



Anke Hanft
Olaf Zawacki-Richter
Willi B. Gierke
(Hrsg.)

Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule

WAXMANN

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule

Anke Hanft,
Olaf Zawacki-Richter,
Willi B. Gierke (Hrsg.)

Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule



Waxmann 2015
Münster • New York

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben „InOS - Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des ANKOM-Nachfolgeprogramms „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ unter dem Förderkennzeichen W050005 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

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.

ISBN 978-3-8309-3100-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © womue – Fotolia
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

<i>Anke Hanft, Olaf Zawacki-Richter & Willi B. Gierke</i> Einleitung	7
---	---

I. Herausforderung Heterogenität

<i>Anke Hanft</i> Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen	13
<i>Sonja Lübben, Wolfgang Müskens & Olaf Zawacki-Richter</i> Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze	29

II. Hochschuldidaktik

<i>Margret Bülow-Schramm</i> Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik	53
<i>Susen Seidel</i> Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium	69

III. Information und Beratung

<i>Ulf Banscherus, Caroline Kamm & Alexander Otto</i> Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe	81
<i>Stefanie Kretschmer & Stefanie Brunner</i> Blended Counselling. Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation	97

IV. Online-Self-Assessments

Gundula Stoll & Frank Spinath

Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl?
Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder 113

Marold Wosnitza, Kathrin Bürger & Svenja Drouven

Self-Assessments: heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von
Studienerfolg..... 133

Stefanie Brunner, Anja Ranft & Wolfgang Wittig

Online-Self-Assessments: die Bedeutung von Feedback und Implikationen
für die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren für beruflich qualifizierte
Studieninteressierte 145

V. Anrechnung von Kompetenzen und Brückenangebote

Willi B. Gierke

Anrechnung als Beitrag zur Förderung des Übergangs von beruflicher
in akademische Bildung..... 163

Margitta Kunert-Zier

Das AnKE-Verfahren an der Fachhochschule Frankfurt a. M.
Anrechnung der Kompetenzen von Erzieher_innen auf den Bachelor-
studiengang Soziale Arbeit 185

Stefanie Brunner & Günter Hohlfeld

Online-Studienvorbereitung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte.
Am Beispiel des Online-Vorbereitungsmoduls „Mathematik für
Wirtschaftswissenschaftler/innen“ 199

Autorinnen und Autoren 215

Anke Hanft, Olaf Zawacki-Richter & Willi B. Gierke

Einleitung

Die tertiäre Bildung in Deutschland ist durch zwei wichtige Säulen gekennzeichnet: Die berufliche Bildung mit der international hoch anerkannten dualen Berufsausbildung auf der einen Seite und die Hochschulbildung, die ihr Profil in der engen Verzahnung von Forschung und Lehre sieht, auf der anderen. Diese in der Tradition des deutschen Bildungssystems tief verankerten Säulen galten international immer als vorbildhaft: Die berufliche Bildung, die den betrieblichen Nachwuchs und damit die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft sichert, und die Hochschulbildung, die für den Wissenstransfer sorgt und damit die Innovationsfähigkeit des Gesamtsystems erhält.

Nun allerdings ist dieses über Jahrzehnte hinweg selbstverständliche und gut funktionierende Nebeneinander von beruflicher und hochschulischer Bildung wachsender Kritik ausgesetzt. Angesichts des demographischen Wandels stehen Unternehmen vor einem Fachkräftemangel und sehen in der Hochschulbildung eine wachsende Konkurrenz, die ihnen den benötigten Nachwuchs entzieht. Der über Jahre angesichts einer im OECD-Vergleich unterdurchschnittlichen Studierendenzahl verfolgte politische Trend, die Studierendenzahlen zu erhöhen, erweist sich zunehmend als kontraproduktiv: Berufliche Bildung und Hochschulbildung drohen in der Werbung um Nachwuchs in eine Konkurrenzsituation zu geraten.

Eine Perspektive zur Zusammenführung der tertiären Bildungssysteme wird im „Aufstieg durch Bildung“ mit dem Ziel einer stärkeren Verzahnung der bislang weitgehend nebeneinander operierenden beruflichen und hochschulischen Bildung gesehen. Die Stärken beider Systeme zu nutzen und in einem wechselseitig durchlässigen System miteinander zu verknüpfen, wird eine der großen Zukunftsherausforderungen des deutschen Bildungssystems sein.

Hochschulen stellt dies vor die Herausforderung, die enge Kopplung von Forschung und Lehre, die bislang als eines ihrer wichtigsten Profilelemente galt, mit Blick auf die Verzahnung mit der beruflichen Bildung weiter zu entwickeln. Wie kann Forschung, wie kann Wissenschaft auch für diejenigen attraktiv gemacht werden, die mit dem primären Interesse einer beruflichen Ausbildung an die Hochschulen kommen oder bereits über berufliche Erfahrungen verfügen? Wie können Hochschulen bei der Gestaltung ihrer Studienangebote die berufsbezogenen Interessen ihrer Studierenden integrieren, ohne die Wissenschaftlichkeit ihrer Angebote dabei zu vernachlässigen? Die berufliche Bildung wird gefordert sein, den Wechsel von einem Studium in die berufliche Bildung und umgekehrt in ihre Systeme zu integrieren und zu fördern. Beide Säulen der tertiären Bildung stehen vor der Aufgabe, ihre berechtigten Interessen an der Wahrung ihrer jeweiligen institutionellen Besonderheiten zu verfolgen, dabei aber gleichzeitig die

bislang vorherrschende Abschottung gegenüber dem jeweils anderen System zu überwinden.

Traditionell kam im deutschsprachigen Bildungssystem den Gymnasien und Oberschulen die vorrangige Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler auf ein Studium vorzubereiten, damit diese bei Studienantritt über möglichst homogene Eingangsvoraussetzungen verfügen. Angesichts einer Abiturquote von über 50 Prozent eines Altersjahrgangs und eines sich abzeichnenden Mangels an Nachwuchskräften in der beruflichen Bildung plädiert inzwischen selbst der Wissenschaftsrat dafür, die einseitige Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe aufzuheben und verschiedene Wege der beruflichen Bildung aufzuzeigen, die akademische Bildung somit nur als eine Alternative neben anderen zu sehen. Um alternative Wege attraktiv für die junge Generation zu machen, wird es darauf ankommen, den gewählten Weg nicht zur Sackgasse oder Einbahnstraße werden zu lassen, sondern in einem lebenslangen Lernprozess unterschiedliche Gabelungen, Weichenstellungen und Richtungswechsel zu ermöglichen.

Für Hochschulen bedeutet dies, den Zugang, Einstieg und Übergang in das Hochschulsystem an einer zunehmend heterogen werdenden Studierendenschaft mit unterschiedlichen biographischen und beruflichen Erfahrungen auszurichten. Hochschulen stellen sich dieser Verantwortung, nicht zuletzt befördert durch einschlägige, auf die Qualität der Lehre ausgerichtete Förderprogramme.

Zwar gilt Heterogenität vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse und bildungspolitischer Zielsetzungen bereits seit langem als Herausforderung, bislang sind Strukturen und Angebote aber nahezu ausschließlich am Bild des traditionellen vollzeitstudierenden Schulabgängers ausgerichtet. Um der Idee eines wechselseitig durchlässigen Bildungssystems näherzukommen, sind Studienstrukturen und -angebote an unterschiedlichen Zielgruppen und ihren jeweiligen Interessen und Kompetenzen auszurichten – Kompetenzen, die nicht nur als Mangel, sondern auch als Stärke formuliert und einbezogen werden können. Weg von der Defizitorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung ist eine von Hochschuldidaktikern bereits seit langem erhobene Forderung (vgl. Hanft in diesem Band).

Um einem solchen Anspruch gerecht zu werden, ist es erforderlich, die Facetten von Heterogenität genauer zu betrachten. Bislang war die hochschulpolitische Diskussion darauf konzentriert, lediglich zwischen traditionellen Studierenden mit schulischen Zulassungsvoraussetzungen und nicht-traditionellen Studierenden, die auf anderen Wegen an Hochschulen gelangen, zu unterscheiden. Dies hatte zur Folge, dass angesichts einer Abiturquote von mittlerweile mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs hochschulseitig mit zunehmendem Argwohn auf eine weitere Öffnung ihrer Institutionen geschaut wurde. In der oftmals polarisiert geführten Diskussion blieb weitgehend unbeachtet, dass Studierende mit einer nicht schulischen Zugangsvoraussetzung an Hochschulen nur eine kleine Minderheit darstellen. Die wachsende Anzahl der Studierenden, die mit beruflichen Erfahrungen, anderen Studienerwartungen und Bildungsbiographien an die Hochschulen gelangen und sich nicht in ein auf vollzeitstudierende Schulabgänger fokussierendes System einfügen, wurde in der Diskussion lange vernachlässigt.

Bislang liegen wenig wissenschaftliche Untersuchungen vor, heterogene Studierende und die daraus erwachsenden Konsequenzen für die Studienorganisation näher zu bestimmen. Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (in diesem Band) greifen diese Problematik auf, indem sie die bislang unzureichende Differenzierung traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender zum Anlass nehmen, um entlang einer Sonderauswertung vorhandener Datensätze eine studienorganisatorisch und hochschuldidaktisch relevante Differenzierungsmöglichkeit vorzuschlagen. Statt einer inflationären Erweiterung des begrifflichen Verständnisses nicht-traditioneller Studierender plädieren sie auf Grundlage ihrer Datenanalyse für eine Unterscheidung in drei Gruppierungen, die bildungsbiographische und studienorganisatorische Merkmale aufgreift. Die von ihnen identifizierten Gruppierungen weisen deutliche Unterschiede in der Wahl des Hochschultyps, der Studienorganisation und des Mediennutzungsverhaltens auf und zeigen somit Ansatzpunkte für hochschulseitige Interventionen, die zur Steigerung des Studienerfolgs unterschiedlicher studentischer Zielgruppen beitragen können.

Ähnlich argumentiert Margret Bülow-Schramm in ihrem Beitrag. In Anknüpfung an die Ergebnisse eines Forschungsprojekts werden studienbezogene Bedürfnisse heterogener Studierender und daraus abgeleitete hochschulorganisatorische und hochschuldidaktische Interventionsformen dargelegt. Das Spannungsverhältnis zwischen der einerseits wachsenden Heterogenität der Studierenden und der andererseits weitgehend homogenen Studienorganisation führt aus ihrer Sicht dazu, dass trotz einer sich weiter ausdifferenzierenden Studierendenschaft innerhalb der Hochschultypen und einzelnen Fächergruppen von eher homogenen Studierendenstrukturen gesprochen werden kann. Plädiert wird dafür, Reaktionen auf Heterogenität nicht über alle Hochschulen und Fächer hinweg gleichförmig ausfallen zu lassen, was allerdings eine bislang noch weitgehend ausstehende Analyse der Studienbedürfnisse heterogener Studierender erforderlich macht.

Auch Seidel betont in ihrem Beitrag, dass nicht nur von Studierenden erwartet werden kann, sich auf die Anforderungen der Hochschulen einzustellen, sondern diese umgekehrt auch auf die veränderte „Normalität“ der Studierenden reagieren müssen. Sie verdeutlicht am Beispiel von Kompetenzen, Lernstilen und Lernerwartungen berufserfahrender Studierender, wie Heterogenität nicht als Defizit oder Mangel, sondern im Gegenteil als Potenzial für die Gestaltung von Studium und Lehre genutzt werden kann. Verschiedene Berufserfahrung integrierende didaktische Interventionen zum produktiven Umgang mit Heterogenität werden aufgezeigt.

Um heterogenen Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, gewinnt die Phase der Studienvorbereitung und des Studieneinstiegs an Bedeutung. Einen wichtigen Baustein bilden hier von den Hochschulen angebotene Informations- und Beratungssysteme. Banscheraus, Kamm und Otto haben sich daher in ihrem empirisch basierten Beitrag mit solchen Angeboten befasst und analysieren diese mit Blick auf die Bedarfe nicht-traditioneller Studierender. Sie stellen fest, dass zwar nahezu alle Hochschulen auf ihren Internetseiten Informationsangebote bereitstellen, aber große Unterschiede bestehen, was die Zugänglichkeit dieser Angebote und darüber hinausgehende Maßnahmen anbelangt. Spezifische Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende

sind wenig verbreitet, obwohl diese im Vergleich zu traditionellen Zielgruppen von diesen überdurchschnittlich nachgefragt werden. Nach ihrer Einschätzung kommt den Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten eine wesentliche Gatekeeper-Funktion zu, indem sie maßgeblich zum Grad der Offenheit der Hochschulen beitragen. Plädiert wird dafür, Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote zu einem konsistenten Konzept zu vereinen.

Kretschmer und Brunner kritisieren die bislang unverbundene Beratungspraxis an Hochschulen und plädieren für ein „Blended Counselling“. Auf Grundlage einer empirisch gestützten Analyse der vorhandenen Beratungspraxis entwickeln sie ein Konzept, das einen Transfer dieses bislang in Hochschulen kaum verbreiteten Ansatzes ermöglicht. Die Ergebnisse erster pilotförmiger Einsätze verdeutlichen weiterhin bestehende Entwicklungsbedarfe, die vor allem auf die Integration vorhandener Maßnahmen in einer sinnvollen Verknüpfung von Online- und Präsenzangeboten abzielen.

Die folgenden Beiträge befassen sich mit Self-Assessments im Kontext der Studienvorbereitung und -beratung. Im Beitrag von Stoll und Spinath wird ein zweistufiges Verfahren der Universität des Saarlandes vorgestellt, das Studierende bei der Wahl des Studienfaches unter Berücksichtigung eigener Interessen und Erwartungen unterstützen soll. Das von Woznitza, Bürger und Drouven vorgestellte Verfahren der RWTH Aachen fokussiert dagegen auf einen Abgleich studentischer Fähigkeiten mit den Anforderungen konkreter Studiengänge. Beide Ansätze stoßen auf eine große Nachfrage bei Studieninteressierten, wobei die Verbindlichkeit der Teilnahme an solchen Self-Assessments in der studienvorbereitenden Phase bei der RWTH Aachen deutlicher hervorgehoben wird. Die besondere Bedeutung solcher Angebote für die Vorhersage von Studienerfolg wird in beiden Beiträgen auf Grundlage empirischer Erhebungen betont.

Brunner, Ranft und Wittig stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer Analyse verschiedener Self-Assessments vor. Sie interessieren sich dabei besonders für die Frage, wie die Feedback-Systeme aufgebaut sind und ob sie lernfördernde Komponenten beinhalten. Sie machen die Erfahrung, dass bei den meisten im Internet kostenfrei bereitgestellten Verfahren noch Verbesserungsbedarf besteht.

Die Beiträge des abschließenden Abschnitts betreffen die Gestaltung des Übergangs beruflich Qualifizierter in ein Hochschulstudium, und zwar am Beispiel der Berücksichtigung bereits vorhandener, außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und der Unterstützung durch adäquate Vorbereitungsangebote.

Im Beitrag von Gierke werden die Fortschritte in den bildungspolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium deutlich, aber auch die sehr unterschiedliche Umsetzung in der Hochschulpraxis und mögliche Ansätze zur Unterstützung der Hochschulen, um diese Aufgabe stärker zu verankern. Hierbei können Ergebnisse einer aktuellen empirischen Studie an der Universität Oldenburg einbezogen werden. Außerdem berichtet der Beitrag über die Weiterentwicklung des Oldenburger Verfahrens der pauschalen Anrechnung auf Basis qualitätsgesicherter Äquivalenzvergleiche.

Der Beitrag von Kunert-Zier bietet denjenigen, die einen Einblick erhalten möchten, wie berufliche Kompetenzen auf einen Studiengang angerechnet werden können, einen guten Überblick anhand eines konkreten Praxisfalls. Geschildert wird die Entwicklung und Implementierung eines Verfahrens an der Fachhochschule Frankfurt, das Kompetenzen von Erzieher/inne/n auf Studienmodule in sozialpädagogischen Studiengängen anrechnet.

Der Beitrag von Brunner und Hohlfeld zur Online-Studienvorbereitung beruflich qualifizierter Studieninteressierter verdeutlicht die hohe Bedeutung von Zielgruppenanalysen bei der Konzipierung bedarfsgerechter Angebote. Obwohl die von ihnen beschriebene Maßnahme bereits einen hohen Grad an Flexibilität aufweist und mit der Orientierung an Studieninteressierten und Studierenden eines konkreten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengangs eine vergleichsweise homogene Zielgruppe anspricht, verweist die Evaluation auf zusätzliche Flexibilitätsanforderungen aufgrund studentischer Zeitbudgets und individueller Lernvoraussetzungen, deren Realisierbarkeit aus Kosten-Nutzen-Perspektive zu bewerten wäre. Bildungsbiographische und zeitökonomische Aspekte erweisen sich auch hier als wichtige Gestaltungsparameter.

Der vorliegende Band stellt die Abschlusspublikation des Projektes „Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ (InOS) an der Universität Oldenburg dar. Die Herausgeber/in wünschen den Leserinnen und Lesern auch im Namen aller beteiligten Autorinnen und Autoren, dass die hier veröffentlichten Arbeiten Anknüpfungspunkte für die Praxis und weitere Forschung bieten.

Anke Hanft

Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen

1 Einleitung

Seit Jahren stehen Hochschulen vor dem Problem einer zunehmend heterogen werdenden Studierendenschaft. Als Reaktion entwickeln sie eine Reihe von Maßnahmen, die wesentlich auf die Gestaltung der Studieneingangsphase konzentriert sind. Auch im Qualitätspakt Lehre befassen sich zwei Drittel der geförderten Hochschulen mit Verbesserungen in der Studieneingangsphase. Heterogenität wird dabei vielfach mit mangelnder Studierfähigkeit gleichgesetzt, also als Defizit der Studierenden angesehen, dem mit verschiedenen Maßnahmen wie Beratungsangeboten, Brückenkursen oder Tutorien begegnet werden soll. Dahinter steht die Erwartung, Studierende an die Anforderungen eines Studiums anpassen zu können, ohne dieses selbst verändern zu müssen. Studienorganisation und Studienstrukturen verlaufen entlang der tradierten studienorganisatorischen Bahnen, daran hat sich auch durch die Einführung zweistufiger Systeme im Bologna-Prozess wenig geändert.

Das wirft die Frage auf, ob Hochschulen mit einem homogenitätsorientierten Ansatz den aktuellen Heterogenitätsanforderungen gerecht werden. Aktuell ist die Verzahnung von Berufstätigkeit und Studium zu einem wichtigen Heterogenitätsfaktor geworden. Studierende mit beruflichen Erfahrungen bringen nicht nur Defizite ein, sondern auch Kompetenzen, die über Studienanforderungen hinausreichen können. Den neuen Heterogenitätsmerkmalen werden Hochschulen mit defizitorientierten Ansätzen kaum gerecht. Statt punktueller Einzelmaßnahmen zum Ausgleich unzulänglicher Studieneingangsbedingungen sind ganzheitliche Ansätze gefordert, die individuelle Studierende und ihre Kompetenzen in den Fokus rücken und auf den gesamten „student lifecycle“ abzielen.

2 Studierfähigkeit und Heterogenität – ein neues Thema?

Die Diskussion zur Heterogenität der Studierenden und den daraus erwachsenden Herausforderungen für die Gestaltung der Studieneingangsphase ist nicht neu. Klagen über die Studierenden und deren Voraussetzungen für die erfolgreiche Absolvierung eines Studiums werden hochschulseitig bereits seit langem erhoben, so dass Strydom schon 1994 (S. 160ff.) von einem „Dauerproblem der Universität“ sprach.

Bereits in der Humboldt'schen Universität Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, als das Studium nur einer kleinen bildungsbürgerlichen Elite vorbehalten war,¹ wurde „die mangelhafte wissenschaftliche Vorbereitung“ des „größten Theils“ der Studienanfänger kritisiert (Mussmann, 1832, zitiert bei Stary, 1994, S. 161). In der Kritik stand die angeblich falsche Einstellung zum Studium, die primär vom Interesse der Ausbildung mit dem Ziel des Broterwerbs und weniger von der Idee der wissenschaftlichen Bildung geprägt sei. Als Reaktion darauf wurde die Gestaltung der Phase des Übergangs von der Schule in die Hochschule empfohlen (Stary, 1994, S. 160). Die Entwicklung kognitiver Kompetenzen stand dabei im Vordergrund, wobei unter einem Studium nicht das passive Empfangen, Nachdenken oder Auswendiglernen von vorbestimmtem Wissen verstanden wurde, sondern die Entwicklung der Fähigkeit zur aktiven Aneignung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit des Geistes im Denken und Handeln (Mussmann, 1832; vgl. Stary, 1994, S. 162). Ganz im Sinne des Humboldt'schen Ideals, die Studierenden vom Gedachten zum Denken mit Hilfe des „Reflektierens“ zu führen,² wurde eine Studiengestaltung empfohlen, die der Philosophie einen hohen Stellenwert zusprach, bevor dann die Bildung in einem wissenschaftlichen Beruf in den Vordergrund rücken sollte.

In der Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts rückte die unzureichende Studienvorbereitung der Studierenden, ausgelöst wesentlich durch die Reform der gymnasialen Oberstufe, wieder in den Blick. In einer stark ideologisch geprägten Diskussion wurden „schlechte Studenten“ beklagt, deren Studierunfähigkeit man einerseits im mangelnden „Talent“, aber auch in ihren – infolge der Einführung der reformierten gymnasialen Oberstufe – unzureichenden Voraussetzungen begründet sah (Artikel von Reumann in der FAZ vom 10.8.1981, zitiert bei Welzel, 1985, S. 1). Eine Lösung wurde in der Differenzierung des Hochschulsystems mit einem Breitenstudium für die „weniger Begabten“ und einem universitären Elitestudium für die „Hochqualifizierten“ gesehen. So sollte dem gewachsenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften entsprochen werden, ohne die Forderung nach einer Elite-Bildung aufzugeben.³ Eine Steuerung sollte über Hochschulzugangsberechtigungen erfolgen, indem diese fachgebunden für „weniger Begabte“ oder allgemein (in der Regel über das Abitur) für „Begabte“ zu vergeben seien.

Die politischen Initiativen zur Selektion und Differenzierung des Hochschulsystems entlang kognitiver Voraussetzungen blieben nicht ohne Widerstand. Insbesondere die in der Zeit in ihrer Bedeutung wachsende Hochschuldidaktik forderte Integration statt Selektion und entwickelte hierzu eine Reihe von Empfehlungen. So rückten die Au-

1 Im Jahr 1830 kamen auf 10 000 Einwohner 5,7 Studierende, im Jahr 2000 bereits 218,77. Quelle: <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/praesentationen/Geschichte%204.pdf> [03.05.2014].

2 „Das Wesen des Denkens besteht im Reflektieren, das heißt im Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten.“ (Humboldt, 1795/96, S. 97)

3 Der in der Folge eingeleitete Ausbau der Fachhochschulen führte dazu, dass der im Zeitraum von 1985 bis 1995 noch weitgehend stabile Anteil der Fachhochschulstudierenden in den vergangenen Jahren auf mittlerweile mehr als 40 Prozent stieg. Quelle: <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.4.html> [17.07.2014].

tor/inn/en des Sammelbandes „Heterogenität oder Elite“ (Welzel, 1985) die hochschuldidaktischen Perspektiven des Übergangs von der Schule in die Hochschule in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Dem hochschulpolitischen Ansatz, über ein differenziertes Hochschulsystem und Leistungsdifferenzierung mit Hilfe von Studieneingangsprüfungen homogene Lerngruppen erzeugen zu wollen, setzten sie ein bewusstes Bekenntnis zur Heterogenität entgegen. Didaktische Probleme, die sich aus heterogenen Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern ergäben, sollten „nicht durch Herstellung einer künstlichen Monolithizität gelöst werden – durch Selektions-, Prüfungs-, Notendruck, sondern durch Integration, durch didaktische Nutzung subjektiver wie objektiver Heterogenität“ (Welzel, 1985, S. 6). Dabei wurde zwischen subjektiver Heterogenität als den von den Studierenden eingebrachten kognitiven und affektiven Merkmalen und objektiver Heterogenität als den Eingangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Anforderungen des Wissenschaftssystems unterschieden: subjektive Heterogenität als individuelle Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, objektive Heterogenität als die Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule (Welzel, 1985, S. 70).

Schulmeister (1985) argumentierte ähnlich, indem er unter Verweis auf motivationspsychologische Studien zum Lernverhalten auf die Bedeutung motivationaler Faktoren und bewusster Lernerfahrungen bei der Beeinflussung des Lernverhaltens hinwies und daraus die hochschuldidaktische Konsequenz ableitete, neben Maßnahmen der äußeren Differenzierung der Hochschullehre (z.B. durch Selbstlernprozesse, unterschiedliche Veranstaltungsformen) auch Maßnahmen der inneren Differenzierung in der Lehre zu stellen, wie dialogischen Unterricht, problemorientierte und induktiv aufgebaute Lerninhalte, Reflexionsphasen und Metadiskussionen (Schulmeister, 1985, S. 86f.).

Johannes Wildt empfahl als Maßnahmen der äußeren Differenzierung Brückenkurse zum Ausgleich von Wissens-Defiziten, gab aber gleichzeitig zu bedenken, dass diese den Studierenden (insb. des zweiten Bildungsweges) zusätzliche Leistungsanforderungen auflasten würden, ohne dass ein unmittelbarer Zusammenhang zu den Inhalten des jeweiligen Studiengangs erkennbar sei. Er plädierte daher für Maßnahmen der inneren Differenzierung, die von der Analyse des Wissensbedarfs und der Wissensbestände innerhalb einer Lerngruppe ausgehend, Kompetenzen und Defizite jeweils individuell nutzen oder ausgleichen sollten (Wildt, 1985, S. 104f.). Mit verschiedenen Angeboten auf studienorganisatorischer Ebene (fachbezogene Einführungen, Studienberatung, Orientierungseinheiten), ergänzt durch didaktische Regeln im Umgang mit Heterogenität in Lernsituationen, solle hier interveniert werden (Wildt, 1985, S. 109).

Die aus heutiger Sicht überraschend modern anmutenden Vorschläge konnten sich in Hochschulen nur punktuell durchsetzen. Obwohl die Hochschuldidaktik in den achtziger Jahren eine Blütezeit erlebte, fanden ihre Empfehlungen nur bedingt Eingang in das Hochschulsystem. Ursächlich dafür waren wesentlich die Belastungen der Hochschulen durch stetig wachsende Studierendenzahlen, die Bewältigung des Massenandrangs hatte Vorrang vor didaktischen Interventionen. Als wichtige, in der damaligen Zeit entwickelte Reformvorschläge blieben bis heute die Orientierungsphasen in der Studieneingangsphase bestehen. Diese in nahezu allen Hochschulen umgesetzten, auf

Vorschläge der Hochschuldidaktik zurückgehenden Reformvorschläge leisteten allerdings keinen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Studierfähigkeit.

Die Kritik an der mangelnden Studierfähigkeit keimte im Zuge der Diskussion zu den Reformvorschlägen der KMK zur gymnasialen Oberstufe Mitte der neunziger Jahre erneut wieder auf. So forderte Huber (1995) von Hochschulen, sich der steigenden Heterogenität der Studierenden als einem – gewollten – Ergebnis der Oberstufenreform und der – begrüßenswerten – Ausweitung der höheren Schulbildung zu stellen. Zudem seien Veränderungen in studentischen Lebenssituationen zu beobachten, die als Faktum hinzunehmen und auch durch immer wieder aufkommende, oftmals ideologisch gefärbte Forderungen nach einer Homogenisierung der studentischen Eingangsvoraussetzungen nicht umkehrbar seien. Der Blick sei daher nicht auf die mangelnde Studierfähigkeit, sondern auf Faktoren zu richten, die die erfolgreiche Bewältigung eines Studiums beeinflussen. Dies seien nicht – nur – kognitive Voraussetzungen, sondern auch motivationale Faktoren (Studien- und Fachmotivation), die Gewissheit der Fächerwahl (möglichst mit Blick auf berufliche Perspektiven) und die inhaltliche (z.B. Themenfindung), methodische (z.B. wissenschaftliches Arbeiten), organisatorische (Raum, Zeit, Koordination) und lebenspraktische (Beziehung, Wohnung, Job) Selbstständigkeit der Studierenden.

Huber hinterfragte die „allgemeine Hochschulreife als Eintrittskarte für alle Studiengänge, einem der geheiligten Güter der Nation“, und stellte ihr einen Ansatz gegenüber, der „Studierfähigkeit so eng wie möglich, Allgemeine Bildung aber so breit und tief wie möglich“ bestimmt. Im Zusammenspiel von Schulen und Hochschulen, wo ersteren die Allgemeinbildung und letzteren die Weiterentwicklung der Studierfähigkeit zukomme, sah er eine der Herausforderungen des Bildungssystems (Huber, 1995, S. 25). Unterstützung für seine Positionen vermutete er bei der Mehrheit der Hochschullehrenden, deren Erwartungen an Studienanfänger geringer seien, als dies in der hochschulpolitischen Diskussion kolportiert würde. Die von Studierenden erwarteten Kompetenzen konzentrierten sich im Wesentlichen auf den sprachlichen Bereich, und hier konkret auf Deutsch und Englisch sowie auf mathematische Fähigkeiten, die allerdings in Niveau und Intensität fächerspezifisch unterschiedlich zu bestimmen seien. Hochschullehrende würden demgemäß Anforderungen stellen, die auch bei stark ansteigenden Studierendenzahlen durchaus zu erfüllen seien. Aufgabe der Hochschulen wäre die Entwicklung einer Hochschuldidaktik, „die der ohnehin nicht mehr aufhebbaren Heterogenität der Studierenden gerecht wird“ (Huber, 1995, S. 26).

Aus der Perspektive eines Hochschulpraktikers argumentierte Lührmann (1996) in eine ähnliche Richtung. Anlass war ein Positionspapier der Hochschulrektorenkonferenz zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife und Studierfähigkeit vom 16. Oktober 1995, in dem diese Kritik am Abitur als Nachweis der allgemeinen Studierfähigkeit übte (HRK, 1995). Nach seiner Auffassung sei die Ausrichtung der Studierfähigkeit am schulischen Hintergrund kaum noch zeitgemäß, da „unter den Studierenden der vordem typische Normalstudent, der relativ kurz nach dem Schulabschluß sein Studium aufnimmt, heute in manchen Fächern eher die Ausnahme als die Regel“ darstelle (Lührmann, 1996, S. 4). Eine „patchworkartige Konstruktion der studentischen Lebenssitua-

tion“ lasse das Studium zur Nebentätigkeit verblassen, Heterogenität sei daher „kein ausschließliches Resultat einer reformierten oder nicht reformierten Oberstufe“ (S. 5). Dem HRK-Vorschlag, Studierfähigkeit in Eingangsprüfungen zu ermitteln, stellte er die Problematik der Ermittlung fächerbezogener Anforderungen und darauf bezogener Eignungsprüfungen entgegen. Zudem seien Hochschulen den organisatorischen Herausforderungen von Eingangsprüfungen kaum gewachsen. Statt die mangelnde „Passung“ zu beklagen und von der Institution Schule zu fordern, „was diese ganz offensichtlich und nachvollziehbar nicht leisten kann und auch nach allerlei Korrekturen nicht leisten wird,“ sei die Hochschule gefordert, ihre „Anschlußfähigkeit“ zu erhöhen (S. 18). Dabei gehe es nicht um die Senkung von Eingangsniveaus, sondern „um einen offensiven Umgang mit Defiziten und Heterogenitäten“, der im Kern auf einen eher subjekt- und beratungsbezogenen studienorganisatorischen Ansatz abziele (S. 18).

Die Diskussion der achtziger und neunziger Jahre macht deutlich, dass die Verantwortung für die mangelnde Studierfähigkeit in der hochschulpolitischen Diskussion vorrangig in der unzureichenden Studienvorbereitung durch die Schulen gesehen wird. Der gymnasialen Oberstufe obliegt aus Sicht der Hochschulen die Verpflichtung zu einer angemessenen Studienvorbereitung. Das Thema Heterogenität wird fokussiert auf kognitive Voraussetzungen der Studierenden, diesen sei mit einer Ausdifferenzierung des Hochschulsystems und verschiedenen Maßnahmen der Homogenisierung zu begegnen. Diesen Auffassungen entgegenstehende Positionen der Hochschuldidaktik finden in den Hochschulen keinen nennenswerten praktischen Widerhall. Forderungen, Heterogenität als Faktum zur Kenntnis zu nehmen und mit Ansätzen der äußeren und inneren Differenzierung zu begegnen, blieben angesichts vielfältiger anderer Probleme der Hochschulen weitgehend ungehört. Wie stellt sich die Situation nahezu 20 Jahre später dar?

3 Heterogenität im aktuellen hochschulpolitischen Diskurs

Die Diskussion zur Heterogenität der Studierenden verdeutlicht den starken Einfluss bildungspolitischer und gesellschaftspolitischer Entwicklungen. In den achtziger und neunziger Jahren waren diese wesentlich geprägt durch schulische Reformen und deren Einfluss auf potenzielle Studierende.

Gegenüber den achtziger und neunziger Jahren hat sich die Zahl der Studienanfänger inzwischen nahezu verdoppelt und liegt nunmehr bei mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs.⁴ Erstmals übertrifft die Zahl der Studierenden nun die der Auszubildenden: Im Jahr 2012 studierten mehr als 2,5 Millionen junge Menschen an einer Hochschule, aber nur 1,98 Millionen absolvierten eine berufliche Ausbildung.⁵ Nachdem das Studium in der Vergangenheit einer kleinen gesellschaftlichen Elite vorbehalten war, ist es

4 <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/> [15.08.2014].

5 <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2014-02/infografi-zahl-studienanfaenger-ausbildunganfanger> [15.08.2014].

jetzt der von der jungen Generation favorisierte Weg der beruflichen Bildung. Studierende dürften damit, was ihre Eingangsvoraussetzungen und Studienmotivationen angeht, gegenüber den achtziger und neunziger Jahren noch heterogener geworden sein.

Inzwischen mehren sich Stimmen, das Verhältnis von beruflicher Bildung und Hochschulbildung neu zu justieren. So fordert der Wissenschaftsrat aktuell eine stärkere Gewichtung der beruflichen Bildung und plädiert für eine funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Er plädiert für eine systematische Berufs- und Studienorientierung in der Sekundarstufe II, die berufliche und akademische Ausbildungswege als gleichberechtigt vorstellt, um die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in beide Richtungen zu erhöhen (Wissenschaftsrat, 2014). Dem in der Vergangenheit dominierenden ausschließlich studienvorbereitenden Charakter der gymnasialen Oberstufe wird ein Modell der konzeptionellen wie strukturellen Verknüpfung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung gegenübergestellt mit dem Ziel einer stärkeren Verzahnung der postschulischen Bildungsbereiche. Das Aufzeigen unterschiedlicher Bildungswege bereits im Sekundarbereich erfordert, die berufliche Bildung als gleichwertig und mit Blick auf Karrierewege nicht als Sackgasse aufzuzeigen. In diese Richtung zielen auch Positionen des Wissenschaftsministeriums, die Meister-Ausbildung mit Bezug auf den Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR) auf der Niveaustufe 6 zu verorten und damit auf der gleichen Stufe wie die Bachelor-Ausbildung.⁶

Mit diesen Reformvorstellungen ist die in Hochschulen nach wie vor dominierende Annahme, über Schulen studierfähige Abiturienten zugeführt zu bekommen, weiter zu relativieren. Mit der politisch propagierten Verzahnung von hochschulischer und beruflicher Bildung gehen neue Herausforderungen für Hochschulen einher. Die Diskussion zur Heterogenität der Studierenden wird zukünftig nicht auf kognitive oder motivationale Dimensionen begrenzt bleiben, sondern ist in die im Zuge der Bologna-Reformen ohnehin geforderte Kompetenzdiskussion einzubinden. War durch berufliche Erfahrungen ausgelöste Heterogenität in den achtziger und neunziger Jahren noch kein Thema, so gewinnt sie hochschulpolitisch aktuell an Bedeutung.

Statistische Daten verdeutlichen, dass studienberechtigte Schulabsolventen unabhängig von hochschulpolitischen Leitideen bereits heute sehr unterschiedliche Karrierewege wählen. So ist die Übergangsquote der studienberechtigten Schulabsolventen in den vergangenen Jahrzehnten um nahezu 20 Prozent gesunken und beginnt erst aktuell sich zu stabilisieren. Vor allem weibliche Studienberechtigte wählen einen anderen Weg als ein Hochschulstudium und geben hierfür vorrangig monetäre Gründe an, wie zum Beispiel den Wunsch, möglichst bald Geld zu verdienen. Vorwiegend finanzielle Motive erklären auch, warum Studierende aus akademischen Elternhäusern (77 Prozent) gegenüber Studierenden, deren Eltern lediglich über einen Hauptschulabschluss (13 Prozent) verfügen, in Hochschulen erheblich überrepräsentiert sind (Wolter & Geffers, 2013, S. 19). Während in der Vergangenheit fast jeder Studienberechtigte auch ein Stu-

6 Berufliche und akademische Bildung sind gleichwertig. Pressemitteilung des BMBF vom 21.02.2014. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/_media/press/Pm0221-012.pdf [01.10.2014].

dium aufnahm, wählen inzwischen nahezu ein Fünftel der Studienberechtigten andere Wege (ebd., S. 17), wobei nicht auszuschließen ist, dass diese Zielgruppen sich zu einem späteren Zeitpunkt dennoch für ein Studium entscheiden, wenn Hochschulen ihren Lebenssituationen entsprechende Angebote unterbreiten.

Knapp ein Viertel der Studierenden hat vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert. 15 Prozent sind zwischen dem Bachelor und dem Master erwerbstätig. Im Sommersemester 2012 waren 61 Prozent aller Studierenden während des Semesters „nebenbei“ erwerbstätig. Die Zahl der erwerbstätigen Universitätsstudierenden steigt im Master auf 71 Prozent (Fachhochschulen: 72 Prozent), je älter die Studierenden sind, desto eher sind sie auf Erwerbstätigkeit zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes angewiesen (DSW/HIS, 2013).

Bereits heute ist demnach eine starke Verzahnung von beruflicher Tätigkeit und Hochschulstudium erkennbar, die mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. März 2009 (KMK, 2009), wonach Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) den allgemeinen Hochschulzugang und beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten, weiter ansteigen dürfte. Mit dieser sehr weitreichenden Regelung wird endgültig mit der im deutschsprachigen Hochschulsystem stark verankerten Tradition des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung über die von Schulen verliehene allgemeine Hochschulreife (Abitur) gebrochen (Hanft & Pechar, 2005, S. 52–53).

Die Diskussion zur studentischen Heterogenität hat sich gegenüber den achtziger und neunziger Jahren, als sie stark durch kognitive Voraussetzungen geprägt war, auf soziale und gesellschaftliche Dimensionen verlagert. Als Quellen der Heterogenisierung gelten nun die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, der Aspekt des lebenslangen Lernens und Studierende der ersten (Akademiker-)Generation, aber auch Dimensionen, denen nur temporäre Bedeutung zugesprochen werden kann, wie der frühere Übergang ins Studium aufgrund der verkürzten gymnasialen Oberstufe und die Aussetzung der Wehrpflicht (vgl. Middendorff, 2013). Das wirft die Frage auf, ob sich diese Dimensionen auch im wissenschaftlichen Diskurs abbilden.

4 Welche Dimensionen kennzeichnen Heterogenität?

Das Thema Heterogenität wird in der aktuellen Diskussion sehr stark mit dem Begriff Diversität verbunden. Angesichts der vielfachen sozialen und gesellschaftlichen Faktoren, die auf die Heterogenität der Studierenden einwirken, spricht Viebahn von einer „fast unbegrenzt erscheinende(n) Fassettenbreite studentischer Verschiedenartigkeit“, die im Hinblick auf jeweils spezifische Fragestellungen zu konkretisieren sei (Viebahn, 2009, S. 39). Um Lernerunterschiede und deren Auswirkungen auf den Studienerfolg zu erfassen, konzentriert er sich auf ausgewählte kognitive und motivationale Dimensionen sowie auf Kompetenzen und Einstellungen in Bezug auf die Lernorganisation (ebd.).

Middendorff (2013) hingegen unterscheidet in Anlehnung an sichtbare demographische Diversitätsmerkmale wie Alter, Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft, Bildungsstand und körperliche Behinderungen sichtbare Heterogenitätsmerkmale als „surface-level diversity“ von nicht sichtbaren, durch subjektive Unterschiede geprägten Merkmalen wie Bildungsziele, Motivation, Bedürfnisse, Werthaltungen und weltanschauliche, religiöse oder sexuelle Orientierungen, sowie Erfahrungen, Fähigkeiten, Kenntnisse und Lebensstile („deep-level diversity“).

Die wohl umfassendste Darstellung unterschiedlichster Heterogenitätskriterien erfolgt durch Wielepp (2013) in Anlehnung an eine in den siebziger Jahren entwickelte Systematisierung (Gardenswartz, Cherbosque & Rowe, 2008, S. 21). Sie differenziert nach individuellen und sozialen Faktoren und schließt von diesen auf Lerner-Variablen bzw. die Lernkonstitution von Individuen. Individuelle Faktoren wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale, sozio-ökonomische, regionale und nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution werden als weitgehend konstante Faktoren betrachtet und veränderbaren Faktoren wie Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung und Berufserfahrung, aber auch dem sozialen Umfeld, Gewohnheiten und Interessen gegenübergestellt. Über Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung beeinflussbar seien vor allem die Lernvariablen, zu denen sie Arbeitshaltungen, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zählt. Voraussetzungen dafür seien allerdings eine realistische (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und professionelle didaktische Lehrinterventionen (Wielepp, 2013, S. 376).

Schulmeister et al. (2012) gehen mit ihrem Ansatz erstmalig über die Ebene der personalen Zuschreibungen hinaus und integrieren neben kognitiven und sozialen Heterogenitätsdimensionen sowie Studierenerwartungen und Motivation auch studentische Lebenslagen in ihr Konzept. Ein bewusst von Studierenden gewähltes Studierverhalten wird bei ihnen ebenfalls zum Faktor von Heterogenität:

- Soziale Heterogenität (Lebensalter, Familienstand, Kinder, Migrationshintergrund, Erst-Akademiker-Familie),
- Kognitive Heterogenität (Fähigkeiten, Begabungen, Kompetenzen),
- Studierenerwartungen (Berufs- und Praxisorientierung),
- Motivationale Heterogenität (vermeidende, pragmatische, Selbstorganisation),
- Heterogene Lebenslagen (Berufstätigkeit, Teilzeitstudium, Pendler).

Interventionen zum Umgang mit Heterogenität dürfen nach ihrer Auffassung nicht allein mit didaktischen Methoden erfolgen, sondern müssen sich auch auf die Organisation von Lehre beziehen (Schulmeister et al., 2012, S. 26). Heterogenität wird damit auf der Ebene des konkreten Studierverhaltens erfasst und auf studienorganisatorische Bedingungen bezogen. Die Verzahnung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist allerdings noch kein Thema.

5 Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität

Aus hochschuldidaktischer Sicht, so argumentiert Johannes Wildt (2001), sei zunächst die Frage in den Mittelpunkt zu rücken, ob die Heterogenität von Studierenden akzeptiert oder mit dem Ziel der Homogenisierung das Niveau der Hochschule als striktes Selektionskriterium vorausgesetzt werden soll. In der Hoffnung, Heterogenität begrenzen zu können, seien dann allerdings umfassende Eingangsprüfungen erforderlich.

Tatsächlich hat die KMK im Jahr 2003 mit den Eckpunkten zur Neuordnung der Hochschulzulassung das Auswahlrecht der Hochschulen für zulassungsbeschränkte Studiengänge gestärkt. Hochschulen steht nun die Möglichkeit offen, einen Teil ihrer Studienbewerber nach eigenen Kriterien und mit eigenen Verfahren, zum Beispiel mit Auswahlgesprächen oder Eingangstests, auszuwählen. Auch der Wissenschaftsrat empfiehlt, „die bestehenden Möglichkeiten zu nutzen und Auswahlverfahren zu implementieren, die die Passfähigkeit der Erwartungen der Studienanfänger mit dem Studienangebot sicherstellen können“ (Wissenschaftsrat, 2013, S. 41). Diese Handlungsräume werden von Hochschulen allerdings nur sehr eingeschränkt genutzt. Ein Grund dafür mag darin bestehen, dass die für die Entwicklung valider Auswahlverfahren erforderlichen Ressourcen hochschulseitig nicht zur Verfügung stehen, worauf Lührmann bereits im Jahr 1996 hinwies. Angesichts unzureichender Rahmenbedingungen und aus Mangel an geeigneten diagnostischen Instrumenten sehen Hochschulen in einem guten Abitur immer noch den besten Prädiktor für den Studienerfolg, eine Auffassung, die auch von empirischer Seite gestützt wird (Hanft & Pechar, 2005, S. 57). Eine pragmatische, wenngleich zu problematisierende Selektion erfolgt über die Selbstselektion der Studierenden, in Form von Studienabbrüchen vor allem in den ersten Semestern.

Vor dem Hintergrund nach wie vor hoher Studienabbruchquoten empfiehlt die Hochschuldidaktik Maßnahmenbündel, die vor allem in der Studieneingangsphase ansetzen, aber auch auf die Gestaltung von Lernwegen, Lernumgebungen und Lernarrangements abzielen. In einer Zusammenfassung hochschuldidaktischer Forschungsergebnisse empfiehlt Wildt (2001) insbesondere:

- Unterstützung bei der Entscheidungsfindung bei der Wahl des Studienfachs,
- Vermittlung von Strategien zur Organisation und Gestaltung von studentischen Lernprozessen,
- Maßnahmen zur Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden, z.B. durch die Förderung der Wahrnehmung eigener Kompetenz und Autonomie in der Gestaltung der Lernprozesse sowie akzeptierende soziale Umgebungen,
- Orientierung der Lernprozesse an beruflicher Praxis,
- Unterstützung von Selbstorganisation und -management der Studierenden,
- Soziale Integration der Studierenden in die Hochschule als Ort der postadoleszenten Identitätsbildung.

Pasternak und Wielepp (2013) fordern eine klientelgerechte und interessante Gestaltung des Studiums, indem es auf unterschiedliche Zielgruppen zugeschnitten und damit der Heterogenität der Studierenden gerecht wird. Vor dem Hintergrund der Öffnung der

Hochschulen für neue Zielgruppen plädieren sie zudem für eine Anpassung der Rahmenbedingungen, z.B. über Teilzeitstudienmöglichkeiten, aber auch der Studienfinanzierungsmodalitäten. Zudem seien vorhandene Diversity-Potenziale stärker zu nutzen, wie flexible Studienformate oder Service- und Betreuungsangebote, die neben bereits etablierte Formate wie Brückenkurse, Tutorensysteme, Orientierungsjahr oder neue didaktische Konzepte (z.B. begleitetes Selbststudium) und interdisziplinäre Angebote treten könnten (Pasternack & Wielepp, 2013, S. 67).

Berthold und Leichsenring fordern in einer CHE-Studie zur Studierenden-Diversity Adaptionenleistungen sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Hochschulen. Letztere müssten geeignete Strukturen und Angebote bereitstellen, die mit Blick auf jede neue Studierendengeneration wieder neu anzupassen seien (Berthold & Leichsenring, 2012, S. 8).

Unter dem Aspekt unterschiedlicher Lernmotivationen fordern Metzger, Schulmeister und Martens (2012) eine Anpassung der Veranstaltungsformate. Eine wichtige Determinante des Studienerfolgs sei das konkrete Lernverhalten, das sich in Form von Anwesenheit, Aufmerksamkeit, Konzentration, Lernen ohne Ablenkung und Unterbrechung, Beständigkeit und Gewissenhaftigkeit widerspiegele. Sie fragen danach, welche Lehrorganisation, welche Lernszenarien, welche Lernumgebungen und Lehrmethoden für die Unterstützung des Lehrens und Lernens in heterogenen Gruppen geeignet sind. Die Unterstützung heterogener Studierender könne daher nicht allein auf didaktische Maßnahmen, sondern müsse primär auf die Lehrorganisation bezogen sein. So sei die Vielzahl von überwiegend zweistündigen wöchentlichen Kursen mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Themen pro Woche und die unzureichende Begleitung von Selbstlernprozessen lernerschwerend (Schulmeister et al., 2012, S. 25f.).

Auch Bülow-Schramm und Schultes (2013, S. 232f.) kommen als Ergebnis eines empirischen Forschungsprojekts zu der Feststellung, dass eine zielgruppengerechte Gestaltung der Studienorganisation bislang noch aussteht, ja weitergehend sogar von einer „Blindheit gegenüber der sogenannten Heterogenität in der Studierendenschaft“ gesprochen werden kann. Die hieraus resultierenden Schwierigkeiten in der Studienorganisation fassen sie in einer Reihe von Stolpersteinen zusammen. Handlungsbedarf sehen sie vor allem in der besseren Vereinbarkeit von hochschulischen und außerhochschulischen Aktivitäten (insbesondere bei Studierenden mit Kindern), der Berücksichtigung von Vorwissen der Studierenden, dem Theorie-Praxis-Bezug, der Ausrichtung von Beratungsangeboten, der Rolle der Lehrenden und der Prüfungsformate.⁷

Gegenüber den achtziger und neunziger Jahren wird in einem nunmehr erweiterten Heterogenitätsverständnis die Bedeutung studienorganisatorischer Rahmenbedingungen in hochschuldidaktischen Empfehlungen stärker hervorgehoben. Standen über viele Jahre Maßnahmen der inneren – didaktischen – und äußeren Differenzierung im Vordergrund, die aber der klassischen Studienorganisation verhaftet blieben, so rücken nun Maßnahmen in den Vordergrund, die stärker an der Lebensrealität der Studierenden ausgerichtet sind. Strukturelle Aspekte gewinnen also an Bedeutung. Das wirft die Frage

7 Siehe auch den Beitrag von Bülow-Schramm in diesem Band.

auf, ob diese Erweiterungen in der theoretischen Diskussion auch in der Hochschulpraxis ihren Niederschlag finden. Eine gute Möglichkeit, hierzu Aufschlüsse zu erhalten, bietet der Qualitätspakt Lehre.

6 Heterogenität im Qualitätspakt Lehre

Mit dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) werden gegenwärtig 186 Hochschulen (78 Universitäten, 78 Fachhochschulen sowie 30 Kunst- und Musikhochschulen) aus allen 16 Bundesländern gefördert, um die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität zu verbessern. Zwischen 2011 und 2020 werden hierfür rund zwei Milliarden Euro zur Verfügung gestellt,⁸ mithin eine Summe, die groß genug ist, um auch nachhaltige Reformen zu bewirken. Der Projektdatenbank des BMBF sind die Themenfelder zu entnehmen, mit denen sich die Hochschulen befassen. Wie mit dem Programm intendiert, geht es allen Hochschulen um die Verbesserung der Lehr-Lernkonzepte, wobei dies durch sehr unterschiedliche Ansätze erreicht werden soll. In der Datenbank überwiegen Maßnahmen zur Verbesserung der Infrastruktur (150 Nennungen), der Personalausstattung (151 Nennungen), die Qualifizierung des Personals (167 Nennungen) und Maßnahmen zur Qualitätssicherung (149 Nennungen). Direkt auf Studierende und den Student Lifecycle bezogene Projekte befassen sich mit der Studieneingangsphase (125 Hochschulen), den Themen Heterogenität/Diversität (111 Nennungen) und Employability/Praxisbezug/Übergang Studium–Beruf (109 Nennungen). Dem Thema Durchlässigkeit wird dagegen mit 38 Nennungen nur eine randständige Bedeutung zugeschrieben.

Zwei Drittel aller geförderten Hochschulen widmen sich somit der Studieneingangsphase, folgerichtig stellen Studierende im ersten Studienjahr mit 121 Nennungen die wichtigste Adressatengruppe der geförderten Projekte dar. Die Inhaltsanalyse der Projektseiten der mit der Studieneingangsphase befassten Hochschulen zeigt, dass infrastrukturelle und personalpolitische Schwerpunkte bei den geplanten Maßnahmen auch hier überwiegen. Viele Projekte planen die Entwicklung von Online- oder E-Learning-Angeboten oder die Aufstockung, Schulung und Unterstützung von Lehrenden. Bei den konkret an Studierende gerichteten Angeboten dominieren solche, die die Verbesserung der Beratungs- und Betreuungsangebote zum Ziel haben, aber auch Tutoren- und Mentorenprogramme oder Einführungs- und Brückenangebote.

Hochschulen konzentrieren sich somit auf Maßnahmen, die von der Hochschuldidaktik bereits in den achtziger und neunziger Jahren zum Umgang mit Heterogenität empfohlen wurden. Projekte mit dem expliziten Ziel einer Reorganisation oder Reformierung der Lehr-Lernorganisation stellen die Ausnahme dar und finden sich allenfalls versteckt innerhalb anderer geplanter Maßnahmenbündel. Einen sehr geringen Stellenwert hat die Einführung von Teilzeitangeboten oder flexibler Formen der Studienorganisation. Nur wenige Projekte nehmen die wachsende Heterogenität ihrer Studierenden

8 <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>

zum Anlass, um den gesamten student lifecycle einer Reform zu unterziehen. Auffallend ist zudem, dass Heterogenität häufig bezogen ist auf Studierende mit Migrationshintergrund oder ausländische Studierende, nur vereinzelt werden berufstätige Studierende oder nicht traditionelle Zielgruppen angesprochen. Durchlässigkeit und berufstätige Zielgruppen sind als Themen in den Projekten von eher randständiger Bedeutung.

Während die Hochschuldidaktik die Vielfalt der Studierenden zum Anlass nimmt, um auch studienorganisatorische Rahmenbedingungen zu hinterfragen, konzentrieren sich die im Hochschulpakt Lehre geförderten Projekte auf eher konventionelle Maßnahmen, die in bestehenden Strukturen verbleiben und allenfalls punktuelle Interventionen ermöglichen. Die aktuelle hochschulpolitische Diskussion zur Durchlässigkeit und Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung findet in den geförderten Projekten so gut wie keinen Niederschlag. Auch die Hochschuldidaktik kann mit ihren Empfehlungen aus der jüngeren Vergangenheit kaum in die Hochschulpraxis durchdringen.

7 Zusammenfassende Diskussion

Die hochschuldidaktisch geprägte Diskussion zur Heterogenität der Studierenden hat in den vergangenen Jahren verstärkt den Aspekt der sich immer weiter ausdifferenzierenden studentischen Lebenssituationen aufgenommen, worauf mit angepassten studienorganisatorischen Maßnahmen zu reagieren sei. Heterogenität gilt als Faktum und positiv zu bewertende Vielfalt, die nicht über homogenisierende Maßnahmen aufgehoben werden kann. Die vielfachen Handlungs- und Reformempfehlungen der Hochschuldidaktik werden in der Hochschulpraxis allerdings nur begrenzt aufgenommen. Die einschlägigen Projekte des Qualitätspaktes Lehre sind eher darauf gerichtet, heterogenen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden durch Maßnahmen der Homogenisierung zu begegnen. Adressaten solcher Maßnahmen sind traditionelle Studierende, allerdings mit einem wachsenden Bewusstsein für die spezifischen Bedarfe von Studierenden mit Migrationshintergrund und aus Erst-Akademikerfamilien. Die besonderen Belange berufstätiger Studierender werden allenfalls randständig wahrgenommen.

Die Empfehlungen der Hochschuldidaktik beziehen zwar studienorganisatorische Maßnahmen ein, verbinden diese aber nicht mit dem bildungspolitisch aktuellen Thema der Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein um diese Facette erweiterter Ansatz hätte zur Konsequenz, sich sehr viel differenzierter mit studentischen Zielgruppen und ihren Kompetenzen und Leistungsvoraussetzungen zu befassen und dies in Angebots- und Supportstrukturen zu integrieren. Der Student Lifecycle wäre neu zu interpretieren und auf bislang ungenutzte Potenziale der Flexibilisierung und Durchlässigkeit zu prüfen. Kompetenzprofile der Studierenden studienorganisatorisch zu berücksichtigen und individuelle Bildungspfade zu ermöglichen, wird eine zukünftige Aufgabe von Hochschulen sein (Kerres, Hanft & Wilkesmann, 2012, S. 286).

Bislang haben Hochschulen wenig Anstrengung darauf verwendet, die Zielgruppen ihrer Studiengänge einer differenzierteren Analyse zu unterziehen. Die Zulassung zum Studium erfolgte auf Grundlage formaler Zugangsberechtigungen ohne Blick auf die von heterogenen Studierenden eingebrachten Kompetenzen. Je heterogener die Voraussetzungen der Studierenden, desto wahrscheinlicher ist, dass Studienanforderungen und Kompetenzprofile voneinander abweichen. Self-Assessments, z.B. auf Grundlage von Portfolios, können hilfreiche Instrumente sein, um Kompetenzen sichtbar und einschätzbar zu machen, eine wichtige Voraussetzung für deren Anerkennung und ggf. Anrechnung. Wenngleich die Validität dieser Verfahren nach wie vor Fragen aufwirft, können sie Beratungsgespräche hilfreich unterstützen.

Mit der wachsenden Heterogenität von Studieninteressierten und Studierenden geht ein deutlicher Anstieg des Informations- und Beratungsbedarfes einher. Hier liegt der zentrale Hebel für eine gelingende Phase des Studieneintritts. In einem Beratungsprozess vor Aufnahme eines Studiums kann geprüft werden, ob Studierende den Anforderungen des von ihnen angestrebten Studiums gewachsen sind oder ob sie möglicherweise bereits über Kompetenzen verfügen, die auf das Studium anrechenbar sind. Zu- und Übergänge stärker entlang vorhandener Kompetenzen und unterschiedlicher Leistungsvoraussetzungen auszurichten, erfordert allerdings eine flexible Studienorganisation mit flexiblen modular organisierten Programmen, die eine Teilnahme entlang individueller Zeitbudgets ermöglichen (Hanft & Brinkmann, 2013).

Ein „sanfter“ Studieneinstieg, z.B. in Form von „open courses“, kann hilfreich sein, um Kompetenzlücken zu schließen und den Einstieg in das Studium zu erleichtern. Lernen können deutsche Hochschulen hier auch von open universities, die der Gestaltung des Hochschulzugangs und dem Studierenden-Service eine weitaus größere Bedeutung zusprechen (Schmidt, 2012, S. 110ff.).

Die größte Bedeutung hat aber sicherlich die flexible Studienorganisation, die den Anforderungen der Studierenden, Studium, Berufstätigkeit und familiäre Verpflichtungen miteinander verbinden zu müssen, besser als in der Vergangenheit gerecht werden sollte. So kritisieren Metzger, Schulmeister und Martens (2012) die nahezu ausschließlich zweistündige Organisation der Lehrveranstaltungen, die der Lernkultur in den reformierten Studiengängen kaum gerecht werde. Sie plädieren unter Berücksichtigung der Defizite und Schwächen von Studierenden und ihrer jeweils unterschiedlichen Lernmotivation für stärker individualisierte Lernprozesse in konzentrierten Handlungsräumen, z.B. in Form von geblockten Modulen.

Die Verzahnung von Berufstätigkeit und Studium ist eine der wichtigsten Zukunftsherausforderungen für Hochschulen, der sie in ihren gegenwärtigen Reformanstrengungen zu wenig Beachtung schenken.

Literatur

- Berthold, C. & Leichsenring, H. (Hrsg.) (2012). *Diversity-Report: Der Gesamtbericht*. Online-Publikation: <http://www.che-consult.de/Diversity-Report> [08.08.2014].
- Bülow-Schramm, M. & Schultes, K. (2013). Resümee: die Ernte unter Transfergesichtspunkten. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen* (S. 231–239). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- DSW/HIS (Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M.) (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssysteme. Berlin: BMBF.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. & Rowe, A. (2008). *Emotional intelligence for managing results in a diverse world. The hard truth about soft skills in the workplace*. Mountain view, Cal.: Davies-Black Pub.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013). Studienorganisation für heterogene Studierende. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 208–222). Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Pechar, H. (2005). Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In A. Hanft & I. Müskens (Hrsg.), *Bologna und die Folgen für die Hochschulen* (S. 52–68). Bielefeld: UVW.
- HRK (1995). *Positionspapier der HRK zu Abitur, allgemeiner Hochschulreife und Studierfähigkeit*. Beschluss des 472. Präsidiums vom 16. Oktober 1995. Verfügbar unter: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/positionspapier-der-hrk-zu-abitur-allgemeiner-hochschulreife-und-studierfaehigkeit/> [15.08.2014].
- Huber, L. (1995). Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der „Studierfähigkeit“. *Das Hochschulwesen*, (1), 21–27.
- Humboldt, W. v. (1795/96): Über Denken und Sprechen. In W. v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. v. A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: WissBG. Bd. V (1981) (S. 97–99).
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U. (2012). Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 285–290). Münster: Waxmann.
- KMK (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [20.10.2014].
- Lührmann, W. (1996). Abitur, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit. Kritische Analyse des Positionspapiers der Hochschulrektorenkonferenz. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1/2), 1–20.
- Metzger, Ch., Schulmeister, R. & Martens, Th. (2012). Motivation und Lehrorganisation als Elemente von Lernkultur. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 36–49. Verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/433> [20.10.2014].
- Middendorff, E. (2013). *Vielfalt der Studierenden: Definition möglicher Unterstützungsbedarfe*. Beitrag auf der Veranstaltung „Ja zur Vielfalt!“ Strategien und Servicekonzepte für eine heterogene Studierendenschaft am 23.– 24. Januar 2013 in Berlin. Verfügbar un-

- ter: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-20-Anerkennungspraxis/Ja_zur_Vielfalt/Middendorff.pdf [08.08.2014].
- Mussmann, J. G. (1832). *Vorlesungen über das Studium der Wissenschaften und Künste auf der Universität. Ein Taschenbuch für angehende Studierende*. Halle: Ruff.
- Pasternak, P. & Wielepp, F. (2013). Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. *HoF-Handreichungen. 2. Beiheft „die Hochschule“*, 66–69. Verfügbar unter: http://www.peer-pasternack.de/texte/HoF-Handreichungen2/17_Pasternack.pdf [20.10.2014].
- Schmidt, A. (2012). Off Campus und gut betreut. Fallstudie der Open University Milton Keynes. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012), *Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 110–123). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (1985). Kognitive Heterogenität von Studierenden. In A. Welzel (Hrsg.), *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule* (S. 74–90). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schulmeister, R., Metzger, Ch. & Martens, Th. (2012). *Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten* (Paderborner Universitätsreden. PUR 123). Verfügbar unter: http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_metzger_martens_2012_heterogenitaet_pur.pdf [20.10.2014].
- Sary, J. (1994). Hodegetik oder „Ein Mittel gegen das Elend der Studierunfähigkeit“. Eine historische Betrachtung zu einem Dauerproblem der Universität. *Das Hochschulwesen*, (4), 160–164. Verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~sary/HSW%20Hodegetik.pdf> [20.10.2014].
- Viebahn, P. (2009). Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 57(2), 38–44. Verfügbar unter: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-2-2009.pdf> [15.08.2014].
- Welzel, A. (1985). Die Heterogenität in den Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern. Entstehungsbedingungen – Diagnoseverfahren – Bewertungskriterien. In A. Welzel (Hrsg.), *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/14_Wielepp_Sammelband.pdf [15.08.2014].
- Wildt, J. (1985). Zum Umgang mit Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang. In A. Welzel (Hrsg.) (1985), *Heterogenität oder Elite. Hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule* (S. 91–115). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wildt, J. (2001). *Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase*. HIS-Veranstaltung „Übergang von der Schule in die Hochschule Zugang zum Studium zwischen ‚Markt‘ und ‚Recht auf Bildung““, 30.01.2001. Verfügbar unter: <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/Wildt.pdf> [01.10.2014].
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Verfügbar

- unter: http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf [15.08.2014].
- Wissenschaftsrat (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Drs. 3228-13. Braunschweig 12.07.2013. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf> [15.08.2014].
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818-14, Darmstadt 11.04.2014. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> [15.08.2014].

Sonja Lübben, Wolfgang Müskens & Olaf Zawacki-Richter

Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen

Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze

1 Einleitung

Seit Jahren gewinnt die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen bundesweit an Bedeutung. Die Beteiligung bislang unterrepräsentierter Gruppen an Hochschulbildung rückt zunehmend in den Fokus bildungs- bzw. arbeitsmarktpolitischer Debatten sowie hochschulrechtlicher Entwicklungsprozesse (Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter, 2013).

Kerst und Dahm (2011) führen das wachsende Interesse an der Öffnung der Hochschulen sowie die steigende Zielgruppenorientierung auf unterschiedliche Faktoren zurück:

- auf den demographischen Wandel, den ab 2015 erwarteten Rückgang der Studierendenzahlen und den erwarteten Fachkräftemangel im Bereich hochqualifizierter Arbeit,
- auf die ausgeprägten sozialen Unterschiede in der Beteiligung an Hochschulbildung,
- auf den Versuch, alte institutionelle Segmentierungen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung durch eine Kompetenzorientierung zu überwinden,
- auf das aktuelle hochschulpolitische Interesse an „diversity“, das sowohl nicht-traditionelle Studierende als auch eine Vielzahl anderer Gruppen einschließt (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Durchlässigkeit und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen hat sich in Abgrenzung zur Gruppe der traditionellen, klassischen Studierenden der an die angelsächsische Formulierung „non-traditional students“ angelehnte Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ durchgesetzt. Jedoch variieren die Definitionsansätze in der Literatur, und eine eindeutige, allgemein akzeptierte, präzise und international vergleichbare Definition für den Begriff des nicht-traditionellen Studierenden liegt bis heute nicht vor. Vielmehr existieren aktuell mehrere Definitionsversuche mit teils unterschiedlicher Akzentuierung nebeneinander (Kamm & Otto, 2013; Teichler & Wolter, 2004; Stöter, Bullen, Zawacki-Richter & von Prümmer, 2014).

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie hoch der Anteil an sogenannten nicht-traditionellen Studierenden an verschiedenen Hochschultypen ist und wie sich diese charakterisieren lassen. Zunächst werden jedoch verschiedene Definitionsansätze und -versuche zur Bestimmung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden aus der aktuellen Diskussion vorgestellt.

2 Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen – Definitionsversuche und -probleme

Die Einordnung des Begriffs des nicht-traditionellen Studierenden wird meist durch die direkte Abgrenzung zum „normalen“, traditionellen Studierenden vorgenommen (Garz, 2004). Zur näheren Erläuterung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden wird daher zunächst das Bild des traditionellen Studierenden beschrieben.

Historisch betrachtet wurden traditionelle Studierende überwiegend als „Männer, mit hellem Teint und einem wehrfähigen Körper, aus privilegierten Gesellschaftsschichten“ (Schuetze & Slowey, 2000, S. 12) wahrgenommen. Der Zugang zur Hochschule war vorwiegend an die soziale Zugehörigkeit gekoppelt (ebd.). Noch bis in die 1950er-Jahre hinein galten Studierende in der allgemeinen Vorstellung als eine hervorgehobene Gruppe von finanziell unabhängigen Menschen aus privilegierten Gesellschaftsschichten, die klassischerweise direkt nach Erwerb des Abiturs ihr Hochschulstudium aufnahmen, entsprechend jung und überwiegend männlich waren sowie einer soliden beruflichen Zukunft und recht sicheren Karrierechancen entgegen sahen. Sie waren neben dem Studium weder erwerbstätig noch an familiäre Verpflichtungen gebunden. Studierende, die von diesem vorherrschenden Bild des Normalstudierenden abwichen, bildeten eher die Ausnahme (Scholz, 1993; Garz, 2004).

Diese klassische Vorstellung vom typischen Studierenden entspricht jedoch schon lange nicht mehr der Realität. In vielen Ländern – beispielsweise in den USA – wird bereits seit den 1970er-Jahren eine anhaltende Veränderung der Studierendenschaft in Richtung zunehmender Heterogenität wahrgenommen (Gould & Cross, 1972). Und auch in Deutschland rückt die Ausdifferenzierung sowohl der Gruppe der sogenannten nicht-traditionellen als auch die der traditionellen Studierenden seit einigen Jahren immer stärker in den Fokus (Schuetze & Slowey, 2002; Wolter, 2012). Seit Anfang der 1990er-Jahre werden Gruppen von Studierenden identifiziert, die aufgrund spezifischer Merkmale von der allgemeinen Vorstellung des traditionellen, „normalen“ Studierenden abweichen. Allerdings gestaltet sich die exakte Abgrenzung der nicht-traditionellen von den klassischen, traditionellen Studierenden als sehr schwierig (Scholz, 1993; Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008; Teichler & Wolter, 2004).

Vielfach bezeichnet der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden diejenigen Student/inn/en, die ohne eine klassische Hochschulzugangsberechtigung in Form des Abiturs oder der Fachhochschulreife ein Hochschulstudium aufnehmen. Insbesondere bildungspolitische und -rechtliche Aktivitäten richten ihren Blickwinkel aktuell ver-

mehrt auf diese Studierendengruppe (Duong & Püttmann, 2014). Allerdings stellt die fehlende schulische Hochschulzugangsberechtigung nur *ein* mögliches Kriterium zur Definition der Gruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“ dar. Aktuelle Forschungsarbeiten weiten diesen Ansatz aus und ergänzen ihn um vielfältige Faktoren, indem sie zusätzliche Kriterien und Parameter zur Typisierung der nicht-traditionellen Studierendenschaft identifizieren. Zunehmend gerät dabei eine Analyse der sich verändernden Studienbedingungen in den Fokus (Scholz, 1993; Alheit et al., 2008).

Insbesondere in der internationalen Diskussion werden „non-traditional students“ häufig aufgrund ihres im Vergleich zur traditionellen Studierendenschaft höheren Alters identifiziert. Synonym verwendete Bezeichnungen wie „mature students“ oder „adult students“ (Wolter 2011b, S. 207) untermauern diese Fokussierung auf das Alter dieser Studierendengruppe.

Schuetze und Slowey (2002) gehen über derart einfach gefasste Kategorisierungen hinaus, indem sie drei zentrale Kriterien zur Identifizierung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden benennen. Das erste Kriterium betrifft die „educational biography“, also die Bildungsbiografie, die bei nicht-traditionellen Studierenden nicht linear verläuft. Das zweite Kriterium bezieht sich auf die „entry routes“, also auf den Zugang zur Hochschule, der entweder durch den regulären Weg, einen alternativen Zugang oder durch ein spezielles Aufnahmeverfahren gekennzeichnet ist. Als drittes Kriterium wird die „mode of study“ benannt, welche die Intensität des Studiums, z.B. Teilzeitstudium aufgrund von familiären Verpflichtungen, beschreibt (ebd., S. 315).

Teichler und Wolter (2004) verweisen auf den Ansatz, die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden in Abgrenzung zur Gruppe der traditionellen Studierenden sowohl im Bezugsrahmen eines strukturtheoretischen als auch im Bezugsrahmen eines biografietheoretischen Diskurses zu verorten. Im Bezugsrahmen eines strukturtheoretischen Diskurses werden diejenigen, an Hochschulen bislang unterrepräsentierten (Personen-)Gruppen zu den nicht-traditionellen Studierenden gezählt, für die die Aufnahme eines Hochschulstudiums mit erhöhten sozialen Hürden oder institutionellen Barrieren verbunden ist. Im Hinblick auf Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit sind hier z.B. Personen mit schwierigen sozialen oder familiären Voraussetzungen gemeint. Im Bezugsrahmen eines biografietheoretischen Diskurses werden jene Personen als nicht-traditionelle Studierende definiert, die sich durch unkonventionelle Lebensläufe auf dem Weg zu einem Hochschulstudium auszeichnen. Diese Gruppe umfasst beispielsweise diejenigen Studierenden, die ihr Hochschulstudium auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg aufnehmen, bereits beruflich qualifiziert sind und/oder neben dem Studium beruflichen oder familiären Verpflichtungen nachgehen. Das biografietheoretische Konzept berücksichtigt demographische Faktoren, so dass es ältere Studierende – meist Personen ab dem 25. Lebensjahr – in die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden einschließt (ebd.). Mit diesem Ansatz, der sowohl die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems als auch biographische Aspekte einbezieht, grenzen Teichler und Wolter die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden nicht nur aufgrund ihrer ungewöhnlichen Wege zum Studium (z.B. über den dritten Bildungsweg), sondern auch aufgrund

ihrer Wege im Studium (z.B. Teilzeit-, Abend- und Fern- bzw. Weiterbildungsstudium) von der klassischen, traditionellen Studierendenschaft ab (ebd.).

Auf der Basis dieser Überlegungen und in enger Übereinstimmung zum Definitionsansatz von Schuetze und Slowey aus dem Jahre 2002 benennen Teichler und Wolter (2004) folgende drei Kriterien, zwischen denen im Hinblick auf das Attribut „nicht-traditionelle Studierende“ zu unterscheiden ist. Demnach zählen zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden Personen, die

1. „nicht auf geradem Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind;
2. nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die
3. nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende).“ (ebd., S. 72)

Im deutschen Raum erfährt dieser Ansatz zur Identifizierung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden mittlerweile allgemein eine große Zustimmung und Akzeptanz.

Aktuelle Forschungsansätze fügen neben den bisher aufgeführten Kriterien allerdings weitere Parameter an bzw. modifizieren die vorhandenen Ergebnisse zur Bestimmung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden.

Zawacki-Richter, Hohlfeld und Müskens (2014) beispielsweise zählen sowohl Studierende, die bereits über eine dem Studium vorausgegangene abgeschlossene Berufsausbildung und/oder Berufserfahrung verfügen, als auch Personen, die neben dem Studium mehr als 19 Stunden pro Woche berufstätig oder älter als 30 Jahre alt sind, zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Zudem erweitern sie die bereits dargestellten Definitionskategorien u.a. dadurch, dass sie auch Führungsnachwuchs und Fachkräfte, die berufsbegleitend studieren, sowie Berufsrückkehrer/innen oder Bachelor-Absolvent/inn/en, die nach erster beruflicher Erfahrung einen Masterabschluss anstreben, in die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden einordnen. Ist mindestens eines der Kriterien erfüllt, wird eine Person der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zugeordnet (ebd.).

Der Kreis der nicht-traditionellen Studierendenschaft kann noch weiter gefasst werden, indem zum Beispiel auch Erstakademiker/innen, sämtliche Teilzeitstudierenden (Duong & Püttmann, 2014), Studierende mit Migrationshintergrund oder Studierende aus statusniedrigeren Elternhäusern hinzugezählt werden (Brändle & Lengfeld, 2013). Freitag (2012) verweist auf Merkmale wie die ethnische bzw. die sozioökonomische Herkunft, aufgrund derer sich nicht-traditionelle Studierende von der Gruppe der traditionellen Studierenden unterscheiden (ebd.). Crosling, Thomas und Heagney (2008) ordnen zudem körperlich oder geistig Beeinträchtigte der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zu (ebd.).

Wolter (2011a; 2011b) unternimmt den Versuch, die vielfältigen Definitionsmöglichkeiten zu vereinen und fasst fünf charakteristische, national wie international übli-

cherweise verwendete Kriterien zur Typisierung nicht-traditioneller Studierender zusammen:

1. *Alter:*

Die Studierenden haben eine Altersgrenze (meist wird das 25. Lebensjahr als Bezugspunkt genannt) bereits überschritten („adult students“ bzw. „mature students“).

2. *Herkunft / Soziale Benachteiligung:*

Die Studierenden stammen aus im Hochschulsystem unterrepräsentierten Gruppen, z.B. Erstakademiker, oder gehören zu sozial benachteiligten Gruppen, beispielsweise Migrant/inn/en.

3. *Bildungsbiografie / Lebensverlauf:*

Die Studierenden verfügen in der Regel eher über diskontinuierliche, wenig lineare und unkonventionelle Bildungs- und Berufsbiografien, gekennzeichnet durch Abbrüche oder Umwege, und entscheiden sich erst später für ein Studium.

4. *Hochschulzugangsberechtigung / Zugang:*

Der Zugang zum Hochschulstudium erfolgt über besondere Wege und Verfahren abseits des Abiturs (z.B. zweiter bzw. dritter Bildungsweg).

5. *Form des Studiums:*

Die Studierenden wählen eine für sie geeignete Studienform, beispielsweise ein Teilzeitstudium aufgrund einer das Studium begleitenden Berufstätigkeit mit einem Beschäftigungsumfang von mehr als 20 Stunden während der Vorlesungszeit (vgl. Wolter 2011a, S. 23; Wolter 2011b, S. 207; Heese, 2013, S. 6).

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen die Schwierigkeit, die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden genau zu analysieren und zu typisieren. Erschwerend kommt hinzu, dass die für den deutschen Raum aufgestellten Definitionsansätze teilweise vom internationalen Diskurs abweichen. Für die Definition des nicht-traditionellen Studierenden gibt es viele mögliche Kriterien. Häufig werden zur Beschreibung dieser Personengruppe Parameter herangezogen, die beispielsweise den Zugang zur Hochschule betreffen, das Alter der Studierenden bei Studienbeginn, das Vorhandensein familiärer Verpflichtungen, die Art des Studiums (Fernstudium, Teilzeit) oder einen Studienbeginn im Anschluss an eine berufliche Ausbildung bzw. berufspraktische Erfahrungen (Wilkesmann, Virgillito, Bröcker & Knopp, 2012, S. 59).

Problematisch im Hinblick auf die exakte Definition und Einordnung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ist, dass eine eindeutige Abgrenzung nicht möglich ist, da manche Studierende in einigen Aspekten als traditionell, in anderen dagegen als nicht-traditionell eingestuft werden können.

So bleibt abschließend festzuhalten, dass die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden eine äußerst heterogene Zielgruppe darstellt, deren exakte Definition, Identifikation und Einordnung mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, da eine genaue Trennschärfe zwischen den einzelnen, bisher eruierten Kriterien sowohl im internationalen als auch im nationalen Rahmen nicht gegeben ist (Kamm & Otto, 2013, S. 40; Teichler & Wolter, 2004, S. 72).

3 Fragestellung

Wie hoch ist der Anteil nicht-traditioneller Studierender an klassischen (Präsenz-)Universitäten, an Fachhochschulen sowie an der FernUniversität in Hagen? Diese Frage steht im Mittelpunkt unserer Untersuchung.

Aufgrund der Vielzahl möglicher Eingrenzungen des Begriffs der nicht-traditionellen Studierenden ist zu erwarten, dass bereits die Wahl einer bestimmten Definition das Ergebnis der Analysen maßgeblich beeinflusst. Anstelle einer eindimensionalen Abgrenzung traditionell/nicht-traditionell soll daher im Folgenden der Versuch einer mehrdimensionalen Untergliederung von Sektoren oder Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender unternommen werden.

Unsere Einteilung der Studierenden folgt im Wesentlichen den Ansätzen von Teichler und Wolter (2004) sowie Schuetze und Slowey (2002). In Anlehnung an Schuetze und Slowey verwenden wir zunächst die Dimensionen „educational biography“ (Bildungsbiografie) und „mode of study“ (hier beschränkt auf „Studienzeitbudget“). Die dritte Dimension bei Schuetze und Slowey („entry routes“) analysieren wir im Anschluss gesondert unter dem Aspekt der Hochschulzugangsberechtigungen.

Die zweidimensionale Aufgliederung des Kontinuums traditionell vs. nicht-traditionell kann auch als eine Aufteilung in drei distinkte Gruppen nicht-traditioneller Studierender verstanden werden:

1. Studierende mit einer nicht-traditionellen (Bildungs-)Biografie,
2. Studierende mit einem eingeschränkten Zeitbudget für ihre Studienverpflichtungen,
3. Studierende mit sowohl nicht-traditionellem (Bildungs-)Hintergrund als auch eingeschränktem Zeitbudget.

Diese drei Gruppen von nicht-traditionellen Studierenden wurden mit traditionellen Studierenden verglichen, d.h. nach unserem Verständnis mit Studierenden mit traditionellem Bildungshintergrund als auch einem normalen Zeitbudget für ihre Studienverpflichtungen.

4 Stichprobe

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf einer Sonderauswertung der im Jahr 2012 durchgeführten Mediennutzungsstudie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Zawacki-Richter et al., 2014). An der in Rahmen dieser Studie durchgeführten Befragung zum Mediennutzungsverhalten im Studium beteiligten sich insgesamt N=2338 Studierende. Die Befragung wurde an sechs öffentlichen Fachhochschulen und an vier Universitäten (darunter die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und die FernUniversität in Hagen) durchgeführt. N=872 Befragte gaben an, an Fachhochschulen zu studieren, N=1311 Studierende waren an Universitäten eingeschrieben. Der Aufruf zu dieser Befragung erfolgte zwar innerhalb der Webseiten bzw. Lernplattformen der je-

weiligen Hochschulen, der Zugang zum Online-Fragebogen war jedoch nicht auf eingeschriebene Studierende dieser Hochschulen beschränkt. Einige der Befragungsteilnehmer/innen waren daher an anderen Hochschulen eingeschrieben (N=56). Diese wurden für die vorliegende Studie nicht berücksichtigt. Weitere 99 Befragte machten keine Angaben zu ihrer Hochschule.

38,4% der Befragten waren männlich und 59,7% weiblich. 1,9% machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Das mittlere Alter der Befragten betrug 25,1 Jahre ($s = 7,1$).

4.1 Traditionelle vs. nicht-traditionelle Studierende

Das zur Einteilung in traditionelle vs. nicht-traditionelle Studierende verwendete Merkmal „(Bildungs-)Biografie“ wurde anhand der drei demographischen Variablen „Alter“, „Berufsausbildung“ und „berufliche Fortbildung“ gebildet (siehe Tab. 1). In die Kategorie „Studierende mit nicht-traditioneller Biografie“ wurden diejenigen Befragten eingeteilt,

- die 30 Jahre oder älter waren, oder
- angaben, eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben, oder
- angaben, eine berufliche Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister/in, Fachwirt/in oder Techniker/in) absolviert zu haben.

Tab. 1: Einteilung der Befragten hinsichtlich ihrer (Bildungs-)Biografie

(Bildungs-)Biografie	
<i>traditionell</i>	<i>nicht-traditionell</i>
nicht älter als 29 Jahre und keine Aus- oder Fortbildung absolviert	30 Jahre oder älter oder Berufsausbildung oder berufliche Aufstiegsfortbildung absolviert

Für das Merkmal „Zeitbudget“ wurden die demographischen Variablen „Umfang der beruflichen Tätigkeit neben dem Studium“ sowie „Anzahl Kinder“ verwendet (siehe Tab. 2). Als Studierende mit „eingeschränktem Zeitbudget“ wurden diejenigen Befragten eingeteilt,

- die angaben, neben ihrem Studium eine berufliche Tätigkeit mit einem Umfang von mehr als 19 Stunden pro Woche auszuüben, oder
- mindestens ein eigenes Kind hatten.

Da der Datensatz keine Variablen mit genaueren Angaben zum zeitlichen Umfang der Kinderbetreuung beinhaltete, wurde vereinfachend davon ausgegangen, dass grundsätzlich bei Studierenden mit eigenem Kind bzw. eigenen Kindern nur ein eingeschränktes Zeitbudget für das Studium zur Verfügung steht.

Tab. 2: Einteilung der Befragten hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Studienzeitbudgets

Zeitbudget	<i>normal</i>	berufliche Tätigkeit neben dem Studium max. 19 Stunden pro Woche und keine Kinder
	<i>eingeschränkt</i>	berufliche Tätigkeit neben dem Studium mehr als 19 Stunden pro Woche oder hat Kind(er)

Aus der Kombination der beiden so gebildeten Merkmale „(Bildungs-)Biografie“ und „Zeitbudget“ ergeben sich vier Gruppen von Studierenden, von denen drei als nicht-traditionell gekennzeichnet werden können (siehe Tab. 3):

- Studierende mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie, aber normalem Studienzeitbudget,
- Studierende mit eingeschränktem Studienzeitbudget, aber traditioneller (Bildungs-)Biografie, sowie
- Studierende mit sowohl nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie, als auch eingeschränktem Studienzeitbudget.

Diese drei Gruppen nicht-traditioneller Studierender stehen den traditionellen Studierenden gegenüber, die sowohl über eine traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch über ein normales Zeitbudget für ihr Studium verfügen.

Tab. 3: Zweidimensionale Einteilung der Studierenden nach (Bildungs-)Biografie und Studienzeitbudget

		(Bildungs-)Biografie	
		<i>traditionell</i>	<i>nicht-traditionell</i>
Zeitbudget	<i>normal</i>	traditionelle Biografie, normales Zeitbudget	nicht-traditionelle Biografie, normales Zeitbudget
	<i>eingeschränkt</i>	traditionelle Biografie, eingeschränktes Zeitbudget	nicht-traditionelle Biografie eingeschränktes Zeitbudget

4.2 Anteil nicht-traditioneller Studierender an den Hochschulen

N=2229 Befragte machten gültige Angaben zu ihrer (Bildungs-)Biografie sowie zu ihrem Studienzeitbudget und konnten daher einer der vier Gruppen von Studierenden

zugeordnet werden. Davon gehörten 59,8% im Sinne der o.a. Kategorisierung zur Gruppe der traditionellen Studierenden. 18,1% der Studierenden besaßen eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie, aber ein normales Studienzeitbudget, 6,8% verfügten über ein eingeschränktes Studienzeitbudget, hatten aber eine traditionelle Bildungsbiografie, und 15,3% der Studierenden (N=342) besaßen sowohl eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch ein eingeschränktes Zeitbudget für ihr Studium (siehe Abb. 1).

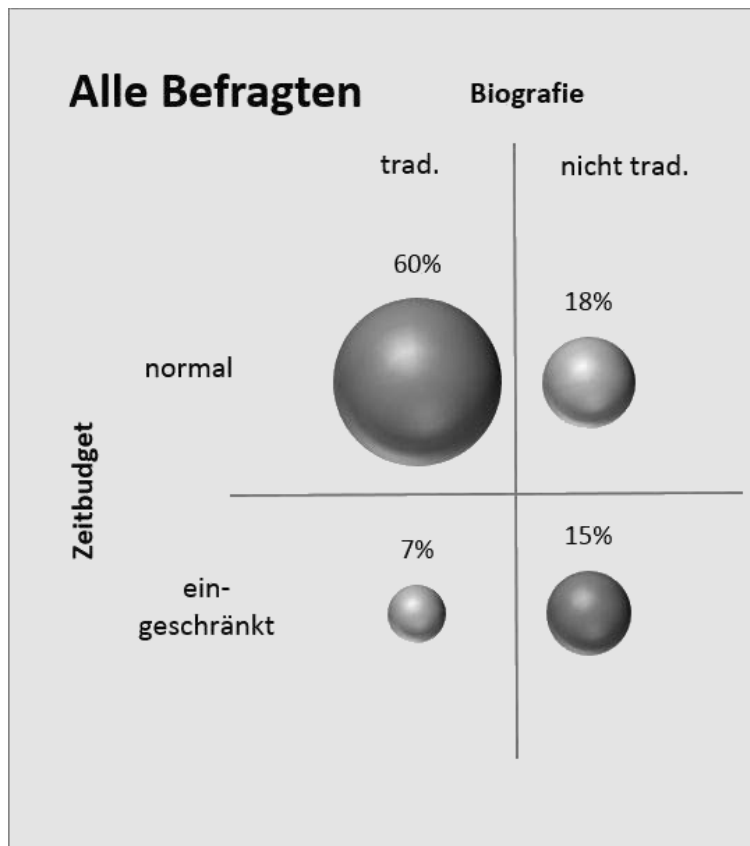


Abb. 1: Anteile der vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender an allen Befragten (N=2229)

Leibniz Universität Hannover

696 Befragte gaben an, an der Universität Hannover eingeschrieben zu sein. Davon waren 78,4% traditionelle Studierende. 11,6% hatten eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie und ein normales Studienzeitbudget. 6,5% besaßen eine traditionelle (Bildungs-)Biografie bei einem eingeschränkten Studienzeitbudget und lediglich 3,4% der

Studierenden wiesen sowohl eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch ein eingeschränktes Zeitbudget auf (siehe Abb. 2).

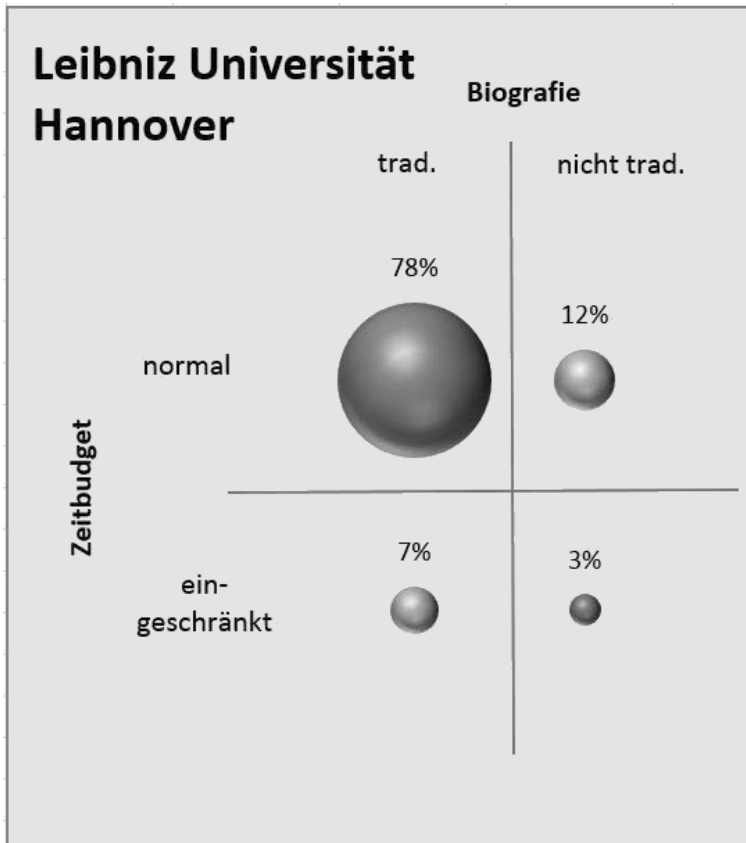


Abb. 2: Anteile der vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender an den Befragten der Leibniz Universität Hannover (N=713)

Universität Osnabrück

Von den insgesamt N=144 Befragten, die angaben, an der Universität Osnabrück eingeschrieben zu sein, besaßen 6,3% eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie und ein normales Studienzeitbudget. Jeweils 2,8% besaßen eine traditionelle (Bildungs-)Biografie bei einem eingeschränkten Studienzeitbudget bzw. sowohl eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch ein eingeschränktes Zeitbudget auf (siehe Abb. 3).

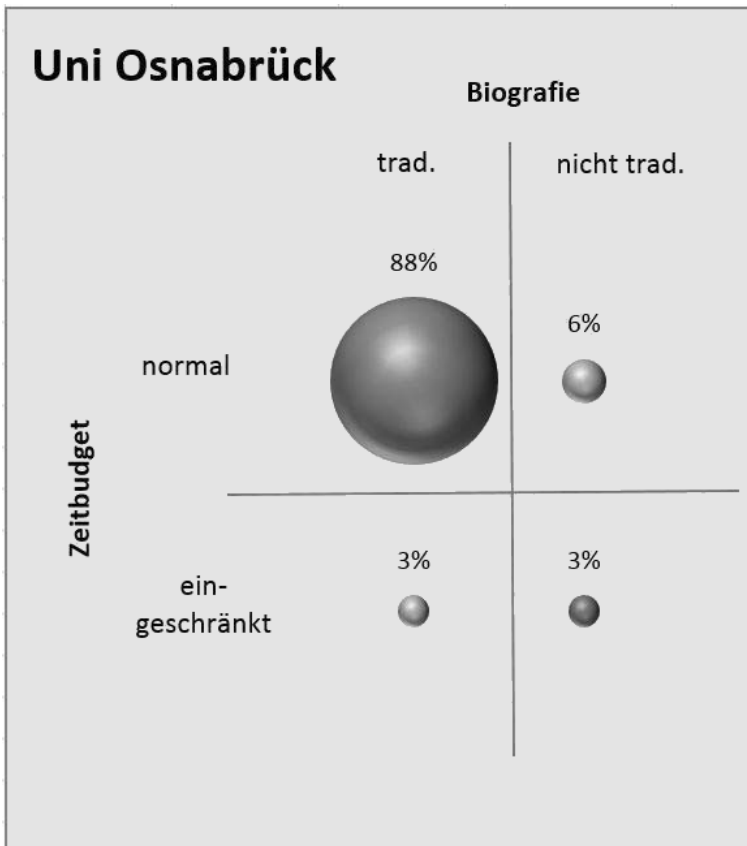


Abb. 3: Anteile der vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender an den Befragten der Universität Osnabrück (N=144)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Im Vergleich zur Leibniz Universität Hannover und zur Universität Osnabrück war der Anteil der traditionellen Studierenden unter den insgesamt N=250 Befragungsteilnehmer/innen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit 64,8% deutlich geringer. Der Anteil der Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und normalem Studienzeitbudget betrug hier 12,8%. Im Vergleich zu den anderen Präsenzuniversitäten war der Anteil der Befragten mit traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Zeitbudget mit 9,6% sowie der Anteil der Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Zeitbudget mit 12,8% deutlich erhöht (siehe Abb. 4).

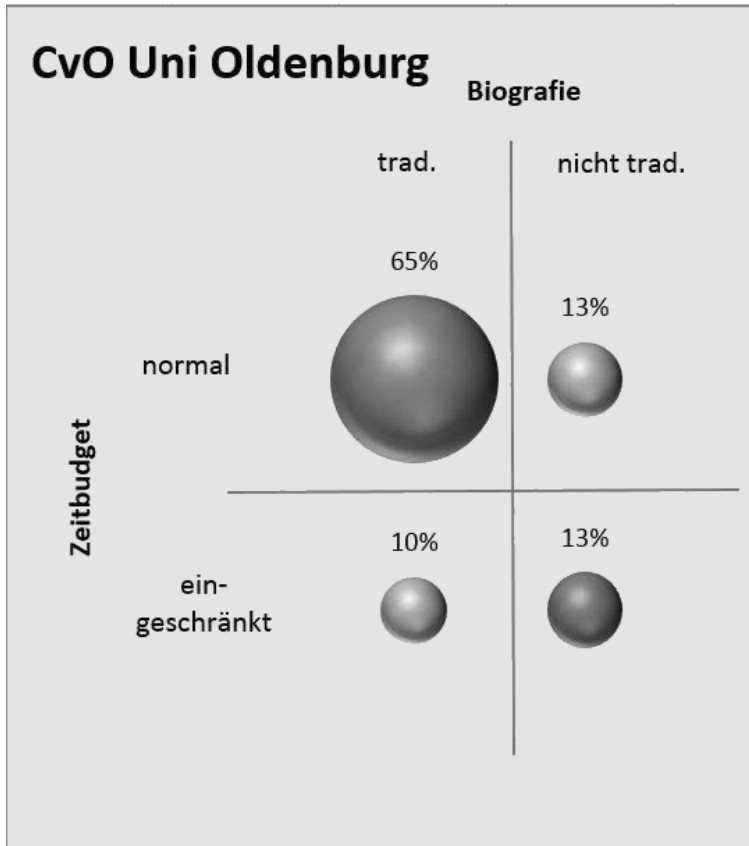


Abb. 4: Anteile der vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender an der CvO Universität Oldenburg (N=250)

FernUniversität in Hagen

Während die bislang dargestellten Universitäten ganz überwiegend Präsenzstudiengänge anbieten, finden sich an der FernUniversität in Hagen ausschließlich Online-, Fern- und Blended-Learning-Angebote. Dementsprechend ergibt sich hier eine völlig andere Zusammensetzung der Studierenden als an den Präsenzhochschulen.

Nur 5,3% der N=191 Befragten, die an der FernUniversität in Hagen eingeschrieben waren, zählten zur Gruppe der traditionellen Studierenden. Weitere 5,9% besaßen einen nicht-traditionellen (Bildungs-)Hintergrund und verfügten über ein normales Studienzeitbudget. Umgekehrt besaßen 5,3% der Befragten eine traditionelle (Bildungs-)Biografie, aber ein eingeschränktes Studienzeitbudget. Der mit 83,5% weitaus größte Anteil der Befragten an der FernUniversität in Hagen jedoch besaß sowohl eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch ein eingeschränktes Zeitbudget für das Studium (siehe Abb. 5).

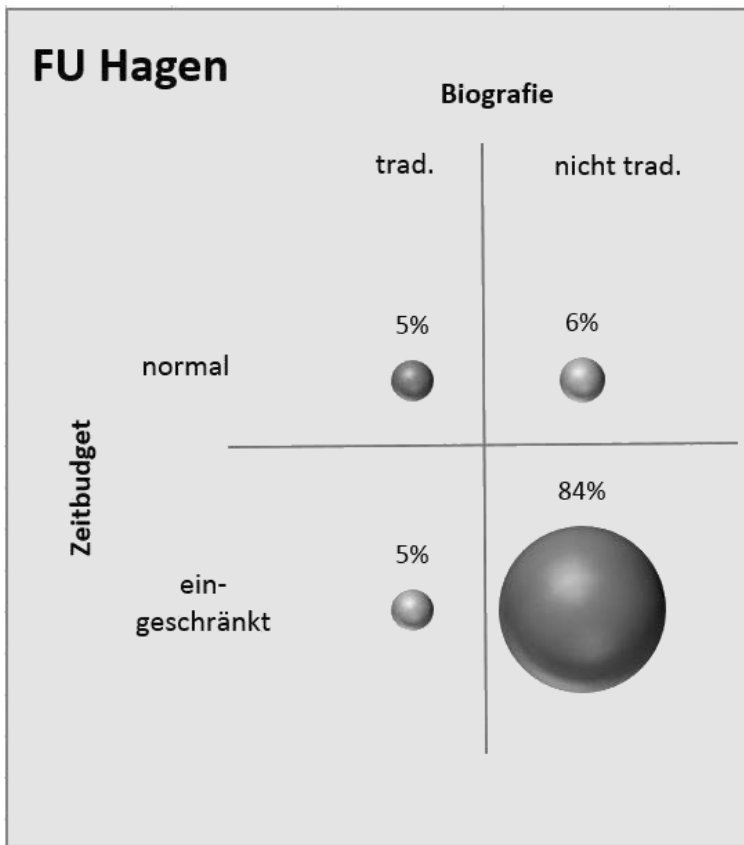


Abb. 5: Anteile der vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender an der FernUniversität in Hagen (N=191)

Fachhochschulen

Insgesamt 872 Befragte gaben an, an einer der sechs Fachhochschulen eingeschrieben zu sein. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobengrößen der einzelnen Hochschulen erfolgt die Auswertung der Gruppenhäufigkeiten anders als bei den Universitäten zusammenfassend über alle Studienorte. Unter allen Befragten, die an einer Fachhochschule studierten, lag der Anteil der traditionellen Studierenden bei 49,6%. 30,7% der Befragten gehörten zur Gruppe der Studierenden mit nicht-traditioneller (Bildungs-) Biografie und normalem Zeitbudget für das Studium. 7,5% der Befragten besaßen eine traditionelle (Bildungs-)Biografie und ein eingeschränktes Zeitbudget, und 12,2% der Befragten gehörten zur Gruppe der Studierenden mit sowohl nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie als auch eingeschränktem Studienzeitbudget (siehe Abb. 6).

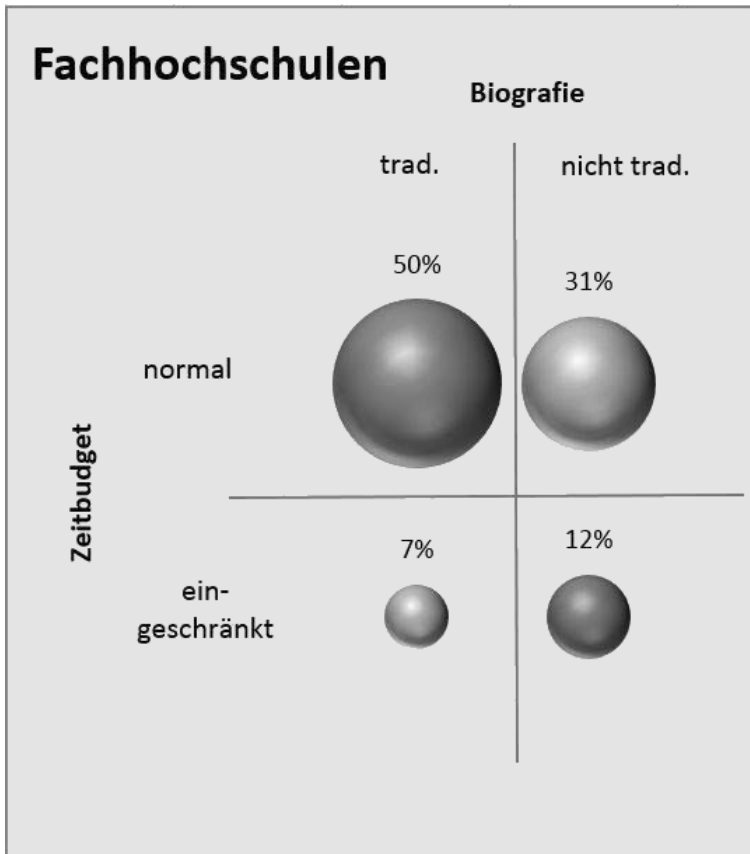


Abb. 6: Anteile der vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender an Fachhochschulen (N=872)

4.3 Studienformen nicht-traditioneller Studierender

Der mit 90,7% weitaus größte Anteil der Befragten, die der Gruppe der traditionellen Studierenden zugeordnet wurden, studierte in klassischen Präsenzstudiengängen. Weitere 8,0% gaben an, in einem berufs- oder ausbildungsintegrierten dualen Studiengang immatrikuliert zu sein. Die Anteile der traditionellen Studierenden, die einen Online- oder Blended-Learning-Studiengang besuchten, waren mit jeweils weniger als einem Prozent marginal (siehe Tab. 4).

Innerhalb der Gruppe der Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und normalem Zeitbudget ist der Anteil der Studierenden in Präsenzstudiengängen mit 74,6% ebenfalls am größten. Allerdings fällt hier der mit 22,2% relativ hohe Anteil von Studierenden in dualen Studiengängen auf. Die Anteile der Studierenden in Online- bzw. Blended-Learning-Studiengängen fallen auch hier marginal aus.

Von den Befragten mit traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Zeitbudget waren 68,2% in Präsenzstudiengängen eingeschrieben, 22,5% in dualen Angeboten und 9,3% in Blended-Learning-Studiengängen.

Eine völlig andere Verteilung auf die verschiedenen Studiengangformen ergab sich für die Befragten mit sowohl nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie als auch eingeschränktem Studienzeitbudget. Eine relative Mehrheit dieser Befragten (44,8%) war in einem Blended-Learning-Studiengang eingeschrieben, weitere 17,8% in einem Online-Studienangebot. Nur 28,2% der Befragten dieser Gruppe belegten einen klassischen Präsenzstudiengang. 9,2% waren in einem dualen Studiengang immatrikuliert.

Auf die Frage, ob sie in Vollzeit oder Teilzeit studierten, gaben erwartungsgemäß Studierende mit einem eingeschränkten Zeitbudget sehr viel häufiger an, in Teilzeit zu studieren. Allerdings unterschieden sich hier innerhalb der Gruppe der Befragten mit eingeschränktem Zeitbudget die Studierenden mit traditioneller und nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie sehr deutlich voneinander: Während 14,4% der Studierenden mit traditioneller (Bildungs-)Biografie angaben, in Teilzeit zu studieren, betrug der entsprechende Anteil bei den Studierenden mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie 65,7%.

Während nur 9,4% der Befragten mit traditioneller (Bildungs-)Biografie und normalem Zeitbudget ihren Studiengang als „weiterbildend“ bzw. „berufsbegleitend“ charakterisierten, lag der entsprechende Anteil bei den Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Zeitbudget bei 56,7%.

4.4 Hochschulzugangsberechtigung nicht-traditioneller Studierender

91,9% der traditionellen Studierenden verfügten über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Weitere 7,8% erhielten ihren Hochschulzugang über eine fachgebundene Hochschulreife oder eine Fachhochschulreife (siehe Tab. 5).

In der Gruppe der Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und normalem Studienzeitbudget besaßen lediglich 61% eine allgemeine Hochschulreife. Der Anteil der Studierenden mit einer Fachhochschulreife bzw. einer fachgebundenen Hochschulreife ist in dieser Gruppe mit 36,3% überproportional hoch.

Die Verteilung der verschiedenen Formen von Hochschulzugangsberechtigungen in der Gruppe der Befragten mit traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Studienzeitbudget entspricht weitgehend der Verteilung bei den traditionellen Studierenden.

In der Gruppe der Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Studienzeitbudget hingegen findet sich eine stark abweichende Verteilung der Hochschulzugangsberechtigungsformen. Hier überwiegt zwar insgesamt auch die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung mit 63,2%. Die Fachhochschulreife bzw. fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung ist mit 22,5% relativ stark vertreten. Auffällig hoch ist vor allem aber der Anteil der Studierenden mit einem Hochschulzugang über Z- oder Immaturenprüfung (4,5%) sowie aufgrund einer beruflichen Qualifikation (9,9%).

4.5 Mediennutzung nicht-traditioneller Studierender

Im Rahmen der Mediennutzungsstudie von Zawacki-Richter et al. (2014) wurden mittels einer latenten Klassenanalyse (LCA) vier Typen der Mediennutzung von Studierenden identifiziert. Diese vier Typen bzw. Klassen wurden als „Unterhaltungsnutzer“, „Wenignutzer“, „Fortgeschrittene Nutzer“ bzw. „Zwecknutzer“ bezeichnet. Zawacki-Richter et al. (2014) beschreiben diese vier Studierendentypen wie folgt:

„Cluster 1– Unterhaltungsnutzer: Dieser häufigste Mediennutzungstyp zeichnet sich durch eine relativ intensive Nutzung sozialer Netzwerke im Zusammenhang mit dem Studium, aber einer eher unterdurchschnittlichen Nutzung konventioneller Office-Software sowie einer geringen Nutzung von E-Learning-Tools aus. Daneben wird von Angehörigen dieses Clusters das Internet vor allem zur Unterhaltung in der Freizeit (Musik hören, Videos anschauen etc.) genutzt.

Cluster 2 – Wenignutzer: In allen vier Nutzungsdimensionen, die in der LCA berücksichtigt wurden, weisen die Wenignutzer die geringsten Werte auf. Am ehesten wird von den Angehörigen dieses Clusters noch klassische Office-Software verwendet. Die Nutzung sozialer Netzwerke sowie eine Freizeitnutzung des Internets finden bei den Wenignutzern kaum statt.

Cluster 3 – Fortgeschrittene Nutzer: Die Fortgeschrittenen Nutzer erreichen in drei der vier ausgewählten Skalen die höchsten Skalenmittelwerte. Die Nutzung sozialer Netzwerke im Zusammenhang mit dem Studium sowie die Freizeitnutzung des Internets sind bei den Angehörigen dieses Clusters stark ausgeprägt. [...]

Cluster 4 – Zwecknutzer: Zwecknutzer übertreffen bei der Nutzung klassischer Office-Software alle übrigen Cluster. Auch E-Learning-Tools werden von ihnen intensiv genutzt. Bei der Freizeit-Internetnutzung und der Nutzung sozialer Netzwerke im Zusammenhang mit dem Studium hingegen weisen die Angehörigen dieses Clusters eher geringe Werte auf.“ (S. 27f.)

Insbesondere die Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Studienzeitbudget unterscheiden sich in ihrer Verteilung auf die Mediennutzungstypen drastisch von den drei anderen Studierendengruppen. Weniger als ein Drittel dieser Befragten wurde dem Cluster der „Unterhaltungsnutzer“ zugeordnet. Auch das Cluster der „Fortgeschrittenen Nutzer“ ist mit 9,3% in dieser Gruppe von Studierenden schwach vertreten. Überproportional häufig gehören die Studierenden dieser Gruppe hingegen zu den Clustern der „Wenignutzer“ (34,4%) sowie der „Zwecknutzer“ (23,8%) (siehe Tab. 6).

**Tab. 4: Studienformen nach Studierendekategorie (trad./nicht-trad.)
(jeweils Anzahl und prozentuale Anteile)**

Kategorie	Anzahl (Anteil) Studienform I				Studienform II		ja	nein
	Präsenz	Blended Learning	Online	Dual	Vollzeit	Teilzeit		
<i>normal/trad.</i>	1195 (90,7%)	10 (0,8%)	7 (0,5%)	106 (8,0%)	1301 (98,1%)	25 (1,9%)	124 (9,4%)	1194 (90,6%)
<i>normal/nicht-trad.</i>	299 (74,6%)	8 (2,0%)	5 (1,2%)	89 (22,2%)	386 (96,7%)	13 (3,3%)	71 (17,9%)	326 (82,1%)
<i>beschränkt/trad.</i>	103 (68,2%)	14 (9,3%)	0 (0,0%)	34 (22,5%)	129 (85,4%)	22 (14,6%)	41 (27,3%)	109 (72,7%)
<i>beschränkt/nicht-trad.</i>	95 (28,2%)	151 (44,8%)	60 (17,8%)	31 (9,2%)	115 (34,3%)	220 (65,7%)	190 (56,7%)	145 (43,3%)

**Tab. 5: Hochschulzugangsberechtigung nach Studierendekategorie (trad./nicht-trad.)
(jeweils Anzahl und prozentuale Anteile)**

Kategorie	Art der HZB			
	Allg. Hochschulreife	Fachhochschulreife/ fachgebundene HSR	Z-Prüfung/ Immaturenprüfung	Berufliche Qualifikation
<i>normal/trad.</i>	1221 (91,9%)	103 (7,8%)	3 (0,2%)	2 (0,2%)
<i>normal/nicht-trad.</i>	244 (61,0%)	145 (36,3%)	2 (0,5%)	9 (2,3%)
<i>beschränkt/trad.</i>	133 (89,3%)	15 (10,1%)	1 (0,7%)	0 (0,0%)
<i>beschränkt/nicht-trad.</i>	211 (63,2%)	75 (22,5%)	15 (4,5%)	33 (9,9%)

**Tab. 6: Mediennutzungstyp nach Studierendekategorie (trad./nicht-trad.)
(jeweils Anzahl und prozentuale Anteile)**

Kategorie	Anzahl (Anteil) Studierende nach Mediennutzungstyp			
	Unterhaltungsnutzer	Wenignutzer	Fortgeschrittene Nutzer	Zwecknutzer
<i>normal/trad.</i>	600 (58,8%)	166 (16,3%)	224 (22,0%)	30 (2,9%)
<i>normal/nicht-trad.</i>	163 (57,8%)	61 (21,6%)	45 (16,0%)	13 (4,6%)
<i>beschränkt/trad.</i>	68 (55,7%)	23 (18,9%)	21 (17,2%)	10 (8,2)
<i>beschränkt/nicht-trad.</i>	74 (32,6%)	78 (34,4%)	21 (9,3%)	54 (23,8%)
<i>gesamt</i>	905 (54,8%)	328 (19,9%)	311 (18,8%)	107 (6,5%)

5 Interpretation und Diskussion

5.1 Beschränkungen der Erhebung

Die vorliegenden Ergebnisse stellen eine Sonderauswertung der Mediennutzungsstudie von Zawacki-Richter et al. (2014) dar. Die Mediennutzungsstudie hatte nicht den Anspruch, die Studierenden an deutschen Hochschulen repräsentativ zu erfassen. Die Auswahl der beteiligten Hochschulen erfolgte über persönliche Kontakte und folgte keinem zielgerichteten Sampling. Durch die Aufnahme der FernUniversität in Hagen in die Studie sind Fern- bzw. Online-Studierende in der Gesamtstichprobe überrepräsentiert.

Auch das Sampling innerhalb der beteiligten Hochschulen erfolgte möglicherweise nicht randomisiert. Da der Hinweis auf die Befragung i.d.R. über die Lernplattformen der Hochschulen erfolgte, bemerkten technikaffine Studierende bzw. Teilnehmer/innen in Online- bzw. Blended-Learning-Studiengängen möglicherweise überzufällig häufig die Aufforderung zur Teilnahme an der Befragung.

Allerdings galten die genannten Verzerrungen der Stichprobe für alle beteiligten Hochschulen gleichermaßen. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Hochschul(typ)en bezüglich der verschiedenen Gruppen nicht-traditioneller Studierender lassen sich daher kaum aus den Beschränkungen des Samplings heraus erklären. Einiges spricht daher dafür, dass die gefundenen Effekte, wenngleich möglicherweise in abgeschwächter Form, tatsächliche Unterschiede zwischen den Studierenden der beteiligten Hochschulen widerspiegeln.

5.2 Die Hochschulen im Vergleich

Die Verteilung der Befragten auf die o.a. vier Gruppen traditioneller bzw. nicht-traditioneller Studierender variiert bemerkenswert zwischen den verschiedenen an der Studie beteiligten Hochschultypen. Besonders augenfällig wird dies bezüglich der „doppelt nicht-traditionellen“ Gruppe von Befragten, die sowohl eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch ein eingeschränktes Studienzeitbudget aufweisen. Während nur 3% der Befragten aus den klassischen Präsenzuniversitäten (außer Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) zu dieser Studierendengruppe gehörten, waren es 84% der Befragten, die an der FernUniversität in Hagen studierten.

Auffällig hoch ist weiterhin mit 31% der Anteil der Befragten mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie aber normalem Studienzeitbudget an Fachhochschulen. Hier dürfte ein enger Zusammenhang zum Hochschulzugang über Fachhochschulreife bzw. fachgebundene Hochschulreife bestehen.

Unter den betrachteten (Präsenz-)Universitäten nimmt die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine Sonderstellung ein. Der Anteil aller drei Gruppen nicht-traditioneller Studierender ist hier im Vergleich zu den anderen Universitäten überproportional hoch. Besonders auffällig ist hier mit 10% der vergleichsweise sehr hohe An-

teil von Studierenden mit traditioneller (Bildungs-)Biografie, aber eingeschränktem Studienzeitbudget.

Als Ursache für den hohen Anteil nicht-traditioneller Studierender kommen unterschiedliche Erklärungsansätze in Betracht: So bemüht die 1974 als Reformuniversität gegründete Hochschule sich seit langem um eine Öffnung gegenüber nicht-traditionellen Zielgruppen und hat diese Aufgabe auch in ihrer Grundordnung verankert. Möglicherweise bilden aber auch das ländlich geprägte Einzugsgebiet der Universität sowie der hohe Anteil von Lehramtsstudierenden Faktoren, die zu dem auffällig hohen Anteil nicht-traditioneller Studierender beitragen. Hier wären weiterführende Analysen erforderlich, um die relative Bedeutung der verschiedenen Kausalfaktoren abschätzen zu können.

Während an den betrachteten Fachhochschulen rund die Hälfte der Studierenden als „nicht-traditionell“ charakterisiert werden kann, ist dieser Anteil an (Präsenz-)Universitäten mit weniger als 20% der Studierenden nach wie vor gering. Die Studienorganisation an Universitäten scheint ein Studium für Studierende mit eingeschränktem Zeitbudget zu erschweren. Aber auch Studierende mit ausreichendem Zeitbudget aber nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie finden an Universitäten offenbar keine für sie attraktiven Studienangebote.

5.3 Biografie und Zeitbudget

Ist die häufig in der Literatur vorgenommene Einteilung in traditionelle vs. nicht-traditionelle Studierende ausreichend oder bedarf es einer mehrdimensionalen Auflösung der Merkmale nicht-traditioneller Studierender, wie wir sie beispielhaft in der vorliegenden Studie anhand der beiden Dimensionen (Bildungs-)Biografie und Studienzeitbudget vorgenommen haben?

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass insbesondere die Gruppe der „doppelt nicht-traditionellen“ Studierenden, d.h. der Befragten, die sowohl über eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie als auch über ein nur eingeschränktes Studienzeitbudget verfügten, sich sowohl von den traditionellen Studierenden als auch von den zwei übrigen Gruppen nicht-traditioneller Studierender unterscheiden. Diese Unterschiede betreffen die Wahl des Hochschultyps, die Form des gewählten Studiengangs sowie die Nutzung neuer Medien im Zusammenhang mit dem Studium. Bei einem eindimensionalen Vergleich zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden wären die Besonderheiten dieser Gruppe jedoch verschleiert worden.

Studierende mit eingeschränktem Zeitbudget stellen die Hochschulen vor völlig andere Herausforderungen als Studierende mit einer nicht-traditionellen (Bildungs-)Biografie. Ein Studium bei eingeschränktem Zeitbudget kann erfolgreich sein, wenn die Studienanforderungen flexibel über die Zeit hinweg verteilt werden können und wenn Präsenzzeiten gering und flexibel belegbar sind. Hierzu sind neue Studienformen wie Online- und Blended-Learning-Angebote erforderlich und ein individualisiertes Eingehen der Lehrenden auf die Bedürfnisse der Studierenden.

Studierende mit einer nicht-traditionellen (Bildungs-)Biografie verfügen über andere Kenntnisse und Kompetenzen als traditionelle Studierende. Einerseits liegt für sie die Schulzeit meist schon lange zurück, so dass ihnen schulische Kenntnisse möglicherweise nicht mehr so präsent sind wie Abiturient/inn/en. Gleichzeitig verfügen sie über weitreichende berufliche Kenntnisse und Kompetenzen, von denen sie eine inhaltliche Berücksichtigung im Studium und ggf. auch eine formelle Anrechnung auf das Studium erwarten. Hochschulen, die auf die Bedürfnisse dieser Studierenden eingehen wollen, stehen vor den Aufgaben, Brückenkurse einzurichten, die Curricula praxisnah zu gestalten, aber auch Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen einzurichten.

5.4 Die Hochschulzugangsberechtigung nicht-traditioneller Studierender

Der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden darf nicht mit Studierenden ohne Abitur gleichgesetzt werden. In allen drei von uns betrachteten Gruppen nicht-traditioneller Studierender war das Abitur die häufigste Form der Hochschulzugangsberechtigung. Selbst unter den „doppelt nicht-traditionellen“ Studierenden mit nicht-traditioneller (Bildungs-)Biografie und eingeschränktem Zeitbudget bildete das Abitur mit 63,2% die weitaus häufigste Form der Hochschulzugangsberechtigung. Weitere 22,5% dieser Studierenden verfügten über eine andere Form der schulischen Hochschulzugangsberechtigung. Nur 14,4% der „doppelt nicht-traditionellen“ Studierenden kamen mit einer nicht-schulischen Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschule.

Umgekehrt waren fast alle Studierende, die über eine Z-Prüfung oder berufliche Qualifikation ihren Hochschulzugang erhielten, in doppelter Weise nicht-traditionell: Sie verfügten über eine nicht-traditionelle (Bildungs-)Biografie und hatten ein eingeschränktes Studienzeitbudget.

Insgesamt kommen nur knapp 7% der nicht-traditionellen Studierenden über eine nicht-schulische Zugangsberechtigung (Z-Prüfung oder berufliche Qualifikation) an die Hochschule. Maßnahmen, die auf eine Verbesserung der Studiensituation für nicht-traditionelle Studierende abzielen, sollten daher nicht an der Art der Hochschulzugangsberechtigung festgemacht werden, sondern einen breiteren Fokus auf nicht-traditionelle Bildungsbiografien und Einschränkungen beim Studienzeitbudget setzen.

6 Fazit

Beim Versuch, den Begriff der nicht-traditionellen Studierenden zu definieren, kommt es zunehmend zu einer Inflation von Abgrenzungskriterien. In Merkmalslisten wie bei Wolter (2011a; 2011b) oder Zawacki-Richter et al. (2014) wird eine Vielzahl von Kriterien zur Abgrenzung nicht-traditioneller von traditionellen Studierenden verwendet.

Die Verwendung solcher multiplen Kriterien führt einerseits (auch bei unveränderter Stichprobe) zu immer höheren Anteilen nicht-traditioneller Studierender, andererseits zu einer immer größeren Heterogenität innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen

Studierenden. Auch die Vergleichbarkeit von Studien, die sich mit nicht-traditionellen Studierenden beschäftigen, ist eingeschränkt, da – wie Teichler und Wolter (2004) feststellt –, manche Studierende in einer Studie als traditionell, in einer anderen Studie als nicht-traditionell eingestuft werden.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass eine zu breite Definition nicht-traditioneller Studierender auch ganz praktische Probleme für die Planung von Maßnahmen innerhalb der Hochschulen verursachen kann. Ob Maßnahmen wie die Einführung von Anrechnungsmöglichkeiten oder eine Flexibilisierung von Studienzeiten das Studium von nicht-traditionellen Studierenden wirksam unterstützen, hängt davon ab, um welche Untergruppe nicht-traditioneller Studierender es sich handelt.

Aufgrund der Beschränkungen der Erhebung, auf denen die vorliegenden Analysen basieren, ergeben sich jedoch möglicherweise Verzerrungen der Stichprobe. Zur Planung wirkungsvoller Maßnahmen besteht daher weiterer Forschungsbedarf. In zukünftigen Studien sollte der Versuch unternommen werden, die vorliegenden Ergebnisse anhand repräsentativer Stichproben oder, wenn möglich, auf der Grundlage von Vollerhebungen zu replizieren.

Die hier vorgeschlagene zweidimensionale Aufgliederung des Kontinuums traditionell vs. nicht-traditionell in eine biografische und eine Zeitbudget-Dimension führt zu einer Aufteilung in drei Gruppen nicht-traditioneller Studierender. Es zeigte sich, dass diese drei Gruppen an den verschiedenen Hochschultypen sehr unterschiedlich vertreten sind, dass sie verschiedene Studiengangformen präferieren und dass auch ihr Medien-nutzungsverhalten variiert.

Neben der Analyse bestehender Differenzen bietet eine Aufgliederung des unspezifischen Begriffs der nicht-traditionellen Studierenden aber vor allem spezifischere Möglichkeiten der Planung von Maßnahmen zur Unterstützung von Studierenden, die den Versuch unternehmen, ihren individuellen Berufs- und Lebensweg mit einem Hochschulstudium zu verbinden.

Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577–606.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2013). *Traditionelle und nicht-traditionelle Studierende am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg*. Workshop im Rahmen der ANKOM-Halbzeitkonferenz, 25.06.2013, Universitätskolleg Universität Hamburg. Verfügbar unter: http://ankom.his.de/veranstaltungen/halbzeit/workshops/pdf/workshop_braendle.pdf [11.08.2014].
- Crosling, G., Thomas, L. & Heagney, M. (2008). *Improving Student Retention in Higher Education. The role of teaching and learning*. London: Routledge Falmer.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). „Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 105(4), 382–401.

- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Entwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Arbeitspapier Nr. 177, März 2014.
- Freitag, W. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe*. Arbeitspapier im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 253, Düsseldorf. Verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf [11.08.2014].
- Garz, D. (2004). Studium als biographische Entwicklungschance. *Sozialer Sinn: Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 3, 387–412.
- Gould, S.B. & Cross, K.P. (1972). *Explorations in non-traditional study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heese, R. (2013). Öffnung und Durchlässigkeit – ein Abschied vom Normalstudenten? In R. Heese & B. Vierthaler, *Öffnung und Durchlässigkeit gestalten durch zielgruppengerechte Beratung – Ein Praxisbericht aus dem Forschungs- und Entwicklungsbericht Offene Hochschule Oberbayern (OHO) (S. 2–13)*. GiBeT-Bundestagung 2013, Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Verfügbar unter: http://www.fachtagung.gibet.de/rte/upload/ma_inz2013/gibet2013_gesamtdoku.pdf [11.08.2014].
- Kamm, C. & Otto, A. (2013). Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(2), 40–46.
- Kerst, C. & Dahm, G. (2011). *Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität – Eine empirische Untersuchung zu den vor-akademischen Werdegängen und den Studienverläufen nicht-traditioneller Studierender in Deutschland*. DZHW. Verfügbar unter: <http://www.dzhw.eu/ab22/aktuell/abs33> [10.07.2014].
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2000). Austria: the enduring myth of the full-time student. An exploration of the reality of participation in Austrian universities. In H.G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 27–47). London: Routledge Falmer.
- Scholz, W.D. (1993). *Hochschulstudium im Wandel. Empirische Untersuchungen zur Veränderung der Bedeutung akademischer Bildung*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS).
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education: a comparative perspective on non-traditional students and lifelong learning. In H.G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 3–24). London: Routledge Falmer.
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional Students and lifelong learners in higher education. *Higher Education* (44), 309–327.
- Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O. & von Prümmer, C. (2014). From the Back Door into the Mainstream: The Characteristics of Lifelong Learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online Distance Education. Towards a Research Agenda*. (S. 421–457). Athabasca, Edmonton, Canada: Athabasca University Press.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2, 64–80.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T., Knopp, L. (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.

- Wolter, A. (2000). Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In H.G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change* (S. 48–66). London: Routledge Falmer.
- Wolter, A. (2011a). *Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland. Vortrag auf der Tagung „Hochschulen öffnen...“*. Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – Projekt nexus. Berlin 08.06.2011. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Hochschulen-oeffnen-Wolter_03.pdf [11.08.2014].
- Wolter, A. (2011b). Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3/2011), 206–216.
- Wolter, A. (2012). From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In H.G. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 43–59). London: Routledge Falmer.
- Zawacki-Richter, O., Hohlfeld, G. & Müskens, W. (2014). Mediennutzung im Studium. *Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, 1 (1), Oldenburg: C3L. Verfügbar unter: <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement> [13.08.2014].

Margret Bülow-Schramm

Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft

Aus Sicht der Hochschuldidaktik

Vorbemerkung

Die Heterogenität der Studierendenschaft ist Ausgangspunkt hochschulpolitischer (Wie kann die Öffnung der Hochschulen erweitert werden? Welche Anrechnungsverfahren erfordert sie? etc.) und hochschuldidaktischer (Welche Lehrangebote müssen entwickelt werden, um der Heterogenität gerecht zu werden, Welche Betreuung und Beratung ist erforderlich? etc.) Fragestellungen.

Der folgende Beitrag zu dem Thema ist in vier Abschnitte gegliedert:

1. *Widersprüchliche Erscheinungsweisen einer heterogenen Studierendenschaft:* Bevor aus dem USuS-Projekt¹ Erkenntnisse hierzu aufbereitet und strategische Überlegungen angestellt werden, soll gefragt werden, welche Gestalt diese Heterogenität hat, auf welche Merkmale sie sich bezieht und wie sie sich institutionell niederschlägt. Auch hierzu wird auf die Daten des USuS-Projekts zurückgegriffen.

2. *Heterogenität als Folie für die Problemlagen der Studierenden:* Hier wird beleuchtet, welche Bezüge hergestellt werden können zwischen den Problemlagen der Studierenden in Bachelorstudiengängen verschiedener Fächer und der (nicht berücksichtigten) Heterogenität der Studierendenschaft.

3. *Der Herausforderung begegnen: Hochschuldidaktische Interventionen:* Die hochschuldidaktischen Interventionen, die im Projektkontext zur Erhöhung von Studienerfolg und zur Realisierung eines guten Studienverlaufs entwickelt wurden, stehen im Fokus des dritten Abschnitts dieser Abhandlung. Sie werden auf Erfolg und Misserfolg hin analysiert und bilden die Grundlage für die Ableitung hochschuldidaktischer Konsequenzen.

1 Das Projekt „Untersuchung von Studienverläufen und Studienerfolg (USuS)“ wurde vom BMBF in der Förderlinie „Zukunft der Hochschullehre“ finanziert und lief von 2008 bis 2012 unter der Leitung von Margret Bülow-Schramm und Marianne Merkt (Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung/Universität Hamburg). In einer Längsschnittstudie mit quantitativen und qualitativen Methoden wurden in 4 Fachdisziplinen an 4 Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) Faktoren des Studienerfolgs und Studienverlaufs analysiert, um auf dieser Grundlage hochschuldidaktische Maßnahmen zur Behebung von Mängeln und Unterstützung von Stärken im curricularen und hochschuldidaktischen Bereich von Bachelorstudiengängen zu entwickeln und zu erproben.

4. *Hochschuldidaktische Gestaltung als Faktor für Studienerfolg*: Die *lessons learned* aus den Bemühungen um eine Studienwirklichkeit, die Studienerfolg für eine heterogene Studierendenschaft in Aussicht stellt, werden im vierten Abschnitt knapp zusammengefasst und im Hinblick auf einen integrativen Ansatz, der die Wahrnehmung und Wertschätzung von Diversität notwendig ergänzen sollte, bilanziert.

1 Widersprüchliche Erscheinungsweisen einer heterogenen Studierendenschaft

Betrachten wir auf der Grundlage des Projekts USuS die Heterogenität der Studierendenschaft, so fällt ins Auge, dass es ein Spannungsverhältnis gibt zwischen Heterogenität und Homogenität. Heterogenität entdecken wir zwischen den Studiengängen: Sie unterscheiden sich stark hinsichtlich Alter, Geschlecht, Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und kulturellem Kapital aufgrund der Herkunft. (Bülow-Schramm, 2013, S. 221f.)

Innerhalb der Studiengänge allerdings ist diese Heterogenität sehr viel geringer. Wir stehen hier einer **Dialektik von Heterogenität und Homogenität** gegenüber, die ein Hinweis auf mangelnde Inklusion bestimmter Studierendengruppen in bestimmten Fachrichtungen sein könnte. An die Universitäten (Ingenieurwesen, Lehramt) führt gemäß der USuS-Ergebnisse nach wie vor der Königsweg „Abitur“ (bis zu 98 % der Studierenden beschreiten ihn) und an der Fachhochschule sind die Studierenden mit fachgebundener oder Fachhochschulreife fast unter sich (bis zu 73%). Nur über die Aufnahmeprüfung kommt fast niemand – am meisten noch ins Lehrerstudium für berufsbildende Schulen (8%), wo die geforderte Praxisnähe der Lehrkräfte diese Art des Zugangs nahelegt.

Auch im Hinblick auf die **Geschlechterzusammensetzung** zeichnen sich die Studiengänge durch relativ hohe Homogenität aus (vgl. Abbildung 2) und verweisen auf eine über die Jahre andauernde Stabilität:

„Die bestehenden Unterschiede in den Fächerpräferenzen von Männern und Frauen haben sich (über die Jahre 1991 – 2012, d.V.) kaum verändert. Nach wie vor entscheiden sich Studenten häufiger als Studentinnen für Fächer der Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (33 % vs. 9 %) oder Mathematik/Naturwissenschaften (23 % vs. 16 %). Unter den Frauen ist der Anteil derer, die Sprach- und Kulturwissenschaften (26 % vs. 12 %), Medizin/Gesundheitswissenschaften (9 % vs. 4 %) und Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik (19 % vs. 8 %) studieren, höher als unter den Männern.“ (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013, S. 118f.)

Die **Altersverteilung** bzw. das Durchschnittsalter der Studierenden spiegelt sowohl die Zulassungsvoraussetzungen der Studiengänge wider als auch die typischen Wege zum Studium. In den beiden Studiengängen, die Berufserfahrung voraussetzen, sind die

Studierenden im Durchschnitt älter, im Universitätsstudiengang Ingenieurwesen am jüngsten – weil hier häufig der direkte Weg von der Schule in die Hochschule gewählt wird. In den Fachhochschulstudiengängen Informatik und Sozialwesen ist der Bildungsweg weniger gradlinig. Das erkennt man auch an dem hohen Anteil Studierender, die bereits vor Aufnahme des Studiums berufliche Erfahrung in einem Tätigkeitsfeld mit inhaltlichem Bezug zum Studiengang haben.

Eigener HS-Zugang / Schulabschluss Vater	Schulbildung				Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, studiengangsbezogene Berufserfahrung				
	Allg. HS-Reife	Fachgeb. HS-Reife	Anderer Zugang	Väter mit (Fach-) HS-Reife	Frauen	Ø-Alter	Migrationshintergrund	Berufserfahrung	
Informatik	26%	73%	0%	20%	4%	23	12%	31%	
Ingenieurwesen	98%	2%	0%	48%	18%	21	11%	7%	
Soziale Arbeit Präsenz	26%	70%	3%	42%	83%	24	10%	23%	
Soziale Arbeit Online	24%	66%	4%	20%	80%	36	8%	86%	
LA Berufsb. Schulen	83%	8%	8%	40%	64%	27	5%	88%	
Gesamt	64%	31%	3%	39%	53%	25	9%	40%	

Abb. 1: Heterogene Studierendenschaft

Diese Segregation nach Zugangsberechtigung, akademischem Hintergrund, Migration und Geschlecht entlang von Hochschultypen und Studiengängen verweist darauf, dass die Selektionen schon vor dem Studium stattfinden und dass nicht nur die formalen Zugangsmöglichkeiten über die Studienwahl bestimmen, sondern auch die Antizipation von Dingen wie dem Zurechtkommen mit den Studienanforderungen, Fremdheit oder Vertrautheit des Regelsystems Hochschule, Kosten des Studiums, Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss und den Berufsperspektiven („lohnt“ sich das Studium im Vergleich zur erreichten Berufsposition?).

Wie berechtigt solche Überlegungen sind, zeigen die Studienabbruchquoten: Die Selektion setzt sich in der Hochschule fort. So brechen Studierende von Fachoberschulen und Fachgymnasien viel öfter ihr Studium ab als Studierende mit Abitur von Gymnasium oder Gesamtschule (vgl. dazu Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009, S. 65). Als Grund für den Studienabbruch wird überdurchschnittlich oft ein Scheitern an den Leistungsanforderungen genannt, was die Studierenden auf Wissenslücken zurückführen. Unter den neuen Bedingungen Bologna konformer Studiengänge entfalten diese Lücken fatale Wirkung: Bestand in den „alten“ Studiengängen noch die Mög-

lichkeit, bis zur Zwischenprüfung fehlendes Wissen auszugleichen, so muss dies in den Bachelorstudiengängen aufgrund studienbegleitender abschichtender Prüfungen bereits innerhalb des ersten Studienjahres erfolgen. **So erschwert ein zentrales Merkmal des Bologna-Prozesses – die Einführung studienbegleitender Prüfungen – die Realisierung eines zentralen Ziels: die stärkere Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende.**²

Diese Befunde sind jedoch keine unabänderlichen Tatsachen, sondern es gilt die Studiengestaltung so zu reformieren, dass sich die Studienerfolgsaussichten auch für Studierende, die nicht über den Königsweg Abitur an die Hochschule kommen, erhöhen. Über kurz oder lang sollte darüber auch der **antizipierte Studienerfolg steigen und damit die Motivation, überhaupt an die Hochschule zu gehen.**

Momentan ist allerdings zu konstatieren, dass sich trotz Expansion alte Ungleichheitsmuster erhalten haben, die sich „trotz aller Wachstumsprozesse als bemerkenswert resistent“ erweisen (Wolter, 2014, S. 29):

Die „beträchtlichen sozialen Disparitäten [...] manifestieren sich am deutlichsten darin, dass Allokationsentscheidungen selbst bei gleicher individueller Kompetenz und Leistungsentwicklung in hohem Maß vom Bildungshintergrunde des Elternhauses beeinflusst werden.“ (Ebd.)

Wir kennen diese Zusammenhänge und die empirische Fundierung ihrer Stabilität bereits aus den Studien von Bourdieu:

„Die Orientierung der Bildungseinrichtungen an den Standards der oberen Mittel- und Oberschichten wirkt exkludierend auf die Angehörigen anderer Milieus. Die auch in Frankreich stattfindende Bildungsexpansion hat an diesen Mechanismen der sozialen Reproduktion nichts geändert, wie Bourdieu in detaillierten Analysen einige Jahrzehnte später feststellte – die Wissenschaft und der „Staatsadel“ rekrutieren aus den eigenen Reihen (Bourdieu 2004; Bourdieu 1988).“ (Rebenstorff & Bülow-Schramm, 2013, S. 28f.)

Die sogenannten sekundären Herkunftseffekte (Boudon, 1974) machen besonders deutlich, dass eine Öffnung der Hochschulen mehr braucht als neue erweiterte Zugangsregelungen zum Hochschulstudium. Angesichts einer heterogenen Studierendenschaft muss gefragt werden,

„welche Auswirkungen diese (gewollte, d.V.) Heterogenisierung auf den Lehr- und Lernbetrieb hat. Müssen Lernarrangements und Organisationsstrukturen verändert werden? Wenn ja, wie? Bisher existieren nur wenige Studien, die sich mit den be-

2 Nicht-traditionelle Studierende (NTS) werden hier in Modifikation der Teichler-Wolter Definition als Studierende mit folgenden Merkmalen verstanden. 1. Nicht auf gradem Weg in die Hochschule gekommen, 2. Erfüllen nicht die regulären schulischen Voraussetzungen, 3. Hohe Verpflichtungen neben dem Studium (parallele Lebensbereiche, was sich nicht in Teilzeit- oder anderen nicht üblichen Formen des Studiums ausdrücken muss, aber kann) (vgl. Stöter, 2013, S. 56f.).

sonderen Bedürfnissen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen beschäftigen“ (Röbken & Mertens, 2013, S. 42).

Initiativen in diese Richtung deuten sich an und das 2012 abgeschlossene USuS-Projekt birgt aufgrund seiner Untersuchungsanlage immerhin Hinweise für die Beantwortung der obigen Fragestellungen bezogen auf spezifische Studiengänge.

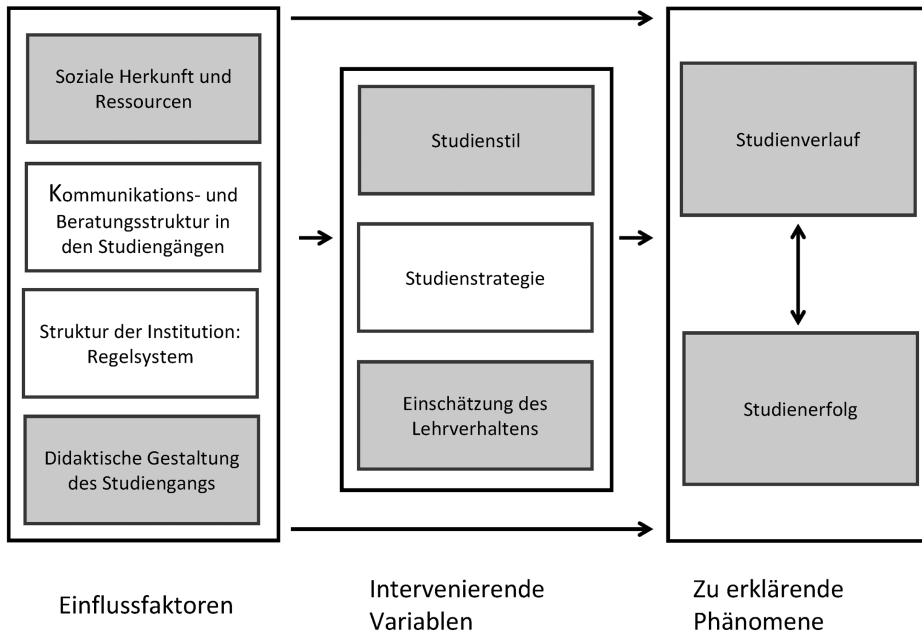


Abb. 2: Die methodische Anlage – das Analysemodell

In diesem Analysemodell verbergen sich die theoretischen Annahmen, die das Untersuchungsfeld abstecken und handlungsleitend für das Untersuchungsdesign waren.

„Das Analysemodell integriert mehrere Stränge theorie- und empiriebasierter wissenschaftlicher Diskurse, die in der Bildungsforschung z. T. eine bereits 50-jährige Tradition aufweisen, z. T. erst durch den Bologna-Prozess während der letzten Dekade eine breitere wissenschaftliche Rezeption erfuhren.“ (Rebenstorf & Bülow-Schramm, 2013, S. 27)

Vier Einflussfaktoren, zu denen die didaktische Gestaltung des Studiengangs zählt (s.o.), geben demnach den Rahmen ab, der über die Erfassung der Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrem Studium (Intervenierende Variablen) auf seine Auswirkungen auf die zu erklärenden Phänomene (insbes. Studienerfolg) hin untersucht wurde. Studienerfolg wurde für die weiteren empirischen Untersuchungen als von den befragten Studierenden wahrgenommener Kompetenzerwerb in vier Dimensionen (s. Abb. 3) bestimmt. Die Befunde lassen aufmerken:

Die üblicherweise rasch benannten Faktoren, die mit der Ressourcenausstattung Studierender verbunden werden, wie z.B. die Hochschulzugangsberechtigung sowie die Ausstattung mit kulturellem Kapital aus dem Elternhaus, erwiesen sich beim subjektiv wahrgenommenen Erwerb von Kompetenzen während des Studiums quantitativ als nicht bedeutsam. Die stärksten Effekte liegen bei allen Kompetenzdimensionen in der Wahrnehmung des Lehrverhaltens.

	Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz	Wissenschaft als forschungsmethod. u. theoriebezog. Kompetenz	Vermittlungsorientierte Kompetenz	Anwendungskompetenz
Wissenschaftsor. Lehrverhalten	.299**	.209**	.166**	--
Studierendenzent. Lehrverhalten	--	.250**	.156*	.339**
Fachhochschule	.231**	--	.167**	--
Niedriges Semester	--	-.134*	-.101*	--
Berufserfahr. mit Bezug zum Fach	.121*	--	--	--
Alter	.167**	--	--	.128*
Geschlecht (m)	-.099*	--	--	--
Eerbttes Kapital	--	--	--	--
HS-Zugang	--	--	--	--
Gesamt	2,98	2,50	2,78	2,82

Abb. 3: Erfolgsfaktoren im Bachelorstudium

In der bivariaten Analyse erwies sich das ererbte Kapital als Einflussfaktor auf den Studienerfolg:

Es zeigten sich deutliche Differenzen zwischen Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife und denen mit fachgebundener oder Fachhochschulreife. Dies ist nicht mehr festzustellen, wenn nach Hochschultyp oder wahrgenommenem Lehrverhalten kontrolliert wird. Auch der väterliche Bildungsabschluss spielt dann keine Rolle mehr (multiple Regression).

Der Unterschied zwischen den Hochschultypen bleibt fast durchgehend erhalten. Das Fachsemester, also der Studienfortschritt gemessen über die Dauer des Fachstudiums, wirkt positiv auf den Erwerb forschungsmethodischer und theoriebezogener Kompetenzen (Cluster 2 in der Tabelle) und vermittlungorientierter Kompetenzen (Cluster 3). Das Alter der Studierenden zeigt Einfluss auf das Maß, in dem die Studierenden in

ihrer eigenen Wahrnehmung Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz (Cluster 1) und Anwendungs-Kompetenzen (Cluster 4) erwerben. Vorgängige Berufserfahrung, die einen inhaltlichen Bezug zum Studiengang hat, wirkt sich ebenfalls positiv auf den Erwerb von Wissenschaft als Verantwortungs- und partizipative Kompetenz aus. Die stärksten Effekte liegen aber bei allen Kompetenzdimensionen in der Wahrnehmung des Lehrverhaltens.

Je stärker die Lehrenden sich den Studierenden zuwenden oder auch eine Forschungs- oder Wissenschaftsorientierung an den Tag legen, also in ihrer Lehre auf Forschung verweisen und zu eigener Forschung anhalten, umso höher ist der Kompetenzerwerb, zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden, in allen Dimensionen, die wir hier unterscheiden können.

Fassen wir die Ergebnisse zusammen, so steht außer Frage, dass im Forschungsprojekt USuS mit dem Fokus auf Studierendensicht sowie auf hochschuldidaktische Interventionsmaßnahmen ein richtiger Weg beschritten wurde, sowohl bei der Identifizierung von den Studienerfolg versprechenden Faktoren als auch bei der Entwicklung möglicher Einflussnahmen auf die Erhöhung von Studienerfolgsquoten.

2 Heterogenität als Folie für die Problemlagen der Studierenden

Die studentische Perspektive auf das Studieren in Bachelorstudiengängen offenbart u.a., dass der nun schon 1985 benannte Tatbestand einer heterogenen Studierendenschaft (Huber, 1985) immer noch nicht als Kriterium für die Gestaltung von Studiengängen wirksam geworden ist. Noch immer scheint unhinterfragt das Bild des Studenten als männlich, jung, ledig, ungebunden, materiell irgendwie hinreichend versorgt, kurz von allen Bindungen und Belastungen frei (ebd., S. 3) vorherrschend zu sein. Damit verknüpft ist die selbstverständliche Annahme, dass das Studium eine Vorrangstellung in der Lebensplanung der Studierenden hat, und es herrscht Blindheit gegenüber der realen Studiensituation der Studierenden.

Interpretiert man stattdessen die Stolpersteine, die Studierende als erfolgshemmend im Studium benannt haben, vor der Folie ihrer nicht berücksichtigten Heterogenität auf der Makroebene, so gelangen wir zu folgenden Aussagen:

- Die Vereinbarkeitsproblematik (wie bekomme ich die vielfältigen Aktivitäten wie Familie, Sport oder andere Hobbys, Beruf und das Studium unter einen Hut?) erscheint als ein Faktor für die Unplanbarkeit des Studiums, das fast ignorant zeitlich wie ein Achtstundentag gestaltet ist. Die Kreditpunktvergabe, die Berechnung der Workloads und Modularisierung in reduzierter Studienzeit bis zum ersten Abschluss scheinen geradezu gegen die o.g. Aktivitäten gerichtet zu sein und lassen sie kaum zu. Die besonderen Schwierigkeiten von Müttern im Studium sind eine extreme Variante dieses Tatbestands.

- Die beklagte mangelnde Berücksichtigung des Vorwissens scheint daraus zu resultieren, dass dieses Vorwissen weder wahrgenommen noch wertgeschätzt wird, es schlägt sich jedenfalls nicht in den rundständigen Curricula nieder. Dies erschwert eine inhaltliche Orientierung im Studium und gebiert den Wunsch nach mehr Wahlfreiheit in den Prüfungs- und Seminarthemen, um bereits vorhandene Kenntnisse im Kontext aktueller Leistungserbringung nutzen zu können.
- Die vorhandene, aber ignorierte Lebens- und Berufserfahrung der Studierenden führt zu ihrem Wunsch, diese im Studium theoretisch zu durchdringen und ist oftmals die ausschlaggebende Motivation für die Aufnahme eines Studiums. Der Theorie-Praxis-Bezug ist so zu einem Gütekriterium für die Studiengänge geworden, er beeinflusst die Entwicklung eines *deep-level learnings* und die Freude am Studium und auch die Zuversicht nimmt zu, je besser der Theorie-Praxis-Bezug im Studium bewertet wird. Aus den qualitativen Interviews wissen wir aber, dass Studierende Schwierigkeiten haben, den Bezug zwischen bestimmten Studieninhalten und der Praxis herzustellen und auch keine Unterstützung dafür erfahren.
- Der unter Bachelorbedingungen zunehmenden Sorge, das Studium aus Zeit- und Leistungsgründen nicht schaffen zu können, entspricht mit umgekehrtem Vorzeichen der Studienstil „mit Zuversicht studieren aufgrund der eigenen Lern- und Organisationsfähigkeit“. Organisationsfähigkeit gewinnt in den Strukturen der Verzeitlichung und Taktung entsprechend einem Normalarbeitstag eine große Bedeutung (s.o.). Der Studienstil „mit Spaß inhaltsorientiert studieren“ nimmt im Laufe des Studiums ab. War Spaß mit Studium verbunden, weil die raue Wirklichkeit (Job/Beruf/Familie) zu Beginn des Studiums das Härtere zu sein schien und sich der Ernst des Studiums erst nach mehreren (evtl. nicht bestandenen) Prüfungen aufdrängte? Äußerungen in den Interviews legen diese Deutung nahe. Die USuS-Studie konnte allerdings zeigen, dass beide Studienstile für den Studienerfolg gemessen als Kompetenzerwerb von zentraler Bedeutung sind. Eine genauere Untersuchung der Entstehungsbedingungen von Studienstilen ist von daher angezeigt, steht aber noch aus.
- Wir finden einen ambivalenten Stellenwert der Beratungsangebote bei den Studierenden und sehen unsere Grundthese in diesem Aspekt nicht bestätigt: Anscheinend würde es nicht helfen, nur das institutionelle Beratungsangebot zu erhöhen, das auf die besonderen Lebensumstände der einzelnen Studierenden nur unzureichend eingehen kann und zunächst ein fertiges, externes Angebot darstellt. Stattdessen käme es auf die Berücksichtigung der studentischen Lebensplanung und eine individuelle, mit dem Studiengeschehen unmittelbar verwobene Beratung an, aber auch auf die Durchschaubarkeit der Studiengangskonstruktion und der Bewertungskriterien in der Leistungserbringung
- Geschieht das nicht, wird die Bedeutung konkreter einzelner Lehrpersonen und die Erwartungshaltung ihnen gegenüber erhöht, denn sie sind diejenigen, die Sonderregelungen vereinbaren können bei ansonsten starren Strukturen in Prüfungs- und Studienordnungen (Lehrende als verständnisvolle Prüfende, Beratende und Problemlöser).

- Und so nehmen Prüfungsprobleme einen breiten Raum ein. Das qualitative Material liefert hier Hintergrunderklärungen: „*Wollen die uns nicht?*“ Der Verdacht des Hinausgeprüftwerdens kommt bei einigen schon bei den ersten Leistungsnachweisen auf, andere zweifeln schlicht an sich selbst. Entwicklungschancen bietet das Studium für diejenigen, die die Gelassenheit haben, sich verschiedene Lehrangebote anzuschauen, sich langsam ein Urteil zu bilden und auch unter Prüfungsdruck Neues zu reflektieren. All das sind Entstehensbedingungen für ein *deep-level learning*, das sich positiv auf den Studienerfolg (Kompetenzerwerb) auswirkt. Wieder lässt das qualitative Material einen Zusammenhang (quantitativ konnten wir ihn nicht belegen) zwischen diesem Studierverhalten und dem Bildungshintergrund erkennen. Es sind die „Erben“ (Bourdieu & Passeron, 2007), die so ihr Studium angehen. Für eine differierende Ressourcenausstattung hält die Hochschule anscheinend kaum Entgegenkommen bereit. (Bülow-Schramm & Schultes, 2013, S. 232f.)

Was ist angesichts dieser Lage zu tun? Wie könnte ein Entgegenkommen der Hochschule aussehen, damit jede/r, die/der will, auch kann (Garz, 2004)?

3 Der Herausforderung begegnen: hochschuldidaktische Interventionen

Die Analyse der Zustände war nur eines der Ziele des USuS-Projekts. Ihre Veränderung durch hochschuldidaktische Innovationen war das zweite. Ein drittes übergeordnetes Ziel war es, die Studiengangakteurinnen und -akteure dafür zu sensibilisieren, eine Gender- und Diversity-Perspektive mitzudenken und ihre Lehrveranstaltungen und den Studiengang entsprechend auf die Bedürfnisse und Interessen „neuer“ Studierendengruppen auszurichten (vgl. Bülow-Schramm, 2010).

Die Maßnahmen wurden, obgleich studiengangspezifisch, kollektiv im Projekt entwickelt. Dabei erleichterte der Anspruch, dies auf Grundlage der erhobenen Daten evidenzbasiert und kollektiv zu tun, die Kooperationen mit anderen Studiengangakteur/inn/en und die Wirkung in die Studiengänge hinein. **Denn die Kenntnis der empirischen Situation des eigenen Studiengangs und der Austausch mit anderen bestärkten erfahrungsgemäß den Willen zu Veränderung. Die Mühen eines hochschulischen Engagements werden aufgrund der emotionalen Gewinne und der vergrößerten Erfolgsaussichten im Kollektiv eher auf sich genommen.** Solche Überlegungen befördern die vierte Intention des Projekts, nämlich den Transfer der entwickelten und erprobten Interventionen über den Entwicklungszusammenhang und den Projektkontext hinaus.

Die Interventionen erfolgten jeweils zwischen den Datenerhebungen und umfassten auch die didaktische Schulung der Lehrenden für die Durchführung der maßgeschneiderten Interventionen. Für die Schulungen standen Expert/inn/en zur Verfügung, die Umsetzung in den Lehralltag mussten die Kooperationspartner/innen leisten. Bei den Interventionen handelte es sich um die Flexibilisierung der Strukturen, die Einführung

neuer Beratungsformate, Pairworking und mikroinvasive Vorlesungsgestaltung. Sie werden im Folgenden in ihrem Fachkontext skizziert.

3.1 Flexibilisierung und Beratung in den Studiengängen des Sozialwesens

Da die Hürden zur Einführung von E-Portfolios – eigentlich die Intervention der Wahl in den Studiengängen des Sozialwesens an der kooperierenden Hochschule für angewandte Wissenschaften – für die Lehrenden doch zu hoch waren, wurden stattdessen Supportmöglichkeiten für flexiblere Studienformen im Bereich E-Learning weiter ausgebaut sowie ein Teilzeitstudiengang als Alternative zu dem beteiligten Präsenzstudiengang eingerichtet. Außerdem wurden für die Studieneingangsphase ein erweitertes Mentorskonzept und eine Peer-Beratung entwickelt. Von ihnen werden positive Effekte für die Studierenden erwartet, Evaluationsergebnisse liegen noch nicht vor, zumal ein Re-Design der Lehrevaluation gestartet wurde.

Insbesondere die Peer-Beratung trägt den unterschiedlichen Kenntnissen und Erfahrungen der Studierenden Rechnung, die hier als Ressource und für ein niedrigschwelliges Beratungsangebot genutzt werden. Peer-Lernen wurde auch in den angewandten Technikwissenschaften für den Umgang mit Heterogenität genutzt und soll in der Studieneingangsphase auch von Universitäten eingeführt werden, im Interesse einer integrativen Hinführung der Studierenden in die Wissenschaft und als Vorbereitung für ein „Rollenverständnis der Studierenden als Ko-Konstrukteure im Wissenschaftsprozess“ (mdl. Rede Heuchemer 2014).

3.2 Auf verschiedene Lern tempi und -voraussetzungen abgestimmte Lernarrangements in den angewandten Technikwissenschaften

In den angewandten Technikwissenschaften fiel die Entscheidung für ein Konzept, „das man als eine Kombination von Segregation und Integration klassifizieren muss. Im Einzelnen wurde ein neuer Einführungskurs mit Schwerpunkt Mathematik entwickelt, der sowohl die Defizite als auch die Verschiedenartigkeit der Teilnehmer berücksichtigte, aber auch die Einführung ins Studieren ermöglichen konnte“ (Krüger-Basener, Fernandez & Gössling, 2013, S. 179).³

Wichtig für das Gelingen der Intervention waren die flankierenden Maßnahmen (stärker am Berufsleben orientierte Eingangsphase und projektorientierte Lehre vom ersten Semester an), die deutlich machten, welches Konzept hinter dieser Intervention stand:

3 An anderer Stelle ist ausgeführt, dass das mathematische Grundkonzept von der USuS-Interventionsmanagerin erarbeitet und unter Beteiligung der Lehrenden und Betreuenden des Fachbereichs weiterentwickelt und optimiert wurde. Die dadurch geschaffene Akzeptanz bei den Studiengangsakteur/inn/en führte zur projektorientierten Bearbeitung von mathematischen Themen (Krüger-Basener et al., 2013, S. 181f.).

Der Zugang unterschiedlich Lernender zum Verständnis der Mathematik wurde mit Elementen einer aktivierenden Lehre geöffnet, um so Heterogenität in den Lernvoraussetzungen abzubauen. Es wurde aber auch vorhandene Heterogenität, wie unterschiedliches Vorwissen, gezielt genutzt, um Lern- und Kennenlernprozesse zu intensivieren. Pair-Working wurde eingesetzt, um letzteres zu erreichen. Die Pairs waren keine konstanten, sondern ständig wechselnde, zufällig zusammengesetzte Zweiergruppen, um leistungshomogene Gruppierungen zu verhindern. Denn es sollten die Schwächeren von den Stärkeren lernen und diese wiederum durch die Weitergabe ihres Wissens profitieren (Lernen durch Lehren).

„Mit dieser Didaktik wurde zum einen die Heterogenität reduziert – und durch unterschiedliche Lehrangebote auf sie eingegangen, so dass für jede Lernformpräferenz an jedem Tag eine gute Lernchance bestand – hier durch Integration. Durch die Fast Tracks jedoch wurde auch Studierenden mit sehr guten Leistungsvoraussetzungen die Chance geboten, ihre speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten schneller zu vervollständigen, und damit wurde Heterogenität bewusst weiter ausgebaut – in diesem Fall durch Segregation.“ (Krüger-Basener et al., 2013, S. 183)

Im Nachhinein ist dieser Fast-Track auch kritisch zu betrachten, da er die gewollte Integration durchkreuzt und das Pair-Lernen auf bestimmte Leistungsgruppen beschränkt.

Diese Interventionen waren im vorgesehenen Rahmen ausgesprochen erfolgreich: Fast alle Erstsemester besuchten diese Einführungswochen und die Evaluation brachte hohe Zufriedenheitswerte. Mittelfristig sind Lernzuwächse zu verzeichnen: 93 % der Studierenden schnitten im Ausgangstest besser ab als im Eingangstest und es ist eine Leistungssteigerung um 20 % zu verzeichnen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass eine Einführungsveranstaltung von zwei Wochen nicht genügt, das von der Schule mitgebrachte Lernverhalten auf Hochschulverhalten umzustellen.

Deshalb schufen erst umfangreiche Veränderungen der Studienorganisation die Grundlage für ein bedarfsgerechtes Studienangebot. So wurden das Bachelorstudium um ein Semester verlängert und größere Praxisanteile ins Curriculum integriert. Die Prüfungsphase, deren kompakte Gestaltung in den Befragungen immer wieder bemängelt wurde, wurde entzerrt, Tutorien „on demand“ eingerichtet und durch diese „Hilfe zur Selbsthilfe“ dem Einfluss auf die Studienorganisation Raum gegeben (eigenständige Organisation von Arbeitsgruppen mit einem selbst verpflichteten Tutor).

3.3 Mikrointerventionen in den Technikwissenschaften

Eine Reformbereitschaft wie oben an der Hochschule für angewandte Technikwissenschaften, unterstützt durch die seinerzeit anstehende Re-Akkreditierung, war in dem universitären Studiengang nicht zu wecken.

Hier wurden Anstöße zu hochschuldidaktischen Interventionen vom örtlichen Hochschuldidaktik-Zentrum aus gestartet und mussten von hier aus in die Fakultät ein- und bis zu den Lehrenden vordringen. Der Einsatz aktivierender Miniübungen in den eige-

nen Lehrveranstaltungen, die nach wie vor das Format einer Vorlesung hatten, war das Ziel. Hochschuldidaktische Workshops und Lehrcoaching wurden angeboten, um die individuelle Lehrkompetenz in dieser Richtung zu fördern, Evaluationen wurden durchgeführt, um die Effekte zu messen.

Es gelang, einige Lehrende für die neuen Lehrformate zu gewinnen und bei ihnen punktuell Veränderungen der Lehrroutine zu erreichen. Sie dünnten z. B. ihre Stoffdichte aus, formulierten zusätzlich verschiedene Aufgaben, die die Studierenden in wenigen Minuten lösen und im Plenum präsentieren sollten. Danach ließ sich eine messbare Verbesserung studentischen Lernens feststellen, aber auch eine positivere Einschätzung der eigenen Lehrkompetenz, eine der Voraussetzungen, um flexibel auf veränderte Lehrbedingungen und Lernkulturen reagieren zu können.

Auch hier erwies sich, „dass das Implementieren umfassender und nachhaltiger Veränderungsmaßnahmen, die vor allem das Lernen der Studierenden betreffen, längere Zeiträume braucht.“ (Kamphans & Friese 2013, S. 136)

Um mit Initiativen und Impulsen „großflächige Veränderungen“ zu bewirken, braucht es ein Netz von Akteuren und Verbündeten, das durchaus aus Einzelinitiativen geknüpft werden könnte, wenn Evaluationen und Akkreditierungen strategisch genutzt werden. Das zeigen das Beispiel der Hochschule für angewandte Wissenschaften und die in anderen Kontexten entwickelten Ansätze eines strategischen Konzepts der Qualitätsentwicklung (Stichworte: „double loop“ und Veränderung als sich selbst tragender Prozess) von Hanft (2004) und Bülow-Schramm (2000).

4 Hochschuldidaktische Gestaltung als Faktor für Studienerfolg

Was sind die *lessons learned* aus den Bemühungen im USuS-Projekt um eine Studienwirklichkeit, die Studienerfolg für eine heterogene Studierendenschaft in Aussicht stellt? Als Grundvoraussetzung lassen sich zwei grundlegende Elemente aus den Entwicklungen und Erprobungen hochschuldidaktischer Interventionen herauschälen: Transparenz und Beteiligung.

So hat sich die Transparenz der Beurteilungskriterien als wichtige Voraussetzung dafür herausgestellt, dass Studierende durch Feedback zur Selbstfindung gelangen und Fremdheit abgebaut werden kann. Die vergebenen Punkte, Noten und verbalen Beurteilungen müssen transparent und kontextuiert sein, damit die eigenen Leistungen beurteilt werden können und Anlass zu Selbstreflexion bieten. Außerdem wünschen die Studierenden arbeits- und lernprozessbegleitende formative Beurteilungen zur Entwicklung ihres Selbstbildes und ihrer Organisationsfähigkeit, die in einer Verknüpfung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entstehen. Wo das Regelsystem Hochschule nicht durchschaut wird, werden Befürchtungen geäußert, das Studium nicht zu schaffen, wechseln zu müssen etc. Die Planbarkeit des Studiums geht unter diesen Bedingungen verloren, eigentlich eine Grundvoraussetzung der neuen Studienstruktur, in der die Berechnung des Workload auf einer Kombination von „Kontaktstunden“ und „Selbst-

lernzeiten“ beruht, was eine selbstgesteuerte Lernfähigkeit voraussetzt. (Vgl. Bülow-Schramm & Schultes, 2013, S. 231–236)

Beteiligung wird in der Facette einer „rückgekoppelten Autonomie“ thematisiert, die als angeleitete Wahlfreiheit (bezogen auf Seminarthemen, Prüfungsformen, Abfolge der Lehrveranstaltungen) insbesondere für berufsbegleitend Studierende und auf zusätzlichen Verdienst Angewiesene eine Identifikation mit dem Studium zu begünstigen scheint.

In die Struktur eingebettete Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten, die die Selbstorganisation entlang der fachlichen Interessen fördern und auch den Blick über den Tellerand des Fachstudiums erlauben, vermissen die Studierenden und machen damit zugleich klar, dass es nicht um eine Auflösung der Studienstrukturen geht, sondern um eine Flexibilität der bestehenden Strukturen gemäß den Lebenslagen und Studieninteressen der Studierenden, die erst dann als Orientierungspunkte wirken können und nicht als Fesseln oder Zwangsjacken.

Einen gemeinsamen Nenner haben die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Studierenden, die am gesellschaftlichen Leben teilhaben und vielfältige Lebenserfahrungen haben: den Anwendungs- oder Praxisbezug der Studieninhalte, in dem sich ihre Kenntnissuche nicht erschöpft, sondern die Motivation zur Aneignung von Theorie schafft, wenn Bezüge zu vorhandenem Wissen und zu anderen Lebensbereichen hergestellt werden können und ein aktiver Umgang mit den Studienangeboten möglich ist (Wahlfreiheiten).

Im Zuge der Erprobung von Maßnahmen für den Umgang mit Heterogenität in dem angewandten Technikstudiengang des USuS-Projekts wurde ein weiterer Aspekt identifiziert: Die u.U. diskriminierende Wirkung von zielgruppenspezifischen Angeboten, die dem Abbau von Heterogenität dienen sollen (Brückenkurse etc.), ist kontraproduktiv für eine entgegenkommende Kultur. Besser sollte man „bei der Festlegung der gewünschten Strategie auch daran denken, die vorgefundene Heterogenität als Unterschiedlichkeit in der Hochschuldidaktik gezielt zu nutzen“ (Krüger-Basener et al., 2013, S. 190). So erscheinen als Richtschnur für die Angemessenheit von Maßnahmen ihre Diskriminierungsfreiheit und die Vermeidung der Abwertung bestimmter Umgangsweisen mit den Studienanforderungen sowie der Inanspruchnahme von Ausgleichsregelungen. Die Berücksichtigung von Diversität in der Studiengangsgestaltung darf nicht zu neuen Diskriminierungen führen und damit die Heterogenität in den Studiengängen behindern: „Eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten und institutionellen Angeboten, die gleichberechtigt nebeneinander stehen, kurzfristig wähl- und unbürokratisch wahrnehmbar sind, um deutlich zu machen ‚es ist normal, verschieden zu sein‘, erscheint gegenwärtig gegenüber Sonderregelungen als die bessere Variante.“ (Bülow-Schramm, 2013, S. 222)

Mit den USuS-Befunden wird in Ansätzen beschrieben und praktisch illustriert, was eine heterogene Studierendenschaft verlangt: wählbare Alternativen, gesetzten Raum für kritische Reflexion des Studienangebots, vor allem Klärung des Verhältnisses von Studium und berufs- und lebenspraktischen Kenntnissen und eine Balance zwischen wissenschaftlich fundierter Fachlichkeit und Selbstwirksamkeit gemäß einem integrativen Ansatz (vgl. Friese & Wixfort, 2013).

Vorformen kollektiven Lernens, wie Selbstlernzeiten und selbstorganisiertes Lernen, gewinnen an Bedeutung. Kollektives Lernen geht aber mit Perspektivenwechsel, dialogischen Prozessen und selbstbestimmtem Lernen darüber hinaus, zielt als transformativer Prozess auf eine Veränderung des Subjekts. Der Weg dorthin kann durchaus über vernetztes Lernen angedockt an Prüfungsvorbereitungen führen, wenn für selbstbestimmtes Lernen die Gestaltungsfreiheit im Studium gegeben ist. Dann kann auch die Brücke von Lernen zu Bildung geschlagen werden, was dem Wunsch der Mehrheit der Studierenden nach Persönlichkeitsbildung entgegen käme. Das aber kann ohne unterstützende Strukturen und ein Gesamtkonzept des Studiums kaum erreicht werden.

Einer Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus durch die Berücksichtigung einer heterogenen Studierendenschaft reden wir damit nicht das Wort, vielmehr erwachsen aus der notwendigen Verbindung von Theorie, gesellschaftlicher Praxis und Berufspraxis und einer Vermeidung der Hierarchisierung des Wissens neue Impulse, die die Wissenschaft wie die Studierenden zu bereichern vermögen, so die Befunde. (Bülow-Schramm & Rebenstorf, 2011; Bülow-Schramm, 2010)

Sofern die Hochschuldidaktik diese Impulse aufgreift, das sollten die Beispiele für hochschuldidaktische Interventionen im 3. Abschnitt zeigen, kann sie nachhaltige Strukturveränderungen des Studiums auslösen. Die Strukturveränderungen schaffen den Rahmen für neue, an Kompetenzvermittlung orientierte Lernformate, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studierenden produktiv aufgreifen, was i.d.R. mehr Zeit braucht als eine frontale Wissensvermittlung. Zusätzlich erfordern die unterschiedlichen Studienmotive, die am Anfang des Studiums die Erwartungen und Haltungen der Studierenden prägen, eine Berücksichtigung in der Anlage des Lernprozesses. Sie leiten sich mehr und mehr aus der Suche nach einer Berufsperspektive ab und sollten daher im Curriculum durch Bezüge zur Berufspraxis aufgegriffen werden – möglichst bereits in der Studieneingangsphase. Was das Studium mit der erhofften Berufspraxis zu tun hat, wird so möglichst früh thematisiert und kann durchaus auch zum Studienwechsel führen. Diese Thematisierung stellt eine Reflektion des Theorie-Praxis-Bezuges dar und kann auch eine Hinwendung zum deep-level-learning bewirken, womit sie Türöffner für tiefere Theorieaneignung und Neugierde aufs Forschen ist.

Hochschuldidaktik ist, soll all dies zur Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Studierendenschaft und ihre Integration im Studienverlauf beitragen, vor allem gefordert, die Prüfungsformate kompetenzorientiert zu gestalten und so die Reflexion verschiedener Wissensformen in Leistungsnachweise einzubinden. Denn der antizipierbare Studienerfolg, hier gemeint als Bestehen der akademischen Modul- und Abschlussprüfungen, erleichtert die Entscheidung für ein Studium.

In diesem Bereich ist noch viel zu tun, wie auch das Beispiel der Studiengangsgestaltung im Sozialwesen zeigt, wo Lehrende sich an die Innovation eines E-Portfolios als Prüfungsformat für den Normalbetrieb (noch?) nicht herangetraut haben.

Es lohnte der Untersuchung,

„inwieweit Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in Lehre, Beratung und Hochschuldidaktik, die ohne *Zweifel* entwickelt wurden, tatsächlich Eingang in die hochschulische Realität gefunden haben“ (Bülow-Schramm, 2014, S. 271)

und ob Hoffnung besteht, über den Befund hinaus zu kommen, dass

„die Frage eines produktiven Umgangs mit Heterogenität an den Hochschulen... zwar zunehmend thematisiert wird, aber oftmals zu Konzepten führt, die auf stark spezifische, in sich homogene und institutionell getrennte Zielgruppen ausgerichtet sind.“ (Ebd.)

Denn – so wurde anhand der Ergebnisse des USuS-Projekts zu zeigen versucht – die große Herausforderung an den Hochschulen besteht darin, nicht im Prozess der Differenzierung zu verharren, sondern Integration als Zielmarke anzusteuern. Hochschuldidaktik kann in diesem Prozess die „Integration als selbstbestimmtes Miteinander unterschiedlicher Individuen“ (Bülow-Schramm, 2014, S. 285) und Gruppen herbeiführen, moderieren und stützen.

Literatur

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK.
- Bülow-Schramm, M. (2000). Evaluation als Qualitätsmanagement – Ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung? In A. Hanft (Hrsg.), *Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien* (S. 170–190). Neuwied: Luchterhand.
- Bülow-Schramm, M. (2010). Frauen im Bologna-Prozess. In C. Bauschke-Urban, M. Kampfans & F. Sagebiel (Hrsg.), *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung* (S. 305–316). Opladen: Barbara Budrich.
- Bülow-Schramm, M. (2013). „Es führt kein Weg zurück“ (Thomas Wolfe) – Bildungspolitische Überlegungen. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung* (S. 215–229). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bülow-Schramm, M. (2014). Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? In U. Banscheraus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 121) (S. 269–286). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bülow-Schramm, M. & Rebenstorf, H. (2011). Neue Wege in die Hochschule als Herausforderung für die Studiengestaltung. In Heinrich Böll-Stiftung (Hrsg.), *Dossier Öffnung der Hochschule – Chancengleichheit, Diversität, Integration* (S. 16–22). Berlin. Verfügbar

- unter: http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf [08.09.2014].
- Bülow-Schramm, M. & Schultes, K. (2013). Resümee. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung* (S. 231–239). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friese, N. & Wixfort, J. (2013). Kompetenzerwerb im ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang verglichen mit beruflichen Anforderungen. In A. Tekkaya et al. (Hrsg.), *TeachING-LearnING.EU discussions. Innovationen für die Zukunft der Ingenieurwissenschaften* (S. 60–71). Dortmund: TeachING-LearnING.EU. Verfügbar unter: http://www.teaching-learning.eu/fileadmin/documents/News/TeachING-LearnING-EU_Publikation2013.pdf [08.09.2014].
- Garz, D. (2004). Studium als biografische Entwicklungschance. *Soziale Welt* 3/2004, 387–412.
- Hanft, A. (2004). Evaluation und Organisationsentwicklung. *Zeitschrift für Evaluation*, 1/2004. Verfügbar unter: http://www.zfev.de/fruehereAusgabe/ausgabe2004-1/artikel/ZfEv1-2004_15-Hanft.pdf [09.09.2014].
- Heublein, U., Hutzsch, Ch., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Hannover: HIS.
- Huber, Ludwig (1985). *Studiensituation heute und Wandel der Studentenrolle* (Hochschuldidaktische Stichworte 19). Hamburg: Universität Hamburg, IZHD.
- Kamphans, M. & Friese, N. (2013). Wie kommen hochschuldidaktische Erkenntnisse in die Fachbereiche. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung* (S. 119–140). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krüger-Basener, M, Fernandez L. E. & Gössling, M. (2013). Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung* (S. 162–190). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System*. Bonn/Berlin: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/20._Sozialerhebung.pdf [09.09.2014].
- Rebenstorf, H. & Bülow-Schramm, M. (2013). Analysemodell und Methoden. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung* (S. 27–55). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Röbken, H. & Mertens, A. (2013). Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen* (S. 42–52), Münster: Waxmann.
- Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen* (S. 53–65), Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2014). Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion. In U. Banscheraus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion* (S. 19–38). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Susen Seidel

Wenn Vielfalt Chance sein soll

Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium¹

1 Problem- und Fragestellung

Die im Rahmen von reduzierten Studienanfängerzahlen und gleichzeitig steigendem Fachkräftebedarf notwendige Öffnung für Heterogenität an Hochschulen ist oftmals mit einer gewissen Skepsis verbunden, da die Vielfalt von Studierenden ein mögliches Risiko für eine anspruchsvolle und leistungsstarke Ausbildung bedeuten kann. Die Erwartungen der Universitäten an den „klassischen Studenten“ hinsichtlich Motivation, Kapazitäten und Vorbildung sind mit dem Anspruch verbunden, dass das Abitur ein reines Wissenschaftspropädeutikum sei und der Student vorrangig „Bildung durch Wissenschaft“ erlangen möchte (vgl. Banscherus, 2013, S. 73).

Heterogenität steht in dieser Wahrnehmung synonym für Studierende, deren Studierfähigkeit infrage steht. Die Reduzierung von Heterogenität auf mangelnde Studierfähigkeit lässt Vielfalt nicht nur als Defizit erscheinen, sondern bedeutet auch, dass die heterogenen Studierenden durch entsprechende Maßnahmen zu vereinheitlichen seien, um damit die vorhandenen Defizite auszugleichen (Krüger-Basener, Fernandez, Gößling, 2013, S. 164). Der traditionelle Studierende fungiert dabei als Normalitätserwartung, für ihn werden die Lehrveranstaltungen sowie die Studien- und Serviceangebote konzipiert (Viebahn, 2009, S. 38; auch Berthold & Leichsenring 2011, S. 240). Die Hochschulen verzichten mit dieser primären Defizitorientierung jedoch auf einen produktiven Umgang mit unterschiedlichen Ausgangssituationen und Heterogenitätsmerkmalen und nötigen zur einseitigen Adaption an die bestehende Einrichtung und die damit verbundenen kulturellen Normen.

Dies betrifft auch die Studierenden, die über eine berufliche Qualifizierung an die Hochschulen gelangen und hauptsächlich über notwendige Maßnahmen zur Optimierung ihrer Studierfähigkeit wahrgenommen werden (z.B. Schulenberg, Scholz, Wolter, Füllgraf, Mees & Maydell, 1986, Schomburg, Flöther & Wolf, 2012). Dementsprechend finden sich in erster Linie kompensatorische Unterstützungsangebote an den Hochschulen, auch wenn diese sich nur selten direkt an die beruflich qualifizierten Studierenden richten, sondern eher übergreifende Angebote der Hochschulen für die Studieneingangsphase darstellen (vgl. dazu Banscherus, 2013).

1 Unter Mitarbeit von Franziska Wielepp.

Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Studierenden aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrung und Lebenssituation über fachliche Kompetenzen und spezifische Bedarfe verfügen, die es notwendig machen, dieser Gruppe nicht nur mit Homogenisierungsbestrebungen zu begegnen. Einen Schritt weitergedacht, ließen sich die in der Praxis und informell erworbenen Kompetenzen sogar im Sinne eines produktiven – statt defizitorientierten – Umgangs mit Heterogenität in die Curriculumsplanung sowie Lehre einbinden, nämlich dann, wenn erfahrene Praktiker bereits Kompetenzen aufweisen, die im Rahmen der Beschäftigungsfähigkeit im Studium ausgebildet werden sollen.

Als alternative Option sind deshalb Bemühungen denkbar, und werden auch bereits mancherorts realisiert, die Adaptionsfähigkeit der Hochschule und ihrer Aktivitäten an eine heterogene Studierendenschaft zu steigern. In Anlehnung an das ‚Model of Institutional Departure‘ von Vincent Tinto (1993), der in seinen Forschungen zum Studienabbruch den Prozess der Studierendenbindung als einen gegenseitigen Adaptionsprozess von Studierenden und Hochschule betont, ist von Folgendem auszugehen: Studierende haben sich erfolgreich an hochschulische Bedingungen und Anforderungen anzupassen. Hochschulen wiederum haben die Aufgabe, die dazu notwendigen Angebote und Strukturen bereitzustellen. Resultierend aus dieser Sichtweise kann der Anspruch formuliert werden, dass Hochschulen ihre Angebote und Strukturen ständig einer neuen Generation von Studierenden anpassen (Berthold & Leichsenring, 2011, S. 8).

Diese Anpassungsleistung der Hochschulen erfordert jedoch als ersten Schritt ein Überdenken der Normalitätserwartung. Daran anknüpfend müssen Bedingungen geschaffen werden, die zur Öffnung der Hochschulen für nichttraditionelle Studierendengruppen beitragen und die Nutzung der Diversity-Potenziale ermöglichen. Solche veränderten Bedingungen beziehen sich sowohl auf Studienstrukturen als auch auf Lehr-Lern-Prozesse.

Welche Empfehlungen für Lehr-Lern-Formate lassen sich aus diesen Überlegungen ableiten bzw. welche Möglichkeiten haben Hochschulen, vorliegende Kompetenzen von beruflich Qualifizierten nicht nur für Zulassungsprozesse, sondern auch curricular und didaktisch zu berücksichtigen? Um die Erwartungen hinsichtlich steigender Heterogenität und ihrer produktiven Bewältigung präzisieren zu können, sind zunächst der Heterogenitätsbegriff im Kontext Hochschule zu klären und daran gebundene Heterogenitätskriterien und Kompetenzen herauszuarbeiten (2). Im Anschluss daran soll aufgezeigt werden, welche spezifischen Chancen und Herausforderungen sich daraus für Hochschulen im produktiven Umgang mit einer Heterogenitätsgruppe ergeben können (3). Schließlich sollen in knapper Form mögliche pädagogische Formate dargestellt werden, mit denen Hochschulen, neben strukturellen Maßnahmen wie Teilzeit-/Fernstudiengängen, auf die besonderen Anforderungen von beruflich Qualifizierten reagieren können (4).

2 Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender

Heterogenität bezeichnet mit Blick auf Lernende deren Unterschiedlichkeit hinsichtlich verschiedener Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden. Lernrelevant können dabei zum Teil auch Merkmale oder Charakteristiken von Menschen sein, die nicht im Einflussbereich des Einzelnen, des/der Lehrenden oder der Institution liegen, sich aber auf Lernerfolg, Studierendenleben oder den Zugang zu Ressourcen auswirken können.

Den Ausgangspunkt der Bestimmung der Kriterien von Heterogenität bilden die Persönlichkeitsmerkmale sowie der individuelle Erfahrungshintergrund (individuelle Faktoren), die Wohn- und Lebenssituation (soziale Faktoren) und situationspezifische Differenzierungsmerkmale (Lernervariablen). Im Kontext der Hochschule wirken noch organisationstypische Kriterien auf den einzelnen Menschen (organisationale Faktoren). Auch in diesem Bereich sind verändernde und veränderbare Variablen auszumachen (Organisationsvariablen).

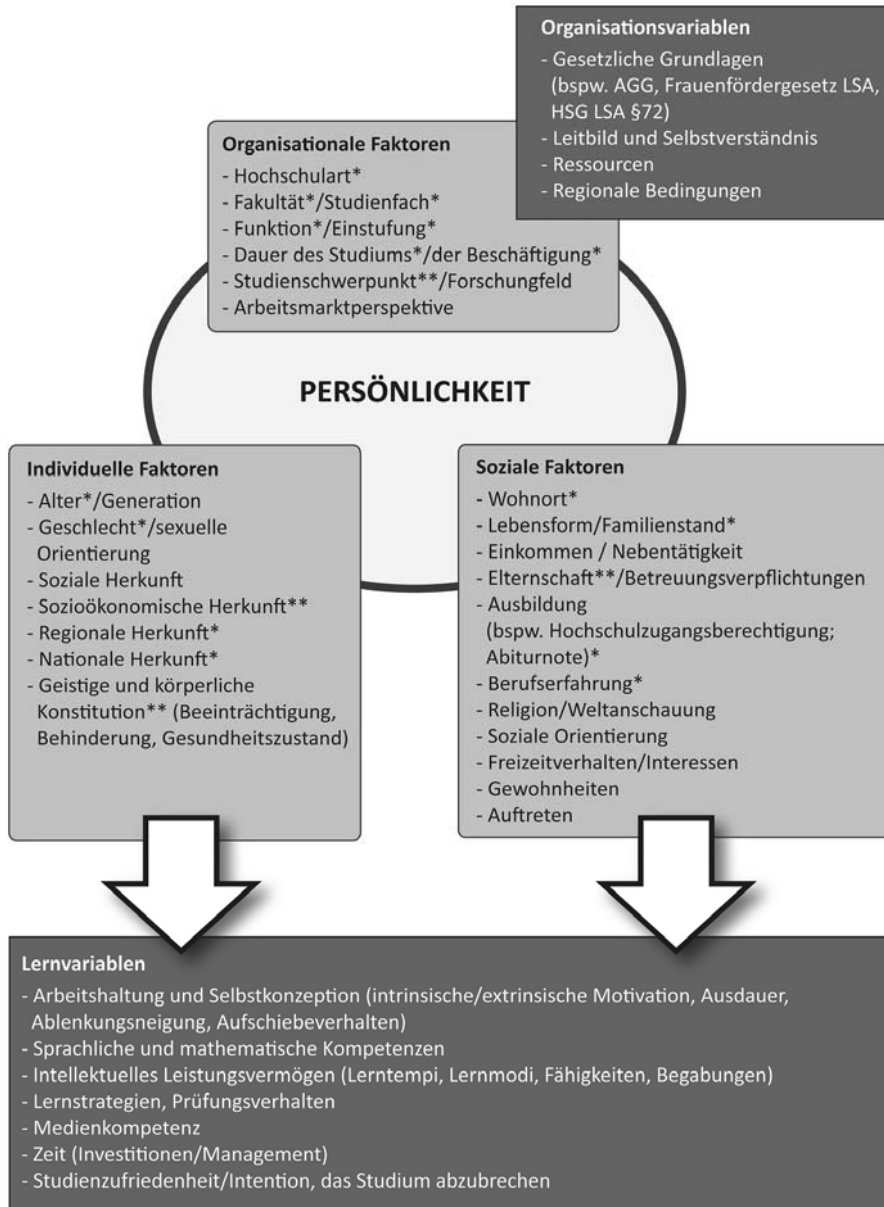
Zu den *individuellen Heterogenitätsfaktoren* können das Alter, Geschlecht, die sexuelle Orientierung, die soziale, sozio-ökonomische, Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution des/der Studierenden gezählt werden. Diese individuellen Faktoren können als weitgehend unveränderlich gelten und bilden den Hintergrund der Lebens- und Erfahrungswelt des Einzelnen. Dabei können diese Faktoren als studien- und lernrelevant eingeschätzt werden, wobei die Relevanz von Selbstkonzeptionen, Erwartungen, Ausgangsbedingungen und dem Zugang zu Ressourcen bis zu unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen reicht.

Die *sozialen Heterogenitätsfaktoren* bezeichnen Merkmale des Einzelnen, die sich im Laufe des Lebens generell verändern; auch ihnen kann Studienrelevanz zugeschrieben werden. Zu diesen Heterogenitätsfaktoren innerhalb des Hochschulkontextes gehören beispielsweise Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung, Berufserfahrung, ebenso wie das soziale Umfeld, Gewohnheiten und Interessen. Diese Faktoren wirken auf die Lern- und Studienleistungen, denn sie bilden die sozialen Rahmenbedingungen der individuellen Lebens- und Erfahrungswelt.

Die *Lernervariablen* ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren und bezeichnen die Lernkonstitutionen des Individuums, welche innerhalb des Lernsettings relevant werden und durch didaktische Intervention beeinflussbar sind. Zu diesen sind beispielsweise Arbeitshaltung, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zu zählen. Die Lernervariablen beeinflussen direkt Lernverhalten und -prozess. Seitens der Hochschule können zielgruppenspezifische Angebote auf Bedarfe reagieren; Lehrende können über innere und äußere Differenzierung mit unterschiedlichen Lernervariablen konstruktiv umgehen. Voraussetzung für bedarfsgerechte Angebote sind eine realistische (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und professionelle didaktische Lehrinterventionen.

Über *organisationale Faktoren*, wie beispielsweise Hochschulkultur, Hochschulart, Fakultät und Studienfach mit der daran gebundenen Fachkultur, Studiendauer, einer Beschäftigung innerhalb der Hochschule sowie über die Studienschwerpunkte lässt sich die Vielfalt der Studierenden innerhalb der organisationalen Dimension erfassen. In

diesem Zusammenhang bietet sich die Adaptionperspektive an, die die gegenseitige Anpassung von Hochschule und Studierenden berücksichtigt. Abbildung 1 verdeutlicht die Heterogenitätskriterien des Einzelnen im Kontext Hochschule.



* Daten liegen vor

** Daten liegen eventuell der HS oder Dritten vor

Abb. 1: Heterogenitätskriterien Studierender im Kontext Hochschule

Studierende, die über eine berufliche Qualifizierung zum Studium gelangt sind, unterscheiden sich in Bezug auf die Faktoren Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), der Berufserfahrung sowie des Alters. Gegebenenfalls sind noch Familienstand/Elternschaft sowie eine parallele Erwerbstätigkeit relevant (vgl. Teichler, Wolter, 2004, S. 72; Minks, Netz, Völk, 2011, S. 68; Berg, Grendel, Haußmann, Lübke & Marx, 2014). Die ausgewählten individuellen und sozialen Faktoren verdeutlichen folgendes:

Zum einen die Interaktion zwischen den Heterogenitätsmerkmalen, die sich in ihrer Ausprägung gegenseitig bedingen können: So verfügen Studierende, die auf dem dritten Bildungsweg (sozialer Faktor Ausbildung) ihre hochschulische Ausbildung aufnehmen, auch über berufliche Vorerfahrung (sozialer Faktor Berufserfahrung). Die Bildungsbiografie wiederum wirkt unterschiedlich auf Lernervariablen (z.B. Studienabbruchintention) und ist zum Teil abhängig von der Art der HZB (vgl. Abb. 1; dazu auch Alheit, Rheinländer & Watermann, 2008). Zwar haben 96% aller Studierenden an Universitäten Abitur als HZB (so dass die Gruppe des Dritten Bildungsweges nicht relevant scheint), aber hinsichtlich der weiteren Merkmale sind die Quoten durchaus höher: 22% sind älter als 25 Jahre und 24% studieren faktisch im Teilzeitstudium. (Vgl. dazu Banscheraus, 2013)

Zum anderen wird die Heterogenität innerhalb der nicht-traditionellen Studierenden sichtbar. So kann „Berufserfahrung“ einfach nur berufliche Vorerfahrung, aber auch Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg implizieren. Der Begriff kann aber auch bedeuten, dass die Person berufsbegleitend oder im dualen System studiert (vgl. Dittmann, Kreutz & Meyer, 2014, S. 8f.). Diese vielfältigen Ausdifferenzierungen können mit anderen Merkmalen kombiniert und auf diese Weise zu unterschiedlichen Studierendentypen gefasst werden, auf deren spezifische Bedarfe zielgerichteter reagiert werden kann (vgl. Wolter, 2008). In der Regel fehlen aufgrund unscharfer Bestimmung berufserfahrener Lernender auch strukturelle und didaktische Angebote für diese Gruppe (Dittmann et al., 2014).

Es lohnt sich also trotz des relativ geringen Anteils von Studierenden, die ohne Abitur ein Hochschulstudium aufnehmen, passgenaue Angebote zu entwerfen, da diese Gruppe mehrere Heterogenitätskriterien vereint. Entsprechende Instrumente können sich so nicht nur auf jeweils ein Heterogenitätskriterium beziehen, sondern weitreichendere Wirkung entfalten. Flexible Studienmodelle, ausreichende Beratung und Unterstützung und angemessene Berücksichtigung der beruflich erworbenen Kompetenzen sind für alle Studierenden von Vorteil. Ein solcher Ansatz trägt auch der Entwicklung Rechnung, dass sich die sogenannten traditionellen Studierenden in bestimmten Aspekten (Eingangsvoraussetzungen und Unterstützungsbedürfnisse) den nicht-traditionellen angleichen (Stöter, 2013, S. 62; Kerres, Schmidt & Wolff-Bendik, 2012, S. 40).

Aus der beruflichen Erfahrung ergeben sich spezifische Ressourcen, die es ermöglichen, beruflich Qualifizierte nicht nur über den Umstand „ohne HZB“, also einen ausgleichenden Makel, wahrzunehmen. Diese Ressourcen, die in Studium und Lehre produktiv genutzt werden können, beschränken sich keineswegs nur auf die naheliegenden fachlichen Fähigkeiten.

Die Studierenden zeichnen sich durch ein starkes Studieninteresse sowie eine hohe Motivation und Leistungsbereitschaft aus. Diese resultieren aus mehreren Gründen: Die Studienwahl ist sehr bewusst getroffen und auch unter der Herausforderung des aufwendigeren Zulassungsverfahrens vollzogen worden. Dieser Umstand kann zum Studienerfolg beitragen, denn ein ungenügender Informationsstand zu Beginn des Studiums kann falsche Erwartungen sowie mangelnde Studienmotivation nach sich ziehen und ein Grund für Studienabbruch sein (Schmid, Henke & Pasternack, 2013, S. 14). Hingegen trägt das Wissen über konkrete Anforderungen des Arbeitsalltags im eigenen Berufsfeld erheblich zur Studienmotivation bei (Jürgens & Zinn, 2012, S. 45f.). Wo traditionelle Studierende auf Simulationen und Fallstudien angewiesen sind, haben beruflich erfahrene Lerner die Möglichkeit, sich ihrer eigenen Praxiserfahrungen zu bedienen und diese mit abstrakten Inhalten zu verknüpfen. (Dittmann et al., 2014, S. 13)

Mit dem beruflichen Erfahrungswissen verbindet sich darüber hinaus ein arbeitsbezogenes Selbstbewusstsein, aus dem wiederum ein ausgeprägter Effizienz- und Praxisanspruch resultiert (Minks et al., 2013, S. 103f.). Die Studierenden können mit gängigen Schwierigkeiten wie Motivationsproblemen und Arbeitsorganisation, die in einem selbst zu organisierendes Studium auftreten können, gut umgehen (Rau, 1999, S. 381).

3 Herausforderung Praxiswissen einbinden

Im Sinne eines produktiven Umgangs mit heterogenen Studienvoraussetzungen gilt es, die oben genannten Voraussetzungen auch in Lehr-Lern-Situationen adäquat einbringen zu können. Wie können die praktischen Erfahrungen und damit verbundene Kompetenzen gewinnbringend genutzt werden? Die besondere Herausforderung ergibt sich aus dem vermeintlichen Gegensatz von erfahrungsbasiertem Handlungswissen und wissenschaftlichem Arbeiten (vgl. Meyer 2012). Letzteres zeichnet sich durch seine methodische und argumentative Herangehensweise sowie Erkenntnisorientierung und Abstrahierung aus (vgl. Eirnbter-Stolbrink, 2011, S. 37f.), während bei ersterem konkrete Problemlösung und Praxisfortschritte im Vordergrund stehen. Die klassischen Bildungsziele einer akademischen Ausbildung wie Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen sowie deren historisch-gesellschaftliche Einordnung müssen sich mit einer Herausbildung von Handlungskompetenz aber nicht widersprechen. (Kerres et al., 2012, S. 39f.)

Die im Rahmen des Bologna-Prozesses angestrebte Berufsbefähigung (Employability) sowie Kompetenzorientierung haben dazu beigetragen, in die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens auch die Ausbildung überfachlicher Fertigkeiten einzubeziehen. Auch wenn der Begriff der Employability in hochschulischen Debatten umstritten ist und eine konsensfähige Definition fehlt, zwingt er doch dazu, die Frage nach der akademischen Ausbildungsfunktion zu stellen. Hier können sich beide Wissensarten sinnvoll bereichern, anstatt sich mit Nachdruck voneinander abzugrenzen (vgl. dazu Banscheraus, 2013). Dann nämlich, wenn es das Ziel hochschulischer Ausbildung ist, komplexe Sachverhalte strukturieren, bewerten und kommunizieren zu können und auch

unter Zeitdruck und Handlungsdruck handlungsfähig zu bleiben (vgl. Erdmenger & Pasternack, 2013, S. 70f.). Die relative Unbestimmtheit der hochschulischen Ausbildung ist hier sogar von Vorteil, wenn dadurch die in (ebenfalls noch nicht konkreten) Arbeitskontexten notwendige Flexibilität und Einarbeitungsfähigkeit ausgebildet werden können (vgl. ebd., S. 71). Umgesetzt werden kann dieser Anspruch mit Konzepten, die sowohl der Komplexität wissenschaftlicher Ausbildung gerecht werden als auch die Handlungslogiken beider Wissenszugänge sinnvoll miteinander verbinden, so z.B. ein kritisch-reflexiver Praxisbezug oder eine akademische Handlungskompetenz. Der Mehrwert einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Praktiker kann dann darin liegen, eigene Praxisbezüge kritisch zu reflektieren und damit die Innovationsfähigkeit im eigenen Handlungsfeld zu erhöhen (Banscherus, 2013, S. 74; Koepernik & Wolter, 2010, S. 61).

Auf diese Weise kann das ausgewiesene Studieninteresse dieser Gruppe auch für den gesamten Studienverlauf beibehalten und zum Studienerfolg beruflich Qualifizierter beigetragen werden: Studierende mit Praxiserfahrung wünschen sich die angemessene Berücksichtigung ihres Vorwissens (Meyer, 2012, S. 7; Kerres et al., 2012, S. 40). Es konnte nachgewiesen werden, dass bei den Studierenden wahrgenommene Nachteile aufgrund fehlender HZB im Laufe des Studiums zugunsten des Nutzens der beruflichen Vorerfahrung abnehmen und sukzessiv Vorteile der eigenen Bildungsbiografie gesehen werden (Berg et al., 2014, S. 47). Außerdem hat sich gezeigt, dass die Leistungseinschätzungen besser werden, je relevanter die Vorerfahrung für das eigene Studium wahrgenommen wird. Die Relevanz der beruflichen Vorbildung für das Studium hat also einen starken Effekt auf den Studienerfolg. (Ebd., S. 68, 72)

Qualitative Interviews belegen, dass die Integration beruflichen Wissens von Lehrenden jedoch eher punktuell und zufällig, auf keinen Fall systematisch und zielorientiert erfolgt. Lehrende sehen im Umgang mit berufserfahrenen Studierenden durchaus didaktische Lücken. Die Bereitschaft, studentisches Wissen aus der Praxis in die Lehre einzubeziehen, hängt auch von der eigenen Praxiserfahrung der Lehrenden ab: Je eher diese auf eigene berufliche Lebensstationen zurückgreifen können, desto eher wird Handlungswissen auch in der hochschulischen Lehre als relevant angesehen. Dies hat zur Folge, dass Professoren an Fachhochschulen die Lehre von nicht-traditionellen Studierenden aufgrund der eigenen Berufserfahrungen eher akzeptieren als KollegInnen an Universitäten und letztere sich durch die Betonung von Theorieanteilen von den FHs abheben wollen. (Brämer & Heufers, 2010, S. 10f.)

4 Antworten aus der Didaktik

Auf beruflich Qualifizierte ausgerichtete hochschuldidaktische Ansätze liegen demnach kaum vor, da die didaktisch-methodische Gestaltung für diese Zielgruppe empirisch und theoretisch noch nicht ausreichend erforscht ist (vgl. Dittmann et al., 2014, S. 12). Allerdings haben im Rahmen von Programmlinien wie dem Qualitätspakt Lehre allgemeine hochschuldidaktische Sensibilisierungsmaßnahmen Einzug gehalten. Zentren werden

gegründet, Fortbildungen durchgeführt, so dass auf Formate und Methoden zurückgegriffen werden kann, die auch für beruflich Qualifizierte passend sind. Gemeint sind propädeutische Maßnahmen, Tutoren- und Mentorensysteme, Self-Assessment-Verfahren sowie die Vermittlung von Lerntechniken und Schlüsselkompetenzen und E-Learning. Ein Großteil dieser Angebote hat zum Ziel, bestehende Leistungsdifferenzen auszugleichen. Ansätze, die unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen als Ressource wahrnehmen, seien hier in aller Kürze vorgestellt:

- *Projektbasiertes Lernen*: Lernende bearbeiten anhand vorgegebener Projektschritte über einen bestimmten Zeitraum gemeinsam ein Projekt. Diese Lernform ermöglicht eine auf die Interessen der Lernenden ausgerichtete Offenheit im Curriculum sowie Handlungsorientierung. Am Ende liegt so ein gemeinsam erarbeitetes Ergebnis bzw. Produkt vor.² (Vgl. Rummler, 2012)
- *Problemorientiertes Lernen*: Dieses Format bietet noch mehr Möglichkeiten, auf die individuellen Fähigkeiten und Arbeitsweisen einzugehen, da es vorrangig um die Problembearbeitung und dabei entstehende Lernprozesse geht. Im Vordergrund steht eine vom Lehrenden vorgegebene Fallskizze, die ohne explizite Aufgabenstellung, aber anhand didaktisch ausgerichteter Lernschritte bearbeitet wird. Der Lehrende bietet ergebnisoffene Begleitung und achtet auf die Dokumentation der Lernschritte.³ (Vgl. Slemeyer, 2013)
- *Forschendes Lernen*: Dieser Ansatz hat am meisten Wissenschaftsbezug und fungiert als moderne Fortführung der Humboldtschen Universitätskonzeption (Bildung durch Wissenschaft). Ziel ist es, dass Studierende möglichst den gesamten Prozess eines Forschungsvorhabens gestalten und reflektieren. Im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Formaten steht neben den Lerngewinnen und Ergebnissen auch der Erkenntniswert für Dritte im Vordergrund.⁴ (Vgl. Huber, 2009, Schubarth et al., 2013, S. 73–78)

Die genannten Formate lassen sich nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen, ihnen ist jedoch die Möglichkeit gemeinsam, sich mit den eigenen (beruflichen) Erfahrungen auseinanderzusetzen und diese (theoriegeleitet) zu reflektieren. Das Modell des „reflective Practitioner“ (Schön, 1987) vermag dann eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit herauszubilden, mit Hilfe derer komplexe Probleme gelöst werden können.

Allgemein kann die Hochschuldidaktik stärker als bisher auch auf Vorwissen und Kompetenzen aus der Berufs- und Arbeitspädagogik zurückgreifen und so Anregungen zu Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung erhalten (vgl. Meyer, 2012; Dittman et al., 2014).

2 <http://www.hd-mint.de/lehrkonzepte/lehrkonzepte/projektarbeit/> [02.07.2014].

3 Eine ausführliche Beschreibung zu Merkmalen, Aufgabenentwicklung und Hinweisen zur praktischen Umsetzung findet sich unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/problemorientiertes-lernen/aktivierung-von-studierenden-durch-problemorientiertes-lernen/> [02.07.2014].

4 Für die ausführliche Konzeptbeschreibung mit Handlungsempfehlungen siehe die Abhandlung von Ludwig Huber unter <https://dbs-lin.rub.de/lehreladen/forschendes-lernen/begriffbegruendungen-und-herausforderungen/> [02.07.2014].

5 Fazit und Ausblick

Sowohl in der Diskussion zu Heterogenität an Schulen als auch im Diversity Management wird ein produktiver Umgang mit Heterogenität gefordert. Auch an den Hochschulen gibt es eine Vielzahl an Maßnahmen und Projekten mit Diversity-Bezug. Programmatische Formeln wie „Vielfalt als Chance“ oder „Vom Defizit zur Differenz“ geben aber nur unzureichend Antwort auf konkrete Handlungsbedürfnisse. Ein nicht nur auf Homogenisierung setzender Umgang verlangt vielmehr eine grundlegende Reflexion der Erwartungen an den „Normalstudenten“ (direkter Bildungsweg, Vollzeit studierend, intrinsisch motiviert).

Die spezifischen Kompetenzen von bestimmten Heterogenitätsgruppen können sich produktiv in die Curricula und Lehr-Lern-Interaktionen von Hochschulen einarbeiten lassen. So können Studierende, die über eine berufliche Qualifizierung an die Hochschule kommen, eine auf Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung ausgerichtete Lehre bereichern. Ein wissenschaftlich basierter Praxisbezug kann das Bindeglied sein, um die scheinbar schwierige Adaption von in beruflicher Bildung sozialisierten Studierenden gelingen zu lassen. Dafür könnte angedacht werden, Formate zu schaffen, in denen praxiserfahrene und beruflich nicht vorgebildete Studierende für Inhalte mit Praxisbezug gegenseitig voneinander lernen. Im Sinne einer wechselseitigen Adaption von Studierenden und Institution können Hochschulen so an die Praxiserfahrungen ihrer Klientel anknüpfen und gleichzeitig zum Studienerfolg der nicht-traditionellen Studierenden beitragen.

In der Hochschuldidaktik fehlen noch passgenaue Konzepte für diese Gruppe, die auf empirischen und theoretischen Untersuchungen basieren. Zu klären wäre auch, welche spezifischen Herausforderungen (z.B. Rollenkonflikte) und Handlungsoptionen sich für praxisunerfahrene Lehrende ergeben, wenn sie auf Lernende gleichen Alters mit beruflicher Erfahrung treffen.

Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577–606.
- Banscherus, U. (2013). Heterogenität der Studienmotive und (Bildungs-)Biografien. Herausforderung für die Gestaltung ‚guter‘ Lehre. In D. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.), *Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften, Bd. 2) (S. 73–77). Hamburg: Universität Hamburg.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Stand und Perspektiven*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Verfügbar unter http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Unterst%C3%BCtzungsangebote_Formatiert.pdf [02.07.2014].

- Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübke, H. & Marx, A. (2014). *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz*. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung Band 20. Mainz.
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (Hrsg.). (2011). *Diversity Report – Gesamtbericht*. CHE, Centrum für Hochschulentwicklung Gütersloh. Verfügbar unter http://www.che-consult.de/downloads/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht.pdf [02.07.2014].
- Brämer, M. & Heufers, P. (2010). Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf [02.07.14].
- Dittmann, C., Kreutz, M. & Meyer, R. (2014). Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf [02.07.2014].
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 34(2), 35–44.
- Erdmenger, T. & Pasternack P. (2013). *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt* (HoF-Arbeitsbericht 2/2013). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung. Verfügbar unter http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2013.pdf [02.07.2014].
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in der Hochschule* (Arbeitspapier 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Huber, L. (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Univ.-Verl.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(4), 34–53.
- Kerres, M., Schmidt, A. & Wolff-Bendik, K. (2012). Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 36–43). Münster: Waxmann.
- Koepfner, C. & Wolter, A. (2010). *Studium und Beruf* (Arbeitspapier 210). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Krüger-Basener, M., Fernandez, L. & Gößling, I. (2013). Heterogenität als Herausforderung für Lehrende der angewandten Technikwissenschaft im Teilprojekt Nord. In M. Bülow-Schramm (Hrsg.), *Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung* (S. 162–190). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf [02.07.2014].
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven* (HIS: Forum Hochschule 11/2011). Hannover: HIS.
- Rau, E. (1999). Non traditional students in a traditional system of higher education. The german case on formally non qualified students. *Higher Education in Europe*, 24, 375–383.

- Rummler, M. (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz
- Schmid, S., Henke, J. & Pasternack, P. (2013). *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt* (HoF-Arbeitsbericht 1/2013). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Schomburg, H., Flöther, C., & Wolf, V. (2012). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung* (INCHER – Kassel), Universität Kassel. Online: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf [02.07.2014].
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and Learning in Profession*. San Francisco
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J., Dudziak I. & Zylla, B. (2013). *Fachgutachten „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“*. Bonn: HRK.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Füllgraf, B., Mees, U. & Maydell, J. (1986). *Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Bad Honnef: Bock.
- Slemeyer, A. (2013). *Problemorientiertes Lernen für eine Einzelveranstaltung – ein Fallbeispiel aus dem Ingenieurbereich. Neues Handbuch Hochschullehre*. 59. Ergänzungslieferung. Berlin, Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
- Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53–65). Münster: Waxmann.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *die hochschule*, 2/2004, 64–80.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College – Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. neu bearbeitete Aufl.). Chicago: University of Chicago Press.
- Viebahn, P. (2009). Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 57, 38–44.
- Wielepp, F. (2013). Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In P. Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T. & Knopp, L. (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2008). Die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* (S. 27-40). Münster: Waxmann.

Ulf Banscherus, Caroline Kamm & Alexander Otto

Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden

Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe

1 Einleitung

Seit einigen Jahren sind nicht-traditionelle Zugangswege zu einem Hochschulstudium in Deutschland zunehmend in den Fokus der öffentlichen und politischen Diskussion gerückt, nachdem diese lange allenfalls randständig behandelt worden waren (Wolter, 2011). Wichtige Impulse für diese Entwicklung gingen von der europäischen Ebene aus, nicht zuletzt vom Bologna-Prozess zur Bildung eines europäischen Hochschulraums, in dessen Zielkatalog sich seit 2001 auch die Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen findet (Banscherus, 2010). Von besonderer Relevanz für die Öffnung des Hochschulzugangs war aber die Projektion eines aufziehenden Fachkräftemangels infolge der demografischen Entwicklung. Vor diesem Hintergrund hat die Kultusministerkonferenz (KMK) am 6. März 2009 ihren Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ getroffen, mit dessen Umsetzung in die Hochschulgesetze der Länder die Möglichkeiten zum Erwerb nicht-traditioneller Studienberechtigungen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte in relevantem Maße ausgeweitet wurden.

Erklärtes Ziel der Politik ist es, verstärkt nicht-traditionelle Studierende für ein Studium zu gewinnen, worunter in der Regel Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im grundständigen Studium verstanden werden; insbesondere berufserfahrene Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildungsprüfung (z.B. Meisterinnen und Meister, Fachwirtinnen und Fachwirte) sowie Absolventinnen und Absolventen einer Zugangsprüfung bzw. eines Probestudiums (vgl. Freitag, 2012). Allerdings sehen sich nicht-traditionelle Studierende regelmäßig Zweifeln an ihrer Studierfähigkeit ausgesetzt, weshalb auch die Frage der Studienvorbereitung dieser Studieninteressierten eine wichtige Rolle in der wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Diskussion spielt. Aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beispielsweise kann die Öffnung der Hochschulen nur erreicht werden,

„wenn die Studienbedingungen den besonderen Qualifikationsvoraussetzungen und der besonderen Lebenssituation vieler beruflich Qualifizierter Rechnung tragen. Ein

höherer Anteil beruflich qualifizierter Studienanfänger erfordert weitere Investitionen in Studienberatung und Studienplätze, in propädeutische und ergänzende Lehrangebote, in eine flexible Studienorganisation sowie in familienfreundliche Infrastrukturen.“

So formulierte es die HRK-Mitgliederversammlung in ihrem Beschluss vom 18. November 2008. Aus Sicht der Hochschulen sind spezifische Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende also im Kontext der Umsetzung des Ziels einer Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen von besonderer Bedeutung.

In den folgenden Abschnitten werden vor diesem Hintergrund Ergebnisse aus zwei Projekten vorgestellt, die beide im Themenfeld *Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende* verortet werden können. Dabei ist das eine Projekt auf die Entwicklung zielgruppenspezifischer Studienformate ausgerichtet, während das andere Projekt die Studienmotive nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger sowie deren Erfahrungen in der Studieneingangsphase untersucht. In beiden Projekten werden auch die derzeit von den Hochschulen angebotenen Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsmaßnahmen für nicht-traditionelle Studierendengruppen betrachtet, was zu komplementären Erkenntnissen führt.

2 Bestehende Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte

Während die Aktivitäten der Politik zum Abbau der Hürden für nicht-traditionelle Studierende und zur Verbesserung der Anrechnungsmöglichkeiten gut dokumentiert sind (z.B. Freitag, 2011; Nickel & Duong, 2012; Banscheraus, i.E.), ist bisher wenig über die Angebote der Hochschulen zur Information, Beratung und Begleitung dieser Zielgruppe bekannt. Ziel einer Untersuchung, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“¹ durchgeführt wurde, war es deshalb, mehr über Umfang und Inhalte von Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studieninteressierte zu erfahren.² Hierfür wurden im August 2013 die Internetauftritte von 116 Hochschulen ausgewertet, davon 44 Universitäten

-
- 1 Die im Rahmen des Wettbewerbs geförderten Projekte werden bei ihrer Forschungs- und Entwicklungstätigkeit im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wissenschaftlich begleitet. Diese Aufgabe hat ein Team aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW), Berlin, und der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Anke Hanft, Prof. Dr. Ada Pellert und Prof. Dr. André Wolter übernommen.
 - 2 Die Untersuchung schließt eng an eine frühere Erhebung zu dieser Thematik an (Banscheraus & Pickert, 2013). An der Datenerhebung hat Jerusha Klein maßgeblich mitgewirkt.

und 72 Fachhochschulen. Von den betrachteten Hochschulen befanden sich 21 in kirchlicher oder privater Trägerschaft.

Die Untersuchung folgte der anzunehmenden Recherchestrategie von Studieninteressierten: Ausgehend von der Startseite der Hochschule wurden die unter der Rubrik „Informationen für Studieninteressierte“ bzw. vergleichbaren Bezeichnungen angebotenen Informations- und Beratungsangebote für den nicht-traditionellen Hochschulzugang ausgewertet. Teilweise waren die für nicht-traditionelle Studieninteressierte relevanten Informationen bereits auf der ersten Seite der entsprechenden Rubrik zu finden, teilweise waren weitere Zwischenschritte erforderlich, die über Rubriken wie „Studium“, „Bewerbung(-sverfahren)“, „Zugang(-sverfahren)“, „Zulassung(-sverfahren)“ oder „Immatrikulation“ führen konnten. In die Betrachtung wurde deshalb die „Klicktiefe“ der Informationsangebote auf den Webseiten der betrachteten Hochschulen einbezogen. Als „Klicktiefe“ wird die Anzahl der auszuwählenden internen Verlinkungen verstanden, die nötig ist, um zur gesuchten Information zu gelangen. Der ersten Seite der Rubrik wurde demzufolge ein Wert von null zugewiesen, den direkten Unterseiten dieser Seite der Wert eins und so weiter.

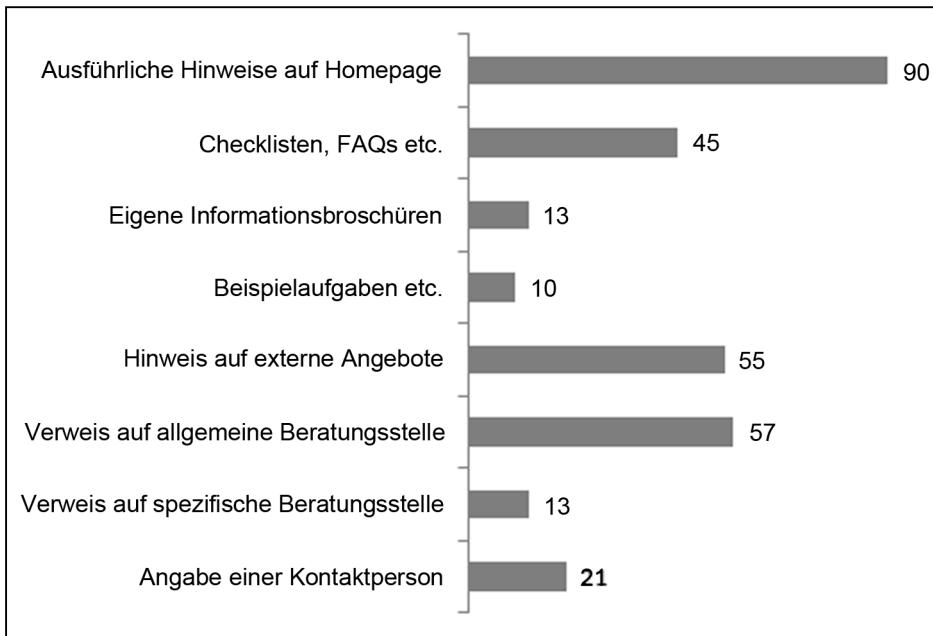
Für 15 Hochschulen konnten auf dem dargestellten Rechercheweg keine Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende identifiziert werden, vor allem weil der Aufbau der Homepage einer studiengangsbezogenen Systematik folgte. Folglich beziehen sich die weiteren Aussagen auf 101 Hochschulen.

2.1 Formen und Inhalte von Informations- und Beratungsangeboten

Bei der Auswertung der Informations- und Beratungsangebote zum nicht-traditionellen Hochschulzugang wurden einerseits die wesentlichen Inhalte und Formate erhoben, wobei vier Angebotsformen unterschieden wurden: (1.) ausführliche Hinweise auf die rechtlichen Regelungen zum Hochschulzugang ohne schulische Studienberechtigung, (2.) die Bereitstellung von eigenen Informationsbroschüren der Hochschulen, (3.) Checklisten, Leitfäden, Merkblätter oder Übersichten mit Antworten auf häufig gestellte Fragen („FAQ“) sowie (4.) Materialien wie Beispielaufgaben, Musterlösungen, oder Selbsttests zur Vorbereitung auf das Studium bzw. die Eignungsprüfung. Hinzu kamen andererseits die auf den Homepages jeweils genannten Träger der bestehenden Angebote. Hierbei wurden Verweise auf Beratungsstellen ausdifferenziert in (1.) Hinweise auf allgemeine Beratungsstellen (z.B. Zentrale Studienberatung, Immatrikulationsbüro, Prüfungsbüro, Fachstudienberatung), (2.) Verweise auf interne spezifische Beratungsstellen sowie (3.) externe spezifische Beratungsstellen für beruflich qualifizierte (z.B. Weiterbildungszentren, Träger der Erwachsenenbildung oder andere Einrichtungen). Auch wurde berücksichtigt, ob (4.) eine konkrete Kontaktperson angegeben wurde.

Neun von zehn Hochschulen stellten auf ihren Homepages ausführliche Hinweise auf die formalen Rahmenbedingungen von nicht-traditionellen Zugangswegen zur Ver-

fügung (vgl. Abb. 1). Diese Informationen weisen also einen weiten Verbreitungsgrad auf. Weitere Formen der Informationsvermittlung sind dagegen deutlich seltener anzutreffen: So stellte zwar noch knapp die Hälfte der Hochschulen (45 Prozent) Checklisten, Leitfäden, Merkblätter oder Antworten auf häufig gestellte Fragen („FAQs“) in ihrem Internetangebot bereit, eigene Informationsbroschüren oder Flyer sowie prüfungsvorbereitende Materialien wie z.B. Musterklausuren oder Beispielaufgaben bot dagegen nur ein gutes Zehntel (13 bzw. 10 Prozent) der Hochschulen an. Eigens für die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden erstellte Materialien sind demnach – mit der gewissen Ausnahme von Checklisten, Merkblättern etc. – an den Hochschulen bislang nicht sehr weit verbreitet.



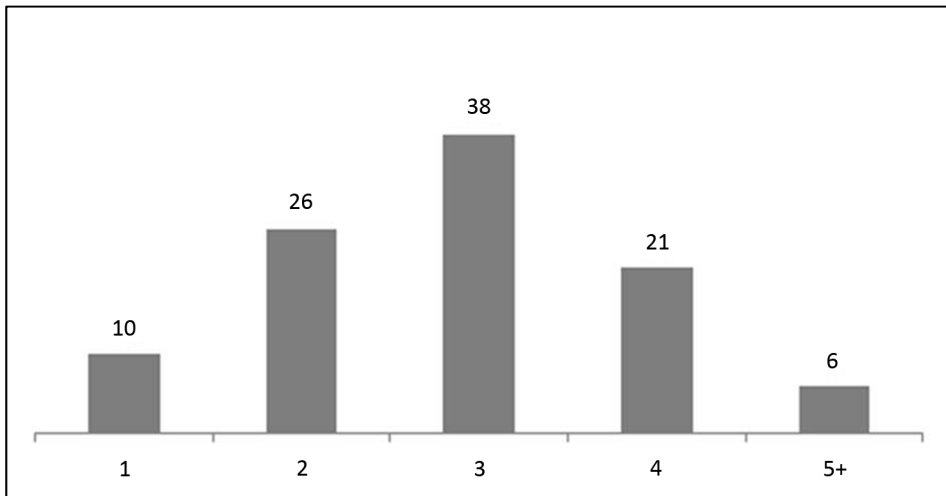
Quelle: eigene Auswertungen (Stand: August 2013), eigene Darstellung

Abb. 1: Verbreitung von spezifischen Informations- und Beratungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen in Deutschland, Angaben in Prozent

In Bezug auf Beratungsangebote verwies die überwiegende Zahl der Hochschulen (57 Prozent) auf allgemeine Beratungsstellen wie z.B. die Zentrale Studienberatung, das Immatrikulationsamt oder die Fachstudienberatung. Lediglich 13 Prozent der Hochschulen boten auf ihrer Homepage Hinweise auf eine spezifische interne Beratungsstelle. Diese stellten z.B. umfassende Informationen über die Anforderungen der Zulassungsprüfung sowie das Zulassungsverfahren oder das Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen bereit. Auf gut einem Fünftel der Internetseiten (21 Prozent) wurde eine konkrete Kontaktperson für nicht-traditionelle Studieninteressierte aufgeführt. Spezifische Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte genießen an den Hochschulen also insgesamt nach wie vor Seltenheitswert. Auf mehr

als der Hälfte der Homepages (55 Prozent) wurde jedoch auf externe Beratungsstellen für beruflich Qualifizierte hingewiesen.

Die relevanten Informationen zum nicht-traditionellen Hochschulzugang waren (mit einer Ausnahme) mit höchstens fünf Verlinkungen zu erreichen (vgl. Abb. 2). Hinsichtlich der „Klicktiefe“ waren die Werte zwei (26 Prozent) und drei (38 Prozent) am häufigsten vertreten. Ein Zehntel der Hochschulen bot die relevanten Hinweise bereits auf der ersten Seite des Informationsangebots für Studieninteressierte an. Aber auch vier (21 Prozent) und fünf oder mehr „Klicks“ (6 Prozent) waren auf einigen Homepages erforderlich, um die für nicht-traditionelle Studierende relevanten Informationen zu erreichen; Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte bzw. die entsprechenden Hinweise sind also nicht an jeder Hochschule leicht zu finden.



Quelle: eigene Auswertungen (Stand: August 2013), eigene Darstellung

Abb. 2: „Klicktiefe“ von spezifischen Informations- und Beratungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen in Deutschland, Angaben in Prozent

2.2 Angebote zur Begleitung des Übergangs zum Studium

Ein zweiter Schwerpunkt der Untersuchung war die Analyse der bereitgestellten Unterstützungsangebote, also zielgruppenspezifische Begleitungsangebote in der Studieneingangsphase, Vor- und Brücken- sowie Vorbereitungskurse. Diese Angebote unterscheiden sich von den allgemeinen Orientierungsangeboten für alle neuen Studierenden eines bestimmten Fachs, die die Studienanfängerinnen und -anfänger mit den fachlichen Anforderungen und den Gegebenheiten an der Hochschule vertraut machen sollen. Entsprechende Orientierungsangebote sind an (nahezu) allen Hochschulen zu finden und

stellen in aller Regel kein spezifisches Angebot für nicht-traditionelle Studierende dar. Besonders auf nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger ist nur ein äußerst kleiner Teil (4 Prozent) der Angebote zur Begleitung von Neuimmatrikulierten in der Studieneingangsphase ausgerichtet (vgl. Abb. 3). Hierzu gehören beispielsweise studienbegleitende Tutorien, welche sich rund um das Thema „Ankommen im Uni-Alltag“ drehen und speziell auf die Anforderungen und Bedürfnisse nicht-traditioneller Studierender ausgerichtet sind.

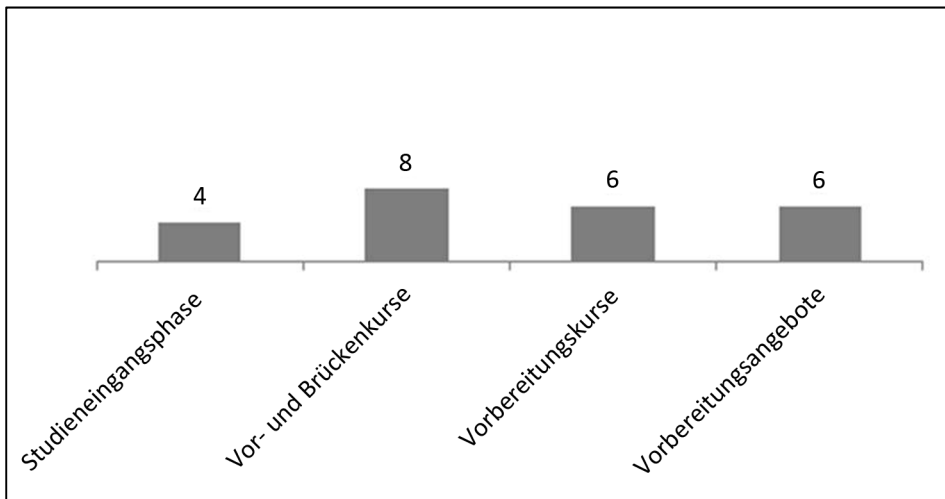
Der überwiegende Teil der Hochschulen bietet Vor- und Brückenkurse für Studienanfängerinnen und -anfänger vor dem offiziellen Studienbeginn an; insbesondere in den Naturwissenschaften und der Mathematik. Diese *„sind darauf ausgerichtet, fachliche Defizite der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits vor Studienbeginn zu beheben, um ein einheitliches Qualifikationsniveau zu sichern“* (Banscherus & Pickert, 2013, S. 132). Die fachliche Vorbereitung der Studierenden ist demzufolge an vielen Hochschulen ein relevantes Thema, das seinen Niederschlag auch in entsprechenden Angeboten zur Begleitung des Übergangs zum Studium findet. Allerdings richtet nur eine deutliche Minderheit der untersuchten Hochschulen (8 Prozent) ihr Vor- bzw. Brückenkursangebot besonders auf nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger aus. Unterschiedliche Vorkenntnisse und heterogene Vorerfahrungen der Studienanfängerinnen und -anfänger spielen an den meisten Hochschulen demnach bislang eine untergeordnete Rolle.

In Bezug auf Vorbereitungskurse, die *„Studieninteressierte fachungebunden auf ein Studium vorbereiten und bereits vor Studienbeginn allgemeine Informationen bzw. Kenntnisse vermitteln“* sollen (Banscherus & Pickert, 2013, S. 133), ist der Befund ebenfalls eindeutig: Nur einige wenige Hochschulen (6 Prozent) unterbreiten nicht-traditionellen Studierenden ein entsprechendes Angebot. Inhalte solcher Kurse waren unter anderem wissenschaftliches Arbeiten, Zeitmanagement oder die Studienorganisation. Teilweise wurden Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Studienberechtigung auch auf Vorbereitungskurse von Volkshochschulen oder anderen Trägern der Erwachsenenbildung verwiesen. Eine Berücksichtigung solcher Angebote ist im Rahmen der Analyse jedoch nicht erfolgt, da diese nicht von den Hochschulen selbst angeboten wurden. Ebenfalls nur auf etwa jeder zwanzigsten Homepage der untersuchten Hochschulen (6 Prozent) fanden sich Hinweise auf zielgruppenspezifische Vorbereitungsangebote auf die Prüfung bzw. das Zulassungsverfahren, wobei nach Landesrecht verpflichtende Beratungsgespräche hier nicht berücksichtigt wurden.

2.3 Zwischenfazit: Spezifische Angebote für nicht-traditionelle Studierende bleiben ein Desiderat

Insgesamt hat die Bestandsaufnahme gezeigt, dass beim online verfügbaren Informationsangebot formale Aspekte und allgemeine Verweise auf die an der jeweiligen Hochschule bereits bestehenden Beratungsangebote überwiegen. Spezifische Beratungsstellen für nicht-traditionelle Studieninteressierte werden auf den Homepages nur selten

aufgeführt, was darauf schließen lässt, dass nur wenige Hochschulen spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende unterbreiten, die über allgemeine Orientierungsangebote und zwar fach- aber nicht zielgruppenspezifische Vor- bzw. Brückenkurse hinausgehen. Dieser Befund steht in einem deutlichen Missverhältnis zur vor allem in hochschulpolitischen Diskussionen häufig postulierten Relevanz entsprechender Angebote zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende als Beitrag zu einer Strategie zur Förderung des lebenslangen Lernens an Hochschulen. Die Entwicklung von integrierten Angeboten, die Informations- und Beratungs- sowie Begleitungsangebote für nicht-traditionelle Zielgruppen zu einem konsistenten Konzept verzahnen, bleibt somit in der deutschen Hochschullandschaft insgesamt auch weiterhin ein Desiderat, auch wenn einzelne Hochschulen bereits Schritte in diese Richtung unternommen haben.



Quelle: eigene Auswertungen (Stand: August 2013), eigene Darstellung

Abb. 3: Verbreitung von spezifischen Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen in Deutschland, Angaben in Prozent

3 Beratungs- und Unterstützungsangebote aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender

Vorläufige Analysen der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS)³, die im Rahmen des Forschungsprojekts „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“⁴ durchgeführt wurden, deuten darauf hin, dass nicht-

³ Weiterführende Informationen finden sich unter <https://www.neps-data.de> [12.03.2015].

⁴ Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. André Wolter in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und

traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger Informations- und Beratungsangebote zu Fragen der Zulassung sowie Veranstaltungen zur inhaltlichen Vorbereitung auf das Studium, wie Brückenkurse oder Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, häufiger nutzen als andere Studierendengruppen. Darüber, inwieweit diese Angebote den spezifischen Bedarfen dieser Studierendengruppe an Unterstützungsangeboten beim Übergang in die Hochschule gerecht werden, liegen allerdings bislang kaum Informationen vor. Im folgenden Abschnitt sollen deshalb empirische Befunde zur Einschätzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe selbst präsentiert werden. Diese basieren auf der inhaltsanalytischen Auswertung von 46 leitfadengestützten Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern des Wintersemesters 2012/2013 zu ihren Erfahrungen in der Studieneingangsphase, die im Rahmen des bereits genannten Forschungsprojekts an sieben Hochschulen durchgeführt wurden. Es soll vor allem dargestellt werden, welche Formen von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger beim Übergang ins Studium nutzen und wie sie diese bewerten. Außerdem wird erläutert, welche Bedarfe bestehen und inwiefern die vorhandenen Angebote diesen gerecht werden. Insgesamt spiegeln die Aussagen der Studierenden den im vorherigen Abschnitt präsentierten Befund wider, dass bislang erst wenige Hochschulen *zielgruppenspezifische* Informations- und Beratungsangebote für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unterbreiten. Gleiches gilt für Brücken- und Vorbereitungskurse.

3.1 Information und Beratung beim Übergang ins Studium

Auch für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung stellen die Online-Angebote der Hochschulen im Vorfeld der Studienentscheidung und -aufnahme eine wichtige Informationsquelle dar; insbesondere bei den ersten Recherchen der Studieninteressierten. Darin unterscheiden sie sich nicht von den neu immatrikulierten Studierenden insgesamt (vgl. Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 61). Im Mittelpunkt steht hierbei häufig die Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit zur Aufnahme eines Studiums und den Voraussetzungen des Hochschulzugangs. Die befragten Studienanfängerinnen und -anfänger berichten über große Unterschiede zwischen den Webseiten der Hochschulen im Hinblick auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und Aufbereitung der Informationen. In der Mehrzahl der Fälle werden diese jedoch als umfassend und hilfreich wahrgenommen. Weitere niedrigschwellige Informationsangebote stellen aus Sicht der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger u.a. die Studieren-

Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: M508500). Weitere Informationen zum Projektdesign finden sich bei Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter (2013) sowie für die qualitative Teilstudie, aus der die in diesem Abschnitt dargestellten Befunde stammen, bei Kamm & Otto (2013).

denvertretungen bereit, die z.B. über soziale Netzwerke gute Vernetzung und schnelle Hilfe gewährleisten.

Zielgruppenspezifische Beratungsangebote für beruflich qualifizierte Studieninteressierte werden – sofern vorhanden – von den Befragten aufgrund der schnellen und kompetenten Hilfe sowie der Erreichbarkeit sehr geschätzt und vordergründig für zugangsspezifische Fragestellungen in Anspruch genommen. Die nicht-traditionellen Studierenden berichten über eine fallbezogene Beratung, bei Bedarf mit eingehender gemeinsamer Prüfung der Unterlagen sowie individueller Unterstützung beim Ausfüllen der Bewerbungsunterlagen, über wertvolle Tipps zur Studienvorbereitung sowie Hinweise zu Statistiken und Prognosen in Bezug auf Zulassungschancen. Die Ratsuchenden begrüßen es, in den zielgruppenspezifischen Beratungsstellen feste Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner zu haben, und fühlen sich ernst genommen und wertgeschätzt.

Die *allgemeine Studienberatung* wird von nicht-traditionellen Studierenden vor allem an den Hochschulen aufgesucht, an denen keine spezifischen Anlaufstellen oder Ansprechpersonen für nicht-traditionelle Studierende vorhanden sind. Anders als bei der zielgruppenspezifischen Beratung ist die Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis hier jedoch nicht so hoch. Die Befragten berichten von unklaren Zuständigkeiten, widersprüchlichen Aussagen und in Einzelfällen sogar von Unwissenheit in Bezug auf die Zugangs- und Zulassungsregelungen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

„[...] Man merkt schon, wenn man sich bewerben will und noch Fragen hat, dass es erstens noch nicht so lange möglich ist und zweitens noch nicht so hundertprozentig Regelungen gibt, die einfach allen bekannt sind. Also da fehlt schon so ein bisschen noch was.“ (U075)

Die *Fachstudienberatung* nutzen die nicht-traditionellen Studierenden vor Studienaufnahme eher selten. Werden in der Studieneingangsphase jedoch konkrete Fragen zu Studienanforderungen relevant, führen diese sie auch zur Fachstudienberatung. Erst im Studienverlauf kommen bei vielen nicht-traditionellen Studierenden Fragen zu spezifischen Lehrinhalten hinzu. Geschätzt wird bei dieser Form der Beratung der persönliche und direkte Kontakt mit den Lehrenden.

Eine Sonderform der Beratung stellt das *obligatorische Beratungsgespräch* dar, das in einigen Bundesländern Teil der Voraussetzungen zur Studienzulassung für nicht-traditionelle Studienbewerberinnen und -bewerber ist. Anders als offene Beratungsangebote wird die Teilnahme an der Pflichtberatung von den befragten Studierenden überwiegend als „*reine Formalität*“ wahrgenommen, bei der die Beratenden zum Teil nur wenig auf die individuellen Bedürfnisse und Fragen der Studierenden eingehen, sondern vielmehr allgemeine Informationen zum Studium oder zur Hochschule präsentieren. Im Mittelpunkt dieser Gespräche stehen häufig die beruflichen Vorerfahrungen und Studiemotive der Bewerberinnen und Bewerber, was von einigen Befragten zur Prüfung der Motivation und Ernsthaftigkeit der Studienabsicht durchaus als sinnvoll bewertet wird.

Die empirischen Befunde verweisen auf unterschiedliche „Willkommenskulturen“ an den Hochschulen. An den aus Sicht der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger „offenen“ Hochschulen berichten die Studierenden durchgängig über unterstützende Strukturen, insbesondere aufgrund transparenter und kompetenter Informationen und der Beratung durch feste Ansprechpartnerinnen und -partner, die sich durch eine vorurteilsfreie und unterstützende Haltung gegenüber den Studieninteressierten auszeichnen.

„Wir haben irgendwie zusammen geguckt und in den Büchern geblättert und ich habe ganz viele Unterlagen bekommen. [...] Auf jeden Fall haben die sich auch viel Mühe gegeben, nochmal wegen meiner Noten, wie ich mir das alles anrechnen lassen kann und nochmal telefoniert. Die haben sich wirklich drum gekümmert. Dann habe ich nochmal eine E-Mail hinterher bekommen mit Informationen und die haben mir alles Gute gewünscht. Das war total lieb. Ich durfte mir dann noch Statistiken anschauen, welche Chancen ich habe und ob ich mir Hoffnungen machen kann oder nicht. Doch, war schon echt gut.“ (U101)

An anderen Hochschulen wird der Zugang zum Studium zwar als *formal offen* beschrieben, die Rahmenbedingungen an der Hochschule werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern hingegen als weniger unterstützend wahrgenommen. Die meisten Befragten vermissen konkrete Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Belange und Interessen beruflich Qualifizierter, was sich in einer fehlenden Vertrautheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – z.B. in der Zentralen Studienberatung – mit Zugangsregelungen und Bewerbungsprozeduren widerspiegelt, seltener haben die Studieninteressierten allerdings abweisende Reaktionen auf ihre Studienanfrage erfahren.

„Also es war schon nicht so, dass die Leute nicht bemüht gewesen wären. Aber es gab halt nicht eine Stelle, wo man angerufen hat und die konnten einem dann mit allem weiterhelfen. Ich weiß jetzt auch gar nicht mehr so detailliert, was das war, wo ich immer noch tausendmal weitertelefoniert hab. Aber irgendwas musste man halt immer/man musste sich so durchtelefonieren und das war immer so ein bisschen unsicher. Ich hab dann irgendwie gedacht, okay, wenn ich jetzt dreimal die gleiche Antwort gehört hab, kann ich es glauben.“ (U075)

An Hochschulen mit *formal offenen*, aus Sicht der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger aber *restriktiv* erscheinenden Zugangsverfahren nehmen die Befragten nur eine geringe institutionelle Unterstützung wahr. Die Zugangsregelungen entsprechen hier zwar weitgehend den KMK-Empfehlungen, die konkreten Bewerbungs- und Zulassungsprozeduren stellen sich für die Interviewpartnerinnen und -partner jedoch nicht immer als verständlich und nachvollziehbar dar. Die Mehrzahl der befragten Studienanfängerinnen und -anfänger übt außerdem Kritik an der Umsetzung der zulassungsrelevanten Pflichtberatung, die als rein formaler Akt mit geringem Beratungscharakter bewertet wird.

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung konnten drei Hauptthemen identifiziert werden, zu denen die Befragten Beratungsbedarf äußerten: (1.) Fragen des Hochschul-

zugangs, (2.) Studienanforderungen und deren Bewältigung sowie (3.) Studienorganisation und Studienorientierung. Zudem wurden drei weitere Themenfelder benannt, die allerdings deutlich seltener Gegenstand von Beratungsfragen sind. Dazu gehören Fachwahlentscheidungen, Studieninhalte sowie die Studienfinanzierung.

Die generelle Möglichkeit des *Hochschulzugangs* sowie die Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium, Affinitätsregelungen, der Ablauf des Bewerbungsverfahrens einschließlich der einzureichenden Unterlagen und erforderlichen Leistungen – ggf. auch Informationen zum Ablauf und zu den Anforderungen der Zugangsprüfung – sowie die Einschätzung der individuellen Chancen auf einen Studienplatz werden als Kernfragen benannt, wenn Beratungsangebote in Anspruch genommen werden. Diese Funktion wird aus ihrer Sicht vor allem dann zufriedenstellend erfüllt, wenn spezielle Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner für nicht-traditionelle Studierende an der Hochschule vorhanden sind. Fehlende spezifische Beratungsstellen, unklare Zuständigkeiten und intransparente Informationen können dagegen zu Verunsicherung der Studieninteressierten führen. Die Frage nach den *Anforderungen des Studiums und deren Bewältigung* spielt für die nicht-traditionellen Studierenden eine besondere Rolle, da bei ihnen aufgrund des fehlenden Abiturs zum Teil große Unsicherheiten über die eigene Studierfähigkeit bestehen. Die Herstellung von Transparenz über die Studienanforderungen und fachlichen Voraussetzungen – zum Beispiel im Rahmen der Fachstudienberatung – erscheint einigen Befragten ausbaufähig. Ebenso sehen die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger Handlungsbedarf hinsichtlich der *Studienorganisation und -orientierung*, vor allem in Bezug auf die Themen Stundenplanung, Nutzung von Lernplattformen, Kenntnis von Fristen und Terminen sowie Hinweise auf die jeweils verantwortlichen Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner.

Die *Fachwahlentscheidung* ist für nicht-traditionelle Studierende als Beratungsthema dagegen kaum relevant; Berufsziel bzw. Fachwunsch stehen bei der Mehrheit der Befragten bereits lange vor einer Studienbewerbung fest. Auch detaillierte *Informationen über den gewählten Studiengang* liegen häufig bereits vor Studienbeginn vor. Möglichkeiten zur *Studienfinanzierung* spielen in den Anforderungen an Informations- und Beratungsangebote nur unterschwellig eine Rolle.

Im Allgemeinen schätzen die befragten nicht-traditionellen Studierenden den persönlichen Kontakt und eine individuell ausgerichtete Beratung, dennoch berichten einige, dass sie Beratungsangebote, insbesondere aufgrund des Anfahrtsweges oder zeitlicher Verhinderung auch telefonisch oder per E-Mail genutzt und damit gute Erfahrungen gemacht hätten. Eine bestätigende und vorurteilsfreie Haltung der Beratenden gegenüber dem Studienwunsch wird als sehr hilfreich und motivierend empfunden; nur in seltenen Fällen stoßen die nicht-traditionellen Bewerber auf Skepsis hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit und fühlen sich mit Vorurteilen konfrontiert oder sogar abgewiesen und unerwünscht. Ein kleiner Teil der Befragten berichtet, im Vorfeld des Studiums überhaupt keinen Informations- und Beratungsbedarf gehabt und daher keinerlei Kontakt zu den entsprechenden Stellen gesucht zu haben.

Fragen zur *Anrechnung* beruflicher Vorerfahrungen oder zur Vereinbarkeit von Studium und Familie oder Beruf werden von den Studierenden im Sample überraschenderweise nicht explizit als Beratungs- oder Unterstützungsbedarfe thematisiert. Letzteres zumindest könnte auf die Zusammensetzung der Interviewten zurückzuführen sein, unter denen Studierende in Vollzeit- und Präsenzstudiengängen gegenüber Studierenden in Teilzeit-, Fern- und berufs begleitenden Studienformaten überrepräsentiert sind.

3.2 Unterstützungsangebote in der Studienvorbereitungsphase

Vor- und Brückenkurse werden in der Regel für alle Studieninteressierten eines Fachs unabhängig von ihrer Vorbildung oder der Art des Hochschulzugangs angeboten, um auf diese Weise auf ein ausgeglichenes fachliches Niveau der Studienanfängerinnen und -anfänger hinzuwirken. Meist sind diese als Intensivkurse über zwei bis sechs Wochen organisiert und zum Teil mit Gebühren verbunden. Insbesondere in der Mathematik, die vor allem in ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen eine zentrale Rolle spielt, sind diese Formen der Studienvorbereitung weit verbreitet und werden auch von den befragten nicht-traditionellen Studierenden stark in Anspruch genommen. Im Allgemeinen werden sie als hilfreich zum Ausgleich fachlicher Defizite eingeschätzt; teilweise wird der Nutzen hinsichtlich der fachlichen Integration jedoch bezweifelt, da sich das Pensum am Abiturwissen orientiere und die unterschiedlichen Ausgangsniveaus nicht genügend berücksichtigt würden. Vor allem bei kürzeren Kursangeboten wird der Beitrag zum Ausgleich von bestehenden fachlichen Defiziten infrage gestellt; die Angebote führten vielmehr zu Überforderung und Verunsicherung bei den nicht-traditionellen Studierenden.

„[...] das war zuerst mal ernüchternd, das erste Mal habe ich irgendwie so einen Schock bekommen und dachte, das kann es ja nicht sein, dass das im Vorkurs so als Refresh gemeint ist und dass da wirklich so was drankommt. Dann habe ich aber auch ein paar Leute kennengelernt im Vorkurs, die ich dann wirklich gefragt habe: ‚Ist das tatsächlich so, habt ihr das im Abitur schon alles gemacht und das ist wirklich nur alles Refresh?‘ Und dann haben eigentlich alle gesagt, ‚bei weitem nicht‘.“
(U248)

Fachungebundene Angebote wie Vorbereitungskurse, wozu vor allem Orientierungskurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Kurse zu Präsentations- und Kommunikationstechniken sowie Tutorien zur Studienorganisation gehören können, sind den befragten Studienanfängerinnen und -anfängern kaum bekannt und in der Regel ebenso wenig spezifisch auf nicht-traditionelle Studierende ausgerichtet. Nur an einer Fachhochschule im Sample wurde ein entsprechendes Angebot vorgehalten und von den nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zum allgemeinen Brückenkurs als deutlich sinnvoller bewertet.

Die befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger weisen einer Teilnahme an Brücken- und Vorbereitungskursen vor allem zwei Funktionen zu: Zum einen dienen sie der *fachlichen Integration* durch die Auffrischung von Wissen bzw.

durch den Ausgleich von Niveauunterschieden, geben Einblick in die inhaltlichen Anforderungen des Studiums und können so bestehende Defizite aufzeigen. Zum anderen tragen diese Unterstützungsangebote zur *sozialen Integration* der Studienanfängerinnen und -anfänger bei. Nach Ansicht der befragten nicht-traditionellen Studierenden bieten solche Kurse eine erste Orientierung im Studium und unterstützen die Gewöhnung an das „Lernen in der Hochschule“. Zudem werden sie zum Knüpfen von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie zur Bildung von Lerngruppen genutzt. Die Unterstützungsangebote werden von den Befragten gut angenommen; nur wenige sehen keinen Bedarf. Generell besteht jedoch der Wunsch nach Angeboten, welche die spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen der beruflich qualifizierten Studierenden stärker berücksichtigen als dies bisher häufig der Fall ist; beispielsweise hinsichtlich des Vorbildungsniveaus. Bei der sozialen Integration von nicht-traditionellen Studierenden können unter anderem Tutorien- und Mentoringprogramme einen wichtigen Beitrag leisten.

„Was ich schön fände, wenn es vielleicht irgendwie so ein Netzwerk gäbe [...]. Also vielleicht einen Mentor von jemandem, der den gleichen Weg gegangen ist aus einem höheren Semester. Zu sagen, hier, darauf musst du achten und das hilft dir vielleicht. [...] Dann hat man einen direkten Ansprechpartner. Jemanden, der die Probleme versteht, die man hat. Ansonsten muss man sich da einfinden wie jeder andere, der mit dem Studium beginnt.“ (U287)

Einige der Befragten berichten über fehlende oder zu späte Kenntnis über das Kursangebot; die transparente und frühzeitige Information über solche Angebote ist daher ebenso wichtig wie die ausdrückliche Empfehlung durch die Hochschule, solche Kurse zu besuchen. Ein weiteres Problem stellt für viele nicht-traditionelle Studierende die zeitliche Kollision der Kurse mit Erwerbsarbeit oder Aus- bzw. Fortbildungszeiten vor Studienbeginn dar. Entsprechend äußern die Befragten vereinzelt den Wunsch nach zeitlich flexibleren Angeboten, wie z.B. Online-Kursen.

3.3 Zwischenfazit: Beratung zum Hochschulzugang und fachliche Integration sind wichtige Bedarfe von nicht-traditionellen Studierenden

Die Internetseiten der Hochschulen bilden auch für nicht-traditionelle Studieninteressierte im Prozess der Studienentscheidung in aller Regel den ersten Kontaktpunkt mit der Hochschule und stellen somit eine wichtige Ressource der Informationsgewinnung dar. Die befragten Studierenden nehmen deutliche Unterschiede zwischen den Internetauftritten der einzelnen Hochschulen hinsichtlich des Informationsgehalts, der Übersichtlichkeit und der Verständlichkeit wahr. Sofern es an den Hochschulen spezifische Beratungsstellen für nicht-traditionelle Studierende gibt, fühlen sich die Befragten mit ihren Anliegen dort in der Regel besser aufgehoben als bei allgemeinen Beratungsstellen. Neben den formalen Zugangsbedingungen sind die individuellen Chancen auf einen Studienplatz und die Leistungsanforderungen an das gewählte Studium zentrale Fragen

dieser Gruppe von Studieninteressierten. Nach Wahrnehmung der Befragten werden ihre besonderen Anliegen kompetenter und zufriedenstellender von Ansprechpartnerinnen und -partnern bearbeitet, die mit den spezifischen Bedarfen der Zielgruppe gut vertraut sind. Vor- und Brückenkurse werden von nicht-traditionellen Studierenden vor allem besucht, um fachliche Defizite auszugleichen, aber auch um erste Kontakte mit Kommilitoninnen und Kommilitonen zu knüpfen. Eine Berücksichtigung des individuellen Vorbildungsniveaus von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung findet aus Sicht der Befragten jedoch in den meisten Vor- und Brückenkursangeboten kaum statt. Gleiches gilt für Vorbereitungskurse, die sich an alle Studierenden gleichermaßen richten. Demgegenüber werden zielgruppenspezifische Vorbereitungs- und Orientierungsangebote beim Übergang in ein Hochschulstudium als durchaus hilfreiche Unterstützungsmöglichkeiten betrachtet.

4 Schlussfolgerungen: Anforderungen an Beratungs- und Unterstützungsangebote aus Sicht nicht-traditioneller Studierender

Die Zusammenschau der Befunde aus den beiden komplementären Projekten zeigt deutlich, dass den Hochschulen beim Übergang von nicht-traditionellen Studieninteressierten ins Hochschulsystem durch die Ausgestaltung ihrer Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote eine *Gatekeeper*-Funktion zukommt und sie deshalb maßgeblich zum Grad der faktischen Offenheit nicht-traditioneller Zugangswege beitragen. Eine besondere Bedeutung haben hierbei die konkreten Beratungsanforderungen vor der Entscheidung über die Studienaufnahme: Dort, wo die Studierenden über intransparente Informationsstrukturen, fehlende Ansprechpersonen oder zielgruppenspezifische Angebote berichten, werden auch häufig die Zugangs- und Zulassungsregelungen als restriktiv wahrgenommen, während Studierende an als „offen“ wahrgenommenen Hochschulen über eine grundsätzliche „Willkommenskultur“ berichten, die von einer kompetenten Beratung über transparente Zulassungsverfahren bis hin zu strukturierten Angeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase reiche. Für die Realisierung des hochschulpolitischen Ziels der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen sind also integrierte Modelle zur Unterstützung nicht-traditioneller Studieninteressierter und Studierender erforderlich, die Informations- und Beratungs- sowie Begleitungsangebote zu einem konsistenten Konzept verzahnen. Diese müssten neben spezifischen Informationsangeboten zu den Aspekten Zugang, Zulassung und Anrechnung auch eine ausführliche Beratung zu fachlichen und persönlichen Studienanforderungen einschließen. Außerdem sind für einen relevanten Teil der Zielgruppe spezifische Vorbereitungskurse auf die Zugangsprüfung, Anrechnungsverfahren, wissenschaftliches Arbeiten etc. sowie Vor- bzw. Brückenkurse, welche die besonderen Anforderungen dieser Studierenden-gruppe berücksichtigen, eine wichtige Ergänzung. Sinnvoll können ebenfalls Monitoring- und Tutorienangebote in der Studieneingangsphase sein.

Insgesamt hat die Auswertung der bestehenden Angebote allerdings gezeigt, dass beim online verfügbaren Informationsangebot formale Aspekte und allgemeine

Verweise auf die an der jeweiligen Hochschule bereits bestehenden allgemeinen Beratungsangebote überwiegen. Spezifische Beratungsstellen für nicht-traditionelle Studieninteressierte werden auf den Homepages nur selten genannt. Auch unterbreiten nur wenige Hochschulen spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende, die über allgemeine Orientierungsangebote und zwar fach- aber nicht zielgruppenspezifische Vor- bzw. Brückenkurse hinausgehen. Dieser Befund steht in einem deutlichen Missverhältnis zur in hochschulpolitischen Stellungnahmen häufig genannten Relevanz entsprechender Angebote zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende.

Dass sich integrierte Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende durchaus mit einem vertretbaren Ressourcenaufwand realisieren lassen, haben neben den Projekten des von der niedersächsischen Landesregierung geförderten Programms „Offene Hochschule“, in dessen Rahmen Hochschulen gemeinsam mit Trägern der Erwachsenenbildung entsprechende Angebote konzipiert und durchgeführt haben (Hanft & Brinkmann, 2013), auf Bundesebene auch Projekte aus den Initiativen „ANKOM“⁵ (Freitag & Völk, 2012) und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“⁶ (Stamm-Riemer & Tillack, 2012) gezeigt. Diese Angebote sind aufgrund der bestehenden Projektfinanzierung allerdings zeitlich begrenzt. Politik und Hochschulen sollten deshalb an diese Erfahrungen anknüpfen und dauerhafte Strukturen zur Information, Beratung und Unterstützung nicht-traditioneller Studieninteressierter und Studierender schaffen, damit die bildungspolitische Vision einer „Öffnung der Hochschulen“ über einige Modellstandorte hinaus in die alltägliche Praxis der Hochschulen umgesetzt werden kann.

Literatur

- Banscherus, U. (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In A. Wolter, G. Wiesner & C. Koepf (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 221–237). Weinheim: Juventa.
- Banscherus, U. (i.E.). Der Dritte Bildungsweg: Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik. In H.-P. Müller & T. Reitz (Hrsg.), *Bildung und Klassenbildung. Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution der Gegenwart*. Weinheim: Juventa.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: Eine Bestandsaufnahme. In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – le-*

5 Im Rahmen der ANKOM-Initiative wurden zwischen 2005 und 2011 neun Hochschulen bei der Implementation von Modellen zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen auf die Studienanforderungen unterstützt. Von 2011 bis 2014 wurden im Rahmen von ANKOM Projekte zur Umsetzung von Angeboten zur Begleitung des Übergangs zu einem Hochschulstudium an 19 Hochschulen gefördert.

6 Durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden seit 2011 Projekte an Hochschulen gefördert, die sich der Entwicklung und Erprobung berufsbegleitender und praxisbezogener Studienangebote widmen.

- benslanges Lernen* (Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung: 53) (S. 128–134). Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF).
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule*, 105(4), 382–401.
- Freitag, W. K. (2011). Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In W. K. Freitag et al. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 191–217). Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule* (Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 253). Düsseldorf.
- Freitag, W. K. & Völk, D. (2012). Die Berufserfahrenen kommen! *HIS-Magazin*, 2/2012, 8–10.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013). *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kamm, C. & Otto, A. (2013). Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(2), 40–46.
- Nickel, S. & Duong, S. (2012). *Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen* (CHE-Arbeitspapier Nr. 157). Gütersloh.
- Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12: Tabellenband* (HIS: Forum Hochschule 6/2013). Hannover.
- Stamm-Riemer, I. & Tillack, D. (Red.) (2012). *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation, Bonn/Berlin.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.

Stefanie Kretschmer & Stefanie Brunner

Blended Counselling

Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation

1 Hintergrund

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Beratungssysteme an Hochschulen so gestaltet werden können, dass sie auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden reagieren und die Verschiedenheit der Kompetenzen und Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt nehmen (Kerres, Hanft & Wilkesmann, 2012, S. 286). Die Studierendenbetreuung an Hochschulen ist durch eine stark ausdifferenzierte funktionale Gliederung (Hanft, 2014, S. 115) gekennzeichnet. Studierende finden auf zentraler Ebene und dezentral in den Fachbereichen Ansprechpersonen, die unterschiedliche Anliegen bearbeiten und zu verschiedenen Zeitpunkten im Studienverlauf kontaktiert werden. Neben der Zentralen Studienberatung spielt die Fachstudienberatung eine Rolle, darüber hinaus gibt es u.a. Einrichtungen wie den Career Service, das Studentenwerk oder das Akademische Auslandsamt (Jenschke, Schober & Fröbing, 2011, S. 9). Hinzu kommt, dass im Rahmen von Programmen und Initiativen auf Bundes- und Länderebene wie beispielsweise „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“¹ drittmittelfinanziert u.a. neue Beratungsangebote zur Verbesserung des Übergangs zur Hochschule wesentlich auch für Studieninteressierte ohne Abitur entstehen, deren Nachhaltigkeit allerdings über die Drittmittelfinanzierung hinaus häufig nicht von der Hochschule gewährleistet werden kann. Lange Verwaltungswege, fehlende Zuständigkeiten (Hanft, 2014, S. 115) und unzureichende Abstimmungen zwischen den Ansprechpersonen an der Hochschule (Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013, S. 114) stellen für viele Studierende Hindernisse in der Wahrnehmung hochschulischer Beratung dar. In ihrer Bedeutsamkeit nicht zu unterschätzen ist des Weiteren auch die Zugänglichkeit von Beratung. Einrichtungen können häufig nur im Rahmen der „normalen“ Arbeitszeit von 8 bis 16 Uhr aufgesucht werden, was vor allem für berufstätige Studierende die Wahrnehmung persönlicher Beratung erschweren kann.

Als ein neues Konzept der hochschulischen Beratung für Studieninteressierte und Studierende stellen wir im Folgenden den Ansatz des Blended Counselling vor. Blended Counselling meint eine „Mischung von klassischer Face-to-Face-Beratung und Online-Beratung“ (Weiß & Engelhardt, 2012, S. 1) und ist bislang in der Beratungslandschaft

1 <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> [06.09.2014].

noch wenig geläufig (ebd., S. 3). Grundidee dieses Ansatzes ist, dass zum einen online-basiert Informationen zielgerichtet und themenbezogen recherchiert, Beratungsanliegen konkretisiert und/oder bearbeitet werden können, dies zeit- und ortsunabhängig und unter Nutzung nur *einer* spezifischen Online-Plattform. Zum anderen können Elemente dieser Online-Plattform aktiv von Studierenden und Studieninteressierten, aber auch von Berater/innen in einen Beratungsprozess integriert werden. Onlineeinheiten und Face-to-Face-Beratung greifen in diesem Konzept sinnvoll ineinander und können je nach den spezifischen Bedürfnissen und der individuellen Interessenslage der Ratsuchenden modifiziert werden.

Als Konzept insbesondere für die *hochschulische* Beratung wurde Blended Counseling bislang noch nicht aus einer theoriegeleiteten Perspektive aufgearbeitet. Hinsichtlich der sich für die Hochschulen zukünftig verstärkt ergebenden Notwendigkeit, ihre Studienorganisation mit Blick auf die Heterogenität der Studierenden zu überdenken (Hanft & Kretschmer, 2014), beinhaltet Blended Counseling insofern ein großes Potenzial, als es mit der Umsetzung dieses Ansatzes gelingen kann, hochschulische Beratung stärker zu individualisieren und die Vernetzung der Ansprechpersonen und Einrichtungen als Akteure der Beratung an der Hochschule zu fördern.

Dieser Beitrag stellt die Erkenntnisse und Erfahrungen vor, die im Projekt InOS – Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte² an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit der Umsetzung des Konzeptes von Blended Counseling im Rahmen einer ersten Erprobungsphase gemacht wurden. Bestandteil dieser Erprobungsphase waren die Entwicklung eines Online-Beratungsportals und eine begleitende explorative qualitative Interviewstudie mit Mitarbeiter/innen der Universität Oldenburg, die Studieninteressierte und Studierende in der Studieneingangsphase und im Studienverlauf zu unterschiedlichen Anliegen beraten. Vor dem Hintergrund der spezifischen Zielgruppe des Projektes InOS lag der Fokus der Erprobungsphase zunächst auf Studieninteressierten und Studierenden mit beruflichen Qualifikationen. Zielsetzung der Interviewstudie war es, einerseits vertiefende Informationen über die Beratungsanliegen dieser Studierendengruppe zu gewinnen, zum anderen Wahrnehmungen und Einstellungen der Mitarbeiter/innen bezogen auf die Zusammenarbeit und Vernetzung der Beratungssysteme an der Universität zu erfassen. Die Ergebnisse dieser Studie fanden unmittelbar Eingang in die konzeptionellen Überlegungen zur Entwicklung des Online-Beratungsportals.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst wird Blended Counseling als Beratungskonzept theoriebasiert entfaltet. Danach werden das forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen der Interviewstudie sowie die zentralen Ergebnisse vorgestellt. Die Einbindung der Ergebnisse in die Entwicklung des Online-Beratungsportals ist Bestandteil eines eigenen Abschnittes, an den sich die Darstellung von Ergebnissen einer ersten Evaluation des Portals sowie den sich hieraus zu ziehenden Schlussfolgerungen im Hinblick auf dessen Weiterentwicklung anschließen. In einem Fazit werden der Mehr-

2 <http://www.uni-oldenburg.de/inos/> [07.09.2014].

wert von Blended Counselling für die hochschulische Beratung diskutiert und Überlegungen zur Implementierung des Konzeptes an der Universität Oldenburg angestellt.

2 Blended Counselling

In Anlehnung an das Konzept des Blended Learning handelt es sich bei Blended Counselling um eine Kombination von internetgestützten und als Präsenzen gestaltete (Beratungs-)Einheiten. Reinmann-Rothmeier (2005) definiert Blended Learning „als ein Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden unter Einbezug von virtuellen und physischen Räumen“ (ebd., S. 1).

2.1 Ein neuer Ansatz für die Beratung

Gegenwärtig ist der Begriff in der Beratungslandschaft noch wenig geläufig (Reinmann, 2005, S. 3); die Spezifizierung dessen, was Blended Counselling konkret impliziert, muss kontextbezogen und unter Fokussierung der jeweiligen Zielgruppen erfolgen. Das bedeutet, dass es zum einen von der Zielgruppe und zum anderen vom jeweiligen Informations- bzw. Beratungsanliegen abhängt, welche Online- und Face-to-Face-Bausteine sowie welche Kombinationen davon für den jeweiligen Prozess geeignet sind. Nicht für jede Art von Beratungssituation bietet sich ein Online-Setting an, und für reine Informationsanliegen ist nicht unbedingt Face-to-Face-Kontakt nötig.

Bisher wird Online-Beratung vor allem im therapeutischen/psychosozialen Bereich angeboten und beforscht. Einzelne Hochschulen beschäftigen sich mit der Konzeption von „virtueller Studienberatung“, „darunter wird aber häufig eine gut gestaltete FAQ-Liste verstanden“ (Reindl & Weiß, 2012, S. 11). An der Georg-Simon-Ohm-Hochschule in Nürnberg wurde 2011 ein Studienberatungsportal³ entwickelt, das in erster Linie aus verschiedenen Foren besteht, die von studentischen Mitarbeiter/inne/n in Zusammenarbeit mit der Studienberatung betreut werden. Darüber hinaus werden Chat-Sprechstunden angeboten und Kontaktmöglichkeiten für eine Face-to-Face-Beratung gegeben. Da sich heute, im Zeitalter der „digital natives“, nahezu alle Studieninteressierten über das Internet informieren (Heine, Willich & Schneider, 2010), bietet sich die gezielte Konzeption von aufeinander abgestimmten Informations- und Beratungsangeboten via Web und Face-to-Face an.

2.2 Entwicklung eines Konzepts im Sinne des Blended Counselling

Nach Sickendiek, Engel und Nestmann (1999) ist Beratung „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

3 <http://ohm.kh-netzwerk.de/> [15.09.2014].

oder auf ein Problem mehr Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz zu gewinnen“ (ebd., S. 13). Dies impliziert, dass Beratung die Ratsuchenden befähigen soll, mit *eigenen Ressourcen* ihre Anliegen zu lösen. Die Aufgabe der Berater/innen liegt demnach *nicht* darin, eine Lösung anzubieten, sondern zu unterstützen und zu begleiten.

Aus der Definition lassen sich drei wesentliche Elemente für ein Beratungsgespräch identifizieren: eine Anliegenklärung zu Beginn des Gesprächs, die Identifizierung und Zurverfügungstellung benötigter Informationen sowie während des gesamten Prozesses die Zurverfügungstellung der Beraterin/des Beraters selbst als Gegenüber für die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten.

Neben der Identifizierung des Anliegens sind also die beiden wesentlichen Elemente des Beratungsgesprächs die der *Information* sowie die der *Ermöglichung von Reflexion*. Nestmann (1988) hält fest, dass Beratung von allgemeiner Information abzugrenzen sei, diese zwar zwangsläufig einen gewissen Anteil im Beratungsgespräch einnehme, jedoch ohne weitere Elemente kein ausreichender Bestandteil für ein Beratungsgespräch darstelle (ebd., S. 102). Je mehr an Informationen bereits *vor* dem Gespräch von den Ratsuchenden rezipiert werden kann, umso mehr Zeit bleibt in der Face-to-Face-Beratung für das eigentliche „Kerngeschäft“ der Studienberatung, nämlich die Unterstützung von Reflexion, Entscheidungsfindung sowie Identifizierung von Handlungsmöglichkeiten. Kann also die Informationsvermittlung sinnvollerweise hauptsächlich *vor* einem Beratungsgespräch erfolgen, liegt es im Face-to-Face-Kontakt an der Beraterin/dem Berater, das Anliegen und die vorliegenden Informationen mit den jeweiligen Lebensumständen der Ratsuchenden sowie deren Kompetenzen und Wünschen in Beziehung zu setzen und an den richtigen Stellen die richtigen Rückmeldungen zu geben, um den Abwägungs- und Entscheidungsprozess konstruktiv zu unterstützen und zu begleiten (Stiehler, 2007).

Während bisher das umfangreiche Informationsmaterial im Internet weitestgehend ohne konzeptionelle Verknüpfung zu Beratungsangeboten und -einrichtungen dargeboten wird und meist nur simple Verlinkungen zu den entsprechenden Websites mit Ansprechpersonen gesetzt werden, besteht die Idee des Blended-Counselling-Ansatzes darin, die beiden Bereiche der Information und der Beratung systematisiert und strukturiert zu vernetzen. Ein webbasiertes Blended-Counselling-Portal kann im besten Fall viele verschiedene Funktionen erfüllen. Im Folgenden werden einige Beispiele genannt:

1. Bündelung bzw. Vorstrukturierung relevanter Informationen: Neben der Möglichkeit, selbständig durch das Portal zu surfen, soll den Ratsuchenden eine angeleitete Tour zu den wichtigsten Fragen vorgeschlagen werden. Gerade berufsqualifizierten Studieninteressierten ist am Anfang des Findungsprozesses häufig noch gar nicht bekannt, welche Fragen für sie von Relevanz sind – angefangen bei der Frage nach der Hochschulzugangsberechtigung bis hin zu Möglichkeiten der Studienfinanzierung zum Beispiel über spezielle Stipendien für Berufsqualifizierte.
2. Interaktive Elemente und Selbst-Tests (z.B. Self-Assessments zur Unterstützung der Studienfachentscheidung oder zur Feststellung des eigenen Wissens-

stands bezüglich eines Faches) leiten die Nutzer/innen in ihrer Selbsterkundung und Reflexion an; außerdem aktivieren und unterstützen sie den Aufbau von Selbstwirksamkeit (Bandura, 1977).

3. Durch die Arbeit mit dem Portal wird den zukünftigen Studierenden ermöglicht, in einem selbstgesteuerten Prozess aktiv zu werden. So wird „quasi nebenbei“ eine wesentliche Kompetenz für das Studium geübt, nämlich die des selbstgesteuerten Lernens (Knowles, 1975).
4. Sobald die Nutzer/innen in der Online-Umgebung auf Grenzen treffen, wird unkompliziert der Kontakt mit einer Ansprechperson ermöglicht, sei es per E-Mail, per Chat-Funktion, Skype oder Telefon sowie die Vereinbarung eines Face-to-Face-Beratungsgesprächs vor Ort. Bereits erarbeitete und in dem Portal gespeicherte Ergebnisse können entweder per Anfrage-Formular bereits mitgesendet werden oder auch zur Beratung mitgebracht werden.

Wesentlich für das Blended-Counselling-Konzept ist, dass strukturierte Wege angeboten werden, die Online- und Face-to-Face-Elemente in sinnvoller Ergänzung miteinander verbinden. Zu jedem Zeitpunkt bleibt es allerdings den Nutzer/inne/n selbst überlassen, ob sie nur die Online-Elemente nutzen, in der vorgeschlagenen Reihenfolge und Kombination bearbeiten oder diese mit Beratungsgesprächen vor Ort verbinden wollen.

2.3 Chancen, Herausforderungen und Grenzen

Aktuell ist es unbestritten „en vogue“, Internet und Social Media für Dienstleistungen verschiedenster Art einzusetzen. Neue Technologien an sich sind jedoch noch kein Mehrwert; erst durch die Nutzung in einem sinnvollen Kontext verdienen sie ihre Bedeutung (Kerres, 2001). Deshalb sollen hier die Chancen sowie die Herausforderungen und auch die Grenzen eines Portals im Sinne des Blended Counselling reflektiert werden.

Ein wesentlicher Mehrwert in der Entwicklung eines Blended-Counselling-Portals liegt in der zentralen Bündelung von Informationen sowie in der Vernetzung mit den entsprechenden relevanten Ansprechpartner/inne/n für das jeweilige Anliegen. Dies wirkt dem „Beratungsdschungel“ entgegen, der vielfach wahrgenommen und kritisiert wird (vgl. z.B. Bischof & Neuss, 2013).

Wie in Kapitel 2.2 bereits erwähnt, kann die Nutzung eines solchen Portals die Ratsuchenden durch die Anforderung des eigenständigen Recherchierens relevanter Informationen sowie des Bearbeitens von interaktiven Aufgaben bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit unterstützen (Bandura, 1977), ebenso wie bei der Stärkung der eigenen Kontrollüberzeugung, dem sog. ‚locus of control‘ (ein psychologisches Konzept, das nach Rotter (1966) die Überzeugung in die eigene Fähigkeit meint, Lösungen eigenständig und kompetent zu entwickeln). Dies wiederum kann die Ratsuchenden in der persönlichen Kompetenzentwicklung fördern und im weiteren Entscheidungsprozess ermutigen.

Wenn die Ratsuchenden im nächsten Schritt eine Beraterin/einen Berater kontaktieren, wurden also bereits wesentliche Informationen angeeignet. Dementsprechend muss im Beratungsprozess weniger Zeit für Faktentransfer aufgewendet werden. Gleichzeitig wird „cognitive load“ in der Beratungssituation verringert; d.h. kognitive Kapazitäten können für komplexere Transferleistungen, die Verknüpfung von Informationen sowie die Weiterentwicklung von Szenarien ausgeschöpft werden und müssen nicht für das weitere Aneignen von Faktenwissen belastet werden (vgl. z.B. Sweller, 2006). Reine Informationsanliegen wird es bei vorheriger Nutzung des Portals in Beratungssituationen kaum noch geben. In der Folge haben die Berater/innen mehr Zeit für „echte“ Beratung im Sinne von Weiterentwicklung, Entscheidungs- und Lösungsfindungsprozessen. Das wiederum bedeutet, dass mehr Ratsuchende beraten werden können.

Neben den Vorteilen birgt die Konzeption eines solchen Online-Portals etliche Herausforderungen und auch Grenzen. Schon in der Vorbereitungs- und Aufbauzeit des Portals muss aufwändige Konzeptionsarbeit geleistet werden. Alle Informationen müssen in den passenden Kontext eingebettet werden, um im Sinne des Blended Counselling nutzbar zu sein. Dazu bedarf es der Kooperation vieler Beteiligter (u.a. den Beratungsakteuren der betreffenden Hochschule), die außerdem zunächst vom Mehrwert eines zusätzlichen Tools überzeugt sein wollen (vgl. z.B. Bischof & Neuss, 2013).

Auf Nutzer/innen/seite ist, ähnlich wie beim selbstgesteuerten Lernen, das Vorhandensein gewisser Kompetenzen notwendig, damit die Informationen und Ergebnisse richtig interpretiert, folgerichtige Schlüsse daraus gezogen und ggf. in sinnvolle Handlungen integriert werden können. Die Verwertung der Ergebnisse liegt, vergleichbar mit dem Prozess bei der Durchführung von Online-Self-Assessments, zunächst allein in der Autonomie der Nutzer/innen (vgl. Reiß, Moosbrugger, Tillmann & Krömker, 2009, S. 73).

Die größte Chance ist gleichzeitig mit dem möglicherweise größten Risiko verbunden: Die Implementation eines umfassenden Portals im Sinne des Blended Counselling kann eine wertvolle Schnittstelle für alle wesentlichen Beratungsakteure der Universität bedeuten; dies kann aber nur funktionieren, wenn diese sich auch tatsächlich aktiv und dauerhaft daran beteiligen und einen Mehrwert für sich und die tägliche Arbeit wahrnehmen.

3 Empirische Untersuchung

Im Sommersemester 2013 wurden im Projekt InOS Möglichkeiten der Umsetzung von Blended Counselling als ein spezifischer, auf heterogene Studierendengruppen ausgerichteter hochschulischer Beratungsansatz erprobt. Zentraler Bestandteil war dabei die Entwicklung und Erprobung eines Online-Beratungsportals für Studieninteressierte und Studierende, die über den Weg der beruflichen Qualifikation an die Universität kommen. Die Entwicklung und technische Umsetzung des Portals wurde von einer qualitativen explorativ angelegten Interviewstudie mit Mitarbeiter/inne/n verschiedener Bera-

tungseinrichtungen an der Universität Oldenburg begleitet. Über die Zielsetzungen und Ergebnisse dieser Studie wird im Folgenden berichtet.

Die Durchführung der Interviewstudie fand zwischen März und Juni 2013 statt. Als Interviewpartner/innen wurden Mitarbeiter/innen der Universität Oldenburg angefragt, die auf zentraler und dezentraler Ebene zu unterschiedlichen Aspekten der Studienorientierung, Studienentscheidung und der Studienorganisation beratend tätig sind und in dieser Funktion Kontakt zu beruflich qualifizierten Studieninteressierten und Studierenden haben bzw. von diesen aufgesucht werden. Zielsetzung der Interviewstudie war es, zum einen vertiefende Erkenntnisse bezüglich der Beratungsanliegen der Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studieninteressierten und Studierenden zu gewinnen, zum anderen zu eruieren, inwieweit auch die Beratungseinrichtungen und die dort tätigen Mitarbeiter/innen von der Entwicklung eines Beratungsportals profitieren könnten.

Die für das Sampling dieser Untersuchung ausgewählten Mitarbeiter/innen gehören sowohl der Statusgruppe des Verwaltungspersonals als auch der Statusgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an; sie sind organisatorisch auf Fakultäts- und Dezentalebene sowie dezentral in einem Drittmittelprojekt verortet. Die Interviews wurden als explorative Expert/inn/eninterviews in Anlehnung an die von Bogner und Menz (2005) getroffene Systematisierung von Expert/inn/eninterviews in „explorative“, „systematisierende“ und „theoriegenerierende“ Interviews durchgeführt (ebd., S. 37). Der Expert/inn/enstatus wurde den Befragten aufgrund unserer Annahme, dass diese über entsprechendes Betriebswissen (Meuser & Nagel 2005, S. 75f.) verfügen, zugeschrieben.

Die Interviews wurden auf Basis eines Leitfadens geführt, der sich aus erzählgenerierenden Fragen bzw. Impulsen zu sieben verschiedenen Themenblöcken zusammensetzte und im Laufe der Interviews sukzessive angepasst wurde. Die Themenblöcke beinhalteten Fragestellungen im Hinblick darauf, welche Rolle Studieninteressierte und Studierende mit einer beruflichen Qualifikation in der täglichen Beratungsarbeit spielen, welche Anliegen im Vordergrund stehen und in wie weit diese Personengruppen aus der Sicht der Befragten ggf. spezifische Formate der Beratung benötigen und/oder nachfragen. Darüber hinaus wurden Fragen bezogen auf die Wahrnehmung der gegenwärtigen Vernetzung und Abstimmung der Beratungseinrichtungen und Berater/innen an der Universität Oldenburg gestellt sowie danach, welche Handlungsbedarfe und/oder Optimierungspotenziale diesbezüglich möglicherweise gesehen werden. Die Interviews waren bewusst offen angelegt. Schwerpunktsetzungen der Befragten im Sinne ihrer „Relevanzsysteme“ (Bohnsack, 2014) waren erwünscht und zu jedem Zeitpunkt möglich. Es wurden insgesamt sechs Interviews durchgeführt. Die Interviewdauer lag im Durchschnitt bei 75 Minuten. Alle Interviews wurden face to face durchgeführt, aufgenommen und im Anschluss vollständig mittels des Transkriptionssystems nach Hoffmann-Riem (1984) transkribiert.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Orientierung an dem von Meuser & Nagel (2003, 2005) beschriebenen Verfahren der Auswertung von Expert/inn/eninterviews. Dieses Auswertungsverfahren wurde deshalb gewählt, da es im Unterschied zu inhaltsanalytischen Verfahren ein interpretatives, rekonstruktives Verfahren darstellt,

das eine intensive Auseinandersetzung mit dem Material und dessen schrittweise Reduktion und Verdichtung zu einem Kategoriensystem fordert, wobei die Ablösung von der Terminologie der Befragten im Prozess der Entwicklung des Kategoriensystems erst zu einem späten Zeitpunkt vorgesehen ist. Ein wesentliches Merkmal dieses Verfahrens ist die ständige Kontrolle des Verhältnisses von Theorie und Material sowie die Gewährleistung einer permanenten Rekursivität im Durchlaufen der jeweiligen Auswertungsschritte (Meuser & Nagel, 2005, S. 90f.).

Zentrale Kategorien, die sich aus der Auswertung des Interviewmaterials ergeben haben, werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Eine Kategorie, die im Zuge der Analyse generiert werden konnte, bezieht sich auf die *Definition der Zielgruppe* der Studieninteressierten und Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation. Die Befragten orientierten sich an der Definition und Differenzierung der Zugangsmöglichkeiten entsprechend § 18 (Hochschulzugang) des Niedersächsischen Hochschulgesetzes⁴, betonten aber übereinstimmend, dass sich beruflich qualifizierte Studieninteressierte und Studierende darüber hinaus vor allem hinsichtlich ihrer Studienvoraussetzungen, Zielsetzungen, Motive und nicht zuletzt in Bezug auf ihre jeweilige Lebenssituation von „traditionellen“ Studierendengruppen unterscheiden. Dabei werden insbesondere diejenigen Studierenden, denen der Hochschulzugang über die sog. „3+3-Regelung“, d.h. über den Weg einer dreijährigen Berufsausbildung mit anschließender mindestens dreijähriger Tätigkeit in diesem Beruf offen steht, als „neue“ Zielgruppe im Beratungsalltag wahrgenommen.

Die Interviewpartner/innen beschrieben, dass die Gruppe der beruflich qualifizierten Studieninteressierten und Studierenden einen unterschiedlichen Grad an Vorwissen bezüglich ihrer Studienberechtigung, ihrer Studienmöglichkeiten und den Vorstellungen darüber, wie ein Studium zu organisieren ist und in den Familien- und Berufsalltag integriert werden kann, aufweist. Diese Aussagen sprechen für eine stärkere Individualisierung und Bedarfsorientierung in der Gestaltung und Organisation der Beratungssysteme an Hochschulen und deuten darauf hin, dass eine individualisierte Beratung gerade auch in der Phase der Studienorientierung von Bedeutung ist.

In *Abgrenzung zu den „traditionellen Studierenden“*, mit denen die Befragten diejenigen Studieninteressierten und Studierenden beschrieben, die direkt nach dem Abitur von der Schule an die Universität kommen, wurde darauf verwiesen, dass beruflich qualifizierte sich teilweise weniger der mit einem Studium verbundenen fachlichen Anforderungen bewusst sind bzw. hierauf noch einmal explizit hingewiesen werden müssen. An diesem Punkt können Vor- und Brückenkurse als „passgenaue Professionalisierungsmodule“ (Hartmann-Bischoff & Brunner, 2013, S. 122) individuell in Beratungseinheiten integriert werden bzw. diese ergänzen.

Die *Informations- und Beratungsanliegen* der Zielgruppe beruflich qualifizierter Studieninteressierter und Studierender können basierend auf den Aussagen der Interviewpartner/innen auf mehreren Ebenen verortet werden. So geht es auf einer Ebene um die Klärung grundlegender Fragen zur Studienberechtigung, zu den Studienmöglichkei-

4 <http://www.schule.de/22210/nhg.htm> [Zugriff am 06.09.2014].

ten und zur Studienorganisation. Von Relevanz sind dabei in erster Linie u.a. folgende Fragen: Was erwartet mich an der Universität? Wie ist ein Studium aufgebaut? Wie flexibel bin ich in der zeitlichen Strukturierung meines Studiums? Zur Frage der Studienberechtigung tritt darüber hinaus die Frage nach Anrechnungsmöglichkeiten von beruflichen Aus- und Fortbildungen, aber auch zum Beispiel von im Rahmen der Berufstätigkeit erlangten Kompetenzen hinzu. Eine zweite Ebene umfasst nach Aussage der Befragten Beratungsanliegen bezogen auf die fachlichen Anforderungen und Voraussetzungen der jeweiligen Studiengänge.

Als zentral, teilweise belastend und in unterschiedlichem Ausmaß als drängend empfunden werden auf einer dritten Ebene die Themen der *Vereinbarkeit* von Studium und Familie (und ggf. einer Berufstätigkeit) sowie in direkter Verbindung damit die Finanzierbarkeit des Studiums. Auf einer vierten Ebene spielen schließlich Anliegen eine Rolle, die sich u.a. aus eher diffusen Sorgen darüber speisen, ob ein „Zurechtfinden“ bzw. eine Orientierung an der Universität gelingen kann. Hieran anknüpfend sprachen sich die Interviewpartner/innen dafür aus, dass es im Hinblick auf die *Beratungsangebote* speziell für diese Gruppe u.a. darum gehen sollte, verstärkt den Bereich der studienvorbereitenden Angebote (u.a. Studienberatungscoaching, Kurse in Englisch, Mathematik etc.) auszubauen.

Das persönliche Beratungsgespräch, die telefonische Beratung sowie die Beratung per E-Mail werden von allen Befragten als *Formate der Beratung* eingesetzt. Dabei wird die Beratung von beruflich qualifizierten Studierenden und Studieninteressierten offenbar insgesamt als umfangreicher empfunden. Zum Tragen kommt hier laut der Befragten einerseits der Aspekt, dass die Komplexität der Informationsbedarfe und Beratungsanliegen dieser Personengruppe im Vergleich zur Gruppe der Abiturient/inn/en häufig höher ist, andererseits können diese Bedarfe und Anliegen wenig standardisiert bearbeitet werden. Berufsqualifizierte Studieninteressierte können die Beratungseinrichtungen an der Universität persönlich im Rahmen der regulären offenen Sprechzeiten aufsuchen oder mit den Berater/inne/n feste *Termine* vereinbaren. Diese Termine finden, abgestimmt auf die Arbeitszeiten der Studieninteressierten, nach Aussage der Befragten dann in der Regel am späten Nachmittag oder am frühen Abend statt. Betont wurde aber auch, dass viele beruflich qualifizierte Studieninteressierte offenbar freie Tage, ihren Urlaub etc. dafür nutzen, um Beratungsgespräche an der Universität wahrnehmen zu können.

Alle Interviewpartner/innen sprachen sich für eine bessere Vernetzung und Abstimmung der Akteure der Beratung an der Universität aus. Die Interviews zeigen, dass die *hochschulinterne Vernetzung* auf einer personellen Ebene überwiegend als zufriedenstellend erlebt wird, es auf der strukturellen Ebene diesbezüglich jedoch offenbar Handlungserfordernisse gibt. Ob und inwieweit zum Beispiel Informationen zwischen den Einrichtungen bzw. Berater/inne/n sowie zwischen den Fakultäten, der Zentralen Studienberatung und den Abteilungen des Dezernats für Studium und Lehre weitergegeben werden, hängt häufig von persönlichen Kontakten und dem persönlichen Engagement einzelner Personen ab. Zwar finden regelmäßige Austauschrunden und Treffen beispielsweise zwischen der Zentralen Studienberatung und den Fakultäten statt. Dennoch

müssen Informationen häufig aktiv eingeholt bzw. eingefordert werden. Es wurde angedeutet, dass die Informationsweitergabe vielfach nicht standardisiert, sondern über informelle Kanäle und/oder selbstorganisiert verläuft.

Die aus der Auswertung der explorativen Interviewstudie gewonnenen Erkenntnisse beinhalten wichtige Schlussfolgerungen für die Struktur und inhaltliche Gestaltung des Online-Beratungsportals. So sollte dieses die Komplexität und Verschiedenheit der Informationsbedarfe und Beratungsanliegen von Studieninteressierten und Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation abbilden. Ratsuchenden sollte es möglich sein, die Inhalte des Portals flexibel, d.h. zeit- und ortsunabhängig bearbeiten zu können. Ein Mehrwert sollte sich zudem für die Akteure der Beratung an der Universität ergeben, die die Inhalte des Portals in ihre Beratungstätigkeit integrieren und das Portal als „Knotenpunkt“ nutzen können, um sich selbst über Beratungsangebote und Zuständigkeiten an der Universität zu informieren.

4 Das Beratungsportal

4.1 Struktur und Funktionen des Beratungsportals

Auf der Grundlage der theoretischen Aufarbeitung des Blended-Counselling-Ansatzes (vgl. Kap. 2) und der Erkenntnisse aus der explorativen Untersuchung (vgl. Kap. 3) wurde im Sommersemester 2013 im Projekt InOS eine Beta-Version eines Online-Beratungsportals für Studieninteressierte und Studierende mit beruflichen Qualifikationen entwickelt. Dieses Portal kann zielgruppenspezifisch zum einen als Informationssystem und/oder als Leitsystem im Hinblick auf die verschiedenen Beratungsangebote an der Universität Oldenburg genutzt werden. Zum anderen können die Inhalte des Portals aktiv sowohl von den Ratsuchenden selber als auch von Berater/inne/n in einen (laufenden) Beratungsprozess integriert werden. Die Entwicklungsarbeit fokussierte von Beginn an einen modularen Aufbau des Portals und eine Funktionalität, die eine direkte Kontaktaufnahme mit Berater/inne/n ermöglichen sollte.

Das Online-Beratungsportal bietet Studieninteressierten und Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation eine vorstrukturierte Plattform, die es ihnen ermöglicht, die eigenen Informations- und Beratungsanliegen zu identifizieren und ggf. eigenständig zu bearbeiten. Beratungsgespräche an der Universität können gezielt vorbereitet und/oder durch das Portal begleitet werden. Die für ein bestimmtes Anliegen zuständigen Ansprechpersonen an der Universität können unkompliziert ermittelt und direkt – telefonisch, per E-Mail – kontaktiert werden.

Die inhaltliche Konzeption des Portals basierte auf der Grundidee, dieses modular aufzubauen und damit auf die individuellen Voraussetzungen und Beratungsanliegen der avisierten Zielgruppe zu reagieren. Im Zuge der Entwicklung der Beta-Version wurden wesentlich die Anregungen der Befragten aus der explorativen Untersuchung aufgegriffen, so dass zunächst vier sog. *Beratungsmodule* in das Portal integriert wur-

den. Diese sind grundsätzlich flexibel erweiterbar und ohne Vorkenntnisse bzw. Vorerfahrungen bearbeitbar. Sie bauen nicht zwingend aufeinander auf, sind jedoch miteinander kombinierbar und weisen Interdependenzen auf.

Die Beta-Version des Beratungsportals umfasst gegenwärtig vier Beratungsmodule, die im Folgenden vorgestellt werden.

Das Modul „*Hochschulzugangsberechtigung*“ beinhaltet alle relevanten Informationen zur Fragestellung, ob eine Hochschulzugangsberechtigung aufgrund der beruflichen Qualifikation vorliegt und welche Studienmöglichkeiten mit der jeweiligen Hochschulzugangsberechtigung verbunden sind. Ziel ist es, beruflich qualifizierte Studieninteressierte über die in diesem Modul dargestellten Informationen in die Lage zu versetzen, selbstständig zu klären, ob sie über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Dabei wird auf bereits bestehende Informationsangebote der Universität verlinkt.⁵ Im Falle von Rückfragen ist eine direkte Kontaktaufnahme mit den zuständigen Sachbearbeiter/inne/n im Immatrikulationsamt der Universität möglich.

Das Modul „*Studienentscheidung*“ bietet einen generellen Überblick über alle Studienmöglichkeiten an der Universität Oldenburg und verweist auf spezielle Unterstützungs- und Beratungsangebote, zum Beispiel der Zentralen Studienberatung etc.

Studieninteressierte und Studierende finden im Modul „*Kompetenzcheck und Anrechnung*“ kostenfreie Online-Tests zur allgemeinen Studienorientierung sowie fachspezifische Tests, die aufzeigen, inwieweit ihre Kompetenzen mit den Anforderungen der Studienangebote übereinstimmen bzw. welche Vorbereitungs- oder Brückenkurse sinnvoll wären. Zum anderen fasst dieses Modul die Möglichkeiten der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Studium an der Universität Oldenburg zusammen, verweist auf die entsprechenden Rahmenvorgaben (Prüfungsordnungen etc.), auf die Verfahren der Anrechnung sowie auf die hierfür zuständigen Ansprechpersonen in der Hochschulverwaltung und den Fakultäten.

Im Modul „*Vorbereitungskurse*“ werden aktuell die im Rahmen des Projektes InOS angebotenen Vorbereitungskurse dargestellt;⁶ daneben wird auf weitere Möglichkeiten der Studienvorbereitung für Personen mit einer beruflichen Qualifikation verwiesen, zum Beispiel auf die sog. „Zulassungsprüfung für das Studium ohne Abitur (Z-Prüfung)“.⁷

Die technische Realisierung des Portals erfolgte in Kooperation mit der Abteilung IT/Medien/Lerndesign des Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Universität Oldenburg.

5 <http://www.uni-oldenburg.de/studium/studienberechtigung/faq-studienberechtigung/> [Zugriff am 06.09.2014].

6 <http://www.uni-oldenburg.de/inos/> [06.09.2014].

7 <http://www.uni-oldenburg.de/c3l/hochschulzugang-ohne-abitur/> [06.09.2014].

4.2 Erste Ergebnisse aus der Erprobungsphase

Eine erste Erprobung des Online-Beratungsportals fand Anfang Juli 2013 statt. Einbezogen wurden beruflich qualifizierte Studierende der Universität Oldenburg, des Studiengangs „Infernum“ der Fernuniversität Hagen⁸ sowie Studieninteressierte, die im Wintersemester 2012/2013 die im Projekt „InOS“ angebotenen Vorbereitungsangebote besucht hatten.⁹ Die Erprobung wurde durch eine quantitative halbstrukturierte Online-Befragung zur Nutzerzufriedenheit begleitet. Die Befragung wurde mittels des Tools LimeSurvey durchgeführt und beinhaltete Fragestellungen zur Benutzeroberfläche des Portals und zur inhaltlichen Gestaltung. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer/innen gebeten, Funktionalitäten und Inhalte zu benennen, die ihres Erachtens weiterführend in das Portal integriert werden sollten. Abschließend wurde eine Gesamtschätzung des Portals in der bestehenden Version im Hinblick auf den Mehrwert, den dieses für beruflich qualifizierte Studieninteressierte und Studierende bietet, vorgenommen. Der Fragebogen wurde an insgesamt 74 Personen verschickt. Trotz der geringen Rücklaufquote von knapp zehn Prozent konnten basierend auf den Ergebnissen der Befragung einige wichtige Rückschlüsse im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Beratungsportals gezogen werden.

Die Befragten äußerten sich überwiegend zufrieden mit der Benutzeroberfläche und der Menüführung. Positiv hervorgehoben wurden insbesondere das Design, die klare Struktur des Portals sowie die Aktualität der Beiträge. Die Ergebnisse deuten zudem an, dass die Themenschwerpunkte der Beratungsmodule den Bedarfen und Interessen der avisierten Zielgruppe entsprechen. Die Befragten bewerteten positiv, dass das Beratungsportal Informationen übersichtlich darstellt, die auf den Webseiten der Universität teilweise erst nach längerem Suchen und auf Umwegen zu finden sind. Betont wurde auch die verständliche Formulierung von Erläuterungen zum Beispiel zu Schul- und/oder Fortbildungsabschlüssen im Modul „Studienberechtigung“. Zugleich wurde jedoch angemerkt, dass die Kontaktdaten der Beratungseinrichtungen, die jeweiligen Zuständigkeiten sowie Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu namentlich genannten Ansprechpersonen noch besser dargestellt werden sollten. Angeregt wurde überdies die Integration von Elementen wie Foren, Chats, Blogs etc., um das interaktive Potenzial des Beratungsportals optimal zu nutzen.

5 Fazit

Blended Counselling als eine Kombination von virtuellen und Face-to-Face-Beratungseinheiten stellt einen neuen Ansatz für die flexible webgestützte Kombination von Information und Beratung für Studieninteressierte dar (Brunner, Kretschmer & Zawacki-

8 <http://www.umweltwissenschaften.de> [14.09.2014].

9 „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“; Projekt-Website: <http://www.uni-oldenburg.de/inos> [14.09.2014].

Richter, 2014). Die Literaturanalyse hat gezeigt, dass Blended Counselling gegenwärtig vor allem im psychosozialen bzw. therapeutischen Kontext diskutiert wird (Weiß & Engelhardt, 2012, S. 1). Eine Übertragung dieses Ansatzes auf Beratungssettings an Hochschulen steht u.a. vor der Herausforderung, dass Beratung dort auf unterschiedlichen Ebenen verankert ist und sowohl zentral als auch dezentral stattfindet (Bischof & Neuss, 2013). Für verschiedene Beratungsanliegen sind oftmals verschiedene Beratungseinrichtungen bzw. Berater/innen zuständig, deren Vernetzung und Kooperation vielfach nicht standardisiert, sondern vielmehr personenbezogen und über die Nutzung informeller Kanäle gestaltet ist. Dementsprechend könnte die Entwicklung und Implementation eines Blended-Counselling-Portals nicht nur eine flexiblere und innovative Form der Beratung zum Ziel haben, sondern gleichzeitig auch eine Professionalisierung und standardisierte Vernetzung der Beratungsakteure einer Universität befördern.

Der Einsatz eines Portals im Sinne des Blended Counselling bietet zahlreiche Chancen auch neben der Zeit- und Ortsflexibilität, wie zum Beispiel die Unterstützung der Ratsuchenden bei einer strukturierten Identifizierung der Beratungsanliegen oder auch die Förderung von Kompetenzen wie dem selbstgesteuerten Lernen, die für ein Studium von Bedeutung sind (Brindley, 2014; Song & Hill, 2007). Gleichzeitig steht und fällt die erfolgreiche Implementation des Portals mit dem Mehrwert, der von den Akteuren der Beratung konkret im Arbeitsalltag erfahren oder eben nicht erfahren wird.

Das im Rahmen des Projekts InOS entwickelte Beratungsportal für beruflich qualifizierte ist ein erster Baustein auf dem Weg der Umsetzung von Blended Counselling an der Universität Oldenburg. Im Weiteren wird es nun zum einen darum gehen, das Portal entsprechend der Ergebnisse aus der Online-Befragung zu optimieren sowie die Inhalte und Funktionen i.S. einer interaktiven Kommunikationsplattform zu erweitern. Zum anderen sind parallel dazu die Forschungsaktivitäten zur theoretischen Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Blended-Counselling-Ansatzes fortzuführen und auszubauen. Perspektivisch wird es darum gehen, Blended Counselling in Orientierung an dem Prozess des Student Lifecycle weiter zu entwickeln. Der Blick richtet sich dann nicht mehr nur auf Studieninteressierte mit einer beruflichen Qualifikation, sondern insgesamt auf heterogener werdende Studieninteressierte und Studierende.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bischof, L. & Neuss, F. (2013). Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 7(1), 13–18.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.) (S. 33–70). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Stuttgart: UTB.

- Brindley, J. E. (2014). Learner support in online distance education: essential and evolving. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online distance education. Towards a research agenda*. (S. 287–310). Edmonton: Athabasca University Press.
- Brunner, S., Kretschmer, S. & Zawacki-Richter, O. (2014). Blended Counselling: Advising Prospective Students with Vocational Qualifications on their Way to University. In B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth & C. Kulmus (Hrsg.), *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.
- Hachmeister, C., Harde, M. & Langer, M. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung*. Verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/Einfluss_auf_Studienentscheidung_AP_95.pdf [14.09.2014].
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 13. Münster: Waxmann.
- Hanft, A. & Kretschmer, S. (2014). Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. *Das Hochschulwesen*, 6(3), 74–80.
- Hanft, A., Maschwitz, A. & Hartmann-Bischoff, M. (2013). Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 110–119). Münster: Waxmann.
- Hartmann-Bischoff, M. & Brunner, S. (2013). Studieren mit beruflicher Qualifikation – Beratung, Vorbereitung und Begleitung. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 120–126). Münster: Waxmann.
- Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2010). *Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Projektbericht*. Hannover: HIS.
- Hoffmann-Riem, C. (1984). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Fink.
- Jenschke, B., Schober, K. & Frübing, J. (2011). *Career Guidance in the Life Course. Structures and Services in Germany*. BMBF, Berlin. Verfügbar unter: <http://www.forumberatung.de/veroeffentlichungen/eigene-veroeffentlichungen/jenschke-schober-frubing-lebensbegleitende-bildungs-und-berufsberatung.html> [08.09.2014].
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U. (2012). Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 285–290). Münster: Waxmann.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481–491). Weinheim; München: Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz

- (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl.) (S. 71–93). Wiesbaden: VS.
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In G. Hörmann & F. Nestmann (Hrsg.). *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 101-113). Opladen: Westdeutscher Verl.
- Reindl, R. & Weiß, S. (2012). Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte. *e-beratungsjournal.net*, 8(1), Artikel 6.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung: Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Lengerich [u.a.]: Pabst.
- Reiß, S., Moosbrugger, H., Tillmann, A. & Krömker, D. (2009). Das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt: Erfasste Merkmalsbereiche und Studien zur prognostischen Güte. In G. Rudinger, K. Hörsch (Hrsg.). *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 73–86). Göttingen: V&R unipress/Bonn University Press.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 33(1), 300-303.
- Sickendiek, U., Engel, F. & Nestmann, F. (1999). *Beratung: eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*. Weinheim; München: Juventa.
- Song, L. & Hill, J. R. (2007). A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27–42.
- Stiehler, S. (2007). Studien- und Studentenberatung. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung (Bd. 2)* (S. 877–890). Tübingen: dgvt.
- Sweller, J. (2006). How the Human Cognitive System Deals with Complexity. In J. Elen & R. E. Clark (Hrsg.), *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and Research* (S. 13–25). Amsterdam: Elsevier.
- Weiß, S. & Engelhardt, E. (2012). Blended counseling – Neue Herausforderungen für BeraterInnen (und Ratsuchende!). *e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 8(1), 1–9.

Gundula Stoll & Frank Spinath

Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl?

Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt Study-Finder

1 Einführung

Self-Assessments gelten als gute Möglichkeit, Studieninteressierte bei der Wahl eines passenden Studienfaches zu unterstützen und immer mehr deutsche Hochschulen bieten entsprechende onlinebasierte Beratungsangebote an. Im folgenden Kapitel soll am Beispiel der Universität des Saarlandes, an der bereits vor mehr als sieben Jahren das Self-Assessment *Study-Finder* entwickelt wurde, beschrieben werden, wie Self-Assessments die Studienfachwahl unterstützen können. Dabei wird insbesondere auf die, an den Bedürfnissen der Universität orientierte, zweistufige Konzeption des Study-Finders eingegangen. Berichtet werden außerdem empirische Befunde zur Nutzung und Verbreitung des Beratungsangebotes sowie zur Validität der einzelnen Self-Assessment-Module. Ergänzend werden Erfahrungen zur Einbindung des Beratungs-Tools in andere Beratungsangebote der Universität berichtet.

1.1 Das Projekt Study-Finder

Die Entwicklung eines Self-Assessments für die Universität des Saarlandes (UdS) begann im Rahmen des Modellprojektes Study-Finder. Ziel dieses Projektes war die Entwicklung einer Informationsplattform zur Studienfachwahl, die Studieninteressierten den Übergang von der Schule zur Hochschule erleichtert. Teil dieser Informationsplattform sollte, neben vielen zielgruppenspezifisch aufbereiteten Informationsmöglichkeiten, ein onlinebasiertes Self-Assessment zur Studienfachwahl sein.

Die zentralen Ziele des Projektes lagen darin, die Informiertheit der Studienanfänger sowie die Passung zwischen Person und Studienfach zu verbessern. Langfristig sollten dadurch die Zufriedenheit der Studierenden zunehmen und das Auftreten von Studienabbruch und Studienfachwechsel abnehmen. Das Projekt startete im März 2007 als Kooperation zwischen dem *Kompetenzzentrum Virtuelle Saar-Universität* (unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Christoph Igel; heute: *Centre for eLearning Technology, CeLTech*), zuständig für die technologische Umsetzung des Self-Assessments, und dem Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und psychologische Diagnostik der Universität des Saarlandes (unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Frank M. Spinath), zuständig für die psychologisch-diagnostische Entwicklung der Self-Assessment-Inhalte. Zunächst

wurde das Projekt für einen Zeitraum von zwei Jahren als Modell- und Innovationsvorhaben durch das Ministerium für Wirtschaft und Wissenschaft des Saarlandes kofinanziert. Inzwischen erfolgt die Finanzierung aus Universitätsmitteln.

Die Entwicklung des Self-Assessments für die UdS erfolgte in mehreren Phasen mit unterschiedlichen Zielsetzungen. In einer ersten Projektphase wurde in unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen der UdS ermittelt, welche Anforderungen an Studienanfänger gestellt werden, welche besonderen Herausforderungen sich beim Einstieg ins Studium ergeben und welche potentiellen Hürden Studierende meistern müssen, um erfolgreich studieren zu können. Anschließend wurde unter Berücksichtigung dieser Informationen sowie der besonderen Rahmenbedingungen an der UdS eine grundlegende Konzeption für das Self-Assessment erarbeitet.

Entsprechend dieser Konzeption wurden in der zweiten Projektphase passende psychologische Test-Module entwickelt und, gemäß wissenschaftlicher Anforderungen, in mehreren unabhängigen Stichproben und Untersuchungen auf ihre psychometrische Güte überprüft und validiert. Anschließend erfolgte in einer dritten Projektphase die Ausweitung der Test-Module auf das gesamte (grundständige) Studienangebot der UdS.

2 Die Konzeption des Self-Assessments

Die Studiengänge der UdS sind inhaltlich und formal sehr unterschiedlich. Sie unterscheiden sich in der Anzahl der immatrikulierten Studierenden, der Häufigkeit von Studienabbrüchen und Studienfachwechseln sowie im Verhältnis von angebotenen Studienplätzen zu Studieninteressierten und Studienanfängern. Aufgrund dieser Unterschiede variieren auch der grundsätzliche Bedarf an einem Self-Assessment als Beratungstool und die Erwartungen, die mit der Einführung eines solchen Tools verknüpft sind.

Um eine genauere Vorstellung von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen in den einzelnen Studiengängen zu bekommen, erfolgte die erste Projektphase in Zusammenarbeit mit vier Modellfächern. Mit den Professoren und Dozenten der Modellfächer wurden strukturierte Interviews geführt und die Studierenden der Modellfächer wurden mittels Fragebogen befragt. Berücksichtigt wurden dabei die Fächer *klassische Archäologie*, *Materialwissenschaft und Werkstofftechnik*, *Romanistik* und *Psychologie*, die unterschiedliche Fachbereiche der UdS mit teilweise sehr heterogenen Studiengängen repräsentieren.

Die Perspektiven der unterschiedlichen Modellfächer und die damit verbundenen Erwartungen an ein Beratungstool zur Studienfachwahl wurden bei der Konzeption des Self-Assessments berücksichtigt. Diese Einbindung der Modellfächer sollte es ermöglichen, ein Self-Assessment zu entwickeln, das sowohl den fach- und studiengangspezifischen Anforderungen Genüge trägt als auch als einheitliches Beratungsangebot für die gesamte Universität (mit all ihren unterschiedlichen Studiengängen) genutzt werden kann.

2.1 Zweistufige Konzeption

Die Konzeption des Self-Assessments basiert auf den Befragungen in den Modellfächern und den äußeren Rahmenbedingungen der Universität. Die Interviews mit Professoren und Dozenten hatten ergeben, dass weniger mangelnde Fähigkeiten oder Fertigkeiten als Ursache für Probleme im Studium angesehen wurden als vielmehr mangelndes Interesse oder falsche Vorstellungen über die Inhalte des Studiums bzw. die im Studium behandelten Themen und Fragestellungen (Stoll & Spinath, 2008).

Vor diesem Hintergrund wurde ein zweistufiges Konzept ausgearbeitet, das seinen Schwerpunkt im Bereich der Orientierungshilfe und Informationsvermittlung hat. Berücksichtigt werden dabei sowohl individuelle Interessen als auch die Erwartungen an einzelne Studiengänge, während auf die Erfassung und Rückmeldung fähigkeitsbezogener Passungsaspekte verzichtet wird.

Die erste Stufe des Self-Assessments dient als Orientierungshilfe. Auf dieser Stufe wird ein Interessentest angeboten, der fächerübergreifend konzipiert ist und sämtliche grundständige Studiengänge der UdS berücksichtigt. Der Interessentest setzt in einem frühen Stadium im Entscheidungsprozess an und dient der Auseinandersetzung mit der grundlegenden Frage „Welche Studiengänge passen überhaupt zu mir und meinen Interessen?“. Er richtet sich damit an solche Studieninteressierte, die entweder noch gar nicht wissen, was sie studieren möchten, oder an solche, die überprüfen möchten, wie gut ihre Studienwünsche mit den eigenen Interessen übereinstimmen.

Die zweite Stufe des Self-Assessments umfasst studiengangspezifische Erwartungschecks und dient der intensiveren Auseinandersetzung mit jeweils einem konkreten Studiengang. Die Erwartungschecks richten sich an solche Studieninteressierte, die bereits einen oder mehrere Studiengänge als potentielle Studienmöglichkeiten in Betracht ziehen. Die Bearbeitung der einzelnen Erwartungschecks ist unabhängig voneinander, sodass Studieninteressierte auch für mehrere Studiengänge die entsprechenden Erwartungschecks bearbeiten können.

Die beiden Stufen des Self-Assessments können sowohl aufeinander aufbauend als auch unabhängig voneinander bearbeitet werden. Mit der zweistufigen Konzeption des Self-Assessments werden Studieninteressierte an unterschiedlichen Stellen im Entscheidungsprozess angesprochen und unterstützt.

3 Der Interessentest

Die Entscheidung für den Einsatz eines Interessentests erfolgte vor dem Hintergrund, dass die Relevanz individueller (beruflicher) Interessen für die Berufs- und Studienfachwahl theoretisch gut begründet ist und in vielfältigen empirischen Studien bestätigt werden konnte. Die meisten Schülerinnen und Schüler möchten ein Studienfach wählen, das ihren Interessen und Neigungen entspricht. Viele von Ihnen haben dabei aber Schwierigkeiten, ihre eigenen Interessen einzuschätzen und diese mit passenden Studienmöglichkeiten in Verbindung zu bringen (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer &

Besuch, 2010). Studieninteressierte, die bereits eine Berufsausbildung absolviert haben, können ihre Interessen zwar meist präziser einschätzen, doch auch für diese Personen-Gruppe stellt ein Interessentest eine gute Möglichkeit dar, um zu prüfen, welche Studiengänge den eigenen Interessen entsprechen. Dies kann insbesondere vor dem Hintergrund des sich stark wandelnden Studienangebotes relevant sein.

Mit der Theorie beruflicher Interessen (Holland, 1997) existiert eine fundierte theoretische Grundlage für die Beschreibung individueller Interessen und ihrer Bedeutung für die Berufs- und Studienfachwahl. Gemäß dieser Theorie gibt es sechs grundlegende Interessenorientierungen, anhand derer sowohl Personen als auch Umwelten (Berufe oder auch Studiengänge) beschrieben und charakterisiert werden können. Unterschieden wird dabei zwischen praktisch-technischen (R), intellektuell-forschenden (I), künstlerisch-sprachlichen (A), sozialen (S), unternehmerischen (E) und konventionellen bzw. ordnend-verwaltenden (C) Interessen.

Die grundlegende Annahme der Theorie besteht darin, dass Personen immer danach streben, Umwelten aufzusuchen, die ihren Interessen entsprechen und in denen sie ihre Fähigkeiten und Neigungen einbringen und ausleben können. Die Übereinstimmung oder Passung zwischen einer Person und der von ihr gewählten Umwelt wird als *Kongruenz* bezeichnet und es wird davon ausgegangen, dass eine hohe Kongruenz sich positiv auf die Stabilität der Umweltwahl, also den Verbleib in der gewählten Umwelt, auf die erzielten Leistungen sowie auf die Zufriedenheit in dieser Umwelt auswirkt.

Die Theorie beruflicher Interessen gehört zu den am intensivsten untersuchten Berufswahltheorien (vgl. Joerin Fux, 2005). Während in der Vergangenheit, aufgrund erheblicher Unterschiede im methodischen Vorgehen (insbesondere bezogen auf die Berechnung der Kongruenz), häufig inkonsistente empirische Befunde berichtet wurden (Barrick & Mount, 2005; Hunter & Hunter, 1984), liefern neuere Metaanalysen bestätigende Hinweise für die Annahmen Hollands (Nye, Su, Rounds & Drasgow, 2012; van Iddekinge, Roth, Putka & Lanivich, 2011). Im deutschsprachigen Raum konnten die Annahmen Hollands wiederholt bestätigt werden. Zusätzlich weisen neuere Studien (Kaub, Stoll, Biermann, Spinath & Brünken, 2014; Putz, 2011; Rolfs & Schuler, 2002) auf die Überlegenheit eines dimensional-Verständnisses der Kongruenz hin.

3.1 Vorteile eines Interessentests

Der Einsatz eines Interessentests hat mehrere Vorteile für das Self-Assessment an der UdS. Zunächst einmal können anhand eines Interessentests individuelle Interessen systematisch erfasst und in Form von Interessenprofilen und Interessentypen zurückgemeldet werden. Das RIASEC-Modell mit seinen sechs Interessenorientierungen bietet dabei ein für Schülerinnen und Schüler leicht nachvollziehbares und gut verständliches Rahmenmodell. Zusätzlich bietet ein Interessentest die Möglichkeit, die Anforderungen, die in einzelnen Studiengängen an die individuellen Interessen der Studierenden gestellt werden, in Form von Umweltprofilen ebenfalls systematisch und mit Bezug auf das gleiche Rahmenmodell zu erfassen.

Basierend auf diesen Umweltprofilen können die individuellen Interessen mit den Anforderungen in den unterschiedlichen Studiengängen der UdS verglichen werden, sodass, im Sinne der gewünschten Orientierungshilfe, passende Studiengänge zur Empfehlung ermittelt werden können. Besonders deutlich wird die Eignung eines Interessentests für das Self-Assessment der UdS, wenn man sich vor Augen hält, dass die Theorie beruflicher Interessen für die Merkmale einer erfolgreichen Umweltwahl Zusammenhänge mit der Interessenkongruenz postuliert, die auch im Study-Finder-Projekt angestrebt wurden: die Zufriedenheit im und mit dem gewählten Studiengang, ein längerer Verbleib im Studium (bzw. das Ausbleiben von Studienabbruch oder -fachwechsel) sowie bessere Studienleistungen.

3.2 Aufbau und Bearbeitung des Interessentests

Für das Self-Assessment der UdS wurde ein eigenes Verfahren zur Erfassung individueller Interessen, basierend auf dem RIASEC-Model, entwickelt. Dieser Interessentest ist in Aufbau und Struktur vergleichbar mit etablierten Verfahren zur Erfassung individueller Interessen im deutschsprachigen Raum, wie beispielsweise dem Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R; Bergmann & Eder, 2005). Der Interessentest (Stoll & Spinath, 2013a) umfasst 48 Tätigkeiten, die jeweils einer der sechs Interessenorientierungen (praktisch-technische (R), intellektuell-forschende (I), künstlerisch-sprachliche (A), soziale (S), unternehmerische (E) oder konventionellen (C) Orientierung) zugeordnet sind. Jede Interessenorientierung wird durch acht Tätigkeiten repräsentiert. Die Tätigkeiten sind abstrahiert formuliert, sodass sie auf unterschiedliche Anwendungskontexte, insbesondere aber den akademischen Kontext, angewendet werden können.

Bei der Bearbeitung des Interessentests im Self-Assessment geben die Studieninteressierten für jede Tätigkeit an, wie interessant sie sie finden, bzw. wie gerne sie diese Tätigkeit selbst ausführen würden. Die Bearbeitung des Tests dauert ca. 10–15 Minuten. Direkt im Anschluss an die Bearbeitung erhalten die Studieninteressierten eine individuelle Rückmeldung. Diese Rückmeldung umfasst Informationen über die sechs Interessendimensionen und das individuelle Interessenprofil sowie eine Empfehlung passender Studiengänge aus dem Studienangebot der UdS.

3.3 Aufbau der Rückmeldung

Der erste Teil der Rückmeldung gibt eine Einführung in die Grundannahmen der Theorie beruflicher Interessen (Holland, 1997) und beschreibt die sechs grundlegenden Interessenorientierungen und ihre Bedeutung für die Berufs- und Studienfachwahl. Für jede der sechs Interessenorientierungen wird dabei angegeben, wie hoch das Interesse der Person (gemäß der eigenen Angaben im Fragenbogen) in diesem Bereich ausgeprägt ist. Im zweiten Teil der Rückmeldung erhalten die Studieninteressierten Informationen über ihr individuelles Interessenprofil. Dabei wird die Ausprägung des individuellen Interesses in den sechs Interessenbereichen in Form eines Balkendiagramms graphisch

veranschaulicht. Als Referenzwert wird der individuelle Mittelwert über alle sechs Dimensionen angezeigt. So können die Studieninteressierten erkennen, in welchen Bereichen ihre Interessen, im Vergleich zu ihrem durchschnittlichen Interesse, über- oder unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Diese ausführliche Rückmeldung ermöglicht es den Studieninteressierten, sich intensiv und strukturiert mit ihren eigenen Interessen auseinanderzusetzen und hilft ihnen, ihre individuellen Interessen besser einschätzen zu können.

Im dritten Teil der Rückmeldung erhalten die Studieninteressierten eine Empfehlung passender Studienfelder. Die Rückmeldung enthält Informationen darüber, wie hoch das Interesse der Person für unterschiedliche Studienfelder der UdS ausgeprägt ist, und welche Studienfelder den individuellen Interessen besonders gut entsprechen. Zusätzlich zur Empfehlung passender Studienfelder wird für jedes Studienfeld aufgeführt, welche Studiengänge diesem Studienfeld zugeordnet werden. Zu jedem Studiengang wiederum können weiterführende Informationen zu Studieninhalten, den formalen Zulassungsbedingungen und zum Aufbau des Studiums aufgerufen werden.

3.4 Empirische Grundlage für die Empfehlung passender Studiengänge

Als Grundlage für die Empfehlung passender Studiengänge anhand des Interessentests wurden zunächst die Umweltprofile sämtlicher grundständiger Studiengänge der UdS ermittelt. Ein Umweltprofil beschreibt, welche Interessenorientierungen für einen Studiengang besonders wichtig und welche weniger wichtig sind.

Die Umweltprofile der einzelnen Studiengänge wurden anhand einer universitätsweiten Expertenbefragung ermittelt, bei der der Interessentest zur Einschätzung von interessenbezogenen Anforderungen (Stoll & Spinath, 2013a) eingesetzt wurde. Zur Ermittlung der studiengangspezifischen Umweltprofile wurden für jeden Studiengang die einzelnen Experteneinschätzungen (pro Studiengang 2–4 Professoren und Dozenten) zu einem gemeinsamen Profil aggregiert. Dies war möglich, da die Einschätzungen sämtlicher Experten eines Studienganges jeweils hohe Übereinstimmungen aufwiesen. Anschließend wurde für jeden Studiengang ein Umwelttyp bestimmt, der die drei wichtigsten Interessenorientierungen in absteigender Rangreihe umfasst.

Da das Studienangebot der UdS viele Studiengänge umfasst, in denen die gleichen Interessenorientierungen relevant sind, wurden die Studiengänge anschließend zu interessenhomogenen Studienfeldern zusammengefasst. Ein Studienfeld umfasst dabei alle diejenigen Studiengänge, für die die gleichen drei Interessenorientierungen am wichtigsten sind, unabhängig davon, welche Interessenorientierung jeweils die wichtigste, zweitwichtigste oder drittwichtigste ist. Für die UdS ergeben sich auf diese Art und Weise sieben interessenhomogene Studienfelder (vgl. Stoll, 2013). Diese Studienfelder sind die vier Hauptstudienfelder *Naturwissenschaft und Technik*, *Sprach- und Kulturwissenschaft*, *Lehramt*, *Sozial- und Humanwissenschaft*, *Rechts- und Wirtschaftswissenschaft* sowie die drei kleineren Studienfelder *Studiengänge mit sozialer und praktisch-technischer Ausrichtung*, *Studiengänge mit sozialer und künstlerisch-sprachlicher Aus-*

richtung und *Studiengänge mit sozialer und unternehmerischer Ausrichtung*, die, bezogen auf die relevanten Interessenorientierungen, Mischtypen der Hauptstudienfelder darstellen.

Die Empfehlung passender Studiengänge basiert auf dem Konzept der dimensionalen Kongruenz und berücksichtigt zusätzlich die Differenziertheit des jeweiligen Interessenprofils. Die Empfehlung passender Studiengänge umfasst die Information, wie hoch das individuelle Interesse für jedes der sieben Studienfelder ausgeprägt ist. Die Berechnung orientiert sich am Konzept der dimensionalen Kongruenz von Rolfs und Schuler (2002), bei der jeweils die Interessenausprägungen für die drei Interessenorientierungen summiert werden, die in der jeweiligen Umwelt am wichtigsten sind.

Da bei der Bildung der Studienfelder die Rangreihenfolge der Interessenbereiche nicht berücksichtigt wurde, wird bei der Berechnung der dimensionalen Kongruenz ebenfalls auf eine Gewichtung der drei Interessenausprägungen verzichtet. Die resultierenden Werte geben an, wie interessant die Studieninteressierten die unterschiedlichen Kombinationen von Interessenorientierungen finden, die die sieben Studienfelder charakterisieren. Als Ausgangspunkt für die Empfehlung passender Studienfelder werden die Interessenausprägungen für alle sieben Studienfelder zunächst nach ihrer Größe absteigend sortiert.

Die Anzahl der empfohlenen Studienfelder variiert in Abhängigkeit von der Differenziertheit des individuellen Profils. In der Theorie beruflicher Interessen gilt die Differenziertheit als Kennwert für die Berufswahlreife. Je differenzierter das Profil einer Person ist, bzw. je spezifischer die Interessenorientierungen einer Person ausgeprägt sind, umso besser ist es möglich, für diese Person passende Umwelten (z.B. Studiengänge) zu identifizieren und umso besser können Empfehlungen ausgesprochen und Prognosen bezüglich der späteren Berufs- oder Studienfachwahl getroffen werden (Holland, 1997). Übertragen auf den Interessentest im Study-Finder bedeutet dies: Je differenzierter das Profil der Person ist, desto präziser kann die Empfehlung passender Studienfelder erfolgen. Die Differenziertheit wird durch die Verwendung eines individuell ermittelten Cut-off-Wertes berücksichtigt. Dazu werden für jede Person individuell Mittelwert und Standardabweichung über die ermittelten Interessenausprägungen für die sieben Studienfelder berechnet und es werden diejenigen Studienfelder empfohlen, die 1 bzw. 0,5 Standardabweichung(en) über dem individuellen Mittelwert liegen. Dies bedeutet, dass die Anzahl der empfohlenen Studienfelder von Person zu Person, in Abhängigkeit von der Differenziertheit des Interessenprofils, variiert.

3.5 Vorteile des gewählten Vorgehens

Die besondere Form der Ergebnisrückmeldung für den Interessentest im Study-Finder bringt mehrere Vorteile mit sich. Einerseits können die Studieninteressierten durch die Rückmeldung passender Studienfelder und Studiengänge ihre bisherigen Studieninteressen überprüfen und, je nach Ergebnis, entweder bestätigen oder korrigieren bzw. präzi-

sieren. Dies hilft ihnen dabei, eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, welche Studiengänge ihren Interessen entsprechen.

Die Gliederung der Studiengänge in interessenhomogene Studienfelder erleichtert den Studieninteressierten das Verständnis von Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen einzelnen Studiengängen. Die Berücksichtigung sämtlicher grundständiger Studiengänge der UdS (im Gegensatz zu Testung und Rückmeldung der Interessenpassung zu einem bestimmten Studiengang) ermöglicht es darüber hinaus, die Studieninteressierten über die Existenz weniger bekannter Studiengänge zu informieren und auch auf solche Studiengänge aufmerksam zu machen, die nicht direkt mit einem bereits vertrauten Schulfach in Verbindung gebracht werden können. So können Studieninteressierte auch solche Studiengänge in ihre Überlegungen zur Studienfachwahl einbeziehen, die sie zuvor nicht kannten, oder deren Inhalte sie (bspw. aus mangelnder oder falscher Information) nicht mit den eigenen Interessen in Verbindung gebracht hatten. Die gestufte Rückmeldung und die Verknüpfung mit dem Informationsportal hilft den Studieninteressierten, eine genauere Vorstellung davon zu bekommen, welche unterschiedlichen Studiengänge ihren eigenen Interessen entsprechen und daher potentiell für sie in Frage kommen.

4 Die Erwartungschecks

Die Berücksichtigung von Erwartungen im Self-Assessment stützt sich, neben den Ergebnissen der Experteninterviews, auf empirische Befunde, die die Relevanz falscher Erwartungen für die Studienfachwahl und das Risiko späteren Studienabbruchs bestätigen (Heublein, et al., 2010). Es ist bekannt, dass bei der Studienfachwahl auch vage Vorstellungen und Erwartungen eine wichtige Rolle spielen. Diese vagen Vorstellungen über unterschiedliche Studiengänge beinhalten häufig auch falsche Informationen, die, wenn sie nicht als solche erkannt werden und stattdessen als Grundlage für die Studienentscheidung herangezogen werden, durchaus zu falschen Entscheidungen führen können. Die Gefahr von erwartungsbedingten Fehlentscheidungen ist insbesondere dann groß, wenn zu wenige Informationen verfügbar sind, oder die verfügbaren Informationen nicht genutzt werden. Welche Folgen dies haben kann, zeigen Befragungen von Studienabbrechern, in denen falsche Erwartungen an die Inhalte des Studiums eine der wichtigsten Ursachen für späteren Studienabbruch darstellen (Heublein et al., 2010; Schmidt-Atzert, 2005). Stimmen die Erwartungen nicht mit den tatsächlichen Inhalten und Gegebenheiten überein, so kann dies zu erhöhten Anpassungsschwierigkeiten im Studium führen, die Studienzufriedenheit (insbesondere mit den Inhalten des Studiums) beeinträchtigen und evtl. auch die Studienmotivation und die Studienleistung verringern. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass unrealistische oder falsche Erwartungen in der Anfangsphase des Studiums auch dann eine zusätzliche Belastung darstellen, wenn die Anpassung an die neuen Gegebenheiten letzten Endes gelingt.

4.1 Aufbau und Bearbeitung eines Erwartungschecks

Um den Aspekt falscher Erwartungen im Self-Assessment berücksichtigen zu können, wurde mit den sogenannten *Erwartungschecks* ein eigenes Testformat entwickelt. Ein Erwartungscheck besteht aus 30 bis 35 Aussagen, die typische Erwartungen an einen bestimmten Studiengang repräsentieren. Diese Aussagen können entweder richtig oder falsch sein. Die Aufgabe der Studieninteressierten besteht während der Bearbeitung darin, für jede Aussage einzuschätzen, ob sie sie für „wahr“ oder „falsch“ halten. Die Besonderheit der Erwartungschecks im Self-Assessment der UdS liegt darin, dass die Studieninteressierten bereits während der Bearbeitung ein direktes Feedback über die Korrektheit ihrer Einschätzungen erhalten und zusätzlich ergänzende Informationen aufrufen können.

Die Bearbeitung eines Erwartungschecks erfolgt blockweise. Dabei werden auf einer Bildschirmseite immer fünf Aussagen präsentiert, für die angegeben werden muss, ob sie „wahr“ oder „falsch“ sind. Wurden alle fünf Aussagen eines Blockes eingeschätzt, erhalten die Studieninteressierten eine Rückmeldung, welche der fünf Aussagen sie richtig eingeschätzt haben und welche nicht. Für jede Aussage besteht dann zusätzlich die Möglichkeit, einen Informationstext aufzurufen, in dem in einigen prägnanten Sätzen erklärt wird, warum die jeweilige Aussage für den Studiengang zutrifft oder nicht zutrifft.

Ein solcher Informationstext ist für jede Aussage hinterlegt. Der Abruf der Informationstexte ist jedoch freiwillig, sodass es den Studieninteressierten überlassen bleibt, welche Informationstexte sie lesen möchten und welche nicht. Die direkte Rückmeldung über die Korrektheit der eigenen Erwartungen ermöglicht es, falsche Erwartungen unmittelbar zu identifizieren, bzw. die Studieninteressierten darauf aufmerksam zu machen, dass sie an bestimmten Stellen falsche Erwartungen an den Studiengang haben. Die zusätzliche Option, Informationstexte aufzurufen, ermöglicht es den Studieninteressierten, nachzuvollziehen, warum ihre Erwartungen bezüglich dieses Aspektes des Studiums falsch sind und gibt ihnen die Möglichkeit, in dem Moment, in dem sie realisieren, dass ihre Erwartungen falsch waren, diese durch die entsprechende Information zu korrigieren.

Wenn die Studieninteressierten alle Informationen aufgerufen haben, die sie lesen möchten, können sie die Bearbeitung fortsetzen und bekommen die nächste Seite des Erwartungschecks mit fünf neuen Aussagen angezeigt. In dieser Form wechselt die Bearbeitung wiederholt zwischen der Einschätzung der Aussagen, der Rückmeldung über die Korrektheit der Einschätzungen und der Option, ergänzende Informationstexte aufzurufen. Ein Erwartungscheck umfasst zwischen 30 und 35 Aussagen, die sich auf die drei Bereiche *Anforderungen*, *Inhalte* und *Berufsmöglichkeiten* beziehen. Die Bearbeitung eines Erwartungschecks dauert durchschnittlich zwischen 25 und 30 Minuten.

4.2 Aufbau der Rückmeldung

Im Anschluss an die Bearbeitung erhalten die Studieninteressierten eine ausführliche Rückmeldung, die alle Aussagen mit der jeweiligen Einschätzung durch die Schülerin oder den Schüler enthält sowie die Information, ob diese Einschätzung korrekt war. In der Rückmeldung sind außerdem sämtliche Informationstexte aufgeführt – auch diejenigen, die während der Bearbeitung nicht aufgerufen wurden. Zusätzlich werden den Studieninteressierten wichtige Hinweise zur Interpretation der rückgemeldeten Ergebnisse gegeben. Die Rückmeldung wird im PDF-Format ausgegeben und kann gespeichert und ausgedruckt werden. Die Studieninteressierten werden außerdem darauf hingewiesen, dass sie ihre individuelle Rückmeldung aus dem Erwartungscheck auch bei einem persönlichen Beratungstermin in der Zentralen Studienberatung der UdS besprechen können.

4.3 Die Entwicklung der Erwartungschecks

Erwartungschecks bieten die Möglichkeit, viele Informationen über einen Studiengang zu vermitteln. Um diese Informationen möglichst nah an die tatsächlichen Gegebenheiten im Studium anzupassen, werden die Inhalte der Erwartungschecks gemeinsam mit Fachvertretern aus den einzelnen Studiengängen erstellt. Zu diesem Zweck wird für jeden Studiengang ein eigener ca. zweistündiger Workshop durchgeführt. Bei der Zusammenstellung der Workshop-Teilnehmer wird darauf geachtet, dass sowohl unterschiedliche Fachbereiche eines Studienganges als auch unterschiedliche Personengruppen (z.B. Studierende und Lehrende) repräsentiert sind. An einem Workshop nehmen daher meist Professoren, Dozenten, Studienfachberater, Studierende und Vertreter der Zentralen Studienberatung teil.

Im Rahmen dieser Workshops werden zunächst typische (richtige und falsche) Erwartungen an den jeweiligen Studiengang gesammelt und anschließend in das Aussagenformat der Erwartungschecks überführt. Bei diesem Arbeitsschritt ist es von besonderer Bedeutung, dass die formulierte Aussage eindeutig als „wahr“ oder „falsch“ eingeschätzt werden kann und dass die Fachvertreter sich in dieser Einschätzung einig sind. Zusätzlich werden zu jeder Aussage Informationen für den jeweiligen Informationstext gesammelt.

Die Ausarbeitung der Erwartungen und Informationstexte erfolgt im Anschluss an die Workshops in mehreren Überarbeitungsschleifen, in denen die Experten die Vorschläge für die Formulierungen schriftlich vorgelegt bekommen und Ergänzungen und Korrekturen vornehmen können. Abschließend schätzen die Experten ein, wie relevant die einzelnen Aussagen für Studieninteressierte dieses Studienganges sind. Basierend auf den Relevanzeinschätzungen werden dann die relevantesten Aussagen ausgewählt und weniger relevante Aussagen aus dem Erwartungscheck ausgeschlossen.

Die Erwartungschecks sind studiengangspezifisch und werden für sämtliche grundständigen Studiengänge der UdS realisiert. Da die Entwicklung der Erwartungschecks,

wie beschrieben, relativ aufwändig ist, erfolgt die Realisierung im Study-Finder sukzessive über einen Zeitraum mehrerer Jahre. Aktuell sind im Self-Assessment der UdS Erwartungschecks für 36 Studiengänge abrufbar. Damit sind bereits ca. 85% der grundständigen Studiengänge der UdS auf der zweiten Stufe des Study-Finders repräsentiert. Erwartungschecks für weitere sechs Studiengänge sind derzeit in Bearbeitung.

4.4 Vorteile von Erwartungschecks

Die Berücksichtigung von Erwartungen eignet sich aus mehreren Gründen für das Self-Assessment der UdS. Die Erwartungschecks erlauben es, Informationen über die Inhalte und Anforderungen in den einzelnen Studiengängen zu vermitteln, ohne dass für jeden Studiengang entsprechende Testaufgaben entwickelt werden müssen. Dabei kann individuell auf häufige Irrtümer und falsche Erwartungen bezüglich eines bestimmten Studienganges eingegangen werden. So ermöglichen es die Erwartungschecks, sämtliche Studiengänge der UdS mit ihren spezifischen Besonderheiten im Study-Finder zu berücksichtigen.

Der Aufbau der Erwartungschecks ermöglicht es zudem, die Studieninteressierten auf falsche Erwartungen aufmerksam zu machen und ihnen wichtige Informationen über die Studieninhalte und die im Studium gestellten Anforderungen zu vermitteln. Die Erwartungschecks dienen so der intensiveren Auseinandersetzung mit einzelnen Studiengängen. Sie unterstützen die Reflexion der eigenen Erwartungen an einen bestimmten Studiengang und ermöglichen es, falsche Erwartungen zu erkennen und durch die Vermittlung relevanter Informationen zu korrigieren. Durch die Bearbeitung eines Erwartungschecks können sich die Studieninteressierten, Stück für Stück, ein realistischeres Bild des jeweiligen Studienganges erarbeiten.

Die Bearbeitung eines Erwartungschecks ist damit nicht nur ein Self-Assessment im Sinne der Messung bestimmter Eigenschaften und Voraussetzungen, sondern weist gleichzeitig Interventionscharakter auf.

5 Erfahrungen mit dem Study-Finder

Inwiefern Self-Assessments Studieninteressierte bei der Studienentscheidung unterstützen, soll im folgenden Abschnitt anhand von Befunden und Erfahrungen aus dem Study-Finder-Projekt beschrieben werden. Dazu werden zunächst allgemeine Zugriff- und Nutzungszahlen zu den beiden Test-Modulen berichtet. Außerdem wird berichtet, inwiefern das Self-Assessment von denjenigen Studieninteressierten genutzt wird, die später tatsächlich ein Studium an der UdS aufnehmen. Anschließend werden, getrennt für Interessententest und Erwartungschecks, ausgewählte Belege für die Validität der Testmodule berichtet.

5.1 Nutzung der onlinebasierten Testmodule

Seit der Freischaltung des Interessentests im September 2009 bearbeiten monatlich ca. 600 Studieninteressierte den Interessentest. Ca. 65% der Testnutzer sind im Alter zwischen 17 und 20 Jahren und entsprechen damit der Zielgruppe des Study-Finders. Betrachtet man die Herkunft der Testnutzer, so zeigt sich, dass die größte Gruppe der Nutzer (ca. 30%) aus dem Saarland, also aus der direkten Umgebung der UdS, kommt; 70% der Testnutzer kommen aus den anderen Bundesländern. Dies zeigt, dass durchaus Studieninteressierte aus dem gesamten Bundesgebiet erreicht werden. Insgesamt nutzen mehr Mädchen (ca. 65%) als Jungen (ca. 35%) das Beratungsangebot. Die Zugriffe auf den Interessentest verteilen sich über das ganze Jahr. Dennoch gibt es Zeiten mit besonders starker Nutzung, wie z.B. in den Wochen nach den Abiturprüfungen und vor Ende der allgemeinen Bewerbungsfristen der Hochschulen.

Bei den Erwartungschecks zeigen sich, je nach Bekanntheit und Größe der einzelnen Studiengänge, deutliche Unterschiede in den Zugriffszahlen. Zu den am häufigsten bearbeiteten Erwartungschecks zählen die Erwartungschecks für die Studiengänge Psychologie (ca. 47 Bearbeitungen monatlich), Medizin (ca. 39 Bearbeitung monatlich) und Lehramt (ca. 36 Bearbeitung monatlich). Die meisten Zugriffe erfolgen in den Monaten April, Mai und Juni. Ähnlich wie beim Interessentest sind ca. 65% der Nutzer zwischen 17 und 20 Jahren, es nehmen mehr Mädchen (65%) als Jungen (35%) teil und die größte Teilgruppe der Testnutzer (ca. 31%) stammt aus dem Saarland.

5.2 Nutzung des Study-Finders durch spätere Studienanfänger

Um zu untersuchen, inwiefern die Studienanfänger, die sich an der UdS für ein grundständiges Studium immatrikulieren, während ihrer Studienfachwahl das Study-Finder-Angebot nutzen, wurde im Wintersemester 2012 eine universitätsweite Befragung durchgeführt. Zu dieser Befragung wurden die Erstsemesterstudierenden aller grundständigen Studiengänge eingeladen. 373 Erstsemesterstudierende (ca. 14% der Kohorte) nahmen an der Studie teil.

Knapp 42% der befragten Studierenden gaben an, das Study-Finder-Angebot zu kennen. In der Gruppe der saarländischen Studienanfänger war dieser Anteil mit 56% deutlich höher als in der Gruppe der Studienanfänger aus anderen Bundesländern, von denen nur knapp 24% das Beratungsangebot kannten (Stoll & Spinath, 2014). Dies deutet darauf hin, dass die Bekanntheit des Beratungsangebotes (noch) stark von der regionalen Nähe zur UdS abhängig ist.

Diese regionale Abhängigkeit der Bekanntheit des Angebotes wirkt sich auch auf die Nutzung der Testmodule aus. So berichteten in der gleichen Studie insgesamt 28% der teilnehmenden Studierenden ($N = 373$), den Interessentest während ihrer Studienfachwahl benutzt zu haben. Der Anteil der Testnutzer unter den saarländischen Studienanfängern war mit 39% deutlich höher als unter den Studienanfängern aus anderen Bundesländern, von denen nur knapp 14% den Interessentest genutzt hatten.

Für die Nutzung der Erwartungsschecks zeigte sich ein ähnlicher Effekt. Insgesamt 31% der befragten Studienanfänger gaben an, während ihrer Studienentscheidungsphase einen Erwartungsscheck bearbeitet zu haben. In der Gruppe der saarländischen Studienanfänger war der Anteil der Testnutzer mit knapp 44% deutlich höher als unter den Studienanfängern aus anderen Bundesländern, von denen nur 15% angaben, einen Erwartungsscheck bearbeitet zu haben.

Dass die Studieninteressierten die beiden Testmodule des Self-Assessments häufig in Kombination benutzen, zeigt sich daran, dass knapp 69% der Studienanfänger, die in der Befragung angegeben hatten, den Interessentest bearbeitet zu haben, zusätzlich auch angegeben hatten, mindestens einen Erwartungsscheck bearbeitet zu haben.

5.3 Empirische Belege für die Validität des Interessentests

Für den Interessentest konnte in mehreren Studien mit unabhängigen Stichproben (Stoll, 2013) gezeigt werden, dass das Verfahren dazu geeignet ist, individuelle Interessen gemäß der Theorie beruflicher Interessen (Holland, 1997) zu erfassen. Die empirischen Untersuchungen bestätigen die strukturelle Übereinstimmung des Interessentests mit den Annahmen des RIASEC-Modells sowie die konvergente Validität des Interessentests zum Allgemeinen Interessen-Strukturtest (AIST-R, Bergmann & Eder, 2005). Zusammenhänge zwischen der Interessenkongruenz und der Zufriedenheit mit dem gewählten Studienfach, der Tendenz zu Studienabbruch und -fachwechsel sowie der selbsteingeschätzten und tatsächlichen Studienleistung liefern Hinweise auf die konkurrenzt und prädiktive Kriteriumsvalidität des Interessentests (Stoll, 2013).

Bezüglich der Güte der im Study-Finder realisierten Form der Empfehlung passender Studiengänge konnte in einer Befragung von Studierenden aus 57 Studiengängen der UdS ($N = 1.438$) gezeigt werden, dass es eine hohe Übereinstimmung zwischen der Empfehlung des Interessentests und dem tatsächlich gewählten Studienfach gibt. 66% der Studierenden waren für ein Studienfach eingeschrieben, das der Empfehlung des Interessentests entsprach. Außerdem zeigte sich, dass die Studierenden, die ein empfehlungskonformes Studienfach gewählt hatten, signifikant zufriedener mit ihrer Studienentscheidung waren ($t(852.06) -8.35, p < .001, d = .48$), weniger zu Studienabbruch und Studienfachwechsel tendierten ($t(836.56) 6.92, p < .001, d = .40$) und ihre eigenen Studienleistungen signifikant besser einschätzten ($t(920.23) -2.19, p = .03, d = .12$) als Studierende, die ein Studienfach studierten, das nicht mit der Empfehlung des Interessentest übereinstimmte (vgl. Stoll & Spinath 2014).

Ein ähnlicher Befund zeigte sich in der bereits genannten Erstsemesterbefragung. Von den Studienanfängern, die während ihrer Entscheidungsphase den Interessentest genutzt hatten, hatten sich 80% für ein Studienfach immatrikuliert, das der Empfehlung des Interessentests entsprach (Stoll & Spinath, 2014). Um zu prüfen, inwiefern die anhand des Interessentests ermittelte Passung zum Studiengang auch prädiktiv valide ist, wurden die Teilnehmer der Erstsemesterbefragung in zwei Nachbefragungen, am Ende des ersten Semesters und am Ende des ersten Studienjahres, gebeten, ihre Zufriedenheit

mit der Studienfachwahl, ihre Tendenz zum Studienfachwechsel und ihre Studienleistungen einzuschätzen. Die zu Beginn des ersten Semesters ermittelte Interessenpassung (Berechnung analog zur Auswertung im Self-Assessment) korrelierte am Ende des ersten Semesters ($N = 125$) positiv mit der Zufriedenheit mit der Studienentscheidung ($r = .39, p < .001$) und der Studienleistung ($r = .23, p < .05$), während sich mit der Tendenz zu Studienabbruch und Studienfachwechsel ein negativer Zusammenhang ($r = -.36, p > .001$) zeigte. Die prädiktiven Zusammenhänge für den Zeitraum des ersten Studienjahres ($N = 73$) wiesen das gleiche Muster auf, fielen aber insgesamt etwas niedriger aus (Zufriedenheit $r = .33, p < .001$; Studienleistung $r = .15; p > .05$; Wechsel- und Abbruchtendenz $r = -.23, p > .05$).

5.4 Empirische Belege für die Validität der Erwartungsschecks

Für die Erwartungsschecks konnte in einer Vorher-Nachher-Befragung von 8.776 Personen (Stoll & Spinath, 2013b), die über das Internet einen Erwartungsscheck bearbeiteten, gezeigt werden, dass die selbsteingeschätzte Informiertheit der Studieninteressierten über den jeweiligen Studiengang durch die Bearbeitung eines Erwartungsschecks signifikant zunimmt. Dabei zeigte sich, dass insbesondere diejenigen Studieninteressierten vom Erwartungsscheck profitieren, die sich zuvor weniger gut informiert fühlen, während diejenigen Studieninteressierten, die sich vor der Bearbeitung bereits gut oder sehr gut informiert fühlen, weniger Informationszugewinn zeigen.

In der bereits erwähnten Befragung der Studienanfänger zeigte sich darüber hinaus, dass diejenigen Studienanfänger, die während ihrer Studienentscheidung einen Erwartungsscheck bearbeitet hatten, sich zu Studienbeginn besser informiert fühlen und signifikant korrektere Erwartungen an das Studium aufweisen als ihre Kommilitonen, die keinen Erwartungsscheck bearbeitet hatten (Stoll & Spinath, 2013b). Die Korrektheit der Erwartungen an die Inhalte des Studiums, die zu Beginn des Studiums erfasst wurde, korrelierte am Ende des ersten Semesters ($N = 93$) positiv mit der Zufriedenheit mit der Studienentscheidung ($r = .23, p < .05$) und der Studienleistung ($r = .34, p < .001$), während sich mit der Tendenz zu Studienabbruch und Studienfachwechsel ein negativer Zusammenhang ($r = -.23, p > .05$) zeigte. Nach einem Jahr zeigten sich für die Zufriedenheit ($r = .32, p < .05$) und die Wechsel- oder Abbruchtendenz ($r = -.40, p < .001$) sogar höhere Zusammenhänge. Bezogen auf die Einschätzung der eigenen Studienleistung ($r = .28, p > .05$) nahm der Zusammenhang dagegen etwas ab.

6 Einbettung des Self-Assessments

Die Erfahrungen im Projekt Study-Finder zeigen, dass ein Beratungsangebot, wie es das Self-Assessment der UdS ist, weder in der Entwicklung noch in der Pflege und längerfristigen Bereitstellung unabhängig von anderen Beratungsangeboten betrachtet werden kann. Im Folgenden werden daher noch einmal diejenigen Aspekte betont, die an der

UdS zu einer erfolgreichen Umsetzung des Projektes sowie zu einer Verbindung mit anderen Beratungsangeboten zur Unterstützung von Studieninteressierten beigetragen haben.

6.1 Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung

Für die Umsetzung des Study-Finders und die Einbettung des Online-Self-Assessments in andere Beratungs- und Informationsangebote der UdS ist die Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung von besonderer Bedeutung. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung kennen aus der Praxis der Beratungsgespräche die Fragen, die Studieninteressierte am häufigsten zu bestimmten Studiengängen haben. Da die Studienberatung auch im Falle von Studienabbruch und Studienfachwechsel unterstützende Beratung anbietet, ist dort auch wichtiges Wissen darüber vorhanden, welche Inhalte den Studierenden besondere Problemen bereiten, welche Anforderungen häufig unterschätzt werden und welche anderen falschen Erwartungen eine erfolgreiche Fortführung des Studiums gefährden können. So ermöglicht es die Einbindung der Zentralen Studienberatung in die Entwicklung der studiengangspezifischen Erwartungschecks, die Perspektive der Studieninteressierten zu berücksichtigen und die in den Erwartungschecks vermittelten Inhalte besser auf häufig auftretende Fragen und Probleme abzustimmen.

Darüber hinaus konnte durch die Zusammenarbeit mit der Studienberatung ein Beratungsangebot umgesetzt werden, das die anonyme Beratung durch das internetbasierte Self-Assessment mit der persönlichen Beratung an der UdS kombiniert. Die Studieninteressierten haben die Möglichkeit, die individuelle Rückmeldung aus dem Self-Assessment bei einem persönlichen Termin in der Studienberatung zu besprechen. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn durch die Bearbeitung des Self-Assessments ein Prozess der Selbstreflexion und des Nachdenkens angeregt wurde (wie von den meisten Self-Assessments intendiert) und dadurch weitere Fragen oder das Bedürfnis nach tiefergehenden Informationen entstehen.

6.2 Einbindung von Fachvertretern in den Entwicklungsprozess

Sowohl bei der Ermittlung der Umweltprofile der Studiengänge, die als Auswertungsgrundlage für den Interessententest herangezogen wurden, als auch bei der Sammlung typischer Erwartungen und relevanter Informationen für die Entwicklung der Erwartungschecks wurden Vertreter aus den einzelnen Studiengängen einbezogen. Die Befragung von Fachvertretern ermöglicht einerseits die Berücksichtigung universitätsspezifischer Besonderheiten in den Studiengängen. Der Austausch und die Zusammenarbeit tragen aber auch zu einer höheren Akzeptanz der entwickelten Beratungstests von Seiten der Fachbereiche und Studiengänge bei.

Die Akzeptanz der Self-Assessment-Module durch die Fachvertreter ist deshalb so wichtig, weil diese im optimalen Fall als Multiplikatoren für die Verbreitung des Self-

Assessment-Angebotes wirken können. Wenn die Vertreter der Studiengänge Studieninteressierte auf die angebotenen Tests hinweisen, so verdeutlicht dies, dass die dort vermittelten Inhalte und Informationen den Studiengang gut beschreiben und auch aus Sicht des Faches tatsächlich von Relevanz und Gültigkeit sind.

6.3 Einbettung in das Informationsportal

Im Informationsportal der UdS werden vielfältige Informationen zu den einzelnen Studiengängen und zum Studium an der UdS insgesamt angeboten, wie z.B. Video-Podcasts über die einzelnen Studiengänge, Interviews mit Studierenden und Professoren, Tipps und Ratschläge von Absolventen. Um den Studieninteressierten den Zugang zu den jeweils interessanten Informationsmöglichkeiten zu erleichtern, werden in den individuellen Rückmeldungen zu den Testmodulen Verlinkungen in das Informationsportal angezeigt. So können sich die Studieninteressierten beispielsweise nach der Bearbeitung des Interessentests gezielt über die Studiengänge informieren, die ihnen empfohlen wurden.

Die Einbettung der Self-Assessment-Module in das Informationsportal der UdS ermöglicht den Studieninteressierten einen leichteren Zugang zu weiteren Informationsmöglichkeiten. Zusätzlich zur Verknüpfung zu diesen Informationsangeboten werden in den individuellen Rückmeldungen Kontaktdaten von Ansprechpartnern wie z.B. der Zentralen Studienberatung und des jeweiligen Studienfachberaters angezeigt, um den Studieninteressierten den Einstieg in ein persönliches Beratungsgespräch zu erleichtern.

6.4 Präsenz bei Informationsveranstaltungen

Die Verankerung des Self-Assessments in den Strukturen der Universität wird zusätzlich durch die Präsenz bei unterschiedlichen Informationsveranstaltungen gestärkt. Dabei wird darauf geachtet, dass bei unterschiedlichen Informationsveranstaltungen, an denen die Universität oder einzelne Fachbereiche der Universität teilnehmen, auch das Study-Finder-Angebot vorgestellt wird. Insbesondere bei Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte, wie z.B. Informationstage an Schulen, Hochschulinformationsbesuchstage oder Abiturientenmessen, werden daher Vorträge und Informationsstände zum Study-Finder-Angebot angeboten.

Zusätzlich hat sich gezeigt, dass diese Veranstaltungen sehr gut dafür genutzt werden können, Studieninteressierten einen ersten Einblick in das Self-Assessment zu gewähren, indem man ihnen die Möglichkeit gibt, die Self-Assessment-Module gleich vor Ort auszuprobieren.

So wird z.B. seit einigen Jahren an der Universität des Saarlandes, im Rahmen des jährlich stattfindenden „Tag der offenen Tür“, eine spezielle Informationsveranstaltung für den Study-Finder angeboten. Unter dem Motto „Testen Sie unseren Studienberatungstest“ haben alle Interessenten die Möglichkeit, die onlinebasierten Tests direkt vor Ort auszuprobieren. Obwohl die Tests jederzeit und von jedermann über des Internet be-

arbeiten werden können, nutzen jedes Jahr sehr viele Studieninteressierte den Rahmen dieser Veranstaltung für ein erstes Ausprobieren des Self-Assessments. Die Veranstaltung stellt damit eine gute Möglichkeit dar, Studieninteressierte auf das Self-Assessment-Angebot der Universität hinzuweisen und kann somit auch dazu beitragen, die Bekanntheit des Self-Assessment-Angebotes zu verbessern.

7 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde beschrieben, wie durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Fächerperspektiven ein Self-Assessment konzipiert wurde, das sowohl von Seiten der Studiengänge und Fachbereiche der Universität als auch von Seiten der Studieninteressierten eine hohe Akzeptanz erfährt. Der zweistufige Aufbau, mit der Kombination eines studienfachübergreifenden Interessentests als Orientierungshilfe und über 35 studienangabezufindenden Erwartungschecks zur intensiveren Auseinandersetzung mit einem Studiengang, sowie der Verzicht auf fähigkeitsbezogene Testaufgaben stellen dabei eine Besonderheit des Study-Finders dar.

Die berichteten empirischen Befunde bestätigen, dass die entwickelten Testmodule bezogen auf die Erfassung unterschiedlicher Merkmale einer erfolgreichen Studienfachwahl valide sind. So konnte für den Interessentest gezeigt werden, dass die Empfehlung passender Studienfelder eine hohe Übereinstimmung mit dem tatsächlich gewählten Studiengang aufweist und dass die zu Beginn des Studiums, anhand des Interessentests, ermittelte Passung zum Studiengang prädiktiv mit der Zufriedenheit im Studium, der Tendenz zu Studienabbruch und Studienfachwechsel und (wenn auch in etwas geringem Maße) mit der selbsteingeschätzten Studienleistung zusammenhängt.

Für die studienangabezufindenden Erwartungschecks belegen die berichteten Befunde, dass die Bearbeitung der Tests die Informiertheit der Studieninteressierten verbessern kann und dass Studienanfänger, die während ihrer Studienentscheidung einen Erwartungscheck bearbeitet hatten, sich zu Beginn des Studiums besser informiert fühlen und auch tatsächlich korrektere Erwartungen an den Studiengang aufweisen als Studienanfänger, die keinen Erwartungscheck genutzt hatten. Darüber hinaus zeigen längsschnittliche Befragungen, dass die Korrektheit der Erwartungen zu Studienbeginn mit der Zufriedenheit im Studium, der Tendenz zu Studienabbruch und Studienfachwechsel und der selbsteingeschätzten Studienleistung sowohl nach einem Semester als auch nach einem Studienjahr in der erwarteten Richtung zusammenhängen.

Insgesamt zeigen die Erfahrungen aus dem Study-Finder-Projekt, dass ein Self-Assessment durchaus zur Unterstützung der Studienfachwahl beitragen kann. Das Self-Assessment der Universität des Saarlandes ist zwar nicht speziell auf die Beratung Studierender mit Hochschulzugang über eine berufliche Qualifikation ausgelegt, doch das Format eines onlinebasierten Beratungstests stellt auch für diese Personengruppe eine sinnvolle Möglichkeit zur Unterstützung der Studienfachwahl und zur gezielten Vermittlung von Informationen dar.

Literatur

- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (2005). Yes, Personality Matters: Moving on to More Important Matters. *Human Performance*, 18(4), 359–372.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *AIST-R – Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Göttingen: Beltz.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. In HIS Forum Hochschule.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed., Vol. 14). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72–98.
- Iddekinge, C. H. van, Roth, P. L., Putka, D. J. & Lanivich, S. E. (2011). Are you interested? A meta-analysis of relations between vocational interests and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1167–1194.
- Joerin Fux, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit: Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum, unter Adaptation und Weiterentwicklung von Self-directed Search (SDS) und Position Classification Inventory (PCI)*. Göttingen: Cuveillier.
- Kaub, K., Stoll, G., Biermann, A., Spinath, F.M. & Brünken, R. (2014). Interessenkongruenz, Belastungserleben und motivationale Orientierung bei Einsteigern im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58 (3), 125–139. doi: 10.1026/0932-4089/a000149
- Nye, C. D., Su, R., Rounds, J. & Drasgow, F. (2012). Vocational interests and performance: A quantitative summary of over 60 years of research. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 384–403.
- Putz, D. (2011). *Erfassung beruflicher Interessen für die Studien- und Karriereberatung: Ansätze zur Verbesserung der Kriteriumsvalidität der Interessenkongruenz*. Dissertation, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.
- Rolfs, H. & Schuler, H. (2002). Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46 (3), 137–149. doi:10.1026//0932-4089.46.3.137
- Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 131–133. doi:10.1026/0033-3042.56.2.131.
- Stoll, G. (2013). *Entwicklung und Validierung eines Interessentests zur Berufs- und Studienfachwahl*. Dissertation, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Stoll, G. & Spinath, F. M. (2008). Ein Studienberatungstest für die Universität des Saarlandes. *Magazin Forschung*. Universität des Saarlandes 2/2008, 36–41.
- Stoll, G. & Spinath, F. M. (2013a). *Interessentest zur Berufs- und Studienfachwahl. Ein Instrument zur Erfassung beruflicher Interessen, basierend auf dem RIASEC-Modell, als Papier- und Bleistift- oder Online-Fragebogen*. Unveröffentlichtes Testmaterial, Universität des Saarlandes.
- Stoll, G. & Spinath, F. M. (2013b). Der Einfluss typischer Erwartungen auf die Studienfachwahl. *Posterbeitrag auf der 12. Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik in Greifswald, 2013*.

Stoll, G. & Spinath, F. M. (2014). Unterstützen Self-Assessments die Studienfachwahl? – Befunde und Erfahrungen aus dem Projekt Study-Finder der Universität des Saarlandes. *Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung in Frankfurt am Main, 2014, Frankfurt am Main: Goethe-Universität.*

Marold Wosnitza, Kathrin Bürger & Svenja Drouven

Self-Assessments: heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von Studienerfolg

1 Einleitung

In der deutschen Hochschullandschaft zeichnet sich zwischen Studienaufnahme, Studienabschluss und Studienabbruch oder Studiengangwechsel ein besonderes Spannungsfeld auf: Auf der einen Seite steigt der Anteil eines Geburtsjahrgangs, der sich an einer Hochschule einschreibt, sukzessive an und auf der anderen Seite liegen die Studienabbruchquoten bei Bachelor-Studiengängen mit bis zu 28% hoch und die Absolventenquoten im internationalen Vergleich auffallend niedrig (Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014). Diese Situation stellt nicht nur eine besondere Herausforderung im Lichte des Fachkräftemangels in Deutschland dar, sondern auch eine Herausforderung für die Hochschulen und die betroffenen Studierenden. Ein Grund für die Gesamtentwicklung scheint auch darin zu liegen, dass allzu häufig die Eignung und Neigung von Studieninteressierten und die tatsächlichen Erfordernisse in den einzelnen Studiengängen weit auseinander liegen (Rudinger & Hörsch, 2009). Dies wird auch deutlich, wenn man zum einen feststellt, dass die Studienabbruch- und Studienwechselquoten in den mit starken Zulassungsbeschränkungen belegten Fächern Jura, Medizin und Pharmazie mit Werten zwischen 3% und 17% vergleichsweise niedrig sind, was vor allem auf die mit der strengerer Auswahl verbundene höhere Wertschätzung des eigenen Faches zurückzugehen scheint (Hachmeister, 2008). Zum anderen zeigte die aktuelle Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, dass bei den Masterstudiengängen, bei denen die Entscheidung für den Studiengang wachsen konnte und die Voraussetzungen in der Regel im Bachelorstudiengang gelegt wurden, die Abbruchquoten bei nur rund 5% liegen (Heublein et al., 2014).

Zur Erklärung der Ursachen für Studienabbrüche und Studiengangwechsel werden verschiedene theoretische Ansätze verfolgt. Dabei unterscheidet man zwischen äußeren und inneren Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs oder -wechsels. Zu den äußeren Faktoren zählen zum Beispiel die soziale Herkunft, eine hohe Erwerbstätigkeit während des Studiums, etwaige Kinderbetreuungspflichten oder unzulängliche Studienbedingungen. Als innere Einflussfaktoren können unter anderem falsche Erwartungen an das Studium, mangelnde Leistungsvoraussetzungen und damit einhergehend eine inadäquate Studienwahlentscheidung angeführt werden (Bergmann, 2008). Sowohl innere als auch äußere Einflussfaktoren wurden auch empirisch als bedeutsam identifiziert, wobei

insbesondere Leistungsprobleme, Finanzierungsprobleme und mangelnde Studienmotivation die drei entscheidenden Motive für eine Abbruchsentscheidung darstellen (vgl. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010).

Es ist davon auszugehen, dass viele dieser inneren aber auch äußeren Faktoren bereits im Übergang von Schule zur Hochschule identifizierbar wären und dass für eine gelungene Berufs- und Studienwahl vor allem drei Dimensionen ausschlaggebend zu sein scheinen: erstens das Wissen um die eigenen Voraussetzungen (z.B. Fähigkeiten, Interessen, Ambitionen), die eine Person mitbringt, zweitens das Wissen über die Anforderungen und Möglichkeiten einer Ausbildung und drittens inwieweit es gelingt, eine Passung zwischen Person und Studium zu erzielen (Holling, Lüken, Preckel & Stoltz, 2000). Die unterschiedlichen Vorwissensstände gepaart mit oft fehlenden oder unvollständigen Kenntnissen der einzelnen Studieninteressierten über die Anforderungen und Ausrichtungen eines spezifischen Studiengangs und ihre eigenen Kompetenzen und Interessen führen zwangsläufig zu einer höchst heterogenen Anfängerkohorte in dem jeweiligen Jahrgang eines Studiums. Die Homogenisierung findet dann im Laufe des Studiums durch Lern- und Sozialisationsprozesse, aber unter anderem auch durch Studiengangwechsel und -abbruch statt. Als ein Beitrag zur Unterstützung der Studierenden in ihrem Entscheidungsprozess mit dem Ziel, eine bessere Passung zu finden und somit das Maß der Voraussetzungsheterogenität in den jeweiligen Studiengängen zu reduzieren, können Self-Assessments ein probates Mittel darstellen. Diese stellen sehr oft ein erstes niederschwelliges Angebot im Rahmen einer holistischen Studienberatung dar (Hornke, Wosnitza & Bürger, 2013).

2 Self-Assessments

Gerade jene Studienabbrecher, die ihr gewähltes Studienfach aufgrund mangelnder Studienmotivation wieder aufgeben, haben es in aller Regel bereits mit falschen Erwartungen aufgenommen (Schütz, Bößneck, Bartholdt, Rottloff & Müller, 2009). Obwohl Studieninteressierte am häufigsten das Internet mit seinem inzwischen sehr differenzierten und reichhaltigen Spektrum als Informationsquelle nutzen (Heukamp & Hornke, 2008), zeigte sich in einer Studie des Wissenschaftsrats, dass über die Hälfte aller Studienanfänger bei Studienbeginn nicht ausreichend über ihr gewähltes Studienfach informiert sind (Vent & Erdfelder, 2009). Jedoch ist das Angebot im Internet mitunter so groß und breit gefächert, dass gerade junge Studieninteressierte schnell den Überblick verlieren und auch die Güte der dargebotenen Informationen (Aktualität, Korrektheit, Quelle etc.) nicht immer richtig beurteilen können. Ein weiteres Problem besteht darin, dass es für viele Studieninteressierte, die im Alter von 17–19 Jahren eine solche weitreichende Entscheidung für ihre Zukunft treffen müssen, relativ schwierig ist, die eigenen Interessen und Fähigkeiten korrekt einzuschätzen. Oft müssen die Studieninteressierten eigenverantwortlich ihr Selbst- und Fremdbild abstimmen (vgl. Zimmerhofer, Heukamp & Hornke, 2006). Hier setzen Self-Assessments an, die inzwischen fast zum „guten Ton“

vieler Universitäten gehören und von diesen als niedrigschwelliges Beratungsangebot zur Studienorientierung online und kostenlos zur Verfügung gestellt werden.

Self-Assessments zielen im Gegensatz zu vielen weiteren Verfahren darauf ab, dass die vorgenommenen Einschätzungen oder Bewertungen von dem Nutzer selbst und nicht von anderen Beobachtern vorgenommen werden (vgl. Hiltmann, 2013). Self-Assessments sind webbasierte Selbsttests, in denen studienrelevante Fähigkeiten und persönliche Interessen abgefragt und über ein differenziertes Feedback der Ergebnisse die Entscheidungsprozesse des Einzelnen begleitet werden sollen. Der Ergebnismrückmeldung im Self-Assessment kommt hierbei eine besondere Rolle zu, da eben diese den Selbstreflexionsprozess anregen soll (Zimmerhofer et al., 2006). Pietrangi & Sindern (2009) formulieren dies überspitzt so: „... d.h. Studieninteressierte mit einer hohen Passung sollen in ihrer Entscheidung für Studienfach und -ort bestärkt werden, während Aspiranten mit einer geringen Passung ‚abgeschreckt‘ werden sollen“ (S. 112).

Die Self-Assessments-Ergebnisse sind nur für den jeweiligen Nutzer bestimmt und werden nicht, wie bei Studierfähigkeitstests, von den Hochschulen ausgewertet: „Ein Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung dient also primär der selbstregulierenden Informationsgewinnung von Studieninteressierten, indem diese ihre Eignung für das angestrebte Studium via Internet, anonym und autonom überprüfen: Die Entscheidung, ob er letztlich das angestrebte Studium in Angriff nimmt bzw. sich dem jeweiligen Auswahlverfahren stellt oder nicht, bleibt freilich jedem Studieninteressierten überlassen, unabhängig von den konkreten Testergebnissen und den entsprechenden Erläuterungen/Interpretationen.“ (Kubinger, Frebort & Müller, 2012, S. 12). Mittlerweile verlangen einige Universitäten für die Immatrikulation einen Nachweis, dass ein Self-Assessment-Verfahren durchlaufen wurde, ohne dass die eigentlichen Resultate aus dem Self-Assessment einen Einfluss auf die Studienplatzvergabe haben (vgl. Horne et al., 2013). Ziel ist es, die Studieninteressierten möglichst frühzeitig dazu zu bewegen, sich mit ihrer Studienwahl intensiver auseinanderzusetzen.

Self-Assessment-Verfahren selbst unterscheiden sich dabei in der Ausrichtung oder Philosophie, die sie verfolgen. So unterscheiden Bosau (2013) sowie Kupka, Adler, Diercks, Kieback & Kast (2013) zwischen zwei grundsätzlich unterschiedlichen Gruppen von Self-Assessments, und zwar:

- informationsvermittelnden Assessments, die vor allem auf studiengangrelevante Informationen, Erwartungsklärungen und möglichst realistische Einblicke in die Berufs- und Studienwelt eingehen und
- eignungsdiagnostische Assessments, die dem Anwender eine Rückmeldung zu der Ausprägung seiner studienrelevanten Kompetenzen geben.

Des Weiteren lassen sich Self-Assessment-Verfahren differenzieren nach der Art der Zielgruppe, für die das Tool entwickelt wurde. Dabei kann man unterscheiden in:

- Jugendliche, die eine grundsätzliche Entscheidung für oder gegen ein Studium treffen wollen (Orientierung 1. Ordnung)

- Jugendliche, die zwar schon entschieden haben, dass sie studieren möchten, aber noch nicht genau wissen, welches Studium sie anstreben, und (Orientierung 2. Ordnung)
- Jugendliche, die schon wissen welches Studienfach oder Studienfeld sie studieren möchten, aber erkunden möchten, ob ihre Fähigkeiten und Interessen mit dem angestrebten Studium in Einklang stehen (Studienfach- oder -feld-Assessments).

Mit Blick auf die Self-Assessments, die sich bereits auf ein mögliches Studium beziehen, lassen sich wiederum zwei Philosophien unterscheiden:

- Self-Assessments, die sich an den Erwartungen und Anforderungen am angestrebten Berufsbild orientieren (z.B. Lehrer oder Ingenieur)
- Self-Assessments, die sich an den Erwartungen und Anforderungen des Studiums orientieren (z.B. Lehramtsstudium, Ingenieurwissenschaftliches Studium).

Mit Blick auf die Studienfeld- und Studienfach-Self-Assessments, bei denen es um die Passung zwischen Anforderungen oder Erwartungen und Interessen und Fähigkeiten geht, unterscheidet man im Bereich des verfügbaren Wissens zwei Arten von Self-Assessments:

- Self-Assessments, die sich am schulischen Wissen orientieren (z.B. was sind die schulmathematischen Voraussetzungen, die ein Studierender mitbringen muss, um den Einstieg in das Studium X bewältigen zu können, z.B. abgeleitet aus Lehrplänen)
- Self-Assessments, die sich an den Denkweisen und Zugängen im Studium orientieren (z.B. was sind zentrale Themen- und Kompetenzbereiche, die für die ersten Studiensemester erforderlich sind).

In Abbildung 1 sind diese Überlegungen überblicksartig dargestellt.

	Orientierungs-Self-Assessments		Studienfeld-Self-Assessments		
	Berufsbildorientierung	Studienorientierung	Berufsbildorientierung	Studienorientierung	
				Schulfokus	Studienfokus
Informationsvermittelnde Self-Assessments	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
Eignungsdiagnostische Self-Assessments	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)

Abb. 1: Formen von Self-Assessments

Vor dem Hintergrund dieser Abbildung lassen sich Self-Assessments zur besseren Vergleichbarkeit einordnen. Self-Assessments sind demnach so heterogen wie die Studierenden, die ein solches Self-Assessment machen. In der Realität liegen sehr oft Hybridformen vor.

Es stellt sich die Frage, ob Self-Assessments nun einen Beitrag leisten können, wenn es um erfolgreiches Studium geht, oder anders formuliert: Kann späterer Studienerfolg durch Self-Assessment-Leistungen in der Studieneingangsphase vorhergesagt werden? Dieser Frage wird im Folgenden am Beispiel des Studienfeld-Assessments der RWTH Aachen nachgegangen. Die im Folgenden beispielhaft zu Grunde gelegten Self-Assessments sind Self-Assessments der Kategorie (j).

3 Studienfeld-Self-Assessment der RWTH Aachen

Die an der RWTH entwickelten Self-Assessments verfolgen das Ziel, Studieninteressierte mit Denk- und Arbeitsweisen in den ersten Semestern des anstehenden Studiums zu konfrontieren. Dies grenzt sie von anderen Assessments ab, die Schulwissen abfragen oder das Gewicht auf den späteren Beruf legen. Entsprechend wurden sie gemeinsam mit Fachvertretern entwickelt (zusammenfassend Hornke et al., 2013). Insgesamt liegen bei der RWTH zurzeit 11 Self-Assessments zu den folgenden Studienfeldern vor:

- Architektur
- Bauingenieurwesen
- Elektrotechnik/Informatik
- Geistes-/Sprach- und Kommunikationswissenschaft
- Georessourcen/Materialtechnik
- Gesellschaftswissenschaft
- Lehramt
- Maschinenbau
- Mathematik/Naturwissenschaft
- Psychologie
- Wirtschaftswissenschaft

Technisch sind alle Assessments realisiert auf dem Open-Source-Softwarepaket Test-Maker 3.5¹, welches ein Programm darstellt, das speziell an der RWTH Aachen für die Implementierung von Self-Assessments programmiert wurde. Obwohl sich die Inhalte der einzelnen Studienfeld-Self-Assessments unterscheiden, ist die grundlegende Struktur bei allen identisch:

1. Die Studieninteressierten registrieren sich, um ein Self-Assessment zu bearbeiten.

1 Die Version 4.0 ist in Vorbereitung und sollte Anfang 2015 verfügbar sein. Infos bei den Autoren.

2. Nach Beantwortung einiger soziodemografischer Fragen werden sowohl Skalen der Eignungs- und Neigungsdimensionen vorgelegt, die üblicherweise entweder im Multiple-Choice- oder im Likert-Skalen-Format gestellt und durch Anklicken von Antwortfeldern bearbeitet werden. Die Antwortformate sind dabei von Modul zu Modul unterschiedlich (z.B. Anzahl der Disktraktoren). Beispieltens sind in Abbildung 2 zusammengestellt.
3. Am Ende des gesamten Self-Assessments erhalten die Studierenden eine differenzierte Rückmeldung zu den einzelnen Leistungs- und Neigungsbereichen. Dabei sind die Rückmeldungen stets verbindlich, informieren über die eigenen Punktwerte und weisen auf weitergehende Maßnahmen hin. Wenn eine ausreichende Stichprobengröße sowie ausreichend belastbare Daten vorliegen, wie z.B. im Fach Maschinenbau, für das es bereits seit 2006 ein Self-Assessment gibt, wird das Ergebnis in Relation zur Bezugsgruppe gesetzt. Wertbehaftete Aussagen vom Typus eine „schlechte Leistung“, „schlechtes Ergebnis“, „abraten“, „sein lassen“, „reicht nicht aus“ gibt es nicht. Es folgt stets der Hinweis, sich weiter umzusehen und auch Alternativen zu berücksichtigen.
4. Studieninteressierte können sich nach der Rückmeldung einige Details und eine Bescheinigung ausdrucken, die – wie im Fall der RWTH – bei der Immatrikulation vorzulegen ist: Hier zählt nur die Teilnahme und detaillierte Ergebnisse werden nicht aufgenommen.

Bitte beurteile, wie sehr die folgenden 16 Aussagen auf dieser Seite zu deiner Studienentscheidung auf dich zutreffen. Diese Informationen werden nicht in deine ErgebnISRückmeldung einfließen, helfen uns aber bedeutend dabei das SelfAssessment zu weiterentwickeln.

Trifft ganz und gar nicht zu | Trifft überwiegend nicht zu | Trifft eher nicht zu | Trifft eher zu | Trifft ganz und gar nicht zu

Ich kann gut einschätzen, wo meine Stärken und Schwächen für ein Studium liegen.
 Ich kann schwer einschätzen, ob ein Studium der Politischen Wissenschaft bzw. Soziologie mir maximalen Nutzen bringt

[13/14] Angenommen, in einem Land sind die Reichumsverhältnisse sehr ungleichmäßig, so dass rund 50 % des Nettovermögens von nur 150.000 Millionen Euro gehalten besessen werden, die wiederum lediglich 3 % der Steuerpflichtigen ausmachen. Wie viele Steuerpflichtige hat dann das Land?

4,5 Mio.
5 Mio.
7,5 Mio.
10 Mio.

Welche der vier Teilfiguren wird **nicht** benötigt, um die große Figur zusammenzusetzen?

[01/10]

Die große Figur besteht aus 16 kleineren Einheitswürfeln. Welche der vier Teilfiguren wird nicht benötigt, um sie zusammenzusetzen?

Noch verfügbare Zeit für diesen Block: **13 Minuten 0** Sekunden

Beispiel 2: Versuche das folgende Beispiel nun selbst zu lösen.
 Wenn sich Zahnrad A in Richtung X bewegt, welche Zahnräder drehen sich in dieselbe Richtung?

Zahnrad B und C
 Zahnrad B und D
 Zahnrad B, C und D
 Zahnrad C und D

Versuchsergebnis: Zusammensetzung einer metallischen Werkstoffprobe aus Kristalliten (Korngröße= Durchmesser eines Kristallits)

Korngrößenintervall in Mikrometern (µm)	Häufigkeit in Prozent (%)
2-4	18
4-6	19
6-8	17
8-10	14
10-12	10
12-14	8
14-16	6
16-18	4
18-20	3
20-22	2
22-24	1
24-26	1
26-28	1
28-30	1
30-32	1

Wie sind die folgenden Aussagen auf Basis der oben gegebenen Informationen zu beurteilen?
 Die Werkstoffprobe besteht hauptsächlich aus Kristalliten des Korngrößenintervalls 4-6 µm.

Bitte Antwort wählen:

Abb. 2: Beispieltens

Mittlerweile haben über 100.000 Studieninteressierte die Self-Assessment-Angebote der RWTH Aachen vollständig bearbeitet und so eine Rückmeldung über ihre Passung zu den jeweiligen Studiengängen erhalten. Die Ergebnisse der Self-Assessment-Teilnehmer spiegeln die Heterogenität der Studienanfänger in ihrer ganzen Breite wider.

4 Heterogene Eingangsvoraussetzungen und Prognose von Studienerfolg

Die heterogenen Eingangsvoraussetzungen zeigen sich deutlich in den Self-Assessment-Daten und dies gilt für alle 11 Studienfeld-Assessments an der RWTH Aachen. Dabei eignen sich insbesondere die kognitiven Skalen (z.B. Logik, Mathematik, Technisches Verständnis, Textverstehen), die sich je nach Self-Assessment unterscheiden, zur Differenzierung der unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen. Um dies zu verdeutlichen, wird im Folgenden ein Einblick in die Leistungsheterogenität von Studieninteressierten im Maschinenbau-Self-Assessment dargelegt. Die folgenden Daten sind aus der Studienanfänger-Kohorte 2010. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich die Self-Assessments dafür eignen, den Studienerfolgsindikator „Durchschnittsnote“ von Studierenden vorherzusagen.

Stichprobe. Von der Studienanfängerkohorte 2010 im Studiengang Maschinenbau liegen Daten von insgesamt 1.023 Studierenden vor. Davon sind knapp 9% (N = 97) weibliche und 76% (N = 802) männliche Teilnehmer (N = 124 keine Angabe). Die Studienanfänger der Kohorte 2010 sind zwischen 17 und 25 Jahren alt (Median = 20 Jahre). 640 Personen (61%) dieser Kohorte haben ihr Abitur in Nordrhein-Westfalen gemacht; Niedersachsen liegt mit rund 5% (N = 54) auf Platz zwei. 662 Personen hatten Mathematik und 407 Physik als Leistungskurs im Abitur.

Prozedur. Die Teilnahme am Self-Assessment für den Studiengang Maschinenbau ist seit 2007 verpflichtend für die Einschreibung ins Studium. Nach der Bearbeitung des Self-Assessments bekommt jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin eine Teilnahmebescheinigung, die er oder sie bei der Immatrikulation vorlegen muss.

Leistungsbereiche. Im Self-Assessment Maschinenbau bearbeiten die Probanden – neben einigen Motivationsskalen – 15 Mathematikaufgaben (Gleichungen, Textaufgaben), 30 Logikaufgaben (Prämissen) sowie 18 Aufgaben zum Technischen Verständnis (Mechanik). Diese Eignungsbereiche wurden vorab von der Fakultät Maschinenbau als Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der ersten Studiensemester dieses Studienfaches identifiziert (ausführlich zum Entwicklungsprozess der Self-Assessments siehe Hornke et al., 2013). Für jede richtige Antwort erhalten die Teilnehmer/innen einen Punkt.

Datenaufbereitung und -auswertung. Da die Studieninteressierten die Self-Assessments in einem unkontrollierten Raum bearbeiten und die Ergebnisse keine Konsequenz für die Einschreibung haben, müssen die Daten mit Blick auf eine ernsthaften Bearbeitung untersucht und bereinigt werden. Zunächst wurde der Datensatz bereinigt, d.h.

der Ausschluss von objektiv unseriösen Bearbeitungen (sehr kurze Bearbeitungszeiten, Null-Varianz im Antwortverhalten, Ernsthaftigkeits-Check) erfolgte skalenweise. Für jede Skala wurden Summenwerte gebildet. Die Skalen haben trotz der unkontrollierten Bearbeitungssituation der Self-Assessments mindestens zufriedenstellende interne Konsistenzen (Cronbach's Alpha: Mathematik .68; Logik .76, Technisches Verständnis .72). Abbildung 3 stellt beispielhaft die Streuung der Summenwerte im Mathematikaufgabenblock dar. Im Durchschnitt erreichten die Teilnehmer aus der Kohorte 2010 8,2 von 15 möglichen Punkten (Standardabweichung: 2,77). Logik und Technisches Verständnis zeigen eine vergleichbare Normalverteilung und Heterogenität auf.

Zur Vorhersage von Studienerfolg wird hier beispielhaft die Durchschnittsnote aller Studienleistungen für die Semester 1 bis 5 herangezogen.

Es wurden schrittweise hierarchische Regressionsmodelle berechnet. Regressionsanalysen eignen sich zur Beschreibung von Zusammenhängen zwischen einer oder mehreren Variablen bzw. um die Werte einer Variablen durch andere Variablen zu prognostizieren. Es geht bei der Regressionsanalyse um die Überprüfung von Je-Desto-Beziehungen. Zunächst wurde in Modell 1 die Durchschnittsnote der Studienkohorte durch die Abiturnote vorhergesagt. In Model 2 wurde überprüft, ob die kognitiven Skalen aus dem Self-Assessment über die Abiturnote hinaus Varianz in der Studienleistung vorhersagen können (siehe Tabelle 1).

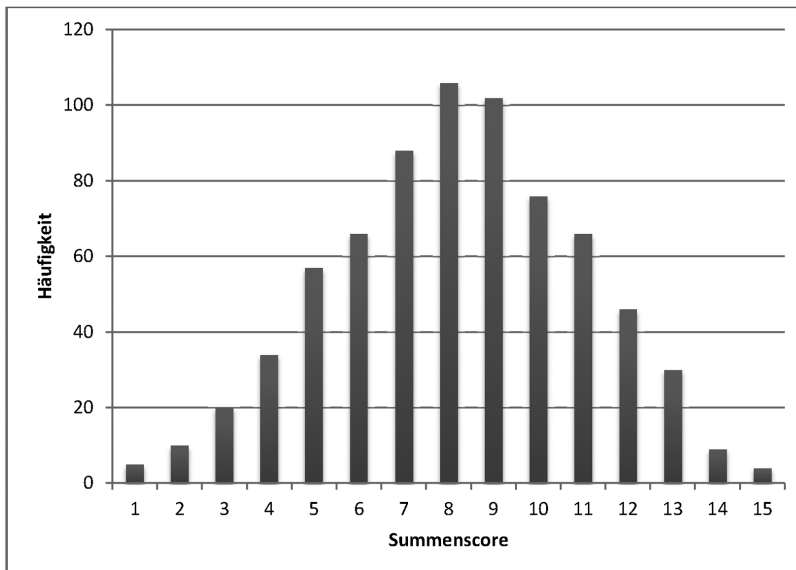


Abb. 3: Leistungsverteilung in der Mathematikskala aus dem Self-Assessment in der Studienanfänger-Kohorte 2010

Ergebnisse. Die Leistungen der Studienanfänger der Kohorte 2010 in den kognitiven Skalen aus dem Self-Assessment können über die Abiturnote hinaus zur Vorhersage von Studienerfolg herangezogen werden. Das signifikante Regressionsgewicht der Abi-

turnote im ersten Regressionsmodell zeigt, dass erwartungsgemäß die Abiturnote einen bedeutsamen Faktor hinsichtlich des Studienerfolgs darstellt (Tabelle 1). Je besser also die Abiturnote, desto erfolgreicher ist man auch im Studium. Die signifikanten Regressionsgewichte der Prädiktoren in Modell 2 zeigen, dass über die Abiturnote hinaus insbesondere die Leistung in der Mathematikskala und der Logikskala des Self-Assessments bedeutsam zur Varianzaufklärung beiträgt. Schnitt ein Self-Assessment-Teilnehmer also besonders gut in der Mathematik- oder Logik-Skala ab, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass er eine (sehr) gute Durchschnittsnote im Studium erreicht, und zwar unabhängig von seiner Abiturnote. Durch die Prädiktoren können in Modell 2 insgesamt annähernd 40% der Leistungsvarianz (R^2) aufgeklärt werden und die inkrementelle (zusätzliche) Varianzaufklärung durch die Self-Assessment-Skalen beträgt hier 7% (Veränderung in R^2).

Tabelle 1: Ergebnisse zur Vorhersage von Studienerfolg durch Leistungen im Self-Assessment am Beispiel der Studienanfängerkohorte 2010 im Studiengang Maschinenbau

Modell	Durchschnittsnote im 1.-5. Fachsemester	
	Modell 1	Modell 2
Modellparameter		
Abiturnote	.57**	.45**
Self-Assessment Mathematikskala (Summenwert)		-.20**
Self-Assessment Technikskala (Summenwert)		-.05
Self-Assessment Logikskala (Summenwert)		-.12**
Aufgeklärte Varianz		
R^2	.32**	.39**
Änderung in R^2		.07**

Anmerkung: Studiennoten und Abiturnote sind skaliert von 1 (sehr gut) bis 4 (ausreichend).

5 Diskussion und Ausblick

In einer sich verändernden Bildungslandschaft, in der mit Pisa die bekannte deutsche Testaversion (Ingenkamp, 1989) an Boden verliert, gewinnen Online Self-Assessments immer mehr an Gewicht. Self-Assessments sind kein Ersatz für eine allgemeine Studienberatung oder die Fachstudienberatung. Sie ersetzen auch nicht die differenzierten Beratungs- und Unterstützungsangebote der Hochschulen. Der vorliegende Beitrag konnte nur einen ersten Einblick in die aktuellen Möglichkeiten geben, die Self-Assessments für angehende Studierende aber auch für die Hochschulen bieten. Je nach ihrer Ausrichtung erlauben sie den Studieninteressierten mit einem niedrigschwelligen Beratungsangebot einen ersten strukturierten Weg in die Selbstreflexion über Eignungen und

Neigungen im Rahmen der Studienwahl. Self-Assessments reichen dabei von Informationsplattformen zu Studiengängen bis hin zu eignungsdiagnostischen Verfahren mit einer recht hohen Studienerfolgsprognose. Zielgerichtet eingesetzt können sie Studieninteressierten zu einem einfacheren Studienstart verhelfen und so auf die lange Sicht Studienabbrüche vermeiden. Dies gilt aber nur, wenn sich die Nutzer und damit die zukünftigen Studierenden die Rückmeldungen, die sie erhalten, zu Herzen nehmen. Die Self-Assessments können zukünftige Studierende unterstützen, ihre Schwächen zu erkennen und gegebenenfalls Lücken zu schließen und über diesen Weg trotz negativer Rückmeldung einen gelungen Studienstart zu haben. Self-Assessments sind dann besonders wirkungsvoll, wenn die Hochschulen die zukünftigen Studierenden nicht alleine lassen und Unterstützungsangebote zur Verfügung stellen, die an die Self-Assessments anschließen. Dies ist insbesondere dann möglich, wenn die Self-Assessments neben den Stärken der Studieninteressierten auch eine differenzierte Rückmeldung zu Kompetenzlücken geben und die Universitäten darauf abgestimmte und dementsprechend differenzierte Brücken-Angebote machen.

Literatur

- Bergmann, C. (2008). Beratungsorientierte Diagnostik zur Unterstützung der Studienentscheidung studierwilliger Maturanten. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S 67–77). Göttingen: Hogrefe.
- Bosau, C. (2013). Self-Assessments als Tool zum Erwartungsabgleich. *Wirtschaftspsychologie*, 15(1), 46–55.
- Hachmeister, C.-D. (2008). Optimierung der Studienentscheidung durch verbesserte Studieninformation. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 57–66). Göttingen: Hogrefe.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Heukamp, V. & Hornke, L. F. (2008). SelfAssessments der RWTH Aachen. Erfahrung mit der Online-Beratung Studieninteressierter. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 87–98), Göttingen: V&R unipress.
- Hiltmann, M. (2013). Online-Self-Assessments. Ein Impuls zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung. *Wirtschaftspsychologie*, 15(1), 72–80.
- Holling, H., Lüken, K. H., Preckel, F. & Stotz, M. (2000). *Berufliche Entscheidungsfindung. Bestandsaufnahme, Evaluation und Neuentwicklung computergestützter Verfahren zur Selbsteinschätzung* (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Beitrag Nr. 236). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und Bundesanstalt für Arbeit.

- Hornke, L. F., Wosnitza, M., & Bürger K. (2013). SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation. *Wirtschaftspsychologie*, 15(1), 5–16.
- Ingenkamp, K. (1989). Die Testaversion des deutschen Intellektuellen. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Diagnostik in der Schule: Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung* (S. 153–179). Weinheim: Beltz.
- Kubinger, K. D., Frebort, M., & Müller, C. (2012). Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung: Möglichkeiten und Grenzen. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorramdel & L. Weitensfelder (Hrsg.), „*Wiener Autorenkollektiv Studienberatungstests“: Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 9–24). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kupka, K., Adler, L., Diercks, J., Kieback, S., & Kast, J. (2013). HAW-Studienwahl-Navigator. Bedürfnisgeleitete hochschul- und studiengangspezifische Online-Studienorientierung. *Wirtschaftspsychologie*, 15(1), 56–71.
- Pietrangeli, S. & Sindern, E. (2009). Entwicklung von fachspezifischen Online Self-Assessments an der Rheinischen-Friedrich-Wilhelms Universität Bonn: Ein Pilotprojekt. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 111–122), Göttingen: V&R unipress.
- Rudinger, K. & Hörsch, K. (2009). Vorwort. In K. Rudinger, & K. Hörsch (Hrsg.). *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 7–8), Göttingen: V&R unipress.
- Schütz, A., Bößneck, A., Bartholdt, L., Rottloff, K. & Müller, A. (2009). Planung, Erprobung und Implementierung eines Online-Self-Assessments für Informatik an der Technischen Universität Chemnitz. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.). *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 123–137). Göttingen: V&R unipress.
- Vent, S. & Erdfelder, E. (2009). Das Mannheimer Informationssystem für Studieninteressierte der Sozialwissenschaften. Führt ein Erwartungstest als Self-Assessment tatsächlich zu korrekteren Erwartungen bei Studienanfängern? In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.). *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 99–110). Göttingen: V&R unipress.
- Zimmerhofer, A., Heukamp, V. & Hornke, L. F. (2006). Ein Schritt zur fundierteren Studienfachwahl – webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychologie*, 31(2), 62–72.

Stefanie Brunner, Anja Ranft & Wolfgang Wittig

Online-Self-Assessments: die Bedeutung von Feedback und Implikationen für die (Weiter-)Entwicklung von Verfahren für beruflich qualifizierte Studieninteressierte

1 Einleitung

In den vergangenen zehn Jahren konnte ein rasanter Anstieg des Anteils von Hochschulen beobachtet werden, die Online-Self-Assessments entwickeln. Die Idee, mittels Testverfahren Studieninteressierte dabei zu unterstützen, ihre fachlichen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu identifizieren, gibt es schon seit langem; die Möglichkeit, diese Tests unkompliziert im Internet zur Verfügung zu stellen und damit eine große Reichweite zu generieren, ist jedoch relativ neu. Hierbei dienen Self-Assessments den verschiedensten Funktionen: Neben ihrer Funktion als Informations- und Testangebot, das die Passung zwischen Studiengängen und Studieninteressierten erhöhen soll, werden sie in letzter Zeit auch immer mehr zu einem für Hochschulen durchaus interessanten Marketinginstrument. Für Nutzer/innen dagegen ist die wesentliche Kernfrage im Zusammenhang mit Online-Self-Assessments, ob ihnen die Testung tatsächlich eine valide Rückmeldung über ihre Eignung, Neigungen und Kompetenzen geben kann, um ihnen dadurch perspektivisch einen höheren Studienerfolg zu verschaffen.

Um einen konkreten Nutzen aus einem solchen Test ziehen zu können – wenn er denn valide ist –, muss die Rückmeldung/das Feedback bestimmten Kriterien entsprechen. So beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Bedeutung und der Qualität des Feedbacks von Self-Assessments. Im Rahmen des Projekts InOS konzentrieren wir uns dabei auf Tools im Bereich Mathematik und verfolgen zudem die Frage, ob Tests existieren, die besonders geeignet für beruflich qualifizierte Studieninteressierte sind. Dabei wird die Frage aufgeworfen und erörtert, ob es überhaupt notwendig und sinnvoll ist, spezielle Self-Assessments für diese Gruppe anzubieten. Es werden ausgewählte Ergebnisse einer Recherche hochschulischer Mathematik Self-Assessments im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Self-Assessment-Tools wurden hinsichtlich verschiedener Kriterien kategorisiert, wobei wir im Besonderen die Gestaltung und die Qualität des inhaltlichen Feedbacks während der Durchführung und im Anschluss an das jeweilige Self-Assessment betrachten sowie die Verknüpfung mit potentiellen weiterführenden Vorbereitungs- und Beratungsangeboten. Im Zuge der Recherche- und Analysetätigkeit entdeckten wir einen weiteren Aspekt des Potentials von Online-Self-Assessments: Wir

verstehen sie als Lerngelegenheit, die das selbstgesteuerte Lernen fördert und einen kleinschrittigen Übergang in das universitäre Lernen unterstützt.

2 Hintergrund und Relevanz

Nach der Einführung des Bachelor/Master-Systems sehen sich die deutschen Hochschulen unverändert mit dem Problem erhöhter Abbruchquoten konfrontiert. Im internationalen Vergleich befindet sich Deutschland mit 23% Abbruchquote in Diplom- und 28% in Bachelor-Studiengängen zwar eher „im unteren Mittelfeld der OECD-Länder“, nach Mette und Montel (2014) ist jedoch insgesamt gesehen die Zahl der Studienabbrecher an den Hochschulen in den vergangenen Jahrzehnten stark angestiegen (S. 297). Die Abbruchquoten seien inzwischen ähnlich hoch wie bei Berufsausbildungen (24,4%) (vgl. DSTATIS 2012 in Mette & Montel, 2014, S. 297). Dabei liegen die Abbruchquoten speziell in den ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an Universitäten mit 48% besonders hoch und weit über dem bundesdeutschen Durchschnitt (Heublein, 2012, S. 16).

Es werden verschiedene Gründe als Erklärung für den starken Anstieg der Abbruchquoten genannt. Heublein, Richter, Schmelzer und Sommer (2012) führen ihn zumindest zum Teil auf die Einführung des Bachelor/Master-Systems zurück. Sie berichten von wesentlich geringeren Abbruchquoten der Studienanfänger/innen an Fachhochschulen (19%) als an Universitäten (35%) und vermuten eine Ursache in Übergangs- und Anpassungsproblemen bei der Einführung der gestuften Studiengänge, die an Universitäten später einsetzte als an Fachhochschulen (S. 1). Weitere Gründe vermuten die Verfasser in einer „defizitären Studienmotivation und Fachidentifikation“, einem „Mangel an klaren beruflichen Vorstellungen“ sowie, insbesondere in ingenieur- und mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen, an „hohen Leistungsanforderungen“ (ebd., S. 10).

Gerade in Studiengängen, die noch nicht auf die neue Studienstruktur umgestellt wurden, ist die Studienerfolgsquote besonders hoch und damit die Abbruchquote gering: „Eine starke Fachidentifikation sowie klare berufliche Vorstellungen, die zumeist mit einer hohen Studienmotivation einhergehen, dürften hierfür ausschlaggebend sein. [...] Zudem führen die Zulassungsbeschränkungen, die in einem Teil der hier zugehörigen Fächer bestehen, zu einer Leistungsselektion der Studienanfänger, die sich wiederum begünstigend auf den Studienerfolg auswirken dürfte“ (ebd.).

Mette und Montel (2014) nennen insbesondere die „nicht rezipierbare Informationsfülle“ im Internet als große Herausforderung bei der beruflichen Orientierung. Zurzeit könne in Deutschland zwischen ca. 13.500 grundständigen Studiengängen gewählt werden. „Selbst wenn im Durchschnitt für jeden Studiengang auf den Hochschulhomepages nur sechs A4-Seiten angeboten würden, wären das allein bereits ca. 80 000 Seiten. Insgesamt stehen also sicher mehr als 100.000 Seiten Informationen für die Studien- und Berufswahl zur Verfügung, die von jedem Internetanschluss aus abgerufen werden können. Jeder [Studieninteressierte] kann zwangsläufig nur einen minimalen

Bruchteil davon rezipieren, und dessen Auswahl bestimmt wesentlich die Ausbildungsentscheidung“ (Mette & Montel, 2014, S. 297).

Rudinger und Hörsch (2009) benennen die „Folgen einer mangelnden Passung zwischen Studierenden und Anforderungen des Studiums [...]: Erhöhter Studienabbruch und Fachwechsel, erhöhte Studiendauer, schlechtere Studiennoten, vermehrte Studienunzufriedenheit. Das steht im Gegensatz zu den Ansprüchen deutscher Hochschulen und zu den Appellen der Bildungs- und Wissenschaftspolitik, die Studienerfolgsquoten zu erhöhen und auch im internationalen Vergleich exzellent abzuschneiden“ (S. 7). So liegt es verständlicherweise im Interesse der Hochschulen, die Passung zwischen Studieninteressierten und Studiengang zu verbessern, nicht nur, aber auch, um die Abbruchquoten zu senken, da dies jährlich die Ausgabe hoher Beträge öffentlicher Ressourcen bedeutet.

Um den oben geschilderten Problematiken zu begegnen, stellen Hochschulen in den letzten Jahren zunehmend Vorbereitungs- und Brückenkurse zur Verfügung: Studieninteressierte sollen bei ihrer beruflichen Orientierung und beim Übergang in ein Studium Unterstützung erhalten. Gleichzeitig soll der Heterogenität der Studieninteressierten durch die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende Rechnung getragen werden. Gerade für beruflich Qualifizierte, deren Schulzeit schon länger zurückliegt, stellen Vorbereitungsangebote wie z.B. Brückenkurse eine Möglichkeit dar, einen niedrighschwelligsten Einstieg ins Studium zu finden (siehe auch den Beitrag von Brunner & Hohlfeld in diesem Band). Außerdem dienen „[d]iese Angebote [...] den Hochschulen als Instrument, um den Kenntnisstand der zukünftigen Studierenden anzugleichen, Effekte der schulischen Schwerpunktwahl und des schulischen Lernverhaltens zu relativieren“ (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010, S. 75).

Neben der Bereitstellung von Vorbereitungsangeboten wie Orientierungswochen, Schnupperstudium und Brückenkursen entwickeln und erproben die Hochschulen, wie eingangs bereits erwähnt, seit etwas mehr als zehn Jahren vermehrt Online-Self-Assessment-Tools, die, im Web bereitgestellt, Studieninteressierten ein Instrument an die Hand geben, um ihre fachbezogenen Fähigkeiten und die Passung zum gewünschten Studienfach zu überprüfen. Auf diese Weise können sie sich schon früh mit den Anforderungen verschiedener Studiengänge vertraut machen und mit den dafür benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen auseinandersetzen, so dass sie gegebenenfalls rechtzeitig vor Aufnahme eines (möglicherweise „falschen“) Studiums den Weg in die persönliche Studienberatung finden und/oder frühzeitig Vorbereitungsangebote in Anspruch nehmen.

Aufgrund der mittlerweile sehr guten Verfügbarkeit und hohen Nutzung des Internets durch Studieninteressierte entwickeln viele Hochschulen eigene Online-Tests und greifen nicht auf bereits entwickelte Tools zurück – nicht zuletzt auch deshalb, um sich selbst und das eigene Studienangebot in attraktiver Weise aufbereitet darzustellen. Möglicherweise steht dabei die Funktion der Selbstdarstellung bei der Entwicklung bisweilen mehr im Vordergrund als die Qualität der Assessments. Einer aktuellen Studie des Stifterverbands zufolge werden zumindest die in der Studie untersuchten Tests dem Versprechen einer Orientierungshilfe nicht unbedingt gerecht (Gollub & Meyer-Guckel,

2014). Was Kerres (2001) im Hinblick auf den Einsatz digitaler Medien feststellte, scheint analog auch für Online-Self-Assessments gültig zu sein: „Es besteht die Gefahr, dass diese Einführung des Mediums zum eigentlichen Ziel wird und nicht die Lösung eines – zu bestimmenden – Bildungsanliegens“ (ebd., S. 89f.). Deshalb ist es so wichtig, zunächst einmal das Anliegen, das gelöst werden soll, zu definieren, um dann die Beschaffenheit des Instruments mitsamt allen erforderlichen Qualitätsstandards zu entwickeln. Wenn Self-Assessments in erster Linie der Selbstdarstellung von Hochschulen dienen sollen, ist wohl die Qualität von Feedback weniger von Interesse als eine ansprechende optische Aufbereitung. Wir jedoch verstehen Online-Self-Assessments als Lerngelegenheit, die das selbstgesteuerte Lernen fördert und einen kleinschrittigen Übergang in das universitäre Lernen unterstützt. Unter diesem Blickwinkel ist unser Beitrag entstanden, und aus diesem Grund legen wir hier den besonderen Fokus auf die Qualität des Feedbacks, das für das selbstgesteuerte Lernen gerade in einem Online-Setting von großer Bedeutung ist.

3 Self-Assessments: Begriffsbestimmung, Einsatzkontexte und Funktionen

3.1 Definition und Zielgruppen

Der Begriff „Self-Assessment“ entstammt der Psychologischen Diagnostik und beschreibt eine spezielle Situation einer psychologischen Testung („Setting“) (vgl. Kubinger, Frebort & Müller, 2012, S. 9). „[...] beim Self-Assessment testet sich eine Person (zumeist über Internet) selbst und absolviert folglich den diagnostischen Prozess eigenverantwortlich und fachpsychologisch unkontrolliert“ (Kubinger, 2009, S. 27). Dabei liegt nicht nur die Durchführung, sondern auch „die Verwertung der Ergebnisse allein in der Autonomie der Getesteten“ (Reiß et al., 2009, S. 73).

Selbsttests zur Feststellung der Studierfähigkeit können sich an unterschiedliche Gruppen von Studieninteressierten richten. Die typische Zielgruppe sind Personen, die entweder bereits eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen oder kurz vor dem Erwerb einer solchen stehen. Prinzipiell können Self-Assessments aber von allen potentiellen Interessenten genutzt werden, zumal sie meist frei und unkompliziert im Internet verfügbar sind. Angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Studieninteressenten ist daneben auch denkbar, dass sich Verfahren an spezielle Gruppen wenden, etwa an beruflich qualifizierte Studienbewerber/innen.

3.2 Typologisierung

Hell (2009, S. 11–12) unterscheidet drei Verfahrenstypen von Self-Assessments:

- (1) allgemeine, d.h. hochschul- und fächerübergreifende Verfahren,
- (2) hochschulspezifische Verfahren, d.h. Verfahren, die sich auf mehrere Fächer beziehungsweise Studiengänge innerhalb einer bestimmten Hochschule beziehen und
- (3) studiengangspezifische Verfahren, d.h. Verfahren, die ausschließlich die fachliche Studierfähigkeit für einen bestimmten Studiengang an einer konkreten Hochschule überprüfen.

Als vierte Kategorie wird zusätzlich die Klasse der „mehrstufigen Verfahren“ vorgeschlagen. Hierbei handelt es sich um Verfahren, die zwar organisatorisch und technisch eine Einheit bilden – also durch eine einzelne Institution angeboten werden und einem zusammenhängenden technischen Realisierungskonzept folgen, inhaltlich jedoch eine Gliederung aufweisen, die mehrere der vorstehend genannten Kategorien einschließt. Dies ist etwa der Fall, wenn ein Self-Assessment-Verfahren darauf ausgerichtet ist, den Prozess der Studienwahl über einen längeren Zeitraum hinweg zu begleiten und in einer ersten Stufe die allgemeine Studierfähigkeit zu testen sowie die Orientierung zwischen verschiedenen Studienangeboten zu erleichtern – hier steht also die Informationsvermittlung im Vordergrund –, während in der zweiten Stufe die Möglichkeit besteht, die fachspezifische Studierfähigkeit für einzelne Studienfächer zu ermitteln, d.h. die eigenen Fähigkeiten und Leistungsdispositionen mit den Anforderungen eines konkreten fachlichen Umfeldes abzugleichen, so dass in diesem Stadium die Passungsanalyse in den Vordergrund rückt. Das integrierte Studienberatungsprogramm der RWTH Aachen ist ein Beispiel für ein mehrstufiges Verfahren in diesem Sinne (siehe auch den Beitrag von Wosnitza, Bürger & Drouven in diesem Band).

3.2.1 Hochschulübergreifende Verfahren

Die allgemeinen Selbsttestverfahren erfüllen typischerweise die Funktion, Studieninteressenten zunächst einen Überblick über ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten zu ermöglichen und Informationen über die grundsätzliche Passung zwischen ihren individuellen Eigenschaften und den Anforderungen verschiedener Studienrichtungen zu vermitteln.

Teilweise wird im Rahmen von Bewerbungsverfahren zur Vergabe von Studienplätzen eine Teilnahme an einem allgemeinen Selbsttestverfahren für alle Bewerber verbindlich zur Auflage gemacht. Das von der Hochschulrektorenkonferenz betriebene Informationsportal „Hochschulkompass“ (www.hochschulkompass.de) listet eine Auswahl von internetbasierten Selbsttests auf, die von öffentlichen Trägern wie Hochschulen und Bildungsministerien angeboten werden. Die Teilnahme an diesen Tests ist kostenfrei.

Unter den öffentlichen Anbietern von Self-Assessment-Verfahren nimmt die RWTH Aachen aufgrund ihrer Pionierrolle in der Entwicklung von internetbasierten Verfahren (vgl. Hell, 2009, S. 11) eine Sonderstellung ein. Die am dortigen Lehrstuhl für Betriebs- und Organisationspsychologie entwickelte Software TestMaker liegt einerseits den hochschuleigenen Self-Assessment-Angeboten der RWTH zugrunde und dient andererseits als Plattform für verschiedene hochschulübergreifende Verfahren. Sowohl die Verfahren des Verbunds Norddeutscher Universitäten als auch das von den TU9-Universitäten angebotene „SelfAssessmentInternational“ werden durch die RWTH Aachen auf der Grundlage dieser technischen Infrastruktur betrieben. Neben den Angeboten öffentlicher Träger existieren diverse Selbsttests privater Anbieter, die teils als kostenfreie Angebote – etwa als eher einfach gehaltene Zusatzangebote im Rahmen der Internet-Auftritte werbefinanzierter Hochschulmagazine – oder auch als kostenpflichtige Angebote verfügbar sind.

3.2.2 Hochschulspezifische Verfahren

Hochschulspezifische Selbsttestverfahren sind im deutschen Hochschulsystem auffallend selten. Sie bieten den Studieninteressierten ein integriertes Informationsangebot über das Studium an einer bestimmten Hochschule und erheben dabei mit einem zentralen Testverfahren vergleichend die Passung des Teilnehmers zu den unterschiedlichen Studiengängen der Hochschule. Das geringe Vorkommen dieser Verfahren mag dadurch zu erklären sein, dass eine allgemeine Orientierung bereits durch die im vorigen Abschnitt beschriebenen hochschulübergreifenden Self-Assessment-Verfahren möglich ist und der Bedarf an weiteren fächerübergreifenden Informationsangeboten auf Ebene der einzelnen Hochschule eher gering ist. Ein Beispiel für ein hochschulspezifisches allgemeines Verfahren ist das Online-Beratungstool BORAKEL der Ruhr-Universität Bochum (www.rub.de/borakel). Das Tool informiert in drei Modulen über Berufswege, Studiengänge und das Studium an der Ruhr-Universität, wobei die Module zu beruflichen Tätigkeitsfeldern und zu geeigneten Studiengängen jeweils einen Selbsttest zur Ermittlung der Übereinstimmung mit den jeweiligen Anforderungsprofilen enthalten. Den Teilnehmer/innen werden im Zuge der Rückmeldung Empfehlungen zu Berufsweegen bzw. zu den für sie besonders in Frage kommenden Studiengängen gegeben.

Wie oben ausgeführt ähnelt die Zielsetzung hochschulspezifischer Verfahren derjenigen allgemeiner Verfahren insofern, als eine vergleichende Beurteilung der Eignung für bzw. Passung zu unterschiedlichen Fächern und Berufswegen angestrebt wird. Dementsprechend ist auch ein hochschulspezifisches Verfahren wie BORAKEL darauf ausgerichtet, sowohl allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als auch Leistungsmerkmale zu erheben, die stärker an den Anforderungen verschiedener Studiengänge orientiert sind.

Neben Verfahren zur Kompetenzmessung, die Aufschluss über die Eignung für bestimmte berufliche Tätigkeitsfelder geben, finden auch Persönlichkeitsfragebögen Verwendung, mit denen allgemeine Interessen und Neigungen erhoben werden.

3.2.3 Studiengangsspezifische Verfahren

Studiengangsspezifische Verfahren dienen dazu, vertiefte Informationen vor allem zu den Anforderungen eines bestimmten Studienfaches, bisweilen auch zu den konkreten Studienbedingungen zu vermitteln. Sie setzen voraus, dass bereits eine Vorauswahl unter verschiedenen in Frage kommenden Studiengängen getroffen wurde und bestimmte Studiengänge näher ins Auge gefasst werden. Die im Zuge des Selbsttests erlangten Informationen über die Anforderungen eines Studiengangs bzw. über den Grad der eigenen Übereinstimmung ermöglichen es den Studieninteressierten auch, die Entscheidung zugunsten eines Studiengangs zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren.

3.3 Einsatzkontexte und Funktionen von Self-Assessments

Wie eingangs schon erläutert dienen Self-Assessments aus Hochschulsicht verschiedenen Zwecken: Eine Funktion liegt in der Bereitstellung von Informationen bzw. Prüfungsmöglichkeiten, durch die eine Studienwahlentscheidung unterstützt werden kann (vgl. Heukamp, Putz, Milbradt & Hornke 2009). Bereits im Vorfeld des Auswahlverfahrens (sei es das allgemeine Bewerbungsverfahren bei zulassungsbeschränkten Studiengängen oder auch spezielle Aufnahmeverfahren) soll die Zahl der geeigneten Bewerber/innen durch Self-Assessments erhöht werden und die Studienfachwahl frühzeitig begleitet werden. Um die Passung der Studieninteressierten zu verbessern und die Absolventenzahlen zu erhöhen, wird der Beratungsaspekt immer wichtiger werden (vgl. Zimmerhofer, 2008, S. 6). Um sich in dem Überangebot an Informationen zu orientieren, benötigen die zukünftigen Studierenden nicht nur Informations- und Beratungsangebote, die sie – auf passiv-rezipierende Weise – mit den Inhalten und Anforderungen des Studienfeldes vertraut machen, sondern auch Gelegenheiten, sich aktiv, im Sinne des selbstgesteuerten Lernens (vgl. Zimmerhofer, Heukamp & Hornke, 2006, S. 64), mit den eigenen Erwartungen, Kompetenzen und der persönlichen Motivation auseinanderzusetzen (siehe auch den Beitrag zum Blended Counselling von Kretschmer & Brunner in diesem Band). Self-Assessment-Verfahren können eine dieser Gelegenheiten sein und diesen Findungsprozess begleiten; wesentlich ist dabei die Rückmeldung in Form von qualitativ hochwertigem Feedback, das am Ende des Self-Assessments die Studieninteressierten in ihrer Entscheidung im Hinblick auf die Richtung weiterer Schritte unterstützt (vgl. Heukamp et al., 2009, S. 3).

Im Rahmen der Studienberatung sind Self-Assessments auch aus Sicht des Zeit- und Personalmanagements interessant. Wenn Studieninteressierte selbstständig, via Internet, ihre Eignung für ein Fach prüfen, können sie schon im Vorfeld der Beratung durch Selbstreflexion Schwächen und Stärken bzgl. der Anforderungen in dem gewünschten Studienfach identifizieren, die bislang häufig zeitaufwändig in der Beratung aufgespürt werden mussten (vgl. Kubinger, Frebort & Müller, 2012, S. 12ff.).

Auch aus Nutzersicht können Online Self-Assessments verschiedene Funktionen erfüllen: Sie können Stärken-Schwächen-Analyse sein, auf deren Basis Strategien zum

Ausbau der Stärken und zur Dezimierung der Schwächen entwickelt werden können; sie können der Vorbereitung der Entscheidungsfindung dienen sowie der Ermutigung, persönliche Beratung aufzusuchen (Rudinger & Hörsch, 2009, S. 90; Human, Clark & Baucus, 2005, S. 112). Darüber hinaus sind ganz allgemein Vorteile von Online-Tests insbesondere die Unabhängigkeit von Zeit und Ort sowie die Unabhängigkeit von einer Beratungssituation (ebd.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz von Self-Assessments sowohl aus Anbieter- wie aus Nutzersicht vielseitige Vorteile mit sich bringen kann, wenn bei ihrer Konzeptionierung explizit ihre nachhaltige Wirkung, also vor allem die folgende Frage bedacht wird: „Was kann die Nutzerin/der Nutzer mit den Ergebnissen konkret anfangen?“

4 Bedeutung von Feedback bei Self-Assessment-Verfahren

Von besonderer Bedeutung ist die Frage, wie die Ergebnisse des Assessments inhaltlich ausgeführt und in Text und/oder Graphik dargestellt werden. Nach Kubinger, Frebort und Müller (2012) ist die Wirkung eines Online-Self-Assessments abhängig von der Qualität des Feedbacks, das die Interessierten je nach Test während der Aufgabenbearbeitung und/oder am Ende des Verfahrens erhalten: „[offensichtlich] ergibt sich ein Grundsatzproblem für Self-Assessments, indem [...] kein Psychologe die Verarbeitung der Ergebnisrückmeldung [des Teilnehmers] begleitet. Es muss ein wesentliches Prinzip von Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung sein, die Rückmeldung mit allen Informationen zu begleiten, die die Tragweite der Ergebnisse (fachlich bedingt) relativieren. [...] Der Gesamterfolg eines Self-Assessments – individuell und volkswirtschaftlich betrachtet – [hängt] nicht nur von der Qualität der eingesetzten psychologisch-diagnostischen Verfahren ab, sondern mindestens genauso von der Qualität der Ergebnisrückmeldung“ (Kubinger, Frebort & Müller, 2012, S. 14ff.). Kubinger et al. (2012) geben zu bedenken, dass „psychologisches Diagnostizieren immer auch Fehlentscheidungen [riskiert], nämlich entweder trotz gegebener Eignung deren Mangel zu attestieren oder eine Eignung zu bescheinigen, obwohl diese fehlt“ (ebd., S. 15).

In diesem Sinne kann an heutigen Self-Assessment-Tools die häufig sehr oberflächliche, wenig detaillierte inhaltliche Rückmeldung bemängelt werden (z.B. fehlende Angabe von Musterlösungen und potentiellen Fehlermustern) sowie das Fehlen von spezifischen Angeboten für weitere Schritte nach Abschluss des Assessments. Des Öfteren wird eine generelle Empfehlung für Vorbereitungs- und oder Brückenkurse zum Ende des Assessments gegeben, ohne dass auf konkret verfügbare Angebote hingewiesen wird. Dies wirkt eher demotivierend als unterstützend und erzeugt bei den Nutzer/inne/n im ungünstigsten Fall ein Gefühl von Rat- und Hilflosigkeit (vgl. Seligman, 1975) anstatt von Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1977).

Im Rahmen von Tests, Self-Assessments eingeschlossen, kann Feedback verschiedene Funktionen erfüllen (vgl. auch Müller & Schmidt, 2009), z.B.:

- Sichtbarmachung von Lernfortschritten, Ermöglichung von Selbst-Evaluation bzw. Unterstützung der Selbststeuerung beim Lernen (Moore & Hunter, 1993; Tan, 2007, 2008; Eberlein, Ludwig & Nafziger, 2011);
- dadurch Leistungsförderung, Handlungsinitiierung (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996)
- Motivationsverbesserung (Thorndike, 1913, 1922; Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1986, 1991)
- allgemein: positiver Einfluss auf den weiteren Lernprozess (Müller & Schmidt, 2009; Taras, 2002).

In einer Studie zu den Effekten von Feedback untersuchten Eberlein, Ludwig und Nafziger (2011), wie und wann Feedback-Informationen Selbstbewertungen beeinflussen. Sie fanden heraus, dass das Feedback eine Wirkung auf die Entscheidungen der Teilnehmer/innen ausübte und die gesamte Selbsteinschätzung verbessern könne (ebd., S. 177). Die Effekte seien jedoch abhängig von der Art des Feedbacks, und darüber hinaus waren Unterschiede beobachtbar in den Reaktionen der Teilnehmer/innen, in dem Grad ihrer Überzeugungen betreffend ihrer Fähigkeiten und in der Art, wie sie das Feedback verarbeiteten. Auch dies gilt es bei der Entwicklung und Bereitstellung von Feedback zu berücksichtigen.

Der Rückmeldung über die Testergebnisse kommt in jedem Fall eine bedeutsame, nicht zu unterschätzende Rolle für die Ziele eines Self-Assessments zu: „Die [...] Eigenverantwortlichkeit des Nutzers entbindet also [...] die Psychologische Diagnostik keinesfalls, den ethischen Verpflichtungen und Richtlinien bei der psychologischen Begutachtung [...] – soweit es eben technisch möglich ist – zu entsprechen“ (Kubinger et al., 2012, S. 15).

5 Tools und Verfahren im deutschsprachigen Raum

Im Rahmen von InOS wurde eine umfangreiche Internetrecherche zu den gegenwärtig im deutschen Hochschulsystem angewandten Verfahren durchgeführt, die entweder vor oder zum Studienbeginn zur Überprüfung von Kenntnissen im Mathematikbereich eingesetzt werden. Nicht berücksichtigt wurden Auswahlverfahren zur Besetzung von Studienplätzen sowie kostenpflichtige Angebote. Die Internetrecherche bezog sich auf Self-Assessment-Tools im Mathematikbereich und wurde mithilfe verschiedener Kombinationen folgender Suchwörter durchgeführt:

Beruflich Qualifizierte, Hochschule, Mathematik, MINT, Offene Hochschule, Online, Selbsttest, Self-Assessment, Studienorientierung, Studium, Test, Universität, Vorbereitung.

5.1 Prüfkriterien der Recherche

Folgende Kriterien wurden bei der Recherche geprüft:

Kriterien	Erläuterungen
Name des Self-Assessment-Tools	
Herausgeber/in	privat oder öffentlich, Verbund, Hochschule, Fachbereich, Studiengang, Projekt, weitere Anbieter
Zielgruppe	allg. Studieninteressierte, fachspezifische Studieninteressierte, spezielle Alters- oder soziale Gruppe etc.
Verfahrenstyp	(hochschulübergreifend bzw. -spezifisch, fächerübergreifend bzw. -spezifisch
Kosten	kostenpflichtig vs. kostenfrei
URL	
Inhalte	Anforderungsniveau (z.B. Grundkenntnisse, Sek I, Sek II); konkret: z.B. Bruchrechnen, Quadratische Gleichungen, Logarithmen, Potenzgesetze, Wurzelgleichung etc.
Testdauer	
Besonderheiten bei der Durchführung	z.B. Layout, Webgestaltung; welche Fragen müssen bei einer Registrierung beantwortet werden? etc.
Registrierung	ja / nein
Zwischenspeicherung und/oder dauerhafte Speicherung der Ergebnisse	ja / nein; falls ja: in welcher Weise wieder abrufbar?
Mehrwert Auswertung	z.B.: Werden Lösungen bereitgestellt? Ist der Lösungsweg nachvollziehbar dargestellt? Wird die erreichte Punktzahl ins Verhältnis zu Referenzgruppen gesetzt?
Mehrwert Feedback	z.B.: Wird auf weitere Vorbereitungs- sowie Informations- und Beratungsangebote verwiesen? Wird die Bedeutung der Aufgabenbereiche für das Studienfach erläutert? Gibt es zusätzliche Informationen bzgl. der zukünftigen Arbeitsfelder?
Verknüpfung zu anderen Informations- und Beratungsangeboten	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • weitere Tipps oder Hinweise • Bücherempfehlungen • Vorbereitungsangebote innerhalb und außerhalb der Hochschule
Dauerhaftes oder zeitlich begrenztes Angebot	z.B. projektbasiert mit Laufzeitbegrenzung oder feste Integration in die Hochschule

Die Recherche gestaltete sich zeitintensiv. Dies war zum einen der Tatsache geschuldet, dass in den letzten Jahren unzählige Self-Assessment-Tools im Internet für Studieninte-

ressierte entwickelt und im Internet verfügbar gemacht wurden. Zudem gibt es mittlerweile auch sehr viele kostenpflichtige Self-Assessments von privaten Anbietern, die nicht in diese Recherche einbezogen wurden, aber zunächst als solche identifiziert werden mussten. Außerdem waren wir sehr interessiert daran, Tests ausfindig zu machen, die nach der Durchführung ein qualitativ hochwertiges und ausführliches Feedback zur Verfügung stellen, was in der Regel vor der Testung nicht erkennbar ist, so dass sämtliche Tests durchgeführt werden mussten.

In die Recherche wurden schließlich vierzig Self-Assessment-Tools im deutschsprachigen Raum aufgenommen. Da im Rahmen dieses Beitrags in erster Linie nicht die Gesamtkonzeption von Self-Assessments interessiert, sondern vor allem die Gestaltung des Feedbacks, werden im Folgenden in anonymisierter Form die feedbackrelevanten Bereiche von drei ausgewählten Self-Assessments vorgestellt, die im Vergleich zu vielen anderen Tests sehr ausführliches Feedback zur Verfügung stellen. Inhalt und Umfang des Feedbacks werden beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse der Recherche nach Online-Self-Assessments für Berufsqualifizierte vorgestellt.

5.2 Ergebnisse

5.2.1 Analyse des Feedbacks in drei ausgewählten Verfahren

Assessment 1: Erst nach Durchlauf des gesamten Self-Assessments erhalten die Teilnehmenden eine Auswertung der Ergebnisse. Die Ergebnisrückmeldung kann auch später bei erneutem Einloggen wieder abgerufen werden (falls vorher eine Registrierung durchgeführt wurde). Die Rückmeldungen zum Ende des Assessments bestehen aus drei Teilen:

1. einer inhaltlichen Rückmeldung
2. einer Stärken-Schwächen-Analyse
3. Hinweise für das weitere Vorgehen

Im Einzelnen beinhaltet das Feedback folgende Elemente:

- die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben je Bereich
- einen Vergleich der Werte zu den durchschnittlich erreichten Werten der anderen Self-Assessment-Absolventen, sowohl in Textform als auch graphisch aufbereitet
- Erläuterung der Bedeutung der Aufgabenbereiche für ein bestimmtes Studium
- Auswertung der Selbsteinschätzung der Nutzer/innen zu Studienmotivation, Selbstvertrauen, Eigeninitiative und Engagement
- allgemeine Hinweise für Weiterentwicklung, z.B. Strategien für konzentriertes Arbeiten (jedoch keine konkreten Hinweise auf Angebote o.Ä.)
- umfangreiche Hinweise und Verlinkungen auf weitere Beratungsangebote (z.B. Fachstudienberatung), Vorbereitungsangebote (z.B. Mathematik-Vorkurs für

Studienanfänger/innen) und weitere Tests (z.B. auf einen verpflichtenden Eingangstest)

- Kontakt zum Team des Self-Assessments.

Das Feedback beinhaltet keine Rückmeldung darüber, welche konkreten Aufgaben richtig gelöst oder falsch beantwortet wurden; es werden auch keine Musterlösungen bzw. Lösungswege angeboten.

Assessment 2: Das Assessment ist in drei Niveauebenen unterteilt, die unterschiedliche Schwierigkeitsstufen abprüfen. Erst zum Ende des jeweiligen Levels erhalten die Teilnehmenden eine Auswertung der Ergebnisse. Die Ergebnismrückmeldung kann auch später bei erneutem Einloggen wieder abgerufen werden (wenn eine Registrierung durchgeführt wurde). Das Feedback zum Ende des Assessments ist zweiteilig:

1. Es gibt eine detaillierte inhaltliche Rückmeldung, die folgende Elemente beinhaltet:
 - Darstellung der Aufgabe
 - Darstellung des eigenen Ergebnisses
 - Darstellung, ob das Ergebnis richtig oder falsch war
 - Darstellung des richtigen Ergebnisses
 - Darstellung des Lösungsansatzes und Lösungsweges.
2. Außerdem kann ein statistischer Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Teilnehmer/innen (aktuell N = in etwa 29.000 Teilnehmer/innen) als Graphik visualisiert abgerufen werden.

Eine weitere inhaltliche Rückmeldung erfolgt nicht, ebenso wenig erfolgen Hinweise auf weiterführende Beratungs- oder Vorbereitungsangebote.

Assessment 3: Kontinuierlich während des gesamten Tests erhalten die Teilnehmer/innen direkt im Anschluss an jede einzelne Aufgabe bei falscher oder teilweise falscher Beantwortung eine meist sehr detaillierte Musterlösung.

Das Feedback zum Ende des jeweiligen Aufgabenbereichs besteht aus zwei Teilen:

1. Übersicht:
 - Die Teilnehmer/innen erhalten eine komplette Übersicht der Ergebnisse inklusive Musterlösungen der nur teilweise oder gar nicht richtig gelösten Aufgaben. Die dazugehörigen Fragen werden nicht mit angezeigt.
 - Das Self-Assessment 3 erfasst außer den mathematischen Fähigkeiten auch die Erwartungen und Vorstellungen der Teilnehmer/innen in Bezug auf ein Studium und gibt Rückmeldung darüber, inwiefern diese Erwartungen mit der Realität eines Mathematik-Studiums übereinstimmen.

Die Ergebnismrückmeldung kann, im Falle einer Registrierung vor der Testteilnahme, später bei erneutem Einloggen wieder abgerufen werden.

2. Hinweise und Verlinkungen:
 - auf ein spezifisches Informations- und Beratungsangebot (Onlineportal der betreffenden Universität)
 - auf die Möglichkeit eines persönlichen Beratungsgespräches mit der Fachstudienberatung
 - Verlinkung und Kontaktdaten der Zentralen Studienberatung sowie
 - Verlinkung zur Website des Fachbereichs Mathematik der Universität und zur allgemeinen Universitäts-Website.

Eine Besonderheit des Self-Assessments 3 ist, dass auch die Teilnehmenden selbst in einem Formularfeld nach jedem Aufgabenbereich unkompliziert ein Feedback abgeben können.

5.2.2 Online-Self-Assessments für beruflich Qualifizierte

Während der Recherche stellten wir fest, dass die Adressaten der Self-Assessments entweder allgemein „Studieninteressierte“ sind oder spezifische Altersjahrgänge der Oberstufe (z.B. „für alle Studieninteressierte und insbesondere für Schülerinnen und Schüler der 11. und 12. Klassen“). Self-Assessments speziell für Berufsqualifizierte wurden zunächst nicht gefunden; lediglich die Online-Mathetests des Programms „Mathe-Meister“ sprechen gezielt Berufsqualifizierte an. Sie wurden jedoch nicht für den Hochschulbereich, sondern für die Vorbereitung auf die Ausbildung sowie die Meisterprüfung entwickelt. Da sie zudem kostenpflichtig sind, wurden sie nicht in die Analyse einbezogen. Ein erster Überblick zeigte, dass die recht ausführlichen Rückmeldungen des Programms auch konkrete Hinweise auf Online-Lernprogramme und Literatur (Bücher) beinhalten.

Seit Juni 2014 ist ein Assessment-Tool der Hochschule Niederrhein zugänglich, das konkret auf beruflich Qualifizierte zugeschnitten ist. Ein bestehendes Online-Tool, das zahlreiche Module zu den verschiedenen Studiengängen und Fachbereichen der Hochschule umfasst, wurde um den „Online-Studiennavigator für beruflich Qualifizierte“ erweitert, der im Rahmen des BMBF-geförderten Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ entwickelt wurde. Aufgrund des späten Zeitpunkts der Veröffentlichung konnte der Navigator nicht mehr ausführlich in unserer Recherche berücksichtigt werden. Ein erster Durchlauf zeigte, dass der Navigator für beruflich Qualifizierte im Vergleich zum Standard-Modul des Navigators unter anderem ausführlicheres Feedback im Bereich der einzelnen Aufgaben aufweist: Während bei den Berufsqualifizierten neben der Rückmeldung richtig/falsch auch eine Musterlösung angezeigt wird, gibt es diese im nicht zielgruppenspezifischen Standardbereich nicht. Dort wird allerdings weiterführende Literatur zur Verfügung gestellt; im Assessment für die Berufsqualifizierten nicht.

5.3 Zusammenfassung und Bewertung

Bei Betrachtung des Feedbacks der Self-Assessment-Beispiele finden sich prinzipiell drei logisch sinnvolle *Stellen für Feedback*, wobei keines der unter 4.2 genannten Self-Assessments *alle* Varianten nutzt:

1. während des Assessments im Anschluss an jede einzelne Aufgabe,
2. während des Assessments im Anschluss an einen inhaltlichen Aufgabenblock,
3. nach dem Assessment, d.h. nachdem alle Aufgaben bearbeitet wurden.

Folgende *Bestandteile von Feedback* wurden identifiziert:

1. aufgabenspezifische Rückmeldung,
2. bereichsspezifische Rückmeldung,
3. weiterführende Empfehlungen.

Die Inhalte der Rückmeldungen unterschieden sich in *Grad und Umfang der Differenzierung*. Zu finden waren folgende Bestandteile:

Ad 1: Aufgabenspezifische Rückmeldung

- Angabe, ob die jeweilige Aufgabe richtig oder falsch gelöst wurde
- Angabe der richtigen Lösung
- erneute Anzeige der Aufgabe
- Erläuterung des Fehlers (bei einer fehlerhaften Antwort)
- Darstellung einer Musterlösung
- Erläuterung des Lösungsansatzes/Lösungswegs.

Ad 2: Bereichsspezifische Rückmeldung

- Angabe der Anzahl der gelösten Aufgaben im Verhältnis zur Anzahl der nicht gelösten Aufgaben
- Vergleich der eigenen Leistung/Punktzahl mit jener der anderen Teilnehmer/innen des Tests als Zahlenwert
- Vergleich der eigenen Leistung/Punktzahl mit jener der anderen Teilnehmer/innen des Tests als Graphik
- auf die individuelle Leistung bezogene Bewertung im Vergleich zu dem Anforderungsprofil z.B. eines speziellen Studiengangs bzw. des mathematischen Zweigs
- auf die individuelle Leistung bezogene Bewertung im Sinne einer Stärken-Schwächen-Analyse
- Erläuterung der Bedeutung/des Sinns des jeweiligen Bereichs für das Studium.

Ad 3: Weiterführende Empfehlungen

- Hinweise auf konkrete Literatur sowie Online-Lernprogramme
- Hinweise auf Kurse und Angebote der jeweiligen Hochschule inkl. Verlinkung mit einer Beratungsstelle für weitere Informationen
- Hinweise auf spezielle Kurse und Angebote der jeweiligen Hochschule inkl. Verlinkung auf die konkreten Angebotsseiten

- Hinweis und Verlinkung auf weitere Informationswebsites
- Hinweis und Verlinkung von Ansprechpartner/inne/n der Beratung, z.B. Fachstudienberatung, Zentrale Studienberatung
- Hinweis auf Kontaktdaten der Test-Verantwortlichen (z.B. Projektverantwortliche).

Auch unter dem Begriff „Feedback“ kann die Rückmeldung über die aktuelle Verortung der teilnehmenden Person im Testsystem subsumiert werden (wie viele Aufgaben gibt es insgesamt und wie viele kommen noch?) sowie eine Angabe über die geschätzte ungefähre Dauer des Assessments. Ersteres wird bei den meisten Assessments angegeben; auffällig häufig ist unklar, wie lang die Durchführung des gesamten Assessments in etwa dauert. Natürlich benötigt jede/r ihre/seine ganz individuelle Zeit, jedoch eine ungefähre Angabe einer Zeitspanne ohne Gewähr würde die Entscheidung erleichtern, wann das Assessment mit der nötigen Zeit in Ruhe durchgeführt werden kann.

Es wurde lediglich *ein* Assessment speziell für beruflich qualifizierte Studieninteressierte bei der Online-Recherche ausfindig gemacht, was zu der Frage führt, ob ein Bedarf für zielgruppenspezifische Assessments überhaupt existiert und wenn ja, worin er besteht. Z.B. könnte man vermuten, dass beruflich Qualifizierten ganz besonders ein möglichst explizites inhaltliches Feedback zu jeder einzelnen Frage zu Gute käme, da sie nicht nur daran interessiert sind, zurückgemeldet zu bekommen, dass ganz allgemein Lücken existieren, sondern auch, worin diese bestehen (um sie schließen zu können). Gleichzeitig wirft dies aber auch die Frage auf, ob nicht *alle* Testteilnehmer/innen von solch einer Rückmeldung profitieren.

Interessant könnte für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzulassungsvoraussetzung im Bereich Mathematik ein niedrigschwelliges Basisangebot sein, das an Inhalte des Sekundarbereichs I anknüpft, um sie nicht mit überhöhten Anforderungen abzuschrecken. Überlegungen zu einer potentiellen Weiterentwicklung von Self-Assessments, die spezielle Bedarfe von spezifischen Zielgruppen berücksichtigen, werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

6 Fazit und Ausblick

Es wurden drei aktuelle Beispiele von Feedback in Self-Assessments vorgestellt, die dieses Element, das von essentieller Bedeutung für den Nutzen eines solchen Online-Testes ist (siehe Kubinger et al., 2009), ausführlich und sorgfältig integriert haben. Bei der genaueren Untersuchung 40 weiterer Online-Tools, die im deutschsprachigen Raum für den Hochschulbereich zur Verfügung stehen, scheint noch viel Potential für die Weiterentwicklung des Feedbacks zu existieren. Ein konsequentes Weiterdenken der Idee des Feedbacks führte uns schließlich zu der Idee, Online-Self-Assessments als eine Art „Trojanisches Pferd“ zu konzeptualisieren, das Lernende an das selbstgesteuerte Lernen (im Sinne des Konstruktivismus und Konstruktivismus) und gleichzeitig an eine Lernhaltung heranführt, die die Entwicklung von Kompetenzen (und nicht Kurz-

zeitwissen ohne nachhaltigen Effekt) fokussiert (vgl. Muckel, Heidkamp, & Brunner, 2012). Das könnte z.B. bedeuten, dass unmittelbar im Anschluss an die Durchführung eines Self-Assessments (z.B. in einem Selbstlern-Kurs oder auch MOOC) weitergelernt werden kann, die Inhalte vertieft und mit Übungsaufgaben gefestigt werden können. Parallel dazu könnten die Fortschritte (z.B. automatisch) in ein persönliches ePortfolio übertragen und mittels Badges (z.B. in Anlehnung an die Mozilla OpenBadges¹) visualisiert werden. Die schnelle Sichtbarmachung von Erfolgserlebnissen wirkt im besten Fall motivierend für das eigenständige Lernen.

Bei der Analyse der Mathematik-Self-Assessment-Tools fiel auch auf, dass die Aufgaben recht selten praktische Beispiele beinhalteten. Dieser Praxisbezug wäre sehr wünschenswert, zum einen, da er aufgrund der Verknüpfung mit Alltagswissen gerade in der häufig sehr abstrakten Mathematik die Aufgaben handhabbarer erscheinen lässt; zum anderen aus dem einfachen Grund, dass sich konkrete Probleme visuell ansprechend darstellen lassen und dies wiederum der Motivation der Nutzer/innen zuträglich sein kann.

Interessant ist, dass lediglich ein Online-Self-Assessment gefunden wurde, das speziell für Berufsqualifizierte und den Hochschulbereich entwickelt wurde, sowie ein weiteres, das sich allerdings auf den Ausbildungs- bzw. Meister/innen-Bereich bezieht.

Anstatt weitere zielgruppenspezifische Parallel-Assessment-Systeme zu entwickeln, könnte – im Sinne von Müller und Schmidt (2009), die „Prüfungen als Lernchance“ denken – eine Verknüpfung von Self-Assessments, E-Portfolios und Vorbereitungskursen eine sinnvolle Weiterentwicklung sein, die Synergieeffekte durch die Verbindung der Tools schafft, Studieninteressierte verschiedenster Zielgruppen individuell und kleinschrittig in ein Studium begleitet und sie dabei mit den Anforderungen des selbstgesteuerten Lernens vertraut macht – eine für das Studium notwendige und wesentliche Kompetenz.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev.*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Brunner, S., Kretschmer, S. & Zawacki-Richter, O. (2014). Blended Counselling: Advising Prospective Students with Vocational Qualifications on their Way to University. In B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth & C. Kulmus (Hrsg.), *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times*. Conference Proceedings. 7th European Research Conference. Humboldt-Universität zu Berlin, 4–7 September 2013. ESRA – European

1 <http://www.openbadges.org> [15.08.2014].

- Society of Research on the Education of Adults. Verfügbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/oa/books/rejEAjEFWlyvs/PDF/211TOJmgrcsMM.pdf> [15.08.2014].
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eberlein, M., Ludwig, S. & Nafziger, J. (2011). The Effects Of Feedback On Self-Assessment. *Bulletin of Economic Research*, 63(2), 177–199.
- Gollub, J. & Meyer-Guckel, V. (2014). *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienselbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“*. Verfügbar unter: <http://www.stifterverband.de/pdf/sit.pdf> [13.10.2014].
- Gunn, C., & Harper, A. (2006). Using e-learning to transform large class teaching. In M. Bullen & D. P. Janes (Hrsg.), *Making the transition to E-learning: Strategies and issues*. (S. 139–156). Hershey, PA: Information Science Pub.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hell, B. (2009). Selbsttests zur Studienorientierung: nützliche Vielfalt oder unnützer Wildwuchs? In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.). *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 9–19). Göttingen: V&R unipress.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, G. & Besuch, D. (2010): *Ursachen des Studienabbruchs* (HIS: Forum Hochschule, 2/2010). Hannover: HIS.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R., & Sommer, D. (2012): *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010* (HIS: Forum Hochschule, 3/2012) Hannover: HIS.
- Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A. & Hornke, L. (2009). Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4(1), 2–8.
- Human, S. E., Clark, T. & Baucus, M. S. (2005). Student online self-Assessment: Structuring individual-level learning in a new venture creation course. *Journal of Management Education*, 29(1), 111–134. DOI: 10.1177/1052562903257485.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Kubinger, K. D., Frebort, M. & Müller, C. (2012). Self-Assessment im Rahmen der Studienberatung: Möglichkeiten und Grenzen. In K. D. Kubinger, M. Frebort, L. Khorrandel & L. Weitensfelder (Hrsg.), *Self-Assessment: Theorie und Konzepte* (S. 9–24). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Mette, C. & Montel, C. (2014). Internet-Tools für die Studien- und Berufsorientierung: Leistung, Einbettung in Beratungsprozesse, Probleme. *Report Psychologie*, (7/8), 296–308.
- Moore, W.S. & Hunter, S. (1993). Beyond “Mildly Interesting Facts”: Student Self-Evaluations and Outcomes Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 56, 65–82.

- Muckel, P. (2013). Individuelle Anrechnung von Kompetenzen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen* (S. 259–257). Münster: Waxmann.
- Muckel, P., Heidkamp, B. & Brunner, S. (2012). Learning scenarios with integrated ePortfolios. EPortfolios are nice to have but do cause inconvenience. In ADPIOS (Hrsg.), *Proceedings of ePIC 2012, the 10th International ePortfolio and Identity Conference*. London, 9-10-11 July 2012 (S. 238–244).
- Müller, A. & Schmidt, B. (2009.). Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1). S. 23–45.
- Reiß, S., Moosbrugger, H., Tillmann, A. & Krömker, D. (2009). Das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt: Erfasste Merkmalsbereiche und Studien zur prognostischen Güte. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 73–86). Göttingen: V&R unipress.
- Rudinger, G. & Hörsch, K. (2009). *Self-Assessment an Hochschulen: von der Studienfachwahl zur Profilbildung*. Göttingen: V & R Unipress, Bonn Univ. Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman; New York: Trade distributor, Scribner.
- Stefani, L., Mason, R., & Pegler, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios: Supporting personal development and reflective learning*. London; New York: Routledge.
- Tan, K. (2007). Conceptions of self-assessment. What is needed for long-term learning? In D. Boud & N. Falchikov (Hrsg.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (S. 114–127). London, New York: Routledge.
- Tan, K. H. K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 15–29.
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501–510.
- Thorndike, E. (1913). *The original nature of man* (Educational Psychology, Vol. 1). New York: Columbia University.
- Thorndike, E. (1922). *Psychologie der Erziehung*. Jena: Fischer Verlag.
- Zimmerhofer, A. (2008). *Studienberatung im deutschen Hochschulsystem auf der Basis psychologischer Tests: Studienfachprofile, Vorhersagevalidität und Akzeptanz*. Dissertation, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.
- Zimmerhofer, A., Heukamp, V., Hornke, L. F. (2006). Ein Schritt zur fundierteren Studienfachwahl – webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychologie*, 31, 68–78.

Willi B. Gierke

Anrechnung als Beitrag zur Förderung des Übergangs von beruflicher in akademische Bildung

1 Einleitung

Bedenken wir den seit der ersten KMK-Empfehlung zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (KMK, 2002) vergangenen Zeitraum von inzwischen mehr als einem Jahrzehnt, so stellt sich die Frage, in welchem Maße die konzeptionelle und reale Umsetzung an den Hochschulen erreicht werden konnte, welche hindernden und fördernden Faktoren die Entwicklung beeinflussen und was zu einer positiven Weiterentwicklung unternommen werden kann. Hierzu will dieser Beitrag, nach einem Blick auf die Entwicklung der bildungspolitischen und rechtlichen Rahmenbedingungen (Abschnitt 2), zunächst einige Erkenntnisse präsentieren, unter anderem aus einer vom BMBF geförderten an der Universität Oldenburg erstellten Studie zur Anrechnungspraxis (Abschnitt 3).

An der Universität Oldenburg wurde die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen bereits früh im Rahmen des Aufbaus berufs begleitender und weiterbildender Studiengänge eingeführt. In Entwicklungs- und Forschungsvorhaben, u.a. im Rahmen des ANKOM-Förderprogramms des BMBF, wurden dann wissenschaftlich fundierte Instrumente zur Durchführung von Äquivalenzvergleichen entwickelt und erprobt, sowohl bezogen auf (Fach-)Weiterbildungen wie auch auf informelles Lernen. Das zunächst nur auf einzelne Studiengänge bezogene pauschale Anrechnungsverfahren wurde so modifiziert und erweitert, dass auch „Allgemeine Anrechnungsempfehlungen“ möglich sind. Mittlerweile hat der im Anschluss an das Oldenburger Modellvorhaben „Offene Hochschule“ eingerichtete „Kompetenzbereich Anrechnung“, der im Programm der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ gefördert wird, in Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung eine ganze Reihe von Anrechnungsempfehlungen erarbeitet. Das Verfahren wird im anschließenden Teil (Abschnitt 4) vorgestellt.

Ein wesentlicher Faktor, um Anrechnung breiter und wirksamer zu verankern, ist aus unserer Sicht die Sicherung der Qualität von Anrechnungsverfahren. Die oft zu hörende Klage an Hochschulen, dass für diese Aufgabe Ressourcen fehlten, ist sicher berechtigt, aber zu relativieren. Die Entwicklung qualitätsgesicherter Verfahren ist zwar aufwändig, auf längere Sicht gesehen jedoch werden die Hochschulen entlastet, wie besonders wissenschaftlich fundierte pauschale Verfahren belegen. Ein umfassendes

Qualitätsverständnis geht über die Frage der Anrechenbarkeit im engeren Sinne hinaus und führt zur Beachtung von Aspekten, die sowohl die Durchlässigkeit der Bildungsbereiche wie auch die Studierbarkeit von Studiengängen für heterogene Studierende befördern helfen (Abschnitt 5).

2 Bildungspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen

Zunächst können die bildungspolitischen Prozesse auf europäischer Ebene als bedeutende Einflussfaktoren identifiziert werden. Durchlässigkeit und Anerkennung von Kompetenzen unabhängig von Lernwegen und -orten erweisen sich dabei zunehmend als Grundgedanken, die in den Beschlüssen zum lebenslangen Lernen, zum europäischen Hochschulraum (Bologna-Prozess) und zur Berufsbildung (Kopenhagen-Prozess) Beachtung finden, und damit als Benchmarks, an denen die Fortschritte in den Mitgliedsstaaten gemessen werden. So entfalten sie eine erhebliche Wirksamkeit mittels der sogenannten Methode der Offenen Koordinierung, auch ohne dass sie, mit wenigen Ausnahmen, für die einzelnen Länder rechtlich verbindlichen Charakter besäßen. Dieser Beitrag kann auf die Prozesse nicht im Einzelnen eingehen, aber zumindest einige Eckpunkte und relevante aktuelle Entwicklungen benennen.

Des Weiteren sind die Rahmenbedingungen auf Bundes- und Landesebene zu beachten, wobei insbesondere die einschlägigen KMK-Empfehlungen, die ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Studiengängen und landesrechtliche Regelungen von Bedeutung sind. In diesem Zusammenhang sind als bildungspolitische Instrumente auch Förderprogramme zu nennen, die gewünschte Entwicklungen in Gang setzen sollen.

2.1 Anrechnung im Kontext europäischer Bildungspolitik

Im Bologna-Prozess wird spätestens seit der Konferenz der für Hochschulen zuständigen Minister in Bergen durchgehend das Ziel betont, im Hochschulbereich flexible Lernwege und Verfahren der Anerkennung von „prior learning“ zu schaffen, nonformales und informelles Lernen eingeschlossen (Bergen-Communiqué, 2005). In den letzten Jahren, insbesondere ab der Ministerkonferenz des Jahres 2009, wurde dabei der Akzent deutlich stärker auf die Notwendigkeit gelegt, die soziale Dimension im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe an Bildung zu entwickeln, den Anteil Studierender aus unterrepräsentierten Gruppen zu erhöhen, und dieses zu einem der prioritären Ziele für die nächste Dekade erklärt (Leuven and Louvain-la-Neuve-Communiqué, 2009). „Widening Access to higher education“ wird damit als eine Grundvoraussetzung für gesellschaftlichen Fortschritt und wirtschaftliche Entwicklung verstanden (Bucharest-Communiqué, 2012, S. 1) und die zentrale Bedeutung der gerechten Anerkennung von Kompetenzen unterstrichen (ebd., S. 4). Im Rahmen der Methode der offenen Koordinierung zur Beförderung der vereinbarten Zielstellungen spielen neben den jeweils auf den Mi-

nistertreffen etwas konkreter formulierten Ziele für die kommenden Jahre (Benchmarks) vor allem „Transparenzinstrumente“ wie ECTS und Qualifikationsrahmen eine wichtige Rolle, ebenso Handreichungen und Richtlinien (z.B. zur Qualitätssicherung).

Die gegenseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen in der europäischen Region wurde im Jahr 1997, also bereits vor der Bologna-Konferenz, in der Lissabon-Konvention (Lisbon Recognition Convention) beschlossen und trat in Deutschland zehn Jahre später nach Ratifizierung durch den Deutschen Bundestag im Mai 2007 in Kraft (Bundesgesetzblatt, 2007). Über die Lissabon-Konvention hat auch die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen einen zusätzlichen Schub bekommen. Obwohl, genau betrachtet, damit nur hochschulische Leistungen der Länder erfasst werden, die der Lissabon-Konvention beitreten, gibt es eine starke Tendenz, die Grundsätze der Konvention ebenso auf außerhochschulische Leistungen anzuwenden. Anerkennung dürfte danach nur bei wesentlichen Unterschieden versagt werden und die prüfende Hochschule trüge die Beweislast für die Ablehnung, d.h. diese ist dann inhaltlich nachvollziehbar zu begründen. Dies wird als ein Paradigmenwechsel vom Bestehen auf Gleichwertigkeit hin zur flexiblen Akzeptanz von Unterschieden und damit als bedeutender Wandel in der Anerkennungskultur gesehen (HRK-Projekt nexus, 2013, S. 25). Entscheidendes Kriterium für wesentliche Unterschiede wäre dann, ob der Studienerfolg gefährdet ist (ebd.). Eine Übertragung der Lissabon-Konvention auf außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten erscheint jedoch schon deswegen problematisch, weil mit der Konvention verbundene zwischen den Hochschulen bestehende Verpflichtungen nicht im Verhältnis zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Bildungsinstitutionen gelten. Anerkennung nach der Lissabon-Konvention beruht „auf der Qualität akkreditierter Studiengänge und der Leistungsfähigkeit staatlicher oder akkreditierter nicht staatlicher Hochschulen im Hinblick auf die erworbenen Kompetenzen der Studierenden (Lernergebnisse)“, so die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2010, S. 2). Beispielweise verpflichtet die Lissabon-Konvention die abgebende Hochschule, an der die anzurechnenden Leistungen erbracht worden sind, auf Ersuchen des Antragstellers der aufnehmenden Hochschule „innerhalb angemessener Frist ... sachdienliche Informationen“ über die erworbenen Prüfungsleistungen zur Verfügung zu stellen (Bundesgesetzblatt, 2007, Art III.3). Dies ist eine Grundlage dafür, die Beweislast für die Ablehnung der aufnehmenden Hochschule zuzuweisen, eine Voraussetzung, für die vergleichbare rechtsverbindliche Regelungen zwischen Hochschulen und außerhochschulischen Bildungseinrichtungen fehlen. Trotzdem ist es richtig, die verschiedenen Prozesse zur Verbesserung der Anerkennung externer Leistungen im Zusammenhang zu sehen und sich daraus ergebende Impulse aufzunehmen. Auf „flexiblen Lernpfaden“ erworbene nonformale und informelle Kompetenzen zu berücksichtigen, ist, wie gezeigt, ein wesentliches Prinzip der Strategie des lebenslangen Lernens und des Bologna-Prozesses. Folglich ist es konsequent, wenn das zur Umsetzung der Lissabon-Konvention erarbeitete „European Area of Recognition Manual“ auch ein Kapitel mit Ausführungen zur Anrechnung von „non-traditional learning“ enthält (EAR-Manual, 2012, S. 55ff.).

Für die Anerkennung außerhalb formal geregelter Bildungsangebote erworbener Kompetenzen wird in den nächsten Jahren auch die im Dezember 2012 verabschiedete Empfehlung des Rates der EU zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (NFIL) an Bedeutung gewinnen, nach der die Mitgliedsstaaten bis spätestens 2018 Regelungen für diese Aufgabe einführen wollen. Der/die Einzelne soll dadurch in die Lage versetzt werden, seine/ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen validieren zu lassen und auf dieser Grundlage eine vollständige oder ggf. teilweise Qualifikation zu erhalten. Als leitende Grundsätze werden in der Empfehlung die Kopplung an nationale Qualifikationsrahmen, im Einklang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR-LLL), der Zugang zu Information und Beratung, Qualitätssicherungsmaßnahmen, die Professionalisierung des an den Verfahren beteiligten Personals sowie der Einsatz von Transparenzinstrumenten wie bspw. dem Europass-Rahmenkonzept genannt (Rat der Europäischen Union, 2012, S. 2ff.).

2.2 Regelungen auf Bundes- und Bundesländerebene

Hier können zunächst thematisch relevante Beschlüsse der KMK angeführt werden, die sich zum einen direkt auf Anrechnung beziehen (KMK, 2002; 2008), zum anderen die Frage in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen ansprechen (KMK, 2010). Durch das System der Akkreditierung von Studiengängen bekommen auch die Vorgaben des Akkreditierungsrates und der verschiedenen Akkreditierungsagenturen einen durchaus länderübergreifenden Recht setzenden oder zumindest Recht auslegenden Charakter, so dass auch darauf einzugehen ist. Weiter sind die Hochschulgesetze der Bundesländer zu beachten.

Als „Startschuss“ für den Prozess zur Einführung der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Universitäten und Hochschulen kann auf nationaler Ebene insbesondere die einschlägige Empfehlung der Kultusministerkonferenz gelten (KMK, 2002). Mit der Bekräftigung dieser Empfehlung und weiteren erläuternden und konkretisierenden Ausführungen dazu sechs Jahre später (KMK, 2008) liegen zwei Dokumente vor, die einen von den Hochschulen zu beachtenden Rahmen für die Behandlung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll“ (KMK, 2002) vorgeben. Die erste KMK-Empfehlung verlangt außerdem, dass die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen erfüllt sein müssen und die „qualitativ-inhaltlichen Kriterien“ für die Anrechnung im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden und begrenzt den Anrechnungsumfang auf höchstens 50 Prozent eines Hochschulstudiums (ebd.). Der zweite KMK-Beschluss zur Anrechnung stellt Verbindungen zu bildungspolitischen Zielsetzungen wie der Steigerung der Bildungsbeteiligung, der Sicherung des Fachkräftebedarfs und der Erleichterung der Studienaufnahme für beruflich Qualifizierte her und weist auch auf die Bedeutung des Themas im europäischen Kontext hin. Er führt außerdem verschiedene mögliche Formen der Anrechnung auf: Einzelfallprüfung, pauschale Anrechnung bei „homogenen Bewerbergruppen – z.B. im Rahmen von kon-

kreten Kooperationsabkommen“ sowie Anrechnung in Form einer Einstufungsprüfung. Eine mögliche Form pauschaler Anrechnung sei die „Auslagerung“ von Teilen eines Studienprogramms an eine nicht hochschulische Einrichtung („innerstaatliches Franchising“) (KMK, 2008). Aspekte, die von der Empfehlung außerdem hervorgehoben werden, sind die Notwendigkeit der Qualitätssicherung und die Beachtung von Verbraucherschutzaspekten, insbesondere beim Franchising.

In diversen gemeinsamen Empfehlungen und Erklärungen, z.B. von BMBF, KMK und HRK (2003), DIHK und HRK (2008) und BDA, BDI und HRK (2008), wurde der politische Wille zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch Anrechnung bekräftigt. Der „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (KMK, 2005) nahm sowohl für die Bachelor- wie für die Masterebene den Aspekt der „Übergänge aus der beruflichen Bildung“ mit der Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen „durch ein Äquivalenzprüfverfahren“ (S. 2f. bzw. S. 5) auf. Und in einem KMK-Beschluss zur Qualitätssicherung in der Lehre wurde unter den darin genannten „Kernelementen nachhaltiger Qualitätssicherung“ die „Entwicklung eines sachgerechten Systems zur Bewertung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anrechnung auf ein Studium“ mit aufgeführt (KMK, 2005a, S. 9).

In den Landeshochschulgesetzen sind Regelungen zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen inzwischen (Stand: Sept. 2014) in allen 16 Bundesländern verankert, im Herbst 2008 war dies erst in acht Ländern der Fall (Freitag, 2011, S. 198). Die einschlägigen landesrechtlichen Bestimmungen zur Anrechnung, zur Einstufungs- und zur Externenprüfung können der folgenden Übersicht (Abb. 1) entnommen werden.

Für die Anerkennung werden in den Hochschulgesetzen der Länder fast immer „gleichwertige“ Kenntnisse und Fähigkeiten verlangt, teilweise mit dem Zusatz „nach Inhalt und Niveau“, nur das Hochschulgesetz Bremens nennt abweichend als Kriterium für eine Ablehnung der Anerkennung das Vorliegen „wesentlicher Unterschiede“ (BremHG, § 56 Abs. 2) und orientiert sich dabei offenbar an der Lissabon-Konvention. In der Hälfte der Landesgesetze ist die Anrechnung als Muss-Bestimmung formuliert, in den anderen als Kann-Bestimmung bzw. in Rheinland-Pfalz als „in der Regel“-Bestimmung (Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz, § 24 Abs. 3). Drei Viertel der Länder begrenzen die Anrechnung auf höchstens 50% eines Studiums, ein Viertel verzichtet auf Vorgaben zum Anrechnungsumfang, und zwar Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Dass Anrechnungsregelungen im Rahmen der Akkreditierung zu überprüfen sind, haben vier Länder in ihr Hochschulgesetz aufgenommen, und zwar Baden-Württemberg, Hessen, das Saarland und Thüringen. Die Möglichkeit pauschaler Verfahren ist explizit in die Gesetze der Länder Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz aufgenommen worden, im 2014 novellierten Hamburgischen Hochschulgesetz sogar als Soll-Bestimmung für „in der Hochschulpraxis häufig vorkommende Aus- und Fortbildungen“ (Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 36 vom 11. Juli 2014, S. 272).

	Anrechn.	Muss-Bst.	Max. 50%	Akkredit.	Einstuf.	Ext.-Prüf.	Pausch.A.
Ba.-Wü.	§ 35 (3)	Ja	Ja	Ja	§ 35(3)	§ 33	
Bayern	Art. 63 (2)	ja					
Berlin	§ 23 a (1)	Ja	Ja		§ 23 a (3)		Ja
Brandenb.	§ 24 (5)	Ja	Ja		§ 24 (1)		
Bremen	§ 56(2)	Ja	Ja		§ 57		
Hambg.	§ 40 (2) u. (3)	Ja	Ja				Ja
Hessen	§ 18(6)		Ja	Ja	§ 23		
Meckl.-Vorp.	In § 20 (Einstufung...)				§ 20		Ja
Nieders.	§ 7(3)				§ 7(3)	§ 7(5)	
NRW	§ 63a (7)				§ 49(12)		
Rh.-Pf.	§ 25(3)		Ja				Ja
Saarl.	§ 60(6) Uni-G § 58 (4) FhG		Ja				
Sachsen	§ 34(1) Nr. 10	Ja			§ 37(1)	§ 37(2)	
S.-Anhalt	§ 15(4)		Ja	Ja	§ 15(1)	§ 15(2)	
S.-H.	§ 51(2)	Ja	Ja		§ 51(2)		
Thür.	§ 48 (10)		Ja	Ja	§ 48 (10)	§ 48(11)	

Abb. 1: Landeshochschulgesetze – Bestimmungen zu Anrechnung, Einstufungs- und Externenprüfungen

Formulierten die Empfehlungen der KMK (2002 und 2008) die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen noch als Kann-Regelung, gehen die 2010 neugefassten ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen einen Schritt weiter, indem sie verlangen: „Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen.“ (KMK, 2010, S. 3)¹

Da es sich hier um die maßgebende Richtlinie zur Überprüfung der Akkreditierungsfähigkeit von Studiengängen handelt, folgt daraus, dass Akkreditierungsagenturen sowohl bei der Einführung neuer wie auch bei der Reakkreditierung bereits bestehender

¹ Übrigens wird die Möglichkeit der sog. „Doppelanrechnung“ außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten auf Zugang *und* Studium in den „Auslegungshinweisen“ zu den Strukturvorgaben bejaht (KMK, 2011, S. 4).

Studiengänge überprüfen, ob Regelungen zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen vorhanden sind.

Ausführlicher werden Fragen der Anrechnung außerhalb hochschulischer Institutionen erworbener Kompetenzen bisher nur in zwei Handreichungen des Akkreditierungsrates angesprochen, die sich zum einen mit weiterbildenden Studiengängen (Akkreditierungsrat 2007), zum anderen mit Studiengängen „mit besonderen Profilanpruch“ (Akkreditierungsrat, 2010) befassen. Als Kriterien für eine Prüfung im Rahmen der Akkreditierung werden die Beachtung der einschlägigen KMK-Empfehlungen als „Qualitätsmaßstab“, die Prüfung der Gleichwertigkeit der anzurechnenden Leistungen nach einem Verfahren der Ermittlung von Kompetenzäquivalenzen bzw. eine „geeignete Weise“ der Feststellung der für die Anrechnung erforderlichen Kompetenzen, die Gewährleistung der „Einpassung“ der Anerkennung in das Studienkonzept und, im Falle der Anrechnung außerhochschulischer Leistungen, die Festlegung von in der Akkreditierung zu prüfenden Anrechnungsregelungen genannt. Weiter wird festgestellt, dass die Hochschulen auch bei Kooperationen mit anderen Anbietern die alleinige Verantwortung für die Verleihung der Abschlüsse tragen; im Rahmen der Akkreditierung seien insbesondere die organisatorische Abstimmung zwischen den Partnern und die angemessene Betreuung der Studierenden an allen Standorten zu überprüfen (vgl. Akkreditierungsrat, 2007, S. 4 u. 6f.; Akkreditierungsrat, 2010, S. 7).

Die allgemeinen „Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung“ des Akkreditierungsrates (2013) erwähnen Anrechnung nur kurz, und zwar unter den Anforderungen an ein Studiengangskonzept: „Es legt die Zugangsvoraussetzungen und gegebenenfalls ein adäquates Auswahlverfahren fest sowie Anerkennungsregeln für an anderen Hochschulen erbrachte Leistungen gemäß der Lissabon Konvention und außerhochschulisch erbrachte Leistungen.“ (S. 11) Fast wortgleiche Formulierungen finden sich in den Dokumenten der verschiedenen Agenturen, so z.B. in den „Informationen für die Systemakkreditierung“ von AQAS (2013, S. 35), dem „Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung“ von ACQUIN (o.J., S. 11) oder dem „Fragen- und Bewertungskatalog (FBK) zur Akkreditierung von Studiengängen gemäß den Anforderungen des Akkreditierungsrates“ der Agentur FIBAA (2014, S. 10).

Fragen der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Verlautbarungen des Akkreditierungsrates werden ansonsten nicht näher behandelt, mit Ausnahme eines Rundschreibens vom Juli 2013 zum Problem der Abweichung landesrechtlicher Regelungen von den ländergemeinsamen Strukturvorgaben (Akkreditierungsrat, 2013a). In Bundesländern ohne eine gesetzliche Begrenzung des Anrechnungsumfangs an Hochschulen kann es nämlich zu Regelungen kommen, bei denen mehr als die Hälfte eines Studiengangs durch außerhochschulisch erworbene Leistungen ersetzt wird. Zumeist erfolgt die Anrechnung dann auf Basis einer Einstufungsprüfung. In dem Rundschreiben vertritt der Akkreditierungsrat die Position, dass für einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss unter Qualitätsgesichtspunkten „ein bestimmtes Maß tatsächlich an einer Hochschule absolvierter Studien- und Prüfungsleistungen“ (ebd., S. 3) vorliegen müsse, die Begrenzung des Anrechnungsumfangs daher auch bei Einstufungsprüfungen notwendig sei (ebd., S. 4). Ob dies zu einer einheitlichen Handhabung dieser Frage an

den Hochschulen führt, ist zumindest fraglich, wie das Beispiel Nordrhein-Westfalens belegt: Hier wird in der Begründung des Regierungsentwurfs zur aktuellen Novelle des Landeshochschulgesetzes, die stark die Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen betont, die Problematik eines hohen Anrechnungsumfangs zwar angerissen, die Fixierung einer Grenze jedoch nicht befürwortet und bei Anrechnung von mehr als der Hälfte eines Studiums nur eine „erhöhte Begründungslast“ gesehen (Begründung zum Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes, o.J., S. 284).

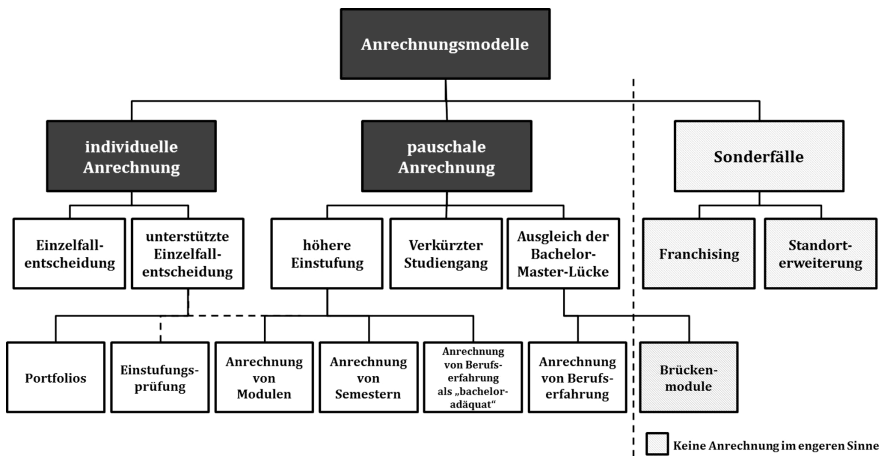
Bildungspolitische und bildungsrechtliche Entwicklungen der letzten Jahre haben den Weg für die Implementierung von Anrechnungsverfahren in Hochschulstudiengänge weitgehend geöffnet. Hochschulen werden sich bei der Akkreditierung von Studiengängen, zumindest im grundständigen Bereich, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit zunehmend der Frage stellen müssen, ob sie auch für die Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulwesens angeeignet wurden, Regelungen vorsehen. Zugleich ist, trotz grundlegender Referenzdokumente wie der Empfehlungen der KMK und den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Studiengängen, offenbar eine Reihe von Fragen aus Sicht vieler Hochschulen nicht geklärt. Dabei geht es, ohne Anspruch auf Vollständigkeit der Aufzählung, um den möglichen Anrechnungsumfang, um die Rolle von Qualifikationsrahmen für die Einschätzung des Niveaus außerhochschulischer Leistungen (Können Kompetenzen aus Berufsausbildungen angerechnet werden?), um die sog. „Doppelanrechnung“ auf Zugang und Studienteile, um die Bedeutung des jeweiligen Workloads und um angemessene Verfahren zur Prüfung von Äquivalenzen bzw. zur Erfassung der von den Studienbewerber/innen mitgebrachten Kompetenzen. Zu diesen Fragen liegen Antworten und „Lösungen“ vor, auch in den o.g. Dokumenten der KMK und des Akkreditierungsrates, hinsichtlich der konkreten Umsetzung aber eher in den Modellen, die in Forschungs- und Entwicklungsvorhaben der BMBF-ANKOM-Initiative erarbeitet wurden (siehe Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011). Allerdings ist es bisher nicht gelungen, von den doch unterschiedlichen Anrechnungsansätzen der verschiedenen ANKOM-Projekte zu hochschulübergreifenden Konzepten, einheitlichen Verfahren der Kompetenzbewertung und damit zu einer Standardisierung zu kommen (Kälble, 2013, S. 187). Mit der „Anrechnungsleitlinie“ (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM, 2010) wurden zumindest Qualitätsstandards formuliert, die sich auf fünf Gegenstandsbereiche beziehen („Lernergebnisbeschreibung“, „Äquivalenzprüfung“, „Formale Verankerung der Anrechnungsregelung“, „Information und Beratung“ und „Evaluation“) und als Mindestanforderungen an qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren an Hochschulen angesehen werden können.

3 Anrechnungspraxis an Hochschulen – Wie ist der aktuelle Stand?

Die von der Carl von Ossietzky Universität durchgeführte vom BMBF geförderte AnHoSt-Studie („Anrechnungspraxis außerhochschulischer Kompetenzen in Hochschul-

studiengängen“) gibt einen aktuellen Überblick über den Stand der Verbreitung von qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahren an deutschen Hochschulen (Hanft, Brinkmann, Gierke & Müskens, 2014). Zunächst sind große Unterschiede schon hinsichtlich des Anrechnungsumfangs festzustellen, der von wenigen Modulen bis auf über 50% eines Studiengangs reichen kann. Nehmen wir Formen des Franchisings hinzu, können die außerhalb der Hochschule erworbenen Leistungen nahezu das gesamte Studium umfassen.² Sehr unterschiedlich sind auch die vorfindbaren Verfahren: Neben der Identifizierung der beiden Grundformen (1) „individuell“ und (2) „pauschal“ können diese wiederum unterteilt werden in (1a) Einzelfallentscheidung und (1b) durch bestimmte Regelungen, etwa ein Portfolioverfahren oder eine Einstufungsprüfung, unterstützte Einzelfallentscheidung; bei pauschaler Anrechnung kann nach der Wirkung bzw. Funktion unterschieden werden zwischen (2a) höherer Einstufung, (2b) verkürztem bzw. „verzahnten“ Studiengang und (2c) Ausgleich der Bachelor-/Master-Lücke.

Die folgende Grafik bildet die unterschiedlichen Modelle ab und führt, da die Grenzen zu Formen wie bspw. dem Franchising in der Praxis nicht immer eindeutig sind, auch Sonderformen mit auf.



Quelle: Hanft et al., 2014, S. 4

Abb. 2: Anrechnungsmodelle

Eine fundierte Gesamteinschätzung der Entwicklung ist zurzeit noch nicht möglich, dies würde repräsentative Erhebungen erfordern. Einen ersten Zugang bietet eine im Rahmen des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz im Internet zur Verfügung gestellte Datenbank („nexus Anrechnungskompass“). Sie umfasst laut Angabe auf der nexus-Website „über 1800 Studienangebote [...], in denen beruflich erworbene Kompe-

2 Die zweite Empfehlung zur Anrechnung der KMK (2008) sieht im Franchising ein Anrechnungsmodell, was jedoch fraglich ist, denn in Lizenz bzw. im Auftrag einer Hochschule von einem anderen Träger durchgeführte Studienprogramme sollten alle wesentlichen Merkmale hochschulischer Veranstaltungen erfüllen (siehe HRK, 2013).

tenzen individuell, pauschal oder kombiniert angerechnet werden können“.³ Die Aussagekraft der Datenbank ist jedoch eingeschränkt, denn die Aufnahme eines Studiengangs setzt entsprechende Einträge im Hochschulkompass voraus. Bei der (für die AnHoSt-Studie im November 2013 erfolgten) Auswahl von 100 Studiengängen aus dem Anrechnungskompass waren 1.240 Studiengänge registriert und die nähere Betrachtung ergab, dass die in vielen Fällen vermerkte Möglichkeit der „individuellen Anrechnung“ zum Teil auf Berufspraktika begrenzt war. Andererseits waren berufsbegleitende und weiterbildende Studiengänge, die uns bekanntermaßen schon länger implementierte Anrechnungsverfahren praktizieren, in der Datenbank gar nicht aufgeführt. Dies kann bedeuten, dass innerhalb der Hochschulen selbst noch zu wenig Transparenz über solche Verfahren herrscht oder das Thema Anrechnung hochschulintern sehr unterschiedlich interpretiert wird. Bei Aufruf der im Anrechnungskompass enthaltenen Hochschul- oder Studiengangslinks der 100 ausgewählten Studiengänge führte lediglich einer direkt zu Informationen über die vorhandenen Anrechnungsmöglichkeiten, bei rund 50 Prozent waren drei und mehr Klicks erforderlich, um zu Angaben zu gelangen. Hochschulseitig scheint kein großes Interesse daran zu bestehen, Informationen über die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen unkompliziert zur Verfügung zu stellen. Bei mehr als drei Viertel der Studiengänge werden Formen der individuellen Anrechnung praktiziert, bei knapp einem Viertel Formen der pauschalen Anrechnung und der Verzahnung, auch über Einstufungsregelungen. Für die qualitative Analyse der Anrechnungspraxis wurden die ausgewählten Hochschulen angeschrieben und für die AnHoSt-Studie schließlich 12 nach einem Leitfaden erstellte Fallberichte ausgewertet (zum methodischen Vorgehen siehe Hanft et al., 2014, S. 75ff.).

Insbesondere in den klassischen grundständigen Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengängen scheint die Anrechnung beruflicher Kompetenzen zumeist nur auf wenige Einzelfälle begrenzt zu sein. Zwar bestehen mittlerweile in vielen dieser Studiengänge die prüfungsrechtlichen Voraussetzungen für eine Anrechnung, doch werden Informationen über diese Anrechnungsmöglichkeiten von den Studiengangsverantwortlichen nicht verbreitet und deshalb von den Studierenden auch kaum oder gar nicht genutzt. Die AnHoSt-Studie kommt zu dem Schluss, dass „die rechtliche Verpflichtung der Hochschulen, Anrechnung einzuführen, bei den grundständigen Studiengängen lediglich zur Folge hat, dass die Möglichkeit zur Anrechnung zwar formell eingeführt, aber nicht bekannt gemacht wird.“ (Hanft et al., 2014, S. III) Studiengangsverantwortliche und Hochschulverwaltung sind oft unzureichend über die Möglichkeiten und Verfahren der Anrechnung informiert und verfügen über keine ausreichenden Ressourcen zur angemessenen Bearbeitung von Anrechnungsfällen.

Bei der individuellen Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen sind qualitative anspruchsvolle Verfahren häufig in weiterbildenden Masterstudiengängen anzutreffen. Oft basieren diese Verfahren auf aufwändigen Kompetenzdokumentationen (z.B. Anrechnungsportfolios), die von den anrechnungswilligen Studierenden erstellt werden müssen. Die Herausforderung, so die AnHoSt-Studie, bestehe hier „in der Entwicklung

3 <http://www.hrk-nexus.de/material/nexus-anrechnungskompass/> [23.10.2014].

gut strukturierter Anrechnungsportfolios, die sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden ohne umfangreiche Vorkenntnisse verstanden werden“ (ebd., S. III). Dies könnte durch weitere Modellprojekte zur Etablierung effektiver, valider und nachvollziehbarer Portfolioverfahren befördert werden.

Qualitätsgesicherte pauschale Anrechnungsverfahren sind bislang nahezu ausschließlich in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen sowie in Bachelorstudiengängen, die sich gezielt an eine bestimmte Berufsgruppe wenden, verbreitet. Die relativ aufwändige Entwicklung solcher Verfahren für die Durchführung von Äquivalenzvergleichen zwischen beruflichen Qualifikationen und Hochschulstudiengängen steht häufig in engem Zusammenhang mit Förderprogrammen wie ANKOM und „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ oder auch auf der Ebene einzelner Bundesländer aufgelegter Modellvorhaben (z.B. Brandenburg: INNOPUNKT; Niedersachsen: Offene Hochschule Niedersachsen). Studiengänge, die pauschale Anrechnung auf Basis systematischer Äquivalenzvergleiche implementiert haben, finden hochschulintern eine vergleichsweise hohe Akzeptanz, trotzdem kann selbst an diesen Hochschulen in der Regel nicht davon ausgegangen werden, dass die institutionelle Verankerung über einzelne Studiengänge hinausreicht. Daher wären Schritte für eine weitere Verbreitung dieser Verfahren notwendig. Dies könnte z.B. durch „hochschul-übergreifende Support- und Vernetzungsstrukturen“ (Hanft et al., 2014, S. IV) unterstützt werden.

Viele Masterstudiengänge mit Workload-Umfängen von 60 bzw. 90 KP sind daran interessiert, auch Studiengangsbewerber/innen aufzunehmen, die einen Bachelorstudiengang mit 180 bzw. 210 KP belegt haben. Werden über den gesamten Bachelor- und Master-Zyklus insgesamt weniger als 300 KP erworben, kann die so entstehende Bachelor-Master-Lücke bei Aufnahme des Masterstudiengangs durch eine Anrechnung beruflicher Kompetenzen geschlossen werden. Bei dieser Form der Anrechnung auf die Bachelor-Master-Lücke entstehen für die Studiengangsleitungen bzw. Anrechnungsbeauftragten häufig komplexe Problemfälle. So ist z.B. umstritten, ob bereits vor dem Bachelorstudium in der beruflichen Praxis erworbene Kompetenzen auf die Bachelor-Master-Lücke angerechnet werden können, und ob eine (Doppel-)Anrechnung z.B. von bereits auf ein Praktikum im Bachelorstudiengang angerechneten Kompetenzen möglich ist. Die vielfältigen Zweifelsfälle und Unklarheiten verursachen einen hohen Aufwand bei der Bearbeitung von Anrechnungsfällen, schaffen Rechtsunsicherheiten und verzögern Anrechnungs- und Zulassungsentscheidungen der Hochschulen.

Aus den Ergebnissen der AnHoSt-Studie lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Die in bereits durchgeführten Äquivalenzvergleichen gewonnenen Erkenntnisse zur Anrechenbarkeit außerhochschulischer Qualifikationen sollten (z.B. in Form von Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen) allen Hochschulstudiengängen zur Verfügung gestellt werden, damit diese mit verringertem Aufwand eigene Anrechnungsmöglichkeiten einrichten können.

2. Damit Zweifelsfälle und Unklarheiten bei komplexen Anrechnungsfällen (z.B. im Zusammenhang mit Doppelanrechnungen) von den zuständigen Sachbearbeiter/inne/n und Hochschullehrer/inne/n einfacher bearbeitet werden können, sollten Antworten zu

den häufig im Zusammenhang mit Anrechnung auftretenden Fragen formuliert und abgestimmt werden (Anrechnungs-FAQ).

3. Schritte zur bundesweiten Vernetzung sollten die Verbreitung der in Modellvorhaben wie ANKOM oder „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ entwickelten Verfahren und Instrumente für individuelle Anrechnung (z.B. Portfolios) sowie für pauschale Anrechnung (z.B. Tools für Äquivalenzvergleiche) fördern. Ein Netzwerk könnte auch der Verbreitung von Anrechnungs-Knowhow durch gegenseitiges Voneinander-Lernen unterstützen.

4. Auch die Entwicklung von Software-Tools für das Anrechnungsmanagement sollte unterstützt werden, um die zur Verfügung stehenden Ressourcen von Studiengangsleitungen und Hochschulverwaltung zu entlasten.

4 Das Oldenburger Modell der Anrechnung

Die im ANKOM-Projekt der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im „Qualifikationsverbund Nord-West“ erarbeiteten Verfahren der pauschalen und individuellen Anrechnung⁴ werden bundesweit beachtet. Mit der Entwicklung des „Module Level Indicator“ steht für die Niveaueinschätzung von Lernergebnissen ein valides Instrument zur Verfügung, das durch den Bezug auf den bildungsbereichsübergreifenden Europäischen Qualifikationsrahmen Aussagen zur Gleichwertigkeit auch bei fehlender Gleichartigkeit von Kompetenzen ermöglicht (Gierke & Müskens, 2009; Müskens, Gierke & Hanft, 2008). Das Instrument wurde auf eine Reihe von Aus-, Fort- und Weiterbildungen und auf unterschiedliche Studiengänge an verschiedenen Hochschulen angewandt und umfasst nach Weiterentwicklung 51 Items, die sich in 9 Skalen unterteilen (Müskens, Wittig, Tutschner & Eilers-Schoof, 2013). Diese MLI-Skalen sind: 1. Breite und Aktualität des Wissens, 2. Kritisches Verstehen, 3. Interdisziplinarität, 4. Problemlösen, 5. Praxisorientierung, 6. Kreativität und Innovation, 7. Selbständigkeit, 8. Kommunikation und 9. Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen. Im Gegensatz zu Qualifikationsrahmen (wie EQR oder DQR) steht beim MLI die Niveaubewertung von Teilen einer Qualifikation (Module, Lerneinheiten, Lernfelder etc.) im Vordergrund.

Zweck der pauschalen Anrechnung ist, eine von Einzelfällen unabhängige Bewertung von Bildungsgängen zu erstellen, die dann allen Bewerber/innen mit dem jeweiligen Abschluss Anrechnungen in bestimmten Studiengängen sichert. Im Rahmen des Verfahrens erfolgt ein auf Lernergebnisse bezogener Inhalts- und Niveauabgleich zwischen dem jeweiligen Bildungsgang und einem Referenzstudiengang. Voraussetzung für die Erstellung eines Äquivalenzvergleiches ist die Bereitstellung von aussagekräftigen Unterlagen über das auf eine Anrechnung zu prüfende Bildungsangebot, um verlässliche Einschätzungen der darin vermittelten Lernergebnisse vornehmen zu können.

4 Auf die auf einem Portfolio-Verfahren basierende Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen kann hier nicht näher eingegangen werden; siehe dazu z.B. Müskens (2006 und 2009) sowie Müskens und Eilers-Schoof (2011).

Dies schließt neben den Basisdokumenten wie Prüfungsordnungen und Eckdaten des Curriculums im Lehrgang verwendete Studienmaterialien und möglichst auch Beispiele von Prüfungsarbeiten mit ein. Auf der anderen Seite werden auch umfassende Dokumente über die anrechnenden Studiengänge benötigt.

Daher kommt der Kooperation mit Aus-, Fort- und Weiterbildungsträgern ein wichtiger Stellenwert zu, um eine Vertrauensbasis zu schaffen, die für die Bereitstellung von unveröffentlichten, internen Materialien erforderlich ist (siehe auch Müskens & Eilers-Schoof, 2014). Das Oldenburger Anrechnungsprojekt wurde als gemeinsames Vorhaben u.a. mit regionalen Trägern der beruflichen Fortbildung (Industrie- und Handelskammern) durchgeführt; mittlerweile umfassen die Kooperationen insbesondere auch Berufsbildende Schulen, Fachschulen und Einrichtungen und Träger der allgemeinen, anerkannten Erwachsenenbildung. Die mit der Zusammenarbeit verbundenen Herausforderungen und Strategien zum Umgang damit können einem Beitrag von Müskens und Eilers-Schoof (2014) entnommen werden.

Seit Erarbeitung des Verfahrens 2006 wurden an der Universität Oldenburg ca. 50 Äquivalenzvergleiche durchgeführt. Anhand der zu prüfenden Unterlagen müssen Aussagen über den Lernprozess, die Lernergebnisse und die Lernerfolgskontrollen der betroffenen Lerneinheiten möglich sein. Außerdem sieht das Oldenburger Verfahren vor, dass beide Seiten sich auf eine/n externe/n Fachgutachter/in einigen, der/die den Äquivalenzvergleich durchführt (ebd., S. 3).

In der ersten Phase waren die Äquivalenzvergleiche auf den berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ an der Universität Oldenburg bezogen, mit dem Ergebnis pauschaler Anrechnungen für alle Absolvent/inn/en eines geprüften beruflichen Fortbildungsganges auf diesen Studiengang.

Die durch qualitätsgesicherte Äquivalenzvergleiche ermittelten Anrechnungsumfänge werden, nach Beschluss durch den Prüfungsausschuss des Studiengangs, auf der Studiengangswebsite veröffentlicht und stellen so Studieninteressierten, die über einen der erfassten Fortbildungsabschlüsse verfügen, Informationen darüber zur Verfügung, welche Module des Studiengangs durch Anrechnung ersetzt werden können, inwieweit der Studienumfang sich dadurch verringert und sich – abhängig von individuell möglicher Studienplanung – die Dauer des Studiums verkürzen lässt und Studienkosten eingespart werden können.

In der Mehrheit der erfassten anerkannten beruflichen Fortbildungen können die erworbenen Kompetenzen vier, fünf oder sechs Module ersetzen, das entspricht einem Umfang von jeweils zwischen 32 und 48 Kreditpunkten. Pauschal angerechnet werden aktuell (Stand: Okt. 2014) die in Abb. 3 aufgeführten Fortbildungsabschlüsse.

Fortbildungsabschluss	Anrechnungsumfang
Geprüft. Bilanzbuchhalter/in	4-5 Module / 32-40 KP
Geprüft. Versicherungsfachwirt/in	bis zu 5 Module / bis zu 40 KP
Geprüft. Industriefachwirt/in	5 Module / 40 KP
Geprüft. Industriemeister/in	3 Module / 24 KP
Betriebswirt/in (IHK) bzw. Geprüft. Betriebswirt/in	2 Module / 16 KP
Staatl. gepr. Betriebswirt/in WiSoAK Bremen	6 Module / 48 KP
Betriebswirt/in VWA Oldenburg	6 Module / 48 KP
Finanzbuchhalter/in (VHS)	1 Modul / 8 KP
Geprüft. Wirtschaftsfachwirt/in	4 Module / 32 KP

Abb. 3: Bachelor-Studiengang Business Administration – Pauschale Anrechnung

Für detaillierte, bei einigen Fortbildungsabschlüssen nach unterschiedlichen Schwerpunkten differenzierte Informationen siehe die auf der Studiengangswebsite als Download verfügbare Tabelle „Pauschale Anrechnung“.⁵

Das Oldenburger Verfahren wurde auf eine Reihe weiterer Fortbildungen und Studiengänge anderer Fachrichtungen angewandt und der Module Level Indicator z.B. im Rahmen der Kooperation mit anderen ANKOM-Projekten interessierten Hochschulen für die Durchführung von Äquivalenzvergleichen zur Verfügung gestellt. Mittlerweise wurde der MLI bei mehr als 100 Äquivalenzvergleichen zur Erfassung des Niveaus von Lerneinheiten unterschiedlicher Bildungsbereiche eingesetzt. Das Spektrum der dabei erfassten Fortbildungen reicht über kaufmännische und technische (z.B. Staatl. geprüft. Techniker/in) bis hin zu Pflege- und Gesundheitsberufen (siehe u.a.: Müskens, Tutschner & Wittig, 2009; Müskens & Tutschner, 2011; Tutschner, Müskens & Wittig, 2014 und Knigge-Demal, Schürmann, Frohne & Paar, o.J.).

Nachteil der in der ersten Phase des Oldenburger Modells der Anrechnung durchgeführten Äquivalenzvergleiche war der enge Bezug auf jeweils einen bestimmten Referenzstudiengang, der eine Übertragung auf andere, vergleichbare Studiengänge, nicht ohne Weiteres erlaubte. In den Folgejahren, insbesondere gefördert aus Mitteln des Landes Niedersachsen im Rahmen des Programms „Offene Hochschule Niedersachsen“, wurde das Verfahren des Äquivalenzvergleiches daher so weiterentwickelt, dass

5 http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/Anrechnung/BBA_Pauschale-Anrechnung.pdf [20.10.2014].

auf seiner Basis „Allgemeine Anrechnungsempfehlungen“ möglich sind. Als erste Information dazu können die vom Kompetenzbereich Anrechnung an der Universität Oldenburg zusammengestellten „Grundlagen zur Erstellung einer Allgemeinen Anrechnungsempfehlung für Weiterbildungsangebote“ (o.J.) dienen. Auch bei diesem Vorgehen können Referenzstudiengänge, sofern geeignete vorhanden sind, herangezogen werden, jedoch werden die Lernergebnisse der Weiterbildung, ihr Umfang und das Niveau der Lernergebnisse umfangreich in einer Form beschrieben, die eine Anrechnung auf alle Studiengänge einer Disziplin ermöglicht. Ob und in welchem Umfang eine Hochschule Anrechnungen vornimmt, ist damit nicht vorgegeben, dies bleibt dem eigenverantwortlichen Handeln der Hochschulen überlassen. Die Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen „übersetzen gewissermaßen eine Weiterbildung in die ‚Sprache‘ der Hochschule“ (ebd., S. 2) und schaffen damit eine Informationsgrundlage, die den Hochschulen die Entscheidung über Anrechnungen erleichtert.

Die erstellten Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen mit ausführlicher Beschreibung der erfassten Lernergebnisse der untersuchten Weiterbildungen werden auf der Website des Kompetenzbereichs Anrechnung der Universität Oldenburg veröffentlicht und können dort abgerufen werden. Es handelt sich bisher (Stand: Sept. 2014) um folgende Fort- und Weiterbildungen (Abb. 4):

Fort-/Weiterbildungsangebot	Träger des Bildungsangebots
Weiterbildung Mediation auf der Grundlage der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Bildungswerk ver.di in Niedersachsen e.V.	Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen / Orca-Institut für Konfliktmanagement und Training
Weiterbildung Frauen in Führung	Bildungswerk ver.di in Niedersachsen e.V.
Fortbildung Parole Emil – Jungs im Fokus	Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen / Katholische Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V.
European Manager for Foreign Trade Export/Import	LEB – Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen e.V., Bildungsstätte Bad Zwischenahn / Oldenburg
Startklar fürs Studium	Volkshochschule Göttingen
Sexualität und Behinderung	Akademie Waldschlösschen

Quelle: <http://www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/> [20.10.2014]

Abb. 4: Allgemeine Anrechnungsempfehlungen

Studiengangsleitungen an Hochschulen erhalten mit Allgemeinen Anrechnungsempfehlungen die Voraussetzungen an die Hand, fundiert, nachvollziehbar und qualitätsgesichert zu Anrechnungsentscheidungen zu gelangen. Sie stellen dafür Informationen dar-

über zur Verfügung, welche Lernergebnisse die anzurechnende außerhochschulische Qualifikation vermittelt, welches Niveau die einzelnen Lerneinheiten der Qualifikation besitzen und welchem Workload die angerechneten Lernergebnisse der außerhochschulischen Qualifikation entsprechen.

5 „Anschlussfähigkeit“ als Qualitätsaspekt der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen

Die Entwicklung eines qualitätsgesicherten Anrechnungsverfahrens ist ohne Zweifel aufwändig und wäre ohne die Förderung im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten nicht möglich gewesen. Auch die Anwendung, also die Durchführung von Äquivalenzvergleichen und die Erstellung von Anrechnungsempfehlungen, erfordert jeweils einmalig Ressourcen, die im Rahmen der Grundausrüstung der Hochschulen nicht vorgesehen sind. Eine Abwägung der Kosten im Vergleich zu den möglichen Alternativen – Einzelfallprüfungen – belegt jedoch bei einer ausreichend hohen Anzahl von Anrechnungsfällen die großen Vorteile des Verfahrens (siehe Hanft, Knust, Müskens & Gierke, 2008).

Auch Qualitätsgesichtspunkte sprechen für das Verfahren des methodisch gesicherten Äquivalenzvergleiches. Inhalt und Niveau der anzurechnenden Kompetenzen können gegenüber Hochschullehrenden, bei denen Kenntnisse und Erfahrungen zu außerhochschulischen Bildungsgängen nicht selten fehlen, auf Basis wissenschaftlich anerkannter Methoden plausibel dargelegt werden.

Neben einer abgesicherten Äquivalenzprüfung sind aber auch eine ganze Reihe weiterer Qualitätskriterien zu nennen, wie die Transparenz des Verfahrens, Information und Beratung Studieninteressierter über Anrechnungsmöglichkeiten, Antragstellung, Verfahrensablauf etc., die formale Verankerung der Anrechnung in Prüfungsordnungen, die Begründungsverpflichtung der Hochschule über ihre Entscheidung und Widerspruchsmöglichkeiten der Antragsteller/innen bei ablehnenden Bescheiden (siehe auch Müskens, 2013).

In einem erweiterten Qualitätsverständnis muss, insbesondere für Hochschulen, die beruflich Qualifizierte für ein Studienprogramm gewinnen wollen, das Kriterium der „Anschlussfähigkeit“ besonders betont werden. Bei der pauschalen Anrechnung von Fachweiterbildungen sollte der jeweilige Weiterbildungsträger Informationen über das Verhältnis seines Bildungsangebotes zu affinen Hochschulstudiengängen und ggf. auch über Möglichkeiten zur Verbesserung der Anschlussfähigkeit seines Angebots an ein Hochschulstudium erhalten. Für die Hochschulen wiederum ergeben sich aus fundierten Äquivalenzvergleichen Hinweise auf mögliche Lücken, z.B. im Vergleich zu den bei Studienantritt vorausgesetzten Kenntnissen und Fähigkeiten, aber auch auf mögliche Stärken, z.B. hinsichtlich der Praxisorientierung und der Selbständigkeit. Entsprechend können die betreffenden Hochschulen bzw. Studiengänge mit gezielten Beratungs- und Vorbereitungsangeboten den Übergang in das Studium unterstützen.

Diese Überlegungen waren Ausgangspunkte für das im Rahmen der ANKOM-Förderung an der Universität Oldenburg durchgeführte Projekt „InOS – Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“, in dem Vorbereitungsangebote zu den Themen Mathematik, Juristische Grundlagen und Wissenschaftliches Arbeiten konzipiert und durchgeführt wurden. Exemplarisch werden Konzeption, Durchführung und Ergebnisse der Evaluation des Online-Vorbereitungskurses „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“ im Beitrag von Brunner und Hohlfeld an anderer Stelle in diesem Band behandelt.

Literatur

- ACQUIN (o.J.). *Leitfaden für Verfahren der Programmakkreditierung*. Verfügbar unter: https://www.acquin.org/doku_serv/LeitfadenProgrammakkreditierung.pdf [14.10.2014].
- Akkreditierungsrat (2007). *Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“*, 08.10.2007. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Weiterbildung.pdf [14.02.2014].
- Akkreditierungsrat (2010). *Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilan-spruch“*. *Beschluss des Akkreditierungsrates vom 10.12.2010*. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf [14.02.2014].
- Akkreditierungsrat (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf [14.10.2014].
- Akkreditierungsrat (2013a). *Beschluss der KMK zu landesspezifischen Vorgaben*. Rundschreiben an die Geschäftsführerinnen und Geschäftsführer der Agenturen, Bonn 26.07.2013. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_landesspezifische_Vorgaben.pdf [15.04.2014].
- AQAS (2013). *Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit. Informationen zur Systemakkreditierung*, 5. Aufl. (Juni 2013). Köln: AQAS e.V. Verfügbar unter: <http://www.aqas.de/downloads/AQAS-Broschuere-Systemakkreditierung.pdf> [29.09.2014].
- ASIIN (2014). *Allgemeine Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen Ingenieurwissenschaften, Informatik, Architektur, Naturwissenschaften, Mathematik und ihre Kombinationen mit anderen Fachgebieten*. Stand: 28.03.2014. Verfügbar unter: http://www.asiin-ev.de/media/ASIIN_Allgemeine_Kriterien_fuer_die_Akkreditierung_von_Studiengaengen_2014-03-28.pdf [14.10.2014].
- BDA, BDI & HRK (2008). *Durchlässigkeit erhöhen: Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte öffnen*. Berlin: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Abt. Bildung / Berufliche Bildung. Verfügbar unter: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/D924C8F99595C0E6C125755A004ABDFA/\\$file/Durchlaessigkeit_erhoehen.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/D924C8F99595C0E6C125755A004ABDFA/$file/Durchlaessigkeit_erhoehen.pdf) [20.10.2014].

- Begründung zum Entwurf eines Hochschulzukunftsgesetzes (HZG NRW) (o.J.). Verfügbar unter: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/Gesetze/Begruendung_HZG_RegE_mit_Aenderungen.pdf [18.10.2014].
- Bergen-Communiqué (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Verfügbar unter: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf [16.10.2014].
- BMBF, KMK & HRK (2003). *Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium*. Empfehlung des 200. Plenums vom 08.07.2003.
- BremHG, Bremisches Hochschulgesetz. Verkündungsstand: 07.10.2014, in Kraft ab: 13.12.2011. Verfügbar unter: <http://bremen.beck.de/default.aspx?vpath=bibdata\ges\br emhg\cont\bremhg.htm&mode=all> [14.10.2014].
- Bucharest-Communiqué (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. EHEA Ministerial Conference, Bucharest. Verfügbar unter: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf> [16.10.2014].
- Bundesgesetzblatt (2007). *Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*, vom 16. Mai 2007. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2007 Teil II Nr. 15.
- DIHK & HRK (2008). *Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung!* Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) vom 14.10.2008. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/081014_HRK_DIHK_Endfassung.pdf [20.10.2014].
- EAR Manual (2012). *Practical guidelines for fair recognition of qualifications*. Verfügbar unter: http://www.eurorecognition.eu/manual/EAR_manual_v_1.0.pdf [17.10.2014].
- FIBAA (2014). *Fragen- und Bewertungskatalog (FBK) zur Akkreditierung von Studiengängen gemäß den Anforderungen des Akkreditierungsrates*. Verfügbar unter: http://www.fibaa.org/uploads/media/140601_FBK_AR_01.pdf [14.10.2014].
- Freitag, W. F. (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In: W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 191–217). Münster: Waxmann.
- Gierke, W. B. & Müskens, W. (2009). Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: R. Buhr, W. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Durchlässigkeit gestalten – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 134–136). Münster: Waxmann.
- Grundlagen zur Erstellung einer Allgemeinen Anrechnungsempfehlung für Weiterbildungsangebote (o.J.). Zusammengestellt von W. Müskens. Universität Oldenburg, Kompetenzbereich Anrechnung. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/download/Grundlagen_Anrechnungsempfehlung_12_06_13.pdf [20.10.2014].
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B. & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHoSt – „Anrechnungspraxis in*

- Hochschulstudiengängen*“, Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/AnHoSt-Studie_01.pdf [27.10.2014].
- Hanft, A., Knust, M., Müskens, W. & Gierke, W. B. (2008). Vom Nutzen der Anrechnung. Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. *Betriebliche Forschung und Praxis*, 60(4), 297-312.
- Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz (HochSchG) in der Fassung vom 19. November 2010. Stand: letzte berücksichtigte Änderung: §§ 1, 7, 94, 108, 112, 113 und 121 geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 24.07.2014 (GVBl. S. 125).
- HRK (2013). *Franchising von Studiengängen*. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Karlsruhe, 19.11.2013. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Franchising_19112013.pdf [07.04.2014].
- HRK-Projekt nexus (2013). *Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Prüfungsleistungen*. Ein Leitfaden für Hochschulen. Bonn: HRK. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/nexus_Leitfaden_Anerkennung_Lang_03.pdf [23.09.2014].
- Kälble, Karl (2013). Möglichkeiten und Grenzen der Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium aus Sicht der Akkreditierung. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung* (S. 173–193). Wiesbaden: Springer.
- KMK (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf> [07.07.2014].
- KMK (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [30.10.2014].
- KMK (2005a). *Qualitätssicherung in der Lehre*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf [29.09.2014].
- KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [07.07.2014].
- KMK (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [17.10.2014].
- KMK (2011). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010 – Auslegungshinweise*. Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011. Verfügbar unter:

- http://www.ku.de/fileadmin/190304/auslegungshinweise_kmk_mai_2011.pdf [17.10.2014].
- Knigge-Demal, B., Schürmann, M., Frohne, J. & Paar, S. (o.J.). *Handreichung zur Anwendung eines pauschalen Anrechnungsverfahrens*. Projektergebnisse der Initiative zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld.
- Leuven and Louvain-la-Neuve-Communiqué (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Verfügbar unter: http://www.ehea.info/Uploads/about/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf [16.10.2014].
- Müskens, W. (2006). Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. *Hochschule und Weiterbildung* (1), 23–30.
- Müskens, W. (2009). Authentische Erfassung informeller Lernerfolge im Oldenburger Modell der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In U. Walkenhorst, A. Nauwerth, L. Bergmann-Tyacke & K. Marzinzik (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich* (S. 225–235). Bielefeld: UVW.
- Müskens, W. (2013). *Qualitätssicherung in der Anrechnungspraxis im Projekt MINTOnline*. Präsentation auf der Tagung „Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen – wo stehen wir, wo geht es hin?“, HRK Projekt nexus, 3. Juli 2013, Berlin. Verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Workshop_3_Dr._Mueskens.pdf [20.10.2014].
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2011). Auf dem Weg zur Offenen Hochschule – Weiterentwicklung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. *BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5), 51–54.
- Müskens, W. & Eilers-Schoof, A. (2014). Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. *Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*, 1/2014, Oldenburg. Verfügbar unter: <http://openjournal.uni-oldenburg.de/index.php/bildungsmanagement/article/download/11/pdf> [19.10.2014].
- Müskens, W., Gierke, W. B. & Hanft, A. (2008). Nicht gleichartig und doch gleichwertig? Kompensation und Niveaubestimmung im Oldenburger Modell der Anrechnung. In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.H. Minks & W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher hochschulischer Bildung* (S. 91–102). Hannover: HIS.
- Müskens, W. & Tutschner, R. (2011). Äquivalenzvergleiche zur Überprüfung der Anrechenbarkeit beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge – ein Beispiel aus dem Bereich Konstruktion/Maschinenbau. *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, 1–16.
- Müskens, W., Tutschner, R. & Wittig, W. (2009). Improving permeability through equivalence Checks: An example from mechanical engineering in Germany. In R. Tutschner, W. Wittig & J. Rami (Eds.), *Accreditation of Vocational Learning Outcomes – European Approaches to Enhance Permeability between Vocational and Higher Education* (Impuls 38) (S. 10–33). Bonn: BIBB.

- Müskens, W., Wittig, W., Tutschner, R. & Eilers-Schoof, A. (2013). *Module Level Indicator. MLI User Guide – Assessment of the Level of Competence Orientation*. Bremen: ITB.
- Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens*. Amtsblatt der Europäischen Union, (2012/C 398/01). Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> [17.10.2014].
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). *Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative* (HIS-Forum Hochschule, 1/2011), Hannover: HIS.
- Tutschner, R., Müskens, W. & Wittig, W. (Eds.) (2014), *Level assessments and bilateral comparisons in the European health care sector*. Bonn: NA BIBB.
- Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (Hrsg.) (2010). *Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Hannover: HIS. Berlin: Institut für Innovation und Technik (iit) der VDI/VDE Innovation+Technik GmbH. Verfügbar unter: http://ankom.his.de/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [17.10.2014].

Margitta Kunert-Zier

Das AnKE-Verfahren an der Fachhochschule Frankfurt a. M.

Anrechnung der Kompetenzen von Erzieher_innen auf den
Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

1 Einleitung

Die Etablierung eines Anrechnungsverfahrens außerhochschulischer Kompetenzen an einer Hochschule ist kein leichtes Spiel. Die besondere Herausforderung liegt darin, die Durchlässigkeit von Bildungswelten zu ermöglichen ohne, was vielfach befürchtet wird, die Qualität akademischer Abschlüsse zu mindern. Das AnKE-Verfahren wurde in einem mehrjährigen aufwändigen Prozess unter Anwendung der ANKOM-Leitlinie für die Qualitätssicherung derartiger Verfahren (Wissenschaftliche Begleitung ANKOM, 2010) entwickelt und ist bislang in Deutschland einzigartig. Es ermöglicht Erzieher_innen eine akademische Qualifizierung mit beruflichen Perspektiven in allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit.

Das Verfahren wurde von 2010 bis 2013 an der Fachhochschule Frankfurt (FH FFM) modellhaft erprobt. Seit dem Sommersemester 2014 ist es – im Zuge der Reakkreditierung 2013 – in den Studiengang BASA implementiert und zuvor in den Hochschulstrukturen strukturell verankert worden. Im Rahmen des im BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ geförderten Projektes MainCareer¹ wird das AnKE-Projekt wissenschaftlich begleitet. Mit der personellen Absicherung des Projektes MainCareer für drei Jahre (Ende 2011 bis Ende 2014) wurde ermöglicht, den Prozess der Implementierung des AnKE-Verfahrens in der Hochschule umzusetzen, eine Zielgruppenanalyse durchzuführen, das qualitätsgesicherte Beratungs-, Begleitungs- und Evaluationskonzept zu entwickeln sowie Schritte für die nachhaltige Absicherung des Verfahrens an der Hochschule einzuleiten.

Im Folgenden wird zunächst die Entstehungsgeschichte des Verfahrens, der Kooperationsprozess mit Fachschulen für Sozialpädagogik (FS), das Äquivalenzprüfverfahren und die strukturelle Verankerung des Verfahrens in die Hochschulstrukturen mit den besonderen Herausforderungen beschrieben. Die Umsetzung des AnKE-Verfahrens, das Beratungs- und Begleitungskonzept für die Studierenden und unterschiedliche Instru-

1 Informationen zum Projekt siehe unter: <https://www.frankfurt-university.de/fhffm/ueberuns/maincareer-offene-hochschule.html> [27.08.2014].

mente der Qualitätssicherung werden vorgestellt. Der Beitrag reflektiert alsdann die Erfahrungen mit Blick auf alle Akteur_innen, die Rahmenbedingungen und wesentliche Aspekte für den Projekterfolg und schließt mit einem Ausblick.

2 Entstehungsgeschichte – der Kooperationsprozess zwischen FH FFM und FS für Sozialpädagogik

Im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde zunächst seitens der Berta Jourdan Fachschule für Sozialpädagogik in FFM die Initiative ergriffen, den Fachbereich Soziale Arbeit an der FH FFM zur gemeinsamen Entwicklung eines Anrechnungsverfahrens von in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher erworbenen Kompetenzen auf den Studiengang BASA (B.A. Soziale Arbeit) anzuregen. Zeitgleich war dort bereits damit begonnen worden, Ausbildungsanteile zu modularisieren.

In Folge erster erfolgversprechender Sondierungsgespräche schlossen sich im Februar 2009 zehn südhessische FS für Sozialpädagogik zu einem Verbund zusammen mit dem Ziel, mit der FH FFM Kooperationsverhandlungen für ein Anrechnungsverfahren aufzunehmen. An der FH FFM wurde eine Professorin beauftragt, die Kooperationen mit den FS federführend fortzusetzen und den Entscheidungsprozess über ein Anrechnungsverfahren auf Fachbereichsebene zu koordinieren. Eine wesentliche Aufgabe war es, grundlegende Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten einzuholen und zu kommunizieren, zwischen unterschiedlichen Positionen in den jeweiligen Bildungsinstitutionen zu vermitteln, Diskussionsprozesse anzuregen und zu moderieren, unzählige Fragen zu klären und vielfältige Befürchtungen auszuräumen. Von Anbeginn stellte sich das Vermitteln zwischen skeptischen und zustimmenden Hochschulangehörigen hinsichtlich der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf ein Studium als besondere Herausforderung dar. Gegenüber den FS galt es, hohe Anrechnungserwartungen zu relativieren.

Bundesweit existierten zum damaligen Zeitpunkt erste Anrechnungsverfahren ausschließlich zwischen FS der Sozialpädagogik und den neu entstandenen Studiengängen zur Frühen Bildung, z.B. seit 2008 an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin (vgl. Kruse, 2012). Ausnahme bildete das im Forschungsprojekt KompädenZ entwickelte Verfahren für Erzieherinnen und Erzieher auf einen B.A.-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der ehemaligen FH Nordostniedersachsen in Lüneburg (vgl. Stange, Eylert, Krüger & Schmitt, 2009, S. 73f.). Dieses Verfahren konnte allerdings nur ein Jahr lang erprobt werden. Der Studiengang wurde im Zuge der Fusion der FH und der Universität Lüneburg zur Leuphana Universität aufgelöst.

Die im Projekt KompädenZ gewonnenen Erkenntnisse und das erprobte Instrumentarium zur Äquivalenzermittlung sowie zu den Verfahrensschritten erwiesen sich als wertvolle Quelle für das AnKE-Projekt. Es stellte sich die Aufgabe, die im KompädenZ-Projekt gewonnenen Erkenntnisse mit den spezifischen Bedingungen in Frankfurt abzugleichen und zu prüfen, inwiefern diese übertragbar seien. Die intensive Auseinan-

dersetzung mit den existierenden, insbesondere dem im KomPädenZ-Projekt entwickelten Abrechnungsverfahren, hatte die Entscheidung zur Folge, ein pauschales Anrechnungsverfahren zu präferieren und eine Anrechnung von 30 CP anzustreben. Der im Bologna-Prozess und dem Europäischen Qualifikationsrahmen EQR geforderte Perspektivenwechsel vom Wissenserwerb auf die Lernergebnisse (learning outcomes) war bereits 2004 in den Rahmen-Lehrplan für die FS für Sozialpädagogik in Hessen mit der Beschreibung von vier Lernfeldern, der Darstellung der Stundenzahl und der Beschreibung von zu erwerbenden Kompetenzen vollzogen worden (s. Abb. 1). Es war zu erwarten, dass die Äquivalenzprüfung, also der Vergleich der Modulbeschreibungen des BASA mit den Lehrplänen der FS, vor diesem Hintergrund möglich sein müsste.

Stundentafel für die Fachschule für Sozialpädagogik in Hessen - Rahmenstundentafel (§9 u. 129. Abs. 2 Hessisches Schulgesetz)				
Lernbereiche	Gesamtstunden	Stundenzahl Ausbildungsabschnitt ❶		
		1.	2.	3.
Lernbereich I: Gesellschaft und Kultur				Berufs- praktikum ❷ mit 160 Std. Begleit- unterricht und Praxis- betreuung
Deutsch	160	80	80	
Fremdsprache❸	160	80	80	
Soziologie / Politik	160	80	80	
BerufsReligion, Religionspädagogik / Ethik❹	80	80		
Lernbereich II: Sozialpädagogische Theorien und sozialpädagogische Praxis	400	240	160	
Sozialpädagogische Grundlagen	240	160	80	
Sozialpädagogische Konzepte und Strategien	80	40	40	
Ökologie / Umwelt- und Gesundheitspädagogik	80		80	
Religionspädagogik, Religion / Ethik Recht / Organisation / Verwaltung	160	80	80	
Lernbereich III: Medien sozialpädagogischen Handelns				
AV-Medien				
Bewegung				
Gestaltung				
Kinder- und Jugendliteratur				
Musik				
Spiel				
	Insgesamt 800	480❺	320❻	
Lernbereich IV: Sozialpädagogisches Handeln	460		240	
Sozialpädagogische Praxis❻	240			
Wahlpflichtbereich❻				
Zusatzunterricht zum Erwerb der Fachhochschulreife	240	120	120	
Mathematik	160	80	80	
Wahlfächer❻				

Abb. 1: Stundentafel Fachschule für Sozialpädagogik Hessen

Im Juli 2009 verständigten sich Vertreterinnen und Vertreter der FH FFM und des Verbandes der FS darauf, gemeinsam eine Äquivalenzprüfung zur Identifizierung von Anteilen der Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher durchzuführen, die gegenüber den Modulbeschreibungen des BASA als gleichwertig erschienen. Es wurde vereinbart, dass jede FS in einer durch die FH FFM vorgelegte Äquivalenztabelle ihre Angaben einträgt. Darin sollten die Modulbeschreibungen ausgewählter Module mit Angaben aus den Lehrplänen der FS zu Inhalten, Lernergebnissen, Kompetenzerwerb, Prüfungsform und Workload verglichen werden. Dabei musste der gesamte Ausbildungsgang an den FS

berücksichtigt werden. Wie komplex dieses Unterfangen war, zeigt ein Blick in die Rahmenstundentafel der FS (s. Abb. 1).

Eine Expertengruppe, bestehend aus je vier Vertreterinnen und Vertretern der FH und der FS, einer Vertreterin der Fachschaft sowie je einer Vertreterin eines freien und eines öffentlichen Trägers der Kinder- und Jugendhilfe, prüfte die Tabellen hinsichtlich ihrer Gleichwertigkeit mit den Modulbeschreibungen des BASA. Dabei wurde deutlich, dass die Absolvent_innen der FS über ein ausgeprägtes sozialpädagogisches Profil verfügen. Dieses Ergebnis traf in der Gesamtschau der Äquivalenztabelle auf alle eingereichten Nachweise der zehn FS zu. Die Beschreibungen aus den Lehrplänen der FS verwiesen auf einen umfangreichen Kompetenzerwerb der Erzieher_innen hinsichtlich der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie, des Kinder- und Jugendhilferechts, der Methoden, Theorien und Konzepte für sozialpädagogische Handlungsfelder und umfassende unter fachlicher Anleitung reflektierte sozialpädagogische Praxis.

Die Gleichwertigkeit dieser Ausbildungsanteile fand sich in den auf Methoden und Konzepte ausgerichteten Modulen (11 und 16) sowie in einem pädagogischen (9.1) und einem juristischen Aufbaumodul (8.1) des BASA.

Schließlich wurden folgende Module für anrechnungsfähig befunden:

- 8.1 Aufbaumodul Recht: Kinder- und Jugendhilferecht, Familienrecht, 5 CP
- 9.1 Aufbaumodul Gesellschaft und Persönlichkeit: Pädagogische Bezüge, 5 CP
- 11 Methoden und Konzepte in der Sozialen Arbeit, 10 CP
- 16.1 Konzeptionelles Vertiefungsmodul – Entwicklung und Umsetzung eines künstlerisch-medialen Projektes oder 16.3 – Entwicklung und Umsetzung eines pädagogisch-didaktischen Projektes, 10 CP

Die Äquivalenzprüfung hatte bestätigt, dass die vorgelegten Lernbeschreibungen der FS dem Hessischen Rahmen-Lehrplan weitgehend entsprechen (Hessisches Kultusministerium, 2013). Dies bildet sich auch in den für alle hessischen FS für Sozialpädagogik gleichen Abschlusszeugnisformularen ab. Dort wurden analog zu den anrechnungsfähigen Modulen diejenigen Fächer identifiziert, deren Noten für die Anrechnung zugrunde gelegt werden sollten.

Das Ergebnis der Äquivalenzprüfung wurde dem Prüfungsausschuss des Studiengangs vorgelegt, der mit dem Verweis auf den Rechtsgrundsatz der Gleichbehandlung (§ 3 GG) die Empfehlung aussprach, die pauschale Anrechnung nicht nur den Absolvent_innen der zehn beteiligten FS sondern allen Absolvent_innen sämtlicher FS für Sozialpädagogik in Hessen zu ermöglichen. Es sei ansonsten zu befürchten, dass Absolvent_innen jenseits der 10 beteiligten FS die Anrechnung einklagen könnten. Die Expertengruppe nahm die Empfehlung der Übertragung der pauschalen Anrechnung auf alle hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik in die Beschlussvorlage für den Fachbereichsrat auf. Diese Entscheidung wird durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz gedeckt, der für homogene Bewerbergruppen ausdrücklich pauschale Anrechnungsverfahren vorsieht (vgl. KMK, 2008, S. 2).

3 Implementierung des Anrechnungsverfahrens an der Hochschule

Im April 2010 wurde in der Expertengruppe die Entscheidung für die o.g. Module getroffen und beschlossen, dem Fachbereichsrat zu empfehlen, folgendes Verfahren umzusetzen, das im Juni 2010 einstimmig angenommen wurde:

„Ab dem Wintersemester 2010/2011 sollen (...) zunächst in einer Erprobungsphase von 3 Jahren, AbsolventInnen der Fachschulen für Sozialpädagogik in Hessen, Ausbildungsleistungen, die an der Fachschule erworben wurden, auf folgende Module des BASA angerechnet bekommen:

Modul 8.1 (5 cp), 9.1 (5 cp), 11 (10cp) und 16 (10 cp).

Dadurch reduziert sich das BASA Studium um 30cp. Die Noten des theoretischen Abschlusszeugnisses, das nach dem Anerkennungsjahr als ErzieherIn ausgestellt wird, werden entsprechend einer Äquivalenztabelle 1/1 angerechnet.

Voraussetzung für die Anerkennung ist,

- Die Studierenden haben durch das an der FH übliche Bewerbungsverfahren einen Studienplatz erhalten
- Der Abschluss der Ausbildung als ErzieherIn (staatliche Anerkennung) liegt nicht länger als 5 Jahre zurück.“

(Auszug aus dem Antrag an den Fachbereichsrat)

Abb. 2: Auszug aus dem FBR-Beschluss von 09.06.2010

Der AnKE-Modellversuch am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit löste auf Hochschulebene nicht nur Begeisterung aus. Da die Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung kein Anrechnungsverfahren vorsahen, wurde seitens des Justiziariats gewarnt, dass die geplante Modellphase rechtlich nicht abgesichert sei.

Das Präsidium brachte deshalb einen Beschluss auf den Weg, der allgemein die Anrechnung von im Berufsleben erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge der FH FFM möglich machen sollte und im Oktober 2010 verabschiedet wurde. Die Änderung der Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung erwies sich als langwieriger Prozess, da es innerhalb des Senats, insbesondere bei den Vertreter_innen anderer Fachbereiche, erhebliche Skepsis bis hin zur prinzipiellen Ablehnung der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gab. Es wurde befürchtet, dass es zu einer Dequalifizierung der Studiengänge kommen werde. Die Vergleichbarkeit oder Gleichwertigkeit beruflicher mit hochschulisch erworbenen Kompetenzen wurde stark angezweifelt. Es erwies sich als notwendig, in der Hochschulöffentlichkeit umfassend zu informieren, Transparenz herzustellen und Aufklärung hinsichtlich der notwendigen Sorgfalt bei Äquivalenzprüfverfahren und der Relevanz eines qualitätsgesicherten Verfahrens zu betreiben.

Mit der Aufnahme des MainCareer-Projektes in das BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ im Wintersemester 2011 erhielt der AnKE-Modellversuch eine erhebliche öffentliche Aufwertung, was den Prozess der strukturel-

len Absicherung des Anrechnungsverfahrens maßgeblich vorantrieb. MainCareer-Mitarbeiterinnen arbeiteten ein Jahr lang in der Senats-AG „Anrechnung“ mit und brachten dort ihre Expertise konstruktiv ein. Im Dezember 2012 beschloss der Senat, das Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in die Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung (AAEK-Verfahren) aufzunehmen (Senat der Fachhochschule Frankfurt am Main, 2012).

Auf Fachbereichsebene wurde das AnKE-Verfahren im Zuge der Reakkreditierung des BASA strukturell verankert, indem im Modulhandbuch die o. g. Module als anrechnungsfähig für Studierende im AnKE-Verfahren ausgewiesen werden. Die Mit-Akkreditierung des Anrechnungsverfahrens erwies sich als weniger konfliktträchtig, da ein Anrechnungsverfahren als Qualitätsmerkmal für die Akkreditierung von Studiengängen gilt (Punkt 4.1 des KMK-Beschlusses vom 18.09.2008, S. 5) und die Anwendung der fünf Gegenstandsbereiche der ANKOM-Leitlinie für die Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren (vgl. Wissenschaftliche Begleitung ANKOM, 2010, S. 6–9) nachgewiesen werden konnte: Die Lernergebnisbeschreibung (1) und die Äquivalenzprüfung (2) wurden vor Beginn der Erprobungsphase durchgeführt, während die formale Verankerung der Anrechnungsregelung (3) sich über einen Zeitraum von mehr als drei Jahren hinzog. Nach der Reakkreditierung des Studienganges 2013 musste noch eine Änderung der Prüfungsordnung des BASA erfolgen, die ab dem SoSe 2014 gilt. Die Entwicklung von Konzepten für die Information und Beratung (4) der Studierenden und für die Evaluation des Verfahrens (5) gestaltet sich als „Work in Progress“, nicht zuletzt aufgrund der ständig steigenden Zahlen von Interessierten. Im SoSe 2014 konnten knapp 200 Studierende im AnKE-Verfahren registriert werden.

4 Das AnKE-Verfahren – Transparenz, Information, Beratung, Umsetzung

Die Transparenz des Verfahrens wird durch die Information der Erstsemester bei der Einführungsveranstaltung und durch dort verteilte und am Fachbereich ausgelegte Flyer sowie Plakate gesichert. Die Website der FH FFM informiert unter dem Link: „Studium“ allgemein über „Anrechnungsverfahren“² und verweist von dort auf das AAEK- und das AnKE-Verfahren am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. Die Website des Fachbereichs informiert unter FB4: Soziale Arbeit und Gesundheit unter dem Link „Anrechnungsverfahren“.³ Am Beginn eines jeden Semesters wird zu einem ersten AnKE-Termin eingeladen. Für die bereits im Verfahren Studierenden findet regelmäßig ein Come together statt, bei dem der Austausch unter den Studierenden im Vordergrund steht.

Im Rahmen des MainCareer-Projektes, Teilprojekt Soziale Arbeit, werden derzeit durch die wissenschaftliche Mitarbeiterin regelmäßige Sprechstunden und Terminver-

2 <http://frankfurt-university.de/studium/anrechnungs%C2%ACverfahren.html> [27.08.2014].

3 <http://frankfurt-university.de/fachbereiche/fb4/anrechnungsverfahren.html> [27.08.2014].

einbarungen mit Studierenden gesichert. Die am AnKE-Verfahren teilnehmenden Studierenden sind im studentischen E-Learning-System Moodle miteinander vernetzt. Dort sind alle wichtigen Informationen zum Projekt eingestellt, z.B. drei alternative Empfehlungen zum Studienverlauf.

Das AnKE-Verfahren – Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern an der FH FFM – Ein Modellversuch

Antragsberechtigt sind Erzieherinnen und Erzieher,

- die einen Studienplatz im BA Soziale Arbeit erhalten haben
- die innerhalb der letzten fünf Jahre vor Studienbeginn die Ausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik in Hessen erfolgreich abgeschlossen, die die Staatliche Anerkennung als Erzieher/Erzieherin erlangt haben.

Antragsverfahren

Der Antrag auf pauschale Anrechnung von Ausbildungsanteilen zur Erzieherin/zum Erzieher wird schriftlich gestellt unter Vorlage:

- einer aktuellen Studienbescheinigung
- des Abschlusszeugnisses der Fachschule für Sozialpädagogik
- des Nachweises für die Staatliche Anerkennung.

Die Unterlagen werden durch die Projektleiterin des AnKE-Projektes geprüft – Originale müssen vorgelegt werden

Die Noten des Abschlusszeugnisses werden 1/1 auf die anzurechnenden Module übertragen:

- Modul 8.1 – Note aus „Recht/Organisation/Verwaltung“
- Modul 9.1 – Note aus „Sozialpädagogische Grundlagen“
- Modul 11 – Note aus „Sozialpädagogische Konzepte und Strategien“
- Modul 16.1/16.3 Note aus „Medien sozialpädagogischen Handelns“

Die Antragstellerin/ der Antragsteller belegt die o. g. Module.

Die Antragstellerin/ der Antragsteller sowie der/die prüfende Professor/Professorin unterzeichnen den Antrag, Belege werden in Kopie beigefügt.

Prüfung des Antrages durch den Vorsitz des Prüfungsausschusses.

Abzeichnung durch das Dekanat

Weiterleitung des Antrages an das Prüfungsamt, das die Noten in das HIS-System eingibt.

Die Antragstellerin/ der Antragsteller wird zum weiteren Studienverlauf beraten.

Im Diploma-Supplement werden die angerechneten Module mit Verweis auf die Äquivalenzen gesondert ausgewiesen.

Abb. 3: Anrechnungsverfahren AnKE FH FFM

Für den Antrag auf Anrechnung wurde ein Formular entwickelt, welches in einem ersten Beratungsgespräch gemeinsam mit den Antragstellenden ausgefüllt wird. Die Studierenden legen das Abschlusszeugnis der Fachschule, den Nachweis der Staatlichen Anerkennung und eine Studienbescheinigung vor. Die Noten für die anrechnungsfähigen Module werden dem Abschlusszeugnis entnommen (s. Abb. 3).

Der Antrag wird von der/dem Studierenden und von der Projektleiterin des AnKE-Projektes unterzeichnet. Der Antrag wird nach Vorlage beim Prüfungsausschuss genehmigt und an das Prüfungsamt weitergeleitet. Dort werden die Noten für die anrechnungsfähigen Module in das Hochschul-Informationssystem (HIS) der FH FFM eingetragen und erscheinen dort – für die Studierenden sichtbar – als bestanden.

Die Anrechnung der Module hat einige Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf. Die Studierenden im Anrechnungsverfahren können insgesamt pro Semester weniger Module studieren und damit die Belastung verringern, was insbesondere den Studierenden mit Kindern oder einer regelmäßigen beruflichen Tätigkeit neben dem Studium zu Gute kommt. Prinzipiell ist es möglich, das Studium in 5 Semestern abzuschließen. Es zeigt sich aber, dass eine „Entschlackung“ des Studiums den meisten Studierenden mehr entspricht als ein schnellerer Abschluss. Dies ist damit zu erklären, dass alle Studierenden im AnKE-Projekt neben dem Studium überwiegend als Erzieher_innen arbeiten.

5 Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung war von Anbeginn ein wesentlicher Aspekt für die Realisierung des Anrechnungsverfahrens. Für das Äquivalenzverfahren wurde die ANKOM-Leitlinie zugrunde gelegt. Regelmäßig berichten Vertreter_innen des AnKE-Projektes hochschulintern über Fortschritte des Verfahrens sowohl auf Fachbereichsebene in Studiengangskonferenzen und Fachbereichsratssitzungen sowie auf Hochschulebene im Senat und in verschiedenen Arbeitsgruppen. Die Hochschulöffentlichkeit wird durch den Newsletter der Hochschulleitung und die Campuszeitung (CAZ) ständig auf dem Laufenden gehalten. Vertreter_innen des Projekts sind regelmäßig bei einschlägigen Fachveranstaltungen präsent, veranstalten Workshops und informieren die Fachöffentlichkeit. Es hat sich erwiesen, dass die Qualität interner und externer Kommunikation über ein derartiges innovatives Projekt maßgeblichen Einfluss auf den Erfolg hat.

5.1 Evaluation der Studienverläufe

Die Evaluation untersuchte im ersten Projektjahr Aspekte der Kompetenzentwicklung und der subjektiven Bewältigung des Studienverlaufes für die AnKE-Studierenden. Dazu wurden qualitative Interviews geführt und mittels teilstandardisierter Fragebögen Selbsteinschätzungen zur Kompetenzentwicklung abgegeben. Die Interviews wurden mit einer kleinen Gruppe von AnKE-Studierenden und einer Vergleichsgruppe regulär

Studierender während eines gesamten Studienverlaufs durchgeführt. Eine erste Zwischenauswertung ergab, dass die Erzieher_innen den Studienbeginn leichter bewältigten, häufig ihre theoretischen und berufspraktischen Kompetenzen erfolgreich im Studium einbringen konnten, eine höhere Studienmotivation und Studienzufriedenheit zeigten als die Vergleichsgruppe sowie über klare Berufsperspektiven verfügten (Kunert-Zier & Feigl, 2011, S. 73).

Es ist immer wieder zu beobachten und von AnKE-Studierenden zu hören, dass die Tatsache der Anrechnung von Kompetenzen als besondere Wertschätzung erlebt wird, was sich offensichtlich positiv auf die Bewältigung des Studiums auswirkt.

5.2 Zielgruppenanalyse

Im Rahmen des MainCareer-Projektes war es möglich, quasi nachträglich eine Zielgruppenanalyse (MainCareer/FH FFM, 2014a) durchzuführen. 2013 wurden sämtliche FS für Sozialpädagogik in Hessen gebeten, eine Umfrage unter ihren Berufspraktikant_innen im Anerkennungsjahr hinsichtlich deren Interessen an einem späteren Studium und an Weiterbildungen zu ermöglichen. Von 26 Schulen nahmen 20 mit mehr als 800 Berufspraktikant_innen an der Befragung teil.

Nach dem Abschluss der Erzieher_innen-Ausbildung möchten 18% der Befragten ein Studium beginnen, 47% sind noch unentschlossen. Für die Studienentschlossenen sind der Praxisbezug, der Erwerb von Kompetenzen und Fachwissen, die Persönlichkeitserweiterung und Problemlösefähigkeiten im Studium am wichtigsten. Angestrebt wird das Arbeitsfeld Kindheit, Jugend und Familie. Gründe für die Aufnahme eines Studiums der Sozialen Arbeit sind neben dem Interesse am Fach und einer umfassenden Bildung insbesondere das Erlangen einer beruflich höheren Position und ein höheres Einkommen.

Kenntnisse über die Möglichkeit der Anrechnung von Kompetenzen aus der Erzieher_innenausbildung auf ein Studium schienen bei den Befragten kaum vorzuliegen. Erst auf die Frage, ob eine Anrechnung möglich sei, gaben 74% der Studienunentschlossenen an, dass dies ein hoher Anreiz für ein Studium wäre. Es kann resümiert werden, dass im Bundesland Hessen die Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten der Erzieher_innen-Ausbildung an den FS für Sozialpädagogik nur gering vorhanden sind. Mit der Befragung wurde dazu ein Beitrag geleistet und möglicherweise das Studieninteresse gesteigert.

5.3 Kooperationsvereinbarungen zwischen FS und FH FFM

Ein weiteres Element der Qualitätssicherung ist der – ebenfalls – nachträgliche Abschluss von Kooperationsvereinbarungen mit den beteiligten und weiteren interessierten FS für Sozialpädagogik. Eine erste Vereinbarung wurde im Juni 2014 zwischen den Beruflichen Schulen Berta Jourdan, FS Sozialwesen, Schwerpunkt Sozialpädagogik, und der FH FFM unterzeichnet. Die Vereinbarung verweist in der Präambel auf das

Hessische Hochschulgesetz (HHG) vom 14. Dezember 2009 in der Fassung vom 27.05.2013. Es ermöglicht den Hochschulen gemäß § 18 Abs. 6 HHG die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten (Kompetenzen) auf ein Hochschulstudium, wenn die anzurechnenden Kenntnisse und Fähigkeiten (Kompetenzen) den Studien- und Prüfungsleistungen, die sie ersetzen sollen, gleichwertig sind.

Die Vereinbarung regelt den Umgang mit dem AnKE-Verfahren seitens der FH FFM. Die Vertragspartner verpflichten sich, ihre jeweiligen Zielgruppen über das Verfahren zu informieren und sich jeweils über curriculare Änderungen zu benachrichtigen. Die FH verpflichtet sich, bei Änderungen der Curricula an der FS zu prüfen, ob ein neues Anrechnungsverfahren eingeleitet werden muss oder ob die Änderungen keine Auswirkungen auf die Anrechnung haben.

Die FS ihrerseits verpflichtet sich, die im AnKE-Verfahren in den als äquivalent festgestellten Unterrichtsangeboten zu erzielenden Kenntnisse und Fähigkeiten (Kompetenzen) einzuhalten. Beide Vertragspartner streben eine vertrauensvolle und transparente Zusammenarbeit an. Ziel des Abschlusses von Kooperationsvereinbarungen ist es insgesamt, die beteiligten Bildungsinstitutionen besser miteinander zu vernetzen, einen regelmäßigen Austausch zu betreiben und verbindliche Kooperationsstrukturen aufzubauen.

5.4 Evaluation des AnKE-Verfahrens in Entwicklung

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung sind Evaluationen des Studiums und der Lehre an der FH FFM obligatorisch. Im Zuge des MainCareer-Projektes wird derzeit ein Evaluationsverfahren entwickelt, das perspektivisch einmal jährlich mittels einer Online-Befragung die Studienzufriedenheit aller AnKE-Studierenden und weitere für das AnKE-Verfahren relevante Aspekte erheben wird. Es ist geplant, die Zielgruppenanalyse regelmäßig zu wiederholen, um auf Veränderungen bezüglich der Studienwünsche von Erzieher_innen rechtzeitig reagieren zu können. Auch die Qualität der Kooperationen zwischen FS und FH soll künftig in regelmäßigen Abständen erfasst werden. Hinsichtlich der nachhaltigen Verstetigung des Verfahrens werden die dafür bereits erprobten Instrumente weiterentwickelt.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Der Zuschlag für das Projekt MainCareer im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gab dem Modellversuch AnKE in der FH FFM deutlich höhere Akzeptanz und erheblichen „Rückenwind“. Die Akkreditierung des Verfahrens im Rahmen der Reakkreditierung des Studiengangs BASA wurde erheblich erleichtert. Die Änderung der Allgemeinen Bestimmungen für die Prüfungsordnung an der FH FFM ermöglichte schließlich, dass, nachdem schon im Oktober 2010 ein individuelles Anrechnungsverfahren auf Senatsebene befürwortet wurde, im Dezember 2012 auf Hoch-

schulebene der Weg für pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren in allen Studiengängen geebnet wurde.

Dieser Prozess war nur möglich, weil im Fachbereich und schließlich auch auf Hochschulebene ein größtmöglicher Konsens über die Implementierung der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in das Fachhochschulstudium erreicht werden konnte. Die uneingeschränkte Unterstützung des Dekanats und der Hochschulleitung war dafür unverzichtbar.

Die Einbindung dieses gesamten Prozesses in ein Bundesprojekt und die damit erwiesene bildungspolitisch hochrangige Unterstützung und Wertschätzung konnte maßgeblich den Erfolg der Umsetzung und Implementierung des Verfahrens befördern.

Weitere Würdigung erhielt die FH FFM durch die Hochschulrektorenkonferenz, die das AnKE-Verfahren im Mai 2013 ausdrücklich als Beispiel guter Praxis an der Hochschule lobte und in die Good-practice-Datenbank aufgenommen hat (vgl. HRK, 2013).

Auf einer ersten Bilanztagung mit dem Titel „Das AnKE-Projekt an der FH FFM: Ergebnisse der Zielgruppenanalyse, Perspektiven und Anregungen zur Nachahmung“ im April 2014 diskutierten Lehrende aus FS und der FH sowie Studierende aus beiden Bildungsinstitutionen mit der interessierten Fachöffentlichkeit über das Erreichte. Vertreter_innen der FS beschrieben den Beginn des AnKE-Projektes mit der Metapher eines Zusammentreffens von Eisbären mit Braunbären, welche die unterschiedlichen Bildungswelten charakterisieren sollten. Gleichzeitig wurden die vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Tatsache, dass keine Konkurrenzsituation zwischen den Schulen entstanden war, und dass auf Augenhöhe tatsächlich über die Kompetenzorientierung gesprochen wurde, positiv hervorgehoben. Neu war die Erkenntnis, dass es in den Bildungsinstitutionen unterschiedliche Wege gibt, die zu ähnlichen oder gleichen Kompetenzen führen. Dies erwies sich als gute Basis für weitere Formen der Zusammenarbeit.

Überdies hat das AnKE-Verfahren Veränderungen an den FS angestoßen. Diese beziehen sich vor allem auf die permanente Überprüfung und das Controlling des eigenen Leistungsniveaus und eine damit verbundene stärkere Profilbildung an der Fachschule (vgl. MainCareer & FH FFM, 2014).

Die Tatsache, dass der im Mai 2013 verabschiedete Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) Bachelor- und Fachschulabschlüsse der DQR-Stufe 6 zuordnet (KMK, BMBF, WMK & BMWi, 2013), stellt auch das AnKE-Verfahren auf den Prüfstand. Außerdem wurde 2011 durch die KMK das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK, 2011) als Rahmenvereinbarung für alle Bundesländer beschlossen und wird derzeit als „Länderübergreifender Lehrplan“, an dem 15 Bundesländer beteiligt sind, schrittweise umgesetzt. Damit steigen die Anforderungen an die Ausbildung der FS und müssen entsprechend angepasst werden. Für das AnKE-Verfahren könnten diese Entwicklungen bedeuten, dass perspektivisch mehr Module als bisher anrechnungsfähig sind und dass mit der Umsetzung eines „Länderübergreifenden Lehrplans“ für FS der Sozialpädagogik künftig ein pauschales Anrechnungsverfahren für Erzieher_innen aus allen Bundesländern, die an der FH FFM studieren, entwickelt werden kann. Es stehen also neue Aufgaben bevor.

Die hessischen FH waren der Einladung zur Fachtagung, die zur „Nachahmung anregen“ wollte, nicht gefolgt. Während die bundesweiten Entwicklungen an den FS das Frankfurter AnKE-Verfahren zur Weiterentwicklung und einer noch besseren Durchlässigkeit der Bildungswege drängt, schauen andere FHs bislang noch, vermutlich skeptisch, zu.

Die ersten Evaluationsergebnisse und die Fakten aus der Zielgruppenanalyse haben bestätigt, dass die Erzieher_innen für die FH eine attraktive Studierendengruppe darstellen: Sie studieren zielorientiert, sind deshalb hoch motiviert und bewältigen das Studium schneller und auf jeden Fall im Rahmen der Regelstudienzeit. Sie bringen Praxiserfahrungen in die Lehre ein, was die Lehrveranstaltungen bereichert. Im Studiengang Soziale Arbeit werden durchschnittlich 30–40 AnKE-Studierende pro Semester aufgenommen. Bei steigenden Studierendenzahlen führt eine steigende Anzahl von AnKE-Studierenden auch zur Entlastung der Lehre und ist damit auch ökonomisch ein Gewinn. Bildungspolitisch bedeutet ein Anstieg von Erzieher_innen an der FH, dass mehr Studierende aus Nichtakademiker-Familien an der Hochschule studieren und der Name „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ seine Berechtigung findet.

Literatur

- ANKOM (2010). *Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulischer erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Hannover: HIS. Verfügbar unter: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [27.08.2014].
- Bartosch, U., Maile, A. & Speth, Ch. (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) (2006). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QRSArb)*. Berlin: Fachbereichstag Soziale Arbeit. Verfügbar unter: http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/praxisreferat/praxisimba/qualifikationsrahmen_soziale_arbeit__deutscher_fachbereichstag__soziale_arbeit.pdf [28.08.2014].
- Berufliche Schulen des Landes Hessen. Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik Hessen. In: <http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrplaene/2lpfs-lpsozpaed/index.html> [28.05.2014].
- BöfAE – Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Länderübergreifender Lehrplan für die ErzieherInnenausbildung – Entwurf vom 1.07.2012*. Verfügbar unter: <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf> [01.06.2013].
- Europäische Kommission (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*. Luxemburg.
- Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit, Fachhochschule Frankfurt am Main (2011). *Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor (B.A.) Stand: 29. Juli 2011*. Verfügbar unter: http://www.Fachhochschul-frankfurt.de/de/.media/fb4/ba_soziale_arbeit/modulhandbuch_basa.pdf [28.05.14].
- Fachbereich 4: Soziale Arbeit und Gesundheit, Fachhochschule Frankfurt am Main (2014). *Modulhandbuch Soziale Arbeit Bachelor (B.A.) 2014*. Verfügbar unter: https://fh-frankfurt.de/de/.media/fb4/ba_soziale_arbeit/modulhandbuch_basa.pdf

- furt.de/fileadmin/de/Fachbereiche/FB4/Studiengaenge/Soziale_Arbeit_BA/Modulhandbuch_BASA_nach_PO-2014.pdf [01.06.2014].
- Henschel, A. (2009). Gender Mainstreaming-Aspekte im Rahmen von Anrechnungsverfahren. In W. Freitag (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe* (S. 200–218). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hessisches Kultusministerium (2013). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfungen an den FS für Sozialwesen vom 23. Juli 2013*. Wiesbaden. Verfügbar unter: www.berufliche.bildung.hessen.de [19.05.2014].
- HRK (2013). *Newsletter des Projekts „Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ vom 17. Mai 2013*. Verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/> [19.05.2014].
- KMK (2002). *Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002.
- KMK (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.
- KMK (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an FS/Fachakademien*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.2011. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [10.09.2014].
- KMK, BMBF, WMK & BMWi (2013). *Anlage zum Gemeinsamen Beschluss zum DQR. Übersicht der Zuordnungen*. Aktualisierter Stand: 1. August 2013. Verfügbar unter: http://www.dqr.de/media/content/Anlage_zum_Gemeinsamen_Beschluss.pdf [27.08.2014].
- Kruse, E. (2012). *Anrechnung beruflicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf ein Hochschulstudium. Konzepte – Erfahrungen – Prozesse. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kruse.pdf [27.08.2014].
- Kunert-Zier, M. & Feigl, M. (2011). AnKE FH FFM. Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern an der Fachhochschule Frankfurt am Main. Evaluation der ersten Projektphase. Frankfurt a. M. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/kooperationen/AnKE_2010-2011.pdf [10.09.2014].
- Kunert-Zier, M., Feigl, M. & Schneider, J. M. (2014). *Berufspraktikanten und Berufspraktikantinnen an hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik auf dem Weg zur Staatlichen Anerkennung als Erzieherin oder Erzieher. Eine explorative Studie zur Lebenssituation, zur Studiensituation und zum Interesse an berufsbegleitenden Weiterbildungen*. Forschungsbericht. Teilprojekt Soziale Arbeit – AnKE. Hrsg. v. MainCareer – Offene Hochschule. Frankfurt am Main: Frankfurt University of Applied Sciences.
- MainCareer/FH FFM (2014). *Das AnKE-Projekt an der FH FFM: Ergebnisse der Zielgruppenanalyse, Perspektiven, Anregungen zur Nachahmung. Tagungsdokumentation. Teilbereich Soziale Arbeit – AnKE. Frankfurt a.M. 3. April 2014*. Frankfurt a.M.: Fachhochschule Frankfurt am Main. Verfügbar unter: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FH-FFM/Wir_ueber_uns/MainCareer/Publikationen/TB_Soziale_Arbeit_AnKE/Tagungsdokumentation_AnKE_140403a_MF.pdf [27.08.2014].

- Senat der Fachhochschule Frankfurt am Main (2012). *Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (AAEK-Verfahren). Beschluss SB – S 240 des Senats der Fachhochschule Frankfurt am Main am 12.12.2012.* Verfügbar unter: http://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/FH-FFM/Amtliche_Mitteilungen/2013-03-11_-_SB-S_240_AAEK-Verfahren_-_SV1047_1-3_01.pdf [28.08.2014].
- Stange, W., Eylert, A., Krüger, R. & Schmitt, Ch. (2009). KompädenZ – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf einen BA-Studiengang Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In W. Freitag (Hrsg.): *Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe* (S. 73–104). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wissenschaftliche Begleitung ANKOM (2010). *Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.* Stand: Januar 2010. Hannover: HIS & iit.

Stefanie Brunner & Günter Hohlfeld

Online-Studienvorbereitung für beruflich qualifizierte Studieninteressierte

Am Beispiel des Online-Vorbereitungsmoduls „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“

1 Hintergrund

Die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg steht schon seit ihrer Gründung der Öffnung nicht-traditioneller Zielgruppen positiv gegenüber, was 2007 auch in der Grundordnung der Universität festgehalten wurde. Dennoch entstanden mit der Erweiterung des Hochschulzugangs weitere Handlungsbedarfe in verschiedenen Bereichen. Diesen Herausforderungen stellte sich die Hochschule in den letzten Jahren bereits sehr erfolgreich, unter anderem im Rahmen verschiedener Projekte wie z.B. dem „Modellvorhaben Offene Hochschule“. Neben Angeboten für die Beratung beruflich Qualifizierter wurde im Bereich der Anrechnung außeruniversitär erworbener Qualifikationen und beruflicher Kompetenzen ein Verfahren (das „Oldenburger Modell der Anrechnung“) u.a. für den berufs begleitenden Bachelor „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“ der Universität Oldenburg erfolgreich implementiert (Muskens, 2010; siehe auch Gierke in diesem Band). Nicht nur eine pauschale Anrechnung verschiedener beruflicher Fort- und Weiterbildungen ist dadurch möglich geworden, sondern auch eine individuelle Anerkennung und Anrechnung formell und informell erworbener Kompetenzen. Mit Nachdruck werden aktuell auf Bund- und Länderebene Projekte gefördert, die den Übergang von der beruflichen Bildung in die Hochschulen unterstützen (z.B. der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung“; „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“). Einen Überblick zu relevanten Forschungsfragen und Aktivitätsfeldern im Zusammenhang mit der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen geben Hanft und Brinkmann (2013).

2 Das Projekt InOS: Studienvorbereitung für Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation

Neben dem Schwerpunkt der *Beratung*, der die Entwicklung und Implementierung eines Online-Beratungsportals vorsieht, das im Sinne eines Blended-Counselling-Ansatzes

gedacht und konzeptioniert wird (Brunner et al., 2013; siehe auch Kretschmer & Brunner in diesem Band) und dem Schwerpunkt *ePortfolio*, der die Entwicklung eines Tools zur Reflexion und eigenständigen Vorbereitung individuell erworbener Kompetenzen für ein Anrechnungsverfahren beinhaltet (Brunner, Muckel & Zawacki-Richter, 2014), beschäftigt sich das Projekt InOS insbesondere mit der Entwicklung und Erprobung von *Online-Vorbereitungskursen*, die Studieninteressierte auf dem Weg in ein Studium fachlich und auch allgemein unterstützen sollen.

2.1 Der Zielstudiengang

Zielstudiengang bei der Erprobung und Entwicklung der Vorbereitungskurse des Projekts InOS war der berufsbegleitende Bachelor „Business Administration in mittelständischen Unternehmen“. Allerdings wurden bei der Konzeption aller Angebote auch grundständige Studiengänge der Universität Oldenburg berücksichtigt. Dies hat einerseits Auswirkungen auf das inhaltliche Spektrum als auch auf die Kursarchitektur, die die Option auf zukünftige Erweiterungen beinhalten soll. Der Fokus liegt, entsprechend der Studieninhalte des Pilotstudiengangs, auf den Wirtschaftswissenschaften, was eine Ausrichtung auf bestimmte Inhalte zur Folge hat und damit auch auf die Auswahl weiterer potentieller Zielstudiengänge im grundständigen Studienbereich.

2.2 Die Zielgruppe

Die Zielgruppe der InOS-Angebote sind beruflich qualifizierte Studieninteressierte und, eng gefasst, zunächst die Studieninteressierten und Studienanfänger/innen des Bachelor-Studiengangs Business Administration. Diese müssen aufgrund der Zulassungsbedingungen des Studiengangs ohnehin über eine Berufsausbildung verfügen. Jedoch sollten, im Hinblick auf die sinnvolle Erweiterung des Ansatzes auf grundständige Studiengänge mit wirtschaftswissenschaftlichem Anteil, weitere Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation angesprochen werden.

Wodurch zeichnet sich jene Zielgruppe aus? Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass sich die Gruppe der sog. nicht-traditionellen Studierenden als sehr heterogen darstellt, es also nicht den berufsqualifizierten Lernenden gibt, und die verschiedensten Faktoren, wie z.B. Alter, Berufserfahrung und familiäre Verpflichtungen, beeinflussen können, wie eine Person lernt bzw. ihr Lernen organisiert (vgl. Stöter 2013, S. 58). In jedem Fall bringen neue „Zielgruppen neue Bedürfnisse hinsichtlich der Organisation des Studiums und des Lernens mit“ (ebd., S. 57).

Denkt man nun über die Konzipierung von Vorbereitungskursen nach, so ist davon auszugehen, dass auch hinsichtlich der Vorkenntnisse der Teilnehmer/innen Heterogenität zu erwarten ist. Für einige Lernende, so die Vermutung, wird der Lernstoff an sich schon komplettes Neuland sein, und es wird zusätzlich Unterstützungsbedarf bei der Aneignung von Techniken des Lernens bestehen. Andere wollen möglicherweise ledig-

lich Inhalte auffrischen und in das Lernen wieder hineinflinden, das sie zu Schulzeiten bereits erfahren und erlernen konnten.

Die Vorbereitungskurse sollten demnach mindestens den folgenden Anforderungen genügen:

- Ermöglichung individueller Einstiegslevel
- Ermöglichung schneller Erfolgserlebnisse zur Erzeugung von Motivation („Durchführungsmotivation“)
- Unterstützung beim „Lernen lernen“
- Zeit- und Ortsflexibilität.

Trotz niedrighschwelligem Einstiegs sollte das Angebot gleichwohl an das Anforderungsniveau eines Studiums heranführen, damit die Teilnehmenden nicht einen falschen Eindruck davon vermittelt bekommen, was sie im Anschluss erwarten wird. Eine angemessene Lösung für diese Anforderungen bei der Konzeption der Vorbereitungskurse war erforderlich, damit sich die Dropout-Problematik nicht in das Studium hinein verschiebt. Eine realistische Einschätzung dessen, was später an Niveau und Lerntempo verlangt wird, sollte ermöglicht werden. Niemand sollte abgeschreckt, aber auch niemand in falschen Vorstellungen „gewiegt“ werden.

2.3 Die InOS-Vorbereitungskurse

Die Entwicklung und Erprobung von Online-Vorbereitungskursen stellt einen der drei Schwerpunkte des InOS-Projekts dar. Neben der Entwicklung und Durchführung von Kursen in den Bereichen Jura und Wissenschaftliches Arbeiten („Juristische Grundlagen für Wirtschaftswissenschaftler/innen“ sowie „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten für Wirtschaftswissenschaftler/innen“) lag ein besonderer Schwerpunkt auf der Konzipierung eines Mathematik-Online-Moduls, denn eine Bedarfsanalyse bei den Studierenden des Zielstudiengangs Bachelor „Business Administration“ hatte ergeben, dass hier ein besonders großer Bedarf bestünde.

Bei der Konzipierung der Vorbereitungskurse hatten wir besonders zwei Bedingungen zu berücksichtigen: Die Kurse sollten als Online-Module angeboten werden, und sie sollten speziell eben auf jene Gruppe der beruflich qualifizierten Studieninteressierten zugeschnitten sein. Bezüglich der Gestaltung von Online-Modulen konnte auf umfangreiches Know-how im Center für lebenslanges Lernen zurückgegriffen werden, das den Zielstudiengang Bachelor „Business Administration“ seit 2004 erfolgreich auf der C3L-eigenen Lernumgebung C3llo anbietet.

Eine Zielgruppenanalyse wurde durchgeführt und ergab folgende Eckpunkte, die in der Konzipierung der Module berücksichtigt werden sollten:

- Beruflich Qualifizierte gehören der Gruppe der erwachsenen Lernenden an, die in höherem Maße als jüngere Lernende selbstgesteuert lernen (vgl. Friedrich & Mandl, 1997).
- Aufgrund des Alters, der Berufserfahrung und verschiedener persönlicher Verpflichtungen bestehen besondere Bedarfe in Bezug auf ein Bildungsangebot.

- Beruflich Qualifizierte gehören in Bezug auf ihr Mediennutzungsverhalten häufig dem Typ „Zwecknutzer“ an, die auf einen effizienten Medieneinsatz achten, der immer auch direkten Nutzen erkennen lässt (Zawacki-Richter & Müskens, 2014).
- Beruflich Qualifizierte verknüpfen neues Wissen mit ihren Kenntnissen aus der Praxis; sie müssen wissenschaftliches Denken möglicherweise erst noch lernen bzw. die Spannung aushalten lernen, dass alles Wissen vorläufig ist und kritisch reflektiert wird.

3 Das Modul „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“

Neben dem Schließen von Lücken bzw. dem Auffrischen von evtl. verschüttetem Wissen aus früheren Zeiten war es Ziel des Moduls „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“, die Teilnehmer/innen mit einführenden Studieninhalten des Zielstudiengangs, dem Bachelor „Business Administration“, vertraut zu machen, für die bei Beginn des Studiums auch Kreditpunkte angerechnet werden können. Zum Abschluss des Kurses ist eine Klausur zu absolvieren, die diese Anrechnung bei erfolgreichem Bestehen ermöglicht. Zudem wird ein Zertifikat der Universität Oldenburg ausgestellt.

3.1 Didaktische Aspekte

Wer ein mediendidaktisches Konzept entwirft, sollte dies mit sorgfältigem Blick auf die Zielgruppe tun: Allein die Nutzung neuer Medien bedeutet nicht gleich Lernerfolg. Häufig wurden dahingehende Hoffnungen nicht erfüllt: „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, S. 85; vgl. auch Kerres & Preussler, 2014). Das Medium an sich sorgt nicht für den Lernerfolg. „Es besteht die Gefahr, dass diese Einführung des Mediums zum eigentlichen Ziel wird und nicht die Lösung eines – zu bestimmenden – Bildungsanliegens.“ (Kerres 2001, S. 89f.)

Der genaue Blick auf die Zielgruppe hilft zu erkennen, welches Bildungsanliegen auf welche Weise optimal gelöst werden kann. Eine Zielgruppenanalyse wird als wichtiger Schritt bei der Erstellung und Durchführung von E-Learning-Angeboten empfohlen (z.B. Blumstengel, 1998; Müller, 2004).

Der genaue Blick auf die Zielgruppe hilft zu erkennen, welches Bildungsanliegen auf welche Weise optimal gelöst werden kann. Eine Zielgruppenanalyse wird als wichtiger Schritt bei der Erstellung und Durchführung von E-Learning-Angeboten empfohlen (z.B. Blumstengel, 1998; Müller, 2004).

Der Begriff der Bedarfs- oder Zielgruppenanalyse wird üblicherweise vor allem im Bereich des Marketings und der Untersuchung von Konsumgewohnheiten verwendet, jedoch findet er immer häufiger auch in der Pädagogik in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements im Hinblick auf Unterschiede u.a. im Wissensstand der Lernenden Verwendung (Morrison, Ross & Kemp, 2012). Beim E-Learning gilt es jedoch nicht nur dies zu beachten. Aus guten Gründen wird gerade hier gefordert, die Lernenden anstelle der Lehrenden in den Mittelpunkt zu stellen, da die Lehrenden, auch durch die räumliche Trennung, nur einen begrenzten Einfluss auf die Lernenden ausüben können. Das Wissen über Kompetenzen im Online-Lernen, kursbezogene Bedürfnisse, Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden trägt essentiell zum Kursgelingen bei. Durch eine Fragebogenerhebung, die jeweils zu Beginn der Kurse online stattfand, sowie durch Befragungen während der Durchführung wurden diese Merkmale von den Teilnehmer/innen erhoben. Die mediendidaktische Konzeption orientiert sich also eng an den Bedarfen und Bedürfnissen der Zielgruppe, die in erster Linie durch die oben bereits erwähnte Heterogenität an Vorkenntnissen bezüglich des Lernens an sich als auch im Hinblick auf die inhaltlichen Kenntnisse sowie den hohen Bedarf an Zeit-Raum-Flexibilität gekennzeichnet ist. Das Kursdesign orientierte sich in Teilen an dem Blended-Learning-Konzept des Zielstudiengangs „Business Administration“, das Online- und Präsenzphasen verbindet.

Die Eckpfeiler des mediendidaktischen Konzepts beruhen dabei auf drei Säulen:

- Online-Lernumgebung: hohe zeitliche und örtliche Flexibilität durch blended learning (Kombination von Online-Phasen mit Präsenzveranstaltungen) und Selbstlernbausteine mit automatisierter Lernerfolgskontrolle
- Intensive und flexible Beratung und Betreuung (u.a. über Skype, Chat, E-Mail-System der Lernplattform), um die Lernenden bei der Herausforderung, selbstgesteuert im Sinne eines konstruktivistischen Lernansatzes zu lernen, zu unterstützen
- Flexible Einstiegsmöglichkeiten durch Übungsbausteine und Self-Assessments schon im Vorfeld des Kurses sowie Einsatz von multimedialen Elementen (Videos, Podcasts usw.).

Auf technischer Seite wurde das Open-Source-Programm MathJax¹ als Editor für die Eingabe und Darstellung der mathematischen Formeln eingesetzt. Da die Module nach Projektabschluss weiteren Veranstaltern sowie den Projektpartnern der beruflichen Bildung zur Verfügung gestellt werden sollten, wurde zudem durch die Verwendung einer XML-fähigen Skriptsprache sichergestellt, dass eine spätere Übertragung der Inhalte in andere Lernplattformen relativ unkompliziert möglich ist.

An der Erstellung der Inhalte und des fachdidaktischen Konzepts war ein Team von Expert/innen beteiligt: ein Hochschullehrender des Bachelor-Studiengangs „Business Administration“ sowie zwei Lehrende, die über langjährige Berufserfahrung im Unterricht von Studieninteressierten mit beruflicher Qualifikation verfügen. Zudem war im

1 <http://www.mathjax.org> [30.09.2013].

C3L für die technische Umsetzung ein mediendidaktischer Experte verantwortlich, der selbst ausgebildeter Mathematik- und Physiklehrer ist.

Die Befragung ergab als essentielle Maßgaben für die fachdidaktische Konstruktion folgende Kernpunkte:

- einen niedrigschwelligen Einstieg für schnelle Erfolgserlebnisse zur Motivierung,
- die anschauliche Darstellung schriftlich schwierig zu vermittelnder Inhalte z.B. mittels Videos oder Podcasts sowie
- als Kernpunkt die immer wiederkehrende Abfolge von Inhaltsbausteinen mit integrierten Selbsttest-Aufgaben, mittels derer eine sofortige Überprüfung des gelernten Stoffs ermöglicht wird.

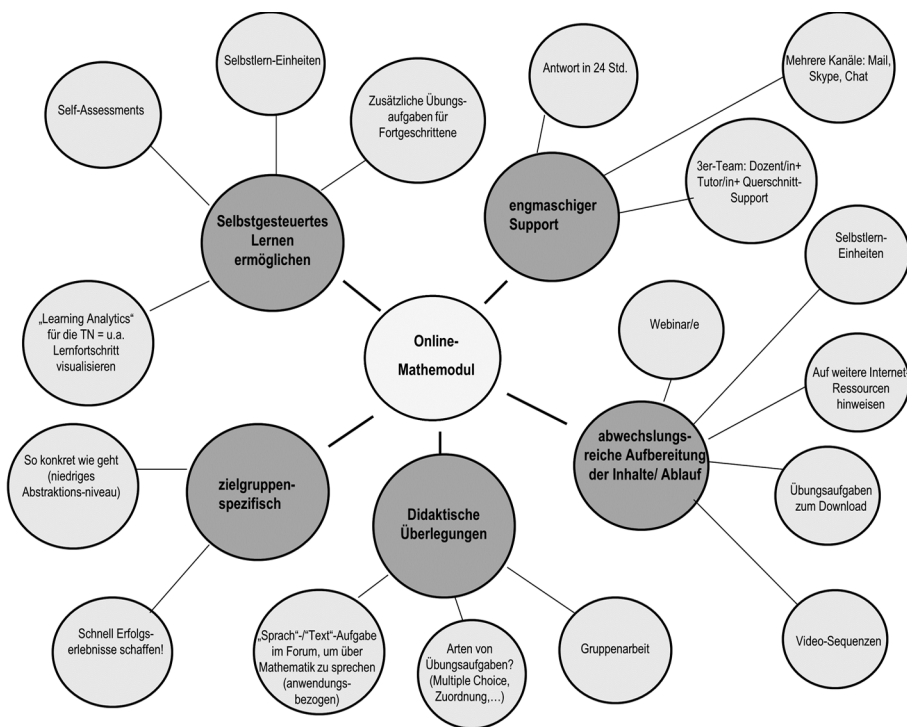


Abb. 1: Konzeptentwicklung „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“

Die passend für die Zielgruppe sowie den Zielstudiengang ausgewählten Inhaltsbausteine, die als Selbstlerneinheiten konzipiert in kleinen Schritten mit integrierten Online-Aufgaben ein selbstgesteuertes Lernen in individuellem Lerntempo ermöglichen, stellen den eigentlichen Kern des Kurses dar. Von hoher Bedeutung war die Anforderung, dass

das Angebot durch die zeitlich-räumliche Unabhängigkeit tatsächlich flexibel genutzt werden konnte. Die Nutzer/innen sollten weitestgehend selbstgesteuert lernen können, aber innerhalb der Lernplattform eine vorbereitete Lernumgebung finden, die in der Art der Präsentation bereits eine Begleitung darstellt. Dies erfolgte durch den Einsatz der Selbstlernbausteine. Durch die abwechselnde Präsentation von kurzen Inhalten und darauf folgende Aufgaben mit automatischer Rückmeldung in den Selbstlernbausteinen wurde das Ziel, einen niedrighschwelligen Einstieg mit schnellen Erfolgserlebnissen anzubieten, umgesetzt. Angedacht wurde auch der Einsatz von Webinaren (Online-Seminarsitzungen), z.B. zu Beginn des Kurses, einerseits zum Zweck der Motivations- und Gruppenbildung, andererseits, um mathematische Sachverhalte einer größeren Gruppe mündlich zu erläutern. Allerdings wurde dieses Format in dem betreffenden Kurs nicht in Anspruch genommen bzw. kein Bedarf kommuniziert.

Das Modul umfasst neun Kapitel:

1. Lineare Gleichungssysteme
2. Vektoren und Matrizen
3. Statistik
4. Lineare und quadratische Funktionen
5. Potenzen, Wurzeln, Exponentialfunktion und Logarithmus
6. Differentialrechnung: Ableitungen
7. Differentialrechnung: Kurvendiskussion
8. Differentialrechnung mit zwei Variablen
9. Lagrange

3.2 Die Durchführung

Insgesamt meldeten sich über das Anmeldeformular, das auf der Projekt-Website zur Verfügung stand, 55 Teilnehmer/innen an. Sieben dieser Personen studierten bereits im Zielstudiengang des Projekts; weitere 18 belegten einen Master-Studiengang „Umweltwissenschaften“ an der Fernuniversität in Hagen. In einer Fortbildung zum Betriebswirt (VWA) befanden sich acht der Teilnehmenden; elf Personen strebten ein wirtschaftswissenschaftliches Studium an (davon drei explizit den Bachelorstudiengang „Business Administration“). Lediglich eine Person verfügte über einen Hauptschulabschluss, zwölf besaßen einen Realschulabschluss, 18 die Fachhochschulreife und 20 Teilnehmer/innen hatten das Abitur absolviert.

Knapp die Hälfte aller Interessenten lebte in der Region Oldenburg oder Ammerland; der Rest verteilte sich über Deutschland, vom Umkreis Berlin und Hamburg bis hin zu einigen Teilnehmer/inne/n in Baden Württemberg und Bayern sowie jeweils einem Teilnehmer in Frankreich und in Italien.

43 Teilnehmer/innen gaben an, welchem Beruf sie nachgingen; davon waren es zehn, die im kaufmännischen Bereich tätig waren. Die übrigen boten ein breites Spektrum an Berufsfeldern: Vom Ingenieur über Justizvollzugsbeamter, Buchhändler und Lehrer bis hin zu Elektroniker und Wasserbaumeister.

Etwa 25% der Teilnehmer/innen nutzten den Kurs als Vorbereitung vor einem angestrebten Studienbeginn; ca. 75% der Befragten nutzten das Modul für eine fachliche Vorbereitung und Unterstützung in ihrem Studium, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich einige Teilnehmer/innen aktuell in der Ausbildung zum Betriebswirt befanden und dies ebenfalls als Studium verstanden. An einer Hochschule immatrikuliert waren zum Zeitpunkt des Kurses nur ca. 50% aller Teilnehmer/innen. Knapp 30% der Teilnehmenden war nicht bekannt, dass die Zugangsmöglichkeiten für ein Studium ohne Abitur wesentlich durch die Änderung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes 2010 erweitert wurden. Etwa 75% der Teilnehmer/innen verfügten über eine Berufsausbildung oder eine berufliche Aufstiegsfortbildung (z.B. Techniker, Meister, Fachwirt etc.), wobei bereits 36% über einen Studienabschluss verfügten. Die aktuell Berufstätigen arbeiteten durchschnittlich knapp 39 Stunden/Woche, also Vollzeit. Das Interesse an der Nutzbarkeit der Lernplattform über ein mobiles Endgerät wie z.B. ein Smartphone war eher gering: Nur 18% fanden dies wünschenswert.

Da es sich bei der Zielgruppe in erster Linie um Teilnehmer/innen handelte, die neben dem Kurs beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen nachgingen, wurde die Kontaktverfügbarkeit der tutoriellen Ansprechpartner/innen auf den Zeitraum bis 22 Uhr ausgeweitet. Innerhalb von 24 Stunden sollte auf jede Anfrage, sowohl inhaltlicher als auch organisatorischer Art, reagiert werden. Es wurden verschiedene Kommunikationstools angeboten, neben den üblichen wie E-Mail und Forenkommunikation auch Skype und Telefon, allerdings wurden diese kaum in Anspruch genommen. Am häufigsten wurde über die Lernplattform und über E-Mail Kontakt aufgenommen.

4 Evaluation

Die Online-Module wurden kursbegleitend evaluiert. Jeweils zu Beginn, in der Mitte und zum Ende wurden die Kursteilnehmer/innen gebeten, Online-Fragebögen auszufüllen (Erhebungszeitpunkt t1: zu Beginn des Kurses (N = 50); Erhebungszeitpunkt t2: zu Beginn von Woche fünf (N = 29); Erhebung t3: zum Kursabschluss statt (N = 9)). Die Zahl der Teilnehmer/innen, die den Fragebogen ausfüllten, nahm über die drei Erhebungszeitpunkte ab; leider ließ sich die Rückmeldequote trotz intensiver und auch personalisierter Ansprache nicht verbessern.

Mit drei Teilnehmer/inne/n wurden etwa in der Mitte des Moduls halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews geführt; außerdem gab es ein leitfadengestütztes Gruppeninterview mit den neun Teilnehmer/inne/n der Abschlussklausur zum Ende des Kurses. Die Interviews wurden in Anlehnung an das von Meuser und Nagel (1991) vorgeschlagene Vorgehen ausgewertet.

Die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden hat die Gewinnung differenzierterer Ergebnisse zum Ziel. Während der quantitative Ansatz bestimmte Bereiche bei der Generierung von Erkenntnissen zum Nutzwert des Angebotes über die Einschätzung der Nutzer/innen im Rahmen einer standardisierten Befragung fokussiert, ergänzt der qualitative Ansatz eher aus dem Blickwinkel bildungsbiographischer Ein-

zelperspektive Besonderheiten der individuellen Lernstrategien bzw. des Lernerfolges. Diese Ergänzung ist bei der Generierung der Erkenntnisse methodisch gesehen eher additiv als verknüpfend.

4.1 Qualitative Ergebnisse

An dieser Stelle werden die interessantesten Ergebnisse aus den verschiedenen Befragungen vorgestellt: Zum einen Ergebnisse der offenen Fragen der Online-Befragung, der Beiträge in den Foren der Lernumgebung (die in der Feedbackwoche oder auch allgemein abgegeben wurden) sowie Ergebnisse aus den drei Einzelinterviews mit Teilnehmenden und dem Gruppeninterview, das mit neun Teilnehmer/innen im direkten Anschluss an die Abschlussklausur stattfand.

4.1.1 Ergebnisse Feedback (Plattform)

Die Möglichkeit, auf der Lernumgebung direktes Feedback zu geben, wurde wenig genutzt. Das mag zum einen daran liegen, dass Hemmungen bestanden, Kritik so offen zu äußern, wenn alle anderen Teilnehmenden dies auch mitlesen können. Zum anderen liegt es vermutlich auch daran, dass, wann immer Feedback-Bedarf bestand, dies direkt an die betreffende Person bzw. die betreffenden Stellen zurückgemeldet wurde (z.B. an die Dozent/inn/en, die Organisation, den technischen Support). Zu Beginn des Kurses wurden die Teilnehmer/innen gebeten, sich selbst kurz vorzustellen und die Motivation, an dem Kurs teilzunehmen, darzulegen.

Erwartungen zu Beginn des Kurses

Wie auch in der quantitativen Befragung zu erkennen ist, studiert bereits ein großer Teil der Teilnehmenden und bereitet sich entweder allgemein oder auf ganz konkrete mathematiklastige Module in ihrem Studium vor. Ein anderer Teil möchte gerne studieren und besucht deshalb das Modul.

„Ich habe leider kein Abitur, auf das ich zurückblicken könnte – somit habe ich in der Vorlesung Mathematik für Ökonomen ganz arge Schwierigkeiten.“

„Damit ich nicht irgendwo als kleiner Sachbearbeiter bis in die Rente ende, sondern mir auch mal ein paar Träume erfüllen kann [...]“

„Ich bin 36 Jahre alt und Mutter von 2 Jungs. Ich bin Alleinerziehende und konnte mir jetzt meinen Traum vom Studium WiPäd erfüllen.“

Rückmeldungen aus der Feedback-Woche und der Online-Befragung (offene Fragen)

Nach der Bearbeitung der ersten vier Kapitel wurden die Teilnehmenden im Modulforum befragt. Neben allgemeinen Fragen nach den Erwartungen und Wünschen wurden

auch konkrete Fragen zur bevorzugten Lernweise und Nutzung der Plattform gestellt. Positive Rückmeldungen gab es vor allem zum Aufbau und Ablauf des Kurses und der wöchentlichen Freisaltung der einzelnen Kapitel. Ebenso gefielen die Möglichkeit der flexiblen Zeiteinteilung und der niedrighschwellige Einstieg ins Selbststudium durch die Selbstlerneinheiten. Einige Teilnehmer/innen äußerten den Wunsch nach noch mehr vertiefenden und weiterführenden Inhalten und Aufgaben; verpflichtende Aufgaben wurden jedoch eher nicht gewünscht. Die zusätzliche Bereitstellung der Lerninhalte als PDF wurde als sehr positiv rückgemeldet.

4.1.2 Ergebnisse des Gruppen- und der Einzelinterviews

Im Gruppeninterview sowie in den Einzelinterviews wurde deutlich, dass es keine Entweder-oder-Frage bezüglich der PDF-Materialien und den Inhalten auf der Lernplattform gab, sondern dass beides als hilfreich und sinnvoll erachtet wurde. Die meisten der Teilnehmer/innen nutzten die PDFs zumindest teilweise und als Ergänzung zu der Online-Darstellung. Durchweg positives Feedback gab es für die kleinschrittige Darstellung der Inhalte.

„Ich finde, jede bearbeitete Seite [...] ist ein kleiner Erfolg. Diese Erfolge sind sehr wichtig, denn sie geben einem das Gefühl, etwas geschafft zu haben, was wiederum motiviert.“

Kritisch angemerkt wurde, dass die Lösungswege, wie sie in den Musterlösungen dargestellt waren, nicht immer ausführlich genug gewesen seien und es hier wünschenswert sei, diese zum Teil noch detaillierter darzustellen. Positiv erwähnt wurde der mehrstufige Aufbau der Aufgaben in der Lernumgebung (Darstellung der Aufgabe, Eingabe der Lösung, Rückmeldung ob richtig oder falsch mit Nachfrage, ob die Musterlösung bereits angezeigt werden solle oder ein neuer Versuch gestartet würde).

Ein Teilnehmer bewertete den Praxisbezug, der in Teilen des Moduls die Inhalte prägte, als sehr positiv:

„Das war relativ interessant, den Praxisbezug zu wissen. Häufig sieht man immer nur die Formeln – x , y , z und so weiter. Wenn man dann natürlich weiß, wie die im Zusammenhang stehen, im Praxisbezug, hat das geholfen.“

Ein Großteil der Befragten hat nach eigenen Angaben die Kapitel eher nicht kontinuierlich durchgearbeitet, sondern jeweils in kurzen mehrtägigen Phasen. Dies sei zum einen der hohen Arbeitsbelastung geschuldet und damit den knappen Zeitressourcen (alle der Befragten waren in Vollzeit berufstätig und ein Großteil studierte oder befand sich berufs begleitend in Ausbildung), zum anderen auch mangelnder Motivation:

„Und ja, für mich das zentrale Problem war nach wie vor die Motivation. Ich denke, das ist immer das grundsätzliche Problem bei diesen Online-Kursen. Habe auch schon andere Kurse belegt, da war es ähnlich bei mir. Weil ich denke einfach, der persönliche Kontakt zum Dozenten und den Kommilitonen fehlt, dass man ein Stück

weit auf sich selbst gestellt ist. Und als einzige Interaktion man den Bildschirm vor sich hat.“

Sehr positiv wurde in Bezug auf die Motivation dagegen das sukzessive wöchentliche Freischalten der Kapitel bewertet.

4.2 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Da der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der qualitativen Analyse liegt, erfolgt hier zu den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung nur eine zusammenfassende ausschnittsweise Darstellung.

In der Online-Fragebogenuntersuchung wurden zu allen drei Erhebungszeitpunkten Fragen zur mathematikbezogenen Selbsteinschätzung gestellt, die mittels drei Skalen erfasst wurde:

1. Die Skala „Selbstwirksamkeit“ sollte die Überzeugung einer Person erfassen, dass sie die für die Erreichung eines speziellen Ziels benötigten Handlungen ausführen kann (Bandura, 1977), und zwar in diesem Fall konkret bezogen auf Fragestellungen im Bereich der Mathematik.

2. Die Skala „Selbstkonzept“ sollte den Glauben an sich selbst, also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, erfolgreich zu lernen, erfassen (Marsh, 1986).

3. Die Skala „Ängstlichkeit“ steht dem „Selbstkonzept“ gegenüber: Hier ging es um die Frage, inwieweit die Befragten sich hilflos bzw. emotional gestresst bei der Bearbeitung der Mathematikaufgaben fühlten.

4. Die Skalen „Instrumentelle Motivation“ und „Interesse und Freude an Mathematik“ sollten das Interesse und die Freude am Fach Mathematik erfassen, da diese beeinflussen, wie intensiv und kontinuierlich die Lernsituation verfolgt wird.

Die eingangs aufgestellte Hypothese, dass sich die mathematikbezogene Selbsteinschätzung über den Kursverlauf hin kontinuierlich positiv verändert, ließ sich nicht zeigen. Dies hat mehrere Gründe: Aufgrund der sinkenden Teilnahmezahlen der Personen an der Befragung reicht die Stichprobengröße für eine aussagekräftige Schlussfolgerung nicht aus; außerdem ist bei der existierenden Stichprobe mit Selektionseffekten zu rechnen (die besonders motivierten Teilnehmer/innen füllen mit großer Wahrscheinlichkeit auch eher den Fragebogen aus). Bei Auswertung der vorliegenden Daten, die wegen der genannten Gründe nur mit großer Vorsicht zu interpretieren sind, lässt sich die Tendenz feststellen, dass die mathematikbezogene Selbsteinschätzung zunächst einmal sinkt. Diese Reaktion könnte man sich dadurch erklären, dass auf die anfängliche Motivation und das Interesse an dem Modul durch die Konfrontation mit dem Mathematikstoff etwas Ernüchterung und eine etwas realistischere Einschätzung der eigenen Fähigkeiten folgt. In der dritten Erhebung lässt sich dennoch wieder eine Entwicklung ins Positive feststellen, auch wenn diese nicht mehr den Ausgangswert erreicht. Diese Entwicklung könnte damit erklärt werden, dass nur eine besonders motivierte Kerngruppe durchgehalten hat. Bei weiteren Durchführungen des Moduls müsste das

Evaluationskonzept derart angepasst werden, dass sichergestellt werden kann, dass genügend Daten für eine statistisch aussagekräftige Auswertung vorliegen.

4.3 Zusammenfassung und Bewertung

Der Vorbereitungskurs „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“ wurde von den Befragten durchaus positiv aufgenommen und bewertet; gleichzeitig gab es auch etliche Verbesserungsvorschläge. Insgesamt zeigen diese Vorschläge jedoch auch, wie heterogen die Gruppe der Teilnehmenden und ihre Bedarfe tatsächlich sind und dass es mit großer Wahrscheinlichkeit nicht möglich ist, mit einem Angebot alle Interessenten allumfassend zufriedenzustellen. Wollte man dies ermöglichen, müsste das Kursdesign sehr flexibel gehandhabt werden und bspw. mit verschiedenen parallelen Zusatzoptionen buchbar sein (wie z.B. eine Präsenzveranstaltung in der Mitte und eine zum Ende des Kurses, die beide angeboten werden und je nach Bedarf belegt und besucht werden). Dies wäre jedoch mit relativ hohen Personal- und Ressourcenkosten verbunden und wirft die Frage auf, ob dies durch Teilnahmebeiträge finanzierbar sein kann, letztlich wirklich erwünscht ist und benötigt wird.

Insgesamt waren die Teilnehmenden, den Interviewergebnissen und auch der qualitativen Fragebogenuntersuchung zufolge, recht zufrieden mit dem Online-Modul, und das, obwohl die Gruppe an sich schon sehr heterogen war. Zwar verfügten alle Teilnehmer/innen über eine berufliche Qualifikation, und drei Viertel von ihnen waren zum Zeitpunkt des Kurses in Vollzeit berufstätig; jedoch reichte die Spannweite von Teilnehmenden mit Hauptschulabschluss bis hin zu jenen mit Abitur oder sogar erstem Hochschulabschluss. Nachvollziehbarerweise wünschten sich dementsprechend einige wesentlich mehr Übungsaufgaben und noch mehr Erklärungen, während andere gerne noch weiterführende Inhalte bearbeitet hätten. Die Aufbereitung der Kapitel als Selbstlernbausteine mit einer immer wiederkehrenden Abfolge von Inhaltsbausteinen, die sich mit Selbsttest-Aufgaben abwechselten, wurde von den Lernenden sehr positiv aufgenommen. Die Konzipierung der Übungsaufgaben, die eine eigene Eingabe der Lösung vorsahen sowie die Anzeige einer Musterlösung bei Bedarf, fand große Zustimmung. Gleichzeitig nutzten viele Teilnehmende, parallel oder gar fast ausschließlich, auch die PDF-Version der Inhalte, da dies in einem noch höheren Maße die Zeit- und Ortsunabhängigkeit des Lernens ermöglichte und beim Lernen von Mathematik auch das eigene Schreiben, mit Stift und Papier, eine große Rolle spielt.

Neben den neun Teilnehmenden der Abschlussklausur, die von acht Personen bestanden wurde, erhielten 17 Studierende des Fernstudiengangs „Infernum“ ein Teilnahmezertifikat. Sie hatten eingewilligt, dass ihre Teilnahme-Aktivität auf der Lernplattform nachvollzogen wurde und damit als Nachweis für ihre aktive Teilnahme gewertet werden konnte. Somit haben mindestens 25 der ursprünglich 55 angemeldeten Personen mit Erfolg am Modul „Mathematik für Wirtschaftswissenschaftler/innen“ teilgenommen. In welchem Umfang der Rest der Gruppe aktiv teilgenommen oder abgebrochen hat, konnte nur in Einzelfällen festgestellt werden, da aufgrund des Datenschutzes die

Teilnahme-Aktivität nicht nachvollzogen werden konnte, die Online-Befragung anonym erfolgte und wir nur vereinzelt Rückmeldungen im persönlichen Kontakt erhalten haben. So meldete ein Teilnehmer zurück, dass die Arbeitsbelastung im Beruf zu hoch gewesen sei, und eine weitere Person brach den Kurs mit der Begründung ab, dass für sie das Online-Lernen einfach nicht die passende Art zu lernen sei.

Letztlich ist es außerdem tatsächlich schwierig, den Zeitpunkt der Durchführung des Angebots so zu wählen, dass möglichst alle Interessenten teilnehmen können. Aufgrund der Heterogenität und der Vielfalt der anderweitigen Verpflichtungen der angesprochenen potentiellen Teilnehmer/innen gibt es nicht den einen Zeitpunkt, der für alle passen kann, was z.B. auch an Prüfungszeiten der Fortbildungsaktivitäten liegt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden. Eine Lösung könnte das Angebot eines komplett im Selbststudium zu belegenden Kurses sein, der jederzeit begonnen werden kann. Dagegen spricht allerdings, dass gerade im Fach Mathematik die Möglichkeit, Fragen zu stellen und beantwortet zu bekommen, gegeben sein sollte, und die Betreuung eines solch flexiblen Angebots sehr personalintensiv mit voraussichtlich zeitweise sehr geringer Auslastung wäre – oder ganz wegfallen müsste. Auch ein Online-Kurs mit tutorieller Begleitung stellt Teilnehmer/innen schon vor die Herausforderung, diszipliniert und eigenverantwortlich dem Kursverlauf zu folgen, so dass ohne Begleitung voraussichtlich mit einem noch höheren Dropout zu rechnen ist. So bestätigten auch die Teilnehmer/innen insgesamt, dass die Betreuung durch die Dozent/inn/en wichtig für den eigenen Lernerfolg war. In der qualitativen Befragung wurde von einigen Teilnehmer/innen auch der Wunsch nach noch mehr und auch nach persönlicher Begleitung geäußert, die z.B. durch ein Präsenztreffen in der Mitte des Kurses geboten werden könnte. Dies wurde jedoch nicht von allen unterstützt; andere waren gerade mit der unabhängigen, flexiblen Ausgestaltung sehr zufrieden.

In Kooperation mit dem Projekt „Maßnahmen zur Erhöhung des Anteils Studierender aus ‚bildungsfernen‘ Kontexten“ wurde von September bis November 2013 der Online-Kurs erneut durchgeführt. Im Rahmen der Kooperation wurde die Zielgruppe auf Studierende ausgeweitet, die als erste in ihrer Familie studieren (sogenannte ‚Erstakademiker/innen‘). Aufgrund der wieder sehr hohen Nachfrage von über 100 Anmeldungen wurden vier Kurse parallel durchgeführt. Um dem in der qualitativen Befragung der ersten Durchführung geäußerten Bedarf an mehr persönlichem Kontakt und weiterführenden Erklärungen Rechnung zu tragen, wurde eine wöchentliche Präsenzsprechstunde angeboten, die jedoch sehr wenig genutzt wurde (meist nur von einem Teilnehmenden je Termin).

5 Fazit und Ausblick

Die positiven und konstruktiven Rückmeldungen der Kursteilnehmer/innen sowie die gute Resonanz auf die Entwicklungen des Projekts InOS auf Fachtagungen zum Thema „Durchlässigkeit“ zeigen, dass Vorbereitungsangebote, wie sie im InOS-Projekt entwickelt wurden, aktuell auf eine große Nachfrage treffen, die perspektivisch noch

steigen wird, da im Moment noch gar nicht allen, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation über eine Studienberechtigung verfügen, dies überhaupt bekannt ist. Als Erfolg ist auch zu werten, dass nicht nur der Zielstudiengang der Angebote, der Bachelor „Business Administration“, die Kurse in sein Angebot bereits integriert hat, sondern auch die Universität die Module im Rahmen weiterer Projekte, aktuell im Rahmen des Projekts „Chancen – Eröffnung von Wegen in die Hochschule für nicht-traditionelle Studieninteressierte“ im Herbst 2014, für die Studienvorbereitung und für den Studieneinstieg anbietet und durchführt.

Aktuell werden viele Unterstützungsangebote im Bereich des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung mit Drittmitteln gefördert, so dass hier viele nützliche Angebote entstehen, und ohne Zweifel besteht eine große Nachfrage im Bereich der mathematischen Brückenkurse, wie die mit jeder Durchführung des Online-Mathematikurses steigende Zahl der Anmeldungen zeigt. Inwieweit diese Kurse aber nachhaltig in die hochschulischen Strukturen verankert und dauerhaft fortgesetzt werden können, wenn die Projektförderung endet, ist eine noch ungeklärte Frage. Zielgruppengenaue Angebote, gerade auch wenn sie intensiver tutorieller Begleitung bedürfen und onlinegestützt sind, verursachen nicht unerhebliche Kosten. Eine denkbare Lösung könnte sein, Online-Vorbereitungskurse für das Selbststudium kostenfrei anzubieten (im Sinne der Massive Open Online Courses (MOOCs)) und bei der Teilnahme eines von Dozent/inn/en begleiteten Kurses einen Beitrag von den Teilnehmer/innen zu erheben. Trotzdem bleibt die Frage bestehen, ob dies ein tragfähiges Modell sein kann, wenn man die Größe der Zielgruppe betrachtet. Auch aus diesem Grund könnte ein „one fits all approach“ in diesem Fall eine gute (Kompromiss-)Lösung darstellen: Die Anmeldungen für die Kurse im Projekt „Chancen“ zeigen, dass auch bei vielen Abiturient/innen ein Bedarf an Übergangsangeboten in dem Fach Mathematik vorliegt. Um diesem Anspruch des „einen Kurses für alle“ zu entsprechen, sollte das didaktische Design möglichst viel Selbststeuerung im Lernprozess zulassen, so dass jede/r Lerner/in das eigene Tempo finden kann. Mit der Entwicklung des Online-Vorbereitungskurses „Mathematische Grundlagen für Wirtschaftswissenschaftler/innen“ wurde dies durch die Entwicklung und den Einsatz der Selbstlernbausteine umgesetzt, und die Evaluierung der aktuell laufenden Kurse mit einer sehr heterogenen Teilnehmerschaft wird zeigen, inwiefern dieses Ziel des „one fits all“ damit erreicht werden kann.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev.*, 84(2), 191–215.
- Blumstengel, A. (1998). *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. Berlin: Wiss. Verl. Berlin.
- Bortz J. & Döring N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Brunner, S., Kretschmer, S., Zawacki-Richter, O. (2013). *Blended Counselling: Advising Prospective Students with Vocational Qualifications on Their Way to University*. Konferenzbeitrag ESREA 2013.
- Brunner, S., Muckel, P. & Zawacki-Richter, O. (2014). Entwicklung eines ePortfolio-Tools zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen – am Beispiel eines Bachelor Studiengangs „Business Administration“. In U. Elsholz & M. Rohs (Hrsg.), *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven* (S. 133–146). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.). (1997), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 237–293). Göttingen, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013). *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kerres, M., & Preussler, A. (2014). Mediendidaktik. In F. von Gross, D. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – Ein Überblick*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klimsa, P., & Issing, L. (2011). *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129–149.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. Garz, D & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Morrison, G., Ross, S & Kemp, J. (2012). *Designing Effective Instruction*. Hoboken, N.J.; Chichester: Wiley.
- Müller, M. (2004). *Lerneffizienz mit E-Learning*. Mering: Hampp.
- Müskens, W. (2010). Anrechnung beruflicher Kompetenzen im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang ‚Business Administration‘ an der Universität Oldenburg. In Bologna-Zentrum (Hrsg.), *Studienreform nach Leuven – Ergebnisse und Perspektiven, Beiträge zur Hochschulpolitik*, 3 (S. 69–77). Bonn: HRK.
- Stöter, J. (2013). Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53–65). Münster: Waxmann.
- Zawacki-Richter, O. & Müskens, W. (2013). *Student media usage patterns and non-traditional learning in higher education – implications for instructional design*. Presented at the EAIR 35th Annual Forum, Rotterdam: EAIR – The European Higher Education Society.

Autorinnen und Autoren

Ulf Banscherus, Dipl.-Pol.

Ulf Banscherus ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Zu seinen Aufgaben gehören die Koordination des Teilprojektes Heterogene Zielgruppen der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und die Leitung des Projektes „Arbeitsbedingungen von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen im Wandel“. Nach dem Studium der Fächer Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftspolitik und Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Münster und der Freien Universität Berlin war er Stipendiat im Promotionskolleg Lebenslanges Lernen der Hans-Böckler-Stiftung an der Technischen Universität Dresden. Zwischen 2007 und 2009 war er im Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst im Bereich Hochschulentwicklungsplanung tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschulzugang/Durchlässigkeit/Lebenslanges Lernen und Hochschulentwicklung/Qualitätssicherung.

Stefanie Brunner, Dip.-Psych.

Stefanie Brunner leitet seit Januar 2014 das Projekt „Chancen – Eröffnung von Wegen in die Hochschule für nicht-traditionelle Studieninteressierte“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, davor war sie Koordinatorin des vom BMBF geförderten Projekts „InOS – Individualisiertes Online-Studienvorbereitungsprogramm für beruflich Qualifizierte“ und Leiterin des vom Nds. MWK geförderten Projektes „Maßnahmen zur Erhöhung des Anteils Studierender aus ‚bildungsfernen Kontexten‘ (Erstakademiker/innen)“. 2009 bis 2011 war sie Hauptverantwortliche für die Website „InfoPortal Studium“ der Universität Oldenburg für Studieninteressierte und Studierende, 2009 bis 2012 Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung (ZSB) der Universität Oldenburg. Sie promoviert zum Thema des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Weitere Forschungsinteressen liegen u.a. im Bereich der Studienberatung und des selbstgesteuerten Lernens.

Prof. Dr. Margret Bülow-Schramm

Professorin Dr. habil. für Hochschuldidaktik i. R. an der Universität Hamburg – Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, 2. Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung. Zahlreiche Veröffentlichungen und Leitung von Forschungsprojekten auf den Gebieten Qualitätsmodelle für Lehre und Studium, Hochschul- insbes. Studierendenforschung, Studiengangs- und Organisationsentwicklung und Gleichstellung. Forschungsprojekte u.a.: Empirische Untersuchung der Berufsverläufe von Sozial-, Wirt-

schafts- und Rechtswissenschaftlern (gefördert von der DFG 1982–1987), Qualitativ-empirische Untersuchung der Lebenswelten Studierender – Bedeutung von Studienphase und Hochschule heute (QUEST) (gefördert von der DFG 2001–2003), Untersuchung von Studienerfolg und Studienverlauf in Bachelorstudiengängen (USuS) (gefördert vom BMBF 2008–2012). Vielfältige Gutachter- und Beiratstätigkeiten, Kooperation mit chinesischen Hochschullehrkräften zum Aufbau hochschuldidaktischer- und forscherscher Expertise seit 2007.

Dr. Kathrin Bürger

Kathrin Bürger ist zurzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Self-Assessment-Team der RWTH Aachen University sowie am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Nach ihrem Studium der Diplom-Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau war die Autorin mehrere Jahre als Sozialpädagogin an einem staatlichen Oberstufeninternat für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler angestellt. Im Anschluss hat sie im Rahmen des DFG-Graduiertenkollegs „Unterrichtsprozesse“ an der Universität Koblenz-Landau zum Thema „Multiple State- und Trait-Ziele im Kontext Unterricht – Eine interaktionistische Perspektive“ promoviert. Ihre aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Faktoren von Studienabbruch und -erfolg, Übergang Schule-Hochschule mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer, Motivation und Selbstregulation in Lern- und Leistungssituationen sowie Validität und Qualität von Daten in Online-Studien.

Svenja Drouven, M.A.

Master of Arts in Bildungs- und Wissensmanagement und Politischer Wissenschaft sowie Bachelor of Science in Psychologie. Von 2007–2013 Studium an der RWTH Aachen University. Masterarbeit am LFG Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung zum Thema „Self-Assessments“, betreut von Universitätsprofessor Dr. phil. Marold Wosnitza. Aktuell an der Carnegie Mellon University in Pittsburgh (USA) beschäftigt.

Dr. Willi B. Gierke

Willi B. Gierke ist seit 2002 in Projekten zur Entwicklung berufs begleitender Studiengänge und zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg tätig, unter anderem in Entwicklungsvorhaben der BMBF-Initiative ANKOM, dem Modellvorhaben „Offene Hochschule Niedersachsen“ und der vom BMBF geförderten Studie „AnHoSt – Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Er ist seit 1987 Mitarbeiter im Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung an der Universität Oldenburg, seit 1997 dessen Geschäftsführer. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen zunächst in der Forschung zur Geschichte der Erwachsenenbildung, dann in der Qualitätssicherung und wissenschaftlichen Begleitung bei der Konzeption und Implementierung von weiterbildenden Studienangeboten. Aktuell befasst er sich insbesondere mit Fragen der Beratung und Unterstützung beruflich qualifizierter Studierender beim Übergang in

ein Hochschulstudium und der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

Prof. Dr. Anke Hanft

Anke Hanft ist seit dem Jahr 2000 als Professorin für Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Oldenburg im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) tätig. Sie ist Direktorin des wissenschaftlichen Centrums für Lebenslanges Lernen (C3L) und wissenschaftliche Leiterin des Schulenberg-Instituts für Bildungsforschung. Sie verantwortet mehrere drittmittelgeförderte Projekte, u.a. die wissenschaftliche Begleitung des BMBF-Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Frau Hanft wirkt in zahlreichen hochschulübergreifenden Institutionen, Kommissionen, Beiräten und Arbeitsgruppen mit. Unter anderem ist sie Präsidentin der Österreichischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsagentur (AQ Austria), Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und Mitglied des Herausgeber-Beirates der Zeitschrift „Report“. Sie ist Mitglied des Hochschulrats der Universität Duisburg-Essen und des Kuratoriums der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie des Beirats der Fraunhofer Academy.

Günter Hohlfeld, Dipl. Sozw., Dipl. Ing.

Günter Hohlfeld war bis 2013 Studiengangsmanager des berufs begleitenden Bachelor-Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre für Leistungssportler/innen“ am Center für lebenslanges Lernen der Universität Oldenburg und ist Lehrbeauftragter an der Fern-Universität in Hagen, Fachgebiet „Empirische Bildungsforschung“ und an der Hochschule Emden-Leer, Fachgebiet „Empirische Gesundheitsforschung“.

Caroline Kamm, M.A.

Caroline Kamm ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit März 2012 ist sie im BMBF-Projekt „Nicht-traditionelle Studierende“ beschäftigt, welches die vorakademischen Werdegänge und die Studienverläufe von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erforscht. Sie studierte an der Universität Potsdam die Fächer Erziehungswissenschaft und Soziologie und war dort nach ihrem Abschluss 2011 auch als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten im Bereich der Hochschulforschung gehören insbesondere die Bildungs- und Berufsbiografien von nicht-traditionellen Studierenden, lebenslanges Lernen an Hochschulen sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

Stefanie Kretschmer, Dipl.-Pädagogin, MBA

Stefanie Kretschmer ist seit Dezember 2011 Projektkoordinatorin der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b). Davor war sie an der Universität Hohenheim in Stuttgart als Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung und als Teilprojektkoor-

dinatorin tätig. Von 2007 bis 2010 hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin an der Universität Oldenburg gearbeitet. Sie hat berufsbegleitend das Masterstudium Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) an der Universität Oldenburg absolviert und promoviert aktuell an der Universität Oldenburg zum Thema der Studiengangentwicklung. Darüber hinaus verfügt sie über mehrjährige außerhochschulische Berufserfahrungen im Bereich der Sozialen Arbeit.“

Prof. Dr. phil. Margitta Kunert-Zier

Diplompädagogin, Sozialpädagogin; Professorin für Pädagogik in der Sozialen Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences; Berufserfahrungen als Kommunale Jugendpflegerin, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, als Geschäftsführerin in einem Dachverband von Kinder- und Jugendinitiativen, in der Mädchenpolitik, als Landesjugendpflegerin in Rheinland-Pfalz, tätig in der beruflichen Weiterbildung und als Fachreferentin für Genderpädagogik. Projektleitung des AnKE-Verfahrens (Anrechnung der Kompetenzen von Erzieher_innen im Studiengang Bachelor Soziale Arbeit); Teilprojektleitung Soziale Arbeit im BMBF geförderten Projekt „MainCareer – Offene Hochschule“ an der Frankfurt University of Applied Sciences; verantwortlich für Kooperationen mit Fachschulen für Sozialpädagogik zur Förderung der Durchlässigkeit der Bildungswege. Forschungsprojekt: Gender und frühe MINT-Bildung. Promotionsstipendiatin und Vertrauensdozentin des Studienwerks der Heinrich Böll-Stiftung. Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats im nationalen Netzwerk „Wertebildung“ des Projektes „Vorbilder fördern“ der Bertelsmann Stiftung.

Sonja Lübben, Dipl.-Pädagogin

Sonja Lübben absolvierte ihr Studium der Diplom-Pädagogik / Studienrichtung Erwachsenenbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nach beruflichen Stationen in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie in der Programmplanung ist sie seit 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beschäftigt und unterstützt insbesondere das Modellvorhaben „Kompetenzbereich Anrechnung“.

Dr. phil. Wolfgang Müskens, Dipl.-Psych.

Im Anschluss an sein Studium der Psychologie promovierte Wolfgang Müskens an der Universität Koblenz-Landau 2001 im Fach Psychologie zum Dr. phil. Von 1997–2001 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Psychologie an der Universität Koblenz-Landau tätig. Seit 2001 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät I der Universität Oldenburg und wirkt an zahlreichen Projekten in den Bereichen Durchlässigkeit, Kompetenzerfassung sowie Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge mit. Gegenwärtig leitet er das Projekt „Kompetenzbereich Anrechnung“ im Modellvorhaben Offene Hochschule Niedersachsen.

Alexander Otto, Dipl. Soz.

Alexander Otto ist seit Anfang 2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Sein Arbeitsschwerpunkt ist das Themenfeld nicht-traditionelle Studierende. Er studierte Soziologie an der Technischen Universität Dresden und war dort zunächst als Koordinator für das Promotionskolleg Lebenslanges Lernen der Hans-Böckler-Stiftung sowie als Dozent und Projektleiter an einer Fachschule für Sozialwesen tätig.

Anja Ranft, Mag.

Anja Ranft studierte an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Philosophie und Politikwissenschaften (Magister). Nach dem Abschluss ihres Studiums arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten zur Förderung von Erstakademiker/innen und beruflich Qualifizierten u.a. im Rahmen der Offenen Hochschule. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Konzeptualisierung von Self-Assessments sowie die Entwicklung von Vorbereitungsangeboten für Studieninteressierte.

Susen Seidel, M.A.

Susen Seidel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im sachsen-anhaltischen Verbundprojekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung: Hochschulbildung im demografischen Wandel“ am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität an Hochschulen, Lehr-Lern-Arrangement und Wissensmanagement.

Prof. Dr. Frank M. Spinath

Frank M. Spinath studierte, promovierte und habilitierte an der Universität Bielefeld und verbrachte ein halbes Jahr am King's College London, wo er zusammen mit Robert Plomin an der TEDS-Studie (Twins Early Development Study) arbeitete. Seit dem Jahr 2004 ist er W3-Professor für Differentielle Psychologie und Psychologische Diagnostik an der Universität des Saarlandes. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Untersuchung genetischer und Umweltfaktoren im Rahmen der Erklärung individueller Differenzen in kognitiven und nonkognitiven Personenmerkmalen sowie die Bedeutung kognitiver und motivationaler Faktoren in der Vorhersage von Berufs- und Bildungserfolg. Er befasst sich darüber hinaus mit der Entwicklung von Test- und Self-Assessment-Verfahren im Kontext akademischer und beruflicher Diagnostik. Aktuell leitet Frank M. Spinath gemeinsam mit seinen Kollegen Rainer Riemann (Psychologie) und Martin Diewald (Soziologie) von der Universität Bielefeld das DFG geförderte Langfristvorhaben TwinLife zur Untersuchung der Entstehung sozialer Ungleichheit. Seit 2011 ist er gewähltes Mitglied im Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Seit 2010 ist er Associate Editor des Journal of Personality.

Dr. Gundula Stoll

Gundula Stoll studierte Psychologie an der Universität des Saarlandes und arbeitete nach Abschluss des Diplomstudiengangs als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und psychologische Diagnostik der Universität des Saarlandes. Im Rahmen dieser Tätigkeit war sie für die Konzeption und Umsetzung eines universitätseigenen Self-Assessments zur Studienfachwahl zuständig. Sie entwickelte einen fächerübergreifenden Interessentest sowie zahlreiche studiengangspezifische Erwartungsschecks. Ihre Promotion verfasste sie zum Thema „Entwicklung und Validierung eines Interessentests zur Studien- und Berufswahl“. Inzwischen arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung (vormals Abteilung Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie) der Eberhard Karls Universität Tübingen und ist dort ebenfalls für die Umsetzung eines universitätseigenen Self-Assessments zuständig. In Ihrer Forschung beschäftigt sie sich weiterhin mit beruflichen Interessen und dem Einfluss von falschen Erwartungen auf die Studienfachwahl.

Franziska Wielepp, M.A.

Franziska Wielepp ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im sachsen-anhaltischen Verbundprojekt „Heterogenität als Qualitätsherausforderung: Hochschulbildung im demografischen Wandel“ am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg.

Dr. rer. pol. Wolfgang Wittig

Wolfgang Wittig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Internationale Berufsbildung, Innovation und Industriekultur“ am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen. Forschungsschwerpunkte: Verwaltung und Steuerung (Governance) von Berufsbildungssystemen, europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, Anerkennung von Lernergebnissen, Durchlässigkeit im Bildungswesen.

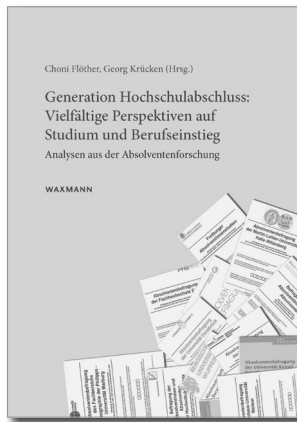
Prof. Dr. Marold Wosnitza

Marold Wosnitza ist Professor für Erziehungswissenschaft an der RWTH Aachen und Adjunct Professor an der Murdoch University, Perth, Australien. Zurzeit ist er Forschungsdekan der Philosophischen Fakultät der RWTH und Leiter des Nachwuchsforums Fachdidaktik. Er ist Leiter des Self-Assessment-Teams der RWTH Aachen und ist in diesem Zusammenhang verantwortlich für die Entwicklung und Evaluierung einer Vielzahl hochschuleigener, nationaler und internationaler Self-Assessments. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Motivation und Emotion, kooperatives Lernen und Arbeiten, Resilienz, Verantwortung und pädagogische Diagnostik. Marold Wosnitza leitet eine Vielzahl nationaler und internationaler Projekte in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland, Europa, USA und Australien.

Prof. Dr. Olaf Zawacki-Richter

Olaf Zawacki-Richter hat an der Universität Oldenburg über die Entwicklung von Online-Studiengängen promoviert (2003) und an der Universität Mainz im Fach Erzie-

lungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung habilitiert (2010). Nach einer Vertretungsprofessur für Bildungstechnologie an der Fernuniversität in Hagen ist er seit Oktober 2010 Professor für Wissenstransfer und Lernen mit neuen Technologien an der Universität Oldenburg. Er ist wissenschaftlicher Leiter des Master of Distance Education and E-Learning Studiengangs, der gemeinsam mit dem University of Maryland University College (USA) angeboten wird, und Mitherausgeber der Zeitschriften „International Review of Research in Open and Distance Learning“, „Open Learning“, „Distance Education“, „Interdisziplinäres Journal für Technologie und Lernen“ sowie des „eLearn Magazine“. Vorträge und Keynotes auf internationalen Fachtagungen führten ihn u.a. nach Australien, Brasilien, Kolumbien, Ungarn, Südafrika und Saudi Arabien.



Choni Flöther,
Georg Krücken (Hrsg.)

Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg
Analysen aus der Absolventenforschung

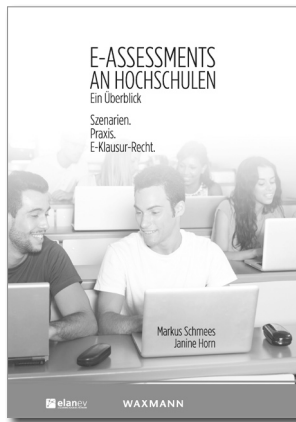
2015, 152 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-3221-5
E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-8221-0

Durch den stetigen Anstieg der Studierendenquote in Deutschland wird ein abgeschlossenes Hochschulstudium zunehmend zur Normalität und prägt die persönlichen und beruflichen Biographien von immer mehr Menschen. Mit der kontinuierlichen Zunahme der Absolventenzahlen gewinnen wissenschaftliche Studien zu Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine immer höhere Bedeutung für die Gesellschaft.

Dieser Sammelband enthält Analysen aus dem „Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)“ zu den unterschiedlichen Erfahrungen der Absolventinnen und Absolventen mit ihrem Studium und dem Einstieg in den Arbeitsmarkt. Zusätzlich wird thematisiert, mit welchen Ansprüchen Absolventenstudien heutzutage verbunden sind und wie sich die tatsächliche Nutzung im Rahmen der Hochschulentwicklung gestaltet.

Das „Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB)“, das die Datenbasis für die hier präsentierten Metaanalysen liefert, wird vom International Centre for Higher Education Research der Universität Kassel (INCHER-Kassel) gemeinsam mit rund 70 Hochschulen durchgeführt.





Markus Schmees,
Janine Horn

E-Assessments an Hochschulen: Ein Überblick

Szenarien. Praxis.
E-Klausur-Recht.

*Digitale Medien in der Hochschullehre,
Band 1, 2014, 224 Seiten, br.,
19,90 €, ISBN 978-3-8309-3165-2
E-Book: 18,99 €,
ISBN 978-3-8309-8165-7*

E-Assessments können Hochschullehre anreichern: Lehrende setzen sie ein z. B. zur Planung von Lehrveranstaltungen, zur Kontrolle des Gelernten, zur Steuerung des Lernprozesses oder zur Feststellung des Lernerfolgs. Vor dem Hintergrund zahlreicher Ideen, Möglichkeiten und Technologien – aber auch Risiken – sind Hochschulen mit vielen Fragen konfrontiert: Welche Vor- und Nachteile bringt der Einsatz von E-Assessments mit sich? Wie müssen sie gestaltet sein? Welche Technologien stehen zur Verfügung – und sind diese zuverlässig? Gibt es Erfahrungen, auf die sich aufbauen lässt? Wie sind Abläufe zu organisieren?

Das vorliegende Buch gibt einen breiten Überblick. Es stellt Einsatzideen und -voraussetzungen vor, geht auf relevante Aspekte für den Praxiseinsatz ein, beschreibt Aufgabentypen, vergleicht Mehrwerte und Nachteile und beantwortet rechtliche Fragen, die sich insbesondere bei elektronischen Klausuren stellen. Es adressiert Hochschulen und Lehrende, die sich für die Arbeit mit E-Assessments interessieren, und versteht sich als Praxisbericht, der die Erfahrungen verschiedener Standorte zusammenstellt.



Die tertiäre Bildung in Deutschland ist durch die beiden Säulen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung gekennzeichnet. Die Stärken beider Systeme zu nutzen und in einem wechselseitig durchlässigen System miteinander zu verknüpfen, ist eine der großen Zukunftsherausforderungen des deutschen Bildungssystems. Für Hochschulen bedeutet dies, die Gestaltung der Übergänge in das Hochschulsystem auf eine zunehmend heterogene Studierendenschaft mit unterschiedlichen biographischen und beruflichen Erfahrungen auszurichten.

Bislang war die hochschulpolitische Diskussion darauf konzentriert, lediglich zwischen traditionellen Studierenden mit schulischen Zulassungsvoraussetzungen und nicht-traditionellen Studierenden, die auf anderen Wegen an die Hochschule gelangen, zu unterscheiden. Die wachsende Anzahl der Studierenden, die mit beruflichen Erfahrungen, anderen Studierenerwartungen und Bildungsbiographien an die Hochschulen gelangen und sich nicht in ein auf vollzeitstudierende Schulabgänger ausgerichtetes System einfügen, wurde in der Diskussion lange vernachlässigt.

Die Beiträge dieses Bandes eröffnen zum einen empirisch basierte neue Einblicke in Situation und Bedürfnisse einer sich ausdifferenzierenden Studierendenschaft. Zum anderen werden – teils bereits implementierte, teils modellhaft erprobte – Konzepte zum Umgang mit Heterogenität in den Bereichen Hochschuldidaktik, Beratung (Blended Counselling), Self-Assessments, Anrechnung von Kompetenzen und Online-Brückenangebote vorgestellt.

