusammenzutragen.

Karriereplanung: Die beruflich qualifizierten Studierenden verfügen in der Regel über eine sehr individuelle Berufs- und Bildungskarriere. Die auf ihrem Lebensweg gesammelten Kompetenzen und Erfahrungen lassen sich aus der betrieblichen Sicht der Unternehmen als potenzielle Arbeitgeber auf ganz unterschiedliche Art und Weise einsetzen bzw. verwerten. Um den beruflich qualifizierten Studierenden den Wert ihrer bisherigen Qualifikationen und Kompetenzen einerseits und des Studiums andererseits bewusst zu machen und einen weiteren Ansporn für ein erfolgreiches Studium zu liefern, soll in Zusammenarbeit mit den kooperierenden Unternehmen ein Karriereführer erarbeitet werden, der exemplarisch aufzeigen soll, auf welchen Wegen sich die unterschiedlichen Abschlüsse im Rahmen der eigenen Karriereplanung einsetzen lassen.

Entwicklung einer für Berufstätige planungssicheren Prüfungsorganisation: Die Studierenden des Verbundstudiums äußerten in den Befragungen im Vorfeld der Antragstellung ihre Kritik an der Prüfungsorganisation in zweierlei Hinsicht: Einerseits würden die Prüfungstermine für sie zu spät bekanntgegeben und andererseits käme es nicht selten zu Prüfungsterminen, die mit den Anforderungen der Berufstätigkeit in Konflikt stehen. So erwarten die Unternehmen auch von ihren berufsbegleitend studierenden Mitarbeiter(inne)n in der Regel, dass sie sich zu Beginn eines Kalenderjahres zumindest grob auf eine Einteilung ihres Jahresurlaubs festlegen. Zu diesem Zeitpunkt sind die Termine für die zu absolvierenden Modulprüfungen jedoch noch nicht festgelegt, denn der Prüfungszyklus am Ende des Sommersemesters wird in der Regel erst während des Sommersemesters geplant. Deshalb wurde in enger Abstimmung mit dem Prüfungsamt des Fachbereichs eine planungssichere Prüfungsorganisation entwickelt.

Innovative Kinderbetreuungskonzepte: In Kooperation mit dem Fachbereich Sozialwesen der FH Bielefeld soll eine Form der Kinderbetreuung angeboten werden, die nicht nur für die Kinder der beruflich Qualifizierten einen Nutzen darstellt. An diesem Fachbereich wird der Studiengang „Pädagogik in der Kindheit“ angeboten, in dem eine Praxisphase obligatorisch ist. Den Studierenden wird die Möglichkeit eröffnet, in eigens dafür vorgesehenen Räumlichkeiten der Hochschule Kinder berufstätiger Studierender zu betreuen und damit ihre Praxisphase abzuleisten. Der doppelte Nutzen, den dieses Konzept hervorruft, soll sich positiv auf die Nachhaltigkeit des Angebots auswirken, und es wird das Ziel verfolgt, dass es sich in der Zukunft ohne zusätzliche Drittmittel trägt.

Das Projekt *EMbeQ* hat eine Laufzeit vom 01. August 2011 bis zum 31. Dezember 2014. In der Zusammenarbeit mit externen Partnern setzt das Projekt auf Kontinuität und greift zum Großteil auf bewährte Kontakte aus der Zeit der ANKOM-Projekte und der im Anschluss durchgeführten Anrechnungsverfahren zurück. Als Kammern begleiten dieses Projekt die Industrie- und Handelskammern Ostwestfalen zu Bielefeld sowie Lippe zu Detmold, darüber hinaus die Zahnärztekammer Westfalen-Lippe zu Münster sowie die Ärztekammer Westfalen-Lippe zu Münster. Die Bezirksregierung Detmold war bereits in den Projekten zur Anrechnung von Qualifikationen und Kompetenzen aus der beruflichen Erstausbildung sowie aus der Fachschule für Wirtschaft als Kooperationspartnerin bekannt. Die

betriebliche Sichtweise wird erneut von der JOWAT AG, Detmold, vertreten. Darüber hinaus ist es gelungen, mit der MAN Truck & Bus AG, München, ein Unternehmen aus dem DAX 30 als weiteren Kooperationspartner zu gewinnen. Der aus diesen Einrichtungen zusammengesetzte Fachbeirat kommt auf Grundlage vorliegender Ergebnisse seiner beratenden Funktion nach und spricht Empfehlungen für das weitere Vorgehen des Projekts aus. Zudem stellt er ein fachliches Diskussionsforum dar, über das die Transparenz und Akzeptanz des Projekts und der umzusetzenden Maßnahmen in der Fachöffentlichkeit unterstützt und gefördert wird.

3. Befragungen zur finanziellen Situation von Studierenden und ihren beruflichen Tätigkeiten neben dem Studium

Die Frage nach der Finanzierbarkeit eines Studiums ist gerade für beruflich qualifizierte und berufstätige Studienaspirant(inn)en von zentraler Bedeutung. Sie sind häufig im Vergleich zu ihren traditionellen Kommiliton(inn)en bereits deutlich älter, sie haben nicht selten bereits eine Familie gegründet oder sind anderweitige finanzielle Verpflichtungen eingegangen. Insofern beginnt das folgende Kapitel zunächst mit einem einleitenden Überblick über die möglichen Kosten eines Studiums, bevor dann in der 20. Sozialerhebung des Studentenwerks und den Befragungen von unicensus die wirtschaftlichen Verhältnisse von Studierenden dargestellt werden. Den Abschluss dieses empirischen Kapitels bildet eine eigene Befragung von Studierenden der Lehreinheiten Wirtschaft und Verbundstudium am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der FH Bielefeld, die sich auf aktuelle und künftige Nebentätigkeiten fokussiert und so eine Brücke zu der in Kapitel 4 vorgestellten kompetenzorientierten Jobbörse schlägt.

Die Kosten eines Studiums werden durch unterschiedliche Faktoren bestimmt. Zu den Lebenshaltungskosten wie Miete, Verpflegung oder Kleidung addieren sich z.B. Studienkosten für Bücher, Computer und andere Studien- bzw. Lernmittel. Darüber hinaus fallen im Regelfall noch weitere Kosten für die Immatrikulation sowie Beiträge zum Studentenwerk an. In manchen Fällen kommen auch noch Studienbeiträge für private Hochschulen hinzu.

Zur Finanzierung dieser Ausgaben gibt es vielfältige Möglichkeiten. Neben den klassischen Finanzierungsformen wie Jobben, Stipendien, BAföG oder auch die Unterstützung durch die Eltern gibt es zahlreiche Studienkredite und Bildungsfonds. Dabei unterscheiden sich die Angebote deutlich im Hinblick auf die Verwendungsmöglichkeiten. Einige beschränken sich auf die Finanzierung von Lebenshaltungskosten oder Studienbeiträgen, andere ermöglichen hingegen Auslandsaufenthalte oder studienbezogene Sonderanschaffungen.

3.1 Ergebnisse der 20. Sozialerhebung der Studentenwerke[2]

Gemäß der 20. Sozialerhebung der Studentenwerke, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, verfügte ein „Normalstudierender“[3] im Sommersemester 2012 über durchschnittlich 864 € im Monat, was einem Anstieg von 52 € im Vergleich zum Wert aus der vorherigen Untersuchung von vor drei Jahren entspricht. Dabei ist für 87% der befragten Studierenden die Unterstützung durch die Eltern die bedeutendste Einnahmequelle. Über diesen Weg erhalten die Studierenden Zuwendungen in Höhe von durchschnittlich 476 € im Monat. Als zweithäufigste Einnahmequelle gingen 63% der befragten Studierenden zur Finanzierung ihres Lebensunterhalts einem studentischen Nebenjob nach und erzielten dabei einen durchschnittlichen Verdienst in Höhe von ca. 323 €. Weitere 32% der Studierenden gaben das BAföG als primäre Einnahmequelle mit durchschnittlich 443 € an, dazu kamen 6%, die sich mit monatlich durchschnittlich 451 € aus Krediten finanzierten.

Den zeitlichen Aufwand für die berufliche Tätigkeit neben dem Studium gaben die Studierenden mit durchschnittlich 13 Stunden pro Woche an. Das entspricht im Vergleich zur vorangegangenen Studie aus dem Jahr 2009 einem leichten Rückgang von einer halbe Stunde. Auf die Frage nach der Motivation für die Aufnahme eines Nebenjobs sagten mehr als drei Viertel aus, dass sie arbeiten, um sich etwas mehr leisten zu können. Dies ist somit auch der wichtigste Erwerbsgrund, warum Studierende einer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium nachgehen (76%).

Berufliche Ziele, wie z.B. das Sammeln beruflicher Erfahrung (49%) oder auch das Knüpfen beruflicher Kontakte (34%), gaben deutlich weniger Studierende als Motivation an. Dabei ist die Vielfalt studentischer Jobs groß: Es gibt einfache Hilfstätigkeiten, für die keine besonderen Vorkenntnisse erforderlich sind, Tätigkeiten, die eine vorherige Berufsausbildung benötigen und spezialisierte Arbeiten, für die Kenntnisse aus dem Studium benötigt werden. Zu den am weitesten verbreiteten Jobs gehören jedoch Aushilfstätigkeiten in Fabrik, Büro oder in der Gastronomie. Studierende, die in ihrem erlernten Beruf arbeiten, geben häufiger an, dass sie vorrangig für ihren Lebensunterhalt arbeiten. Demgegenüber arbeiten Studierende, die (berufs-)praktische Erfahrungen sammeln möchten, gemäß dieser Untersuchung vermehrt als studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte.

3.2 Ergebnisse aus den unicensus-Befragungen

Neben den Sozialerhebungen liefern die jährlich durchgeführten, repräsentativen unicensus-Befragungen der univativ GmbH & Co. KG, Darmstadt, weitere

2 Vgl. Middendorff/Apolinarski et al. 2013.

3 Ein „Normalstudierender“ befindet sich gemäß der Sozialerhebung im Erststudium, ist in einem Vollzeitstudiengang eingeschrieben, wohnt außerhalb des Elternhauses und ist unverheiratet (62% aller Studierenden).

Informationen über das Lebensumfeld von Studierenden in Deutschland – warum sie parallel zum Studium arbeiten, was sie erwarten und wie sie leben.[4]

In der Befragung aus dem Jahr 2010 trugen studentische Nebenjobs bei 31% der Studierenden zur Finanzierung des Studiums bei und waren eine der wichtigsten Einnahmequellen, ganze 7% der Studierenden schafften es sogar, ihr komplettes Studium ausschließlich über Jobs zu finanzieren. Dabei war es ihnen wichtig, mit dem Nebenjob nicht nur ihren Lebensunterhalt zu bestreiten, sondern auch Praxiserfahrung zu sammeln oder den Einstieg in ein Unternehmen vorzubereiten. In derselben Untersuchung berichteten mehr als die Hälfte der Befragten (58%) von Problemen, die berufliche Nebentätigkeit und das Studium miteinander zu verbinden. Dies galt besonders für Studierende in den damals vergleichsweise neuen Bachelorstudiengängen (57%) und den Masterstudiengängen (61%). Im Vergleich dazu klagten nur 47% der Diplomand(inn)en über Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Studium und Beruf.

Die Untersuchung aus dem Jahr 2011 fokussierte deutlicher die Frage nach der beruflichen Verwertbarkeit von studentischen Nebenjobs und den Anschlussmöglichkeiten, die diese bieten könnten. Offenbar gibt es hier eine hohe Diskrepanz zwischen den studentischen Erwartungen und den Realitäten. So waren sich die Studierenden weitgehend einig darüber, dass der ideale Nebenjob viele attraktive Details vereinen sollte, angefangen von der Möglichkeit, Praxiserfahrung zu sammeln, über ein angenehmes Arbeitsklima, eine attraktive Vergütung bis hin zu einer möglichst flexiblen Arbeitszeit. Besonders begehrt waren unter den befragten Studierenden Tätigkeiten, bei denen ein fachlicher Bezug zum Studium besteht und bei denen sich die Möglichkeit ergibt, sich frühzeitig bei einem potenziellen Arbeitgeber zu bewähren. Doch in der Praxis sah dies oft anders aus. So berichteten 55% der Studierenden davon, dass ihr aktueller Nebenjob sie nicht auf ihr späteres Berufsleben vorbereitet. Viele hatten sich für eine Tätigkeit in der Gastronomie, im Verkauf, in der Produktion oder bei Promotion-Einsätzen entschieden, die zwar eine attraktive Vergütung in Aussicht stellten, bei denen es jedoch keinen direkten Bezug zu einer bereits im Vorfeld absolvierten beruflichen Ausbildung oder dem aktuellen Studium gab. Im Gegensatz dazu blickte das Drittel der Studierenden, dass sich gezielt eine berufliche Nebentätigkeit ausgesucht hat, die auf das spätere Berufsleben vorbereitet, optimistisch in die Zukunft und erhoffte sich z.B. wertvolle Kontakte, auf denen sie bei der späteren Jobsuche aufbauen wollten.

„Bezahlung, Arbeitszeiten und -klima mögen bei einem Job als Kellner, Lagerhilfe oder Messehostess stimmen, ein Sprungbrett für die Karriere sieht jedoch anders aus“ so Olaf Kempin, Geschäftsführer der univativ GmbH & Co. KG.[5]

In der unicensus-Befragung aus dem Jahr 2013 antworteten 48,5% der Befragten, dass sie primär durch elterliche Zuwendungen ihr Studium finanzieren. Danach folgten auf Platz zwei Studentenjobs, die zur Finanzierung beitrugen und aus Sicht

4 Vgl. hier und im Folgenden *Univativ GmbH:* unicensus 10, abrufbar unter http://www.univativ.de/site/ergebnisse/unicensus-10.

5 Vgl. hier und im Folgenden *Univativ GmbH:* unicensus 11, abrufbar unter http://www.univativ.de/site/ergebnisse/unicensus-11.

der Studierenden in erster Linie zur Bestreitung des Lebensunterhalts dienen sollten (55,9%). Jeder zweiten Studentin bzw. jedem zweiten Studenten war es wichtig, Aussichten auf Praxiserfahrung zu haben. Für weitere 48,5% ging es bei ihrem Nebenjob darum, den eigenen Lebenslauf im Hinblick auf später anstehende berufliche Bewerbungsverfahren positiv zu gestalten. In den vorlesungsfreien Zeiten verzichten gemäß dieser Befragung 22,6% der Studierenden auf einen Nebenjob, 47,9% arbeiten mehr als 11 Stunden pro Woche und 26,3% sogar mehr als 20 Stunden. Dabei sind vor allem Kriterien wie Arbeitsklima (88%), die Arbeitszeit (84,2%) und die Vergütung (82,3%) wichtig. Als Fazit zu dieser Untersuchung konstatiert der Geschäftsführer der univativ GmbH & Co. KG: „Studenten agieren kurzfristig. Für sie sind Jobs eher ein Mittel zum Zweck. Sie tragen zum Lebensunterhalt bei und machen sich gut auf dem Lebenslauf. Der spätere Karriereweg spielt bei der Jobauswahl keine nennenswerte Rolle – Hauptsache, die Bezahlung stimmt.“[6] Frau Prof. Dr. Monika Sieverding vom Psychologischen Institut der Universität Heidelberg ergänzt: „Das war früher nicht anders. Man studiert erst einmal auf ein nahes Ziel hin – Bachelor, Master oder Diplom – und versucht, das möglichst gut zu erreichen.“[7]

3.3 Empirische Untersuchung am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der FH Bielefeld

Die Erwartungen der Studierenden an die qualifizierten Tätigkeiten neben dem Studium und die Ausgestaltung der im Projekt *EMbeQ* zu implementierenden Jobbörse wurden im Wintersemester 2012/2013 in einer Online-Befragung erhoben. Dazu wurden ca. 2.700 Studierende der Lehreinheiten Wirtschaft und Verbundstudium des Fachbereichs Wirtschaft und Gesundheit befragt. Der Rücklauf der Befragung betrug 13%. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Persönliche Angaben: 51% der Befragten sind männlich, 49% weiblich. Jeweils ca. 40% sind zwischen 20–24 Jahre oder 25–29 Jahre alt, ca. 17% der Studierenden sind bereits älter als 30 Jahre. Ein Sechstel studiert im Verbundstudium, die große Mehrzahl von ca. 85% im Präsenzbereich. Die Studierenden befinden sich zu ca. 45% in den ersten drei Semestern, weitere ca. 32% im vierten bis sechsten Semester und beinahe jede vierte bzw. jeder vierte studiert in einem höheren Semester.

Werdegang: Die Studierenden sind primär über eine Fachhochschulreife (ca. 55%) oder Allgemeine Hochschulreife (ca. 42%) an die Hochschule gelangt. Lediglich ca. 3% haben vor dem Studium als höchsten Schulabschluss einen Real- oder Hauptschulabschluss erreicht oder den Hochschulzugang mit einer beruflichen Qualifikation erlangt. Die Frage nach einer bereits vor Beginn des Studiums

6 Vgl. hier und im Folgenden *Univativ GmbH:* unicensus 13, abrufbar unter http://www.univativ.de/site/ ergebnisse/unicensus-13.

7 Vgl. a.a.O.

absolvierten Berufsausbildung liefert mit Nennungen in mehr als 50 unterschiedlichen Ausbildungsberufen ein sehr buntes Bild. Es dominieren die klassischen kaufmännischen Berufsausbildungen, wie z.B. Industrie- (ca. 21%), Büro- (ca. 10%), Groß- und Außenhandels- (ca. 9%) sowie Bankkaufleute (ca. 8%). Daneben gab es vereinzelte Nennungen handwerklicher Berufe, wie z.B. Elektroniker(in), Friseur(in), KFZ-Mechaniker(in) sowie einen Koch und einen Werkzeugmacher. Ungefähr 40% der Studierenden der Lehreinheiten Wirtschaft und Verbundstudium hatten vor Antritt des Studiums keine Berufsausbildung absolviert.

Von den Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung sind ca. 30% direkt nach Abschluss der Ausbildung an die Hochschule gegangen, ein weiteres Drittel hat noch bis zu zwei Jahre im erlernten Beruf gearbeitet, das letzte Drittel sogar noch länger, wovon ca. 15% mehr als sechs Jahre in ihrem erlernten Beruf tätig waren bzw. sind.

Aktuelle berufliche Tätigkeit neben dem Studium: Zwei Drittel der Befragten üben derzeit neben dem Studium eine berufliche Tätigkeit aus, jede bzw. jeder Zehnte sogar mehrere parallel. Nur ein Drittel verzichtet auf einen Nebenjob zur Finanzierung des Studiums. Die Antworten zu einem Bezug ihrer derzeitigen beruflichen Nebentätigkeit zu einer zuvor absolvierten Ausbildung oder zum aktuellen Studium (vgl. Abb. 2) bestätigen tendenziell die Befunde aus der 20. Sozialerhebung der Studentenwerke und aus den Befragungen von unicensus. Nur jede vierte Nebentätigkeit hat danach sowohl einen Bezug zur zuvor absolvierten Ausbildung als auch zum aktuellen Studium. Jede sechste Nebentätigkeit weist einen solchen Bezug entweder zur zuvor absolvierten Berufsausbildung oder zum aktuellen Studium auf. In ca. 40% aller Fälle haben diese Tätigkeiten jedoch weder einen Bezug zur zuvor absolvierten Ausbildung noch zum aktuellen Studium.

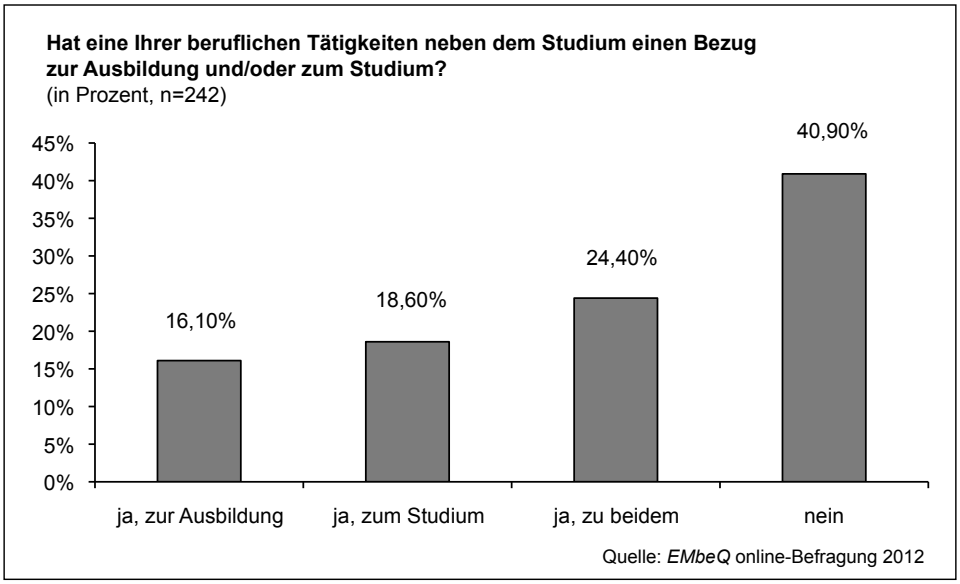


Abbildung 2: Studentische Nebentätigkeiten und ihr Bezug zu Ausbildung und Studium

Zum Umfang der aktuellen Nebentätigkeit während der *Vorlesungszeit* gab mehr als jede bzw. jeder Vierte an, in der Woche zwischen sechs und zehn Stunden zu arbeiten. Genauso hoch ist der Anteil derer, die mehr als 20 Stunden/Woche arbeiten, wobei die berufsbegleitend Studierenden aus dem Verbundstudium sicherlich besonders zu diesem vergleichsweise sehr hohen Wert beitragen. Der Anteil derer, die entweder bis zu fünf Stunden (ca. 13%), 11–15 Stunden (ca. 19%) oder 16–20 (ca. 12%) Stunden/Woche arbeiten, liegt deutlich darunter.

In der *vorlesungsfreien Zeit* ist die von den Studierenden angegebene Wochenarbeitszeit höher als während der Vorlesungen. Hier arbeiten ca. 40% mehr als 30 Stunden/Woche und davon gut 16% sogar mehr als 40 Stunden/Woche. Von den ca. 60%, die eine geringere wöchentliche Arbeitszeit angegeben haben, arbeiten ca. 20% bis zu 10 Stunden/Woche, 28% bis zu 20 Stunden/Woche und weitere ca. 12% bis zu 30 Stunden/Woche.

Dabei erhalten ca. 40% von ihnen eine Stundenvergütung zwischen 7–10 €, jede bzw. jeder fünfte Befragte erhält zwischen 10–13 € und ein Viertel sogar mehr als 13 €. Letztere sind vermutlich die Studierenden des berufsbegleitenden Verbundstudiums, die in einem regulären Beschäftigungsverhältnis stehen. Lediglich ca. 14% erhalten für ihre Nebentätigkeit eine Vergütung von bis zu 7 € pro Stunde.

Anforderungen/Erwartungen an eine optimale berufliche Tätigkeit neben dem Studium: 68% der Befragten haben ein Interesse an einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit neben dem Studium geäußert, ca. 18% sind nicht interessiert, halten das für einen späteren Zeitpunkt jedoch für möglich, und lediglich ca. 14% haben kein Interesse. Wenn man in Erinnerung ruft, dass gut ein Drittel bislang noch keiner beruflichen Tätigkeit neben dem Studium nachgeht, sind gut 20% der Studierenden auf der Suche nach einem passenden Nebenjob.

Bevorzugte Abteilungen für berufliche Tätigkeit neben dem Studium: Fachlich kann sich beinahe jede bzw. jeder Zweite einen Einstieg in einer Personalabteilung vorstellen, etwas mehr als ein Drittel im Bereich Marketing/Vertrieb. Jeweils ca. 25% sehen sich in der Rechtsabteilung, im Bereich Finanzen und Buchhaltung oder im Einkauf. Lediglich ca. 18% der Studierenden möchte im Bereich Steuern arbeiten. Mit ca. 16% noch leicht darunter liegt der Wert für eine Tätigkeit in der EDV. Darüber hinaus gab es in dieser Frage über die Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ noch für folgende Unternehmensbereiche vereinzelte Nennungen: Arbeitsvorbereitung, Controlling, Corporate Development, Event, Gesundheitswesen, Online Marketing, Produktion und Logistik, Qualitätsmanagement, Revision, Produktentwicklung und Vorstandssekretariat (bei dieser Frage waren Mehrfachantworten zugelassen).

In der *Vorlesungszeit* möchte beinahe jede bzw. jeder Zweite zwischen sechs und zehn Stunden/Woche arbeiten, nur ca. 10% darunter, ca. 20% zwischen 11–15 Stunden/Woche und jeweils ca. 10% bis zu 20 Stunden/Woche oder sogar darüber hinaus. In der *vorlesungsfreien Zeit* kann dieses Pensum beim doppelten Umfang und darüber liegen. So wünschen sich jeweils ca. 30% der befragten Studierenden einen Umfang von 10–20 oder von 30–40 Stunden/Woche. Lediglich 8% möchten auch in der vorlesungsfreien Zeit nur bis zu zehn Stunden/Woche arbeiten und

gut 8% halten ein wöchentliches Pensum von mehr als 40 Stunden/Woche für ideal. Letztere sind wahrscheinlich die Studierenden aus dem berufsbegleitenden Verbundstudium, die ihre Erwartungen an ihre reguläre Beschäftigung zum Ausdruck gebracht haben.

Flexibilität bei der Gestaltung der Arbeitszeiten, also z.B. feste Wochentage und Gleitzeiten, erleichtern ca. zwei Dritteln der befragten Studierenden die Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Dagegen erwarten jeweils ca. 20% feste Vorgaben oder – als Gegenpol dazu – größere Freiheiten. Hinsichtlich der Vergütung halten gut 40% eine Bezahlung von 10–13€/Std. für die von ihnen ausgeübte qualifizierte Nebentätigkeit für angemessen, ein Drittel würde die eigene Arbeitskraft auch für weniger als 10€/Std. anbieten, jede bzw. jeder Vierte erwartet hingegen einen Stundenlohn von mehr als 13€/Std. Als Kombination der Vorstellungen zum zeitlichen Umfang und zur Vergütung sieht sich jede bzw. jeder Zweite in einem Minijob als idealer Beschäftigungsform, ca. 17% möchten einen Midijob mit einem Einkommen von bis zu 850€/Monat ergreifen und ein Drittel erwartet einen darüber liegenden Verdienst.

Gründe für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium: Wesentliche Gründe für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium sind sowohl die Finanzierung des Studiums und des Lebensunterhalts, als auch der Wunsch, Berufserfahrung zu sammeln (Abb. 3).

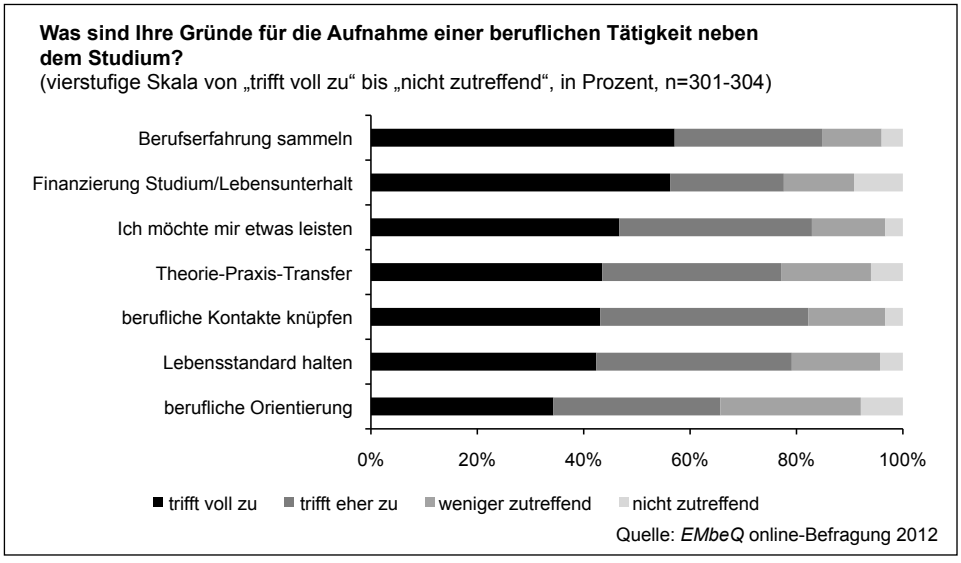


Abbildung 3: Gründe für die Aufnahme einer studentischen Nebentätigkeit

Immerhin jeweils ca. 55% der Befragten stimmten diesen Antwortmöglichkeiten voll zu. Kurz dahinter folgen der Wunsch, sich etwas leisten zu können (ca. 45%), das Knüpfen von beruflichen Kontakten sowie das Interesse an einem Theorie-Praxis-Transfer (jeweils ca. 42%). Lediglich ein Drittel der Befragten stimmte der Antwortmöglichkeit berufliche Orientierung voll zu.

Erwartungen an eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium: Die Studierenden erwarten von ihrer künftigen Tätigkeit primär, dass sie dort ihre in der Ausbildung und/oder in ihrem Studium erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen bei anspruchsvollen Aufgaben einsetzen können (vgl. Abb. 4).

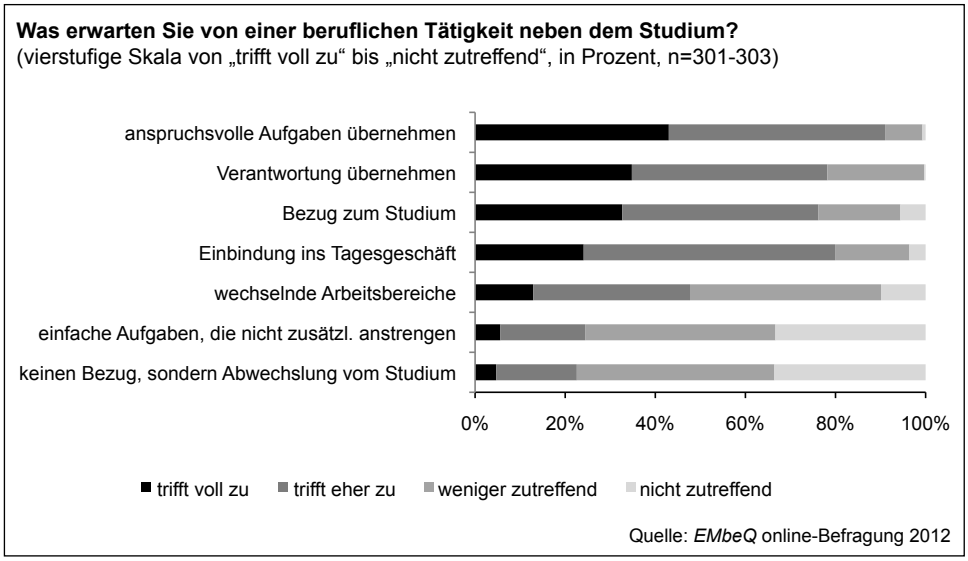


Abbildung 4: Erwartungen an eine studentische Nebentätigkeit

Darüber hinaus sind sie bereit, Verantwortung zu übernehmen, und erwarten die Einbindung in das Tagesgeschäft des Unternehmens (jeweils zusammen ca. 80% „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“). Lediglich jeweils ca. 20% möchten in ihren beruflichen Tätigkeiten neben dem Studium keinen Bezug zum, sondern Abwechslung vom Studium, oder einfache Tätigkeiten, die sie nicht zusätzlich anstrengen.

Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit neben dem Studium: Bei der Frage, auf welche Rahmenbedingungen die Studierenden bei ihrer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium sie besonderen Wert legen (vgl. Abb. 5), erwiesen sich ein angenehmes Betriebsklima (zusammen ca. 98% „trifft voll zu“ bzw. „trifft eher zu“), gefolgt von einer attraktiven Vergütung (ca. 91%), dem Wunsch nach einem möglichst selbstständigen Arbeiten (ca. 86%) sowie Weiterqualifikations- und Entwicklungsmöglichkeiten (ca. 76%) als besonders bedeutsam.

Darüber hinaus ist den Studierenden eine Identifikation mit der Unternehmenskultur wichtig (ca. 70%), wenngleich sie bei der Auswahl ihres Arbeitgebers weniger auf Unternehmen mit internationaler Ausrichtung (ca. 48%) oder besonders attraktiven Produkten/Dienstleistungen (ca. 53%) achten. Lediglich ca. 35% legen bei der Wahl ihres Arbeitgebers großen Wert auf ein bekanntes Unternehmen mit einem positiven Image.

Kompetenzorientierte Jobbörse an der FH Bielefeld: Gut 90% der befragten Studierenden gaben an, die Möglichkeiten der kompetenzorientierten Jobbörse zur Vermittlung von qualifizierten Tätigkeiten nutzen zu wollen, z.B. weil sie schon

seit längerer Zeit auf der Suche nach einer geeigneten Nebentätigkeit sind oder eine solche Jobbörse die Kommunikation mit den Unternehmen erleichtert. Lediglich ca. 10% lehnen das neue Angebot ab, weil sie entweder bereits eine passende Stelle gefunden haben oder grundsätzlich nicht an einer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium interessiert sind.

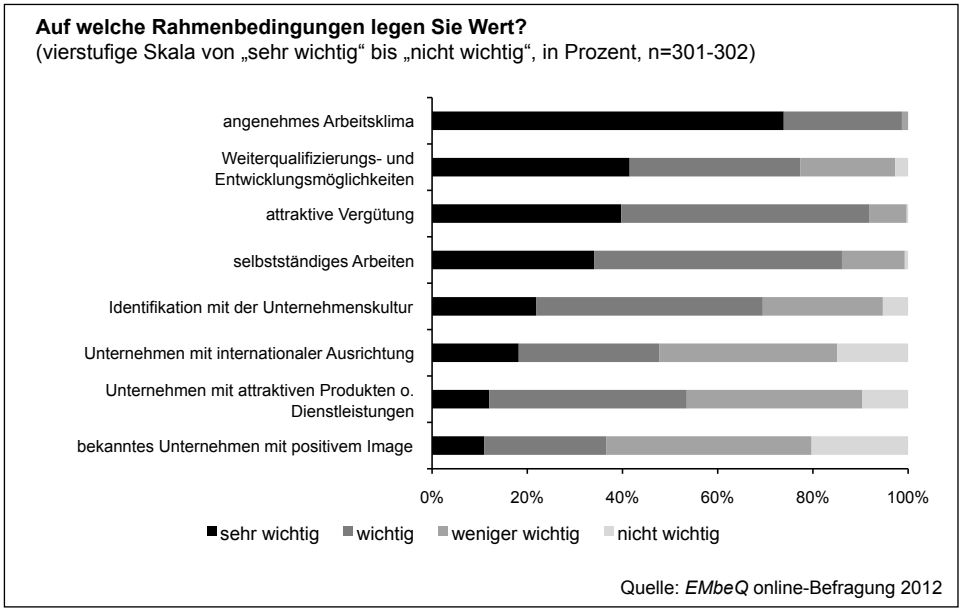


Abbildung 5: Rahmenbedingungen für eine studentische Nebentätigkeit

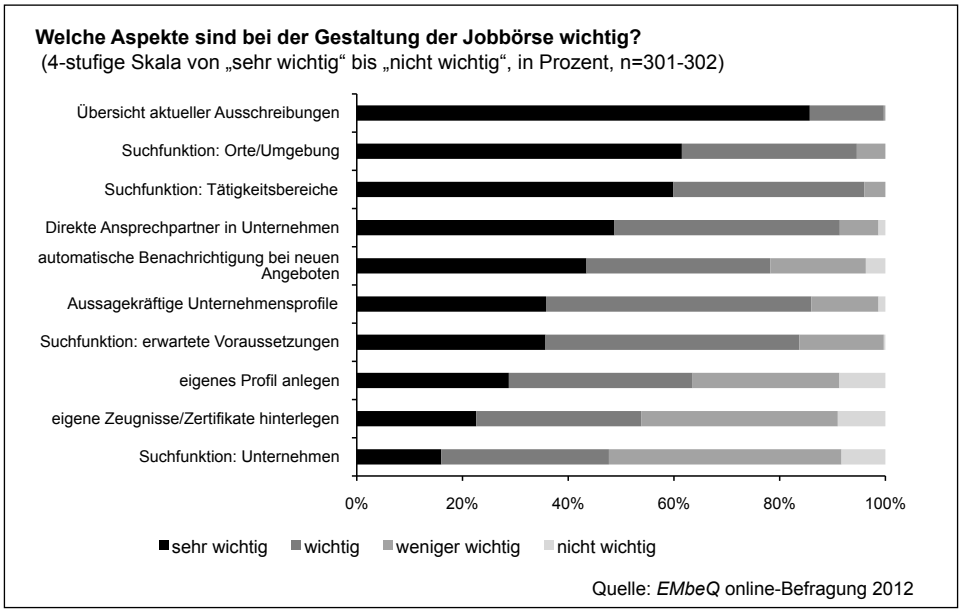


Abbildung 6: Bedeutung unterschiedlicher Aspekte bei der Gestaltung der Jobbörse

Hinsichtlich der technischen Umsetzung und Ausgestaltung der Jobbörse (vgl. Abb. 6) legen die befragten Studierenden den größten Wert auf eine Übersicht aktueller Ausschreibungen. Daneben sind ihnen Suchfunktionen wichtig, wobei es ihnen dabei nicht um konkrete Unternehmen geht, sondern eher um Recherchemöglichkeiten in regionaler Hinsicht zu einem bestimmten Einzugsgebiet oder in fachlicher Hinsicht zu konkreten Tätigkeitsbereichen. Klar abzulesen ist aus dieser Befragung, dass die Studierenden die kompetenzorientierte Jobbörse nicht als ein Portal verstehen, auf dem sie sich selbst den möglichen Unternehmen bzw. Arbeitgeber(inne)n präsentieren, ein eigenes Profil anlegen und eigene Zeugnisse bzw. Zertifikate hinterlegen möchten.

4. Umsetzung der Jobbörse und Stellenakquise

Die folgende Abbildung 7 zeigt einen Screenshot der Jobbörse. Sie konnte in das Intranet der Hochschule implementiert werden und ist somit exklusiv für die Studierenden des Fachbereichs Wirtschaft und Gesundheit der FH Bielefeld mit ihren persönlichen Zugangsdaten erreichbar.

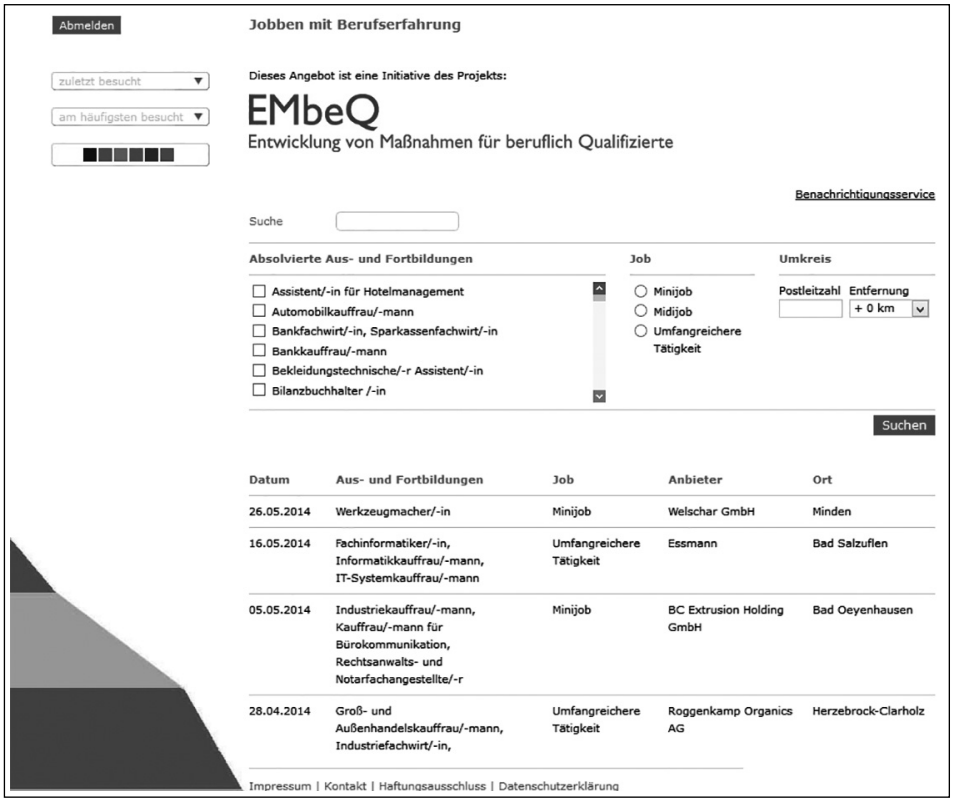


Abbildung 7: Screenshot der Jobbörse der FH Bielefeld aus dem Intranet der Hochschule

Über den Link www.fh-bielefeld.de/jobben-mit-Berufserfahrung/Stellenangebote können Unternehmen Stellen in die Datenbank einpflegen. Dazu können sie entweder das dortige Formular ausfüllen oder an die dort angezeigte Mailadresse eine fertige Stellenanzeige im PDF-Format senden. Nachdem die Unternehmen die offenen Stellenangebote auf der Seite eingegeben oder die Anzeigen an die E-Mail-Adresse geschickt haben, erfolgt zunächst durch einen Webadministrator eine Plausibilitätsprüfung, bevor die Angebote dann auf der für Studierende zugänglichen Seite der Datenbank veröffentlicht werden. Neben einigen Suchfunktionen ist weiterhin auch ein Benachrichtigungsservice für die Studierenden implementiert. Zusätzlich können sich die Studierenden mit bis zu drei von ihnen absolvierten Berufsausbildungen oder beruflichen Fortbildungen in einen Mailverteiler eintragen und bekommen automatisch eine Benachrichtigung, sobald eine für sie interessante Anzeige freigeschaltet wurde. Von diesem Service machen aktuell 19 Studierende Gebrauch.

Nach der technischen Umsetzung ist die Stellenakquise die zweite wesentliche Aufgabe, die zum Gelingen der neuen Stellenbörse notwendig ist. Dabei handelt es sich um eine Daueraufgabe mit vielfältigen Facetten, der das Projekt kontinuierlich über die gesamte Projektlaufzeit seit der technischen Implementierung nachgeht. Grundsätzlich erfolgte die Ansprache der Unternehmen in der Regel über Kammern, Verbände und sonstige Multiplikator(inn)en, mit denen die Unternehmen bereits seit vielen Jahren eng und vertrauensvoll zusammenarbeiten. Abweichungen von dieser Regel gab es insbesondere durch die Besuche von Messen. Die nachfolgende Aufstellung stellt abschließend für diesen Beitrag einen Auszug aus der Liste der bislang unternommenen Anstrengungen dar:

- Den Auftakt bildete eine Veröffentlichung in der Zeitschrift „Ostwestfälische Wirtschaft“ der Industrie- und Handelskammer Ostwestfalen zu Bielefeld in der Ausgabe 5/2013. Die Kammer ist Mitglied im Fachbeirat des Projekts *EMbeQ*. Die Zeitschrift wird allen 90.000 Mitgliedsunternehmen im Kammerbezirk zur Verfügung gestellt.
- Die nächste Initiative erfolgte im Rahmen eines Frühstücks beim Unternehmerverband Bielefeld, bei dem das Projekt die anwesenden Unternehmensvertreter(innen) (ca. 15 Personen, die allesamt als Multiplikator(inn)en wirken) über das Projekt *EMbeQ* und die Maßnahme Jobbörse informierte und dazu Informationsmaterial verteilte.[8]
- Darüber hinaus gab es eine Kooperation mit der Praktikumsbörse der Fachhochschule Bielefeld. Sie hat in einer Datenbank ca. 250 Adressen von Unternehmen gespeichert, mit denen die Fachhochschule Bielefeld im Rahmen von Praktika

8 Der Unternehmerverband Bielefeld ist „der freiwillige Zusammenschluss von knapp 100 Unternehmen in der Stadt Bielefeld, dem Altkreis Halle und den Kreisen Minden-Lübbecke und Herford. […] Der Verband ist zum einen Interessenvertretung nicht nur als Tarifvertragspartei gegenüber den Gewerkschaften, sondern auch gegenüber Politik, Verwaltung und Gesellschaft. Vertreter des Verbandes arbeiten in zahlreichen Gremien, insbesondere der Arbeitsmarktpolitik, mit“ (Unternehmerverband der Metallindustrie Bielefeld – Herford – Minden e.V.).

während des Studiums zusammenarbeitet. Das Projekt konnte auf diesen Datenbestand zurückgreifen und die bereits mit der Hochschule kooperierenden Unternehmen Anfang Juli 2013 in einem postalischen Anschreiben auf die kompetenzorientierte Jobbörse aufmerksam machen. Darüber hinaus gab es noch eine Nachfassaktion Ende Juli 2013 in Form von elektronischen Nachrichten an die jeweiligen Ansprechpartner(innen) in den Unternehmen.

- Darüber hinaus informierten sowohl der Industrie- und Handelsclub Ostwestfalen (IHC)[9], die Wirtschaftsjunioren OWL[10], als auch die Wirtschaftsentwicklungsagentur Bielefeld (WEGE)[11] ihre Mitglieder über die Jobbörse des Projekts *EMbeQ* im Rahmen von Newslettern und Info-Beiträgen bei Veranstaltungen und Tagungen.

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die aufgrund der zuvor aufgeführten zahlreichen und intensiven Akquiseaktivitäten eingegangenen Stellenangebote für qualifizierte Nebenjobs (Stand 26.05.2014):

Tabelle 1: Übersicht der akquirierten Stellenangebote für qualifizierte Nebenjobs

Anbieter	Ort	Aus-, Fortbildung	Umfang
Gestamp GmbH	Bielefeld	Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation	Minijob
EADS Airbus	Hamburg	Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann, Industriekauffrau/-mann	Umfangreichere Tätigkeit
Stefan Gerth	Herne	Fachangestellte/-r für Medien- und Informationsdienste, Marketing- und Vertriebsassistent/-in, Werbekauffrau/-mann	Umfangreichere Tätigkeit
Tennis-Point GmbH	Herzebrock-Clarholz	Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation	Minijob

9 Der IHC Industrie- und Handelsclub Ostwestfalen-Lippe e.V. ist nach eigener Beschreibung auf der Club-Homepage „in der Region Ostwestfalen-Lippe ein Zusammenschluss von Unternehmerinnen und Unternehmern aus Industrie, Handel, Dienstleistung, von Führungskräften aus Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft und Verwaltung sowie von Angehörigen Freier Berufe“ (Industrie- und Handelsclub Ostwestfalen-Lippe e.V.).

10 Bei den Wirtschaftsjunioren handelt es sich um „engagierte Unternehmer und Führungskräfte bis zu einem Alter von 40 Jahren“. Die Wirtschaftsjunioren Ostwestfalen (WJO) gehören dem Bundesverband der Wirtschaftsjunioren Deutschland (WJD) an. In elf Landesverbänden und 210 Mitgliedskreisen haben sich 12.000 Junioren zusammengeschlossen. (Vgl. Wirtschaftsjunioren Ostwestfalen e.V.)

11 Die WEGE mbH versteht sich nach Informationen auf der eigenen Internetseite als „kundenorientierter Dienstleister und zentraler Ansprechpartner für die örtliche Wirtschaft. Als Standort-Manager kümmern wir uns um die Belange der Unternehmen – so z.B. um schnelle Genehmigungsverfahren, geeignete Gewerbeflächen, Zugang zu Hochschulen und Forschungseinrichtungen und unterstützen bei der Unternehmensnachfolge. Die WEGE mbH moderiert und begleitet Brancheninitiativen und Unternehmenskooperationen in Leitbranchen. Aktive Unternehmensnetzwerke wie im Maschinenbau und in der Gesundheitswirtschaft haben sich mit ihren vielfältigen Kooperationspotenzialen zu einem echten Standortvorteil entwickelt […]“ (*WEGE mbH:* Wirtschaftsentwicklungsgesellschaft Bielefeld).

Anbieter	Ort	Aus-, Fortbildung	Umfang
Elisabeth Bernard-Berlet	Minden	Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Steuerfachangestellte/-r, Steuerfachwirt/-in	Minijob
heroal – Johann Henkenjohann GmbH & Co. KG	Verl	Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Kauffrau/-mann für Speditions- und Logistikdienstleistung	Minijob
adp Gauselmann GmbH	Lübbecke	Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte/-r	Umfangreichere Tätigkeit
TEKAWE Tribo- und Industrietechnik GmbH	Stukenbrock	Groß- und Außenhandelskauffrau/-mann, Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation	Minijob
TEKAWE Tribo- und Industrietechnik GmbH	Stukenbrock	Fachinformatiker/-in, IT-Systemelektroniker/-in, Staatl. geprüfte/-r informationstechnische/-r Assistent/-in	Minijob
Reiling Unternehmensgruppe	Marienfeld	Fachinformatiker/-in, IT-Systemelektroniker/-in, Staatl. geprüfte/-r informationstechnische/-r Assistent/-in	Minijob
heroal – Johann Henkenjohann GmbH & Co. KG	Verl	Elektromechaniker/-in, Elektroniker/-in für Betriebstechnik, Maschinenbaumechaniker/-in	Minijob
DMG Microset GmbH	Bielefeld	Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation, Marketing- und Vertriebsassistent/-in	Minijob
Gerresheimer Bünde GmbH	Bünde	Elektroniker/-in für Betriebstechnik, Industriekauffrau/-mann	Minijob
DMG MORI SEIKI AKTIENGESELLSCHAFT	Bielefeld	Informatikkauffrau/-mann	Minijob
AUGUST STORCK KG	Halle (Westf.)	Industriekauffrau/-mann	Minijob
Herzogsaegmuehle	Peiting	Fachwirt/-in im Sozial- und Gesundheitswesen	Umfangreichere Tätigkeit
DMG MORI SEIKI Academy	Bielefeld	Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Kauffrau/-mann für Speditions- und Logistikdienstleistung	Midijob
Audio Service GmbH	Herford	Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation, Marketing- und Vertriebsassistent/-in	Midijob
Welschar GmbH	Minden	Werkzeugmacher/-in	Minijob
Werthenbach Konstruktionsteile GmbH & Co. KG	Bielefeld	Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Marketingkommunikation, Marketing- und Vertriebsassistent/-in	Minijob
kopfstand – neue perspektiven entdecken	Bielefeld	Fachinformatiker/-in für Anwendungsentwicklung, Informatikkauffrau/-mann	Minijob

Auch im Jahr 2014 setzt das Projekt zahlreiche Bemühungen zur Akquise von qualifizierten Nebenjobs fort, arbeitet z.B. eng mit Regionalagenturen und Gesellschaften für Wirtschaftsförderung zusammen, initiiert Kontakte zur Handwerkskammer, pflegt über die Industrie- und Handelskammern die Beziehungen zu den Ausbilderarbeitskreisen der jeweiligen Kammerbezirke und nutzt die Kontakte des praxisintegrierten Studiums an der Fachhochschule Bielefeld. Darüber hinaus werden die Messeaktivitäten intensiviert.

5. Fazit

Ob Gelegenheitsjob, Praktikum, allgemeine und natürlich besonders fachlich einschlägige Berufstätigkeiten, (fast) jede Berufserfahrung fördert in irgendeiner Weise die Berufsqualifikation. Damit werden die Beschäftigungsfähigkeit und der Berufsstart gefördert. Der größte nachhaltige Nutzen geht jedoch von Nebentätigkeiten aus, die einen unmittelbaren Bezug zu einer zuvor bereits absolvierten Ausbildung und/oder dem aktuellen Studium bieten. Die vielfältigen Vorteile dieses neuartigen Angebots der FH Bielefeld für die unterschiedlichen Akteur(innen)gruppen lassen sich wie folgt beschreiben:

Für die Studierenden mit bereits absolvierter Berufsausbildung ergibt sich auf diesem Weg die Möglichkeit, in ihrem erlernten Beruf als Bank-, Büro-, Groß- und Außenhandels- oder Industriekaufleute auf dem Laufenden zu bleiben und weitere, auf dem späteren Karriereweg verwertbare Berufserfahrung zu sammeln. Darüber hinaus können sie die in der Ausbildung und/oder im Studium erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen im Sinne eines Theorie-Praxis-Transfers in den jeweiligen Unternehmen anwenden und festigen. Bei einem positiven Verlauf der beruflichen Tätigkeit neben dem Studium ergibt sich darüber hinaus eventuell sogar eine Perspektive für die im Studium obligatorische Praxisphase oder die Abschlussarbeit. Für ihre eigene Persönlichkeit können sie im positiven Fall durch die Kolleg(inn)en sowie Vorgesetzte Rückmeldungen über Stärken und Schwächen sowie fachliche und persönliche Entwicklungspotenziale in unterschiedlichen Berufsrollen erhalten. Die dort in den Unternehmen gemachten Erfahrungen können zudem motivierend für das weitere Studium wirken, weil sie eventuell eine konkrete Perspektive für die Zeit danach aufzeigen.

Die Unternehmen erhalten auf diesem Weg qualifizierte (Aushilfs-)Mitarbeiter(innen), die zudem aus ihrem Ausbildungsbetrieb und/oder dem Studium neue Impulse oder Anregungen mit in das Unternehmen einbringen können. Zudem sind die studentischen Arbeitnehmer(innen), die in den Unternehmen in der Regel als Werkstudent(inn)en beschäftigt werden, im Vergleich zu den regulär Beschäftigten unter bestimmten Voraussetzungen (im Wesentlichen der zeitliche Umfang der Beschäftigung) vergleichsweise kostengünstige Arbeitskräfte, da für sie geringere Nebenkosten zu entrichten sind. Die bereits beruflich qualifizierten Studierenden können in den Unternehmen einerseits zum Ausgleich von Spitzenbelastungen oder als dauerhafte Entlastung/Unterstützung der Stammbelegschaft eingesetzt werden,

andererseits natürlich auch im Rahmen von Vertretungsregelungen bei Krankheit und/oder Urlaub der Stammbelegschaft.

Für beide Parteien ergibt sich auf diesem Weg die Möglichkeit zu einem verlängerten Recruiting, bei dem die studentischen Arbeitnehmer(innen) während ihrer Tätigkeit das Unternehmen kennenlernen und sich Gedanken über einen späteren Einstieg nach Beendigung des Studiums machen können. Das Unternehmen hat die Möglichkeit, die/den studentische(n) Mitarbeiter(in) über einen längeren Zeitraum sowohl fachlich als auch persönlich kennenzulernen und sie/ihn schrittweise mit verantwortungsvolleren Aufgaben zu betrauen, um das Potenzial für einen späteren Einstieg in das Unternehmen auszuloten.

Für die Region Ostwestfalen-Lippe kann sich aus dieser Maßnahme eine Möglichkeit zur Linderung des Fachkräftemangels ergeben. Denn solche Studierenden, die neben ihrem Studium bereits in einem Unternehmen aus der Region in einer qualifizierten Tätigkeit eingebunden und als Mitarbeiterin oder Mitarbeiter etabliert sind, dort schon erste berufliche Erfolge erzielt und auf diesem Weg eine gewisse Anerkennung erfahren haben, sind stärker in der Region verwurzelt. Das legt die Vermutung nahe, dass sie sich auch nach Beendigung des Studiums daher tendenziell eher regional orientieren werden.

Literatur

Industrie- und Handelsclub Ostwestfalen-Lippe e.V.: Der Club – Ziele und Mission. http://www.ihc-owl.de/der-club/ziele-und-mission.html (05.02.2015).

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf (04.02.2015).

Univativ GmbH: unicensus 10: Jobs tragen wesentlich zur Studienfinanzierung bei. Darmstadt. http://www.univativ.de/site/unicensus (04.02.2015).

Univativ GmbH: unicensus 11: Am Berufsleben vorbei studiert? http://www.univativ.de/site/ergebnisse/unicensus-11 (05.02.2015).

Univativ GmbH: unicensus 13: Studenten beschäftigen sich nicht mit Berufseinstieg. http://www.univativ.de/site/ergebnisse/unicensus-13 (05.02.2015).

Unternehmerverband der Metallindustrie Bielefeld – Herford – Minden e.V.: Der Verband und seine Ziele – Stark durch Vielfalt und Tradition. http://www2.unternehmerverband.de/ (05.02.2015).

WEGE mbH: Wirtschaftsentwicklungsgesellschaft Bielefeld. http://www.zig-owl.de/ueber-uns/mitgliedsunternehmen/wirtschaft/wirtschaftsentwicklungsgesellschaft-bielefeld/ (05.02.2015).

Wirtschaftsjunioren Ostwestfalen e.V.: WJ Ostwestfalen. http://www.wj-ostwestfalen.de/wjo/?wjo=5bfbe17e0ad5d1fcca7fbc5739af3d2b (05.02.2015).

Kapitel 5:

Anrechnung beruflicher Kompetenzen – mehr als eine Herausforderung

Barbara Schubert, Ethel Narbei, Ralf Ruge & Markus Zimmermann

Die Etablierung individueller Kompetenzanrechnung an der Mathias Hochschule Rheine unter dem Aspekt der nachhaltigen Qualitätsentwicklung

Prozesse – Ergebnisse – Herausforderungen

1. Einleitung

Die Mathias Hochschule Rheine (MHR) ist eine staatlich anerkannte private Hochschule, die im Jahr 2009 ihren Studienbetrieb aufnahm. Sie bietet im Kontext der Akademisierung der Gesundheitsberufe (vgl. Gesundheitsfachhochschulgesetz Nordrhein-Westfalen 2009; Sachverständigenrat 2007; Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe 2006) auch Studiengänge zu international bereits etablierten Berufsbildern wie z.B. Physician Assistant (Medizinassistenz), B.Sc., Clinical Nutrition (Klinisches Ernährungsmanagement), B.Sc. und Pre-Hospital Management (Präklinisches Management), B.Sc. an. Darüber hinaus sind die Studienangebote Management für Gesundheit und Pflege, B.A., Diabetes und Gesundheitsmanagement, B.Sc. und der Modellstudiengang Pflege, B.Sc. entstanden. Der Physician Assistant ist seit den 1960er Jahren in den USA etabliert, in Europa wurde der Beruf in den Niederlanden seit dem Jahr 2000 weiterentwickelt, dort ist 2012 ein einheitliches staatliches Ausbildungsgesetz in Kraft getreten.

Die Einschreibung in diese Bachelorstudiengänge setzt in der Regel eine berufliche Qualifikation in einem nicht akademischen Gesundheitsberuf voraus. Unter den Studierenden gibt es viele Gesundheits- und Krankenpfleger(innen), aber auch Medizinische Fachangestellte, Physiotherapeut(inn)en, Diätassistent(inn)en und Angehörige weiterer Berufe. Schon im Zuge der Akkreditierung der Studiengänge wurden die Höhe der maximal anrechenbaren ECTS-Credits und die verschiedenen Anrechnungsverfahren vor Lehrbetriebsaufnahme der Hochschule festgelegt.

Mit dem Ergebnis, dass sich alle Mitglieder der Hochschule auf neuem Territorium befanden. Die Studierenden stellten ihre Anträge zu beliebigen Zeiten und reichten ganze Mappen von absolvierten Fort- und Weiterbildungen sowie Teilnahmebescheinigungen ein unter dem Motto „Berufliche Qualifikation wird doch angerechnet“. Die Gutachter(innen) hatten kaum Vorerfahrungen und die Bearbeitungszeiten waren teilweise sehr lang. Die Situation war für alle Beteiligten nicht zufriedenstellend.

In der ersten Phase des an der MHR angesiedelten Projekts „Übergangsmanagement für die Studiengänge ‚Diabetes und Gesundheitsmanagement‘, ‚Clinical Nutrition‘, ‚Management für Gesundheit und Pflege‘, ‚Physician Assistant‘ und ‚Pre-Hospital-Management‘“ (im Folgenden kurz ANKOM-Projekt) wurde im Sommersemester 2012 eine Studierendenbefragung aller Studierenden der projektrelevanten Studiengänge durchgeführt. Es handelte sich um eine schriftliche

Befragung mit einem standardisierten Befragungsinstrument, die ergänzt wurde durch sich anschließende Leitfadeninterviews mit zwölf Studierenden. Ziel der Befragung war es, den Unterstützungsbedarf aus Sicht der Studierenden zu erheben und diesen mit der Literatur abzugleichen, um angemessene Angebote zur Erleichterung des Studieneinstiegs entwickeln zu können. Die Ergebnisse zeigten folgendes Bild:

- Die befragten Studierenden waren im Mittel knapp 33 Jahre (21-56 Jahre) alt.
- 79% der Befragten waren weiblich, die übrigen 21% männlich.
- 92% der Befragten hatten vor Studienbeginn eine berufliche Ausbildung absolviert.
- Die Studierenden verfügten durchschnittlich über eine Berufserfahrung von gut elf Jahren, das Spektrum reichte von null bis 20 Jahren.
- Mehr als die Hälfte der Befragten absolvierten vor Aufnahme des Studiums über die Berufsausbildung hinaus verschiedene Fachweiterbildungen mit einem Stundenumfang von bis zu 720 Unterrichtsstunden.
- 30% der befragten beruflich qualifizierten Studierenden[1] an der MHR hatten über den dritten Bildungsweg die Hochschulzugangsberechtigung erworben, d.h. aufgrund ihrer beruflichen Ausbildung und einer sich anschließenden mindestens dreijährigen Berufstätigkeit. Zum Vergleich waren es an Hochschulen in Deutschland 2010 2,08% der Studienanfänger(innen) und an denjenigen Nordrhein-Westfalens 4,23% (vgl. Nickel/Duong 2012).

Diese Zahlen belegen die große berufliche Expertise, die die Studierenden mit an die Hochschule bringen. Die Nachfrage nach der Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen[2] ist an der MHR ein dementsprechend bedeutsames Thema. Aus diesem Grund wurde die bestehende Anrechnungsverfahrenspraxis im Rahmen des ANKOM-Projekts überprüft und nach ihrer Analyse reorganisiert. Der vorliegende Beitrag zeigt die Möglichkeiten der Kompetenzanrechnung an der MHR auf und beschreibt die Aktivitäten und Ergebnisse der Weiterentwicklung und Implementierung des individuellen Anrechnungsverfahrens und die damit einhergehenden Herausforderungen.

---

1 Mit dem Begriff „beruflich qualifizierte Studierende“ sind alle Studierenden gemeint, die nach Abschluss einer Berufsausbildung an die Hochschule kommen, unabhängig von ihrer Hochschulzugangsberechtigung und Berufserfahrung.

2 Kompetenz ist „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 4). Im Zusammenhang mit der individuellen Kompetenzanrechnung müssen die Studierenden nachweisen, dass sie über die in den Modulhandbüchern formulierten Lernergebnisse (Kompetenzen) in allen Dimensionen soweit verfügen, dass etwaige Unterschiede nicht wesentlich sind.

2. Weiterentwicklung und Implementierung des individuellen Anrechnungsverfahrens

Systematische Weiterentwicklung

Um die Weiterentwicklung systematisch und prozesshaft zu gestalten, dienten die KMK-Beschlüsse „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ (KMK 2002; KMK 2008) sowie die im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (Laufzeit 2005 bis 2008) entstandenen Arbeitsmaterialien (vgl. Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM 2010a; 2010b; 2010c; 2010d) bei der Konzeptualisierung als Orientierungshilfe. Zunächst wurde der Fokus auf die Vereinheitlichung der Anrechnungsverfahren, die Herstellung von Verbindlichkeiten sowie die Schaffung einer Grundlage, auf der die vergleichende Kompetenzdarstellung im individuellen Anrechnungsverfahren durchgeführt werden kann, gerichtet. Angestrebt wurde die Entwicklung eines Instrumentes für die Kompetenzdarstellung und -prüfung und eine lückenlose Dokumentation des Anrechnungsgeschehens. Für die Verbesserung der Prozessgestaltung wurden das Führen einer Verfahrenscheckliste sowie die elektronische Erfassung im Hochschulverwaltungsprogramm angestrebt, zudem sollte eine Anrechnungsstatistik aufgebaut werden.

Strukturierung der Anrechnungsverfahren

In einem ersten Schritt der Weiterentwicklung wurden alle grundsätzlich möglichen Anrechnungsverfahren an der MHR in eine Struktur gebracht, die allen beteiligten Akteuren wie Studierenden, Lehrenden, Mitarbeiter(inne)n des Prüfungsamts und der Hochschulleitung als Übersicht dient. Durch die Berücksichtigung sowohl der Anrechnung außerhochschulisch als auch hochschulisch erworbener Kompetenzen entstand ein Prozessmodell, das für sämtliche Anrechnungsbelange angewendet werden kann.

Man unterscheidet zwischen Arten und Formen der Kompetenzanrechnung. Die Arten beschreiben den institutionellen Rahmen des Kompetenzerwerbs. Die Kompetenzen können innerhalb oder außerhalb einer Hochschule erworben worden sein. An der MHR ist die kombinierte Anrechnung beider Arten innerhalb eines Antrags zulässig.

Daneben existieren drei verschiedene Formen von Anrechnungsverfahren: das pauschale und das individuelle Anrechnungsverfahren sowie die Einstufungsprüfung.

Ein pauschales Anrechnungsverfahren wurde schon im Zuge der Studiengangentwicklung entwickelt und akkreditiert. In Zusammenarbeit mit den fünf deutschlandweiten Weiterbildungsstätten für Diabetesberater(innen) der Deutschen Diabetes Gesellschaft (DDG) wurden folgende Schritte vorgenommen: Die Weiterbildung wurde entsprechend dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) modularisiert, die Lernergebnisse wurden EQR-Niveaus zugewiesen, der Arbeitsaufwand

(Workload) wurde nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) berechnet und für die Qualitätssicherung wurde ein bis heute einheitliches Prüfungskonzept inklusive Bewertungsbogen etabliert. Für dieses Gesamtkonzept, das die pauschale Anrechnung von 55 ECTS-Credits auf den Studiengang Diabetes und Gesundheitsmanagement, B.Sc. umfasst, erhielten die Mathias Hochschule Rheine und die Deutsche Diabetes Gesellschaft 2011 den Weiterbildungs-Innovationspreis des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BiBB). Absolvent(inn)en der entsprechenden Weiterbildung bekommen nach Vorlage des Zertifikats ohne weitere Prüfung die ECTS-Credits gutgeschrieben. Die Studierenden steigen in das dritte Semester des Studiengangs ein und absolvieren das im ersten Semester angesiedelte Modul „Wissenschaftliches Arbeiten und Selbstmanagement" als Propädeutikum. Mit dem Bestehen dieser Modulprüfung erhalten sie 5 ECTS-Credits, womit sie die nötigen 60 Kreditpunkte für die ersten zwei Semester erreicht haben.

Im individuellen Anrechnungsverfahren stellen die Studierenden ihre individuellen Kompetenzen den Lernergebnissen eines bestimmten Studienmoduls gegenüber. Das genaue Vorgehen wird in Kapitel 2.1.3 beschrieben. Diese Kompetenzen können formal, nicht-formal oder informell erworben worden sein[3]. In der Begutachtung wird die Gleichwertigkeit überprüft und eine Empfehlung über die Anrechnung ausgesprochen. Ist eine Entscheidung nicht nach Aktenlage möglich, können die erforderlichen Kompetenzen innerhalb eines *Validierungsverfahrens* überprüft werden. Dies geschieht in der Regel in Form eines Fachgespräches. Alternativ können die Gutachter(innen) die Studierenden auffordern, einen bestimmten modulrelevanten Teilaspekt schriftlich zu bearbeiten und innerhalb einer Frist einzureichen.

Bei der dritten Form handelt es sich um die Einstufungsprüfung. Hierin weisen die Studierenden die Kompetenzen eines kompletten oder mehrerer kompletter Semester/s nach. Das Bestehen der Einstufungsprüfung berechtigt sie zu einem Einstieg in einen höheren Studienabschnitt. Im Studiengang Clinical Nutrition, B.Sc. beispielsweise beginnen Diätassistent(inn)en nach Bestehen der Einstufungsprüfung mit dem zweiten Semester.

Diese Struktur stellt den Rahmen der Kompetenzanrechnung an der MHR dar und wurde in einer Verfahrensanweisung (vgl. Kap. 2.2.4) verbindlich festgeschrieben. Derzeit werden an der MHR nur vollständige Module angerechnet, der Gesamtumfang der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen wurde im Rahmen der Akkreditierung auf 60 ECTS-Credits limitiert.

Abbildung 1 zeigt die Struktur der gesamten Anrechnungsverfahren an der MHR und die Einbettung des individuellen Anrechnungsverfahrens in die Gesamtstruktur. Das individuelle Verfahren wird im Folgenden näher beleuchtet.

---

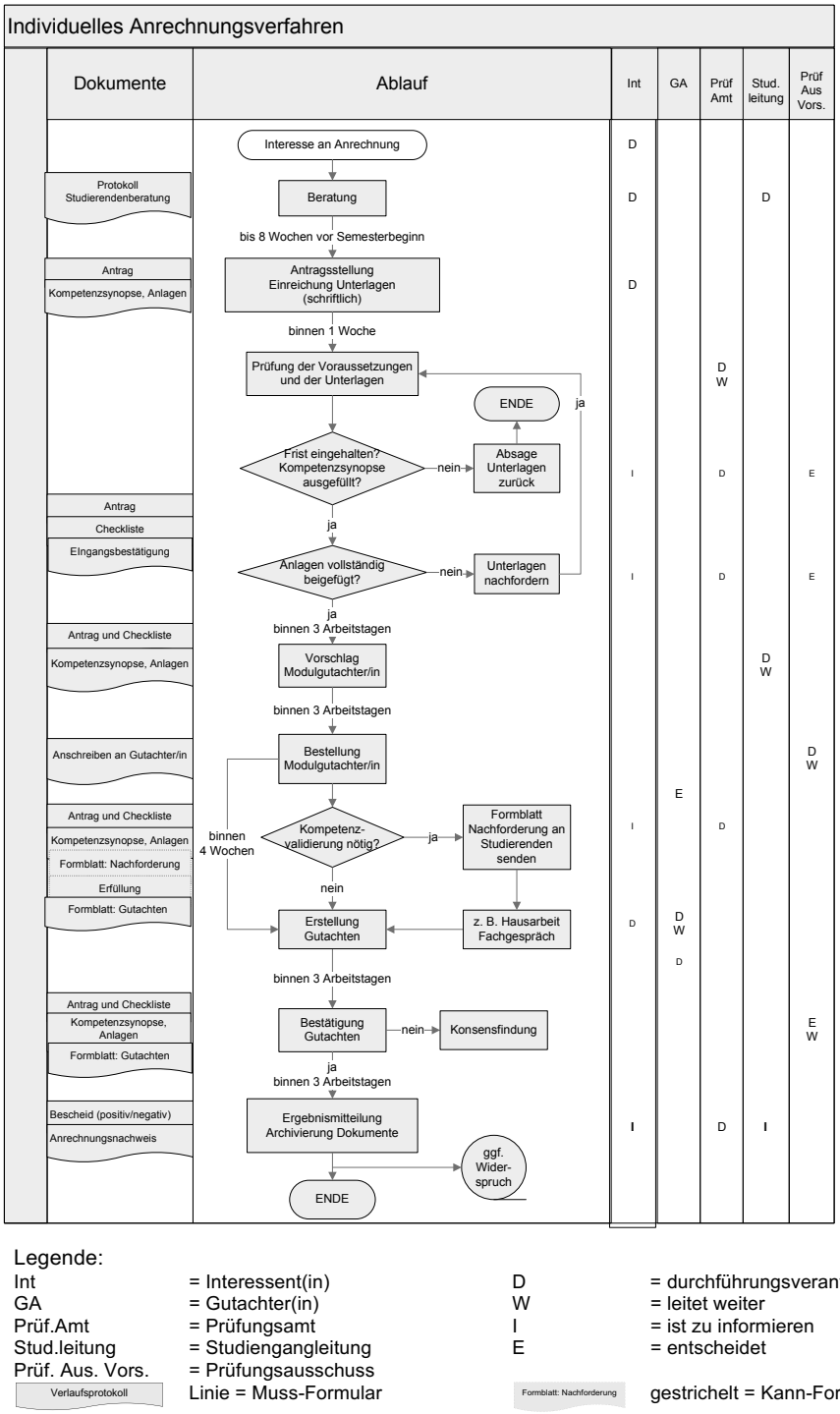
3 Formales Lernen führt zu allgemein anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Es findet u.a. statt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung und im Studium. Nicht formales Lernen führt zu Teilnahmebestätigungen, Zertifikaten oder Abschlüssen, die nicht allgemein anerkannt sind. Das informelle Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens und geschieht häufig ohne Intention. Es ist erfahrungsbasiertes und häufig auch arbeitsplatzbezogenes Lernen (vgl. Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM 2010c).

Abbildung 1: Arten und Formen der Kompetenzanrechnung an der MHR

Prozesse des individuellen Anrechnungsverfahrens

Nach der Erfassung und Analyse des Vorgehens bei der Abwicklung der Kompetenzanrechnungsverfahren an der MHR vor Beginn des ANKOM-Projekts wurden einige Teilschritte des Verfahrens konkretisiert, andere hinzugefügt. Schließlich stand der idealtypische Ablauf des individuellen Anrechnungsverfahrens fest und wurde in Form eines Flussdiagramms (vgl. Abb. 2) visualisiert. Dieses bildet auch die Zuständigkeiten ab, führt auf, welche Dokumente einzureichen sind und welche Fristen festgelegt wurden.

Grundsätzlich wird den Studierenden mit Anrechnungsinteresse empfohlen, vor der Antragstellung ein Beratungsgespräch in Anspruch zu nehmen. Diese Gespräche, die während der ANKOM-Projektlaufzeit von den Projektmitgliedern durchgeführt wurden, verfolgen die Ziele, das individuelle Anrechnungspotenzial zu ermitteln, die Erfolgsaussichten einzuschätzen und den mit der Entscheidung für eine Antragstellung für die Studierenden verbundenen Arbeitsauftrag zu besprechen.



Legende:

Int	= Interessent(in)	D	= durchführungsverantwortlich
GA	= Gutachter(in)	W	= leitet weiter
Prüf.Amt	= Prüfungsamt	I	= ist zu informieren
Stud.leitung	= Studiengangleitung	E	= entscheidet
Prüf. Aus. Vors.	= Prüfungsausschuss		
Verlaufsprotokoll	Linie = Muss-Formular	Formblatt: Nachforderung	gestrichelt = Kann-Formular

Abbildung 2: Flussdiagramm des individuellen Anrechnungsverfahrens an der MHR inklusive Zuständigkeiten und Fristen

Besteht der Anrechnungswunsch nach einem Beratungsgespräch weiterhin, stellen die Studierenden im individuellen Verfahren ihre persönlichen Kompetenzen den im Studiengang als Lernergebnis formulierten Kompetenzen gegenüber und belegen ihre Angaben mit hierfür geeigneten Dokumenten. Dies geschieht mit dem eigens dafür an der MHR geschaffenen Instrument der „Kompetenzsynopse" (vgl. Kap. 2.1.3 und Abbildung 3). Diese Unterlagen reichen die Studierenden schließlich zusammen mit dem Antragsformular mindestens acht Wochen vor Semesterbeginn beim Prüfungsamt ein.

Das Prüfungsamt überprüft die Unterlagen auf Vollständigkeit und formale Richtigkeit und leitet sie anschließend in Absprache mit der Studiengangleitung an eine(n) Gutachter(in) weiter.

Die Gutachter(innen) sind Professor(inn)en und Hochschullehrende, die in der Lehre und Prüfung in den jeweiligen zur Anrechnung beantragten Studienmodulen tätig sind. Im Rahmen von Schulungen wurden alle potenziellen Gutachter(innen) auf diese Aufgabe vorbereitet und ihnen standen in der gesamten Projektlaufzeit Ansprechpartner(innen) aus dem ANKOM-Team bei Fragen zur Verfügung. Die Anfertigung der Gutachten geschieht in einem vorgefertigten Dokument. Ein Musterbeispiel dient der Orientierung beim Aufbau des Gutachtens, die dort enthaltenen Textbausteine können bei Bedarf als Formulierungshilfe dienen.

Das Gutachten wird binnen vier Wochen angefertigt, es enthält eine begründete Empfehlung über die Anrechnung. In einigen Fällen kommt es in der Begutachtung auf der Grundlage der Akten nicht zu einem endgültigen Ergebnis. In der Folge wird ein sogenanntes „Validierungsverfahren" eingeleitet. Die Studierenden werden in dem Fall zu einem persönlichen Fachgespräch gebeten oder erhalten eine schriftliche Aufgabe, in der sie die persönliche Auseinandersetzung mit einem Teilaspekt des Moduls nachweisen, der aus Sicht der gutachterlichen Person in der Kompetenzsynopse fehlt oder nicht nachvollziehbar dargestellt wurde.

Der Prüfungsausschuss entscheidet schließlich nach Eingang der Gutachten über die Anrechnung und veranlasst die „Buchung" der ECTS-Credits im Prüfungsamt. Abschließend erhalten die Studierenden den Bescheid über die Anrechnung, der auch die Angaben zum Umfang der individuellen Anrechnung enthält. Sie haben ein Widerspruchsrecht.

Das Instrument „Kompetenzsynopse"

Eine große Herausforderung war die Schaffung eines Instrumentes, das einerseits eine vergleichende Kompetenzdarstellung durch die Studierenden ermöglicht und andererseits die gutachterliche Prüfung erleichtert. Darüber hinaus sollte es einen konkreten Modulbezug sicherstellen und Transparenz schaffen. Es musste also ein anforderungsorientiertes Verfahren (vgl. Dehnbostel/Seidel 2011) der Kompetenzdarstellung geschaffen werden, das das Ausgangsmaterial für die gutachterliche Prüfung transparent und übersichtlich zusammenfasst. Anforderungsorientiert bedeutet, dass die dargestellten Kompetenzen einen klaren Bezug auf die Inhalte und

Lernergebnisse der Studienmodule haben müssen und nicht die allgemeine Darstellung individueller Kompetenzen gemeint ist.

Die Studierenden neigten in der Vergangenheit dazu, alle erworbenen Zertifikate, Zeugnisse und andere Bescheinigungen als Belege einzureichen. Das Vorgehen ersparte ihnen die Mühe, sich kritisch mit der eigenen Biographie und den eigenen Kompetenzen auseinanderzusetzen. Hinzu kam die Hoffnung, dass eine hohe Anzahl an angefügten Belegen die Aussicht auf Erfolg erhöhe. Die Gutachter(innen) mussten aus allen Unterlagen die relevanten identifizieren, was ihren Bearbeitungsaufwand deutlich erhöhte.

Es entstand die Idee einer vergleichenden Gegenüberstellung der individuellen Kompetenzen und der Lernergebnisse der Studienmodule in Form einer Tabelle, die sogenannte „Kompetenzsynopse“ (vgl. Abbildung 3). Kompetenzsynopsen stehen an der MHR mittlerweile für alle anrechenbaren Studienmodule zur Verfügung. Sie enthalten die in den Modulhandbüchern aufgeführten Modulinhalte und Lernergebnisse. Diese wurden in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse formuliert und bestehen aus den Kategorien Wissen und Verstehen (Breite und Tiefe) sowie Können (instrumentale, systemische und kommunikative Kompetenz) (KMK 2005).

Nach dem Grundsatz, dass „wichtig ist, was jemand kann und nicht, wo es gelernt wurde“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011: 5), sind für den Kompetenznachweis nicht nur formale, sondern ebenfalls nicht formale und informelle Wege des Kompetenzerwerbs zugelassen. Die Gutachter(innen) sprechen anhand der Nachvollziehbarkeit und Glaubhaftigkeit ihre Anrechnungsempfehlung aus.

Die Studierenden bekommen die modulbezogen vorbereiteten Kompetenzsynopsen zur weiteren Bearbeitung ausgehändigt. Ihr Arbeitsauftrag ist es, in der Kompetenzsynopse transparent und nachvollziehbar darzustellen, dass sie das bereits können, was ein Studierender nach dem erfolgreichen Studium des Moduls in der Lage ist zu tun. Zur Validierung müssen sämtliche Angaben mit Belegen untermauert werden. Als Belege kommen Zeugnisse, Zertifikate, Bescheinigungen, Arbeitsplatzbeschreibungen, Arbeitsberichte, eigene Materialien (z.B. Handouts von eigenen Vorträgen oder Schulungen) und andere geeignete Dokumente in Frage.

Die Anwendung der Kompetenzsynopse bietet verschiedene Vorteile für alle Beteiligten: Die Studierenden arbeiten schon in einem frühen Studienabschnitt mit einem Instrument zur Reflexion ihrer eigenen Kompetenzen. Sie erstellen eine Art persönliches Portfolio, was zu einem Selbsterkenntnisgewinn führt. Schließlich setzen sie sich intensiv mit den Studienmodulen auseinander. Die Gutachter(innen) haben mit der Kompetenzsynopse eine formalisierte Arbeitsgrundlage für die Begutachtung mit klarem Modulbezug. Die Hochschule erfüllt mit dem Instrument den Anspruch eines nach Qualitätskriterien gestalteten Anrechnungsprozederes. Außerdem hat sich gezeigt, dass die Verwendung eines standardisierten Instruments die Verfahrenssicherheit innerhalb der Hochschule positiv beeinflusst.

Kompetenzsynopse (individuelles Anrechnungsverfahren)

«Name»	**«Vorname»**	**«Matrikel_Nr»**
Fakultät:		
Studiengang:		
Studiengangskohorte:		
Semester:		
Modulnummer:		
Modultitel:		
Art der Prüfungsleistung:		
DQR-Niveau:		
ECTS-Credits		
Workload:		
Präsenzzeiten:		
Transferzeiten:		
Selbststudienzeiten:		

Gegenüberstellung der Lehr-/Lerninhalte aus dem Studiengangsmodul und der individuellen Kompetenzen		
Inhalte aus Modul MHR	***Inhalte aus Studium/Weiterbildung/Erfahrung etc.***	***Belege (Anlage Nr.)***

Gegenüberstellung der Kompetenzen aus dem Studiengangsmodul und der individuellen Kompetenzen		
Kompetenzen aus Modul MHR	***individuelle Kompetenzen*** *Bitte möglichst genau beschreiben*	***Belege (Anlage-Nr.)***
Wissensverbreiterung und -vertiefung **Können - Instrumentale Kompetenz/Fertigkeiten** **Können - Systemische Kompetenz** **Können - Kommunikative Kompetenzen**		

Ort, Datum

Unterschrift Studierender

Abbildung 3: Die Kompetenzsynopse als Instrument der vergleichenden Gegenüberstellung

Formulare

Im nächsten Schritt wurden die bestehenden Formulare auf Praktikabilität und Vollständigkeit überprüft. Dazu zählen der Antrag auf Anrechnung, die Briefvorlagen für den Schriftverkehr, der positive und negative Bescheid über das Anrechnungsergebnis und weitere. Es wurden einige Veränderungen vorgenommen und weitere Dokumente hinzugefügt.

Damit wurde das Gerüst zur Abwicklung des individuellen Anrechnungsverfahrens an der MHR erweitert. Es schloss sich eine Testphase an, in der alle neuen Dokumente und Verfahrensabläufe ausprobiert und beobachtet wurden. Erst danach begann die tatsächliche Prozessimplementierung.

Qualitätsorientierte Maßnahmen zur nachhaltigen Implementierung

Alle Implementierungsmaßnahmen wurden darauf ausgerichtet, dass sowohl die Anrechnungsberatung als auch die Verfahrensabwicklung nach der ANKOM-Projektlaufzeit in Kooperation zwischen den Mitarbeiter(inne)n der Studiengänge und des Prüfungsamts weitergeführt werden können, ohne dass es einer zusätzlichen, studiengangübergreifenden Beratungs- und Koordinationsstelle bedarf. In diesem Sinne wurden von Anfang an die an der Abwicklung der Anrechnungsverfahren beteiligten Personen in die Verfahrensgestaltung einbezogen. Dadurch konnten schon früh die – für ein positives Ergebnis erforderlichen – Voraussetzungen der Transparenz und Verbindlichkeit geschaffen werden. Der fortlaufende Austausch zwischen den ANKOM-Projektmitarbeiter(inne)n und den beteiligten Akteur(inn)en der Hochschule trug darüber hinaus zu einer konstruktiven Prozessentwicklung im Sinne einer „partizipativen Gestaltung“ bei. Im Projektverlauf stellte sich heraus, dass der Beratungsumfang recht groß ist. Wegen des hohen Zeitaufwands entstand die Diskussion um die Aufrechterhaltung einer studiengangübergreifenden Beratungsstelle über die Projektlaufzeit hinaus. Die Überlegungen sind noch nicht abgeschlossen.

Das Konzept zur nachhaltigen Implementierung des individuellen Anrechnungsverfahrens besteht aus den sechs Bausteinen

1. Vernetzung und Partizipation
2. Schaffung von Transparenz
3. fortlaufende Prozessoptimierung
4. Herstellung von Verbindlichkeit
5. Verankerung in der Hochschule
6. Monitoring, Führen einer Anrechnungsstatistik

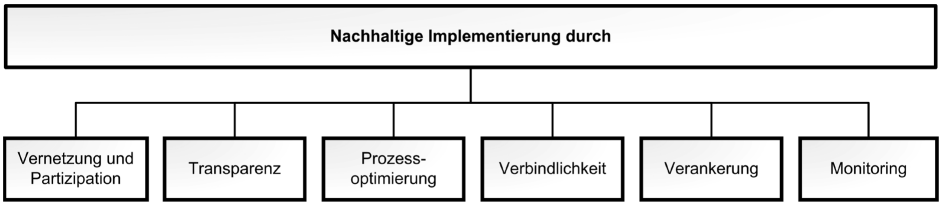


Abbildung 4: Die sechs Bausteine zur nachhaltigen Implementierung des individuellen Anrechnungsverfahrens als Konzeptgrundlage

Trotz Überschneidungen ist jeder einzelne Baustein ein wichtiges Element im Gesamtprozess und wird deshalb im Folgenden einzeln aufgeführt.

Vernetzung und Partizipation

Die aktuell noch übersichtliche Größe der Hochschule stellte sich als ein Vorteil bei der Gestaltung des Veränderungsprozesses heraus. Die Mitarbeiter(innen) kennen sich nicht nur persönlich, sondern arbeiten in unmittelbarer Nähe zueinander.

Sämtliche Entfernungen innerhalb der Hochschule lassen sich schnell überwinden. Dies erleichtert zeitnahe Fall- und Problembesprechungen.

Darüber hinaus wurde gleich zu Projektbeginn eine Steuerungsgruppe eingerichtet, in der auch das Präsidium der Hochschule vertreten ist. Dadurch wurden die wesentlichen Projektziele und -aktivitäten fortlaufend mit der Leitungsebene abgestimmt. Dies erleichterte die Implementierungsaktivitäten innerhalb der einzelnen Fachbereiche der Hochschule.

Aber auch die Studierenden kennen die Projektmitarbeiter(innen) und einige beteiligten sich an den konzeptionellen Entwicklungen. Dies geschah z.B. durch Rückmeldungen bezüglich der entstandenen Informationsmaterialien für Studierende, die ihnen zur Validierung vorgelegt wurden. Im Projektverlauf entstand darüber hinaus auch eine Kooperation mit dem Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) als Bindeglied zwischen Hochschule und Studierendenschaft.

Um das Wissen zum Thema „Anrechnung“ zu vergrößern und die Aufgaben aller an den Verfahren beteiligten Personen bekannt zu machen, wurden Informationsveranstaltungen und Schulungen durchgeführt. Den Veranstaltungen für Hochschulmitarbeiter(innen) sowie denen für Studierende lagen verschiedene Konzepte zugrunde. Diese Aktivitäten hatten zwei große Vorteile: Die Rückmeldungen der Beteiligten wurden schon während des Entwicklungsprozesses in die weitere Gestaltung einbezogen und es wurde bereits in einer frühen Phase Transparenz geschaffen.

Die in Kap. 2.1.2 genannte Beratung im Vorfeld der Antragstellung wurde zunächst von einer ANKOM-Projektmitarbeiterin übernommen. Auf diesen Erfahrungen aufbauend entstand das grundlegende Beratungskonzept. Die Projektmitarbeiterin stand von Anfang an in engem Austausch mit den Verantwortlichen der jeweiligen Studiengänge und schulte die Mitarbeiter(innen) mit dem Ziel, dass die Beratungstätigkeit nach der ANKOM-Projektlaufzeit in den Studiengängen weitergeführt werden kann. Wegen des großen Aufwands kam es im Projektverlauf allerdings zu den o.g. Überlegungen zur Einrichtung einer festen, studiengangübergreifenden Anrechnungsberatungsstelle.

Die Mitarbeiter(innen) und Studierenden wurden darüber hinaus auch in die Entwicklung der Informationsmaterialien zu den Anrechnungsverfahren einbezogen. Sämtliche Materialien wurden in einem Pretest späteren Adressat(inn)en (das sind z.B. antragstellende Studierende sowie Gutachter(innen) vorgelegt und von diesen auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und Praktikabilität überprüft. Die Rückmeldungen aus diesen Tests wurden bei der Weiterentwicklung der entstandenen Materialien berücksichtigt.

Schaffung von Transparenz

Die frühe Einbeziehung der beteiligten Personengruppen schuf nicht nur Raum für die Mitgestaltung, sondern führte auch zur sehr frühen Bekanntmachung der Anrechnungsverfahren. Über die genannten Gruppenschulungen hinaus nahmen die Hochschulmitarbeiter(innen) die persönliche Beratung durch die

ANKOM-Projektmitarbeiter(innen) in vielfältiger Form in Anspruch. Dabei standen Fragen zu konkreten „Anrechnungsfällen“ mit individuellen Besonderheiten im Vordergrund, aber auch Fragen zum zugrunde liegenden Qualifikationsrahmen, zum Kompetenzbegriff und dem formalen, non-formalen und informellen Lernweg.

Durch die Einbeziehung der an der Abwicklung der Anrechnungsverfahren beteiligten Organisationsstrukturen wurde den dort tätigen Mitarbeiter(inne)n die Wichtigkeit ihrer Mitwirkung schon früh deutlich. In dem Zusammenhang wurden die Mitarbeiter(innen) auch regelmäßig über die erreichten Ergebnisse informiert. Sie erlebten sehr bald positive Veränderungen in den Anrechnungsprozessen, was ihre Motivation wiederum erhöhte.

Am Ende der Projektlaufzeit erhalten alle mit den Anrechnungsverfahren betrauten Mitarbeiter(innen) Arbeitsmappen mit Merkblättern und Leitfäden sowie einer Liste mit häufig gestellten Fragen (FAQ). Diese Arbeitsmappen sollen die systematische Beratung und Prozessabwicklung langfristig sicherstellen und die Einarbeitung neuer Mitarbeiter(innen) unterstützen.

Transparenz schaffen beinhaltet jedoch auch die Informationsbereitstellung über die Homepage der MHR sowie durch die Auslage schriftlicher Informationsmaterialien in Form von Flyern und Leitfäden in der Hochschule. Das individuelle Beratungsangebot kann persönlich, telefonisch oder per E-Mail genutzt werden. Für die Studierenden werden zu Semesterbeginn Informationsveranstaltungen angeboten, denen unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen: Die neuen Studierenden erhalten in einer Einführungsveranstaltung innerhalb des ersten Semesters sehr ausführliche Informationen zum Thema Kompetenzanrechnung. In allen anderen Semestern dienen kürzere Wiederholungsveranstaltungen der Auffrischung dieses Wissens. Alle Informationsveranstaltungen enden mit der Gelegenheit, Fragen zu stellen und Termine für persönliche Beratungsgespräche zu vereinbaren. Es zeigte sich, dass viele Studierende – insbesondere die Erstsemester – nach diesen Veranstaltungen von dem Beratungsangebot Gebrauch machen, wodurch der Beratungsaufwand vor allem zu Semesterbeginn besonders hoch ist.

Alle Beratungsgespräche werden schriftlich dokumentiert. Im Projektverlauf entstand ein Katalog mit häufig gestellten Fragen (FAQ), den die Studierenden im Intranet einsehen können. Dieser Katalog soll den Beratungsaufwand der Hochschule reduzieren.

Fortlaufende Prozessoptimierung

Die Durchführung verschiedener Testläufe im Kontext des individuellen Anrechnungsverfahrens an der Hochschule diente der Überprüfung und Verbesserung der Anwendbarkeit des Verfahrens und der Dokumente. Der rege Austausch mit allen Prozessbeteiligten ermöglichte die bedarfsorientierte Auswahl von Unterstützungstools und die Optimierung der Informationsmaterialien. Durch die Erfahrungen innerhalb der Anrechnungsberatung und die Berücksichtigung der Rückmeldungen der Ratsuchenden verbesserte sich auch die Beratungsqualität an sich. Die Beobachtungen und Erfahrungen flossen schließlich in die Erstellung von Arbeitshilfen

wie die genannten Arbeitsmappen ein. Sie entstanden im Prozessverlauf und wurden fortlaufend erweitert und optimiert.

Herstellung von Verbindlichkeit

Die Verfahrensanweisung zum Anrechnungsprozedere, die den Mitarbeiter(inne)n innerhalb von Schulungen vorgestellt und ausgehändigt wurde, soll Transparenz und Verbindlichkeit herstellen, aber auch die Orientierung erleichtern. Die an den Anrechnungsverfahren beteiligten Mitarbeiter(innen) – sowohl Lehrende als auch administrativ Tätige – bewerten die Verfahrensanweisung als hilfreich, da sie die Schritte nachvollziehbar macht und die Aufgaben und Zuständigkeiten der einzelnen Akteure (vgl. Flussdiagramm auf S. 370) klar darstellt. Mit der Bekanntmachung der Verfahrensanweisung reduzierten sich die Bearbeitungszeiten innerhalb der Verfahrensabwicklung deutlich. Schließlich hat die Verfahrensanweisung Klarheit innerhalb der Hochschule geschaffen und die Prozesssicherheit erhöht. Vor allem unterstützt sie auch die Einarbeitung zukünftiger neuer Mitarbeiter(innen), da die Einführung in das Anrechnungsgeschehen an der MHR fester Bestandteil des Einarbeitungskonzepts geworden ist.

Analog zu der genannten Verfahrensanweisung, die nur für Hochschulangehörige zugänglich ist, wurde eine Anrechnungsordnung verfasst, die Verbindlichkeit für die Studierenden schaffen soll. Sie informiert über Voraussetzungen, Möglichkeiten, Umfang sowie Beratungsmöglichkeiten und regelt die Zuständigkeiten, Fristen etc. Die Ordnung steht kurz vor ihrer Verabschiedung.

Verankerung in der Hochschule

Bis zum Sommersemester 2013 wurden alle nötigen Dokumente, Informationsmaterialien und Beratungsangebote entwickelt und bereitgestellt. Das Sommersemester 2013 diente als Testzeitraum, in dem die neuen Prozesse verbindlich angewendet wurden. Das Projektteam beobachtete die Verläufe anhand einer Checkliste und untersuchte die Prozesse in Hinsicht auf Schwachstellen und Stärken. Dazu zählte eine detaillierte Erfassung sämtlicher Prozessschritte – von der Anrechnungsberatung bis zu den Ergebnissen. Diese Testphase diente auch der Quantifizierung des zeitlichen Beratungsaufwands, dessen Kenntnis für eine effektive, nachhaltige Implementierung von entscheidender Bedeutung ist. Am Ende wurden Empfehlungen für das weitere Vorgehen im Zuge der Organisationsentwicklung ausgesprochen. Diese diskutierte die ANKOM-Projektgruppe mit den verschiedenen Hochschulakteuren und dem Präsidium der Hochschule, woraufhin letzte Änderungen vorgenommen wurden. Im Herbst 2013 konnte die Endversion des individuellen Anrechnungsverfahrens verbindlich eingeführt werden.

Obwohl die konzeptionelle Weiterentwicklung und Implementierung der Anrechnungsverfahren an der MHR vom ANKOM-Projekt durchgeführt bzw. begleitet wurde, erfolgte die tatsächliche Abwicklung der Anrechnungsverfahren inklusive Begutachtung, mit Ausnahme der Anrechnungsberatung, in der gesamten

Projektlaufzeit bereits durch die Mitarbeiter(innen) des Prüfungsamts sowie die Lehrenden der Studiengänge der Hochschule.

Monitoring, Führen einer Anrechnungsstatistik

Seit Juni 2012 werden alle Beratungsgespräche, Antragstellungen, Bearbeitungszeiträume und Ergebnisse in einer Anrechnungsstatistik dokumentiert. Dadurch lässt sich der Aufwand einschätzen und die lückenlose Fortführung der Kompetenzanrechnung nach Projektabschluss planen. Die Statistik zeigt auch Entwicklungstendenzen auf und dient dadurch als Grundlage für die Weiterentwicklung der Anrechnungsverfahren.

Schließlich unterstützt das Monitoring auch die Ergebnissicherung und liefert verlässliche Daten für die Berichterstattung gegenüber Wissenschaftsrat und Akkreditierungsagentur.

3. Ergebnisse und Herausforderungen

3.1 Ergebnisse

Das Interesse an Kompetenzanrechnung ist bei den Studierenden in der Projektlaufzeit deutlich gestiegen. Während im zweiten Halbjahr 2012 in dem Zeitraum von sechs Monaten insgesamt zu 33 Studienmodulen Anrechnungsberatungsgespräche mit 17 Studierenden stattfanden, waren es im gesamten Kalenderjahr 2013 (12 Monate) mit 103 Beratungsgesprächen (61 Studierende) fast doppelt so viele. Im Zeitraum Januar bis September 2014 wurden zusätzliche 54 Beratungsgespräche mit 25 Studierenden geführt. Insbesondere zu Semesterbeginn ist die Nachfrage durch die neuen Erstsemester besonders groß. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Zahlen differenziert betrachtet werden müssen. Während sich die eine Zahl auf die Anzahl der modulbezogenen Beratungsgespräche bezieht, meint die zweite Zahl die Anzahl der Studierenden, die zur Beratung erschienen. Da viele Studierende sich zu mehreren Modulen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten mehrfach beraten ließen, gehen die Angaben auseinander.

Die Studierenden benötigen für die Bearbeitung der Kompetenzsynopse zwischen zwei und 24 Stunden und empfinden den Aufwand als hoch. Im Gegenzug verspüren sie jedoch eine deutliche Entlastung bei positiver Entscheidung über die Anrechnung. Einige an Anrechnung interessierte Studierende nehmen wieder Abstand von einer Antragstellung, nachdem sie Aufwand und Nutzen gegenüber gestellt haben und wenn die Aussicht auf Erfolg gering erscheint. Andere entscheiden sich nach der Beratung trotz ihrer Expertise für die Belegung des entsprechenden Moduls, da sie für sich den Vorteil erkennen, mit geringem Aufwand eine gute Note erreichen zu können.

Für die Hochschulmitarbeiter(innen), die an Anrechnungsverfahren beteiligt sind, ist die Erstellung der Gutachten und auch die administrative Bearbeitung der

Anträge mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden, zumal es sich um zusätzliche Aufgaben neben dem „Alltagsgeschäft“ handelt. Hinzu kommt, dass die Anzahl der Anträge mit dem ANKOM-Projekt stark gestiegen ist.

Die Grundsätze der Anrechnung sind geklärt, festgeschrieben und konnten im Projektzeitraum institutionell verankert werden. Anrechnung wird von allen Beteiligten als wichtig und sinnvoll betrachtet und ist an der Hochschule gerade in Hinsicht auf die zahlenmäßig starke Gruppe von Studierenden mit einer vor dem Studium abgeschlossenen beruflichen Ausbildung als zentrale Aufgabe angesehen, was eine wichtige Voraussetzung für die nachhaltige Etablierung ist. Damit der Aufwand für die Hochschule nach Projektabschluss handhabbar bleibt, wurden alle entstandenen Arbeitshilfen wie Informationsflyer, Leitfäden, Flussdiagramme, Checklisten, FAQs und Arbeitsmappen auf ihre Eignung hin überprüft, bei Bedarf verändert oder ergänzt und allen beteiligten Personen zugänglich gemacht. Dadurch sind die Voraussetzungen für eine nachhaltige Dissemination geschaffen.

Die MHR verfügt mittlerweile über vielseitige Erfahrungen bezüglich des individuellen Anrechnungsverfahrens. Immerhin nahmen in einem Zeitraum von 27 Monaten (von Juli 2012 bis einschließlich September 2014) 69 Studierende das Beratungsangebot zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in Anspruch, sie ließen sich zu insgesamt 190 Modulen beraten. Schließlich beantragten 53 Studierende (77%) die Anrechnung von insgesamt 119 Modulen (63%). Gut 80% dieser Anträge wurden positiv entschieden. Kompetenzanrechnung gehört mittlerweile zum Tagesgeschäft und es lässt sich eine zunehmende Verfahrenssicherheit feststellen.

Die Aufbereitung der Kompetenzsynopsen durch die Studierenden hat durch die Beratung eine bessere Qualität bekommen, so dass die eingereichten Unterlagen in den meisten Fällen eine solide Basis für die gutachterliche Prüfung bieten.

Es haben sich feste Strukturen und Routinen bei den beteiligten Stellen entwickelt. Die Unterstützung durch das ANKOM-Projekt geschieht nicht mehr automatisch, sondern nur noch auf Anfrage. Ziel dieses didaktischen Vorgehens ist die Anbahnung eines erfolgreichen Übergangs zur autonomen Abwicklung durch die Hochschule. Bei Fragen unterstützt das Projektteam weiterhin. Derzeit wird erörtert, inwieweit eine Unterstützung nach der Projektlaufzeit nötig ist und wie diese gestaltet werden kann (vgl. S. 374).

3.2 Herausforderungen

Trotz der insgesamt positiven Ergebnisse bleiben einige im Folgenden beschriebene Umsetzungsschwierigkeiten bestehen. Einige Fragen und Herausforderungen können innerhalb des Projekts nicht abschließend bearbeitet werden. Diese stehen primär im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel im Bildungssektor und der Neuheit der Anrechnung von – insbesondere außerhochschulisch erworbenen – Kompetenzen.

Das neue Kompetenzverständnis

Die Diskussion um Kompetenzorientierung als neues leitendes Paradigma in der Bildung ist erst in den letzten Jahren aufgekommen. Es hat sich ein Perspektivenwechsel vollzogen „von einer traditionell input-orientierten Lehre […] hin zu einer Orientierung an den Outputs, d.h. welche Kompetenzen ein Studierender zum Ende eines Moduls erreicht haben soll" (Gerholz/Sloane: 7), der in der Praxis noch nicht gelebt wird. Es reicht nicht mehr aus, wenn Studierende Wissen reproduzieren können. Stattdessen „wird der Fokus auf die Befähigung und Bereitschaft des Einzelnen zum flexiblen Handeln in zunehmend komplexen Anforderungssituationen gerichtet" (Lorig/Görmar et al. 2011: 10). Für alle Module der Studiengänge an der MHR wurden Lernergebnisse, die auf diese beruflichen Anforderungen vorbereiten sollen, formuliert, die auch die Übertragung des Gelernten in die Praxis beinhalten. Sie bilden den wesentlichen Bestandteil der Kompetenzsynopsen.

Die Kompetenzsynopse als Arbeitsgrundlage für die Kompetenzanrechnung macht den genannten Paradigmenwechsel offensichtlich und sensibilisiert sowohl die Studierenden als auch die am Begutachtungsprozess Beteiligten. Gleichzeitig bilanziert das Instrument „Soll" und „Haben". Trotzdem gestaltet sich die lernergebnisbezogene Arbeit in der Praxis schwierig. Bei den Studierenden führt der ungewohnte Arbeitsauftrag zu großer Anfangsunsicherheit. Bei der Identifizierung informell erworbener Kompetenzen haben die Studierenden Schwierigkeiten, sie sind ihnen häufig nicht bewusst. Darüber hinaus wissen die Studierenden häufig nicht, wie sie diese Kompetenzen bei der Bearbeitung der Kompetenzsynopse berücksichtigen können. Die Unsicherheit zeigt sich aber auch bei den Gutachter(inne)n, vor allem, wenn es darum geht, non-formal und informell erworbene Kompetenzen bei der Begutachtung zu berücksichtigen. Häufig sind sie „gefühlt" weniger Wert als anerkannte Weiterbildungszertifikate. An der MHR gibt es noch kein einheitliches Verständnis für diese Begriffe. Dies ist jedoch Voraussetzung dafür, dass das neue Kompetenzverständnis zum selbstverständlichen Bestandteil von Lehre und Prüfung an der Hochschule wird.

Die Kompetenzniveaus

Die Modulhandbücher der Studiengänge orientieren sich an einem Referenzsystem. Auch hier hat es in den letzten Jahren große Entwicklungen gegeben. Deutschland verfügt mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) seit 2011 über ein nationales Referenzsystem, welches das gesamte Bildungssystem auf acht Niveaustufen abbildet. „Der DQR ist so konzipiert, dass er die Integration der Teilsysteme des Bildungssystems und damit die Durchlässigkeit auf nationaler Ebene fördern kann" (Esser 2011: 3).

Die KMK-Beschlüsse von 2002 und 2008 legen fest, dass Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulwesens erworben wurden, Teile eines Studiums ersetzen können, wenn sie diesen, bezogen auf Inhalt und Niveau, gleichwertig sind (KMK 2002; KMK 2008).

Die Kompetenzsynopse ist auf dieser Grundlage entstanden. Sie enthält neben den Angaben zu Inhalt und Lernergebnissen auch die Niveaustufe, auf der die Lehre angesiedelt ist. Die Zuordnung aller Bildungsangebote zu einer von acht Niveaustufen des (europäischen bzw. deutschen) Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen ist ebenso wie das genannte Kompetenzverständnis eine neuere Entwicklung, die für viele Lehrende noch nicht selbstverständlich ist. Bei der Begutachtung muss das Niveau der individuellen Kompetenzen, die die Studierenden in den Kompetenzsynopsen beschreiben, eingeschätzt und dem Niveau der Studienmodule gegenübergestellt werden. Dies ist doppelt schwierig: Einerseits fehlen die Angaben zu den Lehrniveaustufen bei formalen Bildungszertifikaten noch weitgehend, andererseits werden vor allem Belege über non-formale und informelle Kompetenzerwerbswege auch in Zukunft diese Angaben zum Niveau nicht beinhalten können. Die Folge ist, dass individuelle Fallentscheidungen bezüglich der Niveaueinschätzung bei der Begutachtung kurz- aber auch langfristig nicht zu vermeiden sind. Das stellt die Reliabilität der Gutachten in Frage und muss den Gutachter(inne)n bewusst gemacht werden.

Der Nachweis der individuellen Kompetenzen durch die Studierenden

Die beruflich qualifizierten Studierenden verfügen über langjährige Lernerfahrungen in der schulischen und beruflichen, aber nicht in der hochschulischen Bildung. Ihre Schul- und Ausbildungszeiten liegen häufig viele Jahre zurück. Sie haben nur eine „input-orientierte" Lernstruktur kennengelernt. Begriffe wie „Kompetenzorientierung" und „informelles Lernen" sind auch ihnen in der Regel nicht geläufig. Da Lernen auch im Alltag ganz nebenbei stattfindet, sind sich die Studierenden häufig ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen nicht bewusst. Wenn sie in der Beratungssituation den Auftrag bekommen, sich mit den Lernergebnisbeschreibungen der Module auseinanderzusetzen und sich in diesem Kontext zu positionieren, berichten die meisten Studierenden von großen Umsetzungsschwierigkeiten. Die Erfahrung zeigt, dass die Studierenden überfordert sind, ihre gesamten Kompetenzen niederzuschreiben, und dass der Bezug der dargestellten Kompetenzen zum Modul häufig nicht gegeben ist. Dies wurde zu Projektbeginn besonders bei den Studierenden sichtbar, die mehr als ein Modul zur Anrechnung beantragten. Die dargestellten außerhochschulischen Kompetenzen in den Kompetenzsynopsen, die für jedes Studienmodul separat anzufertigen sind, unterschieden sich kaum voneinander und auch die angefügten Belege hatten häufig keinen konkreten Modulbezug und bildeten oft den gesamten bisherigen beruflichen Werdegang ab. Dieses Phänomen zeigte sich sehr zahlreich und wurde deshalb in das Beratungskonzept aufgenommen. An dieser Stelle sind die Beratenden gefordert zu erklären, dass nicht die Reproduktion des Wissens an sich, sondern erst die Anwendung und Übertragung des Gelernten in die berufliche Praxis die Bearbeitung komplexer, sich verändernder Problemstellungen, wie es das Bachelorniveau verlangt, ermöglicht. Dieses Können müssen die Studierenden schließlich in den Kompetenzsynopsen so herausarbeiten, dass es nachvollziehbar wird.

Um den Studierenden die eigenen Kompetenzen bewusst zu machen, wird ihnen in der Beratung deren Visualisierung empfohlen. An der MHR ist in diesem Zusammenhang der Begriff „kompetenzorientierter Lebenslauf" entstanden. Dieser muss weder einen chronologischen Aufbau haben, noch soll er sich auf den Bereich Bildung beschränken. Stattdessen soll er Auskunft über die persönlichen Stärken und Schwächen geben und die besonders wichtig erscheinenden Meilensteine des Lebensweges herausarbeiten. Dabei spielt es erst einmal keine Rolle, ob diese das berufliche oder private Leben betreffen. Die Aufgabe führt zur Selbstreflexion der Studierenden und einem Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen. Denn die Studierenden sollen nicht nur niederschreiben, was sie in ihrem Leben getan haben, sondern vor allem herausstellen, zu welchem Erkenntnisgewinn und somit auch *Kompetenzgewinn* die einzelnen Stationen geführt haben. Häufig setzen die Studierenden dies in Form eines Zeitstrahls, eines Baumes oder Flusses um.

Die Anrechnung von Teilmodulen

An der MHR ist bisher grundsätzlich nur die Anrechnung kompletter Studienmodule vorgesehen. Die Studienorganisation gliedert sich in Präsenz-, Transfer- und Selbstlernzeiten. Eine positive Entscheidung über die Kompetenzanrechnung befreit die Studierenden von der Anwesenheitspflicht innerhalb der Präsenzzeiten, von der Bearbeitung der sogenannten Transferaufgaben, in denen in Praxiseinsätzen das im Modul gelernte angewendet wird, sowie von der Erbringung der abschließenden Prüfungsleistung. Die Transferaufgaben sind nach dem Empfinden der Studierenden mit einem großen Aufwand verbunden, zumal sie immer einen abschließenden Bericht beinhalten. Da viele Studierende die geforderten Aufgaben als solche bereits in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld nachweislich bearbeiten, wünschen sie sich eine Anrechnungsmöglichkeit dieser Teilmodulabschnitte. Bei der Diskussion um die Einführung von Teilanrechnungen ist zu bedenken, dass die Transferaufgaben neben der Anwendung definierter Fertigkeiten auch die Reflexion der Praxis vor einem wissenschaftlichen Hintergrund beinhalten. Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zum üblichen Arbeitsablauf.

Die Praktikabilität von Anrechnung

Das individuelle Anrechnungsverfahren erfordert einen relativ großen zeitlichen Aufwand. Hanft/Knust et al. (2008) schätzen ihn für die antragstellenden Studierenden auf 35 bis 40 Arbeitsstunden und für die beratenden Personen auf ca. zehn Arbeitsstunden. Die Gutachter(innen) benötigen ca. 90 Minuten. Um den Zeitaufwand gering zu halten, wurde an der MHR bewusst ein anforderungsorientiertes Vorgehen (vgl. Kap. 2.1.3) gewählt, das sich konkret am Modul orientiert und nicht an den gesamten individuellen Kenntnissen und Fähigkeiten der Studierenden. Wenn Hanft/Knust et al. (2008) mit ihrer Einschätzung richtig liegen, nimmt alleine die Beratungstätigkeit für vier Anrechnungsverfahren eine Woche Arbeitszeit in Anspruch. Das ist als Zusatzaufgabe neben dem Alltagsgeschäft nicht zu leisten. Auch die Anfertigung der Gutachten ist eine Zusatzaufgabe, die an der MHR

möglichst pragmatisch durchgeführt werden soll. Die übersichtliche Struktur der Kompetenzsynopse ermöglicht dies und soll lange Bearbeitungszeiten vermeiden.

Um eine Einschätzung zum tatsächlichen Zeitaufwand der Hochschulmitarbeiter(innen) vornehmen zu können, wurden die an den Anrechnungsverfahren beteiligten Mitarbeiter(innen) gebeten, ihren Aufwand einzuschätzen. Die Angaben stammten allesamt aus den Gedächtnisprotokollen der Befragten und sind deshalb sehr ungenau. Die Mitarbeiter(innen) des Prüfungsamts benötigten wenige Minuten für die Dokumentation der Einzelprozessschritte, die Anfertigung der Gutachten nahm teilweise „etliche" Stunden in Anspruch.

Eine Möglichkeit, die zeitliche Belastung aller Beteiligten zu reduzieren, ist die Integration der Kompetenzanrechnung als „Anrechnungsmodul" in die Studiengänge, so wie es im Rahmen des Modellprojekts „Offene Hochschule Niedersachsen" der Universität Oldenburg erfolgte (Müskens/Eilers-Schoof 2011). Innerhalb eines regulären Studiengangmoduls werden die Studierenden bei der Erstellung ihrer individuellen Anrechnungsportfolios unterstützt. Ein Vorteil für die Hochschule ist, dass sie die nötigen Berater(innen) im Rahmen ihres Lehrdeputats einsetzen kann. Die Gutachter(innen) haben durch die strukturierte und begleitete Aufbereitung der Unterlagen eine einheitliche Grundlage für ihre Anrechnungsentscheidung. Auch an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin gab es bereits 2008 im Studiengang Gesundheits- und Pflegemanagement ein in das Modul „Berufsbezogene Reflexion" inkorporiertes Anrechnungsverfahren (Piechotta/Pehlke-Milde 2008).

Die Beachtung der folgenden Faustregel scheint nach den Erfahrungen an der MHR bei der Entwicklung und Implementierung eines effizienten Kompetenzanrechnungsverfahrens hilfreich zu sein:

Das Anrechnungsverfahren muss klar, transparent, einfach und verbindlich sein. Der Zeitaufwand muss so gering wie möglich gehalten werden.

4. Fazit und Ausblick

In den letzten Jahren wurde die Durchlässigkeit von der beruflichen in die hochschulische Bildung stark diskutiert und vorangetrieben. Anrechnung wird als ein wesentlicher Bestandteil dieser Entwicklung angesehen, der den Übergang erleichtert, in dem er die Studierenden entlastet und ihre bestehende Expertise wertschätzt. Laut Nickel und Duong (2012) wächst die Zahl der Studierenden, die über den dritten Bildungsweg an die Hochschulen kommen (und das sind beruflich qualifizierte Studierende) stetig und die Hochschulen sind durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2008) aufgefordert, „von den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen und Verfahren und Kriterien für die Anrechnung [...] zu entwickeln" (KMK 2008: 3).

An der MHR gelang es, verschiedene Arten und Formen der Kompetenzanrechnung zu systematisieren und erfolgreich zu implementieren. Die Hochschulgröße ermöglichte die Einbeziehung der Hochschulmitarbeiter(innen), Hochschulgremien und den direkten Austausch mit dem Präsidium. Dadurch wurden gute

Voraussetzungen für den Aufbau einer nachhaltigen *Anrechnungskultur* über die Projektlaufzeit hinaus geschaffen. Wie oben beschrieben ist die komplexe Aufgabe der individuellen Kompetenzanrechnung sehr aufwändig und von vielseitigen Fragen und Unsicherheiten begleitet. Zum einen müssen die geschilderten Herausforderungen (vgl. Kap. 3) minimiert werden. Zum anderen ist es nötig, Anrechnungsverfahren effizient zu gestalten, damit sie im Alltagsgeschäft mit möglichst geringen Anstrengungen bearbeitet werden können.

Vor allem pauschale Verfahren entsprechen diesem Anspruch, wobei der Aufwand bei diesen Verfahren in ihrer Entwicklung im Vorfeld besteht. Die weitere Entwicklung pauschaler Anrechnungsverfahren ist an der MHR dort angedacht, wo bestimmte Studienmodule häufig von Anrechnungsinteressierten mit gleichen Ausgangsberufen oder Weiterbildungsmerkmalen zur Anrechnung beantragt werden. Bei der pauschalen Anrechnung stellen die Studierenden lediglich einen Antrag und reichen das erforderliche Zertifikat ein. Für die Hochschule entfällt die aufwändige gutachterliche Einzelprüfung. Außerdem sind weniger Personen an der Verfahrensabwicklung beteiligt. Das beschriebene Monitoring des Anrechnungsgeschehens an der MHR will auch eventuelle Bedarfe pauschaler Anrechnungsverfahren aufdecken. Bisher wurde ein entsprechender Bedarf allerdings nicht identifiziert. Das individuelle Anrechnungsverfahren hat deshalb einen sehr großen Stellenwert.

Das ANKOM-Projekt an der MHR wurde nicht in einem ausgewählten Studiengang bearbeitet, sondern bezog alle Studiengänge ein, für die die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen eine Bedeutung hat. Durch die Informationsveranstaltungen und Schulungen, aber auch durch den persönlichen Austausch mit allen beteiligten Mitarbeiter(inne)n über den Zeitraum von drei Jahren, entstand langsam aber kontinuierlich ein zunehmendes Selbstverständnis für die Berechtigung und die Verfahren der Kompetenzanrechnung. Das wirkte sich sehr positiv auf die Verstetigung aus.

Mit der Implementierung des Kompetenzanrechnungsverfahrens wurde an der MHR ein wichtiger Schritt gegangen, der der Durchlässigkeit von Bildungswegen Rechnung trägt und Doppelqualifikationen vermeidet. Langfristiges Ziel ist es, das entwickelte individuelle Anrechnungsverfahren an der MHR weiter zu verschlanken und es selbstverständlich werden zu lassen.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (28.01.2015).

Dehnbostel, Peter und Sabine Seidel (2011): Kompetenz- und Leistungsfeststellung in der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis *40* (5): 6-9.

Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe (2006): Pflegebildung offensiv: Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe. Eckpunkte. München: Elsevier.

Esser, Friedrich H. (2011): DQR jetzt über die Ziellinie bringen! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis *40* (5): 10-13.

Gerholz, Karl-Heinz und Peter F.E. Sloane (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online *8* (14): 1-24. http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf (16.04.2014).

Gesundheitsfachhochschulgesetz Nordrhein-Westfalen (2009): Gesetz zum Aufbau der Fachhochschule für Gesundheitsberufe in Nordrhein-Westfalen vom 16.09.2009 (GV.NRW. Nr. 24/2009 S. 507-518). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=11657&vd_back=N (28.01.2015).

Hanft, Anke, Michaela Knust, Wolfgang Müskens und Willi B. Gierke (2008): Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebliche Forschung und Praxis *59* (4): 297-312.

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). 28.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule.pdf (06.05.2014).

KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. HQR. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf (10.04.2014).

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (06.05.2014).

Lorig, Barbara, Gunda Görmar und Miriam Mpangara (2011): Kompetenzbasierte Prüfungen – welche Aspekte spielen eine Rolle? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis *40* (5): 10-13.

Müskens, Wolfgang und Anja Eilers-Schoof (2011): Auf dem Weg zur offenen Hochschule. Weiterentwicklung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis *40* (5): 51-54.

Nickel, Sigrun und Cindy Duong (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh. http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (14.04.2014).

Piechotta, Gudrun und Jessica Pehlke-Milde (2008): Die Anrechnung von berufsbezogenen Kompetenzen im Bachelor-Studiengang Gesundheits- und Pflegemanagement an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. In: Pflegewissenschaft *9* (7-8): 389-394.

Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen (2007): Kooperation und Verantwortung – Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung. Bonn. http://www.svr-gesundheit.de/index.php?id=79 (28.01.2015).

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM (2010a): Leitlinie zur Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Hannover. http://ankom.his.de/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf (31.07.2014).

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM (2010b): Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. ANKOM-Arbeitsmaterial Nr. 2. Hannover. http://ankom.his.de/pdf_archiv/M2_Ankom.pdf (31.07.2014).

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM (2010c): Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung. ANKOM-Arbeitsmaterial Nr. 3. Hannover. http://ankom.his.de/pdf_archiv/M3_Ankom.pdf (31.07.2014).

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM (2010d): Öffentlichkeitsarbeit für die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. ANKOM-Arbeitsmaterial Nr. 5. Hannover. http://ankom.his.de/pdf_archiv/M5_Ankom.pdf (31.07.2014).

Anja Riemenschneider, Maximiliane Fiebig, Annekathrin Weese & Gerald Kuhnt

Einstieg ins Studium – eine Perspektive nach der Ausbildung?

Ein Pilotprojekt zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen für die Studiengänge Biologie & Pflanzenbiotechnologie

1. Einleitung

Die Industrienationen Europas erstellen seit einigen Jahren verstärkt „Wissensgüter" u.a. in Form innovativer Ideen für neue Produkte. Daher wurde und wird es umso wichtiger, in den „Rohstoff Bildung" zu investieren, um im weltweiten Wettbewerb mithalten zu können. Europa wird zunehmend zur Denkwerkstatt.

Im Juni 1999 wurde die Bologna-Erklärung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraums zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit Europas als Bildungsstandort unterzeichnet. Damit soll u.a. dem drohenden bzw. dem schon bestehenden Fachkräftemangel entgegengewirkt werden. Seit der Unterzeichnung dieses Vertrags wurden diverse Umstrukturierungen in der deutschen Hochschullandschaft vorgenommen. Ein entscheidender Schritt war dabei die Einführung der Hochschulabschlüsse Bachelor und Master zur besseren Vergleichbarkeit hochschulischer Abschlüsse innerhalb Europas. Im Zuge dessen kristallisierte sich auch der Wunsch nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung heraus (vgl. Buhr/Freitag et al. 2008).

Die Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (LUH) hat sich bereits im Rahmen der ersten BMBF-ANKOM-Förderlinie „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge" (2005–2008) mit dem Thema Durchlässigkeit beschäftigt. In dem seinerzeit an der Fakultät für Maschinenbau im Institut für Mikrotechnologie angesiedelten Vorhaben ProfIS (Professional Improvement by Study) konnten Grundlagen im Hinblick auf Anrechnungsverfahren ermittelt werden (Gatzen/Pape et al. 2008: 99f.).

In dem von 2011 bis 2014 in der BMBF-ANKOM Förderlinie „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung" geförderten ANKOM-Projekt: „Eine Perspektive nach der Ausbildung – Einstieg ins Studium", welches an der Naturwissenschaftlichen Fakultät angesiedelt ist, konnte an Teile dieser Entwicklungsarbeiten angeknüpft und eine pauschale Anrechnung für die Bachelor-Studiengänge Biologie und Pflanzenbiotechnologie (B.Sc. Bachelor of Science) implementiert werden. Der für die pauschale Anrechnung in Frage kommende berufliche Abschluss ist der schulische Ausbildungsberuf Biologisch-Technische Assistentin und Assistent (BTA).

Bei der Bearbeitung der ANKOM-Übergänge-Projekthauptaufgabe – Implementierung pauschaler Anrechnung, als Unterstützungsmaßnahme zur Gestaltung des

Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung – schob sich immer wieder die Frage nach dem mit der Anrechnung verbundenen Nutzen in den Vordergrund. Kann tatsächlich unterstellt werden, dass eine qualitätsgesicherte Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf hochschulische Studiengänge allen Beteiligten ausschließlich Vorteile bietet? Für Studierende, weil beispielsweise deren Kompetenzen aus außerhochschulischen Bildungsbereichen aufgewertet werden. Für Lehrende, weil mit beruflich qualifizierten Studierenden Impulse aus der Praxis in die theoretische Ausrichtung der Studiengänge gelangen und diese bereichern. Für die Hochschulleitungen, weil neue Zielgruppen für hochschulische Angebote erschlossen werden. Für die Wirtschaft, weil auf schnellem Wege neues und wissenschaftliches Know-how in die Unternehmen gelangt. Für die Bildungspolitik, weil Deutschland damit den Anteil an Hochschulabsolvent(inn)en erhöht und im OECD-Vergleich besser als bislang dasteht.

Im Folgenden wird versucht, die Frage nach dem Nutzen von Anrechnung anhand der Erfahrungen aus dem Hannoveraner ANKOM-Übergänge-Projekt zu beleuchten. Im Mittelpunkt stehen dabei die Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden und die der hochschulseitig Lehrenden.

2. Erste Schritte an der LUH auf dem Weg zur pauschalen Anrechnung

Die europäischen bildungspolitischen Entwicklungen spiegeln sich auch in Veränderungen der LUH wider, die auf eine 183-jährige Entstehung mit vielen Traditionen aber auch Umbrüchen zurückschaut. Seit August 2005 gliedert sich die Universität in neun Fakultäten, wobei die Naturwissenschaftliche Fakultät das breiteste Fächerspektrum mit über 30 Studiengängen bietet. Die Hochschulreform wurde nach und nach durchgeführt und führte zu vielfältigen Veränderungen in den Hochschulgesetzen und der Studienstruktur. Zur besseren Vergleichbarkeit im Europäischen Bildungs- und Hochschulraum wurden auch hier die Hochschulabschlüsse Bachelor und Master eingeführt. In der Biologie wurde im Wintersemester (WiSe) 2004/2005 und in der Pflanzenbiotechnologie im WiSe 2002/2003 der Bachelorabschluss an der LUH gebräuchlich.

Im Zuge dieses Veränderungsprozesses erfolgte auch ein Perspektivwechsel bei der Beschreibung von Studienmodulen. Statt der bisherigen Beschreibung von Lehrinhalten stehen nun Beschreibungen der Lernergebnisse im Fokus. Diese Veränderungen sollen sowohl die Anrechnung von im Ausland als auch außerhalb von Hochschulen erworbener Kompetenzen erleichtern.

Dabei kann das bereits genannte ANKOM-Anrechnungsprojekt am Institut für Mikrotechnologie als ein wichtiger interner Impulsgeber auf dem Weg der LUH in Richtung pauschaler Anrechnung gewertet werden. Hier wurde erstmalig an der LUH der theoretische Beleg dafür geliefert, dass Verfahren funktionieren, die eine pauschale Anrechnung von außerhochschulisch, beruflich erworbenen Kompetenzen auf einen LUH-Studiengang ermöglichen. In Verbindung mit dem

außerhochschulischen Impuls durch das 2010 novellierte niedersächsische Hochschulgesetz, das u.a. die Reglungen für die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen erfasst (§7(3)), verfügte die Arbeit im ANKOM-Übergänge-Projekt damit sowohl über einen innerhochschulischen Modellfall als auch über die entsprechende gesetzliche Unterstützung.

Die aus dem ANKOM-Anrechnungsprojekt gewonnenen Daten konnten von der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der LUH in ihre eigenen Konzepte, auch im Umfeld der Offenen Hochschule, aufgenommen und weiterentwickelt werden.

Die im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM entwickelten Anrechnungsmodelle als Grundlage nutzend (Stamm-Riemer/Loroff et al. 2011; Loroff/Stamm-Riemer et al. 2011: 77ff.), wird in dem an der LUH laufendem Projekt „Eine Perspektive nach der Ausbildung – Einstieg ins Studium“ ein anwendbares Konzept der pauschalen Anrechnung diskutiert. Für fachspezifisch beruflich Qualifizierte mit Hochschulzugangsberechtigung wurden Vorgehensweisen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen für die Studiengänge Biologie und Pflanzenbiotechnologie erarbeitet.

3. Anrechnung an der LUH – kein völlig neues Thema

Mit der Etablierung der im Bologna-Prozess vorgesehenen Vereinheitlichung der hochschulischen Bildung europaweit und der Anpassung an den Europäischen Bildungsmarkt wurde ein Konzept an der LUH dazu entwickelt, wie als Institution mit Anrechnung umzugehen sei. Zudem wurde das niedersächsische Hochschulgesetz 2010 (§7(3)) hinsichtlich der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen erweitert.

Im Zuge dessen wurde die Anrechnung von Kenntnissen und Fähigkeiten in die jeweiligen Musterprüfungsordnungen implementiert, wobei auf Gleichwertigkeit zu prüfen sei. Dabei wurden zunächst allgemeingültige Formulierungen für den Vorgang der Anrechnung gewählt.

3.1 Anrechnung von Leistung aus anderen Hochschulen

Die Anrechnung erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten von anderen Hochschulen gestaltete sich in der Vergangenheit häufig schwierig, da einzelne Hochschullehrende der jeweiligen Fachrichtungen Mitspracherechte eingeräumt bekommen hatten, selbst wenn nur der Standort und nicht das Fach gewechselt wurde. Verantwortlich für diese Vorgehensweise waren und sind z.T. noch die evolutionär gewachsenen Strukturen der Hochschullandschaft in Deutschland. Dadurch dass die Politik lediglich Rahmenbedingungen und gesetzliche Regelungen festgesetzt hat und es in jedem Bundesland eigene Hochschulgesetze gibt (zusammengefasst in Freitag 2011), wird eine Misstrauenskultur gegenüber Veränderungen erzeugt.

(Lehr-)Fähigkeiten einer Kollegin oder eines Kollegen einer anderen Einrichtung müssen nicht gewürdigt werden.

Zur Anrechnung von Leistungen, die an anderen Hochschulen erbracht wurden, gibt es eine Informationsseite auf der LUH-Homepage (www.uni-hannover.de/de/studium/anerkennung), die für die unterschiedlichen Anrechnungsfragen Vorgehensweisen bietet. Angefangen bei der Beratung der Studierenden, um eine generelle Einstufung ins LUH-System vornehmen zu können, gefolgt von dem eigentlichen Anrechnungsverfahren, das erst nach erfolgreicher Immatrikulation erfolgt. Für dieses Anrechnungsverfahren sind mittlerweile Vorlagen und Datenblätter erstellt worden, die die individuelle Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen erleichtern. Es wurden zudem Verfahrensweisen festgelegt, wie die Anrechnung von im Ausland erbrachten Leistungen erfolgen soll bzw. ob und wie eine eventuelle Notenübernahme erfolgen kann.

3.2 Anrechnung von beruflich erworbenen Leistungen

Aufgrund von hochschulinternen Regularien, verbunden mit einer gewissen Skepsis, ist es nicht verwunderlich, dass die Anrechnung beruflich erworbener Fähigkeiten auf noch größeren Widerstand, gekoppelt mit Vorbehalten und Ängsten, traf und manchmal auch noch trifft, als die Anrechnung von an anderen Hochschulen erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten.

Die Wertschätzung von an anderen/außerhochschulischen Lernorten erworbenen Kompetenzen fand kaum statt, bzw. wurde individuell behandelt. Eine schriftlich fixierte Vorgehensweise zur Anrechnung wurde selten befürwortet (vgl. Völk 2011: 188).

Der Autor Völk (2011: 180f.) fasst den Einfluss der Professor(inn)en auf den Prozess der Anrechnung sehr passend zusammen und erörtert zudem die Auswirkungen sowohl auf die Hochschullehrenden als auch die potenziellen beruflich vorqualifizierten Studierenden. Aus einer Befragung von 2008 fasst er weiterhin zusammen, dass es aus Sicht der Lehrenden keine Zeitverschwendung sei „doppelt zu lernen“ und somit Kenntnisse zu vertiefen oder Studierende mit Vorkenntnissen (auszu-)nutzen, um traditionell Studierende in ihren Lernprozessen zu unterstützen.

Trotzdem gab es auch an der LUH ein System, um individuelle Anrechnung zu ermöglichen. Die beiden Studiengangskoordinatorinnen und Prüfungsausschussvorsitzenden prüften bei jedem beruflich vorqualifizierten Studierenden die Ausbildungs- und Arbeitsunterlagen nach Gleichwertigkeiten. Dabei wurden die Studienleistungen und nach Einzelfallprüfung die Prüfungsleistungen angerechnet. Die Verfahrensweise, die in Punkt 3.1 beschrieben wurde, diente auch hierbei als Arbeitsgrundlage.

Die LUH hat sich, wie eingangs kurz erwähnt, um die Erstellung einer Musterprüfungsordnung zu Beginn der Implementierungsphase von Anrechnung gekümmert. Des Weiteren haben sich einige Gremien und Arbeitsgemeinschaften

Gedanken zu dem Thema Anrechnung gemacht und allgemeine Empfehlungen in einem hochschulweiten Orientierungsrahmen herausgebracht.

Wie in Punkt 3.1 beschrieben befinden sich auf der allgemeinen LUH-Internetseite Informationen zur Anrechnung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen (Studienaustausch) sowie zur Einstufung und Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen bei Studienort- bzw. Fachwechsel.

Ein Unterpunkt befasst sich mit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen.

Auf der Seite zur Anrechnung unter dem Punkt „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen“ befinden sich Informationen zur individuellen und pauschalen Anrechnung. Dort heißt es weiterhin: „Eine pauschale Anerkennung findet nur statt, soweit sie von der zuständigen Fakultät beschlossen wurde. Zurzeit sind keine pauschalen Anerkennungen möglich.“

Gezwungenermaßen, diese Aussagen als Ausgangsbasis nutzend, war es daher erforderlich, in dem ANKOM-Übergänge-Projekt für die Studiengänge B.Sc. Biologie und B.Sc. Pflanzenbiotechnologie zunächst einige Formalien zu regeln, bevor die Gleichwertigkeitsprüfungen und die angestrebte Pauschalanrechnung erfolgen konnten.

4. Der Weg zur pauschalen Anrechnung

4.1 Potenziell interessierte Partner aus der beruflichen Bildung

Die schulische BTA-Ausbildung wird auf hohem Niveau an verschiedensten Standorten in Deutschland angeboten. Dabei zeichnet sich schon seit Jahren ab, dass Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen, Industrie, aber auch Hochschulen Garanten für mehr Qualität in der Ausbildung darstellen. Dabei steht eine gute praxisnahe Ausbildung im Vordergrund. Für Schulabsolvent(inn)en wird durch das vielfältige Angebot an Zusatzqualifikationen eine Ausbildung zur BTA oder zum BTA attraktiv. Häufig ist der BTA-Abschluss eine Gewähr für eine sofortige Einstellung im Berufsfeld.

Erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten können aber z.B. nachfolgend auch auf ein Studium angerechnet werden. Zusätzliche externe Begutachtungen der Ausbildungsinhalte durch Akkreditierungsagenturen sichern und erhöhen dabei auch das Interesse von hochschulischen Einrichtungen.

4.2 Gleichwertigkeitsprüfungen

Beim Start in das ANKOM-Übergänge-Projekt war das Interesse an einem Verbund akkreditierter berufsbildender Schulen vorrangig darauf begründet, dass für die Akkreditierung/Validierung eine Zuordnung der Lernfeldinhalte an die Modulstrukturen der Universitäten erfolgt war. Bei interessierten Schulen ohne Modulhandbuch

und Validierung wurde in Zusammenarbeit mit LUH-Mitarbeiterinnen zunächst eine Modularisierung studiumsrelevanter Lernfelder vorgenommen.

In dem LUH-Projekt „Eine Perspektive nach der Ausbildung – Einstieg ins Studium" konnte zusätzlich zu manchen Validierungsberichten und ausgearbeiteten Modulhandbüchern die seit 2011 vorliegende Berufsrahmenqualifikation für Biologisch-Technische Assistent(inn)en (AK BTA 2011) für den Äquivalenzvergleich herangezogen werden. Diese Qualifikationsbeschreibung orientiert sich dabei an dem Deutschen Qualifikationsrahmen (AK DQR 2011).

Gleichwertigkeitsprüfungen erfordern die Äquivalenz von Inhalten, Fähigkeiten und Kompetenzen, wobei Module der Studiengänge mit Lernfeldern/Modulen der berufsbildenden Schulen verglichen werden. Essenziell dabei sind die Lernergebnisbeschreibungen, also welche Fähigkeiten und Kompetenzen nach Modulende bei Studierenden bzw. Schüler(inne)n vorhanden sind.

An der LUH liegen den Lernergebnisbeschreibungen das bildungsbereichsübergreifend anerkannte Referenzsystem des DQR und die generischen Taxonomien von Bloom (Bloom/Engelhart et al. 1956; Anderson/Krathwohl et al. 2001) zugrunde. Dieser Umstand erklärt sich aus der Tatsache, dass der Studiengang Biologie sowohl an der LUH, der Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover und der Medizinischen Hochschule Hannover gelehrt wird und nach Einführung der Lernergebnisbeschreibung in den Modulhandbüchern keine einheitliche Vorgehensweise für alle drei Hochschulen festgelegt wurde. Die Modulbeschreibungen wurden hinsichtlich beider Systeme bzw. Taxonomien untersucht. Zudem flossen die Workloads des zu untersuchenden Moduls (Präsenszeit und Selbstlernphasen) in die Bewertung mit ein.

Es wurde auf inhaltliche Gleichwertigkeiten anhand eines prozentualen Systems bewertet und die Ergebnisse tabellarisch abgelegt. Nach Durchsicht aller in Frage kommenden Module beider Studiengänge auf die gleiche systematische Weise konnten, in Abstimmung mit den LUH-Modulverantwortlichen, mehrere Module aus beiden Studiengängen als gleichwertig eingestuft und sowohl die Studienleistung als auch die Prüfungsleistung ohne Kenntnisprüfung zur Anrechnung gebracht werden.

4.3 Formalien innerhalb der Hochschule

Zeitgleich mit der Erarbeitung der ersten Äquivalenzvergleiche wurden mehrere Arbeitsunterlagen im Hintergrund optimiert, die vorrangig hochschulische Formalien betrafen. Zum einen musste die Musterprüfungsordnung hinsichtlich der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen erweitert bzw. konkretisiert werden. Hierzu wurde ein Entwurf, vom Justiziariat der Universität akzeptiert, zum Prüfungsausschuss und zur Studienkommission weitergeleitet. Eine Schwierigkeit war, dass nur einmal pro Jahr nach Fakultäts- und Präsidiumsbeschluss die Prüfungsordnung geändert werden kann. Der Paragraf 22, der sich mit Anrechnung befasst, musste um die in kursiv gehaltene Passage erweitert werden:

§ 22
Anrechnung

[…]

[3]Außerhalb des Studiums erbrachte berufspraktische Leistungen werden angerechnet, wenn sie gleichwertig sind *oder eine Kooperationsvereinbarung über eine pauschale Anrechnung der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität mit der Einrichtung, an der die Leistungen erbracht worden sind, besteht. Das Verfahren der pauschalen Anrechnung richtet sich nach der Anrechnungsleitlinie XY.*
[…]

Nach Vorlage der verschiedensten Kooperationsverträge wurde zudem ein Kooperationsvertrag ausgearbeitet, der die Zusammenarbeit hinsichtlich der Anrechnung zwischen den berufsbildenden Schulen und der LUH regelt. Das Justiziariat der LUH musste dem Vertrag genauso zustimmen, wie auch abschließend, und viel entscheidender, der Fakultätsrat und das Präsidium der LUH. Zuvor waren natürlich die Gleichwertigkeitsprüfungen der einzelnen Module abgeschlossen worden und der Anrechnung dieser durch die Modulverantwortlichen zugestimmt worden. Zur Überprüfung der gefällten Entscheidungen hinsichtlich der Machbarkeit von Anrechnung und der Relevanz wurde das Projekt „Eine Perspektive nach der Ausbildung – Einstieg ins Studium“ in einer Pilotphase gestartet, die drei Jahre (WiSe 2013/2014 – SoSe 2016) umfasst. Spätestens danach soll eine Validierung erfolgen, die über eine mögliche weitere und zusätzliche Anrechnung weiterer Studienmodule entscheidet.

In Kombination mit einem Kooperationsvertrag der LUH mit berufsbildenden Einrichtungen ist es gelungen, die ersten pauschalen Anrechnungen an der LUH vorzunehmen. Zur Erhöhung der Transparenz dieses Anrechnungsverfahrens sind die Module und die zugehörige Vorgehensweise zur Anrechnung auf der Homepage der Naturwissenschaftlichen Fakultät (www.nat.uni-hannover.de/fuer-beruflich-qualifizierte.html) und zusätzlich in einer Anrechnungsleitlinie hinterlegt worden.

Außerdem erfolgte eine Überarbeitung der LUH-weiten Internetseite, um auch „Ortsfremde“ und an einem Studium Interessierte auf das ANKOM-Übergänge-Pilotprojekt und die neuen pauschalen Anrechnungsverfahren aufmerksam zu machen (s. Kap. 3.1).

4.4 Ansprache und Rekrutierung potenzieller beruflich qualifizierter Studierender

Während der Prozessentwicklung stellte sich für das Hannoveraner Team die ganze Zeit die Frage, wie am besten über das Projekt zu informieren sei und wen man zu welchem Zeitpunkt informiert. In der Eingangsphase waren nur fünf Berufskollegs stark in die Entwicklung eingebunden worden. Zum einen, weil persönliche

Kontakte von projektunterstützenden Dozenten vorhanden waren. Zum anderen, weil fünf der Schulen ihren biologischen Bereich hatten akkreditieren bzw. validieren lassen. Dies bot eine gute Arbeitsgrundlage. Durch einen Fachvortrag im Rahmen einer BTA-Tagung wurden weitere Schulen auf das ANKOM-Übergänge-Projekt aufmerksam. Die Lehrenden der interessierten Schulen wurden vielfach in die Ausarbeitung der Äquivalenzvergleiche und Kooperationsverträge mit einbezogen. Die ersten Kontakte zu Studierenden mit beruflicher Qualifikation wurden hergestellt. Beruflich vorqualifizierte Studierende wurden als Hilfswissenschaftler(innen) (HiWi) in einführenden Praktika eingesetzt. Es erfolgte zudem eine Zunahme der Anfragen nach Betriebspraktika an der LUH. Schüler(innen) wurden über Praktika und ihr schulisches Lehrpersonal über das Projekt informiert, Flyer und Postkarten kamen dabei zum Einsatz. In den ersten Wochen des Studiums wurde Erstsemesterstudierende per E-Mail über das Projekt informiert, Dozent(inn)en der LUH haben in ihren Vorlesungen ebenfalls darauf hingewiesen. Weitere Informationen sind in der eigens dafür entworfenen Webseite der Naturwissenschaftlichen Fakultät zu finden (www.nat.uni-hannover.de/fuer-beruflich-qualifizierte.html). Die zentrale Studienberatung der LUH wurde über das Projekt in Kenntnis gesetzt, die Studiengangkoordinatorinnen können interessierte Studierende bestens hinsichtlich der Anrechnung beraten. Die Integration des ANKOM-Übergänge-Projekts erfolgt nun schrittweise in die ZEW an der LUH, damit zukünftig auch Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung in den Genuss der Anrechnung kommen. Zu guter Letzt informiert auch die Bildungslandkarte über das Pilotprojekt.

Nun – nach dem Start in die dreijährige Pilotphase – erfolgt die Information der interessierten Studierenden folgendermaßen: Spätestens zum Ende ihrer berufsbildenden Schulzeit werden sie über ihr Lehrpersonal mittels Postkarten auf die Studienmöglichkeiten an der LUH aufmerksam gemacht. In der ersten Oktoberwoche werden sie zudem per E-Mail vom Immatrikulationsamt erneut auf die Möglichkeiten der Anrechnung hingewiesen. Bei der Kontaktaufnahme mit den Studiengangkoordinatorinnen oder dem Prüfungsvorsitzenden werden sie hinsichtlich der Anrechnung beraten.

5. Eine Perspektive nach der Ausbildung?

Betrachtet man die eingangs gestellte Frage zunächst aus der Sicht der Hochschullehrenden, so kann sie generell erst einmal mit einem klaren Ja beantwortet werden. Ja, nach einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung lohnt sich der Einstieg in ein Studium. Beruflich Qualifizierte haben sich im Vorfeld eingehend mit der Idee der Studienaufnahme beschäftigt. Sie wollen erfolgreich ihr Studium abschließen. Für die Hochschullehrenden bedeutet das, dass hochmotivierte und fachlich vorgebildete Studierende in ihren Modulen sitzen. Vor allem mit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen ist davon auszugehen, dass diese Studierenden mindestens in der Regelstudienzeit, wenn nicht sogar eher das Studium abschließen. Und das zumeist mit sehr guten Noten. Ökonomisch betrachtet ist das vor

allem für die Studiengänge Biologie und Pflanzenbiotechnologie, die viele Praktika enthalten, ein wirtschaftlicher Vorteil.

Beruflich vorqualifizierte Studierende werden gerne als HiWis in Praktika der ersten Semester eingesetzt. Dadurch ergeben sich mehrere Vorteile; erstens, Hochschullehrende bekommen handwerklich sehr gut ausgebildete HiWi. Zweitens, die Hilfswissenschaftler(innen) lernen vertiefend die theoretischen Modulinhalte eines Moduls, dass sie sich anrechnen lassen haben.

Für BTAs, die ein Studium der Biologie oder Pflanzenbiotechnologie aufnehmen, ergeben sich aus dem im ANKOM-Übergänge-Projekt nur Vorteile. Durch die pauschale Anrechnung von Modulen, die äquivalent zu Ausbildungslernfeldern waren, wird Zeit gespart. Diese Zeit kann zum einen für das Erlernen weiterer Studieninhalte und Praktika genutzt werden. Zweitens kann die Mehrzeit für eine Nebentätigkeit genutzt werden, um finanzielle Belange des täglichen Lebens entspannter meistern zu können. Hierbei besteht, auch durch die ANKOM-Initiative verstärkt ausgebaut, die Möglichkeit, als HiWi in einem Institut der Naturwissenschaftlichen Fakultät tätig zu werden und Kontakte zu wissenschaftlichem Personal zu bekommen. Oder drittens, die gesamte Studienzeit wird verkürzt und das Studium wird schneller als in der Regelstudienzeit abgeschlossen. Dies bedeutet mit einer Doppelqualifikation u.U. eine bessere Berufschance.

Studierende mit einer praktisch orientierten Ausbildung werden auch gerne als Laborpartnerin oder -partner gewählt, da traditionell Studierende von den Handfertigkeiten ihrer Kommiliton(inn)en lernen und motivierter die Studienleitungen absolvieren. Auf der anderen Seite begrüßen traditionell Studierende die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, da sie dann nicht noch mit den beruflich vorqualifizierten Studierenden in den Prüfungsleistungen um die besten Noten konkurrieren müssen.

Für die LUH bzw. für die Naturwissenschaftliche Fakultät konnten ganz spezifische Vorteile während der ANKOM-Übergänge-Phase erarbeitet werden. Durch die Implementierung der pauschalen Anrechnung von beruflichen Kompetenzen und den benötigten Kooperationsverträgen konnten die Kontakte zu Berufsbildenden Schulen vertieft werden. Es besteht im Rahmen dessen auch die Hoffnung, die Anzahl an beruflich vorqualifizierten Studierenden von ca. 5% in den beiden Studiengängen zu erhöhen und den Gedanken des lebenslangen Lernens weiter zu forcieren. Das Pilotprojekt für die beiden Bachelorstudiengänge dient zudem als Vorlage für weitere Anrechnungsmodelle, die sowohl für andere Studiengänge der Naturwissenschaftlichen Fakultät als auch in der ZEW der LUH angedacht sind.

Vor der Aufnahme eines Studiums nach der Ausbildung sollten die Studierenden sich jedoch mit einigen Rahmenparametern auseinandersetzen.

Wer in den B.Sc. Studiengängen Biologie oder Pflanzenbiotechnologie sein Studium aufnimmt, sollte sich im Klaren darüber sein, dass der Bachelorabschluss keinen nennenswerten Vorteil gegenüber dem beruflichen BTA-Abschluss bedeutet. Die Berufschancen für eine Bachelorabsolventin oder einen Absolventen sind nicht höher als vor dem Studium, bzw. es erfolgt wieder die Anstellung auf BTA-Niveau.

Erst der zusätzliche Masterabschluss, wenn nicht sogar der Doktortitel bieten mehr Wahlmöglichkeiten.

Die Berufsausbildung und die Anrechnung der beruflich erworbenen Kompetenzen sind kein Garant für ein lockeres Studierendenleben mit Null Motivation. Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Selbstdisziplin, die auch die traditionell Studierenden erlernen bzw. mitbringen müssen, lässt allerdings auf die Frage nach einer Perspektive nach der Ausbildung nur eine Antwort zu: Einstieg ins Studium.

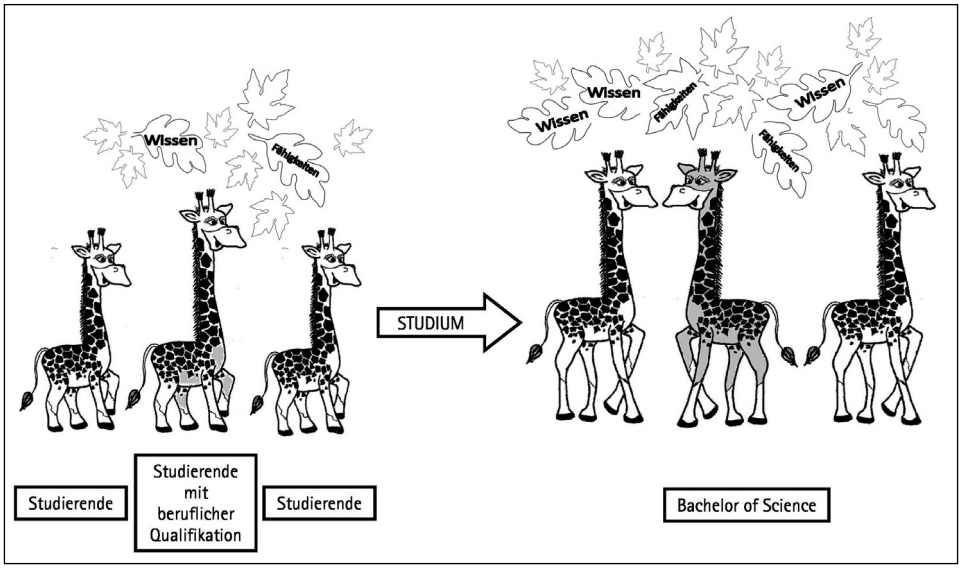


Abbildung 1: Lohn für ein Studium

In der Biologie gibt es ein schönes Beispiel aus der Evolution, wie der Wunsch von Giraffen nach Blättern, die höher hingen als andere, dazu führte, dass die Giraffen dauerhaft einen längeren Hals bekamen. Die Giraffe, die beruflich vorqualifiziert ist (leicht grau) hat schon einen längeren Hals als die traditionell studierenden Giraffen. Der Wunsch nach mehr Wissen und Fähigkeiten ist bei allen vorhanden. Die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten im Studium führen dazu, dass die Giraffen einen längeren Hals bekommen. Wie man in der Abbildung erkennen kann, führen aber mehr Wissen bzw. mehr Fähigkeiten nicht unbedingt zu einem Selektionsvorteil. Unter allen Giraffen, die das Studium absolviert haben steht: Bachelor of Science.

6. Fazit

Da es sich bei diesem Artikel um einen Erfahrungsbericht handelt, der nur die zwei Jahre in der ANKOM-Übergänge-Phase widerspiegelt, können einige offene Fragen und Bedenken, noch nicht oder nur teilweise beantwortet werden.

Einige Hochschullehrende haben die Bedenken, dass die Gesamtstrukturen der Universitäten sich zum Schlechteren verändern. Es wird von sinkenden Bildungsniveaus gesprochen. Der Wunsch nach Durchlässigkeit, Transparenz und nach der Möglichkeit des lebenslangen Lernens wird mit Argusaugen betrachtet. Daraus resultiert auch häufig die ablehnende Haltung gegenüber der Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen. An der LUH sollten die positiven Erfahrungen aus dem Projekt dazu führen, dass die Ablehnung aufgegeben und weitere Anrechnungsprojekte erfolgreich etabliert werden.

Eine Erfassung der Entwicklung von naturwissenschaftlichen Studiengängen im Zuge von Anrechnung, lebenslangem Lernen und mehr Durchlässigkeit wären dabei von Vorteil.

Bei diesen Untersuchungen sollten auch die Ängste einiger traditioneller Studierender ernst genommen und daher empirisch erfasst werden, die nämlich befürchten, dass sie schlechtere Berufsanstellungsaussichten haben, als z.B. beruflich vorqualifizierte Studierende.

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass, wenn von Durchlässigkeit und lebenslangem Lernen die Rede ist, häufig nur über eine Weiterqualifikation im hochschulischen Raum gesprochen wird. Das LUH-Projekt hat sich mit dieser Thematik auseinander gesetzt und in den Kooperationsvertrag mit den Berufsbildenden Schulen einen Punkt zur Anrechnung hochschulischer Kompetenzen auf eine berufliche Ausbildung fixiert. Anrechnung von Kompetenzen und Fähigkeiten kann unserer Meinung nach nämlich horizontal in beiden Richtungen erfolgen.

Literatur

AK BTA (2011): Berufsrahmenqualifikation für Biologisch-technische Assistenten (BTA). Bearbeitung 02.07.2012, Marburg. http://www.ecvet-info.de/_media/berufsrahmen qualifikation_bta_2012.pdf (15.09.2014).

AK DQR (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf (15.01.2015).

Anderson, Lorin W., David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen A. Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Raths und Merlin C. Wittrock (2001): A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Allyn & Bacon/Longman.

Bloom, Benjamin, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walter Hill und David R. Krathwohl (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.

Buhr, Regina, Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke und Ida Stamm-Riemer (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.

Freitag, Walburga K. (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 191-220.

Gatzen, Hans-Heinrich, Florian Pape und Christine Ruffert (2008): ProfIS (Professional Improvement by Study): Anerkennung beruflicher Kompetenzen als Studienleistung in der Fakultät für Maschinenbau. In: Regina Buhr, Walburga Freitag, Ernst Hartmann u.a. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann: 99-100.

Loroff, Claudia, Ida Stamm-Riemer und Ernst A. Hartmann (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 77-120.

Niedersächsisches Hochschulgesetz (2010): Niedersächsisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 10. Juni 2010 (Nds.GVBl. Nr.16/2010 S. 242). http://www.schure.de/change/22210/10gv,16,242 (15.09.2014).

Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff und Ernst A. Hartmann (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS. Forum Hochschule 1/2011.

Völk, Daniel (2011). Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Walburga K. Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff u.a. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann: 177-190.

Christian-Andreas Schumann, Claudia Dittrich & Eike Ickelsheimer

Transformation hybrider Studienmodelle für beruflich Qualifizierte – ein Praxisbeispiel

1. Einleitung

Das Projekt AnIA „Anerkennungs- und Übergangsmanagement für die Integration beruflicher, nicht formaler und akademischer Aus- und Weiterbildung im Prozess des Lebenslangen Lernens“ befasst sich mit der Integration und Optimierung zielgruppengerechter Studienangebote im Bereich des berufsbegleitenden Fernstudiums der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) für bereits beruflich qualifizierte Studieninteressierte, auf der Grundlage des seit 2008 in Kooperation mit der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie (VWA) München durchgeführten berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft im Fernstudium. Den Studierenden in diesem Studiengang werden entsprechend der KMK-Beschlüsse vom 28.06.2002 und 18.09.2008 (KMK 2002 und 2008) ihre Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt an der VWA München sowie ihre Erfahrungen aus der beruflichen Tätigkeit auf das Hochschulstudium angerechnet. Das gemeinsam mit der VWA München entwickelte Anrechnungsmodell sieht vor, dass 50% des Studiums an der WHZ durch die erfolgreich absolvierte Ausbildung an der VWA München anerkannt werden. Darüber hinaus ist das Studium so organisiert, dass die Lehrveranstaltungen der WHZ, mit Ausnahme der Präsenzwoche in Zwickau, an den Wochenenden in München stattfinden. Diese Organisationsform soll den überwiegend im Großraum München lebenden und arbeitenden Studierenden hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Beruf entgegenkommen. Ziel des Projekts ist die kontinuierliche Verstetigung und Optimierung des Angebots sowie der weitere Ausbau der Attraktivität und die modellhafte Aufbereitung des Konzepts zur Anwendung auf andere Studienangebote der WHZ.

Zur Zielerreichung werden verschiedene Maßnahmen in unterschiedlichen Handlungsfeldern umgesetzt. In einem komplexen Ansatz geht es zunächst darum, ideale Rahmenbedingungen sowohl an der beruflichen als auch an der akademischen Bildungsinstitution zu schaffen und somit integrierte Lösungen für einen ganzheitlich optimierten Prozess vom Erkennen des Bildungsinteresses bzw. -bedarfs beruflich Qualifizierter bis hin zum erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen. Eine partikulare Betrachtung ist im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung nicht ausreichend, da nicht nur Teilprozesse, sondern komplette Systeme aufeinander abgestimmt und miteinander integriert werden. Daher sind für das komplexe Handlungsfeld drei Ebenen mit Aufgaben zur Beschreibung und Beherrschung der Komplexität, zur Installation und Nutzung durchgängiger Managementsysteme sowie zur Auswahl und Umsetzung übergreifender Lösungsansätze vorgesehen. Damit werden die Voraussetzungen geschaffen, dass wiederum spezielle Handlungsfelder in ganzheitliche Bildungslösungen eingebettet werden können und nicht nur

als ineffiziente Insellösungen existieren. Die speziellen Handlungsfelder beinhalten, entsprechend den Förderrichtlinien des BMBF vom 18.04.2011 (BMBF 2011), Maßnahmen, die auf den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Aus- und Weiterbildung ausgerichtet sind und zielen auf die Erleichterung des Studienzugangs sowie die Vereinfachung des Studienablaufs ab. Die Maßnahmen erstrecken sich über die Bereiche Organisation und Struktur, Programm und Inhalt sowie Services und Ressourcen und sollen beim Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung für alle Studierenden einen unmittelbaren Nutzen erzeugen.

Ein wesentliches Maßnahmenpaket des Projekts bestand in der umfassenden inhaltlichen und strukturellen Umgestaltung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft, der von der WHZ in Kooperation mit der VWA München bereits seit 2008 angeboten wird. Die Herausforderung dieser Neugestaltung bestand vor allem darin, eine weiterführende Abstimmung der Programme sowie eine Erhöhung des Umfangs der anzuerkennenden Vorleistungen und Kompetenzen und folglich eine Verkürzung der Studiendauer zu erreichen. Gleichzeitig sollten die Studierbarkeit und Qualität des Angebots verbessert werden. Durch die Auswahl und Umsetzung übergreifender Maßnahmen werden nunmehr einerseits ein Ausbau der Attraktivität des Angebots und andererseits eine Optimierung des Übergangs von der beruflichen in die akademische Bildung sowie ein hochwertiger Studienabschluss gewährleistet.

Der Fokus dieses Beitrags soll auf dieser grundlegenden Neugestaltung des Studiengangs liegen, da diese eine wesentliche Aufgabe und wichtige Zielstellung im komplexen Handlungsfeld während der Projektarbeit darstellte. Dafür werden zunächst die Ausgangssituation und relevanten Rahmenbedingungen sowie die Motive und Auslöser für die Veränderungen erläutert. Anschließend wird der Umgestaltungsprozess an sich im Detail betrachtet. Abschließend werden dann die Ergebnisse des Prozesses sowie die wichtigsten daraus resultierenden Folgemaßnahmen beleuchtet.

2. Ausgangssituation und Motive für den Transformationsprozess

Das Ziel im Projekt AnIA ist, wie bereits eingangs erwähnt, die Abstimmung und Integration von beruflichen und akademischen Bildungsgängen bzw. konkret zwischen der Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt an der VWA München und dem Bachelorstudium Betriebswirtschaft an der WHZ. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Gestaltung der Übergangsphase, der Erleichterung des Studienzugangs sowie der Vereinfachung des Studienablaufs. Die zielgruppengerechte und nachfrageorientierte Gestaltung führt somit zur Entstehung eines attraktiven Studienangebots für beruflich qualifizierte Studieninteressierte.

Die Zusammenarbeit zwischen der WHZ und der VWA München bzgl. der Durchführung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft im Fernstudium beruht dabei auf einer Kooperationsvereinbarung, die auf der

Grundlage einer gemeinsamen Interessensbekundung geschlossen worden ist. Inhalte dieser Vereinbarung, die seit 2008 besteht, sind Regelungen über die Auswahl- und Zulassungsverfahren, insbesondere der Zugangsprüfung sowie der Anrechnung von Studienleistungen, das Immatrikulationsverfahren, die Gestaltung der Übergangsphase sowie über Maßnahmen der Qualitätssicherung wie z.B. auf eine gemeinsam abgestimmte Curriculum-Entwicklung sowie einer beiderseitigen Durchführung eines Beratungs- und Informationsangebots. Die gemeinsame Sicherstellung eines durchgängigen Anrechnungs- und Übergangsmanagements ist dabei primäres Anliegen beider Einrichtungen.

Der Schwerpunkt dieser Kooperation besteht in einem gemeinsam entwickelten Anrechnungsverfahren. Dieses Modell sieht vor, dass sich die Absolvent(inn)en der VWA München ihre betriebswirtschaftliche Ausbildung auf das Bachelorstudium an der WHZ in einem „abschlussbezogenen, pauschalen Verfahren" (vgl. Stamm-Riemer/Loroff et al. 2011: 58f.) anrechnen lassen können. Als zentrales Element der Anrechnung dient dabei die „Ordnung über das Verfahren zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten" der WHZ vom 2. Juli 2008 (WHZ 2008). Gemäß der Verfahrensordnung und entsprechend des KMK-Beschlusses (KMK 2002) können maximal 50% des Studiums ersetzt werden. Entsprechend § 6, Absatz 4 der Verfahrensordnung der WHZ (WHZ 2008) kann, im Falle eines pauschalen Verfahrens, ein Modul angerechnet werden, wenn „mindestens 75% der Lehrinhalte direkt übereinstimmen und weitere, an der externen Bildungseinrichtung, aber nicht an der WHZ gelehrte Inhalte, die in sachlichem Zusammenhang mit dem Modul stehen, vorhanden sind, so dass die Summe mindestens 90% des Gesamtgebiets abdeckt." Darüber hinaus muss die Gleichwertigkeit des Niveaus entsprechend der Kategorien des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HRK, KMK, BMBF 2005) bestätigt werden. Die Prüfung der inhaltlichen Übereinstimmung und Abgleich der zu erwerbenden Kompetenzen sowie die Bestätigung der Gleichwertigkeit des Niveaus erfolgt durch den jeweiligen Modulverantwortlichen. Das Ergebnis wird im entsprechenden Formular für modulbezogene Anrechnung festgehalten und dem Prüfungsausschuss übergeben. Gleichzeitig wird darin das Berechnungsverfahren zur Bildung der Modulnote vorgeschlagen. Anschließend wird eine Übersicht zur pauschalen Anrechenbarkeit erstellt, in welcher einerseits zusammenfassend die Module eines Studiengangs aufgeführt werden, die aufgrund bereits erbrachter Leistungen angerechnet werden können, und andererseits die Entscheidung über die Anrechnung durch den Prüfungsausschuss beschlossen wird.

Im Folgenden wird das Studiengangmodell zuerst in seiner ursprünglichen Struktur beschrieben, bevor im Anschluss eine detaillierte Darstellung der Anrechnung und des Studienablaufs für die Absolvent(inn)en der VWA München erfolgt.

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft umfasste insgesamt 10 Semester mit einer Anzahl von insgesamt 180 ECTS-Punkten. Der Studiengang gliederte sich formal in zwei Abschnitte. Der erste Teil umfasste das Grundstudium von insgesamt fünf Semestern. Dieser Studienabschnitt war geprägt durch einen hohen Anteil an fachlich breit angelegten Pflichtmodulen wie

z.B. Mathematik/Statistik, Finanzprozesse, Volkswirtschaftslehre oder auch Personalprozesse.

Der zweite Studienabschnitt, d.h. sechstes bis zehntes Semester, widmete sich einer vertieften Fachausbildung und bestand aus Modulen mit ergänzenden betriebswirtschaftlichen Inhalten sowie dem Fach Wirtschaftsinformatik. Im sechsten und siebenten Semester erwarben die Studierenden dabei Kenntnisse und Fähigkeiten zu speziellen Aspekten und Methoden der Wirtschaftswissenschaften. Ab dem achten Semester hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich in zwei Fachprofilen zu spezialisieren. Sie konnten dabei aus einem Fächerkanon von fünf Modulen wie Human Ressource Management, Marktorientierte Unternehmensführung, Rechnungswesen, Logistik oder auch Wirtschaftsinformatik wählen. Die Studierenden hatten dadurch die Möglichkeit, sich entsprechend ihrer perspektivischen Bedarfe zu spezialisieren. Im zehnten Semester belegten die Studierenden das Modul „Thesis Coaching“ und schrieben ihre Bachelor-Thesis. Zur Vorbereitung auf die Abschlussarbeit wurde ein Bachelor-Kolloquium angeboten. In dem Modul „Thesis Coaching“ wurden die Studierenden auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet. Sie erhielten dabei Unterstützung bei der Wahl, der Methodik und Aufbereitung ihres Bachelor-Themas. Des Weiteren wurde in das Studiengangmodell das Modul „Working on Projects“ integriert. Dieses Modul beinhaltete eine Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Studierenden wählten dabei aus dem Fächerkanon der Fachprofile vier Aufgabenkomplexe aus, die sie im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit wissenschaftlich bearbeiteten, reflektierten und in Projektberichten zusammenfassten. Der Vorteil des Moduls war es, dass dieses während der gesamten Studienzeit als Leistung erbracht werden konnte. Bis auf den Workload und die ECTS-Anzahl wurden die Module des sechsten bis zehnten Semesters analog zu den Modulen des Direktstudiums Betriebswirtschaft gestaltet. Der Workload und die Anzahl an ECTS-Punkten erfolgten in Anpassung an die speziellen Anforderungen eines berufsbegleitenden Fernstudiums.

Den VWA-Absolvent(inn)en werden im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft im Fernstudium auf Grundlage der Anerkennungsordnung der WHZ ihre siebensemestrige VWA-Ausbildung sowie ihre beruflichen Kompetenzen anerkannt. Die Lehrinhalte an VWA und WHZ wurden so aufeinander abgestimmt, dass eine pauschale Anrechnung gemäß den KMK-Vorgaben vom 18.09.2008 zur „Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten“ (KMK 2008) der ersten fünf Semester problemlos erfolgen kann und die Studierenden unmittelbar nach Abschluss ihrer VWA-Ausbildung in das sechste Semester an der WHZ immatrikuliert werden können. Um unterschiedliche Vorkenntnisse anzugleichen und Qualifikationsdefizite zu vermeiden, absolvieren sie im sechsten und siebenten Semester Übergangsmodule. Diese Übergangsmodule wurden speziell auf die Gestaltung des Übergangs ausgerichtet. Sie dienen dabei vor allem der Erleichterung des Übergangs von der beruflichen in die akademische Ausbildung, da sie neben der Vermittlung vertieften Grundlagenwissens und der Vorbereitung auf die Fachprofile auch eventuelle Wissenslücken und Defizite beseitigen und ein Warmwerden mit den Anforderungen

und Erfordernissen der Hochschule ermöglichen. Die Module werden in Form von Lehrveranstaltungen durch die Professor(inn)en der WHZ an der VWA durchgeführt. Im achten und neunten Semester spezialisieren die Studierenden sich dann in den zwei von ihnen gewählten Fachprofilen. Im zehnten Semester erfolgt der Studienabschluss mit dem Bachelorprojekt, welches durch das Modul Thesis-Coaching begleitet wird.

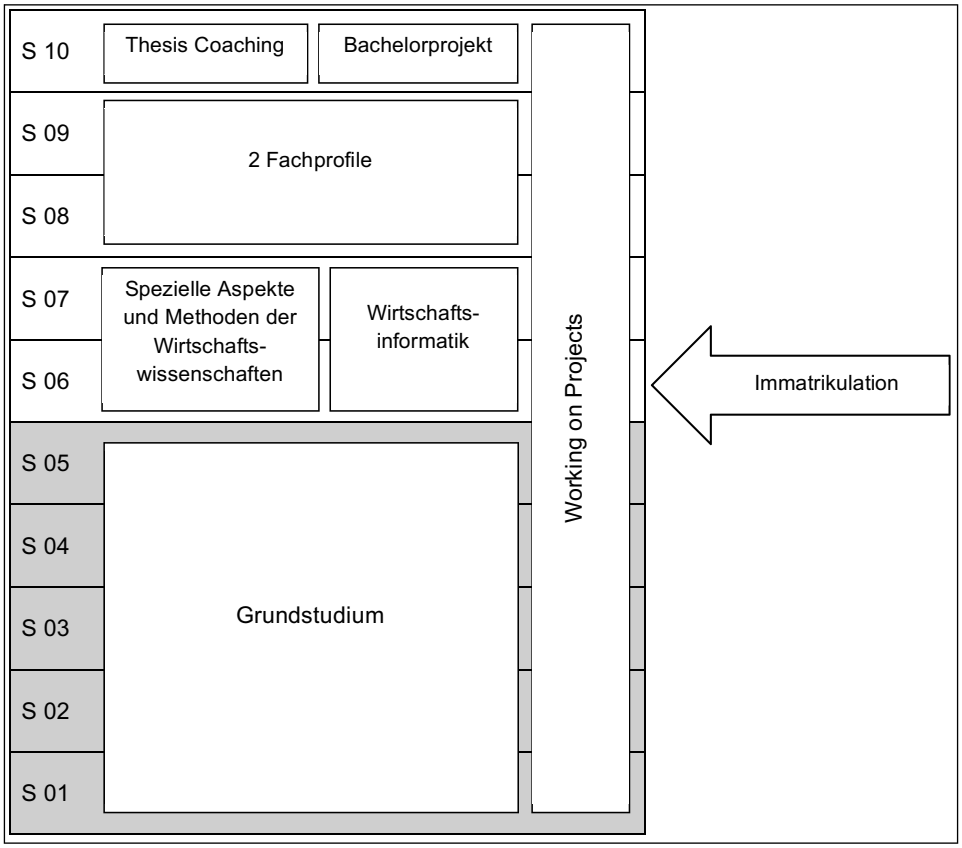


Abbildung 1: Aufbau des ursprünglichen berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft im Fernstudium

Die VWA München bietet seit Sommersemester 2011 ihre Ausbildung zum/zur Betriebswirt(in) in verkürzter Form und mit neuer Modularisierung an. Nunmehr umfasst die Ausbildung nicht mehr sieben, sondern sechs Semester. Auslöser für diesen Prozess war u.a. eine bis dahin fehlende Modularisierung der Lehreinheiten. Die VWA München hatte zu dem damaligen Zeitpunkt noch kein Modulhandbuch, sondern als Grundlage einen thematisch geordneten Stoffplan. Der Stoffplan beinhaltete lediglich die Lehrinhalte. Die Lehreinheiten waren dabei ohne ECTS-Anzahl und ohne Angaben zum Workload versehen. Der Äquivalenzvergleich mithilfe

von Lehrbriefen und Lehrmaterialien war dementsprechend aufwändig und nur durch zusätzliche intensive Gespräche unter den Dozent(inn)en möglich.

Die grundlegende Umgestaltung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft erfolgte somit auch im Sinne einer Vereinfachung des späteren Anrechnungsverfahrens der Leistungen auf den Studiengang an der WHZ. Durch die Erstellung eines Modulhandbuchs seitens der VWA München konnten die einzelnen Module beider Einrichtungen besser miteinander verglichen und somit das Anerkennungsverfahren erleichtert werden.

Um den Studierenden weiterhin einen reibungslosen Übergang von der beruflichen in die akademische Bildung und eine problemlose Anrechnung ihrer Leistungen auf das Studium an der WHZ zu garantieren, hat auch die WHZ entsprechende Maßnahmen ergriffen, den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft im Fernstudium umzustrukturieren. Durch die Neuerungen an der VWA München wurde einerseits eine grundlegende Überarbeitung der Ordnungen des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft an der WHZ notwendig, insbesondere hinsichtlich der pauschalen Anrechnung. Andererseits sollte die Chance genutzt werden, um das Studienangebot in Bezug auf die zielgruppenspezifische und nachfrageorientierte Gestaltung sowie hinsichtlich des Anerkennungs- und Übergangsmanagements zu optimieren.

3. Vorgehen und Maßnahmen im Umgestaltungsprozess

Die Neugestaltung des Studiengangs durch die WHZ wurde initiiert durch die vorangegangene, komplexe Umstrukturierung der Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt an der VWA München. Das wegweisende formale Ziel der Umgestaltung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft im Fernstudium sollte zunächst eine Verkürzung der Studiendauer von zehn auf acht Semester bei einer gleichbleibenden Anzahl von insgesamt 180 ECTS-Punkten sein. Dabei sollte die Anerkennungsfähigkeit bereits erbrachter Leistungen generell überprüft werden, um mögliche Anrechnungspotenziale maximal ausschöpfen zu können. Eine wesentliche Herausforderung bestand zudem darin, trotz einer Verkürzung der Studiendauer um zwei Semester sowohl die fachliche Qualität als auch die Studierbarkeit des Studiengangs zu gewährleisten bzw. sogar zu verbessern. Bezüglich der Anerkennung bereits erbrachter Leistungen in der beruflichen Bildung betraf der Handlungsbedarf während der Umgestaltung hauptsächlich die Module des Grundstudiums. Daher erfolgte die Umgestaltung zunächst dergestalt, dass die entsprechenden Module der ersten Studienhälfte hinsichtlich der Äquivalenz mit den neuen Modulen der Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt überprüft wurden. Durch die inhaltlichen und strukturellen Veränderungen des Curriculums an der VWA München hat sich prinzipiell an der Anrechenbarkeit nichts verändert. Die Module des Grundstudiums an der WHZ wurden dennoch dahin gehend umgestaltet, dass sie sich zukünftig nur noch über die ersten vier statt fünf Semester erstrecken und eine Erhöhung der anzurechnenden ECTS-Punkte erreicht

werden konnte. Dies konnte wiederum auch durch die inhaltlichen Überarbeitungen an der VWA München realisiert werden, da diese bereits mit Blick auf die spätere Anrechnung der Leistungen auf das Hochschulstudium durchgeführt wurden. Der Gesamtprozess erfolgte somit in gegenseitiger inhaltlicher Abstimmung zwischen den Kooperationspartnern.

Das Verfahren zur pauschalen Anrechnung bereits erbrachter Leistungen, wie oben beschrieben, bleibt entsprechend der Verfahrensordnung der WHZ unverändert. Die neuen Module an VWA München und WHZ wurden in einem Äquivalenzvergleich gegenübergestellt. Aufgrund der Modularisierung des Curriculums für die Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt und der Darstellung in einem Modulhandbuch wurde der Äquivalenzvergleich erheblich vereinfacht: Für jedes einzelne Modul sind nun die Inhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie die Qualifikationsziele, unterschieden in Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, ausführlich dargelegt. Des Weiteren enthalten die Modulbeschreibungen entsprechende Angaben über die zugeteilten ECTS-Punkte, den Umfang und die Zusammensetzung des Workloads sowie die zu erbringenden Prüfungsleistungen für den erfolgreichen Abschluss eines Moduls. Dadurch war der Vergleich mit den Modulen des Studiengangs an der WHZ sehr viel einfacher durchzuführen. Das Ergebnis des Vergleichs und die Bestätigung der Übereinstimmung von Niveau und Inhalt wurden anschließend für jedes neu geschaffene Modul des Grundstudiums an der WHZ in einer entsprechenden modulbezogenen Anrechnung festgehalten. Der weitere Ablauf folgte dem bereits beschriebenen Verfahren. Für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft ist somit beschlossen worden, dass die Grundlagenmodule der ersten vier Semester des Studiengangs für Absolvent(in-n)en der Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt an der VWA München in vollem Umfang, und somit mit einer Gesamtanzahl von 78 ECTS, angerechnet werden können. Im Vergleich dazu wurde im alten Studiengangmodell nur ein Gesamtumfang von 66 ECTS erzielt. Diese Erhöhung konnte erreicht werden, da im Zuge des Äquivalenzvergleiches weitere anrechenbare Lernergebnisse identifiziert und bei der Neugestaltung der Module berücksichtigt wurden.

Die pauschale Anrechnung der Grundlagenmodule der ersten vier Semester ergibt sich, wie bereits erwähnt, aus der Summe der einzelnen modulbezogenen Anrechnungen dieser Module. Die modulbezogene Anrechnung, hier erläutert am Beispiel des Moduls „Leistungsprozesse“, wird durch die/den jeweilige(n) modulverantwortliche(n) Professor(in) der WHZ erstellt und ist im Einzelnen wie folgt aufgebaut: Zunächst wird erklärt, dass, entsprechend dem Ergebnis des Äquivalenzvergleiches, (in diesem Fall) 90% der Inhalte des Moduls mit den Inhalten der Module „Betriebliche Wertschöpfungsprozesse“ und „Marktprozesse“ der Betriebswirt(in)-Ausbildung an der VWA München übereinstimmen. Zusätzlich wird, in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HRK/KMK et al. 2005), ein gleichwertiges Niveau der Module bezüglich der Kategorien *Wissen und Verstehen* sowie *Können* bestätigt. Abschließend beinhaltet die modulbezogene Anrechnung den Vorschlag zur Bildung der Modulnote. Die modulbezogenen Anrechnungen für die einzelnen Module werden schließlich durch

den Prüfungsausschuss in einer Übersicht für diesen Studiengang und die entsprechende vorgelagerte berufliche Ausbildung zusammengefasst und beschlossen.

Zur Vereinfachung der Notenerfassung und -bildung für die Anerkennung bereits erbrachter Leistungen wurden neue Listen entwickelt, mithilfe derer die Abschlussnoten der Studienanfänger(innen), aufgeschlüsselt in die einzelnen Teilnoten der Prüfungsgebiete, von der VWA München an die WHZ übermittelt werden. Dadurch können die Noten für die anzurechnenden Module einfacher und schneller ermittelt und an das Prüfungsamt weitergeleitet werden, wo sie schließlich in das Notenerfassungssystem der Hochschule übertragen werden. Zur Verbesserung der Transparenz der pauschalen Anrechnung erhalten die Studierenden zudem einen persönlichen Zugang zum Notenverwaltungssystem und haben somit die Möglichkeit, sowohl die Noten der angerechneten Module als auch die Noten der an der WHZ erbrachten Leistungen online abzurufen.

Neben der für die Anrechnung essenziellen Neugestaltung und Optimierung der Module des Grundstudiums wurden auch einige Veränderungen für die zweite Studienphase vorgenommen. Die Übergangsmodule „Spezielle Aspekte und Methoden der Wirtschaftswissenschaften“ und „Wirtschaftsinformatik“ bleiben im Wesentlichen erhalten. Aufgrund der Verkürzung der Studiendauer hat sich lediglich ihre Lage im Studienablauf verschoben und sie wurden hinsichtlich des ECTS-Umfangs angepasst und inhaltlich aktualisiert. Sie sind nach wie vor auf die Übergangsgestaltung und die speziellen Anforderungen beruflich Qualifizierter ausgerichtet und können parallel zu den beiden letzten Semestern der VWA-Ausbildung absolviert werden. Grundlegendere Veränderungen wurden hinsichtlich der Fachprofile, welche die Studierenden entsprechend ihrer perspektivischen Bedarfe auswählen, durchgeführt: Um den Studierenden eine stärkere Profilierung und Spezialisierung in einem, idealerweise berufsaffinen, Themengebiet zu ermöglichen, wählen sie nun, statt zwei, nur noch ein Fachprofil, dafür mit einem höheren ECTS-Umfang. Ein weiterer Grund für diese Reduzierung ist die Sicherstellung der Studierbarkeit des Studiengangs. Da die Studierenden das Fachprofil entsprechend ihren Vorkenntnissen und Kompetenzen aus dem Berufsalltag wählen können und sich nicht zwingend in ein neues Themengebiet (zweites Fachprofil) einarbeiten müssen, erhöht sich die Effizienz.

Das Modul „Working on Projects“ bleibt in seiner Konzeption erhalten, da es sich bewährt hat. Auch hier gibt es lediglich Anpassungen hinsichtlich des ECTS-Umfangs. Die Studierenden wählen aus den Themenfeldern des Studiengangs spezifische projektbezogene Aufgabenstellungen, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit im Unternehmen reflektiert und wissenschaftlich aufbereitet werden. Dadurch wird es den berufsbegleitend Studierenden ermöglicht, ihre Erfahrungen und Kompetenzen, die sie durch ihre berufliche Tätigkeit erworben haben und ständig weiter vermehren, im Studium anzuwenden. Das Modul dient somit der Verzahnung von Theorie und Praxis, indem es den Arbeitsplatz als Lernumgebung einbezieht. Die folgende Übersicht verdeutlicht dies:

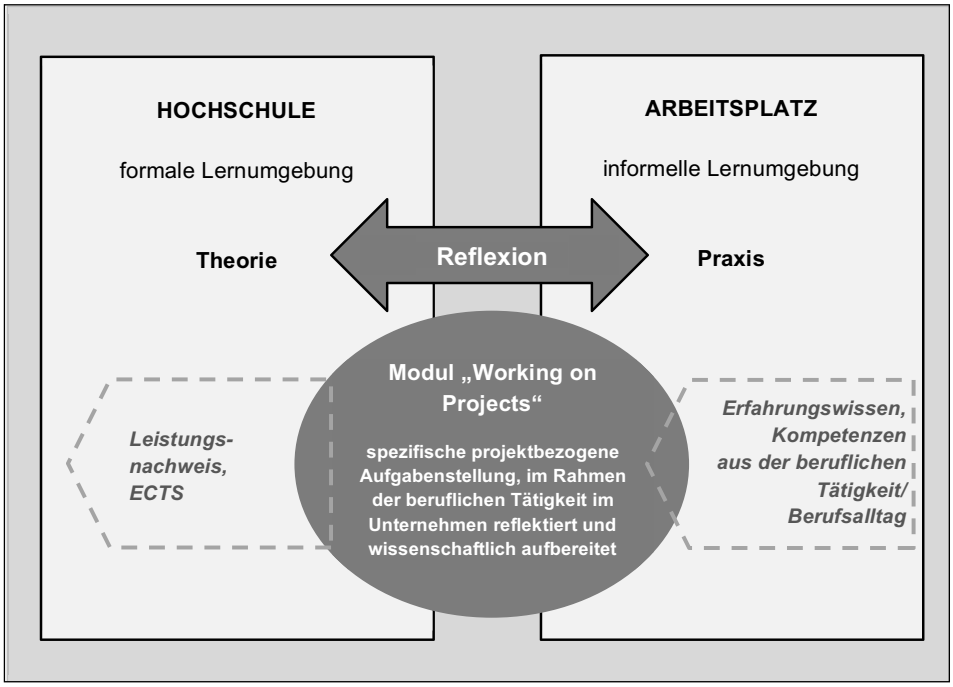


Abbildung 2: Modul „Working on Projects“ zur Verzahnung von Theorie und Praxis

Eine weitere Veränderung des Curriculums besteht darin, dass das Modul „Thesis Coaching“, welches die Studierenden hinsichtlich der Bearbeitung ihres Bachelorprojekts unterstützte, durch das Modul „Prognose und Bewertung von Unternehmensprozessen“ ersetzt wurde. Das Modul soll grundlegende Techniken und Methoden der Unternehmensbewertung vermitteln und die Studierenden zur Beherrschung betrieblicher Prognoseprozesse in ihrer Komplexität befähigen. Dadurch wird auch die Kompetenz des Theorie-Praxis-Transfers gestärkt. Damit den Studierenden auch zukünftig wissenschaftliche Arbeitstechniken und -methoden vermittelt und sie auf das Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten vorbereitet werden, wird statt des Moduls „Thesis Coaching“ nun ein Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten bereits zu Beginn des Studiums angeboten, also unmittelbar nach dem Übergang von der VWA München an die WHZ.

4. Ergebnisse

In der Gesamtbetrachtung sieht der Ablauf des neuen verkürzten Studienmodells nun also vor, dass den Studierenden nach Absolvieren der sechssemestrigen Ausbildung zur Betriebswirtin oder zum Betriebswirt an der WHZ die Grundlagenmodule der ersten vier Semester anerkannt und sie direkt in das fünfte Semester immatrikuliert werden. Da die Möglichkeit besteht, die Übergangsmodule des fünften und sechsten Semesters bereits parallel zu den letzten beiden Semestern an der VWA München zu absolvieren, folgt bei den Studierenden, die sich für das parallele Studium entscheiden, unmittelbar nach der Immatrikulation der Antrag auf Einstufung in ein höheres Semester. Die Studierenden beginnen ihr Studium an der WHZ dann gleich im siebenten Semester. Diese Option ermöglicht den Studierenden, ihr Studium in einem noch kürzeren Zeitraum zu absolvieren, wird aber nur dann wahrgenommen, wenn es ihnen möglich ist, den Mehraufwand neben VWA-Ausbildung, Beruf und Familie zu bewältigen. In diesem belegen sie das von ihnen gewählte Fachprofil. Die Studierenden können die Prüfungsleistungen des Moduls „Working on Projects“ weiterhin flexibel während der gesamten Studienzeit erbringen, sie müssen aber bis spätestens zum Abschluss des Bachelorprojekts absolviert werden, da die Bachelorarbeit ansonsten nicht bewertet werden kann. Die Fristen sind in der Prüfungsordnung des Studiengangs festgelegt (WHZ 2014). Für das siebente Semester ist schließlich neben der Bearbeitung des Bachelorprojekts das Modul „Prognose und Bewertung von Unternehmensprozessen“ im Curriculum vorgesehen.

Ein wichtiger Aspekt, welchem im Zuge der Umgestaltung besondere Beachtung gewidmet wurde, war, dass aufgrund der Verkürzung der Studiendauer die Studierbarkeit des Studiengangs weiterhin gewährleistet werden sollte. Da die Studierenden in kürzerer Zeit die gleiche Anzahl an ECTS-Punkten erbringen müssen, erhöht sich folglich der Workload der einzelnen Semester von durchschnittlich 18 auf 22-23 ECTS. Im Grundstudium wurde der erhöhte Workload durch den erweiterten Umfang der Anrechnung kompensiert. Für die Module der zweiten Studienphase hingegen, Übergangsmodule und Fachprofil, wurde der leicht erhöhte Mehraufwand zu einem größeren Teil auf das Selbststudium umgelegt. Das Selbststudium wird durch ein Coaching sowie der Bereitstellung von Online-Materialien auf der Lernplattform Moodle unterstützt und kann, im Gegensatz zu den Präsenzveranstaltungen in München und Zwickau, von den berufstätigen Studierenden zeitlich flexibel gestaltet werden. Der Studiengang ist somit als Blended Learning organisiert und kombiniert klassische Präsenzveranstaltungen mit modernen Formen des E-Learning.

Entscheidend für den Erfolg der Umgestaltung des Studiengangs war die Beteiligung aller Stakeholder und die Kommunikation der Prozesse untereinander. Bezüglich der inhaltlichen Überarbeitung und Neugestaltung der Module wurden die Veränderungen mit den jeweiligen modulverantwortlichen Professor(inn)en diskutiert und abgestimmt. Dafür wurden in regelmäßigen Abständen Dozent(inn)enkonferenzen durchgeführt. Neben der Absicherung der fachlichen Qualität der Module

wurden dabei auch die entsprechenden Fortschritte oder gegebenenfalls Probleme im Gesamtprozess kommuniziert und erörtert. Für den stetigen Austausch über administrative Prozesse und Workflows wurde zudem ein Beirat und Lenkungsausschuss mit Vertreter(inne)n der beruflichen Bildungseinrichtung, der Hochschule und der Studierenden eingerichtet, welcher in regelmäßigen Abständen zusammentritt.

Hinsichtlich struktureller und organisatorischer Neuerungen, speziell in Bezug auf die Übergangsphase von der VWA München an die Hochschule, fanden regelmäßige Treffen des Beratungsgremiums in München mit den Verantwortlichen und Mitarbeiter(inne)n der VWA statt. Dabei wurden auch entsprechende Nachjustierungen und Korrekturen der Kooperationsvereinbarung vorgenommen. Nicht zuletzt war auch die Kommunikation der Veränderungen mit den Studierenden von zentraler Bedeutung, da diese in erster Linie sie betrafen und vorrangig auch ihre Erwartungen und Ansprüche an das Weiterbildungsangebot berücksichtigt werden sollten. Die Informierung der Studierenden über die Neugestaltung fand hauptsächlich bei den allgemeinen Informationsveranstaltungen zum Studium für Studieninteressent(inn)en und Studienanfänger(innen) statt und wurde zusätzlich durch Flyer der VWA München sowie durch Informationen auf der Homepage der VWA und WHZ unterstützt. Insbesondere die Gruppe der Studierenden, deren Immatrikulation und Übergang an die Hochschule in den Zeitraum der Umstellungsphase vom alten zum neuen Studiengangmodell fiel, wurde besonders intensiv informiert und beraten. Die Aussicht auf eine verkürzte Studiendauer und somit eine Reduzierung des Zeitraums, in welchem die Studierenden der Doppelbelastung durch Studium und Beruf ausgesetzt sind, wurde im Allgemeinen sehr positiv aufgenommen und fand großen Zuspruch unter den zukünftigen Bewerber(inne)n.

Die umfassende Neustrukturierung und -gestaltung wurde, neben der notwendigen Neufassung der modulbezogenen Anrechnungen, in einer neuen Studien- und Prüfungsordnung verankert und in den Studienbetrieb an der Hochschule implementiert. Folglich wurde auch ein komplett überarbeitetes Modulhandbuch erstellt, in welchem sämtliche inhaltlichen und strukturellen Veränderungen der einzelnen Module festgehalten wurden. Für die Reakkreditierung des Studienprogrammes der Fakultät Wirtschaftswissenschaften an der WHZ durch AQAS wurden beide Versionen des Studiengangs in die Dokumentation eingebracht, da die Umstellungsphase vom alten auf das neue Studiengangmodell genau in den Zeitraum des Akkreditierungsverfahrens fiel. Die Umstellung wurde mit dem Beginn des Sommersemesters 2013 vollzogen. Die Einreichung der Studiengangdokumentation nebst allen erforderlichen Unterlagen bei AQAS war bereits im Dezember 2012 fällig, die Begehung der Hochschule durch die Gutachter(innen) fand jedoch erst im Oktober 2013 statt.

Die Grafik veranschaulicht den Ablauf des in Kooperation mit der VWA München durchgeführten berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft im Fernstudium sowie die grundlegendsten Veränderungen der Umgestaltung des Studiengangs noch einmal im Überblick:

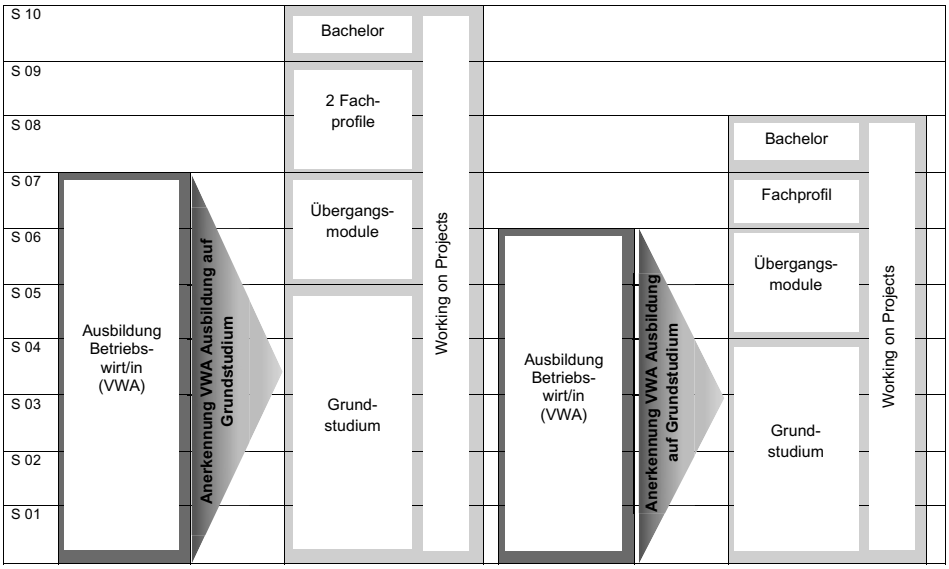


Abbildung 3: Kooperationsmodell VWA-WHZ, berufsbegleitendes Fernstudium Betriebswirtschaft (B.A.), altes und neues Modell

Auf der Basis des Berichts der Begutachtungsgruppe und der Beratungen der Akkreditierungskommission wurde der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft im Fernstudium im Februar 2014 mit Auflagen und Empfehlungen akkreditiert. Grundsätzlich sollten die Modulbeschreibungen redaktionell noch einmal überarbeitet werden, vor allem hinsichtlich der Angaben zur Unterrichtssprache und der jeweiligen Semester, für die ein Modul vorgesehen ist. Zusätzlich sollte in den Beschreibungen stärker hervorgehoben werden, wie wissenschaftliche Arbeitstechniken vermittelt werden. Im Falle des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft wurde empfohlen, dass die VWA München in offiziellen Dokumenten, wie Diploma Supplement, als Kooperationspartner genannt wird. Des Weiteren sollte sichergestellt sein, dass im Falle der Auflösung der Kooperationsvereinbarung die immatrikulierten Studierenden die Möglichkeit haben, ihr Studium an der WHZ innerhalb eines angemessenen Zeitraums zu beenden. Abgesehen davon wurde das gemeinsam entwickelte und durchgeführte Konzept des berufsbegleitenden Studiengangs als transparent beurteilt. Auch die Dokumentation der strukturellen und inhaltlichen Änderungen des Curriculums wurde als transparent und nachvollziehbar bewertet. Insgesamt wurde das Curriculum sowohl inhaltlich als auch didaktisch geeignet und im Hinblick auf die angestrebten Qualifikationsziele als zielführend eingeschätzt.

Hinsichtlich der Studierbarkeit des Studiengangs ist die Begutachtungsgruppe zu der Einschätzung gekommen, dass der durchschnittliche Workload für die speziellen Anforderungen der berufsbegleitend Studierenden angemessen ist und die studiengangspezifischen Angebote, wie die elektronische Lernplattform, die Übergangsmodule und Zusatzangebote zur Angleichung der Eingangsqualifikation

zur Sicherstellung der Studierbarkeit beitragen. Für die erfolgreiche Umsetzung des Transformationsprozesses sprechen auch die Studierendenzahlen: Die ersten Studierenden im neuen Modell haben ihr Studium bereits erfolgreich absolviert.

Zu Beginn des Beitrags wurde bereits auf die Unterscheidung von verschiedenen Handlungsfeldern und -bereichen hingewiesen, in welche die Projektarbeit strukturiert ist. Die umgesetzten Maßnahmen während des Transformationsprozesses zielten vorrangig auf die Bereiche Programm und Inhalt ab. Die Veränderungen haben aber natürlich auch Auswirkungen auf die Bereiche Organisation und Struktur sowie Services und Ressourcen herbeigeführt und Folgemaßnahmen erforderlich gemacht. Bereits im Verlauf der Umstellung vom alten auf das neue Studiengangmodell hat sich gezeigt, dass ein erhöhter Beratungs- und Informationsbedarf seitens der Studierenden existiert. Da die Studierenden in erster Linie berufstätig sind, haben sie ein großes Interesse daran, ihren Studienablauf möglichst zeitig und so präzise wie möglich durchzuplanen, vor allem hinsichtlich der Einplanung der Termine für die Präsenzlehrveranstaltungen, gegebenenfalls mit Urlaubstagen, und der Vorbereitungszeit für Prüfungen. Für sie ist zudem besonders wichtig, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, um die Doppelbelastung von Beruf und Studium (viele haben bereits auch eine eigene Familie) so schnell wie möglich hinter sich zu bringen. In dieser Hinsicht kommt ihnen die verkürzte Studiendauer entgegen, verengt den Zeitplan aber zusätzlich. Aus diesem Grund wurde ein erweitertes Informations- und Beratungsangebot eingerichtet. Zusätzlich zu den allgemeinen Informationsveranstaltungen in München, den Sprechzeiten der Professor(inn)en und Mitarbeiter(innen) und der Beratung und Information via E-Mail und Telefon wurde ein Servicecenter in München eingerichtet. Die Durchführung erfolgt dergestalt, dass in regelmäßigen Abständen ein(e) Mitarbeiter(in) der WHZ in München vor Ort ist und den Studierenden und Studieninteressierten bezüglich organisatorischer und inhaltlicher Probleme oder Fragen zum Studium zur Verfügung steht. Dabei handelt es sich um eine erfahrene Mitarbeiterin des Dekanats für den Bereich Fernstudium, die speziell für die Beratung und Betreuung der Studierenden geschult ist. Darüber hinaus werden die Informations- und Beratungsangebote inhaltlich noch zielgerichteter gestaltet. Die Studierenden werden frühzeitig und ausführlich über den Studienablauf, die Einhaltung von Fristen und Prüfungsanmeldungen instruiert, um einen Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit erreichen zu können. Sie erhalten dabei auch nützliche Tipps für ein ideales Zeitmanagement und werden bei der Erstellung eines „Fahrplans“ für ihr Studium unterstützt.

Im Rahmen der umfassenden Neugestaltung des Studiengangs wurden des Weiteren verschiedene Zusatzangebote in das Angebot integriert. Dafür wurden auch Ergebnisse von Evaluierungen und Umfragen herangezogen. Zum einen wurde ein Tutorium zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Literaturrecherche eingeführt, bei welchem die Teilnahme für die Studierenden obligatorisch ist. Mit der Einführung dieses Tutoriums sollte zudem ein Ersatz für das wegfallende Modul „Thesis Coaching“ geschaffen werden. Das Tutorium hat gegenüber dem Modul den Vorteil, dass es bereits zu Beginn des Studiums angeboten wird und die Studierenden

somit schon frühzeitig mit den Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut gemacht werden, damit sie diese beim Verfassen von Belegarbeiten oder für die Projektberichte im Modul „Working on Projects“ nutzen können. Dass diese Maßnahme notwendig ist, zeigt auch das Ergebnis einer Evaluierung zur Übergangsgestaltung in diesem Studiengang im Jahr 2012, bei welcher etwa Dreiviertel der Befragten ihre Vorkenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten als mittelmäßig bis sehr schlecht einschätzten und fast die Hälfte den Wunsch nach mehr Unterstützung in diesem Bereich äußerte. Des Weiteren wird seit dem Sommersemester in Kooperation mit dem Job Factory – Career Service der WHZ ein Workshop für Interkulturelle Kompetenz angeboten. Dieses Zusatzangebot wurde integriert, um die internationale Ausrichtung des Studiengangs zu steigern und um den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Kenntnisse in diesem Bereich zu erweitern. Die Teilnehmer(innen) werden für die Thematik sowie interkulturelle Besonderheiten sensibilisiert und erhalten am Ende des Workshops ein Zertifikat. Die Teilnahme an diesem Workshop ist fakultativ, da sich gezeigt hat, dass einige Studierende im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit bereits an ähnlichen Weiterbildungsmaßnahmen, die durch das Unternehmen organisiert wurden, teilgenommen haben.

5. Zusammenfassung

Um den Prozess des lebenslangen Lernens zu fördern, müssen Bildungssysteme durchlässiger werden und innovative Übergangsmodelle für die Schnittstellen zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung geschaffen werden. Der Übergang von der beruflichen zur akademischen Bildung gestaltet sich dabei als komplexes Phänomen. Um diesen für beruflich Qualifizierte zu vereinfachen, müssen förderliche Maßnahmen ergriffen werden, die u.a. der Vereinfachung des Studienzugangs sowie der Verkürzung der Studienzeit dienen. Eine wichtige Herausforderung ist die Qualitätssicherung: Sie kann nur durch ein Bündel abgestimmter Maßnahmen erreicht werden.

Die inhaltliche und strukturelle Umgestaltung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Betriebswirtschaft im Fernstudium, die in Kooperation mit der VWA München erfolgte, stellt eine wichtige Maßnahme im Projekt AnIA dar. Auslöser dafür war die neue Modularisierung und die Verkürzung der Ausbildungszeit seitens der VWA München. Die Umstrukturierung war dabei mit einigen Herausforderungen verbunden, die u.a. die Abstimmung der Module, die Erhöhung des Umfangs der anzuerkennenden Leistungen sowie die Überarbeitung der Ordnungen, insbesondere hinsichtlich der pauschalen Anrechnung beinhalteten. Das damit verbundene Ziel der Verkürzung der Studienzeit sowie der Verbesserung der Studierbarkeit und der Qualitätssicherung dient dabei vor allem der Optimierung des Übergangs von der beruflichen in die akademische Bildung sowie dem erhöhten Ausbau der Attraktivität des Studienangebots.

Die Erfahrungen und Erkenntnisse, welche während der Durchführung und stetigen Optimierung des berufsbegleitenden Fernstudiums Betriebswirtschaft gewonnen werden konnten, werden genutzt, um das Konzept modellhaft aufzubereiten und zur Anwendung für andere Studienangebote der WHZ zu nutzen. Gemeinsam mit einem neuen Kooperationspartner, der media project Institut für IT- und Managementtechnologien gGmbH Dresden[1], konnte das Studiengang- und Anrechnungsmodell, mit entsprechenden Anpassungen für den neuen Anwendungsfall, adaptiert und auf einen neu entwickelten berufsbegleitenden Diplomstudiengang Wirtschaftsinformatik im Fernstudium übertragen werden. Auch in diesem Studiengang werden den Bewerber(inne)n Teile des Studiums aufgrund ihrer Berufsausbildung pauschal angerechnet und im Modul „Working on Projects" ist es möglich, kontinuierlich berufliche Kompetenzen in das Studium einzubringen. Darüber hinaus ist in den berufsbegleitenden Diplomstudiengang Wirtschaftsinformatik das Modul „Coaching Informationssysteme in der Praxis" integriert. Dabei handelt es sich um ein Praxismodul, welches aus einer Projektarbeit im Sinne einer studentischen Unternehmensberatung besteht. Ziel des Moduls ist die Vertiefung der im Studium erworbenen anwendungsorientierten Gestaltungs- und Kontrollkompetenzen sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zur konzeptionellen Vorbereitung strategischer Entscheidungen hinsichtlich der Markterschließung. Durch die studentische Projektarbeit soll den Unternehmen der Region aktuelles betriebswirtschaftliches und informatisches Wissen zur Verfügung gestellt werden. Die Beratungstätigkeit erfolgt entweder im eigenen Unternehmen zu im Vorfeld abgestimmten Themen, auf Anfrage anderer Unternehmen oder durch Akquisition von Projekten auf Institutsebene. Gegebenenfalls wird das Coaching zudem in laufende Forschungsprojekte, insbesondere an der Fakultät Wirtschaftswissenschaften, der WHZ integriert. Das Ergebnis ist eine Problemanalyse mit entsprechendem Lösungskonzept, welche in Form eines Beratungsberichts und einer Präsentation vorgestellt werden. Das Modul dient wiederum der Stärkung des Theorie-Praxis-Transfers und bietet zudem die Möglichkeit der Anrechnung, falls die Studierenden während ihrer beruflichen Tätigkeit bereits an ähnlichen oder vergleichbaren Projekten gearbeitet haben.

Bei der Aufbereitung des bereits erfolgreich durchgeführten Modells auf andere Anwendungsfälle und in Zusammenarbeit mit neuen Kooperationspartnern können die bisher gesammelten Erfahrungen und das Know-how genutzt werden, um die geplanten Studienangebote effizient und zielgruppengerecht zu realisieren. Aus der damit einhergehenden Erschließung neuer Zielgruppen sowie der Zusammenarbeit mit neuen Partnern werden sich unter Umständen neue Anforderungen an das Studienkonzept ergeben. Das Ziel wird daher sein, entsprechende Lösungsansätze, Maßnahmen und Best-Practice-Prozesse für die jeweiligen Anforderungen im Sinne der Qualitätssicherung und dem Ausbau der Attraktivität weiterzuentwickeln und umzusetzen.

---

1 Weitere Informationen unter http://bildung.mediaproject.de/.

Literatur

BMBF (2011): Richtlinien zur Förderung von Maßnahmen für den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung. 18.04.2011, Bonn. http://www.bmbf.de/foerderungen/16382.php (13.01.2015).

HRK/KMK/BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. 21.04.2005. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf (24.04.2014).

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). 28.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (15.04.2014).

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (15.04.2014).

Stamm-Riemer, Ida, Claudia Loroff und Ernst A. Hartmann (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS. Forum Hochschule 1/2011.

WHZ (2008): Ordnung über das Verfahren zur Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten. 02.07.2008. http://www.fh-zwickau.de/fileadmin/ugroups/verwaltungsportal/dez_studien/ordnung_zur_anrechnung.pdf (12.05.2014).

WHZ (2014): Prüfungsordnung für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Betriebswirtschaft (Fernstudium). 29.08.2014, Zwickau. http://www.fh-zwickau.de/fileadmin/ugroups/europaportal/Ordnungen_WIW/BPO_BW_berufsb.pdf (20.01.2015).

Autorinnen und Autoren

Wolfgang Arens-Fischer, Prof. Dr.-Ing., Lehrgebiet Unternehmensführung und Engineering. Studiendekan und Leiter des Instituts für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Arbeits-, Organisations- und Innovationsforschung, Weiterentwicklung dualer Studiengangkonzepte, Kompetenzentwicklungsmodelle für duale Studiengänge.

Britta Bellen, Diplom-Ingenieurin, TÜV Rheinland Akademie, Projektmitarbeiterin im Projekt „Beruf → Hochschule", Arbeitsschwerpunkt: berufliche Fort- und Weiterbildung, Entwicklung von Bildungsprodukten, Projektmanagement.

Axel Benning, Prof. Dr. jur., Professur für Wirtschaftsrecht am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Internetrecht und Recht der Allgemeinen Geschäftsbedingungen.

Friederike Beuter, Diakonin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in den v. Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Theorie-Praxistransfer, Projektarbeit.

Daniela Bode, M.A., bis 30.06.2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Berufstalent +PLUS+ an der Hochschule Osnabrück. Derzeitige Tätigkeit: Finanzcontrollerin in einem Klinikverbund in Niedersachsen.

Marlies Böggemann, Dipl.-Pflegepäd. (FH), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Berufstalent +PLUS+, Hochschule Osnabrück. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Gestaltung von Übergängen vom Beruf ins Studium, Koordination der Pflegestudiengänge, Pflege von Menschen mit Demenz.

Mathias Bonse-Rohmann, Dr. rer. medic., Professor für Berufspädagogik, Projektleitung; Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege an der Hochschule Esslingen: Berufliche Bildung und Lehrerbildung der Gesundheitsberufe, Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen, Kompetenzdiagnostik, kompetenzorientierte Prüfungen, Gesundheitsförderung in der beruflichen Bildung und in Hochschulen.

Frauke Brauns, M.A., Historikerin, Redakteurin: Presse- und Öffentlichkeitsbeauftragte im Evangelischen Kirchenkreis Halle/Westf.; freiberufliche Tätigkeiten in Print, Internet und Hörfunk; wissenschaftliche Mitarbeiterin im ANKOM-Projekt an der Fachhochschule der Diakonie, Bielefeld, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von virtuellen Kursen.

Andrea Braun von Reinersdorff, Dr., Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Management im Gesundheitswesen insbesondere Personalmanagement; Studiendekanin der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Hochschule Osnabrück. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Strategisches Management, Human Resources, Change Management, Restrukturierung & Innovationsmanagement.

Stefanie Brunner, Dipl.-Psych., Projektkoordination „Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte" (InOS), Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Promotionsvorhaben zum Thema des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Forschungsinteressen: Studienberatung, selbstgesteuertes Lernen.

Regina Buhr, Dr. phil., Projektleiterin und Seniorberaterin im Institut für Innovation und Technik (iit) in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH in Berlin. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM-Übergänge, Betreuung der Wissenschaftlichen Begleitung sowie diverser Projekte im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".

Heiko Burchert, Prof. Dr. rer. pol., Dipl.-Ing.-Ökonom, Professur für das Fachgebiet betriebswirtschaftliche und rechtliche Grundlagen des Gesundheitswesens am Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. Arbeits- und Forschungsgebiete: Anrechnung von Kompetenzen, Studienerfolgsanalysen, Ökonomie der telemedizinischen Versorgung insulinpflichtiger Diabetiker.

Eva-Maria Danzeglocke, M.A., Bildungswissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Aktueller Arbeitsschwerpunkt: Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM-Übergänge. Forschungsinteressen: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, berufliche Orientierung und Weiterbildungsverhalten im Lebenslauf.

Thorsten Daubenfeld, Prof. Dr., Dipl.-Chem., Studiendekan Wirtschaftschemie und Dozent für Physikalische Chemie am Fachbereich Chemie & Biologie der Hochschule Fresenius in Idstein. Arbeitsschwerpunkte: neue didaktische Methoden in der Hochschullehre unter Einbeziehung digitaler Medien, Organisation eines berufsbegleitenden Studiums der Wirtschaftschemie.

Katrin Dinkelborg, B.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Berufstalent +Plus+ am Institut für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück. Arbeitsschwerpunkt: Studienberatung dualer Studiengänge, Arbeits-, Kompetenz- und Organisationsforschung, insbesondere in der Analyse von Arbeitsplätzen hinsichtlich ihrer Kompetenzanforderungen.

Claudia Dittrich, Dipl.-Hdl., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Neue Studienformen der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, Anerkennung beruflicher Kompetenzen, Gestaltung von Übergängen, Entwicklung und Evaluation zielgruppenspezifischer Studienangebote für beruflich Qualifizierte.

Andreas Eylert-Schwarz, Dipl. Sozialarb./Sozialpäd., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leuphana Universität in Lüneburg, u.a. im ANKOM-Übergänge-Projekt „KomPädenZ konkret". Arbeitsschwerpunkt: Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen, zu Fragen von Gender und Diversity, zu Partizipation sowie zu Methodik-Didaktik in Studium und Weiterbildung.

Maximiliane Fiebig, Dr. rer. hort., Studiendekanat und Koordination der Studiengänge Gartenbauwissenschaften und Pflanzenbiotechnologie, Naturwissenschaftliche Fakultät, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Organisation, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von Studienangeboten, Betreuung der Studienkommissionen, Unterstützung bei Einrichtung und Akkreditierung von Studiengängen.

Martin Fischer, Prof. Dr. phil. habil., Sprecher des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik (IBP), Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Arbeitsorientierte Kompetenzentwicklung; Didaktik beruflicher Bildung, organisationales Lernen und Innovationen in der Berufsbildung.

Walburga Katharina Freitag, Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin, Projektleitung der wissenschaftlichen Begleitung ANKOM-Übergänge. Leitung des Arbeitsbereichs Lebenslanges Lernen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Forschungsschwerpunkte: Durchlässigkeit von der beruflichen in die hochschulische Bildung, Evaluation der Öffnung der Hochschulen.

Eva Friedrich, M.Sc. Wirtschaftswissenschaften, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Durchlässigkeit und Diversität der Fachhochschule Brandenburg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, Konzeption von berufsbegleitenden bzw. berufsintegrierenden Studienformaten, Work-Based-Learning.

Christine Göllner, Dipl.-Kffr., Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am KCI KompetenzCentrum für interdisziplinäre Wirtschaftsforschung & Verhaltensoekonomie der FOM Hochschule für Oekonomie & Management in Frankfurt. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: hochschulische Weiterbildung, Studienmotivation, Lernverhalten älterer Studierender, erlebensbezogenes Denken.

Iris Angela Goy, Dipl. Ing. agr., Lehrkraft für besondere Aufgaben und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Osnabrück.

Teresa Grauer, M.A., Politikwissenschaft und Skandinavistik, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Forschung und Transferprojekte an der FOM Hochschule für Oekonomie & Management. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik, Studierendenforschung, wissenschaftliche Weiterbildung.

Imke Groeneveld ist Diplom-Psychologin und heute am Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung der Freien Universität Berlin als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Im Rahmen des AKIB-Projektes war sie unter anderem für die Online-Befragung und Auswertung der Daten verantwortlich.

Leo Gros, Prof. Dr., Diplom-Chemiker, EurChem, Professor an der Hochschule Fresenius. Mitantragsteller eines ANKOM-Projekts. Aufbau eines Netzwerks für Auslandspraktika. Langjährige Erfahrung in der Gestaltung von Mobilität zwischen den Bildungsebenen. Seit 2009 Mitglied des Administrative Council der European Chemistry Thematic Network Association.

Harald Grygo, Dr. agr., Dipl. Ing. agr., Professur für Kommunikation, Beratung und Unternehmensführung an der Hochschule Osnabrück, Teilprojektleiter Berufstalent +PLUS+; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Flexibilisierung von Studiengängen, hochschulische Weiterbildung, berufsintegrierende Studienangebote, Anrechnung und Durchlässigkeit, Qualität der Beratung.

Kornelia Haugg, Abteilungsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Forschung, Arbeitsbereich: Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen.

Bernd Heide-von Scheven, Diakon, M.A. Gesundheitswissenschaften, Projektleiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule der Diakonie. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Methoden der Sozialen Arbeit, Entwicklung von virtuellen Kursen, Großgruppenmethoden in der Studieneingangsphase.

Anna-Lena Heidinger, StEx Mathematik und Deutsch, B.A. Wirtschaftswissenschaften, Modulkoordination und Lecturer für Wirtschaftsmathematik an der Frankfurt School of Finance and Management gGmbH. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Anwendungsbezüge im Mathematikunterricht, kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, Entwicklung und Evaluation semesterbegleitender Lern- und Prüfungsprogramme.

Angelika Henschel, Prof. Dr., Sonderpädagogin, Lehre und Forschung am Institut für Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Leuphana Universität in Lüneburg zu den Arbeitsschwerpunkten Genderforschung, Jugendhilfe, Inklusion. Sie leitete ANKOM-Projekte und seit August 2014 das im Rahmen des Programms Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt KomPädenz Potenzial.

Hans-Christoph Hobohm, Professor für Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der Fachhochschule Potsdam, Projektleiter AKIB und „Fernweiterbildung Bibliotheksmanagement". Studiengangleiter Master Informationswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Informationsverhaltensforschung, Wissensmanagement.

John Hoffmann, Dipl.-Geogr., Projektkoordination „Chancen – Eröffnung von Wegen in die Hochschule für nicht traditionelle Studieninteressierte" (Kooperationsprojekt InOS), Dezernat 3, Zentrale Studienberatung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Elke Hotze, Dr., Professorin für Pflegewissenschaft und Sozialwissenschaften, Hochschule Osnabrück, Studiengangbeauftragte des berufsbegleitenden Studiengangs Pflegewissenschaft, Projektbegleitung, Arbeitsschwerpunkte: Lehre und Forschung: Qualitative Sozialforschung, Pflegeberatung, Demenz, Pflegende Angehörige, Vereinbarkeit von Pflege und Berufstätigkeit.

Josef M. Huber, M.A. (Pflegewissenschaft), Pflege/Pflegemanagement (B.A.), Gesundheits- und Krankenpfleger, 10/2013 bis 10/2014 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Angewandte Forschung, Gesundheit und Soziales der Hochschule Esslingen im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „FugE".

Eike Ickelsheimer, M.A. Germanistik, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Neue Studienformen der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen, Anerkennung beruflicher Kompetenzen, Gestaltung von Übergängen, Entwicklung und Evaluation zielgruppenspezifischer Studienangebote für beruflich Qualifizierte.

Andres Imhof, M.A. Volkskunde, Kunstgeschichte und Klassische Archäologie, Informationswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Informationswissenschaften der Fachhochschule Potsdam. Projektaufgaben: Kompetenzforschung, Evaluation von Online-Lehre. Forschungsinteressen: Entwicklung von Informationsportalen, Digital Humanities.

Walter Jungmann, apl. Prof. Dr. phil. habil., akademischer Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildungstheorie, beruflich-betriebliche Bildungsarbeit, Arbeits- und Industriesoziologie und interkulturelle Kompetenzentwicklung.

Birte Kimmerle, M.A. (Pflegewissenschaft), Dipl.-Pflegewirtin (FH), Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin, über den gesamten Projektverlauf Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Forschung, Gesundheit und Soziales der Hochschule Esslingen im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „FugE" und Lehrbeauftragte in den Pflegestudiengängen an der Hochschule.

Karsten König, Diplomsoziologe. Forschungskoordinator und Dozent für empirische Sozialforschung und Praxisreflexion an der Fakultät Betriebswirtschaft der Fachhochschule Dresden (FHD). Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Anerkennung beruflicher Leistungen und Diversität in der Lehre. Evaluation des berufsbegleitenden Studienprogramms an der FHD.

Stefanie Kretschmer, Dipl.-Päd., MBA Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Gesamtprojektkoordinatorin wissenschaftliche Begleitung zum BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b). Sie promoviert zum Thema der Studiengangentwicklung.

Christiane Kühne, Dr. phil., MBA, M.A. Geistes- und Sozialwissenschaften, Hochschulmanagement. Leiterin „Strategische Projektentwicklung", Projektleiterin. Arbeitsschwerpunkte: Offene Hochschule/Weiterbildung, Anerkennung und Anrechnung, Strukturfragen Berufliche Bildung – Hochschulbildung, Studien- und Kooperationsmodelle, Hochschulentwicklung.

Gerald Kuhnt, Prof. Dr. rer. nat., Studiendekan, Institut Physische Geographie und Landschaftsökologie, Masterstudiengang Landschaftswissenschaften, Naturwissenschaftliche Fakultät, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte Studiendekan: Sicherstellung ordnungsgemäßer Studienbedingungen, Durchführung/Bewertung Lehrevaluationen, Unterstützung bei Einrichtung und Akkreditierung von Studiengängen.

Anne-Gret Luzens, Prof. Dr. rer. oec. habil, Dekanin der Fakultät Betriebswirtschaft, Fachhochschule Dresden (FHD); Projektleiterin, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Flexibilisierung des Studiums, Berufserfahrung integrierende Gestaltung der Studiengänge, erwachsenengerechtes Lehren und Lernen.

Roya Madani, Dr. rer. pol., Diplom Informatikerin, Projektleiterin an der Universität Potsdam und Geschäftsbereichsleiterin an der UP TRANSFER GmbH. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Managementkompetenzen, hochschulische Weiterbildung, Durchlässigkeit und lebenslanges Lernen.

Christof Müller, Dipl.-Kaufmann (FH), wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt EMbeQ – Entwicklung von Maßnahmen für beruflich Qualifizierte an der Lehreinheit Wirtschaft der Fachhochschule Bielefeld.

Magnus Müller, M.Sc. in Multimedia Management, M.A. Medien und Bildung, Projektleiter und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam/Potsdam Transfer. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, E-Learning, Durchlässigkeit im Bildungssystem, Bildungswahlentscheidungen.

Ethel Narbei, Dipl.-Krschw./Dipl. Pflegepäd. (FH), Mitglied der Projektleitung und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Mathias Hochschule Rheine, Referat Hochschuldidaktik und Bildungsprozesse, Arbeitsschwerpunkte: Akkreditierungen, Hochschuldidaktische Konzeptionen, Kompetenzorientierte Lehr- und Prüfungsformen, Bildungsmanagement, Durchlässige Bildungsstrukturen, Weiterbildungen.

Stefanie Pannier, Dr. phil, Dipl. Sozialpädagogin, Projektmitarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fachhochschule Bielefeld/Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Mentoring, Netzwerke & Karriereplanung, Wissenschaftliches Arbeiten, Medienpädagogik, Biografieforschung und qualitative Sozial- und Medienforschung.

Judith Pfeffing, Dipl.-Kommunikationswirtin, akademische Mitarbeiterin am Fachbereich Informationswissenschaften der Fachhochschule Potsdam. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Bildungsangeboten im Bereich der Aneignung von Sozial- und Selbstkompetenzen (on-/offline) sowie Prozessbegleitung.

Annette Riedel, Dr. phil, M.Sc. (Palliative Care), Professorin für Pflegewissenschaft in den Pflegestudiengängen an der Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege; Projektleitung des Projekts „FugE“. Forschungsschwerpunkte: Evaluationsforschung, Konzept- und Instrumentenentwicklung, Ethik im Gesundheitswesen.

Anja Riemenschneider, Dr. rer. nat., Mitarbeiterin im Projekt „Eine Perspektive nach der Ausbildung – Einstieg ins Studium“ und Postdoc am Institut für Botanik der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Hauptaufgaben im ANKOM-Projekt: Erstellung von Äquivalenzvergleichen und Kooperationsvereinbarungen, Betreuung von potenziell interessierten Studierenden, E-Learning.

Ralf-Georg Ruge, Dipl. Medizinpädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Mathias Hochschule Rheine, Doktorand an der medizinischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkt: hochschulische Weiterentwicklung, Transferforschung/Research Utilization, Erhebung von Daten zur Lehrevaluation.

Eva Ruhland, M.A. (Pflegewissenschaft), Pflege/Pflegemanagement (B.A.), Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin, 10/2013 bis 10/2014 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Angewandte Forschung, Gesundheit und Soziales der Hochschule Esslingen im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts „FugE".

Daniela Schlindwein, Dipl. Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitswesen der Fachhochschule Bielefeld (InBVG). Arbeitsschwerpunkte: Schreibberatung/-workshops für Studierende und Tutor(inn)enarbeit.

Anne Schreiber, M.A. Pädagogik, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Biografie- und Identitätsforschung, Bildungsarbeit am Übergang vom Beruf in die Hochschule, Methoden der Berufsbildungsforschung.

Stefanie Schröder, M.A., Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Aktueller Arbeitsschwerpunkt: Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative ANKOM-Übergänge. Forschungsinteressen: Bildung und soziale Ungleichheit, Übergänge ins Hochschulsystem, Studium als „transitorisches Handlungsfeld".

Barbara Schubert, Diplom Pflege- und Gesundheitswissenschaftlerin, Lernberaterin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im ANKOM-Projekt der Mathias Hochschule Rheine, Freiberuflerin. Forschungs- und Tätigkeitsschwerpunkte: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Veränderungsmanagement, kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen, Lernberatung.

Christian-Andreas Schumann, Dr.-Ing. habil., Professor. Studiendekan, Direktor des Zentrums für neue Studienformen und des Instituts für Management und Information der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Projektleiter. Wissenstransfer/Internationale Studienprogramme/Neue Medien in der Bildung. Transformationsmanagement/IT-Strategie/Informationslogistik/AR.

Mirko Schürmann, Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungs- und Versorgungforschung im Gesundheitswesen der Fachhochschule Bielefeld (InBVG). Forschungsschwerpunkte: Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Kompetenzmessung und -entwicklung, Lehrerbildungsforschung, Evaluationsforschung.

Ursula Schwill, Diplom-Kauffrau (FH), Leiterin des Zentrums für Durchlässigkeit und Diversität der Fachhochschule Brandenburg. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Koordination der Aktivitäten im Bereich der Durchlässigkeit; Entwicklung von dualen und berufsbegleitenden Studienformaten und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten.

Heike Thiele, Dipl.-Betriebswirtin (FH), wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Berufstalent +PLUS+ Hochschule Osnabrück. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Weiterbildungsstrukturen und -inhalten sowie innovativer Formate zur Anrechnung von informellen und non-formalen Kompetenzen im Kontext des Lebenslangen Lernens.

Jens Tiesler, Diplom-Wirtschaftsingenieur, TÜV Rheinland Akademie GmbH, Projektmitarbeiter im Projekt „Beruf → Hochschule“, Arbeitsschwerpunkt: berufliche Fort- und Weiterbildung, Kompetenzbilanzierung.

Daniel Völk, M.A., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung der ANKOM-Initiative. Forschungsinteressen: Hochschulforschung, Bildungssoziologie, Anrechnung beruflicher Kompetenzen, duale und berufsbegleitende Studiengänge, Fernstudiengänge, Private Hochschulen.

Dieter Wagner, Univ.-Prof. Dr. rer. oec., Dipl.-Ökonom, Geschäftsführer UP Transfer GmbH an der Universität Potsdam, Vorsitzender des Beirats Potsdam Transfer, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Managementkompetenzen, Durchlässigkeit, Lebenslanges Lernen, Flexibilisierung, Individualisierung, Managing Diversity, Demografiemanagement, Entrepreneurship, Public Management.

Annekathrin Weese, M.Sc. Biologie, Doktorandin im Institut für Botanik der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Projektbezogene Aufgaben: Erstellen von Tests zur Selbsteinschätzung für Module, die sich Studierende mit beruflicher Qualifizierung anrechnen lassen können. Betreuung von Schüler(inne)n der kooperierenden Schulen, die ein Praktikum an der Universität absolvierten.

Ulrike Weyland, Prof. Dr. phil., Dipl.-Ghl.; Professorin für Berufspädagogik für Gesundheitsberufe und Lenkungsmitglied im Institut für Bildungs- und Versorgungforschung im Gesundheitswesen (InBVG) der Fachhochschule Bielefeld; Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, insbes. Professionalisierung durch Praxisphasen und durch Forschendes Lernen; Kompetenzmessung/-entwicklung (berufliche Bildung); Übergangsforschung.

Andreas Wilms, Dr. rer. oec., Dipl.-Kfm., Professor für Allgemine Betriebswirtschaftslehre, insb. Finanzmanagement, Fachhochschule Brandenburg; seit 2013 Vizepräsident für Lehre und Internationales, in dieser Funktion verantwortlich für das Zentrum für Durchlässigkeit und Diversität; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt: Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen.

Jan-Erik Winzer, M.A. Humangeographie, wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt Servicestelle für lebenslanges Lernen an der Universität Potsdam.

Olaf Zawacki-Richter, Prof. Dr. habil., Professor für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften, Center für lebenslanges Lernen (C3L), Wissenschaftlicher Leiter des Projekts „Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ (InOS).

Dietmar Zenker, Dr. phil. nat., Wissenschaftlicher Angestellter und E-Learning Berater am Fachbereich Chemie & Biologie der Hochschule Fresenius in Idstein. Operative Betreuung des ANKOM-Projekts der Hochschule, Umsetzung neuer E-Learning-Konzepte sowie der strategischen Weiterentwicklung der E-Learning Aktivitäten der Hochschule.

Markus Zimmermann, Prof. Dr. rer. medic., Diplom Theologe, Projektleiter, Dekan und Studiengangleiter Modellstudiengang Pflege B.Sc. an der Mathias Hochschule Rheine. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Versorgungsforschung in Pflege, Rehabilitation- und Gesundheitssystem, international vergleichende Gesundheitssystemforschung.