

Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung

Balke, Johannes; Banscherus, Ulf; Boettcher, Aisha; Busch, Susanne; Glaubitz, Marko; Hardt, Katharina; Herrlinger, Simone; Herzig, Lita; Jütte, Wolfgang; Käuper, Kristin Maria; Kamm, Caroline; Lauber-Pohle, Sabine; Marx, Christopher; Schulte, Birgit; Westenhöfer, Joachim; Wolter, Andrä

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Balke, J., Banscherus, U., Boettcher, A., Busch, S., Glaubitz, M., Hardt, K., ... Wolter, A. (2015). *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung*. (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 4). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49328-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**WISSENSCHAFTLICHE
BEGLEITUNG**



Johannes Balke, Ulf Banscherus, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Marko Glaubitz, Katharina Hardt, Simone Herrlinger, Lita Herzig, Wolfgang Jütte, Kristin Maria Käuper, Caroline Kamm, Sabine Lauber-Pohle, Christopher Marx, Birgit Schulte, Joachim Westenhöfer und André Wolter

Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Februar 2015

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

IMPRESSUM

Autorinnen und Autoren: Johannes Balke, Ulf Banscherus, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Marko Glaubitz, Katharina Hardt, Simone Herrlinger, Lita Herzig, Wolfgang Jütte, Kristin Maria Käuper, Caroline Kamm, Sabine Lauber-Pohle, Christopher Marx, Birgit Schulte, Joachim Westenhöfer und André Wolter

Herausgegeben durch: die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/ Prof. Dr. André Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin/ Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung/ Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck auch auszugsweise zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: Februar 2015

ISBN: 978-3-946983-03-3

INHALT

0. Vorbemerkung	5
<i>Ulf Banscherus</i>	
1. Inklusion an Hochschulen im Spiegel der Bildungsberichterstattung	6
<i>Caroline Kamm & Andrä Wolter</i>	
2. Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung	14
<i>Sabine Lauber-Pohle</i>	
3. Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover	21
<i>Birgit Schulte</i>	
4. Virtuelle Übergangsberatung – der Online-Studienwahl-Assistent	28
<i>Katharina Hardt und Christopher Marx</i>	
5. Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe	36
<i>Caroline Kamm</i>	
6. „Brücken in den Weiterbildungs-Baukasten“ – ein mathematischer Online Brückenkurs	43
<i>Marko Glaubitz</i>	
7. Instrumente und Konzepte des Übergangsmangements– Vor- und Brückenkurse	52
<i>Simone Herrlinger</i>	
8. Begleitung des Übergangs vom Beruf zum Studium: Potenziale von zertifizierten akademischen Weiterbildungsmodulen	57
<i>Kristin Maria Käuper, Lita Herzig, Johannes Balke, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Joachim Westenhöfer</i>	
9. Anforderungen an eine (Hochschul-)Didaktik des lebenslangen Lernens	65
<i>Wolfgang Jütte</i>	
10. Autorinnen und Autoren	73

0. Vorbemerkung

Ulf Banscheraus

Die vorliegende Handreichung ist in der Zusammenarbeit von Projekten und wissenschaftlicher Begleitung der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden. Mit der Erstellung von Handreichungen verfolgt die wissenschaftliche Begleitung das Ziel, den im Rahmen des Wettbewerbs geförderten Projekten konkrete Praxisbeispiele für mögliche Lösungsansätze zu bestimmten themenbezogenen Fragestellungen zur Verfügung zu stellen.

Die vorliegende Handreichung basiert auf einem Workshop zur „Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung“, der am 9. September 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattgefunden hat. Dort wurden innovative Praxisbeispiele aus den im Rahmen des Wettbewerbs geförderten Projekten zu den Themenfeldern „Inklusion als Herausforderung für die Gestaltung von Angeboten des lebenslangen Lernens an Hochschulen“, „Gestaltung von Informations- und Beratungsangeboten“ sowie „Unterstützungsangebote beim Übergang ins Studium“ präsentiert und zur Diskussion gestellt. Die Projektbeispiele wurden ergänzt durch Ergebnisse aus der Arbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Humboldt-Universität zu den Themenfeldern „Inklusion“ und „nicht-traditionelle Studierende“ sowie Reflexionen zur (hochschul-) didaktischen Gestaltung von Angeboten der Hochschulweiterbildung.

Die Zusammenfassung der Beiträge im Format einer Handreichung bietet nun die Möglichkeit, die Beispiele aus den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde einem erweiterten Kreis an Interessierten zur Kenntnis zu bringen. In der Zusammenschau bietet die Handreichung einen umfassenden Eindruck zum aktuellen Stand von Ansätzen zur Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten des lebenslangen Lernens an den Hochschulen in Deutschland. Sie kann den im Rahmen des Wettbewerbs geförderten Projekten und weiteren Interessierten außerdem als Referenzmaßstab dabei dienen, ihren eigenen Arbeitsstand zu reflektieren und einzuordnen; und ihnen darüber hinaus Hinweise geben, die für die Konzeption und Organisation entsprechender Angebote von Relevanz sein können.

1. Inklusion an Hochschulen im Spiegel der Bildungsberichterstattung *Caroline Kamm und Andrä Wolter*

1.1. Einleitung: Was ist Inklusion?

Inklusion ist ein in Bildungswissenschaften und Bildungspolitik unterschiedlich definierter Begriff, dessen Gemeinsamkeit darin besteht, ein bildungspolitisch bedeutsames Ziel im Blick auf die Teilhabestrukturen sozialer Gruppen zu formulieren. Innerhalb des Diversity-Diskurses wird Inklusion auf eine große Vielzahl und Vielfalt sozialer Gruppen bezogen, welche durch strukturelle Benachteiligung im Bildungssystem gekennzeichnet sind – darunter auch Menschen mit Behinderung (Heitzmann & Klein, 2012). In den letzten Jahren ist die Debatte um Inklusion oder inklusive Bildung in Deutschland vor allem durch das 2006 getroffene Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) bestimmt worden. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat sich Deutschland dem Ziel verpflichtet, ein „integratives Bildungssystem“ zu schaffen, das *„Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebens-langem Lernen“* (UN-BRK 2006, Art. 24, 5) gewährleistet. Die UN-BRK präferiert den Begriff „integrativ“, während sich in Deutschland der Begriff „inklusiv“ durchgesetzt hat.

Mit dem Inklusionsbegriff geht ein Wandel im Verständnis von Behinderung einher, indem diese nicht mehr primär als individuelles Merkmal, körperliches oder geistiges Defizit einer Person als Folge einer Schädigung oder Krankheit verstanden wird. Vielmehr hat sich gegenüber der Defizitperspektive eine gesellschaftliche Teilhabeperspektive durchgesetzt, die auf dem Modell einer Interaktion zwischen individuellen Merkmalen und gesellschaftlichen Strukturen beruht. Im Mittelpunkt dieses Modells stehen die Zugangs- und Exklusionsmechanismen und Barrieren, welche zu Benachteiligung oder „Behinderung“ als sozial wirksamer Einschränkung führen. Im Sinne eines solchen Begriffsverständnisses sind Behinderte *„Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“* (UN BRK 2006, Art. 1).

Zwar wurde das Thema im Hochschulbereich, sowohl in der Hochschulpolitik als auch in der Hochschulforschung, bis dahin eher randständig behandelt und wird es auch immer noch (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013; Knauf, 2013). Dennoch zeichnet sich mit der Anerkennung des Inklusionsgrundsatzes auch hier ein grundlegender Paradigmenwechsel ab. Diese durch den Inklusionsansatz veränderte Perspektive hat sich nicht nur in den Hochschulgesetzen der Länder, sondern auch in den Anforderungen von Akkreditierungsverfahren niedergeschlagen. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat 2009 die Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ beschlossen – eine Selbstverpflichtung, mit der die Hochschulen ihre Bereitschaft erklären,

eine Vielzahl von Maßnahmen zur Förderung der Teilhabe von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit, zum Abbau von Barrieren, zur Verbesserung ihrer Unterstützungsleistungen und zur Regelung von individuellen Nachteilsausgleichen zu ergreifen (HRK, 2009). Auch in der Hochschulforschung hat dieses Thema, überwiegend auf Initiative des Deutschen Studentenwerks (DSW), eine etwas größere Aufmerksamkeit gewonnen, auch wenn der Informations- und Forschungsstand insgesamt immer noch unzureichend ist.

Der folgende Beitrag gibt im Kontext der aktuellen hochschulpolitischen Debatte über Inklusion einen Überblick über die Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit, überwiegend auf der Grundlage des Nationalen Bildungsberichts 2014, der das Schwerpunktthema „Menschen mit Behinderungen“ hatte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Der Bildungsbericht stützt sich in den hochschulbezogenen Abschnitten zur Inklusion vorrangig auf Daten aus der 20. DSW-Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013), dem 12. Konstanzer Studierendensurvey (Ramm & Simeaner, 2014) und der DSW-Studie „beeinträchtigt studieren“ (DSW, 2012).

1.2. Inklusion im Hochschulbereich – Besonderheiten und Stand der Umsetzung

Die Anerkennung von Behinderung und Beeinträchtigung wird in Deutschland unterschiedlich geregelt, woraus sich auch unterschiedliche Unterstützungsansprüche ableiten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Zum einen besteht ein sozialrechtlicher Leistungsanspruch (z.B. für Schwerbehinderte), der auf Grundlage gesetzlicher Regelungen zur Anerkennung einer Behinderung (v.a. Sozialgesetzbuch, SGB IX) gewährt wird. Zum anderen wird Behinderung/Beeinträchtigung aber in den verschiedenen Institutionen des deutschen Bildungssystems (Schule, berufliche Bildung, Hochschule) unterschiedlich definiert, sodass sich Definition und Etikettierung im Lebensverlauf ändern. So gründen Unterstützungsleistungen in den Bildungsinstitutionen auf unterschiedlichen rechtlichen Anspruchsgrundlagen (z.B. Schul- und Hochschulgesetze der Länder, Berufsbildungsgesetz).

Im Hochschulbereich dominieren die Bezeichnungen „Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit“ oder „Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung“ – eine Spezifizierung, die sich in anderen Bildungsinstitutionen in dieser Form nicht findet. Von daher ergeben sich für den Hochschulbereich einige *Besonderheiten*:

1. Anders als (noch) im Schulbereich besteht an Hochschulen keine institutionelle oder curriculare Differenzierung von Lernangeboten hinsichtlich Behinderung oder Beeinträchtigung. Das Studium sieht für alle Studierenden – mit und ohne Beeinträchtigungen – grundsätzlich die gleichen Ziele vor (Zielgleichheit). Spezifische Studienformate für Menschen mit Behinderung sind an deutschen Hochschulen nur selten zu finden.
2. Zugleich ist eine doppelte Selektivität für diese Zielgruppe wirksam: zum einen vor der Studienaufnahme, zum anderen durch vielfältige Barrieren innerhalb des Studiums.

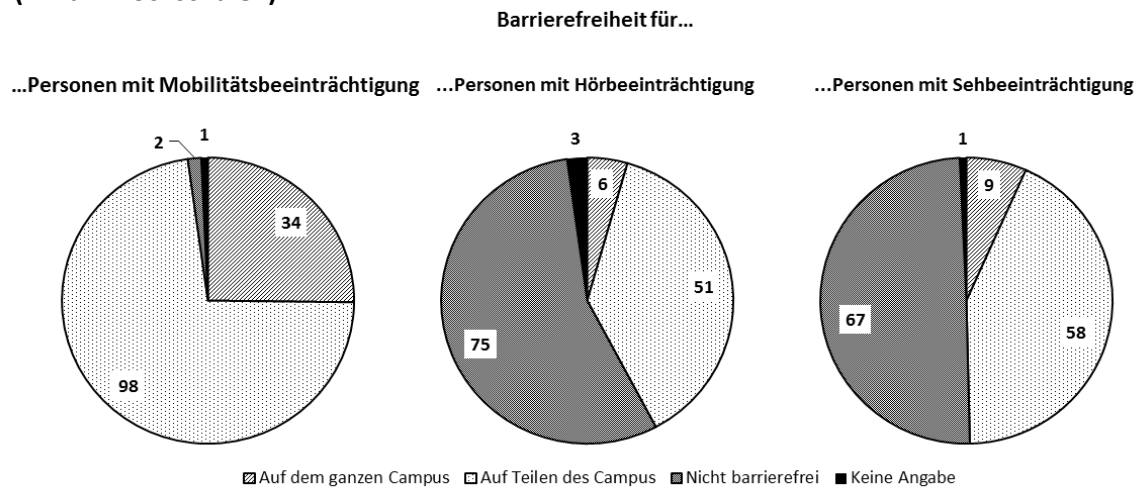
Aufgrund der starken Selektion im Schulsystem erwirbt nur eine kleine Minderheit derjenigen, die im Schulbereich als „behindert“ kategorisiert werden, überhaupt eine Studienberechtigung und nimmt ein Studium auf. Diese Personen sind innerhalb der Hochschule und im Studienverlauf weiteren Schwierigkeiten ausgesetzt. Hochschulen stehen somit vor der Herausforderung der bedarfsgerechten Gestaltung von Studienangeboten und -bedingungen für Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit, um die Studierbarkeit für alle Studierenden auch in der Praxis sicherzustellen.

3. Im Hochschulbereich gibt es keine verbindliche Definition von Behinderung. Zwischen Behinderung und gesundheitlicher Beeinträchtigung wird in der Regel nicht unterschieden. Über die sozialrechtliche Anerkennung von (Schwer-)Behinderung gemäß SGB IX hinaus basieren studienrelevante Beeinträchtigungen primär auf Selbsteinschätzungen der Betroffenen. Sie müssen daher auf Basis von Gutachten nachgewiesen werden, um Ansprüche auf einen Nachteilsausgleich geltend zu machen. Auch in der empirischen Studierendenforschung beruhen alle über Schwerbehinderung hinausgehenden Angaben über Behinderung und Beeinträchtigung auf Selbsteinschätzungen.

Befunde zum *Stand der Umsetzung* inklusiver Bildung im Hochschulbereich verweisen auf eine unterschiedliche Realisierung (vgl. DSW, 2014). Vor allem im Hinblick auf Informations- und Kommunikationsstrukturen zeigt sich Optimierungsbedarf. So berichten in einer Evaluation der HRK (2013) unter 135 Hochschulen zwar mehr als die Hälfte der befragten Einrichtungen über barrierefreie Internetauftritte; Bibliotheks- und Verwaltungsdienste (z.B. elektronische Einschreibungs- und Rückmeldeverfahren) seien dagegen seltener problemlos zugänglich. Barrierefreiheit in Form von baulichen Maßnahmen wurde für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen teilweise verbessert; deutlich ausbaufähig seien hingegen die Bedingungen für Studierende mit Seh- oder Hörbehinderungen (HRK, 2013, S. 30; vgl. Abbildung 1). Dieser Verbesserungsbedarf wird von den Studierenden bestätigt (DSW, 2012), die zusätzlich einen Mangel an Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten sehen.

Unterstützungs- und Beratungsangebote sind weitgehend vorhanden. Behindertenbeauftragte seien überwiegend in den Hochschulgesetzen verankert, häufig jedoch nicht an prominenter Stelle (z.B. bei der Hochschulleitung) angesiedelt. Zudem werde die Tätigkeit an einigen Hochschulen im Nebenamt und häufig ohne eigenes Budget für die personelle und technische Ausstattung ausgeführt (HRK, 2013). Studentenwerke und psychologische Beratungsstellen nehmen ebenfalls eine wichtige Funktion bei der Unterstützung von Studieninteressierten und Studierenden mit Beeinträchtigungen ein. Eine implizite Selektivität liegt jedoch darin, dass ein erheblicher Anteil der betroffenen Studierenden Beratung, Nachteilsausgleiche und andere Angebote wegen der Befürchtung einer Stigmatisierung nicht in Anspruch nimmt.

**Abbildung 1: Barrierefreiheit für Studierende mit Beeinträchtigungen an Hochschulen
(Anzahl Hochschulen)**



Quelle: HRK, 2013, eigene Darstellung.

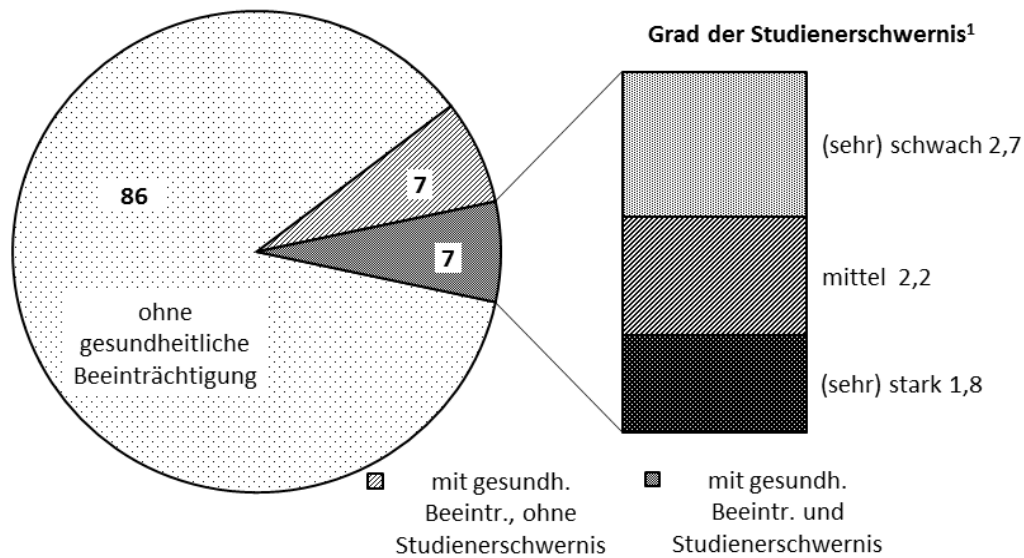
Weiterbildungsangebote speziell für Menschen mit Behinderungen sind kaum erfasst. Im Hochschulbereich scheint es nur wenige Weiterbildungsanbieter mit Teilnehmenden aus dieser Zielgruppe zu geben. Lediglich ein Drittel der Hochschulen weist in einer Sonderstichprobe des Weiterbildungsmonitors Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Behinderung und chronischer Krankheit in ihren Angeboten aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 174).

1.3. Empirische Befunde: Studierende mit Behinderung an deutschen Hochschulen

Auch wenn sie in den Größenordnungen ungefähr übereinstimmen, kommen die vorliegenden Erhebungen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich des Anteils von Studierenden mit Behinderung oder gesundheitlicher Beeinträchtigung. Im Rahmen der 20. DSW-Sozialerhebung 2012 gaben 14 Prozent aller Studierenden an, durch eine Behinderung oder chronische Krankheit beeinträchtigt zu sein (vgl. Abbildung 2). Der 12. Konstanzer Studierendensurvey kommt auf einen Anteil von 11 Prozent (Ramm & Simeaner, 2014).

Aber nicht jede Beeinträchtigung wirkt sich studienerschwerend aus. Dies ist der Sozialerhebung zufolge für die Hälfte der Befragten mit einer Beeinträchtigung der Fall, laut Studierendensurvey immerhin bei fast drei Viertel. Über eine (sehr) starke Studienerschwerern berichten in der Sozialerhebung 1,8 Prozent aller Studierenden (Middendorff et al., 2013, S. 453). Tabelle 1 gibt auf der Basis der DSW-Erhebung (2012) einen Überblick über die Verteilung der Studierenden nach Art der (studienrelevanten) gesundheitlichen Beeinträchtigung sowie nach Ausmaß und Zeitpunkt des Auftretens. Demnach wirken sich psychische Erkrankungen am stärksten auf das Studium aus (45 Prozent der Studierenden mit Beeinträchtigung), relevant sind auch chronisch-somatische Erkrankungen (20 Prozent). Bei einem Viertel der Studierenden trat die genannte Beeinträchtigung erst während des Studiums in Erscheinung, darunter am häufigsten psychische Erkrankungen.

Abbildung 2: Anteil Studierender mit gesundheitlicher Beeinträchtigung und Grad der Studienschwernis (in Prozent)



¹Zusammengefasste 5-stufige Antwortskala von "sehr schwach" bis "sehr stark"

Quelle: DSW & HIS-HF, 20. Sozialerhebung, eigene Darstellung.

Zu den Übergangsquoten von Studienberechtigten mit Behinderung oder chronischer Krankheit in ein Hochschulstudium stehen bislang keine Daten zur Verfügung, sodass keine Aussagen darüber möglich sind, inwiefern diese Gruppe im Vergleich zur Gesamtheit der Studienberechtigten möglicherweise häufiger auf ein Studium verzichtet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 184).

Hinsichtlich soziodemografischer Merkmale wie Geschlecht, Bildungsherkunft oder Art der Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden sich Studierende mit und ohne Beeinträchtigungen kaum voneinander. Behinderung und gesundheitliche Beeinträchtigungen können jedoch einen Einfluss auf die Fach- und Hochschulwahl haben. So gibt etwa die Hälfte der Befragten an, dass die vor Studienbeginn bestehenden Beeinträchtigungen Auswirkungen auf die Wahl des Studiengangs hatten; etwa jede/r Zehnte hat ein anderes als das ursprünglich gewünschte Studium aufgenommen. Härtefall- oder Sonderanträge zur Hochschulzulassung werden von Studierenden mit einer vor Studienbeginn bekannten – i.d.R. amtlich festgestellten – Behinderung äußerst selten gestellt (7 Prozent); 40 Prozent der Antragstellenden berichten dabei über Probleme, v.a. aufgrund unklarer bzw. intransparenter Voraussetzungen (DSW, 2012).

Tabelle 1: Studierende mit gesundheitlicher Beeinträchtigung 2011 nach Art der Beeinträchtigung, Stärke der Studierschwernis und Zeitpunkt des Auftretens (in Prozent)

Art der Beeinträchtigung	Anteil an allen Studierenden mit Beeinträchtigung ¹⁾	Ausmaß der Studierschwernis ²⁾		Zeitpunkt des Auftretens der studienerschwerenden Beeinträchtigung		
		Schwach/mittel	Stark/sehr stark	vor der Einschulung	nach Einschulung, vor Studium	nach Beginn des Studiums
	in %					
Insgesamt	100	41	59	19	57	25
Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung	4	59	41	33	42	24
Hör-/Sprechbeeinträchtigung	3	52	48	57	34	9
Sehbeeinträchtigung	5	65	35	40	47	12
Psychische Beeinträchtigung/seelische Erkrankung	45	32	68	7	62	31
Chronisch-somatische Krankheit	20	52	48	23	59	19
Teilleistungsstörung (z. B. Legasthenie, Dyslexie)	6	59	41	31	66	2
Sonstige Beeinträchtigung/ Erkrankung	5	56	44	19	46	35
Psychische Erkrankung und chronisch-somatische Krankheit	3	19	81	15	57	27
Andere Mehrfachbeeinträchtigung	10	29	71	24	49	27

Anm. ¹⁾ Spaltenprozentuierung, ²⁾ Zeilenprozentuierung

Quelle: DSW, 2012.

Neben Barrieren, die für Menschen mit Behinderung und chronischer Krankheit beim Übergang in die Hochschule wirksam sind, entstehen auch im Studienverlauf besondere Herausforderungen. Laut dem 12. Studierendensurvey (Ramm & Simeaner, 2014) sehen sich diese Studierenden häufiger mit ungeplanten Studienzeiterlängerungen konfrontiert. Zum einen spielen hier häufigere Fach- und Hochschulwechsel eine Rolle, die zeigen, dass die Suche nach einer geeigneten Studiumgebung mit dem Hochschuleintritt nicht abgeschlossen ist. Zum anderen unterbrechen Studierende mit Beeinträchtigungen ihr Studium häufiger. Solche Probleme können zur Entstehung „beeinträchtigungsbedingter Zusatzkosten“ (DSW, 2012, S. 199) bei der Studienfinanzierung führen. Abbrucherwägungen treten ebenfalls häufiger auf. Insgesamt leiden insbesondere gesundheitlich stark beeinträchtigte Studierende unter hohen Belastungen im Studium und unter Sorgen, das Studium nicht zu schaffen (Ramm & Simeaner, 2014).

Neben Lernproblemen unterschiedlicher Art treten im Studienverlauf Schwierigkeiten auch bei der sozialen Einbindung auf. Beispielsweise berichten die Befragten über wenige Kontakte zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie das Fehlen fester Arbeitsgruppen und Ansprechpersonen unter den Lehrenden (Ramm & Simeaner, 2014, S. III). Hinsichtlich der Studien- und Prüfungsorganisation berichten nahezu alle Studierenden von Problemen, die je nach Art der Behinderung zeitliche oder formale Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnungen (z.B. Stoffpensum, Anwesenheitspflicht) sowie Lehr- und Prüfungssituationen betreffen (DSW, 2012, S. 145).

Nachteilsausgleiche stellen für Studierende mit Behinderung ein wichtiges Instrument für den Studienerfolg dar, werden in der Praxis allerdings verhältnismäßig wenig genutzt. Nur ein

Drittel der Studierenden gibt an, einen Antrag auf Nachteilsausgleich gestellt zu haben, von denen mehr als zwei Drittel bewilligt wurden (DSW, 2012, S. 159). Wurden hierzu im Vorfeld Beratungsangebote in Anspruch genommen, führt dies häufiger zur Antragstellung, welche wiederum überdurchschnittlich häufig bewilligt wird. Als Hauptgründe für die geringe Inanspruchnahme werden die fehlende Bekanntheit sowie Angst vor Bekanntwerden der Beeinträchtigung angeführt. Werden Anträge nicht bewilligt, werden als Gründe neben fehlender Anerkennung der Beeinträchtigung die mangelnde Bereitschaft der Lehrenden zur Anpassung der LehrROUTINEN sowie die Nicht-Vereinbarkeit mit Studien- und Prüfungsordnungen genannt.

Befunde zur Bewertung institutioneller Unterstützungsangebote zeigen, dass auch spezifische *Informations- und Beratungsangebote* von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit vergleichsweise selten in Anspruch genommen werden, obwohl diese überwiegend bekannt sind und nur ein Drittel der „Nicht-Nutzer/-innen“ angibt, keinen Bedarf zu haben. Während ein Drittel sich durch die Angebote nicht angesprochen fühlt, liegt der Hauptgrund für die Nicht-Nutzung (von 44 Prozent genannt) darin, dass die gesundheitliche Beeinträchtigung nicht bekannt werden soll (DSW, 2012, S. 91).

1.4. Herausforderungen und Ausblick

Studierende mit Behinderung oder gesundheitlicher Beeinträchtigung sind an Hochschulen mit ca. 14 Prozent (nach ihrer Selbsteinschätzung) keine ganz kleine Gruppe. Geht man von der im Schulbereich bislang etablierten Definition von Behinderung über den sonderpädagogischen Förderbedarf aus, würde diese Gruppe aufgrund der im Schulsystem wirksamen institutionellen Segmentierung und scharfen Selektion deutlich kleiner ausfallen. Insbesondere Studierende mit Behinderung (i.e.S.) sind eine im Schulsystem stark vorgefilterte Gruppe. Allerdings erweist sich Behinderung oder chronische Erkrankung nicht nur beim Zugang, sondern auch im Sozialraum Hochschule als ein soziales Distinktionsmerkmal, das den Studienerfolg beeinflusst und damit im Wettbewerb um die Verteilung des Bildungskapitals Benachteiligung und Chancenungleichheit hervorruft oder verstärkt (Dobusch, Hofbauer & Kreissl, 2012).

Die dargestellten Befunde machen deutlich, dass es sich bei Studierenden mit Behinderung oder chronischer Krankheit um eine sehr heterogene Gruppe mit entsprechend vielfältigen Anforderungen und Bedarfen handelt und die Realisierung eines gleichberechtigten Zugangs zu Hochschulbildung durch eine umfassende Barrierefreiheit noch ausbaufähig ist. Defizite bestehen bei der baulichen Gestaltung und technischen Ausstattung der Hochschulen, aber auch bei der Flexibilität der formalen Vorgaben in Prüfungs- und Studienordnungen und in der Studiendurchführung (Fromme, 2012). Hinzu kommt, dass Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen oft aus Stigmatisierungängsten kaum thematisiert werden. Deshalb werden auch vorhandene Informations- und Beratungsbedarfe häufig nicht in Anspruch genommen. Neben

der konsequenten Umsetzung von Barrierefreiheit und einer Verbesserung der Informations- und Beratungsangebote besteht die dringlichste Aufgabe sicherlich in der Sensibilisierung von Hochschulangehörigen für das Thema Inklusion – gerade im Kontext der Diskussion um eine Öffnung der Hochschulen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Deutsches Studentenwerk (DSW) (2014). Beauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Eine Umfrage der IBS zu Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsprofil. Berlin.
- Deutsches Studentenwerk (DSW) (Hrsg.) (2012). beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin.
- Dobusch, L., Hofbauer, J. & Kreissl, K. (2012). Behinderung und Hochschule – Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In: U. Klein & D. Heitzmann, (Hrsg.), Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/München, S. 69-85.
- Fromme, C. (2012). Studieren mit Behinderung und chronischer Krankheit – die Herausforderungen annehmen. Vortrag auf der Fachtagung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des Deutschen Studentenwerks am 14./15. Juni 2012 in Berlin.
- Heitzmann, D. & Klein, U. (2012). Zugangs- und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In: U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme. Weinheim/München, S. 11-45.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2009). „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.04.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2013). „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Bonn.
- Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule. In: Das Hochschulwesen 61 (5), S. 164-168.
- Middendorff, E., Apolinarski, 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.
- Ramm, M. & Simeaner, H. (2014). Behinderte und chronisch kranke Studierende. Sonderauswertung des 12. Studierenden surveys (WS 2012/13). Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (78). Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Konstanz.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In: H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten - Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 203-230.

2. Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung

Sabine Lauber-Pohle

2.1. Einleitung

Bezugspunkt der folgenden Überlegungen ist der Zertifikatkurs Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung, der im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojektes WM³ Weiterbildung Mittelhessen am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg entwickelt wurde. In diesem Studiengang, der Teil einer breitgefächerten Kooperation mit der Deutschen Blindenstudienanstalt e.V. (blista), Marburg (www.blista.de) ist, werden die Grundlagen der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik aus der Perspektive von Inklusion vermittelt. Er bietet sich daher als Ausgangspunkt für eine umfassende Diskussion von Teilhabe in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter den Bedingungen von körperlicher Beeinträchtigung, insbesondere von Sehbeeinträchtigung, an. Diese Fokussierung auf wissenschaftliche Weiterbildung stellt eine gewisse Besonderheit in der aktuellen Inklusionsdebatte dar, die sich überwiegend mit der Gestaltung von inklusiver Frühförderung und inklusiver Beschulung beschäftigt und den Bereich der quartären Bildung bisher erst bedingt erreicht hat. Dennoch muss gerade unter der Perspektive lebenslangen Lernens auch der Bereich der (wissenschaftlichen) Weiterbildung im Rahmen von Inklusion mitgedacht werden.

Inklusion wird gemeinhin unter drei Perspektiven – sozial, ökonomisch und pädagogisch – diskutiert. Hinzuzufügen wäre auch eine politische Perspektive, die alle drei Aspekte aufgreift (Kronauer, 2010). Die soziale Perspektive hebt darauf ab, dass eine inklusive Bildung eine veränderte soziale Wahrnehmung von Behinderung und Benachteiligung erzeugt und damit zur Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beiträgt. In eine ähnliche Richtung verweist die pädagogische Argumentation. Eine inklusive Bildung ist darauf angelegt, Entwicklungsmöglichkeiten und Lernchancen für alle Lernenden zu gewährleisten und damit zur Normalisierung beizutragen. Die ökonomische Perspektive verweist schließlich auf die Synergieeffekte und Sparmöglichkeiten durch die Auflösung von spezialisierten Einrichtungen¹.

Inklusion und wissenschaftliche Weiterbildung sind eng miteinander verknüpft. Beide streben eine Öffnung traditioneller Bildungseinrichtungen (in diesem Fall Hochschulen) für sogenannte untypische Studierende an, die im Sinne des lebenslangen Lernens in einer Lebensphase nach der ersten Ausbildung ein Studium aufnehmen wollen, um entweder ergänzend oder ausgleichend neue Inhalte zu erlernen. Gerade für Menschen mit Behinderung sind beide Aspekte von Interesse. Zum einen finden sich hier vermehrt unterbrochene Lernwege, so dass es Möglichkeiten bedarf, Bildungsabschlüsse nachzuholen. Zum anderen finden gut qualifizierte Menschen mit Behinderung nur wenige inklusive Weiterbildungsangebote vor.

¹ Vgl.: www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html [10.02.2015].

Einen Zertifikatskurs inklusiv zu gestalten bedeutet also keineswegs, ihn lediglich barrierefrei zu gestalten, sondern ihn durch gezielte Maßnahmen für möglichst viele Teilnehmende zu öffnen und zugänglich zu machen. Dieses Vorhaben berührt alle Themen der Etablierung und des Qualitätsmanagements wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Folgenden sollen drei zentrale Ebenen – Verwaltung, Forschung und Lehre –, die mit der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind, unter dem Gesichtspunkt der Inklusion betrachtet werden. Diese Betrachtungen werden um diejenigen ersten Schritte ergänzt, die bisher im Rahmen der Entwicklung des Zertifikatskurses gegangen wurden. Gleichzeitig werden offene Fragestellungen aufgezeigt. Zuvor soll jedoch der Zertifikatskurs kurz vorgestellt werden.

2.2. Der Zertifikatskurs

Der Zertifikatskurs Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung beginnt im Wintersemester 2014/15. Er wurde im Verbundprojekt WM³ an der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit der blista entwickelt. Er umfasst 18 ECTS und ist als berufsbegleitendes Studium mit einer Dauer von einem Jahr ausgelegt. Die Teilnehmenden kommen an durchschnittlich einem Wochenende im Monat an die Universität sowie für zwei Praxiswochen an die blista. Die Zugangsvoraussetzung ist eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Studium im Themenfeld Blindheit und Sehbeeinträchtigung. Die Zielgruppen sind zum einen Personen, die im Bereich der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik arbeiten und Inklusionsprozesse befördern wollen, und zum anderen Personen, die inklusiv unterrichten und sich mit dem Thema Sehbeeinträchtigung beschäftigen wollen. Durch die starke Präsenz des Themas Blindheit und Sehbehinderung in Marburg durch die blista und ihre Bildungsangebote gibt es gerade dort einen gesteigerten Anteil an Studierenden und Dozierenden mit Sehbeeinträchtigung, so dass es sowohl einen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung zum Thema als auch einen gesteigerten Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung für Menschen mit Sehbeeinträchtigung gibt.

2.3. Inklusion an der Hochschule

Die qualitätsvolle Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten an Hochschulen betrifft die Ebenen Verwaltung, Forschung und Lehre sowie ihre Interaktion untereinander.

2.3.1. Verwaltung

Inklusion ist als Thema durchaus mit der Entwicklung der Diskussion von Genderfragen vergleichbar. Es ist vorrangig ein Querschnittsthema, das auf allen Ebenen verankert werden muss, damit sich in der alltäglichen Praxis eine wahrnehmbare Veränderung einstellt. Diese Verankerung auf allen Ebenen fällt in die Aufgabe der Hochschulleitung und der Verwaltung. Betrachtet man das Thema Inklusion aus deren Perspektive, lassen sich drei Dimensionen finden: Verortung des Themas an der Hochschule im Allgemeinen, Förderung dieser Verortung durch die Initiierung und Gestaltung von internen und externen Strukturen (Kooperationen,

Beteiligung an Netzwerken und Projekten) sowie die konkrete Organisation der Verwaltungsabläufe für die wissenschaftliche Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt von Zugänglichkeit und Inklusion.

Jeder dieser Aspekte beinhaltet viele kleinere und größere Schritte, die auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule unternommen werden können. Ein erster Schritt ist die allgemeine Sensibilisierung für das Thema durch seine systematische Thematisierung in Gremien und der Hochschulöffentlichkeit. Ein wesentlicher Punkt für diese Sensibilisierung ist die Benennung von Verantwortlichen, die zum einen das Thema an der Hochschule sichtbar machen und für die weitere Entwicklung sorgen und zum anderen als interne Beraterinnen und Berater für die Umsetzung zur Verfügung stehen. Zu ihren Aufgaben gehört auch die Entwicklung eines Inklusionskonzeptes. Grundlage hierfür könnte der Leitfaden Inklusion von Boban und Hinz (2013) sein. Um ein solches Konzept sinnvoll umzusetzen, bedarf es der Vernetzung und Weiterentwicklung bereits vorhandener Strukturen und der Integration externer Kooperationspartnerinnen und -partner, die über Expertise im Feld der Inklusion verfügen. Für die sinnvolle Gestaltung interner wie externer Kooperationen gehört auch die Reflexion über die jeweiligen institutionellen Bedürfnisse nach Öffnung und Abgrenzung. Auf der praktischen Ebene schließlich gilt es, die Zugänglichkeit der Universität durch geeignete Verwaltungsprozesse, räumliche Infrastruktur, Beratungsangebote und die Unterstützung von Selbstorganisation inklusiv zu gestalten.

Dieser Prozess wird an der Philipps-Universität Marburg gerade begonnen. Zwischen den bereits vorhandenen internen Beratungsstrukturen und Vertretungsorganen entwickelt sich derzeit eine Initiative zur besseren Kooperation und Vernetzung im Sinne der Inklusionsförderung. Weiterhin ist geplant, ein Entwicklungsprojekt zum Thema Inklusion und Hochschulverwaltung im Rahmen der Strukturförderung des Landes zu beantragen. In diesem soll u.a. eruiert werden, in welchem Maße und mit welcher Funktion externe Partnerinnen und Partner im Bereich des Blinden- und Sehbehindertenwesens im Umfeld der Universität integriert werden können. Im Wintersemester 2014/15 findet zudem eine öffentliche Ringvorlesung zum Thema Inklusion und Exklusion an deutschen Schulen statt, die vom Institut für Schulpädagogik, dem Institut für Erziehungswissenschaft und der Arbeitsgruppe Sozialpsychologie organisiert wird und die Hochschulöffentlichkeit in die allgemeine Inklusionsdebatte einbezieht.

2.3.2. Forschung

Inklusion und Forschung sind auf den ersten Blick nicht zwingend miteinander verknüpft. Gerade aber unter dem Aspekt der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es hier durchaus Ansatzpunkte. Für diesen Artikel sollen zwei Beispiele herausgegriffen werden: Entwicklungsforschung und Evaluationsforschung. Im Bereich der Entwicklungsforschung gilt es, das Thema Inklusion und Hochschule zu bearbeiten und die aktuelle Inklusionsdebatte von der Schule auf die Hochschule und hier insbesondere auf die Schnittstellen zwischen Schule und Studium

sowie Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung auszurichten. Bei der Entwicklung von Konzepten inklusiver Hochschulbildung finden sich vor allem Fragen der inklusiven Gestaltung von Verwaltungsgeschehen rund um das Studium und der systematischen Weiterentwicklung von inklusiver Hochschuldidaktik (vgl. z.B. Dannebeck & Dorrance, 2014). Während im Schulbereich die ersten Ergebnisse der Evaluation inklusiver Beschulung zu finden sind (Baumert, Masuhr, Möller, Riecke-Baulecke, Tenorth & Werning, 2013), gibt es im Hochschulbereich noch kaum Erfahrungen außerhalb pädagogischer Fachbereiche, die das Thema eher experimentell erproben (Lindmeier, Meyer & Kielhorn, 2014). Die Einführung des Zertifikats bietet eine gute Gelegenheit, standardisierte Formen von Evaluation im Rahmen des WM³ Projektes und der offenen Hochschulen um den Aspekt der Evaluation inklusiver Aspekte zu erweitern. Darüber hinaus sollen die gemeinsamen Forschungsprojekte mit dem Kooperationspartner blista fortgesetzt und um den Aspekt wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion ergänzt werden. Das geplante Strukturentwicklungsprojekt bietet die Gelegenheit, über die Programmförderung der offenen Hochschulen hinaus Aspekte inklusiver Verwaltung zu entwickeln.

2.3.3. Lehre

Bezogen auf die Lehre gilt es, die Dozierenden für die Thematik zu sensibilisieren und ihre Professionalisierung in Bezug auf Diversity und Inklusion sowohl in der Organisation und Planung von Angeboten als auch in der direkten Lehr- und Beratungstätigkeit weiter voranzutreiben (Burtscher, 2013). Die Aufgaben bei der Planung sind vergleichbar mit denen der Hochschulverwaltung. Die Zugänglichkeit von Informationen und Verwaltungsabläufen auf Fachbereichs- und Studiengangebene als auch die Zugänglichkeit der Lernumgebungen stehen hier im Mittelpunkt. Auf der Ebene der Lehr- und Beratungskommunikation steht hingegen die Schulung der Lehrenden sowohl für die Gestaltung barrierefreier Dokumente als auch für sehbehindertengerechte Lehre und Beratungskommunikation². Dazu sind sowohl Kenntnisse über die Zielgruppe, ihre Heterogenität und spezifischen Bedürfnisse als auch über bereits vorhandene individuelle und strukturelle Angebote notwendig. Nicht zuletzt gilt es, die Sensibilisierung für das Thema Inklusion auch auf der Ebene der Lehre fortzusetzen und es mit den Studierenden sowohl als Lehrinhalt als auch als Metathema zu bearbeiten.

Dieser Prozess wird im Fall des Zertifikates durch verschiedene Informations- und Schulungsangebote umgesetzt. Vor Beginn des Kurses erhalten alle Dozierenden die Gelegenheit sich in einem Tagesseminar mit der Gestaltung barrierefreier Unterrichtsmaterialien und Lehrtechniken bei Sehbeeinträchtigung vertraut zu machen. Außerdem wird dieses Thema innerhalb des Zertifikats Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung, das im Rahmen des WM³ Projektes entwickelt wurde, im kommenden Halbjahr als Seminar angeboten.

² Zur praktischen Gestaltung barrierefreier Information und Kommunikation vgl. z.B. Schlenker-Schulte (2004). Die aktuellen Standards finden sich unter www.barrierefreiheit.de des Bundeskompetenzzentrums für Barrierefreiheit.

2.4. Fazit

Im Zuge der Entwicklung des Zertifikats Grundlagen inklusiver Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung im Rahmen des Verbundprojektes WM³ Weiterbildung Mittelhessen wurden einige Schritte schon gegangen, andere stehen noch an oder werden gerade erst erprobt.

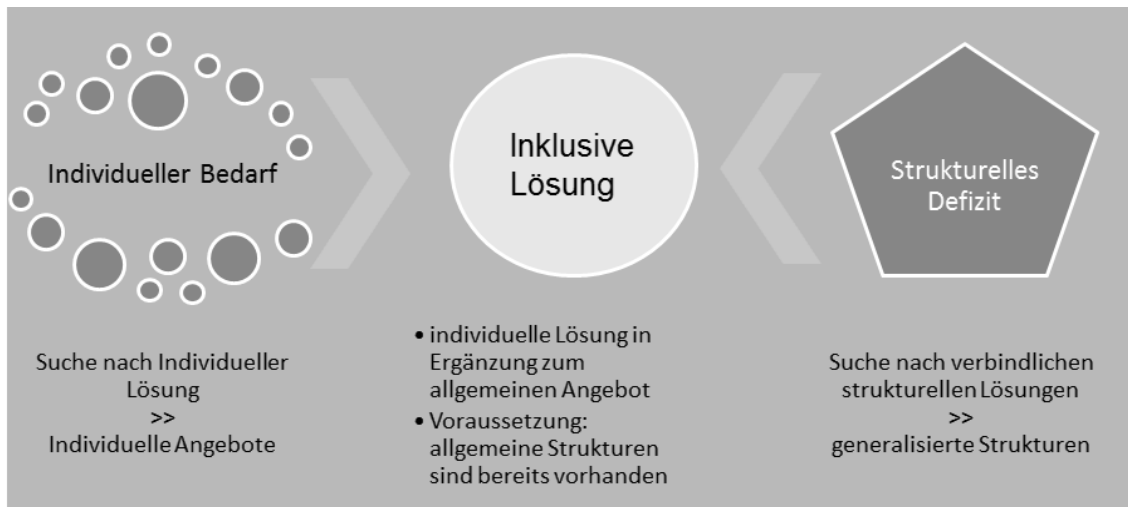
Die wesentlichen Schritte lauten: Sensibilisierung, Vernetzung, Qualifizierung und praktische Umsetzung in Forschung und Lehre. Bevor auf der Ebene von Leitung, Verwaltung, Forschung und Lehre etwas erreicht werden kann, bedarf es einer Sensibilisierung dieser Ebenen für das Thema Inklusion, seine theoretischen Dimensionen und praktischen Anforderungen³. Diese Sensibilisierungsbestrebungen sollten möglichst koordiniert und in vernetzten Strukturen stattfinden, nicht zuletzt um eine Isolierung oder Attribuierung des Themas als eine Randgruppe betreffend zu vermeiden. Entscheidend ist eine Vernetzung aller vorhandenen internen und externen Strukturen. Dabei gilt es auch, bereits bestehende Netzwerk- und Kooperationsstrukturen um geeignete Partnerinnen und Partner sowie Strukturen zu ergänzen.

Um jedoch nicht auf der Ebene der Kommunikation stehen zu bleiben, sondern auch ein vertieftes Verständnis mit entsprechender Handlungsfähigkeit zu erreichen, müssen zentrale Akteure qualifiziert werden. Auf der Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet dies vor allem die Schulung der Lehrenden hinsichtlich der inklusiven Gestaltung ihrer Lehre und Beratung einschließlich der Barrierefreiheit der Lehrmaterialien. Aber auch Studiengangskordinatorinnen und -koordinatoren sowie Verwaltungsmitarbeitende als erste Ansprechpersonen für Studierende sollten kompetent mit dem Thema umgehen können.

All diese Bestrebungen müssen jedoch letztlich in der Praxis erkundet und erprobt werden, um die zuvor entwickelten Konzepte mit Leben zu füllen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist vor allem die technische Umsetzung von teilhabeorientierten, inklusionsfördernden Anmeldeverfahren und Lehrkonzepten zentral. Gleiches gilt für die Erkundung und Erprobung geeigneter Kommunikation- und Lehrformen.

Unterstützungsleistungen für Studierende mit Behinderung wurden bisher oftmals als vorrangig individueller Bedarf gesehen, der durch inner- und außeruniversitäre Einrichtungen auch vorrangig individuell betrachtet und bedient wurde. Der individuelle Bedarf löste häufig eine Suche nach der individuellen Lösung aus, die in ein individuelles Angebot mündete. Dies ist nicht verwerflich, berücksichtigt es doch das Individuum und seine spezifische Situation in hohem Maße. Es belässt aber die Verantwortung für die Initiierung der Inklusion bei der exkludierten Person. Die gegenteilige Situation entwickelt sich aus der Wahrnehmung eines strukturellen Defizits, das zum Aufbau von generalisierten Strukturen und Verhaltensrichtlinien führt, jedoch die individuellen Bedürfnisse nicht vernachlässigt.

³ Grundsätzliche Überlegungen zur Etablierung und Umsetzung von Inklusion in nicht inklusiven Umgebungen finden sich in Dorrance (2013).

Abbildung 1: Wege zur Implementation von Inklusion an Hochschulen

Um Inklusion zum Normalfall werden zu lassen, darf das Thema weder auf der individuellen noch auf der rein strukturellen Ebene verharren, sondern muss zu einer Balance aus sinnvollen, inklusionsförderlichen Strukturen und Sensibilität für die individuellen Bedürfnisse und Verhaltensweisen finden. Dies gelingt am ehesten, wenn Inklusion nicht als Recht von Minderheiten, sondern als für viele zutreffend und notwendig gesehen wird und die Formen der Zugänglichkeit und Teilhabe stets neu in den Blick genommen und gemeinsam verhandelt werden.

Literatur

- Baumert, J., Masuhr, V., Möller, J., Riecke-Baulecke, T., Tenorth, H.-E. & Werning, R. (2013). Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement Handbuch 146. München.
- Boban, I. & Hinz, A. (2013). Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion, 1 (2).
- Dannenbeck, C. & Dorrance C. (2014). Hochschule für Alle – Anforderungen an eine inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und -didaktik. In: S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 255-258.
- Dorrance, C. (2013). Doing inclusion: Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Kronauer, M. (Hrsg.). (2010). Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld.
- Lindmeier, B., Meyer, D. & Kielhorn, S. (2014). Inklusive Hochschulbildung durch gemeinsame Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. In: S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 286-296.
- Schlenker-Schulte, C. (2004). Barrierefreie Information und Kommunikation. Hören – Sehen – Verstehen in Arbeit und Alltag. Villingen-Schwenningen.

3. Beratung beruflich Qualifizierter an der Hochschule Hannover *Birgit Schulte*

3.1. Öffnung der Hochschulen – beruflich Qualifizierte: die „unbekannte“ Klientel

Mit dem Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ wurden durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 zusätzliche Wege in die Hochschulen eröffnet. Ein Studium kommt seitdem auch für Personen in Frage, die vorwiegend im Berufsbildungssystem und durch ihre Berufspraxis für ein Studium qualifiziert wurden. Das unterscheidet sie von der Mehrheit der Studierenden und so haben es Hochschulen mit einer neuen, noch relativ unbekanntem Klientel zu tun¹: Hochschulen mangelt es an konkreten Erfahrungswerten und Informationen in der institutionellen Betreuung beruflich Qualifizierter und für diese wiederum mangelt es an spezifischen ausgewiesenen Informations- und Begleitstrukturen an den Hochschulen².

Hochschulische Beratung im Sinne einer Öffnung der Hochschulen kann mit einem Netz an inhaltlich eng und umfassend gestalteten Beratungsdienstleistungen Erfahrungen generieren, Informationen zu relevanten Bereichen serviceorientiert für Hochschulen und beruflich Qualifizierte zur Verfügung stellen und letztlich Unterstützungsstrukturen anbieten, die Studienabbruch³ verhindern und negative Lernerfahrungen auffangen können. Das besondere Profil der Klientel der beruflich Qualifizierten lohnt, explizit zugeschnittene Angebote zu entwickeln und sich mit dieser Zielgruppe gesondert auseinanderzusetzen. Dies ist besonders wichtig in einer Phase, in der sich herauskristallisiert, in welcher Form und Hinsicht der Beratungsbedarf der beruflich qualifizierten Studierenden besteht.

Der folgende Beitrag setzt sich auf einer allgemeinen Ebene mit den Spezifika der Zielgruppe „beruflich Qualifizierte“ auseinander, um daraus den spezifischen Beratungsbedarf dieser Klientel abzuleiten. Im Anschluss folgt der Vorschlag einer „OH-Beratung“⁴ für Hochschulen, die in ihrer spezifischen Umsetzung an der Hochschule Hannover vorgestellt wird. Die

¹ Quantitative Analysen der Entwicklung von Studierendenzahlen (vgl. z.B. Nickel & Duong, 2012) und Institutionenanalysen zur Öffnung der Hochschulen (vgl. z.B. Teichler & Wolter, 2004) existieren zahlreich und seit einigen Jahren. In Bezug auf Charakteristika der Zielgruppe werden Informationen vor allem in jüngeren Jahren generiert (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, 2013).

² Die Beratungssituation für beruflich Qualifizierte, die ein Hochschulstudium aufnehmen möchten, ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Während beispielsweise in Bayern ein Beratungsgespräch vor Aufnahme des Studiums verpflichtend ist, ist dies in Niedersachsen nicht der Fall. Der vorliegende Text bezieht sich auf die Situation ohne verpflichtendes Beratungsgespräch.

³ In den Jahren 1997 bis 2012 ist der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung laut Datenmonitoring des Centrums für Hochschulentwicklung (www.studieren-ohne-abitur.de [10.02.2015]) (auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamtes) von 0,59 Prozent auf 2,52 Prozent angestiegen. Nach einem sprunghaften Anstieg um fast einen Prozentpunkt zwischen 2007 und 2010 steigt nun der Anteil seit 2010 um jährlich ca. 0,2 Prozentpunkte. Auch der Anteil der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung steigt kontinuierlich an: von 0,22 Prozent im Jahr 1997 bis auf 1,62 Prozent im Jahr 2012. Lediglich – und hier zeigt sich weiterer Unterstützungsbedarf – der Anteil der Absolventen entwickelt sich nicht in gleichem Maße: 1997 0,22 Prozent; 2002 0,62 Prozent; 2007 0,66 Prozent; 2010 0,79 Prozent; 2011 0,73 Prozent; 2012 0,84 Prozent.

⁴ „OH“ steht für „Offene Hochschule“.

Hochschule Hannover hat dieses Konzept im Rahmen des im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ geförderten Verbundprojekts „Mobilitätswirtschaft“ entwickelt und etabliert die entsprechenden Maßnahmen nun mit Pilotcharakter.

3.2. Die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten

Unter beruflich qualifizierten Studierenden (auch als OH-Studierende oder nicht-traditionelle Studierende bezeichnet) werden in diesem Text Studierende verstanden, die eine Hochschulzugangsberechtigung über den Nachweis einer beruflichen Qualifikation erworben haben. In Niedersachsen ist dieser Zugang in §18 Absatz 4 des Hochschulgesetzes geregelt. Beruflich Qualifizierte an Hochschulen sind eine Gruppe, über deren Charakteristika und Beratungsbedarfe noch relativ wenige empirische Erkenntnisse vorliegen. Zumal die Gruppe der „nicht-traditionell Studierenden“⁵ zumeist intern nicht weiter differenziert wird. Die nach diesem Konzept als Zielgruppe definierten OH-Studierenden sind eine heterogene Gruppe und weisen die folgenden möglichen Charakteristika auf:

- das allgemeinbildende Schulsystem wurde mit Abschluss im frühesten Fall nach der mittleren Reife verlassen (Mindestvoraussetzung zur Aufnahme einer Lehre),
- Teile der institutionellen Lernerfahrung fanden im Berufsbildungssystem (das andere Zielsetzungen verfolgt) statt,
- die institutionelle Lernbiografie war durch Berufstätigkeit unterbrochen,
- oft sind beruflich qualifiziert Studierende älter als andere Studierende,
- häufiger existieren familiäre Verpflichtungen,
- neben dem Studium wird vielfach eine Berufstätigkeit ausgeübt,
- in der Regel ist eine klare fachliche Orientierung vorhanden (ihr Beratungsbedarf ist also weitaus spezifischer als der anderer Gruppen, beispielsweise von Schülerinnen und Schülern)⁶,
- mit höherer Wahrscheinlichkeit als „Regelstudierende“ entstammen beruflich qualifizierte Studierende einem hochschulfernen Milieu.

3.3. Beratungs- und Unterstützungsbedarf

Das Hochschulsystem mit seinen institutionellen Strukturen ist für Außenstehende nur schwer zu durchblicken, eine Vielzahl an Fachtermini erschwert die Orientierung – dieses schreckt möglicherweise ab und verhindert eine Auseinandersetzung mit Zugang, Inhalten und Angeboten. Vor der Entscheidung für ein Studium sind daher Informationsangebote sinnvoll, die

⁵ Unter nicht-traditionell Studierenden werden beispielsweise auch Studierende verstanden, die in alternativen Formaten zum Vollzeit-Präsenzstudium studieren (berufsbegleitend etc.), aber über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen (Teichler & Wolter, 2004, S. 70-72).

⁶ Hier ist in der Beratungspraxis festzustellen, dass die Stärke der fachlichen Orientierung mit der Fachrichtung variiert: während Absolventen technischer und sozialer Ausbildungen ein Studium an ihre Qualifikation anschließen, ziehen Absolventen kaufmännischer Ausbildungen stärker eine berufliche Umorientierung durch ein Studium in ihre Erwägungen mit ein.

eine Orientierung im Hochschulbereich niedrigschwellig unterstützen. Beruflich Qualifizierte treten ihr Studium in einer Phase an, die traditionell nicht mehr der Jugend und Ausbildung gewidmet ist (Kohli, 1985). Damit hängen in der Regel auch deutliche Unterschiede im finanziellen, familiären und sozialen Status zusammen. Konkret bedeutet dies, dass beruflich Qualifizierte häufig während des Studiums in ihrem erlernten Beruf weiterarbeiten. Sie haben außerdem möglicherweise stärker ausgeprägte familiäre und finanzielle Verpflichtungen als andere Studierende.

Hinzu kommt, dass ihre Lernerfahrungen überwiegend im Berufs- bzw. Berufsbildungssystem erfolgten, das einer anderen Logik und Zielsetzung unterliegt und andere fachliche Schwerpunkte legt. Akademisches Wissen zeichnet sich durch einen hohen Grad an Reflexion und Abstraktion (Theorie) aus und ist durch die Generalisierbarkeit seiner Aussagen charakterisiert. Berufliches Wissen ist (in der Regel) gekennzeichnet durch einen dezidierten Kontext- und Praxisbezug, weist also vergleichsweise hohe „konkrete“ Anteile auf. Beruflich Qualifizierte müssen diesen systematischen Unterschied begreifen, für sich überbrücken und ihr spezifisches Wissen in seiner Differenz für ihr Studium nutzbar machen. In fachlicher Hinsicht waren vor allem die Fremdsprachenausbildung sowie die Ausbildung in mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen bei beruflich Qualifizierten in der Regel weniger intensiv. Daraus leitet sich ein spezifischer fachlich-methodischer Unterstützungsbedarf ab.

Obgleich Inhalte und Zielsetzungen des allgemeinen und des Berufsbildungssystems deutlich voneinander unterschieden werden können, existieren auch Lerninhalte, die sich überschneiden (vgl. Erkenntnisse der ANKOM-Initiative, v.a. Buhr, Freitag, Hartmann, Loroff, Minks, Mucke & Stamm-Riemer, 2008). Für beruflich Qualifizierte gibt es die Möglichkeit, vorgängig erworbene Lerninhalte auf ihre Anrechenbarkeit für das aktuelle Studium prüfen zu lassen. Über den Prozess der Anerkennung und Anrechnung, sowie das Vorgehen bei der Antragstellung benötigen beruflich Qualifizierte Informationen.

Häufiger als andere Studierendengruppen stammen beruflich Qualifizierte aus einem hochschulfernen Milieu. Entsprechend erleben sie die kulturelle Situation (Kommunikation, Lernstile, Werte) an der Hochschule möglicherweise als fremdartig. In ihrer Gruppe besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass es zu kulturell-bedingten Irritationen im Erleben und Handeln an der Hochschule kommt, die sich auf Lernverhalten, Lernmöglichkeiten und Studienerfolg auswirken können.

3.4. Konzept einer Studienberatung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen und praktische Umsetzung an der Hochschule Hannover

Die Beschreibung von Ansätzen, Aufgaben und Zielsetzungen einer Studienberatung für beruflich Qualifizierte ist weitgehend Neuland. Auch Modelle für die organisatorische Verankerung innerhalb der Hochschulstrukturen sind noch nicht erprobt und aufgrund der durch die hochschulische Selbstverwaltung gegebenen, örtlich variierenden Strukturen für jede

Hochschule in spezifischer Weise vorzunehmen. Erfahrungen in Bezug auf die Hintergründe und Bedürfnisse der Zielgruppe sowie in ihrer Beratung werden aktuell erst generiert. Im Folgenden wird ein Modell skizziert, das einer Studienberatung für beruflich Qualifizierte zu Grunde liegen kann und an der Hochschule Hannover als integrierter Ansatz mit Pilotcharakter umgesetzt wird. Dieser Ansatz setzt darauf, Interessierten möglichst vom Moment der Entscheidungsfindung an bis zum Studienabschluss auf eine präsenze, aber nicht offensive Art zu unterstützen. Es handelt sich dabei vorrangig um drei identifizierbare Phasen im Studienzyklus in denen Beratungsbedarf besteht:

Tabelle 1: Phasen und Beratungsleistungen einer OH-Beratung

Phase	Studienentscheidung	Immatrikulation und Orientierung	Studium
Beratungsleistungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informieren, ▪ Bildungsentscheidungen ermöglichen, ▪ Hemmnisse abbauen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informieren, ▪ Verweisen, ▪ Begleiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützen, ▪ Begleiten, ▪ Stärken

Fachlicher, methodischer und persönlicher Unterstützungs- und Beratungsbedarf von OH-Studierenden ist vielfältig und gliedert das Aufgabenspektrum der OH-Beratung in zwei Teile: eine Orientierungs- und Verweisungsberatung und eine Studienverlaufsberatung.

3.4.1. Orientierungs- und Verweisungsberatung

Der Beratungsbedarf beruflich Qualifizierter erstreckt sich von einer Unterstützung im Entscheidungsprozess für ein Studium über die Orientierung im Hochschulsystem im Allgemeinen und die Fachwahl im Konkreten über Informationen zu (flexiblen) Studienformen und die Anerkennung von Studienleistungen bis hin zu Informationen über Unterstützungsangebote in inhaltlicher, finanzieller oder infrastruktureller Hinsicht (Kinderbetreuung etc.). In der Regel existieren an Hochschulen auch bereits etablierte Informations- und Beratungsstrukturen zu einem Großteil dieser Themenfelder. Die spezifische OH-Beratung an der Hochschule Hannover hat sich deshalb zur Aufgabe gemacht, für die Klientel interessante Informationen zu bündeln, gegebenenfalls auf bereits bestehende Angebote zu verweisen, aber auch als eigenständiges Portfolio spezifische Unterstützungsleistungen anzubieten, die nach Möglichkeit mit den anderen Angeboten verzahnt sind.

Themen und Inhalte der Orientierungs- und Verweisungsberatung sind Folgende:

- Orientieren: Unterstützung bei der Entscheidungsfindung Studium ja oder nein?
- Informieren: Beraten zu Zugangsmöglichkeiten, zu flexiblen Studienmöglichkeiten und zum Studienangebot sowie zu Anrechnungsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote → Verweis an Fachstudienberatungen, Anrechnungsbeauftragte in den Fakultäten und auf weitere Unterstützungsangebote (psychosoziale Beratung etc.).

An der Hochschule Hannover wurde ein Online-Tool entwickelt, das beruflich Qualifizierte in ihrer Orientierungsphase unterstützen soll. Die sogenannte Online-Orientierungshilfe (O-OH) auf den Seiten der Hochschule bietet ein niedrigschwelliges Angebot für den Erstkontakt und ist in Verbindung mit einer persönlichen Beratung nutzbar. Im Online-Tool werden Informationen zum Hochschulsystem sowie zu Zugangsvoraussetzungen, Studienalltag und Studienanforderungen angeboten, die aus didaktischen Gründen in (spielerischer) Testform vermittelt werden. Die Ergebnisse des Tests können ausgedruckt werden und als Grundlage eines persönlichen Beratungsgesprächs mit der OH-Beratung dienen. Hier werden weitere Informationen für beruflich Qualifizierte vorgehalten. In der persönlichen Beratung erhalten diese Informationen zum Hochschulzugang sowie zu flexiblen Studienformaten, Brückenkursen, Anrechnungsmöglichkeiten und weiteren Unterstützungsstrukturen, die zielgruppengerecht aufgearbeitet und strukturiert sind. Die OH-Beratung an der Hochschule Hannover bündelt Beratungs- und Verweisungskompetenz in diesen Belangen, führt an zentraler Stelle die Fäden zusammen und gewährleistet den Informationsfluss zwischen den weiteren beteiligten Stellen, wie zum Beispiel den dezentralen Anrechnungsbeauftragten oder der allgemeinen Studienberatung.

3.4.2. Studienverlaufsberatung

Ein wesentlicher, profilbildender Anteil der OH-Beratung der Hochschule Hannover ist der ausgeprägt unterstützende Ansatz der *Studienverlaufs*-Beratung, die beruflich Qualifizierte während ihres Studiums nutzen können. Wie in Bezug auf die Verweisungs- und Orientierungsberatung bereits auf eine klare Einbindung der OH-Beratung in die Strukturen der Hochschule geachtet wurde, so können die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes „Offene Hochschule“ auch in Bezug auf die Studienverlaufsberatung an etablierte Beratungsstrukturen der Hochschule Hannover andocken.

In Erweiterung der bestehenden *MyStudy*-Studienverlaufsberatung (Sander, 2010; Emmerich & Schmidt, 2014) wird eine auf die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten spezialisierte Variante einer *habitussensiblen* Beratung entwickelt und erprobt. Im Gegensatz zu rein struktur- und personenzentrierten Beratungsansätzen setzt ein habitussensibler Beratungsansatz bei den Studierenden als Trägerinnen und Trägern von strukturellen und „persönlichen“ Merkmalen über ihre *Praktiken* an. Diese „entlarven“ vermeintlich persönlich-subjektive Praktiken der Studierenden als sozial vermittelt. Umgekehrt wird in einer habitussensiblen Beratung der Kontext der Studierenden (die Hochschule) als Kulturraum mit spezifischen Strukturen gesehen, der wiederum sozial abhängig spezifische Praktiken nach der feldeigenen Logik belohnt, sanktioniert oder ausschließt.

Studienschwierigkeiten werden mit diesem Ansatz als Schwierigkeiten der kulturellen Adaption oder der kulturellen Exklusion begriffen (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004). Die wichtigste vermittelnde Kategorie ist der Lernstil. Eine habitussensible Beratung beschäftigt sich also mit studentischen Problemlagen, die aufgrund der Differenzen ihres Habitus, und hier

vor allem ihres Lernstils, mit dem hochschulischen Feld auftreten. Diese Differenzen können sich bei den Studierenden in Unsicherheit, Gefühlen der Fremdheit und der persönlichen Nicht-Passung oder aber in Leistungsschwierigkeiten, die durch ein persönliches Unzulänglichkeits- und Fremdheitserleben, das sich in motivationalen Hemmnissen kondensiert, verstärkt werden, äußern. Aus der Tradition Pierre Bourdieus betrachtet (Bourdieu & Passeron, 1971) betrifft dies vor allem Personen aus hochschulfernen Milieus. Beruflich Qualifizierte entstammen häufiger hochschulfernen Milieus, bringen jedoch durch ihr Alter und ihre berufliche Erfahrung eine vergleichsweise stärker ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung mit als Personen der gleichen Gruppe ohne diese Erfahrung. Ihr Primärhabitus ist gleichsam überformt. In einer habitussensiblen Beratung ist dies besonders zu berücksichtigen und die Ressourcen der Studierenden sind in dieser Hinsicht deutlicher zu stärken.

3.5. Kurzes Fazit

Noch existieren vergleichsweise wenige Erfahrungen mit den „neuen“ beruflich qualifizierten Studierenden, obgleich ihre Zahl jährlich steigt. Im Sinne der Aufgabe von Hochschulen ein adäquates Beratungsangebot für ihre Studierenden zur Verfügung zu stellen gilt es, Materialien zu entwickeln und Orientierungs- und Beratungsstrukturen aufzubauen, die dies auch für die Klientel der beruflich Qualifizierten leisten. Aufgabe des hier vorgestellten Beratungskonzeptes ist es, die erfolgreiche Öffnung der Hochschulen sinnvoll und umfänglich zu begleiten, den Übergang zwischen Beruf und Hochschule für Berufstätige zu flankieren und Studienabbrüchen und negativen Bildungserfahrungen vorzubeugen. Ein begleitendes Monitoring, sowie eine Evaluation wird Aufschluss darüber geben, in welchem Maße die Beratungsleistungen über das bereits bestehende Beratungsangebot der Hochschulen hinausgehen müssen.

Literatur

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2013). *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen*. Bielefeld.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Buhr, R., Freitag, W., K., Hartmann, E.,A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster.
- Emmerich, J. & Schmidt, M. (2014). Die Beratung von Studierenden im Projekt „MyStudy“: Habitussensibilität als professionelles Kernwissen. In: T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität – Eine neue Anforderung an professionelles Handeln?* Wiesbaden, S. 303-317.
- Kohli, Martin (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, In: *KZfSS*, 37 (1), S. 1-29.

- 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 und München, S.159-187.
- Nickel, S. & Duong, S. (2012). Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. CHE Arbeitspapier, 157. Verfügbar unter: www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf [10.02.2015].
- Sander, T. (2010). 'Den Menschen da abholen, wo er steht' - Kompetenzkonzept und Hochschulbildung. In: Das Hochschulwesen, 58, S. 3-12.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionell Studierende. In: Die Hochschule, 13 (2), S. 64-80.

4. Virtuelle Übergangsberatung – der Online-Studienwahl-Assistent *Katharina Hardt und Christopher Marx*

4.1. Kurzvorstellung des Projektkontextes

Das Verbundprojekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ der Technischen Universität und der Hochschule Kaiserslautern verfolgt die handlungsstrategischen Leitprinzipien „Vom Lehren zum Lernen“, „Von Lehrinhalten zu Kompetenzen“ und „Von Institutionen zum Bildungsnetzwerk“. Im Kontext von Zu- und Übergängen zur Hochschule wurde für den berufsbegleitenden Fernstudiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ (Master of Arts) des Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern ein Online-Studienwahl-Assistent als virtueller Übergangsberater in Zusammenarbeit mit dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) konzipiert, entwickelt und erprobt. Als Zielgruppe des Studiengangs werden Fach- und Führungskräfte sowie leitende Personen im Bereich Gesundheits- und Sozialwesen fokussiert, welche über verschiedene Zugangswege zum Hochschulstudium gelangen (bspw. mit einem ersten Studienabschluss oder über eine Eignungsprüfung). Die Zielgruppen werden im Online-Studienwahl-Assistenten entsprechend adressiert.

4.2. Definition „Online-Studienwahl-Assistent“

In der deutschen und internationalen Fachliteratur finden sich unterschiedliche Definitionen und Bezeichnungen für die Abkürzung „OSA“. Unter anderem ist ein OSA ein „Online-Self-Assessment“ (Pixner & Mocigemba, 2009, S. 139), was dem exakten Wortlaut nach den (selbst-)beurteilenden, leistungserhebenden Charakter des Onlinetools beschreibt. Dargestellt wird das Online-Self-Assessment bei Heukamp, Putz, Milbradt und Hornke (2009, S. 3) als „internetbasiertes Beratungs- und Informationsinstrument“ zur „Erkundung von studienbezogenen Eignungen, Neigungen und Erwartungen“ und zur „Auseinandersetzung mit den Anforderungen“ oder auch bei Pixner und Mocigemba (2009, S. 139) als „internetbasierte Studienorientierungsangebote“ mit „interaktiven Elementen“. Im Rahmen des Projekts „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ wird als OSA ein „Online-Studienwahl-Assistent“ bezeichnet.

Meta-OSA

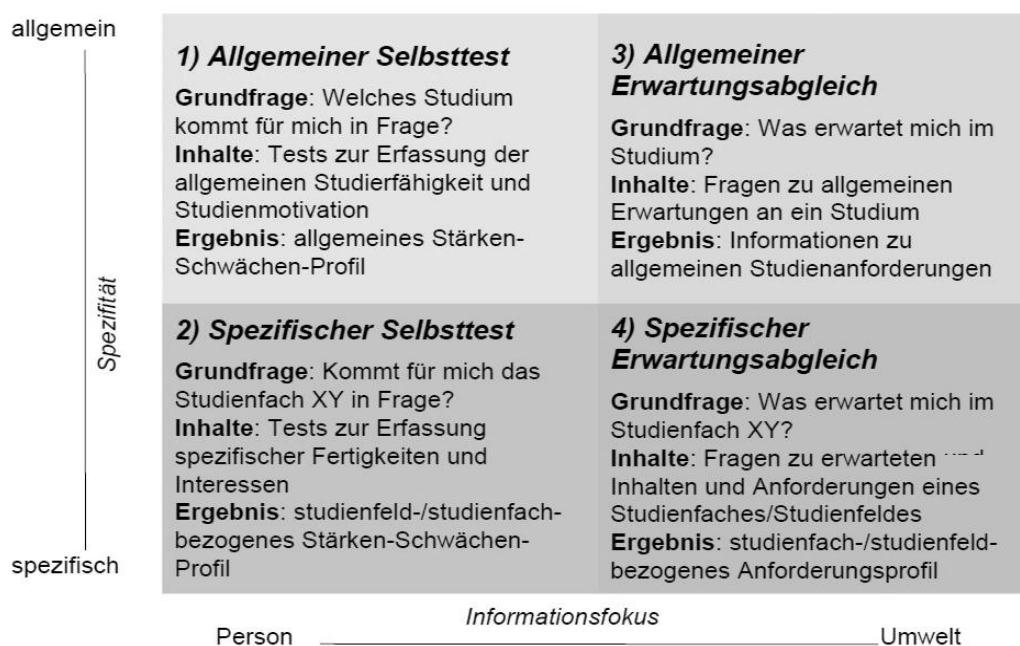
Ein OSA, der¹ eine grundsätzliche Orientierung und allgemeine Informationen rund um ein Studium bietet, wird als Meta-OSA bezeichnet. Dieser soll Antworten auf die folgenden Fragen liefern:

¹ Der im Folgenden verwendete männliche Artikel (der) ist auf die hier relevante Bezeichnung „Online-Studienwahl-Assistent“ zurückzuführen.

- Ist ein Studium das Richtige?
- Welche Studienmöglichkeiten gibt es?
- Welche Fachrichtung kommt infrage?

Im Kontext der Klassifikation nach Heukamp et al. (2009, S. 3) werden Meta-OSA in „Allgemeine Selbsttests“ und „Allgemeine Erwartungsabgleiche“ (vgl. Abbildung 1) unterteilt. Ein Selbsttest in der allgemeinen Form soll im Ergebnis eine Antwort auf die Frage „Welches Studium kommt für mich infrage?“ (Typ 1) liefern. Ein allgemeiner Erwartungsabgleich beschäftigt sich mit den generellen Anforderungen im Studium (Typ 3).

Abbildung 1: Grundtypen von Self-Assessments



Quelle: Heukamp et al., 2009, S. 4.

Studiengangspezifische OSA sind im Gegensatz zu Meta-OSA auf die Informationen und Anforderungen des Studienfaches ausgerichtet und bieten Selbsttests und Erwartungsabgleiche, die auf den jeweiligen Studiengang bezogen sind (Typ 2 und Typ 4).

4.3. Relevanz des Online-Studienwahl-Assistenten im Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“

Der Online-Studienwahl-Assistent im Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ ist studiengangspezifisch. Es handelt sich nicht um einen Eignungstest, der über eine Zulassung zum Studium entscheidet, sondern um einen ersten Informations- und Beratungsschritt, der die persönliche Beratung vorbereitet und ergänzt. Dabei wird vor allem eine Erhöhung der Studienwahlsicherheit angestrebt.

Für Studieninteressierte ist die Bearbeitung des OSA relevant, da er studiengangbezogene Informationen liefert und dabei einen realistischen Einblick in Anforderungen, Inhalte und Ziele des Studiums gibt. Der OSA enthält Selbsteinschätzungen mit Fragebögen und Erwartungsabgleiche mit Referenzwerten von aktuellen Studierenden.

Für die universitäre Organisation ist die Bereitstellung eines Studienwahl-Assistenten interessant, da ein OSA als authentische Außendarstellung der Institution und ihrer Studiengänge fungiert und mitunter eine erhebliche Marketingfunktion besitzt. Im Design und Layout wird die Corporate Identity der Organisation übernommen und hat somit einen institutionellen Wiedererkennungswert. Ein weiterer Vorteil der Entwicklung eines OSA besteht darin, dass etwaige Änderungen im Curriculum des Studiengangs – im Gegensatz zur Umgestaltung von gedruckten Medien – zeitnah online umgesetzt werden können. Zudem können bspw. Einblicke in Prüfungsformen, Lernplattformen oder Interviews mit Studierenden jederzeit aktualisiert werden.

Die Ziele des OSA im Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ liegen im Beantworten der folgenden Fragestellungen:

- Kommt der Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ für mich infrage?
- Welche Herausforderungen und Chancen hält ein berufsbegleitendes Master-Fernstudium für mich bereit?
- Werden die Zulassungskriterien für die Aufnahme zum Studium erfüllt?
- Was sind die Inhalte des Studiums?
- Welche Lern- und Prüfungsformate erwarten mich im Studium?
Welche Kompetenzen werden im Studium weiterentwickelt?

Es werden folglich sowohl Aspekte aus dem Studienfach, als auch aus dem berufsbegleitenden Fernstudienkontext aufgegriffen. Die grundlegenden Ziele, die mit der Bearbeitung des OSA verfolgt werden, sind überblicksartig auf der Startseite verzeichnet und werden durch ein Einführungsvideo sowie durch Hinweise auf die Bearbeitungsdauer und den Teilnahme-nachweis ergänzt.

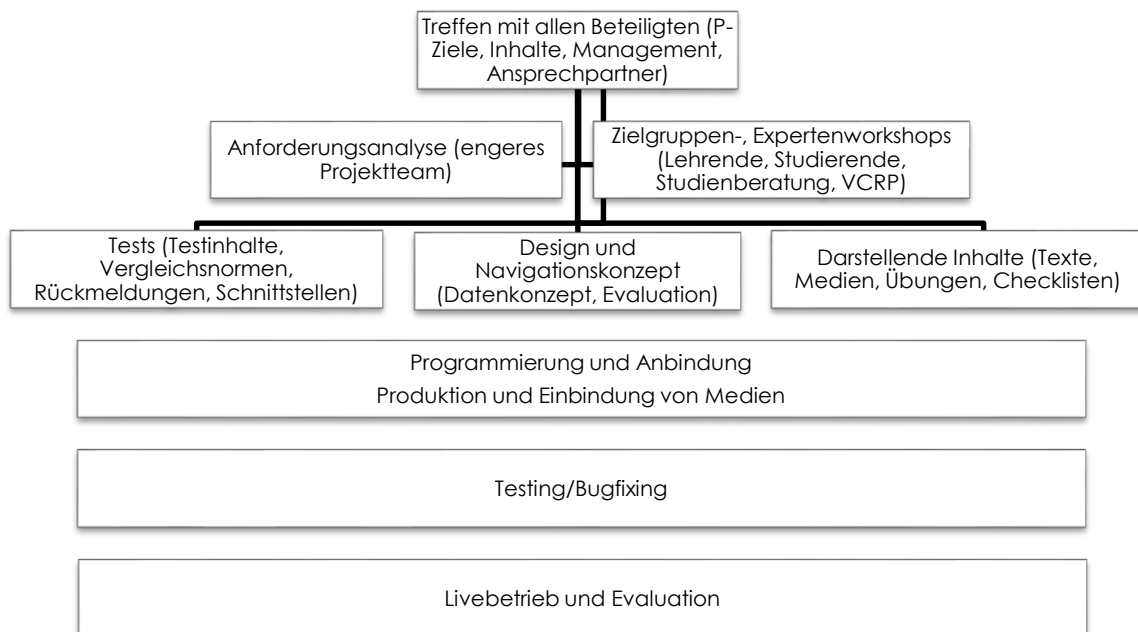
4.4. Entwicklung des OSA

4.4.1. Entwicklungsschritte des OSA

Die inhaltliche und technische Konzeption eines OSA bedarf einer Abstimmung an mehreren Stellen des Projekts (vgl. Abbildung 2). Grundsätzliche Entscheidungen im Hinblick auf Zielsetzung, technische und inhaltliche Anforderungsanalyse sowie personelle Überlegungen werden im engeren Projektteam getroffen. In Expertenworkshops mit Verantwortlichen des Studiengangs und mit dem Projektteam werden zielgruppenspezifische Konzepte entwickelt und ein erster struktureller Aufbau des OSA festgelegt. Inhaltliche Komponenten wie mediale

Elemente, Texte und Beispielaufgaben werden analog zu technischen Zielsetzungen konstruiert. Auch die Umsetzung der inhaltlichen und der technischen Aspekte verläuft parallel. Die zeitnahe Programmierung der verfügbaren Inhalte ermöglicht eine direkte Bereitstellung des jeweiligen Konzepts. Auf die Entwicklungsphase folgt eine Testphase mit Evaluation und anschließender Fehlerbehebung. Im Anschluss an die textuelle, mediale und technische Anpassung ist eine Freischaltung für potentielle Studierende und eine Wirkungsanalyse des Einsatzes angedacht.

Abbildung 2: Entwicklungsstufen eines OSA



4.4.2. Inhalte

Inhaltlich ist der Online-Studienwahl-Assistent in vier Bereiche eingeteilt. Eine einführende Startseite gibt Auskunft über Ziel und Zweck des OSA sowie erste Informationen über die Einrichtung und das Fernstudieren mit medialen Impressionen.

Den zweiten Bereich deckt ein studiengangspezifischer Teil ab, der sämtliche relevanten Inhalte bezüglich des Studiengangs, wie beispielsweise Zulassungsvoraussetzungen und Curriculum, bereitstellt.

Informationen über die Zulassungsvoraussetzungen zum Studium greift der OSA im studiengangbezogenen Abschnitt auf:

Abbildung 3: Zulassungsvoraussetzungen für den Studiengang

MANAGEMENT VON GESUNDHEITS- UND SOZIALEINRICHTUNGEN

START | STUDIENGANG MGS | ZEIT- UND SELBSTMANAGEMENT | SERVICE

FORTSCHRITT

Start: (100%)
 MGS: (76%)
 Zeit- und Selbstmanagement: (100%)
 Service: (100%)
 Gesamt: 85%

ZULASSUNGSVORAUSSETZUNGEN

SIE HABEN NUN DIE ZULASSUNGSVORAUSSETZUNGEN KENNEN GELERNT, MIT WELCHEM DER CHARAKTERE HABEN SIE SICH AM EHESTEN IDENTIFIZIEREN KÖNNEN? SCHAUEN SIE NACH, OB DIESER DEN ZULASSUNGSVORAUSSETZUNGEN ENTSPRICHT!

Fahren Sie mit der Maus über eine Silhouette, um zu erfahren, ob Monika, Thomas und Anke zum Studium zugelassen sind.

Monika A. (42 Jahre), Berlin

- Abschluss „Allgemeine Hochschulreife“
- Abschluss „Diplom Betriebswirtin mit Schwerpunkt Gesundheitsmanagement“
- Abschluss Medizinstudium
- 3 Jahre Ärztin in einem Krankenhaus
- 4 Jahre Referentin der Geschäftsführung eines Gesundheitszentrums
- 3 Jahre Geschäftsführerin eines Krankenhauses
- Insgesamt mehr als 10 Jahre Berufserfahrung

Zulassung für Bewerber mit Hochschulabschluss ✓
 Zulassung zum regulären Bewerbungsverfahren der TU Kaiserslautern

OLAT Zulassung
 Studieninhalte
 Einführung MGS Kosten
 Bewerbung Kontakt

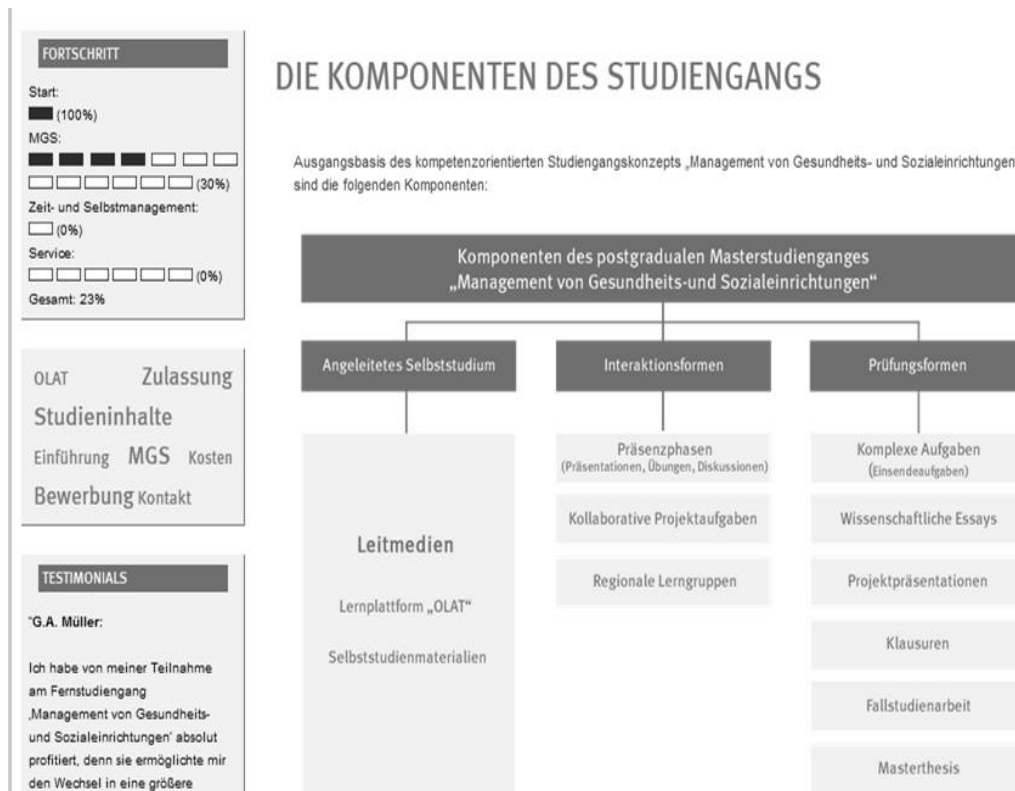
TESTIMONIALS

"G.A. Müller:
 Ich habe von meiner Teilnahme am Fernstudengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ absolut profitiert, denn sie ermöglichte mir den Wechsel in eine größere Einrichtung in selber Position."
 ...zu den Testimonials

Studieninteressierte haben die Möglichkeit, je nach Vorqualifikation – Zugang mit oder ohne Hochschulabschluss (berufliche Qualifizierung) – ihre individuellen Zulassungsvoraussetzungen auszuwählen und sich entsprechend zu informieren. Berücksichtigt sind hier die hochschulrechtlichen Hintergründe und eine detaillierte Darstellung des Bewerbungsverfahrens. Für beruflich Qualifizierte ohne ersten Hochschulabschluss ist nach Hochschulgesetz ein zusätzliches Eignungsprüfungsverfahren zu absolvieren. Auch über die für das Bewerbungsverfahren einzureichenden Unterlagen wird der oder die Studieninteressierte hier ausführlich informiert.

Für einen ersten praktischen Einblick in Studienform und Prüfungsmethoden werden den Studieninteressierten Auszüge aus Selbststudienmaterialien mit entsprechenden Übungsaufgaben angeboten. Auch die Interaktionsformen im angeleiteten Selbststudium werden hier aufgegriffen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Komponenten des Studiengangs „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“



Zusätzlich enthält dieser Teil Interviews mit Studierenden, die einen lebhaften und individuellen Einblick in den Studienalltag geben.

Der dritte Teil des OSA informiert über das Zeit- und Selbstmanagement im Fernstudium, dies auch jeweils mit Erwartungsabgleichen. Alle Erwartungsabgleiche können im PDF-Format gespeichert, ausgedruckt und als Grundlage einer weiterführenden Beratung an das Studiengangmanagement gesendet werden. Ein abschließender Servicebereich stellt sämtliche Kontaktdaten und Dokumente zum Herunterladen bereit.

4.5. Technik

Das System, mit dem die Inhalte technisch realisiert werden, muss eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungskriterien berücksichtigen, die zu Beginn der Entwicklung festgelegt werden. Hierzu zählen u.a. aufklappbare Grafiken und Texte, interaktive Schaltflächen, verschiedenste Medien und Formate (Bilder, Videos, Screencasts etc.) oder die nicht personenbezogene Datenspeicherung in Sessions. Aufgrund der breiten Unterstützung und unzähliger Erweiterungsmöglichkeiten wird für die Umsetzung der OSA an der TU Kaiserslautern das Blogsystem Wordpress² verwendet.

² Verfügbar unter: <https://de.wordpress.com/> [10.02.2015].

Durch die zusätzliche Kombination mit Skripten der Programmiersprachen JavaScript, Cascading Style Sheets (CSS) und Hypertext Preprocessor (PHP) werden alle geforderten Aspekte verwirklicht, so etwa die modulare Navigation innerhalb des Themenschwerpunkts des Studiengangs „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Der Studiengang „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ unter der Lupe



Die Fortschrittsdarstellung zeigt jederzeit den Prozentsatz der bereits bearbeiteten Inhalte an. Bei vollständiger Betrachtung der ausgewählten Seiten wird eine dynamisch generierte Teilnahmebescheinigung im PDF-Format erstellt, welche als Beratungsnachweis dienen kann und den Bewerbungsunterlagen zur Eignungsprüfung beigelegt werden kann.

Zur kontinuierlichen Verbesserung des OSA ist zusätzlich ein Evaluationsbogen integriert, der Fragen zu technischen, inhaltlichen und gestalterischen Komponenten beinhaltet. Die Nutzerinnen und Nutzer haben somit die Möglichkeit, ein Feedback über etwaige verbesserungswürdige oder gelungene Elemente des OSA abzugeben. Diese Daten werden vollständig anonymisiert in einer Datenbank gespeichert und in regelmäßigen Zeitabständen automatisiert als Bericht ausgegeben, um eine entsprechende Rückmeldung zum OSA zu erhalten.

Literatur

Heukamp, V., Putz, D., Milbradt, A. & Hornke, L. F. (2009). Internetbasierte Self-Assessments zur Unterstützung der Studienentscheidung. In: Zeitschrift für Studium und Beratung, 4 (1), S. 2-8.

Pixner, J. & Mocigemba, D. (2009). Online Self Assessments an der Universität Freiburg: Im Spannungsfeld zwischen Studiengangsmarketing und Selbstselektion. In: G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienwahl zur Profilbildung. Göttingen, S. 139-146.

Mitwirkende an der Entwicklung und Gestaltung des OSA „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“

Dietze, Nadja
Faber, Dr. Konrad
Fischer, Tobias
Hardt, Katharina

Marchetti, Christoph
Marx, Christopher
Neddermann, Walter
Pielach, Martin

Stork, Oliver
Vogel, Christian
Wanken, Simone

5. Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe

Caroline Kamm

5.1. Ausgangslage, Fragestellung und Methodik

Mit der Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ wurden seit 2009 die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für nicht-traditionelle Studierende auf rechtlicher und politischer Ebene bedeutend ausgeweitet. Damit ist auf wissenschaftlicher und hochschulpolitischer Ebene eine Debatte über die Studierfähigkeit und somit auch über eine bedarfsgerechte Studienvorbereitung und -unterstützung dieser Zielgruppe verbunden. Mit Blick auf die Umsetzung des Ziels einer Öffnung für neue Zielgruppen spielen für Hochschulen deshalb spezifische Maßnahmen zur Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden eine besondere Rolle. Bislang sind allerdings nur wenige solcher zielgruppenspezifisch ausgerichteten Angebote an Hochschulen vorhanden (Banscherus & Pickert, 2013). Und auch darüber, inwieweit die vorhandenen Angebote den besonderen Bedarfen dieser Studierendengruppe beim Übergang in die Hochschule gerecht werden, liegen bislang kaum Informationen vor. Im Rahmen dieses Beitrags sollen deshalb empirische Befunde zur Einschätzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe präsentiert werden. Dabei stehen die folgenden Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Informations- und Beratungsbedarfe haben nicht-traditionelle Studieninteressierte bzw. Studienanfängerinnen und -anfänger beim Übergang in die Hochschule?
- Welche Formen hochschulischer Informations- und Beratungsangebote nutzen sie und wie bewerten sie diese Angebote?

Als nicht-traditionelle Studierende werden hierbei beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in einem grundständigen Studiengang verstanden, d.h. Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z.B. Meisterinnen und Meister, Fachwirtinnen und Fachwirte), einer Berufsausbildung mit anschließender mehrjähriger Berufserfahrung sowie einer Zugangsprüfung oder eines Probestudiums.

Das Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“¹, welches die vorakademischen Bildungs- und Berufsbiografien, Studienentscheidungen, Übergänge in die Hochschule sowie Studienverläufe und -erfahrungen dieser

¹ Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. André Wolter in Kooperation mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Weitere Informationen zum Projektdesign finden sich bei Dahm, Kamm, Kerst, Otto und Wolter (2013) sowie für die qualitative Teilstudie, aus der die in diesem Beitrag dargestellten Befunde stammen, bei Kamm und Otto (2013).

Studierendengruppe untersucht, umfasst sowohl die Auswertung von Längsschnittdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zur Studienanfängerkohorte des Wintersemesters 2010/11 als auch eine qualitativ angelegte Interviewstudie mit nicht-traditionellen Studierenden, die in zwei Befragungswellen an sieben Hochschulen in Deutschland durchgeführt wird. Die in diesem Beitrag präsentierten Befunde basieren auf der inhaltsanalytischen Auswertung von 46 leitfadengestützten Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern des Wintersemesters 2012/2013 während der Studieneingangsphase zu den Hauptkategorien Informationsverhalten und Studienvorbereitung sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote.

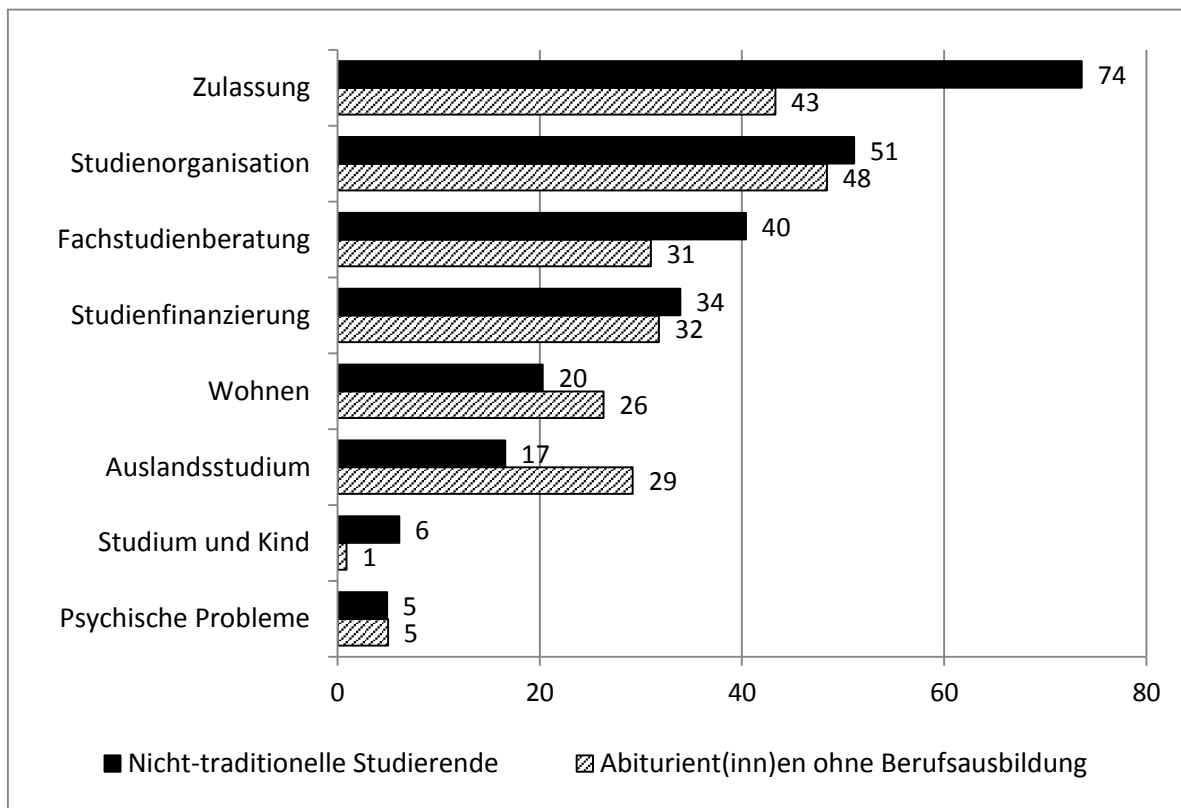
5.2. Informations- und Beratungsbedarfe beim Übergang ins Studium

Analysen der Studierendendaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zur Nutzung von allgemein ausgerichteten Informations- und Beratungsangeboten beim Übergang in die Hochschule zeigen, dass nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger sehr viel häufiger Unterstützung bei Fragen der Zulassung in Anspruch nehmen als beispielsweise Studierende mit Abitur (vgl. Abbildung 1). Diese in der besonderen Art der Studienberechtigung begründete Nachfrage korrespondiert mit den im Folgenden dargestellten Befunden der qualitativen Interviewstudie.

Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung konnten drei Hauptthemen identifiziert werden, zu denen die befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger Informations- und Beratungsbedarf äußern:

Hinsichtlich des *Hochschulzugangs* (1.) werden als Kernfragen vor allem die generelle Möglichkeit der Studienaufnahme sowie die Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium benannt. Zudem stehen Affinitätsregelungen, der Ablauf des Bewerbungsverfahrens einschließlich der einzureichenden Unterlagen und erforderlichen Leistungen, u.U. auch Informationen zum Ablauf und zu den Anforderungen der Zugangsprüfung, sowie die Einschätzung der individuellen Chancen auf einen Studienplatz im Mittelpunkt. Die Frage nach den *Anforderungen des Studiums und deren Bewältigung* (2.) spielt für die nicht-traditionellen Studierenden eine besondere Rolle, da bei ihnen aufgrund des fehlenden Abiturs zum Teil große Unsicherheiten über die eigene Studierfähigkeit bestehen. Die Herstellung von Transparenz über die Leistungsanforderungen und fachlichen Voraussetzungen – zum Beispiel im Rahmen der Fachstudienberatung – erscheint einigen Befragten ausbaufähig. Zudem sehen die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger Handlungsbedarf hinsichtlich der *Studienorganisation und -orientierung* (3.), vor allem in Bezug auf die Themen Stundenplanung, Nutzung von Lernplattformen, Kenntnis von Fristen und Terminen sowie Hinweise auf die jeweils verantwortlichen Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner.

Abbildung 1: Nutzung hochschulischer Unterstützungsangebote: nicht-traditionelle vs. traditionelle Studierende, Anteile in Prozent der jeweils Befragten



Quelle: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBI), NEPS (Startkohorte 5), 3. Semester/1. Online, dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC5:3.1.0, gewichtete Auswertungen, Berechnungen: DZHW, eigene Darstellung.

Darüber hinaus wurden weitere Themenfelder benannt, die allerdings deutlich seltener Gegenstand der Beratung sind: Die Fachwahlentscheidung sowie Fragen zu Studieninhalten sind für nicht-traditionelle Studierende als Beratungsthemen kaum relevant. Die Befragten informieren sich bereits im Vorfeld der Studienentscheidung umfassend; Berufsziel bzw. Fachwunsch sowie detaillierte Informationen über den gewählten Studiengang liegen bei der Mehrheit bereits lange vor einer Studienbewerbung vor. Die Möglichkeiten zur Studienfinanzierung werden ebenfalls häufig im Vorfeld abgewogen und spielen in den Anforderungen an hochschulische Informations- und Beratungsangebote eine untergeordnete Rolle. Fragen zur Anrechnung beruflicher Vorerfahrungen oder zur Vereinbarkeit von Studium und Familie oder Beruf werden von den Studierenden im Sample nicht explizit als Beratungs- oder Unterstützungsbedarfe thematisiert. Letzteres hängt möglicherweise mit der Zusammensetzung der Interviewten zusammen, unter denen Studierende in Vollzeit- und Präsenzstudiengängen gegenüber Studierenden in Teilzeit-, Fern- und berufsbegleitenden Studienformaten überrepräsentiert sind. Nur ein kleiner Teil der Befragten berichtet, im Vorfeld des Studiums überhaupt keinen Informations- und Beratungsbedarf gehabt und daher keinerlei Kontakt zu entsprechenden Anlaufstellen gesucht zu haben.

5.3. Nutzung und Bewertung hochschulischer Informations- und Beratungsangebote

Im Vorfeld der Studienentscheidung und -aufnahme stellen die Online-Angebote der Hochschulen die wichtigste – zum Teil sogar die einzige – Informationsquelle für die befragten nicht-traditionellen Studieninteressierten dar; dies gilt gleichermaßen für alle neu immatrikulierten Studierenden (Scheller, Isleib & Sommer, 2013, S. 61). Fragen nach der grundsätzlichen Möglichkeit zur Aufnahme eines Studiums und den Voraussetzungen des Hochschulzugangs spielen eine zentrale Rolle bei der Informationssuche. Die Befragten berichten über große Unterschiede zwischen den Webseiten der Hochschulen im Hinblick auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und Aufbereitung der aufgeführten Informationen. In der Mehrzahl der Fälle werden diese jedoch als umfassend und hilfreich wahrgenommen. Beratungseinrichtungen werden in der Regel erst dann aufgesucht, wenn die online bereitgestellten Informationen als nicht ausreichend oder missverständlich erachtet werden.

*„[...] ich hab mich vorher im Internet schon mal ein bisschen informiert, darüber, welche Möglichkeiten es gibt. [...] Ich finde, wenn man wirklich keine Ahnung hat vom Ablauf und von den Details, die da letztlich entscheidend sind, ist es sehr, sehr schwierig, sich da auf der Seite von der [Universität] zu orientieren. Was man irgendwo auch verstehen kann. Das sind so viele Sachverhalte, die da vermittelt werden müssen. Da kann man vielleicht noch ein bisschen dran arbeiten. Das Beratungsgespräch hingegen war sehr, sehr gut.“
(U270)*

Hinsichtlich hochschulischer Beratungsangebote stellten sich im Rahmen der Analyse vier Formen als bedeutsam heraus: Insbesondere *zielgruppenspezifische Beratungsangebote (1.)* für beruflich qualifizierte Studieninteressierte werden – sofern vorhanden – aufgrund der schnellen und kompetenten Hilfe sowie der Erreichbarkeit sehr geschätzt, wobei vor allem zugangsspezifische Fragestellungen im Mittelpunkt stehen. Die Befragten berichten über eine individuelle Beratung, bei Bedarf mit eingehender gemeinsamer Prüfung von Unterlagen und Hilfe beim Ausfüllen der Zulassungsanträge, über wertvolle Hinweise zur Studienvorbereitung sowie Prognosen in Bezug auf Zulassungschancen. Die Ratsuchenden schätzen es, in den zielgruppenspezifischen Beratungsstellen feste Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner zu haben, die mit ihren besonderen Bedarfen gut vertraut sind und fühlen sich ernst genommen und wertgeschätzt.

Die *allgemeine Studienberatung (2.)* wird von nicht-traditionellen Studierenden vor allem an Hochschulen aufgesucht, an denen keine spezifischen Anlaufstellen oder Ansprechpersonen für nicht-traditionelle Studierende vorhanden sind. Anders als bei der zielgruppenspezifischen Beratung ist die Zufriedenheit mit dem Beratungsergebnis hier nicht so hoch: Die Befragten berichten von unklaren Zuständigkeiten, widersprüchlichen Aussagen und in Einzelfällen sogar von Unwissenheit in Bezug auf die Zugangs- und Zulassungsregelungen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

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

Die *Fachstudienberatung (3.)* nutzen die nicht-traditionellen Studierenden vor Studienaufnahme eher selten. Geschätzt wird an dieser Form der Beratung der persönliche und direkte Kontakt mit den Lehrenden. Im Hinblick auf das *obligatorische Beratungsgespräch (4.)* ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine Sonderform der Beratung handelt, die in einigen Bundesländern Teil der Zulassungsvoraussetzungen zum Studium für nicht-traditionelle Studienbewerberinnen und -bewerber ist. Die Teilnahme an der Pflichtberatung wird von den meisten der befragten Studierenden als „reine Formalität“ wahrgenommen, bei der die Beratenden zum Teil nur wenig auf die individuellen Bedürfnisse und Fragen der Studierenden eingehen.

Im Allgemeinen schätzen die befragten nicht-traditionellen Studierenden den persönlichen Kontakt und eine individuell ausgerichtete Beratung, dennoch berichten einige, dass sie Beratungsangebote, insbesondere aufgrund des langen Anfahrtsweges oder zeitlicher Verhinderung auch telefonisch oder per E-Mail genutzt und damit gute Erfahrungen gemacht hätten.

Eine bestätigende und vorurteilsfreie Haltung der Beratenden gegenüber dem Studienwunsch wird als sehr hilfreich und motivierend empfunden; nur in seltenen Fällen stoßen die nicht-traditionellen Bewerberinnen und Bewerber auf Skepsis hinsichtlich ihrer Studierfähigkeit und fühlen sich mit Vorurteilen konfrontiert oder sogar abgewiesen und unerwünscht. Insgesamt verweisen die empirischen Befunde auf unterschiedliche „*Willkommenskulturen*“ für nicht-traditionelle Studieninteressierte an Hochschulen. An den aus Sicht der befragten Studienanfängerinnen und -anfänger „offenen“ Hochschulen finden sie durchgängig unterstützende Strukturen vor, die von einer kompetenten Beratung durch feste Ansprechpersonen über transparente Zulassungsverfahren bis hin zu strukturierten Angeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase reichen.

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

An anderen Hochschulen wird der Zugang zum Studium zwar als „formal offen“ beschrieben, die Rahmenbedingungen an der Hochschule werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern hingegen als weniger unterstützend wahrgenommen, da häufig konkrete Ansprechpersonen für die Belange und Interessen beruflich Qualifizierter fehlen, was sich in einer geringeren Vertrautheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – z.B. in der Zentralen Studienberatung – mit Zugangsregelungen und Bewerbungsprozeduren widerspiegelt.

„Also es war schon nicht so, dass die Leute nicht bemüht gewesen wären. Aber es gab halt nicht eine Stelle, wo man angerufen hat und die konnten einem dann mit allem weiterhelfen. [...] Ich hab dann irgendwie gedacht, okay, wenn ich jetzt dreimal die gleiche Antwort gehört hab, kann ich es glauben.“ (U075)

Andere Hochschulen bieten aus Sicht der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger wiederum nur geringe institutionelle Unterstützung. Die Zugangsregelungen würden formal zwar weitgehend den KMK-Empfehlungen entsprechen, die Interviewpartnerinnen und -partner kritisieren hier jedoch häufig die fehlende Nachvollziehbarkeit der individuellen Bewerbungs- und Zulassungsprozeduren.

5.4. Anforderungen an Informations- und Beratungsangebote aus Sicht nicht-traditioneller Studierender

„Ich würde mir eigentlich vor allem wünschen, dass in den nächsten Jahren - oder jetzt vielleicht auch etwas schneller - die Hochschulen einfach den Umgang mit beruflich Qualifizierten lernen. Also, was es bedeutet, und vielleicht auch, was sie einem an Chancen verstellen, wenn sie sich einfach nicht drüber informieren.“ (U177)

Die institutionelle Ausgestaltung von Informations- und Beratungsangeboten am Übergang in die Hochschule trägt maßgeblich zur Offenheit nicht-traditioneller Zugangswege bei. Besondere Bedeutung haben hierbei die konkreten Beratungsanforderungen vor der Entscheidung über die Studienaufnahme. Die Internetseiten der Hochschulen bilden auch für nicht-traditionelle Studieninteressierte im Prozess der Studienentscheidung in der Regel den ersten Kontaktpunkt mit der Hochschule. Als wichtige Ressource der Informationsgewinnung müssen sie Verständlichkeit, Vollständigkeit und Übersichtlichkeit der bereitgestellten Informationen gewährleisten und auf die zuständigen Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner verweisen.

Bisher unterbreiten nur wenige Hochschulen *zielgruppenspezifische Informations- und Beratungsangebote* für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Die dargestellten Befunde zeigen allerdings: Sofern es an den Hochschulen spezifische Beratungsstellen für nicht-traditionelle Studierende gibt, werden deren Anliegen nach Wahrnehmung der Befragten dort mehrheitlich kompetenter und zufriedenstellender bearbeitet als bei allgemeinen Anlaufstellen. Die Bereitstellung solcher Beratungsstellen und Ansprechpersonen, die mit den besonderen Bedarfen der Zielgruppe vertraut sind, können daher zu einer stärkeren Offenheit der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende beitragen.

Integrierte Konzepte von Informations-, Beratungs-, und Unterstützungsangeboten für nicht-traditionelle Studieninteressierte und Studierende, die neben spezifischen Informationen zu den Aspekten Zugang, Zulassung und Anrechnung auch eine ausführliche Beratung zu fachlichen und persönlichen Studienanforderungen umfassen, können einen wichtigen Beitrag

zur Realisierung einer tatsächlichen Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen leisten. Im Rahmen der Initiativen „ANKOM“ oder „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beispielsweise konnten solche Maßnahmen bereits erfolgreich konzipiert und umgesetzt werden. Solche Modellvorhaben können Politik und Hochschulen als Grundlage für die Schaffung *dauerhafter Strukturen* zur Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studieninteressierten und Studierenden und deren *konsistenter Verzahnung* dienen.

Literatur

- 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“. Berlin.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013). „Stille Revolution?“ – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule, 105 (4), S. 382-401.
- Kamm, C. & Otto, A. (2013). Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (2), S. 40-46.
- Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013). Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. HIS: Forum Hochschule 6/2013. Hannover.

6. „Brücken in den Weiterbildungs-Baukasten“ – ein mathematischer Online Brückenkurs

Marko Glaubitz

6.1. Einleitung

Mathematische Kompetenzen sind für technische, Wirtschafts- und IT-Studiengänge oft der zentrale Schlüssel zum Studienerfolg und zur Senkung der Abbruch- und Durchfallraten im Grundstudium. Zahlreiche Hochschulen bieten daher Vor- und Brückenkurse, meist direkt in den Wochen vor dem Start der Vorlesungszeit, in Form von tutoriell begleiteten Präsenzseminaren, Vorlesungen und Übungen für verschiedene Zielgruppen an (Weinhold, 2014; Reimpell, Hoppe, Pätzold & Sommer, 2014). Untersuchungen zu diesen kompakten, vor Ort durchgeführten Kursen zeigen, dass hierdurch ein positiver Effekt erzielt werden kann, um mathematischen Defiziten und Wissenslücken (bis hin zur Mittestufenmathematik) zu begegnen. Sichtbare Unterschiede ergeben sich bereits nach einem Jahr zwischen Abitur und Studienbeginn (Halverscheid, Pustelnik, Schneider & Taake, 2014), weshalb zu erwarten ist, dass eine ähnliche, mit großer Wahrscheinlichkeit stärker ausgeprägte Problematik für Studienangebote im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung zu beobachten ist.

6.2. Zielgruppen und besondere Herausforderungen

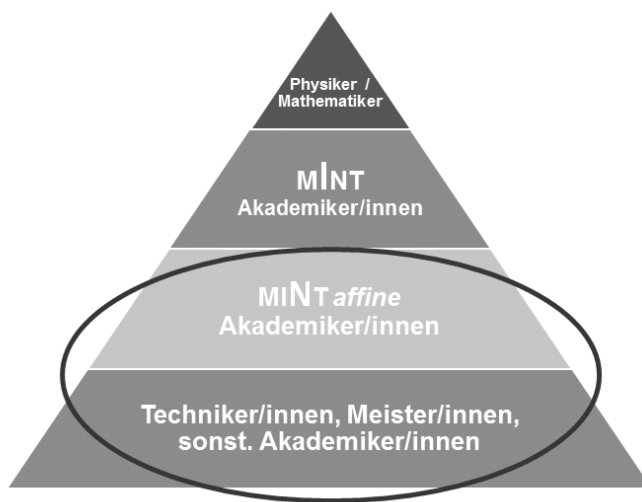
Der „Freiburger Baukasten“, bestehend aus verschiedenen kombinierbaren und im Umfang variierenden Weiterbildungsangeboten, öffnet das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung einer großen Zahl von Menschen mit sehr heterogenen Bildungsbiografien, insbesondere hinsichtlich der Kompetenzen auf dem Feld des wissenschaftlichen Arbeitens und des mathematischen Wissens, Denkens und Problemlösens. Die inhaltliche Bandbreite reicht von Angeboten aus der Medizin, den Ingenieurwissenschaften bis hin zur Informatik und den Fraunhofer-Angeboten Sicherheitssystemtechnik und Energiesystemtechnik. Weitere Angebote im Bereich der Geisteswissenschaften sind bereits in Vorbereitung. Alle Weiterbildungsangebote werden im Blended-Learning-Format mit unterschiedlich großen Onlineanteilen entwickelt, so dass eine berufsbegleitende Studierbarkeit und räumliche Unabhängigkeit der Teilnehmenden vom Standort Freiburg bestmöglich gewährleistet sind.

Das Verbundprojekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“¹ in Freiburg steht somit vor der Herausforderung, Brückenangebote zu schaffen, die zwei zentralen Kriterien genügen: zum einen muss die große Bandbreite der Zielgruppen des Freiburger Verbundprojektes mit verschiedenen Motivationsprofilen und Bildungsbiografien bedient werden und zum anderen müssen die zeitliche Ausgestaltung des Brückenangebots und das von den Teilnehmenden verlangte Maß an Einsatzbereitschaft unbedingt in Relation zur Dauer und Intensität des eigentlich angestrebten Weiterbildungsangebotes stehen.

¹ Für weitere Informationen zum Verbundprojekt vgl. www.offenehochschule.uni-freiburg.de/ziele [10.02.2015].

Zu den Zielgruppen gehören beispielsweise Akademikerinnen und Akademiker mit einem Studienabschluss, Wiedereinsteigende nach einer Kindererziehungspause, arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker mit dem Wunsch einer Neuorientierung, Bildungsausländerinnen und -ausländer, deren Abschlüsse nicht oder nur unzureichend anerkannt werden, sowie beruflich qualifizierte Studieninteressierte (z.B. Meisterinnen und Meister sowie Technikerinnen und Techniker), die ggf. nicht über eine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

Abbildung 1: Zielgruppen des Brückenkurses



Daraus ergeben sich besondere Herausforderungen für die Entwicklung geeigneter Formate, die diese Heterogenität mit Blick auf die vorhandenen fachlichen Vorkenntnisse, die unterschiedliche zeitliche Belastbarkeit sowie die mitgebrachten Kompetenzen im Bereich der allgemeinen Studierfähigkeit und der Mathematik berücksichtigen muss.

6.3. Ziele

Um diese Herausforderungen zu meistern und die große Heterogenität der Zielgruppen abzufedern, hat sich das Freiburger Verbundprojekt entschieden, ein rein online-basiertes Brückenangebot Mathematik zu entwickeln, das einem diagnostischen und weitgehend selbstgesteuerten Ansatz folgt und aus zwei verschiedenen aufgebauten Stufen besteht. Mit der vollen inhaltlichen Breite des Brückenangebotes werden Kompetenzen von der Mittelstufenmathematik bis hin zu klassischen Inhalten der Hochschulmathematik für Ingenieureinnen und Ingenieure sowie Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler aufgebaut, Defizite ausgemacht und durch ein engmaschiges Assessment und Feedback gezielt Förderangebote und -strategien aufgezeigt. Interaktive Lernmaterialien, E-Lectures, ansprechende multimediale Themenmotivationen und Self-Assessments bieten Anknüpfungspunkte für verschiedene Lerntypen und gewährleisten eine zeitlich flexible Studierbarkeit.

6.4. Konzept und Struktur

Das Brückenkurskonzept sieht ein zweistufiges Modell vor und kann neben der Mathematik ebenso wirksam in anderen Fachbereichen (z.B. Physik, Elektrotechnik) zur Konzipierung von Brücken- und Vorbereitungsangeboten angewandt werden. Perspektivisch soll das Angebot sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache angeboten werden. Die technische Umsetzung erfolgt mit den Werkzeugen der Open-Source-Lernplattform ILIAS.

Die erste Stufe konzentriert sich inhaltlich auf die Grundlagen in den mathematischen Disziplinen Analysis, Lineare Algebra, Komplexe Zahlen und Differenzialgleichungen und wird vollkommen selbstgesteuert in beliebiger zeitlicher Dauer durchlaufen. Umrahmt wird diese Stufe durch einen diagnostischen Eingangstest und einen Abschlusstest.

Die zweite Stufe setzt die Kompetenzen und das Wissen der ersten Stufe voraus und baut wiederholend darauf auf. Im Fokus stehen zusätzliche Kompetenzen im Bereich Analysis, der Komplexen Funktionen, der Differenzialgleichungen und zusätzlich der mathematischen Modellierung von Problemen. Diese Stufe ist tutoriell betreut, Kohorten-basiert organisiert, auf mehrere Blöcke aufgeteilt und wird durch einen Eingangstest sowie einen Abschlusstest umrahmt. Im didaktischen Design der ersten Stufe zeigen sich die Entlehnungen aus den didaktischen Settings der MOOCs besonders deutlich durch die das hohe Maß an selbstgesteuertem Arbeiten und ein scharf kontrastiertes automatisiertes Feedbacksystem zur ständigen freiwilligen Selbstkontrolle und Motivation.

6.4.1. Stufe 1: Selbstgesteuertes Lernen und diagnostisches Assessment

Die erste Stufe ist ein zeitlich flexibler und offener Selbststudienkurs, der vollständig online und selbstgesteuert abläuft. Damit durchlaufen die Lernenden den ersten Teil entsprechend des eigenen Lerntempos, Voraussetzung ist aber auch ein bewusster eigener Einsatz, welcher in nicht tutoriell begleiteten Lernsituationen besonders wichtig ist (Wang, 2014). Nach der Registrierung an der Weiterbildungsplattform beginnt die erste Stufe mit einem diagnostischen (Online-) Eingangstest, um den Lernenden einen Überblick über ihre bereits vorhandenen mathematischen Kompetenzen zu geben und ihnen gleichzeitig Hinweise darauf zu geben, welche Themenbereiche prioritär bearbeitet werden sollten.

Der Eingangstest umfasst sowohl mathematische Kompetenzen aus der Mittel- und Oberstufe als auch ausgewählte Items zu den Themenblöcken des Brückenkurses. Zusätzlich ist eine vorgelagerte Selbsteinschätzung integriert, um den Lernenden möglichst präzise Kontraste zwischen ihrem empfundenen und tatsächlich vorhandenen Kompetenzniveau aufzuzeigen.

In jedem der sieben Blöcke der ersten Stufe, die je nach Bedarf und Interesse gewählt werden können, rahmen ein „Welcome Assessment“ und ein „Block Competence Assessment“ jeweils ein niederschwelliges multimediales Lernmaterial zur Problem- bzw. Themenmotivation, eine E-Lecture zum Thema und tiefergehende Selbststudien- bzw. Lesematerialien ein. Die Welcome Assessments und die Themenmotivationen erhalten hierbei eine besondere Rolle, da

sie zentrale motivationserhaltende Maßnahmen darstellen und aufgrund der vollkommenden Freiheit und Flexibilität der Lernenden unabdingbar sind. Die Lernenden haben die Möglichkeit, durch die automatische Wiedervorlage von nicht hinreichend bearbeiteten Aufgaben Lücken zu erkennen und diese im eigenen Lerntempo mit Hilfe von variierenden Aufgaben zu schließen. Den Abschluss der ersten Stufe bildet ein weiterer Onlinetest, der die Ausgangskompetenzen für die erste Stufe aus allen sieben Blöcken nochmals in einem Zug abprüft. Alle Abschlusstests in der ersten Stufe sind als kontinuierliche Selbsttests konzipiert und variieren, soweit technisch möglich, mindestens in den verwendeten Koeffizienten. Geplant sind allerdings auch mathematisch komplexere, automatisch auswertbare Aufgaben durch die Anbindung eines Computeralgebrasystems (CAS) an die Lernplattform ILIAS.

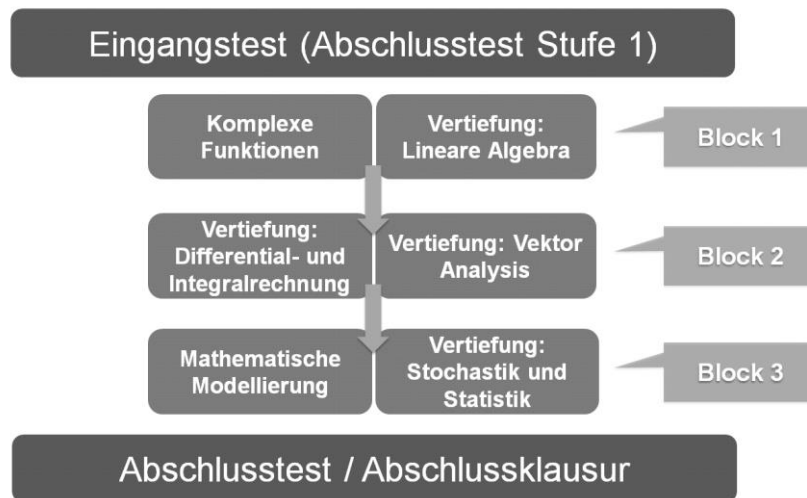
Abbildung 2: Struktur Stufe 1, inhaltliche Blöcke



6.4.2. Stufe 2: Blockweise-strukturierte, tutoriell betreute Vertiefung mit Peer-Feedback

Die zweite Stufe ist im Gegensatz zur ersten als tutoriell begleitetes Angebot aufgebaut und wird in Kohorten durchgeführt. Die Inhalte der zweiten Stufe sind nicht als offene Bildungsressource frei verfügbar, sondern der Kurs muss verbindlich gebucht werden. Die Dauer des Kurses umfasst insgesamt 12 Wochen und es stehen je nach der Anzahl der Teilnehmenden ein bis zwei Lehrkräfte (Tutorinnen und Tutoren bzw. Dozentinnen und Dozenten) zur Verfügung, die neben der mathematisch-fachlichen Betreuung auch für die Betreuung der Teilnehmenden und für die Durchführung von Onlinemeetings verantwortlich sind. Die dafür notwendigen Kompetenzen im Bereich der Betreuung von Onlinestudierenden erwerben die Betreuenden durch das E-Learning-Qualifizierungsprogramm der Universität Freiburg.²

² Für weitere Informationen zu den Inhalten des E-Learning Qualifizierungsprogramms vgl. www.rz.uni-freiburg.de/services/elearning/e-quali [10.02.2015].

Abbildung 3: Struktur Stufe 2, inhaltliche Blöcke und Ablauf

Umrahmt wird auch diese Stufe durch zwei Assessments, wobei der Onlinetest, der die Eingangskompetenzen für die zweite Stufe abprüft, stark an den Abschlusstest der ersten Stufe angelehnt ist. Das Absolvieren der ersten Stufe ist rein fakultativ, wodurch dem Eingangstest der zweiten Stufe mehrere Bedeutungsebenen zukommen: er dient sowohl der Kompetenzdiagnostik und der Vorwissensaktivierung, vor allem aber als Richtschnur für die tutorielle Betreuung zu Beginn des Kurses. Die Teilnehmenden bekommen nach dem Absolvieren des Eingangstests ein individuelles Feedback, welches gegebenenfalls Hinweise zur Nacharbeit in einzelnen Bereichen der ersten Stufe enthält. Das Bestehen des Eingangstests ist nicht obligatorisch für die Teilnahme an der zweiten Stufe.

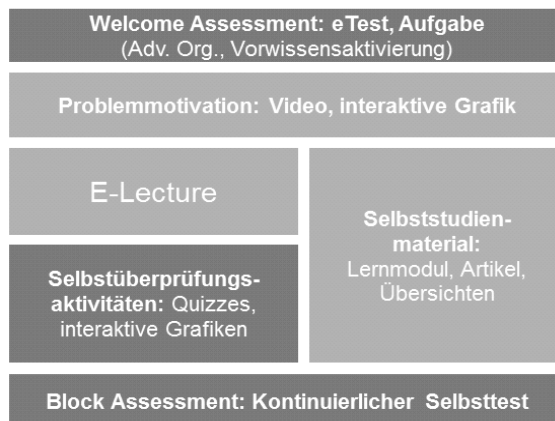
Danach schließen sich drei Blöcke von je vier Wochen Dauer an. Jeder dieser Blöcke umfasst zwei inhaltliche Themengebiete, für die jeweils eine Woche veranschlagt ist, ein Onlinemeeting und zwei Wochen zur Erledigung der Übungsaufgaben und Peer-Feedback-Angebote. Die zeitliche Ausgestaltung innerhalb eines vierwöchigen Blocks ist weitgehend den Teilnehmenden selbst überlassen, um den besonderen Anforderungen berufsbegleitenden Studierens Rechnung zu tragen. Lediglich der Termin des Onlinemeetings in der zweiten Hälfte der vierten Woche ist vorab fixiert.

Innerhalb eines jeden der beiden Themenblöcke finden die Teilnehmenden für jedes Themengebiet einen eigenen Eingangstests und eine Problem-motivation sowie E-Lectures, Lese-materialien, Onlineselbsttests und Quizze.

Die Inhalte des gesamten Blocks werden durch mehrere Einreichungsübungen auf verschiedenen Abstraktionsebenen eingeübt und überprüft. Eine Peer-Feedback-Übung aktiviert die Teilnehmenden zusätzlich, indem sie einen Rollenwechsel von Bewerteten zu Bewertenden vornehmen und Stellung zu Einreichungen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer beziehen müssen.

Abbildung 4: Struktur eines vierwöchigen Blocks

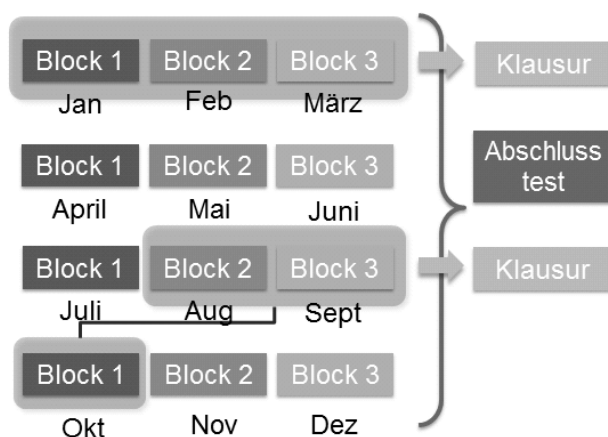
Den Abschluss bilden jeweils ein Onlinemeeting mit tutorieller Betreuung und ein Online-Blockabschlussstest, der zeitlich frei während der Dauer der zweiten Stufe, jedoch vor dem finalen Abschlusstest absolviert werden muss. Dieser hohe Grad an Strukturierung und Kleinteiligkeit bei gleichzeitiger Freiheit innerhalb eines Blocks, ermöglicht es den Teilnehmenden individuell und flexibel mit ihrer vorhandenen Lernzeit umzugehen. Gleichzeitig werden ein Rahmen und Anreize geschaffen um neben den beruflichen und lebensweltlichen Belastungen trotzdem aktiv am Ball zu bleiben.

Abbildung 5: innere Struktur eines Themenblockes

Die finale Abschlussprüfung kann in Präsenzform oder als Onlinetest abgelegt werden, je nachdem ob eine Anrechenbarkeit für externe Angebote angestrebt wird. Die Variante des Abschlusses durch einen Onlinetest kommt vor allem dann zum Tragen, wenn Teilnehmende den Brückenkurs nur als mathematische Vorbereitung für ein Angebot im Rahmen des Freiberger Baukastens besuchen und keine extern anerkannte Zertifizierung benötigen.

6.4.3. Hop On – Hop Off

Die Organisation der zweiten Stufe des Brückenkurses ermöglicht es, dass Teilnehmende die Blöcke nicht konsekutiv oder in einer bestimmten Reihenfolge absolvieren müssen, sondern diese den eigenen zeitlichen Möglichkeiten folgend mischen. Daher ist in die zweite Stufe ein „Hop On–Hop Off“-Prinzip integriert, durch das eine flexible Teilnahme an einzelnen Blöcken möglich wird. Ein weiterer Vorteil des Hop On–Hop Off-Prinzips ist zudem, dass auch traditionelle akademische Zielgruppen wie ordentlich eingeschriebene Studierende so das Angebot in ihre semesterorientierten Curricula integrieren können. Wie in diesem Fall die Gestaltung der Teilnahmebedingungen aussehen könnte, gilt es noch zu definieren und zu erproben.

Abbildung. 6: Hop On–Hop Off-Prinzip

Falls eine Teilnehmerin oder Teilnehmer die zweite Stufe nicht an einem Stück absolviert, ergeben sich allerdings möglicherweise nachteilige Effekte. Für die Hop On–Hop Off-Teilnehmenden bricht die Kohortenstruktur auf, wodurch sich das Gruppenzugehörigkeitsgefühl mit allen motivationalen Vorteilen abschwächt. Zusammen mit der damit verbundenen zeitlichen Streckung gilt es ferner zu untersuchen, inwiefern dies die Abbruchgefahr steigert bzw. der Lernerfolg ggf. negativ beeinflusst wird.

6.5. Ausgangslage für die Umsetzung des Konzeptes

Die inhaltliche Ausgestaltung des Brückenkurses fußt auf einer vorhandenen Reihe von E-Lectures, welche den hochschulmathematischen Teil bereits fast vollständig abdeckt. Diese werden im Zuge der Entwicklung des Brückenkurses durch die beschriebenen E-Learning Methoden und Werkzeuge angereichert, ergänzt, inhaltlich neu arrangiert und, wo notwendig, ins Deutsche übersetzt. Zudem existiert bereits ein Pool von Übungsaufgaben und Testfragen, der regelmäßig ergänzt wird. Die Umsetzung erfolgt auf der Lernplattform ILIAS, die Onlinemeetings werden auf dem Adobe Connect-Server der Universität Freiburg stattfinden. Zur Aufzeichnung der E-Lectures und zur Erstellung weiterer multimedialer Inhalte werden weitere Softwaretools wie Camtasia und die PowerPoint-Erweiterung Adobe Presenter eingesetzt.

6.6. Herausforderungen und offene Fragen

Die Entwicklung des Brückenkurses Mathematik für den Baukasten der wissenschaftlichen Weiterbildung in Freiburg befindet sich am Anfang eines langen Prozesses. Es gibt viele Fragestellungen, die besonderes Augenmerk und eine intensive wissenschaftlich-fachdidaktische Begleitforschung erfordern. Ein zentrales Arbeitsgebiet stellt die Gestaltung der diagnostischen Eingangstests dar, die eine essentielle Rolle im gesamten Kurskonzept spielen. Hierbei sind insbesondere die Identifizierung der Abgangs- und Eingangskompetenzen für beide Stufen von Interesse sowie die darauf aufbauende Erstellung geeigneter diagnostischer Fragen. Ein

bekanntes Problem bei diagnostischen Onlinetests und Online-Assessments sind die technischen Limitationen der Fragenformate. Derzeit wird im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojektes „optes“,³ durch ein Crowd-Sourcing-Verfahren finanziert, an einer Anbindung von ILIAS an das Open Source-CAS-System maxima auf Basis des STACK Systems⁴ gearbeitet. Durch eine CAS-Anbindung wird der Grad an Komplexität sowohl bei der Variabilität von Testfragen als auch bei den auswertbaren Antworten wesentlich erhöht. Die Erforschung der Effekte dieser neuen Fragentypen und deren Effekte auf das Lernverhalten und die Lernergebnisse im Rahmen des Brückenkurses Mathematik stellt ebenfalls ein zentrales Forschungsgebiet dar.

Neben den diagnostischen Tests liegt ein weiterer Fokus darin, die bestmögliche Aufrechterhaltung der Motivation der Teilnehmenden in beiden Stufen beim didaktischen Design und der Erstellung des Contents zu gewährleisten. Dabei gilt es, jeweils eigene Lösungen auf der Ebene der Lerninhalte für den offenen, selbstgesteuerten Ansatz der ersten Stufe und den stark strukturierten Ansatz der zweiten Phase zu finden und diese durch die Entwicklung und Weiterentwicklung von Pilotprojekten zu optimieren.

Zudem birgt die sehr heterogene Zielgruppe unserer Weiterbildungs-Baukastenangebote das Risiko, durch zeitliche Überbelastung oder inhaltliche Überforderung von Teilnehmenden Frust aufzubauen, welcher sich negativ auf den Lernfortschritt auswirken könnte. Die Frage, wie Motivationserhaltung bei möglichst schlanker Betreuung und nachhaltiger Finanzierung umsetzbar ist und welches Maß an Betreuung und Betreuungspersonal bei welcher Anzahl Teilnehmender sinnvoll ist, wird ebenfalls im Zentrum der weiteren Entwicklung stehen.

Nicht zuletzt gilt es zu untersuchen, inwiefern sich die Mischung aus MOOCs und klassischen Onlineseminaren fruchtbar auf das Lernverhalten und den Lernerfolg auswirken und welche Erkenntnisse, Werkzeuge und Methoden aus dem Bereich der Online-Learning-Communities hierbei zur weiteren Verbesserung des Konzeptes eingeflochten werden können.

Literatur

Halverscheid, S., Pustelnik, K., Schneider, S. & Taake, A. (2014). Ein diagnostischer Ansatz zur Ermittlung von Wissenslücken zu Beginn mathematischer Vorkurse. In: I. Bausch, R. Biehler, R. Bruder, P. R. Fischer, R. Hochmuth, W. Koepf, S. Schreiber & T. Wassong (Hrsg.), *Mathematische Vor- und Brückenkurse: Konzepte, Probleme und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 295-308.

Reimpell, M., Hoppe, D., Pätzold, T. & Sommer, A. (2014). Brückenkurs Mathematik an der FH Südwestfalen in Meschede – Erfahrungsbericht. In: I. Bausch, R. Biehler, R. Bruder, P. R. Fischer, R. Hochmuth, W. Koepf, S. Schreiber & T. Wassong (Hrsg.), *Mathematische Vor- und Brückenkurse: Konzepte, Probleme und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 165-180.

³ Für weitere Informationen zum optes Projekt vgl. www.optes.de [10.02.2015].

⁴ Für weitere Informationen zum STACK System vgl. www.stack.bham.ac.uk [10.02.2015].

- Wang, T.-H. (2014). Developing an assessment-centered e-Learning system for improving student learning effectiveness. In: *Computers & Education*, 73, S. 189-203.
- Weinhold, C. (2014). Wiederholungs- und Unterstützungskurse in Mathematik für Ingenieurwissenschaften an der TU Braunschweig. In: I. Bausch, R. Biehler, R. Bruder, P. R. Fischer, R. Hochmuth, W. Koepf, S. Schreiber & T. Wassong (Hrsg.), *Mathematische Vor- und Brückenkurse: Konzepte, Probleme und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 243-258.

7. Instrumente und Konzepte des Übergangsmanagements– Vor- und Brückenkurse

Simone Herrlinger

7.1. Einordnung der Vor- und Brückenkurse in den Projektkontext

Das Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ ist ein Verbundprojekt der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern¹, das in enger Kooperation mit dem Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) durchgeführt wird. Dem Projekt liegen die drei handlungsstrategischen Leitprinzipien „Vom Lehren zum Lernen“, „Von Lehrinhalten zu Kompetenzen“ und „Von Institutionen zum Bildungsnetzwerk“ zugrunde, die den unterschiedlichen kompetenzorientierten Aufgabenfeldern Richtung und Rahmen geben. Die Vor- und Brückenkurse werden dabei der Leitlinie „Vom Lehren zum Lernen“ zugeordnet.

Innerhalb des konkreten Projektkontexts werden diese wirksamen Instrumente und Konzepte des Übergangsmanagements sowohl im Rahmen der Fernstudiengänge der TU Kaiserslautern² als auch der Hochschule Kaiserslautern³ eingesetzt.

7.2. Zielsetzung und Grundausrichtung

Zielgruppe

Die Vor- und Brückenkurse werden für die Themenbereiche „Software im Studium“, „(Wissenschaftlich) Schreiben“ und „Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten“ angeboten und richten sich insbesondere an nicht-traditionell Studierende. Darüber hinaus werden all diejenigen Studierenden adressiert, die kompetenz- und themenbezogene Unterstützungsbedarfe beim Einstieg in das Studium sowie während der ersten Semester des Studiums aufweisen.

Die Vor- und Brückenkurse ermöglichen es, sich vor Studienbeginn sowie in der Studieneingangsphase insbesondere im Rahmen von Selbstlernzeiten, jedoch auch mit tutorieller Unterstützung, einen Überblick über querschnittsbezogene, methodische Anforderungen eines Studiums zu verschaffen (Orientierungsfunktion). Zudem unterstützen sie Studierende darin, mögliche Entwicklungsbedarfe zu identifizieren sowie anlass- und themenbezogene Herausforderungen ihres Studiums erfolgreich zu bewältigen (Unterstützungsfunktion). Die Ziele der Vor- und Brückenkurse bestehen folglich darin, einen guten Einstieg ins Studium vorzubereiten sowie (methodische) Unterstützungsleistungen während der ersten Semester anzubieten.

¹ Projektleitungen: Prof. Dr. Konrad Wolf (Präsident der Hochschule Kaiserslautern) und Prof. Dr. Rolf Arnold (Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der TU Kaiserslautern und Wissenschaftlicher Direktor des DISC).

² Fernstudiengänge der TU Kaiserslautern: „Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen“ (Master of Arts) sowie „Sozialwissenschaften“ (Master of Arts).

³ Fernstudiengänge der Hochschule Kaiserslautern: „Angewandte Ingenieurwissenschaften“ (Bachelor of Arts), „Betriebswirtschaft“ (Bachelor of Arts) sowie „IT-Analyst“ (Bachelor of Arts).

Kompetenzorientierung

Die zu entwickelnden Vor- und Brückenkurse sind nach den Grundprinzipien des Konzepts der Kompetenzorientierung in Studium und Lehre aufgebaut, d.h. sie schließen Qualifikationsziele, Lernergebnisse, kompetenzorientierte Lehr-Lernaktivitäten, kompetenzorientierte Prüfformen, Unterstützungs- und Begleitangebote sowie evaluative Aspekte ein.

Die Lehr-Lernarrangements werden anlassbezogen konzipiert; das fallorientierte und problem-basierte Lernen steht im Vordergrund. Zudem wird im Rahmen der Vor- und Brückenkurse mit sogenannten Kompetenzchecks die Möglichkeit geboten, sich im Vorfeld selbst dahingehend zu überprüfen, in welcher Breite und Tiefe die in den Vor- und Brückenkursen adressierten Anforderungen bereits beherrscht werden (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Ansätze und Merkmale des Online-Angebots

(Selbstüberprüfende) Kompetenzchecks zu jedem Vor- und Brückenkurs		
<p>Software im Studium</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Computer und Software – Handwerkszeug im Studium ▪ Informationsquelle Internet ▪ Open OLAT ▪ etc. 	<p>(Wissenschaftlich) Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturierung wissenschaftlicher Texte ▪ Plagiate vermeiden ▪ etc. 	<p>Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissenschaftstheorie ▪ Zitieren ▪ Bibliographieren ▪ etc.

Blended-Learning

Die Konzeption der Vor- und Brückenkurse sieht ein Blended-Learning-Szenario vor, das aus Online-Angeboten und ergänzenden Präsenzkomponten besteht. Die Präsenzkomponten können sowohl von den Anwendungsfächern als auch von fachübergreifenden Institutionen ausgestaltet werden. Mögliche Schnittstellen und Anknüpfungspunkte zu den Anwendungsfächern (Bachelor- und Masterstudiengänge) sowie zu weiteren fächerübergreifenden Institutionen werden im Rahmen des Blended-Learning-Konzepts vorgeschlagen.

7.3. Vorgehen und Maßnahmen zur Erstellung der Online-Angebote der Vor- und Brückenkurse

Online-Angebote

Die Online-Angebote der Vor- und Brückenkurse werden mit dem Rheinland-Pfalz weiten Learning Management System „Open OLAT“ umgesetzt. Dabei begleiten enge Abstimmungs- und Kooperationsprozesse zwischen den beiden beteiligten Hochschulen und dem VCRP die Erstellung der Kurs- und Textlayouts, so dass das Design der Vor- und Brückenkurse dem Corporate Design des jeweiligen Studiengangs bzw. der jeweiligen Hochschule entspricht.

Die Online-Angebote der Vor- und Brückenkurse enthalten neben Wissensressourcen (Texten, Videos, didaktisierten Inhalten etc.) auch Unterstützungswerkzeuge (Vorlagen, Checklisten, Literaturempfehlungen etc.) sowie (Fall-)Beispiele und/oder Erfahrungsberichte. Zudem finden Studierende im Rahmen der Vor- und Brückenkurse auch bedarfsgerechte und individuelle Unterstützungs- und Begleitungsangebote – im Sinne von Betreuungskomponenten – vor. Da die Themenbereiche der Vor- und Brückenkurse zwischen sowie innerhalb der beiden Hochschulen teilweise Schnittstellen aufweisen, können Wissensressourcen, Unterstützungswerkzeuge sowie (Fall-)Beispiele und/oder Erfahrungsberichte in mehreren Kursen flexibel eingesetzt werden. Der Kursaufbau der Online-Angebote orientiert sich sowohl an Elementen des problemorientierten Lernens als auch an dem Einsatz von „klassischen“ Instruktionmethoden, die die Studierenden durch die Angebote leiten (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: „Eckpunkte“ der Vor- und Brückenkurse

Online-Formate	Weitere Angebote
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Online Vor- und Brückenkurse ▪ Wissensressourcen (Texte, Videos, didaktisierte Inhalte) ▪ Unterstützungswerkzeuge (Vorlagen, Checklisten, Literaturempfehlungen etc.) ▪ (Fall-)Beispiele und Erfahrungsberichte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feedbackmöglichkeiten ▪ Vernetzung zu fachspezifischen und fächerübergreifenden Angeboten ▪ (Online-)Arbeitskreise von Studierenden ▪ etc.

Kompetenzchecks

Zu den Online-Angeboten der Vor- und Brückenkurse werden zudem jeweils Kompetenzchecks konzipiert. Diese Kompetenzchecks können im Bedarfsfall vor dem Besuch des entsprechenden Vor- und Brückenkurses absolviert werden. Die Kompetenzchecks enthalten Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades, die Hinweise auf Entwicklungsbedarfe mit Blick auf die in den Vor- und Brückenkursen gestellten Anforderungen ermöglichen. Bei der Aufgabenkonstruktion wird ein kriteriumorientiertes Vorgehen zugrunde gelegt. Es werden sowohl Aufgaben im Multiple-Choice-Format als auch Aufgaben im offenen Antwortformat konzipiert. Zu letzteren werden Musterlösungen dargeboten. Reflexionsaufgaben runden die unterschiedlichen Aufgabenformate ab.

Ziel der Kompetenzchecks ist es, Studierende bei der Identifizierung von Entwicklungsbedarfen mit Blick auf die in den Vor- und Brückenkursen gestellten Anforderungen zu unterstützen. Darüber hinaus kann die Teilnahme an Kompetenzchecks der Vorwissensaktivierung dienen.

7.4. Beispiel des Vor- und Brückenkurses „Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten“

Im Folgenden werden exemplarisch das Vorgehen und die Maßnahmen zur Erstellung des Online-Angebots des Vor- und Brückenkurses „Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten“ vorgestellt. Wie der Titel dieses Kurses durch das Wort „Vorbereitung“ bereits andeutet, steht eine frühzeitige Sensibilisierung der Studierenden für eine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise sowie für den Umgang mit aus der Praxis abgeleiteten Aufgabenstellungen im Vordergrund. Dieser Kurs ersetzt folglich nicht das notwendige Einüben einer wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise sowie die weitere Behandlung dieses Themenfeldes innerhalb des Studiums.

Das Online-Angebot des Vor- und Brückenkurses „Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten“ besteht aus vier Oberthemen:

- Wissenschaftstheorie,
- (Wissenschaftlich) Schreiben⁴,
- Bibliographieren / Literaturverzeichnis und
- Zitieren / Paraphrasieren.

Die Oberthemen spiegeln eine gängige Einteilung des Themenkomplexes „wissenschaftliches Arbeiten“ wider und stellen wichtige Prozessbereiche dar. Die Studierenden können sich den Themenbereichen auf zwei unterschiedlichen Wegen nähern, nämlich auf einem seminaristischen und auf einem problemorientierten Weg. Bei dem seminaristischen Zugang können sich die Studierenden mithilfe von Studienanleitungen die Themenbereiche erschließen; bei dem problemorientierten Zugang erhalten sie – ebenfalls unter Anleitung – direkt die Möglichkeit, sich mit problemorientierten Aufgaben und deren Lösungswegen zu befassen. Grundlage der beiden Zugänge sind im Online-Angebot hinterlegte Basismaterialien, in denen wesentliche Sachinformationen zu den Problemstellungen und Themenbereichen enthalten sind.

Das Online-Angebot zum Vor- und Brückenkurs „Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten“ kommt sowohl an der TU Kaiserslautern am „Distance and Independent Studies Center (DISC)“ als Teil der Eignungsprüfung für weiterbildende (Master-)Studiengänge zum Einsatz als auch an der Hochschule Kaiserslautern in den Fernstudiengängen „Angewandte Ingenieurwissenschaften“ (Bachelor of Arts), „Betriebswirtschaft“ (Bachelor of Arts) sowie „IT-Analyst“ (Bachelor of Arts). Das Online-Angebot für die Hochschule Kaiserslautern wird um Spezifika der Natur- und Ingenieurwissenschaften ergänzt.

Inhaltliche Konzeption: Verfahrensablauf

Im Folgenden wird der Verfahrensablauf bei der inhaltlichen Konzeption und der konkreten Ausgestaltung des Online-Angebots des Vor- und Brückenkurses „Vorbereitung auf wissen-

⁴ An der Hochschule Kaiserslautern wird ein eigenständiger Kurs „(Wissenschaftlich) Schreiben“ entwickelt.

schaftliches Arbeiten“ beschrieben. Dieser Verfahrensablauf begründet sich auf Projekterfahrungen und hat sich als handlungswirksam und zielführend erwiesen:

- In einem ersten Schritt wurde das Grobcurriculum in Form von zentralen Themenbereichen erarbeitet und innerhalb des Projektteams abgestimmt. Hierbei wurden sowohl aus der Theorie abgeleitete Anforderungen an eine wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweise als auch praktische Anforderungen, die sich im Prozess des wissenschaftlichen Arbeitens ergeben, berücksichtigt.
- In einem zweiten Schritt wurde das Basismaterial bestimmt. Dabei wurde mit Blick auf die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden bewusst eine inhaltliche Ausrichtung gewählt, die auf eine Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, im Sinne der Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten, abzielt.
- Daran anschließend wurde mit der Didaktisierung des Materials begonnen. Diese beinhaltet beispielsweise die Erstellung von Studienanleitungen und Aufgaben und dient dazu, die Bearbeitung der Problemstellungen sowie die themenbezogene Wissenserschließung zu unterstützen.

8. Begleitung des Übergangs vom Beruf zum Studium: Potenziale von zertifizierten akademischen Weiterbildungsmodulen

Johannes Balke, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Kristin Maria Käuper, Lita Herzig und Joachim Westenhöfer

*„Sorgen bereitet den beruflich Qualifizierten vor Studienaufnahme insbesondere die Frage, ob sie dem intellektuellen Anspruch des Studiums gerecht werden können“
(Jürgens 2014, 16).*

8.1. Hintergrund

Berufsbegleitende Studienangebote und nicht-traditionelle Studierendengruppen stellen Hochschulen vor neue konzeptionelle, strukturelle und inhaltliche Anforderungen. Schlagwörter wie *flexible Studiengangsformate, Unterstützungsangebote vor und nach dem Hochschulzugang, bedarfsgerechte Vorkurse und Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten, anwendungsorientierte Studienangebote* sowie *Probestudium* (Nickel & Leusing, 2009; Jürgens, 2014) sind der Literatur zu entnehmen und sollten Bestandteil berufsbegleitender Studienformate sein. Allen genannten Ansatzpunkten ist gemein, dass sie auf der Ebene der Angebotsentwicklung und -durchführung zu verorten sind. Diese Sichtweise greift jedoch zu kurz da „(...) *research indicates that efforts to improve the retention and success of students from non-traditional backgrounds require substantial and thorough commitment on the part of institutions. It is not merely the need to provide some additional student support services (...); institutions must be willing to examine their internal structures on power and representation, including the spheres of governance, curricula and pedagogy*“ (Thomas, 2002, S.440). Ein erfolgsversprechendes und nachhaltiges Studienformat für nicht-traditionelle Studierende setzt also eine Mehrdimensionalität voraus und sollte deshalb einen Mehrebenenansatz verfolgen. Allerdings liegen zur Frage der Vereinbarkeit der Trias ‚Studium – Beruf – Familien-/Pflegetätigkeit‘ in berufsbegleitenden Studienangeboten sowie der Studienerfolgssicherung bis dato nur rudimentäre bzw. veraltete Ergebnisse vor (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2009). Folglich ist wenig begründetes Wissen über die tatsächlichen Faktoren, die – in welchem Umfang auch immer – einen Einfluss auf Studienverlauf und -erfolg von nicht-traditionellen Studierendengruppen ausüben, vorhanden. Damit stehen die Hochschulen bei der Entwicklung und Bereitstellung erfolgsversprechender Studienangebote vor besonderen Herausforderungen.

8.2. Fragestellungen

Der vorliegende Beitrag stellt erste Erfahrungen mit der Entwicklung und Durchführung von hochschulischen Angeboten für beruflich qualifizierte Studieninteressierte und somit perspektivisch nicht-traditionelle Studierende in Form eines vorgeschalteten akademischen Zertifikatsangebots vor. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Bieten einzeln zu wählende Zertifikatsmodule für nicht-traditionelle Studierende die Chance, den Übergang hin zu einer Aufnahme eines Studiums durch *unverbindliches Erleben* von Hochschullehre zu erleichtern?
- Bieten Zertifikatsmodule für nicht-traditionelle Studierende die Chance, Klarheit über das Anspruchsniveau eines Hochschulstudiums und die eigene Studierfähigkeit zu erlangen?
- Bieten Zertifikatsmodule für nicht-traditionelle Studierende die Chance, den mit akademischer Bildung verbundenen zeitlichen qualitativen und quantitativen Aufwand der Vor- und Nachbereitung einzuschätzen?

8.3. Bachelorstudiengang Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung (IGV) wird im Rahmen des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg) vom Competence Center Gesundheit entwickelt und soll im Rahmen der Weiterentwicklung des etablierten Studiengangs Pflegeentwicklung und -management erprobt werden. Start der Erprobung des berufsbegleitenden Studienkonzepts wird im Wintersemester 2015/2016 sein. Der projektierte Bachelorstudiengang richtet sich an Angehörige der fünf nicht-medizinischen Gesundheitsfachberufe Physio- und Ergotherapie, Logopädie, Pflege und Hebammenkunde, die durch die beiden konstituierenden Merkmale des Curriculums, Interdisziplinarität und Kooperation, zum kooperativen, interprofessionellen Handeln in der Praxis befähigt werden sollen. Da sich der Studiengang ausschließlich an berufserfahrene Angehörige der nicht-medizinischen Gesundheitsfachberufe richtet, ermöglicht die sich bietende Praxis-Theorie-Praxis-Spirale den Studierenden als Koproduzentinnen und Koproduzenten in der Lehre praxisrelevante Wissensbestände zu generieren. Dies stellt neue Anforderungen an interdisziplinäre und partizipative Lehr- und Lernansätze, die schon vor Angebotsbeginn erprobt und evaluiert werden müssen. Die Erprobung erfolgt in sechs aus dem IGV-Curriculum extrahierten Zertifikatsmodulen.

8.4. Zertifikatsangebot – Wissenschaftliche Weiterbildung

Das Zertifikatsangebot führt für die anbietende Hochschule zu Erkenntnissen über eine bislang unbekannte Studierendenkohorte, inklusive der Überprüfung von hochschulinternen Struktur-, Organisations- und Prozessabläufen sowie der Gewinnung von Informationen für die Weiterentwicklung des Curriculums. Die Teilnehmenden hingegen erhalten die Möglichkeit eine klare Vorstellung über Leistungsniveau und organisatorischen Aufwand von berufsbegleitender akademischer Bildung zu erhalten. Ferner können sich die Teilnehmenden nach erfolgreicher Zertifikatsteilnahme die Module auf die im Studiengang IGV zu erbringende Studienleistung anrechnen lassen.

Die sechs Zertifikatsmodule Betriebliches Handeln (BWL) I + II, Wissenschaft & Forschung I + II und Kommunikation & Beratung I + II wurden auf Basis einer vorgeschalteten Bedarfs-ermittlung in Form einer Delphi-Befragung unter Angehörigen der genannten Berufsgruppen ausgewählt, die einen dringenden Bedarf gerade in den Bereichen BWL, Wissenschaft und Kommunikation aufgezeigt hat. Die Themen der drei Lehrkomplexe lassen sich außerdem problemlos aus dem Modultableau extrahieren und getrennt von den anderen Modulen anbieten. Der Zertifikatsblock BWL I + II wurde zwischen Januar und März 2014, der zweite Zertifikatsblock Wissenschaft & Forschung I + II zwischen Juli und September 2014 und der dritte Zertifikatsblock Kommunikation & Beratung I + II wird zwischen Januar und März 2015 angeboten. Die einzelnen Module entsprechen einem Umfang von 5 ECTS. Die Teilnehmenden können von einem Workload von 150 Stunden pro Modul bzw. 300 Stunden pro Modulblock ausgehen. Bei einer Teilnahme an allen angebotenen Modulen besteht demnach die Chance, 30 ECTS bereits vor Studienbeginn zu erwerben und diese im Bachelorstudiengang IGV anerkennen zu lassen. Da der IGV als ein 210 ECTS-Studiengang konzipiert ist und die Berufsqualifikation im Umfang von 60 ECTS angerechnet werden soll verbleiben für Teilnehmende aller sechs Zertifikatsmodule noch 120 ECTS, die während des berufsbegleitenden sechssemestrigen Studiums erworben werden müssten.

8.5. Evaluationskonzept

Das Evaluationskonzept für die ersten beiden Modulangebote folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, der eine Befragung mit einem standardisierten Fragebogen und ergänzende leitfadengestützte qualitative Interviews umfasst. Die viermalige standardisierte schriftliche Befragung wurde bei den Modulen BWL I + II nach der Informationsveranstaltung und am Ende jedes Veranstaltungsblockes durchgeführt. Der Fragebogen enthielt 53 Items sowie Freitexte und umfasste neben Fragen zu persönlichen, methodischen, kommunikativen und fachwissenschaftlichen Kompetenzsteigerungen sowie interdisziplinärem Wissenszuwachs auch solche zu organisatorischen und strukturellen Anforderungen an Weiterbildungsmodule. Ergänzend wurden leitfadengestützte qualitative Interviews mit Teilnehmenden aus jeder Berufsgruppe und den Lehrenden durchgeführt. Der Leitfaden sieht Fragen zu Erwartungen im Vorfeld und zum tatsächlichen Erleben sowie weiteren individuellen, inhaltlichen, strukturellen und organisatorischen Anforderungen an berufsübergreifende Hochschulmodule vor. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert. Für den zweiten Modulblock wurde das Evaluationskonzept hinsichtlich des Fragebogenkonstrukts und der Erhebungszeitpunkte angepasst. Zusätzlich zu den Teilnehmenden wurde hier auch eine Kontrollgruppe mittels web-basiertem Fragebogen befragt. Dieser wurde um das Konstrukt *Proaktives Coping* (Schwarzer, Greenglass & Taubert, 2000) ergänzt und gleichzeitig auf 44 Items gekürzt. Die Erhebungszeitpunkte wurden auf Befragungen vor Beginn und nach Abschluss der Präsenzlehre sowie zwei Monate nach Abschluss des gesamten Modulblockes begrenzt, die Befragung der Kontrollgruppe erfolgte vor Beginn und nach Abschluss der

Veranstaltung. Die quantitative Befragung wurde analog zum ersten Modulblock um Interviews mit Teilnehmenden und Lehrenden ergänzt.

8.6. Ergebnisse

Sowohl im ersten als auch im zweiten Zertifikatsangebot wurde die Zielgruppe von nicht-traditionellen Studierenden erreicht. Fast die Hälfte des ersten (BWL I + II) und mehr als die Hälfte der Teilnehmenden des zweiten Angebots (Wissenschaft & Forschung I + II) sind 46 Jahre und älter. Die Teilnehmenden im zweiten Durchgang versorgen etwas häufiger Kinder und/oder übernehmen familiäre Pflegetätigkeiten. Beide Kohorten gehen zu 100% einer beruflichen Tätigkeit nach, überwiegend im Angestelltenverhältnis und zu einem relevanten Teil mit Leitungsfunktion (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Eckdaten der Stichprobe

Allgemeine Kenngröße	BWL I + II	Wissenschaft & Forschung I + II
Stichprobe	N = 24 Pflege (n= 7), Ergotherapie (n=5), Logopädie (n=4), Hebammen (n= 4), Physiotherapie (n=4)	N = 22 Pflege (n= 6), Ergotherapie (n=3), Logopädie (n=6), Hebammen (n= 3), Physiotherapie (n=4)
Geschlecht	92% weiblich (n=22)	96% weiblich (n=21)
Alter	29% 20-30 Jahre (n= 7) 25% 31-45 Jahre (n=6) 46% ≥ 46 Jahre (n=11)	27% 20-30 Jahre (n=6) 19% 31-45 Jahre (n=4) 54% ≥ 46 Jahre (n=12)
Kinder	35% (n=8) Jüngstes Kind 9 Jahre	41% (n=9) Jüngstes Kind 6 Jahre
Pflegetätigkeit	k.N.	9% (n=2)
Ø Arbeitszeit	>90% arbeiten > 31h / Woche	>68% arbeiten > 35h / Woche
Art der Berufstätigkeit (Mehrfachnennung)	58% angestellt (n=14) → 21% mit Leitungsfunktion (n=3) 41% freiberuflich (n=10) → 20% mit Leitungsfunktion	82% angestellt (n=18) → 38% mit Leitungsfunktion (n=7) 32% freiberuflich (n=7) → 14% mit Leitungsfunktion (n=1)
Drop-out	n=2	n=1
Teilnahme 2 Zertifikate	-	n = 6

Da die Datenauswertung für den zweiten Modulblock noch nicht abgeschlossen ist, beziehen sich die folgenden Angaben auf das erste Zertifikatsangebot (BWL I + II). Vor Zertifikatsbeginn haben mehr als 67% der Teilnehmenden geantwortet, dass sie dieses als wichtigen oder sehr wichtigen Anhaltspunkt für die Teilnahme an einem möglichen Studium betrachten. Während der Durchführung gaben die Teilnehmenden an, wichtige Informationen für eine Studienentscheidung erhalten zu haben. Bezogen auf die in diesem Bericht behandelten Forschungsfragen sind die relevanten Ergebnisse in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: ausgewählte Items BWL I + II

Item	stimme voll zu / stimme zu	
	t1:% MW ± SD	t3:% MW ± SD
Ich habe durch den Besuch des Zertifikats Anhaltspunkte für die Teilnahme an einem möglichen Studium erhalten.	54% 2,4 ± 0,9	80% 1,9 ± 0,7
Ich habe durch den Besuch des Zertifikats einen guten Einblick in die akademische Lehre gewinnen können.	80% 1,9 ± 0,8	100% 1,5 ± 0,5
Die Zertifikatsteilnahme hat mich in meiner Entscheidung für oder gegen ein Studium bestärkt.	54% 2,4 ± 0,9	80% 1,9 ± 0,7
Ich weiß, was in einem Studium auf mich zukommen würde.	73% 1,5 ± 1,0	80% 2,2 ± 0,8
Ich halte es für eine gute Idee, Berufstätigen vor Studienaufnahme unverbindliche Zertifikatsmodule „zum Ausprobieren“ anzubieten.	80% 1,9 ± 0,7	83% 2,1 ± 0,8
	stimme weniger zu / stimme gar nicht zu	
Ich hatte Befürchtungen, akademische Lehre nur schwer zu verstehen.	86% 3,3 ± 0,9	79% 3,2 ± 0,9

MW: Mittelwert; SD: Standardabweichung

Aus den qualitativen Interviews zum ersten Zertifikatsangebot (BWL I + II) mit Teilnehmenden (ZTN) und Lehrenden (ZLN) konnten insgesamt 26 Kategorien entwickelt werden, wovon sieben für diesen Bericht relevant sind (vgl. Tabelle 3).

8.7. Diskussion und Fazit

Die ersten beiden Zertifikatsmodule BWL und Wissenschaft & Forschung haben die anvisierte Zielgruppe nicht-traditionelle Studierende, die besondere Anforderungen an die Vereinbarkeit von Studium und Beruf stellen, erreicht. Reiger weist in seiner Arbeit zwar darauf hin, dass Erwerbstätige eher ein Studium abbrechen als traditionelle Studierende mit Gelegenheitsjob, seine Ergebnisse zeigen jedoch ebenfalls, dass der Aufbau einer studentischen Identität im ersten Studienjahr als *Schutzfaktor* dienen kann (2010, S. 54). Intrinsische Motivation und (Studien-)Interesse als Voraussetzung zur Ausbildung einer studentischen Identität (Gecas, 2000) wird auch von Jürgens (2014) als wichtig für den Studienverbleib beschrieben. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Erhebungen belegen bei einigen Zertifikatsteilnehmenden das hohe Interesse an einer Studienaufnahme des IGV und sowie einen hohen Motivationsgrad. Ob die Motivation jedoch auf das Zertifikatsangebot beschränkt ist oder aber davon ausgegangen werden kann, dass bei Studienbeginn ebenfalls ein hoher Motivationsgrad vorherrschen wird, können die Ergebnisse nicht zeigen.

Tabelle 3: Kategorien BWL I + II

Kategorie	ZTN/LN	Zitat
Probe-studium	ZTN	„Für mich war es ein Ausprobieren, wie fühlt es sich an oder wie kann es sich anfühlen, Richtung Studium zu denken? Ich denke schon länger darüber nach, dass eventuell zu machen.“ (IPTn2)
Intrinsische Motivation	ZTN	„(...) dass wir da alle mit einem ziemlich hohen Engagement drangegangen sind und auch uns selber so ein bisschen... was heißt Stress gemacht haben, aber wir wollten es einfach dann auch gut machen.“ (IPTn4)
Individuelle Studier-fähigkeit	ZLN	„Ich glaub die haben auch aufgehört, da waren ja 2 die sich dann doch nochmal abgemeldet haben, ganz am Anfang schon, als noch gar nicht klar war wird der Kurs funktionieren. (...)“ (IPLeh1)
	ZTN	„Also ich habe für mich entschieden: Ich schreibe diese Klausur für mich. Für mich hängt eigentlich nichts davon ab. Ich probiere es einfach aus. Und wenn ich es nicht probiere, kann ich es nicht wissen, so. Und wie wir jetzt gesehen haben, war die durchaus schaffbar.“ (IPTn2)
	ZLN	„(...) also wir haben ja auch bei der allgemeinen BWL eine Klausur geschrieben und die Aufgaben waren jetzt angelehnt auch quasi an die Klausur die ich jetzt im WS bei dem Erstsemester geschrieben habe und ich würde sagen, vom Niveau war das dann auch wieder heterogen aber vergleichbar mit dem Studiengang. Ich würde jetzt nicht sagen dass das Niveau jetzt irgendwie deutlich anders war, die sind auf jeden Fall genauso studierfähig wie andere Studierende auch.“ (IPLeh3)
Aufklärung über Wissens-lücken	ZLN	„Ich glaube die hatten die Befürchtung dass das zu akademisch wäre, also die Theorie und die Technik des E-Learning war denen too much (...) da ging das schon los. Man muss sich ja einloggen (...) das war am Anfang echt ein Thema, und dann hat sich das aber bei allen gegeben bis auf bei den beiden.“ (IPLeh1)
Klarheit Anspruchs-niveau	ZTN	„(...) also meine Schlussfolgerung (...): Ich bin froh, dass ich dieses Modul mitgemacht habe, einfach um mal ein bisschen zu schnuppern: wie ist das? Wie ist das Niveau? Kann ich das machen? Komm ich da mit?“ (IPTn4)
	ZTN	„Naja, ich hab schon überlegt: "was kommt da auf mich zu?" Ich gehe da erst mal mit ganz offenem mind. rein und guck mal was passiert, weil ich keine Idee hatte (...) Aber naja, mal gucken. Was ich jetzt einfach so für mich gedacht hab' ist, was wird da gefordert?“ (IPTn4)
Zeitliche Belastung & Verein-barkeit	ZTN	„ (...) also der zeitliche Aspekt ist der eine, das andere bedeutet ja auch eine gewisse Intensität inhaltlicher Art, die man dann auch schaffen muss. Es ist ja nicht mit der Präsenzzeit getan, das haben wir ja jetzt ja durchaus schon Mal einmal erlebt. Und das ist auch gut, das erlebt zu haben.“ (IPTn4)
	ZTN	„Also, ich hab tierisch Lust.(...) Ich weiß einfach noch nicht, wie es sich anfühlt, wenn man die ganze Zeit über lernen muss und wie ich das dann (...)...wirklich unter einen Hut bekomme, mit Arbeit und mit Familie.“ (IPTn3)
	ZTN	„Und was ich so noch nicht abschätzen kann, ist, was man wirklich lernen muss, auswendig lernen muss, wie das dann nebenher funktioniert. So ein bisschen was war das ja, aber das kann ich mit den beiden Modulen jetzt noch nicht abschätzen.“ (IPTn3)
Inter-dependenz Bildungs- und Gesundheits-system	ZLN	„Also ich glaub es ist schon förderlich, die Input Phasen vielleicht kürzer zu machen und das Erleben, das Erarbeiten, auch das Nutzen der Erfahrungen die sie haben da miteinzubringen. Und die Diskussionsfreude zu nutzen (...).“ (IPLeh2)

Wie bereits das einleitende Zitat darstellt, zeigt Jürgens (2014), dass nicht-traditionelle Studierende häufig Sorgen haben, dem Niveau der akademischen Bildung folgen zu können. Diese Befürchtung konnte unter den Zertifikatsteilnehmenden nicht bestätigt werden, da ca. 80% der Aussage nicht zustimmten. Jedoch zeigte sich im Verlauf des BWL-Moduls eine sinkende Ablehnung dieser Aussage. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die letzte Befragung direkt im Anschluss an einen Lehrblock stattfand und so die Teilnehmenden die Frage ausschließlich auf die letzte Lehreinheit bezogen haben könnten, die aus ihrer Sicht möglicherweise komplexere Lehrinhalte behandelt hat. Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf Studienverbleib und -erfolg ausübt, ist die kognitive Leistungsfähigkeit (Jürgens, 2014). Das individuelle Niveau der kognitiven Leistungsfähigkeit kann durch Kennenlernen des akademischen Leistungsniveaus sowie Aufzeigen von notwendigen Wissenslücken vor Studienbeginn (ebd.) realistisch eingeschätzt werden.

Die erhobenen Daten belegen, dass die Zertifikatsteilnehmenden Klarheit über das Anspruchsniveau von akademischer Lehre erhalten haben. Ferner wuchs das Bewusstsein über die individuelle Studierfähigkeit einhergehend mit einer Bewertung des zeitlichen Umfangs im Hinblick auf die Vereinbarkeit der Trias Beruf – Studium – Familie im Zertifikatsverlauf, allerdings bei sinkendem Mittelwert. Auch hier wird der Einfluss der vor der Befragung gerade stattgefundenen Lehreinheit als Ursache angesehen. Generell werden vorgeschaltete Zertifikate als „Probedurchlauf“ von allen als überaus sinnvoll erachtet. Die erhobenen Daten zeigen, dass die geforderte Interdependenz des Bildungs- und Gesundheitssystems (Robert Bosch Stiftung, 2013; Sottas, Höppner, Kickbusch, Pelikan & Probst, 2013; Frenk, Chen & Bhutta, 2010) in Bezug auf die studienerefolgsunterstützenden Faktoren der anwendungsorientierten Lehre, studierendenzentrierten Strategien sowie der Nutzung bestehenden Vorwissens (Jürgens, 2014; Nickel & Leusing, 2009) im Rahmen der Zertifikatsmodule erreicht wird.

Insgesamt erachten die Zertifikatsteilnehmenden Zertifikatsmodule als sinnvoll, um Klarheit über das akademische Lehrniveau, Möglichkeiten zur Vereinbarkeit der verschiedenen Lebensbereiche und bestehende Wissenslücken zu erhalten. Seitens der Hochschule wurden sowohl auf strukturell-organisatorischer als auch auf didaktisch-methodischer Ebene Wissensbestände über die neue Zielgruppe erlangt, die für studierendenzentrierte Strategien sowie anwendungsorientierte Lehre unabdingbar sind. Konkludierend hat sich gezeigt, dass vorgeschaltete akademische Zertifikatsangebote grundsätzlich das Potential haben können, nicht-traditionelle Studierendengruppen zu erreichen.

Literatur

- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009). Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Projektbericht. Wien.
- Frenk, J., Chen, L. & Bhutta, Z. A. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet* 376 (9756), S. 1923-1958.
- Gecas, V. (2000). Value Identities, Self-Motives and Social movements. In: S. Stryker, T. J. Owens & R. W. White (Hrsg.), *Self, Identity and Social Movements*. Minneapolis, S. 93-109.
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education*, 2 (1), S. 1-24.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim.
- Nickel, S. & Leusing, B. (2009). Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier, 123. Gütersloh.
- Reiger, H. (2010). Frühe StudienabbrecherInnen an der WU Wien. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Motive und (Hinter)Gründe des Studienabbruchs der Studienkohorte WS 2003/04. Forschungsbericht (2. Auflage). Wien.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2013). *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung*. Stuttgart.
- Schwarzer, R., Greenglass, E. R. & Taubert, S. (2000). *Proactive Coping Inventory*. PCI Deutsche Testversion. Berlin.
- Sottas, B., Höppner, H., Kickbusch, I., Pelikan, J. & Probst, J. (2013). Umriss einer neuen Gesundheitsbildungspolitik. In: *Careum Working Paper*, 7. Zürich.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. In: *Journal of education policy*, 17 (4), S. 423-442.

9. Anforderungen an eine (Hochschul-)Didaktik des lebenslangen Lernens¹

Wolfgang Jütte

Nach Johannes Wildt (2014, S. 10) „eignet sich die Didaktik lebenslangen Lernens als inklusives Konzept für alle Spielarten didaktischen Denkens. Es macht jedoch auch Sinn, stufen- oder bereichsbezogene Didaktiken jeweils spezifisch zu thematisieren“. In diesem Sinne wird im Folgenden der Fokus auf das Feld der Hochschulweiterbildung gelegt.

Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung muss als ein offenes Projekt (in Anlehnung an Meueler, 2009 für das Feld der Erwachsenenbildung) bezeichnet werden. Zwar kommt der Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung schon lange eine zentrale Bedeutung zu, dennoch ist das Feld aus einer dezidiert hochschuldidaktischen Perspektive kaum bearbeitet worden. Vereinzelt hat es zwar immer wieder Versuche gegeben, einen hochschuldidaktischen Blickwinkel zu systematisieren (vgl. Knoll, 2004), aber diese sind über Ansätze nicht hinausgekommen. So können die in den „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ formulierten Desiderate durchaus weiterhin als Aufgabe betrachtet werden:

„Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung muss sich von der des Erststudiums und der Erwachsenenbildung unterscheiden. Hierfür sind angemessene methodisch-didaktische Formen zu entwickeln und zu evaluieren. Überdies sind Kontexte, Wirksamkeit sowie Aufwand und Ertrag zu untersuchen“ (Jütte, Kellermann, Kuhlenkamp, Prokop, & Schilling, 2005, S. 14).

Zunächst wird in diesem Beitrag das Konzept des lebenslangen Lernens auf seine didaktischen Implikationen befragt, bevor das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung unter hochschuldidaktischen Aspekten beleuchtet wird. Im Mittelpunkt steht das Plädoyer für die Berücksichtigung der didaktischen Ebenen und der Entwicklung von Reflexionskompetenz.

9.1. Die (bildungs-)gestalterische Herausforderung lebenslangen Lernens

In der internationalen Diskussion, vor allem im Kontext internationaler und supranationaler Organisationen, zielt das Verständnis lebenslangen Lernens:

„erstens auf die Schneidung, die Koordination und Durchlässigkeit aufeinander folgender Bildungsstufen oder -sequenzen und auf die Auflösung institutionell vorgegebener, starrer Bildungswege (...), die eher nach dem Laufbahnmodell organisiert sind, zweitens auf die Flexibilisierung des Lehrens und Lernens durch neue Lehr- und Lernformen, um eine bessere zeitliche und praktische Abstimmung unterschiedlicher Lebensformen (wie z.B. Arbeiten, Lernen, Familie oder Freizeit) zu erreichen,

¹ Diesem Beitrag liegen meine Ausführungen in Jütte (2004, 2014) und Walber und Jütte (2015) zugrunde, ohne dass diese als Zitat gekennzeichnet worden sind.

drittens auf eine Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg, die sich vom traditionellen Dreiphasenschema – Ausbildung, praktische Arbeit, Ruhestand – verabschiedet und auf die Ausformung einer dafür erforderlichen über den ganzen Lebenszyklus anhaltenden Weiterbildungsbereitschaft, viertens auf die Auflösung institutioneller Bildungsmonopole und eine größere Pluralität von Lernorten, deren jeweilige Angebote und Abschlüsse in einem stärkeren Maße, als dies heute der Fall ist, miteinander verrechenbar bis hin zur wechselseitigen Anerkennung sind, sowie damit eng verbunden fünftens auf die Einbeziehung vielfältiger Lernerfahrungen, auch solcher außerhalb des institutionalisierten Bildungssystems, durch neue Verfahren zur Evaluation, Zertifizierung und Anerkennung informell erworbenen Wissens oder informell erworbener Kompetenzen“ (Herm, Koepernik, Leuterer, Richter & Wolter, 2003, S. 58).

Mit dem Konzept des lebenslangen Lernens wird die Perspektive stärker auf die Lernbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihre Lernbiografien und Kompetenzentwicklung sowie die Anerkennung der im außerberuflichen Leben und in der Arbeit erworbenen Kompetenzen gelegt. Die gestalterische Herausforderung besteht in der Schaffung besonderer Lernarrangements, die der Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen Rechnung tragen. Damit kommt den Rahmenbedingungen von Hochschulbildung eine besondere Bedeutung zu. Lernbarrieren, die aus der Organisation der Hochschule resultieren, sollen abgebaut werden. Als Entwicklungsaufgaben und Interventionsstrategien können diesbezüglich folgende Aspekte skizziert werden:

Lebensgeschichtliche Verankerung: Die Erwerbstätigkeit über die Lebensspanne und das Weiterbildungsverhalten sind grundlegenden Veränderungen unterworfen. Dies führt zu veränderten Kompetenzanforderungen, Lernansprüchen und -einstellungen. Lernen ist immer auch Bestandteil des Lebenslaufs und der individuellen Kompetenzentwicklung. Diese lebensgeschichtliche Verankerung (vgl. z.B. Lobe, 2015) gilt es stärker zu berücksichtigen. Wir müssen mehr über die Veränderung der Berufsbiografien und über biografische Lernstrategien in verschiedenen Arbeitsfeldern wissen, um diese Aspekte in die Konzeption zukunftsorientierter Formen wissenschaftlicher Weiterbildung einfließen lassen zu können.

Anerkennung beruflicher Lernprozesse: Zwar mangelt es nicht an bildungspolitischen Begründungen für die Öffnung der Hochschulen, aber die Umsetzung verweist auf zahlreiche Probleme, beispielsweise bei einer angemessenen Würdigung der im außerberuflichen Leben und in der Arbeit erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf Studium und wissenschaftliche Weiterbildung.

Neue Zeitarrangements: Die Linien zwischen Arbeitszeit, Bildungszeit und Freizeit werden zunehmend unschärfer. Diese neuen Zeitarrangements verlangen neue und differenzierte Formen wissenschaftlicher Weiterbildung und stellen besondere Anforderungen an die zeitliche Flexibilität von Kursen.

Förderung von Selbstlernkompetenz: Wissenschaftliche Weiterbildung verlangt Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine hohe Eigenverantwortlichkeit und Selbstlernkompetenz ab. Dabei geht es nicht allein um Selbstlernfähigkeit, sondern auch um Orientierungswissen und Selbstorganisationsdispositionen wie beispielsweise persönliche Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne einer „Lifetime Learning Strategy“. Die Hochschule kann diese Prozesse unterstützen und begleiten. Neben einer eher traditionellen Studienberatung gilt es auch neue Angebotsformen zu entwickeln, z.B. Lern-Beratung, Karriereplanung, Motivationsförderung zum Weiterlernen etc. Auch Tutoren-Systeme und die Ausbildung von Lern-Coaches könnten dazu beitragen.

Lernkulturen: Hochschuldidaktik lässt sich nicht nur methodisch bestimmen. Didaktische Fragen verlangen eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lehr-Lernkulturen. Es geht um die Entwicklung von Lernräumen, die nicht nur Räume des „Herstellens“ oder „Machens“ sind, sondern Räume des „Ermöglichens“. Der Bildungsauftrag sollte nicht nur verstanden werden als „Lernen, ein Leben lang“, sondern auch als „lebendig und lebensnah“.

Wissenschaftsorientierung, Praxisbezug und Problemorientierung: Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zeichnen sich in der Regel durch ein besonderes Verhältnis zwischen Wissenschaftsorientierung, Praxisbezug und Problemorientierung aus. Neben Praxisnähe und problemzentriertem Wissenschaftsbezug entsteht ein Bedarf an Interdisziplinarität. Damit entsteht die erforderliche „Passung“ zur Arbeits- und Lebenswirklichkeit der Studierenden, die zumeist die einer einzeldisziplinären Logik folgende Struktur und Verfasstheit von Hochschulen überschreitet. Die unterschiedlichen Handlungslogiken werden inhaltlich-didaktisch relevant.

Diese didaktisch-methodischen Ansprüche werden unterschiedlich ausformuliert. Die Donau-Universität Krems als eine staatliche Universität für Weiterbildung in Österreich verkörpert in besonderem Maße den Prototyp einer Universität des lebenslangen Lernens. In ihrem didaktischen Leitbild (DUK, 2014) lassen sich die folgenden sechs didaktischen Orientierungen finden:

*„**Wissenschaftsorientierung:** Lernprozesse werden an Inhalten und Verfahren der internationalen Erkenntnisse akademischer Forschungen ausgerichtet. (...)*

***Praxisorientierung:** Die Donau-Universität Krems verknüpft ihre Lehre mit den beruflichen Herausforderungen und Praxiserfahrungen ihrer Studierenden (Praxisreflexion) und unterstützt die Aneignung von aktuellen berufsbezogenen Kompetenzen. (...)*

***Aktivitätsorientierung:** Für handlungsrelevantes Wissen sind eigenständige Aktivitäten unabdingbar. Nur durch selbständige Aktivitäten wird „träges Wissen“ in die eigene Erfahrungswelt transferiert und kann sich als Fertigkeit in realen Situationen praktisch umsetzen. (...)*

***Kompetenzorientierung:** Bei der Lehre an der Donau-Universität Krems geht es primär darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Anforderungen zu entwickeln. (...)*

***Lernergebnisorientierung:** Zentraler Maßstab für die Qualität der Lehre an der Donau-Universität Krems sind die Lernergebnisse der Studierenden. (...)*

Individualisierungsorientierung: *In der Lehre wird auf die unterschiedliche Ausgangslage der Studierenden Rücksicht genommen und mit einer entsprechenden Organisation des Lehr- und Lernarrangements die Individualisierung des Lernprozesses gefördert.“*

Der letzte Punkt spiegelt eine „profilierter Lernendenorientierung“ wider, die nach Johannes Wildt das Kennzeichen des „Shift from Teaching to Learning“ ist. „Zielgruppengerecht lässt sich die wissenschaftliche Lehre nur gestalten, wenn sie vom Lernen her gedacht wird“ (Wildt, 2014, S. 10).

9.2. Didaktische Handlungsebenen – die vergessene Dimension

Eine Schwierigkeit bei der Suche nach einer „Didaktik lebenslangen Lernens“ liegt in der Weite des zugrunde gelegten Didaktik-Begriffs begründet. So überwiegen im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung makrodidaktische Fragen. Dabei nimmt die Ebene der Programmentwicklung und des Managements eine herausragende Bedeutung ein. Demgegenüber wird im Feld der Hochschulweiterbildung der Mikrobereich des Lernens und Lehrens, bspw. unterrichts-didaktische Fragestellungen, traditionell weniger thematisiert.

Höchst aufschlussreich für eine Hochschuldidaktik lebenslangen Lernens erscheinen hier die von Flechsig und Haller (1975) entwickelten Konzepte des didaktischen Handelns und der didaktischen Handlungsebene: *„Der Begriff der ‚Handlungsebene‘ und die damit verbundenen Möglichkeiten der Unterscheidung soll (...) auf die Möglichkeit hinweisen, die hohe Komplexität der entfaltenen Systeme von Weiterbildung durch Ausdifferenzierung und Systematisierung wieder einzufangen, damit neue Orientierungsmöglichkeiten liefern“* und so das System für praktische wie theoretische Zwecke bearbeitungsfähig zu erhalten (Flechsig, 1989, S. 5).

Für die wissenschaftliche Weiterbildung lassen sich so sechs Ebenen didaktischen Handelns unterscheiden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Ebenen didaktischen Handelns im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung

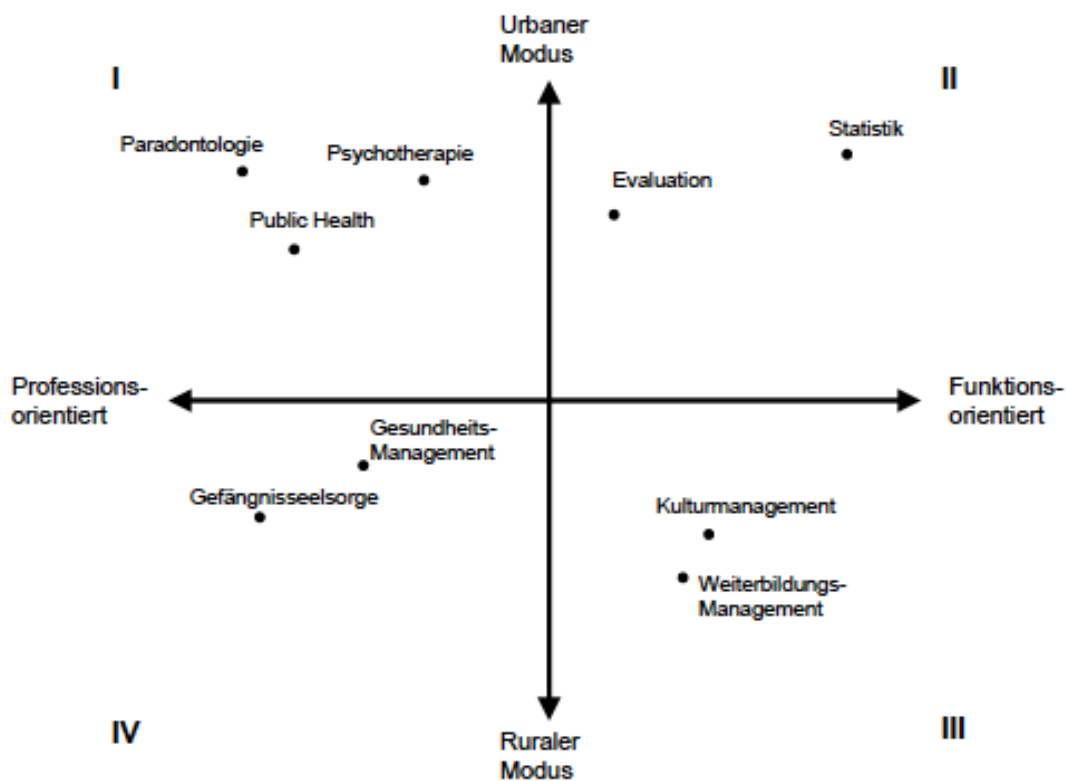
1 Systemebene	Politische, rechtliche, ökonomische Rahmenbedingungen
2 Organisationsebene	Hochschultyp, Leitbild etc.
3 Programmebene	Programmtypen, Curriculumentwicklung, Bereiche etc.
4 Kursebene	Studiengang etc.
5 Situative Ebene	Seminarsituationen, Lehr-Lerntätigkeit etc.
6 Subjektive Ebene	Studierende, Lehrende etc.

Exemplarisch soll hier ein differenzierter Blick auf die Programmebene (3) geworfen werden. Mit Blick auf die Programmentwicklung kommt André Wolter (2005, S. 28) zu folgender Schlussfolgerung:

„Oft sind die Hochschulen oder die Abnehmer von Weiterbildung selektiv auf einen einzelnen Programmtyp fixiert. Tatsächlich umfasst wissenschaftliche Weiterbildung aber sehr unterschiedliche Programmtypen, die mit differenzierten Bedarfen und Zielgruppen korrespondieren: weiterbildende Studiengänge, ‚passgenaue‘ wirtschaftsnahe Angebote, forschungsbezogene Weiterbildung, berufs- oder zielgruppenspezifische Angebote, Angebote mehr allgemeinbildenden Charakters zur Öffnung der Universität und andere Angebotsformen. Der Zusammenhang zwischen Programmen und Teilnehmerbedürfnissen wäre genauer zu untersuchen.“

Eine Möglichkeit, sich den unterschiedlichen Programmtypen zu nähern, bietet die Unterscheidung zwischen funktionsorientierter und professionsorientierter Weiterbildung, so wie sie von Weber (2010) verwendet wird. Für ihn bildet die wissenschaftliche Weiterbildung „die Schnittstelle zwischen Wissenschafts-, Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dem Wissenschaftssystem gehört die Weiterbildung an, weil der Inhalt Wissenschaft bzw. wissenschaftlich fundiert ist. Auf das Beschäftigungssystem ist sie bezogen, weil sie ihre Programme in der Regel arbeitsbezogen ausrichtet und Hochqualifizierte auf die Bewältigung von Aufgaben in der Arbeitswelt vorbereitet bzw. berufsbegleitend unterstützt“ (Weber, 2010, S. 105). Weber hat die unterschiedlichen Angebote exemplarisch anhand konkreter Angebote der Universität Bern im Raum dargestellt (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Angebotstypen von Weiterbildungsprogrammen



Quelle: Weber, 2010, S. 109.

So können Programme „auf die Bewältigung einzelner Aufgaben in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen und -rollen bezogen sein. In diesem Fall sprechen wir von funktionsorientierter Weiterbildung. Diese richtet sich an Personen mit unterschiedlichen fachlichen Ausbildungen, die an ihrem Arbeitsplatz vergleichbare Aufgaben zu erfüllen haben. Sie nehmen z.B. Führungsaufgaben wahr oder müssen immer wieder öffentlich kommunizieren. (...) Die professionsorientierten Angebote zielen demgegenüber darauf, die Teilnehmenden so mit Wissen und Können auszustatten, dass sie einen privilegierten, oft auch staatlich legitimierten Zugang zu bestimmten Arbeitsfeldern haben“ (Weber, 2010, S. 106).

Ein umfassender Blick auf die Hochschuldidaktik lebenslangen Lernens lässt sich erst durch eine Zusammenschau der unterschiedlichen Handlungsebenen gewinnen.

9.3. Lernkulturanalysen und Reflexionskompetenz

Das Beispiel der Universität Bern sensibilisiert dafür, dass reflexiven Planungsprozessen ein besonderer Stellenwert im didaktischen Handeln zukommt. Hier kann durchaus die Figur des „*Reflective Planner*“ neu eingeführt werden; Kennzeichen eines derartigen Programmplanungshandelns ist die zirkuläre Reflexion der Prozessbeobachtungen.

Wenngleich schnell der Ruf nach didaktischen Handreichungen laut wird, besteht doch zunächst die Notwendigkeit, Beobachtungsinstrumente zu entwickeln. Aus einem Forschungsprojekt zu Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich zu diesem Zweck folgende relevante Beobachtungsdimensionen aufzeigen.

Insbesondere organisationsvergleichende Lernkulturanalysen können Aufschluss darüber geben, wie unterschiedliche didaktische Ebenen im institutionellen Gefüge miteinander korrespondieren und wie Besonderheiten der heterogenen Organisationskontexte in der Hochschullandschaft hochschuldidaktische Settings prägen.

Abbildung 2: Dimensionen von Lernkulturanalysen

Bewusstseinsysteme (Subjekte/Akteure)	Interaktionssysteme (Beziehungen)	Organisationssysteme (Funktionen)
<p>Lehrende</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualifikation ▪ Professionelles Verständnis ▪ Disziplinäre Enkulturation <p>Lernende</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motive ▪ Verwendungskontexte (Kompetenzen vs. Qualifikationen) ▪ Lernbiografische Einbettung ▪ Finanzierung 	<p>Kommunikation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beziehungskonstruktionen ▪ Vernetzung/Netzwerkbildung ▪ Lehr-Lern-Kommunikation ▪ Management Teilnehmer Kommunikation <p>Kommunikationsformen</p> <p>Didaktische Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atmosphäre ▪ Teilnehmerorientierung ▪ Selbststeuerung/Selbstverantwortung ▪ Soziale Lernformen ▪ Feedback-/Reflexionskultur ▪ Prüfungsmodalitäten 	<p>Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Werte und Normen ▪ Leitbild ▪ Bildungsvorstellungen ▪ Qualitätsmodell ▪ Rollenerwartungen ▪ Bildungsauftrag ▪ Gesellschaftlicher Kontext <p>Infrastrukturelle Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Angebotsformate ▪ Zertifikatstypen ▪ Materielle Ressourcen ▪ Räume ▪ Zeiten ▪ Programm ▪ Kooperationen

Quelle: Walber & Jütte, 2015.

Dass sich aus dem hier verfolgten Ansatz für die wissenschaftliche Weiterbildung zahlreiche hochschuldidaktische Implikationen ergeben, ist offensichtlich. Derzeit beobachten wir, dass die Hochschuldidaktik als Feld/ Disziplin nach einer höchst wechselvollen Geschichte (wieder) einen Bedeutungsgewinn erfährt. Neue Förderprogramme wie der Qualitätspakt Lehre tragen dazu bei. Zugleich werden neue hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote und -formate entwickelt. Für diese lässt sich als Fazit festhalten: Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote müssen – über die klassischen Instrumente hinaus – die Entwicklung von Reflexionskompetenz und Beobachtungssensibilität angemessen berücksichtigen.

Literatur

- Donau-Universität Krems (DUK) (2014). Didaktisches Leitbild der Donau-Universität Krems. Sechs didaktische Orientierungen. Verfügbar unter: www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/ueberuns/didaktisches-leitbild/index.php [10.02.2015].
- Flehsig, K.-H. & Haller, H. D. (1975). Einführung in didaktisches Handeln: ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart.
- Flehsig, K.-H. (1989). Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: R. Güttler & O. Peters (Bearb.), Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Neuwied.
- Herm, B., Koepnik, C., Leuterer, V., Richter, K. & Wolter, A. (2003). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung im deutschen Hochschulsystem. Eine explorative Studie zu den Imple-

- mentierungsstrategien deutscher Hochschulen – Untersuchungsbericht im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Dresden.
- Jütte, W. (2004). Lebenslanges Lernen als didaktische Gestaltungsaufgabe. In: W. Fröhlich, W. Jütte & J. Knoll (Hrsg.), Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Krems, S. 33-34.
- Jütte, W. (2014). Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung – ein offenes Projekt. In: Hochschule und Weiterbildung, 2/2014, S. 7-8.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte (Hrsg.), Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems, S. 13-14.
- Knoll, J. (2004). Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Ein Programm. In: W. Fröhlich, W. Jütte & J. Knoll (Hrsg.), Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Krems, S. 9-14.
- Lobe, C. (2015). Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Wiesbaden.
- Meueler, E. (2009). Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 973-987.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Heidelberg, S. 49-66.
- Weber, K. (2010). Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In: M.-T. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.), Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 103-118.
- Wildt, J. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein vergessenes Feld der Hochschuldidaktik? In: Hochschule und Weiterbildung, 2/2014, S. 9-12.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: W. Jütte (Hrsg.), Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems, S. 25-28.

Autorinnen und Autoren

Johannes Balke ist Mitarbeiter im Projekt „Fit für soziale Netze – neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg – FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Ulf Banscheraus ist Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Teilprojekt „Heterogene Zielgruppen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Aisha Boettcher ist Mitarbeiterin im Projekt „Fit für soziale Netze – neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg – FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Prof. Dr. Susanne Busch ist Professorin für Gesundheitsökonomie/-management und Teilprojektleiterin im Projekt „Fit für soziale Netze – neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg – FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Marko Glaubitz ist Mitarbeiter im Verbundprojekt „Freiräume für Wissenschaftliche Weiterbildung – WINDOWS FOR CONTINUING EDUCATION“ an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Katharina Hardt ist Mitarbeiterin im Verbundprojekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz - OK Westpfalz (Aufbruch zur Kompetenzregion Westpfalz)“ an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Dr. Simone Herrlinger ist Mitarbeiterin im Verbundprojekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz - OK Westpfalz (Aufbruch zur Kompetenzregion Westpfalz)“ in der Kooperations-einrichtung „Virtueller Campus Rheinland-Pfalz“ (VCRP).

Lita Herzig ist Mitarbeiterin im Projekt „Fit für soziale Netze – neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg – FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld.

Kristin Maria Käuper ist Mitarbeiterin im Projekt „Fit für soziale Netze – neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg – FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Caroline Kamm ist Mitarbeiterin der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Teilprojekt „Heterogene Zielgruppen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Sabine Lauber-Pohle ist Projektkoordinatorin im Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen (Regionale Verantwortung und strategische Profilbildung in einer hochschul-typenübergreifenden Kooperation)“ an der Philipps-Universität Marburg.

Christopher Marx ist Mitarbeiter im Verbundprojekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz - OK Westpfalz (Aufbruch zur Kompetenzregion Westpfalz)“ an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Birgit Schulte ist Mitarbeiterin im Verbundprojekt „Aufbau eines landesweiten Rahmenkonzepts für lebenslanges wissenschaftliches Lernen und Offene Hochschule in der niedersächsischen Schwerpunktbranche Mobilitätswirtschaft (Konzeptentwicklung für Offene Hochschule und lebenslanges wissenschaftliches Lernen)“ an der Hochschule Hannover.

Prof. Dr. Joachim Westenhöfer ist Professor für Ernährungs- und Gesundheitspsychologie und Teilprojektleiter im Projekt „Fit für soziale Netze – neue Studienformate und Zielgruppen an der HAW Hamburg – FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Prof. Dr. André Wolter ist Professor für Hochschulforschung der Humboldt-Universität zu Berlin und Co-Projektleiter der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

