



Michael Kriegel, Johanna Lojewski,
Miriam Schäfer, Tim Hagemann (Hrsg.)

Akademische und berufliche Bildung zusammen denken

Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule

WAXMANN

Michael Kriegel, Johanna Lojewski,
Miriam Schäfer, Tim Hagemann (Hrsg.)

Akademische und berufliche Bildung zusammen denken

Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule



Waxmann 2017
Münster · New York

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH12057 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3691-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-8691-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Satz: satz&sonders GmbH, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

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

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort der Rektorin der Fachhochschule der Diakonie | 7 |
| Vorwort der HerausgeberInnen | 11 |

Zur Einführung

Michael Kriegel

| | |
|---|----|
| Das BEST WSG Projekt an der Fachhochschule der Diakonie. Kontext, Fragestellungen, Forschung und Entwicklung | 17 |
|---|----|

Tim Hagemann

| | |
|--|----|
| Der Wert akademischer Bildung im Sozial- und Gesundheitswesen | 33 |
|--|----|

Die vier Grundpfeiler des BEST WSG Projekts

I Hochschulen für neue Zielgruppen öffnen und gestalten

Sigrun Nickel und Anna-Lena Thiele

| | |
|---|----|
| Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden | 43 |
|---|----|

Johanna Lojewski und Miriam Schäfer

| | |
|--|----|
| „Bin ich dafür gut genug?“ Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur | 61 |
|--|----|

Johanna Lojewski, Martin Sauer und Miriam Schäfer

| | |
|---|----|
| Brücken- und Vorbereitungskurse als Maßnahmen zur Gestaltung einer kompetenzorientierten Studieneingangsphase für berufsbegleitende Studierende | 87 |
|---|----|

II Anrechnung und Kompetenzorientierung

Martin Sauer und Miriam Schäfer

| | |
|--|-----|
| „Da geht noch was ...“ Anrechnungsverfahren von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nutzerfreundlich gestalten | 111 |
|--|-----|

Miriam Schäfer

Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen. Chancen des
Portfolio-Einsatzes in der Hochschule 131

Helmar Hanak

Wissen und Beratung. Besondere Gelingensfaktoren bei der
Implementierung von Anrechnungsverfahren? 143

III Kooperationen und Verzahnung

Michael Kriegel und Martin Sauer

Kooperation zwischen Hochschulen und Institutionen der Aus-
und Weiterbildung. Systemtheoretische Betrachtungen und
praktische Handlungsempfehlungen 155

Wolfgang Scheffler

Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule 181

Rainer Brückers

Gute Verzahnung – gute Ausbildung. Für eine dauerhafte
Kooperation von Ausbildungsträgern und Unternehmen in der
Sozialwirtschaft: Ein Zwischenruf 187

IV Blended Learning im berufsbegleitenden Studium

Sebastian Wieschowski und Marc Heinitz

Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-
Konzepten. „Lessons Learned“ einer heranwachsenden
Hochschule 193

Sebastian Wieschowski

Webinare in der offenen Hochschule. Bausteine für eine
erfolgreiche Lehre im virtuellen Klassenzimmer 207

Marc Heinitz

Online-Self-Assessment. Zur Selbsteinschätzung von
Studieninteressierten 225

AutorInnen 239

Das Projekt BEST WSG und die Fachhochschule der Diakonie – ein Rück- und Ausblick

Seit bald sechs Jahren prägt das BEST WSG Projekt die Fachhochschule der Diakonie. Die Fragestellungen, Ergebnisse und Produkte dieses Projektes waren und sind in der Hochschule präsent und haben sie über die Jahre nachhaltig verändert. Die junge FH der Diakonie war schon bei ihrer Gründung als „Offene Hochschule“ angelegt. Bewusst wurde sie nicht als Elite-Hochschule für junge Menschen mit Bestnoten im Abitur gegründet. Stattdessen ermöglicht sie jungen und älteren Menschen einen Zugang zu akademischen Kompetenzen und Abschlüssen, für die ein traditionelles Studium direkt nach dem Abitur aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich war. Von den derzeit acht Bachelor-Studiengängen richten sich sieben an Menschen, die nach einer Ausbildung im Sozial- und Gesundheitswesen tätig sind. Die Studierenden bringen neben theoretischem Wissen aus Aus- und Weiterbildung ein hohes Maß an Berufserfahrung mit in ihr Studium. Gleichzeitig müssen sie ihr Studium neben ihren beruflichen und familiären Aufgaben meistern. Die Dozentinnen und Dozenten der Hochschule stehen vor der Herausforderung, für diese besonderen Studierenden angemessene organisatorische und didaktische Zugänge zu finden – und die Lehrinhalte ihrem kritischen und praxisgeschulten Blick auszusetzen. Dabei entsteht das gemeinsame Lernen und Weiterentwickeln theoretischer Ansätze, das den Mehrwert einer „Offenen Hochschule“ ausmacht.

Sechs Jahre lang haben Forschung und Entwicklung im Projekt BEST WSG die Hochschule begleitet und ihre Entwicklung hin zu einer Offenen Hochschule unterstützt. Die Folgen dieser Zusammenarbeit werden in den folgenden drei Bereichen sichtbar:

1. Durch die Forschung im Projekt konnte die Fachhochschule der Diakonie ihre Studierenden besser kennenlernen. Die Studierenden- und Absolventenbefragungen brachten wichtige Informationen über die besonderen Bedürfnisse berufsbegleitend Studierender. Probleme auf dem Weg in ein Studium und Orientierungsschwierigkeiten während des Studiums konnten in die Weiterentwicklung unserer Aufnahmeverfahren oder unseres Blended-Learning-Konzeptes einfließen. Die Belastungen der Studierenden durch Studium, Beruf und andere Verpflichtungen wurden thematisiert und werden regelmäßig in den Beratungsgesprächen aufgegriffen. Besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei die sogenannten „nicht-traditionell Studierenden“, die z. B. ohne formale Hochschulreife ein Studium aufnehmen.
2. Durch die Entwicklungsaktivitäten im Projekt konnte die Fachhochschule der Diakonie ein Netz von Kooperationspartnern aufbauen, das sie in der Land-

schaft diakonischer Einrichtungen und darüber hinaus als praxisnahe Hochschule verankert. Durch Workshops mit Personalverantwortlichen wurden z. B. Kompetenzen zukünftiger Mitarbeitender erarbeitet, die heute die Inhalte der Studiengänge prägen. Durch Kooperationen mit Fachschulen und Weiterbildungseinrichtungen konnten Übergänge zwischen Ausbildung, Berufstätigkeit und Studium gemeinsam gestaltet und flexible Wege des lebenslangen Lernens im Sozial- und Gesundheitswesen aufgezeigt werden. Diese Vernetzung und die entstandenen Kooperationen wird die Hochschule auch über die Projektzeit hinaus pflegen und weiterentwickeln.

3. Durch die Zusammenarbeit mit dem Projektteam konnten an der Fachhochschule der Diakonie eine ganze Reihe von Produkten entwickelt werden, die das Angebot nachhaltig verändert haben. Dazu gehören vor allem die neuen Studiengänge; der Master Personalmanagement, der Master Community Mental Health und der Bachelor Soziale Arbeit (berufsbegleitend). Ganz besonders der Letztere ist ein gelungenes Beispiel für ein flexibles Angebot, das Mitarbeitenden im Sozial- und Gesundheitssystem aus unterschiedlichen Berufsgruppen eine Weiterentwicklung in das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ermöglicht. Gemeinsam mit den Kooperationspartnern der Hochschule sind verkürzte Studienwege möglich, wenn Kompetenzen bereits in gemeinsam entwickelten Lehreinheiten während oder nach der Ausbildung erworben wurden. Dieser Studiengang spiegelt die Idee eines durchlässigen Bildungskonzeptes ganz besonders wider. Die gemeinsam entwickelten Studiengänge werden derzeit an der Fachhochschule erprobt. Es ist absehbar, dass sie, teilweise in leicht veränderter Form, ein fester Bestandteil des Angebotes der Hochschule bleiben werden. Zu den Produkten, die im Projekt BEST WSG entwickelt und an der Hochschule erprobt wurden, gehören weiterhin die Studienschwerpunkte „Chronical Care“ und „Neurocare“, die im Rahmen des B. Sc. Pflege erworben werden können und – in Kooperation mit einer Weiterbildungseinrichtung – ein Hereinschnuppern ins Studium ermöglichen. Zusätzlich sind im Projekt eine ganze Reihe kleinerer Bausteine entwickelt worden, die den berufstätigen Studierenden den Weg an und durch die Hochschule erleichtern. Als Beispiel soll das neue Handbuch für die Anerkennung von Leistungen aus Fort- und Weiterbildung genannt werden, die Methode des Kompetenzportfolios oder die Einführung neuer E-Learning Methoden und Webinare. Die meisten dieser Bausteine sind inzwischen fest an der Hochschule implementiert. Derzeit wird ein Verfahren entwickelt, um sie auch nach Projektende aktiv in die Prozesse der Hochschule einzubeziehen.

Insgesamt hat das Projekt BEST WSG der Fachhochschule der Diakonie eine Entwicklung ermöglicht, die sie allein nicht in dieser Geschwindigkeit hätte durchlaufen können. Die Zusammenarbeit hat eine Fokussierung der Hochschulpolitik auf die Durchlässigkeit von Bildungswegen, die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Bildungssektoren und die Entwicklung flexibler Angebote

mit sich gebracht. Ganz besonders aber hat das Projekt bewirkt, dass die „besonderen Studierenden“ und ihre Bedürfnisse stärker in den Mittelpunkt getreten sind. Diesen Menschen, für die der traditionelle Hochschulzugang nicht offenstand, wurde der Weg in und durch ein erfolgreiches Studium an der Fachhochschule der Diakonie ermöglicht. Und ihre so erworbenen Fach- und Leitungskompetenzen werden in der Praxis der Sozial- und Gesundheitsversorgung dringend benötigt.

Seit bald sechs Jahren prägt das Projekt BEST WSG die Fachhochschule der Diakonie – und die Entwicklungen, die in dieser Zeit angestoßen wurden, werden sie noch lange begleiten.

Hilke Bertelsmann
Rektorin

Vorwort der HerausgeberInnen

Die vorliegende Publikation beschreibt die wichtigsten Ergebnisse bezogen auf die vier Grundpfeiler des BEST WSG Projektes an der Fachhochschule der Diakonie:

1. Öffnung und Gestaltung der Hochschule für neue Zielgruppen,
2. Anrechnung und Kompetenzorientierung,
3. Kooperationen und Verzahnung sowie
4. Blended Learning im berufsbegleitenden Studium.

In diesen vier Kapiteln werden die Aktivitäten des BEST WSG Projekts jenseits der entwickelten Studien- und Zertifikatsangebote, die bereits an anderer Stelle ausführlich dokumentiert sind¹, dargestellt. Die Beiträge aus dem Projekt werden durch die Beiträge externer ExpertInnen und KooperationspartnerInnen ergänzt und damit um weitere Perspektiven und Positionen angereichert.

Zur Einführung

Michael Kriegel zeichnet in seinem Beitrag *Das BEST WSG Projekt: Kontext, Fragestellungen, Forschung und Entwicklung* die Chronologie des Projekts nach. Ausgehend von gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Entwicklungen (demografischer Wandel, Fachkräftemangel) und der damit verbundenen Akademisierung- und Professionalisierungsdebatte im Sozial- und Gesundheitswesen werden die vielfältigen Projektaktivitäten in Bezug auf Strategien zur Zielerreichung, Forschung und Entwicklung sowie Vernetzung und Kooperation dargelegt. Kernpunkt des Beitrags sind die im Projektkontext entwickelten berufsbegleitenden Studien- und Zertifikatsangebote. Der Beitrag schließt mit einer Bilanz zur Nachhaltigkeit des Projekts ab.

In seinem Beitrag *Der Wert akademischer Bildung im Sozial- und Gesundheitswesen* legt Tim Hagemann grundlegend dar, warum die Schaffung durchlässiger, akademischer und berufsbegleitender Bildungsformate aktuell und zukünftig zwingend erforderlich ist. Dabei geht er von der These aus, dass technische Veränderungen, schnelle Wissens- und Innovationszyklen, Personalknappheit und der zunehmende wirtschaftliche Druck zu erhöhten Anforderungen und damit Qualifizierungsbedarfen im Sozial- und Gesundheitswesen führen. Die Vermittlung

1 Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster/New York: Waxmann.

der erforderlichen Kernkompetenzen einer Informations- und Wissensgesellschaft kann aus seiner Sicht nicht durch traditionelle Weiterbildungsangebote abgedeckt werden, sondern erfordert eine akademische Ausbildung.

Öffnung und Gestaltung der Hochschule für neue Zielgruppen

Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen ist ein wichtiges gesellschafts- und bildungspolitisches Ziel, das aber aufgrund damit einhergehender neuer Anforderungen bei der praktischen Umsetzung nicht nur auf Zustimmung stößt. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag von Sigrun Nickel und Anna-Lena Thiele zum Thema *Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden* Entwicklungstrends im deutschen Hochschulsystem beleuchtet sowie Zahlen und Fakten zur bestehenden Heterogenität der Studierendenschaft aufgezeigt. Dabei wird unter anderem auch auf Unterschiede zwischen einem grundständigen Bachelor- und weiterführenden Masterstudium sowie der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen. Anhand konkreter Erfahrungen wird geschildert, wie heterogene Zielgruppen angesprochen werden können und welche Divergenzen beim Bedarf zwischen oder innerhalb der unterschiedlichen Personengruppen bestehen. Zum Abschluss wird der Frage nachgegangen, ob neben den Chancen, welche eine weitere Öffnung der Hochschulen mit sich bringt, möglicherweise auch Grenzen bestehen.

Das Thema Abitur und Studierfähigkeit greifen Johanna Lojewski und Miriam Schäfer in ihrem Beitrag *„Bin ich dafür gut genug?“ – Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur* auf. Die Autorinnen gehen der Frage nach, welche Bedeutung das Fehlen oder das Vorhandensein von Abitur in der subjektiven Sicht der Studierenden für die erfolgreiche Bewältigung des Studieneinstiegs hat. Dazu werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit (angehenden) Studierenden eines berufsbegleitenden Studienganges an der Fachhochschule der Diakonie vorgestellt. Das zentrale Ziel der Untersuchung war es, Erkenntnisse zur Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Studierfähigkeit und zu möglichen Unterstützungsbedarfen von Studierenden ohne Abitur beim Übergang und Einstieg in das Studium zu gewinnen.

Die Studieneingangsphase steht auch im Fokus des Beitrags von Johanna Lojewski, Martin Sauer und Miriam Schäfer *Brücken- und Vorbereitungskurse als Maßnahmen zur Gestaltung einer kompetenzorientierten Studieneingangsphase für berufsbegleitende Studierende*. Ausgehend von dem Konzept der Studierfähigkeit beschäftigt sich der Beitrag mit Möglichkeiten von unterstützenden Angeboten zur Studienvorbereitung und -einstieg in berufsbegleitenden Studiengängen. Auf der Grundlage von Studierenden- und DozentInnen-Befragungen sowie der Analyse vorhandener Studienangebote zu spezifischen Anforderungen in der Studieneingangsphase wurden Maßnahmen konzipiert, die den strukturellen Einschränkungen der Hochschule sowie des berufsbegleitenden Studienformats

Rechnung tragen. Der Beitrag bietet damit anderen Hochschulen Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten für eine Weiterentwicklung und Optimierung der Studieneingangsphase in berufsbegleitenden Studiengängen.

Anrechnung und Kompetenzorientierung

Martin Sauer und Miriam Schäfer begreifen in ihrem Beitrag Anrechnungsverfahren (auch) als Dienstleistung der Hochschule. Sie übertragen daher in ihrem Artikel „*Da geht noch was*“ – *Anrechnungsverfahren von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nutzerfreundlich gestalten* das Konzept des Service-Designs, das zur kundenorientierten Dienstleistungsgestaltung genutzt wird, auf Anrechnungsverfahren. Dabei geht es darum, die Dienstleistung konsequent mit den Augen der NutzerInnen – in diesem Fall der Studierenden – zu betrachten, um diese nutzerfreundlich zu gestalten. Zusammen mit den Ergebnissen einer Befragung von Studierenden, die ein Anrechnungsverfahren durchlaufen haben, identifizieren sie so Verbesserungspotenziale, die sich auch auf andere Hochschulen übertragen lassen.

Miriam Schäfer konstatiert in ihrem Beitrag *Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen – Chancen des Portfolio-Einsatzes in der Hochschule*, dass eine Orientierung an Kompetenzen nur dann gelingen kann, wenn Kompetenzen auch sichtbar und benennbar sind. Sie beschreibt, wie an der Fachhochschule der Diakonie ein Kompetenzportfolio curricular verankert wurde, um Kompetenzen zu reflektieren, zu dokumentieren und ggf. an der Hochschule anrechnen zu lassen.

Helmar Hanak identifiziert in seinem Beitrag *Wissen & Beratung: Besondere Gelingensfaktoren bei der Implementierung von Anrechnungsverfahren* wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Hierzu muss bei den mit den Verfahren betrauten Akteuren und Akteurinnen angesetzt werden. Er beschreibt, wie die Akzeptanz von Anrechnungsverfahren an Hochschulen gesteigert werden kann.

Kooperationen und Verzahnung

Durch die Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung haben kooperative Bildungsarrangements zunehmend an Bedeutung gewonnen, so auch für das BEST WSG Projekt. Die Autoren Michael Kriegel und Martin Sauer analysieren und (be)werten in ihrem Beitrag *Kooperative Bildungsarrangements an Hochschulen* unterschiedliche Kooperationsformen und -modelle an der FH der Diakonie, die bereits seit längerem bestehenden und die durch das Projekt neu dazu gekommenen. Sie zeigen die klaren Vorteile von Kooperationen auf, ver-

weisen aber auch sehr deutlich auf die unterschiedlichen Funktionslogiken und Bezugssysteme der Kooperationspartner, die zu Friktionen und Enttäuschungen bis hin zu Kooperationsabbrüchen führen können. Ihre Kooperationserfahrungen reflektierten die Autoren detailliert anhand der vom Projekt konzipierten Studienangebote. Die gesammelten Erfahrungswerte, positiv wie negativ, münden schließlich in einen Anforderungskatalog und Leitfaden für gelingende Kooperationen mit außerhochschulischen Institutionen.

Wolfgang Scheffler diskutiert in seinem Beitrag *Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule* Mehrwert und Mehraufwand für die beteiligten Akteure – die Studierenden, ArbeitgeberInnen, Fachschulen und Fachhochschulen.

Rainer Brückers benennt in seinem Zwischenruf *Gute Verzahnung – gute Ausbildung* Ursachen für scheiternde Kooperationsbeziehungen und plädiert dafür, die Akteure stärker in die Pflicht zu nehmen.

Blended Learning im berufsbegleitenden Studium

Sebastian Wieschowski und Marc Heinitz beschreiben in ihrem Artikel *Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepten: „Lessons Learned“ einer heranwachsenden Hochschule* die vielfältigen Hürden, aber auch die Chancen für eine Offene Hochschule. Wieschowski und Heinitz machen deutlich: Es reicht nicht aus, das E-Learning-Konzept einer Hochschule eins zu eins in die schulische Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung zu übertragen. Die spezifischen Charakteristika jedes Systems müssen in ein E-Learning-Szenario „übersetzt“ werden, beispielsweise die Abbildung von internetgestützten Lernzeiten in einem Curriculum.

Sebastian Wieschowski stellt in seinem Artikel *Webinare in der offenen Hochschule: Bausteine für eine erfolgreiche Lehre im virtuellen Klassenzimmer* die zentralen Erkenntnisse aus fünf Jahren Forschung zu Webinaren in der Hochschullehre vor. Er verweist auf die Evaluationsergebnisse, die im BEST WSG Projekt gewonnen wurden, und leitet daraus praxistaugliche Tipps für Dozierende ab, um ein Webinar erfolgreich zu gestalten – beispielsweise zum Einstieg in ein Webinar, zum Einsatz von Gestik und Mimik sowie zum Umgang mit Vorbehalten von Dozierenden und Studierenden.

Marc Heinitz beschäftigt sich in seinem Beitrag *Online-Self-Assessment: Zur Selbsteinschätzung von Studieninteressierten* mit Verfahren, die meist unter dem Begriff Online-Self-Assessment (also internetgestützte Selbsteinschätzung), angeboten werden und Studieninteressierte bei der passenden Studienfachwahl unterstützen sollen. Da Online-Self-Assessments inzwischen an zahlreichen Hochschulen eingesetzt werden, gibt der Autor zunächst einen Überblick über gängige Verfahren und Instrumente und ergänzt diesen um ausgewählte Best-Practice-Beispiele anderer Hochschulen. Der Autor schließt mit einem Ausblick auf die Umsetzung an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld.

Mit dieser Publikation sollen die Erfahrungen des Projekts auch anderen Hochschulen, die sich auf den Weg zur Offenen Hochschule machen, sowie Fachschulen, Weiterbildungseinrichtungen und interessierten Unternehmen zugänglich gemacht werden. Aus unserer Sicht lässt sich eine Offene Hochschule nicht ohne diese Partner etablieren. Offene Hochschule heißt für uns: akademische und berufliche Bildung zusammen denken.

Wir danken all unseren Kooperationspartnern, die unseren Projektweg begleitet und bereichert haben.

Michael Kriegel Johanna Lojewski Miriam Schäfer Tim Hagemann

Michael Kriegel

Das BEST WSG Projekt an der Fachhochschule der Diakonie

Kontext, Fragestellungen, Forschung und Entwicklung

2011 bekamen die Fachhochschule der Diakonie (FHdD) und die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) den Zuschlag für ein gemeinsames Projekt im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“¹. Die beiden Hochschulen übernahmen neben 53 anderen Hochschulen die Aufgaben, Durchlässigkeit innerhalb des deutschen Bildungssystems zu verbessern, akademische und berufliche Bildung zu verzahnen und neue Zielgruppen für Hochschulen zu erschließen. Das war der Beginn eines Verbundprojekts, das insgesamt 6 Jahre andauerte.

BEST WSG steht für „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“.² Aus „Studiengänge“ wurde später „Studienangebote“, weil es den Projektverantwortlichen darauf ankam, wissenschaftliche Weiterbildungsmaßnahmen zu konzipieren, die auch ohne akademischen Grad absolviert werden können. So hat das Projekt im Laufe der beiden Förderphasen (2011–2015/2015–2017) insgesamt 3 neue Studiengänge (zuzüglich der Weiterentwicklung zweier bereits bestehender Studiengänge) und 10 (pilotierte und abgeschlossene) Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt. Flankierend erarbeitete und „produzierte“ das Projekt themenspezifische Handreichungen und Leitfäden, neue hochschuldidaktische Konzepte und strukturelle Reformvorschläge sowie eine Fülle an Publikationen.

Zu den Grundideen von Projekten gehört, alltägliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Mut, Neugier und Experimentierfreudigkeit ersetzen Routine und Konformität. Das kann (ver)störend sein, irritierend wirken oder Unsicherheiten hervorrufen. Deshalb werden Projekte in und von Institutionen gerne als Parallelwelt verstanden oder schlimmstenfalls als Spielwiese abgetan. Dieses Schicksal blieb dem BEST WSG-Projekt erspart. Stellvertretend hierfür mag der Satz des ehemaligen Rektors der Fachhochschule der Diakonie³ stehen, welchen er zu Projektbeginn dem versammelten Auditorium vortrug: „Unsere Hochschule wird am Ende der Projektlaufzeit nicht mehr die gleiche sein, die wir einmal kannten.“ Damit meinte er nicht die Panta-rhei-alles-fließt-Floskel, sondern prophezeite

1 Die Förderinitiative des BMBF ist in zwei Wettbewerbsrunden unterteilt, an der sich insgesamt 95 Universitäten und Fachhochschulen sowie 4 Forschungsinstitute beteiligen. Somit ist jede 4. Hochschule in Deutschland auf dem Weg zur „offenen“ Hochschule. Die Förderlaufzeit beträgt 9 Jahre (2011–2020) (vgl. BMBF 2014).

2 Weitere Informationen: www.offene-fh.de

3 Prof. Dr. Martin Sauer (Rektor 2007–2013)

tiefgehende strukturelle und organisatorische Veränderungen an der Hochschule durch das Projekt. Nun: Am Ende der Projektarbeit, sei es den Angehörigen der Verbundhochschulen überlassen, eine Bewertung dessen vorzunehmen, was das im internen Sprachgebrauch titulierte „OH-Projekt“ wie und in welchem Umfang tatsächlich verändert hat. Noch viel wichtiger erscheint aus Sicht der Projektbeteiligten, was von alledem nachhaltig erhalten bleibt und weiterentwickelt wird.

Unser Beitrag zur Hochschulöffnung lag im Wesentlichen darin, die Bereitschaft der beiden Hochschulleitungen sowie des Lehrpersonals dahingehend zu unterstützen, Bedarfe von nicht-traditionell Studierenden stärker zu berücksichtigen und zu fördern, den Hochschulzugang zu erleichtern, Barrieren abzubauen und die Studierbarkeit insbesondere für berufstätige Zielgruppen, aber auch für QuereinsteigerInnen, zu sichern. Um Übergänge gestalten zu können, haben wir den in der Bologna-Reform geforderten kompetenzorientierten Ansatz konsequent verfolgt und umgesetzt, zum Beispiel in Form eines eigens entwickelten Kompetenzportfolios (vgl. Beitrag von Schäfer in diesem Buch), welches die Feststellung und Anerkennung insbesondere informeller Kompetenzen systematisiert und erleichtert. Die Output-Orientierung hat sich in der Modulbeschreibung ebenso durchgesetzt wie in der Hochschuldidaktik und den Prüfungsmodalitäten.⁴ Das im Projekt entwickelte Modell der „Kooperativen Curriculumsentwicklung“ (Schäfer, Kriegel & Hagemann 2014) zwischen Hochschule, Unternehmen, Weiterbildung und Fachschulen zur gemeinsamen Studiengangsentwicklung wurde von den Hochschulen verstetigt und ist mittlerweile ebenso wenig wegzudenken wie die Anwendung zielgruppenspezifischer Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren außerhochschulisch erbrachter Kompetenzen und Lernleistungen.

Auch wenn beide Hochschulen an einer Gesamtstrategie noch feilen müssen, können die bereits abgeschlossenen und im Folgenden beschriebenen Entwicklungsprozesse als Indiz dafür gewertet werden, dass der Gedanke von „offener Hochschule“ den Wissenschaftsbetrieb beider Institutionen – wenn auch in unterschiedlicher Weise und Intensität – durchdrungen hat.

4 „Bei der Umsetzung und Prüfung der Akkreditierungsanforderung, „Learning Outcomes“ für einen Studiengang und seine Module zu formulieren, sind insbesondere Vorgaben in Bezug auf eine kompetenzorientierte Formulierung der „Learning Outcomes“ bzw. der Lern- und Qualifikationsziele zu beachten. In den Rahmenvorgaben der KMK (2000) zur Modularisierung von Studiengängen wird daher empfohlen, zur Beschreibung von Studiengangsmodulen Angaben zu folgenden Fragen zu machen: Welche fachlichen, methodischen, fachpraktischen und fächerübergreifenden Inhalte sollen vermittelt werden, welche Lernziele sollen erreicht werden? Welche Kompetenzen (fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen) sollen erworben werden?“ (Schaper 2012, S. 34).

1. Ausgangslage

Die in den Antragstellungen skizzierten Projektinhalte knüpfen an die kontrovers geführte Akademisierungs- und Professionalisierungsdebatte im Sozial- und Gesundheitsbereich an. Vor allem in der Pflegeausbildung wird bis heute von allen Seiten die Relevanz einer Neugestaltung betont, die Vorstellungen über die Umsetzung unterscheiden sich jedoch deutlich voneinander (Strittmatter & Sauer 2015, S. 69). Die Akademisierung sozialer, erzieherischer und pflegerischer Berufe mag zwar einen bedeutenden Beitrag zur Professionalisierung leisten, ohne eine gezielte Praxis- und Personalentwicklung und ohne Aufwertung dieser Berufe fehlt der akademischen Ausbildung jedoch die notwendige Akklamation. Zukünftige Berufsausbildungen müssen insofern inhaltlich, methodisch und strukturell flexibler, Ausbildungswege offener gestaltet werden – sowohl in der beruflichen wie in der akademischen Bildung. In wissenschaftlichen Weiterbildungen und Studienangeboten sollte der Grundstein für vertikale, aber auch horizontale Weiterentwicklungsoptionen gelegt sein.

Aufgrund der demografischen Entwicklung wird es zukünftig in nahezu allen Feldern der Sozialen Arbeit und des Gesundheitswesens schwierig werden, eine ausreichende Zahl qualifizierter Mitarbeitender zu rekrutieren. Bis zum Jahr 2020 wird sich beispielsweise der Anstieg der Pflegebedürftigen von derzeit 2,25 Millionen auf voraussichtlich 2,9 Millionen in Deutschland und damit zeitgleich die Nachfrage nach Pflegearbeitskräften von derzeit 561.000 auf bis zu 900.000 erhöhen (Pohl 2010). Dem gegenüber steht ein prognostizierter Anstieg der Pflegefachkräfte von lediglich 30 Prozent bis zum Jahr 2050 gegenüber (DBfK 2010). Nach einer Studie von PriceWaterhouseCoopers (2010) werden bis 2030 annähernd 500.000 Fachkräfte alleine in der Pflege fehlen. Auch in anderen sozialen Bereichen (Elementarerbziehung, Sozialarbeit, Kinder-, Jugend- und Familienhilfe etc.) wird der Mangel an Fachkräften allen Arbeitsmarktprognosen nach steigen. In allen Tätigkeitsfeldern wird es daher neben den Fachkräften auch zunehmend Assistenz- und angelernte Kräfte geben, die einen Teil der anfallenden Tätigkeiten übernehmen. Diese auch kostenbedingten Entwicklungen sind sowohl in anderen Ländern als auch in Deutschland seit längerem zu beobachten. Auf die weniger werdenden Fachkräfte kommen deshalb zusätzliche Aufgaben zu: Sie müssen anlernen, beraten, moderieren und kontrollieren. Auch ohne formale Hierarchie werden Fachkräfte damit zugleich zu Führungskräften, die nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere Verantwortung zu übernehmen haben. Angesichts der zurzeit sehr schnellen fachlichen Entwicklungen und steigenden Anforderungen ist es nötig, selbständig immer wieder Neues zu lernen, eigenständig zur recherchieren und Entwicklungsprozesse kritisch reflektieren zu können – Kompetenzen, die insbesondere in wissenschaftlichen Studienangeboten erworben werden.

Darüber hinaus müssen Potenziale weiter ausgeschöpft werden. Bereits vorhandene Mitarbeitende müssen weiterqualifiziert werden, neue Mitarbeitende ge-

wonnen und an die Einrichtungen und Unternehmen gebunden werden. Zwar können die Mitarbeitenden in sozialen Einrichtungen in der Regel auf ein großes Angebot von Fort- und Weiterbildung zugreifen, aber eine akademische Qualifizierung vieler sozialer Berufe ist nicht die Regel. Die bisherige Praxis zeichnet sich durch fehlende Anreize und hohe Barrieren aus, die die Realisierung von lebenslangem Lernen sowohl von Seiten der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer erschweren. Insbesondere hohe Kosten durch Personalfreistellungen und Studiengebühren, aber auch Studienzeiten, die der Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Wege stehen, sind Gründe, welche die Beteiligung an umfangreichen beruflichen Weiterbildungen blockieren. Aber gerade die zunehmende Arbeitsverdichtung, die geringe Halbwertszeit von Wissen und die demografische Entwicklung erhöhen den Druck im Hinblick auf eine kontinuierliche Weiterqualifizierung – auch oder gerade im akademischen Segment.

Um die Chancengleichheit hinsichtlich Bildungs- und Arbeitsmarktteilhabe differenziert zu betrachten, müssen die jeweiligen Zielgruppen im Hinblick auf Qualifizierungsbedarfe, Kompetenzanrechnung und Durchlässigkeit sowie Unterstützungsleistungen unterschiedlich analysiert werden. So wird beispielsweise die Gruppe der MigrantInnen im Hochschulkontext bisher kaum wahrgenommen. Entsprechende Untersuchungen zur Durchlässigkeit zwischen ausländischen und inländischen Bildungssystemen existieren bis dato nicht. Hier besteht ein deutlicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Weitgehend brach liegen auch die Kompetenzen berufserfahrener QuereinsteigerInnen (mit fachfremder Ausbildung), deren Fähigkeiten und Fertigkeiten mit entsprechender Unterstützung und Förderung zum Abbau des Fachkräftemangels beitragen könnten. Faktoren zur Unterstützung dieser Zielgruppe wären beispielsweise der Abbau von personellen und strukturellen Barrieren beim Hochschulzugang, ein adäquates Kompetenzfeststellungsverfahren und ein Anrechnungssystem, das außerhochschulische Lernleistungen individuell berücksichtigt.

Adressaten der im Projekt erforschten und entwickelten Studienangebote sollten folglich die genannten Zielgruppen sein, Weiterbildungseinrichtungen, Kooperationspartner, soziale und pflegerische Unternehmen und Einrichtungen sowie natürlich die ausführenden Verbundhochschulen selbst.

2. Strategien zur Zielerreichung

Zu Beginn der BEST WSG-Projektaktivitäten haben die Verbundpartner (FHdD und HdBA) Arbeits- und Forschungsschwerpunkte definiert, für deren Durchführung und Umsetzung sie je nach vorhandener Expertise und den jeweiligen Möglichkeiten des Feldzugangs selbst verantwortlich waren. Die HdBA leistete im Rahmen des Verbundvorhabens im Wesentlichen die Begleitforschung zu personen- und strukturbezogenen Rahmenbedingungen und Barrieren. Der Feldbezug war hierbei durch den Verbundpartner (FHdD) gesetzt, nämlich im Sozial- und

Gesundheitsbereich. Die Forschungsschwerpunkte des HdBA-Teilvorhabens lagen

- im Bereich der Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen,
- im Feld der beruflichen Umorientierung (Gewinnung von QuereinsteigerInnen für Studienangebote im Sozial- und Gesundheitswesen) sowie
- in der Potenzialanalyse und Potenzialentfaltung von leitungsinteressierten Frauen.

Die FH der Diakonie war für die Gesamtkoordination des Projekts zuständig, einschließlich der Aktivitäten eines vertikalen und horizontalen Gender-Mainstreams als Querschnittsthema in der Projektkoordination und der Ausarbeitung von Qualitätssicherungsmaßnahmen.

Das Teilprojekt an der FHdD verfolgte folgende inhaltliche Schwerpunkte:

- Forschungsaktivitäten und Bedarfserhebungen zu wissenschaftlicher Qualifizierung im Gesundheits- und Sozialwesen.
- Analyse bestehender und Entwicklung neuer Konzepte zur Gestaltung der Studieneingangsphase.
- Vernetzung von Bildungsträgern wie z. B. Weiterbildungseinrichtungen, Fachschulen und Berufskollegs sowie Unternehmen im Sozial- und Gesundheitswesen.
- Analyse bestehender Anrechnungsverfahren, Neu- und Weiterentwicklung von Anrechnungsverfahren von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen.
- Konzeptionierung von innovativen Studienformaten und Entwicklung neuartiger Qualifikations- und Studienmodelle.
- Kooperative Studiengangsentwicklung zwischen Weiterbildung, Praxis und Hochschule.

Die Verbundpartner führten ihre Kompetenzen und Erfahrungen in aufeinander abgestimmten Arbeitsschritten zusammen. Abgesehen vom Austausch über die jeweilige Projektarbeit fanden in regelmäßigen Abständen (zu Beginn und Abschluss der jeweiligen Projekt-Meilensteine) gemeinsame Klausurtagungen statt, in denen die Forschungs- und Projektergebnisse ausgetauscht und das weitere Vorgehen abgestimmt wurde.

Zur Forschungsmethodik gehörten (1) leitfadengestützte Interviews mit Stakeholdern im Sozial- und Gesundheitsbereich; (2) qualitativ-explorative Befragungen u. a. zur Identifikation akademischer und beruflicher Qualifizierungsbedarfe im Hinblick auf Professionalisierung und PE-Maßnahmen; (3) Online-Befragungen von ExpertInnen u. a. zu Themen wie Fachkräftesicherung, Altersstruktur im Management der Sozialbranche, Barrieren und Anreize für Berufstätige im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung; (4) Zielgruppenanalysen (u. a. MigrantInnen, QuereinsteigerInnen, Frauen in Führungspositionen). Die Beschreibung

der Forschungsmethoden sowie Forschungsergebnisse sind in einem Sammelband (Ayan 2013) publiziert.

Ein zentrales strategisches Merkmal zur Zielerreichung der Projektarbeit war die Anbahnung und Umsetzung kooperativer Bildungsarrangements, deren Intention in der gemeinsamen Studienangebotsentwicklung und Zielgruppengewinnung bestand. Aus den Erfahrungen früherer Kooperationsformen entstand das oben bereits erwähnte Modell „Kooperative Curriculumsentwicklung“. Mit dem Modell wurde die herkömmliche und von der Berufspraxis zumeist abgekoppelte Studiengangsentwicklung weiterentwickelt. Es wurden Expertinnen und Experten aus der beruflichen Weiterbildung, den Fachschulen und der Unternehmenspraxis identifiziert und eingeladen, an der vom Projekt angedachten Studienangebotsentwicklung von Beginn an mitzuwirken. Angefangen von Bedarfserhebungen bis hin zur Modulhandbucharstellung sollte die Praxis gleichberechtigt eingebunden sein. Das studienangebotsbezogene Kooperationsmodell verfolgte bildungstheoretisch wie bildungspraktisch eine höhere Durchlässigkeit und Flexibilisierung auf zwei Ebenen: (1) zwischen Hochschule und anderen Bildungssystemen und (2) zwischen Hochschule und Praxisfeldern der sozialen und pflgerischen Arbeit.

In einer Kick-Off-Veranstaltung wurden verschiedene ExpertInnengruppen konstituiert, die sich aus folgenden Akteuren zusammensetzten:

- **Weiterbildungsinstitutionen** (vorrangig die Bundesakademien der Freien Wohlfahrtspflege sowie regionale Bildungs- und Beratungsinstitutionen)
- **Sozialunternehmen** (u. a. die der Gesellschafter der Fachhochschule der Diakonie)
- **Fachschulen und Berufskollegs** (im Bereich Sozialpädagogik und Pflege)
- **Hochschullehrende** (ProfessorInnen, Wissenschaftliche MitarbeiterInnen der FH der Diakonie)
- **Projektmitarbeitende** (der jeweils zuständigen Arbeitspakete)

Im Vorfeld der Modellgestaltung und ExpertInnenzusammensetzung hat es seitens des Projektes mehrere Befragungswellen mit den beteiligten Akteuren gegeben, insbesondere zu deren Einschätzung im Hinblick auf akademische Qualifizierungsbedarfe, Sicherung des Fachkräftebedarfs und der Personalentwicklung in den jeweiligen Unternehmen (Loerbroks & Schäfer 2013). Die Ergebnisse haben viele Annahmen bestätigt. Beispielsweise hinsichtlich der strukturellen Barrieren eines Studiums für Berufstätige, die noch in vielen Teilen deutliche Trennung von akademischer und beruflicher Bildung, die Verschärfung des Fachkräftemangels im Sozial- und Gesundheitsbereich oder die kritische Haltung gegenüber der zunehmend geforderten Akademisierung im Pflegesektor. Die widerspiegelte Realität der Praxis hat die Dringlichkeit zum Ausdruck gebracht, neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Berufsfeld (Theorie und Praxis) zu finden, um neue Studienformate und praxisorientierte Methoden in der Lern- und Lehrgestaltung zu entwickeln. Ein flankierendes Verfahren zur regelmäßigen Sondierung der hochschulischen Anrechnungs- und Anerkennungspraxis im

Hinblick auf bereits erworbene (non-formale und informelle) Kompetenzen der Studierenden sollte nicht nur die potenzielle Verkürzung der Studiendauer berücksichtigen, sondern auch dazu beitragen, vorhandenes Wissen und Können sowie Fertigkeiten und Erfahrungswerte wahrzunehmen, aufzugreifen und anzurechnen. Dies betrifft sowohl die pauschale als auch die individuelle Anerkennung. Am Ende herausgekommen ist eine von der Hochschule übernommene nutzerorientierte Optimierung der Anrechnungsverfahren (vgl. Sauer & Schäfer und Schäfer in diesem Band).

Die konzeptionelle und strukturelle Institutionalisierung des Kooperationsmodells erfolgte in drei parallel laufenden Handlungssträngen (Schäfer, Kriegel & Hagemann 2015, S. 117):

- *Gründung und Konstituierung eines Koordinierungskreises zwischen Hochschule und Weiterbildungsinstitutionen.* Im Vordergrund dieses Gremiums standen relevante Fragestellungen wie zum Beispiel: Wie müssen Studienangebote konzipiert und gestaltet sein, dass sie Raum lassen für außerhochschulisch erbrachte und anzuerkennende Lernleistungen? Welche Lehrmethoden und Inhalte können an außerhochschulischen Lernorten absolviert werden? Wie wird die wissenschaftliche Qualität von Lehre an außerhochschulischen Lernorten sicher gestellt? Welche Studienformate eignen sich besonders für berufstätig Studierende? Zum letzten Aspekt fand ein Workshop statt, um niedrigschwellige Zugangsvoraussetzungen herauszuarbeiten und Maßnahmen zur Erhöhung der Studierbarkeit für heterogene Zielgruppen (z. B. Personen mit Familienpflichten oder QuereinsteigerInnen) zu entwickeln.
- *Gründung und Konstituierung von berufspraktischen Fachgruppen mit Wissenschaftlern,* deren Zusammensetzung aus ausgewählten Fach- und Führungskräften verschiedener Sozialunternehmen, Studienangebotsverantwortlichen der Hochschule und Projektmitarbeitenden bestand. In diesem Gremium brachte der ExpertInnenkreis seine jeweilige fachliche und wissenschaftliche Expertise für die Entwicklung neuer Studienangebote ein. Er beriet und begleitete das Projektteam bei der inhaltlichen und organisatorischen Konzeptionierung und unterstützte den systematischen Theorie-Praxis-Transfer.
- *Gründung und Konstituierung von akademischen Fachgruppen* an der Hochschule, die sich aus dem Lehrpersonal zusammensetzten. Sie hatten die Aufgabe, die Wissenschaftlichkeit und Machbarkeit der vom Projekt konzipierten Studienangebote sicherzustellen. Sie berieten und begleiteten das Projekt bei Fragen der Studienorganisation, Modulhandbucherstellung und der Vorbereitung zur Akkreditierung.
- *Initiierung sogenannter Fachtage* zwischen den Fachschulen (Berufskollegs) und der Hochschule, bei denen es um die Abstimmung gemeinsamer Produktentwicklung ging sowie um die Anerkennung außerhochschulisch erbrachter Kompetenzen und Lernleistungen.

Die Curriculums- und Studienangebotsentwicklung innerhalb dieser Gremien wurde in fünf Phasen unterteilt (Kriegel 2016, S. 61):

- *Bedarfserhebung und Analyse*: Ermittlung von Kompetenzanforderungen im Feld und Zielgruppenbestimmung.
- *Konzeptentwicklung*: Ausdifferenzierung der Kompetenzanforderungen, Erarbeitung von didaktisch/methodischen Szenarien.
- *Produktentwicklung*: Er- und Überarbeitung des Modulhandbuchs und der Studienangebotsarchitektur, einschließlich notwendiger Relevanzprüfungen (Reflexionsschleifen) durch die PraxisexpertInnen.
- *Implementierung*: Akkreditierung (falls erforderlich). Übernahme in das Regelangebot der Hochschule.
- *Evaluation*: Bewertung und Begutachtung des Angebots, einschließlich eventueller Veränderungen, Ergänzungen, Verbesserungen etc.

Die Phasen waren aufeinander aufbauend, transparent und ließen zu jeder Zeit Veränderungs- und Optimierungsoptionen zu.⁵

3. Produktentwicklung

Mittels des beschriebenen Kooperationsmodells (das mittlerweile von der FH der Diakonie in weiten Teilen übernommen wurde und ins QM-Handbuch übertragen werden soll) entstanden verschiedenartige Studienangebote, welche in den jeweiligen Verbundhochschulen entweder als Regelangebot übernommen⁶ wurden oder als pilotiertes Weiterbildungsangebot⁷ die Grundlage für zukünftige wissenschaftliche Qualifizierungsmaßnahmen bildeten.

Im Folgenden sind das:

Berufsbegleitender Studiengang Soziale Arbeit (Bachelor of Arts)

Dieser Studiengang wird getragen von der vertieften Zusammenarbeit mit Fachschulen für Sozialpädagogik.⁸ So richtet sich das (akkreditierte) Studienangebot nicht nur an Personen mit allgemeiner Hochschulreife (Abitur/Fachabitur), sondern explizit auch an

5 Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen sei ausdrücklich auf den Artikel von Kriegel & Sauer in diesem Band verwiesen. Die Autoren resümieren in diesem Beitrag ausführlich die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern und analysieren detailliert die Erfahrungen mit den verschiedenen Kooperationsformen während des Projekts.

6 Vorrangig an der Fachhochschule der Diakonie

7 Vorrangig an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

8 Insbesondere das Berufskolleg Bleibergquelle, das bereits auf langjährige Erfahrungen in der Kooperation mit einer niederländischen Hochschule zurückblicken kann, war für die Studiengangentwicklung von zentraler Bedeutung, wenn es um Anrechnungspotentiale und die Abstimmung der Curricula von Fachschule und Fachhochschule ging (vgl. Kriegel & Sauer in diesem Band).

- beruflich qualifizierte BewerberInnen, an Personen mit einer „fachfremden“ Erstausbildung, deren berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit jedoch einen Bezug zu einem sozialen Handlungsfeld aufweist und die einen Quereinstieg suchen,
- ErzieherInnen, die sich mit einem Studium weitere Arbeitsfelder erschließen möchten,
- andere Berufsgruppen im sozialen oder therapeutischen Bereich, z. B. ErgotherapeutInnen, HeilpädagogInnen oder KinderpflegerInnen.

Dem Projektanspruch folgend (heterogene Zielgruppen zu erreichen), weist dieser berufsbegleitende Studiengang weitere Besonderheiten auf: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (pauschal und individuell), Verzahnung hochschulischer und fachschulischer Lerninhalte, verschiedene Lernszenarien und Lernorte (Schäfer & Kriegel 2015).

Berufsbegleitender Studiengang Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen (Master of Arts)

Dieser Studiengang orientiert sich dicht an den Ideen des Projekts und eng an den Erwartungen und Erfahrungen der Sozialunternehmen als „Entsender“ bzw. „Abnehmer“. Der Planung des Studiengangs ging ein Workshop mit Personalverantwortlichen von Sozialunternehmen, VertreterInnen der Weiterbildungseinrichtungen sowie Lehrenden der Verbundhochschulen voraus. Es wurden Kreativmethoden und Ideen zusammengetragen, für welche Zielgruppe das Angebot konzipiert sein soll, welche Qualifizierungsziele und – darauf wurde besonderen Wert gelegt – welche Kompetenzen sinnvollerweise erworben werden sollen. Der Studiengang wird an verschiedenen Lernorten (Hochschule, Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen) durchgeführt, um so die die jeweiligen wissenschaftlichen und berufspraktischen Lehrinhalte unmittelbarer und passgenauer vermittelt zu bekommen (Sauer & Loerbroks 2015). Der akkreditierte Studiengang wird seit 2016 an der FH der Diakonie angeboten.

Berufsbegleitender Studiengang Community Mental Health (Master of Arts)

Dieser akkreditierte Studiengang richtet sich an Personen, die sich für die Arbeit in psychiatrischen Settings weiter professionalisieren wollen und bereits mindestens über einen Bachelorabschluss verfügen. Im Vergleich zu anderen Pflegestudiengängen wird ein interdisziplinärer Adressatenkreis angesprochen: SozialarbeiterInnen, ErgotherapeutInnen, ÄrztInnen und natürlich auch Pflegefachkräfte. Wie bei den anderen Studiengängen ist auch hier die Kooperation – in diesem Fall mit Anbietern von Fachweiterbildungen im Bereich Psychiatrische Pflege – integraler Bestandteil des Studienangebots einschließlich der Anrechnung fachspe-

zifischer Weiterbildungsmodulen (Schulz, Löhr & Noelle 2015). Der Studiengang wird seit 2016 als Regelangebot an der FH der Diakonie angeboten.

Wissenschaftliche Zertifikatsreihe Chronical Care

Das ausbildungs- und berufsbegleitende, akademisch anerkannte Weiterbildungsangebot richtet sich an SchülerInnen für Gesundheitsberufe, Studierende der FH der Diakonie und an berufstätige Pflegefachkräfte. Das Angebot besteht aus 4 Modulen, die von der FH der Diakonie und der Zentralschule für Gesundheitsberufe Münster gemeinsam konzipiert wurden und arbeitsteilig an beiden Institutionen angeboten werden. Ziel der Weiterbildung ist die Vernetzung von beruflicher und akademischer Bildung durch die Verknüpfung von Praxiserfahrungen mit wissenschaftlichem Denken. Mit den vier berufs- und ausbildungsbegleitenden Modulen werden insgesamt 20 Credit Points erworben und somit der Grundstein gelegt für eine mögliche Weiterqualifizierung auf Bachelor-Niveau. Die Teilnehmenden können die Module einzeln belegen (und erhalten dafür die jeweiligen CP) oder die Weiterbildung komplett absolvieren und erhalten dafür zusätzlich ein Zertifikat von den beiden Institutionen. Die angebotenen vier Module setzen auf die intensive Nutzung aktueller E-Learning-Methoden in kombinierten Präsenz- und Onlinephasen.

Die Zertifikatsarchitektur repräsentiert ein maßgeschneidertes Bildungsangebot zwischen Weiterbildung und Hochschule. Darüber hinaus beteiligt sich die Zentralschule für Gesundheitsberufe Münster weiterführend an einem Pilotprogramm zur Entwicklung eines bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepts (vgl. Heinitz & Wieschowski in diesem Band).

Pilotierte Seminar-Webinar-Reihe Potenzialentfaltung leitungsbereiter Frauen

Die in der ersten Förderphase konzipierte persönlichkeitsentwickelnde Maßnahme der Aufstiegsqualifizierung wurde in der zweiten Förderphase auf ihre curriculare Anrechenbarkeit (ECTS-Relevanz) überprüft, angepasst und im Feld erprobt. Das Angebot richtet sich an berufserfahrene Frauen, die das Ziel haben, sich perspektivisch in eine Leitungsposition zu entwickeln. Dabei gilt es, elementare Fragen des beruflichen und persönlichen Umfeldes zu bedenken und zu thematisieren, wie zum Beispiel Vereinbarkeit mit familiären Erfordernissen und Mobilisierung von Unterstützung durch das Umfeld.

Das Angebot wird in Form von Präsenzeinheiten und online-gestützten Veranstaltungen durchgeführt. Die mit Credit-Points ausgestattete Maßnahme ermöglicht die Anschlussfähigkeit an ein themen-adäquates Hochschulstudium.⁹

⁹ <http://www.bestwsg-hdba.de/produkte/aufstiegsqualifizierung-fuer-frauen/>

Wissenschaftliche Zertifikatsreihe Personalentwicklung kompakt (für PraktikerInnen im Sozial- und Gesundheitsbereich)

Bei dieser Zertifikatsreihe handelt es sich um einen PE-Kompakt-Workshop als Blended-Learning Konzept. Angesichts des drohenden und teilweise bereits bestehenden Fachkräftemangels in der Sozial- und Gesundheitsbranche werden Personen angesprochen, die sich für strategische Personalarbeit interessieren sowie Mitarbeitende, die mit Personalfragen und Personalentwicklung bereits betraut sind. Auch mit diesem Angebot sollen Übergänge ermöglicht werden, in diesem Fall von der Zertifikatsreihe zum o. g. Masterstudiengang Personalmanagement. Weitere Weiterbildungsangebote zu diesem Themenkomplex sind:

Empowerment von Personalverantwortlichen: Die Entwicklung einer Beratungskonzeption für Entscheidungsträger in Sozialunternehmen soll die Akteure dazu befähigen, eigene bedarfsorientierte Inhouse-Veranstaltungen zu initiieren, zu planen und umzusetzen und hierbei zielgruppenorientiert vorzugehen.

Sensibilisierung für frauengerechte Aufstiegswege: Mittels eines online-basierten Beratungskonzepts werden Personalverantwortliche in Sozialunternehmen für das Thema „Frauen in Führung“ sensibilisiert. Im Mittelpunkt stehen hierbei u. a. die Themen Potenzialermittlung, Fördermöglichkeiten, Rollenwahrnehmung und Stereotype.¹⁰

Pilotierte Webinarreihe Qualifizierung für MigrationsberaterInnen

Strukturelle Barrieren für die Zielgruppe MigrantInnen sind im Bildungssektor wie auf dem ersten Arbeitsmarkt weiterhin eklatant. Seit Inkrafttreten des BQFG wurden die migrationsspezifischen Beratungsangebote zwar ausgebaut, die Güte der Beratung variiert jedoch stark zwischen den unterschiedlichen Einrichtungen (Müller & Ayan 2014). Für eine optimale Beratung sind die frühzeitige Thematisierung von Anerkennungsfragen und die Verdeutlichung sich verstetigender beruflicher Sackgassen von besonderer Bedeutung. Die Konzeption einer online-basierten Beratungsschulung (Webinar)¹¹ für Fachkräfte in der Migrationsberatung scheint hier vielversprechend zu sein. Ziel ist, neben der Platzierung wichtiger Themen, wie etwa der Anerkennung von beruflichen Qualifikationen, beruflicher Umorientierung oder Weiterqualifizierung, eigenen Lernbedarf zu verdeutlichen und die eigenen Sichtweisen und Überzeugungen auf die ratsuchenden

¹⁰ <http://www.bestwsg-hdba.de/forschungsschwerpunkte/themenfeld-2-personalentwicklung/>

¹¹ Neben der Wissensvermittlung über migrations- und anerkennungsspezifische Fragestellungen werden die Beraterinnen und Berater auch hinsichtlich möglicher vorangegangener Diskriminierungserlebnisse in staatlichen Institutionen sowie allgemein in der Gesellschaft sensibilisiert.

Migrantinnen und Migranten zu reflektieren. Dies berührt ebenfalls die Frage nach dem Selbstverständnis beraterischer Arbeit, wenn sich diese nicht rein nach Verwaltungslogiken ausrichten soll.¹²

4. Vernetzung und Kooperationen

Die Vernetzungsaktivitäten des Projekts vollzogen sich auf drei Ebenen:

- bezogen auf Studienangebote.
- bezogen auf hochschulpolitische Fragestellungen.
- bezogen auf das Netzwerk Offene Hochschule und die wissenschaftliche Begleitung.

Im Hinblick auf Studienangebote ging es in erste Linie um die Einbeziehung wichtiger Akteure in die Entwicklung und Konzeptionierung. Die hochschulpolitischen Fragestellungen ergaben sich selbsterklärend aus der Konfrontation mit den Zielvorgaben des Projekts „Offene Hochschulen“. Hierzu war die Auseinandersetzung vor Ort mit Angehörigen der ausführenden Hochschule erforderlich, aber ebenso der nach außen gewandte Diskurs mit anderen Bildungseinrichtungen, Verbänden, Interessenvertretungen etcetera. Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit dem Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.¹³ Über ihn wurden mehrere bildungspolitische Diskussionsforen in Form von Ausschusssitzungen, Publikationen und bilateralen Diskussionen zum Thema „Offene Hochschulen“ in Gang gesetzt.

Das Projekt beteiligte sich darüber hinaus an den Impulsen und Aktivitäten des „Netzwerk Offene Hochschulen“. ¹⁴ Insbesondere die Ziele „Bündelung von Interessen zur Beförderung der Nachhaltigkeit“ und „Dissemination von Erfahrungen und Projektergebnissen“ haben zu unterschiedlichsten Formen der Zusammenarbeit geführt.

Noch intensiver verlief die Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hoch-

12 <http://www.bestwsg-hdba.de/produkte/online-schulung-migrationsspezifische-beratung/>

13 Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. ist das gemeinsame Forum für alle Akteure in der sozialen Arbeit, der Sozialpolitik und des Sozialrechts in Deutschland. Unter anderem beschäftigt er sich in einem seiner Fachausschüsse mit der Aus- und Weiterbildung sozialer Berufe und steht damit im direkten Kontakt mit dem BEST WSG-Projekt und der FHdD.

14 Das Netzwerk bündelt die Interessen der Projekte mit dem Ziel, die Nachhaltigkeit der Vorhaben zu befördern. Viele Projekte haben sich inzwischen interessiert gezeigt, am Netzwerk mitzuwirken und ihre Expertise und Bedarfe miteinander zu verknüpfen. Weiteres unter: <https://de.netzwerk-offene-hochschulen.de/>

schulen“.¹⁵ Das Projekt beteiligte sich beispielsweise an Befragungen der wissenschaftlichen Begleitung, an Webinaren und der Erstellung von Handreichungen (unter anderem zum Thema: Kompetenzentwicklung und Heterogenität).

Durch das Zusammenwirken mit dem „Netzwerk Offene Hochschule“ und der „Wissenschaftlichen Begleitung“ konnten neben internen Erfolgsaussichten auch hochschulübergreifende Akzente langfristig gesetzt werden. Der Austausch mit anderen Hochschulen, zum Teil auch mit völlig anderen fachlichen Disziplinen, beweist schon jetzt das gegenseitige Interesse, voneinander zu lernen und erfolgreiche Produkte und Prozesse der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. Schließlich hat das Projekt durch seine aktive Öffentlichkeitsarbeit und seine umfangreichen Publikationen versucht, ein großes Fachpublikum sowohl nach innen (Hochschule, Gesellschafter, Kooperationspartner) wie nach außen (andere Hochschulen, Weiterbildungsanbieter, Unternehmen) zu erreichen und dieses für „Offene Hochschule“ zu interessieren, was auch die Zielsetzung des vorliegenden Sammelbandes ist.

5. Was bleibt? – Zur Frage der Nachhaltigkeit

Ein zentraler Aspekt, auf den das Bundesbildungsministerium als Fördermittelgeber großen Wert legt, ist die Verstetigung der Projektergebnisse und deren Nachhaltigkeit. Aus Sicht der Hochschule und des Projekts muss daher die Frage gestellt werden: *Was bleibt an Projektergebnissen für die Verbundhochschulen und was bleibt für die Hochschulentwicklung im Allgemeinen?* Zunächst bleibt zu konstatieren, dass die wissenschaftliche Weiterbildung und mit ihr die ausführenden Hochschulen durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ immense Erfahrungen hinsichtlich Inhalten, Formaten und Zielgruppen gewonnen haben. Es wurden Experimentierfelder ermöglicht und vielfältige Studienangebote für unterschiedlichste Zielgruppen geschaffen. Die Binnenkommunikation sowie der Aufbau von Strukturen wurden zielgerichtet und systematisch befördert und umgesetzt.

Von Seiten der Fachhochschule der Diakonie besteht große Zuversicht, dass sowohl die entwickelten Studienangebote als auch die angestoßenen Prozesse im Hinblick auf die Struktur der Hochschule nachhaltig wirken werden. Die erfolg-

15 „Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung ist es, die geförderten Projekte in den kommenden drei Jahren dabei zu unterstützen, ihre Expertise im Umgang mit heterogenen Zielgruppen, in der hochschuldidaktischen Gestaltung und Umsetzung von Angeboten sowie in der nachhaltigen Implementierung und Verankerung der Angebote an den eigenen Hochschulen weiter auf- und auszubauen. Darüber hinaus beobachtet und erforscht das Team der wissenschaftlichen Begleitung aus unterschiedlichen Perspektiven die nationalen und internationalen Entwicklungen des lebenslangen Lernens an Hochschulen und speist diese in den Wettbewerb ein.“ (https://de.offene-hochschulen.de/public_pages/130)

reiche Akkreditierung der im Projekt entwickelten und von der FH der Diakonie übernommenen berufs begleitenden Studienangebote und die Etablierung entwickelter Leitfäden und Handlungsempfehlungen sind Indizien dafür.

Literatur

- Ayan, T. (Hrsg.) (2013): Einsteigen. Umsteigen. Aufsteigen. Personenbezogene und strukturelle Rahmenbedingungen für Berufe und Bildungschancen im Sozial- und Gesundheitssektor. Kölner Wissenschaftsverlag. Köln.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014): Auftakt der 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Dokumentation. Berlin.
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (2010): Wie sieht es im Pflegealltag wirklich aus? Fakten zum Pflegkollaps. Ausgewählte Ergebnisse der DBfK-Meinungsumfrage 2008/2009. Datenerstellung und Datenauswertung: Peter Tackenberg et. Al. (2010). Berlin.
- Kriegel, M. (2016): Offene Hochschulen als Ziel. Ein Projekt will Hochschulen, Weiterbildung und betriebliches Lernen verzahnen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Deutsche Zeitschrift für Soziale Arbeit. Heft Nr. 2/2016. Nomos Verlag. Baden-Baden.
- Loerbroks, K. & Schäfer, M. (2013): Strategien zur Gewinnung und Bindung von Fachkräften im Sozial- und Gesundheitswesen. Ergebnisse einer Befragung zu Personalentwicklungskonzepten und zur Attraktivität des Arbeitsfeldes. In: Ayan, T. (Hrsg.): Einsteigen, Umsteigen, Aufsteigen. Personenbezogene und strukturelle Rahmenbedingungen für Berufe und Bildungschancen im Sozial- und Gesundheitssektor. Kölner Wissenschaftsverlag. Köln.
- Müller, E. M. & Ayan, T. (2014): Beratung von Migrantinnen und Migranten: Herausforderungen, Unterstützungsbedarfe, kulturelle Begegnungen. Eine explorative Analyse der Sichtweisen von Beratern und Ratsuchenden. Kölner Wissenschaftsverlag. Köln.
- Pohl, C. (2010): Der zukünftig Bedarf an Pflegearbeitskräften in Deutschland: Modellrechnungen für die Bundesländer bis zum Jahr 2020. In: Comparative Population Studies – Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft. Jg. 35, 2. Bern.
- Sauer, M. & Loerbroks, K. (2015): Lernen an verschiedenen Orten. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Waxmann. Münster, New York.
- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzentwicklung im Studium und Lehre. Ausgearbeitet für die HRK, Projekt nexus: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Downloads-Publikationen.
- Schäfer, M. & Kriegel, M. (2015): Quereinstieg erwünscht! Der berufsbegleitende Studiengang Soziale Arbeit. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Waxmann. Münster, New York.
- Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (2015): Kooperationen für lebenslanges Lernen – das Modell der Kooperativen Curriculumsentwicklung. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Waxmann. Münster, New York.

- Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Waxmann. Münster, New York.
- Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (2014): Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE). Jg.9/2, März 2014. Fnm-austria. Paderborn/St. Gallen.
- Schulz, M., Löhr, M. & Noelle, R. (2015): Zur Entwicklung eines Masterprogramms Community Mental Health. Berufsübergreifendes transformatives Lernen in der Psychiatrie. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Waxmann. Münster, New York.
- Strittmatter, V. & Sauer, M. (2015): Die Diskussion um die Akademisierung der Pflege in Deutschland. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Waxmann. Münster, New York.

Tim Hagemann

Der Wert akademischer Bildung im Sozial- und Gesundheitswesen

Im Forschungsprojekt BEST WSG an der FH der Diakonie wurden in Zusammenarbeit mit beruflichen Weiterbildungsträgern und Sozialunternehmen u. a. berufsbegleitende Studiengänge und wissenschaftliche Zertifikatsreihen konzipiert, evaluiert und schließlich als Regelangebote etabliert. Dabei stand im Fokus, Übergänge zwischen den Organisationen und deren Weiterbildungen zu gestalten und somit akademische Bildungsangebote „kooperativ“ zu planen und umzusetzen (vgl. Schäfer, Kriegel & Hagemann 2014; 2015).

Die Notwendigkeit und Relevanz kooperativer akademischer Bildungsangebote im Sozial- und Gesundheitswesen resultiert aus den gestiegenen Anforderungen an MitarbeiterInnen, die mit technischen Veränderungen, Personalknappheit und zunehmendem wirtschaftlichem Druck konfrontiert sind. Durch traditionelle Weiterbildungsangebote lässt sich der damit verbundene zunehmende Qualifizierungsbedarf nicht abdecken.

Vor diesem Hintergrund bietet die Öffnung der Hochschulen für berufsbegleitende Studiengänge und die damit einhergehende Akademisierung in den Sozialunternehmen vielfältige Spielräume für die Personal- und Organisationsentwicklung. Diese sind notwendig, um der wachsenden Bedeutung des Sozial- und Gesundheitssektors in unserer Gesellschaft, den schnelleren Wissens- und Innovationszyklen und der Forderung eines evidenzbasierten und ressourcensparenden Umgangs gerecht zu werden. Mitarbeitende müssen zunehmend Anschluss an die rasanten Entwicklungen in ihren Fachgebieten sowie an die technikgetriebene Wissensgesellschaft halten. Sie müssen Auszubildende und ungelernete Kräfte anleiten, neues Fachwissen und Technologien sinnvoll einzusetzen. Solch stetige Informations-, Wissens- und Kompetenzanpassungen sind nicht über traditionelle Weiterbildungen zu realisieren, sondern darüber, dass Mitarbeitende befähigt werden, sich selbstgesteuert Wissen und Kompetenzen fortlaufend anzueignen. Derartige Lernstrategien werden durch ein berufsbegleitendes Studium mit hohen Anteilen von Selbstlernphasen, Methodenvermittlung und wissenschaftlichem Arbeiten, bestärkt. Eine akademische Weiterbildung von Mitarbeitenden hat mehrfache Wirkungen:

- Möglichkeit der Verarbeitung, Ordnung und Priorisierung der Informations- und Datenflut
- Evidenzbasierte Bewertungen
- Steigerung der Effizienz von Entscheidungs- und Arbeitsprozessen
- Überführung von externem Wissen in internes Organisationswissen
- Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Team

- Übertragung von *best practice* Beispielen auf die eigenen Bereiche
- Vermeidung von Fehlern durch ein prozessorientiertes Vorgehen
- Erarbeitung und Prüfung innovativer Lösungen
- Erhöhte individuelle und organisationale Resilienz durch mehr Handlungsalternativen
- Stärkere Motivation und Unternehmensbindung der Mitarbeitenden

Informationen oder Bildungsangebote führen nicht per se zu Lernprozessen. Und selbst „Lernen“ muss nicht zu den erhofften Kompetenzaneignungen der Mitglieder einer Organisation führen. Doch erst dann kann man von erfolgreicher beruflicher Bildung sprechen.

Als Teil seiner Sozialisierung lernt der Mensch Zeichen als Grundlage von Daten kennen. Werden Daten kombiniert und in einem bestimmten Kontext interpretiert, spricht man von Informationen. Von Wissen reden wir, wenn Informationen ein Teil der internen Wissensstrukturen sind (Rehäuser & Krcmar 1996). Beispielsweise kann man die Zeichen 22021942 als ein Datum lesen. Erfährt man, dass dies der Todestag des Schriftstellers Stefan Zweig ist, erhält man eine Information. Lernt man nun, dass Stefan Zweig sich im Exil wegen seiner Verzweiflung über die Geschehnisse in Europa getötet hat, bildet sich Wissen. Dieses beeinflusst die Wahrnehmung anderer Informationen im Zusammenhang mit diesem Schriftsteller.

Wissen ist Lernen und Lernen bedeutet stets eine Veränderung neuronaler Strukturen. Wahrnehmung, Denken, Beurteilen sowie motorische Fertigkeiten eines Menschen ändern sich dabei nachhaltig. Lernen kann zu implizitem oder zu explizitem Wissen führen. Explizites Wissen lässt sich sprachlich in Form von Daten und Fakten darstellen. Implizites Wissen, welches sich im intuitiven, automatisierten Handeln zeigt, lässt sich kaum über Sprache vermitteln.

Wissensaneignung – also Lernen – findet statt, wenn die Notwendigkeit zu einer Anpassung erkannt wird. Oder systemisch-konstruktivistisch ausgedrückt, eine *Irritation* vorliegt. Man erkennt, dass bisherige Vorstellungen, Annahmen, Strategien ungenügend im Zusammenspiel mit der Umwelt sind. Dieser Unsicherheit wird mit Lernen begegnet. In vielen Bildungsangeboten wird der Mensch nach wie vor zu einem Empfänger degradiert und Wissen wird als eine vom Menschen losgelöste Ware dargestellt. Wissensgesellschaft bedeutet Lerngesellschaft, in der die Entscheidung, ob und welches Wissen aufgebaut wird, beim Einzelnen liegt. Eine Wissensgesellschaft provoziert Unsicherheit und *Irritationen*. Denn vorhandenes Wissen wird kontinuierlich in Frage gestellt und damit Ungewissheiten, Ambiguitäten und Zweifel zugelassen (Heidenreich 2000).

„Wissen ist eine Kompetenz, die zum verantwortlichen Umgang mit Nichtwissen und mit Ungewissheit befähigt. Diese Kompetenz schließt das Bewusstsein der Konstruktivität menschlichen Wissens ein und beinhaltet nicht nur Kritik, sondern auch Selbstkritik, nicht nur Urteilsfähigkeit, sondern auch Urteilsvorsicht“ (Siebert 1999, S. 114).

Wissen spiegelt sich nicht in objektiven Informationen wider, sondern in einem durch Erfahrungen geprägten Lernprozess, der auswählen, vergleichen und bewerten beinhaltet. Informationen werden personenspezifisch wahrgenommen, interpretiert und als unterschiedliches Wissen konstruiert. In der beruflichen Weiterbildung ist es zunehmend ein Ziel, Mitarbeitende anzuleiten, aus dem (virtuellen) Meer von Zeichen, Daten und Informationen das „richtige“ Wissen und die richtigen Kompetenzen aufzubauen.

Erkenntnis und Wissen haben schon immer eine große Bedeutung. Was neu ist, ist die Durchflutung aller öffentlichen und privaten Bereiche mit Wissen. Zu allen Themen – Gesundheit, Erziehung, Ernährung, Politik etc. – finden sich stündlich neue Informationen. Der besondere Status des ExpertInnenwissens schwindet. Im web 2.0 kann jeder Mensch Informationen hochladen und als Wissen anbieten. Mitarbeitende, aber auch Angehörige und KlientInnen, können sich heute per Mausklick in Sekundenschnelle mit Auskünften unterschiedlichster Tiefe und Qualität versorgen. Nicht Wissen zu generieren, sondern Informationen zu ordnen und zu bewerten ist die heutige Herausforderung. Wissen unterliegt heute einer rasanten Vermehrung, bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung und absoluter Verfügbarkeit (Probst, Raub & Romhardt 1999). Der Soziologe Armin Nassehi (2010) bringt es auf den Punkt: *„Wissen war stets die Lösung. Inzwischen ist Wissen das Problem.“*

Heute konkurrieren zunehmend elektronische Medien mit den Bildungseinrichtungen, nicht zuletzt das Internet als inzwischen wichtigste „Wissensquelle“. Jeder Mensch kann Informationen abrufen oder einspeisen, wie in das meist eingesehene Nachschlagewerk Wikipedia. Die deutsche Fassung hat aktuell über zwei Millionen Artikel. Aber Wikipedia basiert nicht auf autorisiertem ExpertInnenwissen, sondern scheinbar auf einem „basisdemokratischen Konsens“. Untersuchungen zeigen jedoch, dass viele Themen in Wikipedia von geschlossenen Zirkeln, in die man nur schwer Einlass findet, bearbeitet werden (Stegbauer 2009). Solche AdministratorInnen haben in Wikipedia eine exponierte Stellung, bis hin zu dem Recht, Artikel zu löschen. Ob sich das Vertrauen in die Expertise dieser Schlüsselpersonen rechtfertigt, wird selten geprüft. Noch undurchsichtiger verhält sich es sich mit den Internetsuchmaschinen wie *google* oder *bing*. Hier bestimmt ein unbekannter Logarithmus, welche Informationen überhaupt an die Wahrnehmungsschwellen der Menschen gelangen. Nur was eine Suchmaschine auf ihrer ersten Seite als „Treffer“ anzeigt, hat Chancen, als Wissen in unsere globale Wissensgesellschaft einzugehen. Leider wird bei der Vermittlung von Bildung nicht immer ausreichend auf die Qualität von Informationsquellen eingegangen. Wissen wird selten von Meinungen oder Glauben abgegrenzt. Doch nach der Devise: „Streng behauptet ist halb bewiesen“ wandeln wir uns in eine Meinungs- und nicht in eine Wissensgesellschaft.

Liest man die verschiedenen Definitionen zum Begriff Wissen in Lexika oder Enzyklopädien, findet sich eine Gemeinsamkeit: Wissen hat immer etwas mit einem Eindeutigkeits-, Richtigkeits- oder Wahrheitsbezug zu tun. Wissen un-

terscheidet sich von Glauben, Annahmen und Meinungen dadurch, dass es begründbar oder nachvollziehbar ist. Ein grundlegendes Ziel von Bildung besteht darin, ein Wissen zu fördern, das, wenn es auch nicht einen Wahrheitsanspruch hat, so doch prüfbar, belegbar oder begründbar ist. Im Sozial- und Gesundheitswesen wird in diesem Zusammenhang ein evidenzbasiertes Vorgehen, d. h. auf Grundlage empirisch nachgewiesener Wirksamkeit, gefordert. Solche Methoden der Wirksamkeitsprüfung sind Kern jeglicher akademischen Ausbildung.

Neben dem Wissensaufbau ist die Frage, wie man implizites Wissen in explizites wandeln und mit anderen Menschen „teilen“ kann, relevant. Vorhandene Wissensangebote führen nicht per se zu individuellen Lernprozessen. Und Lernprozesse müssen nicht zu den intendierten Verhaltensänderungen der Mitglieder in einer Organisation führen. Erst wenn dieses erfüllt ist, kann man von erfolgreichen Bildungsprozessen sprechen. Eine erfolgreiche Weiterbildung verändert Einstellungen und Verhalten. Dazu gehört, eigenes Wissen stets in Frage zu stellen, Verbesserungspotentiale zu suchen, unsichere Handlungspfade zu beschreiben, Routinen aufzubrechen, kurzum: Stets offen für Lernprozesse zu sein. Wissen wird nicht „angeschafft“ und ist dann vorhanden, sondern Wissen entwickelt sich kontinuierlich im Zusammenspiel mit Veränderungen aus der Umwelt.

Diese „Mentalität“ muss in einer Organisation als eine stimmige Organisationskultur gelebt werden. Die Kultur einer Organisation wird bestimmt durch die Summe des Verhaltens aller ihrer Mitglieder. Je mehr beobachtbare Handlungen in eine bestimmte Richtung weisen, umso wahrscheinlicher wird es, dass diese wiederum für andere handlungsleitend werden (Reick & Hagemann 2007). In einem Sozialunternehmen müssen die Akteure diese Kultur prägen. Beispielsweise in der Bereitschaft von Führungskräften, das eigene Vorgehen mit KollegInnen kritisch zu reflektieren. Solchen wünschenswerten Veränderungen steht die Beharrlichkeit des Menschen entgegen. Internalisierte Strategien und Routinen lassen sich nur schwer ändern. Ein systemischer Ansatz, der die Unternehmenskultur betont, spiegelt sich in dem „Münchener Modell“ von Reinmann-Rothmeier (2001) wider. Reinmann-Rothmeier betont, dass die Organisation als „Ort des Handelns“ in die Pflicht genommen werden muss. Unternehmen sollten Maßnahmen in Zielvorgaben oder Leitbildern verankern, Konzepte und Methoden einbringen und geeignete Strukturen schaffen. Beispielsweise gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen hinsichtlich einer akademischen Bildung anstoßen, um bei den Mitarbeitenden zu befördern,

- sich mit Fachverbänden zu vernetzen,
- Fachtagungen zu besuchen,
- Zugänge zu Datenbanken zu suchen und zu nutzen,
- regelmäßige Reflexion mit KollegInnen über Arbeitsprozesse zu führen,
- einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess anzustoßen,
- Foren für kollegiale Beratungen einzurichten,
- das Intranet zu nutzen und zu gestalten,

- elektronische Tools wie Chats, Wikis, Webforen, Webblogs, Twitter, Video-Konferenzen oder Podcasts kreativ zu nutzen,
- ein Content-Management-System zur Aufbereitung von Fachwissen zu etablieren,
- themenspezifische Arbeitsgruppen einzurichten,
- Neues auszuprobieren und Wirkungen abzuschätzen sowie
- ihr Wissen durch sinnvolle Teamarbeit weiter zu geben.

Beim Wissensaufbau und Kompetenzerwerb ist, wie oben beschrieben, die zuverlässige Bewertung von Informationsquellen zunehmend entscheidend. Selbst in wissenschaftlichen Veröffentlichungen finden sich widersprüchliche Informationen. In der Pflege konkurrieren Ansätze aus der komplementären Medizin mit traditionellen Vorgehensweisen und so weiter. Und die Aussagekraft von statistisch ermittelten Wirkzusammenhängen ist schwer zu durchschauen. Deswegen ist ein kritischer Umgang mit Informationsquellen und der Güte von Publikationen wichtig. So sind die Anforderungen der Fachzeitschriften, um in ihnen publizieren zu können, höchst unterschiedlich. Noch schwieriger verhält es sich mit einer Güteprüfung der im Internet vorhandenen Informationen. Deshalb müssen Mitarbeitende zunehmend

- fachunabhängig einen kritischen Umgang mit Informationsquellen beachten,
- erwägen, welche Fachzeitschriften, Bücher, Tagungen oder Internetseiten zuverlässige Informationen liefern,
- den Umgang mit fachspezifischen Informationssystemen und Datenbanken wie OPAC kennen,
- den Umgang mit zuverlässigen Internetquellen im Sozial- und Gesundheitswesen kennen und
- die Bewertungsverfahren für diagnostische und therapeutische Verfahren verstehen.

Oftmals ist es nicht ein Mangel, sondern die Menge, die einen Umgang mit Informationen erschwert. Nicht nur die Gewinnung und Verteilung, sondern eine sinnvolle Reduktion von Daten muss beachtet sein.

Was macht beispielsweise eine gute Beratung oder eine gute Pflege aus? Für beides ließen sich harte und überprüfbare Kriterien finden und messen. Allerdings gibt es auch Elemente wie Intuition, Automatismus, Eingebung oder *know-how*, welche sich einer sprachlichen Darstellung entziehen. Sicherlich ist die Frage, wie man solch implizites Wissen vermitteln kann, ein Schlüssel zum Erfolg einer Organisation (Nonaka & Takeuchi 1997). Und viele Strategien kreisen darum, wie man das durch lange Erfahrungsräume aufgebaute Wissen anderen Personen zugänglich – also explizit – machen kann. Allerdings wird auch bei bester Externalisierung keine eins-zu-eins Übertragung von implizitem Wissen auf andere Personen zu erwarten sein. Denn neue Informationen werden in bereits vorhandenes Wissen integriert und stets individuell kombiniert. Systemisch-Konstruktivistische Ansätze distanzieren sich von der Idee eines objektiv darstellbaren

Wissens. Es gibt keinen Transfer von Informationen zwischen einem Sender zu einem Empfänger, denn es existieren keine vom Betrachter unabhängigen, objektiven Informationen. Wissen ist individuell und somit auch nicht mit anderen teilbar. Ereignisse in der Umwelt werden erst durch die Beobachtung und Interpretation eines Betrachters zu Information und dann personenspezifisch zu Wissen verarbeitet.

Eine Konzentration auf die Externalisierung, also den Sender bzw. Weiterbildungsträger, greift zu kurz. Man muss die Empfänger anstoßen, implizites Wissen Anderer zu ergründen. Dieses kann nur über Befragungen, Beobachtungen, Reflexionen und Diskussionen geschehen. Fördern kann man diese Prozesse durch gezielte Supervisionen, Hospitationen oder strukturierte Interviews. Auch Angehörige oder Patienten sind fruchtbare Informationsquellen. Moderationstechniken wie *Szenario*-Bildungen, Gedankenreisen oder *Mindmapping* können helfen, intuitives, unbewusstes Wissen an die Oberfläche zu bringen. Die Etablierung von Mentoring-Programmen und Coaching fördert zudem eine gewinnbringende Reflexion und Diskussion. Dazu bedarf es einer übergeordneten Methodenkompetenz der handelnden Akteure in einem Unternehmen, wie es beispielsweise in einem Studium intensiv vermittelt wird.

Der Erfolg eines Kompetenzaufbaus hängt nicht nur davon ab, ob Informationen verfügbar sind und neues Wissen erworben wird, sondern ob erworbenes Wissen erfolgreich angewendet wird. Aber nicht alle auf neuem Wissen beruhenden Verhaltensstrategien bewähren sich in der Praxis. Neue Verhaltensstrategien müssen auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Dies ist in den komplexen Gefügen einer Sozialeinrichtung nicht einfach. Vielschichtige Interaktionen und die Einwirkung der vielen Umgebungseinflüsse erschweren eine eindeutige Ziel- und Erfolgsdefinition. Deswegen müssen Mitarbeitende folgende Aspekte systematisch beobachten und bewerten:

- Führen die erworbenen Kompetenzen zur Qualitätsentwicklung einer sozialen Dienstleistung?
- Welche langfristigen Effekte zeigen sich für die Einrichtung?
- Trifft das erworbene Wissen tatsächlich den Bedarf?
- Werden wirksame Lösungen für erkannte Herausforderungen herbeigeführt?
- Finden die Maßnahmen bei allen Akzeptanz?

Häufig ist die langfristige Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen gering, da die Mitarbeitenden viele Methoden und Strategien gar nicht oder nur kurzfristig im Alltag umsetzen (können). Eine nachhaltige Wirksamkeit einer Bildungsmaßnahme erfordert, dass die beteiligten Personen, also auch die Führungskräfte und KollegInnen, bereit sind, Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Beurteilungstendenzen zu ändern und Motivationsblockaden abzubauen. Erst dann werden neue Handlungsstrategien in neuen Routinen münden können. In den letzten Jahren haben verschiedene ForscherInnen auf die Inkongruenz zwischen Motivation und Handeln aufmerksam gemacht. Selbst eine hohe Motivation führt nicht immer

dazu, dass Menschen Intendiertes umsetzen (Martens & Kuhl 2004). Die Kultur einer Organisation muss Personal- und Organisationsentwicklungen fördern. Eine akademische Qualifikation von Mitarbeitenden ist nur sinnvoll und fruchtbar, wenn diese in der Kultur einer Einrichtung erwünscht und in die Unternehmensstrategie eingebettet ist. Folgende Aktivitäten tragen dazu bei:

- Alle Mitarbeitenden sind in die Unternehmensstrategie eingebunden und überzeugt, dass akademische Weiterbildungen zu gewünschten Effekten führen.
- Eine offene Diskussion über Herausforderungen und mögliche Lösungen findet mit den Mitarbeitenden fortlaufend statt.
- Konkrete, zeitlich terminierte Projekte wandeln unspezifische Absichten in Umsetzungen.
- Die Leitung beschreibt und vermittelt die angestrebte Unternehmensvision anschaulich.
- Alle Beteiligten verfügen über eine ausreichende Qualifikation.
- Den Beteiligten wird das Selbstvertrauen gegeben, ihre Kompetenzen erfolgreich einzubringen.
- Es sind ausreichend zeitliche und materielle Ressourcen eingeplant.
- Die Leitung vermittelt eine optimistische und positive Haltung zur Weiterbildung.
- Die Leitung gewährt Sicherheitsräume fürs Experimentieren.
- Energien fließen vorrangig in die Lösungs-, und nicht in die Ursachensuche.
- Die Beteiligten fühlen sich selbst- und nicht fremdbestimmt.
- Erfolge sind messbar und werden wahrgenommen und durch positive Rückmeldung bestärkt.
- Die Leitung weicht durch ihre Vorbildfunktion und gezieltes Fördern von Quer- und Weiterdenken ablehnende Mehrheitsmeinungen und Uniformitätsdruck auf.
- Organisationsstrategie, Leitbilder, Verträge, Richtlinien, Verfahren und Anweisungen sind mit den Zielen der gewünschten Personal- und Organisationsentwicklung konform.

Den Veränderungen der Informations- und Wissenslandschaft können sich soziale Organisationen nicht entziehen. Die Möglichkeiten neuer interaktiver Kommunikationsformen bieten hinsichtlich Bildung – angefangen von kollegialer Beratung bis hin zu einem Studium – eindrucksvolle Möglichkeiten. Zukünftig geht es weniger um die Vermittlung von Daten und Fakten, sondern um die Vermittlung eines Erfahrungs- und Orientierungswissens, welches Handeln leitet und selbstgesteuert zum Wissens- und Kompetenzerwerb führt. Dieses wird durch ein berufsbegleitendes Studium, mit Selbstlernphasen, Methodenvermittlung und wissenschaftlichen Arbeiten, bestärkt.

Literatur

- Heidenrich, M. (2000): Die Organisation der Wissensgesellschaft. In: Hubig, C. (Hrsg.): *Unterwegs zur Wissensgesellschaft*. Berlin: Sigma, S. 107–118.
- Martens, J. & Kuhl, J. (2004): *Die Kunst der Selbstmotivierung. Fortschritte der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nassehi, A. (2010): Was wir über das Wissen wissen. Vortrag an der Henn Akademie. 22.4.2010.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Probst, G. J. B., Raub, S. & Romhardt, K. (1999): *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Frankfurt: FAZ-Gabler.
- Rehäuser, J. & Krcmar, H. (1996): *Wissensmanagement in Unternehmen*. In: Schreyögg, G. & Conrad, P. (Hrsg.): *Wissensmanagement*. Berlin: De Gruyter.
- Reick, C. & Hagemann, T. (2007): *Gestaltung von Unternehmenskultur*. In: Kastner, M., Neumann-Held, E. & Reick, C. (Hrsg.): *Kultursynergien oder Kulturkonflikte*. S. 230–256. Lengerich: Pabst-Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2001): *Wissen managen. Das Münchener Modell*. In: *Forschungsbericht*, Nr. 131. München. Online verfügbar unter: http://epub.ub.uni-muenchen.de/239/1/FB_131.pdf [21.07.2017].
- Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (2014): *Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2/2014, S. 41–49.
- Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (2015): *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Münster: Waxmann.
- Siebert, H. (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Stegbauer, C. (2009): *„Wikipedia“. Das Rätsel der Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

I Hochschulen für neue Zielgruppen öffnen und gestalten

Öffnung der Hochschulen für alle?

Befunde zur Heterogenität der Studierenden

1. Ausgangslage und Fragestellung

Wenn es um das allgemeine Ziel geht, sind sich alle einig: Das deutsche Bildungssystem sollte von der Schule über die Berufsbildung bis hin zur Hochschule so durchlässig sein, dass jeder Mensch in jeder Lebensphase seine Talente bestmöglich entwickeln kann: „Dies gilt in besonderer Weise auch für den post-schulischen Bereich. Hier können Übergangsmöglichkeiten zwischen akademischer und beruflicher Bildung verhindern, dass die initiale Entscheidung für einen Ausbildungspfad mit dem Verzicht auf zukünftige Bildungsoptionen und Karrieremöglichkeiten einhergeht“ (Wissenschaftsrat 2014, S. 85). Der Schnittstelle zwischen Arbeitswelt und Hochschule wird eine besondere Bedeutung beigemessen, denn es geht um Chancenverteilung und Chancengerechtigkeit. Ein Studium, das zeigen die Statistiken, sichert in vergleichsweise hohem Maße die Beschäftigungsfähigkeit und das Einkommen (Nickel & Püttmann 2015, S. 20f.). Doch bei der konkreten Ausgestaltung des Übergangs zwischen beruflicher und akademischer Bildung knirscht es immens. Das historisch gewachsene Verhältnis der beiden Bereiche wird nicht ohne Grund als „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006, S. 13) charakterisiert, worunter mittlerweile eine „schleichende systemische Konkurrenz“ (Schütte 2013, S. 43) zu verstehen ist. Komplette gegeneinander abschotten, wie sie es jahrzehntelang taten, können sich die beiden Säulen des Bildungssektors inzwischen allerdings nicht mehr. Es hat sich etwas bewegt seit Beginn der 2000er Jahre. Auf etlichen Ebenen gibt es Annäherungen, maßgeblich getrieben durch politische Initiativen und ein sich wandelndes Nachfrageverhalten auf Seiten der Bildungsinteressierten.

Was die Nachfrage anbelangt, erlebt das deutsche Hochschulsystem seit geraumer Zeit eine Expansion, während das Berufsbildungssystem mit einer Stagnation und stellenweise auch einem Rückgang zu kämpfen hat. Ein Blick auf die quantitative Entwicklung zeigt, dass seit dem Jahr 2013 die Zahl der AusbildungsanfängerInnen im dualen System kontinuierlich unter der der StudienanfängerInnen liegt (BMBF 2017, S. 46). Ganz offensichtlich ist es in Deutschland zu einem „Academic Drift“ gekommen. Das führt nicht selten zu Kritik. So weist die berufliche Bildung beispielsweise eindringlich auf den drohenden Fachkräftemangel auf mittlerem Qualifizierungsniveau, also bei Personen mit dualer Ausbildung, hin und befürchtet durch den partiellen Verlust ihrer Nachwuchskräfte an die Hochschulbildung negative Auswirkungen in der deutschen Wirtschaft (DIHK 2017). Demgegenüber werden im Hochschulbereich oft Bedenken laut, wonach eine

zu große Heterogenität der Studierendenschaft zu Überforderungen in der Lehre führe und eine Verberuflichung des Studiums zu Lasten der Wissenschaftlichkeit gehe (Nida-Rümelin 2014, Severing & Teichler 2013). Konsens herrscht allenfalls darüber, dass individuelle Bildungsentscheidungen weder staatlich gelenkt oder auf andere Weise dirigistisch vorgegeben werden können. Auch wenn etliche Akteure den Trend zur Akademisierung kritisch sehen und besorgt fragen „Müssen in Zukunft alle studieren?“ (Schultz & Hurrelmann 2013) – Menschen nutzen die ihnen zu Verfügung stehenden vielfältigen Bildungsoptionen trotzdem in zunehmendem Maße.

Das hat Rückwirkungen auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft. Der Typus des Normalstudierenden, der auf dem schulischen Wege eine Hochschulzugangsberechtigung erwirbt, im direkten Anschluss daran ein Studium aufnimmt und dieses in Vollzeit absolviert, gerät als prägendes Vorstellungsmodell immer mehr ins Wanken. Nach Wolter (2012) entsprechen faktisch weniger als die Hälfte der Studierenden noch diesem traditionellen Bild. Stattdessen rücken zunehmend „nicht-traditionelle“ Studierende ins Blickfeld. Dabei handelt es sich – je nach Definition (Isensee & Wolter 2017) – nicht nur um Personen, die eine berufliche Ausbildung bzw. eine Erwerbstätigkeit mit einem Studium kombinieren, sondern beispielsweise auch um Menschen, die sich ausschließlich über den beruflichen Weg für ein Studium qualifiziert haben, die Familienpflichten nachkommen müssen, aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, einen Migrationshintergrund besitzen oder gesundheitliche Einschränkungen aufweisen. Die Vielfalt von Studierenden wird sowohl im grundständigen Bachelor- als auch im weiterführenden Masterbereich sowie im Weiterbildungsbereich von Hochschulen verstärkt thematisiert, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Diese Entwicklung greift der vorliegende Aufsatz auf und analysiert, wie heterogen die Studierendenschaft in den unterschiedlichen Sektoren derzeit tatsächlich ist und ob es neben Chancen möglicherweise auch Grenzen der Diversität gibt.

2. Ausprägung der Vielfalt innerhalb der Studierendenschaft

2.1 Rahmenbedingungen für den „Academic Drift“

Die Tatsache, dass die Studierendenschaft kein monolithischer Block ist, sondern aus unterschiedlichen Individuen und Gruppen besteht, findet inzwischen deutlich mehr Beachtung als noch vor 20 Jahren. Dies hat vor allem zwei zentrale Ursachen:

- 1.) Immer breitere Bevölkerungskreise besitzen eine Hochschulzugangsberechtigung. Die Zahl der StudienanfängerInnen hat sich in den zurückliegenden Jahrzehnten kontinuierlich gesteigert. Darüber hinaus sagen Prognosen, dass

der Trend zur Akademisierung auch weiterhin in den Hochschulen für regen Zulauf sorgen wird und zwar trotz möglicher Effekte durch den demografischen Wandel (Thies et al. 2015). Derzeit erreicht mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs eine schulische Hochschulzugangsberechtigung in Form eines (Fach-)Abiturs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 96 und S. 297). Hinzu kommen verbesserte Möglichkeiten, sich rein über den beruflichen Weg, d. h. ohne den Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung, für ein Studium zu qualifizieren. Laut Beschluss der KMK im Jahr 2009 steht die Hochschulbildung nun auch Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung plus mehrjähriger Berufspraxis sowie InhaberInnen beruflicher Fortbildungsabschlüsse (MeisterIn, TechnikerIn und gleich gestellte Abschlüsse) offen. Seitdem nutzen immer mehr Menschen diesen Weg. So studierten im Jahr 2015 rund 51.000 Personen ohne (Fach-)Abitur in Deutschland, was gegenüber dem Jahr 2010 nahezu eine Verdopplung darstellt (Nickel & Schulz 2017, S. 5). Summa summarum hat sich also die Zahl der Hochschulzugangsberechtigten in Deutschland drastisch erhöht. Die Möglichkeit, zu studieren, steht mittlerweile fast jedem offen.

- 2.) Politische Initiativen fördern verstärkt die Öffnung des Hochschulsystems für neue Zielgruppen sowie die bessere Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung. Den Hintergrund dafür bilden vor allem europäische Bildungsreformen, welche darauf abzielen, die Durchlässigkeit der Bildungssysteme in und zwischen den beteiligten Staaten zu erhöhen. Als Kernelemente sind hier vor allem der um die Jahrtausendwende gestartete Bologna-Prozess (akademische Bildung) und der Brügge-Kopenhagen-Prozess (berufliche Bildung) zu nennen. Beide Reformlinien sollen dazu beitragen, einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu etablieren, in dessen Mittelpunkt die Schaffung eines kohärenten und durchlässigen Lifelong-Learning-Systems über alle Bildungsstufen und Lebensphasen hinweg steht (Wolter & Bancherus 2016). Von diesem sollen die BürgerInnen möglichst umfassend profitieren können: „Widening participation shall also be achieved through lifelong learning as an integral part of education systems. Lifelong learning is subject to the principle of public responsibility. (...) The implementation of lifelong learning policies require strong partnership between public authorities, higher education institutions, students, employers and employees“ (European Ministers Responsible for Higher Education 2009, S. 3). Infolgedessen vergrößert und erweitert sich auch die Zielgruppe für die Hochschulbildung. In diesem Kontext sind auch etliche staatliche Förderprogramme, Initiativen und Wettbewerbe in Deutschland zu sehen, die ganz oder teilweise eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen wie z. B. Berufstätige und den Umgang mit der dadurch entstehenden Diversität unter den Teilnehmenden forcieren sollen. Dazu zählt auch der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, welcher von 2011 bis 2020 mit 250 Millionen Euro insgesamt 73 Einzel- und Verbundprojekte an deutschen Hochschu-

len fördert¹ und aus dessen Kontext das vorliegende Buch hervorgegangen ist.

2.2 Befunde zur Situation im deutschen Hochschulsystem insgesamt

Was genau ist mit dem Begriff „Heterogenität von Studierenden“ gemeint? Auf diese Frage gibt es, wie so oft, keine eindeutige Antwort. Generell handelt es sich bei Heterogenität „(...) um eine zeitliche begrenzte, zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder Teilen von Mitgliedern einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht“ (Wielepp 2013, S. 364). Deren Analyse kann also entlang unterschiedlicher Kategorien erfolgen, welche vom jeweiligen Erkenntnisinteresse abhängen. Ein Blick auf die vorliegende Literatur und Datenlage zeigt, dass vor dem Hintergrund der im vorhergehenden Kapitel geschilderten individuellen und politischen Triebkräfte für eine weitere Öffnung der Hochschulen bestimmte Diversitätsdimensionen von besonderem Interesse sind (Middendorff et al. 2017, Wolter & Geffers 2013). Nachfolgende Abbildung 1 greift deshalb die derzeit am häufigsten betrachteten Kategorien auf und gibt einen Überblick über die Anteile entsprechender Untergruppen an der gesamten Studierendenschaft in Deutschland. Dabei werden Ergebnisse aus drei zentralen, nationalen Erhebungen zusammengeführt.

Relativ geringe Anteile weisen neben den Studierenden ohne allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife (näher dazu siehe Kapitel 2.3.) die Teilnehmenden in hybriden Studienformen auf, welche eine direkte Verbindung von beruflicher Bildung bzw. Erwerbstätigkeit mit der akademischen Bildung ermöglichen. Studienangebote, die in Teilzeit, berufsbegleitend oder dual angeboten werden, bilden nach wie vor nur ein kleines Segment im deutschen Hochschulsystem. Es gibt allerdings eine unterschiedliche Entwicklungsdynamik sowohl der einzelnen Studienformen als auch innerhalb der Hochschultypen. So expandiert vor allem das Bachelor-Studium an deutschen Fachhochschulen in Richtung einer intensiveren Verbindung von Beruf und Studium. Im Jahr 2016 trug hier bereits fast ein Drittel der grundständigen Angebote das Etikett „dual“ und rund 12 Prozent fir-

1 Näher dazu siehe: <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de>. Andere Beispiele für bundesweite Initiativen, bei denen die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen eine Rolle spielt: Das Diversity-Audit des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, bei dem Hochschulen die Qualität ihres Diversity-Managements überprüfen lassen können (<https://www.stifterverband.org/diversity-audit>), das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte Projekt „nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (<https://www.hrk-nexus.de>), welches sich u. a. mit Themen wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beschäftigt sowie das 2014 abgelaufene BMBF-Programm „ANKOM“ zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium (<http://ankom.his.de>). Darüber hinaus gibt es auch noch Initiativen einzelner Bundesländer.

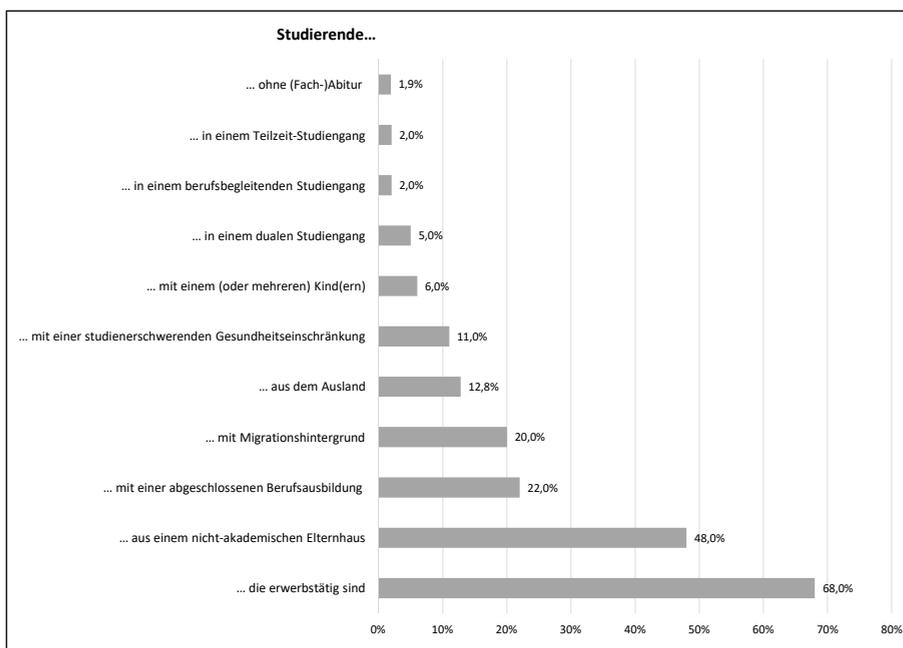


Abb. 1: Anteile innerhalb der Studierendenschaft in Deutschland nach Heterogenitätsmerkmalen.
 Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung auf Basis von Daten aus Middendorff et al.2017, Nickel & Schulz 2017, Statistisches Bundesamt 2017.

mierten unter dem Label „berufsbegleitend“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tabelle F1-4web). Im Master-Bereich der anwendungsorientierten Hochschulen bietet sich dagegen ein diametral entgegengesetztes Bild. Hier dominieren mit knapp 22 Prozent die berufsbegleitenden Angebote und die dualen machen nur etwas über fünf Prozent aus. Gänzlich anders stellt sich die Situation an den deutschen Universitäten dar. Hier überschreiten im Jahr 2016 die Anteile der dualen und berufsbegleitenden Studienangebote an keiner Stelle die Fünf-Prozent-Marke, sondern liegen größtenteils erheblich darunter.

Darüber hinaus zeigt sich, dass größere Unterschiede in Abhängigkeit der Trägerschaft von Hochschulen bestehen. Auffällig ist insbesondere, dass Fachhochschulen, zumal diejenigen in privater Trägerschaft, ein differenzierteres Studienangebot vorhalten als Universitäten. Auch ist der Anteil berufsbegleitender und dualer Studiengänge im Portfolio der privaten Fachhochschulen um ein Vielfaches höher als bei ihren staatlichen Pendanten. So waren im Jahr 2016 in den staatlichen Fachhochschulen 6 Prozent der Bachelorstudiengänge und 15 Prozent der Masterstudiengänge berufsbegleitend organisiert. Im Studienangebot des privaten Fachhochschulsektors lagen die Anteile dagegen bei 33,2 und 50,1 Prozent (ebd.). Das deutlich offensivere Zugehen privater Hochschulen auf heterogene Zielgruppen liegt vor allem darin begründet, dass diese – anders als ihre staatlichen Gegenüber – auf Einnahmen durch Studiengebühren angewiesen sind:

„Private Hochschulen, die deutlich überdurchschnittlich atypische Studierende gewinnen, setzen als Gesamteinstitution auf ein klares und offensiv kommuniziertes Hochschulprofil sowie auf der Studiengangsebene auf Angebote, die gezielt Nischen besetzen und Marktlücken schließen“ (Engelke, Müller & Rówert 2017, S. 34).

Eine vergleichsweise ausgeprägte Diversität der Studierenden zeigt sich in Abbildung 1 bezogen auf die Lebenssituation vor der Erstimmatrikulation. Demnach haben 22 Prozent der Studierenden vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Interessant ist, dass auch hier deutliche Differenzen nach Hochschultyp beobachtbar sind. Während insgesamt 36 Prozent der Studierenden an einer Fachhochschule vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, liegt deren Anteil an Universitäten lediglich bei 14 Prozent. Bemerkenswert ist auch, dass fast zwei Drittel der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung einen nichtakademischen Bildungshintergrund besitzen (Middendorff et al. 2017, S. 29f.).

Was die soziale Herkunft generell anbelangt, zeigt sich, dass fast die Hälfte aller deutschen Studierenden aus einer Familie stammt, in der die Eltern einen niedrigen bis mittleren Bildungsabschluss haben, wobei der Anteil der Eltern mit mittleren Bildungsabschlüssen drei Mal so hoch ist wie der der Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen (ebd., S. 27). Auch hier lassen sich wieder Unterschiede zwischen den Hochschultypen feststellen: An Fachhochschulen ist der Anteil Studierender aus einer Familie, in der Vater und Mutter ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, etwa halb so groß wie an Universitäten (ebd., S. 28). Darüber hinaus besitzt ein Fünftel der an deutschen Hochschulen eingeschriebenen Studierenden einen Migrationshintergrund (ebd., S. 32). Von diesen Personen sind 71 Prozent in Deutschland und 29 Prozent in einem anderen Staat geboren. Ein prägnanter Befund ist in diesem Zusammenhang die starke Unterrepräsentanz von Personen mit Migrationshintergrund im dualen Studium (Nickel & Püttmann 2015, S. 62ff.). Hier spielt die Gatekeeper-Funktion der Kooperationsunternehmen eine entscheidende Rolle. Da im dualen Studium in der Regel die Arbeitgeberseite entscheidet, wer aufgenommen wird und wer nicht, ist der niedrige Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im Wesentlichen auf deren Personalrekrutierung zurückzuführen.

Die mit Abstand größte Gruppe bilden die Studierenden, die parallel zum Studium erwerbstätig sind. Mehr als zwei Drittel gehen einem Nebenjob nach (Middendorff et al. 2017, S. 60). Dabei lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen: Studentinnen arbeiten insgesamt häufiger als Studenten neben dem Studium (70 Prozent vs. 66 Prozent). Diese Relation besteht bis zum 30. Lebensjahr und kehrt sich danach um, was u. a. mit Prozessen der Familiengründung zusammenhängt. Im Falle einer Elternschaft kommen bei Studierenden offenbar häufig traditionelle Rollenmuster zum Tragen, d. h. Studenten gehen vermehrt einer Erwerbstätigkeit nach, um den Lebensunterhalt für die Familie zu verdienen, während die Studentinnen eher die Familienarbeit übernehmen (ebd., S. 62).

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Studierendenschaft an deutschen Hochschulen unter bestimmten Gesichtspunkten betrachtet bereits schon sehr heterogen ist. Besonders fällt dabei die ausgeprägte Tendenz auf, das Studium mit einer beruflichen Ausbildung, einer beruflichen Tätigkeit oder einem Nebenjob zu verbinden. Diese Entwicklung wird aller Wahrscheinlichkeit nach anhalten und es ist infolgedessen auch damit zu rechnen, dass die Diversität der Studierenden eher zu- als abnehmen wird. Daher besteht eine zentrale Herausforderung für die Hochschulen darin, Bildungsangebote zu machen, die dieser Situation gerecht werden. Ob sie das auch immer wollen, steht auf einem anderen Blatt. Ein wichtiger und bislang unbeantworteter Diskussionspunkt ist deshalb, ob Fachhochschulen und Universitäten dieser Aufgabe tatsächlich in gleicher Weise nachkommen sollten und welche Rolle die Profilbildung einzelner Hochschulen dabei spielen könnte.

2.3 Vertiefte Betrachtung des Studiums ohne (Fach-)Abitur

Kaum ein bildungspolitisches Thema erlebte in den zurückliegenden Jahren eine derartige Konjunktur in Deutschland wie das „Studieren ohne (Fach-)Abitur“. Es ist zu einem Schlagwort geworden, an das Hoffnungen an einen „Aufstieg durch Bildung“² und Heilserwartungen zur Lösung vielerlei Probleme des deutschen Bildungssystems geknüpft werden. Dazu zählen vor allem die Bewältigung des Fachkräftemangels und der Effekte des demographischen Wandels sowie die mangelnde Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, deren Beseitigung zu den Kernzielen der in Kapitel 2.1. beschriebenen europäischen Bildungsreform gehört. Nur – sind diese vielfältigen Hoffnungen und Erwartungen tatsächlich berechtigt?

Der in Abbildung 1 ausgewiesene Anteil von 1,9 Prozent Studierende ohne allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife mutet vergleichsweise gering an. Doch ein genauerer Blick zeigt, dass die Nachfrage nach dieser Studienmöglichkeit seit Ende der 1990er Jahre beständig gewachsen und seit dem Öffnungsbeschluss der KMK (2009)³ sogar noch einmal sprunghaft gestiegen ist (Nickel

2 So der gleichnamige Titel der 2008 beschlossenen Qualifizierungsinitiative des Bundes und der Länder (näher siehe <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html>).

3 Durch den KMK-Beschluss 2009 sollten die die Zugangsmöglichkeiten für Personen ohne allgemeine Hochschulreife und Fachhochschulreife erleichtert werden. Inzwischen haben alle Bundesländer ihre Landeshochschulgesetze nach dieser Maßgabe überarbeitet. Danach gibt es nun für beruflich Qualifizierte zwei Wege ins Studium: Entweder durch den Erwerb eines beruflichen Fortbildungsabschlusses wie beispielsweise MeisterIn und FachwirtIn oder durch den Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung plus mehrjähriger Berufspraxis. Die Detailregelungen können in den Bundesländern allerdings nach wie sehr unterschiedlich sein. Näher dazu siehe das Informationsportal <http://www.studieren-ohne-abitur.de>.

| | 1997 | 2002 | 2007 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| StudienanfängerInnen ohne schulische HZB | 1568 | 3240 | 3940 | 9241 | 11907 | 12464 | 13215 | 13963 | 12535 |
| Studierende ohne schulische HZB | 8447 | 13609 | 15494 | 25706 | 32187 | 40439 | 45859 | 49807 | 51001 |
| AbsolventInnen ohne schulische HZB | 528 | 1288 | 1895 | 2856 | 2862 | 3492 | 4363 | 5315 | 6241 |

Tabelle 1: Entwicklung der absoluten Zahlen bei StudienanfängerInnen, Studierenden und HochschulabsolventInnen ohne (Fach-)Abitur. Quelle: CHE Centrum für Hochschulentwicklung auf Basis einer Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2016.

& Schulz 2017)⁴. In Zahlen ausgedrückt stellt sich die Entwicklung wie folgt dar: Der Anteil der StudienanfängerInnen, die sich über die berufliche Bildung für ein Studium qualifiziert haben, an allen Erstsemestern im Bundesgebiet ist von 0,6 Prozent im Jahr 1997 auf 2,5 Prozent im Jahr 2015 gestiegen. Wie Tabelle 1 zeigt, ist das Nachfrage-Niveau seit 2011 konstant hoch, wenn auch mit leichten Schwankungen.

Zuwächse sind auch bei den Studierenden und HochschulabsolventInnen in diesem Bereich zu verzeichnen. So beträgt der Anteil beruflich Qualifizierter an allen HochschulabsolventInnen in Deutschland nach den jüngsten Daten bundesweit 1,3 Prozent. Absolut gesehen hat sich die Zahl der HochschulabsolventInnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung innerhalb von 18 Jahren mehr als verzehnfacht und im Jahr 2015 ebenso wie die Zahl der Studierenden einen neuen Höchststand erreicht. Die genannten AbsolventInnenquoten sind auch deshalb positiv zu bewerten, weil sie den Schluss nahelegen, dass die berufliche Bildung in der Lage ist, die Studierfähigkeit zumindest teilweise zu fördern (vgl. auch den Beitrag von Lojewski & Schäfer in diesem Band). Aussagekräftige wissenschaftliche Untersuchungen fehlen zu diesem Thema bislang. Ein genauerer Blick auf diesen Punkt wäre sicher lohnenswert. In den zurückliegenden Jahren tauchten hin und wieder Bedenken auf, ob Personen ohne Abitur genauso erfolgreich studieren können wie Personen mit allgemeiner Hochschul- oder Fachhochschulreife. Faktisch hat sich die Zahl der HochschulabsolventInnen, die über den beruflichen Weg ins Studium gelangt sind, in den zurückliegenden Jahren allerdings kontinuierlich gesteigert und liegt aktuell bei rund 6.200 Personen. Im Zeitraum 2010

4 Die Frage, inwiefern der sprunghafte Anstieg der Studienanfänger(innen)zahlen in den Jahren nach dem Öffnungsbeschluss der KMK von 2009 von diesem beeinflusst war, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Wie Einzelanalysen zur Situation in den Bundesländern zeigen, hat ein großer Teil erst im Sommer 2010 oder sogar erst im Laufe des Jahres 2011 mit Gesetzesanpassungen auf den KMK-Beschluss reagiert. Es gibt es zwar einen zeitlichen Zusammenhang zwischen dem deutlichen Anstieg der Zahl beruflich qualifizierter StudienanfängerInnen, aber keine validen Belege für eine Korrelation.

bis 2015 konnten insgesamt rund 25.000 Studierende ohne allgemeine Hochschul- oder Fachhochschulreife einen akademischen Abschluss erwerben (ebd., S. 7).

Dabei steht für Studierende ohne (Fach-)Abitur eindeutig der Bachelorabschluss im Vordergrund. Nur sieben Prozent aller Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren einen Masterstudiengang. Innerhalb der gesamten bundesdeutschen Studierendenschaft ist dies dagegen jeder vierte (ebd., S. 42 ff.). Bemerkenswert ist, dass es bereits eine Reihe weiterbildender Masterstudiengänge in Deutschland gibt, die als Zugangsvoraussetzung weder ein Abitur noch einen Bachelor-Abschluss verlangen (ebd., S. 46 ff.). Diese Angebote richten sich an beruflich Hochqualifizierte, beispielsweise mit Erfahrung in einer Führungsposition. Daher handelt es sich bislang noch um ein kleines und exklusives Segment im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits festgestellt, lassen sich auch beim Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung Unterschiede nach Hochschultyp beobachten. So nahmen im Jahr 2015 von den insgesamt 12.535 StudienanfängerInnen ohne (Fach-)Abitur die Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit 7.392 Personen den größten Anteil auf. Die Universitäten ließen 4.989 und die Kunst- und Musikhochschulen 154 beruflich Qualifizierte zu (ebd., S. 16 ff.). Ähnliche Relationen herrschen bei den Studierendenzahlen. Interessant ist hier, dass von den insgesamt 6.241 AbsolventInnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung von Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit 4.063 Personen nahezu doppelt so viele auf den Arbeitsmarkt entlassen werden wie von den Universitäten mit 2.076 beruflich qualifizierten AbgängerInnen. Dies bedeutet, dass aktuell rund 65 Prozent aller Personen, die ohne allgemeine Hochschul- oder Fachhochschulreife ein Studium erfolgreich abgeschlossen haben, von den Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften kommen. Die Kunst- und Musikhochschulen verzeichnen insgesamt 102 AbsolventInnen im Jahr 2015. Zudem gehen die privaten Hochschulen, ähnlich wie bereits in Kapitel 2.2. deutlich wurde, auch auf diese Gruppe nicht-traditioneller Studierender sehr offensiv zu. So lag der Anteil der StudienanfängerInnen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung mit durchschnittlich knapp 8 Prozent bei diesem Hochschultyp deutlich über dem im staatlichen Sektor mit knapp zwei Prozent (ebd., S. 18).

Während das Studium ohne (Fach-)Abitur inzwischen ein relativ gut erforschtes Gebiet ist, hält sich das Wissen über die Studierenden selbst in Grenzen. Ein Blick auf die Daten der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigt, dass sich die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden bei bestimmten Merkmalen von den traditionellen Studierenden unterscheidet. So liegt zum Beispiel das Durchschnittsalter der beruflich Qualifizierten mit 31,9 Jahren deutlich über dem studentischen Durchschnittsalter von 24,7 Jahren. Folgerichtig bestehen Differenzen hinsichtlich der Übergangszeit zwischen dem Erwerb der Studienberechtigung und der Erstimmatrikulation. Diese beträgt im Durchschnitt fast zwei

Jahre länger (38 Monate vs. 16. Monate) als bei Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (Middendorff et al. 2017, S. 29).

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass Personen, die sich über ihre berufliche Ausbildung und Erfahrung für ein Studium qualifiziert haben, im deutschen Hochschulsystem zwar immer noch eine vergleichsweise kleine Gruppe bilden, die aber in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten erheblich gewachsen und dadurch sehr viel selbstverständlicher geworden ist als noch in den 1990er Jahren. Dabei entscheiden sich StudienanfängerInnen ohne (Fach-)Abitur überwiegend für Fachhochschulen und damit für einen Hochschultyp, der praxisnah ausbildet. Von staatlicher Seite ist insbesondere seit dem KMK-Beschluss 2009 eine Menge unternommen worden, um diese Zielgruppe zu fördern und ihnen einen Weg ins Studium zu bahnen. Gemessen daran und auch an den eingangs dieses Kapitels dargestellten Hoffnungen, die mit der weiteren Öffnung des Hochschulsystems verbunden sind, fallen die Wachstumsraten allerdings bislang eher gering aus.

Die Gründe dafür sind vielfältig. Oft stimmen beispielsweise die Rahmenbedingungen nicht. So beschränkt sich zum einen das staatliche Engagement vorwiegend auf die Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen und die finanzielle Förderung von Hochschulprojekten im Rahmen diverser Programme zur Öffnung der akademischen Bildung für neue Zielgruppen. Die Zielgruppe selber jedoch wird kaum finanziell gefördert. Stipendien oder eine Unterstützung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) stehen beruflich qualifizierten Studierenden nur in engen Grenzen zur Verfügung, da diese aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters und ihrer (vorangegangenen) Berufstätigkeit oft durchs Raster fallen. Zum anderen gibt es immer noch zu wenige Studienangebote an den Hochschulen und hier insbesondere an den Universitäten, die so flexibel sind, dass eine Kombination von Erwerbstätigkeit und Studium möglich ist und damit gerade älteren Studierenden, die in der Regel bereits einer Reihe existenzieller und familiärer Pflichten nachkommen müssen, entgegenkommt. Wenn, dann gibt es solche Angebote häufiger nicht im grundständigen Bachelor- oder weiterführenden Masterstudium, sondern im Weiterbildungsbereich von Hochschulen, die aber überwiegend kostenpflichtig sind.

2.4 Spezifika der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung nimmt zumindest im Portfolio von staatlichen Hochschulen nach wie vor eine Sonderrolle ein. Anders als das grundständige Bachelorstudium und das weiterführende Masterstudium besitzen Weiterbildungsangebote keine staatliche Grundfinanzierung und müssen daher auf Basis von Gebühreneinnahmen kostendeckend arbeiten. Vor diesem Hintergrund folgen die Weiterbildungsbereiche staatlicher Hochschulen, ähnlich wie die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen privaten Hochschulen, in weiten Teilen auch einer ökonomischen Logik. Das bedeutet, sie sind darauf angewiesen, bestimmte, teilweise auch neue Zielgruppen zu erschließen, Marktlücken zu erkennen und

ihre Angebote adressatenorientiert zuzuschneiden, um ihr Bestehen sichern zu können. Daher ist sowohl in der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch im Rahmen der Öffnung der Hochschulen für heterogene Zielgruppen eine aktive Zielgruppenansprache unerlässlich. Um eine erfolgreiche Ansprache erreichen zu können ist eine detaillierte Identifizierung und Analyse der Zielgruppen, der Branchen und der Kommunikationsweisen von besonderer Bedeutung (Breitenberger, Dobmann, Haubenreich & Wetzel 2014, S. 107). Zielgruppen-, Nachfrage- und Bedarfsanalysen gehören demzufolge zum Handwerkszeug für die Planung und Gestaltung von weiterbildenden Studiengängen, Zertifikatskursen und -programmen sowie der notwendigen Maßnahmen für deren öffentliche Bekanntmachung und Vermarktung (Banscherus, Pickert & Neumerkel 2016). Angesprochen werden von den Anbietern vor allem erwachsene Lernende, die sich weiterqualifizieren möchten. Wie bereits in Kapitel 2.1. ausgeführt, werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ bis 2020 Hochschulprojekte gefördert. In diesem Kontext ist eine Reihe von Erkenntnissen aus begleitenden Forschungsarbeiten entstanden, die interessante Einblicke in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Hochschulen geben. So zeichnen sich deren Hauptzielgruppen durch eine hohe Diversität aus. Im Einzelnen handelt es sich nach Wolter & Geffers (2013, S. 9) vor allem um

- berufstätige Personen,
- Personen mit Familienpflichten,
- BerufsrückkehrerInnen,
- StudienabbrecherInnen,
- arbeitslose AkademikerInnen,
- beruflich Qualifizierte mit und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung sowie
- BachelorabsolventInnen mit Berufserfahrung, die ein berufsbegleitendes Studium beabsichtigen.

Die Zielgruppen im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ können nach Seitter (2017) in zwei Subgruppen unterteilt werden: Zum einen die bereits akademisch Qualifizierten, die sich erneut wissenschaftlich weiterbilden möchten, und zum anderen die beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur, die über die wissenschaftliche Weiterbildung erstmalig an einem hochschulischen Angebot partizipiert. Beide Gruppen lassen sich durch verschiedene individuelle Bildungsverläufe, Voraussetzungen und Einschränkungen charakterisieren und stellen die Hochschulen somit vor neue Herausforderungen, die sich u. a. auf didaktisch-lernkulturelle Anpassungen mit Blick auf Studienorganisation (Zeitregime), Beratung, Begleitung oder Studienvorbereitung (Brückenkurse) beziehen.

Die weiterbildenden Studienangebote im Wettbewerb richten sich in der Regel an Zielgruppen mit begrenzten Zeitbudgets, die gleichzeitig auch hohe Erwartungen an die Effizienz und Effektivität des Studiums haben. Um den verschiedenen

Lebensumständen gerecht zu werden (z. B. Vereinbarkeit von Berufstätigkeit, Familie und Studium) ist daher die Bereitstellung von Möglichkeiten einer flexiblen Studienorganisation von großer Bedeutung. Diese umfasst u. a. die Anpassung an verschiedene Zeitbudgets (wöchentlich, zweiwöchentliche, abendliche oder geblockte Veranstaltungen), didaktisch aufbereitete Lehr-/Lerneinheiten in Präsenz- und Online-Lehre, eine modulare Struktur mit flexibel wählbaren, in sich abgeschlossenen Einzelmodulen sowie die Möglichkeit, die Dauer des Studiums frei wählen zu können (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter 2015, S. 19). Aber auch begleitende Maßnahmen zur Vermittlung von wissenschaftlichen und fachspezifischen Grundlagen (z. B. durch Vor- und Brückenkurse/Propädeutika) sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote vor, während und nach dem Studium sind bei heterogenen Zielgruppen von besonderer Relevanz. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass bei den Interessierten ein hoher Informations- und Beratungsbedarf hinsichtlich der Anforderungen, der Finanzierung, der Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf und/oder Familie, den Zulassungs- und Zugangsbedingungen und zu Möglichkeiten zur Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf die Studienanforderungen besteht.

Eine weitere Herausforderung bei der Gestaltung der Studienangebote ist die Berücksichtigung der verschiedenen (Berufs-)Erfahrungen, Erwartungen und Kompetenzen der Teilnehmenden. In diesem Kontext spielen die Verzahnung von Theorie und Praxis bei der Entwicklung und Umsetzung der Angebote eine wichtige Rolle, welche z. B. Entwicklungsteams mit VertreterInnen aus den Praxisfeldern und der akademischen Welt, der Mischung der Lehrenden oder Lehr-Lernsettings mit entsprechenden didaktischen Designs und Prüfungsformaten umfassen.

Die Erfahrungen zeigen, dass die geschilderten Herausforderungen, denen Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung begegnen, sich auch auf andere Studienbereiche übertragen lassen, sofern diese nichttraditionelle Zielgruppen mit ansprechen und auf deren Heterogenität vertieft eingehen wollen. Erkenntnisse aus diesem Bereich zu nutzen, kann also auch für das herkömmliche Bachelor- und Masterstudium gewinnbringend sein.

3. Schlussbetrachtung: Öffnung der Hochschule für alle?

Die im Titel gestellte Frage lässt sich in zwei Richtungen beantworten und zwar in eine grundsätzliche und eine praktische. Grundsätzlich betrachtet ist es für einen demokratischen Staat nicht nur aus Gerechtigkeitsgründen sondern auch für die eigene Funktionstüchtigkeit erstrebenswert, möglichst viele gut ausgebildete und aufgeklärte BürgerInnen zu haben. Insofern sollten alle Personen, die willens und fähig sind, die Möglichkeit erhalten, ein Studium aufzunehmen. Und tatsächlich, das haben die zurückliegenden Kapitel gezeigt, nutzen immer mehr Menschen in

Deutschland diese Chance. Die Frage, ob Universitäten und Fachhochschulen allen offen stehen sollen, ist also faktisch obsolet, denn es gibt keine dirigistischen Beschränkungen, die einen Zulauf verhindern könnten oder wollten. Im Gegenteil, auch das haben die vorhergehenden Ausführungen deutlich gemacht, zielt eine Vielzahl politischer Initiativen darauf ab, die Öffnung der akademischen Bildung für neue Zielgruppen und das lebenslange Lernen zu forcieren.

Praktisch trifft diese Situation im Bundesgebiet jedoch auf eine ausgeprägte „Expansionsphobie“ (Teichler 2013, S. 33), zu deren Gründen u. a. ein fehlendes Bild der Funktionalität und auch der Vorteile eines differenzierten Hochschulsystems gehört: „Wachsende Systeme differenzieren sich halt; die Studierenden würden in ihren Motiven, Talenten und Berufsperspektiven vielfältiger; ein mehr oder weniger einheitliches Hochschulsystem sei unfinanzierbar. Auch die Talente der Professorinnen und Professoren seien nicht unerschöpflich“ (ebd., S. 36). Mancherorts wurde angesichts dessen auch schon die „Krise akademischer Bildung“ (Nida-Rümelin 2014, S. 141) ausgerufen. Doch dieser verzweifelte Einwurf hilft nichts gegen tatsächliche Entwicklung: „Die Hochschulexpansion scheint sich durchgesetzt zu haben. Würden wir heute eine Prognose publizieren, dass um 2030 etwa 80 Prozent ein Studium aufnehmen, etwa 60 Prozent ein Studium erfolgreich abschließen, 30 Prozent dann eine als typisch geltende Akademikerposition übernehmen und von weiteren 30 Prozent die Mehrzahl auch irgendwie etwas mit den im Studium erworbenen Kompetenzen anfangen könnte, so wäre niemand wirklich überrascht“ (Teichler 2013, S. 40).

Geschieht hier also etwas gegen den Willen des deutschen Hochschulsystems? In dieser Allgemeinheit lässt sich das auf keinen Fall sagen. Im Laufe des vorliegenden Beitrags ist herausgearbeitet worden, dass die Studierendenschaft schon seit langem durch Heterogenität geprägt ist, nur steht das Thema heute stärker im Vordergrund und findet mehr Beachtung. Entsprechend hat das Hochschulsystem bereits vor etlichen Jahrzehnten mit einer Differenzierung begonnen, was sich u. a. in der Herausbildung unterschiedlicher Hochschultypen niedergeschlagen hat. Die geschilderten Daten und Fakten zur Diversität innerhalb der Studierendenschaft zeigen zudem, dass ein großer Teil der sogenannten „nicht-traditionellen“ Studierenden eher dazu tendiert, an einer praxisnahen Fachhochschule zu studieren als an einer Universität. Gerade Personen, die bereits berufliche Erfahrungen besitzen und sich entsprechend weiterqualifizieren möchten, wählen häufiger diesen Hochschultyp. Dort treffen sie auch auf deutlich mehr Angebote z. B. für das berufs begleitende und duale Studium oder Teilzeitstudium, wobei das für private Hochschule noch mal mehr zutrifft als für staatliche. Doch insgesamt, auch das wurde deutlich, stellen diese Studienformen im Portfolio deutscher Hochschulen noch eine Minderheit dar. Es dominiert – insbesondere an Universitäten – das traditionelle Präsenzstudium in Vollzeit.

Die Umstellung des Studienangebots auf Lehr- und Lernformen, die sich flexibler an die individuelle Lebenssituation anpassen als bisher, fasst sicherlich auch deshalb so schwer Fuß im deutschen Hochschulsystem, weil sie tief verankerte

Muster in Frage stellt und natürlich auch immense Arbeit macht. Deshalb findet sie häufig auch eher in spezifischen Segmenten wie der wissenschaftlichen Weiterbildung statt. Hier hat sich, auch dank umfangreicher staatlicher Förderprogramme, ein Sektor etabliert, der zu einem Experimentierfeld für die Entwicklung adäquater Angebote für heterogene Zielgruppen, insbesondere Berufstätige, geworden ist, und diesbezüglich dem herkömmlichen Bachelor- und Masterstudium inzwischen oft Einiges voraus hat. Dennoch befruchten sich die beiden Bereiche inhaltlich und methodisch noch nicht so, wie sie es eigentlich könnten, sondern stehen sich relativ fremd gegenüber. Ein wesentlicher Grund dafür ist, dass zumindest an staatlichen Hochschulen die wissenschaftliche Weiterbildung eine Sonderrolle einnimmt, weil sie ähnlich wie die privaten Hochschulen einer ausgeprägten ökonomischen Logik folgt. Während Studiengebühren für das herkömmliche Bachelor- und Masterstudium mittlerweile in allen Bundesländern wieder abgeschafft sind, läuft in diesem Bereich ohne Gebühreneinnahmen nichts.

Hier tut sich ein bildungspolitischer Bruch auf. Wenn das Hochschulsystem tatsächlich einen stärkeren Beitrag zum lebenslangen Lernen leisten soll, was für die gesellschaftliche Entwicklung vielerorts als notwendig erachtet wird, dann stellt sich die Frage, ob nicht, zumindest solange das herkömmliche Bachelor- und Masterstudium kostenfrei ist, auch die wissenschaftliche Weiterbildung kostenfrei angeboten werden müsste? Offenbar herrscht ein Denken vor, wonach Personen, die sich wissenschaftlich weiterqualifizieren, dies aus einer wirtschaftlich guten Position heraus tun, die ihnen die Zahlung von teils hohen Gebühren ermöglicht. Eine weitere Öffnung der Hochschulen ist aber nicht nur eine Sache geeigneter Angebote von Seiten der Hochschulen, sondern auch der Finanzierung. Hier können sich deutliche Grenzen auf Seiten der Studierenden zeigen, denn nicht jeder/jede ist in der Lage, die dafür notwendigen Ausgaben aus eigener Tasche zu tätigen. Dementsprechend müssen auch die Stipendien- und staatlichen Unterstützungssysteme weiter verändert werden. Momentan sind diese immer noch weitgehend an Studierenden orientiert, die relativ jung Vollzeit ins Präsenzstudium starten. Nicht-traditionelle Studierende fallen dagegen oft durch das Raster der Förderkriterien.

Für die notwendige Akzeptanz des Anspruchs, mit der Heterogenität der Studierendenschaft bestmöglich umzugehen, ist es innerhalb von Hochschulen ganz offensichtlich wichtig, dass die Bandbreite zum institutionellen Profil passt. Insofern sollte in Zukunft für Rektorate, Lehrkörpermitglieder und auch die Hochschulpolitik nicht mehr primär der Gedanke handlungsleitend sein, dass die Aufgaben von den Universitäten und Fachhochschulen in ähnlicher Weise zu erfüllen sind. Vielmehr sollten sich diese in erster Linie am individuellen Profil der jeweiligen Hochschule ausrichten (dürfen). Zur Differenzierung des Hochschulsystems gehört es auch, dass Hochschulen inhaltliche Schwerpunkte setzen, sei es bei den Studienangeboten oder in der Forschung. Umgekehrt suchen sich viele Studieninteressierte Bildungseinrichtungen, die zu ihnen passen. So kristallisieren sich beispielsweise pro Bundesland einige Hochschulen heraus, die besonders attraktiv

für ein Studium ohne (Fach-)Abitur oder für die wissenschaftliche Weiterbildung sind. Auf diese Weise bilden sich Zentren heraus, die mehr Expertise auf bestimmten Feldern aufbauen als andere. Öffnung der Hochschulen für alle? Ja, aber nicht in allen Hochschulen auf dieselbe Weise.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> [12.07.2017].
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13–27. Online verfügbar unter: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/SOFI-Mitteilungen/Nr._34/Baethge.pdf [25.07.2017].
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster, New York: Waxmann. S. 105–135.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf [25.07.2017].
- Breitenberger, I., Dobmann, B., Haubenreich, J. & Wetzel, K. (2014): Punktgenaue Ansprache heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen. Hamburg: DGWF. S. 107–109.
- DIHK Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2017): Starke Konjunktur, Fachkräfte fehlen. Ergebnisse der DIHK-Konjunkturumfrage bei den Industrie- und Handelskammern. Frühsommer 2017. Berlin. Online verfügbar unter: www.dihk-konjunkturumfrage-05-2017.pdf [25.07.2017].
- Engelke, J., Müller, U. & Röwert, R. (2017): Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Online verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/Im_Blickpunkt_Erfolgsgeheimnisse_privater_Hochschulen.pdf [25.07.2017].
- European Ministers Responsible for Higher Education (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in a new decade. Communiqué of the conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve 28–29 April 2009. Online verfügbar unter: http://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf [25.07.2017].
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch

- Bildung: offene Hochschulen“. Online verfügbar unter: <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere> [27.07.2017].
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende in der internationalen Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: ZHBW – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (1). Schwerpunktthema: Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. S. 13–23.
- KMK Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Hochschulzugang_beruflich_Qualifizierte.pdf [17.07.2017].
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Online verfügbar unter: http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf [06.07.2017].
- Nickel, S. & Püttmann, V. (2015): Qualitätsentwicklung im dualen Studium. Ein Handbuch für die Praxis. Herausgegeben von Meyer-Guckel, V., Nickel, S., Püttmann, V. & Schröder-Kralemann, A.-K. Essen: Edition Stifterverband. Online verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/Qualitaetsentwicklung_im_dualen_Studium.pdf [25.07.2017].
- Nickel, S. & Schulz, N. (2017): Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. Gütersloh: CHE Arbeitspapier Nr. 195. Online verfügbar unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf [12.07.2017].
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg: edition Körber Stiftung.
- Schütte, F. (2013): Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung. In: Severing, E./Teichler, U. (Hg.), Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: wbv Verlag. S. 43–62.
- Schulz, T. & Hurrelmann, K. (Hg.) (2013): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seitter, W. (2017): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung (1. Auflage). Bielefeld: wbv Verlag. S. 211–219.
- Severing, E. & Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, E. & Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: wbv Verlag. S. 7–18.
- Statistisches Bundesamt (2017): Studierende an Hochschulen – Vorbericht. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410178004.pdf?__blob=publicationFile [12.07.2017].
- Teichler, U. (2013): Hochschulexpansion – auf dem Weg zur hochqualifizierten Gesellschaft? In: Schulz, T. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2013): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 30–41.

- Thies, L., Wieland, C., Härle, N., Heinzelmann, S., Münch, C., Faaß, M. & Hoch, M. (2015): Nachschulische Bildung 2030. Trends und Entwicklungsszenarien. Gütersloh. Online verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin//files/BSt/Publicationen/GrauePublikationen/LL_GP_Nachschulische_Bildung.pdf [25.07.2017].
- Wielepp, F. (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: Pasternack, P. (Hrsg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. S. 363–387.
- Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Darmstadt. Online verfügbar: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf> [25.07.2017].
- Wolter, A. (2012): Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In: Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster New York München Berlin: Waxmann. S. 271–284.
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster, New York: Waxmann. S. 53–80.
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundes-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“. Online verfügbar unter: http://www.offene-hochschulen.uni-oldenburg.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf [18.07.2017].

Johanna Lojewski und Miriam Schäfer

„Bin ich dafür gut genug?“

Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur

„Die Öffnung für Heterogenität im akademischen Betrieb wird von einer gewissen Skepsis begleitet, da die Vielfalt der Studierenden oftmals als Gegenpol einer ‚Elitenausbildung‘ gilt. Heterogenität markiert in dieser Wahrnehmung mithin Studierende, deren Studierfähigkeit infrage steht.“ (Seidel 2014, S. 6).

1. Problemaufriss

Trotz der bildungspolitischen Bemühungen der letzten Jahre zur Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen (ANKOM, Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule) stellen beruflich qualifizierte Studierende, insbesondere diejenigen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB), an deutschen Hochschulen immer noch eine vergleichsweise kleine Gruppe dar: Das CHE weist in den aktuellen Statistiken für das Jahr 2015 einen Anteil von 2,5% der letztgenannten Personengruppe unter den StudienanfängerInnen und einen Anteil von 1,9% unter den Studierenden aus (Nickel & Schulz 2017, S. 4). Angesichts dieses sehr geringen Anteils verwundert es nicht, dass es bislang kaum aussagekräftige Untersuchungen zum Studienverlauf und Studienerfolg von beruflich qualifizierten Studierenden ohne Abitur im Vergleich zu denjenigen mit Abitur gibt.

Nur vereinzelt gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass Studierende ohne Abitur gemessen an ihren Abschlussnoten genauso erfolgreich sind wie Studierende mit Abitur (Schäfer & Hagemann 2015) und im Hinblick auf Studierfähigkeit und Studienerfolg nicht hinter den Studierenden mit schulischer HZB zurück stehen (vgl. überblicksartig Jürgens 2014). Andere Studien kommen zu entgegengesetzten Befunden bzw. stellen bezüglich des Studienabbruchs je nach Hochschulzugangsberechtigungsart unterschiedlich hohe Quoten fest (vgl. z. B. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch 2010; Freitag 2011, 2012; Brändle & Lengfeld 2015), was jedoch unter anderem an der uneinheitlichen Erfassung der verschiedenen Hochschulzugangarten in der Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden liegt (vgl. hierzu Muckel 2013a).

Grundsätzlich hat die Abiturnote eine hohe Prognosekraft hinsichtlich der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs (Köller & Baumert 2002; Gold & Souvignier 2005; Köller 2014). Gleichzeitig gibt es eine breite Forschungslage zur Bedeutung von Vorkenntnissen, Persönlichkeitsmerkmalen, überfachlichen Kom-

petenzen und der sozialen Herkunft für Studienabbruch bzw. Studienerfolg (Gold 1988; Nagy 2005; Fellenberg & Hannover 2006; Brandstätter, Grillich & Farthofer 2006; Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler 2007; Schiefele, Streblov & Brinkmann 2007; Blüthmann, Lepa & Thiel 2008; Krempkow 2008; Heublein et al. 2010; Schmitt 2010; Büchler 2012). In einer Metaanalyse zeigen Robbins et al. (2004) zum Beispiel, dass Leistungsmotivation und akademische Selbstwirksamkeitsüberzeugung einen höheren Beitrag zur Erklärung des Studienerfolgs (gemessen an der Durchschnittsnote) liefern als der sozioökonomische Status oder die High School Abschlussnote.

Dies verweist darauf, dass es möglicherweise eher die sogenannten Soft Skills bzw. „sekundäre Kompetenzen“ sind, auf die es ankommt und die mögliche (schul)fachliche Defizite kompensieren, und dass das Abitur alleine wenig über die „Studierfähigkeit“ aussagt (Berthold & Herdin 2015; Köller & Baumert 2002). Der internationale Forschungsstand ist an der Stelle leider wenig aussagekräftig, da das Abitur nur im deutschsprachigen Raum als wichtigstes Zulassungskriterium und Nachweis der Studierfähigkeit gilt, während in den meisten anderen Ländern zumindest zusätzlich, wenn nicht gar hauptsächlich, spezielle Zulassungstests eingesetzt werden (vgl. Nickel & Leusing 2009; Köller 2014). Internationale Vergleichsstudien beziehen sich daher zumeist auf die Gruppe der „non-traditional students“, wobei sich die Definition je nach Land auf eine mehr oder weniger heterogene Population bezieht, die nicht nur Personen ohne schulische Zugangsberechtigung umfasst (vgl. Nickel & Leusing 2009; S. 22; Stöter 2013, S. 55 ff.; Jürgen & Zinn 2012, S. 40).

Gerade für nicht-traditionelle Studierende, insbesondere diejenigen ohne schulische HZB, werden oft besondere Beratungs- und Unterstützungsbedarfe unterstellt, die sich aus vermeintlichen fachlichen Defiziten ergeben, sei es durch das Fehlen des Abiturs oder durch die länger zurückliegende Schulzeit (etwa Banscheraus & Pickert 2013; Maertsch & Voitel 2013; Jürgens 2014). Um den Übergang und Einstieg dieser Gruppen ins Studium zu erleichtern und damit mehr Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu schaffen, wurden u. a. auf Grundlage dieser Prämisse im Kontext der Initiativen ANKOM und „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ vielerorts Unterstützungsangebote und Maßnahmen lanciert. Die Überprüfung ihrer Wirksamkeit für die Zielgruppe steht allerdings noch aus, da (noch) kaum längsschnittlich angelegte Studien zu dieser Studierendengruppe vorhanden sind. Ohnehin ist es fraglich, ob diese Studierendengruppe tatsächlich andere Unterstützungsangebote oder spezielle institutionelle Arrangements benötigt als der „Normalstudierende“, jedenfalls fehlt dafür die empirische Evidenz bzw. zeigen empirische Daten aus den Erhebungen von HIS bzw. DZHW (Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, Richter & Schreiber 2015) sowie Erfahrungen aus vielen Hochschulen, dass es auch auf Seiten der sogenannten „Normalstudierenden“ viel Unterstützungs- und Förderbedarf gibt (Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel 2015). Zu fragen wäre an dieser Stelle, ob spezielle Angebote, die sich explizit an diese Gruppe richten, nicht sogar kontraproduktiv wirken, indem sie

eine defizitorientierte Sichtweise auf diese Studierendengruppe transportieren. Schließlich stellt sich auch die Frage, welche Bedeutung das Fehlen oder das Vorhandensein von Abitur letztlich für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums hat, insbesondere in der subjektiven Sicht der Studierenden. Dieser Frage geht auch der hier vorliegende Beitrag nach, in dem die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit (angehenden) Studierenden an der Fachhochschule der Diakonie vorgestellt werden. Das zentrale Ziel der Untersuchung war es, Erkenntnisse zur Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Studierfähigkeit und zu möglichen Unterstützungsbedarfen von Studierenden ohne Abitur beim Übergang und Einstieg in das Studium zu gewinnen. Die Untersuchung, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, ist ein Teilprojekt des BMBF-geförderten Projektes „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“ im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“.

2. Theoretische Grundlagen der Studie

Auf der Grundlage der oben skizzierten Forschungsbefunde und in Anlehnung an Erkenntnisse aus der Studienabbruchforschung wurden die folgenden theoretischen Bezüge im Kontext der qualitativen Studie berücksichtigt (vgl. Sarcletti & Müller 2011):

Aus bildungssoziologischer Perspektive geht es im Zusammenhang mit Studienbewältigung um „kulturelle Passung“, das heißt das Ausmaß der Vertrautheit mit den kulturellen Kodifizierungen des akademischen Systems und die „Ähnlichkeit“ zwischen dem familiär-herkunftsspezifischen (primären) und dem institutionell geforderten (sekundären) Habitus. Die Hauptannahme dieser ungleichheitsbezogenen bildungssoziologischen Perspektive lautet, dass Studierende aus sogenannten „bildungsfernen“ Schichten größere Anpassungsleistungen erbringen müssen, da sie die geforderten akademischen Denk-, Wahrnehmungs-, Einstellungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata nicht „von Haus aus“ vermittelt bekommen (Bourdieu 1973, 1982). Je nach Milieuzugehörigkeit und Bildungsherkunft besteht also eine mehr oder weniger große soziale und kulturelle Distanz zum akademischen Feld (vgl. auch Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2004). Ähnlich argumentiert auch Tinto (1988, 2012), der die Bedeutung der Anpassung an und Internalisierung von Einstellungen, Normen und Werten des Wissenschaftssystems, also der akademischen Integration, für Studienverbleib und -erfolg herausgestellt: Für den Verbleib im Studium sei wesentlich, dass in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Studierenden und Lehrenden Einstellungs-, Werte- und Normmuster des akademischen Systems übernommen werden und auch soziale Unterstützung erfahren werden kann. In diesem Kontext ist zu berücksichtigen, dass beruflich qualifizierte Studierende und Studierende ohne Abitur häufig aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen (Muckel 2013b; Jürgens & Zinn

2012; Allheit, Rheinländer & Watermann 2008; Brändle & Lengfeld 2015). Dies ist auch ein häufiges Argument für die Bereitstellung entsprechender Angebote für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, wobei unterstellt wird, dass diese Gruppe aufgrund ihrer größeren Distanz zum akademischen Feld und den dort herrschenden Normen und Werten dahingehend einen besonderen Bedarf hat.

Im Zusammenhang mit der Studienentscheidung und dem Studienverbleib von Studierenden ohne Abitur ist außerdem die Perspektive der rationalen Wahl zu nennen. Bezüglich der individuellen Bildungsentscheidungen geht sie von rational handelnden Akteuren aus, die anhand individuell-kalkulierender Abwägungen, etwa in Form der subjektiven Einschätzungen (im-)materieller Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten, zu einer Entscheidung für oder gegen ein Studium gelangen (Becker 2000; Boudon 1974; Esser 1999). Es gibt in der Forschung einige Hinweise darauf, dass sich Personen je nach soziokulturellem Hintergrund in ihren Bildungsaspirationen und -motiven unterscheiden, insbesondere bezüglich des Motives Staturerhalt oder -aufstieg (Becker 2000; Boudon 1974). Gerade für Studierende ohne Abitur kann die Aussicht auf einen beruflichen Aufstieg wie z. B. eine höhere Position oder die Übernahme anderer Aufgaben ausschlaggebend für die Studienaufnahme sein. Gleichzeitig kann die Erfolgserwartung je nach Vorbildung unterschiedlich ausfallen, z. B. indem Studierende ohne Abitur aufgrund des Fehlens der schulischen Hochschulzugangsberechtigung größere Zweifel bezüglich ihrer Studierfähigkeit haben und deshalb auch eine geringere Studienerfolgserwartung haben.

Es ist ferner davon auszugehen, dass die Überzeugung, das Studium aus eigener Kraft bewältigen zu können, auch die Motivation das Studium abzuschließen, positiv beeinflusst. Neben selbstkonzeptbezogenen Konstrukten wie Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen (Bandura 1977) werden aus psychologischer Perspektive ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale betrachtet, die im Zusammenspiel mit den hochschulischen Lern- und Lehrbedingungen den Studienverlauf und -erfolg beeinflussen. Demzufolge sind Studienzufriedenheit und -erfolg u. a. das Ergebnis einer gelungenen Person-Umwelt-Passung. Dabei werden häufig auch verhaltensbezogene oder motivationsbezogene Einstellungen gemäß der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993, 2000) berücksichtigt. Letztere liefert eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen der Qualität der Motivation einerseits und der Persistenz, der Qualität des emotionalen Erlebens sowie der Qualität der Handlungsergebnisse andererseits (Krapp & Ryan 2002, S. 58). Dabei ist die Qualität der Motivation maßgeblich durch das Erleben von Autonomie und Kompetenz beeinflusst. Diese beiden Aspekte sind auch im Zusammenhang mit der Studienaufnahme und -bewältigung relevant. Das Autonomieerleben im Kontext der Studienentscheidung spiegelt sich unter anderem in den Studienmotiven und -zielen wider, insbesondere im Hinblick auf den persönlichen Wert des Studiums und die Rolle des sozialen Umfelds. Das Kompetenzerleben kann sich aus der individuellen Lern- und Berufsbiographie speisen und beeinflusst die Studienzuversicht sowie das Lern- und Studienverhalten. Aus lernpsychologischer Sicht

gibt sie außerdem Aufschluss über lern- und leistungsbezogene Aspekte z. B. im Hinblick auf Lernorientierungen (Entwistle & McCune 2004) und bevorzugte Lernstrategien (Krapp 1993). Es ist davon auszugehen, dass Studierende aufgrund ihrer individuellen Lern- und Bildungsbiographie unterschiedliche Lernvorlieben und -strategien haben und auch unterschiedliche Ansprüche an die Gestaltung von Lernprozessen haben, z. B. im Hinblick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis.

Aus pädagogischer Perspektive wird das Konzept der Studierfähigkeit (Huber 2009; Konegen-Grenier 2002) als theoretisches Rahmenkonzept für die Analyse des Materials herangezogen. Zwar gibt es bis dato keine einheitliche Definition von Studierfähigkeit, was dadurch erschwert wird, dass es sich um ein multidimensionales Konzept handelt, doch lassen sich anhand der Literatur zwei prominente Varianten identifizieren: Die eher prozessorientierte Variante von Huber (2009) sowie die kompetenzorientierte Variante von Konegen-Grenier (2002). Beiden ist gemeinsam, dass hier nur wenige konkrete (Schul-)Kenntnisse wie Mathematik, Deutsch und Englisch, sondern eher allgemeine, fächerübergreifende Fähigkeiten und Eigenschaften wie Leistungsmotivation, Fachinteresse, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Selbstorganisation und -disziplin etc. im Vordergrund stehen. Bei Huber (2009) werden diese Fähigkeiten unter gegenstands-, zukunfts-, sozialitäts- und selbstbezogenen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit subsummiert (ebd., S. 89), während sie bei Konegen-Grenier (2002) in fachliche, kognitive, soziale und persönliche Dimensionen unterteilt werden (ebd., S. 62).

3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Datengrundlage des vorliegenden Beitrags sind Leitfaden-Interviews mit Studierenden eines berufsbegleitenden Studienganges an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld.

Die Studierenden wurden jeweils zwei Mal zu ihren studienbezogenen Erwartungen und Erfahrungen befragt: kurz vor der Studienaufnahme (N=12) sowie am Ende des ersten Studienjahres (N=10). Dabei wurde das Forschungsdesign so angelegt, dass sowohl Studierende mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung befragt wurden, um einen Vergleich zu ermöglichen. Darüber hinaus wurde der erste Befragungszeitpunkt bewusst vor Aufnahme des Studiums gewählt, um Verzerrungseffekte durch erste hochschulische Erfahrungen zu vermeiden.

Die Konzeption des Leitfadens erfolgte entlang der Kriterien von Cornelia Helfferich (2005). Die Themenbereiche der verwendeten Leitfäden waren zu t1: Studienentscheidung, Erwartungen und Vorstellungen im Hinblick auf das Studium, allgemeine und persönlich wahrgenommene Studierfähigkeit, Wünsche und Anforderungen an Hochschule und Lehrende (Studierbarkeit) sowie Rückblick auf die eigene Lernbiographie und zu t2: Rückblick auf den Studieneinstieg,

Wahrnehmung der hochschulischen Lehr-/Lernkultur, bisherige Lernerfahrungen und Herausforderungen, Unterstützung (durch Hochschule und soziales Umfeld) sowie die aktuelle Einschätzung zu Studierfähigkeit.

Bei der Auswahl der Befragungspersonen wurde ein bereits absolviertes Hochschulstudium als Ausschlusskriterium definiert. Über das Studierendensekretariat wurden im Sommer 2015 die entsprechenden Informationen zu Form der Hochschulzugangsberechtigung, einem früherem Studium sowie die Kontaktdaten eingeholt und die angehenden Studierenden per Email angeschrieben und zur Teilnahme an Interviews zum Thema „Übergang in das Studium“ eingeladen. In der Email und den mitgeschickten Informationen zur Studie wurde das Thema „Abitur“ bewusst vermieden, da es von Interesse war, ob die Studierenden dies im Rahmen der Interviews selbst erwähnen würden oder nicht bzw. ob und wenn ja, für wen das Abitur ein relevantes Kriterium für die Einschätzung der eigenen Studierfähigkeit darstellt.

Es haben sich insgesamt 15 Personen bereit erklärt, an einem Interview teilzunehmen, wovon 12 Interviews realisiert werden konnten. Von diesen Befragten konnten ca. ein Jahr später noch zehn für ein zweites Interview gewonnen werden. Je nach Wohnort und Wunsch der Studierenden wurden die Interviews telefonisch oder persönlich geführt. Im Anschluss an das erste Interview wurden die Befragten um einige Angaben zu ihrer Person gebeten (Alter, schulischer und beruflicher Werdegang, Art der Hochschulzugangsberechtigung, familiäre Verpflichtungen, Herkunft etc.).

Die Transkription der Interviews erfolgte weitgehend gemäß der Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011, S. 14ff.). Jedes transkribierte Interview wurde einer Korrekturschleife durch eine zweite Person unterzogen. Für alle Interviewpersonen wurde außerdem eine Fallzusammenfassung angelegt, die sich an den vier Themenbereichen des Leitfadens orientiert und Hintergrundinformationen über die Interviewperson enthält.

Bei der Auswertung der Interviews wurde auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014) zurück gegriffen. Dabei wurden die Interviews zunächst entlang der im Leitfaden formulierten Fragen und Themenbereiche kodiert. In einem zweiten Durchgang wurden Subkategorien kodiert, die teils deduktiv (anhand des theoretischen und empirischen Vorwissens) und teils induktiv (aus dem Datenmaterial) gewonnen wurden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Dabei wird auf potentielle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Abitur Bezug genommen. Anschließend wird diskutiert, welche Anforderungen an Hochschulen sich daraus ergeben.

4. Ergebnisse

Bei den 12 Personen zum ersten Interviewzeitpunkt handelt sich um neun Frauen und drei Männer im Alter von 22 bis 46 Jahren. Alle 12 Personen haben (mindestens) eine Berufsausbildung absolviert und sind neben dem Studium weiter berufstätig. Die Dauer der Berufserfahrung ist sehr unterschiedlich ausgeprägt, drei Personen verfügen über weniger als zwei Jahre Berufserfahrung oder haben gerade ihre Ausbildung abgeschlossen, andere verfügen bereits über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung. Sieben Interviewpersonen haben eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, fünf Personen sind über ihre berufliche Qualifizierung an die Hochschule gekommen. Die Studierenden ohne Abitur sind alle BildungsaufsteigerInnen (d. h. kein Elternteil verfügt über einen akademischen Abschluss), in der Gruppe der Studierenden mit Abitur trifft dies auf vier zu. Im gesamten Sample sind somit 75 % zu den BildungsaufsteigerInnen zu zählen. Im Vergleich weist die 20. Sozialerhebung des Studentenwerks für Fachhochschulen eine Quote von 62 % BildungsaufsteigerInnen aus (Middendorff, ApolinarSKI, Poskowsky, Kandulla & Netz 2013) Sechs von 12 Befragten geben an, neben Studium und Beruf auch noch familiäre Verpflichtungen zu haben (Kinder oder zu pflegende Angehörige).

4.1 Studienentscheidung und Studienmotive

Bei nahezu allen Interviewpersonen ist die Aufnahme eines berufs begleitenden Studiums im Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung begründet, lediglich in einem Fall geht es um die Erhaltung des aktuellen Arbeitsplatzes. Wie die berufliche Weiterentwicklung tatsächlich aussieht, ist allerdings unterschiedlich: Einige berichten konkret vom Wunsch nach beruflichem Aufstieg und Führungspositionen, andere wollen sich eher auf horizontaler Ebene für neue Aufgaben und Bereiche qualifizieren, teilweise wird der akademische Abschluss benötigt, um die gewünschte Position übernehmen zu können. Rein intrinsische oder rein extrinsische Motive sind kaum vertreten, in der Regel liegt eine gemischte Motivstruktur vor, z. B. Diskrepanzerfahrungen im aktuellen Beruf gepaart mit beruflichen (Weiter-)Entwicklungsmotiven:

„Durch einen Wohnortwechsel musste ich mich so beruflich dann wieder neu orientieren und habe einfach gemerkt, dass es mir auf Dauer nicht reicht, so in der Pflege zu arbeiten, dass ich schon gerne irgendwie, ja, noch andere Aufgaben auf Dauer übernehmen möchte und vielleicht doch mehr Verantwortung tragen möchte und dass es eben dran ist, mich wieder weiterzubilden, so.“ (SMA_w10_t1¹)

1 Die Kürzel für die Interviewpersonen setzen sich folgendermaßen zusammen: SOA für Studierende ohne Abitur oder SMA für Studierende mit Abitur, gefolgt von einem „w“ für weiblich oder „m“ für männlich plus fortlaufender Nummer, abschließend der Interviewzeitpunkt t1 (vor Studienbeginn) oder t2 (am Ende des ersten Studienjahres).

Unterschiede gibt es lediglich in der Priorisierung der Gründe sowie im Ausmaß der externalen Regulierung: Während einige Befragte die Entscheidung unabhängig vom Einfluss anderer Personen oder beruflicher Umstände treffen, werden andere vom Arbeitgeber oder vom privaten Umfeld bzw. durch die Erwartungen aus dem näheren Umfeld zur Studienaufnahme motiviert.

„Ja, einmal, dass viele Freunde, also von mir auch, also meine besten Freunde alle studieren. Und ich auch gesehen habe, also, dass es was ganz Interessantes ist und irgendwie auch was Schönes ist und ja, auch Lehrer haben mich dazu halt sehr ermuntert. Und meine eigene Familie auch. Ja.“ (SMA_m3_t1)²

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Studienmotivation festhalten, dass in den meisten Fällen in Anlehnung an Deci & Ryans Selbstbestimmungstheorie (1993, 2000) von einem Bündel aus eher autonom bis hin zu external regulierten Gründen und Zielen gesprochen werden kann. Häufig wird die Aufnahme eines Studiums zugleich von eher intrinsischen Motiven wie Weiterbildungs- und Fachinteresse sowie eher instrumentellen Aufstiegsmotiven geleitet, wohingegen die Entscheidung über den Zeitpunkt und den konkreten Studiengang eher external reguliert zu sein scheint. In einigen Fällen, mehrheitlich Personen mit Abitur, scheint das Studium als solches das Ziel zu sein: *„Das war irgendwie so immer das Ziel, dass ich gesagt habe ‚Ich mach mein Abi und dann studiere ich was‘“ (SMA_w1_t1)*. Dies mag damit zusammen zu hängen, dass das Abitur im deutschen Bildungssystem bis dato als *die* kulturell legitime Hochschulzugangsberechtigung galt und dementsprechend auch die Bildungsaspirationen in diese Richtung gelenkt hat.

Unterschiede zwischen Personen mit Abitur und ohne Abitur lassen sich in Bezug auf die Motivstrukturen nicht ausmachen. Lediglich was die Unterstützung durch den Arbeitgeber [z. B. durch Freistellung und/oder (Teil-)Finanzierung des Studiums] betrifft, fällt auf, dass diese von fünf Interviewpersonen mit Abitur, aber nur von einer ohne Abitur genannt wird. Auch wenn das Studium vom Arbeitgeber angeregt wird, sind es eher Befragte mit (Fach)Abitur, die davon berichten. Möglicherweise spricht dieser Unterschied dafür, dass Arbeitgeber eher ihre Angestellten mit Abitur für ein Studium vorsehen, etwa weil sie diesen Angestellten dies eher zutrauen oder weil die Möglichkeiten des Studierens ohne Abitur nicht bekannt genug sind.

Gefragt nach Faktoren, die die Entscheidung für ein Studium erschwert haben, überwiegt die schwierige Vereinbarkeit mit dem Beruf sowie die finanzielle Belastung durch Stellenreduktion und Studiengebühren. Die problematische Vereinbarkeit mit der familiären Situation wird von zwei Interviewpersonen genannt, hierbei handelt es sich um weibliche Studierende mit Kindern.

2 Aus Gründen der Lesbarkeit werden die Zitate in formal bereinigter Form wiedergegeben, d. h. ohne Verzögerungssignale, Wortabbrüche oder -wiederholungen etc.

Den Stellenwert oder die Bedeutung des Studiums schätzen alle Interviewpersonen für sich sehr hoch ein, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Dabei lassen sich vier relevante Dimensionen identifizieren, die gleichzeitig vorliegen können: (1) die Bedeutung eines akademischen Abschlusses an sich, (2) die Eröffnung neuer beruflicher Perspektiven und Aufstiegsmöglichkeiten, (3) der persönliche Wissenszuwachs und (4) der Aspekt der wissenschaftlichen bzw. theoretischen Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Themen.

„Also ich muss sagen, bei mir in der Familie oder in näheren, in der näheren Familie ist es eigentlich so, da hat noch niemand studiert. Also die meisten haben eben irgendwie eine Ausbildung gemacht, das heißt, da wäre ich irgendwie so im nahen Umfeld die erste, die jetzt wirklich ein Studium macht und also für mich bedeutete das eigentlich immer, dass ich eben mich, ja, weiter bilde in einem Bereich, der mich wirklich interessiert [...] dass man eben, wie gesagt, sich mit Dingen beschäftigt, die einen wirklich interessieren und das eben nicht nur auf diese praktische Art und Weise, sondern eben auch, dass dieses theoretische Wissen eigentlich vermittelt wird.“ (SMA_w1_t1)

4.2 Studienbezogene Vorstellungen und Erwartungen

Die Interviewpersonen wurden gebeten, ihre Vorstellungen von einem Studium zu schildern. Die Aussagen beziehen sich sowohl auf organisatorische und formale Aspekte als auch auf inhaltliche und fachliche Aspekte. Einige Befragte thematisieren an dieser Stelle den hohen zeitlichen Aufwand eines Studiums, das mit hohem Lernpensum und diszipliniertem Arbeiten einhergeht. Andere beziehen sich eher auf die fachlichen outcomes des Studiums wie z. B. die Erweiterung des Fach- und Hintergrundwissen oder auch die Qualifizierung für die künftigen Aufgaben.

Daneben werden auch soziale Aspekte des Studiums, wie die Knüpfung neuer Kontakte, genannt.

„Ich freue mich darauf, ich denke, dass mich das auch weiter bringen wird, ja? Auch im fachlich sowie auch von der Sozialkompetenz, ja? Eigentlich in allen Kompetenzen, ja, mich weiterbringen wird und ich da viel Neues lernen werde. [...] Und natürlich auch Kontaktpflege mit den, meinen, ja, Kollegen im Grunde, vielleicht auch zu anderen Einrichtungen. Ja? Vielleicht ergibt sich ja da dann auch andere Kontakte auch nochmal, ja? als die bisherigen.“ (SOA_m2_t1)

Einige Befragte rekurren bei ihren Schilderungen eher auf idealtypische Vorstellungen von einem Studium bzw. von einer Hochschule, sowohl was Lehr-/Lernformen als auch die Organisation anbetrifft z. B. Vorlesungen besuchen, wobei fast immer auf „die Uni“ Bezug genommen wird. Andere haben sich im Vorfeld bei Familie, Freunden und/oder Kollegen, die ebenfalls studieren, erkundigt. Diesbezüglich lassen sich kaum Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Abitur ausmachen, was vermutlich daran liegt, dass in unserem Sample hauptsächlich BildungsaufsteigerInnen vertreten sind, so dass nur wenige „von

Hause aus“ mit dem akademischen Feld und den dort herrschenden Regeln und Strukturen vertraut sind.

In den meisten Antworten zu Vorstellungen vom Studium finden sich implizite oder explizite Vergleiche mit anderen Bildungsinstitutionen, vornehmlich Schule, Ausbildung und Weiterbildung. Es finden sich sowohl Aussagen, die ein Studium mit schulischem Lernen gleich setzen, als auch einige, die es davon abgrenzen. Insbesondere werden hier die antizipierten Lehr- und Lernformen angesprochen.

„Also für mich heißt das eben, dass ich halt an diesen Tagen, die ich ja dann quasi zugewiesen bekomme, dann in die FH fahre und dass man dann eben mit einer bestimmten Gruppe zusammen eben in diesen Unterricht oder wie auch immer eben geht, und das einem da eben Wissen vermittelt wird.“ (SMA_w1_t1)

Während im vorangegangenen Zitat eine schulische geprägte Vorstellung vom Studium (Unterricht, Wissensvermittlung) mitschwingt, werden von anderen Befragten eher Abgrenzungen zur Schule und Ausbildung vorgenommen. Dabei wird schulisches Lernen vielfach mit passiver Wissensaufnahme, einfachen Lernstrategien (wiederholen und auswendig lernen), Frontalunterricht und Hausaufgaben konnotiert, während im Zusammenhang mit dem Studium Aspekte wie eigenverantwortliches Lernen und aktive Mitgestaltung im Vordergrund stehen:

„Also ich stelle mir ein Hochschulstudium so vor, dass natürlich der Student derjenige ist, der gefragt ist. Also [...] ich kann mich nicht wie das vielleicht in der Grundschule oder vielleicht auch noch in der Realschule ist, darauf verlassen, dass der Lehrer mir schon alles erzählt, was ich wissen muss, sondern mir ist vollkommen klar, dass ich mir vieles, vieles selber erarbeiten muss. [...] Und ich glaube, das ist an so einer Hochschule und glaub ich bei einem berufsbegleitenden Studium noch (.) stärker ausgeprägt, dass der Studierende einfach im Holzwang ist, ne?“ (SMA_w3_t1)

In Bezug auf die Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Abitur fällt auf, dass nur letztere Aspekte wie wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben sowie Theoriebezug in der Lehre im Kontext ihrer Vorstellungen über das Studium thematisieren.

Je nach individuellen Voraussetzungen (Vorbildung, Alter, familiäre Verpflichtungen etc.) kann die Studienaufnahme mit unterschiedlichen Sorgen und Bedenken einhergehen, die sowohl die Studienzuversicht als auch die Erwartungshaltung an die Unterstützungs- und Beratungsangebote der Hochschule beeinflussen können. Um die potentiellen Differenzen zwischen Befragten mit unterschiedlichen Voraussetzungen herauszuarbeiten, wurden die Interviewpersonen danach gefragt, worin sie die größten Herausforderungen im Studium sehen.

Von nahezu allen Befragten gleichermaßen werden das Zeitmanagement und die Vereinbarkeit mit Beruf und/oder Familie genannt. Daneben werden auch Aspekte wie das Aufbringen von Selbstdisziplin und (selbstständiges) Lernen erwähnt, letzteres mehrheitlich von Personen mit Abitur.

„Die größte Herausforderung sehe ich auf alle Fälle [...] im Zeitmanagement. Ich kann im Moment noch gar nicht so richtig einschätzen, wenn jetzt so ein Lehrbrief

nach Hause kommt, wie viel Zeit brauche ich dafür? Ich glaube das wird die größte Herausforderung, sich da neben der Arbeit, nach der Arbeit dann noch hinzusetzen und sich das zu erarbeiten und das zu entwickeln und aufzuschreiben.“ (SMA_w3_t1)

Typische Anforderungen eines Hochschulstudiums wie Referate bzw. Vorträge halten, schriftliche Hausarbeiten anfertigen, Auseinandersetzung mit Theorien oder das allgemeine Anforderungsniveau werden nur vereinzelt als Herausforderung genannt, allerdings eher von Studierenden ohne Abitur.

„Also wo ich ein bisschen Angst vor habe ist, dass es mir zu theoretisch alles ist, also dass dann natürlich viel trockene Theorie ist.“ (SOA_w7_t1)

„[...] und wie gesagt so ein bisschen Angst hat man, (oder?) was heißt, aber Bedenken ,Ja schaffe ich das? Also bin ich dem wirklich gewachsen? Bin ich dafür gut genug?“ (SOA_w4_t1)

Die Mehrheit der Befragten scheint sich hinsichtlich der Anforderungen hingegen kaum Sorgen zu machen. Zwar werden teilweise auch Phasen der Überforderung antizipiert, diese werden jedoch z. B. aufgrund früherer Lernerfahrungen als bewältigbar eingeschätzt.

Auf die Frage, wie die genannten Herausforderungen bewältigt werden können, werden sowohl arbeits- als auch lernbezogene Lösungen genannt. Zu ersteren gehören Vereinbarungen mit dem Arbeitgeber über andere bzw. reduzierte Arbeitszeiten, Bildungsurlaub, das „Abfeiern“ von Überstunden oder das Delegieren von Aufgaben. Zu letzteren gehören regulative und metakognitive Lernstrategien wie Zeitplanung, Schaffung von räumlichen und zeitlichen Freiräumen und Mobilisierung interner Ressourcen wie Selbstdisziplin. Auch die Nutzung externer Ressourcen, also die Unterstützung durch KommilitonInnen, DozentInnen, PartnerIn und Familie kommen für einige Befragte in Frage.

„Ja und ansonsten eben auch auf die familiäre Unterstützung wieder zurückgreifen, wenn es einem mal wirklich schlecht geht, dass sie einen wieder runter holen und sagen ‚Es funktioniert schon‘.“ (SMA_w1_t1)

In Bezug auf den späteren Studienerfolg wurden die Interviewpersonen vor Studienaufnahme danach gefragt, was sie selbst dafür tun können und was die Hochschule dafür tun kann bzw. welche Wünsche und Erwartungen die Befragten diesbezüglich an die Hochschule haben.

Mehrheitlich sehen die Befragten bei sich selbst den größeren Anteil am Studienerfolg. In nahezu allen Interviews werden Selbstdisziplin und Anstrengung, konzentriertes und gewissenhaftes Lernen sowie Motivation und Willensstärke als entscheidend für den eigenen Studienerfolg genannt.

„Was kann ich selbst tun? (3) Na ja, ich muss mich, wir sind schon wieder beim Thema Disziplin, ich muss mich halt selbst disziplinieren, muss mir die Zeit und die Ruhe nehmen dafür, muss mir sicherlich auch immer mal zwischendurch eingestehen, dass es echt gerade, dass es einfach schwierig ist, aber dass es einfach sein muss, so. Ja, ich

kann einfach mein Umfeld und alles drum herum so organisieren, dass ich mit gutem Gefühl und gutem Gewissen lernen kann, das ist auch ganz wichtig.“ (SMA_w9_t1)

Im Hinblick auf den Beitrag der Hochschule und die damit verbundenen Wünsche der angehenden Studierenden werden vor allem die Ansprechbarkeit bei Problemen rund um das Studium und die Unterstützung beim Lernen (z. B. Tipps und Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten, Literaturhinweise, Bereitstellung von PowerPoint und anderen Materialien) seitens der DozentInnen hervorgehoben.

„Die Fachhochschule kann mir halt insofern helfen, als dass eben der Unterricht wirklich ja, fundiert auf das Wissen ist, was eben vermittelt werden soll, und ja, dass sie vielleicht eben auch Materialien bereitstellt gerade in dieser E-Learning-Geschichte, womit man eben lernen kann. Dass eben ja, Materialien ausgehändigt werden, die es einem dann vielleicht doch vereinfachen oder zumindest Tipps ausgesprochen werden ‚Gucken Sie doch mal in dem und dem Buch oder auf der und der Internetseite‘. [...] Auf jeden Fall, dass ich einen Dozenten ansprechen kann, wenn wirklich mal irgendwas ist, dass ich sagen kann ‚Können Sie mir mal helfen? Ich häng da wirklich total‘ und dass er wirklich dann auch versucht, mir irgendwie entgegen zu kommen oder beziehungsweise mir zu helfen, mir vielleicht Denkanstöße geben kann.“ (SMA_w1_t1)

Aber auch die Ermöglichung von Austausch und gemeinsamer Reflexion, Praxisbezug in der Lehre und formal-organisatorische Aspekte wie Einführungsveranstaltungen zum E-Learning, Strukturiert-heit und transparente Organisation sowie die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Technik werden als wichtig erachtet.

Auch hier sind kaum Differenzen in den Wünschen und Erwartungen zwischen Personen mit und ohne Abitur zu finden. Letztere legen lediglich etwas mehr Gewicht auf formal-organisatorische Aspekte, erstere haben etwas konkretere Vorstellungen von Unterstützung beim Lernen. Dies kann aber auch ein Effekt der unterschiedlichen Lebens- (Familienpflichten) und Berufssituation (Vollzeitstelle, Leitungsposition) sein, in der sich die von uns befragten Personen jeweils befinden und die zufällig mit der Art der Hochschulzugangsberechtigung korrespondiert. Dafür spricht, dass die Befragten ohne Abitur mit 36 Jahren durchschnittlich etwas älter sind als die Befragten mit Abitur (30 J.) und häufiger Familienpflichten haben.

Insgesamt wird deutlich, dass aus Sicht der befragten Personen in erster Linie die Betreuungsqualität einen wichtigen institutionellen Beitrag für Studierbarkeit und Studienerfolg darstellt, für einige stellt dies auch unter anderem einen ausschlaggebenden Grund dar, sich für eine kleine Hochschule zu entscheiden.

4.3 Studierfähigkeit

Auf die Frage, welche Fähigkeiten, Eigenschaften und Voraussetzungen man braucht, um zu studieren, werden in den Interviews vor Studienaufnahme (t1) nur wenige kognitive Voraussetzungen genannt (Lernfähigkeit, Intelligenz) und so gut

wie keine fachlichen Kompetenzen. Im Hinblick auf soziale Kompetenzen werden vereinzelt Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit genannt.

Bedeutsam scheinen vor allem persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten zu sein; hier überwiegen vor allem die Selbstorganisationsfähigkeiten, unter die auch Zeitmanagement subsummiert wird, Motivation, Disziplin und das Durchhaltevermögen, aber auch Selbstreflexionsfähigkeiten (z. B. Wissen über das eigene Lernen und Lernvorlieben; „mit sich selbst im Reinen sein“). Häufig werden auch Flexibilität und Offenheit für Neues als wichtige Voraussetzungen genannt. Eine Interviewperson ohne Abitur betont zusätzlich die Rolle der Berufs- und Lebenserfahrung, eine weitere ohne Abitur äußert sich folgendermaßen:

„Also, ich würde jetzt nicht sagen, dass aufgrund irgendeiner Vorbildung oder so das nicht möglich sei, für irgendjemanden, ne? So, ich denke schon, dass das Viele machen könnten, ne? Man muss halt nur seinen Biss auch ein bisschen haben, dass dann auch zu wollen, ne? Und sich mit Themen auch zu beschäftigen, ja, die vielleicht nicht immer ganz so praktisch angelehnt sind, ne?“ (SOA_m2_t1)

Gefragt nach den eigenen förderlichen oder hinderlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Voraussetzungen überwiegt erneut die persönliche Dimension. Vielfach wird wieder auf Selbstorganisationsfähigkeiten, Planungskompetenzen und Selbstdisziplin Bezug genommen oder auf die eigene Motivation. Einzelne Befragte nehmen hier eher auf lernbezogene Fähigkeiten Bezug wie z. B. strukturiertes Lernen und Anwendung von Lernstrategien:

„Ja, dass ich eben eigentlich schon eine gute Selbstorganisation habe, also dass ich mir wirklich auch, Sachen dann aufschreibe und wo ich mir dann auch selber sage ‚Okay, Du musst jetzt an dem Tag, musst Du wirklich das und das Thema machen‘ [...] Ich glaube das wird mir ganz hilfreich sein, auch so diese Art und Weise wie ich mir auch Dinge aufschreibe, die ich mitschreibe, dass ich mir die hinterher nochmal strukturiere für mich“ (SMA_w1_t1)

Andere beziehen sich eher auf übergeordnete Persönlichkeitseigenschaften wie Zuverlässigkeit und Enthusiasmus:

„Ich behaupte von mir, dass ich dass ich zuverlässig bin [...]. Ich habe einen relativ hohen Anspruch an mich und an meine Arbeit. [...] Und das ist einfach das, was ich auch für das Studium mitbringe und mir da natürlich auch vornehme, dass ich, dass ich da einfach auch mit dem entsprechenden Enthusiasmus und der entsprechenden Einsatzbereitschaft da halt einsteige.“ (SMA_w3_t1)

Im Vergleich der Interviewpersonen mit und ohne Abitur lassen sich kaum nennenswerte Gruppenunterschiede finden, lediglich von zwei Interviewpersonen ohne Abitur wird auf vorherige Aus- und Weiterbildungen Bezug genommen, die als förderlich gesehen werden.

Nur eine Interviewperson hat zu der Frage nach Studierfähigkeit Bezug auf das Vorhandensein des Abiturs genommen. Insgesamt wird das (Nicht-)Vorhandensein des Abiturs zwar von acht Interviewpersonen im Laufe der Interviews an-

gesprächen, allerdings eher im Kontext der Studienentscheidung und im Hinblick auf bisherige Lernerfahrungen. Für die eigene Vorstellung von Studierfähigkeit spielt das Abitur offenbar kaum eine Rolle.

Ein Jahr später (t2) wurden die Studierenden erneut zu ihrer Einschätzung bezüglich Studierfähigkeit befragt, um zu ermitteln, ob sich die Sichtweisen durch die Studienerfahrung der ersten zwei Semester verändert haben. Erneut wird in der Hauptsache auf motivationale und volitionale Aspekte sowie auf Fähigkeiten wie Selbst- und Zeitmanagement Bezug genommen. Auch Offenheit und Interesse sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit werden erneut genannt, während kaum fachliche noch kognitive Komponenten von Studierfähigkeit thematisiert werden. Stattdessen wird von einem Teil der Befragten mit Blick auf das berufsbegleitende Studium die Relevanz von Berufserfahrung herausgehoben:

„Also ich habe jetzt für mich festgestellt, dass so ein berufsbegleitendes Studium [...], für mich eher ungünstig gewesen wäre, wenn ich das gleich nach, nach der Ausbildung oder gleich sogar nach dem Abitur gemacht hätte. Ich glaube, das behaupte ich jetzt einfach mal, dass ein berufsbegleitender Studiengang, gerade berufsbegleitend, eher ungünstig für Berufsanfänger ist.“ (SMA_w3_t2)

Die Befragten wurden um eine Einschätzung zur Relevanz von schulischer Vorbildung im Vergleich zu beruflicher Erfahrung für das Studium gebeten.

Die Rolle der Berufserfahrung gegenüber der schulischen Vorbildung schätzen nahezu alle Befragten höher ein, unabhängig von der eigenen Vorbildung. Das Fehlen von Berufserfahrungen wird von vielen Befragten eher als ein Manko betrachtet. Dies hängt jedoch vermutlich mit dem besuchten berufsbegleitenden Studienformat zusammen und ist vermutlich nicht auf grundständige Vollzeitstudiengänge übertragbar, da hier eine aktuelle Berufstätigkeit (oder ehrenamtliche Tätigkeit) sowie eine Ausbildung in einem fachaffinen Bereich Zulassungsvoraussetzungen sind. Dementsprechend ist auch das Studium deutlich stärker auf berufstätige und -erfahrene Studierende zugeschnitten, insbesondere im Hinblick auf Theorie-Praxis-Verzahnung und -Transfer.

„Also man kann halt viel aus dem beruflichen Bereich schöpfen und hier mit einbringen und auch das Studium erfolgreich hier absolvieren. Ich würde den Anteil an beruflicher Erfahrung höher einschätzen als an schulischer, auf jeden Fall.“ (SOA_m2_t2)

Bezüglich der Relevanz von Abitur wird vereinzelt auf die damit verbundene Allgemeinbildung, den geübten Umgang mit Lernen sowie Vorkenntnisse im Bereich des Schreibens von Hausarbeiten verwiesen. Dennoch betonen alle Befragten auch hier die größere Bedeutung von beruflichen Vorerfahrungen sowie von motivationalen und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums.

„Also, wenn ich von meiner Persönlichkeit her so bin, dass ich sage „Ok, ich bin lernbereit, ich habe da Lust zu, ich möchte das, ich will das, ich ziehe das durch“ glaube ich, muss man nicht unbedingt Abitur gemacht haben, um ein Studium machen zu kön-

nen. Aber geschadet hat es mir wiederum auch nicht, also ich bin sehr froh, dass ich das gemacht habe. In dem Fall finde ich teilweise auch Sachen wieder, die ich schon mal damals im Abitur behandelt habe, [...] und, auch diese Art zu lernen. ‚Wie lerne ich eigentlich? Wie gehe ich mit einer bestimmten Menge von Lerninhalten um?‘ Ich glaube, das hat mir schon geholfen.“ (SMA_w1_t2)

4.4 Rückblick auf die Studieneingangsphase

Der Rückblick auf die Studieneingangsphase fällt bei nahezu allen der zehn erneut befragten Studierenden positiv aus. Die Studierenden berichten in erster Linie von einer guten Einführung und Betreuung durch die DozentInnen. Daneben wird mehrheitlich die gute Studienatmosphäre, die Größe der FH und die gute Studienorganisation positiv hervorgehoben, wobei häufig der Vergleich zu anderen Hochschulen oder allgemein Universitäten gezogen wird, die mehr oder weniger als anonyme Massenbetriebe dargestellt werden, in denen die Studierenden auf sich allein gestellt sind.

„Es macht diese familiäre Atmosphäre hier. Also dadurch fühlt man sich auch echt aufgenommen hier an der Hochschule, an der Fachhochschule und (...) ist nicht jetzt eine Maus unter Tausenden, wie jetzt an anderen Hochschulen, die im Hörsaal sitzen.“ (SOA_m1_t2)

„Man hört immer nur ‚ja, du setzt dich in einen Hörsaal und dann hörst du zu und dann schreibst du mit und dann siehst du zu, wie du klar kommst““ (SMA_w1_t2)

Einige Befragte heben den hohen Praxis-Bezug in der Lehre positiv hervor, was in erster Linie mit dem berufsbegleitenden Studienformat an einer Fachhochschule zusammen hängen dürfte. Auffällig ist hierbei, dass dieses mehrheitlich von Studierenden ohne Abitur erwähnt wird. Als schwierig wurde in einigen Fällen die Umstrukturierung des Studienganges erlebt, wobei insbesondere auf die mangelnde Transparenz und Kommunikation seitens der Hochschule Bezug genommen wird. Unklarheiten bezüglich der Schwerpunktsetzung im Studium hätten bei vielen Studierenden zu Frustration und Unzufriedenheit geführt.

Als größte Herausforderung wird in den meisten Fällen die erste wissenschaftliche Arbeit, die als Gruppenarbeit verfasst werden musste, wahrgenommen. Die Ziele der gewählten Prüfungs- bzw. Arbeitsform sind laut Modulhandbuch u. a. die Förderung der sozialen Integration der StudienanfängerInnen sowie die Bildung von sozialen und funktionalen Netzwerken (Fachhochschule der Diakonie, 2015, S. 3). Diesbezüglich zeichnet sich eine ambivalente Wahrnehmung der befragten Studierenden ab. Zwar berichten Befragte vereinzelt von einer guten Zusammenarbeit, der Knüpfung enger Kontakte und der Bildung von dauerhaften Lerngruppen im Rahmen der Gruppenarbeit, doch mehrheitlich wird insbesondere von Abstimmungsproblemen organisatorischer und inhaltlicher Art berichtet. Mehrere Befragte kritisieren die Gruppengröße, die mit vier bis fünf Beteiligten als zu groß für eine produktive Zusammenarbeit empfunden wird.

„Ja, also die Erstellung der ersten Hausarbeit war schon eine Herausforderung fand ich, ne? Es war eine Gruppenarbeit, also eine Hausarbeit, die wir zu fünft im Grunde auch erstellt haben und da fand ich es halt sehr schwierig, ja, da einen Kontext zu finden, also auf einen Nenner zu kommen, letztlich auch, dass die Linie der Hausarbeit auch möglichst ähnlich ist, ja? Beziehungsweise die Bearbeitung der Themen auch möglichst ähnlich ist, auch das Treffen mit den, meinen Kollegen im Grunde, die Zeitpunkte da abzustimmen, das war schon eine Herausforderung, das empfand ich auch als sehr, sehr schwierig und auch sehr intensiv halt, ne?“ (SOA_m2_t2)

Als schwierig wurden zudem Differenzen in Bezug auf Engagement und Arbeitshaltung erlebt. Hier zeigen sich in einigen Interviews Distinktionsmuster zwischen älteren und jüngeren Studierenden etwa in Bezug auf die wahrgenommenen Haltung zum Studium oder die Relevanz von Berufserfahrung:

„Zum Beispiel, dass es eben mit den jungen Mädels in meiner Lerngruppe da einfach oft schwierig war, die haben zwar ihr Abitur, das ist aber auch gefühlt erst drei Jahre her und haben dann die Ausbildung halt gemacht und noch keine weitere Berufserfahrung. Dass das halt dann schon eher oft irgendwie schwierig ist, weil ich denke: ‚Ach die haben noch so viele andere Dinge im Kopf, irgendwie und sind gar nicht so konzentriert irgendwie, bei dem Studium‘, ne?“ (SMA_w9_t2)

Insgesamt hätten sich einige Befragte eine bessere Begleitung und mehr inhaltliche Orientierung durch die verantwortlichen DozentInnen beim Verfassen der ersten wissenschaftlichen Arbeit gewünscht, andere loben das ausführliche Feedback und die abschließenden Reflexionsgespräche. In diesem Zusammenhang wird allerdings auch mehrfach von Unstimmigkeiten zwischen den verantwortlichen DozentInnen berichtet, sowohl im Hinblick auf die formalen Vorgaben als auch im Hinblick auf Abgabetermine. Aufgrund der Prüfungsform (Gruppenarbeit) und der wahrgenommenen Abstimmungsprobleme untereinander und zwischen den DozentInnen wird der eigene Kompetenzzuwachs im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens von einigen Befragten als unbefriedigend eingeschätzt bzw. fühlen sich einzelne Befragte diesbezüglich immer noch unsicher:

„[...] weil da fehlt mir so ein bisschen der rote Faden und ‚Was darf man und wie soll es genau? Was erwartet der Dozent eigentlich genau?‘ Weil man bekommt ja auch immer nur so ne knappe Rückmeldung und nicht genau, was ist gut, oder was schlecht. Also klar, bei der ersten wissenschaftlichen Arbeit schon, aber da habe ich ja nur mal auch ein Kapitel nur geschrieben. Das ist ja nochmal was ganz anderes, den richtigen roten Faden durch eine ganze eigene Hausarbeit zu leiten, als wenn ich nur einen Teil der Hausarbeit schreibe.“ (SMA_w6_t2)

Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Abitur lassen sich hier nicht identifizieren, genauso wenig wie bei der Einschätzung zu den bisher erzielten Studienleistungen. Die befragten Studierenden sind mit ihren Studienleistungen durchweg zufrieden, selten wird von Schwierigkeiten diesbezüglich berichtet und auch in Bezug auf die Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf und Familie wird

überwiegend positiv bilanziert. In Bezug auf bisherige Lernerfahrungen im Studium äußern sich die befragten Studierenden zu unterschiedlichen Aspekten. So beziehen sich einige auf Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu schulischen Lernerfahrungen, wobei auch gegensätzliche Wahrnehmungen vertreten sind. So grenzen etwa einzelne Befragte das Lernen im Studium deutlich von schulischen Lernen ab: „*völlig anders [...] als wenn man in der Schule sitzt*“ (SOA_w7_t2), für andere ist es hingegen vergleichbar mit Schule: „*Erinnert mich schon ein Stück an Schule*“ (SOA_w5_t2). Andere Studierende beziehen sich auf ihr Studien- und Lernverhalten bzw. Lernstrategien, wobei vornehmlich ressourcenbezogene Strategien wie das Aufbringen von Disziplin sowie die Planung und Organisation des Lernens angesprochen werden. In Bezug auf ersteres wird vereinzelt von motivationalen Problemen, wie etwa Aufschiebeverhalten berichtet. Dies berichten eher die jüngeren Studierenden, während die älteren Studierenden, insbesondere diejenigen mit familiären Verpflichtungen, eher von Problemen im Zusammenhang mit Zeitmanagement betroffen sind.

„[...] es ist natürlich eine Umstellung für mich gewesen. Ich bin vollzeitbeschäftigt, nach wie vor, habe Familie und man hat natürlich auch irgendwie noch Freunde und Hobbies, sich im Grunde genommen sein Zeitmanagement so zu gestalten, dass das mit dem Lernen auch immer noch hin haut, geht mal besser und mal schlechter.“
(SMA_w3_t2)

5. Fazit und Empfehlungen

Insgesamt gibt es in unserer Studie wenig Hinweise darauf, dass Studierende ohne Abitur mehr oder andere Unterstützungsbedarfe haben als Studierende mit Abitur. Besondere Bedarfe und Anforderungen scheinen eher mit der individuellen (Aus-)Bildungs- und Berufsbiographie, dem Alter und den familiären und beruflichen Verpflichtungen zu korrespondieren als mit der Art der Hochschulzugangsberechtigung. Allerdings lassen sich in der Zusammenschau einige grundsätzliche Empfehlungen für die Organisation und Gestaltung eines Studienganges ableiten, der die Bedürfnisse und Anforderungen einer in Bezug auf schulische und berufliche Voraussetzungen sowie berufliche und familiäre Situation heterogene Studierendenschaft berücksichtigt. Dabei soll gerade nicht von zielgruppenspezifischen Angeboten ausgegangen werden, da einerseits keine spezifischen Bedarfe einer Zielgruppe festgestellt werden können und andererseits die Studierenden selbst in einem berufsbegleitenden Studiengang, der durch die Zugangsvoraussetzungen eine eher homogene Studierendenschaft vermuten lässt (alle verfügen über eine fachaffine Berufsausbildung und Berufserfahrungen), in sich äußerst divers ist (Lojewski & Schäfer, i.E.).

Für die Gestaltung berufsbegleitender Studienangebote lassen sich anhand der Interviews vier zentrale Ansatzpunkte identifizieren: Zeit, Unterstützung, Austausch und Praxisbezug.

5.1 Zeitmanagement erleichtern

„Ich glaube, das wird die größte Herausforderung, sich da neben der Arbeit, nach der Arbeit dann noch hinzusetzen und sich das zu erarbeiten [...] da habe ich so ein bisschen die Befürchtung, dass das vielleicht, hm, ja schwer wird und einfach viel mehr Zeit drauf geht als, ja, als es vielleicht gedacht vorher war.“ (SMA_w3_t1)

Das Zeitmanagement ist für die Studierenden die größte Herausforderung. Die Entscheidung für das Studium fällt meistens sehr überlegt und unter gründlicher Abwägung der eigenen zeitlichen Ressourcen. Angesichts von beruflichen und familiären Verpflichtungen ist die Ressource Zeit knapp und der Aufwand für ein Studium lässt sich nicht ohne weiteres in den eigenen Zeitplan integrieren. Dabei scheinen es jedoch gerade nicht die Präsenzphasen zu sein, die das Zeitmanagement erschweren: Zwar muss dafür angereist werden und mehrere Tage am Stück „freigeschaufelt“ werden, aber dieser Aufwand ist planbar und vorhersehbar, sofern die Termine frühzeitig kommuniziert werden. Zudem stellt eine Reduktion der Präsenzzeit für die Studierenden keine attraktive Lösung dar, da die Präsenzphasen als sehr wertvoll erlebt werden und gerade der Austausch mit KommilitonInnen und DozentInnen sehr geschätzt wird. Die Zeitproblematik manifestiert sich vor allem im Zusammenhang mit dem Selbststudium. Hier stehen das Aufbringen von Selbstdisziplin und die Schaffung von Freiräumen, insbesondere bei Studierenden mit Familienpflichten, an erster Stelle. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Studienorganisation so gut wie möglich vorzustrukturieren und transparent zu machen sowie realistische Angaben zum erwarteten workload zu machen, zumal dieser Aufwand für die StudienanfängerInnen (und damit auch für potentielle Studieninteressierte) wenig überschaubar ist.

Verbindlichkeit und Planung sollten jedoch nicht zu Lasten der Flexibilität gehen. Gerade in Phasen beruflicher Anspannung oder wenn es in der Familie unvorhergesehene Zusatzbelastungen gibt (Krankheit von Kindern etc.), wünschen sich Studierende Entgegenkommen und Flexibilität in Bezug auf die Studienplanung, z. B. indem die Abgabe von Prüfungsleistungen verschoben oder Module vorgezogen oder nachgeholt werden können. Grundsätzlich sind auch zeit- und raumunabhängige Lernangebote in Form von Webinaren³ oder Podcasts denkbar. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Transparenz von studienrelevanten Informationen: Die Studierenden benötigen sehr frühzeitig (evtl. schon im Prozess der Abwägung für oder gegen ein Studium) Informationen zu Anrechnungsmöglichkeiten⁴ (die ein Studium u. U. verkürzen können), möglichen Schwerpunktsetzungen und Wahlmöglichkeiten (die den Stundenplan u. U. verändern) und Optionen der flexiblen individuellen Studiengestaltung („Schnellstudieren“ o. ä.). Nicht zuletzt wünschen sich diese Studierenden Unterstützungs- und Beratungsangebote

3 vgl. dazu Heinitz & Wieschowski in diesem Band

4 vgl. dazu Sauer & Schäfer in diesem Band

zum Zeitmanagement und zur Selbstorganisation. Diese können hochschuleitig als Brückenkurse⁵, studienbegleitende Angebote oder sogar curricular verankert (in einem Einführungsmodul) angeboten werden.

5.2 Unterstützung durch gute Betreuung

„Ich hoffe aber, dass man eben auch von der Fachhochschule Unterstützung bekommt, wenn eben wirklich mal irgendwo was hakt [...] dass da eben doch jemand ist, der nochmal sagt ‚Hier, komm, wir schaffen das zusammen‘.“ (SMA_w1_t1)

Ein zentraler Wunsch der von uns befragten Studierenden bezieht sich auf die Unterstützung und Betreuung durch die Hochschule bzw. vor allem durch die DozentInnen. Diese Wünsche hängen auch mit dem eben angesprochenen Zeitfaktor zusammen, denn eine gute Betreuung trägt zur „Schonung“ der knappen zeitlichen Ressourcen bei. Die Studierenden wünschen sich DozentInnen, die ansprechbar und erreichbar sind. Diese Ansprechbarkeit muss von den DozentInnen entsprechend gelebt werden, indem in den ersten Präsenzen ein persönlicher Kontakt hergestellt wird und den Studierenden der Eindruck vermittelt wird, dass die DozentInnen „für sie da sind“. Eine Interviewperson gibt dafür ein anschauliches Beispiel:

„[...] aber letztendlich war der Start an sich eigentlich ganz gut, weil einem irgendwie viele Ängste direkt genommen wurden, dadurch dass eben die Dozenten immer sehr nah auch an einem dran sind, habe ich das eigentlich als sehr angenehm empfunden.“ (SMA_w1_t2)

Die Ansprechbarkeit von DozentInnen beinhaltet auch, dass sie „ein offenes Ohr“ und Verständnis haben für die Bedarfe der Studierenden, sei es wenn sie Lernunterstützung (z. B. in Form von Literaturtipps, Hilfestellungen beim wissenschaftlichen Arbeiten usw.) benötigen oder wenn sie aufgrund besonderer Belastungen weniger Ressourcen für das Studium aufbringen können. Auch ein ausführliches Feedback zu Prüfungsleistungen ist wichtig für die Studierenden, vor allem wenn deren Erfahrungen mit schriftlichen Hausarbeiten länger zurück liegen oder gering sind.

Neben dem persönlichen Kontakt und dem Wunsch nach einer zentralen Ansprechperson (z. B. Studiengangsleitung als erste Anlaufstelle) läuft in einem berufsbegleitenden Studiengang viel Kommunikation via Email oder Nachrichten in der virtuellen Lernumgebung. Erreichbarkeit meint in diesem Zusammenhang ein verlässliches Antwortverhalten der DozentInnen, eine Antwort innerhalb von 24 Stunden ist anzustreben.

5 vgl. dazu Lojewski, Sauer & Schäfer in diesem Band

5.3 Austausch ermöglichen

„Die Credits, die man dafür kriegt sind natürlich wichtig und braucht man am Ende, aber das eigentlich wirklich Wichtige finde ich, ist der Austausch untereinander, Kontakte zu knüpfen.“ (SMA_w3_t2)

Für die Mehrheit der von uns befragten berufsbegleitenden Studierenden ist der Wunsch nach Austausch mit den Mitstudierenden ein zentraler Mehrwert des Studiums. Sie begreifen sich und ihre KommilitonInnen auch als ExpertInnen für ihr Arbeitsfeld und wollen von der Expertise der anderen profitieren. Der Austausch mit den KommilitonInnen eröffnet Einblicke in anderen Organisationen und Einrichtungen im gleichen Arbeitsfeld und in deren interne Prozesse und Abläufe. Dies ist von großem Wert für die Studierenden. Daher sollte bei der Planung der Präsenzveranstaltungen Raum und Zeit für Austausch eingeräumt werden. Dies erfordert ein didaktisches Umdenken: Die Präsenzphasen sollten vornehmlich für den Austausch unter den Studierenden und den Austausch von Studierenden und DozentInnen genutzt werden, die reine Wissensvermittlung sollte eher vorbereitend stattfinden, in Form von Studienbriefen, vorbereitender Literatur, online-basierten Vorlesungen oder podcasts. Eine Möglichkeit besteht auch darin, feste Lerngruppen zu initiieren und feste Lerngruppenzeiten zu vereinbaren. Grundsätzlich sollten Gruppenarbeiten strukturell und didaktisch flankiert werden, um nicht mehr zeitliche Ressourcen der Studierenden als nötig zu binden. Sie sollten gut vor- und nachbereitet werden, indem auf potentielle Schwierigkeiten vorbereitet wird, Reflexionsgespräche eingeplant werden und technische Kommunikationslösungen bereit gestellt werden.

5.4 Praxisbezug in der Lehre

„[...] glaube schon von mir behaupten zu können, dass ich einiges an Erfahrungen mitbringe, was ich vielleicht auch anderen Mitstudierenden weitergeben kann“ (SMA_w3_t2)

Die Berufserfahrung der Studierenden sollte didaktisch eingebettet und wertgeschätzt werden. Die Studierenden sind ExpertInnen für ihr Arbeitsfeld, in praktischen Fragen oftmals mehr als die DozentInnen selbst. Eine Begegnung „auf Augenhöhe“ sollte daher selbstverständlich sein. Die Studierenden mit ihren Erfahrungen einzubinden und an deren mitgebrachte Kompetenzen anzuknüpfen, ist von zentraler Bedeutung⁶. Beruflich qualifizierte und berufstätige Studierende bringen häufig konkrete berufsbezogene Erwartungen und Fragen aus ihrer beruflichen Praxis mit ins Studium. Diese Erwartungen und Fragen gilt es aufzugreifen

⁶ Ein konkretes Beispiel für die Erhebung und Nutzung der „mitgebrachten“ Kompetenzen ist der Einsatz eines Kompetenzportfolios (vgl. Schäfer in diesem Band).

und einen Praxis-Theorie-Transfer zu ermöglichen. Dies kann z. B. gelingen, indem zu Modulbeginn die Studierenden ihre Fragen und Erwartungen formulieren und diese dann im Modul abgearbeitet werden.

Berufstätige Studierende erhoffen sich auf der anderen Seite fundiertes und „verwertbares“ Hintergrund- und Fachwissen, das sie unmittelbar in ihre berufliche Praxis transferieren können. Dies kann didaktisch so umgesetzt werden, dass Prüfungsleistungen mit der Praxis verknüpft werden, indem z. B. ein Konzept für das eigene Unternehmen entwickelt wird. Nicht zuletzt befördert die Wertschätzung und der produktive Umgang mit den beruflichen Vorerfahrungen und Kenntnissen dieser Studierendengruppe ihre akademische Integration und Identifikation mit der Hochschule.

Zudem erhoffen sich die Studierenden durch den Praxisbezug in der Lehre auch eine gewisse Zeitersparnis beim Bearbeiten von Hausarbeiten und anderen Studienleistungen. Gerade bei Studierenden, die noch keine Berührung mit der akademischen Welt mitsamt ihrer Regeln und Erwartungen haben und daher auf Hörensagen oder idealtypische Vorstellungen vom Studium zurück greifen müssen, ist die Sorge verbreitet, mit zu viel „*trockener Theorie*“ und einer „*abgehobenen Sprache*“ konfrontiert zu werden. Diese Sorgen und Befürchtungen gilt es bei der Gestaltung der Lehre zu berücksichtigen, indem theoretische Inhalte – sofern möglich – auf einen Inputvortrag mit ergänzender Pflichtliteratur zum Selbststudium beschränkt werden, damit in Lehrveranstaltungen an Fragen des Theorie-Praxis-Transfers gearbeitet werden kann.

Alle vier Aspekte – Zeit, Austausch, Unterstützung/Betreuung und Praxisbezug – hängen eng miteinander zusammen. Es braucht *Zeit für Austausch*, einen *Austausch über berufliche Praxis* und *unterstützende Angebote für Austausch und Zeitmanagement*. Damit sind eine ganze Reihe von Punkten angesprochen, an denen Hochschulen ansetzen können, um berufsbegleitende Studienangebote auf die Bedürfnisse der Studierenden abzustimmen – und zwar unabhängig von ihrer Hochschulzugangsberechtigung.

Literatur

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), S. 577–606.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), S. 191–215.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online unter: http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Unterst%C3%BCtzungsangebote_Formatiert.pdf [24.6.2014].
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Werterwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), S. 450–474.
- Berthold, C., Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Berthold, C. & Herdin, G. (2015). Hintergrund und Einführung. In C. Berthold, B. Jorzik & V. Meyer-Guckel (Hrsg.). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband, S. 12–19.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), S. 406–429.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu (Hrsg.). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–137.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie* Nr. 66.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3), S. 121–131.
- Büchler, T. (2012). Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. *Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier* 249.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 1993, Heft 2/93, S. 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In *Psychological Inquiry*. 2000, Vol. 11, No. 4, S. 227–268.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative Forscherinnen*. 2. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

- Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual basis of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16 (4), S. 325–245.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fachhochschule der Diakonie (2015). *Modulhandbuch Management im Sozial- und Gesundheitswesen. Schwerpunkt: Operatives Führen*. Stand: 01.10.2015. Online unter: http://www.fh-diakonie.de/obj/Bilder_und_Dokumente/Downloads/FH-D_MH_MA-o.pdf [02.02.2017].
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. *Empirische Pädagogik*, 20 (4), S. 381–399.
- Freitag, W. (2011). Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.). *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulpolitische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster u. a., S. 35–56.
- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main: Lang.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), S. 214–222.
- 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. *HIS: Forum Hochschule 2 | 2010*.
- Heublein, H., Ebert, J., Hutzsch, Ch., Isleib, S., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch (*Forum Hochschule 3 | 2015*). Hannover: DZHW.
- Helfferrich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*.
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. In *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*. 1/2009, 4. Jg. Münster: LIT Verlag. S. 81–96.
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education (JOTED)*, 2 (1), S. 31–53.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34. Jahrgang, 4/2012.
- Köller, O. (2014). Studierfähigkeit und Abitur empirisch betrachtet. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heibrunn: Klinkhardt, S. 55–73.
- Köller, O. & Baumert, J. (2002). Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52 (26), S. 12–19.
- Konegen-Grenier, C. (2002). *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In *Unterrichtswissenschaft*, 21 (4), S. 291–311.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft, S. 54–82.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule*, 17 (1), S. 91–107.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange-Vester, A./Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Weinheim/München: Juventa, S. 159–187.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, S. 55–92.
- Lojewski, J. & Schäfer, M. (i.E.). Berufstätige Studierende: Studienbezogene Anforderungen und Erwartungen einer heterogenen Gruppe. In I. Buß, M. Erbsland, P. Pohlenz & P. Rahn (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maertsch, K. & Voitel, M. (2013). Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.). *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen*. Bielefeld, S. 67–84.
- Middendorff, E., Apolinariski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin: BMBF.
- Muckel, P. (2013a). Beschreibung der neuen Zielgruppe und die „Schlüsselproblematik“. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.). *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21–27.
- Muckel, P. (2013b). Studierende mit nicht traditioneller Hochschulzugangsberechtigung. In Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). *Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann, S. 97–109.
- Nagy, G. (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation Freie Universität Berlin. Online unter: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002714.
- Nickel, S. & Leusing, B. (2009). Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. CHE Arbeitspapier Nr. 123 (September 2009).
- Nickel, S. & Scholz, N. (2017). Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Arbeitspapier Nr. 195 (März 2017). Online

- unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf [01.06.2017].
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), S. 261–288.
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), S. 235–248.
- Schäfer, M. & Hagemann, T. (2015). Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur an der Fachhochschule der Diakonie. In M. Schäfer, M. Kriegel, T. Hagemann (Hrsg.). *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen*. Münster: Waxmann, S. 103–110.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), S. 127–140.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, S. (2014). Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden. *die hochschule*, 2, S. 6–21.
- Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann, S. 53–65.
- Tinto, V. (1988) Stages of Student Departure: Reflection on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), S. 438–455.
- Tinto, V. (2012). *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), S. 11–27.

Brücken- und Vorbereitungskurse als Maßnahmen zur Gestaltung einer kompetenzorientierten Studieneingangsphase für berufsbegleitende Studierende

1. Einleitung

Ohne Abitur studieren? Im Alter von 50 Jahren noch ein Studium beginnen? Neben dem neuen Job als Bereichsleitung und den Familienverpflichtungen auch noch einen Bachelor- oder Master-Abschluss schaffen? „Nicht-traditionelle“ Studierende und die zunehmende Heterogenität der Studierenden stellen Hochschulen vor neue Herausforderungen (siehe Lojewski & Schäfer in diesem Band). Der „klassische“ Student mit Gymnasialabitur hatte – zumindest idealerweise – eine breite Allgemeinbildung und insbesondere Lern- und Methodenkompetenzen erworben, aber keinerlei reale Bezüge zu konkreten Berufsfeldern. Bei den nicht-traditionellen Studierenden ist es tendenziell genau umgekehrt: In ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung haben sie viele berufsspezifische Kompetenzen ausgebildet, aber oft wenig Lern- und Methodenkompetenz und vermeintlich auch weniger Allgemeinbildung erworben, oder aber ihre Schulzeit liegt lange zurück und die schulischen Kenntnisse sind in Vergessenheit geraten. Viele trauen sich daher ein Studium nicht zu oder befürchten, dass ihnen Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen, Sprach- oder andere Schulkenntnisse fehlen.

Relativ hohe Abbrecherquoten (28% im Bachelor-Studium; vgl. Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer 2014) haben in den vergangenen Jahren viele Hochschulen dazu veranlasst, besondere Einführungs- und Unterstützungsangebote für StudienanfängerInnen zu schaffen oder „Brückenkurse“ einzurichten, die vor Studienbeginn die fehlenden Kompetenzen (z. B. in Mathematik) kompensieren sollen. Eine Analyse der Angebote zur Erleichterung des Studieneinstiegs, die Hochschulen für ihre *grundständig* in Vollzeit Studierenden entwickelt haben (Kattmann & Wieschowski 2013), zeigt allerdings schnell, dass diese nicht ohne weiteres auf nicht-traditionelle Studierende zu übertragen sind.

An der FH der Diakonie als einer privaten Hochschule, die überwiegend berufsbegleitende Teilzeit-Studiengänge anbietet, liegen die Abbrecherquoten zwar wesentlich niedriger, aber viele Studierende tun sich schwer, am neuen „Teilzeit-Lebensort“ Hochschule an- und zurecht zu kommen, und auch hier brechen die meisten Studierenden entweder in den beiden ersten Semestern das Studium ab oder erst spät, wenn die aufgeschobenen Prüfungen wie ein unüberwindbarer Berg wirken. Neben den oben genannten fachlichen Gründen spielt hier die zeitliche Doppel- und Dreifachbelastung durch Beruf und/oder Familie eine Rolle

sowie die zum Teil länger zurückliegenden Lernerfahrungen in formellen Kontexten.

Neben *studienvorbereitenden* Maßnahmen stellt sich also auch die Frage, wie Hochschulen die *Studieneingangsphase* (verstanden als Phase bis zum Ende des ersten Studienjahres) für nicht-traditionelle, insbesondere berufsbegleitende Studierende gestalten können, um ihnen den Einstieg zu erleichtern und ihnen Kompetenzen und Kenntnisse zu vermitteln, die sie dazu befähigen, ihr Studium erfolgreich zu bestreiten und abzuschließen. Daher steht auch im Fokus dieses Beitrags die Frage: Was brauchen „nicht-traditionelle“ StudienanfängerInnen, insbesondere diejenigen, die berufsbegleitend studieren, um möglichst ohne große Frust-Erlebnisse die Studieneingangsphase zu überstehen?

Um Antworten auf diese Frage zu erhalten und Problemlösungen zu entwickeln, wurden im BEST-WSG Projekt Bedarfsanalysen durchgeführt und Maßnahmen abgeleitet und entwickelt, über die im Folgenden berichtet wird. Nach kurzer theoretischer Grundlegung (Kap. 2) wird die Ausgangslage an der FH der Diakonie bezüglich potentieller Bedarfe für studienvorbereitende und -begleitende Förderangebote in der Studieneingangsphase dargestellt, einschließlich der Ergebnisse einer Befragung von Studierenden und DozentInnen zur Einschätzung ihrer studienrelevanten Kompetenzen (Kap. 3), bevor es schließlich um die konkrete Ausgestaltung der studienvorbereitenden und -begleitenden Angebote (Kap. 4) geht. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung (Kap. 5).

2. Theoretische Bezugspunkte

Unter Studierfähigkeit wird zumeist ein Bündel von Handlungskompetenzen zusammengefasst, das neben fachlicher auch soziale, personale und methodische Kompetenzen beinhaltet (Heldmann 1984; Kazemzadeh et al., 1987; Huber 1994; Konegen-Grenier 2002). Nach Huber (2009) ist Studierfähigkeit „die Fähigkeit, genauer ein Ensemble von Fähigkeiten (...), ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen“ (ebd., S. 108). Dabei sollen sich die Fähigkeiten „auf jedes Hochschulstudium in jedem Fach“ erstrecken. Dass die Bestimmung eines solchen komplexen und multidimensionalen Fähigkeitsbündels äußerst schwierig ist, haben die bisherigen empirischen und theoretischen Bestimmungsversuche gezeigt (zusammenfassend dazu Konegen-Grenier 2002). Noch am ehesten gelingt eine Einigung in Bezug auf fachliche Voraussetzungen: Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache (Englisch) sind diejenigen Fächer, die eine gemeinsame Schnittmenge darzustellen scheinen und die Huber (2009) zufolge eine materiale Komponente der Studierfähigkeit bilden. Neben den vorgenannten fachlichen Voraussetzungen nennt Huber auch methodische Kompetenzen und die Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitstechniken sowie überfachliche Fähigkeiten und persönliche Haltungen wie etwa: Studienmotivation und Fachinteresse, Gewissheit in der Berufsperspektive und in der Fach-

wahl, Kontakt-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstvertrauen und Ich-Stärke, Selbstständigkeit (inhaltlich, organisatorisch, methodisch und lebenspraktisch), Denken in fächerübergreifenden Zusammenhängen und eine kritische Haltung und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse.

Die bisherigen Untersuchungen zur Studierfähigkeit machen deutlich, dass sich sowohl in der Einschätzung der befragten Studierenden als auch in der Einschätzung der befragten Hochschullehrenden (als VertreterInnen der hochschulischen Perspektive) eine deutliche Diskrepanz zwischen den benötigten und den tatsächlichen bzw. wahrgenommenen Kompetenzen zeigt. Die Verantwortung für die Diskrepanz wird je nach Akteur (Schule, Hochschule, Studierende) an unterschiedlichen Stellen verortet: mangelnde Studienvorbereitung in der Oberstufe, ungünstige individuelle (kognitive, motivationale, fachliche und methodische) Voraussetzungen der StudienanfängerInnen oder ungenügende Maßnahmen der Hochschulen zur Gestaltung der Studieneingangsphase etc. (Heldmann 1984; Kazemzadeh et al. 1987; Konegen-Grenier 2002; Huber 2009).

Da Studium und Lehre kompetenzorientiert gestaltet sein sollen (Schafer 2012), stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen Studierende am Ende der Studieneingangsphase verfügen sollten, um das Studium erfolgreich absolvieren zu können. Dazu zählen sowohl lern- und selbstbezogene Aspekte als auch Aspekte der (sozialen) Integration und Orientierung im Studium. Ausgehend von diesen Kompetenzen kann dem Ansatz des Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011) folgend dann abgeleitet werden, wie Lehr-/Lernszenarien, besondere Maßnahmen in der Studieneingangsphase oder auch Prüfungsformen gestaltet sein müssen, um eben diese Kompetenzen zu erlangen.

Für die Fachhochschule der Diakonie galt es zunächst zu erforschen bzw. zu ermitteln, in welchen Bereichen es einen Bedarf an Unterstützung beim Kompetenzerwerb gibt. Die Ergebnisse der Bedarfsanalysen werden im Folgenden dargestellt.

3. Ausgangslage an der FH der Diakonie: Bedarfe für studienvorbereitende und -begleitende Förderangebote in der Studieneingangsphase

3.1 Studienbezogene Kompetenzen: Ergebnisse einer Bedarfserhebung bei Studierenden und Lehrenden

Wie bereits oben erwähnt, wird insbesondere von Seiten der DozentInnen immer wieder darauf hingewiesen, dass vielen Studienanfängern grundlegende Kompetenzen fehlten, die für ein erfolgreiches Studium erforderlich seien (u. a. Kazemzadeh et al. 1987; Konegen-Grenier 2002; Wolf 2013). Im Rahmen des BEST-WSG-Projektes wurde daher zunächst mittels einer Online-Befragung untersucht,

wie sich die *Studierenden* in Bezug auf studienrelevante Kompetenzen selbst einschätzen. Der Online-Fragebogen¹ differenzierte nach Kompetenzen in den Bereichen (1) Englisch lesen und sprechen, (2) Präsentieren und Kommunizieren, (3) Texte verfassen, (4) Informationen beschaffen, (5) Sich selbst managen / selbstgesteuert lernen, (6) In die Praxis transferieren und (7) Lerntechniken².

Neben der Selbsteinschätzung zu Fach-, Lern- und Methodenkompetenzen war es auch von Interesse, die Studierenden nach der Bewältigung typischer Studienanforderungen zu fragen, die für die soziale und akademische Integration sowie die Orientierung im Studium relevant sind. Außerdem wurde – ausgehend von den Kompetenzen/Lernergebnissen, die für das verpflichtende Modul „Einführung ins Studium/Wissenschaftliches Arbeiten“ an der FH der Diakonie formuliert sind – eine Liste mit Studienanforderungen erstellt und die Studierenden wurden gefragt, inwiefern sie mit diesen Schwierigkeiten haben.

Alle Studierenden der FH der Diakonie wurden per Email gebeten, an dieser Befragung teilzunehmen, 330 Studierende haben sich beteiligt (knapp 40%), davon haben 271 den Fragebogen vollständig ausgefüllt (knapp 33%). Die Auswertung bezieht sich gemäß der o. g. Fragestellung nur auf die berufsbegleitenden Studierenden (N = 238) und wurde primär nach der Semesterzugehörigkeit vorgenommen (1.–2.; 3.–4.; 5.–6.; 7. und höhere Semester).

Parallel dazu wurden die *Lehrenden* der FH befragt, wie sie das Vorhandensein von Fach-, Lern- und Methodenkompetenzen bei ihren Studierenden einschätzen³. Dabei wurden aus der Liste der Kompetenzen diejenigen gestrichen, von denen anzunehmen war, dass Lehrende sie nicht einschätzen können (z. B. der Einsatz von Lerntechniken). Bei dieser Fragestellung war klar, dass es sich eher um „Gefühltes“ als um exakte Zahlen handeln würde. Das Erkenntnisinteresse richtete sich einerseits darauf, inwieweit Selbst- und Fremdeinschätzungen in etwa korrelieren, um daraufhin die Kompetenzbereiche zu identifizieren, für die ein Förderbedarf gesehen wird. Von den 20 befragten Lehrenden gaben 14 den ausgefüllten Fragebogen ab.

-
- 1 Basis für diesen Fragebogen war das Dossier „Überfachliche Kompetenzen“ der Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008).
 - 2 Für die einzelnen Bereiche wurden zwischen 4 und 11 Items formuliert und die Studierenden wurden gebeten, mittels einer 4-stufigen Likert-Skala anzugeben, inwieweit die jeweilige Aussage auf sie zutrifft oder nicht zutrifft. Abweichend dazu wurde im Bereich „Lerntechniken“ eine 5-stufige Skala eingesetzt, die die Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Lernstrategien und –techniken abfragt. Die Items wurden aus der SMILE-Studie übernommen (Schiefele, Moschner & Husstegge 2002).
 - 3 Als Kategorien waren hier vorgegeben: „Diese Kompetenzen sind vorhanden bei „weniger als 20%“, 20–40%, 40–60%, 60–80%, oder „mehr als 80%“ der Studienanfänger bzw. der Fortgeschrittenen (höhere Semester)“

Knapp zusammengefasst ergeben sich aus der Auswertung folgende Erkenntnisse, wobei im Text auf die Häufigkeiten Bezug genommen wird, während die Abbildungen aus Platzgründen nur die Mittelwerte ausweisen.

Kompetenzbereich „Englisch verstehen und sprechen“ (Beispielitem: „Ich kann mich an Gesprächen in englischer Sprache gut beteiligen“): Erwartungsgemäß ist dieser Bereich problematisch, und zwar sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung. Allerdings zeigen sich im Studienverlauf leichte Fortschritte im Bereich „Texte verstehen“; die Einschätzung der Sprechkompetenz bleibt dagegen unverändert. Auffallend ist, dass für Hausarbeiten weniger als die Hälfte der Studierenden (47,1 %) englischsprachige Fachliteratur verwendet, wobei sich hier studiengangspezifische Differenzen zeigen. So ist der Anteil der Studierenden, die englischsprachige Literatur verwenden, in medizinnahen Studiengängen wie Pflege und Psychische Gesundheit/Psychiatrische Pflege etwas höher als in den anderen Studiengängen. Dies verwundert insofern nicht, als dass in diesen Studiengängen englischsprachige Publikationen die Regel sind. Insgesamt wird deutlich, dass die Studierenden einige Unsicherheiten und Defizite bei sich wahrnehmen, vor allem in den Bereichen, in denen es um Verstehen von anspruchsvollen Texten oder von Fachdiskussionen geht. Hier sind auch kaum Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und fortgeschrittenen Studierenden auszumachen.

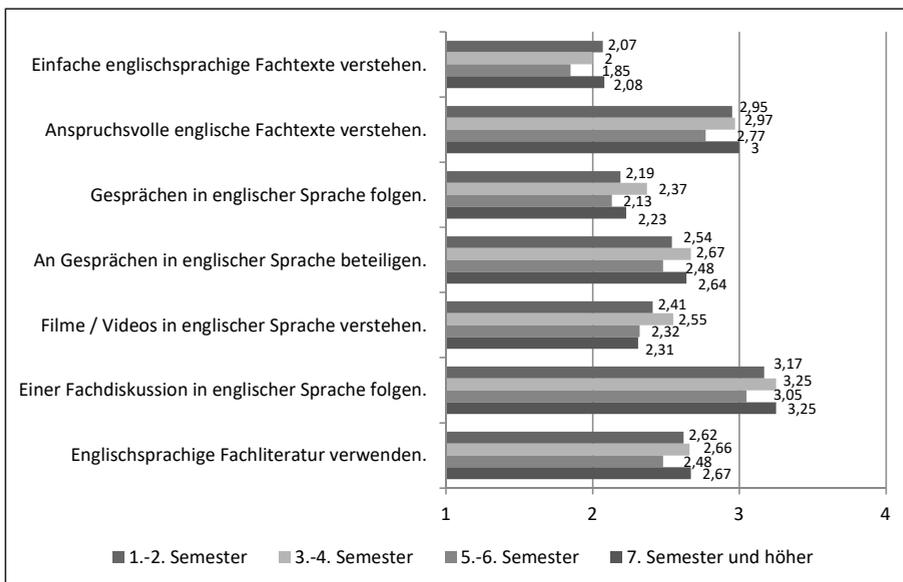


Abb. 1: Kompetenzbereich „Englisch lesen und sprechen“. Mittelwerte (1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“)

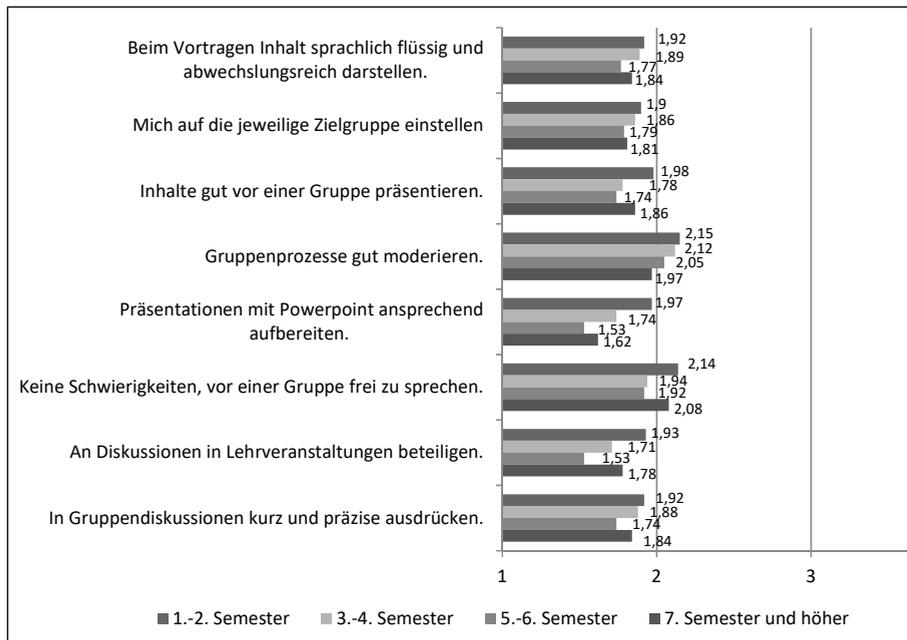


Abb. 2: Kompetenzbereich „Präsentieren und Kommunizieren“. Mittelwerte (1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“)

Kompetenzbereich „Präsentieren und Kommunizieren“ (Beispielitem: „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, vor einer Gruppe frei zu sprechen / ein Referat frei vorzutragen“): Insgesamt schätzen die Studierenden aller Semester ihre diesbezüglichen Fähigkeiten als relativ gut ein. Besonders in den Kompetenzbereichen „Es gelingt mir, in Diskussionen in Gruppen das, was ich sagen möchte, kurz und präzise auf den Punkt zu bringen“, „Ich kann Inhalte gut vor einer Gruppe präsentieren“ ist die Einschätzung der Lehrenden allerdings deutlich kritischer. 63% der Studienanfänger (1.+ 2.Sem.) geben an, einen Vortrag bzw. eine Präsentation erarbeiten und halten zu können; dieser Wert steigt bis zum Studienende auf 83%. Das bedeutet, dass immerhin 37% der jüngeren Studierenden „mittlere“ bis „große Schwierigkeiten“ damit haben. Die Fähigkeit, sich mündlich in ein Seminar einzubringen, steigt vom 1. bis zum 6. Semester von 78% auf 94%; ein Teil der höhersemestrigen Studierenden (18%) gibt allerdings an, damit immer noch mittlere (15%) bis große (3%) Schwierigkeiten zu haben.

Kompetenzbereich „(Wissenschaftliche) Texte verfassen“: (Beispielitem: „Ich habe keine Probleme mit der Anfertigung schriftlicher Ausarbeitungen, wie Referaten oder Hausarbeiten.“) Bezüglich ihrer formalen Schreibkompetenzen gibt es eine sehr optimistische Selbsteinschätzung bei den Studienfängern: 93% meinen, fehlerfrei schreiben zu können. In der Wahrnehmung der DozentInnen stellt sich das ganz anders dar: Nur eine/r der befragten DozentInnen sieht dies auch so. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Aussagen „Ich kann Texte sachlich

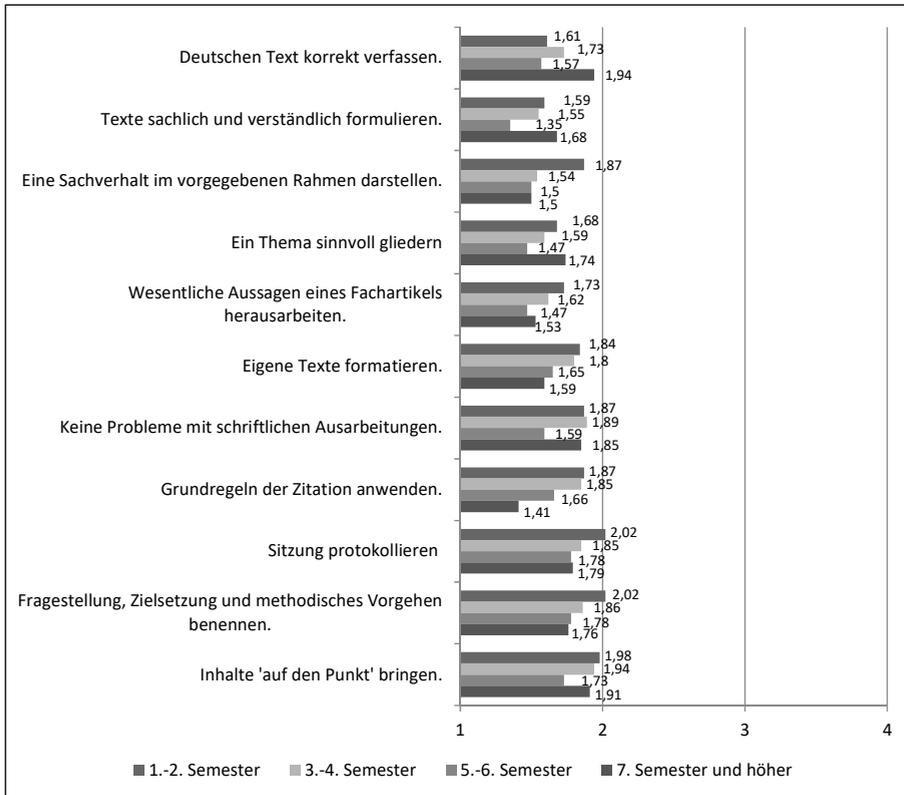


Abb. 3: Kompetenzbereich „Texte verfassen“. Mittelwerte (1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“)

und verständlich formulieren“ (Selbsteinschätzung „trifft voll zu / trifft weitgehend zu“: 98%). Etwa 75% der Lehrenden meinen allerdings, das träfe bestenfalls auf die Hälfte der StudienanfängerInnen zu.

Aber auch bei fortgeschrittenen Studierenden sehen DozentInnen noch Handlungsbedarf in den Fähigkeiten, Hausarbeiten angemessen zu gliedern, bei einem Text die wesentlichen Aussagen herauszuarbeiten und die Regeln der Zitation fehlerfrei anzuwenden – ganz im Gegensatz zu den Studierenden in höheren Semestern, die diese Kompetenzen bei sich zu jeweils deutlich über 90% wahrnehmen (Kategorien „trifft voll zu / trifft weitgehend zu“). Ähnliches gilt für die Kompetenzen, „beim Schreiben von Hausarbeiten die Fragestellung, die Zielsetzung und das methodisches Vorgehen klar benennen“ und „Inhalte auf den Punkt bringen“ zu können: In der Selbstwahrnehmung der AnfängerInnen sind diese Fähigkeiten größtenteils vorhanden (jeweils 84%); dies sehen allerdings nur wenige DozentInnen so: Zwei Drittel meinen, dass diese Kompetenzen bei weniger als der Hälfte der StudienanfängerInnen vorhanden seien.

Kompetenzbereich „Informationen recherchieren und bewerten“ (Beispielitem: „Ich bin in der Lage, die Seriosität verschiedener Quellen einzuschät-

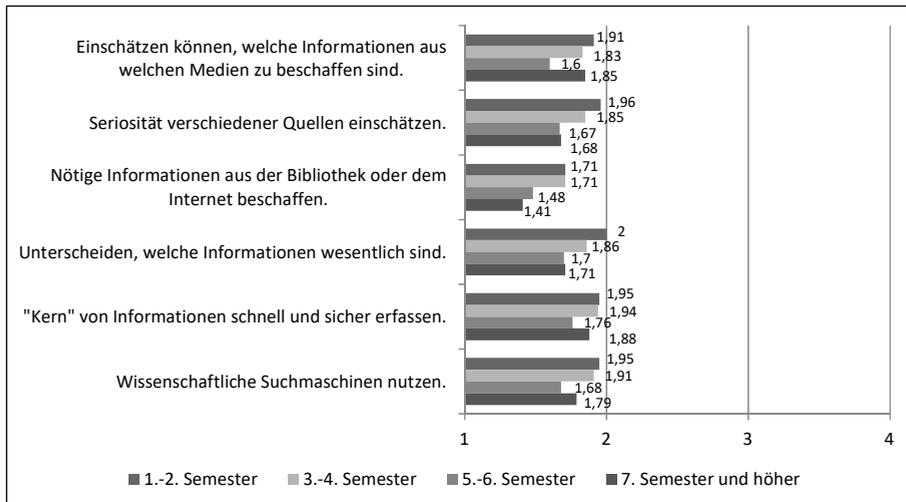


Abb. 4: Kompetenzbereich „Informationen recherchieren und bewerten“. Mittelwerte (1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“)

zen“): Insgesamt schätzen sich die AnfängerInnen durchaus als kompetent ein, jedoch sind die Anteile derjenigen, die die Kompetenzen voll und ganz beherrschen, eher gering (zwischen 16,1% und 37,5%). Auf der anderen Seite geben zwischen 30% (1. u. 2. Semester) und 14% (7. Semester und höhere) an, damit „mittlere“ bis „große Schwierigkeiten“ zu haben. Hier ist also besonders bei den Studienanfängern noch deutlich „Luft nach oben“, andererseits zeigt sich hierin auch eine gewisse „Problemunbewusstheit“, wenn man die Urteile der DozentInnen heranzieht. Insbesondere trifft dies auf die Verwendung wissenschaftlicher Suchmaschinen und Datenbanken zu: Während über 83% der StudienanfängerInnen der Meinung sind, dies zu beherrschen (Kategorien: „trifft voll zu“ / „trifft weitgehend zu“), teilt nur eine/r der befragten Lehrenden diese Meinung, zwei Drittel der DozentInnen sind gar der Auffassung, dass dies auf weniger als 40% der StudienanfängerInnen zuträfe. Insgesamt zeigt sich bei diesem Kompetenzbereich, dass die Selbsteinschätzung der StudienanfängerInnen fast durchgängig besser ist als die höherer Semester, was darauf schließen lässt, dass die Studierenden in höheren Semestern – dann, wenn es mit dem Erstellen der Bachelor-Arbeit „ernst“ wird – ihre Schwächen in diesem Bereich selbstkritisch deutlicher erkennen.

(5) Kompetenzbereich „Transfer theoretischer Erkenntnisse in die berufliche Praxis“ (Beispielitem: „Wenn ich einen theoretischen Fachtext lese, fallen mir dazu oft praktische Beispiele ein“): Zu diesem Fragenkomplex wurden nur die Selbsteinschätzungen der Studierenden abgefragt, da die DozentInnen dazu keine fundierten Aussagen machen können. Insgesamt stellen die Studierenden durchweg eine enge Verbindung her zwischen theoretischen Inhalten und ihrer beruflichen Praxis. Es fallen ihnen dazu praktische Beispiele ein, sie reflektieren

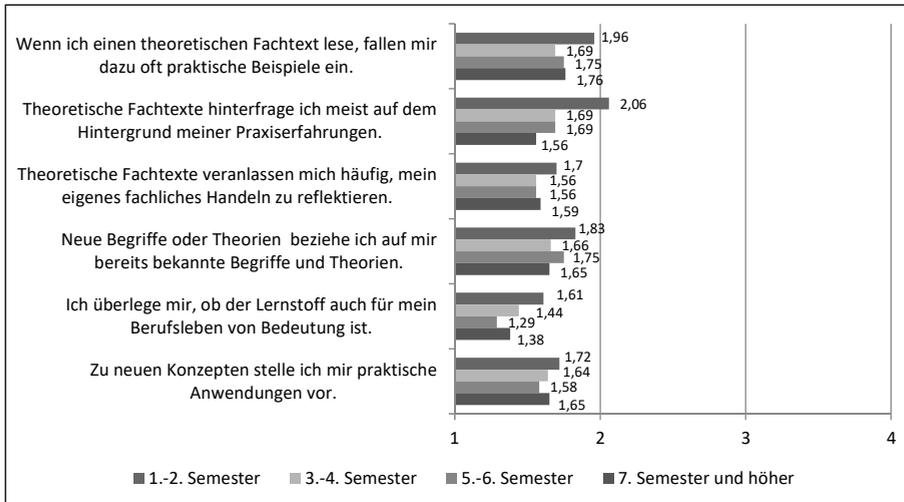


Abb. 5: Kompetenzbereich „Theorie-Praxis-Transfer“. Mittelwerte (1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“)

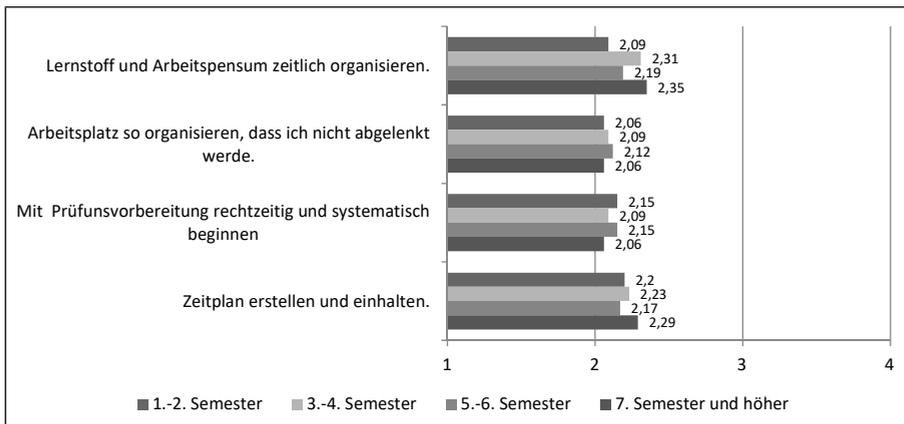


Abb. 6: Kompetenzbereich „Selbst- und Zeitmanagement“. Mittelwerte (1 = „trifft voll zu“ bis 4 = „trifft gar nicht zu“)

das eigene fachliche Handeln, überlegen, welche praktischen Anwendungsmöglichkeiten neue Konzepte haben würden, stellen Beziehungen her zwischen neuen Begriffen oder Theorien zu dem, was sie bereits kennen, hinterfragen aber auch die Theorien auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung. Die Zustimmung zu diesen Aussagen („trifft voll zu“ bzw. „trifft weitgehend zu“) liegt schon bei den Studierenden in den beiden ersten Semestern zwischen 72% und 93% und steigt in den höheren Semestern bei fast allen Aussagen auf über 90%, z. T. sogar bis auf 98%.

Kompetenzbereich „Lernbezogenes Selbst- und Zeitmanagement“ (Beispielitem: „Ich bin in der Lage, einen Zeitplan zu erstellen und diesen auch

einzuhalten.“): Auch hierzu wurden nur die Studierenden befragt. Hier ist ihre Selbsteinschätzung z. T. deutlich selbstkritischer: Lernstoff und Arbeitspensum können knapp Zweidrittel der Befragten gut organisieren – immerhin ein gutes Drittel (je nach Semester 28–38 %) gibt aber an, dass das „weniger“ oder „gar nicht“ zuträfe. Interessant ist dabei, dass die selbstkritische Einschätzung bei den höheren Semestern wieder ausgeprägter ist als bei den „Neulingen“. Ähnlich ist die Selbsteinschätzung in Bezug auf die rechtzeitige Vorbereitung auf Prüfungen und auf die Fähigkeit, einen Zeitplan zu erstellen und auch einzuhalten. Die Fähigkeit, sich auf Prüfungen rechtzeitig vorzubereiten, verbessert sich allerdings im Laufe des Studiums nach Einschätzung der Studierenden (von 65 auf 76%). Etwa 70% (unabhängig vom Studienfortschritt) können ihren Arbeitsplatz so organisieren, dass sie nicht ständig abgelenkt werden.

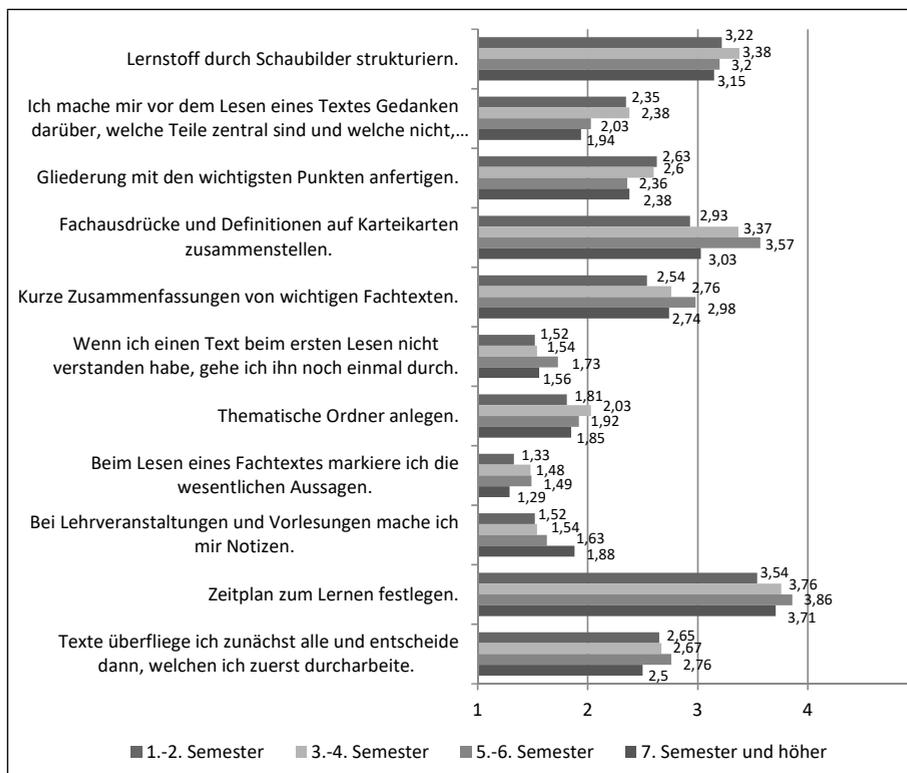


Abb. 7: Kompetenzbereich „Lerntechniken“. Mittelwerte für die Skala: 1 = (fast) immer bis 5 = (fast) nie.

Einsatz von Lerntechniken (Beispielitem: „Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen auf Karteikarten zusammen“): Hier zeigt sich ein heterogenes Bild. Zunächst zu den Fragen, die sich auf den Umgang mit Texten (Fachliteratur) beziehen: 66% machen sich vor dem Lesen eines Textes „oft“ bzw. „fast immer“

Gedanken darüber – z. B. an Hand des Inhaltsverzeichnisses –, welche Teile zentral sind und welche nicht; diese Technik wird mit zunehmender Studienerfahrung deutlich ausgeprägter (von 59 auf 73 %); weitere 23 % tun dieses „manchmal“. Nur 15 % verzichten auf diesen „ersten Blick“. Ist ein Text beim ersten Lesen nicht verständlich, gehen fast alle ihn noch einmal durch. Wesentliche Aussagen werden regelmäßig von fast allen im Text markiert (7 % „manchmal“ oder „selten“). Soweit mehrere Texte zu lesen sind, überfliegen etwa die Hälfte der Studierenden („immer“ bzw. „oft“) diese zunächst alle, bevor sie sich entscheiden, welchen sie zuerst durcharbeiten; ein weiteres Viertel tut dieses „manchmal“. Wichtige Fachtexte fassen 45 % der Studierenden „immer“ oder „oft“ zusammen, weitere 32 % „manchmal“ bzw. „selten“.

Etwa 25 % der Studierenden strukturieren sich den Lernstoff durch Tabellen, Mindmaps u. ä. „immer“ bzw. „oft“, weitere 34 % „manchmal“, 41 % „selten“ oder „nie“. Eine Gliederung des Lernstoffs mit den wichtigsten Punkten nehmen 56 % der Befragten vor. Bei beiden Aussagen steigen die zustimmenden Aussagen mit höherer Semesterzahl (bei der „Gliederung“ von 50 % auf 68 %). Etwa 20 % verzichten auf diese Techniken. Definitionen und Fachausdrücke stellen etwa 32 % auf Karteikarten zusammen; hier sinkt die Zustimmung im Laufe des Studiums von anfangs 45 % auf später 22 %.

Thematische Ordner für wichtige Themen legen 77 % der Studierenden „immer“ bzw. „oft“ an (z. B. auf dem PC), weitere 11 % „manchmal“; nur 6 % verzichten darauf. Nur 3 % machen sich bei Vorlesungen keine Notizen; 85 % tun dieses „immer“ bzw. „oft“.

Bezogen auf ihre Zeitplanung geben nur 21 % an, dass sie die Stunden, die sie täglich mit Lernen verbringen, regelmäßig durch einen Zeitplan festlegen, die Mehrheit der Studierenden (60 %) tut dieses „selten“ oder „(fast) nie“. Dies lässt auf einen eher geringen Einsatz von ressourcenorientierten Lernstrategien schließen, was angesichts der besonderen (zeitlichen) Herausforderungen im berufs begleitenden Studium (vgl. Lojewski & Schäfer in diesem Band) überrascht.

Auffällig ist, dass Studierende in höheren Semestern tendenziell häufiger Lern-techniken anwenden, die der Selektion des Lernstoffes bzw. Informationsreduktion dienen, während StudienanfängerInnen sowie die Studierenden ab dem 7. Semester häufiger Techniken anwenden, die der Wiederholung dienen.

Bezogen auf **typische Anforderungen im Studium**⁴ (Abb. 8) sollten die Studierenden abschließend angeben, ob sie mit der jeweiligen Anforderung keine (1), geringe (2), mittlere (3) oder große Schwierigkeiten (4) haben. Es zeigt sich, dass in keinem der abgefragten Bereiche gravierende Schwierigkeiten wahrgenommen

4 Es ist darauf hinzuweisen, dass einige der hier verwendeten Items Aspekte aufgreifen, die zuvor abgefragt wurden. Jedoch war dies für die nachfolgende Frage von Bedeutung, diese erneut in anderer Formulierung einzubringen.

werden. Gleichwohl gibt es etwas problematischere Bereiche, in denen auch im späteren Studienverlauf Schwierigkeiten (weiter) bestehen.

Hinsichtlich selbstbezogener Aspekte wie Selbstständigkeit und Selbstreflexionsfähigkeit sowie sozialer Aspekte wie Zusammenarbeit und Beteiligung in Seminaren sehen die befragten Studierenden bei sich nur geringe Schwierigkeiten, und auch die Benennung der Studieninhalte sowie die Orientierung auf dem Campus fallen den meisten leicht. Etwas größere Schwierigkeiten haben die Studierenden mit der zeitlichen Organisation und Vereinbarkeit des Studiums mit Berufs- und Privatleben, was angesichts des berufs begleitenden Studienformats nicht überrascht.

Erwartungsgemäß haben die StudienanfängerInnen (1.–2. Semester) in fast allen Aspekten größere Schwierigkeiten als Studierende in höheren Semestern. Vor allem Aspekte der allgemeinen Studienorganisation wie etwa studentische Gremienarbeit, Studienordnung, AnsprechpartnerInnen und Anrechnungsmöglichkeiten werden zu Beginn des Studiums als mit größeren Schwierigkeiten verbunden angegeben. Dies gilt auch für die Organisation in Lerngruppen, das Halten von Vorträgen und generell wissenschaftliches Arbeiten (s. o.). Die letztgenannten Aspekte werden von Studierenden der älteren Semester als weniger problematisch eingeschätzt, wobei dies nur mit Einschränkung auf die Fähigkeit, eine Forschungsfrage zu formulieren gilt, die von etwa einem Drittel der „älteren“ Studierenden immer noch als schwierig eingeschätzt wird.

Bemerkenswert ist auch der hohe Anteil der Studierenden ab dem 7. Semester, die Schwierigkeiten mit der Organisation in Lerngruppen haben. Dies wird vermutlich darauf zurück zu führen sein, dass die meisten KommilitonInnen ihrer Studienkohorte dann bereits die FH verlassen haben, so dass damit auch lernbezogene soziale Netzwerke wegfallen.

Die Studierenden wurden außerdem gefragt, in welchen *Lernarrangements* sie die jeweiligen Kompetenzen bzw. Kenntnisse am ehesten erwerben können. Dazu wurden verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl gestellt:

- Informationsmaterial
- Informationsveranstaltung
- Lern-/Kommunikationsplattform
- Lerngruppe
- Online-Selbstlerninheit/Übung
- Persönliches Beratungsgespräch
- Schreib-/Lernwerkstatt
- Seminar/Vorlesung
- Studienbrief
- Tutorium (mit Anleitung durch Studierende im höheren Semester)
- Webinar
- Zusätzlicher Kurs auf freiwilliger Basis
- Nichts davon

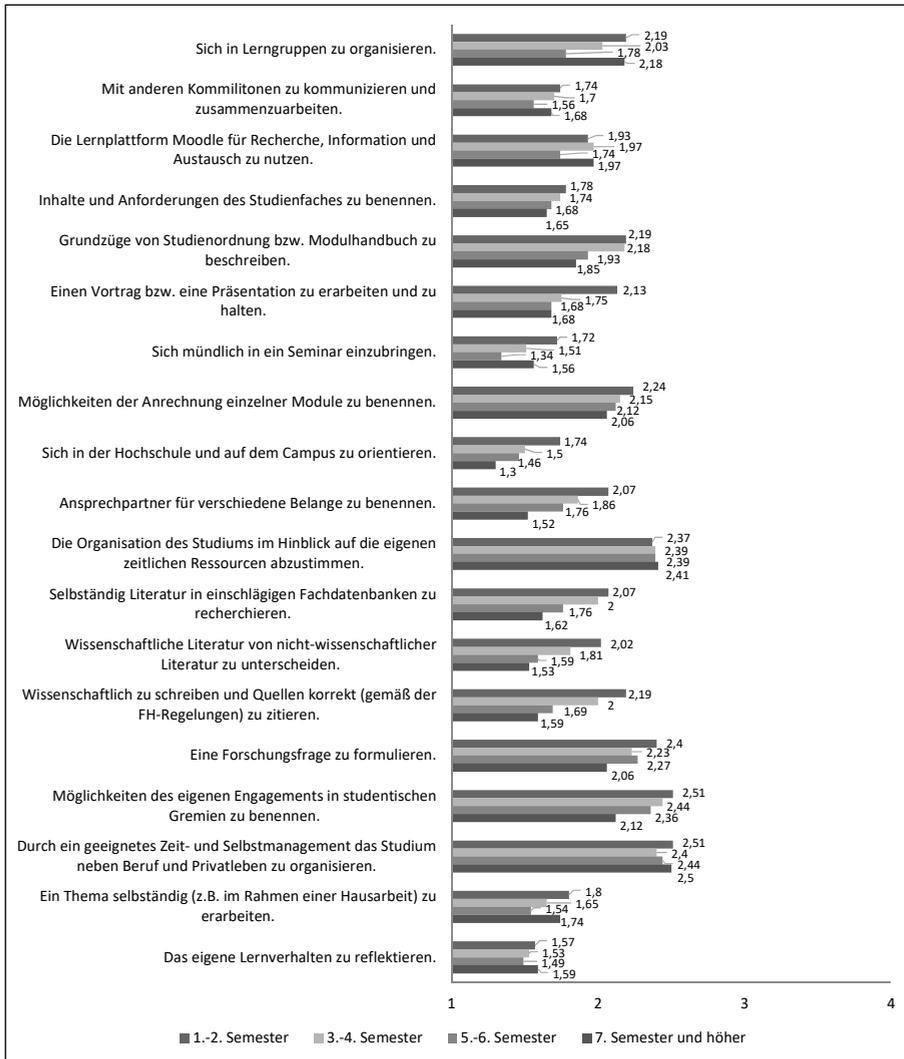


Abb. 8: Anforderungen im Studium; Mittelwerte (1 = „keine“ bis 4 = „große Schwierigkeiten“)

Obwohl diese Frage nur von einem Teil der Befragten beantwortet wurde, können folgende Tendenzen genannt werden:

- Im Zusammenhang mit Studienorganisation, Studieninhalten und -anforderungen, Fragen der Studien- und Prüfungsordnung, Anrechnung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen und der allgemeinen Orientierung in der Hochschule werden vor allem Informationsmaterial und -veranstaltungen als hilfreich genannt.
- Bezogen auf Zeit- und Selbstmanagement sowie das eigene Lernverhalten werden von etwa einem Viertel der Studierenden persönliche Beratungsgespräche

- genannt, wobei ein Drittel keine der vorgegebenen Möglichkeiten für geeignet hält (Antwort: „Nichts davon“)
- Hinsichtlich des wissenschaftlichen Arbeitens (Literaturrecherche, Forschungsfrage formulieren oder Hausarbeit erarbeiten etc.) und allgemeinen Studienanforderungen wie Vorträge halten und Beteiligung im Seminar werden vor allem Seminare und Vorlesungen als geeignet betrachtet.

In fast allen Bereichen bekommen Angebote bzw. Arrangements, die zeitliche Ressourcen oder persönliche Anwesenheit voraussetzen, die geringste Zustimmungquote: Das betrifft Schreib- und Lernwerkstätten, Tutorien, zusätzliche Kurse auf freiwilliger Basis und Webinare. Dieser Befund korrespondiert mit der eingangs formulierten Problematik der Doppel- und Dreifachbelastung, mit der insbesondere berufsbegleitende Studierende konfrontiert sind. Angebote und Lernarrangements, die zusätzliche zeitliche Ressourcen binden, sind für diese Studierenden wenig attraktiv bzw. kaum realisierbar.

In der Zusammenschau bestätigen die Auswertungen die Annahme, dass berufsbegleitenden Studierende zu Anfang ihres Studiums vor vielfältigen Herausforderungen stehen, deren Bewältigung durch institutionelle Unterstützungsmaßnahmen erleichtert werden kann. Ergänzend ist noch auf eine weitere Auffälligkeit hinzuweisen: Während in fast allen Fragekategorien die Selbsteinschätzung der Studierenden im Laufe des Studiums bzw. bei höheren Semestern zu besseren Werten kommt, „kippt“ dieser Effekt bei den Studierenden, die 7 Semester oder länger studieren. Hierzu ist anzumerken, dass die meisten Studiengänge an der FH der Diakonie auf 6 Semester Regelstudienzeit angelegt sind und die große Mehrheit der Studierenden diese Zeit auch nicht überschreitet. Die Selbsteinschätzung der höhersemestrigen Studierenden ist in fast allen Fragekategorien um einige Prozentpunkte schlechter als die der im 5. und 6. Semester Studierenden. Hier ist zu vermuten, dass die von den Studierenden selbst erkannten Schwächen die Ursache für das Studieren über die Regelstudienzeit hinaus sind. Hier ist die Hochschule gefragt, ggf. gezielte Unterstützung anzubieten, damit die Langzeitstudierenden nicht schließlich zu StudienabbrecherInnen werden.

3.2 Einstufungsprüfungen

Die meisten berufsbegleitenden Studiengänge an der FH der Diakonie bieten die Möglichkeit, sich ein oder auch mehrere Module des Studiums durch den erfolgreichen Abschluss einer entsprechenden beruflichen Fachausbildung anrechnen zu lassen, wodurch sich das Studium z. T. deutlich verkürzen lässt. Die Kultusministerkonferenz hatte bereits 2002 beschlossen, dass bis zu 50% der Studienleistungen durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden können (KMK 2002). In Studiengängen, in denen ein Großteil der Studierenden sich diese(s) Modul(e) pauschal anrechnen lassen kann, werden diese Module – auch aus Gründen der Kosten- und Aufwandsreduktion – von der FH der Diakonie gar nicht angeboten. Die Voraussetzungen für die pau-

schale Anrechnung sind je nach Studiengang durchaus unterschiedlich⁵. Während etwa in früheren Jahren die pauschale Anrechnung einer Erstausbildung meist an eine bestimmte Durchschnittsnote gebunden wurde, wurde bei späteren Akkreditierungen auf eine Notenvorgabe verzichtet. Bei anderen Studiengängen gilt als Voraussetzung, dass die Ausbildung an einer mit der FH kooperierenden Fachschule erfolgreich absolviert wurde⁶, um so eine Äquivalenz der Bildungsinhalte und des Kompetenzerwerbs abzusichern. StudieinteressentInnen und -anfängerInnen stehen daher häufig vor der Frage, ob sie die Voraussetzungen für eine pauschale Anrechnung mitbringen. Studierende, die die jeweils geltenden Voraussetzungen *nicht* erfüllen, müssen eine sogenannte Einstufungsprüfung ablegen. Diese Prüfung, die i. d. R. aus einer Klausur und einer mündlichen Prüfung besteht, ersetzt die anzurechnenden Module und ist je nach Studiengang und Anzahl der für die Module vergebenen Creditpoints unterschiedlich umfangreich. Da die Einstufungsprüfungen i. d. R. im ersten oder zweiten Semester durchgeführt werden, ergibt sich für die Studierenden in dieser Zeit eine erhebliche Verdichtung der Studienbelastung.

Im Rahmen des BEST WSG Projekts wurde erhoben, für welche Studiengänge die Studiengangsleitungen einen Optimierungsbedarf für die Vorbereitung und Durchführung der Einstufungsprüfungen sehen. Es ergaben sich Bedarfe für zwei Studiengänge (Management und Soziale Arbeit), in denen pro Jahr durchschnittlich 15 Studierende eine Einstufungsprüfung ablegen müssen.

Im Bachelor-Studiengang „Management im Sozial- und Gesundheitswesen“ geht es um die Anrechnung der Module 4A „Grundlagen des professionellen Handelns im Sozial- und Gesundheitssystem“ (mit 20 CP) und 4B „Begleitetes Fachpraktikum“ (mit 10 CP). Die Prüfung besteht hier aus einer Klausur, bei der es primär um Fachwissen geht (Grundlagen des professionellen Handelns) und einem Gruppenkolloquium, bei dem die Fähigkeit überprüft wird, berufsfeldbezogene Praxiserfahrungen (die entsprechend nachzuweisen sind) vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze zu reflektieren. Bisher erhielten die Studierenden einen umfangreichen Reader auf CD-Rom und eine Übungsklausur mit einigen Testfragen zu den Texten; die Vorbereitung auf die Klausur fand vollständig in Eigenarbeit statt. Die Klausur wird im 2. Semester angeboten und kann einmal wiederholt werden. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass nicht alle Studierenden in der Lage sind, den Lernprozess zielgerichtet selbst zu organisieren; die Prüfung löst daher bei einigen Studierenden erhebliche Ängste aus.

5 Das liegt u. a. an den Vorgaben der Fachgutachter und der Akkreditierungskommissionen, die sich im Laufe der Jahre immer wieder verändert haben.

6 Um einen genauen Überblick über die unterschiedlichen Voraussetzungen zur Anrechnung zu bieten, wurde im Rahmen des Projektes BEST-WSG ein „Handbuch zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen“ entwickelt und auf dem aktuellen Stand gehalten (http://www.fh-diakonie.de/obj/Bilder_und_Dokumente/FH_der_Diakonie/2014_04_28_Handuch_Anrechnung_ausserhochschulischer_Bildungsleistungen_bearb.pdf).

Auch bei dem im Rahmen des BEST WSG Projekts entwickelten Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit“ sieht das Modulhandbuch ein 30CP-Modul zum Thema „Grundlagen des professionellen Handelns“ vor, das angerechnet wird, wenn die Studierenden eine Ausbildung als ErzieherIn oder HeilerziehungspflegerIn erfolgreich absolviert haben. Da für den Studiengang auch „QuereinsteigerInnen“ zugelassen werden, also BewerberInnen, die seit mehreren Jahren im sozialen Arbeitsfeld arbeiten, ohne eine sozialpädagogische Erstausbildung absolviert zu haben, ist hier ebenfalls eine Einstufungsprüfung vorgesehen, zu der – neben dem Nachweis der geforderten Praxisstunden – auch eine Klausur gehört und für die es noch kein entsprechendes Angebot zur Vorbereitung gibt.

Ziel des BEST WSG Projektes war es daher, passende Angebote für die beiden Studiengänge zu entwickeln, um die Vorbereitung auf die Einstufungsprüfungen zu optimieren.

4. Konsequenzen für kompetenzorientierte Förderangebote vor und im Studium

Eine weit verbreitete Maßnahme der Studienvorbereitung an Hochschulen stellen „Brückenkurse“ dar. An Hochschulen mit grundständigen Vollzeit-Studiengängen werden „Brückenkurse“ meist in den Semesterferien vor Beginn des eigentlichen Studiums als Präsenzkurse angeboten. Das ist bei berufs begleitend organisierten Studiengängen so nicht möglich, da die Studierenden beruflich (und oft auch familiär) zu sehr gebunden sind (vgl. auch die o. g. Befragungsergebnisse). Daher sollten die an der FH der Diakonie zu entwickelnden Brückenkurse als E-Learning-Kurse angeboten werden, um ein zeitlich flexibles und individuelles Lernen zu ermöglichen. Hier kommen sowohl synchrone (z. B. Webinare) als auch asynchrone (z. B. ein Online-Kursraum) Angebote in Frage. Um die personellen und zeitlichen Ressourcen gering zu halten, sind auch aufgezeichnete Webinare (vgl. Wieschowski in diesem Band) geeignet, die entweder auf der Lernplattform Moodle oder als OER auf Youtube o. ä. Portalen eingestellt werden.

Eine fundamentale Vorgabe für die Entwicklung entsprechender Angebote war, dass dafür – außer den für die Entwicklung notwendigen Ressourcen – aus Kostengründen keine dauerhaften personellen Aufwendungen erforderlich sein dürfen. Andernorts bewährte Formate wie Tutorien, Schreibwerkstätten, Sprachkurse in analoger Form o. ä. entfielen daher – zusätzlich zu den o. g. Gründen – von vornherein. Infrage kamen also in erster Linie digitale Angebotsformate, die zwar hin und wieder einer Überarbeitung und Aktualisierung bedürfen, aber keiner ständigen Betreuung.

4.1 Maßnahmen zur Förderung studienrelevanter Kompetenzen

Aus den vorgestellten Befragungen zu studienrelevanten Kompetenzen ergeben sich zusammengefasst folgende Bedarfe für unterstützende Lehr- und Lernangebote vor dem Studium bzw. zu Beginn des Studiums, die sich grob in drei Bereiche einteilen lassen:

1. Basiskompetenzen in Englisch und Deutsch (englischsprachige Fachliteratur lesen und nutzen, deutsche Texte verständlich formulieren, Herausarbeiten von wesentlichen Aussagen eines Textes, Gliederung von Hausarbeiten, Rechtschreibung usw.)
2. Wissenschaftliches Schreiben und Recherchieren (Aufbau eines Vortrags / eines Referates / einer Präsentation, Zitationsregeln, Formulierung klarer Fragestellungen für Haus- bzw. Abschlussarbeiten, Aufbau von schriftlichen Arbeiten, Nutzung von Suchmaschinen)
3. Lern- und Selbstkompetenzen (Selbst- und Zeitmanagement, Strukturieren von Lernstoff, Lerntechniken)

In Bezug auf die **Basiskompetenzen**, die eine Dimension der allgemeinen Studierfähigkeit darstellen (Huber 2009) und spätestens am Ende der Oberstufe erworben sein sollten, wurde aus folgenden Gründen auf die Entwicklung von Unterstützungsangeboten in Form von Brückenkursen o. ä. verzichtet:

- a. **Englisch:** An der FH der Diakonie studiert ein beträchtlicher Teil von Studierenden ohne Abitur und solcher, deren Schulzeit bereits länger zurück liegt. Für diese Zielgruppe wurde in der Vergangenheit bereits ein Englisch-Auffrischkurs angeboten. Die Zahl der Anmeldungen war von Anfang an relativ klein – allein schon deshalb, weil viele Studierende nicht am Studienort oder in der näheren Umgebung wohnen. Die Teilnehmerzahl sank im Laufe der Zeit deutlich, zum Einen wegen der hohen zeitlichen Belastung und zum Anderen auch deshalb, weil das Gruppen-Angebot dem sehr unterschiedlichen Sprachniveau der Studierenden nicht gerecht werden konnte. Angesichts dieser Herausforderungen sind passgenaue Angebote – auch aufgrund der zumeist begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen – an kleineren Hochschulen kaum zu realisieren. Daher erscheint es sinnvoller, die StudienbewerberInnen und -anfängerInnen auf entsprechende Angebote anderer Einrichtungen vor Ort wie etwa Sprachinstitute oder Volkshochschulen hinzuweisen, die Kurse auf verschiedenen Sprachniveaus anbieten. Auch im Internet gibt es bereits eine Fülle an zeitlich und räumlich flexiblen Angeboten, z. B. als Open Education Ressources.
- b. **Deutsch:** Wie die oben dargestellten Ergebnisse zeigen, besteht zwar aus der Sicht der Lehrenden durchaus ein Förderbedarf, doch bei den Studierenden scheint hier kein Problembewusstsein vorhanden zu sein. Ungeachtet des objektiv vorhandenen Förderbedarfs, erscheint es daher wenig sinnvoll, ein entsprechendes Angebot vorzuhalten, wenn dafür bei den Studierenden kein Bedarf

wahrgenommen wird (und daher wohl kaum eine Motivation besteht, hier aktiv zu werden). Gleichwohl ist es denkbar und sinnvoll, ein adäquates Online-Self-Assessment-Tool bereit zu stellen, das z. B. StudienbewerberInnen und -anfängerInnen die Möglichkeit bietet, ihre formalen Deutschkompetenzen selbst zu testen und/oder zu trainieren. Dabei kann auch hier auf im Internet frei verfügbare Online-Ressourcen zurück gegriffen werden, die dann entsprechend in das eigene E-Learning-Angebot „eingebaut“ werden können.

Für den Kompetenzbereich „**Wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten**“ gibt es an der FH der Diakonie bereits Angebote, die curricular eingebunden sind. In allen Studiengängen findet an der FH der Diakonie zu Beginn des Studiums verpflichtend ein Modul zum wissenschaftlichen Arbeiten statt, zu dem es ergänzend auf der Lernplattform einen ausführlichen Studienbrief gibt. Die Beherrschung der Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens ist eine der zentralen Kompetenzen, um erfolgreich zu studieren. Die Erfahrung wie auch die o. g. dargestellten Befragungsergebnisse zeigen, dass es in diesem Kompetenzbereich bei einigen Studierenden bis hin zur Erstellung der Bachelor-Arbeit erhebliche Unsicherheiten gibt. Daher wurde im Rahmen des BEST-WSG-Projektes ein Online-Kursraum zum wissenschaftlichen Arbeiten entwickelt, der die Gliederung und die Themen des Studienbriefes aufgreift und durch videobasierte Kurzvorträge sowie durch Tipps und Übungen zum Schreiben, Gliedern, Zitieren, Recherchieren etc. vertieft. Ergänzend wird auf weitere Webseiten zum Vertiefen von Rechtschreibkenntnissen usw. verlinkt. Dieser Kursraum war bislang nur für eingeschriebene Studierende über die interne Lernplattform erreichbar und soll ab Herbst 2017 über die Homepage der FH der Diakonie allen Studieninteressierten zur Verfügung stehen. Der Kursraum erfüllt somit verschiedene Funktionen: Er ist jederzeit verfügbar, kann von StudieninteressentInnen auch schon vor Beginn des Studiums ganz oder in Teilen durchgearbeitet werden, kann während des Moduls zum Wissenschaftlichen Arbeiten zur Unterstützung und Vertiefung genutzt werden und steht im späteren Studium zum „Nachschlagen“ zur Verfügung. Die klare Gliederung kann dabei helfen, den umfangreichen Kursraum gezielt zu nutzen.

Der Bereich „**Lern- und Selbstkompetenz**“, zu dem Selbst- und Zeitmanagement sowie die Anwendung von Lerntechniken und -strategien gehören, ist für berufsbegleitende sowie ältere Studierende, deren Schulzeit länger zurück liegt, ein neuralgischer Punkt. In der oben dargestellten Untersuchung sowie auch in anderen Studien, die innerhalb des BEST WSG Projektes durchgeführt wurden (siehe Lojewski & Schäfer in diesem Band), sind dies zwei Aspekte, die den Studierenden die meisten Sorgen und Schwierigkeiten bereiten. Studierende, die lange „aus dem Lernen raus“ sind, haben Bedenken, „das Lernen verlernt zu haben“, Studierende, die berufsbegleitend studieren, befürchten, berufliche und familiäre Pflichten mit dem Studium nicht vereinbaren zu können und wünschen sich Coaching- und Beratungsangebote zum Thema „Zeit- und Selbstmanagement“. Auch hierzu wurde ein Selbstlern-Modul entwickelt, auf das direkt von der

Homepage der FH der Diakonie zugegriffen werden kann und das neben aufgezeichneten Webinaren, Self-Assessments, Übungen, Checklisten sowie Hinweise auf weiterführende Literatur und Links enthält. Integriert ist hier ein Youtube-Video zum „Lernen lernen“⁷. Ein Nebeneffekt dieses Angebotes kann außerdem darin bestehen, etwaige Zweifel vor Studienbeginn lösungsorientiert bearbeiten zu können, indem den angehenden Studierenden Methoden und Techniken des Lern- und Zeitmanagements aufgezeigt werden. Dieser Kursraum soll ebenfalls ab Herbst 2017 zur Verfügung stehen.

4.2 Maßnahmen zur Vorbereitung auf Einstufungsprüfungen

Die Einstufungsprüfung in beiden oben dargestellten Studiengängen besteht aus einer Klausur und einem Kolloquium. Im Klausur-Teil wird in erster Linie Wissen über bestimmte professionelle Arbeitsansätze in der Sozialen Arbeit bzw. im Gesundheitswesen abgefragt. Für beide Studiengänge wurde daher jeweils ein Online-Kurs entwickelt, in dem alle für die Prüfung relevanten Texte und auch ein Video-Vortrag eingestellt wurden. Zur eigenen Lernkontrolle wurden für jeden Text eine Reihe von Testfragen entwickelt, die als Multiple-Choice-, Wahr-/Falsch- oder Textergänzungs-Fragen zu beantworten sind. Im Gegensatz zur vorherigen Form (einer Übungsklausur) liegt der Vorteil hier darin, dass die Studierenden eine automatische Auswertung erhalten. So erkennen sie unmittelbar, ob sie die Fragen richtig beantwortet haben. Im Falle einer falschen Antwort wird zusätzlich noch einmal auf die entsprechende Textstelle verwiesen, so dass die Studierenden den Sachverhalt nacharbeiten können. Diese Testfragen in Moodle können sie beliebig oft beantworten. Die tatsächliche Klausur besteht aus einer Auswahl dieser jeweils 150 bzw. 300 Fragen. Mit diesen beiden Online-Kursen soll zum einen die Vorbereitung auf die Prüfung optimiert und zum anderen die administrative Arbeit der Prüfenden minimiert werden.

Im anschließenden Kolloquium wird einer der Methoden-Texte auf das eigene Arbeitsfeld bezogen und das Theorie-Praxis-Verhältnis reflektierend hinterfragt. Auch hierzu erhalten die Studierenden im Online-Kurs vorbereitende Reflexionsfragen. Im Jahr 2018 soll das Verfahren in beiden Studiengängen auf seine Praxistauglichkeit hin evaluiert werden.

7 Vera F. Birkenbihl: Gehirne Anknipsen; Vortrag auf YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6B7-OfLOgPI>

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von dem Konzept der Studierfähigkeit und dem Constructive Alignment-Ansatz beschäftigte sich der Beitrag mit Möglichkeiten von unterstützenden Angeboten zu Studienvorbereitung und -einstieg in berufsbegleitenden Studiengängen. Dabei stellte nicht nur das Studienformat, sondern auch die begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen einer vergleichsweise kleinen, privaten Hochschule, wie es die Fachhochschule der Diakonie ist, eine besondere Herausforderung dar.

Um die Bedarfe bestimmen und auch eingrenzen zu können, wurden Studierenden- und DozentInnen-Befragungen durchgeführt sowie die vorhandenen Studienangebote im Hinblick auf spezifische Anforderungen in der Studieneingangsphase analysiert. Dabei wurden einerseits Bedarfe im Hinblick auf studienrelevante Kompetenzen im Bereich wissenschaftliches Arbeiten und Zeit- und Selbstmanagement identifiziert und andererseits im Hinblick auf die Vorbereitung auf Einstufungsprüfungen in zwei berufsbegleitenden Studiengängen, in denen noch kein zufriedenstellendes Angebot hierfür vorhanden war.

Um den zeitlichen und personellen Aufwand möglichst gering zu halten und um eine größtmögliche zeitliche Flexibilität angesichts der begrenzten zeitlichen Kapazitäten der berufsbegleitenden Studierenden zu gewährleisten, wurden online-gestützte Selbstlerneinheiten zur Vermittlung der o. g. Kompetenzen und zur Vorbereitung auf die Einstufungsprüfungen konzipiert, die zum Ende der Projektlaufzeit an der Hochschule implementiert werden. Inwieweit diese Angebote ihre Funktion erfüllen und die anvisierten Ziele erreichen, wird im Rahmen von Evaluationen zu überprüfen sein. Hier ist die Hochschule gefordert, die Ergebnisse des Projektes weiter zu verfolgen und sie nachhaltig abzusichern.

Mit diesem Beitrag sollen anderen Hochschulen, die berufsbegleitende Studiengänge anbieten und mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind, Impulse und Gestaltungsmöglichkeiten für eine Weiterentwicklung und Optimierung von Unterstützungsstrukturen und -maßnahmen zur Studienvorbereitung und Studieneinstieg von berufsbegleitenden Studierenden aufgezeigt werden.

Literatur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University*, Maidenhead: Open University Press.
- Heldmann, W. (1984): *Studierfähigkeit – Ergebnisse einer Umfrage*. Göttingen: Schwartz.
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. *DZHW Forum Hochschule* 4/2014. Online verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf [18.07.2017].
- Huber, L. (2009): Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*. 1/2009, 4. Jg., S. 81–96.

- Kattmann, M. & Wieschowski, S. (2013): Hürden abbauen, Hochschulen öffnen: Vorarbeiten zu einer Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und -einführungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Heft 3/2013.
- Kazemzadeh, F., Minks, K-H. & Higmann, R-R. (1987): „Studierfähigkeit“- Eine Untersuchung des Übergangs vom Gymnasium zur Universität. In *HIS-Kurzinformationen A 4/87*, Hannover: HIS. S. 1–30.
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I); (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Online verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_I.pdf [18.07.2017].
- Konegen-Grenier, C. (2002): *Studierfähigkeit und Hochschulzugang*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Online verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [20.6.2017].
- Schiefele, U., Moschner, B. & Husstegge, R. (2002): *Skalenhandbuch SMILE-Projekt* (unveröff. Manuskript). Bielefeld: Universität, Abteilung für Psychologie.
- Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (2008): Dossier „Überfachliche Kompetenzen“. Online verfügbar unter: http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/begleitung/dozierende/integration-ueberfachlicher-kompetenzen/Dossier/Kompetenzen_5.06.pdf [24.08.2017].
- Wolf, G. (2013): *Innenansicht einer Bildungskatastrophe*. Online verfügbar unter: http://www.kas.de/wf/doc/kas_33891-544-1-30.pdf?130326101352 [18.07.2017].

II Anrechnung und Kompetenzorientierung

„Da geht noch was ...“

Anrechnungsverfahren von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen nutzerfreundlich gestalten

1. Einleitung

Mit der Öffnung der Hochschulen für „nicht traditionelle Studierende“ steigen die Anforderungen an Hochschulen, die Rahmenbedingungen für das Studieren an die neuen Zielgruppen anzupassen, die in sich sehr viel differenzierter in ihren Bedürfnissen sind als die (natürlich auch nicht vollständig homogene) Gruppe der „traditionellen Studierenden“.

„Diese Veränderungen auf der ‚Nachfragerseite‘ von akademischen Bildungsangeboten führen zwangsläufig dazu, dass Hochschulen ihre eigenen Potenziale und Prozesse kritisch hinterfragen und sich stärker am Bedarf ihrer studierenden ‚Kunden‘ orientieren. Letztlich ist die Fähigkeit, auf wechselnde Kundenanforderungen schnell und flexibel reagieren zu können, ein wichtiges Kriterium für den Erfolg auf dem (Weiter-)Bildungsmarkt“ konstatiert Martens (2015, S. 144), wobei er den Begriff des Kunden nur sehr bedingt auf Studierende im Hochschulkontext übertragen will (ebd., S. 145). Dennoch könne man sie „als Zielgruppe oder NutzerInnen von Bildungsdienstleistungen verstehen, die spezifische Erwartungen an die Qualität dieser Dienstleistungen stellen“ (ebd., S. 145). Zu den Dienstleistungen einer „Offenen Hochschule“ gehört auch die Möglichkeit, sich außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf das Studium anrechnen lassen zu können. Inwiefern diese Anrechnungsverfahren „nutzerfreundlich“ gestaltet sind bzw. wie sich diese nutzerfreundlicher gestalten lassen können, soll mit Hilfe des Service Design-Ansatzes überprüft werden.

2. Das Konzept des Service-Designs

Für die Planung und Entwicklung von Dienstleistungen hat sich in den vergangenen Jahren das Konzept des „Service Designs“ etabliert (vgl. z. B. Mager 2005). Der Service-Design-Ansatz verabschiedet sich vom Produkt-Paradigma, also vom Denken in Produktkategorien, und kennzeichnet den Übergang in die Epoche der Dienstleistungsgesellschaft, in der zunehmend immaterielle Dienstleistungen den Markt bestimmen – zu denen „Bildung“ bzw. die Bereitstellung von Lehr-/Lernprozessen ohne Frage gehören. Dabei besteht Mager zufolge die Herausforderung darin, Dienstleistungen in Zukunft mit der gleichen Akribie zu konzipieren und zu gestalten wie bisher Waren und Sachgüter (Mager 2008, S. 5).

„Im Mittelpunkt der Disziplin Service-Design steht die Gestaltung der Dienstleistungsschnittstelle aus der Perspektive des Kunden“ (Mager 2005, S. 24). Es gehe darum, mit den „Augen der Nutzer zu schauen“ und „in den Schuhen der Kunden zu wandern“, so Mager. Dabei werden vielfältige Methoden und Explorationstools eingesetzt (im Detail vgl. Martens 2015, S. 147). Der Prozess der Dienstleistungsentwicklung wird i. d. R. in sechs Schritte unterteilt:

1. Verstehen
2. Beobachten
3. Standpunkt definieren
4. Ideen finden
5. Prototypen entwickeln
6. Testen

Die Schritte 1 bis 3 bilden die Explorationsphase, bei der es vorrangig darum geht, die Problemstellung aus der Perspektive der NutzerInnen zu verstehen. Daraus lassen sich entsprechende Nutzerbedürfnisse ableiten. Für diese werden „Personas“ entwickelt, d. h. Personenprofile, die stellvertretend für die Mitglieder einer Kunden- bzw. Nutzergruppe stehen. Mit Hilfe dieser Nutzerprofile können die Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse an eine bestimmte Dienstleistung detailliert beschrieben werden (Martens 2015).

Die „Personas“ werden daraufhin auf eine „Kundenreise“ durch das Dienstleistungsangebot und ihre Schnittstellen geschickt, so dass alle auf dieser „Reise“ gemachten Erfahrungen in einer Art „Storybook-Dramaturgie“ festgehalten werden können. Danach erfolgt in den Schritten 4 bis 6 zunächst eine Phase der kreativen Ideenfindung (z. B. Brainstorming), dann eine Test- und Optimierungsphase, die bis zur Entwicklung von „Dienstleistungsprototypen“ reicht. Bevor es zur Implementierung kommt, wird überprüft, ob der so entwickelte Dienstleistungstypus auf die Nutzerbedürfnisse „passt“ (ebd., S. 148).

Martens schickt so z. B. die ‚Persona‘ Hatice G. auf eine „Kundenreise“ in die FH der Diakonie. Hatice G. ist eine 29 Jahre alte Frau mit deutscher Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund, die eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Altenpflegerin absolviert hat. Nach der Geburt ihrer Tochter hatte sie bereits gegen Ende des Erziehungsurlaubs mit Unterstützung ihres Arbeitgebers die Weiterbildung „100 x Zukunft“ für Führungskräfte in der Behindertenhilfe besucht, die auch akademische Bildungsinhalte umfasst und für die die FH der Diakonie mehrere Module mit insgesamt 25 CP (ETCS) im Studiengang „Management im Sozial- und Gesundheitswesen“ anrechnet. Im Zuge dieser Weiterbildung hat Hatice G. Lust an einer weiteren Qualifizierung bekommen und inzwischen ein Studium an der FH der Diakonie im besagten Studiengang aufgenommen.

Martens arbeitet in der „Kundenreise“ folgende Bedarfe und Erwartungen aus der Nutzerperspektive von Hatice G. heraus: Sie erwartet erstens ein *bedarfsorientiertes Studienformat*, das ihr neben ihrer Berufstätigkeit und den Familienpflichten ein erfolgreiches Studieren ermöglicht. Zweitens benötigt sie *präzise*

Informationen und kompetente Beratung per Email oder Telefon durch das Studierendensekretariat. Drittens braucht sie genaue Informationen über das Verfahren zur *Anrechnung* ihrer bereits durch Berufsausbildung und Weiterbildung formal und gegebenenfalls auch informell erworbenen *Kompetenzen*. Und viertens schließlich sollte sie *Unterstützung* beim Übergang ins Studium durch das *Welcome-Center* der Hochschule erhalten, da dabei erfahrungsgemäß viele Fragen und Unsicherheiten auftauchen (ebd. S. 149f.).

3. Problem-Entfaltung

Mit der dritten Erfordernis, also der Anrechnung von Kompetenzen und Qualifikationen, hat sich ein Teilprojekt des Hochschulentwicklungsprojektes BEST-WSG intensiver befasst. Durch vielfältige Erfahrungen in Beratungsgesprächen bei Bewerbungen um einen Studienplatz, durch die Mitarbeit im Prüfungsausschuss und durch Rückmeldungen sowie Beschwerden von Studierenden sind die Schritte 1 bis 3 des Service-Design-Prozesses schon recht gut konturiert:

Grundsätzlich ist die FH der Diakonie als Hochschule, die überwiegend berufsbegleitende Studiengänge für beruflich qualifizierte und erfahrene Studierende anbietet, offen für eine angemessene Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb einer Hochschule erworben wurden. Entsprechend heißt es im Leitbild der Hochschule: „Unser Bildungskonzept fördert die Durchlässigkeit von Bildungsprozessen. Anderweitig erworbene Kompetenzen werden einbezogen und anerkannt.“¹

Neben der Anrechnung von an anderen *Hochschulen* erworbenen Kompetenzen, wie sie im NRW-Hochschulgesetz geregelt ist, unterscheidet die FH der Diakonie folgende Anrechnungswege:

- (1) Anrechnung von Erstausbildungen (z. B. ErzieherIn, Gesundheits- und KrankenpflegerIn, ErgotherapeutIn) auf Grundlagenmodule: Es reicht die Vorlage entsprechender Abschlusszeugnisse (ersatzweise Ablegen einer Einstufungsprüfung).
- (2) Anrechnung von Kompetenzen, die bei Ausbildungs- und Weiterbildungsstätten erworben wurden, mit denen die FH der Diakonie Kooperationsverträge abgeschlossen hat: Hier gibt es ein vereinfachtes pauschales Antragsverfahren, auf Grund dessen das Prüfungsamt die Anerkennung bestätigt.
- (3) Anrechnung von Kompetenzen, die in Weiterbildungen erworben wurden, ohne dass ein Kooperationsvertrag vorliegt: Hier muss für jedes Modul ein Einzelantrag gestellt werden; nach gutachterlicher Stellungnahme des Modulverantwortlichen entscheidet der Prüfungsausschuss. Falls eine Prüfungsleis-

1 <http://www.fh-diakonie.de/.cms/298>

tung erbracht wurde, kann diese angerechnet und ggf. auch die Note übernommen werden.

- (4) Anrechnung von außerhalb formaler Bildungsangebote erworbener, informeller Kompetenzen (z. B. durch Berufserfahrung, Selbststudium, Ehrenamt): Hier muss ein Kompetenzportfolio vorgelegt und ein Kolloquium abgelegt werden.

Das alles hat durchaus eine Logik, ist für Außenstehende aber nicht gerade leicht durchschaubar und enthält einige Klippen, zumal auch Fristen einzuhalten sind. Dass die dabei entstehenden Fragen und Probleme personenabhängig sehr unterschiedlich sind, soll im Folgenden an drei „Personas“ konstruiert werden, eine davon ist die schon bekannte Hatice G. Dabei geht es darum, die „touchpoints“ zu identifizieren, also die Stellen, an denen die Kunden in Kontakt mit der Dienstleistung kommen.

Hatice G.: Sie hat nach dem Besuch der Realschule eine schulische Ausbildung zur Sozialassistentin durchlaufen und danach die dreijährige Ausbildung zur Altenpflegerin erfolgreich abgeschlossen. Nach dreijähriger Berufstätigkeit in der Altenpflege erhielt sie damit die Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums an einer Hochschule in einem der Berufsausbildung und der beruflichen Tätigkeit fachlich entsprechenden Studiengang. Nach längerer Arbeit in einem Wohnbereich für dementiell erkrankte SeniorenInnen besuchte Hatice G. eine Weiterbildung, in der sie mit einem psychobiografischen Pflegemodell vertraut wurde, mit dessen Hilfe sie ihre Arbeit mit den dementiell Erkrankten wesentlich verbessern konnte. Nach Heirat und Geburt ihrer Tochter ermöglichte ihr der Arbeitgeber die Teilnahme am o. g. Weiterbildungslehrgang „100xZukunft“; bald danach begann sie ein Bachelor-Studium an der FH der Diakonie. Mit dem Nachweis der erfolgreich abgeschlossenen Altenpflege-Ausbildung, die sie mit einer Durchschnittsnote von nicht schlechter als 2,7 abschloss, werden ihr ohne weiteren Antrag zwei Module aus der Studieneingangsphase mit insgesamt 30 CP (ETCS) anerkannt. Sie muss also für diese beiden Module keine Einstufungsprüfung ablegen. Für die Weiterbildung „100xZukunft“ werden ihr auf Antrag weitere 4 Module mit insgesamt 25 CP angerechnet. Es handelt sich hierbei um eine Weiterbildung, die von der FH der Diakonie zusammen mit Kooperationspartnern entwickelt wurde und von einem kooperierenden Weiterbildungsinstitut durchgeführt wird. Die Anrechnung erfolgt auf Antrag durch das Prüfungsamt; dafür steht das „Antragsformular zur Modulenerkennung auf Grund von Kooperationsverträgen“ zur Verfügung, das ein vereinfachtes und pauschales Anerkennungsverfahren vorsieht. Mit diesen bereits angerechneten Modulen ist es naheliegend, das Studium um ein Semester zu verkürzen und damit einen leicht veränderten Studienverlauf einzuschlagen. Da rechtlich grundsätzlich eine Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im Umfang von bis zu 90 CP möglich ist, kann Hatice G. überlegen, ob sie möglicherweise noch die Kompetenzen aus der psychobiografischen Weiterbildung angerechnet bekommen könnte. Dabei wäre zu prüfen, ob

es sich um einen formalen Kompetenzerwerb (mit Prüfungsleistung) oder um einen nicht-formalen Kompetenzerwerb (ohne Prüfungsleistung) handelt und ob Umfang und Inhalte der Weiterbildung mit einem der Studienmodule kompatibel sind.

Sven G.: Der 34-Jährige hat nach seinem Hauptschulabschluss zunächst eine Tischler-Lehre erfolgreich abgeschlossen. Die anschließende Zeit als Zivildienstleistender in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) hat ihm viel Spaß gemacht. Als ihm die Werkstatt-Leitung am Ende seines Zivildienstes eine Stelle anbot, hat er gerne zugesagt. Nachdem er berufsbegleitend die Weiterbildung „Sonderpädagogische Zusatzqualifikation“ (SPZ) besucht hatte, wurde er als Gruppenleiter in der Tischlerwerkstatt der WfbM eingesetzt. Im Laufe der Jahre hat Sven G. immer mehr Interesse an den sonder- und sozialpädagogischen Aspekten seiner Arbeit entwickelt. In einigen Jahren ist in seiner WfbM die Stelle der Pädagogischen Leitung wiederzubetzen. Auf diese Stelle würde sich Sven G. gerne bewerben und sein Anstellungsträger würde eine solche Bewerbung auch ausdrücklich begrüßen, aber dafür reicht seine derzeitige Qualifikation nicht aus. Er strebt daher ein berufsbegleitendes Studium der Sozialen Arbeit an der FH der Diakonie an. Der Homepage hat er bereits entnommen, dass er seine fehlende Hochschulzugangsberechtigung mit seiner Berufsausbildung und – praxis im Prinzip ersetzen kann, er ist sich aber unsicher, ob er eine Zugangsprüfung ablegen muss, da seine Berufsausbildung als Tischler möglicherweise nicht als „fachlich entsprechend“ gilt. Außerdem hat er auf der Homepage der FH gelesen, dass das Modul 2 „Grundlagen des sozialarbeiterischen Handelns“ (mit 30 CP) an der FH als „Brückenkurs“ angeboten wird, der zur Vorbereitung auf eine Einstufungsprüfung dient. Sven G. fragt sich, was das wohl bedeutet, wie hoch der Aufwand ist, wie die Einstufungsprüfung gestaltet ist, ob man sie ggf. wiederholen kann und ob man einen solchen Kurs schon vor oder erst während des Studiums „belegt“ – was immer „Belegung“ in diesem Fall bedeutet. Außerdem interessiert ihn, ob seine SPZ als Studienleistung anerkannt werden könnte, weil er gerne die erwartete Belastung durch das Studium etwas reduzieren würde.

Angelika W.: Die 50-jährige Leiterin einer Kindertagesstätte hat ihre berufliche Karriere mit einer von einem evangelischen Kirchenkreis veranstalteten zweijährigen Schulung zur „Stadtteil-Mittlerin“ begonnen und absolvierte während ihrer Tätigkeit als Betreuerin in einer Werkstatt für behinderte Menschen bei einem diakonischen Weiterbildungsträger eine Ausbildung zur „Geprüften Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen“. Daran schloss sich eine Ausbildung an einer Fachschule zur staatlich anerkannten Heilpädagogin an, die sie mit Auszeichnung bestand. Im Anschluss an diese Ausbildung übernahm sie die Leitung einer Kita. Um sich für diese Leitungsaufgabe zu qualifizieren, besuchte sie zeitlich fast parallel zwei Langzeitweiterbildungen. Da Angelika W. aber trotz ihrer vielfältigen Aus- und Weiterbildungen noch einen akademischen Grad erwerben und sich fachlich „brei-

ter“ qualifizieren möchte, erwägt sie, ein berufsbegleitendes Studium „Soziale Arbeit“ an der FH der Diakonie zu beginnen und fragt im Studierendensekretariat an, welche ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ihr angerechnet werden können. Ihre Entscheidung, sich für das Studium zu bewerben, will sie von dieser Antwort abhängig machen.

Hier entsteht nun das folgende Problem: Anträge auf Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen werden an der FH der Diakonie (wie auch an anderen Hochschulen) nur von bereits eingeschriebenen Studierenden angenommen und bearbeitet. Studieninteressierten steht die Möglichkeit offen, sich intensiv über Anrechnungsmöglichkeiten beraten zu lassen, etwa durch die Studiengangsleitung. Diese kann allerdings nur unverbindliche Einschätzungen abgeben, da für die tatsächliche Anerkennung der Prüfungsausschuss zuständig ist, der dafür ein Gutachten der jeweiligen Modulverantwortlichen einholt. Die Studiengangsleitung kann bestenfalls für das oder die Module, für die sie selbst verantwortlich ist, eine einigermaßen verbindliche Auskunft geben, nicht aber für die der KollegInnen und sie kann auch nicht die Entscheidung des Prüfungsausschusses vorwegnehmen, der auf eine Gleichbehandlung der AntragstellerInnen zu achten hat.

Was heißt das konkret für Angelika W.? Für ihre Heilpädagogik-Ausbildung ist eine pauschale Anrechnung von 30 CP für ein Grundlagenmodul unproblematisch. Allerdings könnte die Heilpädagogik-Ausbildung auch auf den Wahl-Schwerpunkt angerechnet werden (20 CP). Dafür gibt es aber keine Kooperationsvereinbarungen und keine Präzedenzfälle, ebenso wenig mit den anderen Bildungsanbietern, bei denen Angelika W. ihre Weiterbildungen absolviert hat. Doch die FH verhält sich „kundenorientiert“: Angelika W. erhält von der Studiengangsleitung die Information, dass ihr drei Module angerechnet werden können. Gleich zu Studienbeginn reicht sie die formalen Anträge fristgemäß ein. Allerdings fehlen Unterlagen, so dass über den Antrag nicht entschieden werden kann. Da eines der Module schon im ersten Semester stattfindet und der Prüfungsausschuss erst in seiner nächsten Sitzung drei Monate später über den Antrag entscheiden kann, kommt eine Anrechnung für dieses Modul nicht mehr in Frage. Pech gehabt!

Wie können solche Pannen vermieden werden und wie kann der Informationsfluss und die Beratungsqualität verbessert und abgesichert werden? Dazu sollen im nächsten Schritt des Service-Design-Prozesses kreative Ideen gesammelt und ein Prototyp für ein Beratungsverfahren im Vorfeld des Studiums entwickelt werden. Zunächst werden jedoch die Ergebnisse einer Studierendenbefragung zu Anrechnungsverfahren dargestellt, die in die weiteren Überlegungen einfließen.

4. Ergebnisse der Befragung von Studierenden

Für die Befragung wurden sämtliche Studierende der FH der Diakonie per Email angeschrieben, die in den Jahren 2015 und 2016 einen Antrag auf Anrechnung au-

berhochschulisch erworbener Kompetenzen gestellt haben². Einige davon waren bereits exmatrikuliert und per Email nicht mehr zu erreichen. Von den 89 Angeschriebenen haben 29 (= 33 %) den Online-Fragebogen ausgefüllt.

4.1 Zusammensetzung des Samples

Knapp die Hälfte derjenigen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, gab an, dass bei ihnen ein oder mehrere Anträge abgelehnt worden seien. Eine daraufhin veranlasste Auszählung der Anträge im Prüfungsamt ergab, dass 2015/2016 32 % der Antragsteller eine Ablehnung erhalten haben³, insofern sind in der Befragung Antragsteller, die eine Ablehnung erhalten haben, überrepräsentiert. Dies könnte eine Verzerrung in den Antworten bedeuten, da möglicherweise eher diejenigen an der Befragung teilgenommen haben, die wegen einer Ablehnung verärgert waren und sich daher dazu äußern wollten.

Die Befragten waren zwischen 25 und 55 Jahre alt. Die Verteilung der Geschlechter (69 % Frauen, 31 % Männer) und die Schulabschlüsse (34,5 % ohne Fachhochschulreife bzw. Abitur) entsprachen in etwa den Durchschnittswerten bei den berufsbegleitend Studierenden an der FH der Diakonie.

Die Frage, für wie viele Module Anträge gestellt wurden, wurde wie folgt beantwortet:

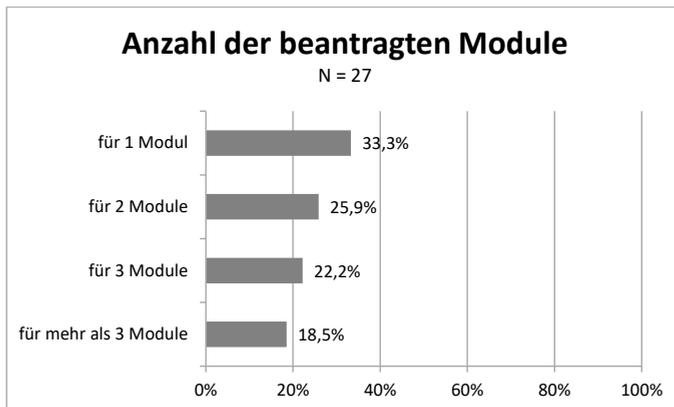


Abb. 1: Anzahl Module, für die Anrechnungs-Anträge gestellt wurden.

2 Aus dem Sample ausgeschlossen wurden Studierende des grundständigen Studiengangs „Diakonie im Sozialraum“, da deren Anträge sich fast vollständig auf die Anerkennung von Praxiszeiten beziehen und somit eine Sonderform darstellen, was die Ergebnisse verzerrt hätte.

3 Bezogen auf die Anzahl der Anträge hat die Auszählung ergeben, dass 18% der in 2015/2016 gestellten Anträge abgelehnt wurden.

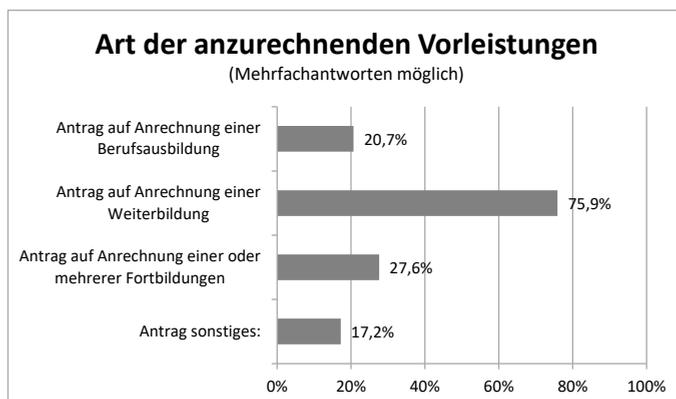


Abb. 2: Art der anzurechnenden Vorleistung

Im Durchschnitt haben die AntragstellerInnen für 2,3 Module Anrechnungsanträge gestellt. Die Anrechnungsanträge bezogen sich dabei auf folgende Bildungsvorleistungen (hier waren Mehrfachnennungen möglich):

Hinsichtlich der Anrechnung einer Berufsausbildung (20,7%) ist anzumerken, dass „Standardausbildungen“, die in den jeweiligen Prüfungsordnungen benannt sind, beim Vorliegen der sonstigen Voraussetzungen (z. B. Durchschnittsnote) ohne Antrag direkt vom Studierendensekretariat anerkannt und dem Prüfungsamt gemeldet werden.

Die überwiegende Mehrheit der Anträge (75,9%) bezieht sich auf eine Weiterbildung, weitere 27,6% auf eine Fortbildung, wobei im Sprachgebrauch die Unterschiede nicht immer trennscharf sind. 17,2% der Anträge bezogen sich auf an Hochschulen erbrachte Leistungen (z. B. ein abgebrochenes Studium) bzw. auf ein Auslandspraktikum.

Soweit zu den Rahmendaten der Umfrage. In den folgenden Fragen und Antworten geht es um das „Erleben“ des Anrechnungsverfahrens.

4.2 Erreichbarkeit und Qualität der Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten

Zunächst wurde gefragt, wann die Studierenden zum ersten Mal von der Möglichkeit der Anrechnung von Modulen erfahren haben.

Überraschend ist, dass nur gut 20% „lange Zeit vor Beginn des Studiums“ von der Möglichkeit der Anrechnung erfahren haben, d. h. vor Abschluss des Studienvertrags. Ebenso überraschend ist, dass mehr als drei Viertel der Befragten nicht auf diese Informationen auf der Homepage gestoßen sind⁴, nahezu alle nichts dar-

⁴ Obwohl in den Aufnahmegesprächen der überwiegende Teil der Studierenden angibt, sich auf der Homepage über Hochschule und Studium informiert zu haben.

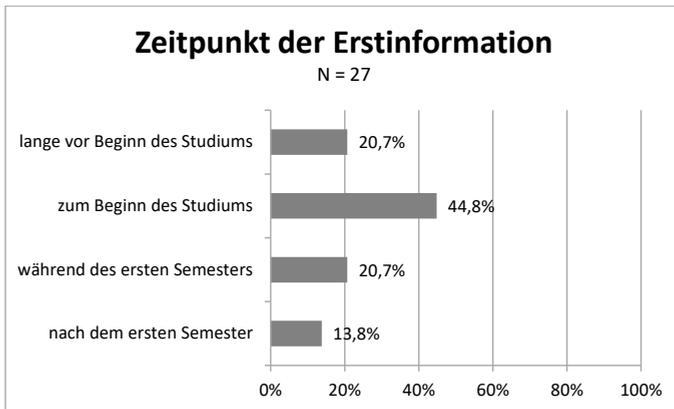


Abb. 3: Zeitpunkt, zu dem die Studierenden das erste Mal von den Anrechnungsmöglichkeiten an der FH der Diakonie erfahren haben.

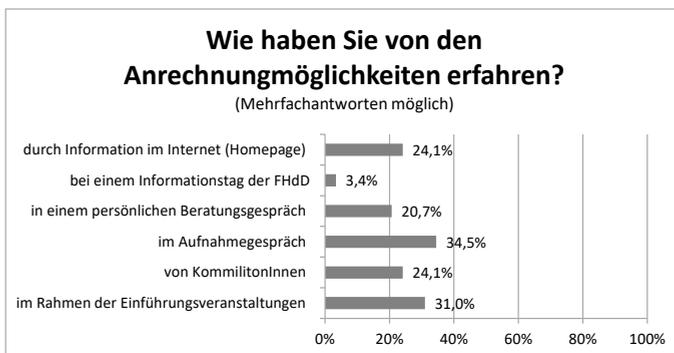


Abb. 4: Medium der Erstinformation.

über bei einem Info-Tag der FH erfahren haben (an denen allerdings auch nur weniger als die Hälfte der Befragten teilgenommen hat) bzw. sich nicht daran erinnern können, fast 80% sich nicht erinnern können, dass sie Informationen darüber bei einem Beratungsgespräch erhielten und immerhin zwei Drittel auch beim obligatorischen Aufnahmegespräch nicht. Auch bei den Einführungsveranstaltungen zu Beginn des Studiums, bei dem üblicherweise umfangreiche Informationen zum Studium gegeben werden, geben nur gut 30% der Befragten an, dass sie Informationen über Anrechnungsmöglichkeiten erhalten hätten. Allerdings geben ca. 40% an, dass für sie die Anrechnungsmöglichkeiten für eine Entscheidung für das Studium „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ gewesen sei.

Gefragt wurde auch nach der Qualität der Informationen, die über die verschiedenen Quellen zu erhalten sind:

Die Informationen bei den Infotagen und auf der Homepage werden zu etwa gleichen Teilen als „sehr“ bzw. „eher informativ“ und „weniger“ bzw. „überhaupt nicht informativ“ beurteilt. Die Informationen, die im Rahmen der Aufnahmege-

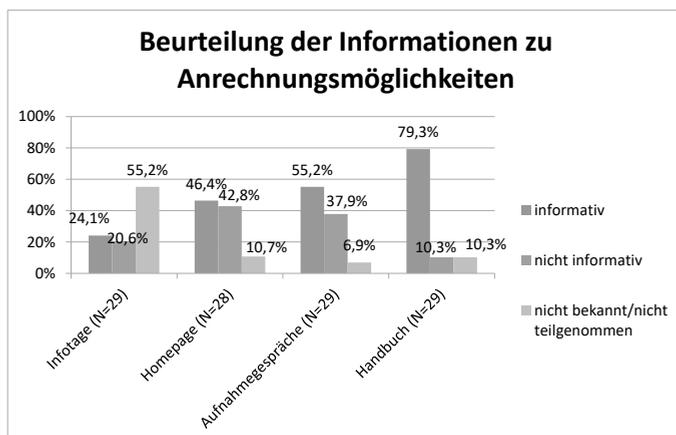


Abb. 5: Bewertung der Informationen zu Anrechnungsmöglichkeiten. Die Items „sehr informativ“ und „eher informativ“ zu wurden dabei zu „informativ“ zusammengefasst, die Items „weniger informativ“ und „überhaupt nicht informativ“ zu „nicht informativ“.

sprache gegeben wurden, werden immerhin mit ca. 55% als „sehr“ bzw. „eher informativ“ beurteilt; ca. 38% halten sie für „weniger“ bzw. „überhaupt nicht informativ“. Die beste Beurteilung bekommt das „Handbuch zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen“, das immerhin 26 der 29 Befragten kennen: 79% halten es für „sehr informativ“ oder „eher informativ“, 10% für „weniger“ bzw. „überhaupt nicht informativ“. Das „Handbuch“ scheint also die wichtigste Informationsquelle zu sein, sollte aber noch optimiert werden.

Eine spezielle Beratung zu den Anrechnungsmöglichkeiten haben 17 der 29 Befragten in Anspruch genommen. 85% derjenigen, die eine solche Beratung in Anspruch genommen haben, fanden dieses Gespräch sehr bzw. eher informativ. Eine individuelle Beratung zu Anrechnungsfragen scheint somit ein wichtiger und unterstützender Faktor zu sein, der möglicherweise für alle Studierenden angeboten bzw. fest in das Aufnahmegespräch integriert werden sollte.

Bei den „Anmerkungen und Anregungen“ zu diesem Fragenkomplex wurde – neben einer „lobenden“ Rückmeldung – von insgesamt fünf Personen angemerkt, dass die Zuständigkeiten nicht klar gewesen seien, dass man „vom einen zum anderen geschickt“ worden sei, dass verschiedene Dozenten verschiedene Meinungen geäußert hätten, dass Zusagen auf Anrechnung nicht eingehalten worden seien oder dass die Informationen erst so spät zur Verfügung gestanden hätten, dass das Modul inzwischen schon absolviert worden war. Zwei Befragte schlugen vor, dass ein Beratungsgespräch bei einer Fachdozentin bzw. einem Fachdozenten obligatorisch sein sollte und dass über die Möglichkeit zur Anrechnung grundsätzlich schon im ersten Kontakt- bzw. im Bewerbungsgespräch informiert werden sollte.

Im Zuge des Projektes „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wurde an der FH der Diakonie ein neues Anrechnungsverfahren für *informell* erwor-

bene Kompetenzen (Portfolio-Verfahren) entwickelt. Nur gut 20% der Befragten kennen es und keine/r der Befragten hat einen Antrag auf Anrechnung informell erworbener Kompetenzen eingereicht.

4.3 Antragsverfahren

Zunächst wurde nach der Verständlichkeit des Antragsformulars gefragt.

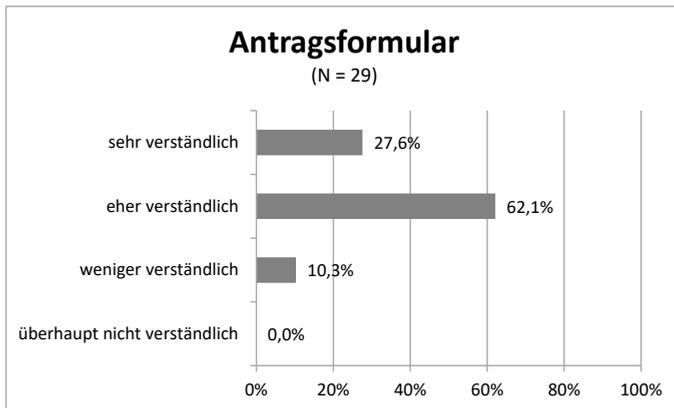


Abb. 6: Beurteilung des Antragsformulars

Fast 90% halten das Formblatt für „sehr“ bzw. „eher verständlich“. Als schwierig wird genannt, bei lange zurückliegenden Weiterbildungen noch die Zahl der Präsenzstunden und die dort erstellten Arbeiten zu rekonstruieren. Deutlich sei auch nicht gewesen, dass für jedes Modul ein eigener Antrag gestellt werden müsse, auch wenn sich alle Anträge auf *eine* Weiterbildung bezögen. Ein/e Befragte/r hätte ein Infoblatt mit Beispielen als hilfreich empfunden.

Vor kürzerer Zeit wurde ein vereinfachtes Verfahren für die Anrechnung von Bildungsleistungen, die bei einem Kooperationspartner absolviert wurden, eingeführt. Dies war etwa 80% der Befragten nicht bekannt. Diejenigen, die es schon kannten, merkten positiv an, dass eine schnelle Anrechnung damit tatsächlich funktioniert habe. Kritisch wurde allerdings angemerkt, dass die Übersichten im „Handbuch“ keinen konkreten Rückschluss auf die erworbenen Kompetenzen zuließen, so dass es zu Ablehnungen beim Prüfungsausschuss gekommen sei. Ein/e Befragte/r fände es sinnvoll, wenn – bezogen auf den Studiengang Psychiatrische Pflege – alle großen Psychiatrie-Weiterbildungsträger bundesweit als Kooperationspartner gewonnen würden.

4.4 Arbeit des Prüfungsausschusses

Die Frage, ob die zeitlichen Abläufe des Verfahrens transparent und einsichtig gewesen seien, ergab folgendes Ergebnis:

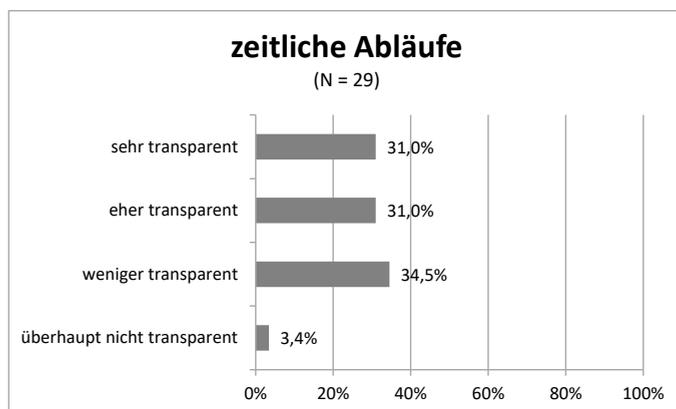


Abb. 7: Beurteilung der zeitlichen Abläufe des Anrechnungsverfahrens

Unabhängig von der Frage der „Transparenz“ wird wiederholt die lange Wartezeit bis zur nächsten Sitzung des Prüfungsausschusses kritisiert; bei den Modulen, die zu Beginn des Studiums stattfinden, reiche die Zeit bis zum Abschluss der Anerkennung nicht. Gewünscht wird auch, dass am Ende eines Semesters darüber informiert wird, bis wann die Anträge für das kommende Semester eingereicht werden müssen. Auch an dieser Stelle wird noch einmal darauf hingewiesen, wie sinnvoll eine obligatorische Beratung sei.

Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, dass einer (37,9%) bzw. mehrere (19,3%) ihrer Anträge nicht positiv entschieden worden seien. Auf die Frage, ob die Entscheidungsbegründung des Prüfungsausschusses für sie nachvollziehbar sei oder nicht, gab es folgendes Antwortbild:

Immerhin ein knappes Viertel der Befragten (N= 7) geben an, dass die Entscheidung des Prüfungsausschusses „weniger“ bzw. „überhaupt nicht nachvollziehbar“ gewesen sei. Diese Einschätzung kommt erwartungsgemäß ausschließlich von Personen, bei denen mindestens ein Antrag auf Anrechnung abgelehnt worden ist. Insgesamt gibt die Hälfte aller Befragten, bei denen mindestens ein Antrag abgelehnt wurde, an, dass sie die Begründungen kaum bzw. gar nicht nachvollziehen können. Als problematisch werden u. a. „Teilanerkennungen“ erlebt, also wenn z. B. bei einem Modul mit zwei oder mehreren thematischen Schwerpunkten ein Teil anerkannt wird und die Präsenzen nicht besucht werden müssen, ein anderer Modulteil aber nicht anerkannt wird und dann die gesamte Prüfungsleistung erbracht werden muss. Das sei „sehr verwirrend“ bzw. mache „keinen Sinn“. Ein/e Befragte/r kommentiert lapidar: „Weniger Macht und mehr kooperativer Umgang mit Studierenden!“ Vorgeschlagen wird neben

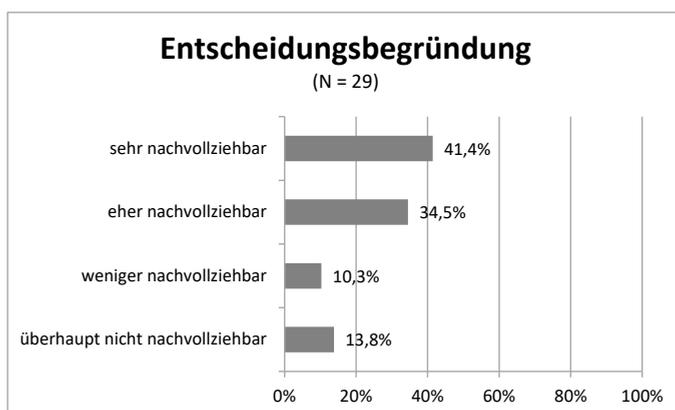


Abb. 8: Beurteilung der Entscheidungsbegründung

frühzeitigen und umfassenden Informationen u. a., das Verfahren auch online anzubieten und die Namen der Bearbeiter⁵ sowie den Bearbeitungsstatus in der Verwaltungs- und Kommunikationssoftware TraiNex anzugeben. „Mehr Transparenz und weniger Textbausteine“ fordert ein/e andere/r und verlangt, dass sich die Hochschule als „Dienstleister“ verstehen sollte, der nach einer Sitzung des Prüfungsausschusses so schnell wie möglich die Ergebnisse über TraiNex bekannt gibt⁶. Kritisiert wird auch von einem/r Befragten, dass „der Prüfungsvorsitzende“ (gemeint ist vermutlich der Vorsitzende des Prüfungsausschusses) über die Anrechnung entscheide und derselbe Vorsitzende auch über das Widerspruchsverfahren entscheide. Das sei vermutlich „rechtlich unzulässig“⁷. Auch die Rechtsbehelfsbelehrung sei „nicht aussagekräftig“⁸ und erfülle nicht die rechtlichen Mindestanforderungen⁹. Es wird darum gebeten, das gesamte Verfahren zu überarbeiten.

5 Der Hinweis ist allerdings nicht ganz nachvollziehbar, da die „Bearbeiter“ immer die Modulverantwortlichen sind, die die Studierenden selbst auf dem Antragsformular benennen müssen.

6 Der Versand des Bescheides erfolgt am Tag nach der Sitzung des Prüfungsausschusses, so dass eine schnelle Information der Studierenden eigentlich gegeben ist.

7 Die Kritik des Studierenden ist rechtlich gesehen nicht zutreffend, aber dennoch nachvollziehbar. Das Verfahren soll daher auch geändert werden: Der Vorsitzende entscheidet im Regelfall über den Antrag, der Ausschuss entscheidet über den Widerspruch.

8 Die Belehrung ist ein Standardsatz, vermutlich bezieht sich die Kritik an der Aussagekraft auf die Begründung der Ablehnung.

9 Auch diese Anmerkung ist rechtlich so nicht zutreffend.

4.5 Weitere Wünsche und Anregungen

Zwei Drittel der Befragten würden ein online-gestütztes Antragsverfahren vorziehen und eine Beratung dazu in den ersten Tagen des Studiums. Hilfreich könnte auch ein Video-Tutorial sein.

5. Diskussion der Ergebnisse

Auch wenn die Bewertungen zur Verständlichkeit der Formblätter und zur Nachvollziehbarkeit der Entscheidungen eher positiv ausfielen, zeigt sich, dass in dem Verfahren aus Nutzersicht noch erhebliche Verbesserungen möglich sind, die im Sinne einer Service-orientierten Dienstleistung unbedingt „bedient“ werden sollten. Zusammen mit den Erkenntnissen aus den Reisen der drei Personas lassen sich folgende Verbesserungspotentiale benennen:

- frühzeitige und umfassende Beratung, sowohl online (z. B. durch ein nutzerfreundliches und auf der Homepage besser auffindbares „Handbuch“ mit mehr praktischen Beispielen, unterstützt z. B. durch ein Erklär-Video), als auch persönlich, z. B. standardisiert an den Informationstagen und verbindlich vorgesehen in den Aufnahme- und Beratungsgesprächen, die jede/r Studienbewerber/in zu durchlaufen hat sowie in der Studieneingangsphase (z. B. im Zusammenhang mit der Durchführung des Portfolio-Verfahrens). Die frühzeitige Beratung ist auch insofern wichtig, als dass etwa 40% der Befragten angeben, dass die Anrechnungsmöglichkeiten ein „sehr“ bzw. „eher wichtiger“ Grund für sie gewesen seien, sich für dieses Studium zu bewerben
- Möglichkeit eröffnen, schon vor dem Studienbeginn einen Antrag auf Anrechnung von Modulen zu stellen, die im ersten Semester angeboten werden
- über die allgemeine Information über das Anrechnungsverfahren hinaus sollten spezifische Beratungsangebote bei den jeweils für die Begutachtung zuständigen Lehrenden leicht zugänglich sein
- verbesserte Information zu den unterschiedlichen Verfahrenswegen mit klarerer Zuordnung der jeweils zu benutzenden Antragsformulare (ggf. mit Video-Anleitung, s. o.)
- detailliertere Begründungen bei Ablehnung von Anträgen
- genauere Erläuterung der verschiedenen Anrechnungsoptionen im Hinblick auf Teil-Anrechnungen
- Überprüfung der Terminierung und der Taktung der Sitzungen des Prüfungsausschusses

6. Ideen zur Gestaltung von nutzerfreundlichen Anrechnungsverfahren

In einer Sitzung mit Projektmitarbeitenden, Lehrenden und dem Rektorat der Fachhochschule wurden anhand der Personas und der Studierendenbefragung alle „touchpoints“ identifiziert, also all jene „Kundenkontaktpunkte“, mit denen Studieninteressierte und Studierende auf ihrer Reise durch das Anrechnungsverfahren in Berührung kommen:

- Homepage einschl. Handbuch Anrechnung
- (Telefon-)Zentrale
- Peers (z. B. ArbeitskollegInnen, die ebenfalls studieren)
- Studierendensekretariat
- StudiengangsleiterInnen und modulverantwortliche DozentInnen
- Info-Tage
- Aufnahmegespräche
- Prüfungsamt
- Lernplattform Moodle

Im zweiten Schritt wurden in einem gemeinsamen Brainstorming erste Ideen entwickelt, wie Anrechnungsverfahren nutzerorientiert gestaltet werden könnten, wobei zunächst nicht hinterfragt wurde, ob die Vorschläge realisierbar wären. Im Einzelnen sind dies folgende Punkte:

- Einrichtung einer zentralen Anrechnungsberatung, an die sich Studierende und Studieninteressierte im ersten Schritt wenden können. Diese Anrechnungsberatung könnte möglicherweise an das Studierendensekretariat gekoppelt werden, wenn die dortige Mitarbeiterin entsprechend qualifiziert werden würde. Eine rechtsverbindliche Auskunft vor Studienbeginn wird als nicht realistisch eingeschätzt, wohl aber eine differenzierte Beratung.
- Auf der Homepage der FH sollte eine technische Möglichkeit bereitgestellt werden, die eigenen absolvierten Weiterbildungen in ein Formular einzutragen und direkt eine Rückmeldung zu bekommen, was davon auf welche Module anrechnungsfähig ist¹⁰ (oder andere elektronische Hilfsmittel für die Antragstellung).
- Auf der Homepage sollte es Videos geben, indem Studierende von ihren (positiven) Erfahrungen mit Anrechnung berichten („testimonials“), um überhaupt auf die Möglichkeit der Anrechnung aufmerksam zu machen und Hinweise zu geben, wie ein Antrag optimalerweise aussehen sollte.
- Es sollte eine FAQ-Sammlung zu allem Fragen rund um das Thema Anrechnung und Antragstellung geben (z. B. Kriterien zur Notenübernahme, zeitlicher

¹⁰ Einschränkung muss erwähnt werden, dass diese Auskunft nicht rechtsverbindlich sein kann (s. u.).

- Umfang einer Weiterbildung, Inhalte, notwendige bzw. einzureichende Unterlagen usw.).
- Auf der Homepage könnte ein Live-Chat angeboten werden, in dem Studierende direkt zu Anrechnungsfragen antworten.
 - Es sollte eine Liste typischer Weiterbildungen, die bereits anerkannt wurden, erstellt werden und für alle Interessierten zugänglich gemacht werden.
 - Vor Studienbeginn sollte eine verbindliche Beratung zum Thema Anrechnung erfolgen.
 - In allen Informationen rund um das Thema Anrechnung sollte eine kundenorientierte Sprache gewählt werden. Der Menüpunkt „Anrechnung“ etwa in der Navigation der Homepage spricht Studieninteressierte möglicherweise gar nicht an, weil sie mit dem Begriff nichts verbinden.
 - Es sollten regelmäßig Webinare zum Thema Anrechnung angeboten werden, die für Studierende und Studieninteressierte geöffnet sind.
 - Um Diskrepanzen zwischen den Auskünften von Lehrenden und den Entscheidungen des Prüfungsausschusses zu vermeiden, sollten die Entscheidungskriterien des Ausschusses gesammelt und für alle Lehrenden transparent gemacht werden (z. B. hinsichtlich der Notenübernahme).
 - Eine Beschleunigung des Antragsverfahrens bzw. der Entscheidung über Anträge kann entweder über einen häufigeren Sitzungsturnus des Prüfungsausschusses hergestellt werden (bislang: einmal im Quartal) oder aber die Entscheidung über die Anträge wird auf den Prüfungsausschussvorsitzenden übertragen. Diese Option ist laut Grundordnung der FH der Diakonie (§ 40 Abs. 5) möglich und hätte den Vorteil, dass der Vorsitzende unabhängig von den Sitzungsterminen laufend über Anträge entscheiden kann. Der Prüfungsausschuss würde sich dann nur im Widerspruchsfall mit einem Antrag befassen. Diese Option soll im Prüfungsausschuss erörtert und ggf. in der Geschäftsordnung des Prüfungsausschusses fixiert werden.
 - Es sollten Video-Tutorials erstellt werden, die die Antragstellung genau erklären (Wahl des richtigen Formulars, beizufügende Unterlagen etc.).
 - Um Module im ersten Semester anrechnen lassen zu können, sollte ein Antrag auf Anrechnung vor Studienbeginn möglich werden (mit Schließen des Studienvertrags).
 - Das „Handbuch Anrechnung“ ist ein wichtiges Informationsinstrument. Hier muss sichergestellt werden, dass es auch über das Projektende hinaus gepflegt und aktualisiert wird, dafür muss eine feste Zuständigkeit hergestellt werden. Darüber hinaus sollte es benutzerfreundlicher gestaltet werden und mehr die Studierendenperspektive berücksichtigen. Wichtig ist, dass es *ein* Dokument gibt, das aktuell gehalten wird, von anderen Stellen (z. B. Informationen zu einzelnen Studiengängen) sollte jeweils nur auf die entsprechende Stelle in diesem Dokument verlinkt werden.
 - Die Ablehnungsbescheide des Prüfungsamtes sollen geprüft und ggf. verbessert werden, so dass diese nachvollziehbarer und „zugewandter“ formuliert sind.

- Das Widerspruchsverfahren und die Sinnhaftigkeit von Teilanrechnungen sollte überprüft werden.

Diese Ideen wurden dann folgendermaßen geclustert:

| | |
|--|---|
| Frühzeitige und umfassende Information und Beratung | <ul style="list-style-type: none"> – Zentrale Anrechnungsberatung – Videos von erfolgreichen AntragstellerInnen – FAQs – Live-Chat – Liste von anrechnungsfähigen Weiterbildungen – Verbindliche Beratung vor Studienbeginn – Kundenorientierte Sprache („Anrechnung“ ist nicht selbsterklärend) – Webinare – Handbuch Anrechnung (Überarbeitung, Klärung von Zuständigkeiten) – Entscheidungskriterien des Prüfungsausschusses sammeln und zur Verfügung stellen |
| Hilfe zur Antragstellung | <ul style="list-style-type: none"> – Video-Tutorials – Technische Lösung (Eingabe von Weiterbildungen -> Anrechnungspotentiale) – Webinare |
| Antragsverfahren | <ul style="list-style-type: none"> – Antrag möglich, sobald der Studienvertrag geschlossen ist (+ Information darüber) – Sitzungstermin des Prüfungsausschuss vor Semesterbeginn und Beschleunigung des Antragsverfahrens durch häufigere Sitzungen des Prüfungsausschusses bzw. laufende Entscheidungen durch Vorsitzenden – Überarbeitung der Ablehnungsbescheide – Überprüfung des Widerspruchverfahrens – Überprüfung der Sinnhaftigkeit von Teilanrechnungen bzw. differenzierte Erläuterungen dazu |

7. Prototyp

Nach den Prinzipien des Service Design sollen die gesammelten Ideen zu Service-Konzepten ausgearbeitet werden und daraus Service-Prototypen modelliert werden (Mager & Gais 2009). Dies soll hier exemplarisch anhand des Clusters „frühzeitige und umfassende Beratung und Information“ und des „Touchpoints Homepage“ beschrieben werden. Dabei wird je nach Realisierbarkeit zwischen kurzfristigen und mittelfristigen Maßnahmen unterschieden.

Als zentrale Stelle der Homepage, an der alle Informationen gebündelt werden, wird ein neuer Menüpunkt „Studium verkürzen“ angelegt (*kurzfristig*). Er ersetzt den bisherigen Menüpunkt „Anrechnung von Kompetenzen“ und ist unter „Fragen zum Studium“ angesiedelt (zweite Menü-Ebene), aber auch direkt mit dem Menüpunkt „Warum zur FH der Diakonie“ verlinkt (zusätzliche Zwischenüberschrift dort: „Frühere Qualifikationen nutzen – Studium verkürzen“). Auch wenn der Begriff „Verkürzung“ nicht völlig zutreffend ist, wird er vermutlich Interesse und Aufmerksamkeit erzeugen und zum Anklicken reizen.

Unter diesem Menüpunkt sind zu finden:

- Eine kurze, allgemeinverständliche Darstellung der Idee und der Praxis der Durchlässigkeit von Bildungsprozessen und der Anerkennung bereits erworbener Kompetenzen mit Links zu detaillierteren Informationen (*kurzfristig*);
- das überarbeitete „Handbuch Anrechnung“ (Zentraldokument), auf das auch bei den Informationen zu den einzelnen Studiengängen gezielt verlinkt wird (*kurzfristig*; allerdings wird erst *mittelfristig* zu klären sein, wer künftig für die Aktualisierung des Handbuchs zuständig ist);
- ein Video, in dem die Möglichkeiten und Wege der Anrechnung erläutert werden (*mittelfristig*);
- eine Übersicht über häufiger anerkannte Weiterbildungen (mit Verweis auf die angerechneten Module) und auch Beispiele für *nicht* anerkannte Kompetenzen (*mittelfristig*);
- „Testimonials“ von früheren Studierenden, in denen sie ihre Erfahrungen mit Studienverkürzung durch erfolgreiche Anrechnung darstellen (*mittelfristig*);
- FAQs zu den wichtigsten Fragen im Zusammenhang mit Anrechnung und Studienverkürzung (*kurzfristig*);
- Termin und Link zu einem Webinar zum Thema „Anrechnung“, das jeweils ca. 2 Monate vor Semesterbeginn angeboten wird (*mittelfristig*);
- Telefonnummer und Email-Adresse von Ansprechpersonen (*kurzfristig*) bzw. für eine zentrale Anrechnungsberatung (*mittelfristig*).

Im Falle der oben geschilderten Personas ist zu vermuten, dass diese mit dem so erreichten Informationsstand leichter in das Studium hätten starten können: Hatice G. hätte vorab auf der Homepage recherchieren können, ob ihre Weiterbildung zum psychobiografischen Pflegemodell anrechnungsfähig ist, Sven G. hätte nähere Informationen zur Einstufungsprüfung vorgefunden und Angelika W. hätte gewusst, dass sie bereits mit Schließen des Studienvertrags einen Antrag auf Anrechnung stellen kann und welche Unterlagen dem Antrag beizufügen sind, so dass ihr Antrag vor Semesterbeginn entschieden worden wäre.

Neben diesem hier beispielhaft dargestellten „Touchpoint“ sollen auch die anderen entsprechend ausgearbeitet werden. Dazu wird an der Hochschule eine Arbeitsgruppe gegründet, die dem Rektorat bzw. der Hochschulkonferenz entsprechende Vorschläge vorlegen soll. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten über das Projektende hinaus, was in einigen Fällen (z. B. Zentrale Anrechnungsberatung) auch Schulungen einzelner MitarbeiterInnen voraussetzt.

8. Ausblick

Die Anrechnung von früher erworbenen Kompetenzen auf ein Studium ist unter den Perspektiven „Durchlässigkeit im Bildungssystem“ und „Lebenslanges Ler-

nen“ ein zentraler Aspekt bei berufsbegleitenden Studiengängen. Dabei geht es nicht darum, möglichst viel und großzügig anzuerkennen, weil damit die Gefahr der Dequalifizierung und Entwertung von akademischer Bildung verbunden ist. Unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung geht es aber darum, anzuerkennen, dass berufs- und lebenserfahrene Menschen eine ganze Menge an Kompetenzen in das Studium mitbringen und sich als Hochschule für den Gedanken zu öffnen, dass diese gleichwertig zu den an der Hochschule vermittelten Kompetenzen sein *können*. Diese Haltung einer Hochschule sollte auch von außen sichtbar sein, um mehr Menschen für ein Studium zu gewinnen. Versteht man Anrechnung(sverfahren) auch als Dienstleistung der Hochschule für die Studierenden, dann stellt sich die Frage nach der Nutzerfreundlichkeit des Verfahrens. Um diese zu beantworten, wurde konsequent die Perspektive der NutzerInnen, also der Studierenden, eingenommen. Anhand der konstruierten Personas und der Studierendenbefragung konnten einige Verbesserungspotenziale identifiziert und Lösungsansätze entwickelt werden. Zwar sind letztlich immer die Studierenden selbst verantwortlich für die Initialisierung von Anrechnungsprozessen, sie benötigen dafür aber gut zugängliche und leicht verständliche Informationen, eine kompetente Beratung und nachvollziehbare Abläufe.

Mit dem Konzept des Service Designs sollen alle zentralen Touchpoints des Anrechnungsverfahrens konsequent benutzerfreundlich gestaltet werden. Nach einer Testphase von ca. einem Jahr nach erfolgter Veränderung sollte durch eine erneute Befragung der Studierenden überprüft werden, ob die eingeführten Veränderungen „zielführend“ waren und zu einer Verbesserung der Kundenzufriedenheit geführt haben, um so in einen Prozess der kontinuierlichen Verbesserung zu kommen. Das ist nicht nur für die Studierenden interessant, sondern erhöht auch die Attraktivität der Hochschule insgesamt.

Literatur

- Mager, B. (2005). Endlich König! Die zehn besten Service-Design-Gesetze, die helfen, Ihrem Kunden die Krone aufzusetzen. GDI Impuls, Wissensmagazin für Wirtschaft, Gesellschaft und Handel 2/2005, S. 22–29.
- Mager, B. (2008). Mit Service-Design in den Schuhen des Kunden wandern. CRM-Magazin 1/2008, S. 4–8.
- Mager, B. & Gais, M. (2009). Service Design. W. Fink/UTB.
- Martens, J. (2015). Service Design: ein Ansatz zur Gestaltung individualisierter Bildungsformate an Offenen Hochschulen. Die Offene Hochschule im Kontext der Dienstleistungsgesellschaft. In: M. Schäfer, M. Kriegel & T. Hagemann (Hrsg.), Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster, New York: Waxmann, S. 141–153.

Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen

Chancen des Portfolio-Einsatzes in der Hochschule

1. Lebenslanges Lernen und seine Implikationen für Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung

Lebenslanges (oder auch lebensbegleitendes) Lernen wird nicht erst seit kurzem als Notwendigkeit erkannt. Bereits 1972 heißt es im sogenannten Faure-Bericht der UNESCO: „For these reasons the commission laid stress above all on two fundamental ideas: lifelong education and the learning society. Since studies can no longer constitute a definitive ‚whole‘, handed out to and received by a student before he embarks on adult life, whatever the level of his intellectual equipment and the age at which he does so, educational systems must be thought out afresh, in their entirety, as must our very conception of them. If all that has to be learned must be continually reinvented and renewed, then teaching becomes education and, more and more, learning“ (UNESCO 1972, S. xxxiii). Der Bericht weitet das Verständnis von Bildung und Lernen über Kindheit und Jugend auf alle Lebensphasen aus und nimmt neben den formalen Bildungskontexten alle Lernsituationen in den Blick (Wolter & Banscherus 2016, S. 55). Damit wird sowohl zeitlich als auch räumlich ein neues Verständnis von Lernen eingeläutet, das als lebenslange Bildung (lifelong education) gefasst wird. Die OECD beschreibt 1973 mit „recurrent education“ ein Konzept des stetigen Wechsels zwischen Arbeit und Bildung. Damit gingen bereits damals Fragen von Zugängen zu Bildung (z. B. im Sinne von Hochschulzugangsberechtigungen) und Durchlässigkeit und wechselseitiger Anerkennung einher (Wolter & Banscherus 2016).

In den 1990er Jahren erhielt das Thema Lebenslanges Lernen erneut Konjunktur, wiederum angestoßen durch Schriften der UNESCO (Learning – The Treasure within, 1996) und der OECD (Lifelong Learning for All, 1996). Abermals blieb es im wesentlichen aber bei theoretischen Überlegungen. Mit dem Bologna-Prozess folgten Implikationen der Idee des Lebenslangen Lernens für den europäischen Hochschulraum, wengleich Wolter & Banscherus konstatieren, dass es sich bei der Programmatik vielfach um sich wiederholende, oftmals vage Formulierung handelt (Wolter & Banscherus 2016, S. 62). Die Umsetzung in den verschiedenen Ländern variiert entsprechend beträchtlich. Auch in Deutschland steht man angesichts des Perspektivwechsels weg von einer institutionellen Sicht hin zu einer lernerzentrierten Sicht vor großen Herausforderungen: Nicht mehr das Angebot ist entscheidend und die Berechtigung daran teilzunehmen, sondern die Nachfrage, die Bedarfe sowie die Kompetenzen des Einzelnen, die nicht mehr nur durch Zertifikate und Zeugnisse nachgewiesen werden können.

Heute wird Lebenslanges Lernen als übergreifende bildungspolitische Strategie verstanden, (1) im Sinne einer Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung zum Zwecke des Erhalts der beruflichen Qualifikation und der Beschäftigungsfähigkeit; (2) im Sinne einer Kompensierung von ungleichen Bildungschancen; (3) als Möglichkeit zur Korrektur oder Neustrukturierung der eigenen Berufsbiographie; (4) als Bewältigungsstrategie für wachsende Unübersichtlichkeiten, Unsicherheiten, Komplexitäten und Risiken im öffentlichen Raum, in der Erwerbsarbeit sowie in der individuellen Lebenswelt; (5) als Antwort auf die demografische Entwicklung hin zu einer immer älter werdenden Gesellschaft und (6) als Mittel zur Vernetzung in einer globalisierten Welt (Wolter & Banscheraus 2016).

Für all' diese strategischen Ziele ist *Durchlässigkeit* eine wesentliche Voraussetzung, und zwar in mehrfacher Hinsicht. (1) Abschlüsse müssen durchlässig werden in dem Sinne, dass sie anschlussfähig sein müssen an nachfolgende Lernprozesse. (2) Der Zugang zu Bildung muss durchlässiger werden, beispielsweise auf der Ebene des Hochschulzugangs, der nicht mehr nur an das Abitur gebunden sein darf. (3) Berufliche Sackgassen müssen vermieden werden, benötigt wird eine Durchlässigkeit beim Auf- oder Umstieg aus dem aktuellen Beruf, indem Möglichkeiten der Weiterqualifizierung sowohl im Hinblick auf einen beruflichen Aufstieg als auch für einen Quereinstieg geschaffen werden. (4) Es braucht eine Durchlässigkeit im Sinne von individuellen Wechselmöglichkeiten zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung inklusive Anerkennung allen Lernens aus dem informellen Bereich. (5) Es gibt einen Bedarf an Angeboten der Weiterbildung für ältere berufstätige Menschen, die andere Bedarfe in ihrer Lebensphase (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) haben. (6) Es bedarf einer Durchlässigkeit auf internationaler Ebene, um Qualifikationen europaweit (und darüber hinaus) vergleichen zu können.

Die Verbesserung der Durchlässigkeit wurde auf europäischer Ebene 1999 in der Bologna-Erklärung als bedeutsames politisches Ziel für den Hochschulsektor und 2002 in der Kopenhagen-Erklärung für den Bereich der beruflichen Bildung verankert. Wettbewerbe und Initiativen wie ANKOM und Offene Hochschule haben Durchlässigkeit als eins der wichtigsten Ziele formuliert, das Fördervolumen (für Offene Hochschule bspw. 250 Mio. Euro) unterstreicht die bildungspolitische Bedeutung. Kornelia Haugg, Leiterin der Abteilung „Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) konstatiert: „Das „Gegeneinander“ von beruflicher und hochschulischer Bildung ist falsch und darf nicht bestehen bleiben. Die Grenzen zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung müssen so offen sein, dass die Bereitschaft, Bildungs- und Berufswege nach Bedarf, Fähigkeit und Neigung zu wählen, nicht durch finanzielle Aspekte und unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung unterlaufen wird.“ (Haugg 2015, S. 10). Um eine Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen zu schaffen, muss das versäulte Denken überwunden werden und die Orientierung an Bildungsinstitutionen und ihren je-

weiligen Abschlüssen zugunsten einer stringenten Orientierung an Kompetenzen aufgegeben werden. Dies schlägt sich auch in folgender Formulierung im Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen nieder: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde“ (AK DQR 2011, S. 5).

Auch Studium und Lehre sollen entsprechend kompetenzorientiert gestaltet sein (Schaper 2012). Studienmodule werden kompetenzorientiert in Form vom Lernergebnissen beschrieben, Prüfungsformen sollen entsprechend kompetenzorientiert gewählt werden, um diese Lernergebnisse abprüfbar zu machen; Lehrende unterstützen beim Kompetenzerwerb und moderieren Lernprozesse, und nicht zuletzt sollen im Zuge der Durchlässigkeit außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Studium angerechnet werden können, wenn diese als gleichwertig anerkannt werden können.

Das alles setzt voraus, dass Kompetenzen sichtbar und benennbar sind. Die Frage, was jemand kann (oder können soll), ist aber nicht so einfach zu beantworten – auch nicht für das Subjekt selbst, denn viele Fähigkeiten sind gar nicht präsent, weil sie z. B. aktuell nicht angewendet werden oder sich nicht ohne weiteres in Worte fassen lassen (Schäfer, i.E.). An dieser Stelle hat das Projekt BEST WSG angesetzt und ein Konzept für ein in den neu entwickelten Studiengängen curricular verankertes Kompetenzportfolio entwickelt und umgesetzt. Damit waren im wesentlichen drei Ziele verbunden:

1. Die Reflexion und Dokumentation der Kompetenzen am Studienanfang.
2. Die Reflexion und Dokumentation der im Studium erworbenen Kompetenzen.
3. Die Möglichkeit der Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen.

Diese drei Ziele spiegeln sich in drei Einsatzszenarien wieder, die im Folgenden näher erläutert werden.

2. Einsatzszenarien des Kompetenzportfolios an der Fachhochschule der Diakonie

2.1 Die Reflexion und Dokumentation der Kompetenzen am Studienanfang

Die Studierenden in den vom Projekt entwickelten berufsbegleitenden Studiengängen bringen sowohl eine Berufsausbildung als auch eine z. T. langjährige Berufserfahrung mit. Sie verfügen häufig über eine umfassende Weiterbildungsbio-graphie und über viel Lebenserfahrung. In der Portfolioeinheit am Studienbeginn geht es darum, die Studierenden zu befähigen, ihre bereits in vielfältigen Kontexten erworbenen Kompetenzen aufzudecken und zu benennen. Dafür wird ein biographieorientierter Ansatz gewählt, der einen breiten Blickwinkel über alle Lebensbereiche ermöglicht (Schäfer 2016). Zunächst sammeln die Studierenden ihre verschiedenen biographischen Stationen, wie Ausbildungen und Arbeitsstellen, aber auch Lebensereignisse, Ehrenämter, Hobbies etc. Exemplarisch beschreiben sie für einzelne Bereiche, welche Aufgaben und Tätigkeiten sie dort innehatten.

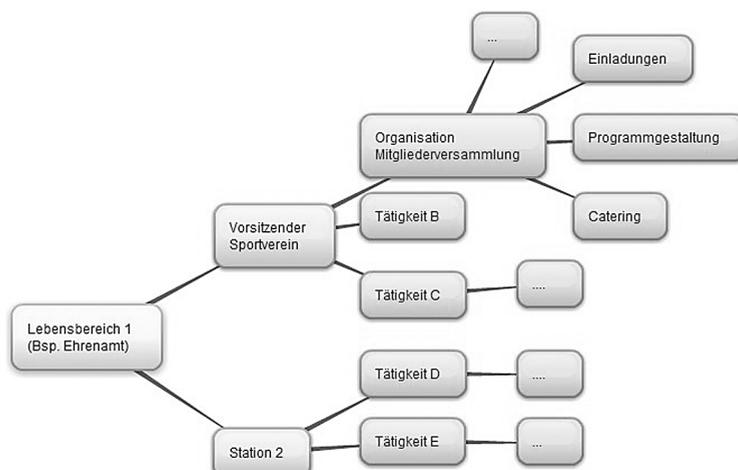


Abb. 1: Sammlung von Tätigkeiten. Quelle: Schäfer 2016.

Durch gezielte Übungen differenzieren sie diese Tätigkeiten immer weiter (vgl. Abb. 1).

Diese Sammlung von Tätigkeiten stellen sie in Gruppenarbeiten ihren KommilitonenInnen vor und diskutieren sie. Gemeinsam versuchen die Studierenden, aus diesen Tätigkeiten Fähigkeiten abzuleiten. Dabei vergleichen sie Selbst- und Fremdeinschätzung, geben sich gegenseitig Rückmeldungen und erschließen durch ihre Nachfragen weitere Tätigkeiten und Fähigkeiten. All' das dient dazu, sprachfähig zu werden im Hinblick auf die eigenen Kompetenzen. Im nächsten Schritt geht es darum, diese aufgedeckten Fähigkeiten als „learning outcomes“ des jeweiligen Handlungsfeldes zu formulieren (Schäfer, i.E.). Dazu nutzen die Studierenden die gleichen Hilfsmittel, die auch den Lehrenden bei der Formulierung der Modulbeschreibungen zur Verfügung stehen, u. a. eine Liste mit aktiven Verben (Kennedy 2008). Die zugrunde liegende Überlegung war, dass Durchlässigkeit nur dann möglich wird, wenn über Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen in der gleichen Sprache gesprochen wird. Wenn Lernergebnisse als gemeinsame Sprache (Kennedy 2008; Schermutzki 2007) fungieren sollen, muss diese Sprache auch von allen Akteuren beherrscht werden (Schäfer 2016). Eine abschließende Übung sieht vor, dass die Studierenden eine kompetenzorientierte Stellenausschreibung für ihre eigene aktuelle Stelle verfassen. Neben der Einübung von kompetenzorientierten Formulierungen wird den Studierenden dabei noch einmal sehr deutlich, welche Kompetenzen sie aktuell in ihrer Position einbringen (Schäfer, i.E.). Darüber hinaus lässt sich diese Übung auch als Anschlussstelle an das berufliche Handeln (Bäcker, Cendon & Mörth 2011) verstehen und befördert damit die Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen Handeln und der für die Studierenden neuen akademischen Welt.

2.2 Die Reflexion und Dokumentation der im Studium erworbenen Kompetenzen

Das am Studienanfang begonnene Kompetenzportfolio wird im Studienverlauf weitergeführt, um den Kompetenzzuwachs im Studium zu reflektieren und zu dokumentieren. Dafür ist in allen Modulen ein Teil des Workloads als Portfolioarbeit definiert. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit den einzelnen Studienmodulen und den jeweiligen Lernergebnissen. Die Studierenden schätzen sich und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse im Abgleich mit den Lernergebnissen jeweils zu Beginn und am Ende eines Moduls mit einer dafür entwickelten Matrix ein:

| Qualifikationsziele / Kompetenzen | Keine Kenntnisse / Fähigkeiten | Grundkenntnisse / Fähigkeiten | Gute Kenntnisse / Fähigkeiten | Sehr gute Kenntnisse / Fähigkeiten | ExpertInnenwissen |
|---|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------|
| Ich kann grundlegende Aspekte der Kommunikation (nach Watzlawick, Schulz von Thun u. a.) in ihrer Relevanz für ihren Umgang mit den AdressatInnen darstellen. | | | | | |
| Ich kann grundlegende Techniken der Gesprächsführung anwenden. | | | | | |
| Ich kann interkulturelle Aspekte der Kommunikation reflektieren. | | | | | |
| Ich kann verschiedene Konzepte der Beratung (z. B. nichtdirektive Beratung, systemische Beratung, motivierende Gesprächsführung) darstellen. | | | | | |
| Ich kann grundlegende Techniken der Konfliktberatung/Mediation anwenden. | | | | | |
| Ich kann ein nicht-direktives Beratungs- oder Krisengespräch nach fachlichen Standards führen und reflektieren. | | | | | |
| Ich kann ein Mediationsgespräch nach fachlichen Standards führen und reflektieren. | | | | | |

Tab. 1: Beispielhafte Matrix zur Selbsteinschätzung im Abgleich mit dem Modulhandbuch. *Quelle: eigene Darstellung.*

Zusätzlich formulieren sie vor Modulbeginn ihre Erwartungen an das Modul und individuelle Ziele oder Fragen aus ihrer beruflichen Praxis, die sie einbringen wollen. Am Ende des Moduls reflektieren sie ihren Kompetenzzuwachs anhand der gleichen Matrix (vgl. Tab. 1) und beantworten für sich die folgenden Fragen:

- Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen an das Modul erfüllt?
- Welche Ihrer Fragen wurden beantwortet, welche sind u. U. noch offen geblieben?
- Wie konnten Sie sich mit Ihren Fähigkeiten und Kenntnissen in diesem Modul einbringen?

- In welchem Rahmen können und wollen Sie die erworbenen Kompetenzen in Ihrer beruflichen Praxis einsetzen?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten möchten Sie noch weiter vertiefen bzw. woran möchten Sie nach Ende des Moduls noch weiterarbeiten?
- Wie und unter welchen Bedingungen haben Sie in diesem Modul am besten gelernt?

Für die Dokumentation und Reflexion wurden im Projekt entsprechende Arbeitsblätter entwickelt, die den Studierenden für jedes Modul zur Verfügung gestellt werden. Diese dienen als persönliches Reflexionsinstrument und werden nicht von anderen eingesehen. Gleichwohl können die Lehrenden auf dieser individuellen Reflexion aufbauen und mit den Studierenden darüber in der Präsenzveranstaltung ins Gespräch kommen. Dies bietet sich sowohl zu Beginn des Moduls für die Planung und die konkrete Ausgestaltung des Moduls als auch am Ende des Moduls für die Evaluation ihrer Lehrveranstaltung an.

Alle Lehrenden erhalten einen Leitfaden zur Portfolioarbeit, mit dem sie über das Portfolio und über die Arbeitsblätter informiert werden. Sie werden außerdem gebeten, für ihr Modul eine spezifische Reflexionsaufgabe zu entwickeln, die von den Studierenden im Portfolio bearbeitet werden soll. Durch diese Einbettung in die Lehre soll das Portfolio im Studienverlauf „gelebt“ werden (Schäfer 2016). Es kann darüber hinaus auch als Grundlage für Zwischengespräche¹ genutzt werden. Am Ende des Studiums sollen die Studierenden einen gefüllten Portfolio-Ordner haben, der idealerweise mehr noch als Zeugnis und Diploma Supplement belegen kann, was sie im Studium an Kompetenzen erworben haben (Schäfer, i.E.).

2.3 Die Möglichkeit der Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen

Durchlässigkeit kann dann gelingen, wenn Kompetenzen aus einem Bereich auch in einem anderen Bereich etwas „wert“ sind. Über diesen Wert bestimmt die Hochschule im Rahmen eines Anrechnungsverfahrens. Kompetenzen, die in anderen formalen Settings erworben wurden, können der Hochschule in Form von Zeugnissen und Zertifikaten, Lehrplänen usw. nachgewiesen werden (vgl. auch Sauer & Schäfer in diesem Band). Fehlen diese Nachweise, weil die Kompetenzen rein informell, also beispielsweise im Zuge der Berufserfahrung, erworben wurden, ist es für alle Beteiligten (Studierende und Hochschule) schwierig, den Wert dieser Kompetenzen und ihre Gleichwertigkeit zu den an der Hochschule vermittelten Kompetenzen einzuschätzen. Auch hier kann das Kompetenzportfolio eingesetzt werden, indem die Studierenden ihre informell erworbenen Kom-

¹ Zwischengespräche sind in allen Studiengängen an der FH der Diakonie vorgesehen. Sie werden von der Studiengangsleitung mit allen Studierenden in der Mitte des Studiums geführt und dienen dazu, die individuelle Studiensituation zu erörtern und Perspektiven für Bachelorarbeit etc. zu entwickeln.

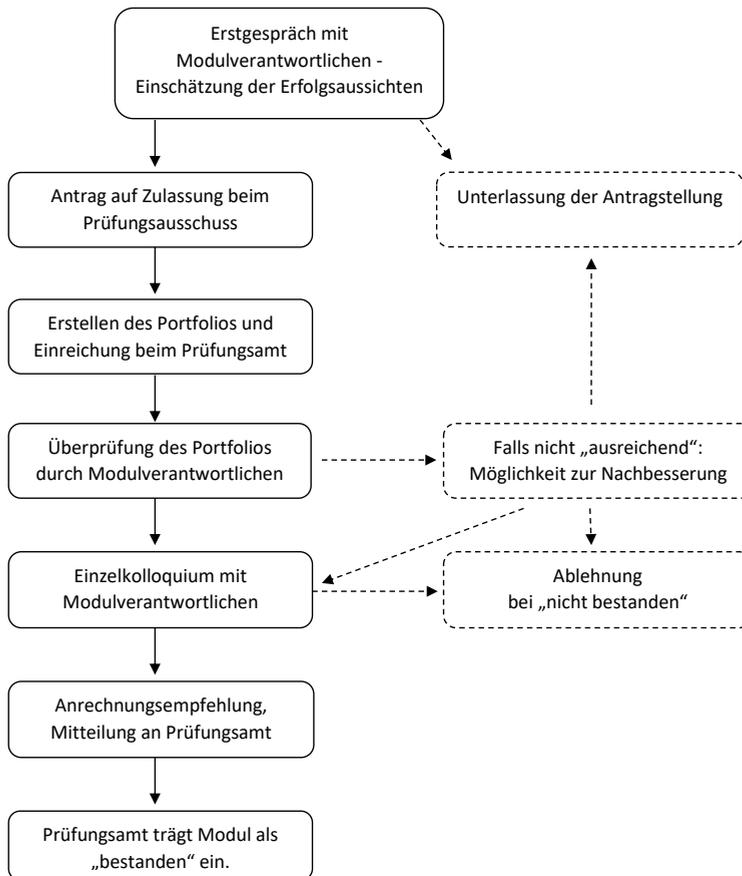


Abb. 2: Verfahrensschritte zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen an der FH der Diakonie. Quelle: eigene Darstellung.

petenzen darin beschreiben. Die oben beschriebenen Einsatzszenarien bereiten die Studierenden auf ein solches Anrechnungsverfahren vor: Sie wissen, wie sie ihre Kompetenzen differenziert im Kontext ihrer Tätigkeiten beschreiben können und wie sie diese hochschuladäquat formulieren können. Dabei geht es nicht darum, etwas zu beschönigen, sondern um eben diese gemeinsame Sprache, die eine Durchlässigkeit erst ermöglicht. Zudem haben die Studierenden gelernt, ihre eigenen Fähigkeiten mit den im Modulhandbuch beschriebenen Lernergebnissen abzugleichen – hier werden Anrechnungspotentiale unmittelbar deutlich. Im Projekt wurde das Anrechnungsverfahren für informell erworbene Kompetenzen überarbeitet und in neuer Form im Herbst 2016 implementiert. Die einzelnen Verfahrensschritte werden in Abbildung 2 verdeutlicht.

Für das Erstellen des Portfolios wurde im Projekt eine Anleitung für Studierende verfasst. Die Studierenden sollen das Modulhandbuch nutzen und eine Tabelle anlegen, in der sie in den linken Spalten die im Modulhandbuch genann-

ten Lernergebnisse und Inhalte auflisten und in der rechten Spalte erläutern, wie sie diese Fähigkeit erlangt haben, auf welche Weise sie sich mit einem Inhalt auseinandergesetzt haben und wie sie das gewonnene Wissen bzw. die gewonnenen Fähigkeiten einsetzen konnten. Dies wird in der Anleitung an folgendem Beispiel illustriert:

| Aus dem Modulhandbuch: | Eigene Stellungnahme: |
|---|---|
| Die Studierenden kennen Diagnose- und Entwicklungsinstrumente, mit deren Hilfe sie Kulturmerkmale sozialer Organisationen zutreffend klassifizieren können. | Ich arbeite seit acht Jahren in einem evangelischen Krankenhaus und war 2012 Mitglied der Projektgruppe „Unternehmenskultur“. Diese Projektgruppe wurde nach einer Mitarbeiterbefragung initiiert und sollte der Frage nachgehen, woran man als Patient/in und als Mitarbeiter/in erkennen kann, dass es sich bei unserem Haus um eine christliche Einrichtung handelt. Im Rahmen der Projektgruppe, die sich über 5 Monate regelmäßig getroffen hat, haben wir ... |
| Die Studierenden sind in der Lage, kulturellen Wandel und Gestaltung von Unternehmenskultur kompetent anzustoßen und zu begleiten. | Ein Ergebnis der Projektgruppe war ... ich war dafür verantwortlich, diesen Prozess innerhalb der Abteilung zu begleiten, indem ich ... |
| Kulturbegriff und seine Relevanz für das Sozial- und Gesundheitswesen | ... |
| usw. | usw. |

Tab. 2: Abgleich eigene Kompetenzen und Modulhandbuch (Beispiel). Quelle: Fachhochschule der Diakonie 2016.

Ergänzt werden soll die Tabelle noch um eine allgemeine Stellungnahme, in der zusammengefasst dargelegt wird, warum das Modul aus Sicht der/des Studierenden angerechnet werden kann. Dabei sollen die Studierenden auch darauf eingehen, inwiefern ihre Kompetenzen weiterhin aktuell und wissenschaftlich fundiert sind.

3. Erkenntnisse aus der Praxis

Inzwischen liegen erste Evaluationsergebnisse zur Portfolioarbeit vor (Schäfer i.E.). Die Veranstaltung zur Einführung in die Portfolioarbeit (vgl. Kap. 2.1) wurde bisher mit drei Studierendengruppen durchgeführt und wird von den Studierenden sehr positiv bewertet. Sie scheint gut geeignet, um den Übergang von der beruflichen Praxis in das Studium zu begleiten und zu gestalten und erleichtert das „Ankommen“ in der Hochschule durch das Aufzeigen von Anschlussstellen an das berufliche Handeln. Die Studierenden nehmen die Portfolioarbeit als Wertschätzung ihrer Person, ihres Werdegangs und ihrer Kompetenzen wahr. Zudem kann die Reflexion und Dokumentation der eigenen Kompetenzen je nach Studiengang nicht nur von persönlichem, sondern auch von fachlichem Interesse sein (z. B. im Masterstudiengang Personalmanagement, wo Instrumente der Kompetenzfeststellung für die berufliche Praxis eine wichtige Rolle spielen).

Die Fortführung des Portfolios im Studienverlauf wird dagegen durchaus skeptischer betrachtet. Die Auseinandersetzung mit den Arbeitsblättern wird als aufwendig und als zusätzliche Belastung empfunden, der Mehrwert scheint für die Studierenden nicht unmittelbar erkennbar. Auch die Matrix zur Selbsteinschätzung wird kritisch bewertet, die Skalierung sei nicht eindeutig und eine Selbsteinschätzung nicht so einfach. Zudem entsprächen die Lernergebnisse aus dem Modulhandbuch nicht immer der tatsächlichen Lehre im Modul.

Zum Portfolio als Anrechnungsinstrument liegen noch keine Rückmeldungen vor. Zwar gibt es seit Einführung des Verfahrens Ende 2016 einige Anträge auf Anrechnung informell erworbener Kompetenzen, in der Studierendenbefragung zu Anrechnungsverfahren (vgl. Sauer & Schäfer in diesem Band) gab es jedoch noch niemanden, der sich dazu äußern konnte. Das Verfahren soll noch einmal evaluiert werden, wenn eine größere Anzahl Studierender das Verfahren durchlaufen und ein Kompetenzportfolio erstellt hat.

4. Resümee

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die curriculare Verankerung eines Kompetenzportfolios im Studium ein richtiger und wichtiger Ansatz ist. Eine Orientierung und Ausrichtung an Kompetenzen kann nur erfolgen, wenn diese auch sichtbar und benennbar sind. Die Studierenden scheinen von der biographischen Einheit am Studienbeginn sehr zu profitieren, und auch für das Kennenlernen der Studierenden untereinander bieten sich die entwickelten Übungen sehr an. Was die Fortführung des Portfolios im Studienverlauf angeht, scheint es einige besondere Herausforderungen zu geben, die künftig stärker zu berücksichtigen sind (Schäfer, i.E.):

- Lernergebnisse vs. Gelehrte Realität: Wenn die Lehre im Modul sich nicht wirklich mit den im Modulhandbuch formulierten Lernergebnissen deckt, ist eine Selbsteinschätzung dazu wenig hilfreich.
- Empfundener Mehraufwand: Obwohl die Portfolioarbeit curricular verankert und im Workload mit eingerechnet ist (Schäfer 2015, 2016), wird die Portfolioarbeit als Belastung empfunden.
- Kein erkennbarer Mehrwert: Die Studierenden scheinen weniger von der Reflexion und Selbsteinschätzung zu profitieren als erhofft, zumindest scheint der erkennbare Mehrwert den empfundenen Aufwand nicht aufzuwiegen.

Die Anrechnung auch informell erworbener Kompetenzen zu ermöglichen, ist im Sinne des Lebenslangen Lernens und einer konsequenten Kompetenzorientierung von zentraler Bedeutung. Auch hierfür ist die Einführung in die Portfolioarbeit am Studienbeginn eine wertvolle Unterstützung der Studierenden. In Kombination mit einer Anrechnungsberatung (vgl. auch Sauer & Schäfer in diesem Band)

erhalten die Studierenden die Chance, ihr Anrechnungspotential voll auszuschöpfen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das „Denken in Kompetenzen“ eine wichtige Voraussetzung für die Durchlässigkeit von Bildungssystemen ist. Die geforderte Öffnung und Offenheit einer Hochschule wird sich auch daran messen lassen müssen, wie dies gefördert und unterstützt wird.

Literatur

- AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [20.07.2017].
- Bäcker, E. M., Cendon, E. & Mörth, A. (2011): Das E-Portfolio für Professionals: Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. Zeitschrift für e-learning 3/2011, S. 37–50.
- Fachhochschule der Diakonie (2016): Handreichung zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen: Erstellen eines Kompetenzportfolios. Unveröffentlichtes Hochschulpapier.
- Haugg, K. (2015): Durchlässigkeit ist machbar. In: Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster, New York: Waxmann, S. 9–10.
- Kennedy, D. (2008): Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden. Bonn: DAAD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1996): Lifelong learning for all. Paris.
- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Online verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [20.6.2017].
- Schäfer, M. (2015): Chancen der curricularen Verankerung eines Kompetenzportfolios. In: Schäfer, M., Kriegel, M. & Hagemann, T. (Hrsg.): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 171–182.
- Schäfer, M. (2016): Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In: Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 139–155.
- Schäfer, M. (i.E.): Dokumentation und Reflexion eigener Kompetenzen im Portfolio: Potentiale und Herausforderungen. In: Handreichung „Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (erscheint in 2017).
- Schermutzki, M. (2007): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierung des Bologna-Prozesses. Online verfügbar unter: <http://>

www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/schermutzki_learning_outcomes.pdf [20.07.2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> [20.07.2017].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1996): Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> [20.07.2017].

Wolter, A. & Banscherus, U. (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 53–80.

Wissen und Beratung

Besondere Gelingensfaktoren bei der Implementierung von Anrechnungsverfahren?

1. Einleitung

In den letzten zehn Jahren hat die wissenschaftliche Weiterbildung im deutschen Hochschulraum zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dazu haben nicht zuletzt die von Bund und Ländern aufgelegten Förderprogramme (vgl. beispielsweise ANKOM Initiative [2004–2015], Bundeswettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ [2011–2020]) maßgeblich beigetragen. Neben einer umfangreichen Entwicklung unterschiedlicher Weiterbildungsangebotsformate¹ hat auch die bildungspolitische Diskussion eine starke Konjunktur erfahren (Faulstich & Oswald 2010; Wolter 2011; Hanft 2013; Franz & Feld 2014; DGWF 2015; Salland, Franz & Feld 2015). Untrennbar verbunden mit dem Bedeutungsgewinn² der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Öffnung der Hochschulen³ für neue, „nicht-traditionell“⁴ Studierende. Die Forderung im Sinne des lebenslangen Lernens⁵, neuen Zielgruppen den Zugang zu akademischer Bildung zu ermöglichen, sowie bereits außerhochschulisch erworbene Kompetenzen nutzbar zu machen, um beispielsweise den zu studierenden Workload zu reduzieren (Hanak & Sturm 2015a), zwingt die Hochschulen dazu, sich intensiver mit den Instrumenten der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu befassen. Damit entsprechende Verfahren gelingen können, ist

1 Hier sind sowohl Weiterbildungsmaster als auch Hochschulzertifikate und Einzelmodule zu nennen.

2 Trotz der beschriebenen Entwicklungen stellt die wissenschaftliche Weiterbildung nach wie vor einen randständigen Bereich neben Forschung und Lehre dar und erhält in Praxis und Wissenschaft vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit (Franz & Feld 2014).

3 Im Folgenden sind mit ‚Hochschulen‘ alle Universitäten sowie Hochschulen angewandter Wissenschaften (of applied sciences), Fachhochschulen und sonstige fachliche Hochschulen gemeint.

4 Zu ‚nicht traditionell‘ Studierenden zählen im Wesentlichen Arbeitnehmende, Personen mit Familienpflichten, sowie beruflich Qualifizierte ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung.

5 „Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes. Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (Bund-Länder-Kommission [BLK] 2004, S. 13).

einerseits Knowhow bei der Entwicklung von Verfahren und andererseits bei der Beratung und Information zu den Verfahren an den Hochschulen notwendig. Dazu werden die Gelingensfaktoren von Anrechnungsverfahren und explizit die Bedeutung von Wissen und Beratung in den Fokus der Betrachtungen gerückt.

2. Gelingensfaktoren im Kontext der Anerkennung und Anrechnung

Mit den Veröffentlichungen von Hanak und Sturm zu den Grundlagen der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowie mit ihrer Praxisanalyse haben die Autoren einen Ausgangspunkt für weitere Forschungsüberlegungen geschaffen.

Mit der in 2014 durchgeführten Praxisanalyse⁶ identifizierten sie insgesamt sechs Faktoren an Hochschulen, die bei der erfolgreichen Implementierung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen:

- Erweiterung des Wissens
- Erhöhung der finanziellen Ressourcen
- Erhöhung der zeitlichen Ressourcen
- Steigerung der Motivation
- Schaffung hochschulischer Rahmenordnungen
- Sicherung des Niveaus

Diese sechs Faktoren wurde im Rahmen der geführten Interviews im Kontext der Praxisanalyse ermittelt (Hanak & Sturm 2015b).

Die notwendige *Erweiterung des Wissens* konnte an Hand der Tatsache festgestellt werden, dass das fehlende Fachwissen „in hohem Maße eine zurückhaltende bis ablehnende Haltung“ (ebd., S. 124) gegenüber der Einführung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen fördert. Selbst grundlegende Dinge wie das einheitliche Verständnis sowie die einheitliche Verwendung von Fachbegriffen waren laut Aussage der interviewten Expertinnen und Experten nicht gegeben.

Ein weiterer Aspekt stellt die *Erhöhung der finanziellen Ressourcen* dar. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Finanzierung von Anrechnungsverfahren zwei Dimensionen beinhaltet:

- Entwicklungskosten
- Durchführungskosten (ebd.)

⁶ Es wurden insgesamt neun durch die jeweiligen Hochschulen ausgewiesene Expertinnen und Experten zur Anerkennung und Anrechnung in Deutschland und deutschsprachigen Ausland befragt (Hanak & Sturm 2015b).

Wie hoch die Kosten bei der Entwicklung beziehungsweise bei der Umsetzung der Verfahren sind, hängt stark von der Wahl des Verfahrens ab (Hanak & Sturm 2015a). Hier ist es besonders schwierig, bottom-up zu agieren, da Gelder in den meisten Fällen über die Hochschulleitung vergeben werden. Drittmittelprojekte bieten zwar die Möglichkeit, entsprechende Verfahren zu entwickeln, sichern aber im Gegenzug keine nachhaltige Implementierung nach Ende eines Projekts. Offen ist damit auch die Frage nach der Finanzierung der Umsetzung von Anrechnungsverfahren (Hanak & Sturm 2015b).

Ähnlich gelagert ist der Aspekt der *Erhöhung der zeitlichen Ressourcen*. Auch hierbei ist der Einfluss seitens der Hochschulleitung wesentlich. Oftmals müssen die Anträge auf Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen von bereits bestehendem Personal zusätzlich bearbeitet werden. Eine solche Weisung seitens der Vorgesetzten verstärkt von Anfang an eine negative Grundeinstellung gegenüber der Thematik (ebd.).

Die *Steigerung der Motivation*, sich verstärkt der Anrechnungsthematik zu widmen, wird an vielen Hochschulen dadurch verzögert oder gar verhindert, „dass die Notwendigkeit von den Verantwortlichen nicht gesehen wird“ (ebd., S. 127). Dies wird vor allem dadurch bedingt, dass Hochschulen, entgegen der Prognosen, am Rande ihrer Kapazitäten arbeiten und sich damit kaum in der Lage sehen, über Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen weitere Zielgruppen zu gewinnen.

Dass die Notwendigkeit der *Schaffung hochschulischer Rahmenordnungen* im Kontext der Anrechnungsthematik besteht, haben die geführten Interviews mit den Expertinnen und Experten unterstrichen. Deutlich wurde diese Tatsache auch schon an Hand der Untersuchung der Studien- und Prüfungsordnungen im Vorfeld der Interviewführung (ebd.). „Da es kaum Hochschulen gibt, die Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in der Breite in ihren Studien- und Prüfungsordnungen transparent verankern, fehlen Strukturen, in denen qualitätsgesicherte Verfahren entwickelt und umgesetzt werden können“ (ebd., S. 125). Um den vielschichtigen Themenbereich der Anerkennung und Anrechnung adäquat bearbeiten zu können, sind die handelnden Akteure und Akteurinnen auf klare Rahmenbedingungen angewiesen.

Darüber hinaus spielt die *Sicherung des Niveaus* eine wesentliche Rolle. Dies wird daran deutlich, dass im Rahmen der Interviews von den Befragten thematisiert wurde, dass „seitens der Hochschulen Vorbehalte gegenüber dem Niveau außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im Vergleich zu dem Niveau hochschulisch vermittelter Kompetenzen [existieren]“ (ebd.). Hieran wird deutlich, dass die Äquivalenzvergleiche qualitätsgesichert durchgeführt werden müssen, um den Vorbehalten und dem mangelnden Vertrauen in das Niveau von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen seitens der Hochschulen entgegenzuwirken.

Bemerkenswert ist, dass bei allen sechs identifizierten Faktoren erhebliche Defizite an den Hochschulen festgestellt werden konnten, wodurch die Implemen-

tierung und Umsetzung von Verfahren behindert oder zumindest verzögert wurde (ebd.).

Diese Defizite werden zunächst in Verbindung mit den sechs identifizierten Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gebracht.

2.1 Die identifizierten Faktoren in einer defizitären Ausgangslage

Wenngleich im Rahmen der geführten Interviews die sechs genannten Faktoren identifiziert werden konnten, zeigte es sich, dass diese seitens der Hochschulen nicht hinreichend bedient wurden oder werden konnten. Das Ergebnis der Praxisanalyse ergab ein defizitäres Bild:

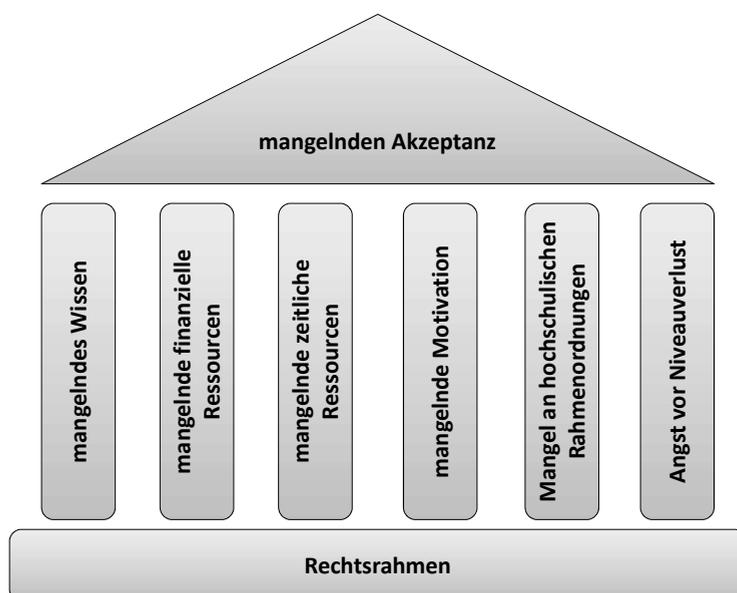


Abb. 1: Identifizierter Mangel bei den Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung von Verfahren der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (angelehnt an Hanak & Sturm 2015b)

Das Säulenmodell von Hanak und Sturm umfasst dabei mehrere Dimensionen:

- den in Deutschland existierenden Rechtsrahmen, der den Handlungsspielraum der Hochschulen vorgibt;
- die sechs Faktoren, die zur erfolgreichen Implementierung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen notwendig sind;
- die Defizite innerhalb der sechs Faktoren, die zur erfolgreichen Implementierung und Umsetzung notwendig sind.

Die Einflussnahme auf diese Faktoren zur Beseitigung der Defizite ist durch unterschiedliche Funktionsstellen an Hochschulen möglich. Es kann davon ausgegangen werden, dass den Defiziten bei den Faktoren leichter entgegen gewirkt werden kann, wenn dafür nicht seitens der Hochschulleitung initiativ agiert werden muss (ebd.). Im nächsten Abschnitt werden die sechs Faktoren auf diese Feststellung hin analysiert.

2.2 Der defizitären Ausgangslage entgegenwirken?

Das mangelnde Wissen an Hochschule in Bezug auf die Anrechnungsthematik führt zu Unsicherheiten und bis hin zur Ablehnung, Möglichkeiten zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen anzubieten. Dies hat zur Folge, dass eine Entwicklung und Umsetzung von Verfahren nur in geringem Maße erfolgt und eine Beratung von Interessierten kaum möglich ist. Die benötigten finanziellen Ressourcen, um zum einen Verfahren zu entwickeln und zum anderen später auch umsetzen zu können, stellt ein weiteres Problem dar. Zwar bieten Drittmittel- und Förderprogramme Möglichkeiten, in Form von Projekten zur Anrechnung zu arbeiten, sichern aber über die Förderzeiträume hinaus nicht unweigerlich eine nachhaltige Implementierung. Eng damit verknüpft ist der Arbeitsaufwand, der mit der Bearbeitung von Anrechnungsanträgen einhergeht. Eine zusätzliche Arbeitsbelastung bei bestehendem Personal durch die Anrechnungsthematik scheint bei der Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung ein hemmender Faktor zu sein, um das Thema verstärkt in der Hochschule zu platzieren. Zusätzliches Personal wiederum setzt entsprechende finanzielle Ressourcen voraus. Die meisten Hochschulen haben zudem das Problem, dass sie in Bezug auf die Studierendenzahlen am Rande ihrer Kapazitätsgrenze agieren. Daher mangelt es hier seitens der Hochschulen auf der Leitungsebene ganz deutlich an der Motivation, die Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren voranzutreiben, um für weitere Zielgruppen attraktiver zu sein. Auf die Zurückhaltung der Hochschulen, dieses Thema verstärkt zu bedienen, sind auch die fehlenden Rahmenordnungen für diesen Bereich zurückzuführen. Gerade bei der Umsetzung von Verfahren stellen entsprechende Rahmenordnungen eine klare Orientierung für die beteiligten Akteure und Akteurinnen sowie eine transparente Verfahrensdarstellung gegenüber Antragstellenden dar. Nicht zuletzt herrscht an Hochschulen oft die Haltung, dass außerhochschulisch erworbene Kompetenzen nicht das gleiche Niveau haben oder gar haben können, wie die Kompetenzen, die von hochschulischer Seite vermittelt werden (Hanak & Sturm 2015b). Diese Defizite gilt es abzubauen.

Bei den genannten Faktoren kann differenziert werden, welche seitens der Akteurinnen und Akteure in den Hochschulen unterhalb der Leitungsebene direkt beeinflusst werden können (siehe Abb. 2).

Dabei fallen die drei Faktoren Wissen, hochschulische Rahmenbedingungen und Niveauverlust besonders auf. Diese drei Faktoren können „direkt im Rahmen

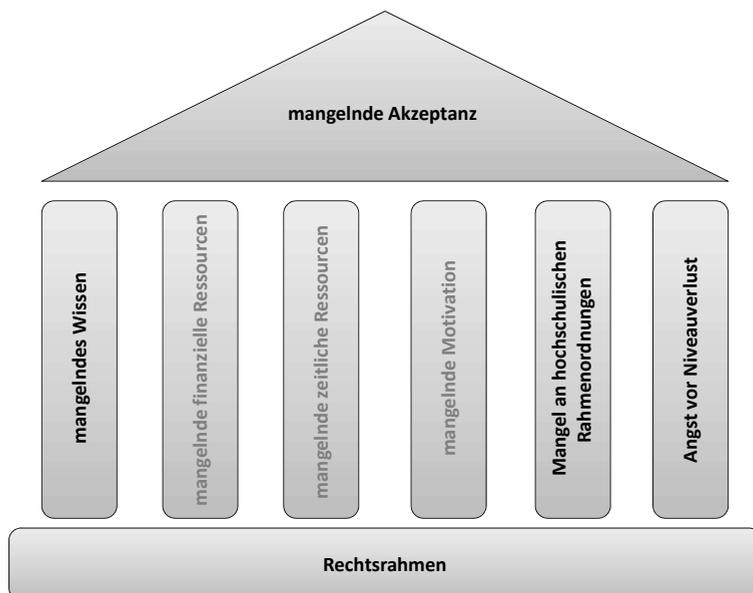


Abb. 2: Identifizierter Mangel bei Faktoren, die durch die Akteurinnen und Akteure in den Hochschulen unterhalb der Leitungsebene beeinflusst werden können (angelehnt an Hanak & Sturm 2015b)

von [...] Initiativen an den Hochschulen in den Fokus genommen und gezielt mit Maßnahmen bearbeitet werden“ (ebd., S. 129). Die anderen drei Aspekte – finanzielle und zeitliche Ressourcen sowie Motivation – sind „nicht auf dieser Ebene zu bearbeiten, da es sich hierbei um hochschulpolitische Entscheidungsebenen handelt“ (ebd.).

Mit ihrer Praxisanalyse konnten Hanak und Sturm herausfinden, dass innerhalb vieler Hochschulen angestrebt wird, die Akzeptanz gegenüber der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen durch bessere Information und Beratung zu erhöhen: „Aus den Aussagen der Befragten kann geschlossen werden, dass vor allem Informationsstrukturen zu diesem Thema notwendig sind. Hier kann die Überlegung angestellt werden, ob einer Entwicklung und Implementierung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren eine groß angelegte Informationskampagne vorgeschaltet werden sollte“ (ebd., S. 93 ff.).

Da das mangelnde Wissen in Bezug auf die Anrechnungsthematik scheinbar einen besonders hohen Stellenwert hat, soll nun im Folgenden explizit der identifizierte Faktor ‚Wissen‘ in den Blick genommen werden.

3. Die Bedeutung des Faktors ‚Wissen‘

Wie bereits erwähnt, ist es bislang in Deutschland nicht gelungen, dass Anrechnungsverfahren an den Hochschulen flächendeckend zum Einsatz kommen. Dabei sind mittlerweile wesentliche Voraussetzungen zur Entwicklung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren erfüllt:

- Grundlagenwissen verfügbar
- Solide Basis an rechtlichen Rahmenbedingungen gegeben
- Vorhandene theoretische Modelle zur Verfahrensentwicklung
- Informationen zur Kompetenzorientierung von Lernergebnisbeschreibungen
- Möglichkeiten der Projektförderung zur Entwicklung von Verfahren
- Verpflichtung im Rahmen einer Akkreditierung⁷
- Good-Practice-Beispiele im In- und Ausland

Allerdings tragen diese Voraussetzungen nur dann zur Entwicklung und Umsetzung von Anrechnungsverfahren bei, wenn die entsprechenden Akteurinnen und Akteure Kenntnis davon haben. Das wiederum bedeutet, dass die an der Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen beteiligten Personen über die genannten Punkte informiert sein müssen. Im Rahmen der Praxisanalyse von Hanak und Sturm wurde deutlich, dass es auch bei den befragten Expertinnen und Experten erhebliche Unsicherheiten in Bezug auf die Anrechnungsthematik gibt: „Diese Tatsache wirft die Frage auf, inwiefern die befragten Expert_innen es schaffen können, dieses Themenfeld in der Hochschule bekannt zu machen und gegenüber Mitarbeitenden transparent darzustellen. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass Schwierigkeiten dabei entstehen könnten, diese Thematik selbstbewusst in der Hochschule gegenüber Entscheidungsträger_innen zu vertreten, wenn ausgeprägte fachliche Unsicherheiten vorhanden sind“ (Hanak & Sturm 2015b, S. 124).

Diese Erkenntnisse untermauern, dass von den in Kapitel 2.2 dargestellten Defiziten das mangelnde Wissen in Bezug auf die Anrechnungsthematik ein zentrales Hindernis darstellt, Anrechnungsverfahren an den Hochschulen flächendeckend zu etablieren.

Um diesem Defizit entgegenzuwirken, kann davon ausgegangen werden, dass die Beratung der an der Entwicklung und Umsetzung eines Verfahrens zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen beteiligten Akteure und Akteurinnen innerhalb einer Hochschule einen wesentlichen Gelingensfaktor darstellt.

⁷ Akkreditierungsrat (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf [13.07.2017].

Es geht allerdings nicht in erster Linie um die Verbesserung der eigentlichen Beratung von Studierenden und Studieninteressierten. Denn die fachliche Voraussetzung für die professionelle Beratung der Studierenden und Studieninteressierten bildet eine entsprechende Beratung der Beratenden selbst. Die oftmals ungenügende Beratung seitens der Beratenden zur Anerkennung und Anrechnung ist in großen Teilen eine logische Konsequenz aus dem mangelnden Wissen um die Thematik. Keine Person kann gesicherte Informationen weitergeben oder zu komplexen Sachverhalten beraten, wenn in Bezug auf den Beratungsgegenstand kein oder nur geringes Wissen vorhanden ist. Hier ist dringender Handlungsbedarf geboten. Nicht nur, weil die Akkreditierungsagenturen bei allen Neu- und Reakkreditierungen die Studiengänge beauftragen, wenn keine entsprechenden Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in den Studien- und Prüfungsordnungen ausgewiesen und die Hochschulen somit zum Handeln gezwungen sind. Sondern auch, weil Hochschulen gegen geltendes Recht verstoßen, wenn auf Grund mangelnden Wissens die Anerkennung und Anrechnung von vorneherein ohne die Chance auf eine Überprüfung abgelehnt wird. Diese beiden Aspekte sind die beiden wesentlichen Gründe, warum die Hochschulen in der Lage sein müssen, sich in Bezug auf die Anrechnungsthematik entsprechend zu verhalten. Es müssen in jedem Studiengang qualitätsgesicherte Verfahren implementiert werden, die die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ermöglichen.

Zunächst muss den an einem Verfahren beteiligten Personen verständlich sein, was sich auf sprachlicher Ebene beispielsweise hinter den Begriffen Anerkennung und Anrechnung verbirgt. Nur wenn im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung von Verfahren ein einheitliches Verständnis der zentralen Begrifflichkeiten gegeben ist, kann dieser Prozess zum Erfolg führen. Herrscht zwischen den Akteursgruppen bereits ein einheitliches Verständnis zu den grundlegenden Begrifflichkeiten, ist es ratsam, sich mit den geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen. Die Rechtssicherheit von Anrechnungsverfahren kann als Merkmal eines qualitätsgesicherten Verfahrens betrachtet werden. Mit dem Wissen zu den geltenden Gesetzen und Verordnungen sowie den damit einhergehenden Pflichten einer Hochschule in Bezug auf Anrechnungsverfahren kann argumentativ den kritischen Stimmen gegenüber der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen begegnet werden. Dies wurde auch bei den geführten Interviews untermauert: „Durch das Wissen Argumente herbeischaffen. Fachliche Argumente [...]. Die müssen sie vertreten, gegebenenfalls vehement vertreten und dafür einstehen (K5, Abs. 50)“ (Hanak & Sturm 2015b, S. 94). Darüber hinaus ist es wichtig, dass vor allem in Bezug auf die Entwicklung von entsprechenden Verfahren die unterschiedlichen Varianten (individuell, pauschal, kombiniert) bekannt sind. Je nachdem, welche Zielgruppe für den Studiengang, in dem ein Anrechnungsverfahren entwickelt werden soll, zu erwarten ist, kann sich beispielsweise das pauschale Verfahren als vorteilhafter gegenüber den anderen beiden Varianten erweisen (Hanak & Sturm 2015a). Es

kann davon ausgegangen werden, dass das überblicksartige Wissen über alle drei möglichen Anrechnungsverfahren bei der Überlegung, welches umgesetzt werden soll, von Vorteil ist. Eine vertiefte Erkenntnis über die einzelnen Modelle ist dann in erster Linie für das Modell notwendig, welches an der Hochschule entwickelt und umgesetzt werden soll.

Es ist davon auszugehen, dass in naher Zukunft der Bedarf an Beratung, Fortbildungen und Schulungen sowohl bei Hochschulen als auch bei den Akkreditierungsagenturen zunimmt. Gerade im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, welcher an vielen Hochschulen derzeit stark ausgebaut wird, ist das Anrechnungspotential durch die in der Regel vorhandene berufliche Vorbildung sowie entsprechende Berufserfahrung seitens der Studierenden enorm hoch. Interessant ist an dieser Stelle die Frage, inwiefern eine professionelle Beratung Studierender und Studieninteressierter zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen die Zahl der Antragsstellungen beeinflusst. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf.

Die Bedeutung der Beratung spielt in ihrer Vielfältigkeit eine enorm wichtige Bedeutung und nimmt durch ihre multiple Verzweigung in jeden Bereich eines Anrechnungsverfahrens die zentrale Rolle innerhalb der Gelingensfaktoren zur Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ein.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Online verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf [13.07.2017].
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) (Hrsg.) (2015): Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen, beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (2004): Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung (ANKOM). Online verfügbar unter: ankom.his.de [13.07.2017].
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200. Düsseldorf.
- Franz, M. & Feld, T. (2014): Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4/2014, S. 28–40.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015a): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015b): Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisationale Voraussetzungen. In: Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen.

- Die Neuausrichtung von Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann. S. 13–29.
- Projekt „Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘“ beauftragt vom BMBF (2011). Online verfügbar unter: de.offene-hochschulen.de/start/start [13.07.2017].
- Salland, C., Franz, M. & Feld, T. C. (2015): Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung – Rolle und Herausforderungen von Universitäten. In: Schmidt-Lauff, S., Felden, H. von & Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen: Budrich. S. 331–344.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung 4/2011, S. 8–35.

III Kooperationen und Verzahnung

Michael Kriegel und Martin Sauer

Kooperation zwischen Hochschulen und Institutionen der Aus- und Weiterbildung

Systemtheoretische Betrachtungen und praktische
Handlungsempfehlungen

1. Einführung

Das deutsche Bildungssystem befindet sich im Umbruch und ein Ende (wenn es das in einer dynamischen Welt überhaupt gibt) ist nicht absehbar. Mit verantwortlich sind der grundlegende Strukturwandel von einer Industrie- zu einer Wissensgesellschaft, die Globalisierung der Arbeitsmärkte, der Anstieg des Qualifikationsniveaus sowie die rasant fortschreitende Digitalisierung. Ein Teil dieses Umbruchs bewirkt auch die zunehmende Überwindung der international nahezu einzigartigen institutionellen Trennung hierzulande von Allgemein- und Berufsbildung, die Martin Baethge (2006) das „deutsche Bildungs-Schisma“ nannte.

Die Trennung zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer (allgemein)-bildungsfernen Berufsbildungspraxis etablierte sich bereits im 19. Jahrhundert. Sie geht auf die „Ausschlussthese“ Humboldts (Elsholz 2015) zurück, wonach Allgemeinbildung und Berufsbildung zwei deutlich zu unterscheidende Bildungsarten sind und die Berufsbildung der Allgemeinbildung nachfolgen müsse. Die bis heute tendenziell anhaltende Separierung hat dazu geführt, dass Bildungsstrukturen getrennt voneinander gewachsen sind und ihre jeweils eigene Logik verfolgen. „Das schlägt sich in divergenten Bildungskulturen, Organisationsformen und Zertifizierungssystemen der Bildungssektoren nieder“ (ebd., S. 248) und setzt sich in der Finanzierungssystematik fort.

In den späten 1960er Jahren wurden mit der Gründung von Fachhochschulen grundlegende Reformschritte in der Bildungspolitik eingeleitet. „Mit dem neuen Hochschultyp Fachhochschule sollten Institutionen im tertiären Bildungssektor etabliert werden, die Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage praxisorientiert ausbilden und zu selbständiger Tätigkeit im Beruf befähigen sollten. Gegenüber Universitäten sollten sie sich durch einen herausgehobenen Anwendungsbezug sowie durch kürzere Studienzeiten auszeichnen“ (Wissenschaftsrat 2010). Mit dem Bologna-Prozess (ab 1999) und der verpflichtenden Einführung von Bachelor-Studiengängen, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen, war die Idee der „zweckfreien“ Bildung endgültig passé.

Die internationalen Impulse und das damit einhergehende Innovationspotenzial wurden in den folgenden Jahren mit dem Aufbau einrichtungs- und bildungsbereichsübergreifend vernetzter Bildungsstrukturen erweitert, welche die zentralen strategischen Ansatzpunkte zur Förderung Lebenslangen Lernens bildeten (Kom-

mission der Europäischen Gemeinschaften 2000). Parallel dazu entwickelte sich die Forderung nach mehr Durchlässigkeit, Transparenz und Gleichwertigkeit im Bildungssystem. Auf nationaler Ebene fand diese Forderung ihren Ausdruck unter anderem im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Den bislang größten Schub in der Hochschulentwicklung nach Bologna hat die Bund-Länder-Vereinbarung (2010) mit dem Wettbewerb Offene Hochschulen bewirkt. Hochschulen verknüpfen immer häufiger Arbeits- und Lernprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung und in berufsbegleitenden Studienangeboten, so dass sich berufliche und akademische Bildung sowie deren Bezugssysteme immer mehr „vermischen“ (Wanken & Schleiff 2012). „Praxis und Theorie, Handwerk, Lebenswelt und Wissenschaft bilden eine Einheit, ein Kontinuum mit graduellen, aber nicht kategorialen Unterschieden“ (Nida-Rümelin 2014).

Diese (auch durchaus kritisch kommentierte) Entwicklung wird als zunehmende Akademisierung der Berufsbildung wahrgenommen. Die Bereitschaft, mit außerhochschulischen Weiterbildungsanbietern zu kooperieren, ist in der Folge deutlich gestiegen. So sind in den letzten Jahren verschiedene kooperative Bildungsarrangements zwischen akademischer und beruflicher Bildung entstanden und unterschiedliche Kooperationsmodelle entwickelt worden.

Die Fachhochschule der Diakonie hat bereits kurz nach ihrer Gründung im Jahre 2006 erste Kooperationen mit Fachschulen und Weiterbildungsinstitutionen vereinbart. Diese waren aber eher zufällig und anlassbezogen und gingen immer von bereits bestehenden Studiengängen und Modulhandbüchern aus, auf die dann „außerhochschulischer Kompetenzerwerb“ angerechnet werden konnte. Erst das im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der FH der Diakonie gestartete BEST WSG Projekt bot die Möglichkeit, grundsätzlicher und planvoller zu kooperieren und diese Kooperationen auch ansatzweise zu evaluieren. Unter anderem wurde das Modell der „Kooperativen Curriculumsentwicklung“ (Kriegel & Wieschowski 2013, Schäfer, Kriegel & Hagemann 2014) konzipiert und implementiert, welches die unterschiedlichen Prinzipien und Interessen von Wissenschaft (Hochschule), Praxis (Sozialunternehmen) und Berufsqualifizierung (Aus-, Fort- und Weiterbildung) berücksichtigt. Das Modell orientiert sich daran, fach- und handlungssystematische Studieninhalte zusammenzufügen und entspricht insofern einer idealtypischen Curriculums-Struktur (Elsholz 2016). Flankierend hierzu hat das BEST WSG Projekt ein Kompetenz-Portfolio (Schäfer 2015, vgl. auch den Beitrag von Schäfer in diesem Band) entwickelt, das Lernprozesse begleitet, dokumentiert und reflektiert. Der Entwicklung und Umsetzung des Modells der „Kooperativen Studiengangsentwicklung“ waren empirische Studien zur Bedarfserfassung vorausgegangen, die ein wichtiges Instrument zur dauerhaften Sicherung eines Gleichgewichtszustands zwischen den Dimensionen Angebot, Nachfrage und Bedarf darstellen (Banscherus & Pickert 2013). Damit wurde die höchste Stufe der Kooperation angestrebt: das Zusammenwirken bei der Identifizierung, Planung, Entwicklung und Gestaltung neuer Bildungs- und Studienangebote.

Die realen Kooperationsformen im Projekt verliefen variabel. Eine der umfangreichsten Kooperationen fand mit dem Berufskolleg Bleibergquelle in Velbert statt, das ErzieherInnen ausbildet. Aus der langjährigen Zusammenarbeit entwickelte sich der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Soziale Arbeit, der es heterogenen Zielgruppen bis hin zu QuereinsteigerInnen erlaubt, an dem Studienangebot teilzunehmen und es darüber hinaus ermöglicht, außerhochschulische Lernleistungen per Credits anerkannt zu bekommen, wodurch unter anderem die Studienzzeit verkürzt wird (Schäfer & Kriegel 2015). Ein anderer im Projekt entwickelter Studiengang (Master Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen) wurde in Teilen als Pilotmaßnahme durchgeführt und dem eigentlichen Studium vorangestellt (Sauer & Loerbroks 2015). Bei einem dritten Kooperationsmodell wurde eine umfangreiche, staatlich geregelte Weiterbildung in das Studiengangskonzept (Bachelor Psychiatrische Pflege) integriert, was zu einer Verzahnung zwischen Weiterbildung, Praxis und Studium, zu einer Verkürzung der Studiendauer und zu einer Doppelqualifikation führt. Bei dem letzten Beispiel der unterschiedlichen Kooperationsformate führte die Kooperation mit der Zentralschule für Gesundheitsberufe in Münster zu dem gemeinsamen Weiterbildungsangebot „Chronical Care“ (Wieschowski & Kriegel 2015). Erste – nicht nur ermutigende! – Erfahrungen mit diesen Kooperationsmodellen und Evaluations-Ergebnissen bilden den Schwerpunkt der vorliegenden Analyse und Bewertung (im Kap. 5 und 6) und werden in einem Leitfaden für die Bildung von Kooperationen mit Weiterbildungsinstituten zusammengefasst (Kap. 7).

2. Vorteile von Kooperationsverbänden

Für Hochschulen können Kooperationen mit externen Partnern ein bereichernder und wichtiger Faktor sein, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu initiieren und durchzuführen. Unter „Weiterbildungsangeboten“ sind hierbei sowohl weiterbildende Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau als auch „klassische Weiterbildungen“ mit Zertifikat zu verstehen. Diese Definition weicht von dem offiziellen Verständnis der Kultusministerkonferenz (KMK 2003/2011) ab, wonach nur Masterstudiengänge einen weiterbildenden Charakter haben. Die KMK unterscheidet zwischen konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen sowie zwischen anwendungs- und forschungsorientierten (KMK 2010, S. 5), während Bachelorstudiengänge „wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen“ vermitteln und insofern „eine breite wissenschaftliche Qualifizierung“ sicherstellen sollen (ebd.). Die hochschulische Praxis hat sich allerdings anders entwickelt: Viele Bachelor-Studiengänge bauen inzwischen auf Fachausbildungen auf und rechnen diese auch aufs Studium an. Sie entsprechen damit dem klassischen Verständnis von Weiterbildungen (z. B. Studiengänge im Bereich der Pflege, Physio- und Ergotherapie, Heilpädagogik, Vorschulpädagogik, Management).

Kooperative Bildungsarrangements dienen generell der kontinuierlichen Weiterentwicklung von passgenauen, bedarfs- und zielgruppengerechten Studiengängen und Qualifizierungen und somit der Hochschulprofilierung und der Qualitätssicherung im Hinblick auf Studieninhalte, Formate und Methodik/Didaktik. Sie schaffen Übergänge von der Theorie zur Praxis und umgekehrt. Sie dienen zugleich der Verkürzung von Bildungsmaßnahmen, indem an unterschiedlichen Lernorten und in unterschiedlichen Bildungssystemen erworbene Kompetenzen anerkannt und angerechnet werden (vgl. hierzu auch Sauer & Schäfer in diesem Band). Kooperationsmodelle und Zusammenarbeitsformen zwischen Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen gibt es – wie oben bereits erwähnt – mittlerweile in vielfältiger Weise. Es mangelt jedoch an systematisch ausgearbeiteten Kooperationskonzepten und/oder professioneller Strukturierung. Dies wird auch bei den hier dargestellten Kooperationsmodellen deutlich, indem die kooperierenden Weiterbildungsanbieter mehrfach kritisch auf die Divergenz zwischen einer idealtypischen Vorgehensweise und der tatsächlichen Umsetzung hingewiesen haben. Darauf wird im Kapitel 5 detailliert eingegangen.

Hochschulen sehen den Vorteil von derartigen Kooperationen unter anderem darin, dass sie auf diese Weise Zugang zu StudieninteressentInnen für ihre weiterbildenden Studiengänge erhalten. Ferner müssen sie bestimmte praxisnahe Lehreinheiten nicht selber anbieten und finden über ihre berufsbegleitend Studierenden auch Kontakt und Zugang zur betrieblichen beziehungsweise unternehmerischen Praxis. Aus- und Weiterbildungsinstitute sehen den Vorteil der Kooperationen mit Hochschulen unter anderem darin, dass ihre Bildungsangebote nicht zu „Qualifikations-Sackgassen“ führen, sondern anschlussfähig für akademische Abschlüsse bleiben. Außerdem verbessern Kooperationen mit Hochschulen das Image und können zur Qualitätsverbesserung beitragen.

3. Unterschiedliche Funktionslogiken und Bezugssysteme

Gravierende Unterschiede zwischen Hochschule und Aus- und Weiterbildung sind vor allem in den Wissens-, Zeit- und Transferdimensionen auszumachen (Wanken & Schleiff 2012). Traditionell wird das „systematische“ Wissen dem „anwendungsorientierten“ Wissen gegenübergestellt: Anders ausgedrückt: Systematisches Wissen, den Hochschulen zugeordnetes theoretisches, (abstraktes) wissenschaftliches Wissen versus anwendungsorientiertem, der Weiterbildung zugeordnetem Wissen, das personen-, kompetenz- und (arbeits)feldgebunden ist. Letzteres bezieht Erfahrungswissen und arbeitsprozessuales Wissen mit ein. Fachschulen liegen zwischen diesen beiden Polen und verbinden idealerweise beides. Als postsekundärer Bildungsbereich sind sie zwischen dem schulischen Sekundarbereich und dem hochschulischen Tertiärbereich angesiedelt.

Dass die Funktionslogiken der verschiedenen Wissensformen heute nicht mehr voneinander zu trennen sind, wurde bereits oben ausgeführt. Unbestritten hin-

gegen sind die bestehenden differenten Relevanzkriterien der unterschiedlichen Bildungsanbieter (die allerdings mitunter in den Köpfen der jeweiligen Akteure größer zu sein scheinen als in der Umsetzungspraxis zu beobachten). Abweichungen bestehen insbesondere bei der Wissensaufbereitung und Wissensvermittlung, den Lernzeiten und Prüfungsmodalitäten sowie den Verwertungszusammenhängen und dem Anwendungsgrad. Darüber hinaus weisen die drei Bildungseinrichtungstypen (Hochschule, Weiterbildung und Fachschulen) in ihren Aufgaben, Lernprozessen, Methoden und Inhalten gewisse Diskrepanzen auf, was dazu führen kann, dass an einem Ort erworbenes Wissen aufgrund unterschiedlicher Ausrichtungen und differenter Perspektiven nicht direkt an einem anderen Lernort anschlussfähig und gleichermaßen relevant ist (Wanken & Schleiff 2012, S. 11). Nicht zuletzt unterscheiden sich die wirtschaftlichen und kalkulatorischen Grundlagen: Weiterbildungen werden in der Regel auf der Basis von Kosten pro Teilnehmertag kalkuliert und finanzieren sich über Teilnehmerbeiträge. Fachschulen werden üblicherweise staatlich finanziert und sind meist schulgeldfrei. Hochschulen müssen – je nachdem, ob sie staatlich oder privat betrieben werden und ob es sich um grundständige oder weiterbildende Studiengänge handelt – zum Beispiel Kosten für Forschung und Vorhalten einer Bibliothek einbeziehen. Weiterbildungseinrichtungen und private Hochschulen unterliegen dabei sehr viel mehr als staatliche Fach- und Hochschulen den Zwängen von Wirtschaftlichkeit und Marktgängigkeit und müssen ihr Angebotsportfolio daran ausrichten.

Kooperative Bildungsarrangements konfrontieren Lernende mit unterschiedlichen Anforderungen, die zum Beispiel die Lernprozesse betreffen oder Aspekte der Wissenstransformation, aber sich auch auf Selbsteinschätzung und Selbststeuerung und das Ausmaß der eigenen Lernleistungen beziehen können. Dies kann zu Irritationen führen und zur ständig wiederkehrenden Herausforderung, sich an die jeweilige Umgebung anzupassen. Der beständige Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten erfordert von Studierenden permanente Transferleistungen in Bezug auf das erlernte Wissen und den Umgangs damit (ebd.). Gelingt dies, kann die entstandene Irritation positiv dazu führen, die jeweiligen Potenziale der unterschiedlichen Settings zu erkennen und zu nutzen; zum Beispiel, wenn am Lernort Hochschule Beobachtungen aus der Praxis systematisch wissenschaftlich reflektiert werden und am Weiterbildungsinstitut theoretisches Wissen zur Lösung komplexer Probleme eingesetzt wird.

In aller Regel sind Kooperationsstrukturen von eigenständigen Bildungsinstitutionen nicht gewachsen, sondern basieren auf einer bewusst geplanten Zusammenarbeit. Zumeist werden erst im Laufe des Zusammenwirkens die unterschiedlichen Funktions- und Bedeutungslogiken und die damit verbundenen Widersprüche deutlich. Was mit großem Enthusiasmus gestartet ist, endet mitunter in Ernüchterung oder gar Enttäuschung. Mit den divergierenden Logiken werden sowohl die Institutionen als auch deren Akteure (Individuen) konfrontiert und der Kooperationsverlauf maßgeblich beeinflusst.

Die differenten Funktionslogiken an den verschiedenen Lernorten (Hochschule, Weiterbildungseinrichtung, Fachschulen und Betrieb) und die damit verbundenen unterschiedlichen Relevanzkriterien lassen sich nach Wanken & Schleiff (2012) wie folgt zusammenfassen:

- a) **Form des Wissens:** wissenschaftliches Wissen, abstraktes Wissen, das anhand der Kriterien „wahr/unwahr“ beurteilt wird vs. anwendungsorientiertes Wissen, das anhand der Kriterien „vermittelbar/nicht vermittelbar“ beurteilt wird.
- b) **Verwendungsperspektive:** Vermittlung und Aneignung von wissenschaftlichem, abstraktem Wissen und von wissenschaftlichen Methoden der Wissensgenerierung sowie Vorbereitung auf wissenschaftliches und reflexives Denken vs. Vermittlung und Aneignung von anwendungsorientiertem Wissen mit oder ohne Bezug zur beruflichen Tätigkeit.
- c) **Zeitperspektive:** Langfristige Perspektive, d. h. zeitlicher Aufwand steht in keinem Verhältnis zur „Verwertung“ des Wissens (Verwertbarkeit ist nicht unmittelbar vorgesehen) vs. mittelfristige Perspektive, d. h. zeitlicher Aufwand steht im Verhältnis zum beruflichen und persönlichen Nutzen bzw. die Verwertbarkeit ist mit intendiert.
- d) **Wahrnehmung Adressierung der lernenden Person:** Studierende, die Eigeninitiative und Selbstbildung entwickeln (müssen) vs. Teilnehmende (Kunden), die Mitverantwortung für die Kursgestaltung und Inhalte zeigen durch die Formulierung von Ansprüchen, Erfahrungen und Interessen.
- e) **Prüfungsperspektive:** Aneignung abfragbaren Wissens oder auch Erstellen von Leistungsnachweisen (Hausarbeiten, Referate ...) zum Bestehen von Prüfungen vs. keine oder relativ geringe Leistungsüberprüfung.

Sämtliche Merkmale treffen – wie oben bereits angedeutet – auf den Lernort Fachhochschule nur bedingt zu. So steht beispielsweise die Vermittlung von anwendungsorientiertem und beruflich verwertbarem Wissen bei diesem Hochschultyp im Vordergrund. Dennoch sind die postulierten Merkmale in Bezug auf den hier zu analysierenden Gegenstand (Kooperation) nicht unerheblich, denn die subjektive Vorstellung von dem, was Hochschule ist oder sein soll, schlägt bei den Verantwortlichen und Lehrenden von Weiterbildungseinrichtungen, aber auch den dort Lernenden immer wieder gedanklich durch („*Wir wollen Theorien, wissenschaftliches Wissen und nicht den Geist der Weiterbildung an der Hochschule*“ – Aussage eines Teilnehmenden an der Pilotmaßnahme „Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen“; siehe unten). VertreterInnen von Fachschulen sind in dieser Gegenüberstellung den Hochschulen näher als die der Weiterbildung, d. h. die Divergenz-Erfahrungen zwischen Fachschule und Hochschule sind geringer als die zwischen Hochschule und Weiterbildung. Das macht Kooperationen zwischen Fachschulen und Hochschulen grundsätzlich einfacher als die zwischen Weiterbildung und Hochschulen.

4. Formen der Kooperation an der FH der Diakonie

Als Kooperation wird generell das Zusammenarbeiten von unabhängigen Akteuren verstanden, mit dem Ziel der Ausführung und Unterstützung einer gemeinsamen Aufgabe oder eines gemeinsamen Interesses (Maschwitz 2013). Kooperationen im Kontext des lebenslangen Lernens werden weniger unter dem Aspekt der Systematisierung von Strukturen eingegangen; der Fokus liegt vielmehr auf Innovation, programmatischer Erweiterung und Öffnung (Dollhausen & Feld 2010). Unter Berücksichtigung dieser Faktoren unterscheiden Müskens und Eilers-Schoof (2014) analog zu der Unterscheidung bei Lernvorgängen zwischen formalen, non-formalen und informellen Kooperationen.

Formell bedeutet: Die Zielsetzungen, der Umfang der Zusammenarbeit, die Aufgabenverteilung sowie die Verwertungsrechte sind in einem Kooperationsvertrag geregelt.

Non-formal bedeutet: Eine Zusammenarbeit wird vereinbart, ohne dass diese vertraglich festgelegt wird.

Informell bedeutet: Die Zusammenarbeit (häufig von einzelnen Mitarbeitenden) der Institutionen findet statt, ohne dass diese offiziell vereinbart wurde.

Die mit etwa 850 Studierenden in acht Bachelor- und drei Master-Studiengängen recht kleine private Fachhochschule der Diakonie unterhält eine Vielzahl unterschiedlicher Kooperationsformen mit Fachschulen, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung und anderen Hochschulen. Fast alle dieser Kooperationen sind durch Verträge geregelt, sind also „formale“ Kooperationen. In den meisten Kooperationsverträgen geht es um die Anrechnung von Aus- und Weiterbildungsleistungen auf konkrete Studiengänge, die dann zu einer Verkürzung oder Entzerrung des Studiums führen. Soweit derartige Verträge abgeschlossen wurden, können Studierende die Anrechnung der entsprechenden Module beantragen, ohne dass dazu eine Äquivalenzüberprüfung stattfinden muss (mehr dazu im Beitrag von Sauer & Schäfer in diesem Band). Bei einigen Studiengängen sieht das Modulhandbuch von vornherein vor, dass einzelne Module nur bei Kooperationspartnern absolviert werden können und von der Hochschule gar nicht angeboten werden (zum Beispiel im Bachelorstudiengang Pflege); bei anderen Studiengängen bietet die Hochschule interaktive Selbstlernmaterialien an, mit denen sich Studierende auf entsprechende Einstufungsprüfungen für von der Hochschule nicht angebotene Module vorbereiten können (z. B. Management, Psychiatrische Pflege, Heilpädagogik, Soziale Arbeit, vgl. auch den Beitrag von Lojewski, Sauer & Schäfer in diesem Band). Die Spanne der Credit-Points, die auf diese Weise angerechnet werden können, reicht von 5 bis zu 90 CP bei einer Studienzeitverkürzung von bis zu drei Semestern.

Nach der Phase der eher unsystematischen und zufälligen Kooperationen bot (wie oben schon ausgeführt) der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Chance, neue Kooperationsformen systematischer

zu entwickeln und zu evaluieren. Die FH der Diakonie ist eine Hochschule, die von Trägern diakonischer Einrichtungen und dem Wohlfahrtsverband Diakonie Deutschland gemeinsam gegründet und in Form einer gemeinnützigen GmbH betrieben wird. Das vorrangige Interesse der Träger ist die Gewinnung von gut ausgebildeten Fach- und Führungskräften für das Sozial- und Gesundheitswesen und die Weiterqualifizierung ihrer Mitarbeitenden. Ein Großteil der Fachkräfte setzt sich aus AbsolventInnen von Fachschulen oder vergleichbaren Schulen des postsekundären Bereichs zusammen.

Zumindest zu Beginn des neuen Jahrtausends gab es kaum Studienformate, die für diese Zielgruppen – wie Pflegefachkräfte, Erzieher- und HeilerziehungspflegerInnen, HeilpädagogInnen, Physio- und ErgotherapeutInnen, Gesundheitskaufleute u. a. – eine akademische Weiterqualifikation in berufsbegleitender Teilzeitform ermöglichten. Noch seltener waren Studienformate, bei denen schon absolvierte Aus- und Weiterbildungen inhaltlich und methodisch einbezogen und angerechnet werden und die durch eine Kombination von Präsenz- und durch Internet gestütztem Lernen eine hohe zeitliche und örtliche Flexibilität erlauben. Die postsekundären Ausbildungen wurden daher trotz ihrer guten Ausbildungsqualität und einem hohen Grad an Theorie-Praxis-Verknüpfung oft als bildungsmäßige „Sackgasse“ angesehen, wenn es darum ging, sich für höherwertige Aufgabe zu qualifizieren.

Das BEST WSG Projekt nutzte die Chance, zu den bestehenden einige weitere Kooperationsformen zu entwickeln. Die entsprechenden Studiengänge starteten 2015 (Master Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen sowie die Zertifikatsreihe Chronical Care) beziehungsweise 2017 (Bachelor Soziale Arbeit und der Bachelor Psychiatrische Pflege in verkürzter Form). Über die Entstehung dieser Studiengänge, ihre Struktur, die damit verbundenen Interessen und – soweit schon vorhanden – erste Evaluationsergebnisse beziehungsweise Erfahrungen soll im Folgenden berichtet werden.

5. Kooperativ entwickelte Studienangebote

5.1 Zertifikatsweiterbildung und Masterstudiengang Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen

5.1.1 Entstehung

Ausgangspunkt für die Entwicklung dieses Studienganges waren Interviews mit ExpertInnen und Führungskräften im Sozial- und Gesundheitswesen, die im Rahmen des BEST WSG Projektes geführt wurden (Schäfer & Loerbroks 2013). Die Ergebnisse der Befragung ergaben, dass unter anderem ein besonderer Bedarf an Personen besteht, die in der Lage sind, strategisch und operativ die Themen Personalgewinnung, -bindung und -entwicklung anzugehen. Die ExpertInnen empfah-

len weiterhin, Studiengänge so zu konzipieren, dass die Anrechnung bisheriger Qualifikationen einfacher und großzügiger vorgenommen werden könne, dass die Studienorganisation flexibler gestaltet und dass die Unternehmen stärker als Lernort einbezogen werden (ebd.).

Um diese Ziele zu erreichen, wurde zunächst eine ExpertInnengruppe berufen, die nach der Methode der Kooperativen Curriculumsentwicklung (s. o.) einen Masterstudiengang entwarf, der im Frühjahr 2015 akkreditiert wurde und im Herbst 2015 startete (Näheres zum Konzept vgl. Sauer & Loerbroks 2015). Außerdem wurde als Pilot-Projekt eine Wissenschaftliche Zertifikatsweiterbildung entwickelt, bei der ein Teil der Studienmodule ein in sich inhaltlich sinnvolles Konzept bildete. Diese Weiterbildung, die ein Jahr vor dem eigentlichen Studiengang startete, umfasste neben einer Portfolio-Einheit (Schäfer 2015) drei Module, die auf sechs Zeitblöcke (insgesamt 17 Tage) verteilt waren und in Bielefeld und Berlin stattfanden. Themen der Module waren Personalgewinnung, Personalentwicklung und Betriebliches Gesundheitsmanagement. Die Durchführung der Module übernahmen drei kooperierende Weiterbildungsinstitute. Mit diesem „Pilot-Programm“ sollten kooperative Strukturen zwischen Hochschule und Weiterbildungsinstituten erprobt und evaluiert werden. Von besonderem Interesse war dabei, Erfahrungen mit dem für die Betreuung von E-Learning und der Leistungsnachweise sowie deren Beurteilung erforderlichen Zeitaufwand zu ermitteln, weil dieses für die Preisgestaltung der Weiterbildungsmodulen wichtig ist. Des Weiteren ging es darum, durch diesen „Schnupperkurs“ zukünftige Studierende für das Master-Programm zu gewinnen, da die Weiterbildung voll auf den Studiengang angerechnet werden konnte.

5.1.2 Struktur

Bezogen auf den Studiengang: Neun Module (alle Module des Themenbereiches Operatives Personalmanagement sowie eines der Wahlmodule) mit insgesamt 59 CP werden von den kooperierenden Weiterbildungsinstituten angeboten (beziehungsweise können angerechnet werden, falls äquivalente Kompetenzen andernorts schon erworben wurden), sieben Module mit 61 CP (Themenbereiche: Strategisches Personalmanagement, Wissenschaftliches Arbeiten, Portfolio, Wahlmodul) veranstaltet die FH der Diakonie. Die von den Kooperationspartnern angebotenen Module werden auch als offene Weiterbildungen angeboten und sind auch ohne Verbindung mit dem Studium belegbar. Die Bundesakademie für Kirche und Diakonie (BAKD) hat dabei vier Module zu einer kompakten Personalentwicklungs-Weiterbildung zusammengezogen, die 16 Tage (in 4 Blöcken) umfasst und mit einem Zertifikat endet. Soweit die Teilnehmenden die Module auf das Studium angerechnet haben möchten, müssen über das reine Weiterbildungsangebot hinausgehende Leistungen (Lektüre, Hausarbeit) erbracht werden, für deren Betreuung ebenfalls die Weiterbildungsinstitute zuständig sind. Die Leistungsnachweise im Themenbereich Operatives Führen beziehen sich durchweg

auf die betriebliche Praxis und sollen in engem Kontakt zu den Unternehmen, in denen die Studierenden beschäftigt sind, bearbeitet werden („Lernort Unternehmen“).

Bezogen auf das Pilotprogramm: An der vorgeschalteten Weiterbildung („Pilot“) waren drei Weiterbildungsinstitute beteiligt. Mit diesen Institutionen wurden Vereinbarungen zur Durchführung der Module (und zur Kostenübernahme) getroffen, ohne dass formale Verträge dazu abgeschlossen wurden („non-formale Kooperation“, s. o.). Nach der Pilotphase schied ein Kooperationspartner aus; mit den verbleibenden Weiterbildungsinstituten wurden formale Kooperationsverträge für den eigentlichen Studiengang abgeschlossen, in denen u. a. Aspekte der Durchführung, der Abnahme von Prüfungen und der Qualitätssicherung geregelt wurden. Finanzielle Aspekte wurden in den Verträgen nicht geregelt, da sich die Studierenden direkt bei den Weiterbildungsinstituten anmelden und die Teilnahmegebühren zusätzlich zu den Studiengebühren zahlen. Die Veranstaltungstermine wurden zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen abgesprochen und in einem gemeinsamen Terminplan veröffentlicht. Für die bei den Weiterbildungsinstituten absolvierten Module erhalten die Studierenden eine Bescheinigung; außerdem meldet das Weiterbildungsinstitut die bestanden Module – gegebenenfalls mit Note – auf einem Formblatt direkt an das Prüfungsamt der FH, das die erbrachten Leistungen in die Prüfungsakten übernimmt.

5.1.3 *Interessen*

Die Erkenntnis, dass „Personalentwicklung“ eine strategische Zukunftsaufgabe für soziale Unternehmen ist, hat sich erst seit wenigen Jahren verbreitet. Zunehmend werden nun Stabsstellen dafür eingerichtet beziehungsweise Führungskräfte legen einen besonderen Schwerpunkt auf diesen Aspekt. Personen, die diese Aufgabe übernehmen, sind personalfachlich oft QuereinsteigerInnen und haben einen ersten akademischen Abschluss in einem anderen Fachgebiet. Den Einstieg in die neue Qualifikation „Human Resource Manager“ nehmen viele Unternehmen und MitarbeiterInnen nur zögerlich vor, was auch Weiterbildungsinstitute bei den Anmeldungen zu Personalarbeitsthemen zu spüren bekommen. Von vielen Seiten wird ein hoher Bedarf konstatiert – aber die Nachfrage ist gering. Aus diesem Grund wurde im BEST WSG Projekt zusammen mit den Kooperationspartnern ein sehr offenes und flexibles Bildungskonzept entwickelt: InteressentInnen können über Weiterbildungsmodule einsteigen und diese später gegebenenfalls auf ein Studium anrechnen lassen; sie können mit den Studienmodulen anfangen und treffen unter anderem in den Weiterbildungsmodulen interessante PraktikerInnen. Hochschule und Institute versprachen sich durch dieses offene Konstrukt ein attraktives Qualifizierungsangebot, das sich auch wirtschaftlich trägt.

5.1.4 Erfahrungen

Zum Pilotprogramm „Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen“

Die Weiterbildung wurde mit quantitativen und qualitativen Methoden evaluiert. Bei insgesamt hoher Zufriedenheit der Teilnehmenden wurde kritisch angemerkt, dass die Abstimmung zwischen den DozentenInnen (die ja von verschiedenen Instituten kamen) hätte intensiver sein können. Eine koordinierende Kurs- beziehungsweise Studienleitung fehlte einigen Teilnehmenden, außerdem wurde mehr „Üben und Reflektieren“ (Praxistransfer) statt „Abarbeiten der Themen des Modulhandbuchs“ gewünscht. Wichtig sei auch im Blick auf die Leistungsnachweise die stärkere Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsweisen und diesbezüglich klare Vorgaben für die Leistungsnachweise¹.

Auch aus der Perspektive der DozentInnen war es ein insgesamt gelungenes Vorhaben, allerdings empfanden sie die Gruppe mit 21 Teilnehmenden als zu groß für ein intensives Arbeiten. Auch ihnen fehlte eine Kursleitung, die den „roten Faden“ sichert und Absprachen herbeiführt. Unterschiedlich waren die Einschätzungen, ob in dieser Weiterbildung tatsächlich ein „Master-Niveau“ erreicht werden konnte; diese Niveau-Frage bezog sich auch auf die Leistungsnachweise, denen eine sehr unterschiedliche Qualität bescheinigt wurde. Wichtig sei auch, wissenschaftliche Standards stringenter zu vermitteln und einzufordern.

Auch die Leitungen der kooperierenden Weiterbildungsinstitute wurden nach ihre Erfahrungen und Einschätzungen per strukturiertes Interview befragt. Hier gingen die Antworten weit auseinander: Eine/r der Befragten äußerte sich insgesamt kritisch im Hinblick auf die Kommunikationsabläufe und die Zuständigkeiten (was möglicherweise auch mit der nicht-formalen Struktur zusammenhängt). Der Mehrwert der Kooperation für den Weiterbildungsträger wird infrage gestellt; das Thema sei zu umfangreich und so nicht marktgängig. Wirtschaftlichkeit und Finanzierbarkeit werden vor dem Hintergrund des höheren Betreuungsbedarfs für E-Learning und die Leistungsnachweise skeptisch beurteilt. Die Methodenvielfalt in der Weiterbildung („Geist der Weiterbildung“) wird kontrastiert zu den „harten“ Vermittlungsformen der Hochschule (harte Fakten und Theorien vs. Selbstreflexion), ebenso die Verwendungsperspektive (Praxisnähe und Anwendungsbezug in der Weiterbildung vs. rezeptive Wissensaufnahme an der Hochschule). Die Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf klarere und transparentere Kommunikationsabläufe, mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit, die Reduktion der Themen im Modulhandbuch sowie mehr Unterstützung beim

¹ Der ausführliche Evaluationsbericht ist auf der Homepage des Projektes BEST-WSG zu finden: http://www.offene-fh.de/obj/Bilder_und_Dokumente/Offene_FH/Material/Evaluationsbericht_Weiterbildung_PM.pdf

E-Learning und den Leistungsnachweisen (Erfordernis eines klaren Kriterienkatalogs für die Leistungsbeurteilung).

Eine andere Person beurteilt die Zusammenarbeit mit der FH als unkompliziert und konstruktiv. Wichtig sei das Vorhaben, die Bildungssysteme stärker zu verbinden. Allerdings war die Bereitschaft, eigene Seminarangebote auf die Anforderungen des Modulhandbuches auszurichten, nicht sehr ausgeprägt – das Vorgehen war eher pragmatisch geprägt, indem im Wesentlichen vorhandene Seminarteile inhaltlich und methodisch weitgehend übernommen wurden. Die Leistungsnachweise als Element der Hochschuldidaktik werden als Fremdkörper wahrgenommen. Der Unterschied zwischen den Bildungssystemen wird primär in der Sprache und im Formalisierungs- beziehungsweise Freiheitsgrad gesehen. Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die Anzahl der Kooperationspartner (weniger) beziehungsweise die beteiligten Personen (mehr Seminare in einer Hand), eine bessere Einführung in die Nutzung der Lernplattform und eine längerfristige Planung.

Ein/e dritte TrägervertreterIn beurteilte die Zusammenarbeit ebenfalls als grundsätzlich positiv. Kritisch werden auch hier Unklarheiten in Bezug auf Zuständigkeiten sowie fehlende Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse beurteilt, was vor allem die Freiheitsgrade in der Ausgestaltung der Modulhalte betrifft (auch hier scheint ein Problem im „Non-Formalen“ zu liegen.) Das Projekt als solches sowie das dabei verfolgte Ziel der Verzahnung von Hochschul- und Weiterbildung habe grundsätzlich einen hohen Stellenwert. Allerdings wird die Kombination der beiden Systeme auch als „Quadratur des Kreises“ bezeichnet. Die Marktgängigkeit wird besonders im Blick auf Umfang und Spezialisierungsgrad als kritisch beurteilt. Auch hier werden die Unterschiede in den beiden Bildungssystemen in dem wissenschaftlichen Anspruch sowie der Anwendungsperspektive gesehen. Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf eine bessere Abstimmung und eine klarere Rollen- und Aufgabenverteilung.

Nicht zuletzt auf Grund der Erfahrungen in der „Pilot-Phase“ stieg der erstzitierte Bildungsträger aus der weiteren Kooperation aus, während die beiden anderen die Durchführung der Module zum „operativem Personalmanagement“ im Masterstudiengang übernahmen. Aus dem Pilot-Programm entschieden sich (nur) drei TeilnehmerInnen, den Masterstudiengang zu belegen.

Zum Masterstudiengang „Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen“

Der Studiengang startete im Herbst 2015 mit 9 Studierenden. Nach dem ersten (Frühjahr 2016) und im dritten Semester (Frühjahr 2017) wurden die Studierenden befragt; eine geplante abschließende Evaluation liegt noch nicht vor. Am Anfang standen kommunikative und organisatorische Probleme mit der kooperierenden Weiterbildungsstätte im Zentrum der Kritik, außerdem wurden Unklarheiten bei der Anrechnung von früher erworbenen Kompetenzen beklagt, während die fachbezogene Lehre durchweg positiv bewertet wurde. Im dritten Semester haben sich die kommunikativen und organisatorischen Probleme gelöst, die Ergänzung und

Verzahnung zwischen den Weiterbildungsmodulen und den Studienmodulen wird grundsätzlich positiv bewertet. Die DozentInnen von FH und Weiterbildung ergänzten sich und sprächen sich gut ab. Als teilweise schwierig wird allerdings die sehr heterogene Zusammensetzung der Weiterbildungsgruppe in Bezug auf Vorkenntnisse und berufliche Vorerfahrungen gesehen, die teilweise dazu geführt hätten, dass sich die Studierenden gegenüber den WeiterbildungsteilnehmerInnen eher als Vermittler und Erklärer gefühlt hätten denn als Lernende. Um diese – auf der anderen Seite oft auch als fruchtbar erlebte – Heterogenität, die auch für die Dozierenden eine große Herausforderung darstelle, zu entschärfen, machten die Studierenden einige Vorschläge: Gruppenarbeiten, bei denen die WeiterbildungsteilnehmerInnen sehr praxisorientierte Aufgaben zu bearbeiten hätten, von denen dann alle profitieren könnten, und eine stärkere Binnendifferenzierung, auch um den wissenschaftlichen Anspruch zu sichern. Kritisch angemerkt wird von den Studierenden allerdings auch, dass sich die Gruppe der WeiterbildungsteilnehmerInnen langsamer in der Ausprägung ihrer Kompetenzen entwickle als die Studierenden, die durch die vorgeschalteten und zusätzlichen Module schon einen größeren Überblick hätten.

Aus Sicht der Kooperationspartner ist das gemeinsame Projekt strukturell und kommunikativ sehr aufwändig und führt immer wieder zur Verärgerung bei einem oder mehreren Beteiligten. Gerade die Weiterbildungsinstitute fühlen sich dabei oft als kommunikativ „abgehängt“ und als nicht wirklich gleichwertige Partner behandelt. Als besonders aufwändig wird die inhaltliche Abstimmung zwischen den Dozierenden der unterschiedlichen Institute erlebt, die sich zum Teil persönlich gar nicht kennen. Zugleich wird aber die inhaltliche Verzahnung der unterschiedlichen Lernorte als „sehr zielführend“ beschrieben: „Was schon an unterschiedlichen Impulsen und Konzepten wieder zurück in die Unternehmen geflossen ist, kann sich wirklich sehen lassen“, fasst der Studiengangsleiter zusammen.

Als Grundproblem hat sich allerdings herausgestellt, dass die Nachfrage sowohl beim Master- als auch beim Weiterbildungsprogramm nicht ausreicht, um kostendeckend zu arbeiten. Der erhoffte Effekt, dass die hohe Flexibilisierung der Bildungsangebote die Nachfrage steigert, ist bisher nicht eingetreten. Von daher ist zum Zeitpunkt des Abschlusses dieses Beitrages unklar, ob das Studienangebot in dieser Form fortgeführt werden kann.

5.2 Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

5.2.1 Entstehung

Der berufsbegleitende Studiengang Soziale Arbeit ist erstmals im Sommersemester 2017 gestartet. Der Studiengang bietet ErzieherInnen und anderen Berufsgruppen im sozialen Bereich die Möglichkeit, sich durch ein Studium und die staatliche Anerkennung als SozialarbeiterIn neue Arbeitsfelder zu erschlie-

ßen (Schäfer & Kriegel 2015). Darüber hinaus richtet er sich explizit auch an Personen mit einer fachfremden Berufsausbildung, die in ihrer beruflichen Praxis oder ihm Ehrenamt einen Bezug zu einem sozialen Handlungsfeld haben und die sich sozialarbeiterisch qualifizieren wollen. Durch die Doppelqualifikation ist diese Personengruppe für Sozialunternehmen oft von besonderem Interesse.

5.2.2 *Struktur*

Außerhochschulische Leistungen und Kompetenzen werden in diesem Studiengang in unterschiedlicher Weise anerkannt. So erhalten alle ErzieherInnen und HeilpädagogInnen pauschal 30 Credit Points auf den 180 CP umfassenden Studiengang angerechnet. Wurde die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher an einer der kooperierenden Fachschulen oder Berufskollegs absolviert, können bis zu 90 CP angerechnet werden. Damit kann das Studium erheblich verkürzt und der finanzielle Aufwand reduziert werden. Die Studienorganisation ist so gestaltet, dass alle Studierenden gemeinsam in das Studium starten, um allen eine Einführung in das Studium und in die Portfolioarbeit (vgl. Schäfer in diesem Band) sowie ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen. Je nach Vorbildung können dann bestimmte Module angerechnet werden, die dann nicht mehr belegt werden müssen, der Workload reduziert sich hier deutlich. Für die ErzieherInnen der kooperierenden Fachschulen ist vorgesehen, dass sie das Studium um ein Studienjahr (zwei Semester) verkürzen können.

5.2.3 *Interessen*

Der Studiengang wurde auf der Grundlage einer Bedarfserhebung in enger Abstimmung mit dem Lehrstuhl für Soziale Arbeit und den kooperierenden Fachschulen/Berufskollegs entwickelt. Insbesondere das Berufskolleg Bleibergquelle in Velbert, das bereits auf jahrelange Erfahrungen in der Kooperation mit einer niederländischen Hochschule zurückblicken kann, war für die Studiengangentwicklung von zentraler Bedeutung, wenn es um Anrechnungspotentiale und die Abstimmung der Curricula von Fachschule und Fachhochschule ging.

Das primäre Interesse lag darin, neben dem bestehenden grundständigen Vollzeitstudiengang der Sozialen Arbeit ein berufsbegleitend studierbares Angebot zu schaffen. Dieses sollte einerseits für ErzieherInnen neue Qualifizierungsmöglichkeiten bieten, andererseits berufstätigen Personen mit Interesse an sozialen Handlungsfeldern die Möglichkeit eines Quereinstiegs ermöglichen. Die Zugangswege ins Studium sollten dabei je nach Vorbildung unterschiedlich sein.

5.2.4 *Erfahrungen*

Da der Studiengang in diesem Jahr (2017) erstmals gestartet ist, liegen nur wenige Erfahrungen vor. Die Nachfrage ist vergleichsweise enorm hoch; im ersten Jahrgang wurden 33 Studierende aufgenommen. Eine erste Auswertung der beruf-

lichen Hintergründe der Studierenden hat zudem gezeigt, dass die Zielgruppe der QuereinsteigerInnen mit diesem Angebot erreicht wurde: Unter den Studierenden finden sich Handwerker, ein Polizist, ein Soziologe und Menschen aus der Pflege.

Zu den Erfahrungen in der Entwicklung des Studiengangs kann ergänzt werden, dass der Aufbau von Kooperationsbeziehungen langwierig ist, insbesondere auch dann, wenn es um die Schaffung von Vertrauen geht – zum Beispiel hinsichtlich der Qualität der Ausbildung und der Prüfung auf Äquivalenz zu den Studieninhalten. Der Kontakt zum Berufskolleg erfolgte lange Zeit ausschließlich durch Mitarbeitende aus dem Projekt, erst zu einem späteren Zeitpunkt kamen die für den Studiengang verantwortlichen ProfessorInnen und Lehrenden hinzu. Es zeigt sich, dass solche Kooperationen oft auch von einzelnen Personen abhängen. Langfristig muss geklärt werden, wie hier für Nachhaltigkeit gesorgt werden kann. Es ist absehbar, dass auch nach Projektende zusätzliche personelle Ressourcen benötigt werden, um die Kooperationsbeziehungen pflegen und einen regelmäßigen Austausch ermöglichen zu können.

5.3 Bachelorstudiengang Psychiatrische Pflege

5.3.1 Entstehung

Seit dem Sommersemester 2011 bietet die FH der Diakonie den berufsbegleitenden Teilzeit-Studiengang Psychische Gesundheit/Psychiatrische Pflege an, der sich an Pflegefachkräfte und an sonstige in der Psychiatrie tätige Fachkräfte (HeilerzieherpflegerInnen, ErgotherapeutInnen, ErzieherInnen etc.) wendet. Der Studiengang, der zweimal jährlich startet, wurde im Jahr 2016 reakkreditiert. Mit der Reakkreditierung verbunden wurde eine neue Kooperation mit der LVR-Akademie für Seelische Gesundheit und deren Fachweiterbildung Psychiatrische Pflege. Die Akademie ist die Weiterbildungseinrichtung der 14 psychiatrischen Kliniken des Landschaftsverbandes Rheinland.

5.3.2 Struktur

Die staatlich geregelte und anerkannte Fachweiterbildung dauert in der Regel zwei Jahre und umfasst 720 Stunden. Die FH der Diakonie erkennt aus dieser Weiterbildung 4 Module mit 27 Leistungspunkten (CP) an, außerdem werden für die Pflegeausbildung weitere 60 CP angerechnet. Das 6 Semester dauernde Studium verkürzt sich dadurch auf 5 Semester. Die beiden Ausbildungen werden ab dem 2. Weiterbildungsjahr miteinander zeitlich verschränkt.

Die Fachweiterbildung endet nach 2 Jahren, das Studium nach weiteren 1,5 Jahren; die Doppelqualifikation beinhaltet die staatliche Anerkennung in der Fachpflege und das Bachelor-Zeugnis. In der Logik der Akkreditierungsagentur handelt es sich hierbei nicht um eine klassische Bildungskooperation, sondern (nur) um die Anrechnung von außerhochschulisch erbrachten Leistungen, was rela-

tiv unkompliziert ist und in der Kompetenz der Hochschule liegt. Module und Prüfungen werden jeweils in eigener Verantwortung der Bildungsträger durchgeführt. In einem Kooperationsvertrag wurde vereinbart, dass zunächst in den Jahren 2017 und 2019 jeweils eine Gruppe von 20 WeiterbildungsteilnehmerInnen das verkürzte Studium aufnimmt. Zusätzlich können frühere Absolvierende der Fachweiterbildung aufgenommen werden. Die Studiengebühren werden entsprechend ermäßigt. Der Vertrag enthält außerdem u. a. Regelungen zum Aufnahmeverfahren und zur Qualitätssicherung. Neben dem Akademieleiter unterzeichnete auch die Sprecherin der Pflegedirektionen des Klinikverbundes als Arbeitgeber-Vertreterin den Vertrag. Die Studiengebühren trägt der Arbeitgeber.

5.3.3 *Interessen*

In den psychiatrischen Kliniken zeichnet sich seit längerer Zeit ein bedrohlicher Personalmangel ab. Der Anteil der MitarbeiterInnen mit Fachweiterbildung sinkt seit einigen Jahren; viele Weiterbildungsstätten haben ihre Fachweiterbildungskurse inzwischen mangels ausreichender Nachfrage eingestellt. Dabei steigt das Durchschnittsalter der Beschäftigten, so dass in den nächsten Jahren überproportional viele in den Ruhestand gehen werden. Zugleich ist der fachliche Reformbedarf in den Kliniken hoch (Ambulantisierung, Netzbildung, Recovery- und Partizipations-Konzepte ...) und verlangt nach gut ausgebildetem Personal. In dieser Situation haben sich die Pflegedirektionen und die Leitung der Weiterbildungsstätte entschieden, mit der Öffnung der Weiterbildung hin zum Studium (und damit auch zu weiteren akademischen Qualifizierungsmöglichkeiten) die Attraktivität des Berufes und der Weiterbildung zu steigern. Da bereits einige Mitarbeitende der LWL-Kliniken das Bachelor-Studium an der FH der Diakonie absolviert und die Kliniken damit insgesamt gute Erfahrungen gemacht hatten, bot sich die Kooperation mit der FH der Diakonie an. Die Akademie hofft, damit ihr Weiterbildungsangebot stabilisieren zu können; das Interesse der Mitarbeitenden an dem Kombinationsangebot ist bisher „enorm“. Auch die FH sichert damit ihren Studiengang. Aus der Konkurrenz zwischen Weiterbildung und Studium entstand so eine interessante Kooperation, von der die Studiengangsleiter sagen: „Wir ergänzen uns gut. Die Weiterbildner dort machen einen super Job, manches läuft in der Weiterbildung besser als es die Hochschule leisten kann: Supervision, Praxis-Reflexion, Rotation in verschiedene Praxisbereiche. Wir liefern die wissenschaftliche Perspektive und bringen internationale Erfahrungen und Fachliteratur ein.“

5.3.4 *Erfahrungen*

Erfahrungen mit dem kombinierten Weiterbildungs- und Studiengang liegen noch nicht vor, wohl aber Erfahrungen mit der Entwicklung dieses Angebotes. Als relativ aufwändig beschreiben die Studiengangsleiter den Abgleich der Curricula („Sisyphos-Arbeit“). Grundsätzlich hätte das Curriculum der Weiterbildung eine noch höhere Anrechnung ermöglicht; da aber schon die Erstausbildung mit 60 CP

berücksichtigt wird, waren die Möglichkeiten nach oben begrenzt (max. 50% = 90 CP). In zwei Expertenkommissionen (Kliniken/Akademien und FH) wurde die Kooperation vorbereitet, die für die Kliniken nicht nur eine finanzielle, sondern auch eine fachliche Herausforderung bedeutet, denn bewähren kann sich das Projekt letztlich nur, wenn die Studien-Absolvierenden auch die Chance bekommen, ihr neu erworbenes Wissen in der Praxis der Kliniken ein- und umzusetzen. Die organisatorischen Absprachen – eines der großen Probleme in komplexeren Kooperationen – seien „extrem einfach“ gewesen, auch dauerhaft sei nur die Terminkoordination für die beiden ersten Studiensemester erforderlich. „Nur Einfaches funktioniert“, sind sich die Betroffenen einig. Wichtige Grundlage der Kooperation war und ist die gegenseitige Wertschätzung, dass die jeweils Anderen qualitativ gut arbeiten, so dass kein Misstrauen oder das Gefühl, etwas überprüfen zu müssen, entsteht. Die unterschiedlichen „Systemlogiken“ seien kein ernsthaftes Problem gewesen, da beide Systeme in sich als sinnvoll bewertet werden und auf gegenseitige Ergänzung angelegt seien. Einmal jährlich soll ein Koordinierungstreffen zwischen den beiden Bildungsinstitutionen stattfinden. Im Kooperationsvertrag werden die Details festgelegt und sind auch Kündigungsmodalitäten geregelt; nach Einschätzung der Verantwortlichen ist dieser Vertrag für den Start wichtig gewesen, aber man brauche ihn eigentlich nur, „wenn’s nicht gut läuft“.

5.4 Akademische Zertifikatsreihe Chronical Care

5.4.1 Entstehung und Struktur

Die mittlerweile als ausbildungs- und berufsbegleitende Zertifikatsreihe angebotene wissenschaftliche Weiterbildung wurde zusammen mit der Zentralschule für Gesundheitsberufe Münster konzipiert. Ursprünglich war sie als Teil des im BEST WSG Projekt neu zu entwickelnden kumulativen Bachelorstudiengangs Pflege gedacht. Das Modell dieses Studiengangs sah ein Baukastensystem vor, welches verschiedene Einstiegsmöglichkeiten in die akademische Qualifizierung vorsah. Das Studienmodell erwies sich allerdings aus hochschulischer Sicht für wenig praktikabel und wirtschaftlich unrentabel und wurde von daher aufgegeben. An der Idee einer integrierten Zertifikatsreihe wurde indes festgehalten. Das Studienangebot wurde so geformt, dass es ein maßgeschneidertes Bildungsangebot zwischen Weiterbildung und Hochschule repräsentiert. Von der Hochschule und der Zentralschule für Gesundheitsberufe wurden vier Module konzipiert, die seit Wintersemester 2015 an beiden Institutionen durchgeführt werden. Die FH der Diakonie bietet die Module „Wissenschaftliches Arbeiten“ und „Case Management“ an, die Zentralschule die Module „Aktivität und Bewegung“ sowie „Wahrnehmung und Kognition“. Der Workload eines Moduls umfasst 125 Stunden, pro Modul werden 5 Credit Points vergeben. Zielgruppen sind SchülerInnen der Zentralschule, Studierende der FH der Diakonie sowie BerufspraktikerInnen aus der Pflege. Die Teilnehmenden können die Module einzeln belegen (und er-

halten dafür die jeweiligen CP) oder die Weiterbildung komplett absolvieren und erhalten dafür zusätzlich ein Zertifikat von den beiden Institutionen. Die angebotenen vier Module setzen auf die intensive Nutzung aktueller E-Learning-Methoden in kombinierten Präsenz- und Onlinephasen.

5.4.2 *Interessen*

Anlass der Kooperation zwischen der FH der Diakonie und der Zentralschule für Gesundheitsberufe war die Anfrage und der Wunsch der Schule, parallel zur Ausbildung und zur Berufstätigkeit im Pflegebereich ein Bildungsangebot vorhalten zu können, das wissenschaftlich anerkannt ist, aber nicht gleich den Anspruch eines vollständigen Pflegestudiums hat.

Der Bedarf eines solchen Angebots ergibt sich aus den gestiegenen Anforderungen an professionell Pflegende für eine qualitativ gute Versorgung und Betreuung chronisch kranker Menschen. Die Pflege chronischer Erkrankungen mit multimorbiden Krankheitsbildern ist laut VertreterInnen der Praxis und der Pflegewissenschaft eine der drängendsten Herausforderungen in diesem Segment, welche spezialisierte Kenntnisse und Kompetenzen erfordert. In der Frage zukünftiger Professionalisierung und Spezialisierung in der Pflege macht es grundsätzlich Sinn, die wissenschaftliche Expertise auf diesem Gebiet mitzudenken – nicht zuletzt auch angesichts der Forderung nach stärkerer Akademisierung in der Pflege.

Den Teilnehmenden an der Zertifikatsreihe wird ein erster Einstieg zur akademischen Qualifikation ermöglicht und die Basis für eine mögliche Weiterqualifizierung auf Bachelor-Niveau geschaffen. Die erbrachten Lernleistungen in den Modulen werden durch die Hochschule und Fachschule gemeinsam zertifiziert und können vollständig auf ein mögliches Pflegestudium an der FH der Diakonie angerechnet werden.

Für die Hochschule ist von Interesse, dass auch Studierende an den praxisorientierten Modulen der Zentralschule teilnehmen können und dass das dort erworbene Wissen mit dem gerade anlaufenden Schwerpunkt NeuroCare im Studiengang Pflege verknüpft werden kann. Durch Begegnung erhofft sich die Hochschule zudem, dass das Interesse bei SchülerInnen oder BerufspraktikerInnen geweckt wird, sich potenziell für ein Pflegestudium zu interessieren.

5.4.3 *Erfahrungen*

Aus der ersten Kohorte von 15 haben 6 Teilnehmende abgebrochen. Die Gründe waren laut der Studiengangsleiterin und Verantwortlichen der Hochschule für die Zertifikatsreihe unterschiedlich. Vor allem aus der Gruppe der Berufstätigen fühlten sich einige mit dem Anspruch wissenschaftlichen Arbeitens überfordert, andere mit den Selbstlernphasen (zum Beispiel wissenschaftliches Recherchieren, reflexives Lernen) und wiederum andere mit der Mehrfachbelastung Familie, Beruf, Weiterbildung. In der zweiten Kohorte, die im Wintersemester 2016 startete, wurden seitens der Lehrenden stärker darauf geachtet, welches Interesse das

modulare Angebot hervorruft, wiederum auch insbesondere für Berufstätige. Es wird vermutet, dass nach erfolgreichem Abschluss des ersten Moduls die Bereitschaft für ein zweites oder drittes steigt und zu einem späteren Zeitpunkt sogar das Interesse am Studieren. Hieraus ableitend stellt sich die Frage, welche Supportleistungen gegebenenfalls von beiden Institutionen erbracht werden müssen, um das Interesse am wissenschaftlichen Lernen zu erhalten beziehungsweise Abbrüche zu vermeiden.

Strukturell war angedacht, die Zertifikatsreihe zum integralen Bestandteil des bestehenden Studiengangs Pflege an der FH der Diakonie zu machen, quasi als sukzessiver Einstieg ins Studium. Das ist jedoch an der Hochschuladministration gescheitert, da dort zu viele organisatorische und wirtschaftliche Hürden gesehen wurden. Die Weiterbildung fand deshalb bislang auch keinen Eingang in die Akkreditierungsunterlagen und wird nach wie vor als parallel laufendes Projekt gefahren.

Die Zusammenarbeit ist (formal) durch einen Kooperationsvertrag geregelt. Zwischen den Partnern finden regelmäßige Koordinierungsgespräche statt. Nach Ansicht der HochschulvertreterInnen hatte das gemeinsame Vorhaben eine längere Anlaufzeit, inzwischen klappt die Kooperation jedoch (formal und informell) gut und bedarf keiner größeren Ressourcen. Es wird im Gegenteil überlegt, wie die Zusammenarbeit auf andere Gebiete ausgeweitet werden könnte, zum Beispiel im Hinblick auf die Verwertbarkeit der Weiterbildung. So wird zurzeit gemeinsam eine Strategie diskutiert, wie die Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung mittels der verantwortlichen Pflegedirektoren/Pflegedienstleitungen passend in der Pflegepraxis eingesetzt werden können. Zudem beteiligt sich die Zentralschule an dem vom Projekt initiierten Vorhaben einer bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepts (vgl. dazu den Beitrag von Wieschowski & Heinitz in diesem Band).

6. Zwischenbilanz

Kerngedanke des BEST WSG Projekts war von Beginn an die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung sowie die kooperative Entwicklung von bedarfsorientierten Studien- und Qualifizierungsangeboten. Bei der Erforschung und Entwicklung berufsbegleitender Studienmodelle zielte das Projekt auf die Verschränkung wissenschaftlicher und handlungsrelevanter Bestandteile ab. Im Fokus stand (a) eine wissenschaftliche Reflexion der bisherigen beruflichen Erfahrungen sowie das Einfließen beruflicher Problemstellungen in die Wissenschaft und (b) die Realisierung gemeinsamer Qualifizierungsangebote von sozialen Dienstleistungsunternehmen, Weiterbildungsakademien und wissenschaftlichen Einrichtungen.

Damit verbunden war die Forderung nach neuen Formen des Zusammenwirkens (Kooperation) zwischen Hochschule, Weiterbildung, Fachschulen und Praxis

sowie die Entwicklung von zielgruppenspezifischen Studienformaten, Methodik und Didaktik sowie Lern- und Lehrszenarien.

Bei der praktischen Umsetzung neuer Kooperationsformen blieben aufgrund systembedingter Dynamiken Reibungen, Friktionen und unerfüllte Erwartungen nicht aus. Zur realen Einschätzung gehört deshalb, dass nicht jede Kooperation mit Erfolg gekrönt ist. Die im Projekt initiierten und durchgeführten Kooperationsmodelle haben neben erfolgreichen und produktiven Prozessen auch zu Schief-lagen und Enttäuschungen geführt, bis hin zu Kooperationsabbrüchen (wie oben beschrieben). Insofern gilt es, neben den im letzten Kapitel aufgeführten all-gemeingültigen Parametern für gelingende Kooperationen auch die „Stolpersteine“ zu identifizieren und daraus Schlüsse zu ziehen. Das Projekt hat eine gründliche Analyse der unterschiedlichen Kooperationserfahrungen vorgenommen und dar-aus schlussfolgernd nachstehenden Anforderungskatalog abgeleitet:

- Kooperationen müssen „auf Augenhöhe“ verhandelt und gelebt werden. Auch nur der Verdacht eines „akademischen Dünkels“ kann die Zusammenarbeit be-lasten. Die rechtliche Festlegung, dass allein die Hochschule die Entscheidung für Anrechnungen zu treffen und zu verantworten hat, darf nicht zu einem „Ge-fälle (Hierarchisierung) in den Beziehungen“ führen.
- Wichtig ist vor Beginn der Kooperation eine sehr offene und sehr genaue Verständigung über die zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte, über die Arbeitsweise, über die Erwartungen an wissenschaftliche Standards und über die Art der Leistungsüberprüfung.
- Wenn Hochschulen mit Weiterbildungsinstituten kooperieren und gemeinsame Bildungsangebote gestalten möchten, müssen sie die „Systemlogiken“ der Wei-terbildung anerkennen und dürfen keine Hochschul-Standards erwarten. Nur wenn sie davon überzeugt sind, dass die durch Weiterbildung erworbenen Kom-petenzen gleichwertig sind, haben Kooperationen langfristig eine Chance. Das bedeutet aber nicht, dass die dort erworbenen Kompetenzen gleichartig sein müssen! Tendenziell sind Fachschulen als Kooperationspartner geeigneter als Weiterbildungsinstitute, weil sie ähnlichere „Systemlogiken“ haben.
- Wenn Kooperationen mit Weiterbildungs-Partnern so gestaltet sind, dass die Hochschule die entsprechende Module nicht selbst anbietet, muss sichergestellt sein, dass der Kooperationspartner die Weiterbildung auch dann anbietet, wenn sich das für ihn wegen einer zu geringen Teilnehmenden-Zahl wirtschaftlich nicht rechnet, da sonst für die Studierenden nicht das komplette Studienange-bot zur Verfügung steht. Wenn sich das vertraglich nicht regeln lässt, sollte sich die Kooperation auf Wahlmodule beschränken, um nicht die Durchführung des Studienganges zu gefährden.
- Wenn die Kooperation darin besteht, dass in einer außerhochschulischen Bil-dungsmaßnahme Studierende und Nicht-Studierende zusammen lernen, muss sichergestellt sein, dass die Bildungsvoraussetzungen bei den beiden Gruppen ähnlich sind.

- Als schwierig erwiesen sich Kooperationen, die dauerhaft einen hohen Abstimmungsbedarf erfordern. Einfache Kooperationsstrukturen, die im laufenden Geschäft nur wenige Detailabsprachen benötigen, sind vermutlich erfolgreicher als hochkomplexe.
- Die durch Kooperationsverträge geregelte Anrechnung von Aus- oder Weiterbildungsleistungen auf komplette Module erspart individuelle Äquivalenzüberprüfungen. Dabei sollten immer *ganze* Module einschließlich Prüfungsleistungen angerechnet werden (keine Teilmodule o. ä., keine Anrechnung von Anwesenheitszeiten, aber Bestehen auf der hochschulischen Prüfung o. ä.).
- Die Zahl der Kooperationspartner sollte sehr überschaubar sein, bei einer größeren Zahl von Kooperationspartnern können Rahmenverträge hilfreich sein. In jedem Fall muss vermieden werden, dass es zu unterschiedlichen Verträgen kommt, die zur Unübersichtlichkeit im Alltag führen.
- In den Kooperationsverträgen sollten Modalitäten und Termine zur Überprüfung der Sinnhaftigkeit und Zweckmäßigkeit der Kooperation sowie realistische und faire Kündigungsfristen enthalten sein.

7. Leitfaden: Die Umsetzung kooperativer Bildungsarrangements

Anknüpfend an den aus Projekterfahrungen resultierenden Anforderungskatalog wird abschließend der Bogen mit einer Art „Leitfaden für die Kooperation mit hochschulexternen Institutionen“ gespannt. Hierbei vermögen wir nicht auf die Fülle theoretischer Ansätze zur Erklärung von Voraussetzungen, Gestaltung und Wirkung einer Kooperation zurückzugreifen, sondern konzentrieren uns auf all-gemeingültige Parameter und setzen diese in Bezug zu oben genannten Kooperationskriterien.

Um die richtige Form einer Kooperation bestimmen zu können, ist zunächst erforderlich, den Formalisierungsgrad der jeweiligen Zusammenarbeit zu definieren. Hierfür bietet sich die oben bereits erwähnte Unterscheidung nach Müskens & Eilers-Schoof (2014) an. Im zweiten Schritt müssen die zentralen Bedingungsfaktoren (Maschwitz 2013) für die gelingende Kooperation zwischen Hochschule und anderen Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden. Das bedeutet, die Kooperation muss von allen Beteiligten als gewinnbringend erlebt werden. Damit eine Win-Win-Situation entsteht, müssen strukturelle, inhaltliche finanzielle und soziale Voraussetzungen geschaffen werden, welche sich wie folgt subsumieren lassen:

Vertrauen, Wertschätzung und Verbindlichkeit: In der Anfangsphase gilt es, existierende Berührungspunkte zwischen den Akteuren abzubauen. So kann beispielsweise bürokratisches oder zu stark institutionelles Denken ein hinderlicher Faktor sein (Diekmann 2008) ebenso wie ein rein monetäres Kosten-Nutzen Denken (Kriegel & Schumacher 2010), unterschiedliche Organisationskulturen oder Erwartungen,

Denk- und Handlungsweisen. Die Europäische Kommission (2005) hat in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeit des „mutual trust“ eingeführt. Dieses gegenseitige Vertrauen muss erarbeitet werden, indem ein Dialog geführt und gemeinsam und gleichberechtigt in Projekten gearbeitet wird. Die Beurteilung des Nutzens einer kooperativen Partnerschaft hängt wesentlich von der Qualität der Akteure ab. Die Beziehungen untereinander müssen von Respekt, Offenheit und Diskursfähigkeit geprägt sein, wozu auch oder gerade der Verzicht auf faktische Dominanz gehört. Andererseits ist aber erforderlich, dass sich die Partner gegenseitig „verpflichten“. Das kann in einem Kooperationsvertrag geregelt sein oder in einer Vereinbarung (s. o.). Ohne verpflichtenden Charakter bleiben Kooperationen fragil und halten auftretende Schwierigkeiten oder Störungen selten aus. Schließlich sollte über einen exklusiven Charakter der Kooperation nachgedacht werden. Parallel laufende Partnerschaften mit gleichen Zielen, Absichten und Vereinbarungen können zu Konkurrenzsituationen und zu Verunsicherungen führen.

Kontextbedingungen und professionelle Strukturen: Die kulturelle oder domänenspezifische Passung spielt eine wichtige Rolle bei der Bildung von Kooperationsstrukturen: Passen die Einrichtungen und ihre Leitbilder zusammen? Welches Selbstverständnis haben sie? Nach welcher Rechtsform sind die Einrichtungen organisiert? Welches Bildungsverständnis haben die Einrichtungen? Wie sind Abläufe in der Einrichtung organisiert? Weitere Faktoren sind die unterschiedlichen Gremien und Strukturen (Müskens & Eilers-Schoof 2014) sowie die finanzielle Ausgangssituation und Sicherung. Wissenschaftliche Expertise und Praxisexpertise müssen inhaltliche Entsprechungen aufweisen, die es erlauben, operative Ziele zu bestimmen, deren Erreichung für beide Seiten gewinnbringend ist. Das Erkennen einer Win-Win-Situation schon im frühen Stadium der Kooperation kann entscheidend sein, um die Zuversicht in den Erfolg der Kooperation zu nähren (Kriegel & Schumacher 2010). Wenn es für eine solche Win-Win-Situation keine realen Chancen gibt, sollte auf die Kooperation verzichtet werden.

Kommunikation: Die Kommunikation zwischen den und innerhalb der beteiligten Organisationen sollte vertrauensbildend sein. Dazu gehört die offene Ansprache des Gegenübers, die Möglichkeit zur Diskussion, der offene Umgang mit Problemen und vor allem die Möglichkeit für alle Beteiligten, sich in den Prozess einbringen zu können. Müskens & Eilers-Schoof (2014) verweisen darüber hinaus auf die Notwendigkeit einer „gemeinsamen Sprache“, um beispielsweise bildungssystemspezifische Begrifflichkeiten wie Kompetenz, Lernfeld oder Credit Points identisch zu deuten. Hierfür kann die Anwendung eines gemeinsamen Referenzrahmens hilfreich sein und idealtypisch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Bezugssystem in Frage kommen. Allerdings findet der DQR unserer Einschätzung nach, wie im Übrigen auch der EQF, in der Praxis und Fachöffentlichkeit noch zu wenig Beachtung.

Strategische Ausrichtung: Damit die Kooperation nutzbringend erlebt wird, sollten sich die jeweiligen Kompetenzen der Partner ergänzen und die jeweiligen strategischen Ziele zueinander passen. Grundlegende Voraussetzung für gelingende Kooperation ist die gemeinsame Zielsetzung („an einem Strang ziehen“). Dabei können sich die Erwartungen und Zielsetzungen der Akteure in Detailfragen durchaus unterscheiden; wichtig ist, diese transparent zu gestalten und immer wieder neu zu verhandeln. Dazu gehört auch Wissen über die kooperierenden Einrichtungen und über die Anforderungen des Marktes bzw. Wettbewerbs. Um die Übereinstimmung der strategischen

(und operativen) Zielsetzung zu überprüfen und gegebenenfalls korrigieren zu können, sind regelmäßige Austauschgespräche notwendig, die in verschiedenen Formen der Gremienarbeit organisiert werden können, zum Beispiel Lenkungsgruppen, Koordinierungskreise o. ä.

Zusammengefasste Grundsätze für den Ablauf von Kooperationen: Zu den Grundsätzen einer Kooperation gehört, dass sie die ausgewogene (horizontale) Balance zwischen den Partnern widerspiegelt. Kooperationen sind freiwillig und selbstständig. Bereits erwähnt wurde, dass jeder Partner von der Kooperation profitieren muss. Nur so ist von jedem Partner das gleiche Engagement zu erwarten. Kooperationsziele sollten präzise formuliert sein, vage Ziele führen mit großer Wahrscheinlichkeit zur Frustration und enttäuschten Erwartungen. Es muss vermieden werden, dass trotz gemeinsamer Vorstellungen aneinander vorbei gearbeitet wird. Dazu gehören die Festlegung von Kooperationsmaßnahmen, Terminen, Kosten etc.. Rollen und Funktionen innerhalb der Kooperation müssen definiert und festgelegt werden. Dabei muss jeder Partner die gleichen Rechte und Pflichten haben (Stichwort: Verlässlichkeit und Verbindlichkeit). Die Kooperationsakteure müssen im Übrigen dafür sorgen, dass ihre direkten Mitarbeitenden die Ziele und Maßnahmen kennen, akzeptieren und mittragen.

Als Resultat der vorliegenden Retrospektive auf die im Projekt initiierten Kooperationsmodelle wird den beiden Verbundhochschulen des Projekts empfohlen, die allgemeingültigen Parameter für gelingende Kooperation in Verbindung mit dem aus dem Projekt erwachsenem Anforderungskatalog (Kap. 6) als Maßstab ihrer zukünftigen Kooperationsvereinbarungen und -verträge zu nehmen und diese in ihren jeweiligen QM-Richtlinien zu implementieren.

Literatur

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Soziologisches Forschungsinstitut an der Georg-August-Universität. Göttingen.
- Banscherus, Ulf, Pickert, Anne (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen, Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53. Hamburg.
- Diekmann K. (2008): Wege der Beförderung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hoch-Schulstudiengänge. In: Buhr, R., Freitag, W. et. al (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, New York: Waxmann.
- Dollhausen, K., Feld, T. C. (2010): Für lebenslanges Lernen kooperieren. Entwicklungslinien und Perspektiven für Kooperationen in der Weiterbildung. DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 1. Bonn.
- Elsholz, U. (2015): Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen.

- In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepten zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld.
- Elsholz, U. (2016): Die Akademisierung der Berufswelt. Eine Bedrohung für die berufliche Bildung? In: Die berufsbildende Schule. Heft 3. Berlin.
- Kriegel, M., Wieschowski, S. (2013): Kooperative Curriculumsentwicklung- ein Modell zur Öffnung von Hochschulen. In: Die neue Hochschule, Heft 4/2013. ISSN 0340-448. Hochschullehrerverbund-Bundesvereinigung e. V. Bonn.
- Kriegel, M., Schumacher, L. (2010): Neue Wege für die Sozialwirtschaft. In: SOZIALwirtschaft. Zeitschrift für Sozialmanagement. Heft 1/2010. Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Arbeitsdokumentation der Kommissionsdienststellen: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel.
- Kultusministerkonferenz (2011): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011. Berlin
- Maschwitz, A. (2012): Kooperationen zwischen öffentlichen Hochschulen und Unternehmen in der Weiterbildung. In: Hanft, A., Brinkmann, K. (2012): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, New York: Waxmann.
- Müskens, W., Eilers-Schoof, A. (2014): Kooperationen mit außerhochschulischen Bildungseinrichtungen bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissensmanagement. Heft 1/2014. Oldenburg.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Berlin: Verlag Edition Körber-Stiftung.
- Sauer, M., Loerbroks, K. (2015): Lernen an verschiedenen Orten. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Münster, New York: Waxmann.
- Schäfer, M. (2016): Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In: Cendon, E., Mörth, A., Pellert, A. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster, New York: Waxmann.
- Schäfer, M., Kriegel, M. (2015): Quereinstieg erwünscht! Der berufsbegleitende Studiengang Soziale Arbeit. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Münster, New York: Waxmann.
- Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (2014): Entwicklung neuer Studiengänge – Curricula kooperativ und kompetenzorientiert gestalten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE). Jg.9/2, März 2014. Fnm-austria. ISSN: 2219–6994.Paderborn/St. Gallen.
- Schäfer, M., Loerbroks, K. (2013): Implikationen für die Hochschule: Qualifizierungsbedarfe, Barrieren und Anreize, Zukunft von Hochschule. Ergebnisse einer ExpertInnenbefragung im Sozial- und Gesundheitswesen. In: Ayan, T. (Hrsg.): Einsteigen, Umsteigen, Aufsteigen. Personenbezogene und strukturelle Rahmenbedingungen für Berufe und Bildungschancen im Sozial- und Gesundheitssektor. Kölner Wissenschaftsverlag.
- Wanken S., Schleiff, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung und Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1–20.

- Wieschowski S., Kriegel, M. (2015): Kumulativer Bachelor Pflege. Wissenschaftliche Qualifizierung für pflegerische ExpertInnen und PatientInnen. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.) (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Münster, New York: Waxmann.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.)(2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Drucksache 10031-10. Berlin.

Wolfgang Scheffler

Kooperation zwischen Fachschule und Hochschule

Eine Studienortkooperation, so wie sie in der Kooperation von Fachschule und Hochschule angestrebt wird, bedeutet zunächst Mehrarbeit. Unterschiedliche Ausbildungssysteme wie Hochschule, Fachhochschule, Weiterbildungsinstitute, Fachschule usw. arbeiten zusammen und müssen im Zuge dessen Curricula, angestrebte Kompetenzen und Lerninhalte angleichen. Das gestaltet sich nicht immer ganz einfach, da die Ausbildungsinstitute verschiedene Systematiken benutzen und sich durchaus hinter gleichen Begriffen unterschiedliche Inhalte verbergen können. Doch auch umgekehrt kann es sein, dass gleiche Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden, allerdings unter verschiedenen Bezeichnungen. Während sich Studierende darüber beklagen, dass es zu unnötigen Doppelungen in der Ausbildung kommt, sofern es keine Anerkennungsverfahren gibt, rauchen den am Anerkennungsverfahren beteiligten Personen bei dem fast schon babylonischen Sprachengewirr der unterschiedlichen Curricula schnell die Köpfe. So ist die Frage berechtigt: Welchen Sinn hat eine Studienortkooperation? Worin liegt der Mehrwert?

Das Berufskolleg Bleibergquelle in Velbert betreibt als Fachschule für Sozialpädagogik mittlerweile seit mehr als zehn Jahren eine erfolgreiche Studienortkooperation mit der Stenden University in Leeuwarden (Schokker & Wenzel 2014, S. 19–27). Im Rahmen dieser Kooperation zeigten sich sowohl die Herausforderungen unterschiedlicher curricularer Systematiken als auch der Mehrwert für die verschiedenen Beteiligten. Aus den dort gemachten Erfahrungen sollen einige vorsichtige Prognosen abgeleitet werden, welchen Mehrwert Studienortkooperationen im Rahmen der Offenen Hochschule haben könnten.

Bei den folgenden Aussagen handelt es sich um unsystematisch erworbene (Alltags)Erfahrungen, nicht um das Ergebnis systematischer, empirischer Studien. Insofern sind Validität und Reliabilität der Aussagen mit Vorsicht zu betrachten.

Der Mehrwert für die Studierenden

In der Regel sind es nicht die Studierenden, die mit Mühe und Not ihre Abschlussprüfung bestanden haben, die sich anschließend für ein weiterführendes Studium entscheiden. Es sind die „Guten“, d. h. diejenigen, die im Rahmen der Fachschulausbildung erkannten, dass sie genau den richtigen Beruf gewählt haben. Sie haben ihre Freude am Lernen (wieder)entdeckt und sind sowohl von der Praxis als auch von der Theorie begeistert. Dementsprechend ist auch ihre Vorbereitung auf die Prüfungen geschehen. Wenn sie dann nach erfolgreich absolvierter Prüfung das Studium beginnen, lernen sie in den ersten Semestern genau die In-

halte, auf die sie sich kurz zuvor im Rahmen der Abschlussprüfung vorbereitet haben. Sie fragen sich: „Warum?“ Die Situation wird auch nicht besser, wenn zwischen Fachschulabschluss und Studium einige Jahre im Beruf liegen. Denn gerade diejenigen, die sich für ein Studium entscheiden, haben im Normalfall zuvor schon reichlich Fort- und Weiterbildungsangebote genutzt, um ihre fachlichen Kompetenzen zu erweitern. Die Studieninhalte wurden vielleicht unter einer anderen Bezeichnung vermittelt und die Kompetenzen in anderer Form erworben, aber dennoch sind sie vorhanden.

Werden keine bislang erbrachten Leistungen anerkannt, bedeutet das für die Studierenden einen Zeitverlust. Dieser ist je nach Lebensalter und Lebensplanung unterschiedlich gut zu ertragen. In einigen Fällen ist dieser Zeitverlust indirekt auch mit finanziellen Einbußen verbunden. Die sind meist noch zu verkraften, da es sich Geld handelt, das man nicht bekommt und nicht um solches, das man zahlt. Ärgerlich bleibt es dennoch.

Die Nicht-Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen bedeutet aber auch eine mangelnde Wertschätzung derselben. Eine Kompetenz ist doch nicht erst dann eine relevante Kompetenz, wenn sie an einer Hochschule erworben wurde (Schokker & Wenzel 2014, S. 83–90). Niemand hat einen Anspruch auf die Anerkennung seiner Leistungen oder eine zeitökonomische Studiengestaltung. Doch es handelt sich um vermeidbare Wermutstropfen im Rahmen eines Anschlussstudiums, die durch eine Studienortkooperation erspart blieben.

Der Mehrwert für die Studierenden besteht somit bei einer Studienortkooperation in der deutlichen Verkürzung der Studiendauer und der Wertschätzung ihrer fachlichen Kompetenzen. Für diejenigen, die sich bereits für das Studium entschieden haben, ist es ein Plus. Für diejenigen, die sich scheuen, noch einmal ganz von vorne anzufangen, weil sie doch schon einiges erreicht haben, ist es eine Entscheidungshilfe.

Der Mehrwert für die zukünftigen ArbeitgeberInnen

Schaut man auf die mangelnde Bereitschaft vieler Einrichtungsträger, Fachhochschulabsolventinnen und –absolventen entsprechend ihres Studienabschlusses einzustellen und zu bezahlen, dann scheint es für die ArbeitgeberInnen keinen Mehrwert zu geben. Im Gegenteil, gut ausgebildete Fachkräfte erwarten schließlich auch eine bessere Bezahlung und sind deshalb „teurer“.

Doch diese Sichtweise bildet nur einen Teil des ArbeitgeberInnenverhaltens ab. Während ArbeitgeberInnen bei Neueinstellungen eher reserviert sind, den Studienabschluss angemessen zu berücksichtigen, befinden sie sich andererseits immer wieder in der Situation, dass sie bewährte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gerne höher einstufen würden, dabei aber an Grenzen stoßen (Schokker & Wenzel 2014, S. 75–82). Der entsprechende akademische Abschluss fehlt. Was zukünftige ArbeitgeberInnen suchen, ist die berufliche Bewährung in Verbindung mit einem

akademischen Abschluss. Das zögerliche Verhalten bei Neueinstellungen liegt eher an der mangelnden Berufserfahrung als am Studienabschluss.

Genau hier liegt der Mehrwert einer Studienortkooperation für zukünftige ArbeitgeberInnen. Wenn bewährte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch einmal ein komplettes Studium absolvieren müssen, sind sie aufgrund der Studiendauer aus dem System „Arbeitsstelle“ herausgefallen. Werden aber vorherige Ausbildungen, Berufserfahrung und entsprechende Fort- und Weiterbildungen auf das Studium angerechnet, verkürzt sich das Studium deutlich. Gibt es zusätzlich noch die Option, das Studium auch berufsbegleitend zu absolvieren, dann ist der Mehrwert für die ArbeitgeberInnen deutlich. Dass sie diesen Mehrwert auch erkennen, zeigt sich in ihrer Bereitschaft, das Studium bewährter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch bezahlte Freistellung von der Arbeit oder die Übernahme von Studienkosten zu unterstützen.

Der Mehrwert für die Fachschule

Aus der Sicht der Fachschule scheint der Mehrwert in erster Linie in einem Wettbewerbsvorteil zu liegen. Das ist besonders für Fachschulen in privater Trägerschaft interessant. Ist eine Fachschule in der Lage, ein Anschlussstudium zu vermitteln, bei dem bis zur Hälfte der Studienleistungen bereits über die Ausbildung erbracht wurden, dann müsste sich das positiv auf die BewerberInnenzahlen auswirken.

Ganz so einfach ist das allerdings nicht. Bevor eine Studienortkooperation seriös funktioniert, ist Mehrarbeit gefragt. Curricula müssen verglichen und die didaktische Jahresplanung muss angeglichen werden. Entscheidet man sich für Zusatzmodule, die neben dem Unterricht angeboten werden, dann ist eine weitere Zusatzarbeit erforderlich, die nicht über den üblichen Stellenplan verrechnet werden kann. Ein hohes Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist gefragt, noch lange bevor sich die ersten „zusätzlichen“ Studierenden angemeldet haben. Ist schließlich alles unter Dach und Fach, gehen die BewerberInnenzahlen nicht automatisch nach oben. Den Trotz des ersichtlichen Mehrwertes einer Studienortkooperation für die Studierenden, bedeutet es auch für sie Mehrarbeit. In teilweise ausführlichen Beratungsgesprächen müssen Studierende und Fachschule die optimale Entscheidung finden. Auch das bedeutet Mehrarbeit. Fachschulen, die eine Studienortkooperation nur anstreben, um die Studierendenzahlen zu erhöhen, werden von dem Ergebnis enttäuscht sein. Der zusätzliche Aufwand steht in keiner Relation zu dem Ergebnis. Nicht, wenn es nur um die Studierendenzahlen geht.

Der wirkliche Mehrwert liegt für die Fachschule an anderer Stelle. Das Ausbildungsniveau steigt deutlich an. Natürlich bildet jede Fachschule – zumindest in ihren eigenen Augen – auf höchstem Niveau aus. Das Niveau der Fachschulen ist mittlerweile auf DQR VI gelangt und damit grundsätzlich mit dem einer Fachhochschule vergleichbar (Schokker & Wenzel 2014, S. 56–66). Es ist aller-

dings auch allgemein bekannt, dass die Anteile der Ausbildung, die auf DQR VI Niveau unterrichtet werden, an den Fachhochschulen deutlich höher sind als an den Fachschulen. Das wissenschaftliche Arbeiten, das mittlerweile auch an Fachschulen zum Standard geworden ist, begrenzt sich dort meist auf die Arbeit mit Texten und die Gestaltung von kleineren Hausarbeiten nach wissenschaftlichen Kriterien. Die Anzahl und der Umfang dieser Hausarbeiten bleiben jedoch überschaubar. Methoden qualitativer und quantitativer empirischer Forschung werden gar nicht oder kaum eingeübt (Schokker & Wenzel 2014, S. 144–148). Das ändert sich im Rahmen einer Studienortkooperation. Im Rahmen von Zusatzmodulen (auch „PlusModule“ genannt) wird eine ganze Palette von wissenschaftlichen Arbeits-, aber auch Forschungsmethoden, eingeübt. Das wiederum wirkt sich auf das allgemeine Niveau der Ausbildung aus. Sowohl Studierende als auch Lehrende erwarten mehr und mehr ein höheres Ausbildungsniveau. Das wiederum führt dazu, dass nach und nach auch Praxisstellen mit kleineren „Forschungsaufträgen“ an die Fachschulen herantreten. Dabei geht es nicht um Grundlagenforschung, sondern um Praxisforschung, die ein gutes Übungsfeld für wissenschaftliche Forschungsmethoden in einem natürlichen Raum bietet.

Insgesamt ist es also weniger die Quantität der Studierenden, die durch eine Studienortkooperation steigt, sondern eher ihre Qualität. Besonders aber steigt die Qualität der Ausbildung.

Der Mehrwert für die Fachhochschule und Hochschule

Wenn es diesen Begriff gäbe, könnte man sagen, dass die Fachhochschulen und Hochschulen die „Kooperationsverlierer“ sind. Sie müssen sich mit Weiterbildungsinstituten und Fachschulen auseinandersetzen, die tendenziell immer mehr von ihren Unterrichtsleistungen anerkannt haben wollen als es den Hochschulen vertretbar erscheint. Dazu kommt die Auseinandersetzung mit Akkreditierungsgesellschaften, die nicht immer nachvollziehen können, warum Leistungen von Fachschulen überhaupt anerkannt werden. Eine Menge Arbeit, viele Diskussionen und ein hoher Aufwand an Dokumentationen. Und wofür? Damit die Studierenden nicht mehr so lange im eigenen Hause unterrichtet werden, folglich auch weniger Studiengebühren zahlen und weniger öffentliche Gelder einbringen. Wirtschaftlich gesehen zahlen die Hochschulen zumindest kurzfristig gesehen drauf, wenn sie Studienortkooperationen eingehen. Bequemer und lukrativer wäre es, wenn man auf solche Kooperationen verzichten würde. Zumindest auf den ersten Blick.

Dennoch gibt es auch für die Hochschulen einen nicht zu unterschätzenden Mehrwert. Sie bilden nicht mehr nur Studentinnen und Studenten aus, die gelegentlich ein Praktikum machen, sondern versierte Fachkräfte, die in beruflicher Verantwortung stehen. Das ist keine Wortklauberei, wie man das Klientel in Zukunft nennen mag, sondern ein deutlicher Unterschied in der Haltung.

Studentinnen und Studenten eignen sich Kompetenzen und Wissen an, um beides in naher oder ferner Zukunft – auf jeden Fall aber erst in der Zukunft – in der Praxis umzusetzen. Sie studieren „auf Halde“. Anders ist es bei Fachkräften in der Praxis. Studieninhalte werden direkt in die Praxis transferiert und dort reflektiert. Nicht praxisrelevante Theorien werden auf lange Sicht aus dem Lehrplan verschwinden. Relevante Theorien werden dafür umso begeisterter aufgenommen, auch wenn sie die Studierenden zunächst vor Herausforderungen stellen.

Praktikanten und Praktikantinnen arbeiten zwar in der Praxis, aber da sie oft gar nicht oder nur minimal bezahlt werden, tragen sie keine Verantwortung. Das ist bei bereits ausgebildeten Fachkräften anders. Sie stehen in einer beruflichen Verantwortung, die sich direkt auf die Ernsthaftigkeit auswirkt, mit der praktische Aufgaben des Studiums umgesetzt werden. Der Gewinn von Praktika während des Studiums wird maximiert.

Insgesamt kann man festhalten, dass das akademische Niveau an der Hochschule im Rahmen einer Studienortkooperation keinesfalls sinken wird, während die Relevanz des Studiums für die spätere Praxis steigt. Damit ist die Hochschule keinesfalls der „Kooperationsverlierer“, auch wenn für sie die Studienortkooperation ein zusätzlicher Aufwand ist. Fachhochschulen und Hochschulen gewinnen durch eine Studienortkooperation an Relevanz für das berufliche Handlungsfeld.

Resümee

Worin liegt nun der Mehrwert einer Studienortkooperation? Er liegt nicht so sehr im finanziellen Bereich. Dort ist erst auf lange Sicht – wenn überhaupt – ein Mehrwert zu erwarten. Der Mehrwert liegt in der Wertschätzung der bereits vorhandenen Kompetenzen der Studierenden, der fortschreitenden Professionalisierung bewährter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Steigerung des theoretischen Ausbildungsniveaus an Fachschulen und der Steigerung der praktischen Ausbildungsrelevanz an Fachhochschulen und Hochschulen.

Literatur

Schokker, A. & Wenzel, L. (Hrsg.) (2014): Eine niederländisch deutsche Kooperation. Sozialpädagogik und Erzieherausbildung. 1. Auflage. Marburg: Francke.

Rainer Brückers

Gute Verzahnung – gute Ausbildung

Für eine dauerhafte Kooperation von Ausbildungsträgern und Unternehmen in der Sozialwirtschaft: Ein Zwischenruf

Das Interesse an einer Ausbildung in pflegerischen, erzieherischen oder sozialarbeiterischen Arbeitsfeldern ist bei jungen Menschen nach wie vor groß. Und dennoch macht sich auch in der sozialen Branche der Nachwuchsmangel genauso wie in anderen Wirtschaftszweigen bemerkbar. Umso bedeutsamer ist es, eine Ausbildung zu organisieren, die durch einen relevanten Praxisbezug sowohl die Attraktivität für die Lernenden steigert als auch später in der unmittelbaren Wissensanwendung ein hohes Maß an Arbeitszufriedenheit generiert. Für Ausbildungsträger und für Sozialträger ist es deshalb gleichermaßen von großer Bedeutung, dass Ausbildungsinhalte mit den Praxisanforderungen so verzahnt sind, dass Lernende, Lehrende und soziale Betriebe den größtmöglichen Nutzen verzeichnen können. Während diese Verzahnung für die Lernenden schon immer bedeutsam war, kommt es bei den Ausbildungsträgern deshalb zunehmend auf eine Steigerung ihres Images an, um auch in Zukunft angesichts abnehmender Nachwuchszahlen InteressentInnen für ihre Ausbildungs- oder Studiengänge zu gewinnen. Die Sozialunternehmen benötigen angesichts des steigenden Fachkräftemangels mehr denn je gut und praxisgerecht ausgebildetes Personal, das nicht nur schnell und ohne lange Einarbeitungszeiten die erforderlichen Aufgaben erfüllen kann, sondern innovativ an der Gestaltung der Aufgabenerfüllung mitwirken kann. Der ökonomische Druck wächst somit auf beide Akteure.

Für beide Akteure haben sich in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen massiv verändert und damit die Herausforderungen, nicht nur den Veränderungen, sondern auch den gewachsenen Anforderungen gerecht zu werden. Während die Sozialbranche mit der Ökonomisierung öffentlicher Aufgaben einen Paradigmenwechsel mit beispiellosen Auswirkungen auf ihre Arbeitsweisen zu verkraften hatte, haben (Fach-)Hochschulen mit der europäischen Angleichung der Ausbildungsabschlüsse und der entsprechenden Öffnung der Ausbildungszugänge ebenfalls erhebliche Herausforderungen zu bewältigen gehabt bzw. immer noch zu bewältigen. Die mit der Forderung nach lebenslangen Lernen verbundene Neukonzeptionierung der Ausbildungsgänge und -formate sowie die Veränderung der Arbeitspraxis haben zu einer Diversifikation der Angebote geführt, die es einem schwer machen können, sich im Dschungel von Ausbildungsangeboten und Ausbildungsabschlüssen zurecht zu finden. Mit „innovativen“ Angeboten werden neue Zielgruppen ins Visier genommen, die bislang nicht zu klassischen Auszubildenden gezählt haben.

Mit der Auffächerung in Fachschulen (z. B. für Erziehung), Seminaren (z. B. für Pflege), Fachhochschulen (z. B. für Sozialarbeit) und Hochschulen (z. B. für Psychologie) gibt es unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen, die jeweils durch Elemente der Schulausbildung, der dualen Ausbildung und wissenschaftlichen Ausbildung gekennzeichnet sind und darüber hinaus von unterschiedliche Trägerinteressen wie öffentlichen und privaten Schulen, gemeinnützigen Sozialträgern, privaten Weiterbildungsträger sowie Fach- und Hochschulen geprägt sind. Viele Sozialträger haben sich mit dem Betrieb von Fachschulen, Fachseminaren und Fachhochschulen ihre eigene Ausbildungsinfrastruktur aufgebaut. Hinzu kommt eine Vielzahl von Weiterbildungsträgern, die in Kooperation mit regulären Ausbildungsträgern ebenfalls ihr besonderes Profil auf den Fort-, Weiter- und Ausbildungsmarkt bringen.

Dieses komplizierte Geflecht von Ausbildungsinhalten, Ausbildungsformen und Ausbildungsträgern wird gekrönt durch die föderale Bildungslandschaft, die an keinem der genannten Bereiche vorbeigeht. Dies gilt nicht nur für die Ausbildungsinhalte, sondern auch für Ausbildungsvoraussetzungen für die Lernenden, für Anstellungsbedingungen für die Lehrenden und Abschlüsse für die AbsolventInnen. Es bedarf also eines genaueren „Studiums“ der sozialen Berufe, bevor man sich erfolgreich auf den Bildungsweg macht. Dies belegen umfängliche Werke der Ausbildungs- und Studiengänge, die für manche Hochschule selbst zu einem Forschungsobjekt geworden sind.

Übrigens ist es weitgehend auch die Hochschule, die die Anforderungen der Praxis an die Ausbildungsinhalte zum eigenen Forschungsgegenstand macht und damit selbst erheblichen Einfluss auf deren Gestaltung nimmt. Sie gibt damit die entscheidenden Impulse für die Bildungsbürokratie für die Festlegung von Curricula und Prüfungsgegenstände. Dies gilt selbst für die dualen Ausbildungsbereiche. Ihrem Selbstverständnis nach ist die Hochschule nicht nur Ausbildungsträger, sondern auch der Ort der Wissensakkumulation und sie überlässt es den Verantwortlichen in der Gesellschaft, wie sie mit diesem Wissen umgeht. Dies gilt natürlich auch für den Sozialbereich. Und so gibt partiell gute und intensive Kooperationen zwischen Sozialunternehmen und Ausbildungsinstitutionen, die auf Zeit angelegt oder auf Projekte bezogen sind. Natürlich profitiert die Sozialwirtschaft von den Forschungsergebnissen und innovativen Projekten, die oft mit öffentlicher Förderung in Kooperation mit Sozialunternehmen durchgeführt werden. Eine Auftragsforschung der Sozialwirtschaft an die Wissenschaft dürfte eher die absolute Ausnahme sein. Diese Kooperationen sind für alle Beteiligten in der Regel sehr gewinnbringend und zeigen, dass mit einer dauerhaften Zusammenarbeit durchaus Vorteile erwartet werden können.

Es hat in den letzten Jahrzehnten viele Anläufe auf der überregionalen Länderebene gegeben, eine solche Kooperation dauerhaft zu organisieren. So initiierte zum Beispiel das Landesjugendamt Rheinland vor geraumer Zeit einen Kooperationsverbund mit den in seinem Bereich angesiedelten Fachhochschulen und den Spitzenverbänden der Freien Wohlfahrtspflege. Nach einigen Treffen wurden

schnell die unterschiedlichen Interessen klar, die den Kooperationsversuch letztlich zum Scheitern brachten. Während die Spitzenverbände ein Interesse an der curricularen Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte hatten, ging es den Fachhochschulen und dem Landesjugendamt um die Vermittlung von Praxisstellen und Stellen für das im Rahmen der staatlichen Prüfung notwendige Anerkennungsjahr. Hinzu kam, dass die konfessionellen Fachhochschulen wegen ihrer Verbindungen zu den konfessionellen Trägern der Sozial- und Jugendhilfe auch an dieser Vermittlung kein Interesse hatten.

Das Beispiel zeigt, dass derlei Initiativen nur von kurzer Dauer sind. Dies hat ein ganzes Bündel unterschiedlicher Ursachen. Abgesehen davon, dass sich Form und Inhalte der Ausbildung einer immer schneller werdenden Veränderung ausgesetzt sehen und deshalb komplizierte Kooperationsvereinbarungen ebenfalls eine geringe Lebensdauer haben, sind die unterschiedlichen Interessen der Akteure so gravierend, dass es zu keiner dauerhaften Zusammenarbeit in Bezug auf Fort-, Weiter- und Ausbildung der Fachkräfte der sozialen Arbeit kommt. Die Konkurrenz der Ausbildungsträger untereinander ist so groß, dass es eher zu einer Abgrenzung und Weiterentwicklung eigener Profile, denn zu einer Vereinheitlichung kommt. Zusammenarbeit ist nur partiell und projektbezogen erwünscht. Eine ähnliche Situation finden wir auf der Ebene der Sozialwirtschaft. Auch hier führt die Konkurrenz nicht nur zwischen gewerblichen Trägern und gemeinnützigen Trägern, sondern auch innerhalb der Gruppe der gemeinnützigen Wohlfahrtsverbände dazu, dass eine ernstzunehmende Zusammenarbeit in dem bedeutsamen Feld der Ausbildung ausbleibt. Von dem bundesweiten Zusammenschluss der gemeinnützigen Träger, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, gibt es zum Beispiel keine offiziellen Äußerungen zu Curricula der Ausbildungsträger. Da im Bildungsbereich auf der föderal geprägten staatlichen Ebene ebenfalls Konkurrenz und Eigenständigkeit dominieren, ist auch von dieser Seite wenig strukturierender Einfluss zu erwarten.

Dass es auch anders geht, zeigen die Ingenieurwissenschaften. Die Möglichkeit für Lehrende auch eigene Praxisanwendung nebenberuflich zu betreiben, hat zwar seltsame Blüten der Interessensverquickung hervorgerufen, zeigt aber Handlungsmöglichkeiten auf, wirtschaftliche und ausbildungspolitische Interessen mit Blick auf eine praxisgerechte Umsetzung dauerhaft zu verknüpfen. Lehrende aus diesen Bereichen betreiben eigene Ingenieurbüros, deren Leistungen sie für die gewerbliche Wirtschaft verkaufen. So ist es ihnen möglich, nah an den Praxisanforderungen zu arbeiten und ihren Studierenden zugleich interessante Praxisstellen anzubieten. Leider gibt es für Lehrende in den sozialen Ausbildungsbereichen zu wenig Anreize, um nebenberuflich für die Sozialwirtschaft tätig zu sein. Da die Sozialbranche in vielen Bereichen ehrenamtlich verantwortet wird, könnte eine verpflichtende Verknüpfung von Forschung und Lehre mit einer Tätigkeit in den Organen der Träger der Wohlfahrtspflege eine sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis sein. Ergänzend dazu sollten Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege mit Entgegennahme von Fördergeldern verpflichtet werden, sich

zu Kooperationsverbänden für die Ausbildung in ihrem Tätigkeitsbereich zu engagieren. Insgesamt übernimmt die gewerbliche Wirtschaft über ihre jeweiligen Standesorganisationen weit mehr Verantwortung für die Ausbildung ihrer Fachkräfte als die Sozialwirtschaft, der die notwendigen Instrumentarien dafür fehlen. Auch hier ließen sich nützliche Beispiele für eine sinnvolle Verzahnung von Unternehmens- und Ausbildungsverantwortung finden.

Es bedarf allerdings eines gemeinsamen Willens aller beteiligten Akteure, Verantwortung für eine praxismgerechte Entwicklung der Ausbildung in sozialen Berufen zu übernehmen. Runde Tische sind angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Aufgabenfeldes ungeeignet, um zu ernsthaften Lösungen zu kommen. Bildungsrelevante Kooperationen benötigen feste Strukturen, damit sie wirksam sein können. Die Politik sollte dazu nicht nur den erforderlichen Rahmen vorgeben, sondern auch durch entsprechende Anreize die Eigenverantwortung der Kooperationsträger stärken und weniger der Versuchung unterliegen, selbst gestalterisch zu wirken.

Je mehr die Bildungsbürokratie oder gar die für sie verantwortlichen politischen Organe eigene Vorgaben durch Gesetze oder Richtlinien machen, desto mehr entlassen sie die eigentlichen Akteure aus ihrer Verantwortung für eine kompetente Verzahnung von Ausbildungsanforderungen und Ausbildungsinhalten. Außerdem verfügen sie nicht über die ausreichende Expertise für diese Aufgaben, die einem immer schnelleren Wandel unterliegen und weniger festgeschriebener Strukturen bedürfen, sondern mehr flexible Gestaltungsmöglichkeiten benötigen. Die unterschiedlichen Umsetzungen der Inklusion im Bildungsbereich zeigen deutlich, dass staatliches Handeln wohl kaum in der Lage ist, in verantwortlicher Weise den Anforderungen einer fachlichen Gestaltung gerecht zu werden, die die Bedürfnisse der Akteure angemessen berücksichtigt.

Andererseits: Nichts zu unternehmen ist entschieden zu wenig.

IV Blended Learning im berufsbegleitenden Studium

Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepten

„Lessons Learned“ einer heranwachsenden Hochschule

Hochschulen in ganz Deutschland haben sich auf den Weg gemacht, Hürden zu einem Studium abzubauen und den Aufstieg durch Bildung künftig verstärkt auch so genannten „nicht-traditionellen“ Zielgruppen zu ermöglichen. Ein wichtiger Baustein einer solchen „Offenen Hochschule“ von morgen: Selbstlernarchitekturen mit E-Learning-Elementen für ein zeitlich flexibleres Studium.

Selbstlernarchitekturen gestalten die relevanten Parameter und Gegebenheiten des Lernens neu. Sie implizieren die Gestaltung der Lerninhalte und des Lernprozesses in einer Online-Lernumgebung, den Aufbau von Lernpraktiken in systematischer Verknüpfung mit dem Lerninhalt sowie die Vernetzung von Wissen und die Förderung von Reflexivität. Eingebettet in ein Blended-Learning-Szenario werden virtuelle und interaktive Lernwerkzeuge entwickelt, welche die Studierenden nach Bedarf und in beliebigem Tempo einsetzen können. Die Lernberatung wird als Lernentwicklungsbegleitung definiert und es entsteht eine neue Rolle für die Dozierenden. Als eines der wichtigsten Merkmale gilt, dass die Lernenden über ihr Lernen als Ergebnis eines Lernprozesses verfügen.

Auch wenn der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* ursprünglich nicht speziell als Förderprogramm für E-Learning aufgelegt wurde, wird während der regelmäßig stattfindenden Projekt-Tagungen immer wieder deutlich, dass virtuelle Lernformen fester Bestandteil der „Offenen Hochschule“ von morgen sind. Seitdem das Thema „Digitalisierung an Hochschulen“ Einzug in die Bildungsdiskussion genommen hat, wird E-Learning immer öfter als zentrales Thema mit eingeschlossen, insbesondere auch vom BMBF (Quennet-Thielen 2017).

Im Verlauf der 1. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* sind zahlreiche Veröffentlichungen entstanden, die einen Beitrag zur Einschätzung der Bedeutung von E-Learning für die im Wettbewerb adressierten, so genannten „nicht-traditionellen“ Zielgruppen leisten. So weisen beispielsweise Zawacki-Richter, Hohlfeld und Müskens (2014) darauf hin, dass „bei nicht-traditionellen Studierenden aufgrund von Erwerbstätigkeit und Familienpflichten ein großer Bedarf nach raum-zeitlich flexiblen Studienangeboten“ bestünde und diese Zielgruppe daher über „mehr Erfahrung im Online-Studium“ verfüge sowie „entsprechend höhere Erwartungen an das Angebot von digitalen/virtuellen Lehr-Lernformen“ habe (ebd., S. 31). Zimmer (2013) stellt die Ergebnisse einer Befragung von Teilzeitstudierenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vor und berichtet, dass diese Zielgruppe als Verbesserungs-

vorschläge unter anderem empfahl, „verstärkt E-Learning-Elemente in der Lehre einzusetzen, um eine größere zeitliche Flexibilität zu schaffen“ (ebd., S. 185).

Auch das Projekt *Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)* legt einen Schwerpunkt auf die Erforschung innovativer E-Learning-Szenarien und beteiligt sich an der Fachdiskussion zur Digitalisierung an Hochschulen. Wieschowski und Heinitz (2016) stellen bei der Analyse der Ergebnisse einer Bestandserhebung zu E-Learning in der Pflegeausbildung in Nordrhein-Westfalen fest, dass sich der Hochschul-Blick keinesfalls auf den Fachschul-Alltag übertragen lasse. Gleichwohl konstatieren sie: „Ein Austausch zwischen den staatlich anerkannten Ausbildungsstätten und der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld kann dazu beitragen, das Potential vorhandener sowie neuer E-Learning-Methoden für die Qualifikation in just diesen Fachberufen früher zu erkennen und zu entwickeln“ (ebd., S. 28). Insbesondere sind die speziellen Rahmenbedingungen der einzelnen Bildungssysteme in den Blick zu nehmen, beispielsweise die organisationale Verankerung von E-Learning. Wieschowski, Heinitz und Hagemann (2016) weisen darauf hin, dass E-Learning im Hochschulbereich in Modulhandbüchern mit Credit Points belohnt werden könne, der Workload für E-Learning ließe sich jedoch in den meisten Ausbildungsberufen nicht abbilden. Stattdessen ist derzeit die Kontaktzeit im Klassenraum der einzige zu berücksichtigende Wert (ebd., S. 91).

Im vorliegenden Artikel beschreibt das Projekt BEST WSG eine beispielhafte Konzeptualisierung der E-Learning-Aktivitäten an der Fachhochschule der Diakonie, die im Jahr 2016 ihr zehnjähriges Bestehen gefeiert hat und in den vergangenen zehn Jahren des Heranwachsens einige „Kinderkrankheiten“ in Bezug auf E-Learning überwunden hat. Zudem werden die einzelnen Aspekte kritisch im Hinblick auf ihre Übertragbarkeit auf Weiterbildungseinrichtungen oder schulische Partner, mit denen die Fachhochschule der Diakonie seit Jahren erfolgreich zusammenarbeitet, hinterfragt.

1. Ausgangssituation an der Fachhochschule der Diakonie

Die Fachhochschule der Diakonie besteht seit 2006 und bietet seitdem einen grundständigen sowie diverse berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge an. Die Studierenden der Fachhochschule der Diakonie stammen aus allen Altersgruppen, die Hochschule hat einen bundesweiten Einzugsbereich. Prägendes Merkmal eines Studiums an der Fachhochschule der Diakonie ist die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, die Lehrinhalte sind eng an den Berufsalltag der Studierenden angelehnt. Die Studiengänge der FH verbinden Wissenschaftlichkeit und berufliche Praxisnähe und legen Wert auf die Vereinbarkeit von Familie, Studium und beruflicher Tätigkeit.

Die Fachhochschule der Diakonie ist zudem aufgrund des digitalen Wandels der Arbeitswelt im Sozial- und Gesundheitswesen gefordert, ihr „Blended-

Learning“-Konzept ständig weiterzuentwickeln und auszubauen. Diese Aufgabe wurde unter anderem auch im Projekt BEST WSG wahrgenommen. E-Learning wird in der offiziellen Darstellung des Wettbewerbs als Bestandteil der Entwicklung von zielgruppengemäßen Studienformaten verstanden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013, S. 23). Nach Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtprogramms *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* zählt zu den Handlungsebenen, die zur Verankerung von Strukturen Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem erforderlich sind, unter anderem eine „Flexibilisierung der Studienorganisation durch Teilzeitstudium, berufsbegleitende Studiengänge, intensivere Nutzung von neuen technologiebasierten Lernformen“ (Wissenschaftliche Begleitung o. J.).

Aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen des berufsbegleitenden Studierens werden die hochschulischen Module an der Fachhochschule der Diakonie nach einem „Blended-Learning“-Ansatz gestaltet: Die klassische Präsenzlehre wird durch internetgestützte Lehrangebote, studienbegleitende Lerngruppen, Selbstlernmaterialien und studienintegrierte Praxisphasen ergänzt. Die Fachhochschule der Diakonie hat also seit ihrer Gründung bewusst nicht das Ziel verfolgt, reine Online-Kurse anzubieten (also quasi ‚Distance Learning pur‘ Studienkurse). Das in der Hochschule angewandte Blended-Learning-Konzept ermöglicht eine zeitlich flexible Studienorganisation. Die Gestaltung von Lehr- und Lernformaten unter Berücksichtigung des Blended-Learning-Ansatzes ist eine ausdrückliche (Einstellungs-)Anforderung an die ProfessorInnen, wissenschaftlichen MitarbeiterInnen und andere Lehrbeauftragte. Bevor das Projektbeispiel an der Fachhochschule der Diakonie vorgestellt wird, sollen noch einige begriffliche Grundlagen zum Einsatz von E-Learning erläutert werden.

2. Grundlagen für den Einsatz von E-Learning

Im Folgenden werden die Begriffe und Grundlagen für den Einsatz von E-Learning als Bestandteil eines Blended-Learning-Konzepts beschrieben.

2.1 E-Learning

Unter dem Sammelbegriff ‚E-Learning‘ wird üblicherweise das „Lehren und Lernen mittels verschiedener elektronischer Medien“ (Rey 2009, S. 15), also beispielsweise Text, Bild, Ton, Film sowie interaktive Elemente, verstanden. Diese Medien kommen „für die Distribution und Präsentation von Lernmaterialien einschließlich der Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation in Lernprozessen“ zum Einsatz (Klimsa & Issing 2011, S. 14). Der Begriff ‚E-Learning‘ schließt im Gegensatz zu dem ebenfalls geläufigen und synonym verwendeten Schlagwort ‚Online-Lernen‘ auch elektronische Offline-Medien ein, also beispielsweise Lernprogramme auf CD-ROM (Lang 2002, S. 37). Dagegen ist

E-Learning ein Ansatz, der „verschiedene Internet- und Web-Technologien nutzt, um Lernprozesse und Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen, zu evozieren, zu fördern und oder zu moderieren“ (Kern 2001, S. 19). Nach Ojstersek und Kerres (2008) fallen unter den Begriff des E-Learnings „alle Formen von Lernen, bei denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen“ (ebd., S. 60).

2.2 Blended Learning

Als ‚Blended-Learning‘ wird eine ‚hybride‘ Organisationsform des Lernens verstanden, die sich durch den didaktisch verknüpften Wechsel von Präsenzphasen und virtuellen Komponenten zum Selbstlernen auszeichnet (Winkler & Mandl 2003, S. 192). Die Selbstlernphasen sollen dabei in der Regel dazu dienen, die Präsenzveranstaltungen zu entlasten und damit zu einer höheren Effizienz und zeitlichen Verkürzung letzterer beizutragen. Blended Learning ist „ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining“ (Sauter, Sauter & Bender 2004, S. 68).

Solche Lehr- und Lernkonzepte umfassen eine didaktisch vorteilhafte Verknüpfung von institutionalisierten Präsenzveranstaltungen mit Plenumscharakter sowie individualisiertem, selbstgesteuertem Lernen über digitale Medien und Online-Plattformen (Mayrberger 2013).

Grundsätzlich sind drei Kombinationsmodelle als Blended Learning denkbar:

- a. Die Selbstlernphase wird an den Anfang des Seminars gestellt. Dann dient sie in der Regel dazu, grundlegende Inhalte zu vermitteln und alle TeilnehmerInnen auf einen einheitlichen Wissensstand zu bringen, so dass die DozentInnen in der Präsenzphase mit einem homogenen Wissensstand in der Studierenden-gruppe weiterarbeiten können.
- b. Die Selbstlernphase wird zwischen zwei Präsenzblöcke gelegt. Hier dient sie der Einübung des bereits Gelernten.
- c. Die Selbstlernphase wird an das Ende des Seminars gestellt. Hier dient sie der Vertiefung des Gelernten, kann damit Nachhaltigkeit schaffen und für eine Unterstützung des Transfers sorgen.

Ein Blended-Learning-Konzept im Hochschulbereich kann darüber hinaus weitere Komponenten enthalten, beispielsweise Selbstlernen durch Studienbriefe, organisiertes Peer-Lernen in Lerngruppen oder studienintegrierte Praxisphasen. Die Selbstlernphasen werden üblicherweise durch E-Learning unterstützt.

2.3 Selbstlernen

Mit „Selbstlernen“, häufig auch als „selbstgesteuertes Lernen“ bezeichnet, sind alle Formen des selbstständigen Lernens gemeint. Im Hochschulkontext werden hierzu üblicherweise von DozentInnen spezielle Materialien bereitgestellt, beispielsweise Powerpoint-Präsentationen oder Studienbriefe. Dieses Material wird von den Studierenden eigenständig durch selbstrecherchierte Materialien sowie durch den Austausch mit anderen Lernenden ergänzt. Die Lernenden wählen die Lerninhalte selbst aus und steuern so ihre Lernprozesse passend zu den Lernzielen. Bei der Online-Variante steht häufig das individuelle, selbstzugeschchnittene Lernen im Vordergrund. Hier wird es den Lernenden ermöglicht, entsprechend ihren Interessen und Vorkenntnissen, ihren persönlichen Lernweg zu gestalten um so ihr persönliches Lernniveau bzw. -vorhaben zu erreichen (Marsh 2001, S. 3). Lernhilfen wie (Online-)Notizbücher, Lesezeichen, Such-, Editier- und Sharing-Funktionen unterstützen das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden.

2.4 Theoretische Fundierung

In der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung von E-Learning-Elementen sowie Blended-Learning-Szenarien werden üblicherweise der Behaviourismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus gegenübergestellt (Rey 2009, S. 32). Die Fachhochschule der Diakonie verfolgt insbesondere den konstruktivistischen Lernansatz. Dieser baut auf der Prämisse auf, dass Wissen durch eine Konfrontation mit realen Situationen und „im Akt des Erkennens“ (Klimsa & Issing 2011, S. 532) dynamisch generiert und nicht fest gespeichert wird. Die Lernenden sind selbstverantwortliche, aktive Personen (Rey 2009, S. 33), die Lösungen eigenständig entwickeln und dabei Prozesse der Selbstregulation wie beispielsweise die Festlegung eigener Lernziele, die Beobachtung des eigenen Lernverhaltens, die Bewertung des eigenen Lernfortschritts sowie die Selbstmotivation durchlaufen (Loyens & Gijbels 2008, S. 352). Bedeutsam ist zudem die Kooperation zwischen Lernenden, die untereinander bestehendes Wissen austauschen und neues Wissen generieren. Dabei spielen eigene Erfahrungen sowie der Bezug zur eigenen Lebenswelt eine Rolle (Arnold 2004, S. 5). Außerdem selektieren die Lernenden das für sie nützliche und geeignete Wissen (Dichanz & Ernst 2002, S. 50). Eine konstruktivistisch geprägte Aufgabenstellung muss stets mehrere Möglichkeiten zur Lösungsfindung eröffnen (Issing & Klimsa 2011, S. 533).

2.5 Gestaltungsprinzipien

Bei der Entwicklung der E-Learning-Elemente im Rahmen des Projekts Offene Hochschule an der FH der Diakonie werden die bereits bestehenden und bewährten behavioristisch geprägten Lernarrangements, wie beispielsweise die durch Frontalunterricht und die Wissensvermittlung vom Sender zum Empfänger ge-

prägten Vorlesungen berücksichtigt, im Fokus der Entwicklung stehen jedoch die Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik. Auf dieser Grundlage werden konstruktivistische Gestaltungsprinzipien für das E-Learning an der Fachhochschule der Diakonie formuliert. Alle E-Learning-Elemente sollen die Lernenden aktiv einbeziehen und ihnen Inhalte zur Verfügung stellen, welche sie motivieren, ein Interesse an den Lehrinhalten zu entwickeln oder zu vertiefen. Ferner sollen Aufgaben in E-Learning-Szenarien so gestaltet sein, dass mehrere und möglichst individuell entwickelte Lösungswege möglich sind. Hierfür werden Ressourcen und Werkzeuge zur Verfügung gestellt. Diese werden von den Lernenden selbstgesteuert eingesetzt. Lernarrangements im E-Learning sollen praxisbezogen und authentisch sein, also möglichst aus dem (künftigen oder aktuellen) beruflichen Umfeld der Studierenden entlehnt sein. Das Vorwissen und die Erfahrungen der Lernenden werden dabei berücksichtigt. Eigene Interpretationen sind ausdrücklich erwünscht. Und bei der Entwicklung von E-Learning-Szenarien werden die sozialen Kontexte berücksichtigt, in welche die Studierenden eingebettet sind: Das Lernen ist sozial ausgerichtet, es geschieht in Interaktion mit anderen und berücksichtigt den sozio-kulturellen Hintergrund der Lernenden. Dieser Aspekt ist für die Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepten von besonderer Bedeutung, da es im Hinblick auf den sozialen Kontext viele Anknüpfungspunkte gibt – beispielsweise den Beruf, die geografische Herkunft oder Freizeitaktivitäten.

Neben diesen Grundsätzen, die sich allesamt aus einer konstruktivistisch geprägten Didaktik ableiten, gibt es allerdings auch eine ganz praktische Zielsetzung für das E-Learning im hochschulischen Kontext: Durch den Einsatz von E-Learning-Elementen und die damit einhergehende Entwicklung von Blended-Learning-Szenarien sollen insbesondere Präsenzzeiten reduziert werden. In einer „Offenen Hochschule“ sollte E-Learning jedoch nicht als Möglichkeit zum Sparen von Raumkapazitäten verstanden werden, sondern als Möglichkeit zur Flexibilisierung des Studiums.

Während dieses Ziel in der Weiterbildung durchaus umsetzbar erscheint und eine Reduzierung von Anwesenheitszeiten nicht nur eine Kosten- und Zeitersparnis, sondern auch eine bessere Vereinbarkeit von Berufsalltag und Weiterbildung ermöglicht, könnte eine Reduzierung von Anwesenheitszeiten im schulischen Kontext zu Problemen führen. Denn die Ausbildungsstätten im Sozial- und Gesundheitswesen sind an Rahmenlehrpläne gebunden und müssen Anwesenheitszeiten erfüllen. Und von Weiterbildungsträgern erhielt das BEST WSG Projekt wiederholt die Rückmeldung, dass die meisten WeiterbildungsteilnehmerInnen eine Online-Veranstaltung immer noch als „minderwertiger“ erachten und nicht bereit sind, dafür hohe Summen zu zahlen.

Bei der Entwicklung neuer E-Learning-Inhalte soll ferner eine ständige Überprüfung der Zweckmäßigkeit erfolgen: Die Erstellung von Inhalten ist eine Gratwanderung zwischen Produktionsaufwand und didaktischem Nutzen, wobei die individuellen Voraussetzungen und Anforderungen für die jeweiligen DozentIn-

nen und Veranstaltungen bei der Umsetzung stets bedacht werden müssen. Insbesondere die Arbeitsbelastung von Lehrenden an den Hochschulen und Fachschulen dürfte sich zu einer großen Hürde für Innovationen im Bereich des E-Learnings entwickeln – und in Weiterbildungsveranstaltungen, die schwerpunktmäßig von freiberuflichen ReferentInnen gestaltet werden, müsste die zusätzliche Bezahlung für die Gestaltung von E-Learning-Inhalten geklärt werden, da die Honorare meist auf Basis von vollen Seminartagen berechnet werden.

3. Möglichkeiten der Umsetzung von E-Learning in bildungssystemübergreifenden Szenarien

Im E-Learning-Konzept der Fachhochschule der Diakonie werden mithilfe des „Blended Learning“-Ansatzes die Präsenz- und Online-Phasen verbunden. Die Präsenzlehre ist für die Inhalte weiterhin unverzichtbar, da die Gruppenbildung schneller gelingt und durch das persönliche Aufeinandertreffen eine holistische Kommunikation ermöglicht wird. Allerdings werden durch diese Lernform auch diverse Hürden aufgebaut: Alle Teilnehmenden müssen an einem Ort sein und sich zu einer bestimmten Zeit treffen. Sie müssen zudem in einer identischen Geschwindigkeit lernen und sich alle dem gleichen Thema widmen. In einer „Offenen Hochschule“ befinden sich die Lernenden jedoch an vielen unterschiedlichen Lernorten – beispielsweise am Arbeitsplatz, aber auch zuhause oder in einem Weiterbildungsinstitut.

E-Learning weist viele Chancen auf, welche für eine „Offene Hochschule“ und eine enge Verzahnung der verschiedenen Bildungssysteme dienlich sein können: Die Lernenden können in einer E-Learning-gestützten Selbstlernarchitektur lernen, wann und wie es für sie persönlich am besten möglich ist. Sie können zudem die persönliche Geschwindigkeit individuell bestimmen und die Lerninhalte mit selbstgewählten Mitteln erarbeiten. Mitarbeitende aller kooperierenden Bildungseinrichtungen können auf eine gemeinsame Plattform zugreifen und die Inhalte ihrer E-Learning-Angebote untereinander austauschen. Hier ergeben sich jedoch vielfältige organisatorische Probleme: Es ist nicht klar, wie die Kosten zwischen den beteiligten Einrichtungen aufgeteilt werden sollen, wer die Administration übernimmt und welche Zugriffsrechte die Dozierenden in Kursen haben, in denen auch Lernende anderer Bildungseinrichtungen aktiv sind. Zudem ist für das E-Learning ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz nötig, inhaltliche Missverständnisse bleiben oft unbemerkt und die Interaktion zwischen den Lernenden wird erschwert.

Kerres regt an, hybride Lehr-Lern-Arrangements sollten „überdeterminiert sein, als verschiedene Elemente das anzustrebende Lehrziel gleichermaßen verfolgen, d. h. es liegen z. B. sowohl Print- als auch AV-Medien zu einem bestimmten Thema vor. Der einzelne Lerner kann dabei seine Schwerpunkte setzen und die für seine Lernsituation günstigste Variante wählen“ (Kerres 2001, S. 283). Er schlägt

eine inhaltliche Überlappung der Lernangebote vor, indem z. B. unterschiedliche Medien für die gleichen Inhalte und methodische Aufbereitung gewählt werden (die Lernenden können etwa zwischen einem multimedialen Online-Kurs und einer Präsenzveranstaltung wählen). Verschiedene Medien könnten einen unterschiedlichen Zugang bieten (Lernende können Aufgaben alleine oder in der Gruppe bearbeiten). Verschiedene mediale Informationsangebote könnten zusätzlich angeboten werden (ebd.).

Leitmedium für die Abfolge von Modul-Sequenzen an der Fachhochschule der Diakonie ist der Studienverlaufsplan für einen Studiengang sowie der Modulablaufplan für einzelne Module. Diese Unterrichtsmodule entsprechen üblicherweise den Kursthemen des zugehörigen Moodle-Kurses. Hier könnte es zu Verständnisproblemen auf Teilnehmendenseite kommen, wenn in einer gemeinsamen Lernplattform unterschiedliche curriculare Logiken dargestellt werden. Bei der Bezeichnung der einzelnen Kurse und auch bei der Gestaltung der einzelnen Kursräume in einer Lernplattform sollte ein hoher Wiedererkennungswert erreicht werden. An der Fachhochschule der Diakonie gilt der Einsatz von Moodle und Adobe Connect als Inbegriff von E-Learning.

Die Lernplattform „Moodle“ ist zentrale Anlaufstelle für die Studierenden. Hier finden sie alle Lernmaterialien und können sich über die Kommunikationsfunktionen der Plattform mit KommilitonInnen und Lehrenden austauschen. Die Lernplattform soll den Lerngewohnheiten von nicht-traditionellen Studierenden entgegen kommen, die nach Darstellung von Zawacki-Richter et al. (2014) „im Vergleich zu den jüngeren Studierenden On-Campus signifikant und deutlich mehr verschiedene Medien, Tools und Services“ (ebd., S. 31) nutzen. Da die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden an der Fachhochschule der Diakonie vor allem berufserfahrene Personen umfasst und diese Personen in ihrem Berufsalltag auch die Möglichkeit zur Weiterbildung erhalten, hatten die Projektmitarbeiter des BEST WSG Projekts anfänglich angenommen, dass auch die klassischen WeiterbildungsteilnehmerInnen die neuen Möglichkeiten durch E-Learning begrüßen. Allerdings ist auch hier zu klären, wie der zusätzliche Workload abgebildet wird. So hat das BEST WSG Projektteam im Rahmen der Kooperation mit einem bundesweit tätigen Weiterbildungsträger aus dem diakonischem Umfeld die Erfahrung gemacht, dass E-Learning-Anteile in einem Weiterbildungscurriculum nur dann akzeptiert werden, wenn im Gegenzug der Präsenzanteil reduziert wird. Wenn E-Learning „on top“ oder freiwillig angeboten wird, ist zu befürchten, dass diese Inhalte kaum nachgefragt werden.

Als besonders attraktiv für die bildungssystemübergreifende Zusammenarbeit bei der Gestaltung neuer Lernarrangements haben sich zudem als Ergänzung und Alternative zu Lernplattformen die so genannten „Webinare“ (vgl. auch den Beitrag von Wieschowski in diesem Band) mithilfe eines „virtuellen Klassenzimmers“ entwickelt. Schulmeister (2001, S. 182f.) klassifiziert drei Stufen in der Entwicklung von „virtual classrooms“: Von der einfachsten Form, bei der Folien in einem Bildschirmfenster präsentiert und Feedback über einen Chatkanal

gegeben werden kann, über fortgeschrittene Lösungen mit der Möglichkeit des „application sharings“ bis zu umfassenden Konferenzlösungen, bei denen mehrere Räume parallel freigeschaltet werden können. Im Rahmen von synchronen Online-Seminaren können sich die Lernenden ortsunabhängig – und damit auch unabhängig von einem Hochschulgebäude, einer Fachschule oder einem Weiterbildungsinstitut – das nötige Grundlagenwissen aneignen und trotz der Distanz durch den Einsatz von Webcam und Mikrofon in Echtzeit kommunizieren. An der Fachhochschule der Diakonie kommt die Softwarelösung „Adobe Connect“ zum Einsatz. In der Benutzeroberfläche werden die Programmfunktionen in so genannten „Pods“ dargestellt, die an „Fenster“ in Betriebssystemen erinnern (Jankowski, Osthoff & Zöller-Greer 2012, S. 125). Ein „Pod“ ist mit einzelnen Funktionen ausgestattet, darunter beispielsweise Chat, Abstimmung, Videos oder Bildschirmfreigaben. Üblicherweise werden die Stimme (via „Voice over Internet Protocol“) und das Webcam-Bild der ReferentInnen übertragen, den Teilnehmenden stehen Interaktionsmöglichkeiten wie der Chat zur Verfügung – ihnen kann allerdings auch das Recht erteilt werden, sich mit Bild und Ton innerhalb des Webinars zu Wort zu melden.

Die Projektmitarbeitenden des BEST WSG Projekts haben einen Schwerpunkt ihrer E-Learning-Aktivitäten auf die Weiterentwicklung von Webinaren gelegt, weil damit die Hoffnung verbunden war, die (durchaus auch räumlich zu verstehende) Distanz zwischen den Bildungseinrichtungen abzubauen. GastreferentInnen aus Partner-Einrichtungen konnten so unkompliziert in Seminare eingebunden werden und SchülerInnen oder WeiterbildungsteilnehmerInnen am Standort ihres jeweiligen Trägers an einem Hochschulseminar teilnehmen. Insbesondere für die Weiterbildungseinrichtungen, deren Tagungszentren für viele TeilnehmerInnen nur mit einem hohen Aufwand zu erreichen sind, waren Webinare zum Ausgleich von Standortnachteilen interessant.

In den bisherigen Untersuchungen zum Lern- und Mediennutzungsverhalten von nicht-traditionellen Studierenden wird die Bedeutung von mobilen Endgeräten für den Lernprozess unterstrichen. Der Begriff Mobile Learning umfasst sämtliche Systeme, die es den Lernenden ermöglichen auf verteilte, oft nur online-basierte Datenbestände zuzugreifen und mit anderen Lernenden sowie den Lehrenden zu kommunizieren, ohne auf kabelgebundene Strom- und Kommunikationsnetze angewiesen zu sein. Die mobilen Endgeräte wie Smartphones und Tablets sind transportabel, internetfähig und verfügen über eine eigene Stromversorgung. Zawacki-Richter et al. (2014) weisen in ihrer Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten von nicht-traditionellen Studierenden explizit darauf hin, dass aufgrund der weiten Verbreitung von mobilen Endgeräten auch Ansätze des Mobile Learning zu berücksichtigen seien (ebd., S. 31). Allerdings sind hier die unterschiedlichen Mediennutzungsgewohnheiten der klassischen Zielgruppen für schulische oder betriebliche Bildungseinrichtungen genauer zu untersuchen – denn weder in einer Schule (wo aus erzieherischen oder finanziellen Gründen manche Eltern ihren Kindern eventuell kein Smartphone zur Verfügung stellen)

noch in einer Weiterbildungseinrichtung kann sicher davon ausgegangen werden, dass die TeilnehmerInnen über ein mobiles Endgerät verfügen. Hier kann es leicht zu einer (digitalen) Exklusion kommen, wenn sich einzelne Personen ein Smartphone oder Tablet nicht leisten können. Im Rahmen des BEST WSG Projekts wurde es immer wieder deutlich, dass Fachschulen und Weiterbildungseinrichtungen bislang kaum auf E-Learning setzen und keine entsprechende Infrastruktur vorhalten.

Im Rahmen des BEST WSG Projekts wurde aufgrund dieser Unsicherheiten der Fokus verstärkt auf videobasierte Podcasts gelegt, die bis heute aufgrund des hohen Datenumfangs fast ausschließlich über einen internetfähigen Computer konsumiert werden. Die Lernenden sollen mithilfe von kurzen Filmsequenzen realitätsnahe Einblicke in die spätere Praxis erhalten und durch selbstgesteuertes sowie angeleitetes Beobachten zusätzliche Erkenntnisse gewinnen. Mit den Videos können kurze Übungen oder Interviews bereitgestellt werden, welche die Inhalte der theoretischen Lerneinheiten vertiefen. So wurde in früheren Untersuchungen im Rahmen des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* festgestellt, dass nichttraditionelle Studierende einen besonders hohen Bedarf nach videobasierter Lehre, z. B. Vorlesungsaufzeichnungen als Pod-/Vodcast, äußern (Zawacki-Richter et al. 2014, S. 34). Zur Begründung wird insbesondere auf den asynchronen Konsum von Videos hingewiesen, anders als bei Webinaren müssen sich die SeminarteilnehmerInnen nicht zu einer konkreten Zeit treffen. Sie können die Videos stattdessen jederzeit ansehen und ihren Lernfortschritt mit ihren sonstigen beruflichen und privaten Verpflichtungen koordinieren. Das Gleiche gilt für Podcasts: In kurzen Tonsequenzen werden Lerninhalte asynchron bereitgestellt, sodass sie von den Lernenden beliebig unterbrochen oder wiederholt werden können. Die Sequenzen werden vorrangig für komprimierte Darstellungen von Themen verwendet, die eine höhere Konzentration erfordern und die Lernenden animieren, sich vertiefende Zusatzinformationen eigenständig zu beschaffen.

4. Beobachtung zur Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen

Die Fachhochschule der Diakonie hatte bereits vor dem Beginn des BEST WSG Projekts mit Einrichtungen aus dem Umfeld von Kirche und Diakonie und insbesondere mit Bildungsträgern der Gesellschafter im Bereich des E-Learning zusammengearbeitet. Allerdings bezog sich diese Zusammenarbeit stets auf technische Fragen, ein methodisch-didaktischer Austausch erfolgte nicht.

Dieses Thema wurde durch den BMBF-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung* auf die Agenda gehoben. Immer wieder wurde deutlich, dass ein großes Interesse seitens der Fachschulen sowie der Weiterbildungsträger besteht, von der Erfahrung der Hochschule zu profitieren und eigene E-Learning-Szenarien erfolgreich zu entwickeln. Es kam zu vielfältigen Formen der Zusammenarbeit,

beispielsweise mit der Zentralschule für Gesundheitsberufe in Münster oder dem Berufskolleg Bleibergquelle in Velbert. Diese Einrichtungen haben, nicht zuletzt durch die Unterstützung des BEST WSG Projekts, beachtliche Fortschritte bei der Einführung und Weiterentwicklung ihrer E-Learning-Szenarien gemacht.

Der Austausch zwischen den staatlich anerkannten Ausbildungsstätten und der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld hat nach Einschätzung der Autoren dieses Fachbeitrages dazu beigetragen, das Potential vorhandener sowie neuer E-Learning-Methoden für die Qualifikation in just diesen Fachberufen früher zu erkennen und zu entwickeln. Die Angehörigen von Hochschule und Fachschule begegneten sich dabei stets auf Augenhöhe und haben voneinander gelernt.

Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Team des BEST WSG Projekts mit besonders engagierten und motivierten Projektpartnern zusammenarbeiten durfte. Bei der Befragung von Ausbildungsstätten im Sozial- und Gesundheitswesen in Nordrhein-Westfalen (Wieschowski & Heinitz 2016, S. 25 ff) wurde deutlich, dass die meisten Schulen die Chancen der Neuen Medien im Blick haben, aber E-Learning skeptisch betrachten. Außerdem machten viele Lehrende deutlich, dass in den Schulen die nötige E-Learning-Kompetenz sowie schlicht die Zeit fehlen. Die überwältigende Mehrheit der befragten Dozierenden verstand E-Learning offenbar als Ergänzung für einzelne Veranstaltungen oder lediglich für vereinzelte Seminarteile und sprach sich dafür aus, die Wissensvermittlung weiterhin schwerpunktmäßig in der Präsenzlehre abzuhalten. Der Stellenwert von E-Learning wird von den befragten Schulen im Mittel zwischen „wichtig“ und „weniger wichtig“ eingeschätzt – eine zögerliche Einschätzung, die bisweilen gleichgültig wirkt.

Um die Möglichkeiten eines passenden Blended-Learning-Konzepts an den Fachschulen und Weiterbildungseinrichtungen auch umzusetzen, bedarf es Unterstützung in Form von Kompetenzentwicklungssystemen, die den Auszubildenden und SchülerInnen selbst organisiertes Lernen ermöglichen, indem die Möglichkeiten des E-Learning und der online-gestützten Kommunikation sinnvoll genutzt werden. Die Entwicklung und Einführung solcher Systeme ist heute mit relativ geringen Kosten und Risiken möglich, weil zwischenzeitlich erprobte Konzeptionen vorliegen und die technische Infrastruktur, z. B. durch eine Open-Source-Lernplattform wie Moodle oder E-Portfolios wie Mahara, ohne große Investitionen gesichert werden kann.

Die Herausforderung besteht jedoch darin, den verantwortlichen Lehrkräften und DozentInnen im Bildungsbereich die Möglichkeit zu geben, sich die erforderliche Kompetenz für ihre zukünftige Rolle als Lerncoaches zu erarbeiten. Hierzu ist in vielen Einrichtungen zuerst ein grundlegender Überblick über die Chancen und Grenzen von E-Learning-Szenarien nötig.

Außerdem gilt es, frühzeitig – auch losgelöst von der konkreten technischen Umsetzung – strategische und organisatorische Überlegungen anzustellen, wie das E-Learning im Lernalltag der Bildungseinrichtung verortet werden kann. Während an der Hochschule ein virtuelles Bindeglied zwischen Präsenzphasen, die nur ein-

mal monatlich stattfinden, dringend erforderlich ist, entfällt diese Notwendigkeit beispielsweise an einer Fachschule, in der sich die SchülerInnen täglich sehen. Allerdings könnte bei der Begleitung bei Praktika eine Lernplattform nützlich sein.

Bei der Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepten sollte auch die unterschiedliche Mediennutzung der verschiedenen Ziel- und Altersgruppen in den Blick genommen werden. So studieren an der Fachhochschule der Diakonie zwar Angehörige aller Altersgruppen, ein Schwerpunkt liegt jedoch auf berufserfahrenen Personen im Alter jenseits der 40 Jahre. Dieser Studierendentyp zeichnet sich nach der Beobachtung des Projektteams durch eine sehr selektive Mediennutzung mit einem Hang zur Medien-Verweigerung aus, während junge SchülerInnen und Studierende eine „Always-Online“-Mentalität verfolgen. Dagegen nutzt die jüngere Zielgruppe die neuen Medien deutlich unvoreingenommener als ihre älteren KommilitonInnen – man sucht sich das passende E-Werkzeug eigenständig und hat meist auch mehr Internet-Erfahrung als die Lehrkraft, ist jedoch auch einer ständigen Online-Überforderung ausgesetzt. Daher sollte bei der Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepten auch eine grundlegende Medienkompetenz vermittelt werden.

In der Rückschau auf die vergangenen Jahre im BEST WSG Projekt hat sich bei den Autoren der Eindruck verfestigt, dass bei der Entwicklung von bildungssystemübergreifenden E-Learning-Konzepten eine stetige „Übersetzungsarbeit“ zwischen den verschiedenen Systemlogiken der Bildungseinrichtungen nötig ist. Da es „Credit Points“ zwar in einer Hochschule, nicht aber in einer Fachschule gibt, ist hier ein Äquivalent zu finden. Regelmäßige „Hausaufgaben“ gibt es in einer Fachschule, die Hochschule setzt dagegen auf langfristige Arbeitsaufträge in Form von Hausarbeiten – hieraus ergeben sich unterschiedliche Einsatzszenarien für eine Lernplattform. Und schlussendlich muss auch der Erfolg im E-Learning anders definiert werden – in einem System, welches stark auf Belohnungen und Noten setzt, dürften spielerische Elemente (Gamification) mit Punkten, Fortschrittsanzeigen und Auszeichnungen auch in einer Lernplattform eingesetzt werden. Dieser Ansatz ist für viele berufsbegleitende Studierende, die in hohem Maße aus innerem Antrieb heraus neues Wissen erlangen wollen und einer Note keine allzu große Bedeutung zubilligen, nicht attraktiv.

Unterm Strich bleibt allerdings auch die Erkenntnis, dass viele Chancen und Herausforderungen – beispielsweise die Entdeckung einer neuen Lehrenden-Rolle, die souveräne Nutzung von E-Learning-Werkzeugen sowie die Entwicklung einer digitalisierten Lernkultur – nicht auf ein Bildungssystem beschränkt sind, sondern bildungssystemübergreifend zu beobachten sind. Und bei der Entdeckung dieser Chancen sowie Überwindung der genannten Herausforderung ist die systemübergreifende Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Fachschulen und Weiterbildungseinrichtungen ein spannendes Abenteuer mit einem hohen Nutzen für alle Beteiligten.

Literatur

- Arnold, P. (2004): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht. Online verfügbar unter: <https://www.e-taching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf> [19.07.2017].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – Berlin, 9. Dezember 2011. Dokumentation. Berlin.
- Dichanz, H. & Ernst, A. (2002): E-Learning – begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen. In: Scheffer, U. & Hesse, F. W. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 43–66.
- Jankowski, R., Osthoff, M. v. & Zöller-Greer, P. (2012): Virtuelles Klassenzimmer und Teleteaching für die Praxis: Do-it-Yourself-eTeaching im Unterrichtseinsatz. Reihe Wissen & Praxis „kompakt“. Wächtersbach: Composita-Verlag.
- Kern, D. (2001): Nur Mode oder Methode? In: Management & Training (1), S. 18–21.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Klimsa, P. & Issing, L. (Hrsg.) (2011): Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis (2., verb. und erg. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Lang, N. (2002): Lernen in der Informationsgesellschaft: Mediengestütztes Lernen im Zentrum einer neuen Lernkultur. In: Scheffer, U. & Hesse, F. W. (Hrsg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 23–42.
- Loyens, S. & Gijbels, D. (2008): Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5–6), S. 351–357.
- Marsh, J. (2001): How to Design Effective Blended Learning. [brandon-hall.com](http://www.academia.edu/1142674/How_to_design_effective_blended_learning). Online verfügbar unter: http://www.academia.edu/1142674/How_to_design_effective_blended_learning [19.07.2017].
- Mayrberger, K. (2013): Eine partizipative Mediendidaktik (nicht nur) für den Hochschulkontext? In: Bremer, C. & Krömker, D. (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag – Zum Stand der Dinge. Münster: Waxmann, S. 96–106.
- Ojstersek, N. & Kerres, M. (2008): Virtuelles Coaching beim E-Learning. In: Geißler, H. (Hrsg.): E-Coaching. Baltmannsweiler: Schneider, S. 60–70.
- Quennet-Thielen, C. (2017): Hochschulen im digitalen Zeitalter. Online-Publikation des BMBF. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/hochschulen-im-digitalen-zeitalter-4436.html> [19.07.2017].
- Rey, G.D. (2009): E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Psychologie Lehrbuch. Bern: Huber.
- Sauter, A. M., Sauter, W. & Bender, H. (2004): Blended Learning – Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München: Luchterhand.
- Schulmeister, R. (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. München: Oldenbourg.
- Wieschowski, S., Heinitz, M. & Hagemann, T. (2016): E-Learning: Zaghafte Schritte zur Pflegeausbildung 2.0. In: Die Schwester Der Pfleger. Heft 7/2016, S. 88–91.
- Wieschowski, S. & Heinitz, M. (2016): Bestandsaufnahme zum Einsatz von E-Learning an staatlich anerkannten Ausbildungsstätten für Fachberufe des Sozial- und Gesundheitswesens in Nordrhein-Westfalen. Forschungsbericht des Projekts BEST WSG (Berufsinintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen) an

- der Fachhochschule der Diakonie Bielefeld. Online verfügbar unter: http://www.offene-fh.de/obj/Bilder_und_Dokumente/Offene_FH/Ergebnisse_Umfrage_28_06_2016.pdf [19.07.2017].
- Winkler, K. & Mandl, H. (2003): Knowledge Master: Ein Blended-Learning Weiterbildungskonzept. In: Dittler, U. (Hrsg.): E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien (2. Aufl.). München: Oldenbourg, S. 192–206.
- Wissenschaftliche Begleitung des Gesamtprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (ohne Datum): Themenschwerpunkte. Online verfügbar unter: https://de.offene-hochschulen.de/public_pages/5 [19.07.2017].
- Zawacki-Richter, O., Hohlfeld, G. & Müskens, W. (2014): Mediennutzung im Studium. In: Schriftenreihe zum Bildungs- und Wissenschaftsmanagement Nr. 1/2014, Universität Oldenburg.
- Zimmer, M. (2013): Entgrenztes studieren – Teilzeitstudium als Option?! In: Hanft, A: & Brinkmann, K. (Hrsg.), Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 179–191.

Sebastian Wieschowski

Webinare in der offenen Hochschule

Bausteine für eine erfolgreiche Lehre im virtuellen Klassenzimmer

1. Einführung

Die Erstsemester schwärmten noch Wochen nach der Einführungsveranstaltung von diesem besonderen Seminar-Erlebnis: Ihr Dozent, eingepackt in eine dicke Winterjacke, die Mütze fast komplett über die Augen gezogen, sitzt im Morgenrauen vor einem roten Holzhaus, im Hintergrund ist in der Ferne ein Gletscher zu erkennen. Eigentlich sollte er die Veranstaltung in Bielefeld bei seinen Studierenden durchführen – dumm nur, dass der Termin ausgerechnet in seinen Island-Urlaub geschoben wurde. Doch dank seines Laptops und eines offenen WLAN-Netzwerkes vor einem Café im isländischen Nirgendwo musste das Seminar nicht ausfallen.

Keine Frage, die kurzfristig anberaumte Videokonferenz von Island nach Bielefeld hat mächtig Eindruck hinterlassen bei den Studierenden. Und sie ist nur eines von diversen E-Learning-Abenteuern, die das BEST WSG Team in den vergangenen Jahren erlebt hat. Denn E-Learning war stets fester Bestandteil der Projekt-Aktivitäten. Und neben der Optimierung von bestehenden E-Learning-Szenarien (vor allem mit Hilfe der Lernplattform „Moodle“) bot das BEST WSG Projekt auch einen Rahmen für die Entdeckung und Erprobung von Neuem: Webinare. Zuerst wurden Hochschullehrende zu ihren Erfahrungen mit Webinaren befragt (Wieschowski 2013), mögliche Veranstaltungsformen für den Einsatz im virtuellen Klassenzimmer identifiziert (Wieschowski 2014) und Chancen und Hürden in den Fokus genommen (Wieschowski 2015). Schließlich folgte ein erstes Pilot-Webinar, welches als Arbeitspaket im BEST WSG Projekt verortet und evaluiert wurde (Wieschowski 2016).

Inzwischen sind Webinare ein fester Bestandteil des Blended-Learning-Konzepts an der Fachhochschule der Diakonie. Im Rahmen des BEST WSG Projekts hat sich gezeigt, dass sich die wichtigsten Formen der Hochschullehre im virtuellen Klassenzimmer abbilden lassen – von der klassischen Vorlesung über interaktive Seminarformate bis hin zu mündlichen Prüfungen. Und die ersten Versuche einzelner KollegInnen ließen auch andere Dozenten aufhorchen. Das BEST WSG Projekt hat auch erprobt, wie Webinare im schulischen Ausbildungskontext sowie in der Weiterbildung gelingen können. Trotz anfänglicher Skepsis zeigte sich: Auch in diesen Bildungssettings funktioniert das virtuelle Klassenzimmer als Ergänzung zu den bewährten Seminarformen.

Dieser Aufsatz soll anstelle eines klassischen Rückblicks auf bereits veröffentlichte Forschungsergebnisse einen praxisnahen Überblick geben über die Erkenntnisse, welche das BEST WSG Projektteam zur Optimierung von Webinaren in der Hochschullehre gewonnen hat. Abseits von medienpädagogischer oder kommunikationswissenschaftlicher Fachliteratur werden an dieser Stelle die „lessons learned“ zusammengefasst, welche sich in den vergangenen sechs Jahren für Lehrkräfte als relevant erwiesen haben – egal ob an Hochschulen, Fachschulen oder Weiterbildungseinrichtungen.

2. Gute Voraussetzungen schaffen – Ergebnisse zweier Befragungen von Webinar-Teilnehmenden

Wer schon einmal ein Webinar im Rahmen einer Bildungsveranstaltung durchgeführt hat, dürfte die Situation gut kennen: Um die TeilnehmerInnen nach einem halbstündigen Impulsvortrag im Webmeeting zu aktivieren, hat sich der Referent eine spannende Diskussionsfrage überlegt und ermuntert die TeilnehmerInnen, sich per Mikrofon und Webcam zu Wort zu melden. Ein Chat, so glaubt der Referent, wäre viel zu anonym. Übers Mikrofon können die TeilnehmerInnen dagegen so sprechen, wie sie es auch im Seminar gewohnt sind. Und mithilfe der Webcam können sie einander sehen. Doch dann: Schweigen. Sekunden, die für die ReferentInnen wie Minuten wirken. Und mit jeder Sekunde steigt die Ratlosigkeit, wie das Eis im virtuellen Raum gebrochen werden kann.

Bei der audiovisuellen Fernkommunikation handelt es sich um eine simple Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, vermittelt durch ein technisches Hilfsmittel. Soweit die Theorie. Tatsächlich stellt dieses technische Hilfsmittel jedoch für die meisten Nutzer eine Hürde dar, deren Überwindung ihnen schwer fällt. Dabei werden Webinare beispielsweise im Hochschulkontext insbesondere dafür eingesetzt, um Hürden zur akademischen Bildung abzubauen. Doch bei der Einführung von Webmeetings sind immer wieder die gleichen Schlagworte zu hören: Zu kompliziert. Zu anonym. Zu anstrengend.

Es ist für den erfolgreichen Einsatz von Webmeetings im Bildungsbereich also hilfreich, die Vorbehalte der TeilnehmerInnen zu kennen und zu adressieren. Beim „Vorher-Nachher“-Vergleich der Meinungen der TeilnehmerInnen an der ersten Webinar-Reihe der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld wird deutlich, dass die starken Vorbehalte der Studierenden gegenüber dieser Vermittlungsform deutlich abnehmen und aus Sicht der TeilnehmerInnen die Chancen für die Hochschullehre gegenüber den Risiken überwiegen. Die TeilnehmerInnen sollten im Rahmen der Evaluation eine Liste mit vorformulierten Thesen zum Einsatz von Webinaren in der Hochschullehre bewerten. Die Zustimmung zu fünf von sieben positiv konnotierten Thesen, die also mögliche Chancen beschrieben, hat im Seminarverlauf zugenommen. Die Zustimmung zu allen negativen Thesen, welche mögliche Hürden umfassten, hat dagegen abgenommen. Diese Veränderung kann

als allgemeine Zunahme der Zustimmung zu Webinaren als Vermittlungsform in der Hochschullehre interpretiert werden. Die Teilnehmenden lehnten die negativ konnotierten Thesen noch stärker ab, nachdem sie im Rahmen eines Wahlmoduls erste eigene Erfahrungen mit dieser Vermittlungsform gemacht hatten.

Als mögliche Chancen wurden beispielsweise genannt, dass Webinare die Medienkompetenz verbessern, im Vergleich zu einem Seminar weniger Stress bedeuten, die aktive Teilnahme von schüchternen Studierenden befördern und zu einer objektiveren Beurteilung der Studierenden führen können. Zudem seien Webinare geeignet, zur Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen beizutragen, die Attraktivität der Hochschule zu steigern und die Qualität der Lehre zu verbessern.

Als mögliche Hürden wurden von den SeminararteilnehmerInnen beispielsweise genannt, dass Webinare das Desinteresse an den Seminarinhalten verstärken sowie im Vergleich zu einem herkömmlichen Seminar mehr Stress bedeuten könnten. Außerdem könnten Webinare durch die Notwendigkeit von stabiler und halbwegs aktueller Hard- und Software soziale Ungleichheit verstärken, zu Verständnisschwierigkeiten führen, zur Ablenkung der Studierenden beitragen und die Isolation von Studierenden verstärken.

Die Studierenden konnten außerdem eigene Thesen zu Chancen und Hürden beim Einsatz von Webinaren in der Hochschullehre in einer Freitext-Antwort angeben. Neun Teilnehmende benannten in einer Freitext-Antwort entsprechende Chancen für Studierende: Vier Antworten bezogen sich auf eine Fahrzeiterparnis, zwei Antworten hoben die freie Ortswahl für die Teilnahme positiv hervor, zwei weitere Antworten zielten auf eine Kosteneinsparung durch den Wegfall der Fahrt ab und eine Person stellte die bessere Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium in den Mittelpunkt. Als negative Aspekte beim Einsatz von Web-Konferenzen wurde zweimal das mangelnde technische Verständnis von Studierenden genannt, einmal wurden Terminkollisionen mit der Arbeitszeit befürchtet und eine Person gab an, dass im Vergleich zu einem Präsenzseminar weniger Interaktion und Nachbesprechungen möglich seien.

Im Rahmen der zweiten Erhebungswelle der Evaluationsstudie wurden die Studierenden auch zur Gestaltung des Wahlmoduls per Videokonferenz befragt und gebeten, im Rahmen von Freitextantworten zu formulieren, was ihnen bei der Seminargestaltung besonders gut gefallen hat. Besonders häufig wurde die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme am Webinar, beispielsweise durch Umfragen oder Fragepausen, gelobt. Weitere Antworten bezogen sich auf die begleitenden Arbeitsaufträge.

In den 16 Freitextantworten zu negativen Aspekten wurden 12 negativ konnotierte Nennungen identifiziert, vier Freitextantworten waren ohne Inhalt oder enthielten den Hinweis, dass es keine negativen Aspekte bei der Seminargestaltung gegeben habe. Neun Nennungen bezogen sich auf die Ton- und Technikprobleme, die insbesondere zu Beginn des Wahlmoduls den Seminarverlauf beeinträchtigten. Die technischen Probleme, darunter besonders die Tonübertragung des Dozenten, wurden als starke Beeinträchtigung des Seminars empfunden.

Im weiteren Verlauf der Online-Befragung sollten die Studierenden beschreiben, welche Eigenschaften und Voraussetzungen die Teilnehmenden an einem Webinar mitbringen sollten. In Bezug auf *Dozierende* konnten in den 16 Freitext-Antworten insgesamt 38 Aspekte identifiziert werden, darunter folgende besonders häufig genannten Aspekte: Sieben Studierende wünschten sich eine gute Technik-Ausstattung des Dozierenden, also beispielsweise ein hochwertiges Mikrofon sowie eine hochauflösende Webcam. Sechs Studierende hielten eine hohe Technik-Affinität für eine wichtige Eigenschaft möglicher DozentInnen.

Neben technischen Aspekten bezogen sich viele Freitext-Antworten auf die stimmliche Präsenz der Dozierenden: Sechs Studierende empfahlen eine deutliche Aussprache, jeweils drei Studierende eine ruhige Stimme und ein langsames Sprechtempo. Bedingt durch die anfänglichen Tonprobleme, die besonders bei einem hohen Sprechtempo auftraten, bemühte sich der Dozent um ein besonders langsames Sprechtempo. Diese Geschwindigkeit wurde von den Teilnehmenden nach Abschluss des Seminars positiv hervorgehoben, da sie durch das langsame Sprechen die vermittelten Inhalte besser nachvollziehen konnten.

Neben diesen Aspekten gab es diverse Einzelnennungen, darunter Fachkompetenz, Flexibilität, Geduld im Umgang mit der Technik, eine gute Vorbereitung, Kreativität, Multitasking-Fähigkeit sowie Präsentationskompetenz. In diesem Zusammenhang sollte ein konkreter Tipp aus einer Freitextantwort besonders hervorgehoben werden. Es wurde empfohlen, dass die üblichen Regeln zur Gestaltung von Folien für den Einsatz in Webinaren erweitert werden sollten: Die Folien sollten so wenig Text wie möglich enthalten, stattdessen können PowerPoint-Folien zusätzliche visuelle Anreize liefern, beispielsweise durch Illustrationen oder Fotos.

Im Hinblick auf Eigenschaften sowie Voraussetzungen auf der *Teilnehmenden-seite*, welche für die Teilnahme an einem Webinar als hilfreich erachtet werden, nannten die Studierenden in den 16 Freitext-Antworten insgesamt 30 Aspekte. Jeweils sechsmal wurde die Medienkompetenz sowie Technik-Ausstattung der Studierenden genannt. Sechsmal wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, sich in diesem Setting besonders gut konzentrieren zu können. So wirkt sich die Teilnahme an der Online-Vorlesung in einer gewohnten Umgebung wie der eigenen Wohnung offenbar positiv aus, die computervermittelte Kommunikation wird aber als anstrengend beschrieben. Einzelnennungen bezogen sich auf die Offenheit gegenüber neuen Medien, das Interesse am Thema des Webinars, Ausdauer, Fleiß sowie Flexibilität.

3. Den Start optimal gestalten

Manche ReferentInnen bereiten sich tagelang auf ihr Webinar vor, gestalten mit großer Hingabe webinar-taugliche PowerPoint-Folien und überlegen sich interaktive Pausenfüller – und trotzdem will das Webinar nicht so richtig in Gang

kommen. Der Grund dafür liegt häufig außerhalb des Webinars. Denn ebenso wichtig wie die optimale Gestaltung des eigentlichen Webmeetings ist das, was davor kommt. Die erste Viertelstunde vor dem offiziellen Beginn einer jeden Lehrveranstaltung – egal ob online oder offline – bildet die Grundlage für den Erfolg oder Misserfolg der danach folgenden Seminarabschnitte.

Viele ReferentInnen vergessen vor lauter Enthusiasmus für ihr eigentliches Thema die Bedeutung des „Landeanflugs“ der TeilnehmerInnen. Deshalb ist eine intensive Vorbereitung des Einstiegs in ein Webmeeting unverzichtbar für ein produktives Webinar-Erlebnis – und der Job der ReferentInnen beginnt keinesfalls dann, wenn der Uhrzeiger auf die volle Stunde springt und das Webinar laut Stundenplan beginnt. Bereits vor dem Webinar-Start geschieht die eigentliche Entwicklung, welche zum Erfolgsfaktor für gelungene Veranstaltungen wird: Wie auch in einem klassischen Seminar befinden sich ReferentInnen und die meisten Teilnehmenden bereits kurz vor dem offiziellen Beginn der Veranstaltung im Klassenzimmer – und üblicherweise schweigen sich alle Beteiligten dann nicht bis zum offiziellen Startschuss gegenseitig an, sondern kommen miteinander in Kontakt und stimmen sich auf die folgende Lehrveranstaltung ein.

Dieser Prozess lässt sich nicht ohne Abwandlung in den „virtuellen Raum“ übertragen – doch mit einigen einfachen Kniffen lässt sich der Zeitraum vor dem offiziellen Webinar-Start so gestalten, dass ReferentIn und Teilnehmende mit einem guten Gefühl in das eigentliche Thema einsteigen können. Folgende Praxistipps könnten dafür hilfreich sein:

Erst-Kontakt: Bauen Sie „social presence“ auf: Kennen Sie das? Sie betreten einen virtuellen Raum, beispielsweise Skype oder Adobe® Connect™, und fühlen sich nach wenigen Augenblicken als Teil einer Gemeinschaft – obwohl Sie doch eigentlich alleine zuhause sitzen? In der Kommunikationswissenschaft wird dieses Phänomen als „social presence“ bezeichnet – damit ist das Gefühl gemeint, vermittelt durch technische Hilfsmittel mit anderen Menschen in Kontakt zu sein. Offline funktioniert dies ganz einfach – der Referent begrüßt ankommende TeilnehmerInnen, fragt nach ihrem Befinden, weist ihnen einen freien Platz zu. Im Webinar stoßen die TeilnehmerInnen meist unauffällig zu der virtuellen Gruppe dazu. Eine persönliche Begrüßung ist jedoch auch „online“ eine hilfreiche Geste, welche dabei hilft, die Vorbehalten gegenüber dem virtuellen Raum abzubauen.

Technik-Check: Beseitigen Sie Mikrofon-Probleme frühzeitig: „Mein Mikrofon funktioniert nicht“ – dieser Satz hat schon so manches Webinar gesprengt. Der Referent kommt aus dem Konzept, der betroffene TeilnehmerInnen ist verzweifelt und die restlichen Zuhörer sind genervt. Um einen solchen Effekt zu vermeiden, sollte bereits vor dem Seminar-Start der Technik-Check stattfinden. Dieser lässt sich besonders gut mit dem Aufbau von „social presence“ kombinieren – der Referent könnte beispielsweise ankommende TeilnehmerInnen bitten, sich kurz per Mikrofon zu Wort zu melden. Alternativ könnten die TeilnehmerInnen auch gebeten werden, per Statusabfrage ein visuelles Feedback zur Ton-Qualität geben.

Warm-Up: Machen Sie die TeilnehmerInnen spielerisch mit der Technik vertraut: Den meisten Webinar-TeilnehmerInnen ist die Struktur des „virtuellen Klassenzimmers“ durch private „Voice-Over-IP“-Lösungen wie „Skype“ grundlegend bekannt – doch im Webmeeting kommt es früher oder später trotzdem zu Missverständnissen, beispielsweise rund um die Rechtevergabe. Deshalb sollten ReferentInnen vor dem offiziellen Seminarbeginn kurz in die Webinar-Struktur einführen und dabei insbesondere erläutern, was die TeilnehmerInnen während des Webinars tun können. So wird frühzeitig geklärt, in welcher Form ein Feedback möglich ist oder wie sich die Teilnehmenden im Arbeitsgruppenmodus verhalten sollten. Auch wenn eine kurze Einführung in das virtuelle Klassenzimmer für geübte TeilnehmerInnen so klingt wie die Sicherheitseinweisung im Flugzeug – ReferentInnen sollten diese Pflichtübung immer wieder aufs Neue vor den offiziellen Webinar-Start stellen und daneben auch eine kleine Check-Liste für den optimalen Webinar-Ablauf bereit halten, damit die TeilnehmerInnen nicht den Überblick verlieren.

Kennen-Lernen: Stellen Sie den „Hintergrund“ der TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt: Auf den ersten Blick nehmen Menschen an Bildungsveranstaltungen vor allem teil, um neues Wissen zu erlangen. Doch damit ist der Lernprozess nur bruchstückhaft beschrieben – der Hintergrund des Lernenden, seine eigene Lernbiographie, Werte und Gedanken spielen beim Lernen eine entscheidende Rolle. Und wenn ReferentInnen diesen individuellen Hintergrund im Rahmen eines Webinars gezielt ansprechen, aktivieren sie üblicherweise die Teilnehmenden in besonders lernförderlicher Weise. Auch im Vorfeld eines Webinars ist dieser Prozess geeignet, die Teilnehmenden auf die eigentliche Veranstaltung einzustimmen – durch eine spielerische Abfrage, an welchem Ort sie sich gerade befinden oder wie das Wetter bei ihnen zuhause ist. Alternativ könnte der berufliche Hintergrund oder die allgemeine Haltung zu einer bestimmten Frage aus dem Kontext des darauf folgenden Webinars abgefragt werden. Dies muss in Adobe® Connect™ übrigens nicht zwangsweise im Chat oder per Mikrofon passieren, der „Abstimmung“-Pod ist ein hilfreiches Werkzeug, um einen „Wasserstand“ zu einem bestimmten Thema mit wenig Aufwand festzustellen. Egal, wie die technische Umsetzung auch gestaltet sein mag: Sorgen Sie dafür, dass sich Ihre SeminarTeilnehmerInnen in das Seminar eingebunden fühlen.

Vor-Wissen: Aktivieren Sie die Kenntnisse der TeilnehmerInnen: Neben den allgemeinen Vorerfahrungen und Meinungen spielt auch das konkrete Fachwissen der SeminarTeilnehmerInnen eine Rolle bei der Gestaltung von Bildungsveranstaltungen. Neue Informationen sollten mit bestehenden Informationen aus dem Langzeitgedächtnis verknüpft werden, um – ganz im Sinne eines konstruktivistischen Lernmodells – neues und vernetztes Wissen zu entwickeln und den eigenen Wissensschatz auszubauen. Deshalb ist es durchaus angebracht, die TeilnehmerInnen vor dem Webinar-Start spielerisch an das spätere Seminarthema heranzuführen, beispielsweise mit einer kleinen Quiz- oder Einschätzungsfrage, um auf diese Weise ihre Vorkenntnisse anzusprechen und zu aktivieren. Kleine

Frage-Einheiten sind zudem besonders gut geeignet, um ein Webinar aufzulockern und den Teilnehmenden wiederkehrende Erfolgserlebnisse zu ermöglichen.

Spiel-Regeln: Geben Sie den organisatorischen Rahmen für die Veranstaltung vor: In den letzten Minuten vor dem Webinar-Start sollten die organisatorischen Rahmenbedingungen kurz vorgestellt und nach Möglichkeit auch dauerhaft schriftlich in einem kleinen „Hinweis“-Pod festgehalten werden. Startzeit und Dauer des Webinars, Inhalte und Ziele der Lehrveranstaltung und die wichtigsten Verhaltensregeln sollten stichwortartig festgehalten werden.

Selbst-Präsentation: Werden Sie als Mensch sichtbar: Eigentlich geht es in einem Seminar um die Inhalte und die Lernenden, doch auf der Bühne steht jemand anders – der Referent bzw. die Referentin. Ganz ohne den menschlichen Faktor geht es also nicht, egal ob Online oder Offline. Deshalb sollten ReferentInnen im virtuellen Raum bereits vor dem offiziellen Webinar-Start sich so vorstellen, dass die einleitenden Angaben zur Person die TeilnehmerInnen gleichermaßen informieren und motivieren. Dabei gilt: Rattern Sie nicht Ihren vollständigen Lebenslauf herunter, sondern verdeutlichen mit wenigen Stichworten Ihre Expertise. So merken die TeilnehmerInnen sofort, dass es sich lohnt, ihre Zeit in das Webinar zu investieren. Gestalten Sie Ihre Selbstvorstellung auch visuell so sichtbar wie nur möglich im virtuellen Raum – mit einem Selbstportrait oder einer Liveübertragung Ihrer Webcam. Im „Lobby“-Layout darf das Webcam-Bild des ReferentInnen durchaus größer als im tatsächlichen Webinar sein, um die Begrüßung persönlicher zu gestalten.

Übrigens ist es im virtuellen Raum auch sinnvoll, abseits der „harten Fakten“ ein wenig zu „menscheln“, wie es Journalisten gern bezeichnen: Geben Sie gelegentlich kleine persönliche Details von sich preis, beispielsweise wo Sie sich gerade befinden und was Sie nach dem Webinar tun werden. Sie müssen nicht Ihr ganzes Privatleben offenlegen, doch vereinzelte Bemerkungen jenseits des Seminarthemas sorgen für Sympathiepunkte.

4. Präsentationen clever gestalten

Der Grundsatz „Keep it simple“ galt bereits vor der Einführung von Webinaren auch für die klassische Präsenzlehre, im virtuellen Raum bekommt er allerdings eine besondere Bedeutung. Um einem Webinar zu folgen, ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erforderlich. Allerdings nehmen die meisten Dozenten keine Änderungen an ihrem Foliensatz vor, wenn sie einen Vortrag vom Präsenzunterricht ins virtuelle Klassenzimmer übertragen.

Die altbekannten PowerPoint-Gestaltungsregeln sind eine gute Grundlage auch für eine sinnvolle Gestaltung von Folien im virtuellen Raum. Dennoch sollten bei der Gestaltung einer PowerPoint-Präsentation für den Einsatz im virtuellen Raum einige besondere Gestaltungsregeln beachtet werden. Diese gelten auch für

klassische Seminare, bekommen im virtuellen Raum jedoch eine noch größere Bedeutung. Grundsätzlich gilt: Die Konzentration ist für viele TeilnehmerInnen in einem Webinar schwerer aufrecht zu erhalten als in einem Präsenzseminar. Deshalb sollten ReferentInnen ihren Foliensatz kritisch durchblättern und alle Folien aussortieren, deren Inhalt sie auch mündlich vermitteln können.

Viele erfahrene Webinar-ReferentInnen greifen auf eine Idee zurück, welche ansonsten in der PowerPoint-Community noch nicht allzu weit verbreitet ist und die sich mit dem Schlagwort „Bilder statt Worte“ zusammenfassen lässt. Denn häufig sehen PowerPoint-Folien aus wie der Handzettel des ReferentInnen. Dafür wurde PowerPoint jedoch nicht erfunden, stattdessen sollen mit den Folien kurze und prägnante Informationen vermittelt und die Aufmerksamkeit der Zuhörer gesteuert werden. Die Bereitstellung von Notizen für den Vortragenden per PowerPoint ist jedoch eine Unsitte mit jahrelanger Tradition, welche ein Webinar noch stärker als ein Präsenzseminar belastet, weil im virtuellen Raum die Folien üblicherweise deutlich kleiner dargestellt werden als über einen Beamer im Seminarraum. Zudem sind die TeilnehmerInnen im Webinar meistens noch stärker auf den Ton fokussiert, sodass die Folien eher ein Begleitmedium darstellen. Und so sollten sie auch eingesetzt werden.

Mithilfe von Symbolen, Fotos und Grafiken kann der Sprechtext des ReferentInnen unterstützt werden. Durch die Illustration werden „Erinnerungs-Anker“ gesetzt – und mit diesen verknüpfen die Webinar-TeilnehmerInnen das Gehörte. Die Vermittlung von Fakten erfolgt dabei fast ausschließlich durch die Tonübertragung, die Folie ist ein Hilfsmittel sowie die einzige Form der Visualisierung. Denkbar sind Schnappschüsse aus dem Alltag, Karikaturen, kleine Details oder auch Infografiken, wie sie in Zeitungen und Magazinen in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen haben.

Die Visualisierung von Informationen bietet eine ganze Reihe von Vorteilen: So ist belegt, dass Bilder als Informationsträger meistens besser geeignet sind als Sprache oder Texte. Denn Bilder werden langfristiger gespeichert und verarbeitet als eine Information, welche per Sprache vermittelt wird. Zudem nehmen die meisten Lernenden bildliche Informationen schneller auf als sprachliche. Durch den intelligenten Einsatz von Bildern lässt sich die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen führen und auf bestimmte Aspekte lenken. Ein visuell stimulierendes Ereignis fördert die Aufmerksamkeit.

Im Folgenden werden ausgewählte Tipps für die Gestaltung von PowerPoint-Präsentationen im Webinar zusammengestellt:

Vermeiden Sie Spezialeffekte und Sonderschriftarten: Weil die PowerPoint-Folien beim Hochladen in den meisten Videokonferenz-Systemen in den Veranstaltungsraum konvertiert werden, kann es insbesondere bei komplex aufgebauten Folien mit grafischen Effekten wie Animationen und exotischen Schriftarten zu Darstellungsproblemen kommen.

Bauen Sie Muntermacher-Folien ein: In die eigentliche Präsentation kann der Referent einzelne Folien einbauen, welche nicht dem Standard-Layout ent-

sprechen. Diese sollen überraschen, Interesse wecken und die Aufmerksamkeit der Zuhörer steigern.

Nutzen Sie die Folien für Interaktion: Folien können in Adobe® Connect™ auch zum Austausch mit den TeilnehmerInnen genutzt werden – denn über die Materialfreigabe und eine separate Freischaltung für die Markierungswerkzeuge können die TeilnehmerInnen auf der Folie malen oder Ergänzungen eintippen. So lässt sich beispielsweise ein Brainstorming, welches im Präsenzseminar in Papierform stattgefunden hätte, bequem im virtuellen Raum umsetzen.

Stellen Sie Videos und Töne bereit: In Adobe® Connect™ können Audio- und Videoelemente, die in einer Power-Point-Präsentation eingebunden sind, nicht angezeigt werden. Solche Elemente müssen daher in Form von Dateien über den Download-Pod bereit gestellt oder per Bildschirmfreigabe über ein separates Programm (z. B. Windows Media Player) abgespielt werden.

Beschränken Sie die Ansicht auf die relevanten Ausschnitte: Um die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen auf die wesentlichen Fakten zu lenken, muss nicht immer sofort die ganze Folie sichtbar gemacht werden, sondern nur der Teil, zudem gerade etwas gesagt wird. Die übrigen Bereiche können beispielsweise mit weißen Kästen verdeckt und stückweise freigeschaltet werden.

Legen Sie Ihre Gliederung offen: Die TeilnehmerInnen sollten zu jedem Zeitpunkt des Seminars wissen, wo innerhalb des Vortrags sie sich befinden. Hierfür ist es hilfreich, einen kleinen Teil jeder Folie für eine inhaltliche Positionsbestimmung zu verwenden – ähnlich einer „Brotkrumen“-Navigation auf einer Internetseite. Der Referent kann nicht sehen, ob die Teilnehmenden in seinem Vortrag „mitkommen“ oder den Überblick verloren haben, der Vortrag läuft normalerweise einfach durch. Deshalb muss eine Präsentation für den Einsatz im virtuellen Klassenzimmer nicht nur sehr gut gegliedert sein – die Gliederung sollte auch jederzeit sichtbar sein.

Stellen Sie das Wichtigste in die Ecke: Üblicherweise fokussiert das Auge bei der Betrachtung eines Computerbildschirms die linke obere oder rechte untere Ecke. Wichtige Informationen und zentrale grafische Elemente sollten also bevorzugt an diese beiden Orte gesetzt werden.

Verwenden Sie bunte Markierungen als Laserpointer-Ersatz: Wenn der Referent im Webinar auf ein bestimmtes Detail innerhalb der Folie hinweisen möchte, kann er dafür anstelle eines Zeigestocks oder Laserpointers auf mehrere „virtuelle“ Hilfsmittel zurückgreifen: Neben dem Präsentationspfeil innerhalb von „Adobe Presenter“ kann sich der Referent auch eines kleinen Kästchens bedienen, welches er zeichnet und auf der Folie an die gewünschten Stellen schiebt. Der Präsentationspfeil kann auch einzelnen TeilnehmerInnen zugewiesen werden.

Beseitigen Sie jegliches Branding: Kleine Logos oder der Name des ReferentInnen gehören zu den Standards einer jeden Präsentationsfolie. Im virtuellen Raum sind beide Elemente häufig verzichtbar. Denn der Name des ReferentInnen ist in der TeilnehmerInnenliste zu sehen und viele Bildungseinrichtungen platzie-

ren an anderer Stelle innerhalb der Webinar-Oberfläche standardmäßig ihr Logo, sodass es besser zu erkennen ist. Dies ist eine praktische Lösung, welche den Dozierenden die Möglichkeit gibt, ihre Folien frei zu gestalten.

Lassen Sie sich Zeit bei den Folienübergängen: Eine Verzögerung ist nicht nur bei der Übertragung von Ton im virtuellen Raum zu beobachten, sondern auch beim Umschalten von einer Folie auf die Nächste. Und wenn der Referent schnell spricht, kann es sein, dass die TeilnehmerInnen noch die vorherige Folie sehen, während bereits über ein ganz anderes Thema gesprochen wird. Deshalb gilt: Die Präsentation sollte langsam durchgeführt werden – und was man zeigt, sollte im Zweifelsfall lieber eine Sekunde zu lang stehen bleiben.

Verwenden Sie die Autoren-Notizen: Ein nützliches Detail in PowerPoint-Präsentationen, nämlich die Notizen zu jeder Folie, lassen sich über den „Adobe Presenter“ bequem auch im virtuellen Raum weiterverwenden, ohne dass die TeilnehmerInnen sie sehen. Der Referent muss also seine Notizen nicht in einer separaten Datei oder auf einem ausgedruckten Papier vorbereiten, sondern kann sie direkt vom Präsentationsbildschirm ablesen und dabei in die Webcam schauen.

5. Gestik und Mimik bewusst einsetzen

Manche blicken begeistert, andere runzeln skeptisch die Stirn – und einzelne SeminarTeilnehmerInnen blicken desinteressiert ins Leere oder spielen mit ihrem Handy: In einem klassischen Seminar sieht der Referent meist sofort, ob er die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer gewonnen hat. Im Webinar ist dies anders – Gestik und Mimik der Zuhörenden als wichtiger Feedbackkanal fehlen üblicherweise.

Manche Webkonferenzsysteme verfügen überhaupt nicht über eine Webcam-Funktion, sondern sind ausschließlich chatbasiert – und wenn es, wie in Adobe® Connect™, diese Möglichkeit gibt, wird sie von den meisten Dozenten nicht genutzt. Dafür gibt es durchaus gute Gründe:

Durch die Webcam wird die Daten-Bandbreite zusätzlich belastet: Bei geringer Bandbreite oder veraltetem Equipment kommt es bei der Übertragung des Webcam-Bildes leicht zu Verzögerungen oder Verzerrungen und damit zu zusätzlicher Irritation.

Ein Webinar ist üblicherweise auf die Übertragung von Ton sowie auf Folien oder sonstige Inhalte ausgerichtet. Die Webcam liefert keine essentiellen Informationen für das eigentliche Seminarthema.

Viele TeilnehmerInnen verfügen nicht über eine Webcam: Wenn der Einsatz der Webcam voraus gesetzt wird, sind die TeilnehmerInnen ohne Webcam von einem wichtigen Teil der Interaktion ausgeschlossen.

Das ständig freigeschaltete Webcam-Bild sorgt für Ablenkung: Manche TeilnehmerInnen fangen nach der Freischaltung der Webcam noch schnell damit an, die Haare zu richten oder im Hintergrund noch ein Bild hinzuhängen oder die Kamera anders zu positionieren, damit man nicht den Abwasch sieht.

Das virtuelle Lampenfieber stört den Vortrag: Für die meisten Menschen ist es ungewohnt, sich selbst in einem Webcam-Bild zu sehen. Sie lassen sich durch das Echtzeit-Spiegelbild verunsichern – auch erfahrene Dozenten. Viele Nutzer schalten ihr eigenes Webcam-Bild nach kurzer Zeit auf „Pause“, weil sie sich beobachtet fühlen.

Viele ReferentInnen neigen dazu, bei einem Webinar weniger als in einer Präsenzveranstaltung auf ihre Körperbewegungen zu achten, weil sie beim Webinar allein in einem Raum sitzen und somit zumindest gefühlt unbeobachtet sind. So mancher Dozent neigt dazu, vor dem Laptop herum zu hampeln, mit Händen und Füßen zu arbeiten – und ist froh, wenn dies keiner so genau sieht.

Dennoch wünschen sich viele Dozenten im virtuellen Raum, ihre Zuhörer auch zu sehen – und die TeilnehmerInnen geben in Evaluationen häufig an, dass ihnen die Gestik und Mimik des ReferentInnen fehlt, um dessen Aussagen besser einschätzen zu können. Der Referent bemüht sich währenddessen, in den Gesichtern seiner Zuhörer zu lesen: Hat er meine Frage verstanden? Oder weiß er überhaupt, was ich meine? So entsteht auf beiden Seiten häufig der Wunsch, dass derjenige, der spricht, auch bildlich sofort erscheint und für alle anderen sichtbar ist.

Die Webcam kommt aus den beschriebenen Gründen jedoch in den meisten Webinaren nicht zum Einsatz. Grundsätzlich gilt: Je kleiner die Gruppe, desto eher lässt sich der Livestream sinnvoll einbinden. Die Schmerzgrenze liegt üblicherweise bei insgesamt 9 Personen, weil Adobe® Connect™ die einzelnen Webcam-Bilder dann in drei Reihen mit je drei Bildern anzeigen kann – alles darüber hinaus wird normalerweise undeutlich, wenn die Webcam-Übersicht nicht den ganzen Bildschirm einnehmen soll.

Die Euphorie über die Liveübertragung verfliegt allerdings meist nach kurzer Zeit: Üblicherweise laufen nicht sofort alle Webcam-Übertragungen reibungslos, es vergehen anstrengende Minuten. Und wenn die Webcams dann endlich Bilder funken, findet man diese Möglichkeit fünf Minuten lang ganz lustig, fragt sich dann aber: „Wozu eigentlich?“. Normalerweise sitzen die Teilnehmenden in einem Seminarraum und sehen den Dozenten, jetzt sehen sie aber auf einmal den Dozenten und sich selber.

Insbesondere zu Beginn einer Webinar-Reihe kann es allerdings sinnvoll sein, etwas intensiver mit der Webcam zu arbeiten und sogar ein eigenes Layout für die Vorstellung der einzelnen TeilnehmerInnen einzurichten, in dem der „Kamera“-Pod sehr groß auf dem Bildschirm eingeblendet ist, damit man wirklich alle sehen kann. In der Regel reicht es den meisten TeilnehmerInnen – es geht bei dieser kurzen Einblendung nur darum, einmal die Gesichter der anderen zu sehen und ungefähr ein Gefühl dafür zu bekommen, mit wem man zusammen lernt.

Aus den oben genannten positiven und kritischen Aspekten des Webcam-Einsatzes lassen sich folgende Tipps für den Einsatz von Gestik und Mimik herausarbeiten:

Entscheiden Sie im Einzelfall, ob die Webcam nötig ist: Die TeilnehmerInnen in Bildungsgängen mit hohem Präsenzanteil haben den Vorteil, dass sie sich

regelmäßig wiedersehen. Dann ist bei Webinaren das Webcam-Bild der TeilnehmerInnen eher verzichtbar als in einem reinen Fernstudium.

Setzen Sie beim Webcam-Einsatz auf Freiwilligkeit: Der Einsatz der Webcam ist zweifelsohne ein Reizthema. Viele TeilnehmerInnen schieben einen technischen Grund vor, um sich nicht im Webcam-Bild zeigen zu müssen. Es gibt aber auch einige, die ganz ehrlich sagen: „Ich will nicht, dass der Dozent in mein Schlafzimmer guckt.“ Daher ist es empfehlenswert, die Studierenden nur über Mikrofon und Chat in das Webinar einzubinden und nur den Dozenten oder die Dozentin per Webcam sichtbar zu machen – denn diese befinden sich meist in einem Raum, der den Seminarcharakter verdeutlicht, also in einem Büro oder einem Seminarraum.

Nutzen Sie Emoticons als Gestik-Ersatz: Auch wenn ein Smily keinesfalls die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten eines menschlichen Gesichts ersetzen kann, lassen sich mit der Statusanzeige in Adobe® Connect™ zumindest grobe Feedbacks darstellen. Leider werden diese grafischen Rückmeldungen aber in vielen Webinaren nicht genutzt – dabei helfen sie, dem ReferentInnen einen Eindruck zu vermitteln, ob er zu schnell oder zu langsam spricht und ob seine Ausführungen verständlich sind.

Begrüßen und verabschieden Sie sich mit einem Live-Bild: Die Anonymität des virtuellen Klassenzimmers lässt sich leicht durchbrechen, indem zu Beginn und am Ende des Webinars die Webcam kurz freigeschaltet wird. So sehen sich alle TeilnehmerInnen, können einander zuwinken und einen Eindruck davon gewinnen, wo sich ihre KommilitonInnen gerade befinden. Durch den Einsatz der Webcam wird das Webinar bunter, weil sie ohne Weiteres einen Einblick in den privaten Bereich gibt und so zur Sozialisation der Gruppe beiträgt. Eine kurze Konferenzschaltung vor dem Webinar fungiert als „Eisbrecher“ und eine Abschlussrunde per Webcam setzt einen Schlusspunkt, bei dem die Aufmerksamkeit der meisten Teilnehmenden gesichert ist.

Nutzen Sie die Webcam für Abstimmungen: Für kurze Stimmungsbilder ist der „Abstimmung“-Pod oft sehr aufwändig. Unkomplizierter ist eine Abstimmung per Gestik: Der Daumen wird kurz in die Kamera gehalten – fertig ist das Stimmungsbild.

Haben Sie keine Angst vor Übertreibungen: Weil das Webcam-Bild klein ist und viele Details durch die Datenübertragung verloren gehen, sollten ReferentInnen bei der Gestik und Mimik lieber zu viel als zu wenig wagen. Die Hände hoch halten, ein breites Lächeln, Dinge plakativ in die Kamera halten. Damit die gewünschte Gestik und Mimik per Webcam deutlich „rüber kommt“, sollten diese leicht übertrieben dargestellt werden – auch wenn dies für den ReferentInnen erst einmal ungewohnt ist.

Markieren Sie eindeutig, wo auf einer Folie Sie sich befinden: ReferentInnen sollten im virtuellen Raum auf den Folien sehr deutlich zeigen, worauf sie gerade Bezug nehmen. Wo Sie im klassischen Seminar mit der Hand hinzeigen, setzen Sie im virtuellen Raum einen roten Punkt, kreisen Zahlen ein, verschie-

ben einen Kreis auf der Folie. Das sind Notlösungen im virtuellen Raum, weil die Teilnehmenden sonst nicht sehen können, worüber der Referent gerade redet.

6. Richtig sprechen

Lampenfieber im heimischen Arbeitszimmer – das ist gar nicht so unüblich in den letzten Minuten vor einem Webinar. Das Festnetz-Telefon ist abgeschaltet, die feinste Dienstkleidung ausgesucht und der ganzen Familie ein einstündiges Kontaktverbot auferlegt: „Schatz, ich bin dann mal auf Sendung.“

Tatsächlich erinnert das, was ein Referent während eines Webinars so alles tut, stark an einen Radiomoderator während einer Live-Sendung. Hochkonzentriert führt er durchs Programm, interagiert mit Zuhörern und variiert je nach Situation die Stimmlage. Die freie Rede ist jedoch eine Kunst, die den wenigsten Sprechern in die Wiege gelegt wurde. Eine breite Palette an Trainings zu Stimmbildung macht deutlich: Sprechen will gelernt sein. Und dieser Lernprozess ist hart – wir glauben, zu laut oder zu leise zu sprechen, an einem fiesem Dialekt oder Akzent zu leiden und sowieso keine „Radiostimme“ zu besitzen. Deshalb lohnt ein Blick auf Moderations- und Sprechtechniken, die im Journalismus bewährt und leicht auf die Hochschullehre übertragbar sind.

Begrüßung: Vermeiden Sie Floskeln, werden Sie persönlich!

„Äh, ja, hallo erstmal.“ So steigt so mancher Comedian in seine Bühnenshow ein – und die gestammelte Begrüßung wirkt in einer Show möglicherweise auflockernd und lustig, in der angespannten Situation während des Webinarbeginns aber leicht etwas hilflos. Der erste Eindruck zählt. Deshalb sollte der Referent sich auch im Webinar gut überlegen, wie er die ersten Sätze gestaltet.

Klassische Begrüßung: Die sichere Einstiegsvariante lässt sich in vielen Radio- und Fernsehformaten beobachten: „Guten Abend, meine Damen und Herren, ich begrüße Sie zur Tagesschau.“ heißt es beispielsweise jeden Tag um 20 Uhr im Ersten Deutschen Fernsehen. Der Satzbau ist simpel, die Botschaft klar – mit einer solchen Begrüßung sind ReferentInnen im Webinar auf der sicheren Seite. Gefahr geht allenfalls von altbekannten Floskeln aus. „Ganz herzliche“ Begrüßungen sind ähnlich abgenutzt wie die Freude über das „zahlreiche Erscheinen“. Wer sich hier Standardsätze zurecht legt, langweilt seine Zuhörer bereits ab der ersten Webinar-Sekunde.

Uhrzeit: Ein nützlicher, aber nicht allzu kreativer Aufhänger für einen Einstieg ist die aktuelle Zeit: „Es ist jetzt kurz nach 20 Uhr, willkommen zu unserem Webinar zum Wissenschaftlichen Arbeiten“ ist eine Variante, die vor allem von Webinar-Einsteigern gern genutzt wird. Durch den Verweis auf die Uhrzeit wird der organisatorische Rahmen herausgehoben.

Bezug zu Zuhörern: Rhetorik-Trainer erinnern ihre Schüler gern daran, dass jede gute Begrüßung ein Unikat sein sollte. Wer sich bei seinen ersten Worten ganz konkret auf die Situation und den TeilnehmerInnenkreis bezieht, wirkt authentisch und persönlich. Die TeilnehmerInnen fühlen sich direkt angesprochen und werden motiviert. Bezüge auf das terminliche Umfeld (beispielsweise in einem berufsbegleitenden Studiengang: „Hinter Ihnen liegt sicherlich ein anstrengender Arbeitstag. Lassen Sie uns gemeinsam in der nächsten Stunde über Thema X sprechen, danach haben Sie sich das lange Pfingstwochenende verdient.“) sind ebenso gern gehört wie eine direkte Ansprache des Kurses, beispielsweise: „Es ist jetzt schon wieder einen Monat her seit unserem letzten Präsenzseminar. Heute möchte ich mit Ihnen das Thema X vertiefen.“

Ein kleiner Tipp am Rande aus der journalistischen Praxis: Radiomoderatoren haben meist nur wenige Sätze schriftlich fixiert – die ersten und die letzten Sätze einer Moderation. Auch der letzte Satz in einem Webinar sollte deshalb gut vorbereitet sein. Ansonsten neigen ungeübte Sprecher gerade am Schluss zu Schwafeleien und ausufernden Gedankenschleifen, die das Webinar unnötig in die Länge ziehen.

Satzbau: Sprechen Sie mit Punkt und möglichst ohne Komma!

Die meisten Radiomoderatoren sind so beliebt, weil ihre Sprechweise sehr spontan und authentisch wirkt. Tatsächlich ist Radiosprache jedoch eine Wissenschaft für sich – es handelt sich dabei um eine wohlüberlegte Sprechsprache.

Im Klartext: Sprechtexte vorschreiben und ablesen ist falsch, munter drauf los plappern aber auch – dies erfährt so mancher Referent schmerzhaft, wenn er sich die Aufzeichnung seiner Webinare anhört. Deshalb gilt grundsätzlich: Kurze Sätze! Ein eigener Satz für jeden neuen Gedanken oder jede neue Information! Gedanken schrittweise und kleinteilig entwickeln – also zuerst Hauptinformationen benennen, dann Zusatzaspekte nacheinander! Diese Regeln klingen einfach umsetzbar, bedürfen aber viel Übung und Geduld.

Textaufbau: Geben Sie Orientierung!

Wie bei einem didaktisch intelligent vorbereiteten Seminar sollte auch eine Lehrveranstaltung in einem Webmeeting eine Struktur aufweisen, die dem Zuhörer hilft, sich in der Thematik zu recht zu finden. Deshalb sollten die referierenden Personen zu Beginn des Webinars einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Themen oder Teilaspekte geben – also beispielsweise zu Beginn des Webinars einen Satz wie „In diesem Webinar stelle ich Ihnen die fünf wichtigsten Aspekte von X vor“ und diese Struktur im Verlauf des Webinars immer wieder aufgreifen, beispielsweise durch Sätze wie „Nun komme ich zum zweiten Aspekt.“ Außerdem ist es empfehlenswert, am Ende eines Sinnabschnittes eine

kurze Zusammenfassung zu geben und darauf hinzuweisen, dass nun ein weiterer Abschnitt folgt.

Und auch wenn manche Formulierungen dem Sprecher früher oder später zum Hals heraus hängen: Zentrale Gedanken, Thesen und Informationen sollten wiederholt, wichtige Passagen mit anderen Worten nochmal gesagt werden – besonders dann, wenn ein neuer Themenkomplex eingeführt wird.

Formulierungen: „Keep it simple!“

Häufig toben sich ungeübte ReferentInnen in Webinaren rhetorisch richtig aus und begeben sich damit aufs Glatteis, weil ihre bunten Metaphern niemand versteht.

Konkret statt abstrakt: In einem Webinar sollte auf abstrakte Beschreibungen verzichtet werden, stattdessen sind die beschriebenen Phänomene konkret zu benennen. Wenn möglich, sollte der Referent „in Situationen erzählen“, also den zu vermittelnden Stoff an einem Ort, einer Person oder einem Ereignis festmachen. Durch präzise Beschreibung von Details werden die Sinne der HörerInnen angesprochen – und das „Kopfkino“ schafft einen produktiven Rahmen, um Wissen zu behalten.

Verben: Begriffe, die eine Aktion beschreiben, machen eine Moderation lebendig und dynamisch. Diese Dynamik sollte unterstrichen werden, indem die Begriffe für eine Tätigkeit variiert werden. Substantive sollten, auch wenn sie gerade in der Wissenschaft beliebt sind, in Webinaren sparsam zum Einsatz kommen. Der Nominalstil macht Texte schwerfällig und erinnert an Bürokratendeutsch.

So genannte „zerrissene Verben“ wie „sein“, „haben“ oder „werden“, also einer Kombination aus Hilfsverben und Vollverben sollten in der gesprochenen Sprache so nah wie möglich beieinander stehen. Denn sonst erinnert sich der Zuhörer an den ersten Teil des zerrissenen Verbs nicht mehr, wenn der zweite Teil genannt wird (beispielsweise: „Letzte Woche haben wir, nachdem wir uns zuerst über die Klassenfahrt unterhalten und danach die Hausarbeit besprochen haben, eine Klausur geschrieben.“)

Adjektive: Beschreibungen sind eine komplizierte Angelegenheit. Im Journalismus ist der übermäßige Gebrauch von Adjektiven verpönt, weil sie meistens eine Wertung enthalten und sich der Zuhörer doch eigentlich selbst eine Meinung bilden soll. Setzen Sie Adjektive ein, welche die Sinne der Zuhörer ansprechen und eigene Interpretationen zulassen. Wenn beispielsweise von „roten Turnschuhen“ die Rede ist oder vom „süßlichen Duft frischer Blumen“, ist die Beschreibung einerseits präzise, andererseits lässt sie aber auch Raum für persönliche Vorstellungen vor dem „geistigen Auge“ – es werden Hirn und Phantasie angeregt, was üblicherweise zu einer nachhaltigen Wissenssicherung führt.

Adverbien und Konjunktionen: Ein guter Moderator fungiert als Wegweiser durch ein komplexes Thema; er gibt Orientierung und folgt einem roten Faden. Dieser lässt sich auch in der gesprochenen Sprache unterschwellig besonders gut

mithilfe von Adverbien und Konjunktionen deutlich machen. Mit Begriffen wie „obwohl“, „trotzdem“, „während“, „weil“ oder „ohne dass“ werden Zusammenhänge dargestellt und Argumentationsstränge unterstrichen. Inspiration für diese kleinen Verknüpfungen, die im Alltag viel zu selten benutzt werden, bietet die klassische Rhetorik, die auch mit entsprechenden Begriffen operiert.

7. Fazit: Webinare gehören zu einer offenen Hochschule dazu

Auf der Entdeckungsreise durch Hochschulen, Fachschulen und Weiterbildungseinrichtungen verfestigte sich der Eindruck, dass das virtuelle Klassenzimmer alles andere als ein kurzlebiger Hype ist – es ist vielmehr eine wertvolle Ergänzung zu der erfolgreichen Präsenz-Lehre, die auch in Zeiten des „Web 2.0“ weiterhin in Klassenzimmern und Hörsälen stattfindet. Doch gerade für die nicht-traditionelle Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden bietet das virtuelle Klassenzimmer einige Erleichterungen: Neben der Ersparnis von Zeit und Geld durch den Wegfall der Anreise zum Hochschulstandort können Studierende im virtuellen Klassenzimmer in ihrer gewohnteren Umgebung studieren und die Lerninhalte bei Bedarf beliebig oft wiederholen und vertiefen. Allerdings macht der vorliegende Beitrag auch deutlich, dass die Vorbereitung eines erfolgreichen Webinars aufwändig ist – nicht nur für die Dozierenden. Auch die Studierenden müssen Geduld haben und die technischen Hürden überwinden. Im Rückblick ist aus Sicht des BEST WSG Projekt-Teams jedoch nicht die Technik das Problem, sondern die Didaktik. Lehrende müssen zunächst lernen, die Möglichkeiten einer Webinar-Software zu nutzen und zu beherrschen. Sie haben dann jedoch die Chance, ihre methodische Kompetenz auch im virtuellen Raum sichtbar zu machen.

Literatur

- Wieschowski, S. (2016): Einführung von Adobe Connect in der Hochschullehre: Evaluation eines Pilot-Webinars in berufsbegleitenden Studiengängen. In: Bücker, D., Dander, V., Gumpert, A., Hofhues, S., Lucke, U., Rau, F., Rohland, H., van Treeck, T. (Hrsg.): *Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH14): „Trendy, hip und cool“: Auf dem Weg zu einer innovativen Hochschule? Bielefeld: W. Bertelsmann.*
- Wieschowski, S. (2015): Lehre im virtuellen Horsaal. Webinare als Baustein eines Blended-Learning-Konzepts zwischen Hochschule, Weiterbildung und Berufspraxis. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.): *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster/New York: Waxmann. S. 183–198.*
- Wieschowski, S. (2014): Hochschullehre im virtuellen Klassenzimmer. Veranstaltungsformen und Methoden für den Einsatz von „Adobe Connect“ In: Rummler, K. (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster/New York: Waxmann.*

Wieschowski, S. (2013): Hybride Studienmodelle per Videoübertragung: Akzeptanzstudie zum Einsatz von Videokonferenzsystemen als Baustein einer „Offenen Hochschule“
In: Hochschulverbund Distance Learning, Tagungsband HDL-Tagung 2013, Hybride Studienmodelle in Fernstudium und Weiterbildung, Agentur für wissenschaftliche Weiterbildung und Wissenstransfer an der FH: Brandenburg/Havel, 2013.

Marc Heinitz

Online-Self-Assessment

Zur Selbsteinschätzung von Studieninteressierten

1. Ausgangslage

Die Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld mit ihren mittlerweile 800 Studierenden ist aufgrund der Dynamik in der digitalen Entwicklung mehrfach gefordert. Der digitale Wandel ist eine Herausforderung, die sowohl auf die Arbeitswelt im Sozial- und Gesundheitswesen als auch auf die Ausgestaltung der (berufsbegleitenden) Hochschulbildung selbst großen Einfluss nimmt. Die Nutzung digitaler Medien und der Umgang mit Dateninfrastrukturen stehen deshalb im Fokus der Organisations- und Qualitätsentwicklung der Hochschule.

Dies schließt auch die Onlineangebote für Studieninteressierte ein und alle die, die sich für die breit gefächerte Studienpalette an der FH interessieren. Dabei spielt das Internet eine immer größere Rolle. Die Studierenden verbringen zunehmend Zeit im Web und nutzen es auch, um sich Informationen zu beschaffen (Kleimann et al. 2008). Schon im Jahr 2008 hat eine Befragung von Studierenden im Rahmen des HISBUS ergeben, dass „das Internet als Medium für Informations- und Kommunikationsprozesse [...] aus dem studentischen Alltag nicht mehr wegzudenken ist“ (Kleimann, Özkilic & Göcks 2008, S. 5). An der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld wird dieses Informationsangebot derzeit unter dem Akronym OH-OSA (Online-Self-Assessment des Projekts Offene Hochschule) konzipiert und implementiert.

Die Bereitstellung von Informationen rund um das Studium im Internet ist das Ergebnis eines Wandels in der Informationsbeschaffung der Studierenden. Sie informieren sich zwar nicht besonders intensiv über ihr Studium, tun dies dann jedoch vor allem online (Heine, Willich & Schneider 2010). Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses und des damit oftmals einhergehenden gestrafften Studienverlaufs steigen die Anforderungen an die Studierenden. Es wird von ihnen erwartet, dass sie ihr Studium schnell und mit einer klaren Zielsetzung absolvieren. Phasen der Orientierung oder des Wechsels von Studiengängen sind dabei nicht vorgesehen. Dies gilt insbesondere auch für Studierende, die berufsbegleitend studieren. Hier kommt zusätzlich das Druckmittel des monetären Faktors hinzu: kostenpflichtige Studienangebote bzw. Studiengänge (Freitag et al. 2015).

Häufig klaffen jedoch die Eignung, Erwartungen, Interessen sowie Neigungen von Studierwilligen und die tatsächlichen Erfordernisse der Studiengänge und Hochschulen zum Teil weit auseinander (Hasenberg & Stoll 2015). Es wird seit einiger Zeit an Lösungen gearbeitet, wie die Fähigkeiten und Begabungen der Stu-

dieninteressierten und die Studienanforderungen besser aufeinander abgestimmt werden können (Lückert 2012).

Aus Sicht der Studieninteressierten stellen sich vor allem die folgenden Leitfragen während der Suche nach einem passenden Studium:

Wie passt mein Profil, mit all meinen Stärken und Schwächen, zu dem Anforderungsprofil eines einzelnen Studiengangs oder einer spezifischen Hochschule, ob in Deutschland oder sogar im Ausland? Und wie kann ich dies herausfinden, online oder offline?

2. Studienorientierung über Online-Self-Assessment (OSA) – Nutzen und Ziele

Die Beratungs- und Hilfsangebote für Studieninteressierte haben sich mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses grundlegend verändert. Hier handelt es sich vor allem um Unterstützungen bei der Wahl des passenden Studienfachs. Die Gefahr der Wahl eines Studienfaches, das nicht den eigenen Fähigkeiten und Interessen entspricht und damit die Erwartungen des Studieninteressierten enttäuscht, ist in den vergangenen Jahren gestiegen. Dazu hat zum einen die hohe inhaltliche Differenzierung beigetragen, die mit der Einführung von neuen Studiengängen einhergegangen ist (Rudinger & Hörsch 2009). Dieser Herausforderung muss sich auch die Fachhochschule der Diakonie stellen. Einen Überblick über das breit gefächerte Angebot können sich Studieninteressierte auf der Webseite des Bildungsservers¹ verschaffen.

Mehrere Studien haben die Folgen einer mangelnden Passung zwischen den Studierenden und den Anforderungen des Studiums untersucht, die sich in der Steigerung der Studienabbruchsquoten und von Fach- bzw. Standortwechsel, in der Erhöhung der Gesamtstudiendauer, in den schlechteren Studienleistungen im Studienverlauf und der vermehrten Studienunzufriedenheit und Lustlosigkeit der Studierenden in Bezug auf ihr gewähltes Studienfach äußern (Blüthmann, Thiel & Wolfgramm 2011; Blüthmann, Lepa & Thiel 2012; Hell, Ptok & Schuler 2007; Heublein et al. 2010; Heublein et al. 2017; Rindermann & Oubaid 1999; Rolfs & Schuler 2002; Sode & Tolciu 2011). Dies steht divergent zu den selbst auferlegten Ansprüchen der Hochschulen sowie den immer wiederkehrenden Appellen bzw. Forderungen der Bildungs- und Wissenschaftspolitik, die Studienerfolgsquoten zu erhöhen und die Studienabbruchsquoten zu senken, um im europäischen wie internationalen Vergleich wettbewerbsfähig zu bleiben (Wissenschaftsrat 2015).

¹ Siehe <http://www.bildungserver.de/Hochschulverzeichnisse-Studien-und-Hochschulfuehrer-264.html> [09.08.2017].

Immer mehr Hochschulen und Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum (z. B. Akademien zur beruflichen Weiterqualifizierung) begegnen dieser Problematik durch die Einführung von Testverfahren, die sich neudeutsch (Online)-Self-Assessment-Tests (OSA) nennen. Dabei handelt es sich um ein Instrument der Selbsteinschätzung zur Orientierung in der Angebotslandschaft der Studiengänge. Zielgruppe dieses Instruments sind Studieninteressierte und BewerberInnen für ein Studium (Müller 2011). Es wird dazu genutzt, studienbezogene Eignungen, Interessen, Neigungen und Erwartungen zu identifizieren sowie eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen an ein grundständiges oder auch berufsbegleitendes Hochschulstudium zu fördern² (Heukamp et al. 2009).

Die Assessments werden heute in der Regel online angeboten und sind an den meisten Hochschulen aus verschiedenen Bausteinen zusammengestellt: Es werden Kategorien, Rubriken und Aufgaben des Studiums in der Form abgefragt, wie sie von den einzelnen Bildungsinstitutionen benannt und festgelegt wurden. Dazu gehören erstens Fragen, die dazu bestimmt sind, mehr über die grundsätzliche Motivation für ein Studium herauszufinden. Dabei spielen auch berufliche und akademische Interessen eine wichtige Rolle. Zweitens soll mithilfe von Leistungstests das Können der BewerberInnen abgefragt werden. Hier handelt es sich meist um Tests im Bereich grafischer Darstellungen, Sortierung, Textverständnis, Fremdsprachen und Mathematik. Zum Ende erhalten die TeilnehmerInnen einen detaillierten Überblick über die Ergebnisse des Assessments. Bei diesem Feedback wird insbesondere auf die Stärken der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers eingegangen im Verhältnis zu den Ergebnissen der anderen Teilnehmenden. In der Regel werden die besonders wichtigen Teile des Tests in Bezug auf den geplanten Studiengang gesondert hervorgehoben (Heukamp et al. 2009).

Um den Interessierten einen guten Eindruck von der Einrichtung geben zu können, in dessen Rahmen sie das Assessment durchgeführt haben, werden die Auswertungen mit verschiedenen medialen Elementen unterstützt. Dabei kann es sich zum Beispiel um kurze Filme handeln, in denen der Studiengang³ oder das Institut vorgestellt wird, für das sich die potenziellen BewerberInnen interessiert oder in dem der Campus oder KommilitonInnen⁴ beziehungsweise das Lehrpersonal vorgestellt wird. Dabei soll ein möglichst realitätsnaher Einblick in den Alltag eines Studierenden gegeben werden. Die InteressentInnen können auf diese

2 Siehe hierzu <https://www.hochschulkompass.de/studium/hilfe-bei-der-studienwahl/tests-zur-studienorientierung.html> [09.08.2017].

3 Siehe als Beispiel das Interview von Prof. Michael Löhr von der Fachhochschule der Diakonie mit Stephan Bögershausen, stellvertretender Pflegedirektor der LWL-Klinik Lengerich: <https://youtu.be/nRhn9JAugSw> [09.08.2017].

4 Ein weiteres Beispiel aus der Fachhochschule der Diakonie: <https://youtu.be/I86wKGBwhgs> [09.08.2017].

Weise einen Eindruck davon gewinnen, ob die eigenen Interessen und Fähigkeiten dem Anforderungsprofil der Einrichtung entsprechen (Heukamp et al. 2009). Die Eindrücke des Self-Assessments sollen den InteressentInnen eines Studiengangs zum einen eine fundierte Entscheidung ermöglichen, ob sie sich für das angestrebte Studium entscheiden oder nicht, und zum anderen dazu führen, dass sich die TeilnehmerInnen in der Folge intensiv mit dem angestrebten Studium auseinandersetzen⁵ und weitere Informationen einholen (Heukamp et al. 2009). Die Ergebnisse können auch als Ausgangspunkt für ein Beratungsgespräch in der Einrichtung genutzt werden (TalentKolleg Ruhr 2014). Dabei spielen die Ergebnisse des Self-Assessments eine wichtige Rolle, denn sie können erste Hinweise darauf geben, wo die Stärken und Schwächen der InteressentInnen liegen. In einem persönlichen Gespräch ist es dann möglich, diese Erkenntnisse gemeinsam aufzuarbeiten. Für die Fachberatung ist es in diesem Zusammenhang von Vorteil, wenn sich die Interessenten bereits im Vorfeld mit dem Studium beschäftigt und von anderen Stellen Feedback erhalten haben. Damit kann in einem individualisierten Prozess auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingegangen werden. Diese unterstützenden Maßnahmen können den potenziellen BewerberInnen die Entscheidung für ein Studium erleichtern (Sode & Tolciu 2011). Online-Self-Assessments können daher als wertvolle Ergänzung der Studienberatung sowie der mitunter komplizierten Auswahl eines Studiums betrachtet werden (Heukamp et al. 2009). Wenn die Beratungsstellen bei der Erstellung des Online-Self-Assessments mitwirken, können hier außerdem positive Synergieeffekte erzielt werden (Hasenberg & Stoll 2015; Ünal o. J.).

Gleichzeitig können die Ergebnisse des Online-Self-Assessments die Schwächen einer persönlichen Einzelberatung ausgleichen, vor allem bei Themen, die in diesem Rahmen nicht besprochen werden können. Bereits in der Phase vor der Bewerbung an einer Hochschule besteht die Möglichkeit, sich intensiver mit den Inhalten des späteren Studiums in Form von Beispielaufgaben zu beschäftigen und einen persönlichen Bezug herzustellen, wenn die Lehrenden und andere Studierende das Studienfach vorstellen. So soll ein Gefühl dafür entstehen, was die Interessenten in Zukunft erwarten wird und welche Stimmung an der Einrichtung herrscht. Auch spezifische Umgangsformen und die Atmosphäre können so dargestellt werden (Ünal o. J.).

Damit haben Self-Assessments sowohl für die Studieninteressierten einen Nutzen, indem sie ihnen bei der Auswahl eines passenden Studienfachs helfen, als auch für die Hochschulen selbst, indem erwartet wird, dass über solche Onlineverfahren eine Vernetzung mit geeigneten BewerberInnen erfolgt und ungeeignete Aspiranten vor einer falschen Studienplatzwahl bewahrt werden (Freitag et al. 2015). Für den Interessierten bieten die Online-Self-Assessments einen ent-

5 Siehe hierzu das Konzept der TU Darmstadt: <https://www.self-assessment.tu-darmstadt.de/projekt> [09.08.2017].

scheidenden Mehrwert: Sie haben dadurch die Möglichkeit, sich selbstständig und ohne die Hilfe einer Beratungsstelle über die eigenen Stärken und Schwächen klarzuwerden und mit diesem Wissen ein passendes Studium zu beginnen. Das kann dank des Internets jederzeit und auch aus größerer Entfernung erfolgen. Eine Interessentin bzw. ein Interessent kann auf diese Weise frühzeitig mit den Inhalten und den Anforderungen eines späteren Studiums in Kontakt kommen und anhand der eigenen Erwartungen entscheiden, ob sie bzw. er sich mit diesem Themengebiet in den kommenden Jahren beschäftigen möchte (Hasenberg & Stoll 2015; Heukamp et al. 2009). Durch die schnelle Rückmeldung können die potenziellen Studierenden eine zeitnahe Entscheidung für oder gegen das Studienfach treffen.

Hochschulen nutzen die Self-Assessment-Verfahren auch zunehmend als Bestandteil ihres strategischen Marketings bzw. Bindungsmanagements, um frühzeitig Kontakt zu potenziellen zukünftigen Studierenden aufzunehmen (Müller 2011). Mit den Online-Self-Assessments werden die Studieninteressierten auf die hochschuleigenen Angebote und Aktivitäten aufmerksam gemacht, über die Anforderungen und Inhalte des Studiums sowie die Besonderheiten der Hochschule, etwa spezielle Vertiefungsbereiche, informiert. Es kann auch auf weitere Informationsveranstaltungen hingewiesen werden, wie zum Beispiel auf Orientierungstage oder die Möglichkeit, das Studium vorab im Rahmen eines Schnupperstudiums zu testen. Hier können also den Interessierten vor einer Einschreibung in das Studium Informationen an die Hand gegeben werden, mit denen der Studienstart erleichtert werden kann (Heukamp et al. 2009).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Hauptziel von Online-Self-Assessments eine von der Studienplatzzusage unabhängige Einschätzung der Studieneignung der potenziellen BewerberInnen ist (Robbins et al. 2004). Es wird versucht, durch den Aufbau realistischer und realitätsgetreuer Szenarien falsche Erwartungen der Studieninteressierten zu korrigieren (Hasenberg & Stoll 2015). Für die Fachhochschule der Diakonie gilt: Mithilfe eines Online-Self-Assessments sollen mehr geeignete Studienbewerber gewonnen werden, um damit die Bedingungen der Lehre und das Lernen an der Fachhochschule nachhaltig zu verbessern.

3. Herausforderungen und Potenziale von Self-Assessment-Verfahren

Die Macher und Umsetzer von OSA-Verfahren stehen vor der schwierigen Aufgabe, Fragenkataloge und Rückmeldungen zu konzipieren, die einerseits so differenziert sind, dass sie für Studienwahl und Studienmöglichkeiten der Studieninteressierten einen substanziellen Fortschritt induzieren und andererseits eine verständliche Rückmeldung bieten, die die Kapazität der ratsuchenden Studieninteressierten nicht überfordert (Robbins et al. 2004). Daher raten die Online-Self-

Assessment-ExpertInnen, auf Modelle zu setzen, die auf einer überschaubaren Anzahl an Fragen und Rückmeldungen bauen.⁶

Eine weitere nicht unbeträchtliche Herausforderung der Online-Self-Assessments besteht darin, dass es immer wieder Rückmeldungen gibt, dass den Ergebnissen ein zu hohes Gewicht für die persönliche Entscheidungsfindung eingeräumt wird. Studien- und BerufsberaterInnen berichten von einer weit verbreiteten und äußerst beharrlichen Testgläubigkeit von Ratsuchenden (Hell et al. 2007). Hier besteht eventuell die Gefahr einer schwerwiegenden Verunsicherung durch ein Online-Self-Assessment. Diesem Phänomen sollte im Feedback und in den Rückmeldetexten von solchen Verfahren in ausreichendem Maße Rechnung getragen werden (Rudinger & Hörsch 2009).

Dennoch bieten Online-Self-Assessments große Chancen und Potenziale, die noch zu Zeiten der klassischen Präsenzberatung nicht verfügbar oder möglich waren. Hierzu gehören:

- **„Selbsterkundung:** Eigene Stärken und Schwächen der Studieninteressierten, aber auch Wünsche und Interessen werden transparent.
- **Studienanforderungen:** Inhalte und Anforderungen des Studiums werden für Schüler erfahrbar, Erwartungen und Vorstellungen korrigiert.
- **Breites Spektrum:** Anders als bei der Studierendenauswahl werden kognitive (Logik, Mathe, Textverstehen) und nichtkognitive (sic!) Aspekte (Interesse, Motivation, Selbstwirksamkeit) berücksichtigt.
- **Geschützter Raum:** Die Anonymität des Internets begünstigt die ehrliche Auseinandersetzung der Interessierten mit dem eigenen Profil.
- **Fundierte Entscheidung:** Die Rückmeldung zum eigenen Abschneiden führt eigene Stärken und Schwächen vor Augen und unterstützt die Studienfachwahl.
- **Vergleichbarkeit:** Die ausführliche Rückmeldung ermöglicht den Vergleich mit anderen Studieninteressierten.
- **Flexibilität:** Das Internet ist als Medium von fast jedem Rechner zu jeder Zeit verfügbar.
- **Marketing:** Hochschulen präsentieren sich kunden- und dienstleistungsorientiert, indem sie Orientierung für künftige Studenten bieten.
- **Selbstselektion:** Der Abgleich des eigenen Profils mit den Anforderungen des Studiums verstärkt den Studienwunsch oder gibt Anlass, die Entscheidung zu überdenken.
- **Effizientere Information:** Die verbesserte Selbsteinschätzung der Interessenten steigert die Effizienz der Face-to-Face-Studienberatung.
- **Steuerungsfunktion:** Anzahl und Eignung der Bewerber, die das kostenintensive Auswahlverfahren der Hochschulen durchlaufen, werden positiv beeinflusst.

⁶ Siehe <https://www.th-wildau.de/en/vor-dem-studium/hochschule/einrichtungen/zqe/e-learning/e-assessment/hinweise-fuer-verschiedene-fragetypen.html> [09.08.2017].

- **Aus einer Hand:** Tests und Fragebögen zur Selbsterkundung können mit Informationen rund um das Studienangebot, aber auch mit E-Learning kombiniert werden.“ (Zimmerhofer, Heukamp & Hornke 2006, S. 66)

4. Verschiedene Arten von Self-Assessments

Die Anwendung von Online-Self-Assessments hat in der vergangenen Zeit immer mehr zugenommen.⁷ Vor allem in den letzten zehn Jahren vergrößerte sich die Anzahl der Angebote, zum Beispiel in Bezug auf die Beratung von Interessenten über das Internet und bei Beratungen zu Schwerpunkten der Studiengänge, die immer genaueres Detailwissen erfordern (Röder 2017). Es haben sich unterschiedliche Kriterien zur Erstellung und Einordnung der Self-Assessments herausgebildet, die von den Anbietern flexibel eingesetzt werden können. Dabei kann der Schwerpunkt auf inhaltlichen Themen liegen, wie verschiedenen Aufgabenbereichen, die von den TeilnehmerInnen ausgewählt werden sollen. Es ist ebenso möglich, organisatorische Merkmale in den Mittelpunkt zu stellen. In dem Fall kann es sich um eine verpflichtende Teilnahme für BewerberInnen auf zulassungsbeschränkte Studiengänge handeln. Auch Aspekte des zukünftigen Studiums können in den Mittelpunkt gerückt werden, beispielsweise können die Art und der Umfang des Einsatzes von Onlinemedien dargestellt werden (Heukamp et al. 2009).

Bei der Beratung von Interessenten bringen Self-Assessments zwei entscheidende Vorteile: Zum einen ist es das Ziel von Online-Self-Assessments, die persönliche Eignung, die für ein Studium erforderlich ist, bei dem Interessenten abzufragen und bestenfalls auch festzustellen. Zum anderen werden verschiedene Eigenschaften der Studieninteressierten mit dem angestrebten Studium verknüpft. Je nach Angebot und Schwerpunktsetzung der Hochschule können sich die Inhalte des Online-Self-Assessments an dieser Stelle voneinander unterscheiden (Heukamp et al. 2009; Röder 2017).

Die Identifizierung der persönlichen Eignung kann auf zwei Weisen erfolgen: In der personenzentrierten Herangehensweise ist es üblich, psychometrische Fragebögen und entsprechende Tests einzusetzen, damit die persönlichen Fähigkeiten und Interessen ermittelt werden können. Im darauffolgenden Schritt werden diese Erkenntnisse mit den Anforderungen an das Studium in Verbindung gesetzt. Das Ergebnis wird den Teilnehmenden in Form einer Auflistung der eigenen Stärken und Schwächen verdeutlicht. So kann die eigene Leistung gut nachvollzogen werden (Heukamp et al. 2009).

Umweltzentrierte Ansätze verfolgen dagegen eine Verknüpfung zwischen den Wünschen und Ansprüchen der Interessenten an ein Studium und dem, was das

⁷ Siehe hierzu die sehr ausgiebige Liste unter <http://www.osa-portal.de/portal-liste.php?studienbereich=> [09.08.2017].

Studium für die Teilnehmenden tatsächlich leisten kann. Es werden dabei die Erwartungen beider Seiten miteinander abgeglichen (Hasenberg & Stoll 2015). Ziel dieses Vorgehens ist es, falsche Vorstellungen von einem Studium bereits im Vorfeld zu vermeiden beziehungsweise darüber aufzuklären und den Interessenten deutlich zu machen, was sie im Studium erwartet. Dieses Verfahren ist im Besonderen für nicht-traditionelle Studierende wichtig, um einen realistischen Eindruck der zu erwartenden *work-life-study balance*⁸ zu erhalten (Heukamp et al. 2009). Hier ist der Ansatz für die (berufsbegleitenden) Studienangebote der Fachhochschule der Diakonie zu sehen.

In der Summe verdeutlichen die Untersuchungen von Hasenberg & Stoll sowie Heukamp et al., dass Online-Self-Assessments für die TeilnehmerInnen wichtig sind, damit die eigenen Fähigkeiten und Interessen herausgearbeitet werden. Bei umweltzentrierten Verfahren stehen die Kenntnisse des Studienfachs und des Studiums an sich im Mittelpunkt. Damit können die individuell sehr verschiedenen Informationsbedürfnisse der Interessierten befriedigt werden. Bei einer Kombination beider Herangehensweisen ist es möglich, die unterschiedlichen Fragen und Probleme der TeilnehmerInnen möglichst umfassend abzudecken.

5. Best-Practice-Beispiele anderer Hochschulen

Der Aufbau von Online-Self-Assessments folgt einer klaren Struktur: Sie arbeiten zum einen die Struktur des anvisierten Studiums auf, stellen entsprechende Informationen zur Verfügung und bieten die Möglichkeit, sich und seine eigenen Leistungen realistisch selbst einzuschätzen und die dort erarbeiteten Fähigkeiten in eine Verbindung zum Studium zu setzen. Hier spielt somit die Diagnose eine wichtige Rolle, wenn den TeilnehmerInnen Informationen dahin gehend an die Hand gegeben werden, ob der angestrebte Studiengang tatsächlich der richtige ist. Es können jedoch erste Inhalte des Studiums vermittelt werden, um ein realistisches Bild vom Studium zu erhalten. Es wird an dieser Stelle bereits klar, dass es unterschiedliche Herangehensweisen bei einer Selbstevaluation geben kann (Robbins et al. 2004; Ünal o. J.).

An einigen Universitäten und Hochschulen werden Online-Self-Assessments bereits in der Praxis eingesetzt. Die Ruhr Universität Bochum hat das sogenannte „Borakel“⁹ eingeführt, die Hochschulen in Baden-Württemberg nennen die Tests „Was studiere ich?“¹⁰. Hier sollen die Stärken und Interessen der TeilnehmerInnen herausgefunden und Empfehlungen für ein späteres Studium gegeben werden.

8 Siehe zu diesem Thema <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098770701424942> [09.08.2017].

9 <http://www.ruhr-uni-bochum.de/beratungstool> [09.08.2017].

10 <http://www.was-studiere-ich.de> [09.08.2017].

An der Universität Freiburg¹¹ liegt der Schwerpunkt eher auf der Vermittlung der Inhalte von Studienprogrammen und dem Versuch, den TeilnehmerInnen einen interaktiven Ansatz zur Entscheidung für ein Studium näher zu bringen. Es werden dabei multimediale und psychodiagnostische Ansätze verfolgt. An der HAW Hamburg¹² heißen die eingesetzten Online-Self-Assessments „Navigatoren“ und werden als Hilfen bei der virtuellen Orientierung durch das Angebot der Hochschule bereitgestellt. Hier werden Filme und Bilder verwendet und es gibt für die TeilnehmerInnen auch hier die Gelegenheit, sich selbst auf eine Eignung für einen bestimmten Studiengang zu testen und das Ergebnis mit den Anforderungen der Hochschule abzugleichen. An der RWTH Aachen¹³ steht die Vermittlung von fachlichen Fähigkeiten im Mittelpunkt. Am Ende des Tests wird dann eine Einschätzung erstellt, ob die Interessentin bzw. der Interessent als BewerberIn für einen Studienplatz infrage kommt.

Ein weiteres Beispiel ist das Angebot der Hochschule Ludwigshafen¹⁴ für beruflich qualifizierte Interessierte. Hier wird ein Interessenstest für Studieninteressierte angeboten, die auf der Suche nach dem passenden Studiengang sind. Im zweiten Schritt erfolgt ein Erwartungsabgleich, in dem die Teilnehmenden überprüfen können, ob ein Studium das Richtige für sie ist. Beide Online-Self-Assessment-Teile sind vom Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) entwickelt worden und somit für alle rheinland-pfälzischen Hochschulen verfügbar.¹⁵ An diesem letzten Modell orientiert sich das OH-OSA-Angebot der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld.

Die Betrachtung der verschiedenen Hochschulen und Universitäten hat gezeigt, dass der Einsatz von Online-Self-Assessments sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Einige setzen den Schwerpunkt mehr auf die Auswahl von Studierenden, andere auf Informationsvermittlung. Es entsteht der Eindruck, dass es sich bei den Verfahren um Insellösungen handelt, bei denen jeweils nur eine speziell ausgewählte Teilnehmerschaft angesprochen werden soll. Damit die Einrichtungen ihre strategischen Ziele erreichen können, die mit der Einführung von Online-Self-Assessments verfolgt werden, sind jedoch noch mehr integrierte Angebote notwendig. Auf diese Weise können die Stärken von Online-Self-Assessments am besten ihre Wirkung entfalten und den Interessierten kann in allen Entscheidungsphasen optimal geholfen werden (Heine et al. 2010; Heukamp et al. 2009). Im

11 Die OSA der Uni Freiburg werden als Onlinestudienwahlassistenten definiert und sind zu finden unter <http://www.studium.uni-freiburg.de/studieninteressierte/osa> [09.08.2017].

12 <https://www.haw-hamburg.de/studium/bachelor/navigator/haw-navigatoren.html> [09.08.2017].

13 <http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm> [09.08.2017].

14 <https://www.hs-lu.de/service/studium-lehre/angebote-fuer-beruflich-qualifizierte.html> [09.08.2017].

15 <http://www.studien-interessentest.de> sowie <http://www.studien-erwartungen.de> [09.08.2017].

besten Fall führt ein damit erreichtes strategisches Bindungsmanagement dazu, dass so viele Interessenten wie möglich erreicht werden und in der ganzen Phase ihres Studienbeginns eine Unterstützung erfahren (Heukamp et al. 2009; Röder 2017).

6. Zur Umsetzung eines OSA-Instrumentes an der Fachhochschule der Diakonie – ein Ausblick

Die zurzeit vorhandenen Quellen zum Thema „Studium an der Fachhochschule der Diakonie“ sind die Onlineresourcen, die auf der Homepage der FH aufgeführt sind. Einen Überblick geben die „Allgemeinen Informationen zum Studium“, welche hauptsächlich als PDF-Downloads gespeichert sind und auf der Webseite der Hochschule abgerufen werden können.¹⁶ Auf der Webseite der Hochschule wird auf die Informationsveranstaltungen hingewiesen, die mehrmals im Jahr für Interessierte angeboten werden (Fachhochschule der Diakonie 2017).

Für die Fachhochschule der Diakonie geht es darum, in der Kommunikation mit den InteressentInnen einen modernen Weg zu gehen, falsche Vorstellungen von einem Studium so früh wie möglich aufzuklären und damit den Interessierten bei der Suche nach einem für sie passenden Studiengang effektiv zu helfen. Damit ist die Hoffnung verbunden, dass sich das Studium für jeden Einzelnen nicht unnötig verlängert, absehbare Wechsel der Studienrichtung möglichst vermieden werden und die Zufriedenheit mit dem Studium im Allgemeinen verbessert wird. Darüber hinaus bilden Online-Self-Assessments einen neuen Ansatz im Marketing für ein Studium an der Fachhochschule, selbst wenn sich ein Interessent am Ende nicht für ein Studium in Bielefeld entscheidet. Einen langfristigen positiven Nebeneffekt kann es zusätzlich haben: Wenn die Hochschule als eine Einrichtung in Erinnerung bleibt, die sich um ihre StudentInnen kümmert, und keine anonyme Ausbildungsstätte ist, kann sie von diesem Image dann profitieren, wenn sich eine Interessentin bzw. ein Interessent später um einen Masterplatz bemüht oder als Quereinsteiger ein berufsbegleitendes Studium anstrebt. Dabei muss eines klar sein: Ein Online-Self-Assessment kann nicht die klassische Studienberatung ersetzen, kann jedoch die persönliche Beratung flankieren und unterstützen, nur darf der Kontakt von Mensch zu Mensch in diesem Zusammenhang nicht abgeschafft werden (Ünal o. J.).

Das OH-OSA an der Fachhochschule der Diakonie soll neben den jüngeren grundständigen Studieninteressierten auch eine Informationsgrundlage für die beruflich qualifizierten, nicht-traditionellen Studierenden liefern, die sich für die Studiengänge an der FH interessieren. In der Umsetzung des Vorhabens in Biele-

16 Siehe http://www.fh-diakonie.de/obj/Bilder_und_Dokumente/Downloads/FH-D_Info_Studium.pdf [09.08.2017].

feld geht es im ersten Schritt darum, dass Studieninteressierte auf der Suche nach dem passenden Studiengang einen Interessenstest durchlaufen, um einschätzen zu können, ob ein passendes Angebot an der Fachhochschule für sie gefunden werden kann. In einem zweiten Schritt erfolgen für die teilnehmenden Personen der Erwartungsabgleich und die Überprüfung, ob ein Studium (überhaupt) das Richtige für sie ist. Um die Umsetzung eines Online-Self-Assessments an der Fachhochschule der Diakonie zu erproben, wurde der Bachelorstudiengang *Psychiatrische Pflege/Psychische Gesundheit* ausgewählt.¹⁷ Er weist eine fachliche Nähe zum Thema Selbstevaluierung auf und ist aufgrund der Bereitschaft der Studiengangsleiter, sich an einem solchen Versuch zu beteiligen, besonders geeignet. Für diesen Studiengang ist ein Online-Self-Assessment-Instrument entwickelt worden, erste Ergebnisse zur Akzeptanz und Nützlichkeit des OH-OSA werden für den Herbst 2017 erwartet.

Literatur

- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? die hochschule, 1/2011, S. 110–126. Online verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Bluethmann.pdf [09.08.2017].
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012): Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. Zeitschrift Für Pädagogik, 58(1), S. 89–108. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10497/pdf/ZfPaed_1_2012_Bluethmann_ua_Ueberfordert_Enttaeuscht_Verwaehlt.pdf [09.08.2017].
- Fachhochschule der Diakonie (2017): Fragen zum Studium. Online verfügbar unter: http://fhdd.de/cms/studieren_an_der_fhdd/117 [09.08.2017].
- Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.) (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter: http://ankom.his.de/publikationen/pdf/uebergaenge_gestalten.pdf [09.08.2017].
- Hasenberg, S. & Stoll, G. (2015): Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studierenerwartungen. Das Hochschulwesen, 2015(3+4), S. 104–108.
- Heine, C., Willich, J. & Schneider, H. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Hannover: HIS: Forum Hochschule 1/2010. Online verfügbar unter: http://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/HIS_Studie_Studienwahl.pdf [09.08.2017].
- Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007): Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). Zeitschrift für Arbeits- und Organisations-

¹⁷ Siehe http://www.fh-diakonie.de/cms/Studienangebote/Psychische_Gesundheit/193 [09.08.2017].

- psychologie A&O, 51(2), S. 88–95. Online verfügbar unter: <http://doi.org/10.1026/0932-4089.51.2.88> [09.08.2017].
- 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. HIS: Forum Hochschule 2/2010. Online verfügbar unter: http://www.his-hf.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf [09.08.2017].
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Forum Hochschule 1/2017. Online verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf [09.08.2017].
- Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A. & Hornke, L. (2009): Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2009, S. 2–8. Online verfügbar unter: <http://docplayer.org/16268254-Zeitschrift-fuer-beratung-und-studium.html> [09.08.2017].
- Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M. (2008): Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste. Hannover: HISBUS-Kurzinformation Nr. 21. Online verfügbar unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf> [09.08.2017].
- Lückert, F. (2012): Online-Self-Assessments an Universitäten als Instrument der Studienberatung. Masterarbeit an der Leuphana Universität Lüneburg. Online verfügbar unter: <http://docplayer.org/10955123-Online-self-assessments-an-universitaeten-als-instrument-der-studienberatung.html> [09.08.2017].
- Müller, C. E. (2011): Ermittlung prototypischer Testkennwerte für das Wiener Self-Assessment für Architektur anhand erfolgreich und wenig(er) erfolgreich Studierender. Diplomarbeit an der Universität Wien. Online verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/17106/1/2011-06-26_0305564.pdf [09.08.2017].
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie, 20(3), S. 172–191.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004): Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130(2), S. 261–288.
- Rolfs, H. & Schuler, H. (2002): Berufliche Interessenkongruenz und das Erleben im Studium. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O, 46(3), S. 137–149. Online verfügbar unter: <http://doi.org/10.1026/0932-4089.46.3.137> [09.08.2017].
- Röder, B. (2017): Möglichkeiten von Online-Studienwahl-Assistenten für berufsbegleitende Online-Studiengänge. In: Grieshop, H. R. & Bauer, E. (Hrsg.) Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 3–13.
- Rudinger, G. & Hörsch, K. (Hrsg.) (2009): Self-Assessment an Hochschulen. Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Bonn: V&R Unipress.
- Schulz, M. (2011): Das ganze Spektrum im Blick. Pflegezeitschrift, H. 7, S. 395–397. Online verfügbar unter: http://www.pflegeportal.ch/pflegeportal/pub/Das_ganze_Spektrum_im_Blick_2282_1.pdf [09.08.2017].

- Sode, M. & Tolciu, A. (2011): Mehr Studienanfänger – mehr Studienabbrecher? Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut HWWI Policy Paper 10/2011. Online verfügbar unter: http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Policy_Paper-61.pdf [09.08.2017].
- TalentKollegRuhr (2014): Auszug aus dem Antrag auf Projektförderung durch die Stiftung Mercator. Fachhochschule Dortmund, Westfälische Hochschule, Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter: https://www.fh-dortmund.de/de/studint/projekte/talentkolleg/medien/2014-08-25_TalentKolleg_Ruhr_Internetversion.pdf [09.08.2017].
- Ünal, B. (o.J.): Online Self Assessments an der Freien Universität. Online verfügbar unter: http://www.fu-berlin.de/sites/studienberatung/osa/beratungsjahrbuch_osa.pdf?1326358531 [09.08.2017].
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Bielefeld: 16.10.2015. Online verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> [09.08.2017].
- Zimmerhofer, A., Heukamp, V. & Hornke, L. (2006): Ein Schritt zur fundierteren Studienfachwahl – Webbasierte Self-Assessments in der Praxis. *Report Psychology*, 31(2), S. 62–72. Online verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3595/1/pdf10.pdf> [09.08.2017].

AutorInnen

Rainer Brückers Dipl.-Sozialwissenschaftler. Von 1992–2010 Bundesgeschäftsführer der Arbeiterwohlfahrt, zuletzt hauptamtlicher Bundesvorsitzender. In dieser Zeit Aufsichtsratsmitglied der Bank für Sozialwirtschaft. Seit 2011 Stiftungsvorstand der FSD-Stiftung Berlin. Seit 2012 Vorsitzender der Gesellschaft zur Förderung sozialer Innovationen in Berlin. 2010/2011 und 2016/2017 Vorsitzender der Kommission Pflege beim Bundesministerium für Arbeit und Soziales für die Festsetzung des Mindestlohnes in der Pflege. Ehrenamtlich tätig für den AWO Bezirksverband Potsdam.

Prof. Dr. Tim Hagemann Studium der Psychologie mit den Schwerpunkten Arbeits- und Gesundheitspsychologie in Trier, Düsseldorf und Stanford (USA). Forschungsbeauftragter und seit 2006 Lehrstuhlinhaber für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld sowie wissenschaftlicher Leiter des vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“. Darüber hinaus Berater von Unternehmen und Organisationen hinsichtlich Personal- und Organisationsentwicklung sowie betrieblicher Gesundheitsförderung.

Dr. Helmar Hanak Erziehungswissenschaftler und seit 2015 Referent an der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH mit den Schwerpunkten Anrechnung, Zugangsfragen und Beratung. Die Hauptaufgaben innerhalb der Servicestelle liegen im Bereich der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Innerhalb dieses Themenfeldes beschäftigt er sich mit der Beratung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten sowie der Netzwerkarbeit. Zudem übernimmt er Vorträge für die Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH auf Veranstaltungen und Tagungen.

Marc Heinitz Anglist und seit 2015 tätig im Bereich E-Learning an der Fachhochschule der Diakonie im Projekt BEST WSG als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Schwerpunkte der letzten 15 Jahre Berufstätigkeit an Hochschulen und bei Verbänden umfassen die Bereiche Blended Learning, Online-Kommunikation, Wissensmanagement, Online-Beratung und Social Intranet. Zertifizierter Trainer und Projektmanager sowie Lehrbeauftragter an der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der Freien Universität Berlin.

Michael Kriegel Studium Soziale Arbeit (Diplom FH) und Socialmanagement (M. A.). Zusatzausbildung in Systemischer Therapie (DFS) und Team-Supervision. Langjährige Erfahrungen in der beruflichen und akademischen Bildung. Bis 2011 Leiter der AWO Bundesakademie in Berlin und Mitbegründer des Trans-

ferzentrums für Sozialwirtschaft an der Leuphana Universität Lüneburg. Derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule der Diakonie und Projektleitung des vom BMBF geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts: Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG). Seit 2014 stellvertretendes Vorstandsmitglied der Gesellschaft zur Förderung sozialer Innovationen e.V.(GFSI Berlin).

Johanna Lojewski Diplompädagogin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Berufsbegleitende Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen (BEST WSG)“ an der Fachhochschule der Diakonie mit den Schwerpunkten Studiengangsevaluation und Studierenden- und Absolventenbefragungen. Langjährige Erfahrungen im Bereich empirische Bildungsforschung (Schul-, Unterrichts- und Studierendenforschung) sowie quantitative Forschungs- und Auswertungsmethoden. Beratungstätigkeiten im Bereich Instrumententwicklung, Mitwirkung an Expertisen.

Dr. Sigrun Nickel Leiterin des Bereichs Hochschulforschung beim CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitsschwerpunkte sind u. a. die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung sowie das Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Darüber hinaus ist sie Mitglied im Leitungsteam der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und diesem Zusammenhang verantwortlich für das Forschungsfeld „Heterogenität der Zielgruppen“.

Prof. (em.) Dr. Martin Sauer Diplompädagoge und Sozialmanager (MAS). Tätigkeiten unter anderem als Lehrer, Leiter einer betrieblichen Fortbildungsabteilung, Projektleiter, Personalentwickler und Geschäftsführer berufsbildender Schulen. Bis zur Emeritierung 2013 Rektor an der Fachhochschule der Diakonie und Lehrstuhlinhaber für Sozialmanagement und Personalarbeit. Seit 2013 Mitarbeit im Projekt BEST WSG.

Miriam Schäfer Diplompädagogin, seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin und seit 2015 Projektkoordinatorin im Projekt „BEST WSG – Berufsintegrierte Studienangebote zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Anrechnungsverfahren, nicht traditionelle Studierende, kooperative Curriculumsentwicklung und Kompetenzportfolio.

Wolfgang Scheffler (M. A.), ist Bildungsgangleiter für die berufsintegrierte Erzieherinnenausbildung am Berufskolleg Bleibergquelle in Velbert und Studienleiter für die Kooperation des Berufskollegs mit der Stenden University in Leeuwarden. Darüber hinaus war er einige Jahre ehrenamtlich im Vorstand einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung im Rahmen des Diakonischen Werkes tätig.

Anna-Lena Thiele (M.Sc.), Soziologie und empirische Sozialforschung, ist Projektmanagerin beim CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung im Arbeitsbereich Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher

Bildung. Im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wirkt sie an den begleitenden Forschungsarbeiten zum Schwerpunktthema „Heterogenität der Zielgruppen“ mit.

Sebastian Wieschowski Studium der Kommunikationswissenschaften an der Universität Eichstätt (Abschluss als Diplom-Journalist), vorher journalistische Grundausbildung an der Kölner Journalistenschule für Politik und Wirtschaft sowie studienbegleitendes Tageszeitungsvolontariat beim Schleswig-Holsteinischen Zeitungsverlag. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fachhochschule der Diakonie seit Dezember 2011. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte im Bereich „E-Learning“, insbesondere Hochschullehre per Videokonferenz („Webinare“).