

AQ Austria - Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria [Hrsg.]
Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria
Jahrestagung 2017

Wien : facultas 2018, 178 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

AQ Austria - Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria [Hrsg.]: Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017. Wien : facultas 2018, 178 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153634

Nutzungsbedingungen

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. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: 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

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. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: 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.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Durchlässigkeit in der Hochschulbildung

Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017

Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017

Durchlässigkeit in der Hochschulbildung

Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter
<http://d-nb.de> abrufbar.

©2018 Facultas Verlags- und Buchhandels AG
facultas, Wien

Alle Rechte vorbehalten

Die Textbeiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber
wieder.

Herausgeberin: AQ Austria – Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria,
Dr. Achim Hopbach, 1010 Wien, Renngasse 5, 4.OG

Redaktion: Barbara Mitterauer

Grafisches Konzept: d-licious Köck und Rastbichler Grafik Design OG

Satz: Soltész. Die Medienagentur

Druck: Facultas AG

Printed in Austria

ISBN 978-3-7089-1696-5

Inhalt

Vorwort	9
Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Mazal	
1 Durchlässigkeit und deren bildungspolitische Bedeutung	13
Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Anke Hanft	
2 Durchlässigkeit und deren bildungspolitische Bedeutung in Österreich	27
Sektionschef Mag. Elmar Pichl	
3 Zugang von heterogenen Studierendengruppen	33
3.1 Zugang von heterogenen Studierendengruppen an der Donau-Universität Krems	33
Mag. ^a Dr. ⁱⁿ Brigitte Hahn , MAS	
3.2 Zugang von heterogenen Studierendengruppen an der HAW Hamburg	41
Prof. Dr. Micha Teuscher	
3.3 Zugang von heterogenen Studierendengruppen aus Sicht einer Studierenden	45
Magdalena Goldinger , BSc	
4 Durchlässigkeit durch Anrechnung von Kompetenzen	53
4.1 Einleitung	53
Dr. Michael Meznik und Mag. Reinhard Jakits	

4.2	Eine Bestandsaufnahme Dr. Helmar Hanak	55
4.3	Erfahrungsbericht der Hochschule Aalen zum Thema Anerkennung und Anrechnung Rolf Erhardt , M.Eng. und Prof. Dr.-Ing. Ulrich Schmitt	61
4.4	Anrechnung an der Fachhochschule Campus Wien Mag. ^a (FH) Susanna Boldrino	66
5	Aufgenommen! Aber auch angekommen? Unterstützung im Studium	77
5.1	Einleitung Mag. ^a (FH) Kerstin Schörg	77
5.2	Hochschulen relational betrachtet ao. Univ.-Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Erna Nairz-Wirth und Prof. i. R. Dr. Klaus Feldmann	79
5.3	Schon vor dem Ziel Erste/r sein – Peer-Mentoring an der Karl-Franzens-Universität Graz Eva-Maria Ploder und Zsombor Jurcsak	95
5.4	Mehr Durchlässigkeit durch Kompetenzorientierung – Das Kompetenzportfolio an der Fachhochschule der Diakonie Dipl. Päd. ⁱⁿ Miriam Schäfer	104
6	Durchlässigkeit durch berufsbegleitendes Studium	113
6.1	Einleitung Mag. ^a Agnes Witzani	113

6.2	Herausforderungen und Probleme im berufsbegleitenden Studium aus Sicht der Studierenden Nina Antoniuk , BA	117
6.3	Zur Diskrepanz zwischen Studienorganisation und Lebensrealität Gabriele Pfeiffer , M.A.	122
6.4	Flexibilisierung von berufsbegleitenden Studienangeboten – spezifische Anforderungen an Lehrende Mag. ^a Ulrike Szigeti	133
7	Durchlässigkeit durch Kooperationen zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs	145
7.1	Einleitung Dr. ⁱⁿ Eva Maria Freiberger	145
7.2	Digital Business Management – ein gemeinsames Studium der Fachhochschule Oberösterreich und der Johannes Kepler Universität Linz FH-Prof. Mag. Dr. Andreas Auinger und A. Univ.-Prof. Mag. DDr. Johann Höller	149
7.3	Forschungscampus Mittelhessen – Kooperation und Durchlässigkeit im regionalen Verbund Dr. ⁱⁿ Janina Rojek	158
8	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	169

Auffallend war, dass die genannten Themen durchwegs positiv waren: Von Fairness und Transparenz, von Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit, von sozialer Gerechtigkeit, Vielseitigkeit und Diversität war die Rede. Weiters bewegten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer technische bzw. formale Themen: Fragen der Anrechnung und der Anerkennung non-formaler Kompetenzen ebenso wie Fragen der Gestaltung der Übergänge in einem System des lebensbegleitenden Lernens.

All dies zeigte, dass im österreichischen tertiären Sektor viele Akteurinnen und Akteure in den letzten Jahren einen positiven Zugang zum Thema Durchlässigkeit gefunden haben. Ich möchte jedoch bewusst die Frage stellen, ob dieser optimistische Eindruck stimmt: Vielleicht spiegelte die Wortwolke die Meinung jener wider, die sich professionell mit der Qualitätssicherung befassen, mit Problemen der Durchlässigkeit beinahe täglich konfrontiert sind und daher auch an der diesjährigen Jahrestagung teilnehmen? Vielleicht sehen das Nichtanwesende ganz anders? Sind wir in der Praxis in Gesprächen nicht oft mit Widerständen konfrontiert, wenn wir Durchlässigkeit einmahnen? Dazu kommt noch, dass das Thema Durchlässigkeit an sich nicht immer nur positiv empfunden wird, sondern auch negative Assoziationen weckt und unerwünschte Auswirkungen haben kann: Ein durchlässiges Dach wird bei Regen nicht geschätzt!

Und im Hochschulbereich: Bedeutet Durchlässigkeit nicht auch eine Infragestellung von Strukturen? Strukturen vermitteln Halt, während deren Auflösung in Freiheit zugleich oft mit Angst verbunden ist. Durchlässigkeit impliziert so gesehen immer eine gewisse Ambivalenz, wie die Frage der Durchlässigkeit von Staatsgrenzen in den letzten Jahren in Europa gezeigt hat. Wir Menschen haben mit der Auflösung von Strukturen oft Probleme, weil wir Rahmenbedingungen brauchen, wo wir uns gleichsam „zu Hause“ fühlen. Mit der Ambiguität von Grenzen und Durchlässigkeit müssen wir uns vielfältig beschäftigen!

Für die Jahrestagung war die Frage zentral, wie wir mit Durchlässigkeit im hochschulischen Bereich umgehen. Hier gilt, dass Durchlässigkeit bei all ihrer Wichtigkeit auch an unserer Identität „kratzt“. Durch das Hochschulrecht sind die Hochschulen aufgefordert, Profile zu entwickeln, ihre Identität zu stärken und gleichzeitig sollen sie „durchlässig“ sein! Hochschulen stehen vereinfacht gesagt vor der Frage: Wie weit wollen und können wir „wir“ sein?

Daraus resultieren viele Einzelfragen: Welche Studierende werden zugelassen? Passen sie mit ihrer bisherigen Bildungsbiografie, mit den erworbenen

Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen zur Institution? Vertragen sie sich wissenschaftlich und unter Qualitätsgesichtspunkten mit dem Profil der Institution? Kann die Qualität gehalten oder gar verbessert werden, wenn jemand nur einen kleinen Teil des Studienangebotes absolviert, eventuell an anderen Einrichtungen weitere Bildungsangebote annimmt und schließlich einen akademischen Grad will? All das zeigt erneut den Zwiespalt in der Frage, wie eine Hochschule ihr Profil bewahren kann, wenn sie gleichzeitig dem Anspruch auf Durchlässigkeit genügen will!

Wenn wir durch die Forcierung von Durchlässigkeit Vielfalt anstreben, stellt uns die Durchlässigkeitsthematik in letzter Konsequenz vor die Frage, wie weit Ungleichheiten wünschenswert sind, die sich daraus ergeben, dass Institutionen jeweils nur zu einem geringen Teil an einer Ausbildung beteiligt sind. Selbst wenn dadurch im Bildungswesen Chancengleichheit und Vielfalt gefördert werden, ist doch keineswegs sicher, dass dies damit ebenso in anderen Teilen der Gesellschaft gelingt, wenn die von den Einrichtungen vergebenen Grade gesellschaftlich unterschiedliche Akzeptanz haben. Im Gegenteil kann mangelnde Normierung die Chancen auch gefährden, wenn die Bedeutung des Ergebnisses in seiner Differenzierung nicht erkannt und geschätzt wird. Wie weit kann die Gesellschaft insgesamt dem Wunsch nach inhaltlicher Individualisierung der Studien Rechnung tragen, ohne gleichzeitig die Transparenz der Abschlüsse und damit die Akzeptanz der Absolventinnen und Absolventen etwa am Arbeitsmarkt zu gefährden?

Damit sind letztlich ebenfalls ambivalente Fragen von Menschenbild und Gesellschaftsverständnis angesprochen: Wieviel Gleichheit und wieviel Ungleichheit wollen wir als Individuen, als Institutionen und als Gesellschaft erzeugen und vertreten? Können wir mit Menschen, die einen uniformen Weg gegangen sind, mehr anfangen als mit Menschen, die sich in vielfältiger Weise mit den Instrumenten der Durchlässigkeit ein individuelles Studienprofil zusammengestellt haben? Die Institutionen – von den Hochschulen bis zu den Personalverantwortlichen in Unternehmen – müssen damit umgehen, dass hier Individualität und Normierung neu ausbalanciert werden müssen.

Bei alledem ist offenkundig, dass eine eindimensionale Sicht auf Durchlässigkeit unzureichend ist: Durchlässigkeit durchwegs positiv zu sehen, ohne die daraus entstehenden Probleme zu beachten, ist ebenso inadäquat, wie der Durchlässigkeit ausschließlich negativ gegenüberzustehen. Wenn beispielsweise manche das Profil und den hohen Qualitätsanspruch ihrer Hochschulen ins Treffen führen, um klar zu machen, dass bei ihnen nicht

jeder weiterstudieren kann, wenn er an einer anderen Einrichtung begonnen hat, werden sie weder den hoch varianten Lebenswegen von Menschen in unserer Gesellschaft noch den Anforderungen des lebensbegleitenden Lernens gerecht!

Die AQ Austria Jahrestagung förderte das kritische Nachdenken über Durchlässigkeit und die daraus resultierenden Folgen. Aspekte, wie mit der Ambiguität der Durchlässigkeit umgegangen werden kann, wurden thematisiert: Die grundlegenden Vorträge von Prof. Anke Hanft als Bildungswissenschaftlerin und die bildungspolitischen Überlegungen von Sektionschef Elmar Pichl verdeutlichten die Breite und Vielschichtigkeit des Themas. In den darauffolgenden fünf themenspezifischen Foren wurden Fragen der Operationalisierung der Durchlässigkeit bearbeitet und diskutiert und in diesem Band in fünf Themenschwerpunkten vertiefter dargestellt.

Es freut uns, dass nahezu alle Referentinnen und Referenten einen Beitrag im nun vorliegenden Tagungsband zur Verfügung gestellt haben und wir hoffen, Ihnen damit über die Tagung hinaus zusätzliche Hintergrundinformationen zu bieten.

1 Durchlässigkeit und deren bildungspolitische Bedeutung

von Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Anke Hanft**

Hintergrund

Seit über 10 Jahren bestehen in Deutschland verschiedene Förderprogramme, die alle – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – das Thema Durchlässigkeit berühren. So wurden im Programm Anrechnung von Kompetenzen (Ankom¹) Anrechnungsverfahren entwickelt, die die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern sollen. Im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wurden an 98 Hochschulen und vier außeruniversitären Forschungseinrichtungen weiterbildende Studiengänge und Studienangebote entwickelt und implementiert. Im Qualitätspakt Lehre (QPL) widmen sich viele Hochschulen der Frage, wie der wachsenden Heterogenität der Studierenden insbesondere mit Maßnahmen in der Studieneingangsphase begegnet werden kann. Wir sind an den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit einem Fördervolumen von mehr als 2,5 Milliarden Euro geförderten Programmen mit eigenen Entwicklungsvorhaben oder in der Begleitforschung beteiligt. Ich möchte Ihnen einige unserer Erfahrungen und Ergebnisse präsentieren und spreche daher heute nicht als Präsidentin der AQ Austria zu Ihnen, sondern als Fachwissenschaftlerin und Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen an der an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

1 Siehe: Ankom (2005–2015): <http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse>; wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“: <https://de.offene-hochschulen.de/start/start>; QPL-Projekte: <https://de.kobf-qpl.de/public-libraries/5>, alle abgerufen am 30.10.2017.

Bildungspolitische Motivation der Förderprogramme

Wenn es um die bildungspolitische Motivation der oben aufgeführten Förderprogramme geht, dann werden von den politisch Verantwortlichen vor allem der demografische Wandel und der damit einhergehende Fachkräftemangel hervorgehoben. Der Wettbewerb um gut qualifizierte Arbeitskräfte wird schärfer, der Ruf nach – lebenslanger – Weiterqualifizierung lauter. In einer Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Hochschulen, beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit wird ein wichtiger Hebel gesehen, um nicht nur neue Zielgruppen für ein Studium zu erschließen, sondern auch den Wechsel zwischen Studium, Berufsbildung und Berufstätigkeit in einem System des lebenslangen Lernens zu erleichtern. Bislang agieren die berufliche Bildung und die Hochschulbildung weitgehend unabhängig voneinander. Wenn es gelänge, Kompetenzen, die im einen oder anderen System erworben werden, wechselseitig anzuerkennen, wäre ein wichtiger Schritt in Richtung eines durchlässigen Systems vollzogen.

Eine weitere wichtige bildungspolitische Motivation besteht darin, bislang an Hochschulen unterrepräsentierte Zielgruppen für die Hochschulbildung zu gewinnen, um so der sozialen Selektivität unseres Hochschulsystems entgegenzuwirken. Vor allem das Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt darauf ab, über neue Studienformate den Anteil von Studierenden aus nicht akademischen Elternhäusern zu erhöhen. Dazu sind Studienstrukturen so zu gestalten, dass Studierende nicht nur im unmittelbaren Anschluss an die Schule studieren, sondern möglichst lebensbegleitend weiterlernen und Studienabschlüsse erwerben können. Gerade Studierende aus nicht akademischen Elternhäusern wählen zunächst den Weg in die Berufstätigkeit, um sich ggf. später für ein Studium zu entscheiden. Um sie für ein Studium zu gewinnen, sind unsere Studienstrukturen so zuzuschneiden, dass ihnen auch ein berufs begleitendes Studium ermöglicht wird.

Das Thema berührt aber auch unsere sogenannten „Normal-Studierenden“, die immer heterogener werden. In Deutschland haben 22 Prozent der Studierenden vor dem Studium eine berufliche Ausbildung abgeschlossen (Universitäten: 14 %, Fachhochschulen (FHs): 36 %). Im Sommersemester (SS) 2016 waren 68 % der Studierenden erwerbstätig (Bachelor knapp 60 %, Master über 70 %), darunter 38 % „laufend“. 80 Prozent der postgradualen Studierenden sind erwerbstätig, zwei Drittel davon „laufend“, wobei vor allem Studierende, die nicht auf dem direkten Weg (nach dem Abitur) an die

Hochschule kommen, häufiger erwerbstätig sind (DSW/HIS-HF, 21. Sozialerhebung, Bonn/Berlin 2017). Studierende sehen also in ihrem Studium nicht mehr den einzigen Lebensmittelpunkt. Sie wechseln zwischen verschiedenen Lebenswelten und vereinbaren das Studium mit ihren anderen Interessen. So ist der Anteil der De-facto-Vollzeitstudierenden weiter gesunken (21. Sozialerhebung, S. 58). Im Durchschnitt bringen Studierende ca. 31 Stunden in der Woche für ihr Studium auf, wobei sie die meiste Zeit auf das Selbstlernen verwenden. Auch wenn es hier in Abhängigkeit zu den Fachkulturen und Hochschultypen große Unterschiede gibt, handelt es sich gleichwohl um einen seit Jahren beobachtbaren Trend, auf den Hochschulen in der Gestaltung ihrer Studienstrukturen reagieren sollten.

Der Blick in die Praxis der Hochschulen zeigt allerdings, dass diese bislang an einem Studienmodell festhalten, das als monolithisch gekennzeichnet werden muss.² Hochschulstrukturen sind auf Studierende zugeschnitten, die mit der Matura an die Hochschulen kommen, das Studium ist als Vollzeitstudium mit über die gesamte Woche verteilten Anwesenheitspflichten organisiert, Berufserfahrung ist unerheblich und für das Studium ohne Bedeutung, eine Arbeitstätigkeit der Studierenden hat sich dem Studium unterzuordnen und sollte auf die Semesterferien begrenzt sein. Das zweistufige Studiensystem ist so angelegt, dass Studierende nach Abschluss des Bachelors direkt in den Master wechseln und erst im Anschluss an den Master berufstätig werden.

Mit den oben angeführten Förderprogrammen war politisch intendiert, den Hochschulen Anreize zu bieten, nach neuen Formen der Studienorganisation zu suchen, die auf die beschriebenen Phänomene reagieren und die bestehenden Herausforderungen annehmen. Einige ausgewählte Ergebnisse und Erfahrungen möchte ich Ihnen darlegen.

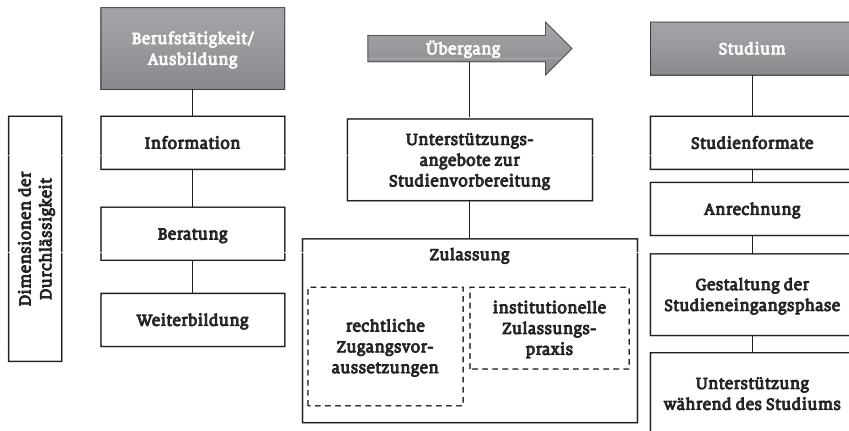
Durchlässigkeit gestalten

Das Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielte vor allem darauf ab, weiterbildende Studiengänge an Hochschulen einzuführen. In der

2 Vgl. Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.

wissenschaftlichen Begleitung des Programms haben wir uns an einem Modell orientiert, das den Weg von der Berufstätigkeit in das Studium in den Mittelpunkt rückte und hier entlang verschiedener Phasen des Student LifeCycle Handlungsbedarfe identifizierte, die Hochschulen in ihren Entwicklungsvorhaben angehen sollten (siehe Abb. 1):³

Abbildung 1: Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung



Quelle: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulforschung 4/2014, S. 8–39.

Ausgehend von der Berufstätigkeit und den dadurch erworbenen Kompetenzen sollte Studieninteressierten über verschiedene Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote der Einstieg in ein Studium erleichtert werden. Darüber hinaus sollten Studienformate auf die Anforderungen

3 Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bundes-Länder-Wettbewerbs finden sich in der Broschüre „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S. 15, <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>, abgerufen am 30.10.2017.

berufstätiger Studierender zugeschnitten und ihnen Anrechnungsmöglichkeiten eröffnet werden. Im Verlauf des Programms sind in den vergangenen Jahren zudem eine Vielzahl weiterbildender Studienangebote entstanden, die mit einer Reihe von weiteren Serviceangeboten verknüpft wurden, um bislang an Hochschulen unterrepräsentierten Zielgruppen ein ihren Bedarfen entsprechendes Studium zu ermöglichen.

Bereits in den Ankom-Projekten, in deren Zentrum die Entwicklung von Anrechnungsverfahren für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen stand, wurde angemahnt, den Weg von der Berufstätigkeit in das Studium nicht als Einbahnstraße zu betrachten, sondern die Perspektive auch in die andere Richtung zu lenken. Wenn Hochschulen Kompetenzen aus der beruflichen Bildung auf das Studium anrechnen, warum sollte dies nicht umgekehrt auch in der beruflichen Bildung möglich sein, indem Studienabbrecher sich im Studium erbrachte Leistungen auf die berufliche Ausbildung anrechnen lassen? Damit war die Diskussion eröffnet, das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung neu zu gestalten.

Um Durchlässigkeit in beide Richtungen zu ermöglichen, sind Bildungswege so flexibel zu gestalten, dass der von jungen Menschen eingeschlagene Weg nicht zur Sackgasse wird, sondern Richtungswechsel ermöglicht, ohne dass daraus Nachteile erwachsen. Erst wenn ihnen die Option eröffnet wird, entlang ihrer Kompetenzen individuelle Bildungspfade zu wählen, die keine Türen endgültig zuschlagen, wird ihre Bereitschaft wachsen, in einem Studium im unmittelbaren Anschluss an die Matura nicht mehr den alleinigen Königsweg zu sehen. Durchlässigkeit in beide Richtungen zu gestalten, würde bedeuten, Beratungsangebote bereits vor Aufnahme eines möglichen Studiums nicht am alleinigen Ziel auszurichten, das passende Studium zu finden, sondern auch alternative Lernpfade aufzuzeigen. Orientierungsphasen könnten in einer Art College-Modell den Weg sowohl in die berufliche Bildung als auch in die Hochschulbildung eröffnen. Wenn Möglichkeiten bestehen, Kompetenzen sowohl auf ein Studium als auch auf eine berufliche Ausbildung angerechnet zu bekommen, dann kann zwischen gleichwertigen Systemen gewechselt werden.

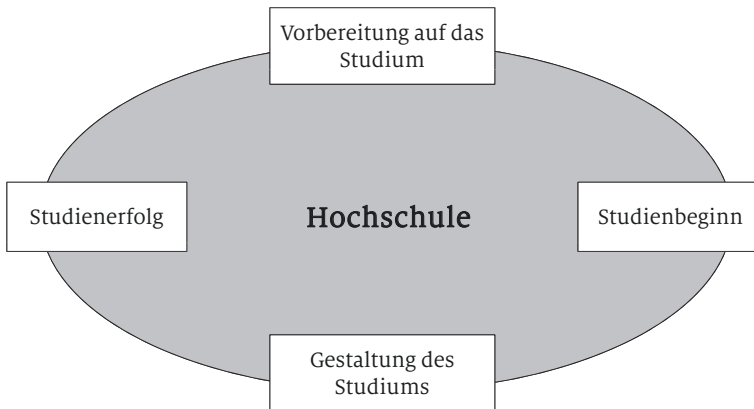
Angesichts einer Studienanfänger/innen-Quote von über 50 Prozent eines Altersjahrgangs bei einer Studienabschlussquote von 27 Prozent (OECD) wächst in Deutschland die Bereitschaft, sich solchen Ansätzen zu öffnen. Studienabbrecher/innen den Weg in die Berufsausbildung unter Anrechnung erworbener Kompetenzen zu ermöglichen erscheint vielen politischen

Akteurinnen bzw. Akteuren ein sinnvoller Ansatz, der allerdings in der Umsetzung nicht weniger steinig sein wird als der Weg von der Berufstätigkeit ins Studium. Hier werden also noch dicke Bretter zu bohren sein. Um aber einige Schritte voranzukommen, ist es sinnvoll, zunächst die Beiträge der Hochschulen zur Gestaltung von Durchlässigkeit in den Blick zu rücken. Wo müssen wir ansetzen, um Durchlässigkeit zu befördern?

Gestaltung von Durchlässigkeit entlang des Student LifeCycle

Die Gestaltung von Durchlässigkeit, das zeigt Abbildung 2, setzt an vielen Stellen im Hochschulsystem an. Um hier zu strukturieren, bietet sich die Orientierung am Student LifeCycle an, den wir hier auf vier Phasen konzentriert haben. Von besonderer Relevanz sind dabei die in der folgenden Abbildung aufgeführten Phasen (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Gestaltung von Durchlässigkeit entlang des Student LifeCycle



Quelle: Hanft, A., Center für Lebenslanges Lernen, Universität Oldenburg.⁴

⁴ Vgl. Präsentation im Zuge der 5. AQ Austria Jahrestagung 2017. Die Potentiale von OSA, nämlich den Studieninteressierten eine Hilfestellung im Entscheidungsprozess zu sein oder gar als Grundlage für Kompetanzanrechnungen dienen zu können, werden nicht

Vorbereitung auf das Studium

Angesichts zunehmend heterogen werdender Studierender wird es immer wichtiger, Studieninteressierten bereits in der Vorbereitung auf das Studium Orientierung zu bieten. Die Voraussetzungen, Erwartungen und Motivationen junger Menschen sind unterschiedlich und nicht jede/r von ihnen will nach seinem/ihrer Studium Wissenschaftler/in werden. Viele wollen ein praxisnahes Studium, das sie auf ihre Berufstätigkeit vorbereitet. Es ist daher nach Wegen zu suchen, wie die Informations- und Beratungsangebote bereits in der Vorphase des Studiums verbessert werden können, um den individuellen Bedarfen gerecht zu werden. Ein Ansatz hierfür ist, Studien- und Berufswahlentscheidungen über Kompetenzeinschätzungen zu unterstützen, und dabei auch Alternativen zu einem Studium aufzuzeigen.

Zur besseren Beratung der Studieninteressierten haben viele der im QPL geförderten Hochschulen **Kompetenzeinschätzungsverfahren in Form von Online Self Assessments (OSA)** entwickelt. Das OSA-Portal listet 636 deutschsprachige Online Self Assessments auf (<http://www.osa-portal.de/>). In einer Analyse der auf dieser Datenbank aufgeführten OSA konnten wir folgende Typen identifizieren:

1. OSA prüfen die allgemeine Studierfähigkeit.
2. OSA dienen der generellen Studienorientierung von Studieninteressierten (soll es eher in den Bereich der Geisteswissenschaften gehen oder in den Bereich der Naturwissenschaften, etc.).
3. OSA dienen der Orientierung in enger eingegrenzten Fachdisziplinen/Fachbereichen und sollen dabei unterstützen, geeignete Studienfächer bzw. Studiengänge zu identifizieren.
4. OSA sind auf einen konkreten Studiengang bezogen (z. B. Psychologie oder Betriebswirtschaftslehre an der HS xxx). Dabei können zwei Subtypen unterschieden werden:
 - a) Sind auf Kenntnisse bezogen und fragen Wissen/Kompetenzen ab, die in der Schule gelernt wurden.
 - b) Sind auf Leistungen im Studium bezogen, um abzu prüfen, ob die Kompetenzen für die Bewältigung der Inhalte im Studium vorhanden sind.
5. OSA dienen in erster Linie Marketingzwecken.

ausgeschöpft, S. 8. https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2017/o-Hanft-ohne-Anhaenge-06-10-2017.pdf, abgerufen am 30.10.2017.

Generell konnten wir feststellen, dass OSA eher sehr generelle Interessen abfragen oder so allgemein gehalten sind, dass sie vorrangig Hochschulmarketingzwecken zu dienen scheinen. Ein Großteil der Tests ist zudem weniger an den Kompetenzen der Studieninteressierten als an einzelnen Fähigkeiten und Kenntnissen ausgerichtet. Bei der generellen Studierfähigkeit werden oft die Leistungen aus der Schule gemessen oder die Anforderungen innerhalb des ersten Semesters eines Studiums. Nur ein geringer Anteil der OSA versucht Studienanforderungen und -erwartungen kompetenzorientiert zu erfassen.⁵

Als Grundlage für eine individualisierte Studienberatung, die Kompetenzprofile der Studierenden mit den Anforderungsprofilen eines Studiums abgleicht, um Anrechnungsmöglichkeiten oder aber Anschlussprobleme aufzuzeigen, sind OSA nach unseren Einschätzungen in der Regel nicht geeignet. Gleichwohl sind sie als Informationsquelle und Orientierungshilfe nützlich, um bei der Studienwahlentscheidung zu unterstützen und die Aufmerksamkeit auf eine Hochschule und deren Angebote zu richten. Als zeit- und ortsunabhängiges Tool können sie die persönliche Beratung der Studieninteressierten in den Hochschulen entlasten, sollten diese aber nicht ersetzen, denn die Rückmeldung über individuelle Stärken und Schwächen und das gezielte weitere Vorgehen der Studieninteressierten sollten in einem persönlichen Beratungsgespräch erfolgen.

In Beratungsgesprächen können auch Anrechnungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, wenn Studierende bereits über Kompetenzen verfügen, die Anforderungen im Studium abdecken. Im Programm Anrechnung von Kompetenzen (Ankom) wurden **Verfahren zur Anrechnung** entwickelt, die von Hochschulen zunehmend implementiert werden. Der Anrechnungskompass der HRK⁶ listet inzwischen eine Vielzahl von Anrechnungsmöglichkeiten auf, die allerdings nur in seltenen Fällen auf diesen Anrechnungsverfahren basieren. In der Praxis der Hochschulen zeigt sich, dass Anrechnungen (außerhochschulisch erworbener Kompetenzen) hauptsächlich mittels Einzelfallentscheidungen erfolgen und fast ausschließlich Praktika betreffen. Sie erfolgen nahezu ausschließlich auf Antrag der Studierenden.

5 Die Datenbank enthält viele Anregungen für Hochschulen zur Entwicklung eigener OSA. Vgl. <http://www.osa-portal.de/>, abgerufen am 30.10.2017.

6 Vgl. <https://www.hrk-nexus.de/material/nexus-anrechnungskompass/>, abgerufen am 30.10.2017.

Ein systematischer, auf Studienmodule bezogener Vergleich von Studienanforderungen und individuellen Kompetenzen der Studierenden ist bislang die Ausnahme und zumeist auf weiterbildende Studiengänge begrenzt. Stärkere Verbreitung finden pauschale Anrechnungsverfahren, die zu verkürzten Studiengängen oder höheren Einstufungen der Studierenden führen, wobei pauschal 30/40/60 ECTS oder gar Berufserfahrung als bachelor-adäquat angerechnet werden. Solche großzügigen Modelle sind allerdings aus der Perspektive der Qualitätssicherung insbesondere dann kritisch zu betrachten, wenn sie über individuelle Einzelfälle hinausreichen und zu einem „Geschäftsmodell“ von Hochschulen werden.

Studienbeginn

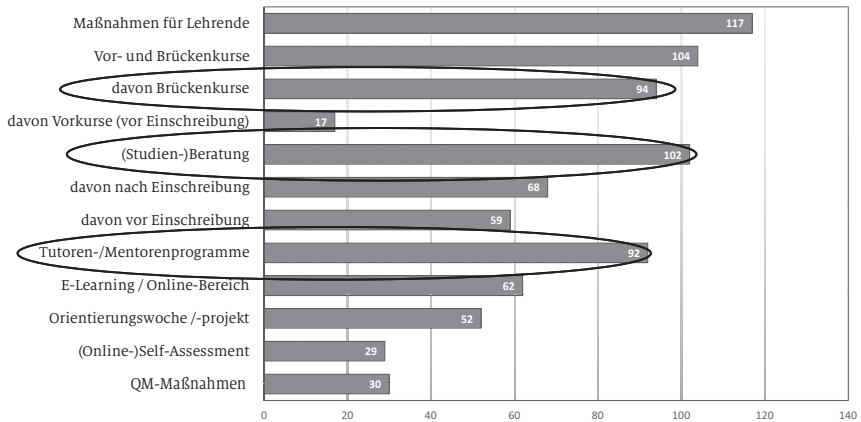
Angesichts zunehmend heterogen werdender Studierender konzentrieren sich Hochschulen auf die Gestaltung der Studieneingangsphase. Dabei geht es ihnen vor allem darum, die Studierfähigkeit zu verbessern und Abbruchquoten zu senken. In der Analyse der im Zuge des QPL entwickelten Maßnahmen konnten wir feststellen, dass Hochschulen – neben Qualifizierungsangeboten für Lehrende – vor allem Brückenkurse, Beratungssysteme und Tutoren/Mentoren-Systeme aufbauen und anbieten (siehe Abbildung 3).

Beratungsgespräche setzen häufig dann ein, wenn Studierende erste Probleme bei der Erfüllung der Studienanforderungen zeigen. Bei den in den Gesprächen identifizierten Anschlussproblemen oder „gaps“ werden zumeist Kurse angeboten, über die die Studierfähigkeit verbessert werden soll. Mit Brückenkursen setzen Hochschulen auf ihnen bekannte Angebotsformen, deren Nutzen in der Hochschuldidaktik seit Jahren kritisch reflektiert wird. Bezweifelt wird vor allem, ob mit diesen Angeboten tatsächlich diejenigen erreicht werden, die man erreichen will. Beobachtet wird, dass Brückenkurse oftmals von Studierenden besucht werden, die keine Schwierigkeiten im Studium haben, während die eigentlichen Zielgruppen aufgrund von Berufstätigkeit oder Familienverpflichtungen gar keine Zeit haben, um diese studienunterstützenden Maßnahmen in Anspruch zu nehmen. Bislang gibt es noch keine Studien, die die Wirkung dieser Maßnahmen und ihren Beitrag zur Verringerung der Studienabbruchquoten nachweisen.

Ein alternatives Format könnte, wie oben bereits angedeutet, in einer gemeinsamen Grundstufe von Berufsausbildung und Hochschulbildung bestehen. Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. und die Bertelsmann Stiftung engagieren sich hier mit einem Projekt, das auf ein Angebot

in der Schnittstelle von Berufsausbildung und Hochschulbildung abzielt und Anrechnungsmöglichkeiten in beide Richtungen eröffnen soll.

Abbildung 3: Maßnahmen in der Studieneingangsphase in den QPL-Projekten



Quelle: Hanft, A., Center für Lebenslanges Lernen, Universität Oldenburg.⁷

Gestaltung des Studiums

Eine der wichtigsten Forderungen aus dem Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Durchlässigkeit besteht in der Einführung einer flexiblen Studienorganisation. Wo diese ansetzen kann, haben wir in einer Gegenüberstellung einer herkömmlichen Studienorganisation und einer flexiblen Studienorganisation aufzuzeigen versucht (siehe Abbildung 4). Viele Projekte haben diese Anregungen aufgegriffen, sind dabei aber auch an hochschulpolitische Grenzen gestoßen. So stellt die Regelstudienzeit ein hochschulpolitisches Dogma dar, an dem Finanzierungssysteme, Governance-Strukturen und hochschulinterne Strukturvorgaben ausgerichtet sind. Auch wird thematisiert, ob die curriculare Struktur und das Kohortenprinzip nicht wichtige, nicht zu hinterfragende Parameter sind. Herr Prof. Mazal hat in seiner Eröffnung bereits darauf hingewiesen.

⁷ Vgl. Präsentation im Zuge der 5. AQ Austria Jahrestagung 2017, S. 14. https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2017/o-Hanft-ohne-Anhaenge-06-10-2017.pdf, abgerufen am 30.10.2017.

Abbildung 4: Gegenüberstellung herkömmliche versus flexible Studienorganisation

Herkömmliche Studienorganisation	Flexible Studienorganisation
Festgelegtes Curriculum mit zumeist eingeschränkten Wahlmöglichkeiten	Modulare Struktur mit flexibel wählbaren, in sich abgeschlossenen Einzelmodulen
Regelstudienzeit und Studienorganisation nach dem Kohortenprinzip	Länge des Studiums frei wählbar, Buchung einzelner Module, die zu einem Studienabschluss akkumuliert werden
Lehrveranstaltungen im wöchentlichen Rhythmus über das gesamte Semester verteilt	Anpassung an studentische Zeitbudgets (wöchentliche, zweiwöchentliche, abendliche oder geblockte Lehrveranstaltungen)
Lehrorganisation der Module in Form inhaltlich unverbundener Vorlesungen, Seminare und Übungen	Module als in sich geschlossene, didaktisch aufbereitete Lehr-/Lerneinheiten mit Präsenz- und Online-Einheiten
Kompetenzanrechnung bislang kaum praktiziert	Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen

Quelle: Hanft, A., *Center für Lebenslanges Lernen, Universität Oldenburg*.⁸

Wenn die Bewältigung hochschulpolitischer und curricularer Herausforderungen gelingt, dann kann in der konsequenten Umsetzung der modularen Struktur eine Chance zur Beförderung von Durchlässigkeit bestehen. So können beispielsweise Anrechnungsverfahren stärker kompetenzorientiert erfolgen, wenn sie auf die Anforderungen einzelner Module ausgerichtet sind. Studierende können ihre Studienintensität selbst bestimmen, wenn sie nicht durch ein Kohortensystem und Regelstudienzeiten begrenzt werden.

⁸ Vgl. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bundes-Länder-Wettbewerbs finden sich in der Broschüre „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, S 19. <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>, abgerufen am 30.10.2017.

Dass ein solches System möglich ist, wird in den USA seit Langem bewiesen. Studierende schreiben sich in Module ein und akkumulieren diese zu einem Studienabschluss, der nicht frei ist von curricularen Vorgaben, studienorganisatorisch aber flexibel gestaltet ist. Studierende können ihr Studium strecken oder intensivieren, sie können es ihren individuellen Anforderungen entsprechend anpassen.

Wenn es so ist, dass Studierende in der Hochschule nicht mehr ihren vorrangigen Lebensmittelpunkt sehen, dann ist es erforderlich, auch unter solchen Rahmenbedingungen ein qualifiziertes Studium zu ermöglichen. Statt leere Hörsäle hinzunehmen, ist über Lehrveranstaltungsformate nachzudenken, die auch berufstätigen Studierenden ein ordnungsgemäßes Studium ermöglichen.

Studienerfolg

Bei einer kompetenzorientierten Gestaltung des Studiums ist auch die Frage der Erfassung des Studienerfolgs zu thematisieren. Wenn Module angerechnet und ausgetauscht werden sollen, dann müssen transparente Informationen darüber vorhanden sein, über welche Kompetenzen Studierende nach Abschluss eines Moduls verfügen. Diese Kompetenzen sichtbar zu machen, erfordert neue Prüfungsformate. Viele Hochschulen setzen hier auf Kompetenz-Portfolios und haben diese als zusätzliche Prüfungsformen in ihre Prüfungsordnungen integriert. Die Erstellung von Kompetenz-Portfolios hat Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltungen, die stärker handlungsorientiert auszurichten sind. Die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen kann somit nur dann qualitätsgesichert erfolgen, wenn die Kompetenzorientierung auch im Studium umgesetzt wird.

Fazit

Durchlässigkeit zu gestalten zielt auf eine stärkere Verzahnung von Studium, beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit ab. Hierzu bedarf es neuer Studienangebote, die in der Schnittstelle zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung angelegt sind und Übergänge, z. B. über die Anerkennung von Kompetenzen, zulassen. Hierzu bedarf es aber auch neuer Formen der Studienorganisation, die ein berufsbegleitendes Studium ohne Qualitätseinschränkungen ermöglichen. Durchlässigkeit berührt somit alle Phasen des Student LifeCycle

und stellt Hochschulen vor große Herausforderungen, die nur Schritt für Schritt angegangen werden können.

Die Gestaltung von Durchlässigkeit ist zudem nicht als Einbahnstraße zu verstehen. Es geht nicht nur darum, den Weg von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung zu ermöglichen, sondern auch darum, die Anerkennung von an Hochschulen erworbenen Kompetenzen in der beruflichen Bildung zu erleichtern. Hier stehen wir, das zeigen die Erfahrungen in Deutschland, noch ganz am Anfang.

Auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit stellen sich viele Qualitätsfragen. Ziel ist eine diversitätsbewusste Hochschule, die Durchlässigkeit ermöglicht, dies aber mit dem Anspruch, bestehende Qualitätsansprüche nicht aufzugeben, sondern an veränderte Bedingungen anzupassen.

2 Durchlässigkeit und deren bildungspolitische Bedeutung in Österreich

von Sektionschef Mag. **Elmar Pichl**

Als Leiter der Hochschulsektion im österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft möchte ich mich bei der AQ Austria bedanken, die ein Promotor für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Österreich ist und sich Themen der Hochschulbildung in Österreich, der Lehre im österreichischen Wissenschaftssystem nicht nur im Zuge der Jahrestagungen widmet.

Meinen Ausführungen möchte ich voranstellen, dass wir in Österreich unter einem hochschulpolitischen „Missverständnis“ leiden, das seit Jahrzehnten gewachsen ist und das lautet: „Uni für alle“, also Universitätsstudium für alle! Das ist weder wissenschaftlich, wissenschaftspolitisch noch volkswirtschaftlich sinnvoll. Sinnvoller ist in meinen Augen: Hochschulausbildung für möglichst viele. In der Realverfassung des österreichischen Wissenschaftssystems, des Hochschulsystems, wurde diese Differenzierung noch nicht zur Genüge ausgearbeitet. Wenn das einmal soweit ausgearbeitet ist, dann ist jedenfalls Durchlässigkeit und das Management von Durchlässigkeit nicht das 10., sondern 1. Gebot.

In einem Artikel von Cathy Sandeen, einer US-amerikanischen Hochschulmanagerin, fand ich ein Ziel oder eine Vision, die uns in Österreich begleiten sollte: „The construction of new and accessible pathways to create a true post-traditional higher education system.“ Sandeen ist im American Council on Education (ACE) vertreten, hatte mehrere Funktionen an der UCLA (University of California Los Angeles) und sie ist derzeit Kanzlerin an der University of Wisconsin Colleges (Chancellor of UW Colleges and UW Extension). Mit den Möglichkeiten von Modularisierung, Flexibilisierung etc., mit denen ein neues, ein posttraditionelles Hochschulsystem entwickelt und gebaut werden muss, sind wichtige Bausteine bereits existent.

Ich möchte ein paar Worte zur Ausgangssituation hinsichtlich

Bildungspolitik und Durchlässigkeit in Österreich sagen und darüber ein „Wundern“ ausdrücken. Es sind die Ziele der Bologna-Erklärung und der Communiqués der Ministerkonferenzen, die mittlerweile von 47 Staaten getragen werden, klar. Dabei geht es beispielsweise um Transparenz über Studieninhalte durch ECTS oder Anerkennung von Abschlüssen und Verbesserung der Mobilität von Studierenden in Europa. Somit ist die Durchlässigkeit im tertiären Sektor eigentlich europäisch festgeschrieben, sogar mehrfach festgeschrieben. Durchlässigkeit stellt innerhalb des europäischen Hochschulraumes ein fest verbundenes Ziel dar. Nun frage ich aber: Warum funktioniert das nicht? Warum braucht es noch Veranstaltungen wie diese? Bologna ist bald 20 Jahre alt. Warum funktioniert diese Durchlässigkeit nicht schon längst zufriedenstellend? Und wenn es nicht zufriedenstellend funktioniert, warum arbeiten die Rektorate, die Senate, die Geschäftsführungen nicht 24 Stunden am Tag an dem Thema, 7 Tage die Woche, 52 Wochen im Jahr – genauso intensiv wie vielleicht an anderen Themen der Forschungsentwicklung, der Berufungsgestaltung oder anderen für Hochschulen und Universitäten wichtigen Fragen?

Insbesondere von Seiten der Studierenden ist das Ministerium immer wieder mit Klagen konfrontiert, dass durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Österreich „irgendwie“ die Mobilitätsmöglichkeiten für Studierende eingeschränkt wurden, obwohl die Grundintention dieses Prozesses genau das Gegenteil gewesen wäre. In Europa und international kann man feststellen, dass sich hier einiges getan hat. Dazu gibt es ein Bonmot: „Die Mobilität funktioniert europäisch besser als innerösterreichisch“.

Das Arbeiten an dieser innerösterreichischen Verbesserung der Durchlässigkeit kann anhand einer Analyse der Leistungsvereinbarungen (LV) mit den Universitäten verdeutlicht werden, welche aufzeigt, dass die Ziele der österreichischen Universitäten hinsichtlich Durchlässigkeit eher internationale Ziele sind. In der laufenden Leistungsvereinbarungsperiode finden sich bei 16 von 22 Universitäten Durchlässigkeits- oder Anerkennungsvereinbarungen, Projektvorhaben und Ähnliches. Bei 13 der 16 Universitäten sind diese Projekte und Vereinbarungen im internationalen Kontext angesiedelt und viermal im nationalen Kontext. Das könnte nun bedeuten, dass in den letzten 20 Jahren schon alles an den Universitäten hinreichend und zufriedenstellend geregelt wurde und es somit keine weiteren Vorhaben und Vereinbarungen an den Universitäten braucht, um das Mobilitäts- und Durchlässigkeitsthema national zu befördern. Das ist natürlich eine falsche Interpretation. Es handelt

sich schlichtweg um ein Thema, mit dem es sich nicht leicht umgehen lässt. Auf der einen Seite sind Fragen der Lehre ohnehin ganz tief in den autonomen Bereich geschoben; und auf der anderen Seite sind es auch innerhalb der Universität oder der Hochschule oft andere Fragen, Forschungsfragen, Internationalisierungsfragen, die einfach wesentlich dominanter sind, insbesondere in den inneruniversitären bzw. innerhochschulischen Entscheidungsprozessen, als die innerösterreichische Durchlässigkeit und Mobilität. Betrachtet man nun diese vier konkreten Vereinbarungen hinsichtlich Durchlässigkeitsvorhaben im nationalen Kontext genauer, dann sind das ganz konkrete Vorschläge und Maßnahmen für Transparenzinstrumente (zentrale und transparente Darstellungen), die hier zum Beispiel bezüglich Anerkennungsentscheidungen und Übertrittsmöglichkeiten entwickelt werden. Konkret betreffen diese Vorhaben z. B. Übergänge vom Bachelor zum Master. Das illustriert sehr gut, dass es national bei der Bearbeitung des Themas Durchlässigkeit noch sehr viel Luft nach oben gibt.

Es ist unter anderem die Aufgabe, die diese Tagung vermittelt, uns gemeinsam zu überlegen, wie das Thema gefördert werden kann oder ein „Nudging“-Prozess in Gang gesetzt werden kann, um Durchlässigkeit weiterzuentwickeln. In Hinblick auf die angestrebte Differenzierung, die Profilbildung sowie die Komplementarität (insbesondere einerseits der universitären Studiengänge und andererseits der fachhochschulischen Studien) benötigen wir ein drittes Element, den Dritten im Bunde, eine funktionierende Durchlässigkeit. Österreich ist keine durchlässigkeits-policy-freie Zone. Es gibt eine Vielzahl von Beschlussfassungen, Dokumenten und Empfehlungen im österreichischen Hochschulsystem zur Thematik Durchlässigkeit. Im Rahmen des Hochschuldialoges, der ein Ergebnis von „Die Uni brennt“ 2009 war, entstanden 92 Empfehlungen, von denen sich ein erheblicher Teil der Durchlässigkeit widmete. Der Schwerpunkt lag damals auf einer österreichweiten Abstimmung der Studienpläne, um Studierenden einen Wechsel zu erleichtern, und insbesondere bei den Bachelorstudiengängen sollte eine höhere Kompatibilität und Durchlässigkeit erzielt werden, da auf der Master-Ebene eher eine Profilbildung oder Schwerpunktsetzung zu verorten wäre (eine Gestaltungsgrundannahme, die nach wie vor gilt). Der Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle richtete 2012 die Hochschulkonferenz⁹ mit Vertreterinnen und Vertretern von

verschiedenen Sektoren und Stakeholdern (Fachhochschulen, Universitäten, Privatusiversitäten, ÖH, Wissenschaftsrat etc.) ein, innerhalb der bereits viele Themen erörtert wurden. Anfangs bearbeitete die Hochschulkonferenz das Thema Durchlässigkeit im tertiären Sektor und hat dazu ein entsprechendes Papier veröffentlicht, worauf 2015 ebenso von der Hochschulkonferenz Empfehlungen für nicht-traditionelle Studierende¹⁰ folgten. 2016 wurde eine nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung¹¹ erarbeitet und diese wurde am diesjährigen Bologna-Tag in Linz vorgestellt. Im Projekt „Zukunft Hochschule“ war eines der drei konkreten Ziele die Durchlässigkeit im tertiären Bildungssektor, die durch eine Arbeitsgruppe unter Beteiligung von 28 Hochschulen bearbeitet wurde. Hier standen die Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und die Informatik im Zentrum.¹² Zwei Ansätze wurden gewählt: Es wurden die Curricula verglichen und eine vergleichende Darstellung der Anforderungen beim Übertritt vom Bachelor zum Master erarbeitet. Beispielsweise wurde im Bereich der Rechtswissenschaften der Wechsel des Studienstandortes erleichtert und somit die horizontale Durchlässigkeit gefördert. Bereits positiv absolvierte Fachprüfungen sollen großzügiger anerkannt werden. Ein weiterer Aspekt ist die formale Anerkennung bereits absolvierter STEOPs (Studieneingangs- und Orientierungsphasen), wobei es natürlich vorkommen kann, dass in einem Fach fehlende ECTS nachgeholt werden müssen. Aber die STEOP an sich ist außer Streit, wenn man diese an einem Standort absolviert hat und die Transparenz von Anerkennungen wurde erhöht, weil es nun eine einheitliche Darstellung der Übertrittsmöglichkeiten gibt. Bei Informatik und bei den Wirtschaftswissenschaften wurde das Thema Transparenz bearbeitet. Das betrifft die vertikale Durchlässigkeit im Sinne einer Erleichterung des Übertritts vom Bachelor zum Master. Man einigte sich auf eine transparente Darstellung der Voraussetzungen bei Übertritten mittels Vorlagen und Templates, die dabei zum Einsatz kommen sollen. Ein anderes Best-Practice-Beispiel im Zuge des Projektes Zukunft Hochschule betrifft die Universitäten, die Informatik anbieten. Im Kontext von Informatik Austria wurde ein Durchlässigkeits-Guide erarbeitet,

10 Vgl. http://www.hochschulplan.at/?page_id=6#dokumente, abgerufen am 30.10.2017.

11 Vgl. https://www.bmdw.gv.at/Presse/AktuellePresseMeldungen/Documents/2017_Strategien_Book_WEB%20nicht%20barrierefrei.pdf, abgerufen am 16.02.2018.

12 Vgl. <https://bmbwf.gv.at/wissenschaft-hochschulen/zukunft-hochschule/>, abgerufen am 16.02.2018.

der zu diesem gesellschaftspolitisch und wirtschaftspolitisch wichtigen Studienangebot Transparenz schafft und ist im Internet veröffentlicht.

Die Herausforderungen, die sich im Bereich der Durchlässigkeit ergeben, also der Kern der Frage, warum sich Einrichtungen mit diesem Themenkomplex schwertun, ist der Konflikt zwischen Diversifizierung und Profilbildung der Hochschulen auf der einen Seite und die Durchlässigkeitsanforderung auf der anderen Seite. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Lehre gestärkt werden sollte, was sehr stark mit Individualisierung und einer Fokussierung auf die eigenen Besonderheiten verbunden ist, dem wiederum die Durchlässigkeit eines Hochschulsektors im Sinne einer Verbreiterung des Zugangs zum jeweiligen Hochschulsektor gegenübersteht. Diese beiden Trade-offs sind die Hauptgründe, warum es so schwierig und zäh ist, letztendlich zu nachhaltig wirksamen Ergebnissen zu kommen. Dabei könnten diese Trade-offs in Bezug auf Diversifizierung und Durchlässigkeit gut gelöst werden, da es nicht um ein Absenken von Anforderungsniveaus geht, sondern „simpler“ um eine Erhöhung der Transparenz durch eine Darstellung der jeweiligen Anforderungen. Einfach ausgedrückt sollten Studierende schon während eines Bachelorstudiums genau wissen, was sie in späterer Folge benötigen, um einen spezifischen Master weiterstudieren zu können, oder vor allem wissen, was zusätzlich zu absolvieren ist. Es geht um eine klare frühzeitige Information, was definitiv geht oder nicht geht.

Die Auflösung des Trade-offs, Qualität auf der einen Seite und Verbreiterung der Durchlässigkeit bzw. des Hochschulzugangs auf der anderen Seite, gelingt jedenfalls mittels Informationsmaßnahmen und der Entwicklung von Informationsmechanismen, durch Lehrmethoden und neue lehrorganisatorische Ansätze. Die Lehrorganisation sollte daher unterstrichen werden, denn da geht es auch um die Studierbarkeit und sonstige organisatorische Rahmenbedingungen, die eine Verbreiterung der Hochschulteilhabe erleichtern können. Die Themen Lehrprozesse, Lehrorganisation oder Lehrqualität werden insbesondere von den Universitäten stark als im autonomen Bereich liegend gesehen. Die Konsequenzen daraus sind, dass es somit keine Kooperation (Diskussion) mit dem zuständigen Ministerium oder dem Bildungssystem gibt. Zusätzlich werden Fragen der Lehrorganisation, der Lehrprozesse und Lehrqualität innerhalb der Qualitätssicherungsinstrumente, bei den Audits, bei den Selbstevaluierungen und bei sonstigen Evaluierungen an den Universitäten nicht so intensiv und schon gar nicht mit der gleichen professionellen Aufmerksamkeit, Tiefe, Nachhaltigkeit und damit leider auch nicht mit den

entsprechenden Konsequenzen behandelt wie etwa Fragen zum Themenbereich Forschung. Aus genannten (und anderen) Gründen war bisher eine systemische Diskussion kaum möglich, doch wird sich das Ministerium in Zukunft bei Verhandlungen und Entwicklungen den strukturellen Fragen genauso ernsthaft widmen wie beispielsweise budgetären Fragen. Ein Ignorieren der Durchlässigkeit wird nicht durchgehen!

3 Zugang von heterogenen Studierendengruppen

3.1 Zugang von heterogenen Studierendengruppen an der Donau-Universität Krems

von Mag.^a Dr.ⁱⁿ **Brigitte Hahn**, MAS

1 Bezüge zum bildungspolitischen Rahmen und Grundlagen

Wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens ist der zentrale Wirkungsbereich der Universität für Weiterbildung Krems (DUK). Sie ist in ihrer Mission, wie bereits im Gründungsdokument festgelegt wurde, der akademischen Weiterbildung verpflichtet: „Die Universität für Weiterbildung Krems ist berufen, der im Zusammenhang mit Weiterbildung stehenden wissenschaftlichen Lehre und Forschung zu dienen“ (§ 4, IdgF: 2, DUK-Gesetz 2004). Sie schränkt seit vielen Jahren den Zugang zu Universitätslehrgängen mit Masterabschluss¹³ nicht nur auf Personen mit akademischem Erstabschluss ein. Für Studienbewerber/innen mit nichttraditionellen, indi-

13

§ 51 (2) 23 Universitätsgesetz (UG). „Mastergrade in Universitätslehrgängen sind jene international gebräuchlichen Mastergrade, die für die Absolventinnen und Absolventen jener Universitätslehrgänge festgelegt werden, deren Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen mit Zugangsbedingungen, Umfang und Anforderungen entsprechender ausländischer Masterstudien vergleichbar sind.“

§ 70 (1) Universitätsgesetz (UG). Die Zulassung zu den außerordentlichen Studien setzt den Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen voraus.

viduellen (Aus)Bildungs- und Erwerbsbiografien wurden an der Donau-Universität Krems Assessmentverfahren entwickelt, die es ermöglichen, die außerhalb des formalen Bildungsweges erworbenen Kompetenzen sichtbar zu machen und bei der Beurteilung der Eintrittskompetenz zu berücksichtigen.

Die bildungspolitischen Zielsetzungen (vgl. Bologna-Erklärung und Folgedokumente bzw. LLL:2020 in Österreich) rücken diesen Aspekt vermehrt in den Vordergrund. „Lebenslanges Lernen als wesentlicher Bestandteil unserer Bildungssysteme muss einen Beitrag zur Erweiterung der Beteiligung leisten ... Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist, dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können“ (Leuven-Kommuniqué 2009: 3). Es gilt die Zugänglichkeit, die Qualität der Leistungserbringung und die Informationstransparenz zu gewährleisten. „Erfolgreiche Strategien für das lebenslange Lernen müssen auch grundlegende Prinzipien und Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen umfassen, die auf Lernergebnisse abstellen und nicht danach unterscheiden, ob Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formelle, nicht formelle oder informelle Lernpfade erworben wurden“ (ebd.).

„Sowohl im Rahmen des Europäischen Hochschulraumes (Bologna-Prozess) als auch auf nationaler Ebene wird die soziale Dimension in der Hochschulbildung seit längerem als eine der angestrebten Prioritäten definiert. Im Communiqué von London (2007) einigten sich die Mitgliedsstaaten auf das gemeinsame Ziel, dass Studierende bei Zugang, Teilhabe und Abschluss der Hochschulbildung auf allen Ebenen die Zusammensetzung der Bevölkerung widerspiegeln sollten“ (BMWF 2017: 1 Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung).

Auf nationaler Ebene wurde im Regierungsprogramm 2013–2018 vorgesehen, dass „Maßnahmen zur Förderung der Vereinbarkeit von Beruf und Studium und von nichttraditionellen Zugängen zum Studium im gesamten Hochschulsektor“ zu setzen sind. Weiter werden im gesamtösterreichischen Universitätsentwicklungsplan 2016–2021 im Systemziel 8 mit der „Förderung eines Kulturwandels zugunsten von sozialer Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität an der Universität“ weitere Zielvorgaben gesetzt (BMFW 2015: Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016–2021).

Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016–2021 sieht im System-Ziel 3 c) „die Stärkung der Qualität und Durchlässigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor. Wissenschaftliche Weiterbildung kann in diesem Sinne als Beitrag zur sozialen Durchlässigkeit und als Antwort auf die demografische Entwicklung der Gesellschaft (Alter, Herkunft, Vorbildung)

gesehen werden. Nachfrage und Bedarf der Lernenden, aber auch der Wirtschaft erfordern in vielfacher Hinsicht spezifische Maßnahmen (BMFWF 2015: 13 f).

2 Umsetzungen bei der Zulassung zu Weiterbildungsstudien

Im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Zielsetzungen sind der Donau-Universität Krems soziale Durchlässigkeit, Diversität und Gleichstellung ein großes Anliegen und sie setzt gezielte Maßnahmen sowohl für Studierende als auch für Universitätsangehörige.

Langjährig berufserfahrenen Menschen mit Begabungen und spezifischen beruflichen Interessen im Bereich der Kompetenzstufe 7 (EQR) soll eine Lerninfrastruktur zur Verfügung gestellt werden, um deren Potenziale unabhängig von ihrer Erstausbildung in höheren Lebensaltern weiterzuentwickeln (vgl. Kil 2016a: 12 ff).

„Mit dem Sichtbarmachen und dem Wertschätzen von Kompetenzen der Lernenden können neue Lernwege (und Potenziale) erschlossen werden“ (Kil 2016b: 4), die im Sinne der Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit von wesentlicher Bedeutung sind.

2.1 Assessmentverfahren zur Überprüfung der Eintrittskompetenzen

Bei der Zulassung der Studierenden setzt die Donau-Universität Krems Konzepte zur Validierung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen für den Zugang zum Studium um und hat hierfür umfangreiche qualitätsgesicherte Verfahren entwickelt und implementiert. Die Validierung von Lernergebnissen, insbesondere Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf non-formalem und informellem Wege erzielt werden, spielt für die Steigerung von Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität eine wichtige Rolle (vgl. Wissensbilanz der Donau-Universität Krems 2016: 6).

Die Donau-Universität Krems ermöglicht berufstätigen Studierenden – entweder Akademikerinnen bzw. Akademikern ab dem Bachelor-Abschluss oder Personen, die über langjährige berufliche Erfahrungen und ihre Aus- und Weiterbildung ein vergleichbares Bildungs- und Kompetenzniveau erzielt haben – den Zugang zu universitärer Weiterbildung. Damit wird die Bildungsbeteiligung berufstätiger Menschen erhöht, die altersmäßige Bandbreite von

Studierenden wird diversifiziert, der Bildungszugang wird inklusiver und eine breitere Teilhabe an Hochschulbildung ermöglicht. Die individuelle Bildungserfahrung und die aus der Berufspraxis erlangten Kompetenzen erfahren eine zusätzliche Anerkennung und werden hinsichtlich der weiteren Berufschancen (durch den Zugang zu wissenschaftlicher Weiterbildung) wirksam.

Für den Zugang von heterogenen Studierendengruppen hat die Donau-Universität Krems ein transparentes, nachweisbasiertes Zulassungsverfahren entwickelt, das klar zwei unterschiedliche Korridore von Anerkennungsmodi (Personen mit akademischem Abschluss – Personen mit beruflicher Qualifikation) unterscheidet, um den unterschiedlichen Ausgangssituationen von Bewerber/innen gerecht zu werden. Dieses Verfahren wird gestützt durch klare Richtlinien, Vorgaben, Anweisungen und Dokumentenvorlagen sowohl für die Studienprogrammleiter/innen als auch für die Bewerber/innen.

Das Assessmentverfahren zur Überprüfung der Eintrittskompetenzen, d. h. die Überprüfung, ob von den Bewerber/innen die im Curriculum festgelegten Zulassungsvoraussetzungen erfüllt werden, ist ein Teilverfahren des Zulassungsverfahrens.

Es gibt ein Allgemeines Assessmentverfahren für die gesamte Universität (AAV), das im Prinzip bei allen Lehrgängen Anwendung findet. Dieses Allgemeine Assessmentverfahren hat zwei Ausdifferenzierungen (AAV-A und AAV-B), nämlich einerseits

- AAV-A für die Überprüfung der Eintrittskompetenzen/Zulassungsvoraussetzungen für **Certified Programs (CP)**, **Akademische Programme (AE)** und **Master (tertiärer Erst-Abschluss vorhanden)** und andererseits
- AAV-B für die Überprüfung der Eintrittskompetenzen/Zulassungsvoraussetzungen für **Master (gleichzuhaltende Qualifikation)**, wenn der/die Bewerber/in über keinen tertiären Erst-Abschluss (zumindest Bachelor) verfügt.

Allgemeines Assessmentverfahren A (AAV-A): Die Überprüfung der Eintrittskompetenzen für die Zulassung in Kurzprogramme (sogenannte Certified Programs und Akademische Programme) sowie Master (tertiärer Erst-Abschluss – d. h. für Bewerber/innen mit bereits vorhandenem tertiärem Abschluss zumindest auf Bachelor-Niveau) basiert auf formalen Qualifikationen und Nachweisen, die von den Studierenden mit den Bewerbungsunterlagen (Bewerbungsportfolio) zu übermitteln sind. Diese Nachweise sind

Zeugnisse aus formalen Bildungsabschlüssen (Studienberechtigung z. B. Matura, Abitur, Fachausbildungen oder Hochschulabschluss lt. Verleihungsurkunde) sowie Nachweise der Berufstätigkeit (Dienstzeugnisse und/oder Versicherungsauszüge). Aufgrund dieser formalen Nachweise lässt sich feststellen, ob die Zulassungsvoraussetzungen des Curriculums erfüllt werden. Letter of Intent (Motivationsschreiben der/des Studierenden) und CV sowie Aufnahmegespräch haben informellen, ergänzenden Charakter. Sollte sich dabei allerdings herausstellen, dass die Erwartungen und Ansprüche der Studierenden nicht mit den Lehrgangszielen und den angestrebten Lernergebnissen übereinstimmen, wird bereits vor der Zulassung zum Studium den Studierenden die Lage verdeutlicht und nach Alternativen gesucht.

Wenn spezielle (über die Mindeststandards der Donau-Universität Krems hinausgehende) Zulassungsvoraussetzungen im Curriculum gefordert werden (z. B. Bildungsabschluss einer bestimmten Fachrichtung, positive Beurteilung in einem Aufnahmegespräch/-verfahren, Sprachkenntnisse), werden diese bei der Lehrgangsdarstellung auf der Webpage beschrieben und, falls für die Überprüfung spezielle Assessmentverfahren erforderlich sind, diese angegeben.

Allgemeines Assessmentverfahren B (AAV-B) für Master (gleichzuhaltende Qualifikation): Wenn Personen sich für die Zulassung in Master-Programme bewerben, die über keinen tertiären Erst-Abschluss zumindest auf Bachelor-Niveau verfügen, wird bei diesen Personen bei der Überprüfung der Eintrittskompetenzen beurteilt, ob sie Kompetenzen nachweisen können, die einem Bachelor-Niveau gleichzuhalten sind. Für diese Fälle wurde das DUK-weite Allgemeine Assessmentverfahren um Verfahrensschritte und erforderliche Nachweise erweitert, damit Bachelor-Kompetenzen (Deskriptoren gemäß EQR/NQR) sichtbar gemacht und beurteilbar werden. Als Beurteilungskriterien werden die Deskriptoren gemäß EQR/NQR (Europäischer bzw. Nationaler Qualifikationsrahmen) verwendet. Dieses erweiterte Allgemeine Assessmentverfahren B wird als „Individuelle Zulassung aufgrund gleichzuhaltender Qualifikation“ bezeichnet und ist das allgemein gültige Mindest-Assessmentverfahren bei der Zulassung von Personen aufgrund „gleichzuhaltender Qualifikation“.

Es wird in der Folge kurz beschrieben: Das Verfahren beginnt ebenso wie AAV-A mit der Vorlage der Bewerbungsunterlagen (Bewerbungsportfolio), wobei den Studierenden vermittelt wird, besonders auf die Sichtbarmachung

ihrer non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu achten, die im CV und im Letter of Intent dargestellt werden sollen. An erster Stelle beim Assessment der Eintrittskompetenzen steht die Beurteilung der **formalen Qualifikationen und Nachweise**, die von den Studierenden mit den Bewerbungsunterlagen (Bewerbungsportfolio) zu übermitteln sind. Diese Nachweise sind Zeugnisse aus formalen Bildungsabschlüssen (Studienberechtigung z. B. Matura, Abitur, Fachausbildungen oder Hochschulabschluss) sowie **Nachweise der Berufstätigkeit** (Dienstzeugnisse und/oder Versicherungsauszüge). Weiters werden CV, Letter of Intent und weitere Nachweise (Aus- und Weiterbildungen, Arbeits-, Projektbeschreibungen ...) hinsichtlich des Sichtbarwerdens einer Bachelor-Äquivalenz anhand der EQR/NQR-Deskriptoren als Beurteilungskriterien gesichtet. Wenn aufgrund der eingereichten Nachweise und Unterlagen ein Bacheloräquivalent erkennbar wird, erfolgt eine Einladung zu einem **Aufnahmegespräch**. Das Aufnahmegespräch (Bewerbungsgespräch) wird von der Lehrgangsleitung geführt und sollte das Bild über die Fähigkeiten und Interessen des/der Bewerbers/in, die im Bewerbungsportfolio sichtbar werden, abrunden, offene Fragen klären und die vorhandenen Kompetenzen der Person transparent machen, insbesondere, wenn diese aus den Unterlagen nicht deutlich erkennbar sind. Für das Aufnahmegespräch wird ein Gesprächsleitfaden eingesetzt, der die Bereiche Motivation und Ziele, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (NQR-Niveau VI), Anforderungen und Selbstorganisation abdeckt. Als Resümee aus den mit den Bewerbungsunterlagen übermittelten formalen Nachweisen und der Durchführung des Aufnahmegesprächs verfasst die **Lehrgangsleitung eine Stellungnahme** bezüglich des Vorliegens einer gleichzuhaltenden Qualifikation, in der anhand der NQR-Kriterien zusammengefasst wird, woran die gleichzuhaltende Qualifikation (d. h. das Bachelor-Äquivalent) sichtbar wird. Der gesamte Studierendenakt (d. h. das Bewerbungsportfolio und die Stellungnahme der Lehrgangsleitung sowie ein Prüfvermerk des StudienServiceCenters über die formale Richtigkeit der vorgelegten Dokumente des/der Studierenden) wird entsprechend einem 4-Augenprinzip dem **Vize rektorat Lehre/Wissenschaftliche Weiterbildung** vorgelegt, dort erneut hinsichtlich des Vorliegens einer gleichzuhaltenden Qualifikation überprüft und über die Zulassung entschieden.

2.2 Begleitende Maßnahmen zum Assessmentverfahren

Das Assessmentverfahren wird gelenkt und gestützt durch allgemeine Vorlagen und Anleitungen für Bewerber/innen, damit diese ihre Vorerfahrungen und Kompetenzen im Bewerbungsportfolio möglichst umfassend darstellen, sowie durch Leitfäden für die Lehrgangsleitungen, Gesprächsleitfäden, Prozessvorgaben und durch Einschulung und Coaching der für das Assessmentverfahren zuständigen Personen.

2.3 Ausrichtung und Gestaltung der Studienprogramme

Die didaktischen Grundüberlegungen „from teaching to learning“, Orientierung an Kompetenzen und Outcomes, die charakteristisch für Bologna-Studienarchitekturen mit einem Leistungspunktesystem (ECTS-Credits) versehen sind, entsprechen den an der Donau-Universität Krems gegenwärtigen Prinzipien erwachsenengerechten Lehrens. Der Zugang für Personen mit ausgewiesener Berufsqualifikation, mit non-formal und informell und in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen wird zudem begleitet von der nicht weniger wichtigen Ausrichtung und Gestaltung des Studienprogramms, angepasst an die Erfordernisse berufserfahrener, erwachsener Studierender, sowohl hinsichtlich der **organisatorischen Gestaltung** berufsbegleitender Studien (Blockveranstaltungen, E-Learning) als auch hinsichtlich der Ausgestaltung der **Lehrinhalte und des didaktischen Designs**, auch um eventuelle Defizite vor bzw. zu Studienbeginn aufzuholen.

Den Bedürfnissen heterogener Studierendengruppen trägt die Universität für Weiterbildung Krems durch eine Modularisierung der Lehrgänge Rechnung. Es besteht nach der Zulassung zum Studium darauf aufbauend ein ausdifferenziertes Angebot von Precamps, Prereadings und Vorbereitungskursen auf das jeweilige Studium und begleitende, z. B. prüfungsvorbereitende, Lerneinheiten, damit die Heterogenität der Studierendengruppe nicht zu Lasten des individuellen Lernfortschritts geht.

Literaturnachweis

- Bologna-Erklärung und Folgedokumente, BMWF, Bologna Monitoring – Bericht über die Maßnahmen der Umsetzung der Bologna-Ziele in Österreich 2012, https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna_Grundsatzdok/Endversion_Bologna_Monitoring_Bericht_2012.pdf, abgerufen am 16.02.2018.

- Bundesgesetz über die Universität für Weiterbildung Krems (DUK-Gesetz 2004): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003259>, abgerufen am 22.11.2017.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2011): LLL:2020, Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php, abgerufen am 22.11.2017.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (2015): Der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016–2021, https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/2015_goe_UEP-Lang.pdf, abgerufen am 16.02.2018.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung, https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Nationale_Strategie/Nationale_Strategie_Kurzfassung_BF.pdf, abgerufen am 16.02.2018.
- Donau-Universität Krems (2016): Wissensbilanz der Donau-Universität Krems, <https://www.donau-uni.ac.at/de/universitaet/ueberuns/jahresberichte/index.php>, abgerufen am 22.11.2017.
- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) 2008/2017, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf, <https://ec.europa.eu/ploteus/documentation>, abgerufen am 22.11.2017.
- Kil, M. (2016 a): Wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten: Zur Komplementarität und zum gesellschaftlichen Nutzen im System Lebenslangen Lernens am Beispiel der Donau-Universität Krems. In: Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 1, S. 12–15.
- Kil, M. (2016 b): How to validate – Lernpotenziale wertschätzen und anschlussfähig werden lassen. In: bifeb_aktuell, S. 4.
- Leuven-Kommuniqué 2009: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf.
- Nationaler Qualifikationsrahmen Österreich, 2016, https://www.qualifikationsregister.at/public/EQR_NQR, abgerufen am 22.11.2017.

3.2 Zugang von heterogenen Studierendengruppen an der HAW Hamburg¹⁴

von Prof. Dr. **Micha Teuscher**

In der Folge der gesteigerten Studierneigung und des Anstiegs des Anteils eines Altersjahrganges, der sich für ein Hochschulstudium entscheidet, werden die Studierenden hinsichtlich ihrer Kompetenzen darüber hinaus auch heterogener. Unabhängig davon, ob dieser Anstieg etwa von der OECD oder der Deutschen Bundesregierung erwünscht ist oder war, sind mit diesem Anstieg sowohl aufgrund der Zahl der Studierenden als auch insbesondere hinsichtlich ihrer heterogenen Kompetenzen große Herausforderungen für die Hochschulen verbunden.

Die Hochschulen müssen die bildungspolitischen Herausforderungen heterogener Eingangskompetenzen und Bildungsverläufe in der Regel ohne entsprechende Ausweitung ihrer Finanzierung und damit ihrer Möglichkeiten der Entwicklung adäquater, auch langfristig wirkender Lösungen bewältigen. Zugleich wird aber das Monitoring der Studienverläufe intensiviert, mit dem Ziel, Studien- und Ausbildungserfolge der Hochschulen zwischen den verschiedenen Fächern und Hochschulen zu vergleichen und insgesamt zu messen. Dies erfolgt in enger Verbindung mit dem Anspruch einer hohen Studiererfolgsquote dieser hinsichtlich ihrer Bildungsbiografien und Ausgangsbedingungen heterogenen Studierendengruppen, in der Regel oberhalb von 60 %.

14 Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg).

Wie geht die HAW Hamburg mit der zunehmenden gesellschaftlichen Vielfalt der Studierenden um und was können wir dauerhaft leisten?

Derzeit gibt es an der HAW Hamburg rund 16.800 Studierende und es werden jährlich ca. 4.000 Studierende in die insgesamt 75 Studiengänge neu eingeschrieben. Gerade Metropolen wie Hamburg sind von der steigenden Heterogenität der Studierenden geprägt, mit allen Herausforderungen, ihnen gerecht zu werden, und den Chancen, Pluralität als Gewinn für die wissenschaftlichen Bildungsprozesse und der Lehre sowie für die Forschung zu nutzen. Entsprechend hat sich auch die HAW Hamburg auf den Weg gemacht und eine Reihe von Projekten ins Leben gerufen.

Zentrales Ziel war und ist es, für die Verbesserung der Studienbedingungen und für eine höhere Qualität in der Lehre ein flächendeckendes Qualitätsnetzwerk an der Hochschule zu etablieren, das die Kultur innovativer Lehr- und Lernentwicklungen fördert und auf einer dialogorientierten Qualitätskultur aufbaut (Lehre Lotsen HAW Hamburg 2016: 11). Möglich geworden ist dieses hochschulweite Vorhaben durch die Förderung des BMBF im Rahmen des Förderprogramms „Qualitätspakt Lehre“ (QLP).

Mit dem Projekt „Lehre lotsen“ verfolgt die HAW Hamburg einen langfristig angelegten Kulturwandel und hat dazu acht Teilprojekte in der Hochschule initiiert. Die individuellen Veränderungsprozesse bei den Lehrenden und den Studierenden sowie die in den Departments angestoßenen Reformen auf der Studienprogrammebene unterstützen diesen Kulturwandel.

Neben vielen anderen methodischen und didaktischen Entwicklungen und organisatorischen Prozessen stehen natürlich auch die vielfältigen Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten des Blended Learning etwa beim Studieneinstieg oder die diversity-gerechte Begleitung von Studierenden durch Mentor/inn/en im Studienverlauf und im Übergang zum Beruf im Mittelpunkt dieser Entwicklungsvorhaben. Zwei dieser Vorhaben sollen hier kurz vorgestellt werden.

„Team Studieneinstieg“

Ausgehend von einem Pilotprojekt „Erstsemestertutorien“ wurde ab dem Jahr 2004 in einem ersten Schritt ein Programm zur jeweils dreitägigen Ausbildung von Erstsemestertutorien gestartet. Teil dieses Programms war auch die Begleitung der Tutor/inn/en mit Feedbackrunden und Supervisionsangeboten zur Qualitätssicherung. Diese Qualifizierungsmaßnahmen wurden in späterer Folge ab 2007 schrittweise mit inzwischen über 400 Tutor/inn/en in vier Basisqualifizierungen (7 Zeitstunden pro Semester) verstetigt und in der Hochschule implementiert.

2014 wurde eine inhaltliche Ausweitung des Projektumfanges mit der Einführung von Fachtutorien (FT) realisiert. Zugleich wurde das Vorhaben durch ein Pilotprojekt FT+ bereichert. Hier wurden besondere Probleme in den Propädeutika (Mathematik etc.) und überfachliche Themen (Lernen an Hochschulen, Prüfungsvorbereitung) in den Mittelpunkt gestellt.

Seit 2015 wurde das Projekt STARTplus für Tutor/inn/en realisiert. In diesem Projekt erfolgte die Qualifizierung und Begleitung der Tutor/inn/en in enger Kooperation mit Lehrenden und Lehrbeauftragten im Department Fahrzeug- und Flugzeugbau an der ingenieurwissenschaftlichen Fakultät auch bei einem gestreckten Studieneinstieg.

Ziel dieser stetigen Erstsemestertutorien- und Fachtutorenqualifizierung ist die Bewältigung der besonderen Herausforderungen, denen Studierende in der Studieneingangsphase oft gegenüberstehen. Beispielsweise stehen inhaltliche Fragen eines Studiums, persönliche Lebensumstände und soziale Anbindung, Selbstorganisation und Selbstmotivation bzw. Misserfolgsbewältigung im Zentrum dieser Tutorien.

Videobasierte interaktive Vorkurse (viaMINT)

Die viaMINT-Kurse sind ein weiteres Vorhaben, das im Zuge des Programms „Qualitätspakt Lehre“ an der HAW Hamburg entwickelt wurde (Lehre Lotsen 2016: 75 ff). In einem Blended-Learning-Ansatz wurden videobasierte interaktive Vorkurse in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie (viaMINT) mit dem Ziel entwickelt, den Übergang von der Schule in das Studium mit weniger Friktionen und Defiziterlebnissen zu verbinden.

Die Lernumgebung erleichtert das strukturierte Lernen und berücksichtigt die Individualität der Lernenden durch ausgesprochene Lernempfehlungen und die Eröffnung verschiedener Lernwege. Die Vermittlung der Inhalte erfolgt über Videos, die sich in Lernsequenzen mit interaktiven Applets abwechseln. Durch ergänzende Präsenzveranstaltungen werden die über die Online-Module gelernten Inhalte verfestigt, vertieft und vernetzt und die sozialen Kontakte zu den zukünftigen Kommilitonen aufgebaut. Durch eine so mögliche Streckung des Zeitraums soll den individuellen Bedürfnissen der Lernenden besser entsprochen werden.

Diese Maßnahmen wurden nach einer Erfassung der heterogenen Vorkenntnisse der Studierenden im Rahmen der angebotenen Vorkurse entwickelt.

Im Ergebnis dieser Maßnahmen konnten folgende Wirkungen erzielt werden:

- Reduzierung der Durchfallquoten in den Grundlagenfächern,
- Unterstützung der Studierenden vor und in den ersten Semestern,
- Auffrischung der grundlegenden Schulkenntnisse,
- Vorbereitung auf die Anforderungen in den Grundlagenfächern,
- Berücksichtigung der zeitlichen und örtlichen Restriktionen der Studienanfänger/innen und
- Berücksichtigung der Individualität der Studienanfänger/innen bezüglich der Heterogenität ihrer Fachkenntnisse und ihres Lernverhaltens.

Begleitend werden kontinuierliche semesterweise Evaluationen (Wissens-tests, Lerngewohnheiten) durchgeführt und das Projekt iterativ weiterentwickelt (individuell adaptierte Lernumgebung).

Das Feedback machte deutlich, dass die Studierenden das Tempo, die Ausführlichkeit und die Verständlichkeit der Lehrinhalte sowie insbesondere das Lernen per Video insgesamt sehr positiv bewerten.

Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre

In diesem Begleitforschungsprojekt zum Qualitätspakt Lehre werden die individuellen und institutionellen Bedingungen gelingenden Studierens untersucht (Lehre Lotsen 2016: 102 ff). Im Zentrum der Untersuchung steht der Zusammenhang von Studierfähigkeit, Förderangeboten und Heterogenität.

Die Ergebnisse sollen als Impulse für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre dienen.

Die Angebote der HAW Hamburg wurden insbesondere zur Orientierung beim Studienbeginn und zur semesterweisen Studien- und Lernorganisation ebenso sehr stark nachgefragt. Auch der Forschungsbezug und die Praxisnähe sowie die soziale Einbindung wurden positiv bzw. hoch bewertet.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse aus der Begleitforschung die erarbeiteten und umgesetzten Maßnahmen der HAW Hamburg, im Rahmen der gegebenen finanziellen und strukturellen Möglichkeiten eine Erhöhung des Studienerfolgs bei gestiegener Heterogenität und zugleich stark ausgeweiteten Immatrikulationen und Zahl der Gesamtstudierenden zu erreichen.

Literaturnachweis

Bessenrodt-Weberpals, Monika (2016): Lehre Lotsen. Flagge zeigen für exzellente Lehre. Hamburg: Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

3.3 Zugang von heterogenen Studierendengruppen aus Sicht einer Studierenden

von **Magdalena Goldinger**, BSc

Die Studierendensozialerhebung aus dem Jahr 2015 zeigt, dass 21 % Prozent der Studierenden ihr Studium verzögert beginnen. Sie beginnen mehr als 2 Jahre nach dem Erwerb der jeweiligen Studienberechtigung zu studieren. Die Anzahl der Studienanfänger/innen, die über 25 sind, betrug 2015 im gesamten Hochschulraum 13 %. Es waren 17 % der Studienanfänger/innen Bildungsausländer/innen und 5,1 % der Bildungsausländer/innen waren Personen, für die Deutsch nicht die Erstsprache ist. Weiters haben 9 % aller Studierenden Betreuungspflichten. Etwa 0,8 % aller Studierenden haben eine

Behinderung, die sich auf das Studium auswirkt. Darüber hinaus sind 61 % der Studierenden erwerbstätig. Die Erwerbstätigkeit nimmt mit dem Alter der Studierenden zu. Diese Zahlen und Fakten stammen aus der Studierendensozialerhebung 2015 und verdeutlichen, dass Studierende eine sehr heterogene Gruppe bilden.

Diese Tatsache stellt Hochschulen vor das Problem, wie mit den Herausforderungen, die sich aus dieser heterogenen Gruppe ergeben, umgegangen werden soll. In diesem Text werde ich, wie bereits bei der Jahrestagung, exemplarisch Ideen und Zugänge von Hochschulen zu heterogenen Studierendengruppen aus der Sicht einer Studierenden reflektieren und kommentieren.

Heterogene Bedürfnisse vor Studienbeginn

In den letzten Jahren konnte man beobachten, dass Hochschulen ihr Informations- und Orientierungsprogramm für Studieninteressierte ausgebaut haben. Hochschulen sowie andere Institutionen versuchen durch das Bereitstellen von Informationsmaterialien, die Abhaltung von „Tagen der offenen Tür“, die Teilnahme bei Messen und durch das Aufzeigen von alternativen Wegen möglichst vielen Menschen ihre Bildungsangebote vorzustellen. Hierbei wird meiner Ansicht nach versucht auf die Heterogenität der Studieninteressierten einzugehen. Es wird auf verschiedensten Ebenen versucht, eine möglichst große und in sich differenzierte Gruppe an Menschen anzusprechen. Mit Öffentlichkeitsarbeit und Werbung in verschiedensten Medien und über vielfältige Kanäle versuchen Hochschulen die Bedeutung und Notwendigkeit von lebenslangem Lernen und Fortbildung zu unterstreichen. Bei den angesprochenen Bildungsschichten kommt die Botschaft des lebenslangen Lernens an und führt bei den Angesprochenen zu unterschiedlichsten Bildungswegen, denen Hochschulen zu begegnen versuchen.

Diesen vielfältigen Bildungswegen steht mittlerweile ein differenziertes Hochschulsystem gegenüber, um diese Nachfrage besser erfüllen zu können. Das differenzierte Hochschulsystem in Österreich und die unterschiedlichen rechtlichen Bestimmungen hinsichtlich der Zulassung und dem Zugang zu einem Studium stellen die einzelnen Hochschultypen vor unterschiedliche Herausforderungen. So stehen etwa Fachhochschulen, da es ihnen möglich ist Studienwerber und Studienwerberinnen ohne allgemeine Universitätsreife zu einem Bachelorstudium zuzulassen, wenn diese z. B. eine einschlägige

berufliche Qualifikation nachweisen können, vor der Herausforderung, diese Personengruppe sowie Personen mit einer klassischen Universitätsreife gleichermaßen anzusprechen. Fachhochschulen wissen aufgrund ihrer Strukturierung, ihren Erfahrungen mit Studienwerber/innen, der relativ geringen Anzahl an Studienanfänger/innen und der Durchführung von verschiedensten Aufnahmeverfahren theoretisch relativ gut über den bisherigen Bildungsweg dieser Studierenden Bescheid.

Universitäten haben mit wesentlich höheren Anfängerzahlen zu tun und wissen aufgrund des freien Hochschulzugangs nicht, wie viele Studierende beginnen werden und sie wissen wenig darüber, wer ihre Studierenden eigentlich sind. Für Personen ohne eine klassische Universitätsreife und mit beruflichen Qualifikationen ist es wesentlich einfacher an einer Fachhochschule zu studieren als an klassischen Universitäten. Die Initiative einzelner Fachhochschulen, direkt an Berufsschulen und Berufsbildende Mittlere Schulen zu gehen und darüber zu informieren, welche Voraussetzungen für ein Studium ohne Matura zu erfüllen sind, halte ich für eine gelungene Maßnahme, um der Heterogenität der Studienwerber und Studienwerberinnen zu begegnen und z. B. das Bedürfnis nach „späterer“ Bildung zu erfüllen bzw. zu erleichtern.

So unterschiedlich Studienanfängerinnen und Studienanfänger und die österreichischen Hochschultypen auch sein mögen, die richtige Studienwahl wird immer durch möglichst viel und qualitativ hochwertige Information erleichtert. Da Studienanfängerinnen und Studienanfänger immer diverser werden, ist es vonseiten der Hochschulen aus meiner Sicht notwendig, differenzierte Informationen zielgruppenspezifisch zu verschiedensten Aspekten des Studiums vor Studienbeginn zur Verfügung zu stellen.

Folgende inhaltliche Aspekte möchte ich hervorheben:

Wie sieht es mit der Studienorganisation aus? Von wann bis wann finden Lehrveranstaltungen statt? Wie sieht es mit den Anwesenheitspflichten aus? Gibt es eine Stelle, die für flexible Lösungen bei Problemen im Studienverlauf ein Ansprechpartner ist?

Je verlässlicher und zielgruppenadäquater diese Informationen vor Studienbeginn zur Verfügung stehen, umso einfacher ist es für Studieninteressierte herauszufinden, ob ein Studium zu der momentanen Lebenssituation passt. Eine spezifische Anlaufstelle für ausländische Studierende, welche nicht nur Informationen zum Studienprogramm bietet, sondern ebenfalls

Hilfestellungen, beispielsweise bei Wohnungssuche, etwaigen Visa-Anträgen und bei Behördengängen, leistet, wäre sinnvoll. Ein derartig fokussiertes Beratungsangebot würde diese Personengruppe enorm unterstützen, um ein Studium überhaupt zu beginnen und positiv zu starten. Für Personen mit Betreuungspflichten wäre es zum Beispiel wichtig, vor der Entscheidung zu einem Studium zu wissen, welche besonderen Förderungen oder Maßnahmen es für ihre spezifischen Bedürfnisse gibt, ob beispielsweise eine Betreuungseinrichtung vor Ort direkt an der Hochschule existiert. So ist es auch für Studieninteressentinnen und -interessenten mit Beeinträchtigungen notwendig im Vorfeld zu wissen, welche Möglichkeiten der Unterstützungen es für sie an der Hochschule gibt und inwieweit es möglich ist, mit einer spezifischen Beeinträchtigung das gewünschte Studium zu absolvieren.

Freiwillige Orientierungsangebote oder freiwillige Assessments für Studieninteressierte halte ich für eine gute Idee, um das Interesse und die allgemeinen Erwartungen an Studierende vonseiten der Hochschule sowie die Erwartungen und Wünsche der potentiellen Studierenden an das Studium im Vorfeld zu abzuklären und eventuell Voraussetzungen auch selbst testen zu können. Der begleitete Besuch von Lehrveranstaltungen vor der Entscheidung zu einem Studium, „Studieren Probieren“ sowie der Austausch mit höhersemestrigen Studierenden, die bereits das gewünschte Studienfach studieren, erleichtert ebenso eine Entscheidungsfindung.

Umgang mit heterogenen Studierendengruppen bei Studienbeginn

Haben sich Personen im Vorhinein gut über ein Studium informiert und sich für ein Studium entschieden, so geht es im nächsten Schritt darum, einen möglichst gelungenen Einstieg in das gewünschte Studium zu schaffen. Hierbei sind gerade Einführungstage und Buddy-Systeme gut geeignet, um Kontakte unter Studierenden zu knüpfen und einen leichteren Einstieg in das Studium zu schaffen. Spezielle Austauschangebote und Unterstützungsangebote für einzelne Studierendengruppen werden von Studierenden häufig gerne angenommen. Es hilft Studierenden sehr, wenn sie Personen zu Beginn des Studiums kennenlernen, welche mit ähnlichen Problemen und Herausforderungen zu kämpfen haben oder hatten.

Personengruppen, die verspätet mit einem Studium beginnen oder bzw. und keine klassische Universitätsreife besitzen, stehen oft vor dem Problem, gerade in Fächern wie Mathematik, dass das vorausgesetzte Wissen einge-rostet ist. Um diesem Problem entgegenzuwirken, halte ich das Angebot von Brückenkursen oder Auffrischkursen vor Beginn der regulären Lehrveranstaltungen für einen äußerst guten Ansatz. Diese Kurse können Sicherheit geben, die Voraussetzungen zu erfüllen und liefern auch dem Kursanbieter bzw. der Hochschule Informationen über die inhaltlichen Unterstützungsbedürfnisse von Studierenden. Damit diese Kurse ihr Ziel bestmöglich erfüllen können, ist es meiner Ansicht nach notwendig, dass Studierenden bereits vor Beginn der regulären Lehrveranstaltungen klar ist, welches Wissen zu Studienbeginn notwendig ist. Freiwillige Tests für das selbstständige Erkennen von Wissenslücken können bei der Einschätzung helfen, ob ein Auffrischkurs notwendig ist. Diese Auffrischkurse mittels Fernlehre und digitaler Medien anzubieten, ist meines Erachtens eine gute Umsetzungsart, da es durch diese Formate den Studierenden ermöglicht wird, die Inhalte an ihr eigenes Lerntempo und ihre eigenen Bedürfnisse anzupassen und die Kurse zeit- und ortsunabhängig sind.

Erwartungen von Studierenden an Hochschulen

Studierende erwarten sich von Hochschulen eine gute fundierte und wissenschaftliche Ausbildung und die Möglichkeit ihr Studium in ihre Lebensumstände integrieren zu können.

Was können Hochschulen nun tun, damit diese Wunschvorstellung möglichst in Erfüllung gehen kann? Neben den oben bereits angeführten Vorschlägen erleichtern zusätzlich einige studienorganisatorische Maßnahmen bestimmten Studierendengruppen das Studieren. Z. B. nicht zu starre Lehrpläne, Voraussetzungsketten und ein flexibles Studium ermöglichen es Studierenden, ihr Studium möglichst gut an ihre Lebensverhältnisse anzupassen. Das verhindert häufig unnötige Studienzeitverluste. Aus studentischer Sicht wäre es natürlich wünschenswert, wenn jede Lehrveranstaltung in jedem Semester angeboten wird, da dies eine Wahlfreiheit und bessere Einteilung ermöglicht. Ein derartiges Angebot ist gerade bei geringen Studierendenzahlen leider meist nicht möglich, somit wäre es wünschenswert zumindest jene

Lehrveranstaltungen jedes Semester anzubieten, welche als Voraussetzung für andere Lehrveranstaltungen benötigt werden.

Eine vorgezogene Anmeldefrist für gewisse Studierendengruppen, wie zum Beispiel für Studierende mit Betreuungspflichten, ermöglicht deren Vorankommen im Studium enorm. Die sogenannte vorgezogene Anmeldefrist bedeutet, dass es diesen Studierenden ermöglicht wird, sich vor den offiziellen Einschreibezeiten für Kurse anzumelden. So wird sichergestellt, dass diese Lehrveranstaltungen zu jenen Zeiten besucht werden können, welche sich mit den Öffnungszeiten von z. B. Kinderbetreuungseinrichtungen vereinbaren lassen. Es wäre sinnvoll, derartige Maßnahmen auch auf weitere Anspruchsgruppen wie berufstätige Studierende zu erweitern. Natürlich ist das von den jeweiligen Möglichkeiten und Gegebenheiten der betroffenen Hochschule abhängig.

Eine gute Durchmischung an didaktischer Aufbereitung und der Einsatz unterschiedlicher didaktischer Ansätze bei den Lehrinhalten sowie der Einsatz von Fernlehre fördert viele Studierende bei einem „selbstverantwortlicheren“ Studienfortschritt. Für Lehrveranstaltungsleiterinnen und -leiter empfiehlt es sich meines Erachtens, dass sie sich didaktisch überlegen, wie die unterschiedlichen Erfahrungen von Studierenden in ihre Lehre einfließen können und somit für alle Seiten ein positiver Mehrwert geschaffen werden kann.

Studierende erwarten von Hochschulen eine Unterstützung hinsichtlich eines guten Studienfortschritts, das wird unter anderem durch eindeutige Zuständigkeiten und transparente Ansprechpersonen für Probleme im Studium gefördert. Dabei wäre es wichtig, dass den Problemen konstruktiv und möglichst ohne negative Konsequenzen begegnet wird. Sind Ansprechpersonen klar definiert, fällt es Studierenden leichter sich bei etwaigen Problemen an diese Personen zu wenden.

Auffallend ist, dass viele Hochschulen Unterstützungsangebote für Studieninteressierte vor der Studienwahl und während des Studienbeginns anbieten. Hingegen gibt es kaum Unterstützungsangebote für fortgeschrittene Studierende. Hier wird häufig vorausgesetzt, dass sich Lebenssituationen während eines Studiums nicht ändern. Spezielle Angebote an Studierende, die in ihrem Studium aus welchen Gründen auch immer nicht vorankommen, habe ich so dezidiert nicht gefunden. Es wäre notwendig, herauszufinden, warum einige Studierende gerade wenig in ihrem Studium tun können und was in der konkreten Situation den Studienfortschritt behindert. Es kann

vielfältige Erklärungen dafür geben. Da diesbezügliche Daten kaum erfasst werden, ist es schwierig besondere Angebote für diese Gruppen zu entwickeln und anzubieten. Eine vertrauensvolle sowie unabhängige und idealerweise in der Institution beheimatete Beratungsstelle könnte ein denkbarer Ansatz sein. Meiner Ansicht nach ist es im Sinne von heterogenen Studierenden essenziell, ihnen nicht nur einen guten Studieneinstieg zu ermöglichen, sondern auch darauf zu achten, was Studierende benötigen, um nach dem Studienbeginn im weiteren Verlauf des Studiums ebenso gut voranzukommen.

Literaturnachweis

Zaussinger, S. et al. (2016): Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Überblick über Band 1 und 2 sowie die Zusatzberichte. Wien: Institut für höhere Studien. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/> und <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/kernaussagen-2015>, abgerufen 23.11.2017.

4 Durchlässigkeit durch Anrechnung von Kompetenzen¹⁵

4.1 Einleitung

von Dr. **Michael Meznik** und Mag. **Reinhard Jakits**

Seit geraumer Zeit erhält die Frage der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen viel Aufmerksamkeit in der hochschulpolitischen Diskussion. Das breite Interesse ist nicht zuletzt auch der Tatsache geschuldet, dass sich mit dem Thema gleich mehrere Hoffnungen verbinden: Die Aussicht auf einen – infolge der Anrechnung vorhandener Kompetenzen – verringerten Studienaufwand soll verstärkt beruflich qualifizierte Personen zur Aufnahme eines Studiums ermutigen. Diese Verzahnung beruflicher Kompetenzen und hochschulischer Bildung wiederum soll individuelle Chancen zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse eröffnen, zugleich aber auch gesamtwirtschaftlich positive Effekte haben. Gerade auf europäischer Ebene wird die akademische Höherqualifizierung berufserfahrener Personen als ein Schlüssel zum Erhalt und zur weiteren Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Staaten der Europäischen Union gesehen. Solche Erwartungen haben auf nationaler Ebene eine zum Teil sehr großzügige öffentliche Förderung einschlägiger Projekte wie der Ankom-Initiative (vgl. Kap. 1 in dieser Publikation) in Deutschland möglich gemacht.

In Österreich steigt das Interesse am Instrument der Anrechnung sowohl vonseiten hochschulpolitischer Akteurinnen und Akteure als auch bei den Hochschulen selbst. Die Hochschulen stehen dabei vor der Herausforderung, auf der Grundlage der jeweils bestehenden gesetzlichen Vorgaben konkrete Verfahren der Anrechnung zu entwickeln und in der

15 Der Literaturnachweis für das gesamte 4. Kapitel dieser Publikation (4.1–4.4) befindet sich im Anschluss an das letzte Unterkapitel 4.4 in dieser Publikation.

Praxis anzuwenden. Genau jene unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben, die verschiedenen Positionierungen der einzelnen Hochschulen sowie das Engagement einzelner Initiativen auf operativer Ebene zum Thema Durchlässigkeit führen zu uneinheitlichen und intransparenten Vorgehensweisen auf diesem Gebiet.¹⁶ Eine Vereinheitlichung von Anrechnungsverfahren hängt somit theoretisch von den sektorenspezifischen Rahmenbedingungen ab, aber praktisch auch vom Interesse der Hochschulen, ihren Studierenden bzw. Studienbewerberinnen und Studienwerbern diese Möglichkeit anzubieten.

Die folgenden Beiträge nähern sich dem Thema der Anrechnung aus unterschiedlichen Perspektiven: Eine Bestandsaufnahme des im Feld der Anrechnung Erreichten und der vor dem Hintergrund der deutschen Erfahrung weiterhin bestehenden Problemfelder bietet der Beitrag von Helmar Hanak. Er macht deutlich, dass trotz großer Anstrengungen vonseiten der Hochschulpolitik und einer verpflichtenden Behandlung von Anrechnungsverfahren in Akkreditierungsverfahren das Thema in der Praxis vieler Hochschulen weiterhin nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Daran schließen zwei konkrete Beispiele hochschulischer Praxis an: Ulrich Schmitt und Rolf Erhardt gehen in diesem Zusammenhang in ihrem Beitrag auf das Anrechnungsmodell der Hochschule Aalen ein, das es vor allem in den berufsbegleitenden Studiengängen beruflich qualifizierten Personen ermöglicht, ein Studium aufzunehmen. Hier haben vor allem Techniker und Technikerinnen die Möglichkeit, sich ihre formal erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen anrechnen zu lassen, was zu einer deutlichen Entlastung im Studium führt.

Neben pauschalen Anrechnungsmodellen gibt es aber auch eine große Zahl individueller Anrechnungsanfragen aus verschiedenen Aus- und Weiterbildungen. Um diese strukturiert zu erfassen, wurde in Baden-Württemberg eine Anrechnungsdatenbank („andaba“ genannt) entwickelt, in der Entscheidungen über die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Studium erfasst werden. Die Datenbank dient dazu, die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen qualitätsgesichert zu unterstützen, indem

16 An diesem Punkt setzte auch ein Projekt der AQ Austria an, in dessen Verlauf gemeinsam mit Hochschulvertreter/innen Empfehlungen für die qualitätsgesicherte Gestaltung von Anrechnungsverfahren entwickelt wurden. Vgl. Birke, B., Hanft, A. (2016): Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen – Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. Wien: Facultas.

Entscheidungen strukturiert erfasst, unabhängig von einzelnen Personen recherchiert und bei negativem Entscheid begründet werden müssen. Zudem wird der gesamte Anrechnungsvorgang mit einer teilautomatisierten Bescheid-Erstellung unterstützt.

An der FH Campus Wien, wie Susanna Boldrino in einem weiteren Beitrag ausführt, stellt man sich der Aufgabe, sowohl formal als auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen der Studierenden anzurechnen. In diesem Kontext ist die Herausforderung die Exzellenzorientierung der Studienprogramme und die Studierbarkeit sicherzustellen sowie die Employability der Absolventinnen und Absolventen nach Abschluss des Studiums zu gewährleisten. Die Anrechnungen erfolgen, je nach Art der Kompetenzen, über pauschale oder individuelle Verfahren. Um diese Aufgaben zu bewältigen, wurde eine Richtlinie formuliert, die als gemeinsamer Rahmen sowohl für formale als auch non-formale bzw. informelle Anrechnungsverfahren dient und der ein vordefinierter Ablauf zugrunde liegt.

4.2 Eine Bestandsaufnahme

von Dr. **Helmar Hanak**

Durch tiefgehende Veränderungen in unserer Gesellschaft sind Schlagworte wie lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit sowie Kompetenzen aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken (vgl. Freitag/Loroff 2011: 9). Damit einhergehende Veränderungen betreffen viele Bereiche des öffentlichen Lebens. Hochschulen¹⁷ erschließen verstärkt das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, wodurch die Hochschulen vor große Herausforderungen gestellt werden. Bereits seit den 1950er-Jahren gibt es auf europäischer Ebene Bemühungen, die Durchlässigkeit der unterschiedlichen Bildungssysteme zu erhöhen und damit die (Bildungs-)Mobilität der Menschen in Europa zu verbessern. Dabei

¹⁷ Im Folgenden sind mit „Hochschulen“ Universitäten sowie Hochschulen angewandter Wissenschaften (of applied sciences), Fachhochschulen und sonstige fachliche Hochschulen gemeint.

lag der Fokus aber zunächst nicht auf der Anerkennung¹⁸ außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, sondern vielmehr auf der Anerkennung und Anrechnung¹⁹ schulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Europarat 1953) sowie auf der Anrechnung hochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Europarat 1956, 1959, 1979 und 1990). Erst im „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“²⁰ aus dem Jahr 1997 wird erstmals auch auf europäischer Ebene das Feld der „nicht-traditionellen Qualifikationen“ (ebd.) thematisiert. Dort heißt es: „In den Vertragsparteien, in denen der Zugang zur Hochschulbildung auf der Grundlage nichttraditioneller Qualifikationen erlangt werden kann, werden in anderen Vertragsparteien erworbene ähnliche Qualifikationen in ähnlicher Weise bewertet wie nichttraditionelle Qualifikationen, die in der Vertragspartei erworben wurden, in der die Anerkennung angestrebt wird.“ (Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region 1997, Artikel IV.8)

Mit der Lissabon-Konvention werden erstmalig auf europäischer Ebene beide Dimensionen von Anerkennung – die Anerkennung von hochschulisch sowie die von außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen, Kompetenzen und Lernergebnissen – explizit benannt (vgl. Freitag 2010: 14). „Spätestens seit der Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin geht es im Bologna-Prozess auch darum, die ‚Anerkennung früher erworbener Kenntnisse zu verbessern‘“ (Vogt 2012: 171) und entsprechende Verfahren an den Hochschulen zu etablieren (vgl. Freitag 2010: 12). Des Weiteren nimmt die „European Universities Charter on Lifelong Learning“ von der Association of European Institutions of

18 Zur Definition von „Anerkennung“ siehe Hanak/Sturm 2015a: Anerkennung: Prüfung (außer-)hochschulisch erworbener Kompetenzen auf ihre Gleichwertigkeit zu den im Studiengang vermittelten Kompetenzen. Wird diese Gleichwertigkeit festgestellt, können die Kompetenzen, die als gleichwertig anerkannt wurden, somit in einem weiteren Schritt auf zu erbringende Leistungen aus einem (Weiter-)Bildungsangebot (z. B. (Weiterbildungs-) Studiengang, Zertifikatskurs etc.) angerechnet werden. Daraus kann für die Teilnehmenden im Rahmen der Zulassung eine Kostenreduktion resultieren und es können auch fehlende ECTS-Punkte ausgeglichen werden.

19 Zur Definition von „Anrechnung“ siehe Hanak/Sturm 2015a: Vorgang des Ersetzens einer oder mehrerer Studien- und Prüfungsleistungen durch (außer-)hochschulisch erworbene Kompetenzen, die zuvor als gleichwertig anerkannt wurden. Dies hat eine Reduzierung des Workloads eines Weiterbildungsangebots zur Folge und kann darüber hinaus eine zeitliche Verkürzung und/oder eine Reduzierung der Kosten für Teilnehmende beinhalten.

20 Im Sprachgebrauch meist auch als „Lissabon-Konvention“ bekannt.

Higher Education (EURASHE) aus dem Jahr 2008 Bezug auf die Bedeutung der Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (vgl. Hanft/Maschwitz 2012: 115). Es zeigt sich also ganz deutlich, dass die Notwendigkeit zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen auch auf europäischer Ebene längst erkannt worden ist. Aus diesem Grund fordert die Europäische Union mit Blick auf Globalisierung, demografischen und technologischen Wandel ihre Mitgliedsstaaten zum Handeln auf.

Als wesentliche Felder, aufgrund derer auf politischer Ebene Veränderungen an den Hochschulen gefordert werden, sind zu nennen:

- Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch Qualifizierung
- Erreichung neuer Zielgruppen
- Vorgaben durch den Akkreditierungsrat

Im Vordergrund steht dabei die wichtige Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung, damit die Menschen die Chance bekommen, sich neben ihrer Berufstätigkeit weiterzubilden und so die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch Qualifizierung zu ermöglichen. Mit Aufforderung der Europäischen Union sind die Hochschulen in Deutschland und Europa stärker denn je aufgefordert, entsprechende Angebote zu schaffen. In seinem Bericht „Future skill supply in Europe. Medium-term forecast up to 2020: synthesis report“ aus dem Jahr 2009 weist das European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) darauf hin, dass die Zahl der Arbeitsplätze, die eine hohe Qualifikation von Arbeitnehmenden verlangen, bis 2020 steigen wird und im Gegensatz dazu vermehrt Arbeitsplätze für Geringqualifizierte wegfallen werden. Prognosen wie diese mahnen zum Handeln, soll die Wettbewerbsfähigkeit Europas langfristig gesichert werden, um mit den Entwicklungen auf dem Weltmarkt Schritt halten zu können (vgl. Cedefop 2009: 1).

Die starke Unterscheidung im deutschen Bildungssystem zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bringt neben den unterschiedlichen Zielen der beiden Systeme auch eine sehr unterschiedliche Entwicklungsgeschichte mit sich. So existieren in beiden Bereichen eine jeweils eigene Fachsprache und Reglements, basierend auf differierenden Verständnissen. Die notwendige Verzahnung von beruflicher und hochschulischer Bildung steht in starker Abhängigkeit von der Bereitschaft zum Austausch an Informationen. Dies zeigt sich vor allem im Bereich der Fachsprache dann ganz deutlich, wenn sich hinter gleichen Begriffen unterschiedliche Inhalte verbergen. Thielen

konstatiert bereits 2008: „Diese Kluft passt nicht mehr in unsere Zeit“ (Thielen 2008: 9). Gerade Menschen, die ohne einen ersten akademischen Abschluss berufstätig sind, sollte die Möglichkeit zur späteren Akademisierung nicht verwehrt bleiben. Es gilt aber, in der Durchlässigkeitsdebatte nicht aus dem Blick zu verlieren, dass die Annäherung des beruflichen und hochschulischen Bildungsbereichs keinesfalls eine Angleichung der Systeme bedeuten darf. „Nicht Gleichheit ist der Schlüssel, sondern Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit“ (ebd.: 10). Neben den Schwierigkeiten zwischen den beiden unterschiedlichen Bildungsbereichen spielen bei den Bemühungen um Durchlässigkeit in Deutschland auch die unterschiedlichen Landeshochschul- und Ausbildungsgesetze sowie -richtlinien eine wichtige Rolle. Damit der Prozess der Öffnung der Hochschule speziell in Deutschland weiter vorangetrieben wird, wurden in den vergangenen Jahren durch Programme wie die Ankom-Initiative²¹ (2004–2015), den Bundeswettbewerb „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“²² (seit 2011) sowie eine Vielzahl kleinerer Einzelinitiativen an den Hochschulen Verfahren entwickelt und versucht, formal, non-formal und informell²³ erworbene Kompetenzen, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden, anrechenbar zu machen.

Darüber hinaus werden Entwicklungen durch den Fachdiskurs in der einschlägigen Literatur unterstützt. So werden beispielsweise durch Freitag et al. (2015) aktuelle Good-Practice-Beispiele und Ansätze zur Beratung aufgegriffen. Schäfer et al. (2015) widmen sich der Darstellung von Wegen zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem und Seger und Waldeyer (2015) geben konkrete Hinweise zur qualitätsgesicherten Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen.

Trotz dieser Bemühungen, sowohl auf konzeptioneller als auch auf operativer Ebene, konnten sich die bisher entwickelten Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen nicht in der Breite der deutschen Hochschullandschaft durchsetzen. So zeigt das Ergebnis der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, dass sich die Hochschulen in Deutschland diesem Thema nur

21 Verfügbar unter: <http://ankom.his.de/>, abgerufen am 04.06.2016.

22 Verfügbar unter: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>, abgerufen am 04.06.2016.

23 Zur Definition von „formal“, „non-formal“ und „informell“ siehe Hanak/Sturm 2015a.

zögerlich annähern und dadurch im internationalen Vergleich zurückhängen (vgl. Vogt 2012: 171; Hanft/Knust 2007: I).

Eine weitere empirische Erhebung von Faulstich et al. kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Von 7.029 weiterbildenden Angeboten, die in einer Internetrecherche analysiert wurden, werden lediglich innerhalb von 254 Angeboten Angaben zu Anrechnungsmöglichkeiten gemacht (vgl. Faulstich et al. 2007: 142).

Hanak und Sturm untermauern in ihrer Untersuchung 2014 diese Feststellungen. Bei der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen sowohl von grundständigen als auch von weiterbildenden Studiengängen sowie Zertifikatskursen an staatlichen wie auch an privaten Hochschulen konnte nur eine minimale Zahl an Ordnungen identifiziert werden, in denen Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen festgeschrieben wurden (vgl. Hanak/Sturm 2015b: 43 ff).

Dies erstaunt vor dem Hintergrund besonders, da sich die äußeren Rahmenbedingungen bei den Zulassungsbedingungen für Hochschulen stark verändert haben. Studieninteressierten ist es möglich, sich ohne eine klassische Hochschulzugangsberechtigung, wie dem Abitur, auf ein Studium zu bewerben. Durch die politischen Forderungen, auf nationaler und europäischer Ebene die Erreichung neuer Zielgruppen voranzutreiben, sollen die Hochschulen zum Handeln bewegt werden. Sie sollen eine weitere Gruppe potentiell Studierender bedienen, obwohl die Kapazitäten der Hochschulen häufig ausgeschöpft sind. Die geringe finanzielle Ausstattung und der generelle Anstieg der Studierendenzahlen spielen eine wesentliche Rolle dabei, dass die Hochschulen bezüglich der Öffnung für neue Zielgruppen bisher ein geringes Maß an Interesse zeigen. „Folgte die Diskussion über die Rolle der Universität in der Erwachsenenbildung anfänglich primär dem Motiv, einen eher aufklärerisch interpretierten Bildungsauftrag für ein bildungsbeflissenes Publikum außerhalb der Universität [...] zu realisieren, so geht es heute in erster Linie um die Rolle, welche die Universität auf einem expandierenden Weiterbildungsmarkt für hochqualifizierte Fachkräfte spielen will“ (Wolter 2009: 28). Dies erhöht den Druck auf die Bildungssysteme, Konzepte zu entwickeln, um sich im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung zu positionieren. Und dabei ist es von Bedeutung, sich auch für neue Zielgruppen zu öffnen und adäquate Möglichkeiten der Durchlässigkeit zu schaffen. Um die Öffnung der Hochschulen weiter voranzubringen, haben die politisch Verantwortlichen in Deutschland in den letzten Jahren entsprechende rechtliche

Rahmenbedingungen geschaffen, damit entsprechende Grundlagen für die Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zur Verfügung stehen (vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) 2002, 2008, 2009).

Mit den Vorgaben des Akkreditierungsrats 2014, dass alle Hochschulen bei zu akkreditierenden Studienprogrammen Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung in die Studien- und Prüfungsordnung aufzunehmen haben, ist eine Drohkulisse geschaffen worden. Seit dem 01.01.2015 ist „das Fehlen von Regelungen zur Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten von den Akkreditierungsagenturen zu beauftragen“ (Akkreditierungsrat 2014). Bislang scheint sich aber auch diese Tatsache nicht quantitativ auf die Entstehung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auszuwirken. Dies kann in Zusammenhang damit stehen, dass die Implementierung eines solchen Verfahrens sich als entsprechend komplex erweist.

Bei der Entwicklung und Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ist eine Vielzahl von Einzelprozessen und Personengruppen zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich bei den involvierten Akteuren und Akteurinnen um eine sehr heterogene Gruppe aus verschiedenen Bereichen einer Hochschule. Zu nennen sind hier die Mitarbeitenden in der Verwaltung, die Professoren und Professorinnen sowie die Lehrenden²⁴. Darüber hinaus sind die entsprechenden Personen aus diesen Gruppen in unterschiedlichen Funktionen in den Entwicklungs- und Implementierungsprozess eines Verfahrens zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen eingebunden – beispielweise im Prüfungsausschuss, als Modulverantwortlicher oder Modulverantwortliche, in der Studienberatung oder auch bei der Studienangangsentwicklung. Diese Funktionen bringen in Bezug auf ein Anrechnungsverfahren unterschiedliche Interessen mit sich. Zum einen soll es ein qualitätsgesichertes Verfahren, zum anderen aber mit wenig Ressourcenaufwand verbunden sein. Daran zeigt sich, dass es eine Herausforderung darstellt, diese Interessen zu bündeln und letztlich zu dem übergeordneten Ziel zu führen, dass ein qualitativ hochwertiges Anrechnungsverfahren zur Erhöhung der Durchlässigkeit entsteht. Das wiederum setzt bei den handelnden Personen

24 Dieser Personenkreis wird im weiteren Verlauf als hochschulinterne Gruppe verstanden.

gute Kenntnisse der Thematik voraus. Da allerdings nicht vorausgesetzt werden kann, dass in den Hochschulen immer das notwendige Know-how vorhanden ist, besteht hier ein hoher Beratungsbedarf. Aber nicht nur in Bezug auf die Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung ist Fachwissen notwendig. Denn bei der Umsetzung der Verfahren kommt eine weitere Gruppe ins Spiel: die Studierenden und Studieninteressierten²⁵. Hier müssen die Beratenden an Hochschulen in der Lage sein, qualitativ hochwertige Beratungsarbeit zu leisten. Um aber adäquat beraten zu können, müssen diese selbst zur Anrechnungsthematik informiert und beraten werden. Es zeigt sich also, dass nicht nur verschiedene Personengruppen mit dem Thema konfrontiert werden, sondern auch unterschiedliche Funktionsgruppen in den Hochschulen – sowohl bei der eigentlichen Entwicklung als auch bei der Umsetzung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen –, die über entsprechendes Fachwissen verfügen müssen. Nur so ist es möglich, Anrechnungsverfahren erfolgreich zu entwickeln und vor allem nachhaltig zu implementieren.

4.3 Erfahrungsbericht der Hochschule Aalen zum Thema Anerkennung und Anrechnung

von **Rolf Erhardt**, M.Eng. und Prof. Dr.-Ing. **Ulrich Schmitt**

Die Hochschule Aalen bietet seit 2009 berufsbegleitende Studiengänge an. Der Start erfolgte mit dem Angebot in den Studiengängen Allgemeiner Maschinenbau und Mechatronik. Durch die Möglichkeit der sogenannten „Externen-Prüfung“ wird auch beruflich Qualifizierten wie Meistern und Meisterinnen und Technikern und Technikerinnen ein Studium an einer Hochschule ermöglicht. Unter den Studierenden der berufsbegleitenden Studiengänge waren bis zu 40 % beruflich Qualifizierte. Diese bringen in erheblichem Ausmaß Kenntnisse und Kompetenzen mit, die im gewählten Studiengang

25 Dieser Personenkreis wird im weiteren Verlauf als hochschulexterne Gruppe verstanden.

gemäß der Lissabon-Konvention und der Kopenhagen-Erklärung angemessen gewürdigt werden sollen. Dies ist nicht nur in den Vorschriften so festgelegt, sondern auch aus didaktischer Sicht sinnvoll: Hat man in einer Vorlesung wie z. B. Fertigungstechnik eine große Bandbreite an Wissen in der Hörerschaft (vom Industriemeister Metall bis zum Abiturienten ohne jegliche praktische Erfahrung), ist die Herausforderung relativ hoch, den Stoff für alle Hörer und Hörerinnen angemessen zu vermitteln. Kann man hingegen die Gruppe nach ihrem Wissens- und Kompetenzstand teilen und sich in der Vorlesung nur auf diejenigen konzentrieren, die wenig oder keine Kompetenzen in diesem Bereich mitbringen, ist der Erfolg für Lehrende und Lernende sicher deutlich höher.

Staatlich geprüfte Techniker und Technikerinnen können nach einem Forschungsbericht der Universität Bremen im Betrieb partiell Ingenieuraufgaben übernehmen – warum sollte dann diese Kompetenz nochmals an einer Hochschule vermittelt werden? (Tutschner/Strauß 2010: 29)

Aus diesen Überlegungen entstand bei den berufsbegleitenden Studiengängen bereits Anfang 2010 nach eingehender Prüfung der Rahmenlehrpläne und weiterer Dokumente (Ausbildungsrahmenpläne, ...) eine Liste der Module des Hochschulstudiums, die bereits in einem formalen Verfahren (z. B. Meisterkurs) erworben worden sind. Auf Antrag können diese angerechnet werden. Die Verbuchung im Notensystem erfolgt bei positivem Bescheid ohne Note. Diese Regelung führt zu einer deutlichen Entlastung im Studium, jedoch nicht automatisch zu einer Verkürzung der Studienzeit. Diese Option wird dennoch in nennenswertem Umfang in Anspruch genommen. So haben 52 von 63 Absolventen und Absolventinnen der berufsbegleitenden Studiengänge Maschinenbau und Mechatronik bis zum Jahr 2016 mindestens eine Prüfung durch berufliche Kompetenzen angerechnet bekommen.

Im Bereich der Ingenieurwissenschaften gibt es aktuell nur sehr vereinzelt Studienmodelle mit einer nennenswerten Studienzeitverkürzung. Ein herausragendes Modell bezüglich der Verkürzung der Studienzeit läuft an der Glyndŵr University Wrexham. Für staatlich geprüfte Techniker und Technikerinnen aus Deutschland gibt es dort die Möglichkeit, einen Bachelorabschluss in Mechatronik in nur drei Semestern zu absolvieren (Technikakademie der Stadt Braunschweig 2016). Aus Diskussionen mit der Privaten Fachschule Erfurt entstand die Idee, an der Hochschule Aalen ein zeitlich verkürztes Studienmodell anzubieten.

Die Ergebnisse aus dem Ankom-Projekt bkus-ing²⁶ bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Anrechnungsmodells für Techniker und Technikerinnen an der Hochschule Aalen. Dabei wurde die Anrechnung sowohl vonseiten der Hochschule als auch seitens der Technikerschulen geprüft. Über Kooperationsverträge wurde die Anrechnung dann fixiert.

Mit dieser umfassenden Untersuchung, Vorarbeit und vertraglichen Fixierung konnte der Modellstudiengang Mechatronik kompakt durch Anerkennung (kurz: MekA) an der Hochschule Aalen starten. Den Techniker und Technikerinnen werden pauschal 60 CP angerechnet, die betreffenden Module liegen aber nicht etwa alle in den gleichen Semestern, die damit einfach wegfielen, sondern sowohl im Haupt- als auch im Grundstudium. Damit entsteht zunächst ein „Flickenteppich“ der noch zu studierenden Module und die Studienzeit bleibt beim bisherigen Umfang. Durch verantwortungsbewusste Umverteilung der Module in den verbliebenen Fachsemestern werden die durch die Anrechnung entstandenen Lücken durch zu absolvierende Module höherer Semester aufgefüllt, sodass die Verkürzung der Regelstudienzeit dargestellt werden kann.

Bei diesem Prozedere muss logischerweise fundiert geprüft werden, ob die Eingangsvoraussetzungen jedes Moduls auch in der neuen Abfolge noch seitens des so entstehenden neuen Studienverlaufsplans gegeben sind. Hier besteht die Gefahr einer Überforderung der Studierenden dieses Modells, die es unter allen Umständen zu vermeiden gilt. Mithilfe eines mäßig strukturierten Verfahrens wurden die Module durch Abgleich der Rahmenlehrpläne der Techniker-Ausbildung mit den Modulbeschreibungen der Hochschule ermittelt (Ihring 2012: 44). Bei einer Übereinstimmung in Umfang und Tiefe von 75 % oder mehr erfolgt die Anrechnung. Weiterhin wurden Diskussionen über den so entstandenen Katalog mit allen am Prozess beteiligten Gruppen geführt, um eine möglichst breite Absicherung des Konzeptes zu erzielen.

Es wurde eine eigene Studien- und Prüfungsordnung (SPO) mit 5 Semestern Regelstudienzeit entwickelt und in Kraft gesetzt. Die erste Gruppe der Studierenden hat das Studium bereits erfolgreich absolviert, die Gesamtnoten liegen zwischen 1,4 und 2,2. Da es sich um einen Modellstudiengang

26 Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf universitäre ingenieurwissenschaftliche Studiengänge in Thüringen (bkus-ing).

handelt, werden die Notenschnitte der „Anrechnungsstudierenden“ mit denen der traditionell Studierenden in den einzelnen Klausuren verglichen. Bei den aktuell 27 Studierenden konnte festgestellt werden, dass bei 84 verschiedenen Klausuren die „Anrechnungsstudierenden“ einen Gesamtschnitt von 2,18 erreichen. Die Vergleichsgruppe erreicht dagegen einen Schnitt von 2,79. Aufgrund der noch geringen Zahl an Studierenden sind diese Zahlen nur begrenzt aussagefähig, zeigen aber schon eine deutlich positive Tendenz. Bei den verglichenen Fächern handelt es sich oft um jene Fächer, bei denen tendenziell eher schlechtere Noten erzielt werden (beispielsweise Technische Mechanik oder Mathematik). Die angerechneten Module werden mit dem Vermerk „A“ (für „Angerechnet“) verbucht. Somit fließen sie nicht in die Durchschnittsnote ein.

Die Rückmeldungen der Arbeitgeber zu diesen Studierenden sind durchweg positiv: Besonders die große Selbstständigkeit und die unmittelbare Umsetzbarkeit der Ideen und Entwürfe in den Abschlussarbeiten wird von den Firmen sehr geschätzt.

Neben solchen pauschalen Anrechnungsmodellen gibt es deutlich mehr individuelle Anrechnungsanfragen aus verschiedenen Aus- und Weiterbildungen. Um diese strukturiert zu erfassen, gibt es in Baden-Württemberg die Anrechnungsdatenbank „andaba“.

Über 1.200 Entscheidungen über die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Studium sind bereits erfasst. Die Datenbank fokussiert die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) und gibt ihnen die Möglichkeit, Entscheidungen über Anrechnungen beruflicher Kompetenzen systematisch abzulegen und darin zu recherchieren. Bereits 14 Hochschulen nutzen die neuartige Datenbank, die restlichen HAW sind aktuell in der Klärungsphase.

Die Verantwortlichen im Studiengang müssen bei Anrechnungsanträgen von Studierenden jeweils prüfen, ob die Leistung angerechnet werden kann. Die Qualität des Studiums steht dabei außer Frage, sie wird davon in keiner Weise berührt. Geprüft wird, ob die bereits erworbene Kompetenz der zu ersetzenden Kompetenz in Tiefe, Inhalt und Umfang gleichwertig (nicht gleichartig!) ist (Gestaltungsfeld Anrechnung 2011: 91). Die Ablehnung einer Anrechnung muss immer begründet werden.

Die Datenbank dient dazu, die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen qualitätsgesichert zu unterstützen. Durch die strukturierte Eingabe, Recherchierbarkeit von Entscheidungen (und damit Unabhängigkeit

von einzelnen Personen), die Pflicht zur Eingabe einer Begründung bei negativen Entscheidungen sowie die Prozessunterstützung mit teilautomatisierter Bescheid-Erstellung wird der gesamte Anrechnungsvorgang unterstützt.

In der Datenbank werden positive und negative Anrechnungsentscheidungen anonymisiert strukturiert erfasst.

Auch für die Akkreditierung könnte ein solches System relevant werden, wenn Anrechnungsentscheidungen klar und umfassend dokumentiert und leicht recherchierbar sind.

Für Studieninteressierte ist die Datenbank nicht zugänglich, sie können sich aber über eine öffentliche Webseite über das Thema Anrechnung informieren. Hier werden auch Anrechnungsentscheidungen von pauschalen Anrechnungsmodellen veröffentlicht, um die Transparenz für den Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen. Außerdem ist in der Datenbank eine Rolle für die Studienberatung an der Hochschule definiert. So können die Studieninteressierten besser beraten werden. Für externe Beratende der IHK und Südwestmetall ist ebenfalls ein lesender Zugriff möglich.

Fazit

Erste Erfahrungen mit der Datenbank an der Hochschule Aalen nach zwei Semestern Benutzung sind sehr positiv. Der Datenbestand ist zwischenzeitlich so groß, dass sich Entscheidungen wiederholen: Von einem Großteil der Anträge sind die Entscheidungen bereits in der Datenbank erfasst und müssen nur noch bei diesem konkreten Fall ausgewählt werden, der Bescheid kann ohne neue Angaben problemlos erstellt werden.

Durch die systematische Erfassung, teilautomatisierte Bescheid-Erstellung und Recherchemöglichkeit wird die Anrechnung an den Hochschulen qualitätsgesichert unterstützt. Durch die öffentliche Webseite mit exemplarischen Anrechnungsentscheidungen und Informationen zu Hintergründen und Ablauf einer Anrechnung werden Studieninteressierte über die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen informiert. So wird auch die Transparenz im Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöht, in manchen Fällen ergibt sich durch die Anrechnung auch eine Verkürzung der Studienzeit.

Finanziert wird das Projekt durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, den Arbeitgeberverband Südwestmetall und den Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag. Weitere Projektpartner sind HAW BW e.V. sowie die Hochschule Aalen.²⁷

4.4 Anrechnung an der Fachhochschule Campus Wien

von Mag.^a (FH) **Susanna Boldrino**

Die FH Campus Wien ist eine junge und dynamische Bildungsinstitution, die seit 2001 ein multidisziplinäres Portfolio von Ausbildungsprogrammen in den Themenbereichen Applied Life Sciences, Bauen und Gestalten, Gesundheit (Gesundheitswissenschaften und Pflegewissenschaft), Soziales, Technik sowie Wirtschaft und Governance (Public Sector) aufgebaut hat.

Heterogene, junge und vielfach berufstätige Studierende

Diesem bunten Bild an Bologna-Bachelor- sowie Masterprogrammen sowie §-9-Lehrgängen zu Weiterbildung (§ 9 FHStG) liegen unterschiedliche Rahmenbedingungen zugrunde. So gehen zum Beispiel mit den Bachelor-Abschlüssen der Fachgebiete Gesundheit Berufsberechtigungen einher, die auf gesetzlichen Vorgaben beruhen.

Die Vielfalt der Ausbildungsprogramme zeigt sich auch in der Vielfalt der Organisationsformen der Studien. So studieren rund 47 % der Studierenden an der FH Campus Wien in berufsbegleitenden Studienprogrammen. Zusätzlich ermöglichen unterschiedliche berufsfreundliche bzw.

27 Mehr Informationen finden Sie unter <https://www.hochschulen-bw.de/home/service/anrechnung-von-kompetenzen.html>, abgerufen am 17.11.2017.

berufsermöglichende Formen der Studienorganisation Vollzeit-Studierenden eine parallele Berufstätigkeit. Dies entspricht den Kernaussagen der Studierenden-Sozialerhebung (vgl. IHS 2015: 26), wo ausgeführt ist, dass 61 % der Studierenden rund 20 Stunden die Woche berufstätig sind, wobei mit steigendem Alter der Anteil der Berufstätigkeit zunimmt.

Bei den Studienanfängern und Studienanfängerinnen weist die Gruppe jener Studierenden mit formalen Abschlüssen wie Matura o. Ä. sowie einem vorangegangenen Studium 87 % auf. 13 % der Studierenden kommen aus dem nicht-traditionellen Bereich.

Ein Blick auf die Altersverteilung zeigt, dass in Bachelorstudien rund 90 % der Studierenden unter 30 Jahre alt sind und bei Masterprogrammen rund 70 %. Bei §-9-Lehrgängen sind die Schwankungen groß und betragen zwischen 20 und 70 % bei Studierenden unter 30 Jahren.

Aus den genannten Zahlen lässt sich die These ableiten, dass Anrechnungen von Kompetenzen aus der Berufstätigkeit an der FH Campus Wien in hohem Maße nachgefragt sind.

Durchlässigkeit und Anrechnungen

Durchlässigkeit ist ein wesentlicher Grundsatz im Fachhochschul-Studiengesetz. Paragraph 3 Absatz 1 Ziffer 3 nennt explizit die „Förderung der Durchlässigkeit des Bildungssystems und der beruflichen Flexibilität der Absolventinnen und Absolventen“ (§ 3 FHStG) als Ziel von Fachhochschulen. Eine Möglichkeit, diese Durchlässigkeit für eine gesamte Berufsgruppe zu schaffen, sind zielgruppenspezifische Studiengänge (§ 11 FHStG).

An der FH Campus Wien steigen Studierende großteils in das erste Semester ein, es gibt jedoch drei besondere Optionen, die durch pauschale Anrechnungen einen Einstieg in ein höheres Semester ermöglichen und Anrechnungen gezielt zur Verkürzung der Studienzeit nutzen.

- Der Studiengang Public Management ist so konzipiert, dass die Grundausbildung des öffentlichen Dienstes mit entsprechender Berufspraxis einen Einstieg in das dritte Semester vorsieht.
- Der Studiengang Sozialmanagement in der Elementarpädagogik ermöglicht ausgebildeten Kindergartenpädagogen und Kindergartenpädagoginnen mit Berufs- und Leitungserfahrung den Einstieg in das zweite Semester. Kompetenzen aus dem Berufsfeld wurden bei der Entwicklung

des Studienprogramms mit konzipierten Lernergebnissen des ersten Semesters abgeglichen und ermöglichen somit eine enge Verschränkung von Berufsfeld und Studium. Angerechnet werden z. B. Grundlagen der Leitung, pädagogische Planungen, Berufspraktikum etc.

- Die Möglichkeiten der Anrechnungen sind auf der Webseite der FH Campus Wien ausgewiesen (FH Campus Wien 2017²⁸).
- Die dritte Option ist ein Quereinstieg von Absolventen und Absolventinnen aus Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) bzw. Studien aus dem jeweiligen Fachgebiet, wo ein Einstieg in das dritte Semester stattfinden kann.

Es gibt an der FH Campus Wien noch keine Erhebung, die zwischen formaler, non-formaler bzw. informeller Anrechnung unterscheidet. Quantitativ gesehen werden an der FH Campus Wien insgesamt 2,8 % der Einzel-Lehrveranstaltungen angerechnet. Dies variiert zwischen 1,5 % und 6,9 % je nach Department. Die meisten Anrechnungen finden im Public Sector statt, gefolgt von Applied Life Sciences und Technik. Berufsbegleitende Studienprogramme rechnen 4,7 % der Lehrveranstaltungen an, bei Vollzeitstudien werden 1,4 % der Lehrveranstaltungen erfolgreich angerechnet. Das könnte darauf hindeuten, dass bei berufsbegleitenden Programmen häufiger Kompetenzen im Rahmen der Erwerbstätigkeit erworben wurden, die für das Studium angerechnet werden können.

Eine Richtlinie als gemeinsamer Rahmen für Anrechnungen

Seit 2014 ist eine „Richtlinie über die Anerkennung nachgewiesener Kenntnisse“ für alle Studienprogramme an der FH Campus Wien in Kraft. Sie ist Teil der Satzung der FH Campus Wien und auf der Webseite als Anhang der Prüfungsordnung zu finden (FH Campus Wien 2017²⁹). Die bis dahin existierenden

28 Vgl. FH Campus Wien (2017): Sozialmanagement in der Elementarpädagogik, Lehrveranstaltungsübersicht. Verfügbar unter: <https://www.fh-campuswien.ac.at/departments/soziales/studiengaenge/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html>, abgerufen am 05.11.2017.

29 Vgl. FH Campus Wien (2017): Studien- und Prüfungsordnung. Verfügbar unter: https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/FH_Campus_Wien/Dokumente/VS_Pruefungsordnung_20170614_korr.pdf, abgerufen am 05.11.2017.

Richtlinien einzelner Studien- und Lehrgänge wurden dadurch außer Kraft gesetzt. Grundelemente der Richtlinie sind:

- Zentrale Rolle der Studien- bzw. Lehrgangsleitung: Diese entscheidet auf Basis der Empfehlung durch die Vortragenden.
- Vier-Augen-Prinzip durch Vortragende und Studien- bzw. Lehrgangsleitung als Schritt der Qualitätssicherung,
- definierte transparente Eskalationsstufen: Lehrende, Studien- bzw. Lehrgangsleitung, FH-Kollegium,
- semesterbezogene und lehreveranstaltungsbezogene Anrechnung laut FHStG.

Der Richtlinie liegt ein definierter Ablauf zugrunde, nach dem alle Anrechnungen formal, non-formal bzw. informell erworbener Kompetenzen erfolgen.

Der Ablauf gliedert sich in:

- Die Antragstellung durch die Studierenden zu Beginn des jeweiligen Semesters auf Basis eines einheitlichen Formulars, wobei die Verantwortung für die Beibringung aller erforderlichen Unterlagen sowie die Informationsbeschaffung über die Inhalte und Ziele der jeweiligen Lehrveranstaltung bei der/dem Studierenden liegen. Studierende finden Informationen über die Lehrveranstaltungen im Portal der FH Campus Wien, das Studierenden, Verwaltung und Lehrenden umfassende Informationen zum Studienbetrieb und zu den Lehrveranstaltungen gibt. Die im Portal enthaltenen Lehrveranstaltungsbeschreibungen geben Auskunft über Umfang, Inhalte, Lernergebnisse sowie Prüfungsmodalitäten. Diese sind somit Grundlage für eine erste Einschätzung der Studierenden, ob eine Anrechnung im Rahmen des Möglichen liegt.
- Die Prüfung der Gleichwertigkeit hinsichtlich Passung des Antrags mit den intendierten Lernergebnissen, Inhalt und Umfang durch die Lehrenden; Expertise, Empfehlung und Begründung erfolgt auf dem Formular durch die Lehrenden; die Studiengangsleitung entscheidet auf Basis dieser Fachexpertise laut § 10 Abs 5 Z 2 FHStG. Die dem Antrag beigefügten Unterlagen werden hinsichtlich der Konformität zu den Lehrveranstaltungsbeschreibungen bewertet.
- Die Benachrichtigung mit der Begründung an die Studierenden mit einem Eintrag in das Studierendenportal erfolgt durch die Verwaltung des Studiengangs.

- Die Folgen: Im positiven Fall sind die Studierenden von der Lehrveranstaltung befreit, diese ist somit positiv absolviert. Falls nicht genügend oder nicht eindeutig bewertbare Unterlagen eingereicht werden, besteht die Möglichkeit, die Gleichwertigkeit in einem Gespräch mit der Studiengangleitung festzustellen. Im Fall eines negativen Bescheides können die Studierenden den internen Instanzenweg laut FHStG beschreiten. Gemäß § 10 Abs 6 FHStG haben Studierende die Möglichkeit einer Beschwerde an das FH-Kollegium gegen Entscheidungen der Studiengangleitung. § 10 Abs 6 FHStG legt als Aufgabe des Kollegiums fest, über Beschwerden gegenüber Entscheidungen der Studiengangleitung zu entscheiden. Ein etwaiger externer Instanzenweg ist im Ausbildungsvertrag als Basis für gerichtliche Streitigkeiten geregelt (FH Campus Wien 2017³⁰).

Herausforderungen und Voraussetzungen

Formale Anrechnungen an der FH Campus Wien erfolgen restriktiv, um die Exzellenzorientierung der Studienprogramme zu gewährleisten sowie die Studierbarkeit sicherzustellen. Herausforderung ist, dass Studierende in den nachfolgenden Lehrveranstaltungen die geforderten Kompetenzen mitbringen. Dies gilt umso mehr für Anrechnungen im non-formalen bzw. informellen Bereich. Studienprogramme sind kompetenzorientiert aufgesetzt und im Sinne der Studierbarkeit ist eine Anrechnung bereits vorhandener Kompetenzen durchwegs sinnvoll, um Studienzeiten zu verkürzen, jedoch immer mit dem Fokus auf der Gewährleistung von Exzellenz und Studierbarkeit. Ziel ist vor allem die Gewährleistung der Employability der Absolventen und Absolventinnen nach Abschluss des Studiums.

Bei Anrechnungen im non-formalen bzw. informellen Bereich handelt es sich durchwegs um individuelle Anrechnungen. Beispiele sind die Anrechnung von Moderations-Workshops, Ausbildungen zum Notfallsanitäter, Projektarbeit aus der beruflichen Praxis, Tätigkeit in Steuerberatungskanzleien im Bereich Controlling bzw. Buchhaltung oder Fremdsprachen, die als Arbeitssprache verwendet wurden.

30 Vgl. FH Campus Wien (2017): Ausbildungsvertrag. Verfügbar unter: <https://www.fh-campuswien.ac.at/studium/fuer-studierende/ausbildungsvertrag.html>, abgerufen am 23.11.2017.

Aufgrund einer internen Kurzrecherche zur Praxis von non-formalen bzw. informellen Anrechnungen an der FH Campus Wien hat sich gezeigt, dass insbesondere im Public Sektor non-formale und informelle Kompetenzen methodisch angerechnet und umfassend dokumentiert werden. Ziel ist, eine Systematik und Routine zu entwickeln. Als Voraussetzung für Anrechnungen im non-formalen bzw. informellen Bereich werden ein breites Berufsfeld und ein für (aktuell bzw. ehemals) Berufstätige konzipiertes Curriculum gesehen.

Herausforderungen sind eine umfassende Beschreibung der bereits vorhandenen Kompetenzen und die Entwicklung von Qualitätskriterien über mehrere Fachgebiete hinweg. Herausfordernd ist auch eine gezielte und nachvollziehbare Einschätzung vonseiten der Vortragenden, ob die Studierenden bei erfolgter Anrechnung dem Studienverlauf weiterhin gut folgen können. Offensichtlich ist, dass der Aufwand für Anrechnungsverfahren hoch ist, bedenkt man die Fülle der Anträge und den beträchtlichen Aufwand der Identifikation, Dokumentation und Bewertung von Kompetenzen zum Zweck der Sichtbarkeit und Vergleichbarkeit. Auch vonseiten der Studierenden ist eine Anrechnung mit Aufwand verbunden.

Voraussetzungen für effiziente und effektive Verfahren der Anrechnung sind generelle Qualitätskriterien für das Entwickeln der Curricula, wie diese z. B. an der FH Campus Wien identifiziert wurden (Boldrino/Zach 2011: 94). Wichtige Basis für Anrechnungen sind reale Lernergebnisse, die zukunftsorientiert die Berufswelt der Absolventen und Absolventinnen abbilden. Weitere Voraussetzung sind definierte Rollen von Beteiligten in Anrechnungsverfahren, strukturelle Regelungen sowie Gremien, die übergeordnet als Eskalationsstellen für Anrechnungen fungieren. Insbesondere der Wissensaustausch zwischen den Vortragenden muss strukturiert erfolgen, z. B. regelmäßig in Lehrenden-Konferenzen. Die Studierenden müssen explizit über ihre Verpflichtungen informiert sein, z. B. über die Verpflichtung, für Anrechnungsverfahren die Lehrveranstaltungs-Beschreibungen heranzuziehen. Qualitätssichernde Maßnahmen müssen auf zentraler wie auch auf Studiengangebene erfolgen.

Bedeutung von Anrechnungen steigt

Der Wandel, der sich heute in Technologie und Gesellschaft abzeichnet, wirkt direkt auf Bildung und somit auf Hochschulen. Die Megatrends

Individualisierung, Flexibilisierung und Digitalisierung setzen Transformationsprozesse in Gang, die massiv auf Berufsfelder wirken (WienerWissensWelt³¹). Geforderte Kompetenzen verändern sich rasant, sind wenig antizipierbar und erfordern flexibles Denken, flexible Strukturen und flexible Bildungswege. Lebensbegleitendes Lernen erhält eine neue Bedeutung und Multigrafien statt Bildungsbiografien lassen eine neue Dimension des Themas Anrechnungen erahnen. Dennoch muss klar sein, dass ein Studium mehr als ein Aneinanderreihen von Anrechnungen ist, denn ein Studium soll Menschen neue Horizonte eröffnen und einen optimalen Kompetenzaufbau für Zukunftsberufe gewährleisten.

Antwort auf die These und Ausblick

Fazit ist, dass aktuell noch keine hohe Nachfrage an Anrechnungen von Kompetenzen aus der Berufstätigkeit vonseiten der Studierenden der FH Campus Wien gegeben ist. Es gibt jedoch bereits eine gelebte Praxis mit Schwerpunkt auf ein Department, das breite Berufsfelder aufweist und eine hohe Anzahl von berufsbegleitenden Studienprogrammen hat. In Zukunft wird generell mit einem Ansteigen von Verfahren gerechnet.

Die FH Campus Wien nähert sich dem Thema Anrechnung von non-formal bzw. informell erworbenen Kompetenzen überlegt und mit dem Fokus auf konkrete und bewältigbare Schritte der Veränderung als Ausbau des bestehenden Anrechnungssystems. Es besteht das Bewusstsein, dass Veränderungen dieser Art immer Veränderungsprozesse sind, die Zeit brauchen und explizit geplant sein müssen, um erfolgreich zu sein.

Literaturnachweis³²

- Akkreditierungsrat (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Verfügbar unter: <http://www.akkreditierungsrat.de/>

31 WienerWissensWelt: Verfügbar unter: https://wienerwissenswelt.fh-campuswien.ac.at/index.php/Trends_Portal, abgerufen am 05.11.2017.

32 Die angeführte Literatur betrifft das gesamte 4. Kapitel dieser Publikation (4.1–4.4).

fileadmin/Seiteninhalte/AR/Sonstige/AR_Rundschreiben_Anrechnung.pdf, abgerufen am 21.11.2017.

- Boldrino, Susanna/Zach, Ruth (2011): Erfolgsfaktor Curriculum. Gestaltung von Curricula als Weiterentwicklungsprozess. Wien: FH Campus Wien.
- Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D. (Hg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann.
- Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG), StF: BGBl. Nr. 340/1993 idgF.
- Bundesregierung (2007): Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region. In: Bundesgesetzblatt von 2007, Teil II, Nr. 15, veröffentlicht in Bonn 22. Mai 2007, S. 712–732.
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2009): Future skill supply in Europe – Medium-term forecast up to 2020: synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/546/4086_en.pdf, 21.11.2017.
- Europarat (1953): Europäische Konvention über die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse. Paris, 11.XII.1953.
- Europarat (1956): Europäisches Übereinkommen über die Gleichwertigkeit der Studienzeit an den Universitäten. Paris, 15.XII.1956.
- Europarat (1959): Europäisches Übereinkommen über die akademische Anerkennung von akademischen Graden und Hochschulzeugnissen. Paris, 14.XII.1959.
- Europarat (1990): Europäisches Übereinkommen über die allgemeine Gleichwertigkeit der Studienzeiten an Universitäten. Rom, 6.XI.1990.
- Faulstich, P./Graessner, G./Bade-Becker, U. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, S. 84–188.
- Freitag, W. (2010): Recognition of Prior Learning – Anrechnung vorrangig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Arbeitspapier 208. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_208.pdf, abgerufen am 21.11.2017.

- Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E./Schröder, S./Völk, D. (Hg.) (2015): Übergänge Gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster.
- Hanak, H./Sturm, N. (2015a): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden.
- Hanak, H./Sturm, N. (2015b): Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen. Wiesbaden.
- Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007): Executive Summary der „Internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen“ In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, S. I–VI.
- Hanft, A./Maschwitz, A. (2012): Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2012, S.113–124.
- Ihring, H. (2012): Entwicklung eines Anrechnungsmodells zur Verkürzung der Regelstudienzeit für Techniker.
- Institut für Höhere Studien (2015): Studierenden Sozialerhebung 2015. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/kernaus-sagen-2015>, abgerufen am 05.11.2017.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-I.pdf, abgerufen am 21.11.2017.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Verfügbar unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf, abgerufen am 21.11.2017.
- KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der

Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, abgerufen am 21.11.2017.

- Schäfer, M./Kriegel, M./Hagemann, T. (Hg.): (2015): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Seger, M./Waldeyer, C. (2015): Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. Aachen: Shaker.
- Technikakademie der Stadt Braunschweig. FAQs zum Studium an der Glyndwr University in Wrexham/Wales. Verfügbar unter: http://www.technikakademie-bs.de/fileadmin/documents/2015-12-17-FAQs_Wrexham.pdf, abgerufen am 09.03.2016.
- Thielen, M. (2008): Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! – Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann, S. 9–12.
- Tutschner, R./Strauß, J. (2010): Techniker/innen und Interessenvertretung: Zur Arbeitssituation und beruflichen Identität von Technikern. Institut Technik und Bildung, Universität Bremen. Bremen: ITB, Universität Bremen.
- Vogt, H. (2012): Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2012, S. 167–174.
- Wolter, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm!? Münster: Waxmann, S. 27–40.

5 Aufgenommen! Aber auch angekommen? Unterstützung im Studium

5.1 Einleitung

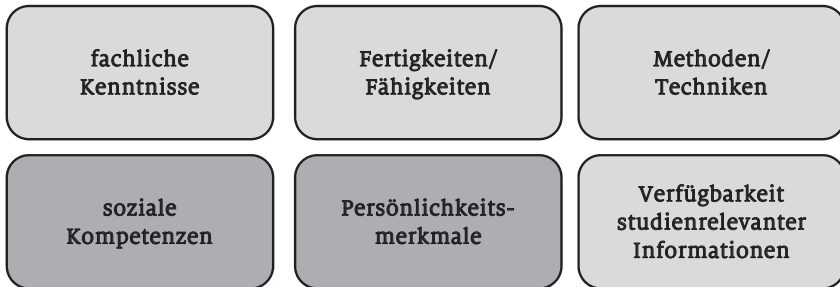
von Mag.^a (FH) **Kerstin Schörg**

Wie bereits im Kapitel 1 dieser Publikation von Professorin Anke Hanft festgehalten, wird das Thema der Durchlässigkeit im Bildungssystem seit geraumer Zeit diskutiert. Besonderer Fokus wurde im Zuge der vielfältigen Diskussionen auf Fragen des Zugangs an die Hochschule sowie Möglichkeiten und Prozedere der Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen im Rahmen des gewählten Studiums gelegt. Der Unterstützung während des Studiums, ebenfalls eine Dimension von Durchlässigkeit, wurde bisher (zu) wenig Beachtung geschenkt.

So machen nicht-traditionelle Studierende, auch aufgrund höherer Durchlässigkeit in die Hochschule, einen zunehmend größeren Anteil aller Studierenden aus, jedoch besteht insbesondere für diese Gruppe der Studierenden ein hohes Studienabbruchrisiko. Um Drop-out-Quoten zu senken, versuchen Hochschulen durch unterstützende Angebote die Studierfähigkeit zu verbessern. Diese Maßnahmen umfassen häufig Beratungs- und Informationsangebote sowie Brückenkurse.

Das nachfolgende Modell der Studierfähigkeit zeigt die verschiedenen Faktoren, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die in einem Studium unterstützend wirken:

Abbildung 1: Modell zu Studierfähigkeit



Quelle: Richter, Kristina/Fuchs, Sandra: Abschlussbericht Projekt OHO-MVS-2: Durchführung und Weiterentwicklung von Vorkursprogrammen 2015.

So ist Studierfähigkeit nicht gleichbedeutend mit der Berechtigung für den Hochschulzugang, sondern beschreibt ein Bündel an Kenntnissen, Fertigkeiten/Fähigkeiten sowie Kompetenzen. Die Hochschulwelt mit ihren spezifischen Traditionen, Konventionen, kulturellen und sozialen Formen führt, vor allem bei nicht-traditionellen Studierenden, oft zu Verunsicherungen und Irritationen. Im Beitrag von Erna Nairz-Wirth und Klaus Feldmann (Kapitel 5.2 in diesem Band) wird der Ansatz von Bourdieu herangezogen, um die erhöhte Drop-out-Wahrscheinlichkeit nicht-traditioneller Studierender zu erklären und aufzuzeigen, warum häufig soziale Kompetenzen sowie Persönlichkeitsmerkmale die entscheidenden Faktoren in Bezug auf einen erfolgreichen Abschluss sind.

Eine mögliche Maßnahme zur Unterstützung im Sinne der Ausführungen von Nairz-Wirth und Feldmann während des Studiums sind Mentor/inn/en-Programme. Eva-Maria Ploder und Zsombor Jurcsak stellen das Peer-Mentoring an der Karl-Franzens-Universität Graz, welches sich an First Generation Students richtet, vor und lassen uns an ihren Erfahrungen (Kapitel 5.3) als Mentor/inn/en teilhaben.

Ein Konzept zur Unterstützung des selbstorganisierten Lernens sowie zur Reflexion erworbener Kompetenzen ist die Portfoliomethode. Miriam Schäfer diskutiert in ihrem Beitrag (Kapitel 5.4) die Einsatzmöglichkeiten des Kompetenzportfolios sowie die an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld gemachten Erfahrungen.

Literaturnachweis

- Vorkursangebote für berufsbegleitende Studiengänge zur Entwicklung sozialer Kompetenzen, BMBF-Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO) der Hochschule München, vertreten durch Prof. Dr. Stefan Pohlmann und Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann, Jänner 2015.
- Richter, K./Fuchs, S. (2015): Abschlussbericht Projekt OHO-MVHS-2: Durchführung und Weiterentwicklung von Vorkursprogrammen. München: Münchner Volkshochschule.
- Nairz-Wirth, E./Feldmann, K./Spiegel, J. (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: European Educational Research Journal Nr. 16 (1), 12–29. DOI: 10.1177/1474904116673644.

5.2 Hochschulen relational betrachtet

von ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Erna Nairz-Wirth** und Prof. i. R. Dr. **Klaus Feldmann**

Die Wahrscheinlichkeit ein Studium aufzunehmen ist in Österreich für Kinder aus „bildungsnahe“ Elternhäusern noch immer mehr als doppelt so hoch wie für Kinder aus „bildungsferne“ Familien (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2017). Diese sozial ungleiche Verteilung des Hochschulzugangs trotz Bildungsexpansion wird seit vielen Jahren in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion beschrieben (vgl. Zaussinger et al. 2016; Hauschildt et al. 2015; OECD 2017). Jüngeren Datums sind empirische Analysen zur horizontalen Ungleichheit, d. h. Stratifizierung der Hochschulen und Studienrichtungen nach sozialer Herkunft oder Geschlecht (vgl. Van de Werfhorst/Luijckx 2010; Ayalon/Yogev 2005; Lörz/Schindler/Walter 2011; Engberg 2012; Nairz-Wirth/Wurzer 2015; Nairz-Wirth/Feldmann/Wurzer 2013; Nairz-Wirth 2009; Vergolini/Vlach 2017; Goyette/Mullen 2006) und damit verbundene differenzierte Analysen zum Studienabbruch (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegel 2017; Unger et al. 2017; Thaler/Unger 2014; Quinn 2013; Nairz-Wirth/Feldmann 2015; Sogaard Larsen et al. 2013; Sarletti/Müller 2011). Diesen Bereichen ist gemein, dass vor allem ökonomisch

und sozial benachteiligte oder psychisch beeinträchtigte Studierende geringere Chancen auf eine erfolgreiche tertiäre Bildungslaufbahn haben als Studierende ohne diese Benachteiligungen.

Nationale und supranationale Organisationen beurteilen die steigende Bildungsbeteiligung und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt grundsätzlich positiv, weisen aber immer wieder kritisch auf die persistente ungleiche Verteilung der Bildungschancen hin. So ist zwar der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium besuchen, in den vergangenen Jahrzehnten in Österreich und Deutschland stetig gewachsen, es ist aber eine zunehmende soziale Schließung in diesen Schulen zu beobachten – statt nach sozioökonomischen Ressourcen nunmehr nach Bildung (vgl. Statistik Austria 2017; Statistisches Bundesamt 2017; Becker 2017). Dies ist u.a. die Folge von Strukturen des Bildungswesens, in denen frühe Selektion stattfindet, wodurch die Ressourcenausstattung der Familie mehr Gewicht erhält als in Bildungssystemen mit späterer Selektion (vgl. Büchler 2016; Piopiunik 2014; Holm et al. 2013; Becker/Lauterbach 2010). Außerdem wurde in Deutschland eine „soziale Entmischung“ in rangniedrigeren Schultypen als Nebeneffekt der Bildungsexpansion, der Zunahme der sozialen Ungleichheit und der Segregation der Wohngebiete festgestellt (vgl. Teltemann/Dabrowski/Windzio 2015; Bar Haim/Shavit 2013; Solga/Wagner 2010; Helbig 2010).

Verschiedene Theorien und empirische Studien verweisen darauf, dass Schulen, Hochschulen und andere Bildungsinstitutionen teilweise homolog zu bestimmten Klassen oder Milieus gestaltet sind, somit Schülerinnen und Schüler und Studierende aus bildungsfernen Milieus benachteiligen, was sich z. B. in deren Unterrepräsentation und in ihren unterdurchschnittlichen Erfolgchancen in Bildung und Beruf zeigt (vgl. Lareau 2015; Bourdieu 1998a, 1996).

Studienabbruch kann auch im Kontext einer sich dynamisierenden und internationalisierenden tertiären Bildungsphase und eines stark differenzierten Hochschulwesens eingeordnet werden. Es liegen vereinzelte Studien zu den individuellen und gesellschaftlichen Folgekosten von Studienabbruch vor (vgl. Raisman 2013; Thaler/Unger 2014; Bound/Turner 2011), doch differenzierte Analysen dieses komplexen Phänomens erfordern langfristig angelegte repräsentative quantitative und qualitative Längsschnittuntersuchungen, die noch nicht vorliegen.

Eine größere Zahl wissenschaftlicher Studien liegt zum hohen Studienabbruchrisiko für nicht-traditionelle Studierende vor, die aufgrund der Bildungsexpansion einen zunehmenden Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden ausmachen. Aktuelle Zahlen weisen für Österreich auf einen Anteil von 57 % hin (vgl. Unger 2015). Mit dieser Entwicklung geht eine verstärkte Diversität der Population der Studierenden einher. Zur Erklärung des Drop-out-Risikos dieser Gruppe werden verschiedene Theorien, wie beispielsweise die Rational-Choice-Theorie oder der Capability-Approach herangezogen (vgl. Breen/Goldthorpe 2016; Sen 1985). In Abgrenzung zum Rational-Choice-Ansatz, der Bildungswegentscheidungen als Ergebnis rationaler Überlegungen und Reflexionen versteht, und dem Capability-Ansatz, der sich auf Entscheidungs- und Handlungschancen bezieht, wird in diesem Beitrag der relationale Ansatz P. Bourdieus gewählt, der die Ungleichheit der Ressourcen und des Sozialisationsraumes stärker einbezieht und Studienabbruch durch die dynamische Wechselwirkung der Dimensionen Feld-Habitus-Kapital erklärt.

Der relationale Ansatz von Bourdieu

Der Habitus ist ein soziologisches Konkurrenzkonstrukt zu Begriffen aus der Psychologie wie Person, Persönlichkeit, Identität, Ich, Selbst etc. Es ist ein umfassenderer Begriff, der einen Menschen in seiner gesellschaftlich geformten Ganzheit und vor allem auch in seiner Leiblichkeit innerhalb gesellschaftlicher Zusammenhänge erfasst. Man kann den Habitus als inkorporierte Lebensgeschichte bezeichnen, wobei der Primärhabitus in der frühen Kindheit, in der Regel in einer Familie, erworben wird. Der Primärhabitus wird im weiteren Lebensverlauf durch einen oder mehrere Sekundärhabitus überlagert. Solche Sekundärhabitus sind vor allem der Schulhabitus, zu dem im weiteren Bildungsverlauf eventuell ein Hochschulhabitus hinzukommt. Zusätzlich erwirbt der Großteil der Menschen früher oder später einen oder mehrere Berufshabitus (vgl. Bourdieu 1992; Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegel 2017).

Der Habitus besteht aus Dispositionen, psychologisch betrachtet aus Eigenschaften und Kompetenzen. Nach Bourdieu entsteht und entwickelt sich der Habitus in unterschiedlichen Feldern, über die Sozialisation innerhalb der Familie, der Bildungsinstitutionen und der beruflichen Felder. Dies bedeutet,

dass Studierende ihr Studium an einer Hochschule oder Universität bereits mit einem vorgeformten Habitus beginnen. Ob nun dieser jeweils spezifisch vorgeformte sekundäre Habitus mit dem jeweiligen universitären Feld (Studienrichtung) kompatibel oder passend ist, bzw. ob beide Dimensionen Habitus und Feld über die notwendige Transitionskompetenz (z. B. dynamisches Anpassungspotential bzw. Kapital) verfügen, ist entscheidend für eine erfolgreiche Studienlaufbahn (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017; Reay/Crozier/Clayton 2009).

Ein Habitus, der in einem Feld agiert, benötigt Kapital, im Studium vor allem bereits einverleibtes kulturelles Kapital. Das Kapital ist nach Sorten unterschieden: ökonomisch (z. B. finanzielle Ressourcen), kulturell (z. B. Vorbildung), sozial (z. B. Beziehungen) und symbolisch (gesellschaftliche Anerkennung). Für den Erfolg in Schule und Hochschule ist offiziell vor allem das kulturelle Kapital bedeutsam. Mit kulturellem Kapital ist nicht nur das Wissen gemeint, das im Bildungswesen hochgeschätzt wird, sondern auch die geeigneten Einstellungen, Motivationen und Erwartungen. Schon bei Beginn der Volksschule ist das vor allem in der Familie (primärer Habitus) und im Kindergarten (sekundärer Habitus) erworbene kulturelle Kapital ungleich verteilt, wodurch sich ungleiche Startbedingungen und langfristig verminderte Erfolgchancen der Bildungslaufbahnen ergeben.

In jedem Feld, sei es in einer Schule, einer Hochschule oder einer Studienrichtung, gelten jeweils spezifische Spielregeln. Entsprechend dieser Metapher Bourdieus sind Studierende Spieler in einem universitären Feld, dessen Spielregeln sie mehr oder weniger gut verstehen und beherrschen. Die Voraussetzung für ein erfolgreiches Spiel (d. h. in einer angemessenen Zeit einen Studienabschluss zu erzielen) sind zwar ein geeigneter Habitus und entsprechendes Kapital, aber vor allem eine ausreichend starke auf das Fach bzw. den Studiengang gerichtete Illusio (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017). Die Illusio ist der Glaube, dass es sich lohnt, für das Spiel um den akademischen Titel, z. B. einen Bachelor- oder Mastertitel, Ressourcen (Energie, Zeit, Kapital) zu investieren. Es handelt sich um einen soziologischen Begriff, der theoretisch und empirisch eng mit Habitus, Feld und Kapital im Rahmen eines relationalen Kontexts verbunden ist, und sich im Studium auf gewählte Fächer, Lern- und Prüfungsmodalitäten richtet. Im Gegensatz dazu werden die aus der Psychologie stammenden ähnlichen Begriffe, wie Motivation, Bildungsaspiration und Selbstwirksamkeit, erst durch statistisch hergestellte Modelle in einen Zusammenhang gebracht, um die Ursachen von

Studienabbruch zu erklären. Mit dem Begriff Illusio verbunden ist auch der Begriff der Doxa. Dabei handelt es sich um herrschende und unhinterfragte Regeln bzw. die Weltsicht im jeweiligen Feld. An der Hochschule sind folgende Aspekte der Doxa bedeutsam: die Curricula, die Art der Leistungsbewertung (Notengebung), die Eingangsvoraussetzungen, die Prüfungsmodalitäten und andere bürokratische Regeln, ebenso wie die Professionalität des Lehrpersonals. Die studentische Illusio kann als umso besser angepasst beschrieben werden, je zutreffender die Information über die herrschende Doxa ist, je mehr diese von dem oder der Studierenden kognitiv und emotional akzeptiert wird und je besser diese Regelkenntnis und Sichtweise in die persönliche Studienpraxis integriert wird.

Habitus-Passung und Stabilität der Illusio

Ein in wenigen Forschungsarbeiten untersuchtes Studienabbruchrisiko ist eine labile Illusio, die z. B. entstehen kann, wenn ein studentischer Habitus sich von dem im Feld dominanten beziehungsweise erwünschten Habitus unterscheidet (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017; Arnot et al. 2004; Reay/Crozier/Clayton 2010). Insbesondere bei Schwierigkeiten, die den Studienfortschritt erschweren, treten nicht selten Zweifel an der Brauchbarkeit des Studiums, an den eigenen Qualifikationen und andere Motivationshindernisse auf. Für eine erfolgreiche Studierendenlaufbahn entscheidend ist somit vor allem die Passfähigkeit der erworbenen Dispositionen und der Kapitalzusammensetzung der Studierenden mit dem im gewählten Studienfeld erwarteten Habitus. Die Bewältigung der Anforderungen und Erwartungen kann auch daran abgelesen werden, ob Studierende das Gefühl haben, dazugehören (sense of belonging, fit-in) und anerkannt zu werden. Ist dies nicht der Fall, steigt das Risiko für einen Studienabbruch (vgl. Lehmann 2007; Quinn 2013).

Habitus und die Bildungsfelder

Die Bourdieusche Analyse zum Abbruch eines Hochschulstudiums bezieht sich nicht nur auf Studierende, sondern auch auf die Institutionen, die Felder und die Professionellen, die dort tätig sind. Die Felder (Spielregeln, bürokratische Maßnahmen) und ihre Habitus (Studierendenhabitus, professioneller

Habitus) verändern sich in der Regel langsam oder verzögert (Hysteresis-Effekt) (vgl. Suderland 2009). Durch die Bildungsexpansion (Zunahme der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und der Studierenden an Hochschulen) sind daher die Hürden für nicht-traditionelle Habitus nicht parallel dazu verschwunden. Die Persistenz der ungleich höheren Rekrutierungsquoten von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden akademisch gebildeter Eltern an Gymnasien und Universitäten ist nur ein Indiz dafür, wie Bildungsinstitutionen nach wie vor zur Reproduktion gesellschaftlich hierarchischer Strukturen und damit der Erhaltung sozialer Ungleichheit beitragen. Nach Bourdieu sind die schulischen und hochschulischen Felder nur teilweise autonom, sie sind in einem hierarchischen Netz von Feldern angeordnet, das durch das politisch und ökonomisch bestimmte Feld der Macht gesteuert wird (vgl. Bourdieu 1998b).

Bourdieu zeigt in seinen Schriften, vor allem im „Homo Academicus“ (vgl. Bourdieu 1998a), dass Habitus und Kapitalausstattung der Hochschullehrenden und Studierenden sich nach ihrer sozialen Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Familienstand, kulturellen und anderen Präferenzen unterscheiden. Bourdieu nimmt an, dass die Habitus-Formung, Sozialisation und Erziehung schon in der Familie und in der Schule auf die späteren universitären Felder gut oder schlecht vorbereiten. In einem Akademikerhaushalt werden die Kinder durch die Sprech- und Denkweise der Eltern, durch Bücher und andere Kulturgegenstände und die entsprechenden Verwandten und Bekannten auf die Habitus-Feld-Bedingungen prestigereicher Bildungsfelder gut vorbereitet. Auch in den höheren Schulen, z. B. in der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) und in der HAK (Handelsakademie), entstehen Fachkulturen, in denen Dispositionen gestärkt werden, welche die Entscheidungen und den Erfolg im tertiären Bereich beeinflussen. Traditionelle Schulformen und wissenschaftliche Disziplinen führen zu Selektion, durch die eine Homogenisierung des Habitus und der Kapitalausstattung begünstigt wird (vgl. Bourdieu 2001; Bourdieu/Passeron 1971), während in neuen diversitätsorientierten Schulen und Fächern bzw. Studiengängen auch nicht-traditionelle Habitus-Formen sich eher erfolgreich durchsetzen. Die Präferenz für ein bestimmtes Studienfach im Raum der Universität zielt auf eine habitus- und feldspezifische Positionierung in diesem Raum und dies – bleibt man der Theorie Bourdieus treu – sollte relational interpretiert werden (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996: 126 f). Das Risiko des Studienabbruchs innerhalb der jeweiligen Studienrichtung im universitären Raum sollte daher im Zusammenhang

von Habitus-Feld-Spannungen, Kapitalerwerb, Stabilität der Illusio, Selektion und Exklusion betrachtet werden.

Nicht-traditionelle Studierende

Nicht-traditionelle Studierende können durch mindestens eines der folgenden Merkmale charakterisiert werden: Herkunft aus Familien mit geringem sozio-ökonomischen Status, nicht-traditioneller Hochschulzugang (beispielsweise Studienberechtigungsprüfung), höheres Alter als die Mehrzahl der Studierenden, Nebenbeschäftigung während des Studiums (Beruf, Betreuungspflichten), Krankheit und/oder Behinderung, Herkunftsregion mit geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017).

Die Forschung über nicht-traditionelle Studierende in Deutschland und Österreich ist vor allem psychologisch orientiert, da Schulleistungen, kognitive Leistungsfähigkeit, Studieninteresse, Selbststeuerung und Vorwissen als wesentliche Prädiktoren für Studienerfolg gelten (vgl. Jürgens 2014; Jürgens/Zinn 2015). Außerdem haben sich noch sozioökonomischer Status der Eltern, Alter, Berufsausbildung, Umfang der Erwerbstätigkeit und familiäre Verpflichtungen als bedeutsame Faktoren erwiesen. Diese Erkenntnisse werden hier in den Rahmen eines Bourdieuschen Ansatzes gestellt, wobei wir von der These ausgehen, dass hierdurch nicht nur theoriebezogen, sondern auch für praktische Maßnahmen eine geeignete alternative Sichtweise vorgestellt wird.

Wenn man aus einer Bourdieuschen Perspektive nicht-traditionelle Studierende betrachtet, dann ergibt sich folgende Beschreibung: Nicht-traditionelle Studierende sind im Vergleich zu traditionellen Studierenden unzureichend mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet. Zwischen dem familiären und während der Schullaufbahn erworbenen Habitus (Schulhabitus) und dem universitären Habitus ergeben sich häufig Diskrepanzen. Nicht-traditionelle Studierende haben Schwierigkeiten, die Doxa angemessen zu erfahren und in die Praxis umzusetzen und ihre Illusio erweist sich in Problemsituationen als labil. Wie gesagt, handelt es sich um relationale Begriffe, d. h. nur durch qualitative Studien kann die jeweilige „Theorielage“ und gleichzeitig die spezifische Problemlage nicht-traditioneller Studierender konkreter erfasst werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Hochschulerfolgs betrifft die Wahl des Feldes, d. h. der Hochschule, des Studienfaches oder Studienganges. Die Wahl einer „disciplinary culture“ (vgl. Huber 1990; Alheit 2013) wird u.a. vom ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (finanzielle Mittel, Informationen, Beziehungen etc.) sowie von dem jeweiligen familiären und Schulhabitus mitbestimmt. Nicht-traditionelle Studierende wählen eher angewandte und statusniedrige Studiengänge und wechseln häufiger das Studienfach (vgl. Zaussinger et al. 2016: 54).

Habitus, Feld und Kapital

Die erhöhte Drop-out-Wahrscheinlichkeit für nicht-traditionelle Studierende kann dem relationalen Paradigma entsprechend folgendermaßen erklärt werden (vgl. Quinn et al. 2005; Reay 2012; Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017):

Benachteiligten Studierenden mangelt es oft an ökonomischem Kapital, weshalb sie parallel zum Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen. Ebenso sind für sie die Hürden, soziales Kapital zu akkumulieren, im Vergleich zu ihren Studienkolleginnen und -kollegen aus der Mittelschicht größer.

Ihr für das Studienfeld nicht-traditioneller Habitus unterscheidet sich vom Habitus der das Feld dominierenden Peergroup und erschwert die Kommunikation mit den Lehrenden, die meist ebenso über einen Mittelschicht-Habitus verfügen. Das kulturelle Kapital erscheint zwar durch die notwendige Hochschulreife gleich verteilt, doch Untersuchungen zeigen, dass Familien und Schulen ungleich auf Studiengänge vorbereiten (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017). Wenn der primäre Herkunftshabitus und der sekundäre Schulhabitus im Spannungsverhältnis zum jeweiligen Studienfeld (und den darin dominierenden Habitus) stehen, steigt das Risiko des Studienabbruchs. Habitus-Spannungen und Kapitalmängel werden von den betroffenen Studierenden oft sozialemotional als Exklusion und Entfremdung erfahren, d. h. als tatsächliche oder vermutete kommunikative Distanz gegenüber erfolgreichen Studierenden und Hochschullehrenden.

Doxa und Illusio

Das Risiko des Hochschulabbruchs steigt also, wenn die Diskrepanzen zwischen dem primären familiären bzw. sekundären schulischen und dem dominierenden Habitus im Studienfeld zu groß sind (Habitus-Habitus-Spannung), wenn der studentische Habitus sich für das Feld als „unpassend“ erweist (Habitus-Feld-Spannung) und wenn der oder die Studierende über unzureichendes ökonomisches, kulturelles, soziales, und damit einhergehend über unzureichendes symbolisches Kapital verfügt. Aber bereits die mangelnde Kenntnis oder Akzeptanz der das Studienfeld beherrschenden Doxa (geltende Spielregeln) kann den Prozess des Studienabbruchs auslösen oder beschleunigen. Während ein fehlerhafter Umgang mit der Doxa auf mangelndes kulturelles oder soziales Kapital zurückgeführt werden kann, basieren Akzeptanzschwierigkeiten auf heterodoxen, d. h. von der Doxa abweichenden, Einstellungen. Eine weitere Ursache, die mit den oben genannten auf das engste verbunden ist, ist eine labile Illusio, d. h. eine erodierende Überzeugung, dass die Anstrengungen im hochschulischen Feld sich auch langfristig lohnen (Bildungstitel, Wunschberuf). Dass die Illusio bei nicht-traditionellen Studierenden in der Regel labiler ist als bei den konkurrierenden privilegierten Studierenden, kann sowohl in den tatsächlichen Feldgegebenheiten (z. B. zeitlich unflexible Curricula für Studierende mit Nebenbeschäftigung bzw. Betreuungspflichten) liegen als auch teilweise in pessimistischen Zukunftsprognosen. In qualitativen Studien schildern Studierende, wie ihre Illusio im Laufe des Studiums schwächer wird, sie immer weniger Lehrveranstaltungen besuchen, Schwierigkeiten beim aufmerksamen Zuhören haben, ihre beruflichen Zukunftsaussichten nach dem Studium kritisch beurteilen (vgl. Nairz-Wirth/Feldmann/Spiegl 2017). Diese – im Vergleich zu den Studierenden mit passenden Habitus aus der Mittel- und Oberschicht – negativere Beurteilung der Zukunftschancen ist keineswegs nur auf individuelle Unsicherheit oder Motivationsschwäche zurückzuführen. Denn in dieser Einschätzung der künftigen Arbeitsmarktchancen wird sowohl in einem Bourdieuschen Ansatz als auch in den nur teilweise bewussten Erwartungen seitens der Studierenden die letztlich lebenslang geltende Benachteiligung von Personen mit einem Habitus der unteren Schichten einbezogen (vgl. Bukodi/Goldthorpe 2011; Christie et al. 2017).

Hybrider Habitus als Erfolgsfaktor?

Hybridisierung ist ein modernes gesellschaftliches Phänomen, d. h. personale, soziale und kulturelle Aspekte vermischen sich und traditionelle Grenzsetzungen werden partiell überwunden. Diese Hybridisierung wurde auch bei Habitus-Veränderungen festgestellt (vgl. Adams 2006; Archer 2010). Ein hybrider Habitus vereint in erfolgreicher Weise einen benachteiligten Herkunftstatus mit leistungsfähigen und stabilen Studiendispositionen.

Es ist anzunehmen, dass hybride Habitus bzw. hybride Identitäten weiter zunehmen, weil sich die derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen durch Bildungswachstum, Differenzierung, Diversität, Migration, Arbeitsmarktwandel, Eindringen von Medien in alle Bereiche und politische Unsicherheit beschleunigt verändern. Diese vielfältigen strukturellen Kräfte sind nicht auf ein Feld, z. B. eine Hochschule, beschränkt, sondern sind im Kontext von zunehmenden Feldvernetzungen einzuordnen (vgl. Decoteau 2016). Studierende sammeln häufiger als früher Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern, in verschiedenen Staaten und Regionen, in ethnisch heterogenen Gruppen und in den Social Media. Sie lernen unterschiedliche Felder in stärkerem Maße kennen, was einerseits die Reflexivität und die Flexibilität von Dispositionen als auch andererseits das Abbruchsrisiko erhöht. Denn häufigere Feldübergänge erhöhen auch die damit verbundenen Risiken. Doch eine Reihe an empirischen Untersuchungen zeigt, dass auch nicht-traditionelle Studierende aus Arbeiterfamilien über Dispositionen und eine *Illusio* verfügen können, um einen Studiengang an einer Eliteuniversität erfolgreich abzuschließen (vgl. Reay/Crozier/Clayton 2009; Lehmann 2014). Dies kann durch psychologische Theorien, die sich auf Intelligenz, Persönlichkeit, Motivation, Kompetenz, Resilienz und soziale Fähigkeiten beziehen, erklärt werden. Doch auch die Theorie von Bourdieu – in qualitativen Studien angewandt – kann alternativ Erklärungen bieten. Diese Studierenden haben z. B. einen gut funktionierenden hybriden Habitus ausgebildet, d. h. sie können sowohl zu Familie und Herkunftsgruppen gute Beziehungen aufrechterhalten, als auch kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital, das sie für das Studium benötigen, erwerben. Die Stabilisierung des hybriden Habitus wird begünstigt, wenn sie zusätzlich auf ihre Habitus-Kapital-Ausstattung bezogene staatliche und private Unterstützung erhalten, und wenn die herrschende *Doxa* sowohl vonseiten der Hochschule als auch von studentischer Seite reflexiv bearbeitet und flexibler wird. Allerdings kann man auch an dieser erfolgreichen Gruppe

von nicht-traditionellen Studierenden zeigen, dass der in unterprivilegierten Kontexten geprägte und durch Bildung „aufgestiegene“ Habitus auch nach einem erfolgreichen Hochschulabschluss in der beruflichen Karriere und im Herkunftsfeld neuerliche Benachteiligungen erfahren kann (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010; Christie et al. 2017; Lee/Kramer 2013).

Literaturnachweis

- Adams, Matthew (2006): Hybridizing Habitus and Reflexivity. Towards an Understanding of Contemporary Identity? In: *Sociology* Nr. 40 (3), S. 511–528. DOI: 10.1177/003803850663672.
- Alheit, Peter (2013): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/ Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung. In: *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft)* Nr. 55, S. 7–16.
- Archer, Margaret S. (2010): Routine, reflexivity, and realism. In: *Sociological Theory* Nr. 28 (3), S. 272–303.
- Arnot, Madeleine/McIntyre, Donald/Pedder, David/Reay, Diane (2004): *Consultation in the classroom. Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Pub.
- Ayalon, Hanna/Yogev, Abraham (2005): Field of Study and Students' Stratification in an Expanded System of Higher Education. The Case of Israel. In: *European Sociological Review* Nr. 21 (3), S. 227–241. DOI: 10.1093/esr/jci014.
- Bar Haim, Eyal/Shavit, Yossi (2013): Expansion and inequality of educational opportunity. A comparative study. In: *Research in Social Stratification and Mobility* Nr. 31, S. 22–31. DOI: 10.1016/j.rssm.2012.10.001.
- Becker, Rolf (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–150.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–45.

- Bound, John/Turner, Sarah (2011): Dropouts and Diplomas: The Divergence in Collegiate Outcomes. In: Hanushek, Eric A./Machin, Stephen/Woessmann, Ludger (Hg.): Handbook of the Economics of Education. Volume 4. Amsterdam et al.: North Holland, S. 573–613.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Bourdieu, Pierre (Hg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA Verlag, S. 49–79.
- Bourdieu, Pierre (1996): The state nobility. Elite schools in the field of power. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1998a): Homo Academicus. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998b): The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (2016): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: Rationality and Society Nr. 9 (3), S. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.
- Büchler, Theresa (2016): Schulstruktur und Bildungsungleichheit. Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 68 (1), S. 53–87. DOI: 10.1007/s11577-015-0350-5.
- Bukodi, Erzsébet/Goldthorpe, John H. (2011): Class Origins, Education and Occupational Attainment in Britain. In: European Societies Nr. 13 (3), S. 347–375. DOI: 10.1080/14616696.2011.568259.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativen Zugang und eine breitere Teilhabe. Wien.
- Christie, Hazel/Cree, Vivienne E./Mullins, Eve/Tett, Lyn (2017): “University opened up so many doors for me”: the personal and professional

- development of graduates from non-traditional backgrounds. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–11. DOI: 10.1080/03075079.2017.1294577.
- Decoteau, Claire Laurier (2016): The reflexive habitus: Critical realist and Bourdieusian social action. In: *European Journal of Social Theory* Nr. 19 (3), S. 303–321.
 - Engberg, Mark E. (2012): Pervasive Inequality in the Stratification of Four-Year College Destinations. In: *Equity & Excellence in Education* Nr. 45 (4), S. 575–595. DOI: 10.1080/10665684.2012.717486.
 - Goyette, Kimberly A./Mullen, Ann L. (2006): Who Studies the Arts and Sciences? Social Background and the Choice and Consequences of Undergraduate Field of Study. In: *The Journal of Higher Education* Nr. 77 (3), S. 497–538.
 - Hauschildt, Kristina/Gwosć, Christoph/Netz, Nicolai/Mishra, Shweta (2015): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. EUROSTUDENT V 2012–2015. Bielefeld: Bertelsmann.
 - Helbig, Marcel (2010): Neighborhood does matter! In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Nr. 62 (4), S. 655–679. DOI: 10.1007/s11577-010-0117-y.
 - Holm, Anders/Jæger, Mads Meier/Karlsen, Kristian Bernt/Reimer, David (2013): Incomplete equalization: The effect of tracking in secondary education on educational inequality. In: *Social Science Research* Nr. 42 (6), S. 1431–1442. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2013.06.001.
 - Huber, Ludwig (1990): Disciplinary Cultures. In: *European Journal of Education* Nr. 25 (3), S. 241–261.
 - Jürgens, Alexandra (2014): Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? In: *Journal of Technical Education* Nr. 2 (1), S. 31–53.
 - Jürgens, Alexandra/Zinn, Bernd (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: Elsholz, Uwe (Hg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35–56.
 - Lareau, Annette (2015): Cultural knowledge and social inequality. In: *American Sociological Review* Nr. 80 (1), S. 1–27.
 - Lee, Elizabeth M./Kramer, Rory (2013): Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. In: *Sociology of Education* Nr. 86 (1), S. 18–35. DOI: 10.1177/0038040712445519.

- Lehmann, Wolfgang (2007): "I Just Didn't Feel Like I Fit in". The Role of Habitus in University Dropout Decisions. In: Canadian Journal of Higher Education Nr. 37 (2), S. 89–110.
- Lehmann, Wolfgang (2014): Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. In: Sociology of Education Nr. 87 (1), S. 1–15. DOI: 10.1177/0038040713498777.
- Lörz, Markus/Schindler, Steffen/Walter, Jessica G. (2011): Gender inequalities in higher education: extent, development and mechanisms of gender differences in enrolment and field of study choice. In: Irish Educational Studies Nr. 30 (2), S. 179–198. DOI: 10.1080/03323315.2011.569139.
- Nairz-Wirth, Erna (2009): Die stille Pädagogik. Studien zum Forschungsparadigma Pierre Bourdieus. Frankfurt et al.: Lang.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus (2015): Dropping out of university: Obstacles to overcome for non-traditional students. Paper presented in track 3 at the EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria. Conference Paper. EAIR, 01.09.2015.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Spiegl, Judith (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: European Educational Research Journal Nr. 16 (1), S. 12–29. DOI: 10.1177/1474904116673644.
- Nairz-Wirth, Erna/Feldmann, Klaus/Wurzer, Marcus (2013): Zur Positionierung der Lehramtsstudien im universitären Feld. In: Journal für LehrerInnenbildung Nr. 12 (1), S. 16–24.
- Nairz-Wirth, Erna/Wurzer, Marcus (2015): On Positioning of Business, Management and Economics Fields of Study in the University Space. In: Education of Economists and Managers Nr. 2 (36), S. 113–129.
- OECD (2017): Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Piopiunik, Marc (2014): The effects of early tracking on student performance. Evidence from a school reform in Bavaria. In: Economics of Education Review Nr. 42, S. 12–33. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.06.002.
- Quinn, Jocey (2013): Drop-Out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups. European Commission by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training NESET, European Union.
- Quinn, Jocey/Thomas, Liz/Slack, Kim/Casey, Lorraine/Thexton, Wayne/Noble, John (2005): From life crisis to lifelong learning: Rethinking

working-class “drop out” from higher education. York: Joseph Rowntree Foundation.

- Raisman, Neal (2013): The Cost of College Attrition at Four-Year Colleges & Universities. An Analysis of 1669 US Institutions. Virginia Beach: Educational Policy Institute.
- Reay, Diane (2012): Researching class in higher education. British Educational Research Association online resource.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2009): “Strangers in Paradise?” Working-class Students in Elite Universities. In: *Sociology* Nr. 43 (6), S. 1103–1121. DOI: 10.1177/0038038509345700.
- Reay, Diane/Crozier, Gill/Clayton, John (2010): “Fitting in” or “standing out”. working-class students in UK higher education. In: *British Educational Research Journal* Nr. 36 (1), S. 107–124. DOI: 10.1080/01411920902878925.
- Sarceletti, Andreas/Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* Nr. 1 (3), S. 235–248. DOI: 10.1007/s35834-011-0020-2.
- Sen, Amartya Kumar (1985): *Commodities and capabilities*. Amsterdam u.a.: North-Holland.
- Sogaard Larsen, Michael/Pihl Kornbeck, Kasper/Müller Kristensen, Rune/Rode Larsen, Malene/Bjørnøy Sommersel, Hanna (2013): Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Solga, Heike/Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen — die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187–215.
- Statistik Austria (2017): *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 - Schuljahr 2016/2017*. Wiesbaden.
- Suderland, Maja (2009): Hysteresis. In: Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 127–129.

- Teltemann, Janna/Dabrowski, Simon/Windzio, Michael (2015): Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten. Wie stark wirkt der sozioökonomische Status? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 67 (1), S. 83–103. DOI: 10.1007/s11577-014-0300-7.
- Thaler, Bianca/Unger, Martin (2014): Wege nach dem Abgang von der Universität. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, Martin (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Österreich: Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: http://www.equi.at/dateien/Unger_Non_traditionals_V4.pdf, abgerufen am 20.02.2017.
- Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Binder, David/Litofcenko, Julia (2017): Studienverläufe und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Van de Werfhorst, Herman G./Luijkx, Ruud (2010): Educational Field of Study and Social Mobility. Disaggregating Social Origin and Education. In: Sociology Nr. 44 (4), S. 695–715. DOI: 10.1177/0038038510369362.
- Vergolini, Loris/Vlach, Eleonora (2017): Family background and educational path of Italian graduates. In: Higher Education Nr. 73 (2), S. 245–259. DOI: 10.1007/s10734-016-0011-2.
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016): Studierendensozialerhebung. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Wien: Institut für Höhere Studien.

5.3 Schon vor dem Ziel Erste/r sein – Peer-Mentoring an der Karl-Franzens- Universität Graz

von **Eva-Maria Ploder** und **Zsombor Jurcsak**

Der Übergang von der Schule an die Universität bringt viele Neuerungen mit sich. Man muss sich neue Spielregeln aneignen, um sich im System Universität zu integrieren. Viele stehen das erste Mal auf eigenen Beinen und müssen sich an die neuen örtlichen Gegebenheiten gewöhnen und erst einmal Anschluss finden. Besonders sogenannte „First Generation Students“ und Studierende mit Migrationshintergrund haben im Gegensatz zu jenen aus Akademikerfamilien zusätzliche Hürden zu bewältigen (vgl. Reszler 2016: 89). Oft fehlen vor allem zu Studienbeginn „role models“, an die man sich wenden kann, um sich im Universitätsalltag zurechtzufinden.

Um Studierende der ersten Generation zu unterstützen, für das Thema zu sensibilisieren und die soziale Durchlässigkeit an der Hochschule weiter zu fördern, wurde 2013 auf Initiative des Vizerektors für Studium und Lehre, ao. Univ.-Prof. Dr. Martin Polaschek, das Peer-Mentoring-Projekt: „Die Ersten in ihrer Familie, die an die Uni gehen“ ins Leben gerufen. Dieses Projekt wird von Mag. Victoria Reszler³³ koordiniert. Im Rahmen des Projektes übernehmen Peer-Mentor/inn/en (derzeit eine Mentorin und ein Mentor) die Rolle der in der Familie fehlenden Vorbilder und unterstützen First Generation Students beim Übergang von der Schule an die Universität sowie während der ersten beiden Semester. Der Universität war es wichtig, dass die Mentor/inn/en den gleichen sozialen Hintergrund wie ihre Mentees aufweisen. Die Mentor/inn/en sind selbst die Ersten der Herkunftsfamilie, die studieren und der Mentor hat zusätzlich Migrationshintergrund.

33 In der Abteilung für Lehr- und Studienservices ist das „4students – Studien Info Service“ angesiedelt. Innerhalb dieser Servicestelle wird das Peer-Mentoring-Projekt „Die ersten in ihrer Familie, die an die Uni gehen“ von Viktoria Reszler koordiniert.

Soziale Herkunft: Das Bremspedal im Bildungsweg

Der Umstand, dass Schüler/innen aus sogenannten bildungsfernen Schichten in Relation zu Schüler/inne/n aus Akademikerfamilien seltener an die Hochschule gehen, ist hinlänglich bekannt. Die Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, ist für Kinder aus bildungsfernen Schichten in Österreich um ein 2,7-Faches geringer als für jene aus bildungsnahen Schichten (vgl. Zausinger et al. 2016: 49). Selbst wenn Kinder aus nicht akademischen Haushalten eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben, nehmen diese deutlich seltener ein Studium auf (vgl. El-Mafaalani 2012: 33). Zudem sind Studierende aus bildungsfernen Familien häufiger von „Drop-out“ betroffen, obwohl sie sich in ihren Kompetenzen und Leistungen nicht von Studierenden aus bildungsnahen Schichten unterscheiden. Vor allem die Anpassung an das neue System bringt für Nachkommen aus einem nicht akademischen Milieu Probleme und Konflikte mit sich. Diese werden von den Betroffenen allerdings nicht auf soziale Unterschiede, sondern vielmehr auf individuelles Versagen zurückgeführt. Der Wunsch sich an das hochschulische System anzupassen ist bei Kindern aus bildungsfernen Schichten besonders hoch und kann mit einer Entfremdung hinsichtlich der eigenen sozialen Herkunft einhergehen. Die Diskrepanz zwischen beiden Identitäten kann sich negativ auf den Studienalltag auswirken und sogar zum Abbruch des Studiums führen (vgl. El-Mafaalani 2012: 51). Bleiben Studierende der ersten Generation jedoch im „System Hochschule“ und bewältigen die ersten zwei Jahre, gibt es im Vergleich zu Akademikerkindern kaum noch Unterschiede bei der Drop-out-Rate (vgl. Unger et al. 2009: 237).

Die Schwierigkeiten im Bildungsaufstieg beginnen für Studierende aus bildungsfernen Schichten bereits vor dem Beginn eines Studiums. Orientierungsprozess und die Wahl des richtigen Studiums müssen überwiegend eigenständig bewältigt werden. Die Unterstützung durch die Herkunftsfamilie ist nur begrenzt, da die Eltern selbst keine Erfahrungen an einer Universität gemacht haben und häufig der Entscheidung ihres Kindes skeptisch gegenüberstehen. Bereits bevor die Studierenden die Universität das erste Mal betreten, müssen sie sich für die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, rechtfertigen. Gerade wenn Eltern und Verwandte eine berufliche Ausbildung absolviert haben, liegt häufig für die Nachkommen ein ähnlicher Ausbildungsweg nahe (vgl. Reszler 2016: 91).

Studierende mit Migrationshintergrund sind meist mit den gleichen Problemen konfrontiert wie einheimische Studierende aus bildungsfernen Milieus. Jedoch konnte El-Mafaalani (2012) Unterschiede in der Unterstützung bei den Bildungsentscheidungen zwischen den beiden Herkunftsmilieus feststellen. In seinem Buch „Bildungsaufsteiger/innen aus benachteiligten Milieus“ (2012), in dem er sich mit der sozialen Mobilität von einheimischen und türkischstämmigen Familien in Deutschland beschäftigt, zeigt er, dass die Bildungsaspiration bei türkischstämmigen Familien deutlich höher ist als bei einheimischen Familien aus bildungsfernen Schichten. Während türkischstämmige Eltern sich eine akademische Ausbildung für ihre Kinder wünschen, stellen sich einheimische Eltern vergleichsweise häufiger, aufgrund mangelnder Information und nicht vorhandener Erfahrung, dem Wunsch ihrer Kinder entgegen. In einheimischen bildungsfernen Familien nimmt Bildung generell einen geringeren Stellenwert ein als bei Familien aus bildungsnahen Schichten. Für Arbeiterfamilien stellt ein Studium unmittelbar einen großen Mehraufwand dar, dessen Nutzen – nämlich einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen und dadurch bessere Berufschancen zu haben – nicht nachvollzogen werden kann. Im bildungsfernen Milieu werden meist deutlich geringere Bildungsaufstiege, fernab eines Hochschulabschlusses, angestrebt. Dagegen treffen Familien mit Migrationshintergrund meist aufgrund von Uninformiertheit über das Bildungssystem ungünstige Entscheidungen für ihre Kinder. Gemeinsam haben diese beiden Gruppen, dass die Eltern – wenn auch aus unterschiedlichen Gründen – ihre Kinder während des Ausbildungsweges kaum unterstützen können (vgl. El-Mafaalani 2012: 146).

Peer-Mentoring fördert Durchlässigkeit und Diversität

Die fehlende Unterstützung muss anderweitig kompensiert werden, damit Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus ihre ersten Schritte an einer Universität nicht im Alleingang meistern müssen. Stephanie Budge schreibt dazu in ihrem Artikel „Peer-Mentoring in Post-Secondary Education: Implications for Research and Practice“, dass Mentoring-Programme Studienbeginner/innen beim Erreichen der eigenen Ziele in einem fremden Setting helfen können (vgl. Budge 2006: 77 f). Die Mentor/inn/en unterstützen und ermutigen Studierende in der ersten Studienphase, helfen ihnen, ihre

Verhaltensweise an das neue Umfeld anzupassen und sich im System Universität zu integrieren. Vor allem Studierende aus unterrepräsentierten Gruppen können durch gezieltes Mentoring stärker an die Universität gebunden und folglich können auch die Abschlussquoten erhöht werden (ebd.: 75).

Um die Mentees bestmöglich zu unterstützen, erhielten die Mentor/inn/en an der Universität Graz eine Ausbildung mit folgenden Modulen: „Studieren in der ersten Generation“, „Kommunikation und kollegiale Beratung“, „Finanzierung und Förderung im Studium“, „Schreibkompetenz & Präsentationstechniken“, „Studienorganisation & Selbstmanagement“ und „Lerntechniken und Arbeitsmethoden“. Zusätzlich finden regelmäßig Jour-fixe-Termine mit der Koordinatorin statt um das Projekt weiterzuentwickeln und es gibt die Möglichkeit Supervisionstermine bei der psychologischen Studierendenberatung wahrzunehmen.

Bremse lösen: Einblicke in unsere Arbeit als Peer-Mentor/in

Als Mentorin bzw. Mentor unterstützen wir unsere Mentees in den ersten beiden Semestern bei Fragen rund um den Studienbeginn. Organisatorische Fragen können oft bereits per E-Mail geklärt werden. Zweimal in der Woche bieten wir fixe Sprechstunden an und zusätzlich gibt es die Möglichkeit auch außerhalb dieser Sprechstundenzeiten individuelle Beratungstermine zu vereinbaren.

Schüler/innen haben zudem auch die Möglichkeit bereits vor Studienbeginn bei einem individuellen Schnuppertag (UNIERleben) Einblicke in den universitären Alltag zu erhalten. Im Rahmen einer 2,5–3-stündigen Tour geben wir Informationen über das Wunschstudium, besichtigen den Campus, besuchen eine Lehrveranstaltung und versuchen offene Fragen zu klären. Ein- bis zweimal im Semester organisieren wir einen Peer-Mentoring-Stammtisch, um das soziale Netzwerk an der Universität zu stärken.

Um unsere Zielgruppe zu erreichen und das Interesse zu wecken, begleiten wir das Team von 4students zu Schulmessen, besuchen Orientierungslehrveranstaltungen an der Universität und halten Vorträge bei verschiedenen Informationsveranstaltungen (z. B. Schnupperuni, Best Wien).

Viele Schüler/innen und Studierende, die zur Beratung in unsere Sprechstunde oder zu einem individuellen Schnuppertag kommen, sind über

das Angebot an der Universität bereits sehr gut informiert. Die Unsicherheiten liegen oftmals woanders. Viele fühlen sich der „Herausforderung Studium“ nicht gewachsen und machen sich Sorgen, dass sie an den Aufgaben, die sie während ihrer akademischen Laufbahn erwarten, scheitern. Die Ziele und die berufliche Flexibilität durch ein Studium werden nur ansatzweise von unseren Mentees gesehen. Vielen sind die Bedeutung und der Aufwand eines Studiums nicht bewusst und häufig sind darüber hinaus nebenberufliche Einkünfte nötig, um überhaupt studieren zu können. Der Druck wird durch das familiäre Umfeld meist noch erhöht, Sätze wie „Mit einem Studium wirst du dann Taxifahrer/in“ oder „Nach zwei Monaten musst du dich selbst finanzieren“ sind nur zwei Beispiele, die wir zu hören bekamen.

In unseren Beratungsgesprächen versuchen wir, die Vorteile eines Studiums aufzuzeigen und mitgebrachte Vorurteile über die Universität abzubauen. Unsere Mentees zeichnen sich durch eine besondere Neugier an einem bestimmten Studienfach, Zielstrebigkeit und ein großes Engagement aus und viele reisen extra aus anderen Bundesländern für einen Beratungstermin an. Daher ist es unsere Aufgabe sie in ihren Interessen und Kompetenzen zu bestärken und ihnen Tipps für ihre Zielerreichung mitzugeben. Durch unsere eigenen Erfahrungen können wir uns als Mentor/in gut in die Lage unserer Mentees hineinversetzen und wir wissen, dass – lernt man mit dem anfänglichen Konflikt umzugehen – sich die Erfahrungen aus beiden Lebenswelten als wertvolle Kompetenzen von Kindern aus bildungsfernen Familien herauskristallisieren können.

Wir, Eva und Zsombor, erzählen über unseren Weg an die Universität

„Was soll mir ein Studium schon bringen?“ Die Beantwortung dieser Frage kann den Verlauf des Bildungsweges eines jungen Menschen bedeutend beeinflussen. In der Beratungssituation werden wir als Peer-Mentorin und Peer-Mentor häufig mit dieser Frage – sei es von Studierenden, Maturant/innen oder auch deren Eltern – konfrontiert. Gemeinsam ist uns das Merkmal, die Ersten in unserer Familie zu sein, die ein Studium aufgenommen haben. Abschließend geben wir einen Einblick in unsere Erfahrungen als Studierende der ersten Generation und unsere tägliche Arbeit.

Zsombor Jurcsak

Als meine Eltern nach Österreich kamen, mussten sie sich hier ein neues Leben aufbauen. Innerhalb der Familie wurde immer wieder vermittelt, dass man für seine Ziele kämpfen und hart arbeiten muss. Auch wenn bisher niemand aus meiner Familie eine Hochschule besucht hatte, begrüßten und unterstützten meine Eltern die Entscheidung, ein Studium zu beginnen, damit ich es „einmal besser“ haben würde. Ihr Wunsch war es, dass ich nicht wie sie von einer genauso harten, körperlichen Arbeit abhängig sein würde. Wegen ihrer fehlenden Erfahrung konnten sie mir beim Beginn dieses neuen Lebensabschnittes aber nur bedingt zur Seite stehen. Aufgrund der finanziellen Möglichkeiten war der Besuch einer Hochschule nur mit einer gleichbleibenden Wohnsituation möglich, wodurch meine Studienwahl auf Graz begrenzt war. Lars Schmitts Buch „Bestellt und nicht abgeholt – Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium“ (2011) verdeutlicht, dass die finanzielle Lage und Berufsaussichten zwei Faktoren sind, die hochschulbildungsferne Studierende viel deutlicher belasten als Akademikerkinder (vgl. Schmitt 2011: 84). Da in meinem engeren Familienkreis niemand eine Hochschule besuchte, fehlte es mir an Vorbildern für meine kommende akademische Laufbahn.

Ich stamme aus der ersten Zuwanderergeneration – das heißt, ich bin selbst im Ausland geboren und habe meinen Schulabschluss allerdings in Österreich absolviert. Konversationen zu Hause wurden meistens in meiner Muttersprache geführt, nur selten wurde Deutsch gesprochen. Deshalb kopierte ich Habitus und Sprache größtenteils von Freund/inn/en und Kommiliton/inn/en, um möglichst nicht aus der Menge herauszustechen und mich den neuen Gegebenheiten hinreichend anzupassen. Auch bei der Wahl des Studienfachs orientierte ich mich an der Herangehensweise meines außerfamiliären Umfeldes. Schmitt schildert dies als „Ausblendung der Selbst-Entwicklung und vorrangige nachahmende Identitätsbildung“ (ebd.: 106). Da meine Eltern weder an einer Hochschule noch an einer österreichischen Schule Erfahrungen gesammelt haben, konnten sie die Veränderungen und die damit einhergehenden Herausforderungen zu Studienbeginn nicht konkret nachvollziehen.

Aktuell studiere ich Umweltsystemwissenschaften mit dem Schwerpunkt Betriebswirtschaftslehre an der Karl-Franzens-Universität in Graz. Zu Beginn meines Studiums wusste ich nur wenig über das Studieren und musste erst lernen, ein Studium zu organisieren und die richtigen Lehrveranstaltungen zu wählen. Auch wenn es bestimmt für alle Studienanfänger/

innen eine neue Situation ist, so sind Studierende aufgrund ihres jeweiligen Umfelds immer unterschiedlich gut auf die Ansprüche der neuen Lebenssituation „Studium“ vorbereitet (vgl. ebd.: 105). Auf mich allein gestellt, lernte ich zu Beginn meines Studiums meist allein und häufig auch erfolglos für Klausuren, konnte mich aber später verbessern, indem ich mit Kolleg/inn/en Lerngruppen bildete. Vor allem die Anonymität an einer Universität erschwert es vielen Studierenden der ersten Generation, wie auch mir, Anschluss zu finden (vgl. El-Mafaalani 2012: 47).

Meine Meinung zu äußern, war etwas, das mir im familiären Umfeld aufgrund der Familienkultur immer ziemlich schwergefallen war und mich infolgedessen auch bei diversen Lehrveranstaltungen daran hinderte, mich aktiv einzubringen – zu groß war anfangs die Angst davor, etwas „Falsches“ zu sagen, sich zu blamieren und zu scheitern. Obwohl meine Eltern mich stets bei meiner Entscheidung, ein Studium zu absolvieren, unterstützten, musste ich mich fortwährend rechtfertigen, da geistige Arbeit innerhalb der Familie nicht als „Arbeit“ im herkömmlichen Sinne wahrgenommen und nicht verstanden wurde, dass auch Lernen und Lesen belastend und erschöpfend sein können. In Momenten, in denen der Weg zum Ziel nicht immer klar zu erkennen war, kamen mir deshalb auch oft Zweifel, ob das Vorhaben nicht vielleicht doch „zu groß“ wäre. Diese Angst zu scheitern löste bei mir oft Verunsicherung aus. Auch Schmitt (2011: 105 f) belegt, dass die „Anforderungen eines Studiums bei Studierenden aus bildungsfernen Milieus tendenziell Angst, Unsicherheit und Fremdheitsgefühle erzeugen“.

Eva-Maria Ploder

Als eine der beiden Mentor/inn/en bin ich bereits seit Oktober 2013 für das Peer-Mentoring-Projekt an der Karl-Franzens-Universität Graz tätig. Ich bin selbst die Erste in meiner Familie, die ein Studium begonnen hat und studiere Psychologie und Sportwissenschaften. Der Weg auf die Universität war für mich, wie für viele Schüler/innen aus bildungsfernen Schichten, nicht selbstverständlich.

Die erste große Hürde, die es zu meistern galt, war sich entgegen aller Bedenken und Zweifel für ein Studium zu entscheiden. Da weder Eltern, Geschwister oder nähere Verwandte studierten, war die Vorstellung, schnell einen guten sicheren Arbeitsplatz zu finden, allgegenwärtig und die Universität als mögliche Ausbildungsstätte war innerhalb der Familie kein Thema.

Nach der Matura sprachen sich die Eltern für eine kürzere Ausbildungszeit aus. Die vielfältigen Möglichkeiten, die ein Studium bietet, waren ihnen aufgrund der fehlenden Erfahrung mit dem System Universität nicht bekannt. Beide haben es schließlich auch ohne Studium geschafft, sich beruflich zu verwirklichen und sich ein gutes Leben aufzubauen.

Mit dem Wunsch, persönliche Interessen zu verfolgen, neue Herausforderungen zu suchen, mich vielfältig weiterzubilden und inspiriert durch Freundinnen bzw. Freunde, die sich nach dem Schulabschluss sofort für ein Studium entschieden, wurde der Plan, selbst an einer Universität zu studieren, immer konkreter. Die Überwindung war dennoch sehr groß und erst nach einer einjährigen Orientierungsphase habe ich mich gegen den Willen der Eltern für ein Studium entschieden. Das anfängliche Gefühl der Euphorie und der Stolz, diese Entscheidung ganz allein gefällt zu haben, wurden bald durch die Angst, Fehler zu machen und nicht „schlau genug“ zu wirken, ersetzt. Trotz vieler Studierender im Hörsaal fühlte ich mich fremd und glaubte, irgendwie nicht ganz dazuzugehören. Umgangsformen und vor allem der sprachliche Duktus mussten an der Universität neu erlernt werden. Die Anpassung an das neue System wurde auch von der Familie wahrgenommen und Sätze wie „Wieso sprichst du auf einmal so Hochdeutsch?“ oder „Drück dich nicht so kompliziert aus!“ waren die Folge.

Der Begriff „Arbeit“ wird in der der Familie, im Gegensatz zur geistigen Arbeit an einer Universität, mit etwas Konkretem, mitunter körperlicher Arbeit und vor allem mit materieller Entlohnung verbunden. Um auch den familiären Ansprüchen an Arbeit gerecht zu werden, habe ich begonnen neben dem Studium zu arbeiten. Nach zweijähriger Suche nach meiner Identität – hin- und hergerissen zwischen der akademischen und der nicht akademischen Welt – habe ich die Entscheidung getroffen, mit einem Studienwechsel neu anzufangen. Mit dem Ziel vor Augen, in der Zukunft beruflich flexibel zu sein, mich persönlich und fachlich weiterzubilden, stehe ich heute kurz vor meinem Masterabschluss. Die Arbeit, die hinter Seminar-, Abschlussarbeiten und Referaten steckt, kann immer noch nicht sichtbar gemacht werden und noch immer bin ich mit den Fragen „Warum brauchst du dafür so lange?“ bzw. „Wieso kannst du das nicht im Internet nachlesen?“ konfrontiert. Doch durch die Beantwortung dieser Fragen konnte auch innerhalb meiner Familie die unsichtbare Barriere zur Universität verkleinert werden.

Natürlich muss man festhalten, dass die Eltern mit den besten Absichten den Kindern ihre eigenen Erfahrungen und wertvolle Tipps mit auf

den Weg geben, damit sie gut ans Ziel kommen. Wenn man jedoch die Erste in der Familie ist, die einen neuen Weg geht, fehlen den Eltern in manchen Bereichen wichtige Erfahrungen, auf die man somit nicht zurückgreifen kann.

Als Mentor/inn/en des Projektes wollen wir daher als „role models“ unsere Erfahrungen teilen, um allen Ersten in ihrer Familie, die einen neuen Weg beschreiten, Mut zu machen und Unsicherheiten zu mindern. Auch wir beide sind uns sicher, dass wir jederzeit wieder den gleichen Weg einschlagen würden. Als Student/in und durch unsere Arbeit als Peer-Mentor/in konnten wir uns in den Schlüsselkompetenzen wie z. B. Eigeninitiative, Lern- und Sozialkompetenz verbessern und somit Fertigkeiten für Alltag und Berufsleben sammeln. Durch die Aufgaben und Herausforderungen, die wir über diese Zeit bewältigen mussten, konnten wir als Personen wachsen, unsere Fähigkeit des kritischen Denkens verstärken und lernten, wie man sich in einem neuen Umfeld integriert. Wir sind heute sehr froh über das, was wir durch das Studieren bis jetzt schon erlernt haben und sehen den Herausforderungen gestärkt und mit Spannung entgegen, die uns in der Zukunft erwarten werden.

Literaturnachweis

- Budge, Stephanie (2006): Peer-Mentoring in Post-Secondary Education: Implications for Research and Practice. In: Journal of College Reading and Learning Nr. 37, S. 73–87.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): Bildungsaufsteiger/innen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: Springer VS.
- Reszler, Victoria (2016): Gemeinsam Studieren lernen – Peer-Mentoring an der Universität Graz. In: Augustin, Elisabeth/Salmhofer, Gudrun/Scheer, Lisa (Hg.): Option Kooperation! Voneinander und miteinander lernen in der Hochschule. Sammelband zum Tag der Lehre 2015 der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Schmitt, Lars (2011): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela/Latcheva, Rossalina/Zaussinger, Sarah/Hofmann, Julia/Musi, Christoph (2009): Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BMWF.

- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Wien.

5.4 Mehr Durchlässigkeit durch Kompetenzorientierung – Das Kompetenzportfolio an der Fachhochschule der Diakonie

von Dipl. Päd.ⁱⁿ **Miriam Schäfer**

Einleitung

Durchlässigkeit meint sowohl eine Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung als auch eine Öffnung des Hochschulsystems für nicht-traditionelle Zielgruppen. Damit geht einher, dass die Bedeutung von Abschlüssen in den Hintergrund tritt, zugunsten von Anschlüssen und Anschlussmöglichkeiten. Es geht zunehmend weniger um Zeugnisse und Zertifikate, sondern um das, was jemand kann – also um die Kompetenzen jedes Einzelnen. Das Thema Kompetenzorientierung ist daher eng verwoben mit der Forderung nach Durchlässigkeit und war auch ein zentrales Anliegen im Rahmen der deutschen Bund-Länder-Initiative „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“³⁴, in der seit 2011 in zwei Wettbewerbsrunden insgesamt 97 deutsche Hochschulen gefördert werden. Eine dieser Hochschulen ist die Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld, die mit der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim das Verbundprojekt „BEST WSG

– Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ auf den Weg gebracht hat.

Die Fachhochschule der Diakonie ist eine private, staatlich anerkannte Hochschule mit derzeit 827 Studierenden. Angeboten werden hauptsächlich berufsbegleitende Studiengänge im Sozial- und Gesundheitswesen. Im Rahmen des genannten Projektes wurden weitere Studienangebote implementiert und Maßnahmen entwickelt, um die Durchlässigkeit zwischen Hochschule, Fachschulen, Weiterbildungsträgern und Sozialunternehmen zu befördern. Eine zentrale Maßnahme soll im vorliegenden Beitrag vorgestellt werden: das Kompetenzportfolio.

Es wurden insgesamt drei Einsatzszenarien für das Kompetenzportfolio entwickelt:

- Die Reflexion und Dokumentation der vor dem Studium erworbenen Kompetenzen (am Studienbeginn),
- die Reflexion und Dokumentation der im Studium erworbenen Kompetenzen (im Studienverlauf),
- die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen (optional für anrechnungsinteressierte Studierende).

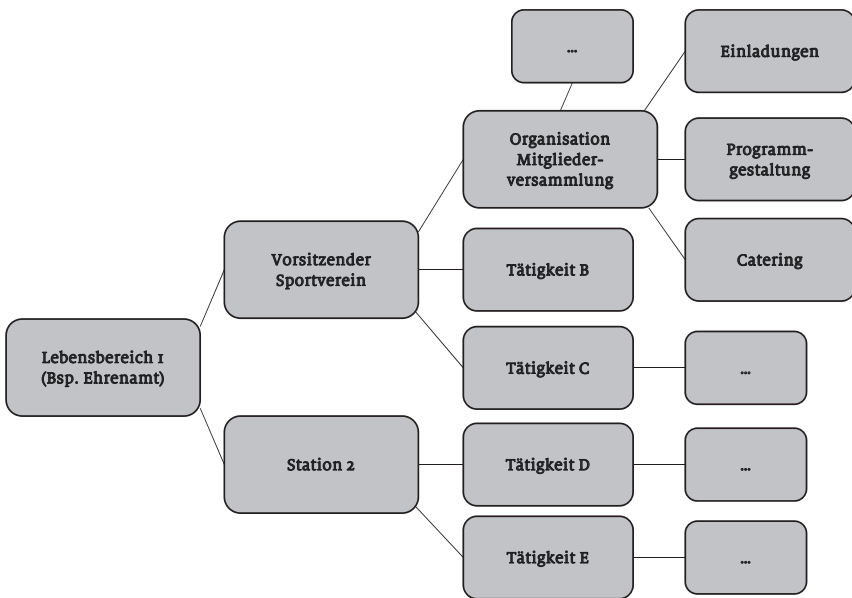
Im Folgenden werden die ersten beiden Einsatzszenarien vorgestellt. Das Konzept wurde mittlerweile in drei Studienangeboten (Zertifikatsreihe Personalmanagement, Masterstudiengang Personalmanagement, Bachelor Soziale Arbeit) erprobt und evaluiert, sodass anschließend auch auf die Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden eingegangen wird. Daraus lassen sich abschließend Empfehlungen für eine gelingende Portfolioarbeit ableiten.

Die Reflexion und Dokumentation der vor dem Studium erworbenen Kompetenzen

Für dieses Einsatzszenario ist eine Präsenzveranstaltung zu Beginn des Studiums vorgesehen. Dafür sollten mindestens zwei halbe Tage eingeplant werden. Wichtig ist, dass diese Einheit im Curriculum des Studienangebots verankert und damit im Regelstudium integriert ist und nicht als zusätzliche zeitliche Belastung für die Studierenden hinzukommt. Für die Reflexion der eigenen Kompetenzen wird ein biografischer, ganzheitlicher Zugang gewählt: Die Studierenden erstellen zunächst eine Übersicht über alle „Tätigkeitsfelder“

in ihrem Leben. Dabei geht es explizit nicht nur um den beruflichen und schulischen Werdegang, sondern um alle Lebensbereiche wie Hobbies, politisches oder soziales Engagement, besondere Lebenssituationen, Haushalt und Familie etc. Wenn die Studierenden alle Lebensbereiche benannt haben, entscheiden sie sich für ein konkretes Handlungsfeld und beschreiben alle Aufgaben und Handlungen, die sie dort ausgeführt haben. Das kann folgendermaßen aussehen (Siehe Abbildung 1):

Abbildung 1: Sammlung von Tätigkeiten



Quelle: Eigene Darstellung, Schäfer 2016.

Ziel ist es, alle Handlungen oder Aufgaben auf eine sehr konkrete Tätigkeits-ebene herunterzubrechen, bspw. lässt sich die Aufgabe „Einladungen“ noch weiter herunterbrechen auf die Arbeit mit einer Datenbank, das Erstellen eines Serienbriefes, die Recherche von Adressen usw. Daraus lassen sich dann auf der anderen Seite wieder Fähigkeiten ableiten. Die Studierenden lernen in verschiedenen Übungen, diese erstens aufzudecken und zweitens in Worte zu fassen. Wenn man von Kompetenzen spricht, geht es auch immer wieder

um adäquate Formulierungen, man denke nur die Formulierungen im Modulhandbuch, die alle kompetenzorientiert sein sollen. Gleichzeitig werden Qualifikationsrahmen wie der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Referenzrahmen bezeichnet und sollen der Einordnung dienen und als „gemeinsame Sprache“ (Kennedy 2008; Schermutzki 2007) fungieren. Dies kann aber nur gelingen, wenn alle Beteiligten diese Sprache auch sprechen und über das entsprechende Vokabular verfügen (Schäfer 2016). Deshalb lernen die Studierenden in der Einheit auch, wie sie ihre Kompetenzen adäquat formulieren können, u.a. mit einer Verbliste (Kennedy 2008), die auch den Lehrenden für die Beschreibung der Modulhandbücher zur Verfügung steht. Abschließend sollen sie ihre eigene Stelle kompetenzorientiert ausschreiben, was zum einen das kompetenzorientierte Formulieren einübt, zum anderen aber auch noch einmal deutlich macht, welche Kompetenzen sie an dieser Stelle aktuell einbringen (Schäfer 2017a). Am Ende der Veranstaltung zur Portfolioarbeit sollen die Studierenden in der Lage sein, ihre Kompetenzen aus verschiedenen Lebensbereichen in Form von „Ich kann ...“-Sätzen zu benennen.

Mit dieser biografischen Einheit zur Reflexion und Dokumentation der eigenen Kompetenzen soll der Übergang in die Hochschule gestaltet und begleitet werden. Es werden Anschlussstellen an die eigene Biografie und das berufliche Handeln geschaffen (Bäcker/Cendon/Mörth 2011). Die Hochschule zeigt damit auch ihre Wertschätzung gegenüber den mitgebrachten Kompetenzen der Studierenden, indem sie diese wahr- und ernst nimmt und daran anknüpft.

Die Studierenden erhalten im Rahmen dieser Einheit einen Portfolio-Ordner, in dem sie alle Übungen und Arbeitsblätter abheften. Dieser Ordner soll über das Studium hinweg weiter angefüllt werden.

Reflexion und Dokumentation der im Studium erworbenen Kompetenzen

Die Studierenden sollen im Studienverlauf ihren Kompetenzzuwachs reflektieren und dokumentieren. Dafür wurden für jedes Modul zwei Arbeitsblätter entwickelt. Mit dem ersten Arbeitsblatt nehmen die Studierenden eine Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen in Bezug auf die im Modulhandbuch genannten Lernergebnisse vor (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Matrix zur Selbsteinschätzung (Quelle: Eigene Darstellung, Schäfer 2017b.)

Qualifikationsziele/ Kompetenzen	Keine Kennt- nisse/Fähig- keiten	Grundkennt- nisse/Fähig- keiten	Gute Kennt- nisse/Fähig- keiten	Sehr gute Kenntnisse/ Fähigkeiten	Expert/inn/en- Wissen	Für meine Praxis nicht relevant
Ich kann grundlegende Aspekte der Kommunikation (nach Watzlawick, Schulz von Thun u. a.) in ihrer Relevanz für ihren Umgang mit den Adressat/inn/en darstellen.						
Ich kann grundlegende Techniken der Gesprächsführung anwenden.						
Ich kann interkulturelle Aspekte der Kommunikation reflektieren.						
Ich kann verschiedene Konzepte der Beratung (z. B. nichtdirektive Beratung, systemische Beratung, motivierende Gesprächsführung) darstellen.						
Ich kann grundlegende Techniken der Konfliktberatung/Mediation anwenden.						
Ich kann ein nicht-direktives Beratungs- oder Krisengespräch nach fachlichen Standards führen und reflektieren.						
Ich kann ein Mediationsgespräch nach fachlichen Standards führen und reflektieren.						

Darüber hinaus nehmen sie zu Modulbeginn eine Reflexion anhand der folgenden Fragen vor:

- Welche persönlichen Erwartungen haben Sie an dieses Modul?
- Wo liegen Ihre persönlichen Interessenschwerpunkte hinsichtlich der Inhalte des Moduls?
- Welche individuellen Ziele können Sie mit dem Thema verknüpfen?
- Welche Relevanz haben die Inhalte des Moduls für Ihre beruflichen Aufgaben und Anforderungen?

Am Ende des Moduls erhalten die Studierenden ein zweites Arbeitsblatt, das wieder die obige Matrix (Tabelle 1) mit allen Lernergebnissen des Moduls enthält. Sie schätzen damit ihren Kompetenzzuwachs in Bezug auf die Lernergebnisse ein. Zusätzlich beantworten sie für sich folgende Fragen (Schäfer 2017a):

- Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen an das Modul erfüllt?
- Welche Ihrer Fragen wurden beantwortet, welche sind u. U. noch offengeblieben?
- Wie konnten Sie sich mit Ihren Fähigkeiten und Kenntnissen in diesem Modul einbringen?
- In welchem Rahmen können und wollen Sie die erworbenen Kompetenzen in Ihrer beruflichen Praxis einsetzen?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten möchten Sie noch weiter vertiefen bzw. woran möchten Sie nach Ende des Moduls noch weiterarbeiten?
- Wie und unter welchen Bedingungen haben Sie in diesem Modul am besten gelernt?

Neben ihrem Kompetenzzuwachs reflektieren die Studierenden dabei auch den Theorie-Praxis-Transfer sowie das eigene Lernverhalten. Zusätzlich zu diesen beiden Arbeitsblättern, die vom Projektteam bereitgestellt werden, sollen die Lehrenden für ihre Module modulspezifische Reflexionsfragen entwickeln. Damit soll das Portfolio konsequent in die Lehre aller Module eingebunden werden. Alle Lehrenden erhalten einen Leitfaden zur Portfolioarbeit, in dem das Konzept noch einmal erläutert wird und Beispiele für Reflexionsaufgaben genannt werden. Damit die studienbegleitende Portfolioarbeit für die Studierenden keine zusätzliche Belastung darstellt, wird sie bei der Workload berücksichtigt, d. h. in jedem Modul sind einige Stunden Portfolioarbeit fest vorgesehen.

Das Portfolio kann auch mit ausgewählten Leistungen der Studierenden befüllt werden, so können z. B. Hausarbeiten eingeklebt werden. Am Ende des Studiums sollen sie damit einen umfänglichen Ordner in der Hand haben, der neben ihrem Zeugnis und dem Diploma Supplement belegen kann, welche Kompetenzen sie im Studium erworben haben.

Rückmeldungen der Studierenden

Der Einsatz des Kompetenzportfolios wurde in allen drei Studienangeboten evaluiert. Die Rückmeldungen der Studierenden fallen je nach Einsatzszenario unterschiedlich aus. Die Einheit zur Reflexion und Dokumentation der vor dem Studium erworbenen Kompetenzen wird sehr positiv bewertet: Die Studierenden empfinden es als hilfreich, einen methodischen Zugang zu ihren Kompetenzen zu finden und diese (besser) benennen zu können. Neben dem wahrgenommenen persönlichen Nutzen sehen sie auch einen fachlichen Bezug zum Thema Kompetenzen und Kompetenzfeststellung, beispielsweise im Bereich Personalentwicklung oder auch in Bezug auf die Ressourcen von Klientinnen und Klienten in der sozialen Arbeit. Die Einheit eignet sich zudem (je nach Gruppengröße) aufgrund der biografischen Arbeit und der verschiedenen Gruppenarbeiten gut zum Kennenlernen der Studierenden untereinander und befördert damit die soziale Integration im Studium.

Die Rückmeldungen zur Fortsetzung der Portfolioarbeit im Studienverlauf fallen dagegen nicht so positiv aus: Die Portfolioarbeit und das Bearbeiten der Arbeitsblätter werden als (zu) aufwendig empfunden und der Mehrwert wird den Studierenden nicht deutlich genug. Unsere Erfahrungen und die Rückmeldungen der Lehrenden lassen vermuten, dass die Portfolioarbeit zu wenig in die Lehre eingebunden wird, sodass die Portfolioarbeit vollständig in den Bereich des Selbststudiums verlegt wird. Die Konsequenz scheint zu sein, dass sie in vielen Fällen gar nicht mehr fortgesetzt wird. Das liegt auch daran, dass die Portfolioarbeit nicht Teil einer bewerteten Studienleistung ist und es keine negativen Konsequenzen für die Studienleistung hat, wenn die Studierenden nicht weiter am Portfolio arbeiten. Die Studierenden melden außerdem zurück, dass ihnen die Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen anhand der Lernergebnisse des Modulhandbuchs schwerfalle, zumal die Lernergebnisse oft zu abstrakt formuliert seien. Eine Rückmeldung bezieht sich darauf, dass es statt offener Fragen auf den Arbeitsblättern nur

Ankreuzoptionen geben sollte, um den Aufwand geringer zu gestalten. Hier wird deutlich, dass den Studierenden offenbar die Bedeutung der Reflexion nicht deutlich geworden ist oder aber der Mehrwert einer differenzierten Auseinandersetzung für sie nicht erkennbar ist.

Fazit

Die Einheit am Studienbeginn (Einsatzszenario 1) soll in dieser Form fortgeführt werden und auch eine Übertragbarkeit auf andere Studiengänge ist angedacht. Sie scheint ein gutes Mittel zu sein, den Übergang in die Hochschule und den Einstieg ins Studium zu gestalten und zu begleiten, indem Anschlussstellen an das Leben der Studierenden außerhalb der Hochschule geschaffen werden und ein wertschätzender Umgang damit gepflegt wird. Zudem ist die Einheit sehr geeignet, um die Gruppe miteinander arbeiten zu lassen und ein Kennenlernen untereinander zu ermöglichen. Dies ist allerdings nur bei kleineren Studienkohorten (in unserem Fall maximal 35 Personen) in dieser Form möglich.

An der Idee der studienbegleitenden Portfolioarbeit (Einsatzszenario 2) soll ebenfalls festgehalten werden, allerdings soll diese noch einmal überdacht und überarbeitet werden. Eine wichtige Stellschraube scheinen die Lehrenden zu sein – wenn das Portfolio besser in die Lehre eingebunden und damit auch begleitet wird, ist das Risiko geringer, dass es gar nicht mehr fortgeführt wird. In Bezug auf die Einbindung in die Lehre muss nach wie vor bedacht werden, dass die Portfolioarbeit nicht als Studienleistung bewertet werden soll, da es zur persönlichen Reflexion genutzt werden soll und eine Fremdeinsicht und -bewertung eine defensive Reflexion zur Folge haben könnte (Häcker 2005). Es gibt jedoch andere Ideen, das Portfolio stärker einzubinden, z. B. indem das Vorher-Arbeitsblatt zu Beginn der ersten Präsenz vom Lehrenden aufgegriffen wird und für eine Plenumsdiskussion über Erwartungen an das Modul, das Vorwissen der Studierenden, die Praxisrelevanz usw. genutzt wird. Ebenso könnte das Nachher-Arbeitsblatt für eine abschließende Plenumsdiskussion und zur Evaluation des Moduls genutzt werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Arbeit mit einem Kompetenzportfolio sehr gewinnbringend sein kann, sie ist allerdings kein „Selbstläufer“. Sie muss gut begleitet werden und darf nicht als zusätzliche Belastung ohne erkennbaren Mehrwert wahrgenommen werden.

Literaturnachweis

- Bäcker, Eva Maria/Cendon, Eva/Mörth, Anita (2011): Das E-Portfolio für Professionals – zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In: Zeitschrift für e-learning 3/2011, S. 37–50.
- Häcker, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Prozesssteuerung. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf, abgerufen am 10.10.2017.
- Kennedy, Declan (2008): Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden. Bonn: DAAD.
- Schäfer, M. (2015): Chancen der curricularen Verankerung eines Kompetenzportfolios. In: Schäfer, M./Kriegel, M./Hagemann, T. (Hg.): Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 171–182.
- Schäfer, M. (2016): Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge. In: Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 139–155.
- Schäfer, M. (2017a): Dokumentation und Reflexion eigener Kompetenzen im Portfolio: Potentiale und Herausforderungen. In: Mörth, A./Elsholz, U. (Hg.): Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Verfügbar unter: <https://de.offene-hochschulen.de/themen/portfolios-in-der-wissenschaftlichen-weiterbildung>, abgerufen am 10.10.2017.
- Schäfer, M. (2017b): Kompetenzorientierung und Lebenslanges Lernen – Chancen des Portfolio-Einsatzes in der Hochschule. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hg.): Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster, New York: Waxmann, S. 131–141.
- Schermutzki, M. (2007): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierung des Bologna-Prozesses. Verfügbar unter: http://www.fibaa.org/fileadmin/uploads/content_uploads/schermutzki_learning_outcomes.pdf, abgerufen am 10.10.2017.

6 Durchlässigkeit durch berufsbegleitendes Studium

6.1 Einleitung

von Mag.^a **Agnes Witzani**

Berufsbegleitende Studien bieten einer heterogenen Studierendenschaft, die aus verschiedenen Gründen kein Vollzeit-Studium aufnehmen kann oder will, die Möglichkeit zu studieren. Dabei stehen berufsbegleitend Studierende nicht zuletzt aufgrund der Doppelbelastung von Erwerbstätigkeit und Studium vor zahlreichen Herausforderungen und stellen Hochschulen vor die Aufgabe Studienformate zu entwickeln, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Zugleich bringen diese Studierenden durch ihre oft facheinschlägige berufliche Erfahrung viel Potential mit, das in der didaktischen Gestaltung berufsbegleitender Studien genutzt werden sollte. Zentrale Fragen, die in den folgenden Beiträgen diskutiert werden, sind unter anderem, wie berufsbegleitende Studienangebote flexibel gestaltet sein können, um den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden, und welche didaktischen Herausforderungen für Lehrende aus dieser Studienorganisation erwachsen.

Unter dem Begriff berufsbegleitende Studien werden im Folgenden spezielle Studienformate umfasst, die Studieren neben einer beruflichen Tätigkeit – oder eine berufliche Tätigkeit neben dem Studieren – ermöglichen sollen. Dabei werden schon bei der Konzeption des Studiums die Bedürfnisse berufstätiger Personen berücksichtigt, was eine spezielle zeitliche Organisation des Lehr- und Studienbetriebs ebenso umfasst wie auch die didaktische Berücksichtigung der Berufstätigkeit der Studierenden (vgl. BMWFW 2017: 17 f).

Berufsbegleitende Studienangebote leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung 2015 zeigen deutlich, dass erwerbstätige Studierende öfter zur Gruppe der sogenannten „nicht-traditionellen“ Studierenden zählen: Sie sind älter und beginnen ihr Studium oft verzögert. Bei

Vergleich von Fachhochschul-Studierenden in Vollzeit und berufsbegleitend organisierten Studiengängen zeigt sich deutlich, dass berufsbegleitend Studierende häufig über eine nicht-traditionelle Studienberechtigung verfügen und häufiger aus niedriger Schicht stammen (vgl. Zaussinger et al. 2016a: 92, 109, 223 ff).

In Österreich ist in erster Linie das berufsbegleitende Studienangebot an Fachhochschulen bekannt, für die dieses Studienangebot als profilbildendes Element gilt, und berufsbegleitende Angebote in der hochschulischen Weiterbildung an Universitäten und Privatuniversitäten. Das Thema berufsbegleitend Studierende ist aber für das gesamte Hochschulsystem relevant. Immer mehr Student/inn/en sind erwerbstätig, obwohl sie „Vollzeit“ studieren. Daher empfiehlt das BMWFW im Abschlussbericht „Zukunft Hochschule“ allen Sektoren berufsermöglichende Studien einzurichten (vgl. BMWFW 2017: 18). Eine weitere Möglichkeit ein berufsbegleitendes Studium mit einer verträglichen Arbeitsbelastung zu ermöglichen ist eine Verlängerung der Studienzeit vorzusehen. Einen offiziellen Status Teilzeitstudium gibt es an österreichischen Fachhochschulen nicht, berufsbegleitende Bachelorstudiengänge können jedoch verlängert angeboten werden.³⁵

Trotz extra für erwerbstätige Studierende konzipierter Studienangebote zeigt eine Auswertung statistischer Daten, dass die Studien-Abbruchquoten („Drop-outs“) in berufsbegleitenden FH-Studien im Vergleich sehr hoch sind.³⁶ Auch für Zeitverlust im Studium wird von Studierenden quer über alle

35 Der Begriff „Teilzeitstudium“ kommt im § 4 Abs 8 FHStG vor, wird aber nicht näher erläutert. Der Idee eines Teilzeitstudiums am nächsten kommt die Organisationsform „verlängert berufsbegleitend“, die eine Ausdehnung der Regelstudiendauer für berufsbegleitende Bachelorstudien vorsieht und somit das Angebot zeitlich verlängerter Bachelorstudien ermöglicht (vgl. § 3 Abs 2 Z 2 FHStG). Die Studierbarkeit soll damit verbessert werden. Während Privatuniversitäten einige Studienangebote in Form von echter Teilzeit vorsehen, gibt es an öffentlichen Universitäten berufsbegleitende Studienangebote idR nur in der universitären Weiterbildung. Mehr als die Hälfte aller Studierenden in grundständigen Studien in Österreich sind erwerbstätig und arbeiten im Durchschnitt knapp 20 h/Woche. Nur ein kleiner Teil dieser Studierenden studiert in berufsbegleitend konzipierten Studiengängen an Fachhochschulen. Erwerbstätige Studierende berichten häufig von Zeitverlust im Studium, schwieriger Vereinbarkeit von Studium und Beruf, längerer Studiendauer und häufigen Unterbrechungen (vgl. Zaussinger et al. 2016b: 126 ff).

36 Statistische Erhebungen und Auswertungen der Autorin über das Datenmeldesystem BIS (Bereitstellung von Informationen über den Studienbetrieb) und das Digitale Antrags- und Informationssystem (DAISY).

Hochschultypen als häufigster Grund die Erwerbstätigkeit genannt (vgl. Unger et al. 2017: 113). Aus Sicht der externen Qualitätssicherung kommt daher der Studierbarkeit und Gestaltung von berufsbegleitenden Studienangeboten besondere Bedeutung zu und wird auch im Rahmen von Akkreditierungsverfahren berücksichtigt. Ein Kriterium der Programmakkreditierung nimmt die studentische Arbeitsbelastung und Studienorganisation speziell bei berufsbegleitenden Studiengängen in den Blick: „Das mit dem Studium verbundene Arbeitspensum (workload) ist so konzipiert, dass die zu erreichenden Qualifikationsziele in der festgelegten Studiendauer erreicht werden können. Die mit dem Studium eines berufsbegleitenden Studiengangs verbundene studentische Arbeitsbelastung (workload) und die Studienorganisation sind so konzipiert, dass das gesamte Arbeitspensum einschließlich der Berufstätigkeit leistbar ist.“ (§ 17 Abs 1 lit l FH-AkkVO 2015 bzw. § 17 Abs 1 lit h PU-AkkVO 2015)

Um der Frage nachzugehen, wie berufsbegleitende Studienangebote gestaltet sein müssen, um erfolgreich studierbar zu sein, hat die AQ Austria im vergangenen Jahr eine Workshop-Reihe zum Thema Qualitätsentwicklung berufsbegleitender Studienangebote veranstaltet. Vertreterinnen und Vertreter aller Hochschulsektoren haben Beispiele guter Praxis vorgestellt, wie sie bei der Konzeption und Gestaltung berufsbegleitender Studienangebote die spezifischen Herausforderungen berücksichtigen.³⁷ Zwei Aspekte, die bei den Workshops besonderes Interesse hervorgerufen haben, wurden im Rahmen des Forums „Durchlässigkeit durch berufsbegleitendes Studium“ wieder aufgegriffen und weiter diskutiert: die Flexibilisierung von berufsbegleitenden Studienangeboten für eine bessere Studierbarkeit und verträgliche Workload-Belastung und die Frage, welche spezifischen Anforderungen und didaktischen Herausforderungen aus einer berufsbegleitenden Studienorganisation für Lehrende erwachsen.

In den folgenden Beiträgen werden die Herausforderungen aus Sicht der Studierenden und der Lehrenden sowie verschiedene Möglichkeiten, zur Flexibilisierung und Gestaltung von Studien, um den Anforderungen berufsbegleitender Studierender gerecht zu werden, dargestellt. Nina Antoniuk identifiziert die Herausforderungen im berufsbegleitenden Studium aus Sicht der

37 Nähere Informationen zu den Workshops am 16.11.2016, 13.01.2017 und 13.03.2017 sowie Links zu den Präsentationen sind verfügbar unter: <https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/workshops.php>.

Studierenden und erarbeitet Lösungsvorschläge für eine bessere Gestaltung des berufsbegleitenden Studiums. Gabriele Pfeiffer stellt das Studienformat „Teilzeit“ an der TU Darmstadt vor. Ulrike Szigeti beleuchtet aus Perspektive einer österreichischen Fachhochschule, wie berufsbegleitende Studienangebote flexibel gestaltet sein können, um den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden und welche Herausforderungen berufsbegleitende Studien an Lehrende stellen.

Die Beiträge aus unterschiedlichen Perspektiven kommen zu ähnlichen Empfehlungen: Sowohl Szigeti als auch Antoniuk plädieren für eine alternative didaktische Gestaltung für berufsbegleitende Studiengänge, indem theoretische Inhalte im Selbststudium vermittelt werden sollen und in den Präsenzphasen stärker der Praxisbezug den Fokus rücken soll. In diesen wesentlichen Ergebnissen trifft sich die Einschätzung von Studierenden und Lehrenden. Ebenso wird eine zeitliche Ausdehnung berufsbegleitender Studien zur Reduktion des Workloads empfohlen. Eine mögliche Gestaltungsform stellt Frau Pfeiffer in ihrem Beitrag mit dem Teilzeitstudium vor.

Es zeigt sich jedenfalls deutlich, dass Studienformate nicht an der Lebensrealität von Studierenden vorbei entwickelt werden dürfen und entsprechende Rahmenbedingungen für geeignete Studienformate notwendig sind.

Literaturnachweis

- AQ Austria (2015): Fachhochschul-Akkreditierungsverordnung 2015, Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung 2015. Verfügbar unter: <https://www.aq.ac.at/de/akkreditierung/dokumente-verfahren-fh/FH-AkkVO-2015.pdf?m=1446128901> und <https://www.aq.ac.at/de/akkreditierung/dokumente-verfahren-pu/PU-AkkVO-2015.pdf?m=1446128900>, abgerufen am 22.12.2017.
- Pichl, E. (2017): Projekt „Zukunft Hochschule“. Differenzierung. Kooperation. Durchlässigkeit. Abstimmung FH-Portfolio / Universitäten (inkl. Wirtschafts- und Rechtswissenschaften), BMWFV August 2017. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/Zukunft_Hochschulen/AF_1_Abstimmung_FH-Portfolio_-_Universitaet%20inkl._Wirtschafts-_und_Rechtswissenschaften_.pdf, abgerufen am 16.02.2018.

- Unger et al. (2017): Studienverläufe und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Wien, Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/de/zusatzberichte-und-sonderauswertungen-2015?limitstart=0>, abgerufen am 22.12.2017.
- Zaussinger et al. (2016a): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 3: Tabellenband. Wien, Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/kernberichte-2015-in-german>, abgerufen am 22.12.2017.
- Zaussinger et al. (2016b): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Wien, Institut für Höhere Studien. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/kernberichte-2015-in-german>, abgerufen am 22.12.2017.

6.2 Herausforderungen und Probleme im berufsbegleitenden Studium aus Sicht der Studierenden

von **Nina Antoniuk**, BA

Ziel des Beitrags ist es, die größten Herausforderungen und Probleme im berufsbegleitenden Studium aufzuzeigen, welche die Durchlässigkeit und die Qualität des Studiums beeinflussen können. Dabei werden Probleme und Bedürfnisse dieser spezifischen Studierendengruppe aufgezeigt, Probleme identifiziert und im Anschluss mögliche Lösungsansätze vorgestellt. Die nachfolgenden Daten wurden durch eine mündliche Befragung unter berufsbegleitenden Studierenden sowie Studierendenvertreterinnen und Studierendenvertretern unterschiedlicher Fachhochschulen erfasst und abgeglichen.

Um die Thematik näher behandeln zu können, ist es zunächst von großer Bedeutung die wesentlichen Unterschiede zwischen Vollzeitstudiengängen und berufsbegleitenden Studiengängen an österreichischen Fachhochschulen aufzuzeigen. Sie unterscheiden sich sowohl in ihrer Form

und Strukturierung als auch in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen. Ein offensichtlicher Unterschied liegt dabei vor allem in der Präsenzzeit, welche bei berufsbegleitenden Studiengängen deutlich kürzer ausfällt. In welcher Form die Präsenzzeit ausgeübt wird, unterscheidet sich dabei von Fachhochschule zu Fachhochschule. Die häufigste Variante ist der Wochenendblock, an dem Studierende sowohl freitags als auch samstags Lehrveranstaltungen besuchen. Es gibt aber auch Studiengänge, in denen die Präsenzzeit unter der Woche in Form von Abend-Lehrveranstaltungen abgehalten wird. Beide Präsenztypen werden immer häufiger mit sogenannten Intensiv- bzw. Wochenblöcken, welche mehrmals im Semester stattfinden können, gekoppelt.

Durch den Fokus auf die Vereinbarkeit von Beruf und Studium ergeben sich jedoch nicht nur Unterschiede in der Struktur und Gestaltung, sondern auch in der Zusammensetzung der Studierendengruppen. Das Konzept des berufsbegleitenden Studiums ist vor allem für bereits erwerbstätige Personen konzipiert und spricht oft diejenigen an, die sich für den 2. Bildungsweg entschieden haben. Dies zeigte sich auch in der Befragung der berufsbegleitenden Studierenden. Nur ein Bruchteil der Befragten hat ein berufsbegleitendes Studium gewählt, ohne zunächst berufstätig zu sein. Ein Hauptmerkmal der Studierendengruppe ist somit die Berufserfahrung, die sie bereits mit in ihr Studium bringt. Abgesehen davon müssen berufsbegleitende Studierende oftmals erst wieder lernen zu lernen und arbeiten sehr praxisorientiert. Durch die Doppelbelastung von Arbeit und Studium haben die Studierenden außerdem nur beschränkte Zeitressourcen zur Verfügung, welche für das Studium genutzt werden können. Dies muss vor allem in der Gestaltung der Nicht-Präsenzzeit berücksichtigt werden. Damit zeigt sich, dass sich die Studierenden eines berufsbegleitenden Studiums grundlegend von den Vollzeitstudierenden unterscheiden. Diese Merkmale und Eigenschaften müssen genutzt und das Studium und die Struktur angepasst werden.

Herausforderungen und Probleme

In den berufsbegleitenden Studiengängen bestehen zahlreiche Herausforderungen und Probleme, die sowohl die Qualität als auch die Durchlässigkeit des Studiums auf allen Ebenen beeinflussen können. Im Rahmen der Befragung haben sich der Workload des Studiums sowie die Gestaltung der Präsenzzeit

und Nichtpräsenzzeit als besonders problematisch erwiesen. Zweiteres hängt vor allem mit der Theorie und Praxis innerhalb des Studiums zusammen. Die Probleme und Herausforderungen aus Sicht der Studierenden werden im Folgenden näher erläutert und dargestellt.

Im Hinblick auf den Workload des Studiums ergeben sich einige Schwierigkeiten, die sich stark auf das Studium, die Qualität und die Durchlässigkeit sowie die gesamte Lebenssituation der Studierenden auswirken können. Bei Studien, die sowohl als Vollzeit- als auch berufsbegleitendes Studium angeboten werden, ist der Gesamtworkload für Studierende in berufsbegleitenden Studien trotz gleicher Lehrinhalte und gleichem Qualifikationsziel oftmals geringer als der jener Studierenden, die Vollzeit studieren. Geht man von durchschnittlich 15 Wochen pro Semester mit einer Präsenzzeit von 16 Stunden pro Woche aus, ergibt dies einen Gesamtaufwand von 240 Stunden im Semester. Bei einem Semester mit 30 ECTS und damit einem Arbeitsaufwand von rund 750 Stunden müssten in einem berufsbegleitenden Studium somit 34 Stunden pro Woche durch die Nicht-Präsenzzeit kompensiert werden, um den eigentlichen Gesamtworkload zu erreichen. Nachdem dies neben einer Erwerbstätigkeit jedoch faktisch unmöglich ist, wird bereits in einigen berufsbegleitenden Studiengängen versucht, den Workload durch eine Verlängerung der einzelnen Semester sowie den Einsatz von Intensiv- bzw. Wochenblöcken auszugleichen, so die Theorie. Auch wenn in der Praxis damit der Workload erreicht werden kann, bringen diese beiden Lösungen auch einige Nachteile mit sich. Durch den Einsatz von Intensivblöcken müssen die Studierenden entweder die eigenen Urlaubstage aufbrauchen oder sie haben Glück, dass die Arbeitgeber das Studium unterstützen und sie für den Zeitraum freistellen. Nachdem Zweiteres oftmals nicht der Fall ist, resultiert daraus, dass Studierende bei einem Einsatz von mehreren Intensivblöcken das Studium nicht mehr antreten können. Dies hat zur Folge, dass das eigentliche Konzept des berufsbegleitenden Studiums infrage gestellt werden kann, nachdem der Grundgedanke, ein Studium mit einer Erwerbstätigkeit vereinen zu können, dann nicht umgesetzt wird. Ohne den Einsatz von Intensivblöcken kann jedoch der Gesamtworkload meist nicht erreicht werden, da die zusätzlichen Wochen im Semester den Workload der Nicht-Präsenzzeit nicht kompensieren können. Dadurch kann es zu Abstrichen bei Inhalten des Studiums kommen. Zusammenhänge bestehen dabei aber vor allem auch mit der Verteilung von Theorie und Praxis innerhalb des Studiums. Das Selbststudium ist zwar in der Nicht-Präsenzzeit theoretisch vorgesehen, wird aber

dennoch oftmals vernachlässigt. Dies entsteht aus der Doppelbelastung durch Arbeit und Studium und die daraus resultierenden eingeschränkten Zeitressourcen. Abgesehen davon haben sich berufsbegleitende Studierende bereits bestimmte Inhalte und Kompetenzen durch die Vorerfahrungen aneignen können, wodurch weniger Zeit für Selbststudium aufgewendet werden muss. Dies bestätigt unter anderem auch die Studierenden-Sozialerhebung 2015, die aufzeigt, dass sich der Studienaufwand um durchschnittlich 26 Minuten mit jeder erwerbstätigen Stunde verringert (Zaussinger et al. 2015: 142). Das geringe Ausmaß des Selbststudiums hängt jedoch auch damit zusammen, dass die Präsenzzeit oftmals für die Lehre theoretischer Inhalte des Studiums genutzt wird und dadurch auch der Praxisbezug im Studium zu kurz kommt. Doch genau dieser ist für die Studierendengruppe von berufsbegleitenden Studien von großer Bedeutung. Durch die Berufserfahrungen und die damit zusammenhängende Praxisorientierung der Studierenden ist es essentiell, das Studium daran zu orientieren und an die Vorerfahrungen der Studierenden anzuknüpfen und somit einen Fokus im Studium auf die Praxis zu legen.

Lösungsvorschläge

Die Befragung hat gezeigt, dass zahlreiche Herausforderungen und Probleme innerhalb des berufsbegleitenden Studiums bestehen. Diese gilt es zu bewältigen. Im Folgenden werden mögliche Lösungsvorschläge zu den zuvor genannten Problematiken vorgestellt.

Die Problematik des Workloads, der Doppelbelastung der Studierenden und der damit zusammenhängenden eingeschränkten Zeitressourcen stellt eine zentrale Herausforderung im berufsbegleitenden Studium dar. Die Behandlung dieser Problematik ist von großer Relevanz, da dadurch nicht nur das Studium selbst, sondern auch das Arbeits- und Privatleben beeinflusst werden. Zur Bewältigung sollte in Erwägung gezogen werden, die Wochenanzahl innerhalb eines Semesters weiter zu erhöhen oder auch die Semesteranzahl im Allgemeinen anzuheben, das heißt das Studium zu verlängern, und im Gegenzug dazu auf die Intensivblöcke zu verzichten. Dies würde nicht nur zu einer Reduzierung der Semesterwochenstunden, sondern auch zu einer Abnahme der Doppelbelastung beitragen. Dadurch könnten Studierende ihrer Erwerbstätigkeit ohne Abstriche nachgehen. Außerdem sinkt das Risiko, dass Lehrinhalte oder der Praxisbezug im Studium durch die knappen

Zeitressourcen vernachlässigt werden. Eine Umorientierung bzw. Umstrukturierung der Präsenzzeit und Nicht-Präsenzzeit kann ebenfalls zur Stärkung des Praxisbezugs beitragen, indem der Fokus in der Nicht-Präsenzzeit auf die theoretischen Inhalte und in der Präsenzzeit auf Praxis und Vertiefungen gelegt wird. Das Selbststudium kann dabei durch den Einsatz von E-Learning, Online-Kursen oder auch interaktiven Vorlesungen gefördert werden. Das Gelernte aus dem Selbststudium soll durch den Fokus auf Austausch und Diskussion im Rahmen der Präsenzzeit vertieft werden. Die Vorerfahrungen der Studierenden sollten dabei miteinbezogen werden und den Grundstein für Praxis- und Fallbeispiele, Gruppenarbeiten, Diskurse sowie Übungs- und Reflexionsphasen darstellen. Gerade bei berufstätigen Studierenden, die nebenbei berufstätig sind und bereits Berufserfahrungen und Kompetenzen mitbringen, ist es von großer Bedeutung, an ihre Erfahrungen anzuknüpfen und diese mit in das Studium einzubauen.

Schlussfolgerung

Im Rahmen der Befragung wurde deutlich, dass das berufsbegleitende Studium aus aktueller Sicht zahlreiche Herausforderungen und Probleme mit sich bringt. Wichtig ist dabei, dass die Lebenssituation der berufsbegleitenden Studierenden im Fokus steht und die Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben verbessert werden. Dabei ist es von großer Bedeutung die Stärken der berufsbegleitenden Studierenden, wie die Praxisorientierung, Vorerfahrungen und bereits erworbenen Kompetenzen, zu nutzen und damit zu einer Verbesserung des berufsbegleitenden Studiums beizutragen.

Literaturnachweis

Zaussinger, S. et al. (2016): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), https://www.studiversum.at/fileadmin/user_upload/Studierenden-Sozialerhebung/1_Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band1_AnfaengerInnen.pdf, abgerufen am 30.10.2017.

6.3 Zur Diskrepanz zwischen Studienorganisation und Lebensrealität

von **Gabriele Pfeiffer**, M.A.

Plädoyer für ein Teilzeitstudium zur Flexibilisierung von Studienverläufen

Seit der Studienstruktureform sind Studierende zunehmend Widersprüchen zwischen der Organisation ihres Studiums als Vollzeitstudium und den Anforderungen aufgrund ihrer besonderen persönlichen Lebenssituation ausgesetzt. Um die soziale Vielfalt der Studierenden konstruktiv für die Weiterentwicklung der Hochschule und ihrer Studiengänge zu nutzen, müssen diese Widersprüche aufgelöst und individuelle Studiengeschwindigkeiten wie auch lebenslanges Lernen ermöglicht werden. Dieser Beitrag beleuchtet zunächst die soziale Situation der Studierenden in Österreich und Deutschland mit ihren Auswirkungen auf das Studium und widmet sich sodann den Diskrepanzen, die aus der Differenz zwischen Vollzeit-Curriculum und sozialer Situation erwachsen, um schließlich Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die Fakten: Vergleich der Studien- und Lebensrealität von Studierenden in Österreich und Deutschland

Die individuelle Lebenssituation kann es Studierenden erschweren, ein Studienprogramm in der vorgegebenen Regelstudienzeit zu absolvieren. Manche ihrer Faktoren mögen beeinflussbar sein, andere sind es nicht; gemeinsam ist ihnen, dass sie den Studienfortschritt oft verlangsamen. Die Hauptfaktoren, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden müssen, sind: gesundheitliche Beeinträchtigung, Familientätigkeit und Erwerbstätigkeit.

Gesundheitliche Beeinträchtigung

Eine studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung liegt bei rund 12 % aller Studierenden in Österreich sowie 11 % in Deutschland vor; 54 % dieser Studierenden in Österreich bzw. 57 % in Deutschland bezeichnen sie als starke bzw. sehr starke Beeinträchtigung (für Österreich: Terzieva et al. 2016: 10; für Deutschland: Middendorf et al. 2017: 36). In Österreich leiden 33 % der Studierenden mit einer studienerschwerenden Beeinträchtigung (das sind 3,8 % aller Studierenden) an einer psychischen Erkrankung (Terzieva et al. 2016: 15 f), in Deutschland sind es 47 % (Middendorf et al. 2017: 36). Middendorf et al. (2017: 37) konstatieren, dass sich studienerschwerende Beeinträchtigungen in hohem Maße auf den Studienverlauf auswirken, da beeinträchtigte Studierende ihr Studium doppelt so häufig wie diejenigen ohne Beeinträchtigung unterbrechen. Etwa 8 % der Studienabbrecher und Studienabbrecherinnen in Deutschland geben an, ihr Studium aus gesundheitlichen Gründen nicht weiter fortzuführen (Heublein et al. 2017: 36 f).

Familientätigkeit

Bei der Familientätigkeit ist zu unterscheiden zwischen der Pflegetätigkeit für eine/n nahe/n Angehörige/n und der Erziehung von Kindern.

Völlig vernachlässigt wird von den Hochschulen das Thema Studium und Pflege von Angehörigen. Bisher wird dieser Parameter weder in Österreich noch in Deutschland durch eine Sozialerhebung abgefragt. Diese Fragestellung ist aber durchaus relevant, denn an der TU Darmstadt gaben 2010 5,8 % der Studierenden an, einen Angehörigen zu pflegen (TU Darmstadt 2010a: 21), 4,2 % aller Studierenden haben dadurch zu wenig Zeit für ihr Studium (ebd.: 11). Diese Anzahl könnte aufgrund des demografischen Wandels und der Tendenz zu lebenslanger Fortbildung noch weiter ansteigen. Gleichwohl gibt es bisher für pflegende Studierende selten strukturierte Hilfe an den Hochschulen.

Für Studierende mit Kind sieht dies anders aus. Hier wird durch die Kinderbetreuungsbeauftragten (Österreich) oder die Familienservicestellen (Deutschland) eine Beratung für Studierende mit Kindern angeboten. 9 % aller Studierenden in Österreich (Zaussinger et al. 2016: 67) und 6 % in Deutschland (Middendorf et al. 2017: 25) haben mindestens ein Kind.³⁸ Dass viele Studie-

38 Der höhere Anteil in Österreich ist auch auf unterschiedliche Parameter zurückzuführen: In Österreich werden über alle Studienformen Studierende mit Kind unter 25 Jahren

rende davon in Sandwichpositionen stecken (Kind – Studium – Pflege oder Kind – Studium – Erwerbstätigkeit), lässt eine Erhebung der Technischen Universität Darmstadt vermuten: fast 75 % der Studierenden mit Kind sind noch erwerbstätig (TU Darmstadt 2010b: 2).

Erwerbstätigkeit

An deutschen Hochschulen sind 69 % der Studierenden erwerbstätig, davon wenden 9 % regelmäßig mehr als 20 Stunden pro Woche während der Vorlesungszeit für ihre Erwerbstätigkeit auf, 23 % immerhin noch zwischen 11 und 20 Stunden (Middendorf et al. 2017: 60, 168). In Österreich dagegen beträgt die Erwerbsquote von Studierenden 61 % mit einem durchschnittlichen Erwerbsausmaß von 19,9 Stunden pro Woche (ohne Nicht-Erwerbstätige), wobei 18 % aller erwerbstätigen Studierenden einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen (Zaussinger et al. 2016: 126 ff).³⁹

Zumindest für Österreich sind die Auswirkungen der Erwerbstätigkeit hervorragend dokumentiert: Ab einer wöchentlichen Erwerbstätigkeit von 6 Stunden ist eine Verringerung des Studienaufwands festzustellen; ab 11 Stunden geht der Studienaufwand pro Erwerbsstunde um 26 Minuten zurück (Zaussinger et al. 2016: 141 f).

Über die Hälfte (54 %) der erwerbstätigen österreichischen Studierenden hat ein Problem mit der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (ebd.: 145). Sowohl in Österreich als auch in Deutschland wird Erwerbstätigkeit als häufigster Grund für eine verlängerte Studienzeit angegeben.⁴⁰ 12 % der Studierenden in Österreich unterbrechen ihr Studium, 49 % davon wegen Erwerbstätigkeit (Unger et al. 2017: 123); für Deutschland sind dies 15 % bzw. 33 % (Middendorf et al. 2017: 82). In Deutschland brechen 16 % der Studierenden ihr Studium wegen finanziellen Gründen vollständig ab, für weitere

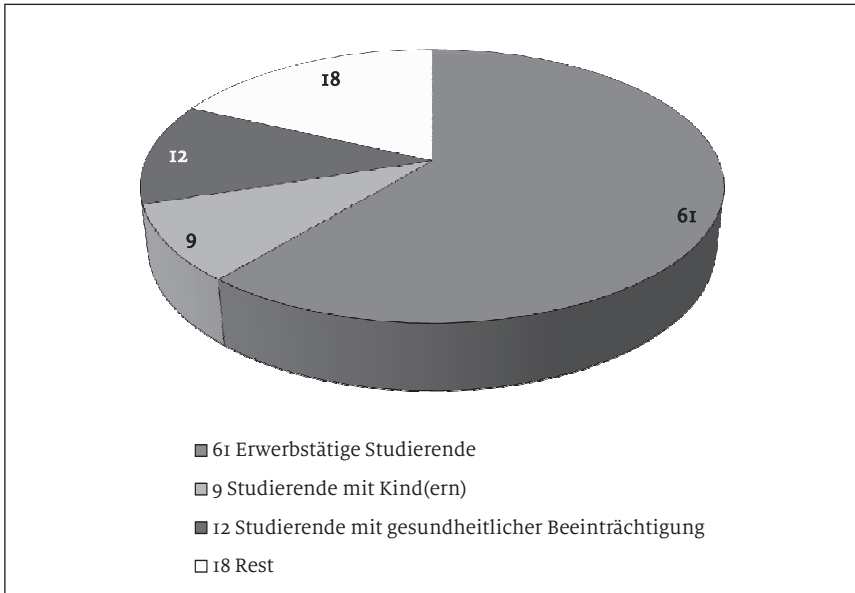
gezählt, in Deutschland werden nur Daten für Studierende mit Kindern unter 18 Jahren im Erst-Präsenz-Vollzeitstudium erhoben.

39 Direkt vergleichen lassen sich die Zahlen nicht, da in Österreich alle Studiengänge über alle Studienformen zusammengefasst werden, während in Deutschland die Zahlen sich nur auf ein Präsenz-Vollzeit-Erststudium beziehen.

40 In Österreich geben 34 % der Studierenden mit Zeitverlust im bisherigen Studium als Grund Erwerbstätigkeit an (Unger et al. 2017: 111); für 41 % aller deutschen Studierenden verlängert sich die Studienzeit wegen ihrer Erwerbstätigkeit (Middendorf et al. 2017: 93).

4 % war das Studium mit der Erwerbstätigkeit nicht mehr zu vereinbaren (Heublein et al. 2017: 34).

Abbildung 1: Lebenssituation von Studierenden in Österreich



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Erwartungen der Hochschule und ihre Folgen

Ein wesentliches Element der Bologna-Reform war die Einführung des European Credit Transfer System (ECTS), das den vollständigen Arbeitsaufwand für ein Modul (Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Selbststudium) widerspiegeln sollte. Ziel war neben der internationalen Vergleichbarkeit die Fokussierung auf die Studierenden und deren Schutz vor zeitlicher Überlastung. Ein Leistungspunkt entspricht 25–30 Arbeitsstunden, 60 Leistungspunkte sind in einem akademischen Jahr im Durchschnitt zu erwerben (vgl. Europäische Union 2015: 10). Daraus folgt ein Arbeitsaufwand von 1.500–1.800 Stunden für ein Studienjahr, was am oberen Ende einer Vollzeitberufstätigkeit mit ca. sechs Wochen Urlaub entspricht.

Da in Deutschland einem Leistungspunkt in der Regel 30 Arbeitsstunden entsprechen und wie oben dargelegt 23 % der Studierenden in einem Umfang von 11–20 Stunden erwerbstätig sind, bedeutet dies, dass 23 % zwischen 51 und 60 Stunden in der Woche für Studium und Sicherung des Lebensunterhaltes aufwenden müssten, weitere 9 % sogar mehr als 60 Stunden, wenn sie ihr Studium in der Regelstudienzeit beenden wollten. Dies ist unter sozialen und gesundheitlichen Aspekten weder wünschenswert, noch ist es realistisch. Fast ein Drittel der Studierenden kann die Vollzeitstudiengänge nicht wie von den Hochschulen vorgesehen studieren und ist ohne ein Teilzeitangebot darauf angewiesen, einen individuellen Weg durch das Studium zu finden mit allen damit verbundenen Unwägbarkeiten. Zwar bieten viele Hochschulen Härtefallregelungen oder Nachteilsausgleiche wenigstens im Falle von gesundheitlicher Beeinträchtigung oder Kindererziehung an, doch müssen diese erst beantragt werden und deren positive Bescheidung unterliegt dem Entgegenkommen der gewährenden Instanz; der Vielzahl der erwerbstätigen Studierenden hilft das nicht weiter. Nachteile, die sich bei einer individuellen Studienplanung mit Überschreitung der Regelstudienzeit ergeben können, sind eine deutliche Verzögerung wegen turnusabhängigem, aufeinander aufbauendem Modulangebot, Einstellung des Modulangebots/Studiengangs vor Studienabschluss, erheblicher Arbeitsaufwand durch individuelle Anträge auf Fristverlängerungen oder Äquivalenzleistungen der Prüfungsämter/-kommissionen sowie ein hoher individueller Beratungsaufwand. Um die Divergenzen zwischen studentischer Lebenswelt und universitärem Alltag zu verringern und eine Flexibilisierung der Studienwege zu erreichen, kann ein Teilzeitstudium ein passendes Mittel sein.

Der Lösungsansatz: Flexibilisierung der Studiengänge durch Teilzeitangebote

Ein Teilzeitstudium ist von einem berufsbegleitenden oder dualen Studium und von Fern-, Wochenend- oder Abendstudienangeboten und Weiterbildungsprogrammen abzugrenzen. Im Folgenden ist mit Teilzeitstudium ein Präsenzstudium an einer anerkannten Hochschule mit einem offiziellen Teilzeitstatus ohne besonderes Lehrangebot gemeint. Denn eigenständige Teilzeitstudiengänge mit eigenem Lehr- und Lernangebot sind wegen des hohen konzeptionellen, administrativen und didaktischen Aufwands selten

wirtschaftlich. Die knappen Ressourcen der Hochschulen werden besser dort eingesetzt, wo der Aufwand nicht höher als der vermutete Nutzen ist und viele Studierende davon profitieren. Dies kann durch ein Teilzeitangebot auf Basis des Präsenz-Vollzeitstudienganges gelingen wie es die Technische Universität Darmstadt seit 2012 anbietet. Für die Teilzeitvariante werden Studienpläne mit unterschiedlicher Arbeitsbelastung und Regelstudienzeit erstellt und flankierende Maßnahmen, die die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit des Teilzeitstudiums fördern, ergriffen. Selbst bei geringer Nutzung bietet dieses Modell Synergieeffekte für den Vollzeitstudiengang und hat keine Nachteile bei einem Wechsel zwischen Voll- und Teilzeitstudium.

Konzeptionelle Überlegungen

Nicht alle Studiengänge eignen sich für ein Teilzeitstudium in gleicher Weise. Eine hohe Interdisziplinarität, Anwesenheitspflichten oder viele Präsenzzeiten durch Labor- und Praktika-Anteile, ein geringer Digitalisierungsgrad der Lehrveranstaltungen, wenige Wahlmöglichkeiten durch einen hohen Anteil an Pflichtveranstaltungen, ein turnusabhängiges Lehrveranstaltungsangebot, aufeinander aufbauende Veranstaltungen bzw. vorgegebene Modulabfolgen, Pflichtanmeldungen zu Modulabschlussprüfungen sowie leistungsbezogene Bonussysteme erschweren die Sicherstellung der Studierbarkeit im Teilzeitstudium. Ein Teilzeitstudium sollte deshalb künftig bereits soweit möglich bei der Studiengangsentwicklung und Weiterentwicklung mitbedacht werden. Letztlich ist für jeden Studiengang und jede Fächerkultur zu entscheiden, wie ein Teilzeitstudium angeboten werden kann. Zwangsläufig gibt es Grenzen für einen flexiblen Studienverlauf, auch ist ein Teilzeitstudium nicht immer didaktisch möglich und sinnvoll. Dies muss den Studierenden transparent und klar kommuniziert werden, sodass die Wahl zwischen Teilzeitstudium und anderen vielleicht im Einzelfall besser geeigneten Studienformen sehenden Auges getroffen werden kann.

Konzeptionell ist die Nutzung eines offiziellen Teilzeitangebots zu berücksichtigen. Sie wird u.a. bestimmt von

- den Unterschieden in den Fachkulturen, die in unterschiedlichen Studienbedürfnissen und einer unterschiedlichen Akzeptanz des Teilzeitstudiums münden;
- dem berechtigten Nutzerkreis. Steht ein Teilzeitstudium allen Studierenden offen oder nur einem eingeschränkten Kreis?;

- dem Regulierungsgrad: Je höher der Regulierungsgrad eines Teilzeitstudiums, desto weniger wird es erfahrungsgemäß angenommen;
- den Auswirkungen des Teilzeitstatus. Bringt ein Teilzeitstudium dem/der Teilzeitstudierenden oder der Hochschule mehr Vor- oder Nachteile?

Bevor ein Teilzeitstudium implementiert wird, ist zu entscheiden, welche Zielgruppe erreicht werden und welche Wirkungen der Teilzeitstatus haben soll. Die Definition der Adressaten ist eng verknüpft mit dem Regulierungsgrad und kann über erforderliche Voraussetzungen für ein Teilzeitstudium erfolgen. Ein Teilzeitangebot ist dann gut studierbar, wenn es sich an die Lebenswirklichkeit der Studierenden anpassen lässt.

Das Teilzeitmodell der Technischen Universität Darmstadt

Um den Fokus auf die Lebenssituation der Studierenden zu legen und ihrer individuellen Situation gerecht zu werden, hat sich die Technische Universität Darmstadt für ein Teilzeitmodell aufgrund einer Begründungsverpflichtung entschieden. Ein Teilzeitstudium ist auf Antrag möglich, wenn der Studierende einen der nachfolgenden Gründe nachweisen kann:

- Erwerbstätigkeit von mindestens 14 Stunden pro Woche,
- Selbständigkeit,
- Erziehung eines Kindes bis 18 Jahre,
- Pflege einer/eines nahen Angehörigen,
- Behinderung bzw. schwere chronische Erkrankung,
- Hochleistungssport,
- Gremienarbeit an der Hochschule bzw. im Studierendenwerk.

Die meisten Studierenden an der TU Darmstadt geben als Hauptgrund für ein Teilzeitstudium Erwerbstätigkeit bzw. Selbstständigkeit (75 %) an, 20 % beantragen es wegen Kindererziehung, 3 % wegen einer studienerschwerenden gesundheitlichen Beeinträchtigung, die restlichen 2 % verteilen sich auf Pflegetätigkeit, Gremienarbeit und Hochleistungssport.

Von Teilzeitstudienplänen, Regelstudienzeit und Leistungsbeschränkungen

Die TU Darmstadt verfolgt ein flexibles Teilzeitmodell: Zu jedem Vollzeitstudiengang, in dem ein Teilzeitstudium gesetzlich erlaubt ist, wird mindestens ein Studien- und Prüfungsplan mit der halben Arbeitsleistung (15 CP⁴¹ pro Semester) entwickelt. Standard ist mittlerweile zusätzlich ein Plan mit einer Arbeitsleistung von 20 CP pro Semester. Es sind aber auch andere Varianten möglich, wie ein gestuftes Modell, in dem unterschiedliche Arbeitsleistungen in unterschiedlichen Studienphasen vorgesehen sind. Beschränkt werden die Möglichkeiten nur durch die Regelstudienzeit, die im Teilzeitstudium auf maximal das Doppelte der Vollzeitregelstudienzeit festgesetzt ist. Die Beschränkung der Regelstudienzeit ist zur Sicherung der Qualitätsstandards erforderlich, denn die Hochschule verpflichtet sich, das Studienangebot für die Regelstudienzeit sicherzustellen. Eine Ausweitung der Regelstudienzeit auf mehr als sechs Jahre im Bachelor würde mit einer hohen Inflexibilität der Studiengänge erkaufte. Gleichwohl können die Studierenden aber über die Regelstudienzeit hinaus im Teilzeitstatus verbleiben.

Bei der Konzeption der Studien- und Prüfungspläne wird darauf geachtet, dass zentrale Grundlagenveranstaltungen in dem Semester bleiben, dem sie auch im Vollzeitstudiengang zugeordnet sind, um einen Austausch zwischen den Kohorten von Voll- und Teilzeitstudierenden möglichst lange zu ermöglichen.

Die Teilzeitstudien- und Prüfungspläne müssen qualitätsgesichert und studierbar sein. Welches Modell im jeweiligen Studiengang curricular und studententechnisch umsetzbar und gewünscht ist, wird im Einzelfall geprüft und entschieden. Um den Studienfortschritt nicht zu hemmen, können Studierende jederzeit mehr Leistungen erbringen, als in ihren Teilzeitstudienplänen vorgesehen sind.

Im Teilzeitstudium werden Fristen zur Erbringung von Studien-, Prüfungs- und Mindestleistungen verlängert. Pflichtanmeldungen zu Prüfungen werden entzerrt und die Fristen für Abschlussarbeiten werden grundsätzlich verdoppelt. Eine Bevorzugung von Teilzeitstudierenden bei der Vergabe von Übungsgruppen-, Seminar- und Laborplätzen sowie die individuelle Vereinbarung von Prüfungsterminen liegen im Ermessen des betroffenen Fachbereichs.

41 Credit Point (CP).

Welche Vorteile haben Studierende von einem Teilzeitangebot?

Die Studierenden haben nun die Wahl, Voll- oder Teilzeit zu studieren, wenn sie die Voraussetzungen für ein Teilzeitstudium erfüllen. Wird eine anerkannte Begründung nachgewiesen und ein Teilzeitstudium angeboten, ist ein Anspruch auf den Teilzeitstatus gegeben. Die Studierenden sind damit nicht mehr abhängig von individuellen Aushandlungsprozessen mit Lehrenden oder Prüfungskommissionen über Fristverlängerungen. Hierdurch und durch die Sicherstellung der Studierbarkeit der Teilzeitstudienpläne haben die Studierenden eine Planungssicherheit hinsichtlich ihres Studienverlaufs, ohne auf eine individuelle Gestaltung desselben durch Minder- oder Mehrleistung verzichten zu müssen. Nicht zu unterschätzen ist die Signalwirkung eines reduzierten Studienplans mit einem realistischen Anspruchsniveau: Vielen Studierenden ist wohl bewusst, dass sie aufgrund ihrer Situation kein Vollzeitstudium mit 30 CP im Semester bewältigen können und jedes Semester an dieser von der Hochschule gesetzten Zielmarke scheitern werden. Es führt zwangsläufig zu Frustration, einem Ziel nachzujagen, das man niemals erreichen wird. Werden aber von vornherein durch die Hochschule machbare 15 oder 20 CP pro Semester als Leistungsziel vorgegeben, sind Studienerfolg und Zufriedenheit in greifbarer Nähe. Die Fristverlängerungen für Prüfungsleistungen und Abschlussarbeiten leisten hierzu ihren Beitrag.

Welche Vorteile hat die Hochschule von einem Teilzeitangebot?

Die Hochschule ihrerseits kann die Leistung ihrer Studierenden besser einschätzen und besonders wertschätzen, insbesondere bei einem Teilzeitangebot, das auf einer Begründungsverpflichtung beruht. Gleichzeitig kann sie auch überprüfen, ob ihr Studienangebot zielgruppengerecht konzipiert ist. Sind in einem Studiengang z. B. viele Studierende mit Kindern, könnte es sinnvoll sein, mehr digitale Angebote zu schaffen oder Veranstaltungen familienfreundlicher zu terminieren. Letztlich profitiert auch die Hochschule von einer realistischen Erwartung an den Studienfortschritt, denn dadurch kann die Motivation der Studierenden gesteigert werden und ein Beitrag zur Verringerung von Studienabbruchsquoten geleistet werden. Im Wettbewerb mit anderen Hochschulen um Studierende kann ein Teilzeitangebot auch der Profilierung dienen. Darüber hinaus kann ein Teilzeitstudium zur Erhöhung des Frauenanteils beitragen und die Hochschule als familienfreundlichen Ort kennzeichnen, beides ist auch in Förderprogrammen bzw. bei der Akkreditierung von Vorteil.

Fazit

Es lohnt sich nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Hochschule als Ziel ein attraktives, flexibles Studium zu verfolgen, das der individuellen Lebenssituation der Studierenden gerecht wird. Ein strukturiertes Teilzeitstudium bietet hierfür einen geeigneten Rahmen. Durch die unterschiedliche Struktur der Studiengänge und die Heterogenität der Zielgruppe gibt es jedoch keinen Königsweg. Am Anfang dieses Prozesses stehen die Auseinandersetzung mit der vielschichtigen Lebensrealität von Studierenden und der Frage, ob die in Studienordnungen gegossenen Erwartungen der Hochschulen hierzu noch passen. Die Hochschulen haben die Möglichkeit durch die Berücksichtigung der Lebenssituation ihrer Studierenden über Studiengangskonzeption, Studienorganisation, didaktische Konzepte und Campusmanagementsysteme den Studienverlauf zu flexibilisieren, um den Studierenden die Vereinbarung inner- und außerhochschulischer Lebensbereiche zu erleichtern. Der große Wurf mag wegen gesetzlicher Vorgaben und Sachzwängen nicht gelingen, aber es gibt genug Spielräume, die darauf warten, von den Hochschulen genutzt zu werden.

Literaturnachweis

- Europäische Union (2015): ECTS Leitfaden. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Luxemburg. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf, abgerufen am 01.11.2017.
- Heublein, Ulrich/Ebert, Julia/Hutzsch, Christopher/Isleib, Sören/König, Richard/Richter, Johanna/Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Forum Hochschule 1|2017, Hannover. Verfügbar unter: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf, abgerufen am 01.11.2017.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21.

Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul-Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Hauptbericht.pdf, abgerufen am 01.11.2017.

- Technische Universität Darmstadt (2010a): Umfrage zum Voll- oder Teilzeitstudium der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium der Technischen Universität Darmstadt, Kurzfassung, EvaSys Auswertung vom 12.05.2010. Darmstadt. Verfügbar unter: http://www.teilzeitstudium.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/teilzeitstudium/dokumente_4/allgemein_1/2010_umfrage_zum_teilzeitstudium_zahlen.pdf, abgerufen am 01.11.2017.
- Technische Universität Darmstadt (2010b): Studieren und Familientätigkeit. Auswertung der Umfrage „Voll- oder Teilzeitstudium“ der Koordinierungsstelle Teilzeitstudium der Technischen Universität Darmstadt. Verfügbar unter: http://www.teilzeitstudium.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/teilzeitstudium/dokumente_4/allgemein_1/TZ_Umfrage_2010_Familien.de.pdf, abgerufen am 01.11.2017.
- Terzieva, Berta/Dibiasi, Anna/Kulhanek, Andrea/Zaussinger, Sarah/Unger, Martin (2016): Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2015. Wien: Institut für höhere Studien (IHS). Verfügbar unter: http://irihs.ihs.ac.at/4236/1/100333_2.pdf, abgerufen am 01.11.2017.
- Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Binder, David/Litofcenko, Julia (2017): Studienverläufe und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015. Wien: Institut für höhere Studien (IHS). Verfügbar unter: http://irihs.ihs.ac.at/4307/1/Studierenden-Sozialerhebung_2015_Zusatzbericht_Studienverlaeuft_und_Studienzufriedenheit.pdf, abgerufen am 01.11.2017.
- Zaussinger, Sarah/Unger, Martin/Thaler, Bianca/Dibiasi, Anna/Grabher, Angelika/Terzieva, Berta/Litofcenko, Julia/Binder, David/Brenner, Julia/Stjepanovic, Sara/Mathä, Patrick/Kulhanek, Andrea (2016): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Wien: Institut für höhere Studien (IHS). Verfügbar unter: http://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6861196_II.pdf, abgerufen am 01.11.2017.

6.4 Flexibilisierung von berufsbegleitenden Studienangeboten – spezifische Anforderungen an Lehrende

von Mag.^a **Ulrike Szigeti**

Einleitung

Die folgenden Ausführungen verstehen unter dem Studienformat „berufsbegleitendes Bachelor- bzw. Masterstudium“ eine Variante, die an österreichischen Fachhochschulen parallel zum Vollzeitstudium angeboten wird und sich an Studierende richtet, die ihr Studium neben einer vollen oder teilweisen Berufstätigkeit in der Regelzeit von drei (Bachelorstudium) bzw. zwei Jahren (Masterstudium) absolvieren wollen. Der zeitliche Rahmen des Studiums ist daher so organisiert, dass die branchenübliche Arbeitswoche uneingeschränkt genutzt werden kann und die Studienzeiten in die Abend- und/oder Wochenendzeiten verlegt sind (bzw. im Bereich Tourismus außerhalb der Wochenenden, eher Montag bis Donnerstag).

An den Universitäten sind berufsbegleitende Studienangebote in Österreich in der Regel in der universitären Weiterbildung angesiedelt, kostenpflichtig und kostenintensiv. An den Fachhochschulen besteht in der Regel kein Unterschied bezüglich der Studiengebühren zwischen Vollzeit- und berufsbegleitenden Angeboten, vielmehr werden zahlreiche Programme sowohl als berufsbegleitendes als auch Vollzeitstudienangebot geführt. Die Möglichkeit des „verlängert berufsbegleitenden Studiums“, die für Fachhochschulstudien auf Bachelorebene gesetzlich möglich ist und vorsieht, dass die Zuteilung der ECTS-Anrechnungspunkte pro Semester unterschritten wird und in der Folge die Studiendauer zeitlich ausgedehnt werden kann, wird derzeit nur selten genutzt. Laut Auskunft der AQ Austria⁴² gibt es derzeit nur 5 Programme in Österreich, die davon Gebrauch machen. Die überwiegende Zahl

der Anbieter geht davon aus, dass angehende Studierende vor allem daran interessiert sind, in der kürzest möglichen Zeit, also in drei Jahren, den ersten berufsbefähigenden Studienzyklus abgeschlossen zu haben. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die Lebenssituation und die Voraussetzungen, unter denen das Studium zu absolvieren ist, nach größerer Flexibilität vor allem auch in zeitlicher Hinsicht verlangen.

An der Fachhochschule Salzburg absolvieren etwas mehr als ein Drittel der Studierenden ihr Studium in berufsbegleitenden Studiengängen, wobei keiner der Bachelorstudiengänge in vierjähriger Variante geführt wird. Insgesamt werden auf Bachelorebene 13 Studiengänge Vollzeit angeboten, 2 sowohl Vollzeit als auch berufsbegleitend und 5 nur berufsbegleitend. Im Master ist das Verhältnis 7 (Vollzeit) zu 2 (in beiden Varianten) zu 3 (ausschließlich berufsbegleitend). Das heißt, insgesamt 12 der 32 Bachelor- und Masterstudienangebote werden berufsbegleitend geführt (Stand 2016/17). Grundsätzlich sind diese Studienangebote für erwerbstätige Studierende konzipiert, wobei eine facheinschlägige Berufstätigkeit zwar von Vorteil, aber keine Voraussetzung für die Aufnahme in den Studiengang ist. Die Studienzeiten für berufsbegleitende Angebote sind sehr verdichtet, da es sich um ein Vollzeitstudium neben einer Berufstätigkeit handelt. Beide Umstände, die knappen Zeitressourcen und die berufseinschlägige Erfahrung, die Studierende mitbringen, stellen besondere Anforderungen an die Lehre.

Herausforderungen eines berufsbegleitenden Studienangebots aus hochschuldidaktischer Sicht

Welche Herausforderungen das sind, die aus der beschriebenen Studienorganisation für Lehrenden an berufsbegleitenden Studienrichtungen erwachsen, soll im folgenden Beitrag näher beleuchtet werden. Zur Erhebung der Erfahrungen und Meinungen der Betroffenen wurde eine kurze Umfrage unter den Lehrenden der berufsbegleitend angebotenen Studiengänge an der Fachhochschule Salzburg durchgeführt. Manche der Befragten unterrichten auch im Vollzeitformat des Studienangebots und haben so einen direkten Vergleich. 23 Lehrende sind der Bitte, per E-Mail zu folgenden drei Fragen Stellung zu nehmen, nachgekommen:

- An einem berufsbegleitenden Studiengang zu unterrichten bedeutet für mich ...

- Unterstützung würde ich mir wünschen ...
- Die größte Schwierigkeit ergibt sich ...

Aus den Rückmeldungen haben sich die folgenden Themenfelder abgezeichnet, die im Anschluss näher ausgeführt werden: die Auswirkung der Berufserfahrung auf die Lehre, die stark heterogenen Studierendenkohorten und die Probleme, die das enge Zeitkorsett mit sich bringt.

Es ist anzunehmen, dass sich junge Menschen dann für ein berufs begleitendes Studium entscheiden, wenn sie den Wunsch oder die Notwendigkeit nach einer Weiterqualifizierung verspüren und daher die Studienrichtung konsequenterweise im Bereich ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit wählen. Die berufliche Erfahrung, die die meisten berufsbegleitend Studierenden mitbringen, unterstützt den Kompetenzzuwachs und Erkenntnisgewinn beträchtlich, merken viele der befragten Lehrenden an. Die Lehrinhalte werden sofort kritisch hinterfragt. Es ist den Studierenden möglich, das, was gelehrt und gelernt wird, unmittelbar in der Praxis zu erproben. Die kritische Reflexion findet also unmittelbar und aus der Praxis heraus statt. Lehrende und Studierende begegnen sich auf Augenhöhe, woraus sich im optimalen Fall auch neuer Erkenntnisgewinn für die Lehrenden ergibt. Es bedarf also auf beiden Seiten großer Offenheit und manchmal sind festgefahrene Meinungen, die Studierende wie Lehrende aus der langen Erfahrung mitbringen, nur schwer zu überwinden. Je nach Einstellung der Studierenden zum Studium betrachten sie ihr von der Berufstätigkeit geprägtes Praxisfeld und die im Studium nähergebrachte Theorie und wissenschaftlichen Erkenntnisse oft als voneinander getrennte Bereiche und es ist ein mühevoller Prozess, diese auseinanderklaffenden Auffassungen zu überwinden. Dazu kommt, dass im berufsbegleitenden Studium noch weniger Zeit zur Verfügung steht, um eindringlich auf die Unsicherheiten und Fragen der Studierenden einzugehen als im Vollzeitstudium. Die Stoffvermittlung findet unter größerem Zeitdruck und unter schlechteren zeitlichen Voraussetzungen statt: am Nachmittag nach einem Arbeitstag oder an langen Studientagen mit kurzen Pausen.

Besonders unter den schwierigen Umständen, unter denen ein berufsbegleitendes Studium durch die Doppelbelastung Studium und Erwerbstätigkeit stattfindet, kommt der Gestaltung des Studienbeginns große Bedeutung zu. Es ist das die Phase, wo es gezielt darum gehen muss, die Neugierde und Motivation der Studierenden zu wecken. Auch wenn berufsbegleitend Studierende meist aus der Praxis kommen und dieser Umstand sich äußerst

positiv auf den Erkenntnis- und Kompetenzerwerb auswirkt, ist es dennoch so, dass viele Studierende an „falschen Vorstellungen von und Einstellungen zum Studium [scheitern] sowie daran, dass die studierten Fächer sich den Erst- und Zweitsemestern nicht gerade zum Lernen motivierend präsentieren“ (Webler 2012a: 20, wobei der Autor diese Beobachtung nicht auf berufsbegleitend Studierende bezieht). Webler plädiert für ein Überdenken des tradierten Studienaufbaus: „erst Grundlagen, dann Anwendung“ und warnt davor, den Anwendungsteil auf spätere Phasen zu verschieben. Es ist wichtig, von Beginn an auf gute Durchmischung zu achten und die Motivation und Neugierde der Studierenden zu wecken. „Die ersten Semester nehmen keine oder allenfalls begrenzte Rücksicht darauf, dass es sich nicht in erster Linie um die Aneignung großer Wissensgebiete, sondern um die Einführung in Wissenschaft als Haltung und als Verfahren handelt. Wird das erkannt, dann ist über adressatenspezifische, lebenslagen- und altersspezifische Zugänge zur Wissenschaft und zum Studium nachzudenken, die das Interesse der Studierenden herausfordern könnten“ (Webler 2012a: 24–25). Im Kontext des berufsbegleitenden Studiums ist es m. E. von größter Bedeutung, diesen Auftrag nicht aus dem Auge zu verlieren. Mit der Modularisierung der Studien in Bachelor- und Masterstudien und der damit einhergehenden Ausrichtung der Curricula auf Kompetenzorientierung wurde diesem Problem sicher zum Teil erfolgreich entgegengewirkt. Dennoch soll an dieser Stelle noch einmal für experimentierfreudigere Studieneingangsphasen mit Lehrveranstaltungen, bei denen sich Theorieinput und Anwendung bzw. reflexive Verarbeitung die Waage halten, eine Lanze gebrochen werden.

In den meisten Rückmeldungen zu der eingangs erwähnten Meinungserhebung unter Lehrenden an berufsbegleitenden Studiengängen gab es Hinweise auf die Zeitstruktur, die vielfach als problematisch erlebt wird. Es wird angemerkt, dass Abendsequenzen sowohl für Lehrende als auch Studierende sehr anstrengend sind, da beide Seiten in der Regel einen Arbeitstag hinter sich haben. Nicht viel anders verhält es sich mit den langen Samstagen, mit bis zu 10 Einheiten Präsenzzeit, nach einer Arbeitswoche. Werden die Lehreinheiten in geblockter Form angeboten, so lässt dies aus Sicht der Lehrenden wenig Zeit für die Beschäftigung mit dem Lehrstoff. Da die Studierenden nur sehr konzentriert an einzelnen Tagen (zum Beispiel Freitag-nachmittag und Samstag) vor Ort sind, bleibt kaum Zeit, ein Campusleben aufzubauen. Dennoch sehen Lehrende gerade für berufsbegleitend Studierende die Gruppe und das Zusammengehörigkeitsgefühl als sehr wichtig an.

Lerngruppen können eine große Stütze und auch ein Motivationsfaktor für die Weiterführung des Studiums unter schwierigen Bedingungen sein. Als didaktische Maßnahme lässt sich daraus ableiten, schon am Beginn des Studiums die Formierung von Lerngruppen anzuregen und zu fördern. Am Beispiel von Fernstudien lässt sich beobachten, dass Lerngruppen auch über Distanz funktionieren. Aus hochschuldidaktischer Sicht wird empfohlen, verstärkt kooperative E-Learning-Szenarien in die Lehre zu integrieren und auch in den Präsenzphasen ein Augenmerk auf Zusammenarbeit und soziales Lernen zu legen. Soziales Lernen setzt ein hohes Maß an Selbststeuerung bzw. Selbstgestaltung und diversifizierte Aufgabenstellungen voraus (Differenzierung der Aufgabenstellung nach unterschiedlichen Komplexitätsgraden, mit Bedacht auf die Interessen und Voraussetzungen, die Studierende mitbringen). Berufsbegleitende Studierendenkohorten haben nach Meinung der Lehrenden oft noch heterogenere Ausprägungen als Vollzeit-Studierende. Umso wichtiger erscheint es, dass auf Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten großer Wert gelegt wird. Diese Möglichkeiten zur Selbstgestaltung sollten auf beiden Ebenen geboten sein: einerseits auf der Lehrveranstaltungsebene (im Bereich der differenzierten Lehrinhalte, Aufgabenstellungen und Leistungsnachweise) und andererseits auf der Systemebene. Unter dem Stichwort der Flexibilisierung sollen im Folgenden einige dieser Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Flexibilisierung

Das berufsbegleitende Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren legt allen Beteiligten ein sehr enges Korsett an. Es liegt also nahe, bei der Gestaltung des Curriculums eines berufsbegleitenden Studienangebots nach Möglichkeiten zu suchen, die zeitliche Spielräume schaffen. Die im Folgenden ausgeführten Beispiele beziehen sich auf die Praxis an der Fachhochschule Salzburg. Ein genauerer Blick auf die Studienpläne der berufsbegleitenden Studiengänge dieser Fachhochschule hat gezeigt, dass in vielen Fällen einschlägige Berufserfahrungen in Form von anrechenbaren Praktika in das Studium eingerechnet werden (im Umfang von 9–12 ECTS über das ganze Studium verteilt, mit einer Anrechenbarkeit von 3–5 ECTS pro Semester). Das führt zur Entlastung der Präsenzzeit, ebenso wie die Anrechnung von Vorkenntnissen, die sich vor allem bei Studienrichtungen in Bereichen, in denen es auch einschlägige Ausbildungszweige auf Sekundarstufe (z. B. an einer

Höheren Technischen Lehranstalt) gibt, anbietet. Die Anrechnung erfolgt idealerweise nach einer eindeutig ausgearbeiteten Anrechnungsmatrix, die den Studienwerberinnen und -werbern klar aufzeigt, welche Inhalte unter welchen Voraussetzungen angerechnet werden. Zusätzlich zum Nachweis in Form eines Zertifikats oder einer Note im Reifeprüfungszeugnis wird im Rahmen eines Prüfungsgesprächs festgestellt, ob die Studierenden die anzurechnenden Kompetenzen auch tatsächlich mitbringen. Die Möglichkeit der individuellen Entlastung eines Studiensemesters durch Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen besteht natürlich sowohl für Vollzeit- als auch berufsbegleitend Studierende, für letztere Gruppe ist sie aufgrund der angespannten Zeitstruktur allerdings von noch größerer Bedeutung.

Ein Modell zur zeitlichen Entlastung der Studiensemester, das an der Fachhochschule Salzburg auf Anregung der berufsbegleitend Studierenden erfolgreich umgesetzt wird, ist das Auslagern einzelner Themenbereiche in eine Blockwoche in die vorlesungsfreie Zeit vor Studienbeginn im 5. und 6. Semester, sodass für das Verfassen der Bachelorabschlussarbeiten, die in diese Semester fallen, mehr Zeit bleibt. Des Weiteren gibt es auch Projektwochen während des Semesters, in denen Studienmodule in kondensierter Form absolviert werden. Allerdings dürfen Blockangebote nicht überstrapaziert werden, da es gerade für im Beruf stehende Personen äußerst schwierig ist, sich für eine ganze Woche frei zu machen. Abgesehen davon gehen diese Zeiten zulasten des Urlaubs für jene, die in einem Vertragsverhältnis stehen. Darüber hinaus wurde oben schon kritisch angemerkt, dass nicht alle Lehrinhalte für Veranstaltungsblöcke geeignet sind, da es manchmal mehr Zeit für die Beschäftigung mit dem Lehrstoff braucht.

Im Sinne der Flexibilisierung und Selbstgestaltung des Studiums würde es sich anbieten, die Inhalte einer Projektwoche optional sowohl als Blockveranstaltung als auch als wochenweise abgehaltene Lehrveranstaltung im regulären (berufsbegleitenden) Studienbetrieb abzuwickeln. Aus Sicht der Internationalisierung, die den meisten Fachhochschulen ein großes Anliegen ist, könnten diese geblockten Projektwochen genutzt werden, um eine Summer bzw. Winter School in Kooperation mit internationalen Hochschulpartnern anzubieten. Diese Kurzmobilitäten eröffnen die Möglichkeit, auch Studierende und Lehrende von Übersee-Partnerinstitutionen an die Institution einzuladen und so die oft im Ungleichgewicht befindliche Zahl der

Austausch-Studierenden auszugleichen.⁴³ Noch bedeutender als die Intensivierung des Studierendenaustauschs ist der Vorzug für die Lehre, dass diese Workshops bzw. Module in einem internationalen Kontext und in englischer Sprache angeboten werden können und damit auch ein wesentlicher Beitrag zur Internationalisierung des Curriculums und zur Internationalisierung zu Hause⁴⁴ geleistet wird; Aspekte, die in der Erasmus-Charta für die Hochschulbildung 2014–2020, die so gut wie jede österreichische Fachhochschule und Universität unterzeichnet hat, verankert sind.⁴⁵ Gerade berufsbegleitend Studierende haben selten die Möglichkeit, einen Auslandsaufenthalt in Erwägung zu ziehen. Umso lohnender sind also Maßnahmen an der eigenen Institution, die das Lernen im internationalen Kontext ermöglichen. Aktuell werden an der Fachhochschule Salzburg an einzelnen Studiengängen die Möglichkeiten für die Etablierung eines Kurzmobilitätsprogramms ausgelotet. Es bleibt zu hoffen, dass es das Angebot einer Summer oder Winter School künftig gibt und so das Spektrum an Wahlmöglichkeiten insbesondere für berufsbegleitende Studierende auf diese Weise erweitert wird.

Aus hochschuldidaktischer Sicht ist es wesentlich, zusätzlich zu den zeitlichen Spielräumen auch inhaltliche Freiräume zu schaffen. Im ersten Semester leben sich die Studierenden an der Hochschule ein und schöpfen die Motivation für das Studium, es soll also mit besonderem Bedacht geplant sein. Gerade in dieser Phase ist Orientierung sehr wichtig, ohne zu straffe Strukturierung vorzugeben. Es sollte auch schon am Studienbeginn eine gewisse Wahl- und Gestaltungsfreiheit möglich sein, denn nur so kann das Studium zum persönlichen Projekt der Studierenden werden und die Weiterentwicklung der Persönlichkeit hin zu selbstverantwortlichen,

43 In der Regel gehen mehr österreichische Studierende in ein Austauschsemester an Partnerinstitutionen in die USA, nach Australien oder Neuseeland als umgekehrt, was aber gerade aufgrund der hohen Studiengebühren in den Zielländern die Partnerinstitutionen dazu veranlasst, sehr genau auf die Balance zu achten. Gleichzeitig finden kürzere Studienaufenthalte mit einem kompakten und attraktiven Programm bei Lehrenden und Studierenden von Überseepartnern in der Regel mehr Zuspruch als ein individueller, semesterweise absolvierter Austausch.

44 Zur Internationalisierung zu Hause siehe folgenden Link: <https://bmbwf.gv.at/studium/der-europaeische-hochschulraum-und-die-europaeische-union/hochschulmobilitaetsstrategie/internationalisierung-zu-hause/>, abgerufen am 16.02.2018.

45 Informationen dazu unter folgendem Link: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/applicants/higher-education-charter_en, abgerufen am 10.11.2017.

selbstorganisierten und urteilsfähigen Mitgliedern der Gesellschaft sicherstellen (vgl. Webler 2012: 28). „Nicht durch over protection, sondern durch Freiheit und hohe Urteilsicherheit werden Persönlichkeiten hervorgebracht. Dichte Regelungen befolgen zu lernen führt in Berufsbilder, die normalerweise nicht mit Akademikern besetzt werden“ (ebd.). Auch wenn das Fachhochschul-Curriculum straff organisiert ist, insbesondere für berufsbegleitende Studienangebote, gibt es, wie oben ausgeführt, über Projekte, Reflexionsveranstaltungen (z. B. zu Praktikums- und Berufserfahrungen), Open Lectures oder Ringvorlesungen, aus diesen Angeboten kann frei gewählt werden, Möglichkeiten für die Studierenden etwas freier über die Inhalte und den Lernweg zu disponieren. Dispositionsmöglichkeiten erfordern aber gleichzeitig ein höheres Maß an Begleitung, Beratung und Coaching.

Berufsbegleitende Studierendenkohorten werden von den befragten Lehrenden als noch heterogener eingestuft als jene in Vollzeitstudien. Häufig wurde in den Rückmeldungen der Wunsch geäußert, über Tutorials unterschiedliche Wissensstände auszugleichen. Stellvertretend sollen hier zwei Angebote aus der Fachhochschule Salzburg erwähnt werden, die in diese Richtung gehen. Im Bereich Soziale Arbeit gibt es Pläne, ein differenziertes Angebot für wissenschaftliches Arbeiten zu entwickeln und im Studienplan zu verankern, um den unterschiedlichen Einstiegsniveaus im berufsbegleitenden Bachelorstudium entgegenzuwirken und ein umfangreicheres Angebot für jene Studierenden zu bieten, die Defizite mitbringen, da sie in ihrer beruflichen Praxis bislang nicht mit dem Verfassen von Studien oder Texten konfrontiert waren. Idealerweise könnten Zusatzangebote wie wissenschaftliches Schreiben oder Sprachen interdisziplinär für die gesamte Hochschule als frei wählbare Lehrveranstaltungen angeboten werden. Voraussetzung dafür ist es, für die beteiligten Studiengänge geeignete Zeitfenster einzurichten und in den Studienplänen eine gewisse Anzahl von ECTS vorzusehen, über die Studierende frei disponieren können. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Ingenieurwissenschaften, wo eine Woche vor Studienbeginn ein Mathematik-Camp stattfindet, das sich an angehende Vollzeit- und berufsbegleitend Studierende richtet. Die Kompetenz in Mathematik wird im Zuge des Aufnahmeverfahrens erhoben, die Einladung zum Mathematik-Camp ergeht vorwiegend an jene Studierende, für die eine intensive Vorbereitung auf das Studium geboten scheint. Darüber hinaus finden weitere freiwillige Tutorien für höhersemestrige Studierende in den zwei Wochen vor Studienbeginn in Abendsitzungen statt. Es liegt im Ermessen der Studierenden, diese Angebote

zu nützen. Sowohl interdisziplinäre, frei wählbare Angebote als auch Tutorien erhöhen die Gestaltbarkeit des eigenen Lernweges für die Studierenden und lassen Autonomie und Selbstorganisation zu, was besonders für berufserfahrene Studierende ein wichtiges Signal ist.

Lehrveranstaltungsformate, die auf die berufliche Erfahrung und Praxis der Studierenden größtmöglichen Bezug nehmen, sind besonders geeignet inhaltliche Freiräume im Studium zu schaffen. Es kommt den Studierenden sehr entgegen, wenn sie Projekte, Praxisbeispiele oder Fälle aus dem eigenen beruflichen Umfeld einbringen können. Diese Beiträge bereichern überdies die Lehre. In der Regel sind fachhochschulische Curricula stark projektorientiert und es bietet sich sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene ausreichend Gelegenheit Elemente mit starkem Praxisbezug in der Lehre zu verankern. Diese Lehrveranstaltungsformate öffnen Wege für einen individualisierten Zugang mit mehr Selbstbestimmung und fördern die Motivation der Studierenden.

Eine weitere Möglichkeit zur Flexibilisierung des Studiums liegt in der Gestaltung von Prüfungen. Das geeignete Prüfungsszenario sichert Qualität und Nachhaltigkeit des Lernprozesses. Prüfungen müssen derart gestaltet sein, dass sie die Studienziele widerspiegeln und die Studierenden die Beherrschung der Studieninhalte unter Beweis stellen. Prüfungen übernehmen in beachtlichem Ausmaß die Steuerung des Lernens, da Studierende ihr Lernen an den Anforderungen der Prüfung ausrichten (vgl. Webler 2012: 31). Methoden des Leistungsnachweises mit Gestaltungs- und Reflexionsmöglichkeit, zu denen die Arbeit mit Portfolio zählt, sind geeignet, um kompetenzorientiert zu prüfen und die Studierenden zu ermuntern, möglichst viele Verbindungen zwischen den Studieninhalten und ihrer eigenen Berufs- und Lebenserfahrung herzustellen. Ist das Portfolio studienbegleitend und nicht auf eine Lehrveranstaltung beschränkt, ist es ein geeignetes Instrument, „informelle und formelle Bildungsschritte und Leistungen für externe Dritte in zusammengestellten Materialien und Arbeiten qualitativ nachvollziehbar“ zu machen (Rott 2012: 184; zum Fachorientierten Kompetenzentwicklungsportfolio siehe auch Sorko/Ortner 2013: 58–63).

Zusammenschau

Die Lebenssituation der berufsbegleitend Studierenden sollte auf allen Ebenen der Studienorganisation berücksichtigt werden. Das beginnt mit den unterschiedlichen Anforderungen an die Phase des Studienbeginns. Studierende kommen mit sehr unterschiedlichen Wissensständen an die Hochschule und haben somit sehr unterschiedlichen Betreuungsbedarf, dem mit Beratung und Coaching sowie mit Tutorien und Lerncamps begegnet werden kann. Zur Entlastung der verdichteten Zeitstruktur bei berufsbegleitenden Studienformaten ist die Anrechnung einschlägiger Vorkenntnisse von Bedeutung, wofür geeignete Verfahren zur Qualitätssicherung von Anrechnungsverfahren Voraussetzung sind. Als ein mögliches Instrument wurde hier die klar gearbeitete Anrechnungsmatrix beschrieben. Für Studierende mit Defiziten in Teildisziplinen (z. B. wissenschaftliches Schreiben) sollte es interdisziplinäre Studienangebote geben. Bei allen Zusatzangeboten ist genau darauf zu achten, wie sie in das enge zeitliche Korsett eines berufsbegleitenden Studiums eingefügt werden können und dass dafür frei wählbare Credit Points im Curriculum zur Verfügung stehen. Aus unserer Sicht scheint es geboten, den Studierenden insgesamt mehr zeitlichen Gestaltungsfreiraum anzubieten, sodass sie für gewisse Lehrveranstaltungen selber entscheiden, welchen Prüfungstermin sie wählen, welche Lehrveranstaltungen sie vorziehen oder nachstellen (nach einer exakten Abhängigkeitsmatrix), und sie nicht als „Wiederholer“ geführt werden müssen, auch wenn sie in einem Jahr nicht die erforderlichen 60 ECTS erzielen. Das bedarf einer Flexibilisierung der Administration und einer effizienten Beratung, zum Beispiel über ein Tutorien- oder Mentoring-System. Ein deutliches Signal in diese Richtung kann schon die Veränderung in der Wortwahl sein. Ausdrücke wie „Wiederholer bzw. Repetent“ kommen aus dem Schulkontext und sollten in der akademischen Ausbildung keinen Platz mehr haben. Dementsprechend sollte auch das System eines sein, das ihre Verwendung obsolet macht.

Literaturnachweis

- Europäische Kommission, Erasmus +, verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>, abgerufen am 10.11.2017.
- Rott, Gerhart (2012): Bologna-Prozess und Studienberatung. In: Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 181–196.
- Sorko, Romina/Ortner, Wolfgang (2013): Fachorientiertes Kompetenzentwicklungsportfolio zur individualisierten Lernbegleitung in der der berufsbegleitenden Hochschulbildung. In: Haag, Johann/Weissenböck, Josef/Gruber, Wolfgang (Hg.): Berufsbegleitende Studiengänge als Herausforderung für Curriculumentwicklung und Hochschuldidaktik. Beiträge zum 2. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 12.4.2013. Leobersdorf: Digitaldruck.at, S. 58–63.
- Webler, Wolff-Dietrich (2012): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In: ders. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler, S. 17–52.

7 Durchlässigkeit durch Kooperationen zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs

7.1 Einleitung

von Dr.ⁱⁿ **Eva Maria Freiberger**

Kooperationen zwischen Hochschulen sind eines der zentralen Elemente im Rahmen des bildungspolitischen Projekts „Zukunft Hochschule“, das Profil Schärfung, Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit und Sichtbarkeit im nationalen und internationalen Kontext sowie die Entlastung der Universitäten und Fachhochschulen in Österreich zum Ziel hat (vgl. Österreichischer Wissenschaftsrat 2016). So wurde im Rahmen des Projekts auch festgelegt, dass gemeinsame Studien im österreichischen Hochschulsektor ausgebaut werden sollen, um unterschiedliche Kompetenzen in einem Fachgebiet zu bündeln und die Sichtbarkeit zu erhöhen. Bereits im Jahr 2013 empfahl die von der Hochschulkonferenz einberufene Arbeitsgruppe „Durchlässigkeit im tertiären Sektor“ den Ausbau der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulsektoren in Österreich durch Kooperationen auf regionaler und fachlicher Ebene, um beispielsweise Infrastrukturen gemeinsam zu nutzen (vgl. Koch; BMWF 2013).

Die Möglichkeit gemeinsame Studien zwischen unterschiedlichen Hochschultypen in Form eines joint, double oder multiple degree programs innerhalb von Österreich einzurichten, wurde bislang wenig genutzt (vgl. Pichl; BMWF 2017: 7). Von ca. 1.400 Studien bzw. Studiengängen⁴⁶ an Univer-

46 Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): 2016 Wissenschaft in Österreich/Statistik. Science in Austria/Statistics. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/BM_WFW_Wissenschaft_2016_WEB.pdf, abgerufen am 16.02.2018.

sitäten und Fachhochschulen gibt es in Österreich derzeit nur drei joint degree programs und ein double degree program⁴⁷ zwischen einer Fachhochschule und einer Universität. Das erste gemeinsame Studium zwischen einer Fachhochschule und einer Universität wurde auf Masterebene im Jahr 2011 von der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) und der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) eingerichtet (vgl. Kapitel 7.2). Darüber hinaus kooperiert nur eine der 13 Privatuniversitäten, die Private Universität für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik, mit einer öffentlichen Universität, der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, in Form von gemeinsamen Bachelor- und Masterstudien.⁴⁸

Hinsichtlich Kooperationen auf Doktoratsebene vertritt der Wissenschaftsrat in Deutschland die Auffassung, dass die exklusive Ausstattung der Universitäten mit dem Promotionsrecht eine Kooperationspflicht gegenüber den Fachhochschulen impliziert (vgl. Wissenschaftsrat 2010: 87). Auch der Österreichische Wissenschaftsrat und die Hochschulkonferenz empfehlen für qualifizierte Absolvent/inn/en von Fachhochschulen den Zugang und die Abwicklung des Promotionsverfahrens transparent und kalkulierbar zu machen. Außerdem empfehlen sie, Fachhochschulen an der Betreuung von Doktorand/inn/en und an entsprechenden Verfahren angemessen zu beteiligen, beispielsweise durch die Einrichtung kooperativer Promotionskommissionen bzw. -programme, wobei die gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen noch zu prüfen und gegebenenfalls zu adaptieren sind (vgl. Hochschulkonferenz 2015: 2 f, Österreichischer Wissenschaftsrat 2014: 3 f).

Das Modell der kooperativen Promotion hat in Deutschland mittlerweile einen institutionalisierten Charakter angenommen (vgl. Engelfried/Ibisch 2016, Hochschulrektorenkonferenz 2015, Martins et al. 2017). So wurden in manchen Regionen hochschulübergreifende Einrichtungen zur Forschungs- bzw. Nachwuchsförderung sowie Abwicklung von kooperativen Promotionen, wie z. B. in Mittelhessen (vgl. Kapitel 7.3), eingerichtet. Auch in Österreich wird ein Ausbau der Kooperationen auf Doktoratsebene zwischen Universitäten

47 Statistische Erhebungen und Auswertungen der Autorin über das Datenmeldesystem BIS (Bereitstellung von Informationen über den Studienbetrieb) und das Digitale Antrags- und Informationssystem (DAISY).

48 Vgl. Präsentation im Zuge der AQ Austria Jahrestagung 2017, verfügbar unter: https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2017/F5-Woittennek-freigegeben-09-10-2017.pdf, abgerufen am 30.11.2017.

und Fachhochschulen erwartet, ausgehend davon, dass Projekte wie „Zukunft Hochschule“ dazu beigetragen, die Gesprächsbasis zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu fördern (vgl. Hönig 2017).

Doch welche Herausforderungen ergeben sich in der Praxis, in der Umsetzung von regionalen Kooperationen zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs? Welcher Maßnahmen bedarf es, damit Kooperationen qualitativ gestaltet werden können und die Durchlässigkeit im tertiären Sektor gefördert werden kann? Und welcher Mehrwert ergibt sich tatsächlich durch Kooperationen zwischen unterschiedlichen Hochschultypen? Diese Fragen werden anhand von zwei Kooperationsmodellen auf Master- und Doktoratsebene zwischen Universitäten und Fachhochschulen in Österreich und Deutschland in den nachfolgenden beiden Kapiteln diskutiert.

Wie sich im Detail anhand der Beispiele zeigt, sind folgende Aspekte wesentlich, damit eine Kooperation zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs gelingt und Synergieeffekte entstehen können: Kooperationsbereitschaft, gemeinsame Interessen sowie die gemeinsame Entwicklung unter Einbindung aller beteiligten Personengruppen, Berücksichtigung der jeweiligen hochschultypspezifischen Rahmenbedingungen, Transparenz und vertragliche Vereinbarungen, Kommunikation auf Augenhöhe und Gleichberechtigung sowie Komplementarität durch Nutzung und Anerkennung der Stärken der jeweiligen Partnerhochschule.

Literaturnachweis

- Engelfried, Constance/Ibisch, Pierre L. (2016): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Hochschulkonferenz (2015): Empfehlung der Hochschulkonferenz zur qualitativen Weiterentwicklung der Doktoratsausbildung in Österreich, 11.06.2015. Verfügbar unter: http://www.hochschulplan.at/wp-content/uploads/2015/07/2015-06-12_HSK-Empfehlung-Doktoratsausbildung.pdf, abgerufen am 30.11.2017.
- Hochschulrektorenkonferenz (2015): Handhabung der Kooperativen Promotion. Empfehlung der 18. Mitgliederversammlung der HRK am 12. Mai 2015 in Kaiserslautern. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_

migrated/content_uploads/Empfehlung_Handhabung_der_Kooperativen_Promotion_12052015_01.pdf, abgerufen am 30.11.2017.

- Hönig, Dieter (2017): Wir wollen deutlich mehr! Die Fachhochschulen wollen mehr Studienplätze, mehr Doktoranden und mehr Forschung. In: Falter 43/17, Heureka 05/17, S. 20. Verfügbar unter: https://www.falter.at/heureka/FALTER_20171025D601A342A6/wir-wollen-deutlich-mehr, abgerufen am 30.11.2017.
- Koch, Sabine; BMWFW (2013): Durchlässigkeit im tertiären Sektor. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppe. Wien, April 2013. Verfügbar unter: <http://hochschulplan.at/wp-content/uploads/2013/09/2013-Empfehlung-der-HSK-zur-Durchl%C3%A4ssigkeit-im-terti%C3%A4ren-Sektor.pdf>, abgerufen am 30.11.2017.
- Martins, Elena/Szczyrba, Birgit/Liedtke, Petra/Becker, Klaus (2017): Rethinking the doctorate – universities of applied sciences offer new perspectives. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 12/2, S. 77–89. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1014>, abgerufen am 30.11.2017.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zum Promotionsrecht in einem differenzierten Hochschulsystem. Wien, im Februar 2014. Verfügbar unter: http://www.wissenschaftsrat.ac.at/news/Endversion_Promotionsrecht.pdf, abgerufen am 30.11.2017.
- Österreichischer Wissenschaftsrat (2016): Projekt „Zukunft Hochschule“. Präambel zur gemeinsamen Vorgehensweise. Verfügbar unter: https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/Zukunft_Hochschulen/Praeambel_OEWR_Juni_2016.pdf, abgerufen am 16.02.2018.
- Pichl, Elmar; BMWFW (2017): Projekt „Zukunft Hochschule“. Differenzierung. Kooperation. Durchlässigkeit. Abstimmung FH-Portfolio / Universitäten (inkl. Wirtschafts- und Rechtswissenschaften). Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/Zukunft_Hochschulen/AF_1_Abstimmung_FH-Portfolio_-_Universitaet%20inkl._Wirtschafts-_und_Rechtswissenschaften_.pdf, abgerufen am 16.02.2018.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Drs. 10031-10, Berlin. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf>, abgerufen am 30.11.2017.

7.2 Digital Business Management – ein gemeinsames Studium der Fachhochschule Oberösterreich und der Johannes Kepler Universität Linz

von FH-Prof. Mag. Dr. **Andreas Auinger** und
A. Univ.-Prof. Mag. DDr. **Johann Höller**

Gemeinsame Studien von Universitäten und Fachhochschulen sind in der österreichischen Studienlandschaft noch eine Rarität. Das berufsbegleitende Joint-Masterstudium „Digital Business Management“ (DBM), das seit dem Studienjahr 2011/12 in Form eines joint degree programs gemeinsam von der FH Oberösterreich (FH OÖ) und der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) mit 30 Studienplätzen pro Studienjahr angeboten wird, war das erste dieser Art und kann auf einige Jahre Erfahrung in der Zusammenarbeit zurückblicken. Im Herbst 2017 startete der siebte Jahrgang. Die rund 130 Absolvent/inn/en konnten sich angesichts der hohen Nachfrage im Bereich der Digitalisierung gut am Arbeitsmarkt etablieren.

Die Geschichte hinter DBM

Bereits im Jahr 2008 fanden erste Kooperationsgespräche zwischen Vertreter/innen des Instituts für Datenverarbeitung der JKU und Vertreter/innen des Studiengangs Electronic Business der FH OÖ basierend auf dem allgemeinen Kooperationsvertrag vom 23.01.2007 statt. Dieser Vertrag bezieht sich auf die grundsätzliche Absicht zur Zusammenarbeit in den Bereichen Forschung, Lehre, Weiterbildung, Administration und Wissenstransfer. Zusätzlich zu dieser vertraglichen Vereinbarung auf institutioneller Ebene war auch schon zu diesem Zeitpunkt durch die langjährige persönliche Bekanntschaft der teilnehmenden Personen und einen praxisorientierten Zugang seitens der JKU gepaart mit einem theorieoffenen, wissenschaftlich geprägten Zugang seitens

der FH OÖ eine weitere positive Voraussetzung zur Zusammenarbeit gegeben. Getrieben durch die gemeinsamen Interessen an digital-business-relevanten Themen startete noch im selben Jahr die inhaltliche Entwicklung eines kooperativen Studiengangs. Zu diesem Zeitpunkt stellte die JKU die Diplomstudien auf das zweistufige Bachelor/Master-System um, während die Studiengänge an der FH OÖ bereits umgestellt waren. Sowohl die JKU als auch die FH OÖ sahen durch das zu diesem Zeitpunkt noch enge Digital-Business-Segment den Bedarf für ein gemeinsames Masterstudium mit 30 Studienplätzen. Im November 2008 gab es folglich ein erstes Gespräch mit der für Fachhochschulen zuständigen Fachabteilung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) unter Leitung von Dr. Wilhelm Brandstätter. Dabei wurde evident, dass die zu diesem Zeitpunkt aktuelle Gesetzeslage kein gemeinsames Studium einer Fachhochschule und einer Universität in Österreich erlaubte. Im Zuge einer durch diesen Prozess angestoßenen Novellierung des Universitätsgesetzes⁴⁹ im Jahr 2009 bzw. 2011 des Fachhochschul-Studiengesetzes⁵⁰ wurde die Möglichkeit geschaffen, Fachhochschul-Studiengänge auch als gemeinsame Studienprogramme mit Universitäten durchzuführen. Mit Wirkung ab 1. Oktober 2017 wurden die gemeinsame Studien betreffenden Bestimmungen sowohl im Universitätsgesetz als auch im Fachhochschul-Studiengesetz neu gefasst; es werden nunmehr gemeinsame Studienprogramme (§ 54d UG; § 3a FHStG) und gemeinsam eingerichtete Studien (§ 54e UG; § 3b FHStG) unterschieden; die Auswirkungen dieser Novelle auf die Zusammenarbeit im Masterstudium DBM werden derzeit geprüft.⁵¹

Eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung bzw. Einrichtung des gemeinsamen Studiums war, dass die handelnden Personen zum

49 Universitätsgesetz 2009, BGBl. I 81/2009.

50 Bundesgesetz, mit dem ein Gesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) und ein Bundesgesetz über Privatuniversitäten (Privatuniversitätengesetz – PUG) erlassen werden sowie das Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG), das Bildungsdokumentationsgesetz, das Gesundheits- und Krankenpflegegesetz, das Hebammengesetz und das MTD-Gesetz geändert werden (Qualitätssicherungsrahmengesetz – QSRG), BGBl. I 74/2011.

51 Änderung des Hochschulgesetzes 2005, des Schulorganisationsgesetzes, des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes, des Universitätsgesetzes 2002, des Fachhochschul-Studiengesetzes, des Privatuniversitätengesetzes, des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes sowie Aufhebung des Hochschul-Studienberechtigungsgesetzes, BGBl. Nr. 129/2017.

Zeitpunkt der Kooperationsinitiierung in entscheidungsrelevanten Rollen in den beiden Institutionen tätig waren: Johann Höller als Vorsitzender und später stellvertretender Vorsitzender des Senats der JKU und maßgeblicher Mitgestalter der Satzung und Andreas Auinger als Vizedekan für Forschung und Entwicklung an der FH OÖ Fakultät für Management. So konnte beispielsweise in der Satzung der JKU die Einrichtung einer gemeinsamen Studienkommission etabliert werden, mit der gleichzeitig auch die Anforderungen an das einzurichtende Entwicklungsteam gemäß § 8 Abs 4 FHStG abgebildet werden konnten.

Curriculumsentwicklung und Studienkommission

Die Curriculumsentwicklung erfolgte in der gemeinsam eingerichteten Studienkommission (§ 4 Abs 7 Satzungsteil Studienrecht der JKU). Diese besteht aus zwölf ordentlichen Mitgliedern und setzt sich wie folgt zusammen:

JKU Linz	FH OÖ
2 Vertreter/innen der Professor/inn/en	2 Vertreter/innen der Studiengangsleitungen
2 Vertreter/innen des Mittelbaus	2 Vertreter/innen der hauptberuflich Lehrenden
2 Vertreter/innen der Studierenden	2 Vertreter/innen der Wirtschaft

Mit dieser Zusammensetzung wurden gleichzeitig die Anforderungen an die Einrichtung eines Entwicklungsteams seitens der Fachhochschule erfüllt. Der Vorsitz in der Studienkommission wird zwischen JKU (Vorsitzender) und FH OÖ (stellvertretender Vorsitzender) aufgeteilt. Laufende Weiterentwicklungen im Curriculum werden meist aufgrund von Feedbackprozessen seitens der Studiengangsleitung an der FH OÖ angestoßen und in der Studienkommission entwickelt und beschlossen.

Curriculum

Das Studium baut auf den vier Kompetenzbereichen Methodenkompetenz, Fachkompetenz, Leadership- und Managementkompetenz sowie Transferkompetenz auf; daraus wurden 17 Studienmodule abgeleitet. In den ersten beiden Semestern finden jeweils fünf Module zu je 6 ECTS Credits statt, in den letzten beiden Semestern jeweils sechs bzw. vier Module, wovon sich drei über zwei Semester erstrecken. Jeweils sechs Module werden von der Fachhochschule und der Universität eigenständig und zwei Module gemeinsam abgehalten. Im ersten und zweiten Semester ist je ein Wahlpflichtmodul/Brückenmodul zu 6 ECTS Credits vorgesehen. Universitätsabsolvent/inn/en besuchen dieses Modul an der Fachhochschule, Fachhochschulabsolvent/inn/en an der Universität. Diese Maßnahme soll den Studierenden wechselseitig einen Einblick in das reguläre Studienprogramm und die Studienkultur der jeweils anderen Institution geben und dient zur Kompensation fehlender Inhalte der Studierenden je nach Vorbildung. Für die Masterarbeit und die Masterprüfung sind im dritten und vierten Semester insgesamt 27 ECTS Credits (24 ECTS Credits für die schriftliche Arbeit, 3 ECTS Credits für die Prüfung) vorgesehen.

Eine Besonderheit im Curriculum stellt auch der im vierten Semester stattfindende Business Trip in ein vorzugsweise englischsprachiges Land dar. Im Zuge dieser mehrtägigen Studienreise lernen die Studierenden führende Unternehmen aus fachrelevanten Branchen kennen und lösen in Verbindung mit einem parallel laufenden Seminar an einer Partneruniversität vor Ort eine konkrete Aufgabenstellung. Die Planung und die organisatorische Abwicklung des Business Trips erfolgt unter Leitung des Studiengangleiters durch die Studierenden. Bei der Studienreise werden sie von jeweils zwei Betreuer/innen der FH ÖO und der JKU begleitet.

Genehmigung und Durchführung

Der Studienplan unterliegt einer Genehmigung und Qualitätssicherung durch beide Institutionen: An der JKU ist dafür der Senat zuständig und an der FH ÖO das FH-Kollegium, darüber hinaus der Fachhochschulrat (Akkreditierung) und nun die AQ Austria (akkreditierungsrelevante Änderungen). Die Ressourcenprüfung erfolgt unabhängig an beiden Institutionen.

Die Zuteilung der jeweiligen Agenden erfolgte zu jenem System, das die jeweils adäquateren Rahmenbedingungen aufweist. So erfolgt die Studienplatzbewirtschaftung auf Basis der FH-Gesetzgebung (30 Plätze). Das Aufnahmeverfahren wird an der FH OÖ durchgeführt und integriert gleichzeitig die Zulassung an der JKU (mit Ausnahme ausländischer Studierender).

Die Verleihung des akademischen Abschlussesgrades Master of Science in Digital Business Management erfolgt durch die JKU bei einer gemeinsamen Sponson im Landhaus oder in den Redoutensälen in Linz, wobei der/die Vize-Rektor/in für Lehre als Promotor/in fungiert und die FH OÖ die Durchführung der Sponson maßgeblich gestaltet. Auf der Verleihungsurkunde ist angegeben, dass es sich um ein gemeinsames Studienprogramm zwischen der FH OÖ und der JKU handelt.

Die administrative Abwicklung beginnt mit dem Bewerbungsverfahren. Dieses wird von der FH OÖ an drei Terminen durchgeführt. Nach Aufnahme seitens der FH OÖ werden die Bewerber/innen direkt durch die Verantwortlichen der FH OÖ an der JKU immatrikuliert. Durch diese Eingaben erfolgt auch die entsprechende Zuordnung zu den einzelnen Lehrveranstaltungen jeder Institution. Die Studierenden erhalten Zugriff auf beide IT-Systeme und durch Personenkennzeichen (FH OÖ) und Matrikelnummer (JKU) zwei Studierendenausweise.

Lehrbetrieb

Der Lehrbetrieb wird berufsbegleitend an einer der beiden Institutionen oder gemeinsam abgehalten, wobei Lehrveranstaltungsabwicklungsprozedere, Prüfungsordnung etc. der jeweiligen Institution Gültigkeit haben. Die Semesterplanung erfolgt durch beide Einrichtungen selbstständig, allerdings auf Basis einer grundsätzlichen Verteilung in einem Lehrveranstaltungsaster, der die zur Verfügung stehenden Lehrtage (Wochenenden bzw. eine Blockwoche pro Semester) disjunkt an der FH OÖ oder JKU festlegt. Die Einteilung der Lehrveranstaltungen wird in der Folge in einem gemeinsamen Online-Kalender zentral für alle verfügbar gemacht.

Organisation der Prozesse am Beispiel Masterarbeit

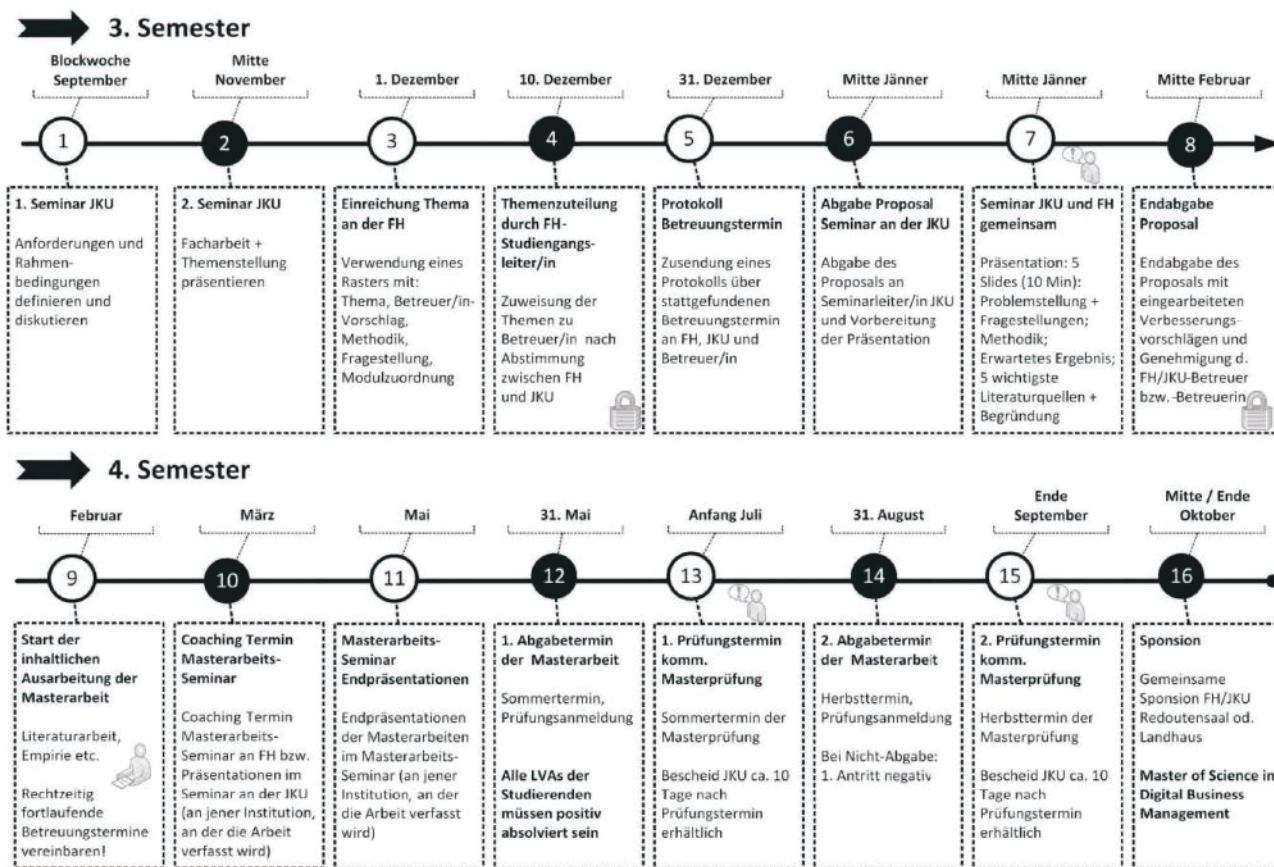
Die Abstimmung von Prozessen, in welche beide Institutionen gleichermaßen involviert sind, stellt einen wichtigen Erfolgsfaktor eines gemeinsamen Studiums dar. Dabei werden im Zuge der Studienorganisation in gemeinsamen Studienkommissionssitzungen auch Lehrprozesse und administrative Prozesse abgestimmt. In Abbildung 1 ist als Beispiel der Prozess für die Ausarbeitung der Masterarbeit dargestellt.

Studierende können Masterarbeiten entweder an der Fachhochschule oder an der Universität verfassen und werden von Professor/inn/en an einer der beiden Institutionen betreut. Der Gesamtprozess der Masterarbeitsausarbeitung ist jedoch stark verzahnt organisiert. Die Ausarbeitung des Proposals erfolgt bereits ab Beginn des dritten Semesters und es ist in dieser Phase neben einer Einführungsveranstaltung durch die Studiengangsleitung an der FH OÖ ein Proposal-Seminar an der JKU vorgesehen. Aber auch die Masterarbeitsbetreuer/innen an beiden Institutionen werden in den Prozess eingebunden. Eine letztgültige Entscheidung über die Betreuung der Arbeiten wird Anfang Dezember durch die Studiengangsleitung an der FH OÖ in Abstimmung mit dem/der Studienkommissionsvorsitzenden der JKU vorgenommen und eine endgültige Zuteilung kommuniziert. Die zu absolvierenden Masterarbeitsseminare im vierten Semester finden an beiden Institutionen unabhängig voneinander nach den jeweiligen Gepflogenheiten statt und die Studierenden absolvieren diese je nach Zuteilung entweder an der JKU oder der FH OÖ. Es sind zwei Abgabetermine (Ende Mai, Ende August) vorgesehen. Masterprüfungen werden von Lehrenden beider Seiten abgehalten.

Ablauf der Masterprüfung

Das Joint-Masterstudium „Digital Business Management“ wird mit einer gemeinsam abgehaltenen kommissionellen Masterprüfung abgeschlossen. Voraussetzung für die Zulassung zur Masterprüfung ist die positive Beurteilung der Masterarbeit sowie aller Modulprüfungen (einschließlich des Masterarbeitsseminars). Die Masterprüfung ist eine Gesamtprüfung, die schriftlich in Form von Modulprüfungen über die Pflichtmodule nach der Modulliste abzulegen ist und deren mündlicher Teil im Rahmen einer kommissionellen Prüfung folgende Elemente umfasst: die Präsentation und Verteidigung der

Abbildung 1: Masterarbeit Ausarbeitungsprozess (Quelle: Eigene Darstellung)



Masterarbeit, ein Prüfungsgespräch zu dem von der JKU verantworteten Modul, das den engsten Bezug zur Masterarbeit aufweist, und ein Prüfungsgespräch zu dem von der FH verantworteten Modul, das den engsten Bezug zur Masterarbeit aufweist. Bei der Beurteilung der einzelnen Bestandteile des mündlichen Prüfungsteils sind die Präsentation und Verteidigung der Masterarbeit (Beurteilung durch den/die Vorsitzende(n) und die Beurteilungen der Lehrveranstaltungen in den einzelnen Fächern zu berücksichtigen. Der/die Betreuer/in der Masterarbeit ist als Prüfer/in für das Erst-Fach einzuteilen. Den Vorsitz der Masterprüfung übernimmt jeweils ein/e Prüfer/in der Partnerinstitution (FH OÖ oder JKU), an der die Masterarbeit nicht verfasst wurde.

Herausforderungen und Schlussfolgerungen

Das gemeinsame Studium bietet Mehrwert für alle Stakeholder/innen. Die Studierenden erhalten einen Einblick in das jeweils andere System. Im Bachelorstudium waren die Studierenden entweder an einer Fachhochschule oder einer Universität – und diese Hochschultypen unterscheiden sich insbesondere im Hinblick auf die Organisation des Studienbetriebs. Es wurde aus diesem Grund auch im ersten Semester ein eigener Inhaltsblock „FH-System vs. Uni-System“ etabliert, in dem auf die verschiedenen zugrundeliegenden Gesetze und Gepflogenheiten eingegangen wird.

Für die Absolvent/inn/en des Masterstudiums spielt auch die höhere Durchlässigkeit zu einem Doktoratsstudium eine große Rolle. Von hundert Absolvent/inn/en bisher haben bereits sieben ein Doktoratsstudium aufgenommen, davon befinden sich drei in der Studienabschlussphase.

Rückblickend gesehen war die größte Herausforderung die notwendige Gesetzesänderung. Dies hat einige Zeit und viele Gespräche in Anspruch genommen, war letztendlich durch die Unterstützung des Ministeriums aber erfolgreich.

Die Abstimmung mancher Studienprozesse und die unterschiedlichen IT-Systeme sind nach wie vor eine gewisse Herausforderung. Gelöst wurde dies einerseits durch ein Datentransferabkommen, das auch die Studierenden unterschreiben, und andererseits durch wechselseitige Zugänge. Die FH OÖ hat beispielsweise direkten Zugriff auf die Studierendenverwaltung der JKU und gibt die aufgenommenen Studierenden direkt in das System ein.

Weitere Kooperationsprojekte

Die Bestrebungen des BMWFW, die Anzahl an gemeinsamen Studien auszubauen, kann aus Sicht der Autoren gut nachvollzogen werden. Auf Basis der erfolgreichen Kooperation im Studienbetrieb konnte in der Zwischenzeit auch die Forschungsarbeit intensiviert werden. So wurde aufgrund der positiven Erfahrung mit dem Masterstudium im Jahr 2015 das kooperative **Doktoratsprogramm „Digital Business International“** mit finanzieller Unterstützung durch das Land Oberösterreich ins Leben gerufen, in dem aktuell jeweils zwei Doktorand/inn/en an der JKU und zwei Doktorand/inn/en an der FH OÖ in digital-business-relevanten Themen wissenschaftlich tätig sind. Das Doktoratsprogramm ist ähnlich wie ein gemeinsames Forschungsprojekt organisiert. Die Projektkoordination und Kommunikation mit dem Land obliegt Andreas Auinger (FH OÖ). Das wissenschaftliche Steuerungsgremium besteht aus in die Betreuung involvierten Professor/inn/en beider Institutionen.

Die Beschäftigung als Forscher/in ist formal unabhängig von der Rolle als Studierende/r im Doktoratsstudium, wie dies auch für die an der Universität angestellten Mitarbeiter/innen gilt. Auch für diese ist die Zulassung zum Doktoratsstudium ein öffentlich-rechtliches Zulassungsverfahren, das rechtlich unabhängig von der Anstellung ist. Es gelten also für alle Doktoratsstudienwerber/innen – unabhängig davon, ob sie an der JKU, der FH OÖ oder in einem Unternehmen angestellt sind – dasselbe Curriculum und dieselben Zulassungsvoraussetzungen und idente studienrechtliche Bestimmungen. Alle vier Doktorand/inn/en sind im Doktoratsstudium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der JKU inskribiert. Als größte Starthürde kann das internationale Recruiting und bisher die Zulassung internationaler Studierender genannt werden. Die Einrichtung des neuen Dissertationsfachs Digital Business an der JKU hat diesen Prozess jedoch bereits wesentlich erleichtert, da nun bei interdisziplinären Themenstellungen die Zulassungsvoraussetzungen bezüglich der Vorbildung von Doktoratsstudierenden (z. B. Informatik oder Wirtschaftsinformatik) mit größerer Flexibilität gehandhabt werden können.

Als neuester Erfolg kann die Genehmigung des ersten gemeinsam eingereichten **EU-Projekts** im **Marie Skłodowska-Curie European Training Network** mit zahlreichen europäischen Partner/inne/n unter Federführung der FH OÖ gemeinsam mit der Dublin City University und der JKU genannt werden. So beschäftigen sich ab Mitte 2018 insgesamt 15 Early Stage

Researchers im Projekt PERFORM (Pioneering the Digital Future for Omnichannel Retail Managers) im Zuge ihres Doktoratsstudiums mit Themen im Bereich Digital Retail. Von diesen 15 europaweit (Irland, Schweden, Niederlande, Deutschland, Österreich) genehmigten Doktoratsstellen konnten aufgrund der Kooperation zwischen der FH OÖ und der JKU sechs Stellen (= € 1,5 Mio.) in (Ober-)österreich angesiedelt werden. Die Kooperation kann somit einer ereignisreichen und erfolgreichen Zukunft entgegenblicken.

7.3 Forschungscampus Mittelhessen – Kooperation und Durchlässigkeit im regionalen Verbund

von Dr.ⁱⁿ **Janina Rojek**

Hintergrund

Politik und Hochschulen scheinen sich einig, dass die regionale Verbundbildung langfristig der erfolgreiche Weg für Hochschulen ist, in einem differenzierten Wissenschaftssystem strukturellen und gesellschaftlichen Herausforderungen wie dem demografischen Wandel und dem ihn begleitenden Fachkräftemangel zu begegnen. 2014 griff Manfred Prenzel, seinerzeit Vorsitzender des deutschen Wissenschaftsrates (WR), das seit 2010 durch den WR fokussierte Thema regionaler Verbünde auf und legte unter anderem dar, welche Ziele die regionale Verbundbildung erreichen und wie der idealtypische Verbund ausgestaltet werden kann. Er hob hervor, dass ein übergeordnetes Ziel „die strategische Profilierung der Hochschulen“ sei (Prenzel 2014: 2). Hier müssten sich Hochschulen zunehmend als Akteurinnen mit einer „regionalen oder lokalen Verantwortung“ verstehen und ein „interaktives Dienstleistungsverständnis“ in Bezug auf Nachwuchs, Transfer und Infrastruktur gegenüber ihrem Umfeld“ entwickeln; jedoch sollte die einzelne Hochschule zugleich „mit ihrem Profil und spezifischen Leistungsspektrum erkennbar sein“ (ebd.: 11 f). In diesen Kontext des regionalen Verbundes ist

auch die Durchlässigkeit zwischen Hochschultypen, insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Nachwuchses, einzuordnen. Besonders Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), deren Studierendenzahlen im letzten Jahrzehnt um 38 Prozent angestiegen sind, sehen sich einem Rekrutierungsproblem gegenüber, da die Anzahl der Professorinnen und Professoren nicht im gleichen Maße mitgewachsen ist (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2016: 2). Diesem Problem ist bereits in der ersten Qualifizierungsphase durch die Förderung von Promotionen von Absolventinnen und Absolventen der HAWs zu begegnen.

Das Hessische Hochschulgesetz überträgt den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften im Rahmen kooperativer Promotionen mit Universitäten explizit die Aufgabe der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses.⁵² Die Kooperation zwischen den Hochschultypen muss dementsprechend intensiviert und die Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen erhöht werden. Dabei kann und soll der regionale Verbund keine Zweckgemeinschaft sein, welche kurzfristig aktuelle Herausforderungen aufgreift, sondern ein auf Langfristigkeit angelegter strategischer Zusammenschluss in definierten Aktionsbereichen auf der Basis gegenseitigen Vertrauens. Das folgende Kapitel erläutert die regionale Kooperation des Forschungscampus Mittelhessen, speziell das Mittelhessenmodell der Promovierendenförderung, welches aus den beiden Säulen „Kooperative Promotionsplattform“ und dem sich in Gründung befindlichen „Promotionszentrum für Ingenieurwissenschaften“ besteht. Es ist beispielhaft für die strategische und langfristige Partnerschaft von Hochschulen in einem hochschultypübergreifenden regionalen Verbund, der die Durchlässigkeit in den Bereichen Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs vorantreibt.

Rückblick: Kooperation mit Tradition

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit der drei mittelhessischen Hochschulen – der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), der Philipps-Universität Marburg (UMR) und der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) – zeichnet die Hochschullandschaft Mittelhessens bereits seit zwei Jahrzehnten aus. Als

52 § 4 Abs. 3 Hessisches Hochschulgesetz.

Beginn der Zusammenarbeit könnte die Gründung eines gemeinsamen Transferzentrums im Jahr 1991 oder die Ausgründung der TransMIT GmbH im Jahr 1996, welche in mehreren deutschlandweiten Rankings auf Platz 1 der großen Technologietransfer-Unternehmen gewählt wurde, gelten. Die TransMIT ist für die mittelhessischen Hochschulen, die allesamt Gesellschafter der GmbH sind, eine grundlegende Säule im Transfer ihrer Forschungsergebnisse. 2005 folgte die Formalisierung der bisherigen Kooperation im Bereich Forschung, Studium und Weiterbildung durch den 2011 um den Bereich Nachwuchsförderung erweiterten Mittelhessenvertrag. Ein Jahr darauf schlossen die beiden Universitäten eine Forschungsallianz zur gemeinsamen Förderung der Spitzenforschung. Ergebnis dieser Kooperation waren zahlreiche Erfolge in der Verbundforschung. Die Idee der Forschungsallianz wurde schließlich unter Einbezug der THM im 2016 gegründeten Forschungscampus fortgeführt, welcher die Forschungsallianz ablöst. Das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst unterstützt den regionalen Verbund in seiner fünfjährigen Aufbau- und Etablierungsphase mit insgesamt 7,3 Millionen Euro; zusätzlich tragen die drei Hochschulen Eigenanteile bei, sodass dem Forschungscampus Mittelhessen (FCMH) bis 2020 insgesamt 9,45 Millionen Euro zur Verfügung stehen. Prof. Dr. Katharina Krause, Präsidentin der Philipps-Universität Marburg, betonte bei der Gründungsfeier am 2. November 2016 die Tradition der Kooperation: „Das Modell Wissenschaft in Mittelhessen zeichnet sich durch eine langjährige und vertrauensvolle Zusammenarbeit aus, die mit der Gründung des Forschungscampus ihren vorläufigen Höhepunkt findet.“ Sie unterstrich, dass die mittelhessischen Hochschulen im Verbund stärker seien als jede einzelne Hochschule für sich, da sie „große inhaltliche Schnittmenge aufweisen und zugleich fachlich komplementär aufgestellt sind.“ Nicht nur für die Forschung, den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Forschungsinfrastruktur bietet der Forschungscampus einen strukturellen Mehrwert: Wie Prof. Dr. Joybrato Mukherjee, Präsident der Justus-Liebig-Universität Gießen, herausstellte, „wirken die drei mittelhessischen Hochschulen als Entwicklungslokomotiven und nutzen so der gesamten Region.“ Die durch thematische Überschneidungen und fachliche Komplementarität gewonnenen Synergiepotentiale kommen durch die Zusammenarbeit mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen wie den Max-Planck-Instituten für Terrestrische Mikrobiologie in Marburg und für Herz- und Lungenforschung in Bad Nauheim, dem Herder-Institut für historische Ostmitteleuropaforschung in Marburg und dem sich im Aufbau befindlichen Fraunhofer-Institut für Bioressourcen auch über den

Forschungscampus hinaus zum Tragen. Dieser streiflichtartige Überblick der Entstehung des Forschungscampus macht deutlich, dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit auf Augenhöhe eine stabile Basis braucht, die in Mittelhessen über Jahre hinweg natürlich gewachsen ist. Auf dieser gemeinsamen Basis wolle der regionale Verbund, so Prof. Dr. Matthias Willems, Präsident der Technischen Hochschule Mittelhessen, noch stärker in die Zukunft gehen.

Alles unter einem Dach: Durchlässigkeit im mittelhessischen Verbund

Forschung als Herzstück

Das Herzstück der Zusammenarbeit der mittelhessischen Hochschulen und ihrer Partner ist die Forschung: Durch die Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in zahlreichen Projekten ist sie der Motor für die hochschultypübergreifende Zusammenarbeit der JLU, der UMR und der THM und damit auch für die Durchlässigkeit innerhalb des Wissenschaftssystems Universität / Hochschule / außeruniversitäre Forschungseinrichtung. Forschende nutzen in Verbundforschungsinitiativen Synergieeffekte des differenzierten Hochschulwesens, die eine fachliche Komplementarität der Hochschulen und die Kombination von Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung ermöglichen. Unter dem Dach des Forschungscampus sind hochschulübergreifende, gemeinsame Aktionsfelder in der Forschung thematisch gebündelt und nach dem Grad ihrer Etablierung, ihrer strategischen Bedeutung für den Forschungscampus und ihrer Erfolgsbilanz in drei Kategorien unterteilt: Campus-Schwerpunkte, weitere Profilbereiche und neue Kooperationen. Unter Letzteren versteht der Forschungscampus einzelne Verbundvorhaben und -initiativen außerhalb der etablierten gemeinsamen Aktionsfelder, welche zu Profilbereichen oder Schwerpunkten heranwachsen können. Die Aktionsfelder spiegeln dabei die Profilsetzung der einzelnen Hochschulen und ihre thematischen Ausrichtungen wider.

Zu den Campus-Schwerpunkten zählen:

- Biomedizinische Informatik und E-Health
- Geschichts- und Regionalwissenschaften
- Lungen- und Herzmedizin
- Insektenbiotechnologie und Bioressourcen

- Materialforschung
- Mikrobiologie und Virologie
- Raumfahrtanwendungen
- Geist, Gehirn und Verhalten

Zu den weiteren Profildbereichen gehören:

- Infektions- und Entzündungsforschung
- Klima- und Klimafolgenforschung
- Reproduktionsmedizin
- Tumorforschung und Immunologie

In diesen Aktionsfeldern der Forschung vereinen die drei Hochschulen zurzeit unter anderem acht hochschulübergreifende Sonderforschungsbereiche und ein gemeinsames Graduiertenkolleg (zwei weitere befinden sich in der (Fortführungs-)Antragstellung) und konnten zudem im Bereich „Geist, Gehirn und Verhalten“ einen gemeinsamen Etappenerfolg in der Exzellenzstrategie erzielen. Im Campus-Schwerpunkt „Lungen- und Herzmedizin“ wurde zudem eine weitere Antragsskizze der JLU gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt zur Vollantragstellung aufgefordert. Die Erfolge in der Forschung sollen weiter ausgebaut werden. Hierzu vernetzt der Forschungscampus Akteurinnen und Akteure, fördert die Entstehung neuer Forschungsprojekte durch Anschubfinanzierungen und Vernetzungsveranstaltungen und schafft zukunftsweisende Strukturen der Zusammenarbeit. Dadurch fördert er die thematisch koordinierte Zusammenarbeit in der Forschung sowie die Durchlässigkeit in der Lehre und im Studium. So sind beispielsweise aus den Campus-Schwerpunkten „Raumfahrtanwendungen“ sowie „Insektenbiotechnologie und Bioressourcen“ gemeinsame Studiengänge der JLU und der THM hervorgegangen (die Bachelor- und Masterstudiengänge „Physik und Technologie für Raumfahrtanwendungen“ sowie der englischsprachige Masterstudiengang „Insect Biotechnology and Bioresources“). Studierende werden auf diese Weise bereits früh an das wissenschaftsintensive Umfeld herangeführt, was, zusammen mit den strukturellen Rahmenbedingungen, der gezielten Förderung von Promotionen zugutekommt.

Die Governance-Struktur

Die Ausrichtung und strategische Entwicklung des Forschungscampus obliegt dem aus den Präsidentinnen und Präsidenten der Mitgliedshochschulen

bestehenden Direktorium. Für die operative Leitung ist die Steuerungsgruppe, die sich aus den für den Bereich Forschung zuständigen Vizepräsidenten der drei Hochschulen zusammensetzt, verantwortlich. Die Geschäftsstelle des FCMH führt die laufenden Geschäfte des Forschungscampus, fungiert als zentrale Koordinationsstelle und One-Stop Agency des Verbundes im Hinblick auf hochschulübergreifende Zusammenarbeit und unterstützt die Arbeit aller Gremien. Die Geschäftsstelle stellt die Vernetzung und die Abstimmung mit den unterschiedlichen Fachabteilungen der drei Hochschulen sicher, indem sie regelmäßige Treffen organisiert und gemeinsam mit den Fachabteilungen Abläufe und Prozesse der Zusammenarbeit definiert. Zudem koordiniert die Geschäftsstelle die Kooperative Promotionsplattform des FCMH und künftig das Promotionszentrum für Ingenieurwissenschaften. Die Governance-Struktur ist an das Entwicklungspotential des Verbundes angepasst und so gestaltet, dass sie als Dachstruktur für alle hochschulübergreifenden Vorhaben in den Leistungsdimensionen Forschung, Nachwuchsförderung und Forschungsinfrastruktur eingesetzt und um neue, nachgeordnete Einrichtungen erweitert werden kann, was für das System und für jede einzelne Einrichtung, die der Struktur angeschlossen wird, einen Effizienzgewinn bedeutet.

Institutionalisierte Förderung von Promotionen des HAW-Nachwuchses: Die Kooperative Promotionsplattform

Ziel des Forschungscampus ist es, in Mittelhessen transparente Zugangsbedingungen und planbare Promotionen für den exzellenten Nachwuchs von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, insbesondere der THM, zu schaffen. Der Forschungscampus greift damit die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und der Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten auf, welche respektive zu einer systematischen Institutionalisierung der Zusammenarbeit der Hochschulen zur Schaffung von mehr Transparenz in kooperativen Promotionsverfahren und zu einer Weiterentwicklung des institutionellen Rahmens für kooperative Promotionen durch die Einrichtung kooperativer Promotionsplattformen aufrufen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2015: 3, Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten 2014). Unter dem Dach des FCMH wurden kooperative Promotionsverfahren im Rahmen der Kooperativen

Promotionsplattform, einer Verbundstruktur ohne ein institutionelles Promotionsrecht, institutionalisiert. Ihre Ausgestaltung ist im Kooperationsvertrag der drei Hochschulen festgelegt. Mit der Kooperativen Promotionsplattform schafft der FCMH einen strukturierten, transparenten und planbaren Promotionsrahmen für kooperativ Promovierende auf Basis der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen der THM und den beiden Universitäten, beispielsweise durch die gleichberechtigte Betreuung Promovierender durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beider Hochschultypen.

Die Kooperative Promotionsplattform zeichnet sich durch folgende Elemente aus:

- Zur Durchführung der kooperativen Promotionen wurde ein paritätisch besetztes Promotionskomitee mit neun Mitgliedern unterschiedlicher Fachbereiche der Mitgliedshochschulen eingerichtet. Das Promotionskomitee hat die Aufgabe, dem Promotionsausschuss des universitären Fachbereichs, an dem die Promotion durchgeführt werden soll, eine Empfehlung über die Annahme der Antragstellerin bzw. des Antragstellers zur Promotion auszusprechen. Über den Antrag entscheidet der Promotionsausschuss des universitären Fachbereichs. Die Entscheidungswege und Prozessabläufe werden durch die Administration über die Plattform für alle Akteurinnen und Akteure transparent und nachvollziehbar.
- Die Betreuung von kooperativen Promotionsprojekten erfolgt im gleichberechtigten Tandem aus THM- und Universitätsangehörigen, zudem ist die Betreuungsperson der THM gleichberechtigtes Mitglied in der Prüfungskommission des universitären Fachbereichs für das jeweilige Verfahren.
- Eine verpflichtende Betreuungsvereinbarung legt die Rechte und Pflichten der Betreuungspersonen und Promovierenden verbindlich fest und kommt zum Einsatz, wenn die Fachbereiche der Universitäten keine eigene Betreuungsvereinbarung vorsehen.
- Über die Kooperative Promotionsplattform erhalten Promovierende Zugang zum gesamten Qualifizierungsangebot der drei Mitgliedshochschulen sowie zu komplementären Angeboten des FCMH, wie z. B. Mentoringprogrammen.
- Ein zweistufiges Schlichtungsverfahren (durchgeführt durch die Geschäftsstelle des FCMH und Ombudspersonen aus dem Promotionskomitee) ermöglicht eine frühzeitige und niederschwellige Konfliktlösung im Promotionsprozess.

- Die Geschäftsstelle des FCMH steht allen involvierten Akteurinnen und Akteuren (Promotionsinteressierten, Promovierenden, Fachbereichen und Betreuungspersonen) als Beratungsstelle zur Verfügung und verringert als One-Stop Agency im kooperativen Promotionsprozess für alle Beteiligten den administrativen Aufwand.
- Binationale Promotionen werden strukturell gefördert.
- Die Promotionsurkunde enthält die Siegel beider an der Promotion beteiligter Hochschulen, bezeugt damit eine Kooperation auf Augenhöhe und macht die THM als Institution im Promotionsprozess sichtbar.

Zusätzlich zur strukturell-administrativen Förderung werden in der Etablierungsphase des Forschungscampus acht Promotionsstellen zur Förderung kooperativer Promotionen finanziert, von denen sechs Stellen im Anschluss an die fünfjährige Förderung durch das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst von der THM verstetigt werden.

Die bisherige Erfahrung zeigt, dass die kooperative Promotion Studierenden bereits frühzeitig und weithin als Karriereoption bekannt gemacht werden sollte, da Promotionen nach wie vor häufig über persönliche Kontakte (von Studierenden zu Professorinnen und Professoren sowie von Professorinnen und Professoren der Hochschulen untereinander) zustande kommen. Das Informationsangebot für Studierende und Promotionsinteressierte sollte daher maßgeschneidert für Absolventinnen und Absolventen bzw. Studierende der Hochschule für Angewandte Wissenschaft ausgebaut werden. Hier gilt es, über die Prozesse und Ausgestaltung der kooperativen Promotion zu informieren. Auf Ebene der Fachbereiche ist der Informationsfluss ebenso essentiell, da eine enge Abstimmung mit den Promotionsausschüssen bzw. -büros und nicht zuletzt mit den betreuenden Professorinnen und Professoren für eine funktionierende Kooperation Voraussetzung ist. Hier gilt es, ein Bewusstsein für die Durchlässigkeit, die institutionell und gesetzlich bereits gegeben ist, zu schaffen. Für die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren – den Verwaltungseinheiten der Hochschulen, den Antragstellerinnen und Antragstellern und den Hochschulverwaltungen – schafft der institutionalisierte Verbund mit seiner Governance-Struktur ideale Voraussetzungen. Zum einen fungiert die Geschäftsstelle des Forschungscampus als Koordinationsstelle der Kooperativen Promotionsplattform als zentrale Anlaufstelle, zum anderen sind die Hochschulleitungen der Mitgliedshochschulen in den Leitungsgremien des

Forschungscampus eingebunden und erhalten dadurch Einblicke und Rückmeldung zur Umsetzung der in Kooperationsvereinbarungen und Gremiensitzungen beschlossenen Prozessabläufe und über den Erfolg der eingesetzten Maßnahmen.

Um die Durchlässigkeit auch über die Annahme als Doktorandin oder Doktorand hinaus zu erhöhen, soll die Einbindung kooperativ Promovierender in universitäre Strukturen gefördert werden. Denkbar ist hier ein verstärkter Austausch zwischen den Arbeitsgruppen an der HAW und der Universität, die im Rahmen des Forschungscampus in gemeinsame Forschungsschwerpunkte eingebunden sind, unter der gezielten Einbeziehung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Perspektivisch kann der regionale Verbund die stärkere Einbindung von kooperativ Promovierenden, z. B. durch Vernetzungsangebote wie Labor- und Kolloquienbesuche und ein eigenes, hochschulübergreifendes Peer-Mentoring-Programm, fördern.

Abschließend fördert eine regionale Verbundstruktur wie die des Forschungscampus nicht nur die Durchlässigkeit innerhalb des Verbundes, sondern vermittelt den Grundgedanken der kooperationsbasierten Durchlässigkeit auch nach außen – beispielsweise im Rahmen von Fachtagungen wie der diesjährigen Jahrestagung der AQ Austria. Durch die politische Aufmerksamkeit, die Promotionsplattformen und regionalen Verbünden momentan zukommt, werden kooperativ Promovierende zunehmend als eigene Gruppe und ihr Potential für die Innovationskraft in der anwendungsorientierten Forschung sichtbar(er). Dabei kommt der Gruppe der kooperativ Promovierenden der Austausch über Verbundstrukturen, Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen Hochschulsystemen im Bereich der Forschung und Nachwuchsförderung zugute, wenn er zur Optimierung der Karriereoptionen und beruflich-akademischen Chancengleichheit führt.

Ausblick: Neue Wege der regionalen Kooperation und Durchlässigkeit

Die Technische Hochschule Mittelhessen ist die viertgrößte und eine der forschungsstärksten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Deutschlands. Um unter anderem Absolventinnen und Absolventen der THM die Möglichkeit zu geben, in den Ingenieurwissenschaften zu promovieren und damit für die Wissenschafts- und Wirtschaftsregion Mittelhessen wichtiges

Potential zu halten, wird auf der Grundlage der gebündelten ingenieurwissenschaftlichen Expertise der drei Hochschulen (mit insgesamt 50 einschlägig ausgewiesenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern) unter dem Dach des Forschungscampus ein gemeinsames hochschul(typ)übergreifendes Promotionszentrum (gem. § 47 des Hessischen Hochschulgesetzes) eingerichtet. Da das Promotionszentrum für Ingenieurwissenschaften die Dachstruktur des Forschungscampus nutzt, werden Promovierenden am Zentrum dieselben Qualifizierungs- und Beratungsangebote zur Verfügung stehen wie Promovierenden der Kooperativen Promotionsplattform. Auch hier wird die Geschäftsstelle des Forschungscampus als One-Stop Agency und Anlaufstelle für alle im Promotionsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure fungieren. Bedarfsabhängig können perspektivisch komplementäre Zusatzangebote für Promovierende am Promotionszentrum für Ingenieurwissenschaften geschaffen werden. Mit dieser Form der Kooperation im Bereich Nachwuchsförderung beschreitet der Forschungscampus einen neuen Weg zur Förderung der Durchlässigkeit und Bündelung von Kompetenzen im regionalen Verbund.

Das Beispiel Forschungscampus zeigt, dass anstelle der Aufhebung der Binnendifferenzierung im Hochschulwesen im regionalen Verbund durch fachliche Komplementarität entstandene Synergieeffekte effizient und gewinnbringend genutzt werden können. Eine strategische, institutionalisierte und auf Langfristigkeit ausgerichtete Zusammenarbeit zwischen den Hochschultypen und die Kommunikation auf Augenhöhe ist die Basis für Kooperationen in allen Bereichen. Noch befindet sich der regionale Verbund in der Aufbau- und Etablierungsphase – welchen Beitrag, in Zahlen gemessen, er zur Durchlässigkeit leisten kann, wird sich nach Abschluss der fünf Jahre zeigen, jedoch sind bereits jetzt zukunftsweisende Strukturen geschaffen, innerhalb derer die beteiligten Akteurinnen und Akteure flexibel auf gesellschaftliche Herausforderungen reagieren können.

Literaturnachweis

- Hochschulrektorenkonferenz (2015): Handhabung der Kooperativen Promotion. Empfehlung der 18. Mitgliederversammlung der HRK am 12. Mai 2015 in Kaiserslautern. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Handhabung_der_Kooperativen_Promotion_12052015_01.pdf, abgerufen am 30.11.2017.

- Hochschulrektorenkonferenz (2016): Grundsätze für ein nachhaltiges Bund-Länder-Programm zur Gewinnung von Professorinnen und Professoren an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Fachhochschulen (FH). Empfehlung des 134. Senats der HRK am 13. Oktober 2016 in Berlin. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Empfehlung_FH_Professoren_Senat_13102016_01.pdf, abgerufen am 30.11.2017.
- Konferenz Hessischer Universitätspräsidien (2014): Empfehlung der Konferenz Hessischer Universitätspräsidien zu kooperativen Promotionen. Verfügbar unter: <https://www.uni-giessen.de/org/khu/download/Positionspapier%20II>, abgerufen am 30.11.2017.
- Prenzel, Manfred (2014): Der regionale Verbund als hochschulpolitische Perspektive. Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem. Dresden: 11. Juli 2014. Sommersitzungen des Wissenschaftsrates. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/VS_Bericht_Juli_2014.pdf, abgerufen am 30.11.2017.

8 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Antoniuk, Nina

Nina Antoniuk ist Referentin für Fachhochschul-Angelegenheiten der Österreichischen Hochschüler_innenschaft (ÖH). Die Schwerpunkte ihrer Tätigkeit liegen dabei in der Leitung und Koordinierung des Referats, der Beratung, Unterstützung und Vernetzung der lokalen Hochschulvertretungen und Studierenden, und in dem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung von FH-spezifischen Gesetzestexten und das Aufzeigen von Missständen im FH-Sektor. Sie studierte an der FH JOANNEUM Bad Gleichenberg das Bachelorstudium Gesundheitsmanagement im Tourismus, wo sie außerdem als Vorsitzende der öh joanneum und als Mitglied des Kollegiums tätig war. Nach ihrem Bachelorabschluss im September 2016 hat sie sich für das englischsprachige Masterstudium Sports, Culture & Events Management entschieden und wechselte dafür an die FH Kufstein Tirol. Seit Juli 2017 ist sie dort wiederum als Vorsitzende der lokalen Hochschulvertretung tätig.

Auinger, Andreas

Andreas Auinger ist seit 2006 Professor für Digital Business an der Fakultät für Management der Fachhochschule Oberösterreich. Er studierte von 1995 bis 1999 Wirtschaftsinformatik an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) und verfasste 2003 seine Dissertation im Bereich E-Learning und didaktikgeleiteter Wissenstransfer. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen auf den Gebieten E/M-Commerce, Human Computer Interaction, Social Enterprise und digitale Geschäftsmodelle. Er war 6 Jahre als Vizedekan für Forschung und Entwicklung an der Fakultät für Management und 4 Jahre als Vertreter der Studiengangsleiter/innen im Kollegium der FH Oberösterreich tätig. Von 2009 bis 2011 war er gemeinsam mit Johann Höller der JKU federführend für die Entwicklung des ersten gemeinsamen Regulärstudiums einer Fachhochschule und einer Universität in Österreich verantwortlich. Seit 2011 leitet Auinger das berufsbegleitende Joint-Masterstudium Digital Business Management als Studiengangsleiter seitens der Fachhochschule Oberösterreich. Er leitete und leitet zahlreiche nationale und internationale

Forschungsprojekte und hat im Laufe seiner wissenschaftlichen Karriere rund 70 wissenschaftliche Beiträge in Journalen, auf Konferenzen und in Büchern publiziert.

Boldrino, Susanna

Sie leitet die Akademische Hochschulentwicklung an der FH Campus Wien. Sie studierte „Europäische Wirtschafts- und Unternehmensführung“ an der FH des BFI Wien. Die Akademische Hochschulentwicklung wirkt bei der laufenden Erweiterung des Ausbildungsangebots der FH Campus Wien mit. Dazu gehören die Entwicklung und Weiterentwicklung von Studienprogrammen inkl. Akkreditierungsverfahren, das Projekt Management Office und Beiträge zu Hochschulentwicklung wie z. B. Umfeldanalysen sowie Analysen und Trends zu und für Studienprogramme. In der Publikation „Erfolgssfaktor Curriculum“ beschäftigt sich Susanna Boldrino in Zusammenarbeit mit Ruth Zach mit Qualitätskriterien für ein gutes Curriculum. Als Bologna-Koordinatorin bringt sie die europäischen Empfehlungen in die Entwicklungsarbeiten ein. Im von der MA 23 geförderten Projekt „WienerWissensWelt“ identifiziert Susanna Boldrino mit ihrem Team Trends für die Zukunft. Weiters leitet sie ehrenamtlich den Ausschuss für OE/PE der Österreichischen Fachhochschul-Konferenz und lehrt als zertifizierte Senior Projektmanagerin Projektmanagement.

Erhardt, Rolf

Rolf Erhard, M. Eng, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter von Prof. Dr.-Ing. Ulrich Schmitt an der Hochschule Aalen im Projekt „andaba“ (Anrechnungsdatenbank für die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg). An das Studium der „Technischen Redaktion“ an der Hochschule Aalen schloss er den Masterstudiengang „Leadership in Industrial Sales and Technology“ an. Parallel dazu arbeitete er bereits in der Fakultät Optik und Mechatronik der Hochschule Aalen im Bereich Studienberatung und Öffentlichkeitsarbeit. Seit 2014 beschäftigt er sich mit dem Thema Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen und war mit diesem Thema bereits auf Tagungen wie der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2017 oder der Herbsttagung 2017 der GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.) mit Beiträgen zu Gast.

Feldmann, Klaus

Dr. phil. Klaus Feldmann ist Universitätsprofessor in Ruhe. Er war von 1980 bis 2004 Professor für Soziologie an der Universität Hannover. Er hatte Gastprofessuren und Lehraufträge am Institut für allgemeine Pädagogik und Philosophie an der Wirtschaftsuniversität Wien (heute: Abteilung für Bildungswissenschaft). Seit 2010 ist er Senior Researcher an der Abteilung für Bildungswissenschaft der Wirtschaftsuniversität Wien.

Freiberger, Eva Maria

Eva Maria Freiberger ist seit 2015 als Verfahrens- und Projektmanagerin bei der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria tätig, wo sie unter anderem für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren zuständig ist. Sie beschäftigt sich außerdem schwerpunktmäßig mit den Themenbereichen Forschung und Entwicklung sowie dem Doktoratsstudium und vertritt die AQ Austria in der Österreichischen Plattform für Forschungs- und Technologiepolitikevaluierung. Sie absolvierte an der Universität Wien das Diplom- und Doktoratsstudium auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft. Ihr Dissertationsprojekt wurde durch ein DOC-Stipendium sowie ein Forschungsstipendium gefördert und mit dem Award of Excellence ausgezeichnet. Während ihrer Studienzeit war sie als studentische Projektmitarbeiterin in unterschiedlichen Drittmittelprojekten tätig, nach ihrer Promotion als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem bilateralen Forschungsprojekt, gefördert vom französischen und österreichischen Wissenschaftsfonds.

Goldinger, Magdalena

Sie studiert Lehramt an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems für Neue Mittelschule für die Fächer Mathematik und Geschichte. Davor studierte sie Wirtschaftsrecht an der Wirtschaftsuniversität Wien und Raumplanung an der Technischen Universität Wien. Sie war von Juli 2015 bis Juli 2017 Mitglied des Vorsitzteams der Österreichischen Hochschüler_innenschaft.

Hahn, Brigitte

Brigitte Hahn, MAS studierte Botanik/Zoologie sowie Biologie und Erdwissenschaften/Lehramt und absolvierte ein Weiterbildungsstudium im Bereich Total Quality Management und Business Excellence. Nach langjähriger universitärer und außeruniversitärer Forschungs- und Consultingtätigkeit

übernahm sie vermehrt Managementaufgaben. Seit 2008 ist sie Leiterin der Stabsstelle für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung an der Donau-Universität für Weiterbildung Krems.

Hanak, Helmar

Er ist seit Oktober 2015 Referent für Anrechnung, Zugangsfragen und Beratung in der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH. Seine Hauptaufgaben in der Servicestelle liegen im Bereich der Anerkennung und Anrechnung außer-hochschulisch erworbener Kompetenzen. Innerhalb dieses Themenfeldes beschäftigt er sich mit der Beratung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten sowie der Netzwerkarbeit. Zuvor arbeitete Dr. Helmar Hanak an der Philipps-Universität Marburg als stellvertretender Verbundprojektkoordinator im Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen dort im Bereich Anerkennung und Anrechnung, Programmentwicklung, Evaluation und Projektmanagement.

Hanft, Anke

Anke Hanft ist Präsidentin der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Hanft studierte Betriebswirtschaftslehre, Ökonomie und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule für Wirtschaft in Bremen und an der Universität Oldenburg. An der Universität Hamburg promovierte sie 1991. 1995 folgte die Habilitation und die Verleihung der Venia Legendi für die Wirtschaftswissenschaften. Anke Hanft hat eine Professur für Weiterbildung an der Universität Oldenburg inne. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lebenslanges Lernen und Bildungsmanagement sowie Qualitätssicherung und -entwicklung in Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen. Sie leitet das Wolfgang-Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung und ist Direktorin des Centers für Lebenslanges Lernen. Von 2011 bis 2015 verantwortete sie die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und seit 2016 die Begleitforschung zum Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“.

Höller, Johann

Johann Höller ist Vorstand des Instituts für Digital Business an der Johannes Kepler Universität Linz und leitet darüber hinaus die Abteilung Digital Education. Er absolvierte die Doktoratsstudien Betriebswirtschaftslehre

sowie Rechtswissenschaften und erwarb die Venia Docendi für Informationsverarbeitung und Informationsrecht. Seine Habilitationsschrift widmete sich dem Thema „Software – im Recht“ (1995). Der Schwerpunkt seiner Publikationstätigkeit liegt im Schnittbereich von IT-Anwendung und Recht. Johann Höller hat mehrere Jahrzehnte Erfahrung als Vorsitzender in Studienkommissionen (aktuell Vorsitzender der Studienkommission für das Masterstudium Digital Business Management) und war zuvor Vorsitzender des Fakultätskollegiums und des Senats sowie der vom Senat eingerichteten „Curricula-Prüfungs-Kommission“. Außerdem war er (von der Senatsvorsitzenden-Konferenz nominiertes) Mitglied der Arbeitsgruppen „Stärkung der Qualität der hochschulischen Lehre“ sowie „Durchlässigkeit im tertiären Sektor“ im Rahmen der österreichischen Hochschulkonferenz.

Jakits, Reinhard

Reinhard Jakits ist seit März 2017 als Verfahrens- und Projektmanager im Bereich Audit und Beratung für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) tätig, wo er u.a. für Peer-Review-Verfahren und Programmevaluierungen zuständig ist. Davor war der Kultur- und Sozialanthropologe als wissenschaftlicher Mitarbeiter in verschiedenen universitären Projekten am Institute for Ecological Economics und dem Regional Center of Expertise on Education for Sustainable Development an der Wirtschaftsuniversität Wien tätig.

Jurcsak, Zsombor

Zsombor Jurcsak studiert aktuell Umweltsystemwissenschaften mit einem Fachschwerpunkt in Betriebswirtschaftslehre an der Karl-Franzens-Universität Graz. Neben dem Studium ist er seit 2015 beim Projekt „Peer-Mentoring“ des Lehr- und Studienservice der Universität Graz tätig, einem Serviceangebot für Studierende, welche die Ersten in ihren Familien sind, die ein Studium beginnen bzw. Migrationshintergrund haben. Als Peer-Mentor unterstützt und berät er Studentinnen und Studenten in den ersten beiden Semestern. Begleitend zu dieser Tätigkeit absolvierte er Weiterbildungsseminare für Präsentationstechniken und interkulturelle Kommunikation.

Mazal, Wolfgang

Wolfgang Mazal ist Vizepräsident der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria). Mazal studierte Rechtswissenschaften

an der Universität Wien und promovierte 1981. Zusätzlich erwarb er 1983 ein Zertifikat im Rahmen der Wiener Theologischen Kurse und war Assistent am Institut für Kirchenrecht der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Danach erfolgte ein Forschungsaufenthalt durch ein Erwin-Schrödinger-Stipendium über den österreichischen Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung an der Universität Bayreuth. Er habilitierte 1991 an der Universität Wien und erhielt die *Venia Legendi* für österreichisches Arbeitsrecht und Sozialrecht. Er war zwischen 1982 und 1992 Assistent an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien und Lehrbeauftragter für Arbeits- und Sozialrecht an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Technischen Universität Wien. 1992 wurde er zum Universitätsprofessor für Arbeits- und Sozialrecht an der Universität Wien ernannt und ist heute Vorstand des Instituts für Arbeits- und Sozialrecht der Universität Wien sowie Leiter des Österreichischen Instituts für Familienforschung an der Universität Wien. Breite Lehr- und Forschungstätigkeit an in- und ausländischen Universitäten zu Fragen des Arbeitsrechts, des Sozialrechts, des Medizinrechts sowie zu Fragen des familialen Lebens. Mazal ist Vorsitzender der wissenschaftlichen Begutachtungskommission beim Leopold-Kunschak-Preis sowie des Universitätsrats der Donau-Universität Krems.

Meznik, Michael

Michael Meznik ist seit Dezember 2016 bei der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria tätig und betreut als Verfahrens- und Projektmanager Auditverfahren nach HS-QSG und externe Beratungsprojekte. Davor war der Politikwissenschaftler u.a. als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Wien und im Auftrag des OeAD in Bulgarien tätig.

Nairz-Wirth, Erna

Erna Nairz-Wirth ist außerordentliche Universitätsprofessorin an der Wirtschaftsuniversität Wien und leitet dort seit 2008 die Abteilung für Bildungswissenschaft. Von Februar 2013 bis September 2013 war sie Gastwissenschaftlerin an der University of Cambridge (UK), Faculty of Education. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Bildungslaufbahn; Drop-out in Schule und Hochschule; Drop-out in Organisationen; Best-Practice und Schulentwicklung; Professionalisierung und Habitus; Bildungs- und Berufsorientierung. Erna Nairz-Wirth ist aktiv in der universitären Lehre und in der Fortbildung und Beratung im Bereich

Professionalisierung und Leadership im Bildungswesen tätig. Sie hält regelmäßig wissenschaftliche Vorträge, ist Mitglied bei Diskussionen und Autorin vielzähliger wissenschaftlicher Publikationen. Erna Nairz-Wirth ist Mitglied in internationalen Editorial Boards und sie agiert als nationale und internationale wissenschaftliche Expertin und Beraterin zur Verbesserung von Bildungssystemen.

Pfeiffer, Gabriele

Gabriele Pfeiffer studierte neben ihrem Beruf als Leiterin eines Notariats Sozialwissenschaften, Rechts- und Literaturwissenschaft an der FernUniversität Hagen. Seit 2008 arbeitet sie an der Technischen Universität Darmstadt. Zunächst baute sie im Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ein Servicebüro für Masterstudierende auf. 2009 wechselte sie dann in die Verwaltung, um im Rahmen eines vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst geförderten Modellversuchs eine Konzeption für ein Teilzeitstudium an der Technischen Universität Darmstadt zu entwickeln. Hierfür wurde die in der Studiengangsentwicklung verankerte fachbereichsübergreifende Koordinierungsstelle Teilzeitstudium gegründet, die sie bis heute leitet. Ihre Aufgabe ist die Konzeption, Umsetzung und Evaluation von flexiblen Studienangeboten sowie die Beratung der Fakultäten und Studierenden zu den Themen Teilzeitstudium und Studieren mit Kind.

Pichl, Elmar

Elmar Pichl ist seit 01.08.2013 Leiter der Hochschul-Sektion im Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW), in der er davor auch als Bereichsleiter die Stellvertretung innehatte. Sein beruflicher Werdegang führte den Juristen von der Universität Graz zum World University Service Austria (WUS Austria) und danach kam er zur Österreichischen Volkspartei, wo er als Leiter der Abteilung Politik tätig war. 2007 wechselte er in das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, wo er zuerst Kabinettschef für Bundesminister Hahn, dann für Bundesministerin Karl und interimistisch auch für Bundesminister Töchterle war. Er ist Aufsichtsratsvorsitzender der OeAD GmbH (Österreichischer Austauschdienst).

Ploder, Eva-Maria

Eva-Maria Ploder ist Studentin an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie absolviert derzeit das Masterstudium Psychologie und das Bachelorstudium

Sportwissenschaften. Seit Beginn des Projektes „Peer-Mentoring“ 2013 ist sie als eine der beiden Peer-Mentor/inn/en beim Lehr- und Studienservice der Universität Graz tätig. Im Rahmen des Auswahlverfahrens absolvierte sie eine Ausbildung im Bereich Kommunikation und Beratung und steht seither mit ihren Erfahrungen als „First Generation“-Studentin anderen Studierenden (den Ersten in Ihrer Familie, die an die Uni gehen) im ersten Studienjahr zur Seite.

Rojek, Janina

Dr.ⁱⁿ Janina Rojek ist studierte Amerikanistin und seit 2016 Projektreferentin am Forschungscampus Mittelhessen, einer hochschultypübergreifenden Einrichtung der Justus-Liebig-Universität Gießen, der Philipps-Universität Marburg und der Technischen Hochschule Mittelhessen, welche die Förderung der Spitzenforschung im Verbund, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und den Ausbau der Forschungsinfrastruktur der Region Mittelhessen zum Ziel hat. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Projektreferentin unterstützt sie die Geschäftsführung bei der Implementierung und beim Betrieb sowie der strategischen Entwicklung des Forschungscampus und in der Öffentlichkeitsarbeit. Sie betreut zudem als Koordinatorin die Kooperative Promotionsplattform des Forschungscampus.

Schäfer, Miriam

Dipl. Päd.ⁱⁿ Miriam Schäfer ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin und seit 2015 Projektkoordinatorin im Projekt „BEST WSG – Berufsintegrierte Studienangebote zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Anrechnungsverfahren, kooperative Curriculumsentwicklung und Portfolioarbeit.

Schmitt, Ulrich

Er studierte Werkstoffwissenschaften an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken von 1981 bis 1987 (Dipl.-Ing.). Danach erfolgte das Promotionsstudium an der Universität des Saarlandes von 1987 bis 1989 (Dr.-Ing.). Von 1990 bis 1993 war er als Abteilungsleiter (Entwicklung und Produktion) in der Automobilzulieferindustrie (SHW Aalen-Wasseraltingen und Tuttlingen) tätig und wurde als Professor an die Hochschule Aalen im Fachbereich Feinwerktechnik (heute Studiengang Mechatronik) für die Lehrgebiete

Technische Mechanik und Finite Elemente Methode (FEM) berufen. Schmitt entwickelte neue Studienangebote (Technische Redaktion, Ingenieurpädagogik, berufsbegleitende Studienangebote wie Allgemeiner Maschinenbau bzw. Mechatronik). Es folgten ebenso Tätigkeiten in der Selbstverwaltung (Zulassungsamt, Dekan der Fakultät Optik und Mechatronik, Studiendekan der berufsbegleitenden Studiengänge Allgemeiner Maschinenbau bzw. Mechatronik, Senatsbeauftragter für Weiterbildung, Projektleiter Anrechnungsdatenbank der HAW in Baden-Württemberg „andaba“).

Schörg, Kerstin

Kerstin Schörg ist seit 2015 als Verfahrens- und Projektmanagerin im Bereich Akkreditierung für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) tätig, wo sie unter anderem für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren im In- und Ausland zuständig ist. Sie ist außerdem Mitglied der ENQA working group on quality assurance and e-learning und beschäftigt sich auch schwerpunktmäßig mit dem Thema E-Learning. Sie absolvierte den Studiengang Finanz-, Rechnungs- und Steuerwesen an der FHWien der WKW. Nach ihrem Abschluss war sie bei KPMG Wien als Wirtschaftsprüferin im Bereich der Bankenprüfung beschäftigt. Erfahrungen im Hochschulbereich konnte sie während ihrer Tätigkeit an der Universität Wien von 2009 bis 2015 sammeln, wo sie im Lehrcontrolling unter anderem für die Erstellung von Studienverlaufsanalysen und die Kostenanalyse von Studienplanänderungen bzw. der Einführung neuer Studien zuständig war.

Szigeti, Ulrike

Sie absolvierte das Studium der Romanistik (Spanisch, Portugiesisch) und Anglistik/Amerikanistik an der Universität Salzburg. Ulrike Szigeti ist seit 1996 an der Fachhochschule Salzburg tätig. Sie entwickelt und koordiniert das hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm der Fachhochschule Salzburg. Weiters ist sie in der Lehre für Spanisch tätig. Als Internationale Akademische Koordinatorin am Campus Kuchl koordiniert sie neben der Studierenden- und Lehrendenmobilität auch internationale Projekte.

Teuscher, Micha

Er ist seit 2017 Präsident der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Zuvor war er von 2004 bis 2017 Rektor der Hochschule Neubrandenburg und hatte seitdem zahlreiche Funktionen inne. Von 2010 bis 2016

war Teuscher über drei Amtszeiten Sprecher der Fachhochschulen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie deren Vizepräsident. Von 2010 bis 2014 wirkte er als Vorsitzender des Stiftungsrates der Stiftung für Hochschulzulassung (ehemals ZVS). Seit Juli 2014 vertritt er überdies die Hochschulen im Arbeitskreis des Deutschen Qualifikationsrahmens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK). Außerdem wirkt er im Expertenkreis „Durchlässigkeit“ der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Stifterverbands und der HRK mit. Von 2015 bis 2016 war er im Expertenrat zur Erarbeitung des Landeshochschulentwicklungsplans des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen tätig. Seit 2016 ist Teuscher Mitglied der Expertenkommission zur Evaluierung der gemeinsamen Förderung von Forschungsbauten und Großgeräten an Hochschulen der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK). Ebenfalls im Jahr 2016 wurde er Board-Mitglied der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria).

Witzani, Agnes

Agnes Witzani ist seit 2013 als Verfahrens- und Projektmanagerin im Bereich Akkreditierung für die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) tätig, wo sie unter anderem für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren im In- und Ausland zuständig ist. Sie ist außerdem Gründungsmitglied der Plattform Duales Studium Österreich und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit den Themenbereichen berufsbegleitend Studieren und transnationale Bildung. Davor sammelte sie seit 2007 Erfahrungen in der Hochschulverwaltung und war seit 2009 im Bereich der internationalen Bildungskooperation einer österreichischen Fachhochschule tätig. Sie studierte Wirtschaftswissenschaften – Sozioökonomie (WU Wien) und Slawistik – Slowakisch (Universität Wien) mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in Spanien (Universitat de València) und der Slowakei (Univerzita Komenského v Bratislave).

Die Jahrestagung 2017 der AQ Austria widmete sich dem Thema „Durchlässigkeit in der Hochschulbildung“ nicht nur anhand der gängigsten Aspekte des Zugangs und der Anrechnung von Leistungen, sondern auch der Förderung der Durchlässigkeit durch Studienorganisation, sonstige Studienbedingungen sowie begleitende Unterstützung der Studierenden während des Studiums. In der praktischen Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit stoßen Hochschulen auf vielfältige Herausforderungen. Aus der Perspektive der externen Qualitätssicherung stehen insbesondere die qualitätsgesicherte Durchführung von Maßnahmen zur Realisierung und Förderung der Durchlässigkeit im Zentrum.

Der einleitende Vortrag der Bildungswissenschaftlerin Prof.ⁱⁿ Anke Hanft und die bildungspolitischen Überlegungen von Sektionschef Elmar Pichl veranschaulichen die Breite und Vielschichtigkeit des Themas. Fragen der Operationalisierung von Durchlässigkeit werden anhand von fünf thematischen Schwerpunkten diskutiert: Zugang von heterogenen Studierendengruppen, Anrechnung von Kompetenzen, Unterstützung im Studium, berufsbegleitendes Studium und Kooperationen zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs.

ISBN: 978-3-7089-1696-5



www.facultas.at/verlag

