

Studieren à la Carte?

Nutzen, Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums

Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des „à la Carte“-Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, 1. Phase

Nicolas Schrode, Christiane Hemmer-Schanze

Herausgegeben von der
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft,
Alfter

2015



Hrsg. von der **Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft**
Online-Publikation im Rahmen des Projekts „STUDICA – Studieren à la Carte“

<http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html>

Autoren: **Nicolas Schrode // Christiane Hemmer-Schanze**

1. Auflage, **2015**

Lektorat: Olivia Scharf

© Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft gGmbH

Weitere Informationen zum Projekt STUDICA: www.alanus.edu/kunst-forschung/studica



EUROPÄISCHE UNION

Das Projekt „STUDICA – Studieren à la Carte“ wurde im Wettbewerb „Offene Hochschulen: Aufstieg durch Bildung“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Inhalt

A. Executive Summary	1
B. Hinweise und Danksagungen	4
C. Vorwort: „Von der Kartoffel zum Koch“	5
D. Sinn und Zweck der Evaluation	6
E. Eine Kurzbeschreibung des Projekts STUDICA (Evaluationsgegenstand)	8
E.1 Der (grundsätzliche) STUDICA-Ausgangspunkt: Geringer Erfolg der rechtlichen Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende	8
E.1.1 Die Gründe I: Hochschule als fremde Welt und unsicheres Terrain – eine hohe Hürde	9
E.1.2 Die Gründe II: Die Bindung an komplexe, langwierige Studiengänge – ein Hindernis	11
E.2 Der (theoretische) STUDICA-Hintergrund: Die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens in der „Wissensgesellschaft“	14
E.3 Der (praktische) STUDICA-Weg: Flexibilisierung der Hochschulen – Flexibilisierung der Studiengänge.....	16
F. BETEILIGUNGSORIENTIERTES EVALUATIONSKONZEPT: Hintergründe und Darstellung des Konzepts	20
F.1 Einleitung: Evaluation von STUDICA – Gegenstandsbereich, Hintergründe, Ziele	20
F.2 Erkenntnistheoretische Begründung für ein beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept..	21
F.3 Beschreibung des beteiligungsorientierten Evaluationskonzepts	23
F.3.1 Zugrundeliegendes Evaluationsverständnis	24
F.3.2 Abgrenzung zur Programmevaluation.....	26
F.3.3 Evaluationsdimensionen	28
F.3.4 Evaluation des Lernens: Wie werden Lerneffekte evaluiert?.....	29
F.3.5 Verwendete Methoden und Instrumente	31
F.3.5.1 Methoden	31
F.3.5.2 Instrumente.....	31
F.3.5.3 Datenerhebung	32
F.3.5.4 Auswertung der Daten.....	32
F.3.6 Evaluationsziele und Evaluationskriterien.....	32
G. DIE ERSTERPROBUNG VON STUDICA - Ergebnisse der formativen Evaluation	34
G.1 Rahmendaten	34
G.1.1 Erprobungsgegenstände, Erprobungszeiträume.....	34
G.1.2 Die Teilnehmenden an der Erprobung (Gesamtübersicht)	36
G.1.2.1 „Die Studicanten/ Studicantinnen“: Zusammensetzung der Erprobungsgruppe (Anzahl, Geschlecht, Alter und Familienstand)	36
G.1.2.2 Abschlüsse der Erprobungsteilnehmenden.....	40
G.1.2.3 Berufserfahrung der Erprobungsteilnehmenden	41
G.1.2.4 Angebotene und besuchte STUDICA-Veranstaltungen	43
G.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse entlang eines Student Life Cycle (SLC)	47
G.2.1 Beschreibung der Befragungseinheiten I (quantitative Auswertung des Online- Fragebogens).....	50

G.2.1.1 „Die Studicanten/ Studicantinnen“: Zusammensetzung der Erprobungsgruppe (Anzahl, Geschlecht, Alter und Familienstand)	50
G.2.1.2 Abschlüsse der Erprobungsteilnehmenden.....	52
G.2.1.3 Berufserfahrung der Erprobungsteilnehmenden	53
G.2.2 Beschreibung der Untersuchungseinheiten I (qualitative Auswertung der Telefoninterviews).....	54
G.2.3 „Raising aspirations“ (Wie wurde Studien- und Wissenschaftsinteresse geweckt?)... 55	
G.2.3.1 Gewinnung von Teilnehmern.....	55
G.2.3.2 Teilnahmemotivation (Motivation zur Teilnahme in der Erprobungsgruppe)	55
G.2.3.3 Hauptmotive: vier Typen von Motivation	56
G.2.3.3.1 Studieren-Ausprobierende	56
G.2.3.3.2 Sich-neu-Orientierende	57
G.2.3.3.3 Austausch-Orientierte	58
G.2.3.3.4 Reflexionswillige Professionalisierungsorientierte.....	58
G.2.3.3.4 Wurden die Erwartungen hinter den Motivationen der Teilnehmenden erfüllt?	61
G.2.3.3.5 Gemischte Motive	64
G.2.3.3.6 Nebenmotive: weitere Motivationen.....	65
G.2.3.3.7 Teilnahme-begünstigende Faktoren	65
G.2.3.3.8 Bewertung der Motive vor dem Hintergrund der Ziele von STUDICA.....	66
G.2.3.4 Lernwünsche und Lernfragen der Teilnehmer/innen.....	67
G.2.3.5 Das Wissenschaftspropädeutische Brückenmodul	76
G.2.4 „Better preparation/ pre-entry support“ und „First steps in higher education“ (Wie gelangen die Studienvorbereitung und die ersten Schritte in STUDICA?)	82
G.2.4.1 Der Erstkontakt mit STUDICA	82
Aktive Suche oder Zufall?	85
G.2.4.2 Erstberatung in STUDICA (vor Studienbeginn): Inanspruchnahme, Themen & Art der Beratung.....	85
G.2.3.3 Der Auswahlprozess und seine Begleitung (Eingangsberatung).....	88
Wie liefen Beratungsprozesse in der Praxis ab?.....	88
Konzeptionell begründete Probleme.....	90
Strukturell-organisatorisch begründete Probleme	91
Was waren die „Ergebnisse“ der Beratung?.....	94
G.2.4.4 Die Kompetenzenbilanz als vorbereitende Maßnahme.....	100
G.2.5 „Moving through the system“ (Wie lässt sich der Weg durch STUDICA beschreiben?)	108
G.2.5.1 Evaluation der Lernveranstaltungen von STUDICA.....	108
G.2.5.1.1 Teilnahme an STUDICA-Veranstaltungen	108
G.2.5.1.1.1 Überblick über die evaluierten STUDICA-Veranstaltungen 2014	108
G.2.5.1.1.2 Beschreibung der Teilnehmenden	109
G.2.5.1.2 Zugang, Motivation und Anliegen der Teilnehmenden.....	110

G.2.4.1.3 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit ihrer Teilnahme an den Veranstaltungen.	117
G.2.5.1.4 Erreichen der Lernziele der Veranstaltungen	119
G.2.4.2 Zur Praxisorientierung der Veranstaltungen.....	130
G.2.5.3. Der Zugang zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Arbeiten	132
G.2.5.4 Lernumgebung.....	134
G.2.5.5 Bedeutung der Teilnahme für die Befragten.....	137
G.2.5.6 Erfahrungen mit den Beratungs- und Begleitangeboten	146
G.2.5.6.1 Prozessberatung & Lernberatung.....	146
G.2.5.6.2 Die Studienwerkstatt (SW).....	146
G.2.4.1.3 Wissensintegration im Zuge der SW.....	147
G.2.4.1.4 Bewertung des Gelernten im Zuge der SW	148
G.2.5.7 Ansätze von Praxistransfer im Zuge der SW.....	149
G.2.5.7.1 Ergebnisse zum Ablauf der SW	149
G.2.6 Erfahrungen mit Anrechnungen und Prüfungen.....	150
G.2.7 Erfahrungen mit Leistungsanforderungen und ihrer Bewältigung.....	151
G.2.8 Beheimatung an der Hochschule – Hinweise und Ergebnisse	151
G.2.8.1 Studicanten/-innen an der Hochschule: Zuhause oder zu Besuch?	151
G.2.8.2 Fühlten sich die Studicantinnen und Studicanten an der Hochschule willkommen?	154
G.2.8.3 Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und mit Dozent/innen.....	157
G.2.8.3.1 Begegnung auf Augenhöhe	158
G.2.8.3.2 Habitus	158
H Weitere Ergebnisse	164
H.1 „Studicanten_innen“ – Praxisbeispiele	164
H.1.1 Frau Rita Schneider (41).....	164
Welche Ergebnisse der Evaluation finden sich in diesem Fallbeispiel wieder?	165
H.1.2 Frau Elvira Köhnen (41).....	168
H.1.3 Herr Horst Schreiner (58).....	169
I Hindernissen und Hürden für die (vermehrte) Teilnahme	170
I.1 Hätten Teilnehmende gerne an mehr Veranstaltung teilgenommen als sie konnten?.....	170
I.2 Gründe, die eine Teilnahme erschwerten/verhinderten.....	170
J Reflexion der Rahmenbedingungen der Erprobung	171
K ERGEBNISSE DER SUMMATIVEN EVALUATION	175
K.1 Wurde die Zielgruppe erreicht? Sind durch STUDICA mehr nicht-traditionelle Studierende an die Hochschule gekommen?	175
K.2 Gesamtzufriedenheit der Teilnehmenden.....	176
K.3 Student Success/ Employability	176
K. 3.1 Lern- und Bildungserfolg: Lernergebnisse (learning outcomes).....	176
K.3.1.1 Voraussetzungen und Wirkungen von STUDICA	176
K. 3.2 Konnten die Teilnehmenden ihre Lernfrage(n) mit Hilfe von STUDICA beantworten?.	177

K.3. 3 Praxisbezug der Lernergebnisse	179
K.3.4 Überfachliche Lernergebnisse (Handlungskompetenzen).....	182
K.3.5 Förderliche Faktoren für den Lernerfolg	189
K.3.5.1 Praxisorientierte Lehre	189
K.4 Erfolgreicher Praxistransfer?	195
K.5 Wurde das wissenschaftliche Niveau gehalten?	196
K.6 Ist STUDICA ein sinnvoller Weg für neue Lernbedürfnisse (am Beispiel SvF)?.....	198
K.7 Kann STUDICA einen Beitrag zur Professionalisierung seiner Teilnehmenden und/oder? zur Professionalisierung von Berufsbereichen (z.B. BBP oder SVF) leisten?	200
K.8 Zahlungsbereitschaft der Teilnehmenden	207
K.8.1 Wie viel könnten die Teilnehmenden für STUDICA bezahlen?	207
K.8.2 Wer würde für die Finanzierung aufkommen?	209
K.9 Offene und neue Forschungsfragen	210
K.10 Möglicher Beitrag des Modells STUDICA zur Erreichung von EU-Bildungszielen	212
Darüber hinaus.....	214
K.11 Ist STUDICA ein wirksamer Weg zur „Öffnung der Hochschule“?.....	214
L ANHANG	215
L.1 Erhebungsinstrumente	215
L.1.1 Interviewleitfäden für Telefoninterviews	215
L.1.1.1 Interviewleitfaden für Teilnehmenden-Interviews (qualitativ)	215
L.1.1.2 Interviewleitfaden für Dozierende (qualitativ)	217
L.1.2 Fragebögen.....	218
L.1.2.1 Fragebogen für Teilnehmende (quantitativ): Veranstaltungsbezogener Fragebogen	218
L.1.2.2 Abschlussfragebogen (online, quantitativ)	223
L.2 Datenschutzrichtlinie	233
L.3 Weitere Dokumente/ Anregungen.....	235
L.3.1 Lernbedarfsabfrage einer Dozentin.....	235
L.4 1 Literatur zu Kapitel E: „Eine Kurzbeschreibung des Projekts STUDICA (Evaluationsgegenstand)“	238
L.4.2 Literatur (außer Kapitel E)	247

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übergeordnete Evaluationsfragen an STUDICA	33
Tabelle 2: Erhebungszeiträume und -formen	35
Tabelle 3: Übersicht über die Teilnehmenden an der Erprobung von STUDICA	36
Tabelle 4: Diskussion zum hohen Frauenanteil im Bereich BBP.....	38
Tabelle 5: Diskussion zum Altersdurchschnitt der Teilnehmenden	39
Tabelle 6: Diskussion zu Teilnehmer/-innen mit/ohne Kinder	40
Tabelle 7: "Traditionalität" vs. "Nichttraditionalität" der Teilnehmenden	41
Tabelle 8: Veranstaltungen im Rahmen von STUDICA.....	44
Tabelle 9: Maßnahmen zur Steigerung des Wissenschafts- und Studieninteresses im Modell STUDICA ...	48
Tabelle 10: Maßnahmen der Studienvorbereitung im Modell STUDICA	48
Tabelle 11: Maßnahmen zur Unterstützung in der Studieneingangsphase in STUDICA	49
Tabelle 12: Maßnahmen für den Studienprozess in STUDICA	49
Tabelle 13: Maßnahmen zur Abbildung und Anrechnung von Studien- und Lernerfolg in STUDICA	50
Tabelle 14: Partnerbetriebe des Projekts STUDICA.....	55
Tabelle 15: Übersicht über Lernfragen der Teilnehmenden	72
Tabelle 16: Übersicht - Arten von Erstkontakt mit STUDICA	83
Tabelle 17: Weitere Aspekte zur Beratung.....	94
Tabelle 18: Überblick über STUDICA-Veranstaltungen im Erprobungszeitraum 2014	108
Tabelle 19: qualitative Aussagen zum Thema "Beheimatung an der Hochschule".....	153
Tabelle 20: Was trug dazu bei, dass die Teilnehmenden sich an der Hochschule willkommen fühlten?	155
Tabelle 21: Qualitäten, die dem "Wohlfühlen an der Hochschule" zuträglich waren	157
Tabelle 22: Konkrete Beiträge zur eigenen Praxis	181
Tabelle 23: Beispiel Praxisorientierung in der Lehre	192
Tabelle 24: Mögliche Prüfkriterien für „wissenschaftliches Niveau“.....	198
Tabelle 25: Beiträge von Wissenschaft zur beruflichen Handlungspraxis.....	205

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept der internen Evaluation in Abgrenzung zur Programmevaluation.....	27
Abbildung 2: Evaluationsdimensionen.....	28
Abbildung 3: Qualitätspyramide (© GAB München)	29
Abbildung 4: Wirk- und Lernprinzipien n. Bauer/Triebel (in Bezug auf Grawe)	30
Abbildung 5: Datenfluss zum Evaluationsteam	35
Abbildung 6: Geschlecht (Grundgesamtheit).....	37
Abbildung 7: Geschlecht nach Studienbereich (Grundgesamtheit).....	37
Abbildung 8: Altersdurchschnitt in STUDICA (Grundgesamtheit)	39
Abbildung 9: Akademische Abschlüsse der Teilnehmenden (Grundgesamtheit).....	40
Abbildung 10: Schulabschlüsse der Teilnehmenden (Grundgesamtheit).....	41
Abbildung 11: Berufserfahrung (Grundgesamtheit).....	42
Abbildung 12: Berufserfahrung traditioneller und nicht-traditioneller Weiterbildungsstudierender	42
Abbildung 13: Berufserfahrung nach Studienbereich (Grundgesamtheit)	43
Abbildung 14: Anzahl der besuchten Veranstaltungen in STUDICA pro TN	45
Abbildung 15: Anzahl der besuchten Veranstaltungen pro TN im Studienbereich BBP.....	46
Abbildung 16: Anzahl der besuchten Veranstaltungen im Studienbereich SVF.....	46
Abbildung 17: Modell des Student Life Cycles	47
Abbildung 18: Geschlecht der TN.....	50
Abbildung 19: Geschlecht der TN nach Studienbereichen	51
Abbildung 20: Schulabschlüsse der Teilnehmenden (Abschlussevaluation)	53
Abbildung 21: Datenfluss zum Evaluationsteam	54
Abbildung 22: Erwartungen und Motive für die Teilnahme an STUDICA	61
Abbildung 23: Wurde die Erwartung „Interessante Leute kennenlernen“ erfüllt?	62

Abbildung 24: Wurde Ihre Erwartung erfüllt, über STUDICA neue Kompetenzen und Reflexionsmöglichkeiten für Ihre aktuellen beruflichen Aufgaben zu erlangen und auf dieser Grundlage ihr berufliches Handeln zu professionalisieren?	62
Abbildung 25: Wurde Ihre Erwartung erfüllt, sich mit Hilfe von STUDICA neu in ihrem Betrieb zu orientieren?	63
Abbildung 26: Wurde Ihre Erwartung erfüllt durch STUDICA Anregungen zur Veränderungen Ihrer beruflichen Situation zu erhalten, um sich neu auf dem Arbeitsmarkt zu orientieren?	63
Abbildung 27: Wurde Ihre Erwartung mit Hilfe von STUDICA herauszufinden, wie sich Studieren anfühlt, erfüllt?	64
Abbildung 29: Wurde Ihre Erwartung in STUDICA ausprobieren zu können, wie gut sich diese Form des Studierens mit ihren anderen Lebensaufgaben vereinbaren lässt, erfüllt?	64
Abbildung 30: Was in der beruflichen Arbeit der Teilnehmenden zunehmend wichtig wird...	75
Abbildung 31: Effekte des Wissenschaftspropädeutikums aufs Studium und Wissenschaftsbild der TN	77
Abbildung 32: Resümee der TN zum Wissenschaftspropädeutikum (Zufriedenheitserfolg)	77
Abbildung 33: Learning Outcomes des Wissenschaftspropädeutikums	78
Abbildung 34: Das Wissenschaftspropädeutikum - Beschreibung auf STUDICA-Website	81
Abbildung 35: Download-Link für den Evaluationsbericht für das Wissenschaftspropädeutikum	81
Abbildung 36: Erstkontakte mit STUDICA (quantitativ)	84
Abbildung 37: Teilnahme an Vorab-Beratung	86
Abbildung 38: Inhalte der Vorab-Beratung	87
Abbildung 39: Beratungsform bei Vorab-Beratung	88
Abbildung 40: Schilderung eines Beratungsprozesses durch eine Beraterin	89
Abbildung 41: Beratungsprozess (konzeptionell)	89
Abbildung 42: Einschätzung der Güte der Beratung durch Teilnehmende	98
Abbildung 43: Gründe für die Einschätzung der Beratung als „sehr gut“ und „gut“	98
Abbildung 44: Gründe für die Einschätzung der Beratung als „zum Teil“ gut.....	98
Abbildung 45: Gründe für die Teilnahme an der Kompetenzenbilanzierung	102
Abbildung 46: War die Kompetenzenbilanz hilfreich?	103
Abbildung 47: Entdeckten Teilnehmende Kompetenzen, die ihnen zuvor nicht bewusst waren?	103
Abbildung 48: War die Teilnahme an der Kompetenzenbilanz hilfreich für die persönliche und berufliche Entwicklung?.....	104
Abbildung 49: War die Kompetenzenbilanz hilfreich für die eigene Verortung in STUDICA	105
Abbildung 50: Konnte die Kompetenzenbilanzierung zur Selbsteinschätzung beitragen?.....	105
Abbildung 51: Half die Kompetenzenbilanzierung dabei eigene Weiterentwicklungsmöglichkeiten herauszufinden?	106
Abbildung 52: Trug die Kompetenzenbilanzierung dazu bei, Vertrauen für die Bewältigung des Studiums zu schöpfen?	107
Abbildung 53: Zugang nach Studienbereich (in %)	111
Abbildung 54: Zugang nach Geschlecht (in %)	112
Abbildung 55: Zugang nach Zielgruppen (in %)	113
Abbildung 56: Motiv für Teilnahme nach Studienbereich (in %)	114
Abbildung 57: Motiv für Teilnahme nach Geschlecht (in %)	115
Abbildung 58: Motiv für Teilnahme nach Zielgruppen (in %)	116
Abbildung 59: Mein persönlicher Lernertrag“ (in % der Feedbackbögen)	122
Abbildung 60: Schwierigkeiten im Lernprozess: „Womit hatten Sie die größten Schwierigkeiten?“ (in % der Feedbackbögen).....	124
Abbildung 61: „Wie konnten Sie Ihre Schwierigkeiten überwinden?“ (in % der Feedbackbögen).....	126
Abbildung 62: „Nachhaltige Lernerträge“ (in % der Feedbackbögen)	129
Abbildung 63: Bewertung der Praxisorientierung nach Studienbereich	130
Abbildung 64: Bewertung der Praxisorientierung nach Geschlecht	131
Abbildung 65: Bewertung der Praxisorientierung nach Zielgruppen	131
Abbildung 66: Einschätzung der Teilnehmenden zur Praxisorientierung der Lehre	132
Abbildung 67: Zugang zur Wissenschaft nach Studienbereich	133
Abbildung 68: Zugang zur Wissenschaft nach Geschlecht	133
Abbildung 69: Bewertung der Praxisorientierung nach Zielgruppen	134
Abbildung 70: Bewertung des Lernumfelds nach Studienbereich	135
Abbildung 71: Bewertung des Lernumfelds nach Geschlecht	136
Abbildung 72: Bewertung der Lernumgebung nach Zielgruppen	136
Abbildung 73: Positive Aspekte bei der Bewertung der Lehre („Besonders gut fand ich...“ (in % der Feedbackbögen)	140

Abbildung 74: Inhaltliche Verbesserungsvorschläge für die Lehre ("Inhaltlich verbessern könnte man vor allem..." (in % der Feedbackbögen)	142
Abbildung 75: Zeitlich/ organisatorische Verbesserungsvorschläge („Zeitlich/organisatorisch verbessern könnte man vor allem...“ (in % der Feedbackbögen).....	144
Abbildung 76: Methodische Verbesserungsvorschläge („Methodisch verbessern könnte man vor allem...“ (in % der Feedbackbögen))	145
Abbildung 77: Grundablauf der STUDICA-Studienwerkstatt (inspiriert durch Coenrad van Houten 1996)	147
Abbildung 78: Fühlten sich die Teilnehmenden an der Hochschule willkommen?	154
Abbildung 79: Keine gute Arbeit ohne gute Verpflegung und Wachmacher?	156
Abbildung 80: Begegnung auf Augenhöhe?	158
Abbildung 81: Habituelle Effekte wahrnehmbar?	159
Abbildung 82: Erklären von Fachbegriffen	160
Abbildung 83: Rücksichtnahme auf Vorwissen	161
Abbildung 84: Interesse an Ansichten, Erfahrungen, Kenntnissen, Bedürfnissen und Wünschen der Teilnehmenden.....	162
Abbildung 85: Ernstnehmen der Bedürfnisse der Teilnehmenden	163
Abbildung 86: Fallbeispiel 1 (Teilnehmerin "Fr. Schneider")	165
Abbildung 87: Fallbeispiel 2 (Teilnehmerin "Fr. Köhnen")	168
Abbildung 88: Fallbeispiel 3 (Teilnehmer "Herr Schreiner")	169
Abbildung 89: Teilnahme-Erschwernisse	171
Abbildung 90: Gesamtzufriedenheit mit der Teilnahme an STUDICA	176
Abbildung 91: Voraussetzungen & Wirkungen von STUDICA (n=66)	177
Abbildung 92: STUDICA trug zur Klärung meiner Lernfrage bei (N=52)	178
Abbildung 93: Beitrag des Gelernten zur Lösung eines berufspraktischen Problems.....	179
Abbildung 94: Anregungen für berufliche Praxis durch das Gelernte.....	180
Abbildung 95: "Multiperspektivität"	182
Abbildung 96: Selbstreflexion	183
Abbildung 97: kritische Haltung	183
Abbildung 99: Kritische Haltung - Nicht-traditionelle WB-Studierende	184
Abbildung 100: Forschende Haltung/ Herangehensweise	185
Abbildung 101: Einsatz wissenschaftlicher Methoden in eigener Arbeit	185
Abbildung 102: Kritische Haltung II	186
Abbildung 103: Multiperspektivität II	187
Abbildung 104: Persönliche Weiterentwicklung.....	188
Abbildung 105: Stellenwert der eigenen Arbeitspraxis in der Lehre	190
Abbildung 106: Praxisnah gestaltete Lehre	193
Abbildung 107: Praxis-Theorie-Praxistransfer?	194
Abbildung 108: Haben die Teilnehmenden für sie hilfreiche Angebote in STUDICA gefunden?	195
Abbildung 109: Zahlungsbereitschaft der Teilnehmenden für STUDICA als Regelangebot	208
Abbildung 110: Wer wäre für die Kosten aufgekommen?	209

A. Executive Summary

Der vorliegende Evaluationsbericht beschreibt die Ergebnisse der empirischen Erprobung des Modells „Studieren à la Carte“. Dieses Modell wurde im gleichnamigen Projekt an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter im Rahmen einer Förderung im BMBF-/ESF-geförderten Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ entwickelt und erprobt. Sein Kern ist die Idee, Studieren von der Bindung an fixe und langwierige Curricula zu lösen und diesem „klassischen“ Studienmodell ein innovatives Modell zur Seite zu stellen, in dem sich Menschen aus der Praxis wissenschaftlich weiterbilden können und wissenschaftliches Wissen und Können in kleineren Portionen und nach ihren eigenen Bedarfen und Bedürfnissen erwerben, vertiefen und auch für ihre Praxis nutzbar machen können. Angesprochen werden sollten damit in erster Linie Personen, die klassischerweise – oft aufgrund bestimmter Hindernisse und Hürden – kein Studium (mehr) aufnehmen. Forschungsleitende Annahme ist, dass ein deutliches Hindernis für diese Personengruppe in der Bindung an komplette und komplexe Studiengänge liegt und die neue Alternative dazu eine Möglichkeit darstellt, dass die bisher nicht erreichte Zielgruppe von „nicht-traditionell Studierenden“ damit erreicht und für Hochschulbildung interessiert werden kann.

Die Ergebnisse zeigen, dass diese Öffnung für nicht-traditionelle Studierende mit Hilfe des Modells STUDICA in der Erprobung in Teilen gelungen ist. Zwar ist der Anteil von Personen ohne klassische Hochschulreife, die sich für die Erprobung des Modells gemeldet haben, im Verhältnis sehr gering (nur ca. 10% der 82 Teilnehmenden!), jedoch handelt es sich bei der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden um erwachsene Berufspraktiker mit langjähriger Berufserfahrung (im Durchschnitt 12,7 Jahre), die zu einem Teil ein Erststudium (59%) besitzen, das jedoch immer mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte zurückliegt, zu einem anderen Teil (41%) um Personen, die bisher nicht studiert haben. Auch vom Altersdurchschnitt her unterscheidet sich die Erprobendengruppe mit 40 Jahren deutlich vom Alter traditionell Studierender (Studieneintritt zwischen 17 und 22 Jahren). Bis auf das – wenn auch für die Definition der Gruppe „nicht-traditioneller Studierender“ oft als sehr wichtig erachtete – Merkmal „fehlender Hochschulabschluss“ liegen also viele Merkmale für Nicht-Traditionalität in Bezug auf das Studieren vor, von klassischen Studierenden lässt sich bei den Erprobungsteilnehmenden jedenfalls nicht sprechen¹.

Jenseits dieser Zielgruppendifkussion, die im Bericht ausgeführt ist, zeigt der Bericht grundlegende Erkenntnisse bzgl. der Funktionalität und des Nutzens des Modells STUDICA für die Teilnehmenden auf: So erlaubt das Modell mit seiner hohen Flexibilität für den Einzelnen tatsächlich eine Studienorganisation, die es dem einzelnen Studierenden ermöglicht, seinen beruflichen, familiären und sonstigen Verpflichtungen nachzukommen und gleichzeitig zu studieren. Viele Befragte hätten ohne diese hohe Flexibilität kein Studium, auch kein berufsbegleitendes, (mehr) aufgenommen so ein Ergebnis der Erprobung.

Wesentliche Aussagen macht der Evaluationsbericht auch zu den einzelnen Bestandteilen des Modells STUDICA. Hier zeigt sich, dass das theoretische Modell auf das STUDICA fußt, der empirischen Praxisprüfung, zumindest unter den Erprobungsbedingungen, zum allergrößten Teil tatsächlich Stand halten kann. Dies zeigt sich nicht nur in der insgesamt sehr hohen Zufriedenheit der Erprobungsteilnehmenden (mit den Inhalten, der zielgruppengerechten Didaktik, dem wissenschaftlichen Niveau, den angewandten Methoden, sehr stark mit Atmosphäre, Umgang miteinander und Lernumfeld), sondern auch in Effekten, die deutlich

¹ Da es sich bei STUDICA um ein Modell für die wissenschaftliche Weiterbildung handelt, schlagen die Autoren vor hier von nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden zu sprechen, zumindest bei denjenigen 41% die noch nicht studiert haben, da wissenschaftliche Weiterbildung gewöhnlich auf wissenschaftliche Vorbildung aufbaut, was hier nicht der Fall ist.

machen, wie Beratungs- und Begleitangebote von STUDICA für die Teilnehmenden tatsächlich sehr hilfreich und orientierend waren, um ihr Studium aufzunehmen, ihr Studienmenü zusammenzustellen, weitere Aspekte des Studiums zu organisieren, Gelerntes zu verarbeiten und zu „verdauen“, Aspekte davon vor dem Hintergrund ihrer Praxis zu reflektieren wie auch umgekehrt ihre Praxis vor dem Hintergrund von Theorie neu zu (be-)greifen. So waren etwa zwei Drittel der 119 befragten Teilnehmenden an STUDICA-Veranstaltungen rückblickend „sehr zufrieden“ (66%) und knapp ein Drittel (28%) „zufrieden“ mit ihrer Entscheidung, an dieser Veranstaltung teilgenommen zu haben. Als „persönlicher Lernertrag“ wurden insbesondere das Kennenlernen neuer Ansätze und Theorien, die Vermittlung von Grundkenntnissen sowie Kompetenzzuwachs und die Aspekte „Reflexion/Kritische Haltung“ genannt.

Aufzeigen lassen sich auch immer wieder Tendenzen davon, dass Fachkräfte aus den beiden Erprobungsbereichen Sozial Verantwortliches Finanzwesen (SvF) und Betriebliche Berufspädagogik (BBP) STUDICA nutzen, um ihr berufliches Handeln zu professionalisieren, indem sie ihre Perspektiven und Handlungsoptionen um wissenschaftliches Wissen und Können erweitern, vertiefen oder verändern. Diskutiert wird, inwiefern das Modell damit zu einer Professionalisierung der beiden Gruppen beitragen kann – mit dem Ergebnis, dass dies unter gewissen Umständen durchaus als möglich erscheint.

Als wichtige Lernergebnisse aus der STUDICA-Teilnahme der Erprobenden lässt sich zudem festhalten, dass 59% der Befragten in der Abschlussbefragung (N=68) angeben, dass sie mit Hilfe von STUDICA ihre individuelle Lernfrage lösen konnten, 31% geben an, dass ihnen das durch STUDICA zumindest zum Teil gelang. Immer wieder zeigt sich auch, dass STUDICA seinen Anspruch, praxisorientierte Lehre anzubieten, halten konnte und diese den Teilnehmenden auch tatsächlich wertvolle Impulse für ihre Praxis lieferte (dies ist z.B. laut der Abschlussbefragung für 59% der Fall und für 29% zum Teil der Fall). Die Teilnehmenden geben an, dass sie durch STUDICA ebenso konkrete Handlungskompetenzen für ihre eigene Praxis erwerben konnten wie auch veränderte Haltungen oder Erkenntnisse, die in der eigenen Praxis wirksam wurden und diese seither stärker reflektieren (können). Hierzu trug der – *unterschiedlich stark realisierte* (S. 186) – Erwerb der Kompetenzen bei,

- aus mehreren Blickwinkeln auf dieselbe Sache blicken zu können (Multiperspektivität),
- in einer fragend-erkundenden, explorativen Haltung an die Dinge heranzutreten (forschende Haltung),
- Dinge, die einem begegnen stärker zu hinterfragen (kritische Haltung),
- sich selbst durch das Studium besser reflektieren zu können, auch in Bezug auf seine eigene berufliche Arbeit (erhöhte Selbstreflexionsfähigkeit)
- das eigene Tun nun auch mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden ausleuchten zu können (erweiterte Methodenkompetenz).

Der Bericht endet mit Empfehlungen, wie die konkrete Umsetzung des Modells noch besser gelingen könnte. Darunter relativ deutlich zu finden: die Zielgruppenansprache muss verbessert werden, soll es darum gehen auch Teilnehmende ohne klassische Hochschulreife zu erreichen und somit – die rechtlich längst möglichen – Optionen zu realisieren. Hierfür bedarf es entsprechender Maßnahmen der Information und des Marketing. Angeraten ist auch eine gewisse Standardisierung des STUDICA-Rahmens – der „Menükarte“ für STUDICA, mit deren Hilfe sich die Teilnehmenden ihre Studienmenüs zusammenstellen können. Hier zeigen sich für die beiden Erprobungsbereiche empirisch Unterschiede in der Binnenstruktur, die von der konzeptionellen Modellbeschreibung abweichen, die schon jetzt bei nur zwei Studienbereichen zu Irritationen und Schwierigkeiten in der, für ein solches Modell so wichtigen, Vorab-Beratung führen. Wird STUDICA in der zweiten Projektphase nun um mehrere Bereiche erweitert, erscheint es zwingend erforderlich, die Binnenstruktur so zu regeln – und eben auch tatsächlich so umzusetzen –, dass für alle Bereiche gleich gut und gleich effektiv gemäß dem Modell beraten werden kann. Eine Herausforderung wird die STUDICA Beratung

auch ganz grundsätzlich sein: So muss erwogen werden, ob hierfür eine feste Stelle an der Hochschule geschaffen wird oder ob – und wenn ja wie – die Beratung in die bestehende Hochschulberatung integriert werden kann.

Letzten Endes zeigt die Evaluation, dass nur dann jeder „der Koch seines eigenen Studien-Menüs“ sein kann, wenn die Rahmenbedingungen dafür möglichst optimal gestaltet sind, um nicht neue Barrieren darzustellen, und die Schnittstellen im Modell entsprechend gut gemaagt sind. Anders gewendet bedeutet dies, dass ein Modell wie STUDICA kein Selbstläufer ist und auch nicht werden kann, da es immer wohldurchdachter und sich weiterentwickelnder Strukturen – und hierfür engagierter Mitarbeiter – bedarf.

STUDICA erscheint nicht zuletzt auch deshalb als ein innovatives Bildungsmodell, weil es i.S. der Alanus Hochschule und dessen Namensgeber Alanus ab Insulis einem ganzheitlichen Bildungsverständnis folgt ohne dabei in eine konservativ rückschrittliche Ausrichtung oder einen rein dogmatisch bildungsidealistischen Dogmatismus, der allzu oft Neues verhindert, zu verfallen. Im Gegenteil liegt im Modell die Chance, ein Bildungsideal und einen sich daraus ergebenden Bildungsauftrag mit Bildungsansprüchen und Bildungsanforderungen aus der Praxis so zu vereinen, dass ein neues Positivsummenspiel des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis gelingen kann. Damit enthält das Modell auch eine bildungspolitische Positionierung und setzt im Rahmen seiner Möglichkeiten aktiv und deutlich Akzente gegen den neoliberalen Umbau von Hochschule und Universität zu Zertifikatsschleudern einer neoliberalen Anpassungsqualifizierung. Dadurch, dass STUDICA den individuellen Lernenden mit seinen Bedürfnissen ernst nimmt und schon qua seiner Ausrichtung eine freie geistige Entwicklung eines Jeden ohne institutionelle Hürden und Barrieren ermöglichen will, setzt es sich selbst den hohen Anspruch zeitgemäß zu sein². Immer wieder konnte die Möglichkeit der Verwirklichung dieses Anspruchs im Zuge der Evaluation durchscheinen und darauf hindeuten, dass das Modell in der Tat zeitgemäße Bildung erlauben kann. Stehen und fallen wird jedoch Vieles mit der weiteren strategischen Ausrichtung, der Einbettung in die Hochschule, den Verantwortlichen und deren Engagement. Denn so schwer es ist, zeitgemäß zu sein, schwieriger ist stets eines: Zeitgemäß zu bleiben. Auch wenn die Erprobung insgesamt zukünftige Erfolge erwarten lassen kann, werden sich diese selbstredend nicht von alleine einstellen.

² Zeitenössische und zeitgemäße humanistische Bildung begibt sich in unserer Wahrnehmung längst nicht mehr in einen bloßen opponierenden Widerstreit zu utilitaristischen und kapitalistisch geprägten Bildungsmodellen, sondern stellt es sich geradezu als primären Anspruch, die Bedarfe und Belange in den funktional differenzierten Gesellschaftssystemen (Wirtschaft, Recht, Familie, Politik, usw.) aufzugreifen und mit Werten wie Mitmenschlichkeit, Verantwortung und Verantwortlichkeit sowie einem kritischen Hinterfragen und Erforschen der Welt und von sich selbst in dieser Welt zu verbinden und mit diesem angebotenen Schulungsweg die Möglichkeit einer freien geistigen Entwicklung des Einzelnen anzustoßen, welche zu umfassender und Selbst-bewusster gesellschaftlicher Partizipation befähigen kann. Damit ermöglicht sie dreierlei: ein Bewusstsein für den „Wahn der Zeit“ (die Missstände), das Bewusstwerden über die eignen Gestaltungskräfte, den Willen zur Gestaltung (vgl. Schrode, Nicolas: Manifest für den Wahn-Sinn: warum Veränderung Wahnsinn braucht. In: Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren 3 (2010), 1, pp. 7-13. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-387479>); in der Erwachsenenbildung geht es daher aus humanistisch-idealistischer Sicht nicht um bloße Qualifizierung, sondern vielmehr um die Erweckung dieses Gestaltungswillens (Houten, Coenraad van (1996): Erwachsenenbildung als Willenserweckung. Stuttgart.).

B. Hinweise und Danksagungen

Die Evaluation von STUDICA – Studieren à la Carte ist Teil des gleichnamigen Projekts, das im Wettbewerb „Offene Hochschulen: Aufstieg durch Bildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfond (ESF) gefördert wurde. Träger war VDI/VDE-IT.

Wir danken allen Projektmitarbeiter_innen aus dem STUDICA-Team für die umfassende Zusammenarbeit mit uns Evaluatoren sowie Florian Gasch und Cem Goektas für die Unterstützung bei der Datenanalyse sowie bei IT- und Programmierarbeiten.

Ganz besonders danken wollen wir allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Erprobung von STUDICA für Ihre Bereitschaft die Evaluation durch ihre bereitwilligen Auskünfte in verschiedenen Befragungen zu unterstützen. Die häufig sehr reflektierten Antworten auf unsere Fragen haben uns gezeigt, dass wissenschaftliche (Weiter-)Bildung meist auch mit Selbst-Beforschung verbunden ist. Neugierde und Erkenntnislust bzgl. der eigenen Fragen und der eigenen Entwicklung sowie die kontinuierliche Suche nach den Hintergründen kennzeichneten viele Befragten. Dieser Wille den Dingen auf den Grund zu gehen, Zusammenhänge zu entdecken, Entwicklungen nachzuzeichnen, Effekte zu rekonstruieren und Wirkungen zu erkennen – auch in Bezug auf sich selbst – war im Sinne der Evaluation sehr förderlich, verband Teilnehmende und Evaluierende und erleichterte unser Anliegen Teilnehmende zu aktiven Mit-Forschern zu machen.

Wir wünschen auch Ihnen eine entsprechende Erkenntnislust beim Lesen und hoffen darauf mit dem Bericht neue Ideen zur Öffnung der Hochschule anzustoßen.

Nicolas Schrode und Christiane Hemmer-Schanze, München im Herbst 2015

C. Vorwort: „Von der Kartoffel zum Koch“

Die Bedürfnisbewußten bestellen sich ein selbst zusammengestelltes Menü.

Die Bedürftigen essen, was serviert wird.

(Ute Lauterbach *1955)

In Zeiten der Individualisierung und des steigenden Bewusstseins dafür, dass bei der Unterstützung des lebenslangen Lernens von Menschen ihr Vorwissen beachtet werden muss, egal wo und wie sie das was sie können gelernt haben, keimt auch zart ein Verständnis von Qualifizierung und Bildung auf, das die Verschiedenheit der Lernbedürfnisse von Menschen in verschiedenen Lebenssituationen ernst nimmt und entsprechend bei Weiterbildungsangeboten nicht länger mit Schrot schießt, in der Hoffnung ab und an ins Schwarze zu treffen, sondern zunehmend ein erwachsenenadäquates Lernen zulässt, das auf Selbststeuerung und Bedarfsgerechtigkeit bei der Unterstützung der Lernprozesse setzt statt auf fremdbestimmte Massenüberschüttung.

Die damit einhergehende Abwendung von strikten curriculumstheoretischen hin zu ermöglichungs- und didaktischen Ansätzen stellt den Weiterbildungsbereich vor große Herausforderungen. Besonders groß erscheinen diese für Hochschulen, die ja gerade mit dem sogenannten „Bologna-Prozess“ und der Einführung verschulter Bachelor- und Masterstudiengänge – bei denen sich Kompetenzerwerb in Workload-Stunden und Kreditpunkten ausdrücken soll und im Vorfeld curricular für jedes Modul und jede Veranstaltung genau festgelegt werden soll, was am Ende hinten an Kompetenz herauskommt – einen überaus stark curriculumfixierten und auf vermeintliche Messbarkeit und damit Kontrollierbarkeit getrimmten Prozess durchgemacht haben, der sie – so die kritischen Stimmen – zunehmend von der universellen Bildungseinrichtung zu manage- und berechenbaren Competence-Centren umgebaut hat. Der neoliberale Geist habe demnach nun auch die Hochschulen und Universitäten erfasst und das Kettengerassel des Gespensts des Kapitalismus wandle und wüte rücksichtslos auf den Campis.

Man mag zu diesen Zustandsbeschreibungen stehen wie man will, vor allem sollen sie an dieser Stelle nicht debattiert werden. Eines scheint jedoch seit „Bologna“ nicht gerade leichter geworden zu sein: erwachsenengerechte Weiterbildung an Hochschulen zu etablieren. Darauf verweist schon alleine die Seltenheit der Versuche in diesen Curriculums- und Management-fixierten Umfeldern (die – Achtung Warnhinweis – aufgrund ihrer Produktionsbedingungen noch bildungstheoretische Residuen und identitätsdidaktische Spurenelemente enthalten können) eine erwachsenengerechte Ermöglichungsdidaktik zu etablieren³. Gleichzeitig veranschaulicht diese Schwierigkeit den Innovationsgehalt eines Projektes, das genau dies versucht und dafür ein „Studieren à la Carte“ entwickeln und etablieren will.

Da dieses Projekt im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ als Forschungs- und Entwicklungsprojekt fungiert, bei dem eine breite Erprobung nicht Förderbestandteil ist, hielt das Projekt es umso wichtiger, wesentliche Elemente ihrer Entwicklungen schon in der Projektlaufzeit empirisch zu testen – zum einen als Grundlage für die Optimierung schon in der ersten Phase des Förderprojekts, zum anderen, um wesentliche Erkenntnisse zu einer à la Carte-Konzeption vom Studieren an sich zu erhalten, die auch weitergebbar sind, die Idee bekannter machen und vielleicht zur Nachahmung anstiften.

³ Einen solchen – sehr erfolgreichen – Versuch unternimmt z.B. Prof. Dr. Rolf Arnold mit seinen Studiengängen an der TU Kaiserslautern.

Ein Anstiften dazu, Studieren neu zu denken. Es nicht länger als Ausrichtung an Bedürftigen zu sehen, über deren vermeintliche oder vermuteten Bedürfnisse der Koch oder die Köchin in der fachwissenschaftlichen Curriculumsschmiede hoheitlich bestimmt, sondern als bedarfsorientierte Aufstellung von Unterstützungsangeboten zur Befriedigung individueller Bedürfnisse. Die Lernenden werden dabei ideell von passiven Empfängern von Lehrstoff zu Gestaltern ihres eigenen Lernens gemacht. Sie werden, um in der Metapher zu bleiben, von der Kartoffel zum Koch.

Der großen Herausforderung, diese Denkart so zu entwickeln und zu beschreiben, dass sie einer breiteren Schicht, insbesondere auch nicht-akademisch vorgebildeter Menschen, zugänglich wird, hat sich das Projekt „STUDICA – Studieren à la Carte“ der Alanus Hochschule Alfter verschrieben. Denn: Bedürfnisbewusste sind schließlich erst dann bedürfnisbewusst, wenn sie sich ihrer Bedürfnisse bewusst geworden sind. Diese Tautologie sollte man sich vor Augen halten, nicht zuletzt aufgrund der Schwierigkeit eines solchen Unterfangens. Denn gelernt haben die meisten Erwachsenen ihr Leben lang als Bedürftige durch eine verschulte Bildungswelt zu kriechen, in der der Lehrende weiß, was für einen gut ist und was nicht und in der man sich wegduckt, anpasst, überschütten lässt, passiv-rezeptiv aufnimmt, paukt und ausspuckt, – kurzum: sich seinem Schicksal fügt.

Das partizipativ-demokratische Moment, das das Projekt „STUDICA“ in sich birgt, ist daher eines der zu untersuchenden Elemente aus der Evaluation, die im Folgenden dargelegt ist. Die Idee, die begeistern kann, wird erst durch die Realität geerdet: Inwieweit kann das Modell seiner Vision gerecht werden? Was ist förderlich dafür, wo zeigen sich Probleme und Hindernisse? Diesen und weiteren Fragen werden wir im folgenden Text nachgehen.

D. Sinn und Zweck der Evaluation

Forschungs- und Entwicklungsprojekte können auf vielfältige wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen bei der Konstruktion von neuen Konzepten und Modellen. Was ihnen aber nicht möglich ist, auch wenn sie alle erdenklichen Erkenntnisse zu einem Thema bei ihren Konzeptionen bedacht haben, ist aus ebendiesen auf die Funktionsfähigkeit ihrer neu entwickelten Konzepte oder Modelle zu schließen. Über diese lässt sich auf der Basis wissenschaftlicher Befunde streiten oder philosophisch diskutieren – und beides ist sicherlich hilfreich. Doch lässt sich daraus nur wenig über die Wirkungen und Wirksamkeiten der Modelle antizipieren.

Besonders bei bildungspolitisch motivierter Modellentwicklung führt daher kein Weg daran vorbei, das Entwickelte einer praktischen, empirischen Testung zu unterziehen und daraus die Erkenntnisse über das Wirken des Neuen zu ziehen. Empirische Testung kann also als zwingende Notwendigkeit für innovative Forschung und Entwicklung gesehen werden, da die Praxiswirksamkeit nicht aus dem Elfenbeinturm beantwortet werden kann.

Kurt Lewin äußerte, dass eine Forschung, die nichts als Bücher produziere, nicht genüge. Für bildungspolitisch inspirierte Projekte muss diese Aussage aus den o.g. Gründen umso mehr gelten: Wie innovativ ein neues Bildungsmodell wirklich ist, das lässt sich nur erkennen, wenn es einem Praxistest unterzogen wird. Nun ist, dies sei erwähnt, ein solcher Praxistest häufig nicht unter Realbedingungen möglich (siehe dazu v.a. Kap. 8.10.1), doch zumindest eine empirische Testung quasi-experimenteller Art, also eine annähernd realistische Erprobung des Modells aus der dann kontinuierlich Teilerkenntnisse über dessen Funktionieren und Wirken generiert und in seine Optimierung eingewoben werden können, erlaubt es deutlich mehr als dies theoretische Erwägungen tun – und mögen sie noch so gut sein – etwas sinnvolles über das Modell auszusagen.

Sowohl formative (während der Modellentwicklung erfolgende) Evaluation, die die Erkenntnisse kontinuierlich zurückspiegelt und daher kleinschrittig praxisadäquate (Weiter-) Entwick-

lung bildungspolitisch inspirierter Modelle ermöglicht, als auch summative Evaluation (die zusammenfassend übertragbare Ergebnisse und Erkenntnisse generiert) sind in diesem Sinne als wegweisende *Werkzeuge für die Modell(weiter)entwicklung und deren späteren Transfer* zu begreifen und damit von hohem Wert für die Forschung und letztlich die eben auch die Bildungspraxis.

Das Projekt STUDICA hat sich aus diesem Grund entschieden, eine projektbegleitende Evaluation einzurichten, die von den Sozialforschern Christiane Hemmer-Schanze und Nicolas F. Schrode organisiert, konzipiert und durchgeführt wurde. Der folgende Bericht stellt das Vorgehen bei der Evaluation vor – nicht ohne auch deren theoretischen Hintergründe und Erwägungen zu benennen –, beschreibt die Methodologie und die verwendeten Methoden und Instrumente und fasst ausführlich die Ergebnisse zusammen. Zwischenergebnisse fließen kontinuierlich in die Projektarbeit in der Phase I von STUDICA ein. Für die Phase II sollten die hier vorgelegten Ergebnisse Beachtung finden und im Hinblick auf das Modell ausführlich diskutiert, erörtert und (weiter) interpretiert werden.

Das nächste Kapitel stellt noch einmal kurz den Rahmen – das „Studieren à la Carte“ vor, bevor sich der Bericht ausschließlich der Evaluation dieses Modells widmet.

E. Eine Kurzbeschreibung des Projekts **STUDICA** (Evaluationsgegenstand)

E.1 Der (grundsätzliche) STUDICA-Ausgangspunkt: Geringer Erfolg der rechtlichen Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende⁴

Die neuen Zugangsmöglichkeiten über *berufliche Bildungswege* und die *Berufserfahrung*⁵, die mit den KMK-Beschlüssen von 2009 dem das (Fach-)Abitur als klassischer Zugangsvoraussetzung zum Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule zu Seite gestellt wurden, sind als entscheidender Schritt einer rechtlichen Öffnung der Hochschule zu betrachten. Neben dem traditionellen schulischen Zugangsweg zur Hochschule (vor allem Abitur) gibt es nun auch den Weg über berufliche Bildung und Berufserfahrung. Man spricht von einem „Dritten Bildungsweg“, der auf diese Weise eröffnet wurde (Wolter 2009), die Gruppe die diesen nutzt wird seit geraumer Zeit als „nicht-traditionelle Studierende“ bezeichnet (Teichler/Wolter 2004; HIS 2013)⁶. Die rechtliche Monopolstellung des Abiturs als Voraussetzung für den Hochschulzugang durch entsprechende rechtliche Regelungen ist inzwischen in allen Bundesländern überwunden worden (KMK 2011). Das bedeutet, dass rein rechtlich gesehen heute viel mehr Menschen als früher ein Hochschulstudium aufnehmen könn(t)en – und zwar, wie gesagt: auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Tatsächlich wird diese Option jedoch nur sehr verhalten genutzt: 2004 – also vor dem KMK-Beschluss – stellten Teichler/Wolter fest

„Der Anteil der so (ohne formale Zugangsberechtigung – MB) Zugelassenen an allen Studienanfängern liegt unter der Ein-Prozent-Marke“ (Teichler/Wolter 2004, S. 69).

Dabei merkten sie an, dass es sich dabei konkret um bundesweit 100 bis 120 Personen pro Jahr handelte. Im Jahr 2008 kamen 1,1% aller Studienanfängerinnen und -anfänger über den Dritten Bildungsweg (an Universitäten 0,6%, an Fachhochschulen 1,8%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Bis 2012, also drei Jahre nach dem bundesweiten KMK-Beschluss, hat sich daran nur wenig geändert: Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung spricht von *gerade mal ein bis zwei Prozent (!)* aller Studierenden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297), die über die neu ermöglichten rechtlichen Wege an die Hochschule kommen(!).

Wenn überhaupt, dann handelt es sich hier um einen sehr allmählichen Anstieg. Jedenfalls werden die Hochschulen nicht gerade von „nicht-Traditionellen“ überrannt, wie es von man-

⁴ Teile der Einleitung stammen aus Brater, Michael et al. (2014): Studieren à la carte. Beschreibung des Modells Studica – Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft.

⁵ Näheres regeln die Hochschulgesetze der einzelnen Länder. So sieht etwa die „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)“ des Landes NRW folgende Möglichkeiten vor: In § 2: Zugang zum Studium in jedem Studiengang auf Grund beruflicher Aufstiegsfortbildungen wie Meister oder andere; § 3: Zugang auf Grund fachlich entsprechender mindestens zweijähriger Berufsausbildung und mindestens dreijähriger beruflicher Tätigkeit (berechtigt zur Aufnahme des Studiums in einem affinen Studiengang). Die Paragraphen 4 – 6 ermöglichen den Zugang für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufserfahrung ohne fachlichen Zusammenhang mit dem Studienfach über die Teilnahme an Zugangsprüfung und Probestudium usw.

⁶ „Nicht-traditionelle Studierende“ sind Studierende, die
- nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind,
- nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und
- solche, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren.
(Teichler/Wolter 2004, S. 72)

Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung definiert diese Gruppe kurz und bündig: „Als ‚nicht-traditionelle Studierende‘ werden Personen bezeichnet, die ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung aufgrund beruflicher Qualifikationen ein Studium aufnehmen“ (vgl. DZHW 2011)

chen Skeptikern und Skeptikerinnen der Hochschulöffnung befürchtet worden war – der demographischen Entwicklung trotzend. Also gilt auch heute noch die alte Feststellung:

„Anders als befürchtet scheint die in manchen Bereichen formal vollzogene Öffnung des Hochschulzugangs kaum signifikante quantitative Öffnungseffekte zur Folge gehabt zu haben“ (Teichler/Wolter 2004, S. 69).

E 1.1 Die Gründe I: Hochschule als fremde Welt und unsicheres Terrain – eine hohe Hürde

Offenbar haben diejenigen, die ohne Abitur vom Hochschulzugang ausgeschlossen waren, gar nicht verzweifelt darauf gewartet, endlich studieren zu dürfen, sondern betrachten ihre neuen Bildungschancen eher mit verhaltener Skepsis: Mit der rechtlichen Öffnung allein wurden lediglich Möglichkeiten geschaffen, aber noch nicht Realitäten verändert. Was aber hindert die nun „Zugangsberechtigten“, ihre neuen Rechte wahrzunehmen? Was macht ein Hochschulstudium für Personen, die „nicht-traditionelle Studierende“ werden könnten, so wenig attraktiv?

Bei der Zielgruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“ handelt es sich um Menschen, die schon einen Beruf haben, den sie auch schon längere Zeit ausüben. Sie sind also vermutlich älter als die „traditionellen“ Abiturienten und Abiturientinnen und haben sich bereits „etabliert“, d.h. sie verfügen über einen gewissen Lebensstandard und haben wahrscheinlich Familie. Da sie, sollten sie für ein wissenschaftliches Studium in Frage kommen, auch über einen gewissen Ehrgeiz verfügen und auch nicht auf den Kopf gefallen sind, kann man annehmen, dass sie in ihrem nicht-akademischen Beruf nicht ganz erfolglos sind und es „zu etwas gebracht“ haben.

Wie stellt sich für diese Zielgruppe die neue rechtliche Möglichkeit dar, nun „nachträglich“ zu studieren?

Einerseits klingt die rechtliche Öffnung der Hochschulen für berufserfahrene Menschen aus der Praxis revolutionär und nach mehr Chancengerechtigkeit. Andererseits macht sich bei näherer Betrachtung aber auch Skepsis breit: Was soll diesen berufserfahrenen Fachkräften, auf die die rechtliche Öffnung ja zielt, ein Studium eigentlich bringen außer einer hohen finanziellen und zeitlichen Belastung bei ungewisser Zukunft, die *materiell* vermutlich nicht weit über das hinaus führt, was sie schon haben? Das, was Abiturient_innen schon früher vom Studium abgehalten hat, gilt für diese Zielgruppe in verstärktem Maße: Das Studium ist zeitlich aufwändig und teuer, zumal dann, wenn nicht berufsbegleitend studiert werden kann. Kann man das Studieren mit der Partnerschaft, mit der Betreuung von Kindern vereinbaren? Kann man den mittlerweile gewohnten Lebensstil weiterführen? Das ist auch der Fall, wenn man auf das Abwägen der Vorteile und Zukunftschancen blickt: Während der/die für ein „nicht-traditionelles Studium“ zu Gewinnende sich im derzeit ausgeübten Beruf gut auskennt, erfolgreich ist und vielleicht schon viel Verantwortung übernimmt, betritt er mit dem Studium eine neue, fremde Welt, in der er als „Lernender“, als ahnungsloser Neuling wieder von vorne anfängt. Dabei weiß er nicht im Voraus, ob er das Neue schaffen wird, ob er darin ähnlich erfolgreich sein kann wie in seinem alten Beruf, und ob es ihn tatsächlich weiterbringen wird, als er es in seinem bisherigen Beruf geschafft hat. Je nach „Einstiegsniveau“ ist es auch keineswegs ausgemacht oder auch nur wahrscheinlich, dass er sich finanziell oder nach Statusgesichtspunkten wirklich entscheidend gegenüber den Möglichkeiten in seinem bisherigen Beruf verbessern können wird.

Zu studieren und womöglich einen akademischen Abschluss zu erreichen, bedeutet für einen Menschen, der in seinem bisherigen Beruf seit längerem tätig ist und Erfolg hat, nur eines

mit Sicherheit: Er verlässt seine momentane gewohnte und einigermaßen überschaubare persönliche und berufliche Situation und tauscht sie für eine (auch materiell) eher unsichere und keineswegs für jeden verlockende Perspektive ein. Er weiß: Nach Abschluss des Studiums wird er seine bisherige Arbeit kaum fortführen, sondern seinen Beruf wechseln, wenn er den akademischen Abschluss nutzen möchte. Sein Hochschulabschluss führt ihn also sehr wahrscheinlich aus seinem jetzigen sozialen und beruflichen Umfeld, in dem er sich auskennt, integriert ist und Erfolg hat, hinaus und verpflanzt ihn in eine fremde Welt, in der er wieder der unerfahrene Anfänger ist und in Vielem von vorne beginnen muss.⁷

Für diesen Menschen bedeutet Studieren also: Die bisherige Berufs- und Lebenserfahrung zählt nicht mehr, und es ist zudem nicht einmal sicher, ob sich das Ganze finanziell und sozial auszahlen wird (Heine/Quast 2011). Akademische Abschlüsse und Titel können die „nicht-traditionellen Studierenden“ ihrem bisherigen Arbeitsfeld, ihrem Milieu, ihren Freund_innen und Kolleg_innen entfremden, ohne dass sie sicher sein können, im neuen Milieu zurecht zu kommen. So werden sie durch ihre neue Aktivität als Geist-Erfahrer_innen in ihrer betrieblichen Arbeitslebenswelt allzu oft als Geisterfahrer_innen wahrgenommen, als unberechenbar und gefährlich. Das Unverständnis in Verbindung mit Stereotypen („Uni? Was für Großkopfige“ // „Der ist jetzt ja was ganz Besonderes, der geht jetzt zur Uni!“) mischt sich hier mit diffusen Ängsten („Was will die denn eigentlich an der Uni? Wohl bald unsere Chefin sein!“⁸). Und diese Tatsache, dass Vorbehalte, stereotype Vorstellungen und diffuse Ängste bestehen, die bestenfalls dazu führen, dass man den Kollegen und Kolleginnen „suspekt“ erscheint, schlimmstenfalls zu sozialer Exklusion, ist ihnen sehr wohl bewusst.⁹

Für einen Menschen aus der Praxis, der mit hoher Wahrscheinlichkeit aus einem nicht-akademischen Milieu stammt, stellen Hochschule und der Wissenschaftsbetrieb ein ziemlich fremdartiges Umfeld dar (s. u.a. Weiß u.a. (Hrsg.) 2001; Hradil 1999). Das beginnt mit dem für manche nicht-traditionellen Studierenden befremdlichen Altersunterschied zu den „traditionellen“ Studierenden. Der wiegt besonders schwer, wenn die nicht-traditionellen Studierenden den Eindruck gewinnen, dass der ganze Hochschulbetrieb in seiner Organisation, Didaktik und in seinem sozialen Klima an der Altersgruppe der traditionellen Studierenden orientiert ist und auf die andersartige biografische Lage der nicht-Traditionellen keine Rücksicht nimmt. Nicht-traditionelle Studierende klagen oft über unpassende Zeitstrukturen und Informationsprozesse, über eine manchmal für ihre Situation zu geringe Flexibilität der Hochschulbürokratie, über die oft fehlende bzw. schlechte Betreuung und Begleitung durch die Hochschullehrenden. Sie erleiden eine selektionswirksame Hochschuldidaktik mit einem Lehr-Lern-Geschehen, das viele (der Wissenschaft eigentlich fremde) implizite Zugangs- und Verständlichkeitsbarrieren enthält. Diese manifestieren sich vor allem in Sprache, Abstraktheit, Auftreten, Sozialverhalten, Umgangsformen der Akteure und Akteurinnen.

Menschen verschiedener Gruppenzugehörigkeit unterscheiden sich erkennbar nach ihrem *sozialen Habitus* (Bourdieu 1982, 1987), der dem Kenner signalisiert, wer „Wir“ sind und wer „die Anderen“.¹⁰ In der Realität des Hochschulbetriebs existieren zahlreiche solcher informellen Regeln, Zugangs- und Redeweisen, Verhaltensformen und Interaktionsmuster, die „feine Unterschiede“ begründen zwischen denen, die sie beherrschen und die also „dazugehören“, und den anderen, die sich dadurch „outen“, dass sie diese feinen Unterschiede nicht kennen und nicht beachten. Die nicht-traditionellen Studierenden treffen im Studium auf viele solche mehr oder weniger subtile formelle wie informelle *Elemente einer für sie fremden Kultur*, die

⁷ Vgl. hierzu die Biografiebeschreibungen von Urbatsch 2011 und bei El-Mafaalani 2011.

⁸ Diese Zitate stammen aus einem Gespräch von Nicolas Schrode mit einem Personalverantwortlichen bei einem großen Telekommunikationskonzern

⁹ Dass nicht-traditionelle Studierende diese Befürchtungen haben, zeigt sich auch in der Evaluation des Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls: Hemmer-Schanze /Schrode 2014.

¹⁰ Zum Begriff Habitus vgl. auch Kraus/Gebauer 2002 oder Nickl 2001.

es ihnen schwer machen, erfolgreich zu studieren, an der Hochschule zurecht zu kommen oder sich in ihr gar „zu Hause“ zu fühlen. Sie haben (oder meinen zu haben) Außenseiterrollen inne und glauben infolgedessen, nicht mitreden zu können und in der Hochschule fehl am Platz zu sein (Bremer 2007).

Es wird also deutlich: Um wirklich die Hochschulen für Menschen aus der beruflichen Bildung und mit Berufserfahrung zu öffnen, reicht es nicht aus, rechtliche Hindernisse zu beseitigen. Vielmehr werden hinter den rechtlichen Fragen noch ganz andere Fragen sichtbar, nämlich finanzielle, strukturelle, soziale, psychologische Fragen, die einer Studienaufnahme dieser Zielgruppe im Weg stehen.

E.1.2 Die Gründe II: Die Bindung an komplexe, langwierige Studiengänge – ein Hindernis

Nun gibt es sicher keine Patentrezepte, mit denen sich diese Hindernisse auf einen Schlag beseitigen ließen. Aber zumindest ein großer Teil dieser Probleme hängt direkt oder indirekt mit einer *strukturellen Besonderheit des herkömmlichen Hochschulstudiums* zusammen, die in der Regel als unabänderlich hingenommen, von STUDICA aber in Frage gestellt wird:

Studieren heißt heute nämlich konkret, *sich für einen komplexen, mehrjährigen (meist Vollzeit-)Studiengang mit vorgegebenen Anforderungen und Inhalten zu entscheiden*. Darin liegt der direkte Grund zumindest für die finanziellen Hindernisse einer Studienaufnahme. Denn einen Studiengang zu absolvieren heißt eben, drei Jahre oder länger hohe finanzielle und zeitliche Belastungen auf sich nehmen zu müssen, unter denen andere Lebensbereiche leiden.

Solche Studiengänge definieren umfassende Lernfelder, Inhalte, Prüfungen und Leistungen, die obligatorisch studiert bzw. erbracht werden müssen, will man einen Abschluss erreichen. Diese Struktur macht ein Studium aufwändig und teuer und belegt es mit hohem finanziellem und zeitlichem Risiko, da der Erfolg schwer abschätzbar und nicht gewiss ist, die Latte recht hoch liegt und im Falle eines Scheiterns der ganze Aufwand umsonst war. Man benötigt für ein Studium also tatsächlich erhebliche finanzielle Mittel, zeitliche und soziale Freiräume, Risikobereitschaft und Selbstvertrauen – Faktoren, die z.B. für Personen aus der beruflichen Bildung und ohne gesicherten wirtschaftlichen Hintergrund, für Berufserfahrene mit Familie bzw. familiären oder auch beruflichen Verpflichtungen und für Menschen aus sog. „bildungsfernen“ Schichten nicht ohne Weiteres gegeben sind.

Dass Studieren sich heute normalerweise im Rahmen von komplexen Studiengängen abspielt, hat aber noch weitere, für die nicht-traditionellen Studierenden problematische Folgen. Diese Studiengangstruktur trägt nämlich typische Züge einer *Erstausbildung*, die am *Anfang* eines Berufslebens steht und Neulinge in ein Berufs-, im Falle des Studiums eher in ein Wissenschaftsgebiet elementar einführt.¹¹ Das heißt: Ein Studiengang knüpft nicht an einen bereits zurückliegenden Lernweg an, sondern beginnt ihn neu. Die (Bachelor-)Studiengänge schließen üblicherweise nicht an vorausgehende Ausbildungen oder Erfahrungen an bzw. bauen nicht auf sie auf. Vorausgegangenes Lernen wird also nicht weitergeführt und weiterentwickelt. Vielmehr stellen die Bachelor-Studiengänge *grundständige (Erst-)Ausbildungen* dar und zielen auf eigene (berufliche) Handlungsfelder (auf die erst die konsekutiven Masterstudiengänge aufbauen).¹² Die Hochschule ist mit ihren vorgegebenen Studiengängen nicht

¹¹Es gab und gibt auch alternative Ansätze, die aber aus dem Konzeptstadium nicht herauskamen und nie umgesetzt wurden, so insbesondere von Weizsäcker 1970.

¹² Masterstudiengänge bauen zwar i.d.R. dem Anspruch nach auf einer hochschulischen Erstausbildung auf, führen aber nicht berufliche Ausbildungen weiter (eine der wenigen Ausnahmen: der Masterstudiengang Betriebliche Berufspädagogik der Alanus Hochschule).

erst seit Bologna faktisch *berufliche Erstausbildungsstätte* (auch wenn sie selbst das z.T. oft gar nicht so recht wahrhaben möchte) (Meyer 2012).

Für die traditionelle Zielgruppe von Studierenden, die eine Erstausbildung anstreben, hat sich dieses Modell bewährt und ist erfolgreich. Für die Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden bedeutet es allerdings, dass sie mit einem Studium nicht ihre bisherige Lerngeschichte fortsetzen, dass sie nicht an ihre „aufgeschichtete Berufserfahrung“ anknüpfen können, sondern mit ihrer Lern- und Berufsbiografie „brechen“ und einen neuen Weg neu beginnen müssen. Sie kommen also mit der Aufnahme des Studiums tatsächlich wieder in eine Anfängersituation, äußerlich daran zu erkennen, dass sie mit relativ jungen „traditionellen“ Studierenden mit keiner oder nur sehr geringer Berufserfahrung in einer Veranstaltung sitzen. Das müsste für sich genommen kein Problem sein, aber wesentlich schwerer wiegt, dass damit das Studium in der Regel nicht an die Vorerfahrungen anschließt, sondern, wie bereits gesagt, einen biografischen Bruch, einen Neuanfang impliziert, der sich aber in keiner Weise aus dem Lebenszusammenhang ergibt. Erste Erfahrungen mit nicht-traditionellen Studierenden an der Hochschule legen daher auch die Vermutung nahe, dass für diese Zielgruppe ein Studium dann wesentlich näher liegt und weniger Probleme macht, wenn ihm eine berufliche oder biografische Krise vorausgeht, die eine radikale Neuorientierung nahelegt oder eine berufliche Sackgasse offenbart oder auch, weniger dramatisch, mit einer Situation verbunden ist, in der verdrängte, nicht erfüllte Berufs- oder Lernwünsche in einem Neuanfang realisiert werden können.¹³ Für berufserfahrene Praktiker_innen, die sich nicht in einer solchen Situation befinden, macht es dagegen wenig Sinn, alle beruflichen Erfahrungen, alles dort Erreichte einfach hinter sich zu lassen und sich in einen Neuanfang zu stürzen.

Diese Fixierung des Studierens auf komplexe Erstausbildungs-Studiengänge, so kann man sagen, ist deshalb ein Problem, weil und insofern es keinen Raum lässt für „*lebensbegleitendes Lernen*“. Bildungspolitiker_innen und -wissenschaftler_innen beklagen zu Recht, dass die Hochschule noch keinen rechten Platz im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens gefunden hat (Europäische Kommission 2000), also nicht eingebunden ist in den heute geforderten mehrfachen biografischen Wechsel von Arbeiten und Lernen (Cendon et al. 2013, S.27; Dewe/Weber 2007) Denn für Hochschulen würde lebenslanges Lernen bedeuten,

„Bildungsangebote entlang der gesamten Lebensspanne zu machen. [...] Lebenslanges Lernen bezieht sich [also] auf den fortlaufenden, lebensbegleitenden Prozess einer selbständigeren und unabhängigen Lernerfahrung“ (Kerres/Hanft u.a. 2012. S. 10)

Es ist zu vermuten, dass eine solche Struktur die Hochschule auch für nicht-traditionelle Studierende wesentlich attraktiver machen würde, weil sie es im Unterschied zu den Erstausbildungs-Studiengängen ermöglichen würde, beim Studieren an vorliegende Erfahrungen anzuknüpfen, sie weiterzuführen und zu vertiefen und anschließend wieder, bereichert, auf die frühere berufliche Situation aufzubauen.

Hinzu kommt: Die Studiengänge sind in der Regel fach-, nicht handlungssystematisch strukturiert, d.h. im Mittelpunkt steht ein eigenständig definiertes und systematisiertes „Fachgebiet“ mit seinen Verzweigungen (z.B. „Chemie“, „Betriebswirtschaftslehre“), nicht eine Aufgabenstellung oder eine Problemlösung oder ein praktischer Kontext. Zudem halten sich gerade viele deutsche Hochschulen bzw. Hochschullehrende traditionell sehr viel darauf zu Gute, nicht Praxisfragen in den Mittelpunkt eines Studiums zu stellen, sondern Erkenntnisfragen.¹⁴

¹³ Diese Hypothese wird im Rahmen der Evaluation der Erprobung des Projekts STUDICA genauer untersucht.

¹⁴ Vgl. z.B. Frank 1990: In dieser empirischen Untersuchung der Disziplinen Biologie und Psychologie wird z.B. deutlich, wie Psychologieprofessoren und -professorinnen alles für „unwissenschaftlich“ erklären, was mit Therapie oder dem Wunsch zu tun haben könnte, Menschen zu helfen, und z.B. Studierende mit solchen Fragen ablehnen, ebenso wie die Biolog_innen Studie-

Entsprechend sind die Studiengänge aufgebaut. So etwas wie ein „Praxistransfer“ oder eine praktische Bedeutung des Stoffes werden erst allmählich und noch recht anfänglich von einigen Pionieren auf diesem Gebiet mitgedacht oder angelegt. Das heißt konkret: „Praktiker_innen“, die ein Hochschulstudium absolvieren, können in der Regel das, was sie dort lernen, nicht direkt auf ihre Praxis beziehen, und ob sie später einmal etwas damit anfangen können, ist ungewiss. Das steigert aus Sicht der Praktiker_innen nicht gerade die Attraktivität eines Studiums, vertieft aber ihre habituellen Fremdheiten gegenüber dem akademischen Milieu, das mit ihren eigenen Weltansichten und Denkweisen so wenig zu tun hat.

Wenn erfahrene Praktiker_innen als „nicht-traditionelle Studierende“ ein Studium aufnehmen, dann betreten sie, wie wir sahen, eine für sie neue Welt, aus der es kein Zurück gibt. Wenn sie den zum Studiengang gehörenden akademischen Abschluss erworben haben und wenn sich die dafür eingesetzten Mühen für sie lohnen sollen, sind sie faktisch *Berufswechsler*: Sie verlassen ihren *früheren praktischen Beruf und werden Akademiker_innen*, denn der gewählte Studiengang erschließt ihnen nicht nur ein bestimmtes neues Wissensgebiet, sondern führt sie in den oder die dem Studiengang entsprechenden akademischen Berufe (s.a. Fehse/Kerst 2007).

Auch dies ist eine Folge der Tatsache, dass wissenschaftliches Wissen und Können immer nur in Studiengängen gebunden zugänglich ist, die nur in dieser Komplexität und als Ganzes studiert werden können.

Studieren von komplexen Studiengängen hilft nicht, die eigene Praxis zu verbessern oder im eigenen Berufsfeld weiter zu kommen, sondern führt in ganz neue berufliche Aufgabenfelder – mit allen damit zusammenhängenden schwierigen Konsequenzen, von denen oben die Rede war. Möchte ein Praktiker/eine Praktikerin aber den Beruf gar nicht wechseln, möchte er/sie gar nicht Akademiker_in werden, wird er/sie auch nicht studieren.

Unter finanziellen und sozialen Gesichtspunkten gibt es also kaum gute Gründe, weshalb ein Praktiker/eine Praktikerin, der/die in seinem Beruf zufrieden und erfolgreich ist, unbedingt studieren sollte, nachdem dies rechtlich möglich geworden ist. Es gibt aber sehr viele „vernünftige“ Gründe – vor allem materielle bzw. solche, die etwas mit Sicherheit zu tun haben –, die *dagegen* sprechen. Ein Studium in seiner heutigen Form aufzunehmen, ist, zu diesem Schluss muss man wohl kommen, für einen solchen berufserfahrenen Menschen wesentlich weniger attraktiv, als Bildungspolitiker sich das wohl vorstellen – es sei denn, er plant bewusst einen biografischen Neuanfang und kann sich das finanziell und familiär leisten.

Wissenschaftliches Wissen und Können sind aber nicht nur Mittel für mehr Einkommen und Status, sondern selbstverständlich auch Mittel zur Selbstentwicklung und Selbsterziehung. Und: In der wissenschaftlich-technisch geprägten Welt haben sie *auch* instrumentellen Charakter, sind sie auch einfach nützlich und hilfreich zur praktischen Lebensbewältigung. Sie haben also einen Doppelcharakter nach innen und außen. Dass die „wissenschaftliche Bildung“ in der heutigen Gesellschaft und Wirtschaft auch tatsächlich *gebraucht* wird, also *konkret nützlich* sein kann, tut dem auf die Entwicklung der Persönlichkeit bezogenen Bildungsaspekt keinen Abbruch. Denn der Wert der Bildung dürfte nicht davon abhängen, dass sie gerade *nicht* brauchbar oder *nicht* anwendbar ist.

Den wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an wissenschaftlicher Bildung muss man daher nicht als das Ende der Bildung beklagen, sondern kann ihn als Motor, als alte Klassenschranken (die immer auch Bildungsschranken waren) überwindende Schubkraft für mehr wissenschaftliche Bildung für immer mehr Menschen begreifen. Etwas zugespitzt gesagt: Was fast zwei Jahrhunderte theoretische Bildungsdiskussionen nicht vermocht haben,

rende für fehl am Platz halten, die zu verstehen geben, dass sie aus Freude an der Natur, Liebe zu Tieren oder einem Engagement für die Umwelt studieren wollen.

schaft heute der gesellschaftlich-wirtschaftliche Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können und an wissenschaftlich angeleitetem Handeln, wie er im Begriff der „Wissensgesellschaft“ zu fassen versucht wird (siehe folgender Kasten).¹⁵

E.2 Der (theoretische) STUDICA-Hintergrund: Die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens in der „Wissensgesellschaft“

Ein wesentlicher Grund für die politische Forderung nach Öffnung der Hochschule liegt in der Erwartung, in einer „Wissensgesellschaft“ zu leben, d.h. in einer Gesellschaft, in der in allen Bereichen zunehmend „wissensbasiert“ gehandelt und Wissenschaft zur zentralen Ressource wird. Unter den Arbeits- und Lebensbedingungen der „Wissensgesellschaft“ bzw. einer zunehmend „wissensbasierten“ Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliche Bildung für einen wesentlich größeren Kreis von Menschen als früher sinnvoll oder sogar dringend erforderlich. Man mag es als Zeichen zunehmender Orientierungslosigkeit oder Selbstentfremdung in der „1. Moderne“ (u.a. Beck 1993) nehmen oder als Zeichen für ihren Glauben an Rationalität und Wissenschaftlichkeit, der von der „2. Moderne“ bzw. der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer/Adorno 1947) noch nicht angekratzt ist – Tatsache ist, dass es kaum ein Lebens- oder Handlungsgebiet gibt, in dem heute nicht nach wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Methoden gerufen würde, um erlebbare Ungewissheiten und Unsicherheiten zu bewältigen. Dies zu diskutieren, ist hier nicht Thema. Festzuhalten ist lediglich: Wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Denkweisen durchdringen das gesamte moderne Leben und gewinnen sowohl in der Lebens- wie in der Arbeitswelt gewaltig an Gewicht – auch bei Fragen und Tätigkeitsfeldern, in denen bis vor kurzem Erfahrungswissen dominierte und ausgereicht hat. Dies gilt auch und besonders in der (nicht-akademischen) Arbeits- und Berufswelt, in der sich „Akademisierung“ verbreitet (vgl. Severing/Teichler (Hrsg.) 2013).

Für die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens und Könnens in die Praxis gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten. Zum einen: Das wissenschaftliche Wissen wird in Form von mehr oder weniger popularisierten bzw. „übersetzten“, für die Praxis aufbereiteten Lernveranstaltungen von Bildungsträgern – wie den Volkshochschulen – angeboten. Zum anderen: Viel mehr Menschen als bisher finden Zugang zu Hochschulen und Universitäten, wo sie wissenschaftliches Wissen und Können im Original und ohne „Übersetzung“ kennen lernen und aufnehmen können. Eine Vermutung zur Zukunft dieser beiden Möglichkeiten sei erlaubt: Während sich die Nachfrage nach wissenschaftlichem Wissen und Können für das alltägliche, lebensweltliche Handeln eher an Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung richten dürfte, wird die Nachfrage nach beruflichem bzw. berufsbezogenem wissenschaftlichem Wissen und Können eher auf die Hochschulen zulaufen: Ihnen traut man zu, dass sie dieses Wissen in hoher Qualität lehren können bzw. in der Lage sind, die jeweils aktuellsten Erkenntnisse und Forschungsergebnisse optimal zusammenzufassen, zu integrieren und weiterzugeben. Das schließt nicht aus, dass auch Hochschulen Wesentliches zu lebensweltlichen Themen beitragen können. In diesem Zusammenhang werden sie aber von den entsprechenden Zielgruppen in der Regel (noch) nicht wahrgenommen.

Betrachtet man also die „Wissensgesellschaft“ und ihre neuen Anforderungen als (vielleicht nur einen, aber wesentlichen) gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Grund für die Öffnung der Hochschulen, ergibt sich eine bemerkenswerte Kongruenz zur gerade gestreiften Bil-

¹⁵ Der Begriff geht zurück auf Drucker 1969; s. darüber hinaus später: Drucker 1994; Nonaka/Takeuchi 1997; Willke, 1998; Böhme /Stehr 1986; Gorz 2004; Weingart 2001; van Dülmen/Rauschenbach (Hrsg.) 2004 u.v.a.m.

dungsdiskussion: Dann stehen nämlich nicht finanzielle, ökonomische, Aufstiegs- oder Statusfragen im Mittelpunkt einer Öffnung der Hochschulen, sondern ganz entschieden – *Fragen persongebundener Kompetenzen*: Fragen des zu erwerbenden wissenschaftlichen Wissens, wissenschaftlicher Haltungen, Methoden und Denkformen. Für die nicht-traditionellen Studierenden ist ein Studium dann nicht deshalb wichtig, weil man dabei „höhere“ Abschlüsse erreichen kann, mit denen man vielleicht mehr verdienen möchte oder eine privilegiere Arbeit bekommt, so dass sich das Studium „lohnt“. Sondern Studieren wird für sie wichtig, weil sie neue (wissenschaftliche) Fähigkeiten und mehr wissenschaftliches Wissen erwerben wollen oder müssen, weil sie sich im wissenschaftlichen Denken schulen sollten, weil sie argumentieren, mit Theorien umgehen, mögliche Wirkungen von Handlungen abschätzen, eigenständige Schlussfolgerungen ziehen und eigenes Handeln kritisch reflektieren lernen müssen¹⁶. Sie „brauchen“ – so die Grundthese der Theorie der Wissensgesellschaft – wissenschaftliche Kompetenzen, um die Herausforderungen und Probleme ihres Alltags besser bewältigen zu können.

Bei der „Öffnung der Hochschulen“ geht es damit im Kern nicht so sehr um „Aufstieg durch Bildung“ – für die Praktiker, die damit angelockt werden sollen, ohnehin, wie gezeigt, eine fragwürdige Parole –, sondern darum, *dass die praktischen Berufe stärker „wissensbasiert“, d.h. von systematisch-wissenschaftlichem Wissen durchdrungen ausgeführt werden können*¹⁷. Dies ist, glaubt man den Überlegungen und Theorien zur „Wissensgesellschaft“ und „Wissensökonomie“, *die zentrale Anforderung der Arbeitswelt der Zukunft*. Tendenziell *überall* in der Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliches Wissen, sind wissenschaftliche Denkweisen und Kompetenzen gefragt – nicht nur in den akademischen bzw. akademisierten Berufen.

Das Schlagwort „Wissensgesellschaft“ beschreibt also durchaus eine Tendenz, den Alltag ebenso wie die Berufswelt immer stärker *wissenschaftlich zu durchdringen, zu fundieren und zu reflektieren* – was aber eben gerade nicht gleichbedeutend ist mit immer mehr akademische Abschlüssen oder mehr „Akademiker“ und auch nicht mit immer mehr wissenschaftlichen Studiengängen bzw. Berufen (Nida-Rümelin 2014; Schrode 2017). „Wissenschaftliche Durchdringung“ wird gerade nicht dadurch erreicht, dass man praktische Berufe „akademisiert“ oder dass sich immer mehr Menschen dafür entscheiden, keinen praktischen Beruf zu erlernen, sondern stattdessen einen akademischen Abschluss anzustreben. *Dadurch, dass es gelingt, Wissenschaft und Praxis zusammenzuführen* – ganz groß gesagt: *die tief wurzelnde historische, kulturelle und soziale Trennung von sog. „körperlicher“ und sog. „geistiger“ Arbeit, die in der Arbeitswelt längst fragwürdig geworden ist, bewusst und gezielt zu überwinden* liegt ein Schlüssel für alles Weitere.

Viel plausibler als eine Akademisierung der Bildung verstanden als ein Ersetzen von Ausbildungs- durch akademische Berufe erscheint es daher, dafür zu sorgen, dass in der *Ausübung* der meisten (praktischen) Berufe wie auch in allen Fragen der Lebenswelt viel mehr als bisher über wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen verfügt werden können: Unter den Arbeits- und Lebensbedingungen der „Wissensgesellschaft“ bzw. einer zunehmend „wissensbasierten“ Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliche Bildung

¹⁶ Interessant ist vor diesem Hintergrund auch das hohe Interesse der Teilnehmenden an „systemischen Ansätzen“, „systemischem Arbeiten“, „systemischer Beratung“. Denn: Was bedeutet „systemisch“ eigentlich? J. Herwig Lempp definiert wie folgt: „Systemisch zu arbeiten heißt demnach zu bedenken und immer mal wieder in die Reflexionen mit einzubeziehen, dass das, was man als System betrachtet, auch zu anderen Systemen zusammengesetzt werden kann, und dass das, was man beobachtet, von anderen BeobachterInnen unter Umständen nicht oder ganz anders beobachtet werden kann“ (Herwig Lempp, Johannes (2002): Beziehungsarbeit ist lernbar. Systemische Ansätze in der Sozialpäd. Familienhilfe, in Ulrich Pfeifer-Schaupp (Hrsg.), Systemische Praxis. Modelle – Konzepte – Perspektiven, Freiburg (Lambertus), S. 39.). Dies entspricht stark einem konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis, aber auch einem Grundprinzip wissenschaftlichen Denkens, dem des kritischen Überprüfens der eigenen Grundannahmen (Bewusstsein, dass es auch anders sein könnte).

¹⁷ In welcher Form moderne Facharbeit tatsächlich wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen benötigt, untersucht Schrode 2017.

für einen wesentlich größeren Kreis von Menschen sinnvoll oder sogar dringend erforderlich als früher. *Die Wissensgesellschaft verlangt nicht mehr Akademiker, sondern mehr wissenschaftliches Wissen für (fast) alle* (so eine zentrale These von Schrode 2017).

Das heißt: Ob die Öffnung der Hochschulen gelingt und sinnvoll ist, hängt davon ab, ob die nicht- traditionellen Studierenden in der Hochschule ein Wissen und Können erleben und aufnehmen können, das sie nicht in akademische Berufe führt, sondern das sie in ihre alltägliche Arbeits- und Lebenswelt zurücktragen und in dieser praktisch einsetzen (bzw. an dieser relativieren, umdeuten, erweitern) können für eine Verbesserung eben dieser Praxis.

Ziel der „Hochschulöffnung“ muss es gar nicht sein, die Zahl der Akademiker zu vermehren, sondern Wissenschaft für praktische Fragen, für Lernbedürfnisse von Praktikern und für die Weiterentwicklung der Praxis anschlussfähig und nutzbar zu machen und Strukturen zu schaffen, in denen wissenschaftliches Wissen in diesem Sinn für Leben und Arbeiten erschlossen und aufgegriffen werden kann (was die Anerkennung dieses Bemühens, durch Bescheinigungen und Zertifikate für diejenigen, die das wollen natürlich nicht ausschließt).

Wenn das so ist, geht eine Öffnung der Hochschule als Öffnung des *Zugangs zu Studiengängen* und akademischen Abschlüssen am wirklichen Bedarf vorbei, der eben darin besteht, wissenschaftliches Wissen für viele bisher „nicht wissenschaftliche“ Arbeits- und Lebenssituationen nutzen zu können. Denn aus den Überlegungen zur Wissensgesellschaft folgt: Viel mehr Menschen als bisher sollen, wollen und müssen für ihr berufliches wie privates Alltagshandeln teilhaben an wissenschaftlicher Bildung und wissenschaftlich fundierten Kompetenzen – ohne gleich Wissenschaftler_innen werden oder eine fachwissenschaftliche Ausbildung durchlaufen zu können und zu müssen.

E.3 Der (praktische) STUDICA-Weg: Flexibilisierung der Hochschulen – Flexibilisierung der Studiengänge

Aber: Wissenschaftliches Wissen und Können sind heute, wie wir sahen, gebunden an Studiengänge mit regulären Abschlüssen. Damit wird dieses wissenschaftliche Wissen und Können gewissermaßen zum Monopol akademischer Berufe¹⁸, deren Inhaber_innen sich wahrscheinlich gerade nicht um die Fragen und Probleme der Praktiker_innen kümmern, weil akademische Berufe weniger darauf abzielen, praktische Arbeit auszuführen, als die Arbeit der Praktiker_innen zu konzipieren, zu planen, zu beaufsichtigen und zu evaluieren.¹⁹ Durch die über die Institution von Studiengängen erfolgende „Verberuflichung“ des wissenschaftlichen Wissens und Könnens wird die *allgemeine* Verbreitung dieses Wissens und Könnens bzw. seine Verfügbarkeit für alle, also auch nicht-akademische Berufstätigkeiten, eher eingeschränkt als gefördert.

Solange das Studieren an komplexe Studiengänge gebunden ist, läuft die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende auf einen *Berufswechsel* mit ungewisser Perspektive hinaus und führt damit, wie oben bereits angeführt, gerade nicht zu einer „wissensbasierteren“ Berufsausübung, sondern zu einer *Zunahme von Akademiker_innen*. Solange die Hochschulen nach Studiengängen strukturiert sind, die dem Muster von Erstausbildung-

¹⁸ Wir orientieren uns hier mangels neuerer Ansätze (s. Kurtz 2002) am Berufsbegriff von Beck/Brater/Daheim 1980, und verstehen „Berufe“ als institutionalisierte Bündelungen von Arbeitskräften (Fähigkeiten), die unterschiedliche Erwerbchancen eröffnen und voneinander z.T. nach hierarchischen Mustern relativ klar abgegrenzt sind.

¹⁹ Hier wird die Verwurzelung der akademischen Berufe in der Trennung von geistiger und körperlicher, anweisender und ausführender Arbeit deutlich.

gen folgen und in eigene akademische Berufe münden, wird weder die Öffnung der Hochschulen wirklich gelingen noch sind die Hochschulen in der Lage, die Forderungen der Wissensgesellschaft nach „*Verwissenschaftlichung des Alltags*“ und „stärkerer „Wissensbasierung der Arbeit“ adäquat zu erfüllen. Denn damit sind wissenschaftliches Wissen und Können nicht wirklich für diejenigen zugänglich, die sie in ihrer bisherigen Arbeits- oder Lebenspraxis brauchen, denn diese sind dazu für ihre eigene Praxis nach wie vor auf die Vermittlung durch wissenschaftliche Expert_innen angewiesen. Die Bindung an Studiengänge verhindert, dass durch die Öffnung der Hochschulen wissenschaftliches Wissen und Können für breite Bevölkerungskreise zugänglich wird („Studium für alle“). Stattdessen kann diese Öffnung unter dieser Bedingung allenfalls dann, wenn sie gelingt, zu neuen akademischen Berufen (Abschlüssen) führen bzw. die Zahl der Inhaber_innen akademischer Berufe vermehren. Das mag in Teilbereichen durchaus sinnvoll sein, es leitet aber nicht eine stärkere Wissensbasierung des arbeits- und lebensweltlichen Alltags ein: Auch wenn es ein Vielfaches an Diplom-Pädagogen/Pädagoginnen und Erziehungswissenschaftlern/Erziehungswissenschaftlerinnen gibt, ändert sich allein dadurch nichts an den problematischen Erziehungsmethoden von Millionen von Eltern.

Die Bindung des Studiums an Studiengänge behindert die Erfüllung von „wissensgesellschaftlichen“ Anforderungen und Hoffnungen, die mit der (rechtlichen) Öffnung der Hochschulen verbunden waren und sind, somit doppelt: Zum einen schreckt sie die neuen Zielgruppen, vor allem die erfahrenen Praktiker_innen, vom rechtlich nunmehr möglichen Hochschulzugang ab, und zum anderen behindert sie den Transfer wissenschaftlichen Wissens und Könnens in „praktische“ Alltagssituationen durch diejenigen, die dort praktisch tätig sind und sie verbessern wollen. Besteht die „Öffnung der Hochschule“ in einer Öffnung ihrer Studiengänge für mehr berufserfahrene Praktiker_innen, vermehrt sich wohl die Zahl der Akademiker_innen (was zur Lösung mancher Fragen durchaus wichtig sein kann). Sie vermag aber nicht, den Alltag mit mehr wissenschaftlichem Denken und Wissen zu durchdringen, wie das im Konzept der „Wissensgesellschaft“ als Beitrag zu mehr Mündigkeit und Freiheit mitgedacht ist. Im Gegenteil, wissenschaftliches Wissen und Können werden weiterhin kaum für die individuelle praktische Problemlösung fruchtbar. Denn: Mehr Pädagog_innen und Erziehungswissenschaftler_innen bedeuten noch lange nicht, dass Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder besser klar kommen, mehr Wirtschaftswissenschaftler_innen führen nicht dazu, dass weniger Menschen in Armut fallen, und mehr Jurist_innen garantieren keineswegs, dass die Bürger und Bürgerinnen die Gesetze besser kennen und befolgen.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt: Wissenschaftliches Wissen ist definitionsgemäß ungeschlossen, revidierbar und in ständiger Entwicklung begriffen (Weingart 2003). Es veraltet also auch leicht und muss biografisch immer wieder aufgefrischt werden können. Hier liegt eine Brücke zwischen der Theorie der Wissensgesellschaft und der Idee des *lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens*: „Wissensgesellschaften“ müssen zugleich „Lerngesellschaften“ sein (Wolter 2010). Denn gerade heute unter den Bedingungen beschleunigten Wandels lässt sich der konkrete Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können kaum in einer grundständigen Ausbildung „auf Vorrat“ vor Beginn des eigentlichen Arbeitslebens konzentrieren. Vielmehr tritt dieser Bedarf erst nach und nach, im Verlauf des Lebens in kaum vorhersehbaren Situationen auf. Damit aber lässt sich die Aufnahme neuen Wissens (und wissensbasierter Kompetenzen) nicht auf den Anfang des Lebenslaufs, nicht auf eine institutionalisierte Lernphase am Beginn des Berufslebens beschränken, sondern sie muss *jederzeit, während der gesamten Biografie* möglich sein.

Das System der grundständigen Studiengänge ist für die vermehrte biografische Nachfrage nach wissenschaftlichem Wissen und Können unzureichend und muss (wie es ja von vielen

Seiten heute gefordert wird²⁰) durch Systeme der *Weiterbildung* – in unserem Fall der *wissenschaftlichen Weiterbildung* – ergänzt werden: Zum einen, um situativen Bedarf nach wissenschaftlichem Wissen, und zum anderen, um der wissenschaftlichem Wissen strukturell innewohnenden Dynamik zu genügen (Klein/Heitzmann (Hrsg.) 2012).

Wenn mehr Menschen für ihr tägliches Handeln wissenschaftliches Wissen benötigen bzw. solches Wissen für ihr Handeln bereichernd und orientierend finden, dann müssen sie (lebensbegleitend) Zugang zu entsprechenden Bildungsstätten finden, um sich dieses Wissen und diese Kompetenzen gezielt aneignen zu können – und zwar dann, wenn sie es brauchen oder erwerben wollen, also nicht „auf Vorrat“ am Anfang der Biografie. Das heißt: Die Anforderungen der Wissensgesellschaft können nur dann durch eine Öffnung der Hochschulen erfüllt werden, wenn der rechtlichen Öffnung des Hochschulzugangs eine „Öffnung der Studiengänge“ folgt, die es ermöglicht, wissenschaftliches Wissen und Können auch unabhängig von einem komplexen Studiengang, gewissermaßen „einzeln“, punktuell, zielgerichtet, im Hinblick auf ganz bestimmte Aufgaben- oder Fragekonstellationen zu erwerben. Damit ist auch die Möglichkeit für nicht-traditionelle Studierende verbunden, sich nicht immer gleich für ganze, sehr aufwändige Studiengänge entscheiden zu müssen, sondern flexibler, individueller, ihrer Situation und Fragestellung angemessen studieren zu können.

Auf dem Weg zu einer ‚Wissensgesellschaft‘ erscheinen in der internationalen Diskussion ‚Durchlässigkeit‘ und ‚Flexibilität‘ der Bildungssysteme immer mehr als zentrale Herausforderungen und Qualitätserwartungen“ (Teichler/Wolter 2004, S. 77).

Das Projekt STUDICA setzt hier an: Das Projekt bejaht das politische Ziel einer Öffnung der Hochschulen für neue, „nicht-traditionelle“ Zielgruppen und begrüßt die rechtlichen Erleichterungen des Hochschulzugangs. Es geht aber davon aus, dass hinter dem Abbau der rechtlichen Hürden des Hochschulzugangs ganz neue Hindernisse sichtbar werden – Hürden, die nicht-traditionelle Studierende überhaupt vom Studium abschrecken, obwohl sie rechtlich ein Studium aufnehmen könnten; aber auch Hürden, die den Sinn einer wissenschaftlichen Qualifizierung von Praktiker_innen, die auch Praktiker_innen bleiben, in Frage stellen, weil sie stillschweigend aus den Praktiker_innen Akademiker_innen machen. Dabei konzentriert sich STUDICA vor allem auf die Problematik, die für die Öffnung der Hochschulen mit der Organisation des Studierens in komplexen Studiengängen mit ihren zahlreichen problematischen Folgen verbunden ist.

STUDICA geht davon aus, dass die traditionelle Struktur des Hochschulstudiums, in komplexen mehrjährigen Studiengängen organisiert zu sein, für viele, die eigentlich Nutznießer_innen der rechtlichen Hochschulöffnung sein könnten, sowohl ein wesentliches nicht-rechtliches Zugangshindernis zur Hochschule darstellt als auch eine wesentliche gesellschaftliche Zielsetzung der Hochschulöffnung – nämlich die Gesellschaft besser vorzubereiten auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft – massiv behindert. Denn diese Studiengangsstruktur bedeutet, dass ein Studium mehrere Jahre dauert, kaum eigenes Einkommen zu erzielen erlaubt und viele Lerninhalte einschließt, deren Relevanz und Verwertbarkeit sich zunächst nicht ohne weiteres erschließen. Deshalb ist ein reguläres Studium teuer und ungewiss und damit *für Menschen, die bereits erfolgreich im Beruf stehen, eher unattraktiv*. Der Slogan „Aufstieg durch Bildung“, Untertitel des Programms „Offene Hochschule“, – der sich implizit eher an einer traditionellen, heute fraglich gewordenen Berufshierarchie orientiert mit den akademischen Berufen ganz „oben“ – dürfte am tatsächlichen Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können vorbeigehen und bei den Angesprochenen eher falsche Erwar-

²⁰ So möchte bekanntlich die Europäische Union "Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen"; vgl. Mitteilung der EU-Kommission vom 21. November 2001 mit diesem Titel.

tungen wecken, vielleicht überhaupt mit fragwürdigen Motiven spielen²¹. STUDICA wird sich demgegenüber stärker mit der Frage beschäftigen, welche strukturellen Veränderungen und Flexibilisierungen in der Hochschule wünschenswert und erforderlich sind, damit die Öffnung der Hochschulen für die neuen Zielgruppen gelingt und tatsächlich der Verbreitung wissenschaftlichen Wissen und Könnens dienen kann, und zwar *für alle und überall dort, wo Wissensbasierung wirklich weiterhilft*.

Wolter zitiert als Ergebnis einer 2001 durchgeführten internationalen Vergleichsstudie zum Gelingen der Öffnung der Hochschulen für das lebenslange Lernen (Schuetze/Wolter 2003):

„Als von zentraler Bedeutung erwies sich die institutionelle und curriculare Flexibilität der Hochschulen, insbesondere bei der Hochschulzulassung und bei der Studienorganisation, verbunden mit der Frage, in welchem Maße die Hochschulen den mit lebenslangem Lernen verbundenen Paradigmenwechsel von den Institutionen und Angeboten zu den Teilnehmern und Individuen tatsächlich vollzogen haben“ (Wolter, 2010a, S. 59).

An diesem Befund will sich STUDICA orientieren. Ziel des Projekts ist es, die Hochschule für berufserfahrene Personen ohne Abitur mit neuen rechtlichen Zugangsmöglichkeiten und auch für klassische Hochschulzugangsberechtigte, die bisher ihr Recht auf ein Studium nicht wahrnahmen, dadurch attraktiver zu machen und faktisch weiter zu öffnen, dass ein Weg gefunden wird, wissenschaftliches Wissen und Können unabhängig von komplexen Studiengängen zugänglich zu machen, so dass es individuell und flexibel fruchtbar und wirksam werden kann für die alltägliche berufliche wie private Praxis bzw. Problemlösung im Sinne der Anforderungen der „Wissensgesellschaft“. STUDICA hat die Aufgabe, dafür praktikable Wege zu entwickeln und zu erproben.

²¹ So schließt auch Heid 2009, S. 21. in seiner umfassenden Kritik an diesem Slogan mit der Aussage: „»Aufstieg durch Bildung«, bleibt für die große Mehrzahl ihrer Adressaten eine leere, uneinlösbare, unkalkulierbare und undurchschaute Versprechung“.

F. BETEILIGUNGSORIENTIERTES EVALUATIONSKONZEPT: Hintergründe und Darstellung des Konzepts

F.1 Einleitung: Evaluation von STUDICA – Gegenstandsbereich, Hintergründe, Ziele

Die Evaluationsforschung (im Folgenden: Evaluation) des Projektes STUDICA umfasste die komplette interne (Prozess-)Evaluation der Erprobung der neuen Form wissenschaftlicher Weiterbildung „Studieren à la Carte“ (STUDICA) und aller ihrer Teile. Hierzu zählte die Evaluation der wesentlichen Einzelmaßnahmen, die zum Erreichen der Ziele beitragen sollen, wie z.B. die Studienberatung, die Lernveranstaltungen und deren methodisch-didaktische Ausgestaltung („innovative Hochschuldidaktik“), die Kompetenzenbilanzierung, Begleitmaßnahmen wie Studien- und Forschungswerkstatt sowie die Lernergebnisse und der Praxis-transfer des Gelernten.

Die Evaluation wurde dabei so angelegt, dass sie parallel zur Erprobung kontinuierlich relevante Befunde hervorbrachte, die im Sinne kontinuierlicher Optimierung schnell Umsetzungsprobleme aufdecken und zur Steuerung und Optimierung der Umsetzung dienen konnten. Außerdem erfolgte zum Abschluss des Projekts eine summative Evaluation, die vorläufig Bilanz zog über den Gesamterfolg der Erprobung. Das Evaluationsdesign folgte dabei einem beteiligungsorientierten Ansatz, der sich durch engen Einbezug der Stakeholder auszeichnete sowie durch sein kommunikativ-dialogisches Grundprinzip (siehe Kap. 6.2 folgende).

Die im folgenden Bericht beschriebenen Ergebnisse der Evaluation sollen es über die reine Darstellungen solcher Wirkungen und Effekte hinaus ermöglichen, ein besseres Verständnis davon zu erhalten, wie Innovationen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung konkret aussehen können, um daraus praktische Schlüsse für innovative Hochschulprojekte und -programme ableiten zu können. „Eine Forschung, die nichts als Bücher hervorbringt, reicht nicht aus“²², das heißt Ergebnisse müssen praktische Wirksamkeit im Sozialen haben. Mit „im Sozialen“ meinen wir damit, dass die Befunde der Evaluation i.S. kontinuierlicher Verbesserung in Entwicklungsprojekte einfließen, die Modelle auf Grundlage der Ergebnisse optimiert werden und damit letztlich *gesellschaftliche* Wirkungen erzielt werden. Maßnahmen zu denen im Zuge der Evaluation beispielsweise erkannt wird, dass sie die Integration nicht-traditioneller Studierender in Hochschulen unterstützen können, werden so beschrieben, dass sie auf andere Kontexte, z.B. an anderen Hochschulen, übertragbar sind und dort fruchtbar implementiert erfolgreich werden können.

Damit zielt die Evaluation also keineswegs – wie es einem klassischen Verständnis von Evaluation oft unterstellt wird – auf die Legitimation von Projektmaßnahmen ab, i. a. W. zu zeigen, dass diese auch sinnvoll und damit berechtigt oder „richtig“ waren. Im Gegenteil: Sie nähert sich überprüfend an mit den Fragen, ob die Maßnahmen wirksam waren, inwiefern sie dies waren, wie sie konkret gewirkt haben und was sich daran gegebenenfalls verallgemeinern lässt. Die Exemplarik der Geschehnisse, Wirkungen und Effekte im Feld wird als solche aufgegriffen und dargestellt und auf einer allgemeineren Ebene reflektiert. Evaluation ist in diesem Verständnis keine ex-post-Legitimation von Projektbestandteilen und -schritten bzw. den darin entwickelten Modellen und Maßnahmen, sondern zukunftsweisende, evidenzbasierte Praxis(er)forschung. Die Interventionen, die im Projekt im Feld platziert werden, werden mit Mitteln empirischer Sozialforschung gründlich untersucht und vor dem Hintergrund

²² Lewin 1946, S. 203, zit. nach von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden 2014. S. 13

der damit verfolgten Zielstellungen reflektiert, die festgestellten Wirkungen werden kritisch diskutiert und die Möglichkeit angelegt, sie sowohl im bestehenden Wissenskanon zu verorten und vor dem Hintergrund von Befunden aus anderen Forschungen zu betrachten als auch ganz konkrete Hinweise für die Praxisgestaltung aus ihnen zu ziehen. Die Evaluation ist damit als innovationsfördernde, weil auf entscheidende Gestaltungsimpulse hinweisende, systematische kurzzyklische Rückschau und Rückmeldung zu betrachten, die auf konkrete sinnvolle Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft verweist – ein Weg, der nur über den Einbezug der beteiligten Akteure sinnvoll gelingen kann. Dies ist ein Grund, warum wir uns dazu entschieden haben, ein beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept zu wählen. Ein weiterer Grund dafür ist erkenntnistheoretischer Natur und im folgenden Kapitel ausgeführt. Den epistemologischen Hintergründen (6.2) folgt die Darstellung des Evaluationskonzepts, in der wir die Methodologie darstellen, welche eine Beschreibung der Forschendenhaltung, die konkreten Bezugsdimensionen der Evaluation, das Vorgehen bei der Evaluation von Lernprozessen sowie eine Darstellung der verwendeten Methoden und Instrumente enthält (6.3). Hiernach sind die Ergebnisse der formativen (7.) und der summativen Evaluation (8.) ausführlich dargestellt.

F.2 Erkenntnistheoretische Begründung für ein beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept

„Objektivität ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden.“
(Heinz von Foerster, Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners, 1998, S. 154)

Es gibt keine objektive Sicht auf die Dinge. Es existiert kein Blick in unserer Welt, der *die* Wahrheit erkennen kann, weil es *die* Wahrheit schon wahrnehmungsphysiologisch gesehen nicht geben kann²³: Folgt man einer auf Immanuel Kant zurückgehenden (teils aber bereits im vorsokratischen Denken in Ansätzen vorhandenen) Erkenntnistheorie, die sich nachkantianisch über Johann Gottlieb Fichte bis Heinz von Foerster und Niklas Luhmann kontinuierlich weiterentwickelt hat und heute für alle systemischen Ansätze, die Systemtheorie und den Konstruktivismus grundlegend ist, ist die Erkenntnis einer objektiven Wahrheit ausgeschlossen und das, was wir als solche zu erkennen glauben ein individuelles Konstrukt vor dem Hintergrund sozialer Aushandlungsprozesse. Kant formulierte in seiner Transzendentalphilosophie den damals revolutionären Grundgedanken, dass der Verstand nicht etwa Teil der Welt ist, sondern die Welt, wie wir sie erkennen, erst hervorbringt. Die Kategorien, mit denen wir die Welt beobachten sind damit nicht Teil der Welt, sondern ein Bestandteil unserer Erkenntnismatrix (vgl. Kant: KrV, Vorrede zur zweiten Auflage)²⁴. In der Philosophie seit Kant

²³ Nach Watzlawick liege „der eigentliche Wahn in der Annahme, daß es eine »wirkliche« Wirklichkeit zweiter Ordnung“ hinter den „subjektiven, zum Teil völlig widersprüchliche[n]? Wirklichkeitsauffassungen“ gäbe (Vgl. Watzlawick, Paul 2002: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München: Piper, 1976, 26. Aufl. S. 373). Und dies gilt keineswegs nur für subjektive Alltagswirklichkeiten, sondern auch für die (intersubjektiv überprüfbaren) und unterschiedlich fundierten Wahrheiten der Wissenschaft (und hier wiederum mitnichten etwa nur in den Geistes- und Sozialwissenschaften, die schon aufgrund ihres Gegenstandsbereichs multitheoretischer aufgestellt sind, sondern auch in den landläufig als „hart“ bezeichneten Wissenschaften: man denke nur an unauflöslich gegensätzliche wissenschaftliche Befunde, wie die physikalische Wellen- oder Teilchentheorien, die der Vielzahl von Experimenten nach beide gleichzeitig gelten müssten – aber nicht beide gleichzeitig gelten können)

²⁴ „Daß Raum und Zeit nur Formen der sinnlichen Anschauung, also nur Bedingungen der Existenz der Dinge als Erscheinungen sind, daß wir ferner keine Verstandesbegriffe, mithin auch gar keine Elemente zur Erkenntnis der Dinge haben, als so fern diesen Begriffen korrespondierende Anschauung gegeben werden kann, folglich wir von keinem Gegenstande als Dinge an sich selbst, sondern nur so fern es Objekt der sinnlichen Anschauung ist, d.i. als Erscheinung, Erkenntnis haben können, wird im analytischen Teile der Kritik bewiesen; woraus denn freilich die Einschränkung aller nur möglichen spekulativen Erkenntnis der Vernunft auf bloße Gegenstände der Erfahrung folgt. Gleichwohl wird, welches wohl gemerkt werden muß, doch dabei immer vorbehalten, daß wir eben dieselben Gegenstände auch als Dinge an sich selbst, wenn gleich nicht erkennen, doch wenigstens

diskutiert, durch epistemologische wie auch empirische Forschungserkenntnisse aus den verschiedensten Disziplinen wie der Kybernetik, Biologie, Physik, den Kognitionswissenschaften u.a. stark bereichert, erweitert und zunehmend bestätigt, brach sich dieser, v.a. um systemische Erkenntnisse bereicherte konstruktivistische Grundgedanke in den angewandten Sozialwissenschaften, wie den Erziehungs- und Bildungswissenschaften und der Pädagogik, aber auch in wissens- und wissenschaftsbasierten Disziplinen wie Therapie und Beratung, erst in den letzten Jahrzehnten seinen Weg und spiegelt sich in Ansätzen der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik, systemischen Therapie- und Beratungsansätzen wieder²⁵. Systemische und systemtheoretisch orientierte Forschung in den unterschiedlichsten Fachdisziplinen legt ihren Fokus nicht länger auf die einfache Beobachtung erster Ordnung (Beobachtung eines Dings/ Phänomens), sondern bemüht sich um eine Rekonstruktion der Beobachtung zweiter Ordnung (= eine Beobachtung von Beobachtern: Wie beobachtet ein Beobachter ein Ding/ Phänomen, *und*: wie *konstruiert* er es durch seine Beobachtung?).

Doch obwohl Evaluation und Wirkungsforschung immer Beobachtungen zweiter Ordnung sind bzw. anstellen, tun sie sich eher schwer mit systemischen Ansätzen, geht es doch im klassischen Evaluationsverständnis stark um eine Nutzenbewertung einer Maßnahme/ Intervention oder Innovation anhand von möglichst ‚objektiven‘ Kriterien.

Gleichzeitig bietet aber gerade Evaluation – Nutzenforschung – viel mehr als jede Grundlagenforschung die Möglichkeit, dem systemisch-konstruktivistischen Gedanken gerecht zu werden. Dafür darf Objektivität eben nicht mit Wahrheit verwechselt werden. Denn es geht dabei überhaupt nicht um die Erkenntnis von Wahrheit (welche bspw. nach von Foerster „eine Wahnvorstellung“ ist), sondern darum methodisch kontrollierte Wahrnehmungen von Welt vor dem Hintergrund von Soll-Kriterien zu bewerten. Für diese Soll-Kriterien stellt sich die Frage nach ihrer/ der Wahrheit nicht, sie sind nicht wahr oder falsch, sondern: sie sind für die Akteure, die sie bestimmen, nützlich. Sie sind nützlich für die Bewertung und sie bilden einen gedachten Nutzen für den Weltausschnitt, um den es im Zuge der Evaluation geht, ab. Wahr oder falsch spielt dabei keinerlei Rolle. Metaphorisch ausgedrückt ist es dem Löwen völlig egal, ob das Zebra in Wahrheit Antilope oder Springbock heißt – Hauptsache es schmeckt!

Darin, diesen, zuletzt etwas derb-humorig gefassten, Gedanken ernst zu nehmen, liegt eine große Chance für die Evaluationsforschung. Um diese zu skizzieren, ist ein weiterer Hintergrund anzuführen:

Im systemischen Konstruktivismus spielt nämlich folgende Überlegung eine wesentliche Rolle: Wenn es nicht um Wahrheit geht (weil diese uns nicht zugänglich ist), um was geht es dann? Auf welcher Grundlage entscheiden Menschen dann überhaupt? Wie wählen sie zwischen verschiedenen (Handlungs-)Alternativen? Oder abstrakter: Was ist eigentlich das Relevanzkriterium für ihre Konstruktionen? Ernst von Glasersfeld, einer der Begründer des systemischen Konstruktivismus, hat hierfür das Konzept der „Viabilität“ begründet. Viabilität bedeutet Gangbarkeit, Gültigkeit, Nützlichkeit. Das heißt: ein bestimmtes gedankliches Bild

müssen denken können.“ (Kant, Immanuel 1781: Kritik der reinen Vernunft. In: Texte zur Praktischen Philosophie: Kant. Hrsg. v. Joachim Heil. London: Turnshare, 2008. S. 13).

²⁵ Sehr früh bereits z.B. die Anfänge systemischer Familientherapie der Mailänder Gruppe um Mara Selvini Palazzoli in den 1960er Jahren. Zu den Anfängen des „systemischen Konstruktivismus“ siehe in erster Linie: die Wissenschaft des Geistes Gregory Batesons, die Entwicklung der Kybernetik ab Norbert Wiener, die biologische Systemtheorie (von Bertalanffy, später: Maturana/Valera), den radikalen Konstruktivismus von Glasersfelds und von Foersters, die Kommunikationstheorie Watzlawicks und die umfassende soziologische Systemtheorie nach Niklas Luhmann (eine lesenswerte Nachzeichnung der Entwicklung findet sich z.B. in Gairing, Fritz: Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz. Weinheim 1996)

²⁵ Anmerkung: Aus genau diesem Grund wurde Evaluation – und sie wird es teilweise immer noch – auch gerne von Grundlagenforschern zum »Schmuddelkind« der Sozialforschung degradiert, das der Wirtschaft dient, statt am Ideal der Wahrheit orientiert selbstlos und zweckfrei zu forschen.

(auch gedanklich vorweggenommene Handlungen) wird so konstruiert, dass es für den Beobachter (Handelnden) nützlich, passend, gangbar, funktional ist.

Was bedeuten diese erkenntnistheoretischen Überlegungen bezogen auf Evaluation? Zunächst einmal eine Verabschiedung von der Idee einer objektiven Wahrheit. Dieser Abschied fällt aber nicht sehr schwer, da es bei Evaluation im engeren Sinne nie um Wahrheit ging, sondern um Nutzen und Nützlichkeit²⁶. Denn Evaluation meint immer die Bewertung und Beurteilung darüber, inwieweit und wie gut ein Konzept realisiert und damit, gemessen an vorab erarbeiteten Bewertungskriterien, nützlich ist. Was genau nun aber „nützlich“ ist, das konstruiert jeder Mensch für sich selbst, dieser Konstruktionsprozess funktioniert operativ geschlossen, d.h. er ist nicht von außen steuer- oder direkt beeinflussbar²⁷. Jede Wirklichkeitskonstruktion ist daher hochindividuell und verschieden. Bezogen auf Nützlichkeit heißt das: Es gibt bei unterschiedlichen Akteuren immer auch unterschiedliche Vorstellungen und Bilder von Nützlichkeit und Nutzen bzgl. einer Sache oder eines Dings in der Welt. Aus dieser Überlegung heraus, macht es Sinn sich von „einsamen Entscheidungen“ dazu, wann eine Sache nützlich ist und wann weniger, was genau den Nutzen ausmacht, welche Nutzen überhaupt zentral sind und festgestellt werden sollen usw., (endgültig) zu verabschieden. Stattdessen muss der Weg sein, die individuellen Konstruktionen von Nutzen ernst zu nehmen und eine Verständigung (systemisch gesprochen: eine strukturelle Kopplung) über sie zu erreichen. Dieser Anspruch ist bezogen auf unser Unterfangen weitreichend: es bedeutet nicht nur, dass Akteure des Programms bzw. Wettbewerbs „Offene Hochschule“ und Akteure des Projekts „STUDICA“ unterschiedliche (und geteilte) Aspekte und Prioritäten bzgl. des Nutzens eines Konzepts, Konzeptbestandteils oder Modells haben, die niedergeschrieben von den Evaluatoren zur Kenntnis genommen und ins Evaluationsdesign eingebettet werden können, sondern viel mehr: Diese schriftlich ausgeführten Aspekte können ja wiederum ganz verschieden aufgefasst und verstanden werden, zu ganz unterschiedlichen inneren Bildern konstruiert werden.

Aus diesem Grund haben wir uns entschlossen ein beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept für die Evaluation von STUDICA zu wählen, bei dem wir uns an den Programm- und den Projektziele orientieren – jedoch nicht, indem wir sie ausschließlich selbst interpretieren und übernehmen, sondern indem wir im Dialog diese Ziele spezifizieren (konstruieren), um gemeinsame Bilder der Projektakteure darüber zu generieren auf deren Grundlage unsere Evaluation umgesetzt werden soll. Dabei bringen zum einen die Projektakteure ihre Zielvorstellungen, Sichtweisen und Expertise ein, zum anderen die Evaluatoren ihre wissenschaftliche und Evaluationsexpertise. In einem solchen Verständnis ist Evaluation (...) ein sozialer, kein messtechnischer Prozess.“ (Herrmann/Höfer 1999, 102). In den folgenden Kapiteln ist unser beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept beschrieben.

F.3 Beschreibung des beteiligungsorientierten Evaluationskonzepts

Unser beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept, für das wir uns aus den beschriebenen erkenntnistheoretischen Überlegungen entschieden haben, ist durch verschiedene Quellen inspiriert²⁸.

²⁶ Anmerkung: Aus genau diesem Grund wurde Evaluation – und sie wird es teilweise immer noch – auch gerne von Grundlagenforschern zum »Schmuddelkind« der empirischen Sozialforschung degradiert, das der Wirtschaft dient, statt am Ideal der reinen Wahrheit orientiert selbstlos und zweckfrei zu forschen (Humboldt).

²⁷ Hierauf weisen auch neuere Erkenntnisse der Gehirnforschung hin (u.a. Roth, G. (2007): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten*. Warum es so schwer ist, sich und andere zu ändern. 2. Aufl. Stuttgart).

²⁸ Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung*, Weinheim.; Brater, M./ Maurus, A./ Dahlem, H.(2008): *Wissenschaftliche Begleitung als Lernpartnerschaft*. In: Holz, H./ Schemme, D. (Hg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens*. Innovation fördern, Transfer sichern. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 271, Bonn.; Fischer, M. et. al. (2011): *Quali-*

Folgende Phasen der Evaluation sind dabei entwickelt worden:

(1) Kooperative Erarbeitung der Evaluationsziele und -kriterien

Gegenseitige Kenntnisnahme der Interpretationen der Ziele des Programms und des Projekts: worauf legen die Projektakteure dabei ihren besonderen Fokus? *Was will STUDICA?* Dabei spielt die Beachtung der unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen eine wichtige Rolle. In Austausch und Dialog wird dabei ein gemeinsames Verständnis des Soll-Nutzens kreiert (und z.B. in Konzepten und Handlungsleitlinien festgehalten), aus dem die Evaluationsziele und -kriterien abgeleitet werden können.

(2) Gemeinsame Priorisierung

Die – ebenfalls dialogische – Gewichtung der gemeinsam entwickelten Evaluationsziele und -kriterien durch die Projektakteure, also durch STUDICA: Welche Bedeutung kommt welchen Zielen und Kriterien zu?

(3) Gemeinsame Bewertung des Realisierungsgrades

Die gemeinsame Bewertung geschieht anhand der Evaluationskriterien durch die Projektakteure nach Einspeisung von empirischen Befunden durch die Evaluatoren in gemeinsamen Treffen

(4) Erfassung offener Fragen im Team, ggf. weitere Feldphasen

Gemeinsamen Erfassung offener Fragen und daran anknüpfenden weiteren Feldphasen

(5) Gemeinsame Diskussion der Befunde, Ableitung von Schlüssen

Der Vorstellung der Evaluationsbefunde folgt die Ableitung von Schlüssen. Diese kann (muss aber nicht) von den Evaluatoren unterstützt werden in Form von Empfehlungen oder, wo sinnvoll, Beratung.

Weiter unten ist dieses Konzept, auch in Abgrenzung zur „externen Evaluation“, grafisch gefasst.

F.3.1 Zugrundeliegendes Evaluationsverständnis

Formative (begleitende) Evaluation verstehen wir als ein Vorgehen, das versuchsbegleitend ständig aus empirisch generierten Daten und deren Betrachtung entlang der Evaluationskriterien Rückmeldungen (Feedbacks) an die Projektakteure gibt, anhand welcher Optimierungsmöglichkeiten im Vorgehen erkennbar werden. Hierfür erfolgt ein systematisches und intersubjektiv nachvollziehbares, an den Evaluationsfragen orientiertes ‚Herantreten‘ an die Empirie. Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung geben hierfür Instrumente an die Hand und werden gegenstandsbezogen reflektiert eingesetzt. Auf diesem Weg stellen wir die Frage, ob das, was mit dem Konzept/ der Vorgehensweise erreicht werden sollte, auch tatsächlich realisiert werden konnte und wo das Vorgehen in der Praxis im Sinne der Zielerreichung weiter verbessert werden könnte. Aus unserem Grundverständnis (s. insb. Kap. II) heraus, nehmen wir dabei Beobachtungen dritter Ordnung vor: Wir beobachten also, wie Beobachter (z.B. Studierende) etwas (z.B. ein STUDICA-Begleitangebot) beobachten und erleben, einschätzen und reflektieren²⁹. Wir betrachten dadurch Struktur, Prozess und

tätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. *Manual für die Programmevaluation*, Bonn.; Fricke, W. (2006): Evaluation zwischen Bewertung und Beratung: Die Rolle des critical friend. URL unter <http://goo.gl/6ZGDn2>. Widmer, Th. (2000): Qualität der Evaluation - Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): *Evaluationsforschung*. Opladen: Leske+Budrich: 77-102.

²⁹ Die Reflexion der Wahrnehmungen der TN ist dabei als eigene Beobachtung von Beobachtungen zu sehen. Diese wiederum beobachten wir (= Durchführung der Evaluation). Die reflexive Beobachtung unserer Evaluationsdaten wiederum kann demnach als eine Beobachtung vierter Ordnung beschrieben werden, da wir dabei unsere eigenen, methodisch angeleiteten Beobachtungen (wiederum methodisch angeleitet) beobachten (interpretieren). Dies ist kein reines Gedankenspiel oder Wortjonglieren, sondern hat reale Konsequenzen für das Vorgehen: die Erhebungsinstrumente sind so gewählt und konstruiert, dass sie möglichst gut Beobachtungen zweiter Ordnung bei den Befragten anregen und unsere Auswertung läuft bewusst als eine Auswertung einer Beobachtung dritter Ordnung – und schärft so unser Bewusstsein für blinde Flecken, die sich bei jedem Wechsel

Ergebnis einer Maßnahme aus einer bewussten, methodisch generierten und gestützten Distanz heraus.

Da Evaluation aber genau auf Grund dieser Herstellung von „Objektivität“ schnell Gefahr läuft, die praktisch agierenden Akteure zu ent-subjektivieren und zu Forschungsobjekten zu machen, erachten wir es als zentral, dass die handelnden Akteure selbst als entscheidender Teil des Untersuchungsfeldes nicht wie Forschungsgegenstände sondern als Mitgestalter und damit auch Mit-Evaluatoren des Feldes begriffen werden. Evaluation ist so als Verständigungsprozess zu verstehen, nicht als Messung von (vermeintlichen) Objektivierungen und Objektivitäten, die Herstellung von Evaluationsergebnissen erfolgt zwar strukturiert, methodisch generiert und nach wissenschaftlichen Grundsätzen, sie ist aber dennoch in hohem Maße das Ergebnis sozialer Kommunikationsprozesse und beruht letztendlich auf Verständigung und Aushandlungen³⁰ in einem bestimmten Rahmen. Dieser sozial-kommunikative Aushandlungsprozess sollte einem beim evaluativen Forschen bewusst sein und reflektiert werden, nicht etwa verleugnet und verdrängt. Zur Folge hat dies, diesen Prozess bewusst gestalten zu können: Befunde aus der Evaluationsforschung sind dann z.B. unbedingt als Vorschläge und Einladung zur kritischen Diskussion zu verstehen, deren Emergenz auf methodisch gestützte (verbale oder schriftliche) Kommunikationsprozesse beruht. Damit sollte auch ihre Validierung zwingend kommunikativ/ dialogisch erfolgen.

Die Evaluatoren selbst finden sich dabei in einer Rolle zwischen Nähe und Distanz zum Forschungsgegenstand ein. Es ist eine Utopie ein Gefüge (z.B. Projekt) von außen betrachten zu können. Jede (Forschungs-)Intervention macht einen zum Teil des Systems, dem man sich nicht entziehen kann. Gleichzeitig gilt es aber die nötige Distanz zu halten: ein „Going Native“ würde dazu führen, einen übergeordneten Blickwinkel zu verlieren bzw. aufzugeben und gerade die Punkte, die das System nicht beobachten kann (blinde Flecken) nicht sehen zu können. Die Konsequenz für das Evaluationskonzept aus diesen Überlegungen liegt in der Verortung, dass es darum geht, dass Betroffene Beteiligte sind und sein sollen, dass diese Beteiligung jedoch so kontrolliert gestaltet wird, dass ein Heimischwerden im System nicht stattfinden kann.

Das bedeutet für das Konzept, dass STUDICA-Teammitglieder die Rolle erhalten, die Evaluationsziele und -kriterien aktiv mitzuentwickeln, dass das geplante Vorgehen vorgestellt und diskutiert wird und kontinuierliche Rückmeldung und Diskussion erfolgt. An diesen Punkten erfolgt der bewusste und enge Einbezug der Projektakteure. Über die qualitätssichernden Maßnahmen der Erarbeitung von Konzepten und Handlungsleitlinien (s. Maurus/Schrode 2015 zum Qualitätssicherung in STUDICA) legen diese selbst die Soll-Aspekte an die von ihnen entwickelten/ zu entwickelnden Modellbestandteile und das Gesamtmodell fest, an welchen in der Auswertung der Ist-Zustände ein systematischer, methodisch kontrollierter Abgleich stattfindet.

Darüber hinaus bringen sich die Projektakteure auch aktiv in die Datenerhebung ein. Dies findet dadurch statt, dass auch Teammitglieder mit der Erhebung spezifischer Daten beauftragt werden (s. weiter unten). Bei der primären Auswertung der Daten erfolgt kein Einbezug, jedoch werden danach die Ergebnisse und v.a. die Interpretationsschritte transparent gemacht, so dass bspw. bei Empfehlungen auch andere Schlüsse gezogen werden können, als sie von den Evaluatoren gezogen wurden. Die Interpretation der Daten, die die Evaluatoren

des Beobachterniveaus potenzieren können. Wir holen daher durch Verfahren der kommunikativen Validierung (a.a.O.) die Primärperspektiven wieder mit ins System hinein (re-entry) und legen unsere Beobachtungsergebnisse den Beobachtern erster und zweiter Ordnung wieder vor und diskutieren sie mit ihnen. Einige blinde Flecken werden dadurch bewusst und Interpretationen können optimiert werden.

³⁰ So zeigt bspw. Katrin Knorr-Cetina, dass die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Verständigung und Aushandlung (soziale Konstruktion) beruht: Knorr-Cetina, K. (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

vornehmen und vorstellen, sind in diesem Sinne (empirisch fundierte) Vorschläge, die gemeinsam im STUDICA-Team kritisch reflektiert werden können. Hierbei kann das Team auch zu anderen Schlüssen kommen.

Die Evaluatoren verstehen sich in diesem Zusammenwirken mit dem Projektteam zwischen Nähe und Distanz verortet. Sie sind *Critical Friends*³¹, die sich durch kommunikative Nähe zur Entwicklungspartnerschaft im Projekt STUDICA auszeichnen, aber gleichsam kritisch und methodisch angeleitet Distanz bei der Untersuchung der Elemente des STUDICA-Konzepts wahren („organisierter Skeptizismus“³²).

Umsetzer (z.B. Dozent/innen) werden in STUDICA auf andere Weise zu Mitgestaltern und Mitevaluatoren/innen gemacht: sie sind dazu angehalten, nicht nur über ihr Lehr-Verhalten Auskunft zu geben, indem sie dazu befragt werden, sondern auch indem sie darüber hinaus aktiv selbst Teil der Evaluation sind und Daten für sich (Selbstreflexion über Feedback) und die Evaluation (systematische Untersuchung von Rückmeldungen) erheben und an der Deutung und Validierung ausgewerteter Daten beteiligt werden. Durch interaktive Qualitätsentwicklung und -sicherung in den Lehr-Lernprozessen (s. u.) beziehen die Dozenten/-innen wiederum auch die Studierenden mit ein und fordern von diesen aktive Akteure des Geschehens – auch der Evaluation – zu sein (entsprechend Feedback zu geben etc.). Auch die Rückmeldung der Erkenntnisse an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des WBM ist für uns daher ein wichtiger Aspekt. Zugespitzt formuliert soll kein Beteiligter bloßer „Datenlieferant“ sein, sondern die Ergebnisse kennen lernen und sie für seine eigene Reflexion nutzen können.

Erprobungsteilnehmer/innen („Studicant_innen“) werden von den Evaluatoren zu Aspekten des Erlebten in STUDICA befragt, um Einschätzungen, Bewertungen und Rückmeldung gebeten. Darüber hinaus ist angedacht, sie im Anschluss an die Berichterstellung zu einzelnen Modellbestandteilen an Gruppendiskussionen zu beteiligen, welche zur kommunikativen Validierung der Erkenntnisse dienen.

F.3.2 Abgrenzung zur Programmevaluation

Die Programmevaluation, die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wird, untersucht in vergleichender Perspektive die Zielerreichung der Projekte und die Nachhaltigkeit von diesen neu entwickelten Angeboten. Dabei werden die „Maßnahmendesigns vor dem Hintergrund der Bund-Länder-Vereinbarung, des Förderumfeldes, des Programm-Managements (inkl. der wissenschaftlichen Begleitung) sowie erster Wirkungen der Fördermaßnahme“ analysiert (<http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/evaluation>). „Die ersten Evaluationsergebnisse werden beispielsweise Hinweise darauf geben, wie der Wettbewerb im Sinne eines ‚lernenden Programms‘ für die zweite Wettbewerbsrunde weiter entwickelt werden könnte. Die Einordnung der Wettbewerbsziele vor dem Hintergrund europäischer und internationaler Entwicklungen und die Bedeutung von Gender Mainstreaming werden weitere Themen sein“ (vgl. ebd.). Mit diesen Zielen und Aufgaben zielt diese Evaluation (im Folgenden zur Abgrenzung zu der in diesem Bericht beschriebenen Evaluation „externe Evaluation“ genannt) auf den Abgleich der Programmziele mit den realisierten Ist-Zuständen in den Projekten und in Richtung einer Meta-Analyse der Projekte vor dem Hintergrund der Frage weiterer Fördermaßnahmen ab (z.B. einer zweiten Wettbewerbsphase).

³¹ Fricke, W. (2006): Evaluation zwischen Bewertung und Beratung: Die Rolle des critical friend. URL unter: <http://www.evaluation-equal.de/workshops/Eisenach/Vortrag%20W%20Fricke%20critical%20friend%20Eisenach%203%207%2006.pdf>

³² Weingardt, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Weilerwist. S. 69

Abstimmung und Fixierung der Evaluationsziele

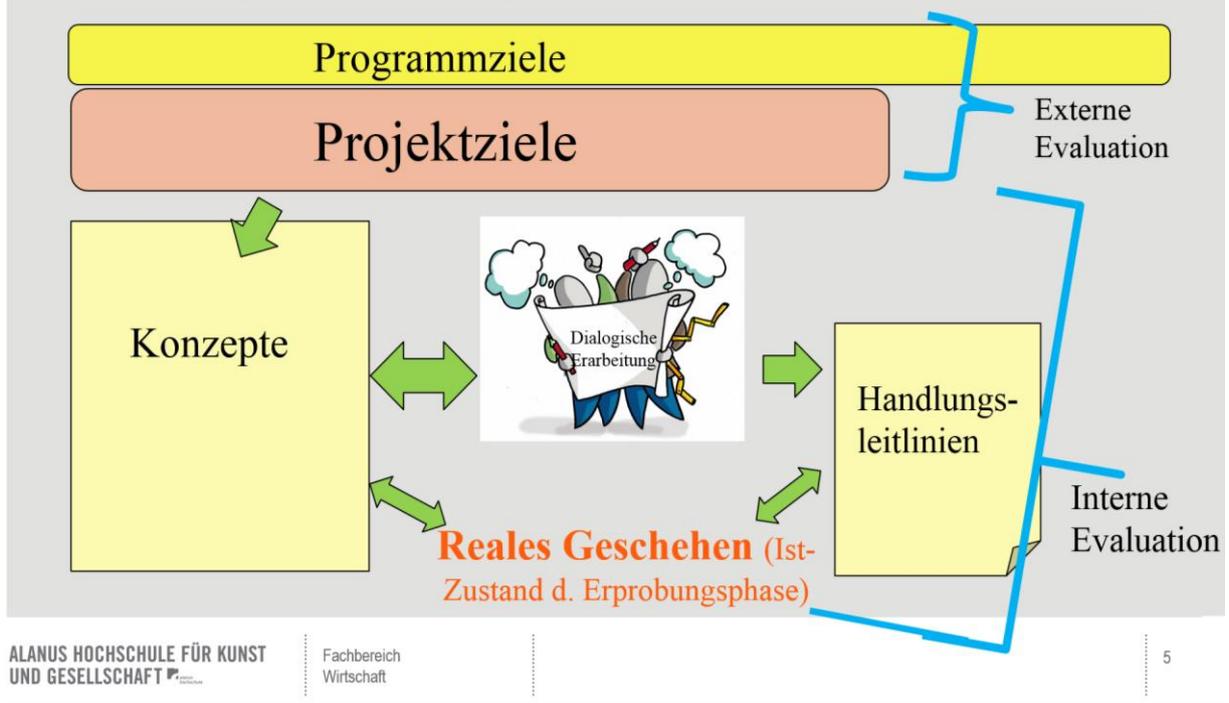


Abbildung 1: Beteiligungsorientiertes Evaluationskonzept der internen Evaluation in Abgrenzung zur Programmevaluation

F.3.3 Evaluationsdimensionen

Die Dimensionen, die der Evaluation zu Grunde gelegt wurden, sind in Schrode/Hemmer-Schanze (2014) beschrieben³³. Dabei geht es darum, an welchen Stellen eine ‚Messung‘, besser: Eine mit Mittel der empirischen Sozialforschung umgesetzte Beobachtung, erfolgt. Die folgende Abbildung zeigt einen Prozess von einer Einspeisung (Input), von bspw. in Konzepten erstarrtem Wissen, bis zur nachhaltigen Auswirkung (Outcome). Die Zwischenschritte sind dabei nicht als Blackbox zu betrachten: in ihnen passiert nicht nur viel, sondern was dort passiert hat entscheidende Auswirkungen auf das Ergebnis und stellt damit mögliche Stellschrauben dar³⁴.

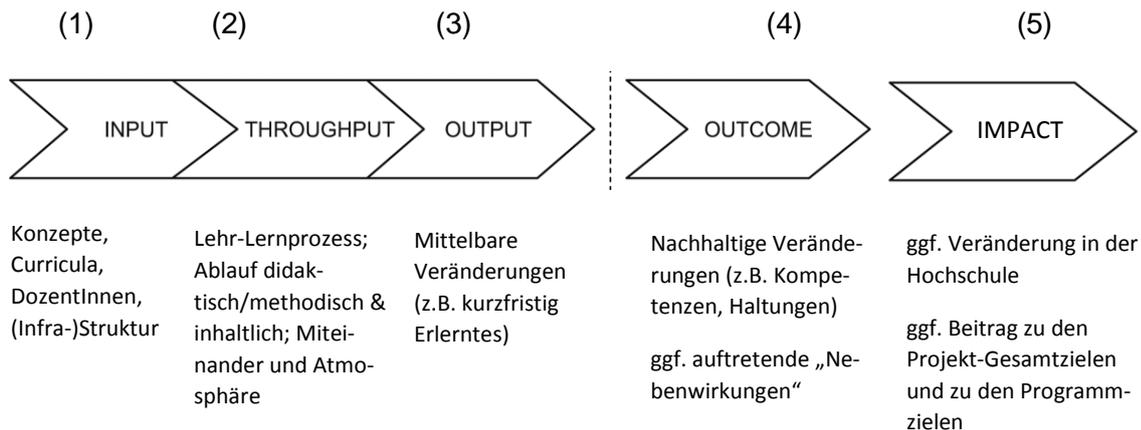


Abbildung 2: Evaluationsdimensionen

Bei jeder dieser Dimensionen werden unterschiedliche Qualitäten (Eigenschaften, Beschaffenheiten: Ist-Zustände) erfasst und in Bezug auf die übergeordneten Ziele von STUDICA (Soll-Zustände) bewertet. Beim Input erfasst man die Strukturqualität (Rahmenbedingungen: Sind diese so gestaltet, dass sie einem Erreichen übergeordneter Ziele entgegenkommen? Rahmenbedingungen sind z.B. Anmeldeprocedere, Räumlichkeiten, Versorgung, Lernmaterialien), beim Throughput die Prozessqualität (z.B. Lehr-Lernprozesse: Laufen diese so ab, dass sie einem Erreichen übergeordneter Ziele entgegenkommen?), beim Output und Outcome erfasst man die mittel- und längerfristige Ergebnisqualität („Sind die übergeordneten Ziele im Ergebnis erkennbar und damit erreicht?“). Bei der Dimension Impact werden ggf. auftretende Veränderungen in der Hochschule durch die Maßnahme mitbedacht. Zudem sollen hier Anhaltspunkte dafür gefunden werden, welchen Beitrag einzelne Modellbestandteile zu den Projekt-Gesamtzielen sowie zu den Programmzielen leistet. (Weitere Beispiele wie dieser Prozess zu verstehen ist finden sich in Fußnote 8!)

Alle diese Dimensionen werden – so unsere These³⁵ – stark beeinflusst von der Beziehungsqualität. Insbesondere Aspekte wie „hochschulischer Habitus“ drücken sich oft in „feinen Unterschieden“ (Pierre Bourdieu 1982) aus, die über die Qualitäten von Struktur, Prozess und Ergebnis nur schwer zu erfassen sind, diese aber (teils immens) im Sinne intervenierender Variablen beeinflussen.

³³ Der folgende Textabschnitt ist mit leichten Änderungen daraus entnommen

³⁴ Bezogen auf einen Studicanten oder eine Studicantin kann der Prozess als Student Life Cycle gedacht werden: vom Eintritt in die Hochschule über die Teilnahme(n) an STUDICA bis zum Drop-Out, dem Einsatz der erworbenen Kompetenzen in der eigenen Praxis und bspw. der Veränderung des Bildungs- oder Berufsweges. Bei eher Modellbestandteilen kann er ähnlich zu einem Produktzyklus gedacht werden: von den einfließenden Ideen und dem Wissen über die Generierung eines Konzeptes daraus und als Output der (vorläufig) ‚fertige‘ Modellbestandteil – als Outcome wie dieser im Gesamtgefüge STUDICA wirkt und als Impact wie sich dies ggf. auch auf die Hochschule als Ganze auswirkt.

³⁵ Diese These hat sich in Projekten der GAB immer wieder erhärtet

Beziehungsqualität wird daher im Konzept als eine „eigene Größe“ – als eigene Qualität – erfasst, die die anderen Qualitäten beeinflusst und von ihnen beeinflusst wird: Ein Strukturmerkmal, wie z. B. ein klarer Modul- bzw. Seminarplan, kann die Prozess- und Beziehungsqualität der STUDICA-(Erprobungs-)Teilnahme beeinflussen, indem es Orientierung gibt und Missverständnissen vorbeugt. Ebenso beeinflusst eine vertrauensvolle, ehrliche und wertschätzende Interaktion und Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden den Lernerfolg in STUDICA (die Ergebnisqualität).

Der (gegenüber geläufigen Evaluationsmodellen) stark ausgeprägte Fokus auf Beziehungsqualität erscheint auch aus dem Aspekt der „sozialen Beheimatung der nicht-traditionellen Studierenden“ (ein Ziel von STUDICA) sinnvoll, da angenommen werden kann, dass soziale Beheimatung nur über gelingende Kooperationsbeziehung im Studium (zwischen Studierenden und Dozierenden) erreicht werden kann, die die Vertrauensbildung fördern³⁶.

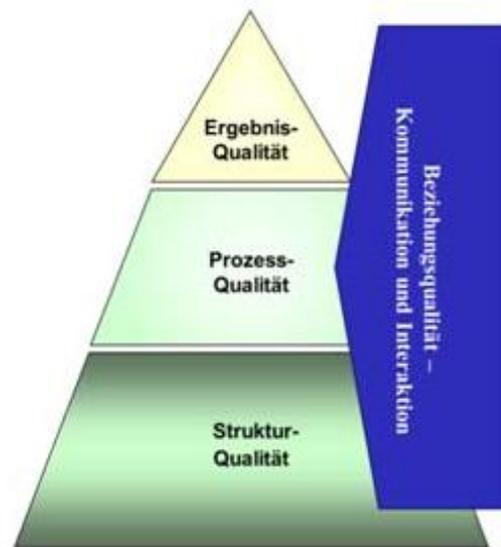


Abbildung 3: Qualitätspyramide (© GAB München)

F.3.4 Evaluation des Lernens: Wie werden Lerneffekte evaluiert?

Bei der Evaluation von STUDICA spielt es auch eine wichtige Rolle, Lerneffekte von Erprobungsteilnehmerinnen zu erfassen. Bei der Erfassung solcher orientieren wir uns an einem aus der Psychologie stammenden theoretischen Modell des Erfahrungslernens: den Lern- und Wirkprinzipien nach Grawe, die Triebel³⁷ und Triebel und Bauer³⁸ erweitert und stärker auf das Lernen bezogen haben³⁹.

³⁶ Vgl. hierzu insbesondere: Thies, B. (2002): Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern, Münster. Mit der gebotenen Vorsicht sind diese Befunde zum Teil auf die Vertrauensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden allgemein, und damit auch auf Studierende und Hochschuldozenten übertragbar.

³⁷ Triebel, C. (2009): Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching. Dissertation an der Universität der Bundeswehr München. URL unter <http://athene.bibl.unibw-muenchen.de:8081/doc/86279/86279.pdf>

³⁸ Bauer, H.G./ Triebel, C. (2011): KomBI Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert, biographisch, interkulturell. Ein Arbeitsbuch. S. 35-37

³⁹ Die Entscheidung für dieses Modell fiel aufgrund der guten Operationalisierbarkeit, komplexere, mehrstufige Modelle wären hier wohl zu weitreichend.

Dem Modell liegt ein kompetenzorientiertes Lernverständnis zu Grunde, welches auf Aspekte eines Erfahrungslernens i.S.v. Donald Schön zurückgeht. Demnach müssen Lernende – in Korrespondenz zum konstruktivistischen Lernverständnis – konkrete Erfahrungen machen, d.h. direkt mit Inhalten (teils auch im wörtlichen Sinne) in Berührung kommen. Das Lernen beginnt mit konkreter Erfahrung.

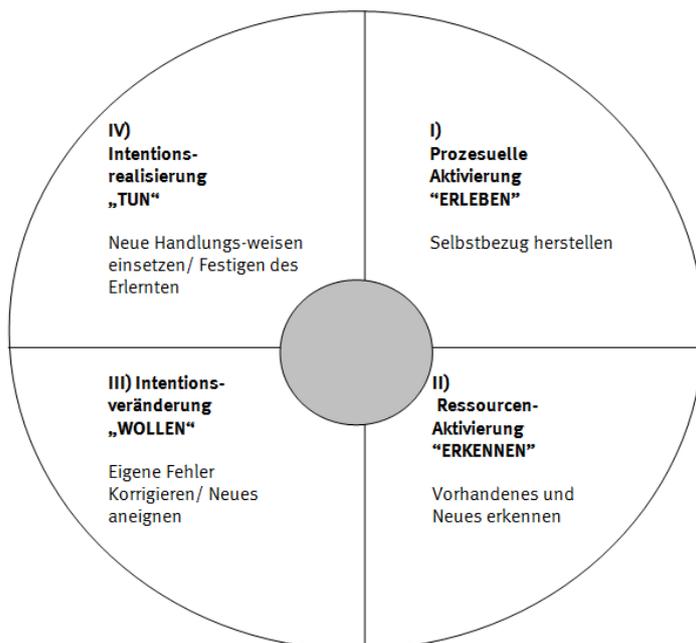


Abbildung 4: Wirk- und Lernprinzipien n. Bauer/Triebl (in Bezug auf Grawe)

Die Entscheidung für das Modell beruht auf folgender Grundidee: Menschen lernen nach diesen vier Prinzipien, wenn es um den Erwerb von Kompetenzen geht.

Für die Evaluation von Lerneffekten in Lernprozessen bedeutet dies, dass das Lernen dann funktioniert hat, also Bildungsprozesse dann erfolgreich waren, wenn Lernen nicht nur als Erkenntnisprozess gesehen wird (etwas neues erkennen und dann wissen), sondern weiter gedacht wird bis hin zu einer Intensionsänderung. Das Lernen soll – so ein Grundsatz von STUDICA – ‚praxisorientiert‘ erfolgen. Somit soll es auch Effekte haben, die in der Praxis, im Tun (und nicht nur im Kopf) wirken. Somit können wir nicht nur „vom Ende her“ fragen und mit der Analyse von Outputs beginnen, sondern sind aufgefordert zu fragen, *wie* dieses Lernen funktioniert hat.

Dies erhöht auch die Wahrscheinlichkeit nicht-intendierte Lern-, Motivations- und Demotivations-Effekte erkennen zu können.

Dabei erheben wir nicht den Anspruch, letztgültig zu verifizieren oder zu falsifizieren, dass das Lernen in STUDICA immer und grundsätzlich diesem Modell der Lern- und Wirkprinzipien folgt, sondern wollen im Sinne einer vorsichtigen Annäherung, die Lernprozesse entlang der vier Dimensionen des Modells nachzeichnen und daraus Implikationen und Hinweise dafür gewinnen, inwiefern ein Lernen dieser Art in den Lernveranstaltungen und Begleitangeboten von STUDICA geschieht. Um zu Evaluationsfragen zu kommen, die dafür brauchbar sind, nutzen wir das Modell auch als Hintergrundfolie bei der Fragenkonstruktion.

Wie das Wirk- und Lernmodell in STUDICA beispielsweise ausgefüllt sein kann, soll im folgenden Beispiel anhand von Lernveranstaltungen klar werden.

Ad I:

Ist es in der Lernveranstaltung gelungen, dass die Teilnehmenden die Inhalte nicht nur kognitiv kennenlernen, sondern wirklich erleben können? Konnten sie ein authentisches Bild der Inhalte *erleben*?

Ist es gelungen, dass die Teilnehmenden einen Selbstbezug herstellen, i.S.: „Ja, das könnte doch was mit mir/ meinem Problem/ meiner Arbeit/ meinem Anliegen zu tun haben bzw. könnte mich darin unterstützen!“

Ad II:

Konnten die Teilnehmenden die Punkte finden, an denen sie das neu Gelernte in ihr Vorwissen einordnen konnten? Wie gut gelang Ihnen das? Wie gut haben sie es geschafft, zu erkennen, dass einige Dinge davon einen durchaus lebensweltlichen Bezug haben?

D.h.: Konnten Sie die neuen Inhalte an ihr Erfahrungswissen/ Praxiswissen/ lebensweltliches Wissen anknüpfen und dennoch (viel) Neues erkennen?

Ad III:

Ging Teilnehmenden „ein Licht auf“ (z.B.: „Ach, das ist vielleicht ganz anders, als ich bisher dachte...“) oder hatten Sie „Aha“-Effekte? Haben sie ggf. erkannt, dass sie sich manchen Fragen/ Problemen bisher einfach noch nicht auf die richtige Art und Weise – z.B. erkundend, forschend, fragend,... - angenähert haben?

Konnten Sie sich wirklich NEUES aneignen? Was?

Ad IV:

Was denken die Teilnehmenden, welche der erlernten neuen Inhalte/ Methoden/ Herangehensweisen sie einsetzen werden – auch außerhalb ihres Studiums/ der Hochschule?

Später (Outcome): Indikatoren/ Fragen, anhand derer man herausfinden kann, inwieweit sich das neue Erlernete gefestigt hat (also wirklich gelernt wurde).

F.3.5 Verwendete Methoden und Instrumente

F.3.5.1 Methoden

Die Evaluation nutzt Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung zur systematischen Datenerhebung und -analyse.

Dabei sind „nackte Zahlen“ für sich genommen für viele der Evaluationsfragen wenig aussagekräftig; die sinnverstehende Auswertung von Interviews alleine erlaubt es ebensowenig die Evaluationsfragen hinreichend zu beantworten. Daher wird der Weg einer Methodentriangulation eingeschlagen, in der qualitative und quantitative Methoden Eingang finden und sich gegenseitig befruchtend ergänzen. Dies ermöglicht verschiedene Sichtweisen auf die vorliegenden Phänomene, wobei spezifische Stärken qualitativer die Schwächen quantitativer Methoden ausgleichen können und umgekehrt. So wird insgesamt eine differenzierte Beschreibung der evaluierten Aspekte möglich⁴⁰: ein qualitativ erarbeiteter Idealtypus kann z.B. mit entsprechenden quantitativen Zahlen hinterlegt werden, so dass deutlich wird, wie häufig dieser Typus in der Untersuchungsgruppe auftritt bzw. vertreten ist. Eine Anzahl von bestimmten Einschätzungen, z.B. der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Inhalten, kann durch die Beschreibungen der als besonders positiv erlebten Eigenschaften (*Qualitäten*) ergänzt und somit anschaulich gemacht und konkretisiert werden.

F.3.5.2 Instrumente

Methodentriangulation geht mit dem Einsatz verschiedener Instrumente einher, deren Anwendung gegenstandsbezogen entschieden wird und erfolgt. Paul Watzlawick wird der Satz zugeschrieben, dass Personen, die als einziges Instrument einen Hammer kennen, dazu neigten, alles für einen Nagel zu halten: dem kehren wir vor, indem wir die angewandten Instrumente (wie schon die Methoden) am jeweiligen zu evaluierenden Gegenstand orientieren. So ist die Wirkung eines wissenschaftlichen Brückenmodul sicherlich auch mit anderen Methoden zu evaluieren als die Frage der Zahlungsbereitschaft für STUDICA im Regelangebot der Hochschule.

Zum Einsatz kamen folgende Instrumente (die im Anhang zu finden sind):

⁴⁰ Das klassische Beispiel für einen solchen Methoden-Mix ist in der Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ zu finden. Dort wurden die verschiedenen Konstrukte wie z.B. die Haltungen von Langzeitarbeitslosen (z.B. Resignation) mit unterschiedlichen Methoden, z.B. qualitativen Interviews, teilnehmenden Beobachtungen, Zeitverwendungsbögen, Haushaltserhebungen,... bis hin zur Messung der Gehgeschwindigkeit, erfasst. Jahoda, Marie/ Lazarsfeld, Paul Felix/ Zeisel, Hans (1933): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Hirzel, Leipzig.

- Halbstandardisierte leitfadengestützte Interviews (telefonisch & face-to-face)
- Leitfadengestützte Narration-generierende, moderierte Gruppendiskussionen
- Kriteriengeleitete teilnehmende Beobachtungen
- Veranstaltungsfragebögen (für Teilnehmende; für Dozierende)
- Online-Fragebogen

F.3.5.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte demgemäß schriftlich, mündlich und via Beobachtung und Feldnotizen. Außerdem wurde prozessproduziertes Material zur Auswertung herangezogen (z.B. Feedbackberichte zu Veranstaltungen wie der Studienwerkstatt). Bei den schriftlichen Erhebungsformen wurde sowohl auf elektronische Kommunikation (Online-Befragung) als auch auf paper-and-pencil Fragebögen zurückgegriffen, bei der mündlichen Kommunikation ebenso fernmündlich wie face-to-face. Die Gruppendiskussionen fanden ausschließlich face-to-face an der Hochschule statt, selbiges gilt für die teilnehmenden Beobachtungen.

F.3.5.4 Auswertung der Daten

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Unterstützung verschiedener Auswertungsprogramme: den Statistikprogrammen PSPP und R sowie dem Unterstützungsprogramm für die textbasierte qualitative Inhaltsanalyse MaxQDA.

Bei der Erarbeitung des Kodierparadigmas für die qualitativen Daten und der daran anschließenden entsprechenden Auswertung der geführten Interviews folgten wir einem inhaltsanalytischen Vorgehen nach Mayring⁴¹, wobei gegenstands- und teilfragebezogen bei den verschiedenen Interviewmaterialien entschieden wurde, ob dabei die zugrunde gelegte Analysetechnik (Schritt 6 bei Mayring) zusammenfassend, explizierend oder strukturierend sein soll.

Die Auswertung der Fragebogenbefragungen erfolgte mit statistischen Methoden (deskriptive Statistik, Korrelationen, Regressionen).

Teilnehmende Beobachtung wurde zum Teil dem phänomenologischen Charakter gerecht werdend via dichter Beschreibungen zu Papier gebracht⁴², einzelne Aspekte wurden auch mit Hilfe einer angepassten Form der Grounded Theory⁴³ ausgewertet.

F.3.6 Evaluationsziele und Evaluationskriterien

Die übergeordneten Evaluationsziele wurden mit dem STUDICA-Team abgestimmt. Dabei wurden die Programmziele und die Projektziele sowie deren spezifische Ausdeutung durch die Projektakteure beachtet. Außerdem fanden Fragestellungen Eingang, die von Seiten des Evaluationsteams aufgebracht wurden. Der folgende Kasten zeigt eine holzschnittartige Darstellung der übergeordneten Evaluationsfragen, deren Überprüfung das Ziel der Evaluation war. Diese Fragen wurden gemeinsam mit den inhaltlichen Projektverantwortlichen (Prof. Dr. Brater; Prof. Dr. Sven Remer) skizziert, die diese zuvor im STUDICA-Team abgestimmt hatten.

⁴¹ Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Auflage). Weinheim.

⁴² Insbesondere im ersten Kapitel der Evaluation des Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls (WBM), vgl.: Schrode, Nicolas/ Hemmer-Schanze, Christiane (2014): Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. URL unter <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html>

⁴³ Ursprünglich: Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1998): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research (1967), deutsch als: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.

<p>a. INTEGRATION NICHT-TRADITIONELLER STUDIERENDER</p> <p>Kernfrage dreht sich um die nicht-traditionellen Studierenden (= Existenzfrage für das Projekt): Gelingt es mit dem STUDICA-Konzept ‚Studieren á la Carte‘ die Hochschule für diese zu öffnen und sie erfolgreich etwas lernen zu lassen? Erfolg i.S.v. mehr Interessenten, weniger Abbrecher. (→ Hochschuldidaktik, Beratung etc.)</p> <p>b. MODELL</p> <p>Funktioniert das Modell (so wie es funktionieren soll)? Gibt es Mängel/ Lücken/ Optimierungsmöglichkeiten (formativ)? (Aus Sicht der Teilnehmenden, der Lehrenden, des Hochschulbetriebs)</p> <p>c. LERNERTRÄGE</p> <p>Was sind die Lernerträge bei den Teilnehmern? Können sie ihr ins Studium mitgebrachtes Praxisproblem lösen? Was hat dazu das Hochschulstudium beigetragen? Was war förderlich? Was haben sie darüber hinaus gelernt (auch Persönlichkeitsentwicklung)?</p> <p>d. WISSENSCHAFTLICHKEIT</p> <p>Ist es berechtigt, das Studium „akademisch“ zu nennen? Wie wird Wissenschaftlichkeit gewährleistet, umgesetzt, vermittelt und vorgelebt? Können die Studierenden hinterher wissenschaftlich mit Themen umgehen? (Wissenschaftliches Niveau)</p> <p>e. EINBETTUNG IN DIE HOCHSCHULE</p> <p>(→ „Passt es?“) Sind die Gebührensätze angemessen? Wie lassen sich andere Kollegen auf diese Lehre ein? Wie reagieren Non-Trads auf die klassische Lehre? Wie gehen HS-Lehrende mit Non-Trads um? Wie reagieren Non-Trads auf Trads? Wie weit gelingt die Integration?</p> <p>f. AUSWIRKUNGEN AUF DIE HOCHSCHULE</p> <p>Welche Auswirkungen des neuen Modells auf die gesamte Hochschule lassen sich erkennen?</p> <p>g. AUSWIRKUNGEN AUF DEN BETRIEB</p> <p>Welche Auswirkungen des neuen Modells auf die entsendenden Unternehmen lassen sich erkennen?</p> <p>h. ERFOLG</p> <p>Wie wird STUDICA von den einzelnen Akteuren auf- und angenommen?</p>

Tabelle 1: Übergeordnete Evaluationsfragen an STUDICA

G. DIE ERSTERPROBUNG VON STUDICA - Ergebnisse der formativen Evaluation

Im folgenden Abschnitt sind die Ergebnisse der Ersterprobung von STUDICA, also die empirische Testung des Modells im Rahmen des Projektes, ausführlich dargestellt. Wir folgen dabei dem Modell eines sogenannten Student Life Cycle (kompletter Studienkreislauf vom Aufmerksamwerden auf die Studienmöglichkeit bis zur Beendigung des Studiums/der Studienphase). Das Modell Student Life Cycle ist in Kapitel J 2 dargestellt: seine Phasen Raising Aspirations (Generierung und Steigerung von Wissenschaftsinteresse), Better preparation/ Pre-entry Support (adäquate Studienvorbereitung), First Steps in Higher Education (erste Schritte im Studium) und Moving through the System (Weg durchs Studium), stellen wir im Folgenden unter dem Kapitel G als Ergebnisse der formativen Evaluation vor. Es handelt sich hier um Ergebnisse die bei der evaluativen Begleitung der Studierenden, Dozierenden, Beratenden und Verantwortlichen auf dem Weg durch STUDICA generiert wurden. Im Kapitel H stellen wir Ergebnisse der summativen Evaluation vor, im Student Life Cycle entspricht dies den Schritten Student Success/ Employability (Lernergebnisse und potentieller Lerntransfer).

G.1 Rahmendaten

Der folgende Abschnitt dient dazu, sich ein Bild über die Erprobenden-Gruppe der Testung von STUDICA machen zu können. Was waren die Erprobungsgegenstände, -zeiträume und Untersuchungseinheiten in STUDICA? Welche Merkmale wiesen die Erprobungsteilnehmenden auf?

Des Weiteren dargestellt sind in diesem Abschnitt die Motive und Motivationen, die sich bei den Erprobungsteilnehmenden für die Teilnahme an STUDICA (bzw. dessen Testung) aufzeigen lassen. Es werden qualitativ erarbeitete Motivationstypen vorgestellt und quantitativ unterlegt sowie weitere Motive und begünstigende Faktoren benannt, die sich in den Daten zeigen. Zuletzt werden diese zurückgebunden zu den Zielen von STUDICA und vor deren Hintergrund bewertet.

G.1.1 Erprobungsgegenstände, Erprobungszeiträume

Es fanden zu insgesamt sieben Zeitpunkten Datenerhebungen statt, die in der folgenden Tabelle abgebildet sind.

a. Umfassende Testpersonenbefragungen	Form
T1: nach Eingangsberatung, Kompetenzbilanzierung (falls teilgenommen) und ersten Erfahrungen nach mindestens 1 Veranstaltung	Telefoninterview
T2: nach Durchlaufen (oder Erweiterung) der geplanten Veranstaltungen	Onlinefragebogen
b. Veranstaltungsbezogene Testpersonenbefragung (Veranstaltungsevaluation)	
T3: Evaluationsbogen in den jeweiligen Veranstaltungen, der Aspekte zu dieser, aber auch zu STUDICA insgesamt abfragt	Schriftlicher Fragebogen
c. Gruppendiskussionen	
T4: Als Schnittstelle von Evaluation – Qualitätssicherung – Konzeptarbeit, bezogen auf einzelne STUDICA-Elemente: Wissenschaftspropädeutikum, Beratungsangebot	Face-to-Face-Gruppendiskussionen
d. Einzelinterviews mit ausgewählten Lehrenden, Beratenden, Begleitenden und/oder Verantwortlichen	
T5: Individuelle Zeitpunkte	schriftlich

e. Teilnehmende Beobachtung	
T6: Bei ausgewählten Veranstaltungen: Brückenmodul	teilnehmend beobachtend
f. Auswertung prozessproduzierter Materialien	
T7: nach den Studienwerkstätten (Feedbacks zu diesen)	Inhaltsanalytische Auswertung von schriftlichen Feedbacks

Tabelle 2: Erhebungszeiträume und -formen

Die Datenerhebungszeitpunkte fanden zwar in bestimmten Zeitfenstern statt⁴⁴, diese wurden jedoch nicht vorab so festgelegt, sondern ergaben sich individuell: So fanden die Interviews der Testpersonenbefragung T1 bspw. immer dann statt, wenn die/der jeweilige Erprobungsteilnehmende den Vorabprozess (Eingangsberatung, ggf. Wissenschaftspropädeutik, ggf. Kompetenzenbilanz) abgeschlossen und mindestens eine STUDICA Veranstaltungen besucht hatte. Dieser Zeitpunkt wurde unter Beachtung der datenschutzrechtlichen Anforderungen jeweils vom STUDICA-Sekretariat an die Evaluatoren via eines hierfür konzipierten Übersichtsdokuments übermittelt, so dass das Evaluationsteam stets im Bilde war, welche Probanden bereits sinnvollerweise interviewt werden konnten (da sie die interessierenden Aspekte bereits erlebt hatten und somit dazu Aussagen machen und Einschätzungen abgeben konnten). Folgende Kette der Informationsweitergabe wurde dabei, unter Beachtung der Datenschutzbestimmungen⁴⁵, eingerichtet:

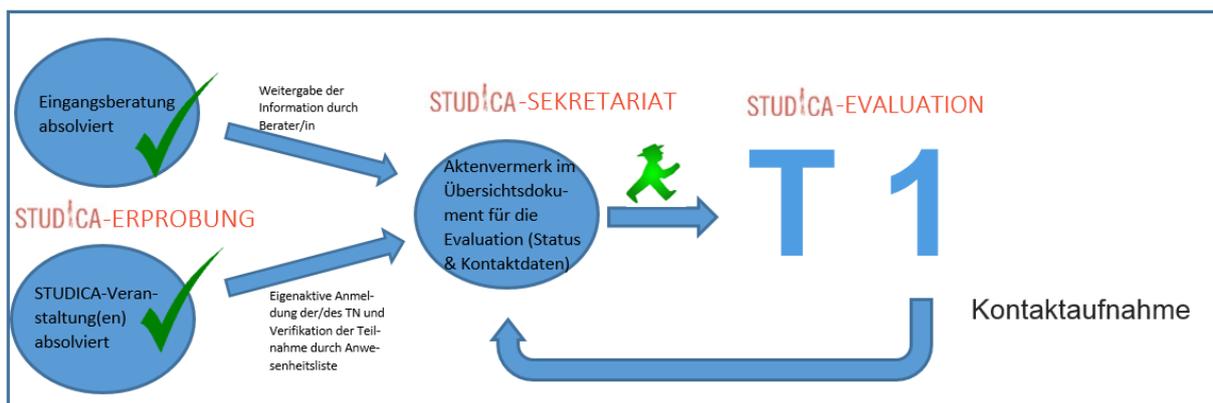


Abbildung 5: Datenfluss zum Evaluationsteam

⁴⁴ (hier die Zeiträume in denen a. die Tele-Interviews stattfanden, b. die Abschlussevaluation)

⁴⁵ Datenschutz hat für die Alanus Hochschule hohe Priorität, in Abstimmung mit dem Datenschutzbeauftragten der Hochschule wurde daher die STUDICA Datenschutzrichtlinie eigens für die Datenverwendung im Zuge der STUDICA Evaluation erarbeitet. Sie ist im Anhang (Kapitel K) zu finden.

G.1.2 Die Teilnehmenden an der Erprobung (Gesamtübersicht)

Die folgende Tabelle fasst die Grundgesamtheit zusammen, von der wir in unserer Studie ausgehen. Es handelt sich dabei um die o.g. Gesamtteilnehmer, die wir hier in Subgruppen differenzieren.

Bezeichnung Subgruppe	Anzahl (n)	% der Grundgesamtheit
Teilnehmende an STUDICA	89	100%
Teilnehmende an STUDICA-Lernveranstaltungen	86	97%
Frauen	66	74%
Männer	23	26%
Bereich BBP	52	58%
Bereich SVF	37	42%
Mit erstem Studienabschluss („traditionelle Weiterbildungsstudierende“)	48	54%
Ohne ersten Studienabschluss („nicht-traditionelle Weiterbildungsstudierende“)	34	38%
Keine Angabe zum Abschluss	18	20%

Tabelle 3: Übersicht über die Teilnehmenden an der Erprobung von STUDICA

In den Kapitel I und J stellen wir später Ergebnisse aus der Online-Befragung vor, die am Ende des Erprobungszeitraums stattfand, sowie Ergebnisse aus den Veranstaltungsbefragungen während der Erprobungsphase. Bei beiden handelt es sich bei der untersuchten Gruppe je um einen Teil der Personen aus der Grundgesamtheit, da weder alle Veranstaltungen evaluiert wurden noch jede/r Erprobungsteilnehmende an der Online-Umfrage teilnahm (Ausschöpfungsquote bzgl. Grundgesamtheit: 71% bei Rücklaufquote⁴⁶ von 79%).

In den folgenden Abschnitten erfolgt eine genauere Betrachtung der Grundgesamtheit nach ihrer Zusammensetzung bzgl. soziodemographischer Kriterien wie Geschlecht, Alter, Familienstand, Kinder, Bildungshintergrund und Berufserfahrung.

G.1.2.1 „Die Studicanten/Studicantinnen“: Zusammensetzung der Erprobungsgruppe (Anzahl, Geschlecht, Alter und Familienstand)

Die Erprobungsteilnehmenden (TN) – dem Projekt- und Modellnamen folgend auch als „Studicanten“ und „Studicantinnen“ bezeichnet, ein Kunstbegriff, der sich auch bei den Teilnehmenden als gängige Selbstbezeichnung eingebürgert hat – setzen sich wie folgt zusammen:

⁴⁶ Zur Rücklaufquote bei der Online-Umfrage siehe a.a.S.

Wir haben es mit einer Stichprobengröße von N=89 zu tun, davon knapp zwei Drittel weiblichen (n=66) und knapp ein Drittel männlichen Geschlechts (n=23).

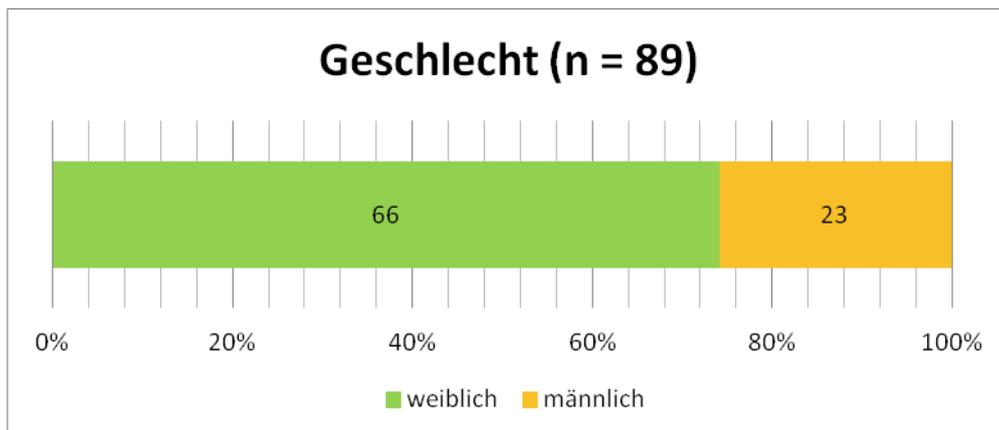


Abbildung 6: Geschlecht (Grundgesamtheit)

Der Studienbereich Betriebliche Berufspädagogik (BBP) wurde von 52 (davon 44 Frauen, 8 Männer), der Bereich Sozialverantwortliches Finanzwesen (SvF) von 37 Teilnehmenden (davon 22 Frauen, 15 Männer) besucht.

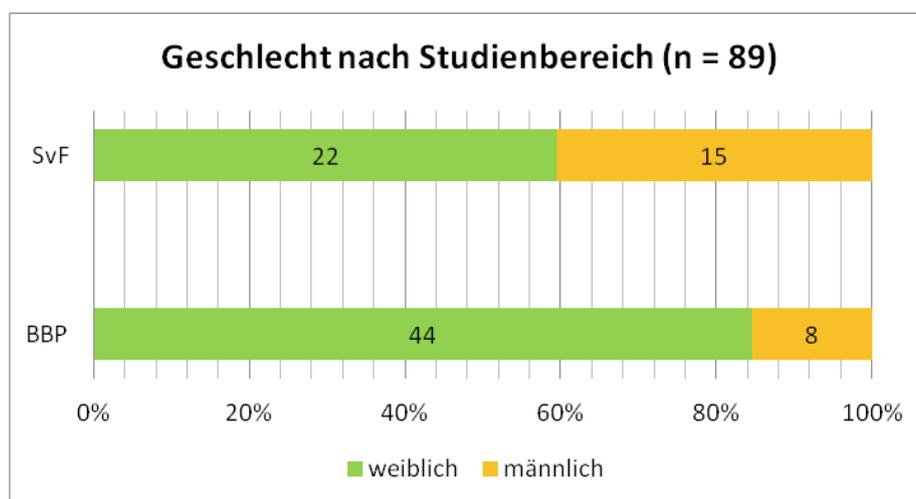


Abbildung 7: Geschlecht nach Studienbereich (Grundgesamtheit)

Diskussion zum hohen Frauenanteil im Bereich BBP

Die deutliche Überzahl von Frauen im Bereich BBP korrespondiert auf den ersten Blick sehr stark mit den allgemeinen Befunden zur geschlechterdifferenzierenden Betrachtung der Bildungspartizipation in pädagogischen Studiengängen: War das Verhältnis von männlichen zu weiblichen Studierenden in pädagogischen Studiengängen in den 70er Jahren noch fast ausgeglichen, sind heute nach Huber 2004 (S. 173) fast vier Fünftel, also 80%, der Studierenden weiblich.

Auch die Tatsache, dass bei den Berufspädagogik-Studierenden in Deutschland im WS 2013/14 ein nahezu ausgeglichenes Geschlechterverhältnis vorlag (52% Frauen, 48% Männer) darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine Korrespondenz vorliegt, da es sich bei der überwiegenden Mehrheit der Berufspädagogikstudiengänge um solche handelt, die Berufsschullehrer/innen ausbilden. Dies ist bei der betrieblichen Berufspädagogik an der Alanus Hochschule nicht der Fall (und auch keine Option). Die betriebliche Berufspädagogik ist an der Alanus Hochschule zum einen im Bereich Bildungswissenschaften angesiedelt, zum anderen enthalten die Veranstaltung keine Vorbereitung auf den Schuldienst, sondern ihre Bezugswissenschaften sind eher die Pädagogik (auch Sozialpädagogik und Pädagogik für spezielle Zielgruppen), Psychologie, Philosophie und Soziologie vor dem Hintergrund von Herausforderungen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung und dem lebenslangen Lernen.

In fast allen anderen Pädagogikstudiengängen finden sich deutlich mehr Frauen als Männer [u.a. Erziehungswissenschaften (Pädagogik) mit 80%, Frühpädagogik mit 88%, Ausländerpädagogik mit 82%, Gesundheitspädagogik mit 86%, Grundschulpädagogik mit 86%, Schulpädagogik mit 60%, Sonderpädagogik mit 84%, Sozialpädagogik mit 81%; vgl. Statistisches Bundesamt 2014 a.a.S.].

Zu fragen ist jedoch trotzdem, warum der Frauenanteil im Bereich so viel höher liegt als der Männeranteil. Zumindest im Ausbildungsbereich sind laut aktuellen Zahlen schließlich nur 23,4 % der als Ausbilder *gemeldeten* Personen weiblich (alten Bundesländern: 21,8 % liegt, neue Bundesländer: 33,2 %).

Erhellend können hier die folgenden Aspekte und Forschungsergebnisse sein:

- Eine Studie zur Lage des Ausbildungspersonals von Anke Bahl (Bahl 2012, S. 6) verweist auf eine sehr große Diskrepanz zwischen gemeldetem Ausbildungspersonal und tatsächlich in der Ausbildung tätigen Personen: Demnach sind 665.508 Personen als Ausbilder/innen gemeldet, tatsächlich in Betrieben ausbilden würden jedoch 5,8 Millionen Personen. Die Autorin weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es sich beim Ausbilden demnach um eine „Funktion handelt, die im Betrieb auf vielen Schultern verteilt ist“ (ebd.).
- In STUDICA sind keineswegs ausschließlich betriebliche Ausbilder/innen vertreten, sondern auch Personen, die sich freiberuflich in der nicht-geregelten Weiterbildung als Trainer durchschlagen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus den Bereichen Personalentwicklung sowie Menschen, die sich in einen neuen Bereich orientieren wollen, der mit beruflicher Pädagogik oder Erwachsenenlernen zu tun hat (s. dazu u.a. Kap. J.3.1.2).
- Es gibt Hinweise darauf, dass die Teilnahme an einem Modell wie STUDICA für bestimmte Gruppen von Frauen, z.B. solchen mit Kindern, besser einzurichten ist, als das bei anderen Studienangeboten für sie der Fall ist (siehe Kap. J.2.2.1). Auch hierin könnte der hohe Frauenanteil mit begründet liegen.
- Ein Angebot wie STUDICA bietet auch die Chance sich neu zu orientieren (s. oben, s. Kap. J.3.1.2), wie in Kap. J.3.1.2 deutlich wird, ist dieses Teilnahmemotiv v.a. bei Frauen zu finden.
- In verschiedenen Studien (z.B. Mienert/Sydow 2002, S.136⁴⁷) zeigt sich (bereits im Jugendalter) eine wesentlich niedrigere Karriereorientierung bei Frauen als bei Männern. STUDICA ist – wie an mehreren Stellen in Kapitel F beschrieben wird weniger i.S. einer zumindest *direkten* Karrieretreppe gedacht, sondern unter diesem Aspekt höchstens als mittelbar Karriereförderlich (über Kompetenzentwicklung) zu betrachten. Gegebenenfalls neigen Männer auch aus diesem Motiv weniger zu einer STUDICA-Teilnahme als Frauen – hierfür spricht z.B., dass im Regelstudiengang „Betriebliche Berufspädagogik/ Erwachsenenbildung“ der Alanus Hochschule deutlich mehr männliche Studierende zu finden sind.

All diese Aspekte sind als mögliche Erklärungen zu sehen und es ist wahrscheinlich, dass eine Gemengelage aus vielen dieser (und anderer) Faktoren den hohen Frauenanteil im STUDICA-Bereich BBP erklären kann. Nicht zuletzt da das Gendermainstreaming ein Querschnittsziel im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ bildet, können diese ersten Erklärungsversuche ggf. in Phase II zur Ableitung und empirischen Überprüfung entsprechender Hypothesen führen.

Tabelle 4: Diskussion zum hohen Frauenanteil im Bereich BBP

Der Altersdurchschnitt aller Teilnehmenden liegt bei 40 Jahren (N = 84), wobei keine nennenswerten Unterschiede bei einer Unterscheidung nach Geschlecht oder Studienbereich auftreten, der Modus liegt bei der Alterskategorie 30 bis 39 Jahre (n=38, 43%), gefolgt von der Kategorie 40-49 (n=23, 26%). Die jüngsten Teilnehmenden sind zwischen 20 und 29 (n=12) machen aber nur 13% aus. Dem stehen am ‚anderen Ende‘ bei den über 50 Jährigen 15 Teilnehmende entgegen (17%).

⁴⁷ Mienert, Malte/ Sydow, Hubert (2002): Zukunfts- und Berufsorientierung Jugendlicher. In: Scholl, Wolfgang/ Sydow, Hubert (2002) (Hrsg.): Mobilität im Jugend- und Erwachsenenalter : eine fünfjährige Längsschnittstudie zu Mobilitätsformen, Fahrzeugvorlieben, Freizeit- und Risikoverhalten und deren Abhängigkeit von Umwelt- und Technikeinstellungen, Werten und Persönlichkeiten. S. 114-148

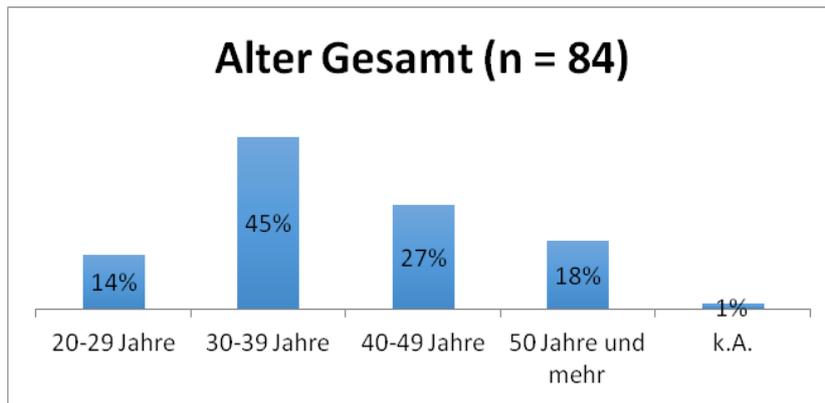


Abbildung 8: Altersdurchschnitt in STUDICA (Grundgesamtheit)

Diskussion des Altersdurchschnitts der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden sind damit also im Durchschnitt mehr als 18 Jahre älter als Studienanfänger/-innen in Regelstudiengängen (in 2013 in Deutschland: 21,7 Jahre⁴⁸). Bei berufsbegleitenden Studiengängen beträgt das Durchschnittsalter bei Studienbeginn zum Vergleich hierzu (in der Schweiz; Zahlen für die BRD fehlen) 28,0 Jahre⁴⁹. Auch hier ist, sofern von Vergleichbarkeit ausgegangen werden kann, ein großer Unterschied von 12 Jahren im Durchschnitt feststellbar.

Was bedeutet dieses im Vergleich zu „normalen“ Regelstudiengängen, aber auch zu berufsbegleitenden Studiengängen, hohe Durchschnittsalter der Teilnehmenden?

Zunächst einmal verrät es uns, betrachten wir auch die Verteilung beim Alter (Abb. 8), dass die in klassischen Studiengängen zu erwartende Altersgruppe (20-29 Jahre) nur sehr gering vertreten ist und sogar mehr über 50-Jährige sich für eine Teilnahme entschieden haben, als diese. Sie zeigt uns auch, dass der größte Teil der Teilnehmenden mit 30-39 in der Mitte des Lebens steht und damit schon reichlich Erfahrungen mitbringt (was für die nachfolgenden Altersgruppen noch umso mehr gilt). Weiter unten bestätigt sich dies auch in Bezug auf die mitgebrachte Berufserfahrung.

Kurzum lässt sich bzgl. des Alters der Teilnehmenden sagen, dass es sich um eine atypische Altersstruktur für ein Studium handelt und dass dies wohl auch unter Zusatz der Prädikate „berufsbegleitend“ oder „weiterbildend“ angenommen werden kann.

Die erfahrenen Praktiker_innen, „berufserfahrene Leute aus der Praxis“ (s. oben, s. Abb. 10), die als Zielgruppenmerkmal definiert wurden, sind also in der Erprobung erreicht worden.

Tabelle 5: Diskussion zum Altersdurchschnitt der Teilnehmenden

Die meisten Teilnehmenden (TN) sind ledig (n=40, 44%), dicht gefolgt von verheirateten/ in festen Partnerschaften befindlichen Personen (n=35, 39%). Sieben Personen sind getrennt lebend oder geschieden. Von ebenfalls sieben Personen haben wir keine Angabe dazu erhalten.

57 Teilnehmende sind kinderlos (64%), sieben TN haben ein Kind (8%), 12 TN zwei (13,5%), sechs TN drei Kinder (7%). Erstaunen mag dabei die Geschlechterverteilung. Bei den teilnehmenden Männern haben 52,2% (13 von 23) eines oder mehrere Kinder, bei den Frauen sind es nur 19,6% (13 von 66)⁵⁰.

⁴⁸ Quelle: Statistika 2015. URL unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/36660/umfrage/durchschnittsalter-der-studienanfänger-seit-1995/>

⁴⁹ Vgl. Bundesamt für Statistik (BfS) (2007): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen Hauptbericht der Studie zur sozialen Lage der Studierenden 2005. S. 9.

⁵⁰ Details: 1 Kind → Männer: 13%, Frauen: 11%, 2 Kinder → Männer: 22%, Frauen: 18%, 3 Kinder oder mehr → Männer: 22%, Frauen: 9%. Bei allen Kinderzahlen sind also mehr Männer vertreten. Besonders groß ist der Unterschied bei drei oder mehr Kindern: Weniger als jede zehnte Studicantin hat drei oder mehr Kinder, wohingegen mehr als jeder fünfte Studicant Vater von drei oder mehr Kindern ist. Ein interpretativer Schluss kann sein, dass es für Frauen mit mehr als drei Kindern nur sehr schwer möglich ist, in STUDICA zu partizipieren. Hierauf deuten zumindest die niedrigen Zahlen hin.

Diskussion zu den Befunden „Teilnehmer/innen mit/ohne Kindern“

Mehr als jeder zweite Mann hat also eigene Kinder, bei den Frauen gilt dies nicht einmal für jede fünfte. Aus Gendermainstreaming-Perspektive mag dies ein geradezu besorgniserregender Befund sein, der zumindest zentrale Fragen anstößt:

- Warum können Männer mit Kindern in höherem Umfang an STUDICA teilnehmen als Frauen mit Kindern?

Hierfür fänden sich mit Sicherheit eine Vielzahl von Hypothesen, z.B., dass Kinder für Frauen stärker als Bildungsbarrieren wirken als bei Männern. Dies wiederum könnte auf fortbestehende tradierte Rollenbilder zurückgehen, die dazu führen, dass Frauen die Kinderpflege und -erziehung übernehmen und ihre Bildungspartizipation daher geringer ist, während Männer zeitlich und psychophysisch von dieser Aufgabe weniger belastet sind und sich daher ein Studieren auch mit Kindern „leisten“ können.

(→ Anmerkungen: siehe zu dieser Diskussion v.a. Kapitel J.2.2.1, wo dieser Befund sich an einer Teilgruppe der Grundgesamtheit erneut zeigt und entsprechend diskutiert wird)

Tabelle 6: Diskussion zu Teilnehmer/-innen mit/ohne Kinder

G.1.2.2 Abschlüsse der Erprobungsteilnehmenden

Von den 82 TN, die hierzu Angaben gemacht haben, weisen 59% (48 Personen) einen ersten akademischen Abschluss auf, 41% (34 Personen) haben kein Erststudium absolviert. Diese 41% können als nicht-traditionelle Weiterbildungsstudierende (ntWS) bezeichnet werden, damit gemeint: Personen, die die wissenschaftliche Weiterbildung STUDICA nicht als eine Weiterbildung vor dem Hintergrund eines ersten akademischen Abschlusses nutzen, sondern die ohne akademische Vorbildung in diese Weiterbildungsmöglichkeit in der Erprobungsphase eintreten.

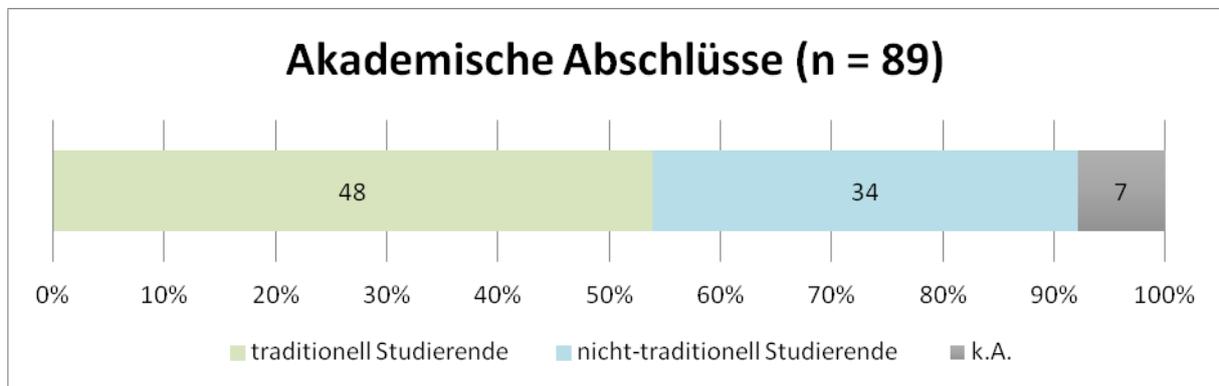


Abbildung 9: Akademische Abschlüsse der Teilnehmenden (Grundgesamtheit)

Bzgl. der Schulabschlüsse zeigt sich folgendes Bild:

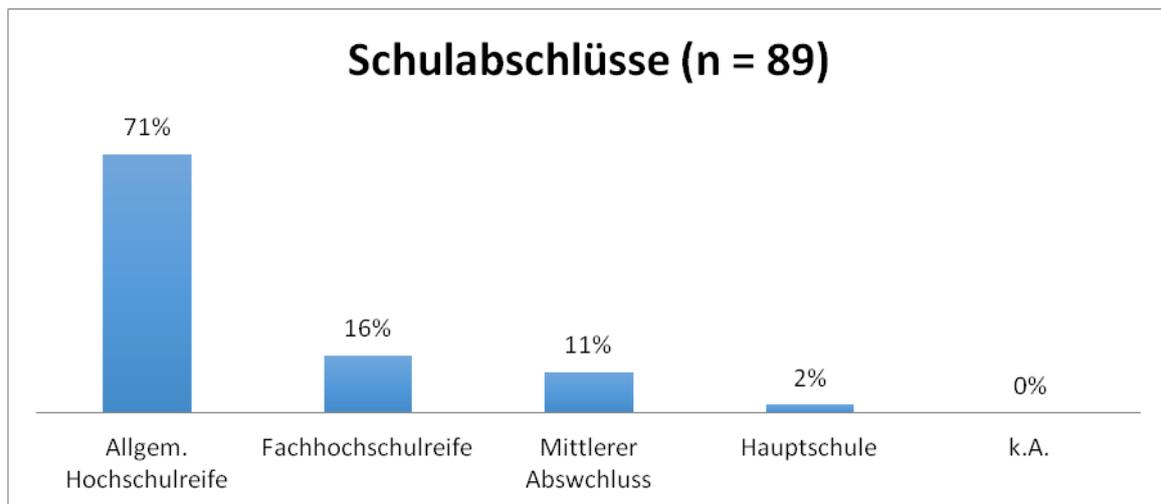


Abbildung 10: Schulabschlüsse der Teilnehmenden (Grundgesamtheit)

- 63 TN (71%) weisen Allgemeine Hochschulreife auf.
- 14 TN (16%) haben Fachhochschulreife.
- Einen mittleren Schulabschluss weisen 10 TN (9%) auf.
- Lediglich 2 Personen haben einen Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss.

Damit sind fast 90% der Teilnehmenden klassisch hochschulzugangsberechtigt, d.h. sie weisen die Zugangsberechtigung Abitur oder Fachabitur auf. Lediglich bei 10% der Personen lässt sich von Studierenden sprechen, die über den sogenannten Dritten Bildungsweg an die Hochschule kamen.

Diskussion zur „Traditionalität“ oder „Nicht-Traditionalität“ der Teilnehmenden

Da das Fehlen einer klassischen Hochschulzugangsberechtigung nur eines von mehreren Kriterien für das Label „nicht traditionelle Studierende/r“ (ntS) ist⁵¹, ist ein direkter Schluss darauf, dass STUDICA die Gruppe nicht traditioneller Studierender nicht erreicht hat, nicht legitim (siehe Anmerkungen unten). Allerdings stellt sich natürlich durchaus die Frage, warum es nicht gelungen ist, mehr Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen (auch diese werden an anderer Stelle in diesem Bericht diskutiert: siehe Kap. K2).

(→ Anmerkungen: Zu dieser Diskussion siehe a.a.O.)

Tabelle 7: "Traditionalität" vs. "Nichttraditionalität" der Teilnehmenden

G.1.2.3 Berufserfahrung der Erprobungsteilnehmenden

Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt bei 12,7 Jahren. Wir haben es also mit einer berufserfahrenen Gruppe zu tun, auch erkennbar am Modus, der bei 6-10 Jahren liegt – hierauf entfallen 27% der TN (n=24). Zweithäufigste Ausprägung ist die Kategorie „11-20 Jahre Berufserfahrung“ mit 24% (n=21) der TN. 14 TN (16%) haben sogar mehr als 20 Jahre Berufserfahrung. Lediglich 6 TN (7%) haben nur 1-2 Jahre, 15 TN (17%) 3-5 Jahre berufliche Er-

⁵¹ Vgl. Wolter, Andrä (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strat, Ulrike/ Sosna, Monika (Hg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S.138-152. SIEHE AUCH: Schrode, Nicolas/ Hemmer-Schanze, Christiane (2014): Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. München. <<http://www.alanus.edu/kunstforschung/studica/studica-download.html>>. S. 93f.

fahrung. Die Erprobungsgruppe besteht damit zu über 90% aus Personen mit nennenswerter Berufserfahrung (zwischen 3 und über 20 Jahren) und zu unter 10% aus Personen mit geringer Berufserfahrung (unter 3 Jahren).

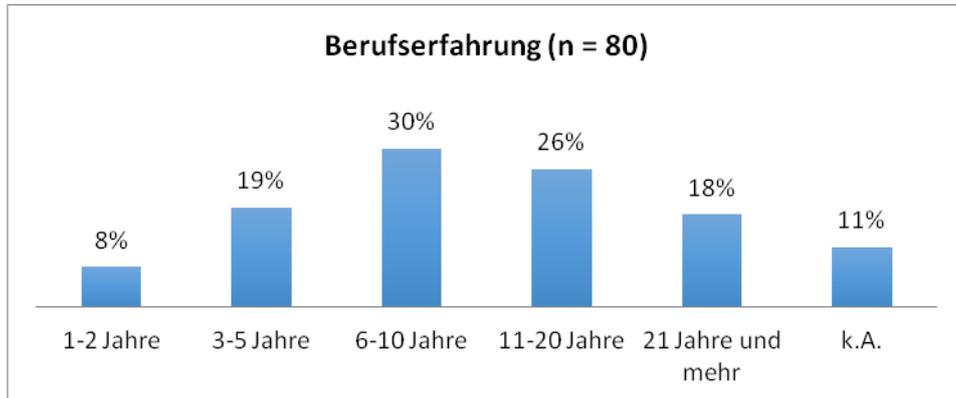


Abbildung 11: Berufserfahrung (Grundgesamtheit)

Ein interessanter Unterschied ist hierbei, dass bei der Personengruppe der Teilnehmenden ohne Erststudium (n=32) die durchschnittliche Berufserfahrung mit 17,2 Jahren deutlich höher liegt, als bei jenen mit Erststudium (n=43) mit 10,3 Jahren:

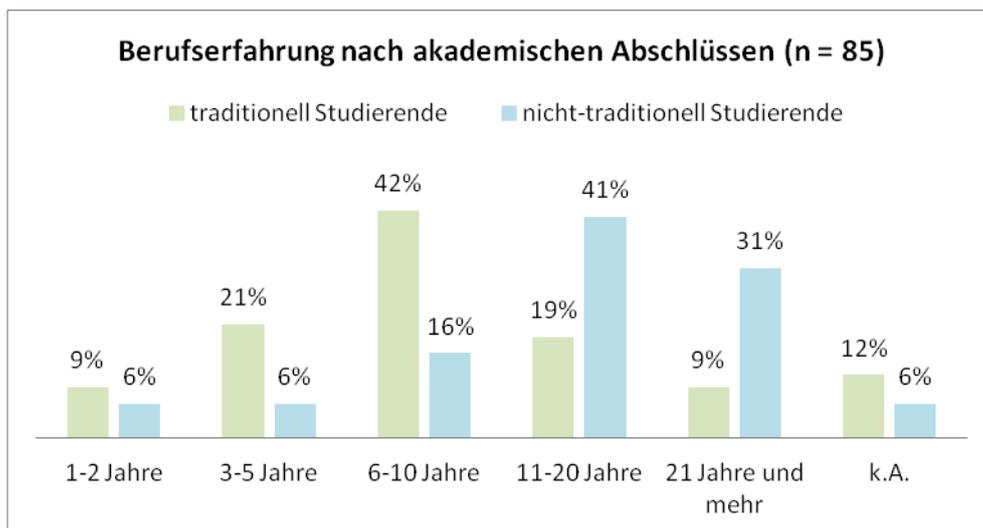


Abbildung 12: Berufserfahrung traditioneller und nicht-traditioneller Weiterbildungsstudierender

Außerdem zeigt sich im Bereich BBP mit durchschnittlich 14 Jahren (n=48) eine höhere Berufserfahrung als im Bereich SvF mit durchschnittlich 10,7 Jahren (n=32):

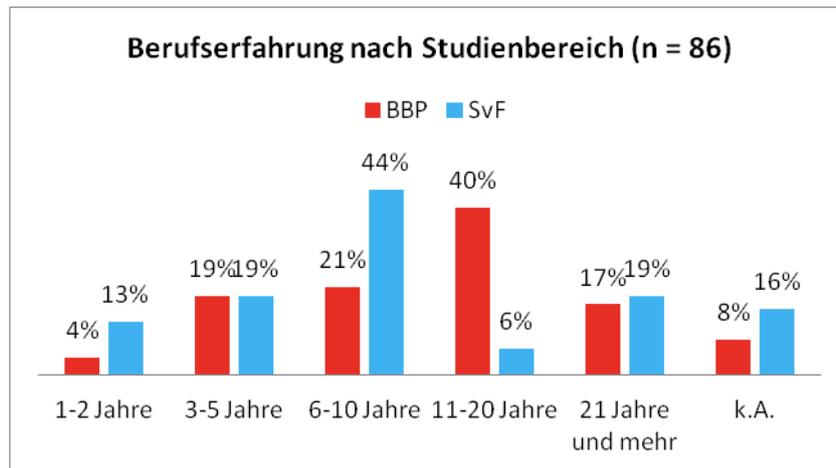


Abbildung 13: Berufserfahrung nach Studienbereich (Grundgesamtheit)

G.1.2.4 Angebotene und besuchte STUDICA-Veranstaltungen

Insgesamt wurden 39 Lernveranstaltungen von Erprobungsteilnehmenden besucht. Es gab 198 Teilnahmen an im Rahmen von STUDICA geöffneten und im Rahmen von STUDICA neu konzipierten Veranstaltungen. Erste sind Hochschulveranstaltungen, in denen Studicanten und Studicantinnen in bestehende Lehrveranstaltungen (im STUDICA Wording „Lernveranstaltungen“) dazukommen, zweite – die neu konzipierten Angebote – wurden ausschließlich von Erprobungsteilnehmenden besucht. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die besuchten Veranstaltungen und kennzeichnet, um welchen Typus von Veranstaltung es sich handelt. Welche dieser Veranstaltungen im Zuge der STUDICA-Evaluation analysiert wurden, wird in Kapitel 4.7.1 ersichtlich.

Lernveranstaltung*	Typus	Datum ('14)	TN
Interkulturalität	Geöffnet	23./24.01.	2
Biografik	Geöffnet	25./26.01.	2
Kompetenzenbilanz	neu konzipiert	20.02.	10
Motivation	Geöffnet	13.-15.03.	4
Konflikte	Geöffnet	15./16.03.	4
Kompetenzenbilanz	neu konzipiert	17.03.	3
Aufgaben der Berufsbildung	Geöffnet	22./23.03.	2
Wandel der Arbeitswelt	Geöffnet	25./26.03.	2
Lernschwierigkeiten	Geöffnet	05-07.04.	1
Entwicklungspsychologie	Geöffnet	07./08.04.	2
Inklusion & Integration	Geöffnet	09./10.04.	2
Heterogene Lerngruppen	Geöffnet	11./12.04.	5
Sozialisationstheorien	Geöffnet	24./25.04.	4
Klassische Lerntheorien	Geöffnet	26./27.04.	6
Nachhaltiges Bankwesen	neu konzipiert	09./10.05.	8
Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden	Geöffnet	22./23.05.	4
Reform- und Waldorfpädagogik	Geöffnet	24./25.05.	3
Nachhaltige Geldanlagen	neu konzipiert	29./30.05.	4
Pädagogisch-Psychologische Diagnostik	Geöffnet	05./06.06.	4
Selbstorganisiertes Lernen mit digitalen Medien	Geöffnet	07./08.06.	3
Kreditvergabe im Spannungsfeld	neu konzipiert	12./13.06.	5
Studienwerkstatt	neu konzipiert	20.06.	4
Finanzmarktkrisen	neu konzipiert	27.-28.06.	10
Theorien der Berufspädagogik	Geöffnet	03./04.07.	2
Biografik	Geöffnet	05.-06.07.	6
Kompetenzbestimmung	Geöffnet	29.08.-22.10.	11
Sozialpädagogische Grundlagen	geöffnet	20./21.09.	1
Aufbau und Struktur des Bildungswesens in Deutschland	geöffnet	02./03.10.	1
Didaktische Modelle in der Berufspädagogik	geöffnet	04./05.10.	5
Nachhaltiges Bankenwesen	neu konzipiert	10./11.10.	4
Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden	geöffnet	16./17.10.	6
Studienwerkstatt Biografik	neu konzipiert	24.10.	3
Nachhaltige Geldanlagen	neu konzipiert	24./25.10.	11
Führen und Leiten – Führungswerkstatt	neu konzipiert	28.-30.10.	6
Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung	neu konzipiert	05./06.11.	5
Lernen im Erwachsenenalter	geöffnet	12.-15.11.	6
Theoretische Hintergründe der Kompetenzorientierung	geöffnet	17./18.11.	6
Von der Unterweisung zur Lernbegleitung	neu konzipiert	20./21.11.	9
Beratung als Interaktionsprozess I	neu konzipiert	03.-05.12.	14
Beratung als Interaktionsprozess II	neu konzipiert	29.-30.01.15	14
GESAMT TN			198

Tabelle 8: Veranstaltungen im Rahmen von STUDICA

*grün hinterlegt: Veranstaltungen aus dem Bereich SvF, weiß hinterlegt: Veranstaltungen aus dem Bereich BBP

Anzahl der besuchten Veranstaltungen pro Teilnehmer/-in

Das folgende Diagramm zeigt, wie viele TN welche Anzahl von Veranstaltungen besucht haben:

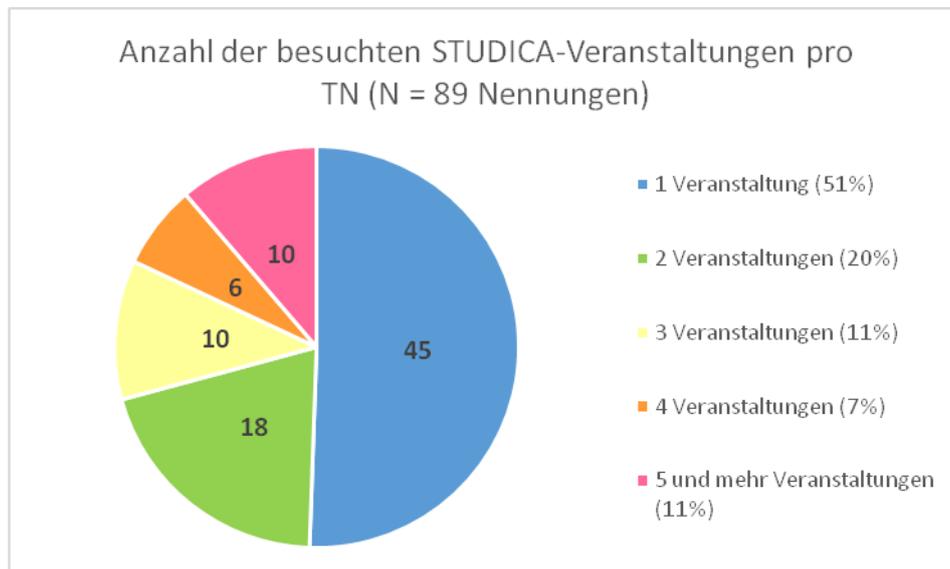


Abbildung 14: Anzahl der besuchten Veranstaltungen in STUDICA pro TN

Circa die Hälfte der Studicanten und Studicantinnen hat also eine Veranstaltung besucht, 20% zwei, drei Veranstaltungen wurden von 11% besucht, eine vierte nur noch von 7%. Immerhin 11% haben sich aber ein wirklich umfassendes Menü von Studienveranstaltungen geschnürt. Im Sinne der Modellüberlegungen muss wohl als besonders interessant diejenige Gruppe von Personen gelten, die 3 oder mehr Veranstaltungen besucht hat. Dies sind Personen, die sich bereits in der Erprobung tatsächlich ein eigenes Studienmenü zusammengestellt – und nicht nur einen „Imbiss“ zu sich genommen – haben. Das gilt für insgesamt 29%, also fast ein Drittel.

Die qualitativen Daten deuten hier allerdings sehr deutlich darauf hin, dass wesentlich mehr Personen (< 10 TN mehr) gerne bereits in dieser Erprobungsphase mehr Veranstaltungen besucht hätten als sie besuchen konnten. Absagen von Veranstaltungen durch die Hochschule oder terminliche Schwierigkeiten bei den TN selbst standen dem entgegen.

Trotz des nicht sehr langen Erprobungszeitraums und der Absagen von Veranstaltungen haben also 1/3 bereits den Gedanken eines individuellen Studienmenüs aktiv verfolgt. Dabei zeigen sich folgende Unterschiede zwischen den beiden Studienbereichen:

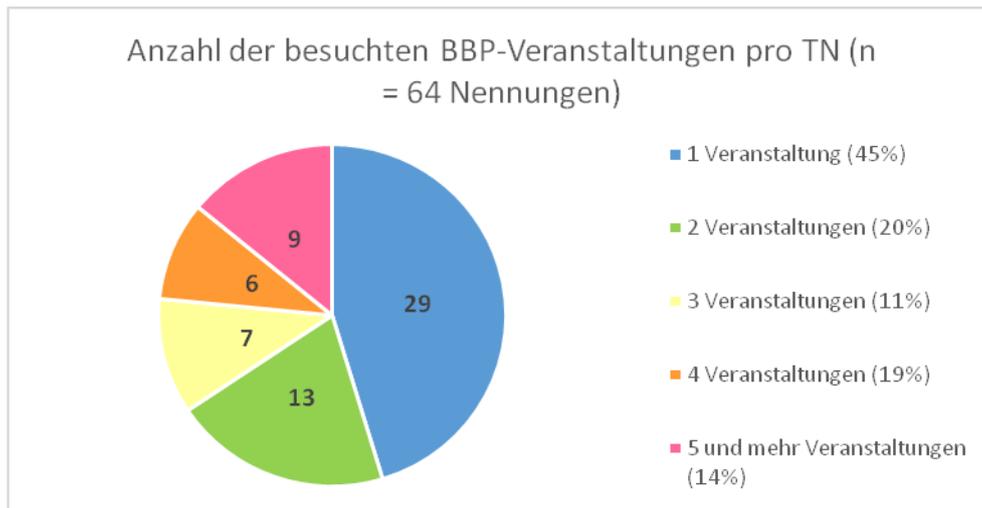


Abbildung 15: Anzahl der besuchten Veranstaltungen pro TN im Studienbereich BBP

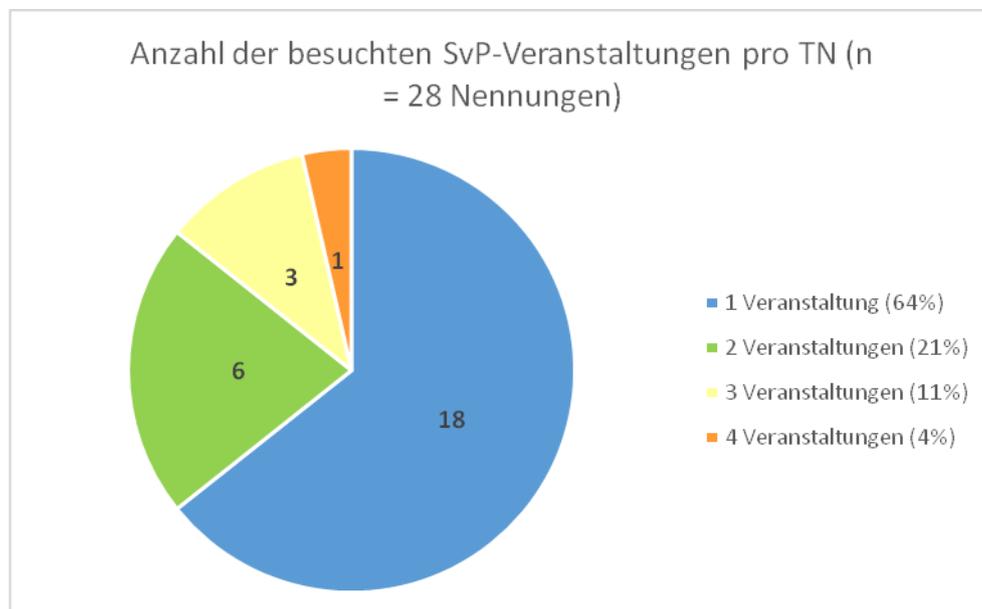


Abbildung 16: Anzahl der besuchten Veranstaltungen im Studienbereich SvF

Im Bereich BBP haben mit 15 Personen deutlich mehr Erprobende (30% der BBP Teilnehmenden) drei oder mehr Veranstaltungen besucht; im Bereich SvF waren es 15% der SvF-Teilnehmenden. Dies wird durchaus auch durch die Ausgestaltung der Studienbereiche verstehbar; im Bereich SvF zählen wir sieben Veranstaltungen, die im Rahmen von STUDICA belegt werden konnten, im Bereich BBP hingegen 56. Zurückzuführen ist das wiederum auf die unterschiedliche Grundkonstellation, dass für BBP bereits ein (kurz zuvor fertig entwickelter) Masterstudiengang zur Verfügung stand, der geöffnet werden konnte, wohingegen SvF im Masterstudiengang BWL kaum passende Veranstaltungen zum Öffnen auffand und daher nur die selbst im Rahmen des Projekts neue entwickelten Veranstaltungen anbieten konnte.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass im Studienbereich SvF die Logik der Handlungsfelder anders ausgestaltet wurde als im Bereich BBP: im Bereich BBP sind mehr Lernveranstaltungen in einem Handlungsfeld zu finden, wohingegen beim Bereich SvF teilweise sogar das Handlungsfeld mit den Lernveranstaltungen identisch ist, also das ganze Handlungsfeld aus einer einzigen Lernveranstaltung besteht. Erklärt werden kann dies wiederum mit dem Pioniercharakter des Feldes Sozialverantwortliches Bankwesen: für bestimmte Themen fehlen – weniger im Praktischen als in der wissenschaftlichen Aufarbeitung – die Grundlagen, so dass

es eher um breitere Grundlagenforschung geht, die sich ggf. erst zu späteren Zeitpunkten in spezifische Unterthemen ausdifferenziert. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass aus den öffentlich zugänglichen Darstellungen auf der STUDICA-Homepage die Zuordnung von Lernveranstaltungen zu den Themenfeldern nicht klar wird. Dies wiederum erschwert, wie wir festgestellt haben, die Beratung der Interessierten im Sinne des STUDICA-Konzepts (siehe einleitende Darstellung). Vor allem aber ist es Interessierten wohl kaum möglich über den Zugang „Handlungsfeld“ zu ihren Lernveranstaltungen zu kommen. Inwieweit auch in dieser strukturellen Problematik ein Grund dafür zu sehen ist, dass im Bereich SvF kaum Teilnehmende vier oder mehr Veranstaltungen besucht haben, konnten wir im Rahmen der Evaluation jedoch nicht klären.

G.2 Darstellung der Evaluationsergebnisse entlang eines Student Life Cycle (SLC)

Die Evaluation hat den Anspruch die Erprobung des STUDICA-Modells holistisch zu untersuchen. Im Sinne einer formativen Prozessevaluation, aber auch zur Generierung summativer Befunde in der Zusammenschau, eignet sich dazu das Modell eines Student Life Cycles⁵². Während die Evaluationsdimensionen, die in Kap. 6.3.3 beschrieben sind, den Blick des Evaluationsteams lenken (Punkte, die betrachtet werden, „an denen gemessen wird“), dient die Orientierung am SLC mehr der Darstellung der Ergebnisse. Die eher strukturelle Betrachtung anhand der Evaluationsdimensionen erfährt damit eine Einbettung in eine mehr am Individuum ausgerichtete Darstellung der Befunde. Die folgende Abbildung zeigt ein einfaches Modell eines solchen Studienzklus (<http://www.elp.ac.uk/lifecycle.html>; und: Hanft/Brinkmann 2013):

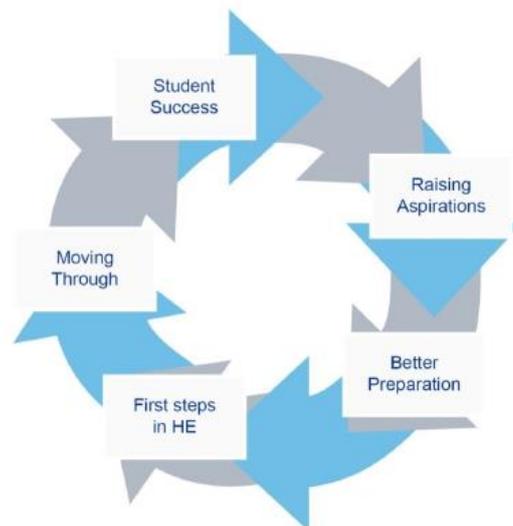


Abbildung 17: Modell des *Student Life Cycle*

Hanft/Brinkmann 2013 (S. 217f.) beschreiben in einer Gegenüberstellung, inwiefern sich die einzelnen ‚Stationen‘ im Student Life Cycle (SLC) von den Ansprüchen her bei einer „auf lebenslanges Lernen zugeschnittene[n]“ gegenüber einer „herkömmliche[n] Studienorganisation“ unterscheiden. Auf die Gegenüberstellung soll hier nicht eingegangen werden (sie ist u.a. auch unter dem shortlink <http://goo.gl/Ns3GA8> einsehbar). Dargestellt sind im Folgen-

⁵² Das Student Lifecycle Management geht ursprünglich zurück auf ein für die Hochschulverwaltung entwickeltes Konzept, dass alle Schritte eines Studienprozesses von der Information über die Bewerbung, Zulassung, das Studium selbst, Prüfungen, Abschluss, usw. vereint bzw. systematisch konsekutiv darstellbar macht.

den die einzelnen Stationen des SLC bei Studienangeboten, die auf lebenslanges Lernen abzielen und auch nicht-traditionelle Studierende ansprechen sollen. Die jeweiligen STUDICA-Angebote, die auf die entsprechenden Prozessabschnitte einen mittelbaren oder unmittelbaren Einfluss haben, sind je dem Kasten darunter zu entnehmen. Alle Bestandteile, die auch evaluiert wurden, sind in gelber Schrift hervorgehoben:

1) **Raising aspirations** (Studien- und Wissenschaftsinteresse wecken)

Gemeint sind damit umfassende Angebote zur Verzahnung der Hochschule mit der Öffentlichkeit im Sinne eines »Service to the community«. In STUDICA sind solche Angebote realisiert in:

Bedarfsanalysen (Hemmer-Schanze/ Schrode/ Wagner 2011; Brater et. al. 2013, Kap. 5.4) und *Ausgestaltung der neuen Hochschulangebote anhand der Bedarfe* (vgl. Brater et. al. 2013, 38ff.; 59ff.)

Dienstleistungskonzept für die Hochschule (Bauer/Triebel 2015) um Inhalte aktuell und zukunftsfähig zu halten

Wissenschaftspropädeutisches Brückenmodul (Hemmer-Schanze/ Schrode 2014 [Evaluation mit Soll-Beschreibung des Konzepts]) zum „Kennenlernen“ von wissenschaftlichem Denken und Handeln

Übersichtliche und niedrigschwellige Darstellung des „à la Carte“-Konzepts und -Studienangebots auf Flyern und Homepage (siehe <http://www.alanus.edu/studica.html>)

Tabelle 9: Maßnahmen zur Steigerung des Wissenschafts- und Studieninteresses im Modell STUDICA

2) **Better preparation/pre-entry support** (Studienvorbereitung):

Better Preparation umfasst die

- Umfassende Beratung auf Grundlage individueller Kompetenzen
- Kompetenzeinschätzung (z.B. mit Hilfe von Tests, Motivationsschreiben, Assessments oder Kompetenzportfolios)

Angebote zur Förderung der Studierfähigkeit. Derartige Elemente sind im Modell STUDICA:

Beratungskonzept (Bergstermann/Rainer/Theis 2014)

Kompetenzenbilanz (Bergstermann/Theis 2014)

Wissenschaftspropädeutisches Brückenmodul (Hemmer-Schanze/ Schrode 2014 [Evaluation mit Soll-Beschreibung des Konzepts]), in dem die Teilnehmer Erfahrungen zu ihrer Eignung für wissenschaftliches Studium herausfinden können

Tabelle 10: Maßnahmen der Studienvorbereitung im Modell STUDICA

3) **First steps in higher education** (Studieneingangsphase)

Die „ersten Schritte“ zeichnen sich aus durch

- eine differenziert gestaltete Studieneingangsphase
- den sanften Studieneinstieg z.B. in „open courses“, die auf ein Studium angerechnet werden können

- Angebote zur Förderung der Studierfähigkeit, z.B. in Learning Center oder Open Courses

In STUDICA fanden derartige Angebote Eingang als:

Individuelle biografisch orientierte Beratung (Bergstermann/Rainer/Theis 2014) mit Möglichkeit der **Kompetenzenbilanz** (Bergstermann/Theis 2014), die (u.a.) der passgenauen Auswahl der Studieninhalte dient

Wissenschaftspropädeutisches Brückenmodul (Hemmer-Schanze/ Schrode 2014 [Evaluation mit Soll-Beschreibung des Konzepts]) als Förderung von Studierfähigkeit

Tabelle 11: Maßnahmen zur Unterstützung in der Studieneingangsphase in STUDICA

4) **Moving through the system** (Gestaltung des Studiums)

Eine adäquate Gestaltung des Studiums für die Zielgruppe zeichnet sich aus durch

- eine modulare Struktur mit flexibel wählbaren, in sich abgeschlossenen Einzelmodulen
- frei wählbare Länge des Studiums, die Buchung einzelner Module, die zu einem Studienabschluss akkumuliert werden
- die Wählbarkeit der Anzahl der Modulbelegungen in Abhängigkeit zum studentischen Zeitbudget
- die Verteilung von Lehrveranstaltungen über das gesamte Jahr (Anm.: statt klassischem Semester-Rhythmus)
- Lehrende als Lernförderer und wissenschaftliche Experten (Anm.: statt klassischen Inputgebern)
- Mentoren als Lernunterstützer und -begleiter („scaffolding“)
- eine Outcome-Orientierung (Anm.: statt der Vermittlung von Lerninhalten)

Die hier beschriebenen Punkte eines dem Erwachsenenlernen an Hochschulen adäquaten Studierens sind in STUDICA aufgrund der Modellausrichtung (vgl. Brater et. al. 2014) verwirklicht (Ausnahme: Verlassen des Semester-Rhythmus). Außerdem schlagen sich diese Ansprüche in folgenden Konzeptbestandteilen nieder:

Studienwerkstatt (Brater/Rainer/Slomski 2014) unterstützt individuelle Verarbeitungsprozesse des Gelernten

Forschungswerkstatt (Slomski 2014): Begleitung von individuellen Forschungsprojekten

Lehrende werden zu Lernbegleiter (hierzu: Konzept von Kleestorfer 2015); Lernberatung und Reflexion von Kompetenzentwicklungsprozessen

Tabelle 12: Maßnahmen für den Studienprozess in STUDICA

5) **Student success / employability** (Studien- und Lernerfolg)

Studien- und Lernerfolg zeigen sich nach Hanft 2013 für die neue Zielgruppe in

- Outcome-orientierten Prüfungsformen z.B. in Form von Portfolios
- regelmäßigen Feedbackschleifen
- der Anerkennung von außerhalb der Hochschule erlangten Kompetenzen
- Anrechnung in transparenten Verfahren, pauschale Anrechnungsmöglichkeiten werden ausgewiesen

G.2.1 Beschreibung der Befragungseinheiten I (quantitative Auswertung des Online-Fragebogens)

Nach diesem kurzen Überblick, der klar machen sollte, warum wir den „Student Life Cycle“ zur Darstellung der Ergebnisse ausgewählt haben, sind in den folgenden Kapiteln unsere Befragungseinheiten für die empirisch-evaluative Untersuchung beschrieben. Da es aus verschiedenen Gründen nicht möglich war, eine Längsschnittuntersuchung anzulegen (u.a. sprachen dagegen Machbarkeitsgründe ebenso wie Datenschutzbedenken), handelt es sich in den verschiedenen Phasen der Evaluation um verschiedene Befragtengruppen aus der Teilnehmenden-Grundgesamtheit. Hier ist nun zunächst die Untersuchungsgruppe derjenigen „Studicanten/ Studicantinnen“ beschrieben, die an der quantitativen Online-Fragebogenbefragung am Ende der Erprobungsphase teilnahmen. Weiter unten ist die Untersuchungseinheit der Telefoninterviews beschrieben, im Kapitel zur Evaluation der STUDICA-Lernveranstaltungen deren Untersuchungseinheit.

G.2.1.1 „Die Studicanten/ Studicantinnen“: Zusammensetzung der Erprobungsgruppe (Anzahl, Geschlecht, Alter und Familienstand)

Die Erprobungsteilnehmenden (TN) setzen sich wie folgt zusammen:

Die folgenden Ergebnisse wurden aus der Analyse der Daten der Abschluss-Onlinebefragung erzielt. Daran haben 68 Studicantinnen und Studicanten teilgenommen (N=68), wovon 57 eine Angabe zu ihrem Geschlecht gemacht haben. Davon gaben knapp Dreiviertel ein weibliches (n=44) und knapp ein Viertel männliches Geschlecht (n=13) an.

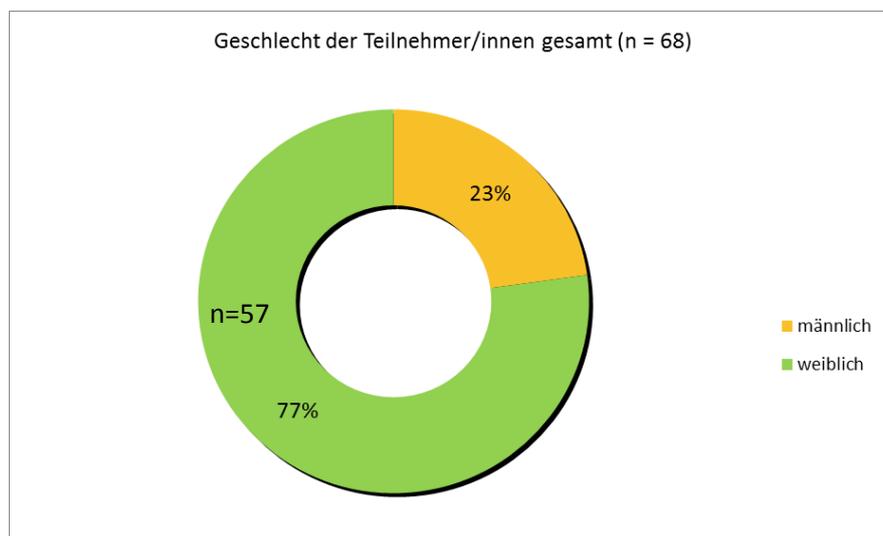


Abbildung 18: Geschlecht der TN

Im Studienbereich Betriebliche Berufspädagogik (BBP) handelt es sich um 31 Frauen und zwei Männer, der Bereich wurde also von deutlich mehr Frauen als Männern besucht. Im Bereich Sozialverantwortliches Finanzwesen (SvF) verweisen die Zahlen mit 8 Männern und 8 Frauen auf eine ausgeglichene Verteilung.

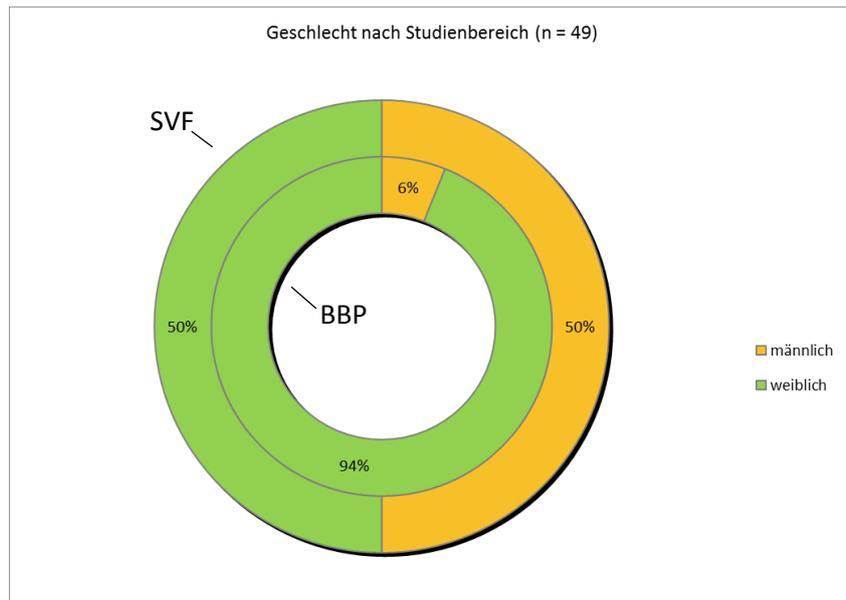


Abbildung 19: Geschlecht der TN nach Studienbereichen

Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden betrug \bar{x} 39 Jahre, bei den Frauen \bar{x} 38 Jahre und bei den Männern \bar{x} 40 Jahre⁵³. Dabei stellen wir keine nennenswerten Unterschiede bei der Unterscheidung nach Studienbereichen fest. Größte Gruppe ist die der 30-39-Jährigen, gefolgt von der der 40-49-Jährigen. Die jüngsten Teilnehmenden sind zwischen 20 und 29 (n=12) machen aber nur 13% aus. Dem stehen am ‚anderen Ende‘ bei den über 50 Jährigen 15 Teilnehmende entgegen (17%).

Die meisten Teilnehmenden (TN), die hierzu Angaben machen (n=55) sind verheirateten/ in festen Partnerschaften befindliche Personen (n=44, 77%), gefolgt Ledigen (n=11, 19%). 2 Personen sind getrennt lebend oder geschieden. Von 9 Personen haben wir keine Angabe dazu erhalten⁵⁴. Unter den Singles finden sich etwas mehr männliche Personen (m 23%:w 18%), beim Status „verheiratet/in Partnerschaft“ zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede (je 77%). Die getrennt lebenden/ geschiedenen TN sind Frauen (2).

Große Unterschiede zeigen sich bei Differenzierung nach Fachbereichen: im Bereich SvF sind fast ebenso viele TN ledig wie verheiratet/ in Partnerschaften: 44%:50% (getrennt lebend: 6%), im Bereich BBP hingegen ist das Verhältnis Single/Verheiratet bzw. in Partnerschaft: 12%:85% (getrennt lebend: 3%). Der Anteil der verheirateten bzw. verpartnerten Personen ist unter den TN mit erstem Studium mit 81% etwas höher als bei denjenigen ohne ersten Studienabschluss mit 74%.

⁵³ Da uns hier valide Zahlen aus der Online-Abschlussbefragung fehlen, stammen diese Zahlen aus einer Zwischenerhebung (Veranstaltungsevaluation), dabei handelt es sich nicht 1:1 um diejenigen TN, die an der Abschlussbefragung teilgenommen haben, diese Angabe ist daher nur als Annäherung zu begreifen.

⁵⁴ Vergleicht man diese Angaben mit jenen der Grundgesamtheit aus den Anmeldedaten, mag man zunächst stutzig werden: dort finden sich 40 Ledige, 35 Verheiratete/in Partnerschaft Lebende und getrennt/geschieden Lebende (bei N=89). In der Abschlussbefragung haben jedoch nur 11 Ledige mitgemacht, viel erstaunlicher noch: es haben 44 Personen angegeben verheiratet zu sein bzw. in einer festen Partnerschaft, also neun Personen mehr als in der Grundgesamtheit beim Start in STUDICA vorhanden. Entweder haben also im Erprobungszeitraum 9 Personen eine neue Partnerschaft eingegangen oder bei der Anmeldung andere Angaben gemacht. Stimmt die erste dieser Annahmen dürfte man (mit zwinkerndem Auge) Fragen stellen wie: „Macht Bildung sexy?“ oder „Hochschulen als Heiratsmärkte?“. Ernsthaft betrachtet erscheint es nicht als völlig unrealistisch, dass 9 Personen (13%) innerhalb von 12 Monaten ihren Status von Single auf Partnerschaft wechseln. Warum jedoch nur 11 von 40 Singles an der Abschlussbefragung teilnahmen, kann wohl noch eine leichtere mögliche Begründung haben: die Grundgesamtheit errechnet sich aus allen Personen, die sich für ein STUDICA-Angebot angemeldet haben (inkl. Studica-Beratung): hierbei liegt es nahe, dass sich Singles vor dem Hintergrund, dass sie weniger gebunden waren, letztlich nach Erstberatung oder auch ohne sich von gebuchten Veranstaltungen wieder abzumelden (auch solche Fälle gab es), letztlich doch für einen regulären (Weiterbildungs-)Studiengang entschieden haben und nicht für STUDICA. Es kann aber ebenso gut sein, dass aus ganz anderen Gründen nur 27% der Singles aus der Grundgesamtheit bei der Abschlussbefragung mitgemacht haben.

7 TN (30%) sind kinderlos⁵⁵, 4 TN (17%) haben ein Kind, 7 TN (30%) haben zwei, sechs TN drei Kinder (7%), 13 TN haben drei oder mehr Kinder. Das jüngste Kind ist 1,5 Jahre alt, die ältesten sind 16. Fünf der Kinder sind zwischen 1 und 4 Jahre alt, ebenso viele zwischen 6 und 9 sowie zwischen 10 und 14 (also je fünf). 15 und 16 sind sechs „Kinder“. Es sind also Kinder jeden Alters – sowohl Babys/ Kleinkinder und Kindergartenkinder, Schulkinder als auch Teenager – bei den Teilnehmenden vertreten. Auffällig ist, dass es im Verhältnis deutlich mehr Männer mit Kindern unter den Erprobenden gibt als Frauen: 54% (7 von 13) der teilnehmenden Männer haben ein oder mehrere Kinder, demgegenüber stehen nur 21% (9 von 44) bei den Frauen. Aus Perspektive eines Gendermainstreaming⁵⁶ lässt sich dieser Befund äußerst kritisch hinterfragen: Deutet er etwa darauf hin, dass Männer mit Kindern sich die wissenschaftliche Weiterbildung eher „leisten“ bzw. „einrichten“ können als Frauen – und wenn ja: warum? Werden diese Männer in den Betreuungs- und Erziehungsaufgaben der Kinder von ihrer Ehefrau bzw. Lebenspartnerin entlastet, die in diesem Zeitraum die Kinder betreut? Eine solche Vermutung liegt zumindest nahe. Auch Befunde aus den qualitativen Interviews stützen diese These. So schildert ein Teilnehmer:

„Ja. Ich habe mich mit meiner Ehefrau abgestimmt. Wir wollten beide, aber das geht nicht, weil wir Kinder haben. (...) Und ich habe dann den Vorzug bekommen. (I 1 00:51-8)

Aber auch unter den Teilnehmerinnen selbst finden sich Beispiele, wie Kinder als Hinderungsgrund wirken:

„Und ich hätte gern noch einen anderen Kurs belegt, aber das ist verlegt worden und da kann ich aufgrund von Kinderbetreuung nicht“ (I26, 02:14-0)

Lösungsstrategien offenbaren sich in erster Linie in privaten Netzwerken, also dem „Einspannen“ von Bekannten oder Verwandten (vgl. I 31, vgl. I38) oder auch in der Bezahlung einer Nanny (wenn möglich):

„Ja – ich muss bezahlen. Also ich habe keine Familie hier. Ich bin auf mich alleine gestellt. Mein Mann, wir haben, wie gesagt, wir haben eine Firma. Mein Mann ist also den ganzen Tag weg. Ich bin schon auf externe Hilfe angewiesen. Das macht es sicherlich nochmal ein bisschen schwieriger. (I4, 00:15:42-9).

Trotz dieser Umstände wird von Teilnehmenden geäußert, dass STUDICA insgesamt auch mit Kindern gut machbar sei (I 15, I 26, I4) – zumindest besser als andere hochschulische Bildungsangebote.

Die Option einer durch STUDICA bzw. die Hochschule selbst angebotenes Kinderbetreuungsangebot wird eher abgelehnt bzw. wird kritisch gefragt, wie so etwas funktionieren könne, zumal die meisten TN aus weiteren Einzugsbereichen kommen.

G.2.1.2 Abschlüsse der Erprobungsteilnehmenden

Von den 82 TN, die hierzu Angaben gemacht haben, weisen 59% (48 Personen) einen ersten akademischen Abschluss auf, 41% (34 Personen) haben kein Erststudium absolviert. Diese 41% können als nicht-traditionelle Weiterbildungsstudierende (ntWS) bezeichnet werden, damit gemeint: Personen, die die wissenschaftliche Weiterbildung STUDICA nicht als eine Weiterbildung vor dem Hintergrund eines ersten akademischen Abschlusses nutzen, sondern die ohne akademische Vorbildung in diese Weiterbildungsmöglichkeit in der Erprobungsphase eintreten.

⁵⁵ Bei der Grundgesamtheit sind 57 Teilnehmenden kinderlos (64%) – der Unterschied dürfte mit dem vermuteten Drop-Out von Singles, die ja eher kinderlos sind, zusammenhängen.

⁵⁶ Gendermainstreaming ist ein wichtiges „Querschnittsziel“ im Programm Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen

Bzgl. der Schulabschlüsse zeigt sich folgendes Bild:

- 63 TN (71%) weisen Allgemeine Hochschulreife auf.
- 14 TN (16%) haben Fachhochschulreife.
- Einen mittleren Schulabschluss weisen 10 TN (9%) auf.
- Lediglich 2 Personen haben einen Hauptschulabschluss als höchsten Schulabschluss.

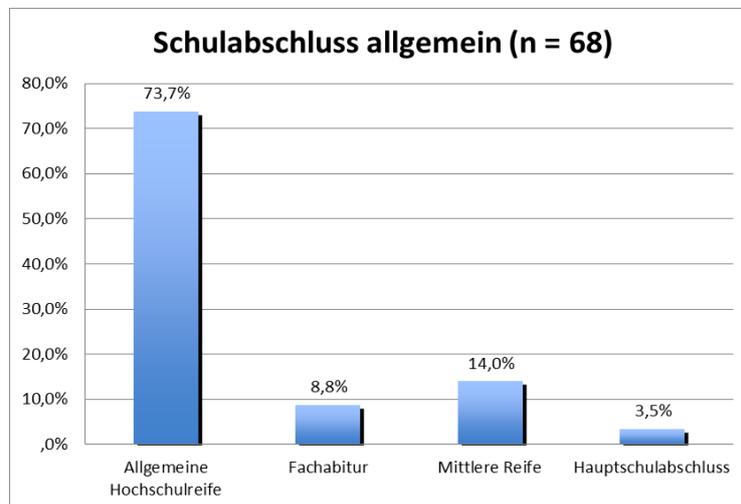


Abbildung 20: Schulabschlüsse der Teilnehmenden (Abschlussevaluation)

Damit sind fast 90% der Teilnehmenden klassisch hochschulzugangsberechtigt, d.h. sie weisen die Zugangsberechtigung Abitur oder Fachabitur auf. Lediglich bei 10% der Personen lässt sich von Studierenden sprechen, die über den sogenannten Dritten Bildungsweg an die Hochschule kamen. Da das Fehlen einer klassischen Hochschulzugangsberechtigung nur eines von mehreren Kriterien für das Label „nicht traditionelle Studierende/r“ (ntS) ist⁵⁷, ist ein direkter Schluss darauf, dass STUDICA die Gruppe nicht traditioneller Studierender nicht erreicht hat, nicht legitim (zur Verdeutlichung dieser Argumentation siehe weiter unten). Allerdings stellt sich natürlich durchaus die Frage, warum es nicht gelungen ist, mehr Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen (auch diese werden an anderer Stelle in diesem Bericht diskutiert).

G.2.1.3 Berufserfahrung der Erprobungsteilnehmenden

Die durchschnittliche Berufserfahrung liegt bei 12,7 Jahren. Wir haben es also mit einer berufserfahrenen Gruppe zu tun, auch erkennbar am Modus, der bei 6-10 Jahren liegt – hierauf entfallen 27% der TN (n=24). Zweithäufigste Ausprägung ist die Kategorie „11-20 Jahren Berufserfahrung“ mit 24% (n=21) der TN. 14 TN (16%) haben sogar mehr als 20 Jahre Berufserfahrung. Lediglich 6 TN (7%) haben nur 1-2 Jahre, 15 TN (17%) 3-5 Jahre berufliche Erfahrung. Die Erprobungsgruppe besteht damit zu über 90% aus Personen mit nennenswerter Berufserfahrung (zwischen 3 und über 20 Jahren) und zu unter 10% aus Personen mit geringer Berufserfahrung (unter 3 Jahren). Ein interessanter Unterschied ist hierbei, dass bei der Personengruppe der Teilnehmenden ohne Erststudium (n=32) die durchschnittliche Berufserfahrung mit durchschnittlich 17,2 Jahren deutlich höher liegt, als bei jenen mit Erst-

⁵⁷ Vgl. Wolter, Andrä (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strat, Ulrike/ Sosna, Monika (Hg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S.138-152. SIEHE AUCH: Schrode, Nicolas/ Hemmer-Schanze, Christiane (2014): Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. München. <<http://www.alanus.edu/kunstforschung/studica/studica-download.html>>. S. 93f.

studium (n=43) mit 10,3 Jahren. Außerdem zeigt sich im Bereich BBP mit 14 Jahren (n=48) eine höhere Berufserfahrung als im Bereich SvF mit 10,7 Jahren (n=32).

G.2.2 Beschreibung der Untersuchungseinheiten I (qualitative Auswertung der Telefoninterviews)

Im Zuge der qualitativen Telefoninterviews (T1) wurden insgesamt 38 Testpersonen zu ihren Erfahrungen in STUDICA mit Hilfe eines zuvor ausgearbeiteten und nach einem Pre-Test angepassten Interviewleitfadens (siehe Anhang L 1.1.1) befragt.

Die Länge der Interviews lag zwischen 13 und 50 Minuten (angekündigt war ein Interview von 20-30 Minuten, wobei bewusst bei Personen, die in bestimmte Aspekte tiefer einstiegen nicht unterbrochen oder auf die Zeit hingewiesen wurde⁵⁸). Es wurden insgesamt 965 Minuten (16 Stunden) Interviewmaterial produziert, transkribiert und ausgewertet. Im Mittel dauerte ein Interview 25 Minuten (und liegt damit zumindest durchschnittlich im Soll der Ankündigung; Standardabweichung 7,75).

Die Auswahl folgte ereignisbasiert (siehe Abb. 21: Datenfluss zum Evaluationsteam). Dabei ergaben sich folgende Verteilungen:

- *Studienbereich:*
22 der Interviewten haben Veranstaltungen im Bereich BBP, 16 in Bereich SvF besucht. Dies verhält sich (zufälliger-, aber günstiger Weise) genau identisch zur Grundgesamtheit (58% der TN BBP und 42% der TN SvF).
- *Geschlecht:*
27 der 38 Interviewten waren weiblich (71%), 11 davon waren männlich (29%). Diese Werte nähern sich (zufälliger-, aber günstiger Weise) der Grundgesamtheit sehr stark an (Grundgesamtheit: 74% Frauen, 23% Männer).

Auch wenn für die Generierung qualitativer Aussagen keine Verteilungsübereinstimmung mit der Grundgesamtheit nötig ist, da es hier nicht um eine Repräsentativität der Aussagen gehen soll und kann, so kann sie allerdings auch nicht schaden, da Aussagen, die ggf. stark geschlechtsbedingt sind oder sich auf einen der Studienbereiche beziehen, dadurch ggf. weniger Gefahr laufen beim Interpretieren alleine durch die Häufigkeit ihres Auftretens überbewertet zu werden.

Weitere Angaben zur Zusammensetzung der Interviewten-Gruppe bei T1 können wir an dieser Stelle aus Datenschutzgründen nicht machen, da durch Dritte kein Rückschluss auf Personen möglich sein darf.

Erwähnt sei jedoch bzgl. der Teilnehmenden an den Telefoninterviews, dass diese eine hohe Bereitschaft an den Tag legten sich interviewen zu lassen und sich auf die – nicht wenigen und teilweise fordernden – Fragen ebenso geduldig wie engagiert einließen. Die insgesamt hohe Zufriedenheit mit STUDICA und die wahrgenommene angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre (siehe beides a.a.O.) trugen vermutlich zu dieser Bereitwilligkeit bei.

⁵⁸ Dahinter steht die Annahme, dass es für diese Personen eine hohe subjektive Bedeutung hat, wenn sie über bestimmte Themen sehr ausführlich sprechen und so eine gewisse Fokussierung selbst vornehmen.

G.2.3 „Raising aspirations“ (Wie wurde Studien- und Wissenschaftsinteresse geweckt?)

G.2.3.1 Gewinnung von Teilnehmern

Bei der Gewinnung von Teilnehmern unterstützten zum einen die Unternehmenspartner des STUDICA Projekts (s. folgende Tabelle), zum anderen wurden „auf dem freien Markt“ Teilnehmende für die Erprobung akquiriert. Zweites gestaltete sich nicht einfach, da Marketing – auch für die empirische Testungsphase – nicht vom Fördergeber unterstützt wurde und daher entfiel. Es blieb lediglich über persönliche Kontakte und über Vorstellung von STUDICA auf öffentlichen Tagungen für die Erprobung zu werben. Außerdem durch eine Aufnahme auf die Alanus Homepage und ins Studien- wie Weiterbildungsprogramm (Partner Alanus Werkhaus). Außerdem wurde über die Personen im Projektbeitrag die Möglichkeit ‚in die Unternehmenswelt‘ getragen.

dm-drogerie markt
GLS Bank
Heidelberger Druckmaschinen AG
IHK Bonn/Rhein-Sieg
Kölsch und Altmann GmbH
Pax-Bank
Verein für Umweltmanagement und Nachhaltigkeit in Finanzinstituten e.V. (VfU)
Deutsche Telekom AG
Alternative Bank Schweiz

Tabelle 14: Partnerbetriebe des Projekts STUDICA

Trotz dieses Verzichts auf systematisches Marketing mit entsprechender Zielgruppenansprache (zweiter Aspekt ist als Aufgabe in Phase II zu eruieren⁵⁹), haben sich insgesamt 89 TN für STUDICA soweit interessiert, dass sie einen ersten telefonischen oder Email-Kontakt hergestellt haben. Davon haben 86 (97%) dann auch an mindestens einer STUDICA-Veranstaltung teilgenommen. Die drei fehlenden Personen haben an einer Erstberatung teilgenommen, dann jedoch nicht an einer STUDICA-Veranstaltung.

G.2.3.2 Teilnahmemotivation (Motivation zur Teilnahme in der Erprobungsgruppe)

Besonders interessant dürfte die Frage nach der Teilnahmemotivation der Erprobenden sein: Warum haben sie sich entschieden am Studieren à la Carte teilzunehmen? Welche Motive, Ziele und Wünsche verbinden sie damit? Welche STUDICA-externen Faktoren haben letztlich ihr Interesse, die Fokussierung auf und die Entscheidung für diese Art von wissenschaftlicher Weiterbildung beeinflusst?

Das Feststellen der Teilnahmemotivation hat den heuristischen Mehrwert dazu beizutragen, die Zielgruppe von STUDICA nicht länger abstrakt und theoretisch, sondern empirisch – das bedeutet als Menschen aus Fleisch und Blut, also Individuen mit spezifischen Wünschen und Bedürfnissen – beschreibbar zu machen⁶⁰. Für die Modell(weiter)entwicklung hat dies prak-

⁵⁹ Außerdem empfehlen wir a.a.S. ein Marketing, das durch die Hochschule projektbegleitend finanziert wird.

⁶⁰ Hierin ist auch der große Mehrwert der in STUDICA bereits in Stufe 1 fest angelegten Erprobung i.S. empirischer Testung zu sehen: Bloße Modellentwicklung für eine Zielgruppe über deren spätere *reale* Zusammensetzung nur (wenn auch wissenschaftlich gestützte) Spekulationen getroffen werden können, könnten schnell dazu führen, dass letztlich ein Konzept bzw. Modell entsteht, das zwar nach allen Regeln der Kunst erarbeitet wurde, aber später gar nicht von der Zielgruppe nachgefragt wird, von der man ausgegangen ist.

tische Konsequenzen: das Modell kann entsprechend einer ‚realen‘⁶¹ Nachfrage optimiert werden. Für die allgemeine Forschung könnte es den Mehrwert haben, dass mehr über eine bestimmte Gruppe nicht-traditioneller Studierender in Erfahrung gebracht werden kann (solcher die ‚kleinteilige‘ Formen wissenschaftlicher Weiterbildung suchen).

Anhand der qualitativen Daten zeigt sich eine Vielzahl von Teilnahmemotivationen, eine Polyphonie der Interessenslagen, die jedoch immer wiederkehrende Basistöne offeriert. Diese wollen wir im folgenden Kapitel als „Hauptmotive“ zusammenfassen um dann weitere Motive zu benennen, sowie Bedingungen, die sich ebenfalls – aber nicht als zentrale Motive – positiv auf die Teilnahme auswirken.

G.2.3.3 Hauptmotive: vier Typen von Motivation

Anhand der Daten lassen sich vier Hauptmotive für die Teilnahme an der Erprobung von STUDICA identifizieren:

G.2.3.3.1 Studieren-Ausprobierende

Ein verbreitetes Motiv, dem wir 10 Erprobungsteilnehmende eindeutig zuordnen konnten⁶², ist es, ausprobieren zu wollen wie gut sich ein Studieren individuell einrichten lässt und/oder sich anfühlt. Dabei zeigen sich unterschiedliche Nuancen innerhalb dieses Motives. So wollen manche Teilnehmende herausfinden, ob bzw. inwiefern ein Studium à la Carte für sie *zum jetzigen Zeitpunkt zu bewältigen und mit anderen Aufgaben (z.B. Beruf, Familie) zu vereinbaren* wäre. Diese Teilnehmenden wollen „schnuppern, (...) schauen, (...) wie sinnvoll es ist für mich das zu machen“ (I 11, 05:44). Es geht ihnen bei der Teilnahme an der Erprobung selbst um ein Ausprobieren und zwar, wie gut sich STUDICA in ihr Leben einbetten lässt und von ihnen dadurch sinnvoll als Weiterbildungsmöglichkeit genutzt werden kann. Wir schlagen vor, diese Gruppe daher als „Studieren-Ausprobierende“ zu bezeichnen.

In dieser Gruppe befinden sich auch zwei Teilnehmende, die das Ausprobieren ganz konkret vor dem Hintergrund ihrer Überlegungen vollziehen, danach in einen regulären Studiengang in der Alanus Hochschule zu wechseln, namentlich in den Master Pädagogik und den Master betriebliche Berufspädagogik. Diese Nuance des Studieren-Ausprobierens ist als strategischer geprägtes Motiv zu erachten als das ‚bloße Hineinschnuppern‘, dem in keinem der Fälle die Ernsthaftigkeit fehlt, das aber letztlich dennoch sehr unverbindlich, teils ‚verspielt‘ ist.

Wir haben diesen Motivationstypus auch in der Online-Abschlussbefragung erfragt. Hier zeigt sich folgendes Bild (bei der Möglichkeit der Mehrfachnennung über die hier beschriebenen Typen hinweg): Dem Item

„Ich wollte in STUDICA herausfinden, wie sich Studieren anfühlt und prüfen, ob es etwas für mich ist“

stimmen 6% der Befragten voll und ganz zu, 10% stimmen zu. Knapp 20% sagen, dass es „zum Teil“ zutrifft oder „eher weniger zutrifft“. Deutliche 50% kreuzten „trifft nicht zu“ an. Es handelt sich also um ein Motiv, das für viele nicht Priorität hat.

Wie verhält sich dieses Item bei Zielgruppendifferenzierung? Stimmen Studicanten und Studicantinnen ohne Erststudium dem Item häufiger zu? Dies wäre ja zu erwarten, da diese e-

⁶¹ Real ist in Anführungszeichen gesetzt, da auch die Erprobungsbedingungen in einigen Punkten noch nicht späterer Realität entsprechen, z.B. der nicht zu vernachlässigende Effekt der in der Erprobungsphase noch kostenfreien Teilnahme (später möchte die Hochschule Gebühren verlangen, was jedoch in der Erprobung aus förderrechtlichen Gründen nicht möglich war).

⁶² Von einer eindeutigen Zuordnung sprechen wir, wenn wir in der Auswertung ein bestimmtes Motiv als für den/die Teilnehmer/in besonders relevant identifizieren konnten, wenn das Motiv also vom Befragten als entscheidend oder mindestens mitentscheidend für die Teilnahme kommuniziert wurde.

her nicht wissen, ob ein Studium etwas für sie ist als Personen, die schon Studienerfahrung haben.

Diese Annahme bestätigt sich beim Blick in die Daten tatsächlich: bei den Teilnehmenden ohne erste Studienerfahrung (n=21) , gibt knapp ein Drittel (29%) an, dass das für sie sehr zutrefte oder zutrefte. Weitere 19% geben an, dass es zumindest zum Teil für sie zutrefte. Insgesamt trifft das Motiv in dieser Gruppe also für 58% zu oder zum Teil zu (im Vergleich dazu: bei Teilnehmenden mit erstem Studienabschluss macht dieser Wert lediglich 4% aus!).

Es lässt sich also konstatieren, dass das „Studieren-ausprobieren“ für Personen ohne ersten Studienabschluss ein Motiv in STUDICA ist. Für etwas mehr als die Hälfte dieser Teilgruppe spielt dieses Motiv eine Rolle bei der Teilnahme. Für Teilnehmende, die bereits studiert haben, spielt es – erwartungsgemäß – keine Rolle als Motiv.

G.2.2.3.2 Sich-neu-Orientierende

Eine andere Gruppe, der sich 9 Erprobungsteilnehmende eindeutig zuordnen lassen, äußert als ein entscheidendes Motiv, sich selbst in einer Phase der beruflichen Umorientierung zu befinden. STUDICA ist für diese Teilnehmer vor allem aus inhaltlichen Erwägungen interessant, d.h. das was sie dort lernen können steht für sie im Vordergrund für ihre Teilnahmeentscheidung. Testend und ausprobierend ist auch ihr Vorgehen, aber in anderem Sinne: Sie wollen testen und herausfinden, *ob in STUDICA angebotene Inhalte in ihr eigenes Kompetenzprofil passen, sich für die eigne berufliche Weiterentwicklung und die hierfür geplanten und angedachten möglichen Schritte eignen und ob sich für sie dahinter das verbirgt, was sie glauben in ihrer Neuorientierungsphase zu brauchen.* Wir wollen diese Gruppe daher „Sich-neu -Orientierende“ nennen.

Betrachten wir die quantitativen Zahlen aus der Online Umfrage: wir haben diesen qualitativ erarbeiteten Idealtypus mit diesen beiden differenzierenden Items abgefragt:

- (a) „Ich wollte mich neu in dem Unternehmen, bei dem ich momentan arbeite, orientieren (z.B. andere Position oder andere Aufgaben anstreben)“

und

- (b) „Ich wollte Anregungen zur Veränderungen meiner beruflichen Situation erhalten, um mich neu auf dem Arbeitsmarkt orientieren“

Bzgl. Item (a) kann nur von niedriger Zustimmung gesprochen werden: nur 1 Person stimmt voll und ganz zu, für 6 Personen (9%) spielt es eine Rolle und für 7 (10%) spielt es zum Teil eine Rolle. Für 43 (63%) spielt es kaum eine oder gar keine Rolle (die restlichen 16%, 11 TN, haben dieses Item nicht beantwortet). Eine Umorientierung im eigenen Betrieb ist also als ein sehr seltenes Motiv anzusehen.

Bei Item (b) zeigt sich ein etwas anderes Bild: Für 12 TN (18%) spielt die Veränderung der beruflichen Situation auf dem Arbeitsmarkt eine entscheidende Rolle („trifft sehr zu“), für 15 TN (22%) trifft das Item zu, für 9 (13%) zum Teil zu. Damit trifft die Umorientierung auf dem Arbeitsmarkt als Motiv für 40% zu, für 13% zum Teil und für 37% kaum oder nicht. Für eine Mehrheit spielt dieses Motiv also durchaus eine Rolle. Für Frauen spielt das Motiv dabei (55% Gesamtzustimmung [davon volle Zustimmung 25% und Zustimmung 30%]) eine größere Rolle als für Männer (25% Zustimmung).

Fazit: Berufliche Veränderung und Umorientierung spielen bei vielen Teilnehmenden eine Rolle, wenn es um eine solche auf dem Arbeitsmarkt allgemein geht. Geht es um eine berufliche Neuorientierung im eigenen Unternehmen, geben dies nur wenige TN als Motiv an. Vergleicht man diesen Befund mit den qualitativen Erkenntnissen aus den Interviews, lässt sich darauf schließen, dass es vor allem diejenigen STUDICA-Teilnehmenden sind, die ge-

rade arbeitssuchend sind oder es sich um Selbstständige bzw. Freiberufler/-innen handelt, die sich neu orientieren, z.T. positionieren, wollen.

G.2.3.2.3 Austausch-Orientierte

Bei einer dritten Personengruppe nimmt in Bezug auf die Teilnahmemotivation das Interesse an einem intensiven Austausch mit anderen aus verschiedenen Arbeitsfeldern über pädagogische bzw. sozialfinanzwirtschaftliche Themen einen sehr hohen, wenn nicht den höchsten⁶³, Stellenwert ein. Austausch mit anderen Menschen, die an ähnlichen Themen interessiert sind, teils auch das Motiv sich mit diesen zu vernetzen, immer jedoch im Dialog mit diesen Neues zu erlernen oder zu erkennen, stehen hier im Vordergrund. Starke Ausprägung hat hier auch das Interesse an der beruflichen Praxis der anderen Teilnehmenden: „Man lernt (...) viel über die Kommunikation mit anderen Menschen: »Wie läuft es bei dir im Betrieb?«“ (I3 06:05). Die 5 Personen, die sich dieser Gruppe eindeutig zuordnen lassen, äußern als Nebenmotiv häufig das weiter oben beschriebene Ausprobieren von Studieren (drei von fünf), der Austausch steht für sie jedoch ihren Äußerungen nach im Vordergrund (über zwei der fünf lässt sich sagen, dass sie kein Interesse haben, in einen Regelstudiengang zu wechseln).

12 TN (18%) geben in der Abschlussbefragung an, dass das Motiv „Austausch“ auf sie sehr zutrifft, 23 TN (34%) dass es zutrifft und 10 (15%), dass es für sie zum Teil zutrifft. Für über 50% trifft das Interesse am Austausch also als wichtiges Motiv zu. Für 15% zum Teil und 22% kaum oder nicht. Aspekte sozialer Erwünschtheit (es gilt in vielen Kreisen als lobenswert sich viel auszutauschen) sind wohl auf Grund der Anonymität der Umfrage auszuschließen. Damit kann „Austausch“ als wichtiges Motiv vieler TN gelten. Deutlich unterstrichen wird dies auch durch die qualitativen Befunde: anhand dieser zeigt sich aber auch, dass im Austausch häufig nicht die Motivation für die Teilnahme liegt, sondern eine Art „Nebenprodukt“, das die Teilnehmenden aber sehr erfreut „mitnehmen“ und im Nachhinein als einen der wichtigsten Aspekte für ihr Lernen im STUDICA-Projekt beschreiben (siehe a.a.O.).

G.2.3.2.4 Reflexionswillige Professionalisierungsorientierte

Die letzte, aber von den Aussagen her wohl wichtigste Gruppe, bilden/besteht aus Personen, deren Motivation zur Teilnahme sich vor allem aus dem Interesse speist, ihr berufliches Handeln zu professionalisieren. Hierauf weisen Aussagen hin wie:

Ausgewählt habe ich das, was mir am ehesten bei [Nennung Arbeitsplatz] aktuell nützlich sein könnte, danach habe ich eigentlich gesucht (I12 07:50-3)

oder

Ich nehme teil, „(...) um mein Wissen zu erweitern, also gerade in dem Bereich. Zu sehen, wie läuft Erwachsenenbildung und was gibt es da für Konzepte und was ist da der Hintergrund?“ (I25, 08:15-8)

Besonders im Studienbereich „betriebliche Berufspädagogik/ Erwachsenenbildung“ wird immer wieder die „pädagogische Professionalisierung“ als Motiv genannt oder deutlich:

Eine Teilnehmende lehrt bspw. eine spezielle Form der Therapie im Pflegebereich und äußert:

„Also irgendwie sind die Schüler ganz lieb und nehmen das auch gut auf, aber mir fehlt so die Basis (...) wie man es [gemeint: didaktisch; Anm. NFS] eigentlich macht. Und dann dachte ich: Wie gehe ich jetzt damit um? Und dann dachte ich erst, Berufs-

⁶³ Die Aussagen stammen an dieser Stelle aus der inhaltsanalytischen Auswertung der qualitativen Befragung (Interviews) auf Grundlage eines interpretativen Paradigmas, ein eindeutiges „Ranking“ der Teilnahmemotivationen war dabei kein Ziel.

pädagogik zu studieren, und habe dann aber gesehen: Das ist eine sehr langwierige Sache“ (I6 04:00-2).

Eine andere Teilnehmerin äußert, dass sie nun auch an der Uni lehre und sie dafür kein ‚didaktisches Rüstzeug‘ habe (vgl. I7 01:55-3). Wieder ein anderer Erprobungsteilnehmer fasst die „pädagogische Professionalisierung“ wie folgt, quasi an der Wurzel:

„Zu uns kommen ja die Mitarbeiter aus Filialen, das heißt wir finden keine Pädagogen oder so, sondern wir sind Einzelhandelskaufleute, Drogisten und ähnliches. Also wir haben nur wenige mit pädagogischem Hintergrund und deshalb war so die Frage: Ja was bräuchtet ihr denn eigentlich, um euern Job machen zu können? (I11 00:17-7)

Oder – sehr ähnlich:

„...also ich spür in meinem täglichen Tun, dass ich viele Dinge instinktiv mach, mir aber in gewisser pädagogischer Hintergrund fehlt“. (I13 01:36-3)

Oder – wiederum dieselbe Richtung:

„[Die Beratene] hat berichtet, dass sie für die Fortbildungen, die sie macht methodisch mehr brauchen könnte und gerne mehr Hintergründe verstehen würde. (...) Sie hat auch berichtet, dass sie die Situation gut bewältigt, dass sie aber auch sehr heterogene Gruppen in ihren Fortbildungen hat, alle möglichen Altersgruppen, (...) und dafür noch theoretische Aspekte zu bekommen“ (Beraterinnen-Gruppeninterview, Schilderung einer Beraterin, 03:37).

Erstaunlich oft fällt, wie in diesen Aussagen ja deutlich wird, das Wort „Hintergrund“ bzw. „Hintergründe“. Es wird in erster Linie argumentiert, dass man seine Berufspraxis erweitern möchte um wissenschaftliche Hintergründe, Forschungsergebnisse und innovative Ansätze. Dabei scheinen die meisten Berufspraktiker durchaus bereit, ihre bisherige Praxis auch ein Stück weit in Frage zu stellen und zu untersuchen. Die Gruppe der Professionalisierungsorientierten zeichnet sich nicht zuletzt auch dadurch aus, dass sie ein starkes Bewusstsein darüber erkennen lässt, dass sie in ihrer Praxis erfolgreich ist, jedoch kritisch beleuchten will, wo sie noch besser werden kann. Es geht diesen Personen also zum einen um eine inhaltliche Professionalisierung im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung durch Hinterfragen und Überprüfen und, wo sinnvoll, Erweiterung ihres Handelns in der Praxis. Zum anderen will diese Gruppe ebendieses Praxishandeln auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse gegenüber sich selbst und gegenüber anderen legitimieren (können)⁶⁴, worin ein entscheidendes Merkmal von Professionalität zu sehen ist⁶⁵. Für beides sehen sie wissenschaftliche Inhalte und Methoden, die sie in STUDICA erlangen können, als relevant bzw. geeignet an.

Es geht ihnen also weniger um Handlungswissen (dieses haben sie ja bereits erworben – in ihrer Arbeit, also „by doing“ und in betrieblichen Fortbildungen, außerdem vermittelt ein Studium kaum Handlungswissen abseits von wissenschaftlichem Vorgehen) als um Wissen und Methoden, die der Reflexion, auch dem Infrage-Stellen, der systematischen Verbesserung des eigenen Handelns sowie der Legitimation ihres (ursprünglich ja stets kontingenten⁶⁶) Handelns dienen. Ein erhöhtes Maß an Reflexivität und die Bereitschaft zu Reflexionspro-

⁶⁴ Wie im Kapitel „Lernwünsche und Lernfragen der Teilnehmer/innen“ (7.2.1.3) sehr deutlich wird, liegt ein Wunsch der Teilnehmenden, der als Motiv für die Teilnahme wirkt, neben der „Fähigkeit sein eigenes Handeln systematisch reflektieren und verbessern zu können“ (ebd., fast 80% geben dies als wichtige Kompetenz in ihrem Arbeitskontext an), darin selbiges „reflektiert begründen zu können (71%)“ (ebd.).

⁶⁵ Vgl. Heisig, U. (2005): Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit. In: Pfadenhauer, Manuela (Hrsg.) (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden. S. 41.

⁶⁶ Beide Erprobungsfelder sind durch komplexe, oft unsichere und unwägbarere Situationen gekennzeichnet, in denen es kaum Vorgehensrezepte gibt, bzw. solche nicht zu erfolgreichem Handeln führen können (vgl. zur „Hintergrund-Theorie“ dieser Aussage: Böhle, Fritz/Busch, Sigrid (Hg.) (2012): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht.)

zessen (und der Mut sich auf diese einzulassen als Preis dafür, diese Ansprüche zu erreichen) zeigen sich direkt in den Interview-Aussagen. Um nur drei weitere davon zur Veranschaulichung anzuführen:

„Und gerade auch in diesem Bereich Berufspädagogik finde ich das auch wichtig, einfach immer noch mal so einen Spiegel zu bekommen, ne, einfach noch mal sich selber dann dadurch überprüfen zu können“ (I3 07:35-3)

„Also: ‚Wie mache ich es? Und warum mache ich das?‘ Ja, also das ist schon eine wissenschaftliche Frage für mich, ne. Also nicht einfach jetzt so Grundlagenarbeit, sondern einfach auch, ja: Warum mache ich es so? Ja, warum geht man so mit Menschen um? Und warum kann man so am besten lernen?“ (I6 09:13-9)

„Nein, es ging mir darum, also die Reflektion, über den Tellerrand zu schauen, über die Bedeutung und Auswirkungen nachzudenken. Ich glaube, ich kann das mit Reflektion am besten ausdrücken“ (I24 04:09-1)

„Reflexionswilligen Professionalisierungsorientierten“, wie hier beschrieben, geht es nicht um beruflichen oder betrieblichen Aufstieg, sondern zum einen um berufliche oder persönliche Erkenntnisfragen: *„Wo und wie kann ich meine Arbeit noch besser machen?“*, zum anderen – und damit einhergehend – um die daraus ableitbare begründende Legitimation für ihr Handeln: *„Ich mache es so, weil...“*. Dieser Erkenntnisweg führt für sie über Reflexionsprozesse, deren Anstoßen sie sich in der Beschäftigung mit wissenschaftlichen Inhalten erhoffen⁶⁷. Dieses Motiv können wir bei 12 Personen eindeutig identifizieren, bei acht als Hauptmotiv.

In der quantitativen Abschlussumfrage haben wir den Typus wie folgt operationalisiert:

„Ich wollte in STUDICA für mein tägliches berufliches Tun/ meine aktuellen beruflichen Aufgaben neue Kompetenzen und Reflexionsmöglichkeiten erlangen und auf dieser Grundlage ggf. mein Handeln professionalisieren“

21 TN (33%) stimmen diesem Item voll und ganz zu, 28 TN (44%) stimmen zu, für 8 TN (12%) trifft es zum Teil zu und für je 3 TN (je 5%) trifft es kaum oder nicht zu. Damit zeigt sich in Summe eine Zustimmung von 77%, nimmt man diejenigen dazu, die zum Teil zustimmen 89%. Die überwältigende Mehrheit der TN verbindet ihre Teilnahme an STUDICA also u.a. mit diesem Motiv bzw. hat diese Motivation: sein beruflicher Handeln zu professionalisieren.

Die folgende Übersicht gibt einen differenzierten Überblick über die „Motive“, die Beweggründe, der Erprobenden an STUDICA teilzunehmen:

⁶⁷ Es ist uns wichtig, hier zu erwähnen, dass vieles darauf hin deutet, dass eine solche Hoffnung sehr berechtigt ist. So machen zum Beispiel Pasternack/ von Wissel (2010) diesbezüglich deutlich: „Kontextualisierung von Problemlagen, wissenschaftlich basierte Skepsis, die Fähigkeit distanzierter Betrachtung und methodisch angeleiteter Kritik. Dies sind, begründet durch die wissenschaftliche Entwicklung, auch im Zeitalter der so genannten Massenhochschule in jedem Hochschulstudium zu erwerbende Fähigkeiten“ (Pasternack/von Wissel 2010, 29). Diese (und weitere) Kompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens sind – so die These der Dissertationsschrift von Nicolas Schrode (Schrode 2017) – Fähigkeiten, die in vielen modernen Fachberufen stark an Bedeutung gewinnen. Insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden Entwicklung zur Wissensgesellschaft (vgl. auch Kap. 8.10) dürfte es also besonders wichtig sein, den Zugang zu wissenschaftlichem Wissen für möglichst viele gesellschaftliche Gruppen zu öffnen (z.B. durch eine Öffnung der Hochschule, denkbar sind aber zusätzlich auch viele andere Wege, wie wissenschaftliches Wissen in moderne Fachberufe gelangen kann; vgl. dazu Schrode 2017)

Welches waren Ihre wichtigsten Motive und Erwartungen, an STUDICA teilzunehmen

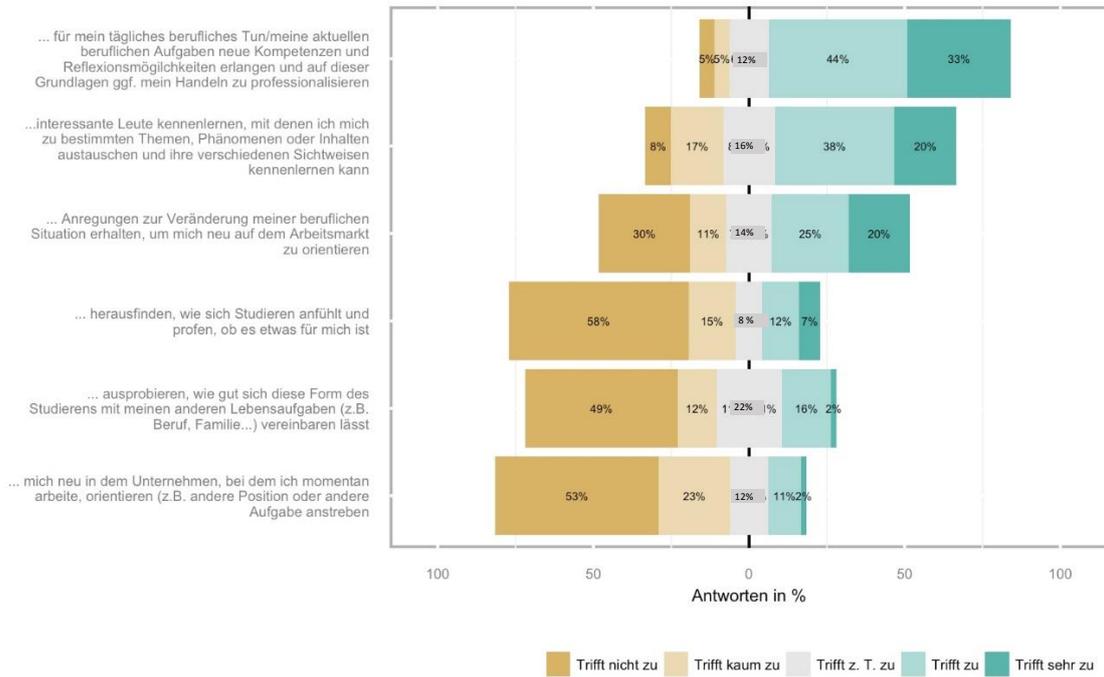


Abbildung 22: Erwartungen und Motive für die Teilnahme an STUDICA

G.2.3.2.4 Wurden die Erwartungen hinter den Motivationen der Teilnehmenden erfüllt?

Motivationen sind, wie das Wort bereits sagt, Triebkräfte. Sie wirken antreibend, und – darin sind sich gängige Definitionen einig – veranlassen Personen dazu, sich für bestimmte Handlungsalternativen zu entscheiden und diese gezielt zu verfolgen. Motivationen sind aber auch unterschiedlich langlebig: werden durch ein motiviertes Verhalten von der Person keine Teilerfolge erreicht, so schmilzt die Triebkraft ab, treibt immer weniger an, löst sich ggf. gar auf.

Es erschien uns daher wichtig bzgl. der Motivationen der Teilnehmenden auch herauszufinden, inwiefern die Erwartungen, die in Bezug auf eine Teilnahme an STUDICA motivierend wirken – das nämlich genau sind unsere abgefragten „Motivationen“– auch erfüllt wurden. Wenn sie erfüllt wurden, ist nämlich davon auszugehen, dass sie auch weiter motivierend wirken bzw. zumindest die Motivation nicht abgeschmolzen ist. Was zeigen uns die Daten diesbezüglich? Wir haben diese Frage bei der Abschlussbefragung nach folgendem Schema operationalisiert:

Ich wollte in STUDICA...	trifft sehr zu	trifft zu	trifft z.T. zu	trifft kaum zu	trifft nicht zu
... interessante Leute kennenlernen, mit denen ich mich zu bestimmten Themen, Phänomenen oder Inhalten austauschen und ihre verschiedenen Sichtweisen kennenlernen kann	<input type="checkbox"/>				
→ Falls zutreffend: Wurden Ihre Erwartungen erfüllt?	<input type="checkbox"/>				

Damit war es uns möglich, von den Befragten recht unmittelbar zu erfahren, ob denn nun die Erwartungen und Hoffnungen, die sie motiviert haben bei der STUDICA Erprobung mitzumachen, auch eingetreten sind oder ob sie Erwartungen und Hoffnungen an und in STUDICA hatten, die mit STUDICA nicht befriedigt werden konnten. In letzterem Fall müsste man sich dann fragen: Was lief hier schief? Zumindest dann, wenn man alle abgefragten Optionen als

legitime Erwartungen an STUDICA sieht, die mit STUDICA erfüllt werden können müssen (und dies dürfte der Fall sein, da die hinterlegten theoretischen Annahmen für die Items aus dem STUDICA-Gesamtkonzept stammen).

Im Folgenden gehen wir vergleichend der Frage nach, welche Erwartungen der Teilnehmenden inwieweit erfüllt worden sind.

A. Erwartung „Interessante Leute kennenlernen...“

Die Zustimmung zu diesem Item war mittelmäßig hoch: 58,3% der Teilnehmer gaben dies als Motiv an (20% „trifft sehr zu“, 38% „trifft zu“): Interessante Leute kennenzulernen ist mehr als der Hälfte der Teilnehmenden wichtig, hat aber, verglichen mit anderen Motiven (s.u.), nicht die allerhöchste Priorität.

Bei der Erfüllung dieser Erwartung zeigt sich, dass bei insgesamt 78% derjenigen, die diese Erwartung hatten, diese auch erfüllt wurde, bei 18% zum Teil, bei 2% kaum und bei 2% nicht:

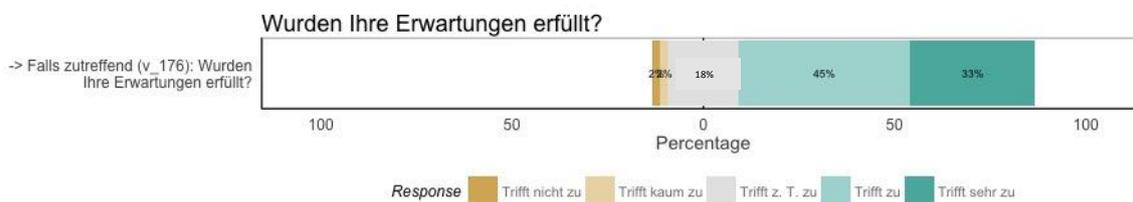


Abbildung 23: Wurde die Erwartung „Interessante Leute kennenlernen“ erfüllt?

Die Erwartung „Interessante Leute“ kennenlernen, die für über die Hälfte der Erprobenden ein Motiv für die STUDICA-Teilnahme darstellte, wurde also bei über einem Dreiviertel der Teilnehmenden auch erfüllt; bei 18% nur zum Teil.

B. Erwartung „berufliches Handeln professionalisieren“

Das Motiv sein „tägliches berufliches Tun/ meine aktuellen beruflichen Aufgaben neue Kompetenzen und Reflexionsmöglichkeiten erlangen und auf dieser Grundlage ggf. mein Handeln zu professionalisieren“ wurde von 78% der Teilnehmenden als ein Motiv angegeben, das für sie voll zutrifft oder zutrifft (für 13% trifft es zum Teil zu). Der Modus liegt bei der Likert-Wert 4 („trifft zu“). Das heißt, dass die Annahme, Teilnehmende wollten durch STUDICA ihr berufliches Handeln professionalisieren, zutrifft.

Doch wurden diese Erwartungen bei denjenigen, die sie mitbrachten, auch erfüllt?



Abbildung 24: Wurde Ihre Erwartung erfüllt, über STUDICA neue Kompetenzen und Reflexionsmöglichkeiten für Ihre aktuellen beruflichen Aufgaben zu erlangen und auf dieser Grundlage ihr berufliches Handeln zu professionalisieren?

Die Erwartung durch die Teilnahme an STUDICA sein berufliches Handeln professionalisieren zu können, die 78% der Teilnehmenden als Motiv mitbrachten, hat sich bei 82% dieser Personen auch erfüllt, bei 8% nur zum Teil und bei 10% kaum oder nicht.

C. Erwartung „im eigenen Betrieb neu orientieren“

Die Erwartung, sich durch die Teilnahme an STUDICA bzw. mit deren Hilfe im eigenen Betrieb neu zu orientieren, war nur für 12% überhaupt ein Motiv. Für immerhin jeden Vierten jedoch war es zum Teil ein Motiv („trifft zum Teil zu“); für das Gros von drei Viertel der befragten Teilnehmenden war es allerdings kein Motiv (22%: „trifft kaum zu“, 52%: „trifft nicht zu“).

Unter denjenigen, die diese Erwartung hatten, zeigt sich interessanter Weise, dass sie in STUDICA nur selten erfüllt wurde: Nur 29% geben dies an, für 34% gilt es zum Teil, für 37% - und damit die Mehrheit unter ihnen – kaum. Dieser Befund sollte wohl nicht direkt in die Richtung gedeutet werden, dass STUDICA für eine Neuorientierung im eigenen Betrieb nicht sonderlich hilfreich ist bzw. sein kann. Er sagt uns jedoch, dass die Erprobungsteilnehmenden, die eine solche Erwartung mit ihrer STUDICA-Teilnahme verbanden, diese eben nur zum Teil auch mit Hilfe von STUDICA erfüllen konnten.

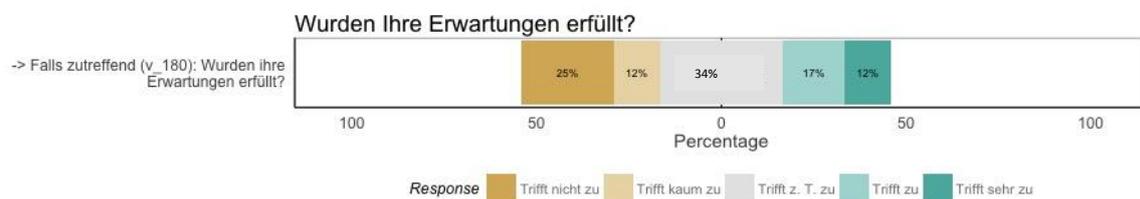


Abbildung 25: Wurde Ihre Erwartung erfüllt, sich mit Hilfe von STUDICA neu in ihrem Betrieb zu orientieren?

D. Erwartung „auf dem Arbeitsmarkt neu positionieren“

Eine solche Erwartung, sich auf dem Arbeitsmarkt neu zu positionieren, wurde von 44% der Befragten als Motiv für die Teilnahme erkannt und von 15% als Teilmotiv.

Es zeigt sich, dass in dieser Gruppe auch bei 63% die Erwartung erfüllt wurde und bei 16% zum Teil. Bei jedem Fünften von Ihnen (21%) wurde die Erwartung nicht erfüllt.

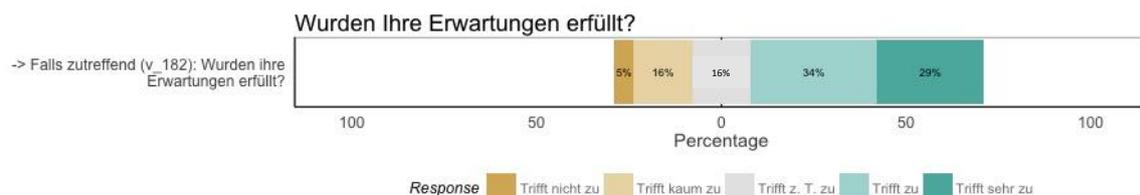


Abbildung 26: Wurde Ihre Erwartung erfüllt durch STUDICA Anregungen zur Veränderungen Ihrer beruflichen Situation zu erhalten, um sich neu auf dem Arbeitsmarkt zu orientieren?

E. Erwartung „herausfinden wie sich Studieren anfühlt“

Knapp jede/r Fünfte Teilnehmende (19%) wollte in oder mit der Teilnahme an STUDICA auch herausfinden, wie sich Studieren anfühlt und prüfen, ob es etwas für sie/ihn ist. Für weitere 8% spielte das zum Teil eine Rolle. Für 73% spielte es kaum eine oder keine Rolle – was u.a. mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit mit der hohen Anzahl von Teilnehmenden zusammenhängt, die bereits wissen, wie sich Studieren anfühlt, da sie bereits ein Erststudium absolviert oder begonnen hatten (siehe a.a.O.).

Von den 27% für die diese Frage ein Motiv war, konnte STUDICA 39%, also mehr als jedem Dritten, hilfreiche Hinweise dafür geben: dieser Anteil an Personen gab an, dass seine Er-

wartung erfüllt wurde. Weitere 24% geben an, dass das für sie zum Teil gilt. 36% also über einem Drittel konnte die STUDICA-Teilnahme bei dieser Frage kaum oder nicht weiterhelfen.

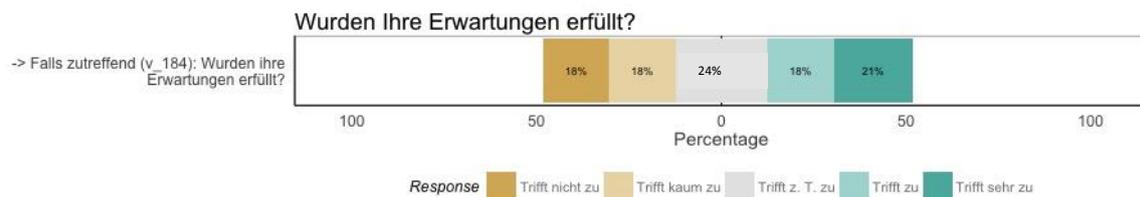


Abbildung 27: Wurde Ihre Erwartung mit Hilfe von STUDICA herauszufinden, wie sich Studieren anfühlt, erfüllt?

Die qualitativen Interviews geben Hinweise darauf, dass zumindest eine Hand voll Personen, die STUDICA auch als „Testlauf“ für ein reguläres Studium nutzten oder in Erwägung zogen, sich zwar ein Bild von der Lehre an der Alanus Hochschule machen konnten, jedoch nicht aus ihren sporadischen Teilnahmen in STUDICA darauf schließen konnten, wie es ist zu studieren. Die Flexibilität des Modells mit all seinen Besonderheiten stand also gegebenenfalls der Beantwortung dieser Frage bzw. der Erfüllung dieser Erwartung in gewisser Weise im Weg.

Deutlich verweisen die Befunde aus den Interviews jedoch auch darauf, dass vielen Teilnehmenden klar wurde, dass ein Studium für sie *von den kognitiven Kompetenzanforderungen her* durchaus machbar ist (I6, I7, Schrode/Hemmer-Schanze 2014, S. 150, S. 160). Im Sinne einer Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung kann dies als positiver Aspekt bei „Studieren-Ausprobierenden“ markiert werden.

F. Erwartung „Vereinbarkeit mit anderen Lebensaufgaben“

Die Erwartung mit Hilfe von STUDICA herausfinden zu können, ob sich diese Form des Studierens mit anderen Lebensaufgaben gut vereinbaren lässt, hatten lediglich 17% der Befragten. Für immerhin mehr als jeden Dritten (38%) trifft der Item zum Teil als Erwartung bzw. Motiv zu. Für 51% spielt dies kaum eine oder keine Rolle.

Bei denjenigen, bei denen es ein Motiv war, wurde dieses zu 44% erfüllt und bei 37% zum Teil erfüllt. Bei 19%, also jedem Fünften unter den Befragten mit dieser Erwartung, wurde diese kaum oder nicht erfüllt:

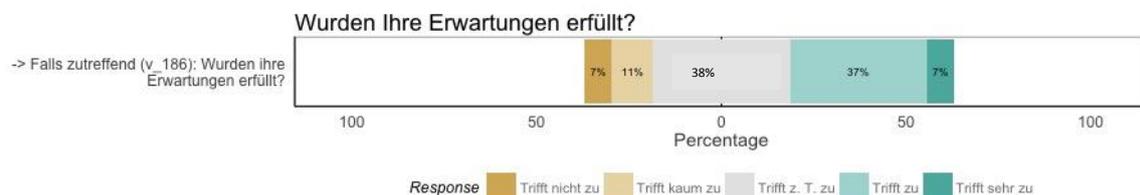


Abbildung 28: Wurde Ihre Erwartung in STUDICA ausprobieren zu können, wie gut sich diese Form des Studierens mit ihren anderen Lebensaufgaben vereinbaren lässt, erfüllt?

G.2.3.2.5 Gemischte Motive

Wie bereits klar wurde, gibt es auch gemischte Motive bzw. Bandbreiten von Motivationen für die Teilnahme. Solche gemischten Motive sind sogar relativ häufig. Die Typen, die wir hier

skizziert haben sind als Idealtypen⁶⁸ zu verstehen. Das bedeutet, dass diese Typen nicht überschneidungsfrei bzgl. einzelner Personen sind: Sehr häufig gibt es Erprobungsteilnehmende die äußern, dass für sie der wichtigste Aspekt sei, pädagogische oder sozialfinanzwirtschaftliche Hintergründe kennenzulernen und zwar in irgendeinem Sinne für ihre Praxis, die wir daher eher dem Typus „Professionalisierungsorientierte“ zugeordnet haben. Das schließt aber nicht aus, dass ihre Teilnahmemotivation zusätzlich darin begründet liegt, in STUDICA eine Möglichkeit des Austauschs mit anderen Interessierten zu sehen oder die Chance, das Studieren unverbindlich auszuprobieren. Daher verzichteten wir hier auch bewusst auf ein Ranking, nicht nur da die qualitative Erhebungsmethode nicht auf ein solches quantifizierendes Auswerten angelegt ist, sondern auch, weil es uns nicht als sinnvoll erscheint⁶⁹. Dieser Abschnitt soll keine Vermessung der Teilnehmenden sein, sondern in erster Linie Qualitäten von Motivationen und Motivlagen beschreiben. Die quantitative Betrachtung aus der Abschlussbefragung dient dazu, Aspekte der Häufigkeiten des Auftretens der verschiedenen Motive und Motivationslagen zu ergänzen.

G.2.3.2.6 Nebenmotive: weitere Motivationen

Neben den vier beschriebenen Hauptmotiven lassen sich weitere Impulse für die Teilnahme ausmachen. Bei einem Teilnehmenden ist es das Interesse an der Frage, wie Wissenschaft überhaupt funktioniert, bei zwei Teilnehmenden ein ganz allgemeines und eher unspezifisches Interesse dafür, sich wissenschaftlich weiterzubilden. Eine dieser Personen hat z.B. „Lust darauf“ bekommen durch eine andere Veranstaltungsreihe, die sie an der Alanus HS besucht hat. Zwei Personen geht es u.a. auch darum, Bildungsphasen nachzuholen. Eine äußert hierzu: „[Befragte Person:] Ja mir geht es eigentlich darum, mich weiterzubilden. (...) Weil ich bis jetzt eben meine 5 Kinder großgezogen habe (lacht). 04:36-5 [Interviewer:] Ja ja, Respekt. 04:37-1/// [Befragte Person:] Und ich mehr das Gefühl habe, ich bin nicht so recht zum Zuge gekommen mit meiner Ausbildung oder mit dem Studium, ja also persönliche Weiterbildung ist mir wichtig.“ (18 04:47-7). Für drei Personen ist es eine eigene Lern- oder Entwicklungsfrage, die sie als Hauptmotivation benennen (siehe dazu 7.2.1.3 „Lernfrage“).

In der Abschlussbefragung wurden folgende Motivationen genannt:

- Die Alanus-Hochschule besser kennenlernen
- Inspiration für neue Wege bekommen
- Konkrete Ideen und Vorstellungen für Praxis erhalten
- Interesse am Thema

Die erste dieser Motivationen kann als eine Sonderform des „Studieren-kennnlernens“ bezogen auf eine spezifische Institution verstanden, die zweite und dritte durchaus dem Typus „reflexionswillige Professionalisierungsorientierte“ zugeordnet werden. Bloßes Interesse am Thema erscheint in diesem Kontext als eine ebenso verblüffend normale wie legitime Antwort: insbesondere für den Bereich SvF finden sich sonst auch nicht viele Gelegenheiten, sich auf wissenschaftlichem Niveau mit den entsprechenden Themen zu befassen.

G.2.3.2.7 Teilnahme-begünstigende Faktoren

Wir konnten drei Faktoren identifizieren, die sich über die genannten Motive hinaus günstig auf die Teilnahmemotivation auswirken: (a) regionale Nähe, (b) kostenfreie Weiterbildungs-

⁶⁸ Ein Idealtypus (auch: Idealtyp) ist in der Wissenschaftstheorie ein zielgerichtet konstruierter Begriff, der Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit ordnet und erfasst, indem er die wesentlichen Aspekte der (sozialen) Realität heraushebt und oft mit Absicht überzeichnet. Insofern stellt er ein Gedanken- bzw. Idealbild dar und grenzt sich demnach vom empirisch durchschnittlich gegebenen Realtypus ab (Karl-Heinz Hillmann: Wörterbuch der Soziologie. Kröner, Stuttgart 1999, S. 348, Stw. Idealtyp)

⁶⁹ i.S. eines angemessenen Umgangs mit qualitativen Daten, bei deren Interpretation es mehr um das Sinnverstehen (z.B. Motivlagen erkennen) geht als um die Quantifizierung von Aussagen (z.B. Motivlagen zählen und ordnen).

möglichkeit, (c) der alternative Ansatz bzw. die Verbindung von Kunst und Wissenschaft bei der Alanus AH, (d) die Wochenend-Seminare, (e) eine mittelfristige und verlässliche Terminplanung, (f) die Unterstützung durch den Arbeitgeber.

Zu (a): Fünf Befragte nennen die Nähe zur Hochschule im Kontext der Fragen zur Teilnahmemotivation. Dies erleichtert ihnen die Teilnahme wesentlich (alle im Umkreis von unter 50 km zu Alfter b. Bonn).

Zu (b): Der Faktor, dass die Teilnahme an der Erprobung kostenlos ist, wird von sechs Personen als begünstigend genannt, vier von diesen Personen geben aber später an, dass sie an STUDICA wohl auch teilnehmen würden, wenn es gebührenpflichtig wäre, zwei geben an, dass sie dazu derzeit keine Aussage treffen können (zumal sie keine Anhaltspunkte über die Kosten haben, die entstünden).

Zu (c): Zwei Personen nennen „den alternativen Ansatz“ der Alanus HS als wesentliche Zusatzmotivation: diesen kennenzulernen und zu erleben. Eine weitere Person ist sehr an der Verbindung von Kunst und Wissenschaft interessiert (und damit ebenfalls am „alternativen Ansatz“) und äußert, dass dieses Interesse die Entscheidung zur Teilnahme relativ stark begünstigt habe⁷⁰.

Zu (d): Sieben Personen nennen im Telefoninterview die Terminlegung aufs Wochenende als begünstigend. Sie könnten sonst wohl kaum teilnehmen. Allerdings nennen auch zwei Personen das Wochenende als weniger günstig, was bei ihnen berufliche Motive hat (beide haben oft am Wochenende beruflich zu tun).

Zu (e): Es hat sich gezeigt, dass fast allen Interviewten eine rechtzeitige und verlässliche Terminplanung sehr wichtig ist – und entsprechend ihre Teilnahme begünstigt. Viele der berufstätigen Teilnehmenden sind aus dem mittleren Führungsbereich von Unternehmen und haben einen langen Vorlauf bei Terminen. Kurzfristige Seminarverschiebungen wirken sich daher sehr ungünstig auf ihre Teilnahmemöglichkeit aus.

Zu (f): All diejenigen Teilnehmenden, die von ihrem Arbeitgeber unterstützt werden, verweisen darauf, dass diese Unterstützung natürlich helfe (I6, I13, I18, I29, I22, u.a.).

G.2.3.2.8 Bewertung der Motive vor dem Hintergrund der Ziele von STUDICA

Insbesondere in der Tatsache, dass eine *inhaltlich verstandene* Professionalisierung, die auf die Reflexions- und Selbstoptimierungsprozesse beruht, eine wesentliche Bedeutung unter den Motivationen innehat und nicht etwa Aufstiegs motive, zeigt sich eine **starke Übereinstimmung mit der wesentlichen Intention von STUDICA bzgl. seiner Zielgruppe**:

„»Studieren à la carte« richtet sich dagegen nicht an Personen, denen es beim Studieren in erster Linie um sozialen Aufstieg geht, und auch weniger an solche, die von einem reinen Erkenntnisdrang beseelt sind, In beiden Fällen bietet sich eher das Studieren eines geregelten Studiengangs an“ (Brater et. al. 2014, 81).

Vielmehr richte sich STUDICA an Menschen, „die ein bestimmtes – praktisches wie theoretisches – Problem lösen, eine Neugier befriedigen, etwas besser verstehen oder besser machen möchten“ (ebd.).

Die „reflexionswilligen Professionalisierungsorientierten“ fügen sich sehr deutlich in diese Vorstellung der STUDICA-Zielgruppe.

Aber auch die anderen empirisch identifizierten Typen, wie die „Sich-neu-Orientierenden“ sind durchaus vom STUDICA-Konzept her direkt als Zielgruppe angesprochen: STUDICA

⁷⁰ Die Verbindung von Wissenschaft – Wirtschaft – Kunst, wie sie die Alanus Hochschule praktiziert ist wohl als ein Alleinstellungsmerkmal zu beschreiben, das bei einigen Teilnehmenden ein Studieren an dieser Hochschule attraktiv macht.

sei, so ist mithin zu lesen, auch ein Weg „für den Buchhalter, der sich nach 20 Arbeitsjahren beruflich neu orientieren möchte“ (ebd.). Zumal die Versuche der Neu-Verortung und Neu-Orientierung ja nicht im luftleeren Raum, sondern explizit an bestimmten, konkreten wissenschaftlichen (in der Erprobung: an berufs- und erwachsenenpädagogischen oder sozialfinanzwirtschaftlichen) Inhalten erfolgen, hat diese Gruppe in ihren Neuorientierungsbewegungen immer „*Fragen nach bestimmten Lerninhalten*“ (vgl. ebd., Herv. i. Orig.). Um beispielsweise herauszufinden, ob der Bereich der pädagogischen Beratung zu einem passt, muss man sich fragen, was „pädagogische Beratung“ ist, was sie auszeichnet, welche Ansätze es gibt, welche Menschenbilder dahinterstehen, usw. Ebenso gilt: Wer in Zukunft sozial verantwortliche Geldanlagen betreuen will, sollte sich zunächst mal mit dem Terminus der sozialen Verantwortlichkeit auseinandersetzen und der Frage, wie Geld eine solche als Gestaltungsmittel unterstützen könnte. Für einen Sinn-vollen und wirksamen Gestaltungsimpuls scheint – egal in welchem Feld – die geistige Durchdringung des Gegenstandsbereiches essentiell.

Ähnlich wie die „Sich-neu-Orientierenden“ sind „Studieren-Ausprobierende“ Suchende, die sozusagen einer individuellen Praxisfrage im Selbstexperiment nachgehen. Die beiden Idealtypen sind keineswegs trennscharf: Viele derer, die sich vor allem neu orientieren wollen, fragen sich natürlich nicht nur, ob ein Studium dafür der richtige Weg ist, sondern auch ob ein Studium für sie an sich überhaupt der richtige Weg ist (also von ihnen machbar/leistbar etc.). Unter denjenigen Teilnehmenden die in erster Linie am Austausch interessiert sind, gibt es solche mit sehr unspezifischen Lernfragen, aber auch solche mit relativ konkreten: gemeinsames Motiv ist, dass sie die Kommunikation mit anderen Teilnehmenden besonders stark betonen und als mindestens genauso wichtig wie die Lehre ansehen.

Klar wird insgesamt zum Zusammenhang von Motivlagen und „Lernfragen“ (zu den „Lernfragen“ siehe: Kap. 7.2.1.3), dass in der Gruppe der „reflexionswilligen Professionalisierungsorientierten“ auch die Personen mit konkreten, spezifischen Praxislernfragen die größte ist. Bei den „Neu-Orientierenden“ und den „Studieren-Ausprobierenden“ ist die Lernfrage häufig eher unspezifisch, es handelt sich mehr um Suchbewegungen, die ggf. Schritte *hin zu* konkreteren spezifischen Lernfragen sind. Insgesamt ist die Teilnahme jedoch mehr durch den Willen geprägt, etwas Neues für sich zu finden als von einem konkreten Praxisproblem, das man lösen möchte (außer natürlich, man sieht das Suchen und potentielle Finden dieses Neuen als den Ausdruck eines Praxisproblems [z.B. intrinsischen Veränderungswillen bzgl. des Arbeitsplatzes oder der Branche oder äußere Umstände wie die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit, o.Ä.], die Definitionen dazu im Konzept sind relativ vage beziehungsweise zumindest dehnbar⁷¹. Vor dem Hintergrund der Beschreibung im Konzept, dass das Anknüpfen an individuelle Lernfragen die Hochschule selbst vor die Lernfrage stellt, herauszufinden, ob sie bereits Antworten auf diese Fragen kennt oder jemand dort aufgrund seines Wissens und seiner Hintergründe gut helfen könne, eine Antwort darauf zu finden [vgl. ebd., 23], wollen wir solche Fragen jedoch eher als unkonkrete Suchfragen bezeichnen, die in ihrer inneren Struktur von der Logik der „Lernfrage“, wie sie im Konzept beschrieben ist, abweichen.

G.2.3.4 Lernwünsche und Lernfragen der Teilnehmer/innen

Wie verhält es sich aber insgesamt mit der im vorherigen Kapitel bereits thematisierten „Lernfrage“? Wie viele und welche Teilnehmenden bringen eine solche Frage ins Studium mit? Zu welchen Themen gibt es häufig Lernfragen, zu welchen eher weniger?

⁷¹ Zum Beispiel: „STUDICA geht also von der Idee aus: Es gibt Menschen in der Praxis, die vor einer Aufgabe stehen und nicht (so recht) weiter wissen oder das Gefühl haben, etwas Neues anpacken zu sollen und die deshalb ihr Wissen und Können erweitern oder auch erneuern wollen“ (Brater et. al 2014, 82). Oder „Die Lernfrage bzw. das Lernbedürfnis stammt immer aus einem konkreten Lebensbezug (der häufig, aber keineswegs nur in der Arbeitswelt wurzelt) und hat damit praktische Relevanz. Damit wird auch das Lernen an diesen Lebensbezug rückgebunden und kann sich nicht verselbständigen. Studieren à la carte ist daher immer praktisch bedeutsam und kann mit hoher Wahrscheinlichkeit verwertet werden“ (ebd., 25).

Die Ergebnisse der quantitativen Auswertung (N=102) kann uns hierzu erste Antworten geben. Gefragt wurde im Fragebogen „Hatten/ haben Sie eine bestimmte Lernfrage, ein bestimmtes Anliegen oder Problem, das Sie lösen wollen und das Sie zur Teilnahme motiviert hat?“. Die methodologische Hintergrundüberlegung ist einfach: diese Frage ist sehr einfach zu beantworten, für diejenigen, für die der Fakt zutrifft; diejenigen Studicanten, die eine Beratung durchlaufen haben dürfte oder müsste ihre ggf. zuvor noch ‚verschüttete‘ Lernfrage in dieser klar geworden sein und Personen, die sich hierüber noch keine Gedanken gemacht hatten, tun es spätestens durch die Konfrontation mit dieser Frage.

Das Ergebnis ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der qualitativen Befunde zur Teilnahmemotivation (siehe oben) interessant. In diesen war bereits erkennbar, dass Personen mit bestimmten Motivationslagen auch eher eine konkrete Lernfrage ins Studium mitbringen als solche mit anderen. Im quantitativen Fragebogen gibt genau die Hälfte der Befragten (50%) an, eine bestimmte **Lernfrage**, ein bestimmtes **Anliegen** oder Problem, das sie lösen wollen und das sie zur Teilnahme motiviert hat, mitgebracht zu haben. Dies gilt für Frauen und Männer gleichermaßen (jeweils genau 50%). Lediglich nach Studienbereichen differenziert, zeigen sich hier Unterschiede: Teilnehmende an Veranstaltungen im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ hatten deutlich öfter ein eigenes Anliegen mitgebracht (53%) als die Teilnehmenden an Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (40%). Im Bereich BBP bringen demnach mehr Teilnehmende eine Lernfrage oder ein bestimmtes Anliegen/Problem mit als im Bereich SVF⁷².

Eine mögliche Interpretation dafür ist schon die Strukturverschiedenheit und die historische Genese der beiden Fachrichtungen (siehe dazu ausführlich: die Fußnote auf dieser Seite).

Spannend ist es sich in diesem Kontext die Lernfragen anzusehen, soweit diese benannt werden (Antwortoption im Fragebogen „ja, und zwar:“). Um dies in einer systematisierten Form tun zu können, schlagen wir eine Einteilung der Nennungen in spezifische Wissensformen vor.

Eine gängige Unterscheidung ist hier die in deklaratives Wissen (know what), prozedurales Wissen (know how) und Kausalitätswissen (know why).

Die Frage ist dabei nicht, welche dieser Wissensform die Studicanten an der Hochschule erwerben wollen oder können, sondern welcher sich ihre Lernfrage jeweils zuordnen lässt: geht es bei der Lernfrage darum

- bezüglich eines Sachverhalts oder Phänomens in Erfahrung zu bringen, was es eigentlich ist bzw. wie es ge- oder begriffen werden kann, lässt sich die Lernfrage dem deklarativen Wissen zuschreiben;

⁷² Zur Interpretation dieses Befundes: Es liegt nahe, dass dies darin begründet liegt, dass im pädagogischen Bereich an sich schon Praxisanwendungen eine große Rolle spielen und eine längere Tradition haben als das Sozialverantwortliche Finanzwesen. Dadurch, dass es sich um eine sehr junge Disziplin handelt, steht dort mehr Grundlagen- und Erkenntnisarbeit an (das Feld will sozusagen erst bestellt werden) bzw. geht spezifischen Ansätzen und Theorien, die konkret auf die Praxis angewendet werden können (erste Ernten vom Feld, wenn man so will), voraus: Fragen wie „Was ist überhaupt Geld?“ beim Thema Geldtheorien oder „Was heißt sozial verantwortlich“ sind philosophischer Natur. Für BBP sind ebenfalls philosophische Fragen und Hintergründe wichtig, jedoch ist das ‚Feld bereits bestellt‘, so dass es bereits ‚Früchte geerntet‘ und ‚neues Saatgut gezogen‘ werden kann. Während es in der Berufspädagogik, wie an verschiedenen Stellen bereits belegt, auch stark um ein reflektierendes Hinterfragen gängiger Praxis geht, steckt die Praxis eines Sozial Verantwortlichen Finanzwesens erst in den Kinderschuhen. Dadurch kann hier zwar die allgemeine Finanzpraxis reflektiert werden vor dem Hintergrund alternativer Modelle, die nach bestimmten Kriterien als „sozial verantwortlich“ markiert werden können, nur wenig aber die sozial verantwortliche (wissenschaftlich fundierte) Praxis. Die vermehrten Rufe der Teilnehmenden nach „Kriterien“ im Studienbereich SVF ist nicht zuletzt als ein Hinweis darauf zu begreifen, dass selbst die Frage „Was ist soziale Verantwortung?“ oder „Wann ist ein Handeln sozial verantwortlich?“, also die Frage nach dem Gegenstand der Disziplin, noch eine offene Forschungsfrage ist.

- bezüglich eines Sachverhalts oder eines Phänomens in Erfahrung zu bringen, wie dieses funktioniert oder angewendet werden kann, lässt sich die Lernfrage dem prozeduralen Wissen zuordnen;
- bezüglich eines Sachverhalts oder Phänomens in Erfahrung zu bringen, warum es so funktioniert oder wirkt, wie es funktioniert oder wirkt, so lässt sich die Lernfrage dem Kausalitätswissen zuordnen.

Zudem sollte der Aspekt der Metakognition beachtet werden. Als solche bezeichnet man Wissen über den eigenen Wissenserwerb und die eigene Wissensverarbeitung (ursprünglich: Flavell 1979). Die Verbesserung der eigenen Reflexivität, von Lern-, Behaltens- und Wissensverarbeitungsstrategien u.Ä. sind dieser zuzurechnen.

Diese Zuordnung soll nicht bedeuten, dass denjenigen Lernfragen, die auf deklaratives Wissen abzielen, nicht auch ein Umsetzungsinteresse zu Grunde liegen kann, oder solchen die auf prozedurales Wissen zielen nicht auch Erkenntnisinteressen beinhalten. Eine wichtige These von STUDICA ist ja gerade, dass die Erweiterung des eigenen Wissensschatzes um wissenschaftliches Wissen auch eine veränderte Praxisgestaltung mit sich bringen kann. Zwischengeschaltet sind jedoch Verarbeitungs- und Übersetzungsschritte (siehe a.a.O., siehe auch Beck 1982, Beck/Bonß 1989).

Die folgende Tabelle fasst die im Fragebogen⁷³, bei der Beratung⁷⁴ oder der Abschlussbefragung⁷⁵ angegebenen Lernfragen im Rahmen dieser Einteilung. Zu beachten ist dabei, dass diese Befunde sich auf den Fragebogen zu den einzelnen Veranstaltungen beziehen, dass also bei einigen Studicanten und Studicantinnen bei diesen Angaben wohl nur um einen Teil ihrer Lernfrage handelt (weil sich die Fragebögen auf die Veranstaltungen bezogen):

Lernfragen, die auf deklaratives Wissen abzielen	
Bereich BBP	Bereich SVF
<ul style="list-style-type: none"> • Thema „Berufsorientierung“ • „Was gibt es für Kriterien für Kreditvergabe, Rating? Wie ist die Praxis in Deutschland?“ • „Thema Berufsorientierung“ • „Ideen zur Weiterentwicklung eines Seminars“ • „Den Wissenschaftlichen Hintergrund zu erfahren“ • „Infos zur Nachhaltigkeitserstattung der UN (Stand der Dinge)“ • „Was brauchen Lernbegleiter, um gute Beziehungen und effektives Lernen zu ermöglichen?“ • „Gibt es neue Führungsmodelle?“ • „Grundsätzliche Thesen/Wurzeln/Methoden von QM und QES im Bildungsbereich“ • „Welche QM gibt es in dem Bereich?“ • „Sind Kompetenzen messbar und wenn ja: wie 	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien für eine sozial verantwortliche Kreditvergabe • Einordnung des Themas aus ethischer Perspektive • „Was genau wird bei einer Kreditvergabe berücksichtigt → Vorgang hierzu“ • „Welche nachhaltigen Anlagemöglichkeiten gibt es – Überblick bekommen“ • „insgesamt mehr zum Thema zu erfahren“ • „Know-How vor dem Hintergrund der Gründung einer SvF-Bank“⁷⁶ • „Hintergründe, um ein Projekt zum ‚Urban Gardening, umzusetzen

⁷³ Codings in der Kategorie „Lernfrage“ in der Auswertung mit Hilfe des Programms MaxQDA

⁷⁴ Quelle: Beratungsdokumentation; die Lernfragen wurden hier relativ gut dokumentiert (bei 33 von 44 Fällen [75% der] Fälle ist die Lernfrage in die Beratungsdokumentation eingetragen)

⁷⁵ Quelle: Daten der Online-Abschlussbefragung

⁷⁶ Auch wenn die Person hier von „Know-How“ spricht (in der Beratungsdokumentation, ggf. auch vom Berater so interpretiert und ‚betitelt‘), haben wir uns für eine Zuordnung zum deklarativen Wissen (know what) entschieden, da im Interview klar wird, dass die Person weniger erlernen will, wie man (rezeptartig) eine Bank gründet (was ohnehin, erst recht im Rahmen von Studica, nicht geht), sondern Theorien und Hintergründe in bestimmten SvF-, Organisationsentwicklungs-, Führungs- und Innovationsthemen erlangen will, sowie einen Überblick über den „State of the Arts“ im SvF-Bereich.

<p>zeigen sie sich?“</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Das Thema Kompetenzen besser begreifen zu können“ • „Wie lernen Erwachsene und was muss ich dabei berücksichtigen?“ • „Hintergründe für die Beratung von (ausbildenden) Mitarbeitern“ • „Will Hintergründe kennenlernen, um folgende Themen damit zu betrachten: Unternehmensphilosophie, Wissensmanagement, Aus- und Weiterbildung und Mitarbeiterführung im Unternehmen / will ‚Welt der Hochschule‘ kennenlernen“ • „Intensive Beschäftigung mit pädagogischen Fragen – gerade theoretisch – um mehr Sicherheit im Umgang mit Auszubildenden zu bekommen“ • „Hintergründe der Berufsentwicklung“ • „Hintergründe, um Jugendliche besser zu verstehen und beraten zu können“ • „aktuelle Hintergründe und Theorien für die pädagogische Arbeit“ • „Kompetenzorientierung und Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Berufsausbildung“ (weil Person damit zu tun hat bzw. bekommt) • „Lernen in Organisationen besser verstehen“ • „Hintergründe, um soziale Fähigkeiten zu erwerben, z.B. eigenes Führungsverhalten besser reflektieren zu können“ • Welchen wissenschaftlichen Hintergrund gibt es zu meinem beruflichen Kontext • Kompetenzorientierung in Ausbildung • Thema Heterogenität 	
Lernfragen, die auf prozedurales Wissen abzielen	
Bereich BBP	Bereich SvF
<ul style="list-style-type: none"> • „Wie kann ich die richtige Person für die richtige Aufgabe auswählen?“ • „Wie kann ich eine Plattform aufbauen?“ • „Entwicklung eines Moduls für die Erwachsenenbildung: Finanzsystem und Alternativen zum Mainstream“ • „Prüfung der Nutzbarkeit für den Arbeitgeber (Anm.: eines Tools)“ • „Umgang mit Macht, Führung ohne disziplinarische Weisungsbefugnis“ • „Wie komme ich besser mit meiner Rolle als Chefin zurecht?“ • Möchte konkrete Probleme aus Führungssituationen aus seiner/ihrer Arbeit lösen • „Wie kann ich herausfinden, was der richtige Weg für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist?“ • „Wie kann ich schwierige, abstrakte Themen gut vermitteln?“ • „Wie kann ich Referenten in ihrem Lernen begleiten?“ 	<ul style="list-style-type: none"> • „Wie setze ich die Idee einer nachhaltigen Bank praktisch um?“ • „Wie kann ich die Nachhaltigkeitsqualität verschiedener Banken miteinander vergleichen?“ •

<ul style="list-style-type: none"> • Methoden, praktische Umsetzung: „Wie funktioniert gutes Lehren?“ • „Wie kann ich bei Teilnehmern Begeisterung fürs Lernen wecken?“ • „Wie kann ich die Ausbildung in unserem Unternehmen organisatorisch verbessern?“ • Wie kann Propädeutik mit Freude aussehen? • Wie kann ich möglichst offene Lernsituationen schaffen und die Lernenden begleiten ohne sie zu lenken? • Wie eine gute Lernbegleitung im beruflichen Alltag aussehen kann und wie man solche Lernbegleiter begleiten kann? • Wie arbeite ich mit heterogenen Schülergruppen, Kompetenzerwerb versus Wissenserwerb? • 	
Lernfragen, die auf Kausalitätswissen abzielen	
<ul style="list-style-type: none"> • „Was beeinflusst die Interaktion im Unterricht?“ • „Welchen Einfluss haben unterschiedliche Lebensphasen auf die Lernprozesse von Menschen?“ 	<ul style="list-style-type: none"> • „Wie kommt es zu FMK?“
Lernfragen, die auf Metakognition abzielen	
<ul style="list-style-type: none"> • „Reflexion meines Tuns“ • „Lösung des oder Umgang mit dem Spannungsfeld wissenschaftlicher Erklärungen und der Praxis“ • „Wissenschaftliche Auseinandersetzung in Verbindung mit Realität; Alternativen kennenlernen“ • „Betrachtung der eigenen Kompetenzen und Kennenlernen eines Instruments dafür“ • „Wie kommuniziere ich wertschätzend mit Kollegen und Auszubildenden?“ • „Wie kann ich Ausbilder für diese Thematik sensibilisieren und interessieren?“ • „Eigene Kompetenzen und eigenes Lernvorgehen erkennen“ • Beratungskompetenz erweitern, strukturierten Einblick in systemische Beratung erhalten • Welche theoretischen Grundlagen können mir helfen meine Arbeit besser zu verstehen? 	<ul style="list-style-type: none"> • „Wie kann ich auf diesem Gebiet mehr Wissen erhalten?“ • „meine Kompetenzen kennen und benennen können“
Weitere	
Bereich BBP	Bereich SVF
<p>(normative Fragen:)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Welche Art von Lehren und Lernen ist wünschenswert?“ <p>(berufliche Entwicklungsfragen, Kompetenzentwicklungsziele, Orientierungsfragen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Klarheit über weitere berufliche Orientierung“ • „Berufliche Weiterentwicklung“ • „Standortbestimmung in Phase der Um-/Neuorientierung, Standortbestimmung meiner persönlichen und beruflichen Entwicklungsmög- 	<ul style="list-style-type: none"> • „Welche Berufsethik braucht nachhaltiges Bankenwesen im Unterschied zu konventionellem?“ • „persönliche und berufliche Entwicklung“ • „Veränderungswunsch ‚Raus aus der

<p>lichkeiten“</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Vorbereitung auf eigene Referententätigkeit“ • Frage, ob ich mich weiter mit dem Thema Ausbildung beschäftige“ • „Finde sehr viele pädagogische Themen interessant und will Kurse belegen, die ich später auf einen Master anrechnen lassen kann“ • „berufliche Weiterentwicklung“ • „Persönliche und berufliche Weiterentwicklung“ • „auf der Suche nach alternativen Feldern in der Erwachsenenbildung (nach Lehramt-Studium), Professionalisierungsbedarf im Lernen Erwachsener“ • „allgemein pädagogisches Wissen vertiefen“ • „sich als Dozent professionalisieren“ • „Vorbereitung auf ein Studium“ • „Meinen Selbstwert im beruflichen Kontext steigern und Sicherheit bekommen“ 	<p>Bank!“</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Allgemeines Weiterbildungsinteresse“
--	---

Tabelle 15: Übersicht über Lernfragen der Teilnehmenden

Wie die Darstellung zeigt, beziehen sich die Lernfragen am häufigsten auf deklaratives Wissen, gefolgt von prozeduralem Wissen (Kategorie „gemischte“ ausgenommen):

Den meisten Teilnehmenden geht es mit ihrer Lernfrage also in erster Linie darum, Wissen über Sachverhalte, wie z. B. Fakten und Begriffe, zu erwerben. Wie bereits erwähnt, ist dabei nicht anzunehmen, dass dieser Wissenserwerb in den meisten Fällen aus seinem Selbstzweck geschieht, sondern auch damit Interessen verbunden sind, wie z.B. etwas besser zu verstehen, um dann etwas anders machen zu können. Dies machen auch viele der Beschreibungen klar, die oftmals der Logik „Hintergründe zu XY erwerben, um Z (besser) machen zu können“ folgen. Dieser (vermeintliche) „Umweg“ über das Fakten- und Begriffswissen kann als ein Wahrnehmen, Kennenlernen, Begreifen, Anknüpfen von Neuem ganz i.S. eines ersten Schrittes zur Erweiterung der eigenen Reflexionsfähigkeit (vgl. Kap. 7.3.1.4; vgl. auch Schrode/ Hemmer-Schanze 2014, S. 22) verstanden werden. Die meisten Personen mit Lernfragen dieser Art, haben bereits ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass ein tieferes ‚Eintauchen‘ in relativ abstraktes, wissenschaftliches Wissen, eben genau kein Umweg, sondern *der* Weg ist, um Antworten auf ihre Fragen näher zu kommen. Der Motivationstypus des „reflexionswilligen Professionalisierungsorientierten“ (siehe Kap. 7.3.1.4) ist in dieser Kategorie überproportional vertreten. Eine Haltung, die davon ausgeht, an die Hochschule zu kommen, auf seine Frage gesagt zu bekommen, wie die Lösung ist und das dann direkt umzusetzen herrscht bei den Personen mit diesen Lernfragen überhaupt nicht vor (zumindest konnten wir keine solche im Gespräch finden).

Wie verhält es sich mit denjenigen, die eher eine „Wie geht XY“-Frage als ihre Lernfrage äußern? Sie wollen durch ihre Teilnahme herausfinden, wie etwas Bestimmtes geht, also eher „know-how“ erwerben. Wie man sieht handelt es sich oft um Gestaltungs- und Umsetzungsfragen. Fragen, für die die Teilnehmenden jedoch selbstredend das entsprechende Hintergrundwissen kennenlernen müssen (außer die Lehre verkommt zu einer Art Training, was keineswegs intendiert ist). Bei genauerer Betrachtung der Studicanten und Studicantinnen, die solche „Wie“-Fragen äußern, zeigt sich, dass auch hier kaum die Erwartung vorherrscht, direkt eine Antwort ‚geliefert‘ zu bekommen. Allerdings zeigt sich in einem Drittel der Fälle, dass erhöhtes Interesse an Methoden, konkreten Vorgehensweisen, ‚fertigen‘ Konzepten, Instrumenten und Tools besteht. Zum Beispiel äußert eine Befragte, dass es ihr stark darum ginge, herauszufinden, „was für Instrumente (...) wir in Personalentwicklung oder auch in

der Ausbildung jetzt innerbetrieblich“ einsetzen können (I28, 00:24:19-6). Einige Befragte mit einer „Wie“-Frage äußern, dass sie didaktische Instrumente und Vorgehensweisen kennenlernen möchten. Sehr oft ist dies aber direkt verbunden mit einem Interesse an pädagogischen *Hintergründen*.

Hieran zeigt sich, dass die idealtypische Trennung, nach der wir die Lernfragen zugeordnet haben, nicht überschneidungsfrei ist (was sie auch nicht sein soll bzw. kann): Wer wissen will, wie er etwas Bestimmtes bewirken kann, muss dafür die Grundlagen des Feldes kennen in dem er sich bewegt. Dies ist keine bloße Feststellung der Autoren dieses Berichts, sondern fast allen Teilnehmenden an der Erprobung bewusst.

Was in der Analyse ebenfalls klar wird, ist wie praxisgesättigt die Lernfragen der Teilnehmenden sind: das wird vor allem an Quantität und Qualität der „Wie“-Fragen (prozedural) und der Ausrichtung der „Was“-Fragen (deklarativ) klar. Zwei Typen von Fragen sind demnach besonders entscheidend:

- **Praktische Umsetzungsfragen**, auf die es ggf. schon Antworten oder Ansätze im wissenschaftlichen Wissens- und Methodenkanon gibt, auf die man für seine eigene Frage aufbauen kann;
- **Erkenntnisfragen**, die vor dem Hintergrund der eigenen Praxis interessieren und ggf. (über entsprechende Übersetzungsleistungen) wieder in praktische Handlungen zurückfließen können – vor allem als ‚Reflexionsbrillen‘ für diese.

Ergänzt man die oben gemachten Angaben zur „Lernfrage“ um weitere Befunde aus der qualitativen Befragung so erhält man ein noch bunteres und vor allem differenzierteres Bild zu den einzelnen Lernfragen. Um nur einige Beispiele herauszugreifen: Was dort als „Ideen für die Gestaltung eines Fortbildungsseminars“ vom Teilnehmenden zusammengefasst wurde, wird im Interview qualitativ gefüllt:

„Wie kann ich Fortbildungsveranstaltungen für Ausbilder sinnvoll gestalten? (vgl. I11 03:31-9); wie mach ich das [den Stoff] auch verständlich; wie lernen meine Teilnehmerinnen am besten? (03:43-6). (...) Also, das hat viel mit der Frage zu tun: Auf welche unterschiedlichen Arten lernen Menschen und wie kann ich vielleicht auch erkennen, wann was wem am meisten liegt? (03:58-6)

Da interessiert mich eben (...) wie man Lernen in verschiedenen Kontexten gestalten kann (04:13-0f.) (...) Wie man ein lernförderliches Umfeld schaffen kann (ebd.).

Wie kann ich ein lernförderliches Umfeld gestalten für meine Mitarbeiter? (ebd., 04:19-2)

Schon die vielen „Wies“ weisen darauf hin, dass es tatsächlich der Fall zu sein scheint, dass Studicanten deklaratives Wissen (z.B. Konzepte für Fortbildung, Didaktiken, Lerntheorien, Interaktionstheorien) nicht zum Selbstzweck, also um einfach danach ‚klüger als zuvor‘ zu sein, erwerben, sondern, um auf der Grundlage der Reflexion des Gelernten vor dem Hintergrund ihrer eigenen Praxis neue Wege in dieser beschreiten zu können.

„Neue Wege“ in der eigenen Praxis sind dabei ganz unterschiedlich in Umfang und Ausmaß zu bewerten: Will eine Teilnehmerin ein paar neue Methoden, neue Lernformen und didaktische Impulse kennenlernen, so will ein anderer Teilnehmer in einem Joint-Venture eine komplette Sozial Verantwortliche Bank oder eine Waldbank gründen:

„(...) dass ich, ich sage mal perspektivisch, in drei bis fünf Jahren überlege auch eine Art Waldbank zu gründen, in der sozusagen die das Eigenkapital durch die Projekte, durch diese also durch eine Genossenschaft und durch die Projekte im Prinzip in die Bank

reingetragen wird und aus diesem Eigenkapital der Genossenschaft wieder neue Waldprojekte finanziert werden können. Das ist eine längerfristige Perspektive“ (I34, 08:10-2)

Ein anderer Teilnehmer will die erste sozial verantwortliche Bank Österreichs gründen und holt sich hierfür wichtige Hintergründe in STUDICA.

Anforderungen aus der eigenen Arbeit hinter der Motivation wissenschaftliches Wissen zu erwerben

Bank gründen, Erwachsene weiterbilden, mit Heterogenität klar kommen – was hat das nun alles mit Wissenschaft zu tun? Die Lernfragen sind sicherlich für viele Leser dieses Berichts sehr spannend, aber wo denn nun der wirkliche Bezug zu *wissenschaftlichem* und nicht irgendeinem Wissen liegt wird anhand der Lernfragen nicht unbedingt klar, ebenso wenig wie an den Motivationen der TN überhaupt STUDICA zu erproben. Daher stellt sich die Frage: Welche Anforderungen sind es eigentlich, die ein Teilnahme-Bedürfnis, wie z.B. sich mit Hilfe von STUDICA zu professionalisieren, auslösen? Es ist das eine, dass Teilnehmer ihre Motive und Motivationen angeben und (re-)konstruieren können. Das andere ist aber die Frage, woher diese kommen. Dies lässt sich z.T. mit Hilfe der qualitativen Daten beantworten und geschieht auch a.a.S. in diesem Bericht, z.T. lässt sich aber auch eine theoretisch hergeleitete These anhand der Daten überprüfen, nämlich jene, dass es wohl mit veränderten Bedingungen in der Arbeit der Teilnehmenden zu tun haben muss, sich – man mag sagen ausgerechnet eine Hochschule auszusuchen für ihre Weiterbildungsaktivitäten. Das Wissen (und darauf gründende Können), das an der Hochschule erworben werden kann, muss also nicht nur eine Art Alleinstellungsmerkmal haben, spezifische Besonderheiten, die es von anderem Wissen unterscheiden (solche sind beschrieben z.B. bei Eirnbter-Stolbrink 2011⁷⁷), sondern genau dieser Unterschied, der augenscheinlich den Unterschied macht, muss in der Arbeits- und Lebenswelt der Nachfrager eine spezifische Rolle spielen, sonst würden diese es ja nicht nachfragen.

Worin dieser Unterschied nun besteht, woher er kommt und wozu er ggf. führt, das untersuche ich (Autor: Nicolas Schrode) im Zuge meiner Dissertation⁷⁸. Anders gesagt gehe ich der Frage des Stellenwerts und der Form wissenschaftlichen Wissens in modernen Fachberufen nach. Die Hauptthese dabei ist, dass wissenschaftliches Wissen bzw. eben bestimmte Spezifika wissenschaftlichen Wissens in der modernen Arbeitswelt auch in nicht-akademischen Fachberufen einen zunehmend hohen Stellenwert einnehmen (was auch die Rede von der „Wissensgesellschaft“ stützen und in Teilen erhärten/ erklären würde). Aus den Recherchen und Forschungsarbeiten im Zuge der Dissertation habe ich Items operationalisiert, die solche Spezifika und/oder besondere Ansprüche an wissenschaftliches Wissen im Vergleich zu anderen Wissensformen auszeichnet (vgl. Schrode 2017). Diese laufen sehr stark auf Kompetenzen wissenschaftlichen Handelns, Haltungen und Herangehensweisen hinaus. Aus Platzgründen soll hier nicht tiefer eingegangen werden, die Items sind auch z.T. selbstsprechend.

⁷⁷ Eirnbter-Stolbrink, Eva (2011): Wissenschaftliches Wissen. Ansprüche an eine besondere Wissensform?. In: Wissen – Potenzial und Macht, 35–45. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung.

⁷⁸ Schrode, Nicolas (2017): Stellenwert und Form wissenschaftlichen Wissens in modernen Fachberufen. Dissertationsschrift (Erscheint voraussichtlich 2017).

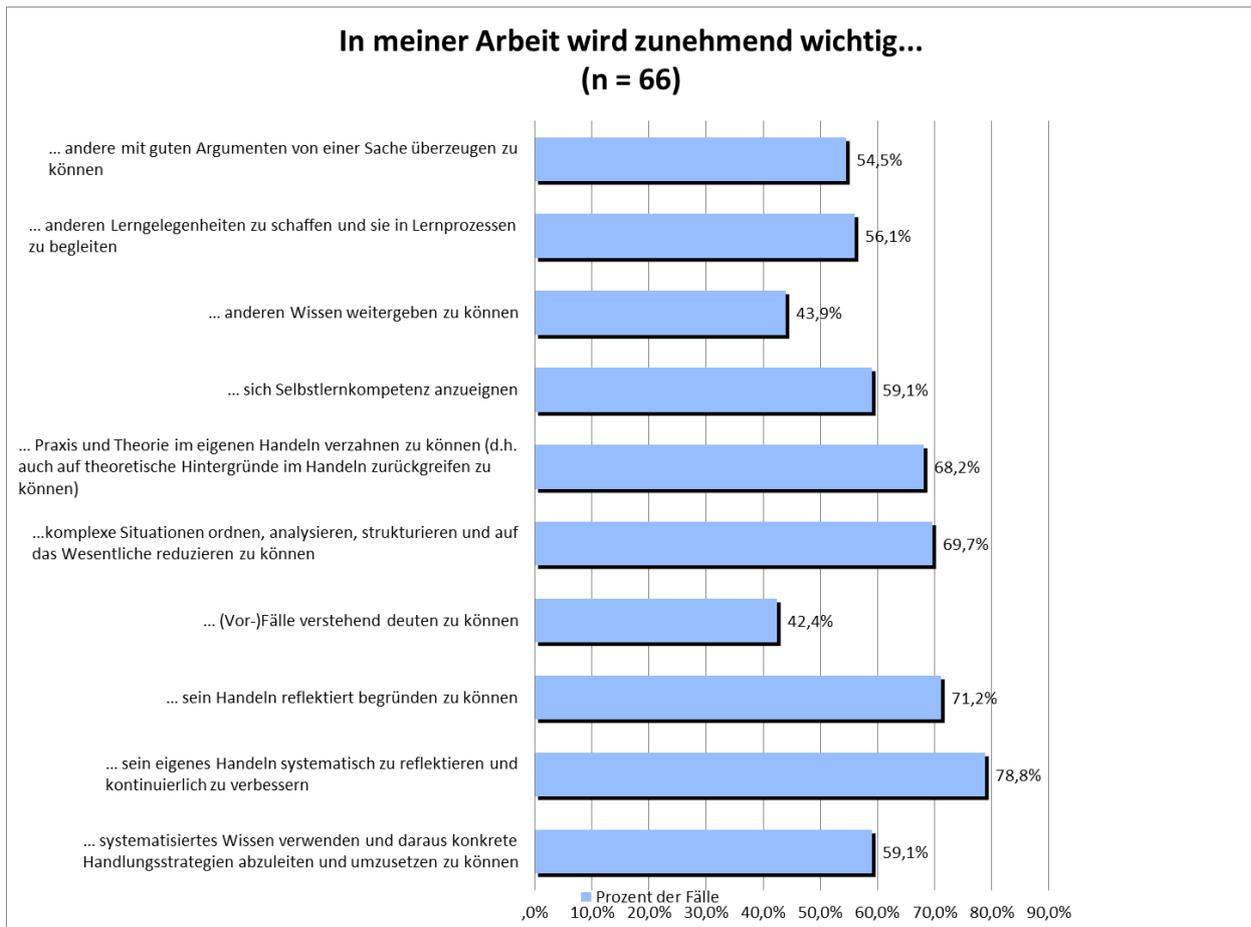


Abbildung 29: Was in der beruflichen Arbeit der Teilnehmenden zunehmend wichtig wird...

Überdeutlich wird, dass die Fähigkeit sein eigenes Handeln systematisch reflektieren und verbessern zu können, als sehr wichtig eingeschätzt wird (fast 80% geben dies als wichtige Kompetenz in ihrem Arbeitskontext an), ebenso wie es reflektiert begründen zu können (71%), komplexe Situationen ordnen, analysieren und auf Wesentliche reduzieren zu können (70%) und Theorie und Praxis zu verzahnen (68%). Bis auf den letzten Aspekt kann hier von klassischen Ansprüchen wissenschaftlichen Wissens gesprochen werden [systematische Ordnung nach bestimmten Kriterien (schon bei Kant), Theorien als analytische Blickwinkel auf Empirie, Begründungsnotwendigkeit und Macht des besseren logischen Arguments (auch Falsifikationsprinzip), Reduktion und Abstraktion von Realität], die nun scheinbar in der Arbeitswelt, auch von Nicht-Akademikern, an Bedeutung gewinnen⁷⁹. Der letztgenannte Aspekt der Verzahnung von Theorie und Praxis scheint da in der Natur der Sache zu liegen: ein Praktiker will, wie die Daten dieses Berichts durchweg zeigen, wohl kaum zum Wissenschaftler werden, sondern mit dem wissenschaftlichen Wissen, das er an der Hochschule erwirbt in seiner Praxis etwas anfangen (können).

Als vergleichsweise weniger wichtig erscheinen den Befragten Aspekte wie jener der Wissensweitergabe oder hermeneutisch-kasuistische Fähigkeiten⁸⁰. Der Aspekt „anderen Wissen weitergeben“ fällt sogar bei den BBP Teilnehmenden mit 40% noch niedriger aus als bei den SvF TN mit 50% – das mag darauf hindeuten, dass es den STUDICA TN eben genau

⁷⁹ Bei der Teilgruppe ohne ersten Studienabschluss zeigt sich eine leicht abweichende Verteilung als beim Gesamtbild, jedoch sind auch hier die genannten Items die mit der höchsten Zustimmung, auch wenn diese jeweils etwas geringer ausfällt und z.B. Items wie „Selbstlernkompetenz aneignen“ etwas höhere Zustimmung erhalten. Eine genauere Analyse findet sich in der Dissertationsschrift (Schrode i.E.).

⁸⁰ Gilt auch für die Gruppe ohne ersten Studienabschluss.

nicht darum geht, etwas zu erlernen, was sie schon können – im Fall BBP eben Wissen vermitteln bzw. Lehren – sondern Handwerkszeug und Fähigkeiten erwerben wollen, welche ihnen helfen die Dinge, die sie tun, anders zu tun, indem sie sie anders betrachten, begreifen, durchdringen können. Dieser interessante Befund geht einher mit den Erkenntnissen zur Teilnahmemotivation – der Idealtypus des „reflexionswilligen Professionalisierungsorientierten“ mag vielleicht geradezu ein Sinnbild oder Inbegriff des postindustriellen Arbeitnehmers oder Wissensarbeiters sein – eine Frage, die im Zuge der erwähnten Dissertation und nicht an dieser Stelle, geklärt werden sollte!

G.2.3.5 Das Wissenschaftspropädeutische Brückenmodul

Das Wecken von Wissenschaftsinteresse („raising aspirations“) ist ein Ziel des in STUDICA entwickelten Konzepts des Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls (WBM). Andere Zielrichtungen des WBM lassen sich mehr der Studienvorbereitung („better preparation/ pre-entry support“) oder den ersten Schritten („first steps“) zuordnen (so z.B. die integrierte „Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten“). Das WBM zielt also nicht ausschließlich auf die Steigerung des Wissenschaftsinteresses, dies ist jedoch ein wesentliches Teilziel der Maßnahme (vgl. dazu Schrode/Hemmer-Schanze 2014, S. 76). Operationalisiert ist diese „Interessesteigerung“ in den Richtzielen mit Hilfe des WBM zu ermöglichen, dass die Teilnehmenden

- ein „angemessenes“ Bild von Wissenschaft und vom Studieren entwickeln. Wobei sich „Angemessenheit“ dabei darin zeigt, sich zunächst mal kritisch mit der Frage zu befassen, was Wissenschaft überhaupt ist und will, um damit zentrale Anliegen und Prinzipien von Wissenschaft zu verstehen.
- hierbei gegebenenfalls vorliegende Mythen um und Ängste vor Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten abbauen können – nicht zuletzt auch, damit sie eine realistische Entscheidungsgrundlage für oder gegen ein Studium erhalten.
- durchaus „Lust“ bekommen auf Wissenschaft und ein wissenschaftliches Studium.

Die Ergebnisse der Evaluation des WBM bestätigen, dass diese Ziele bei der Erprobung erreicht werden konnten (vgl. Schrode/Hemmer-Schanze 2014). Im umfassenden Evaluationsbericht, den wir hierzu verfasst haben (ebd.) wird sehr deutlich, dass mit Hilfe des WBM

„Studienaspiranten eine Landschaft gezeigt werden [kann], die deutliche Ein- und Ausblicke ermöglicht, worum es bei der Reise »Studium« geht und was es mit Wissenschaft auf sich hat (ebd., 175).

Dabei könne man die Teilnehmenden mit dem „wissenschaftlichen Niveau“ vertraut machen und gleichzeitig Ängste vor diesem Abbauen. Dies werde und wurde aktiv als Entscheidungsgrundlage für oder gegen ein Studium genutzt. Die Grafiken „Die Wissenschaftspropädeutik und mein Studium“, „Mein Resümee“ und „Reflexion meines Lernprozesses“, die aus der quantitativen Nachbefragung zum WBM stammen, verdeutlichen sehr gut, wozu das Propädeutikum bei seinen Teilnehmenden beitragen konnte:

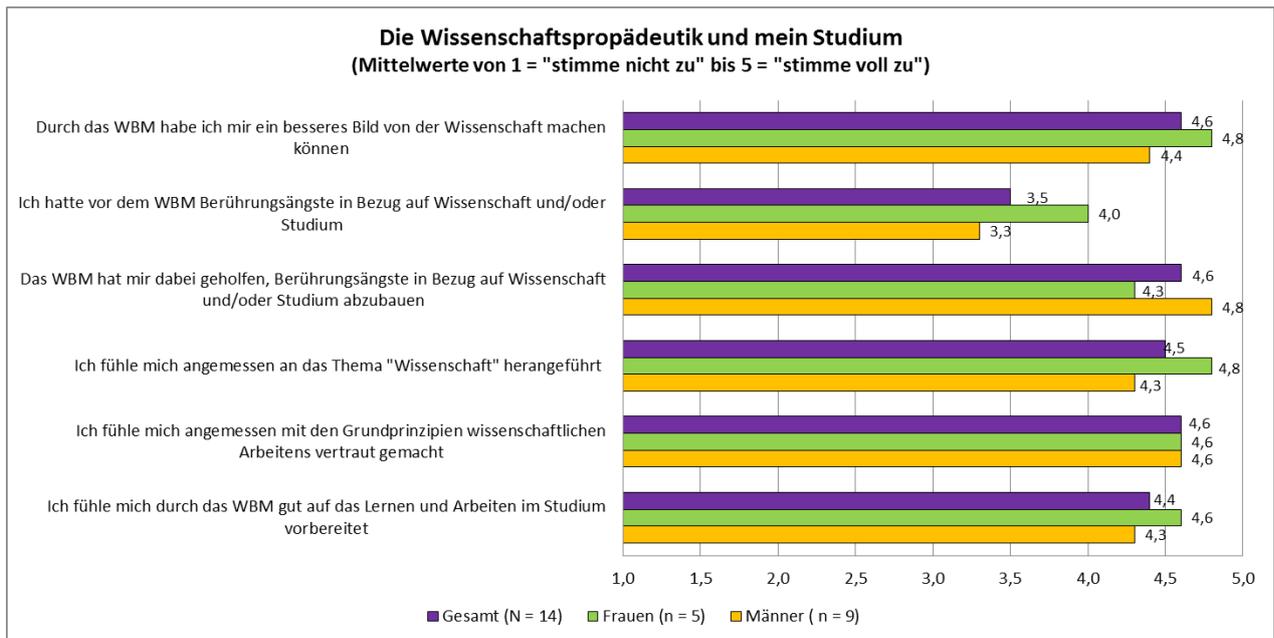


Abbildung 30: Effekte des Wissenschaftspropädeutikums aufs Studium und Wissenschaftsbild der TN

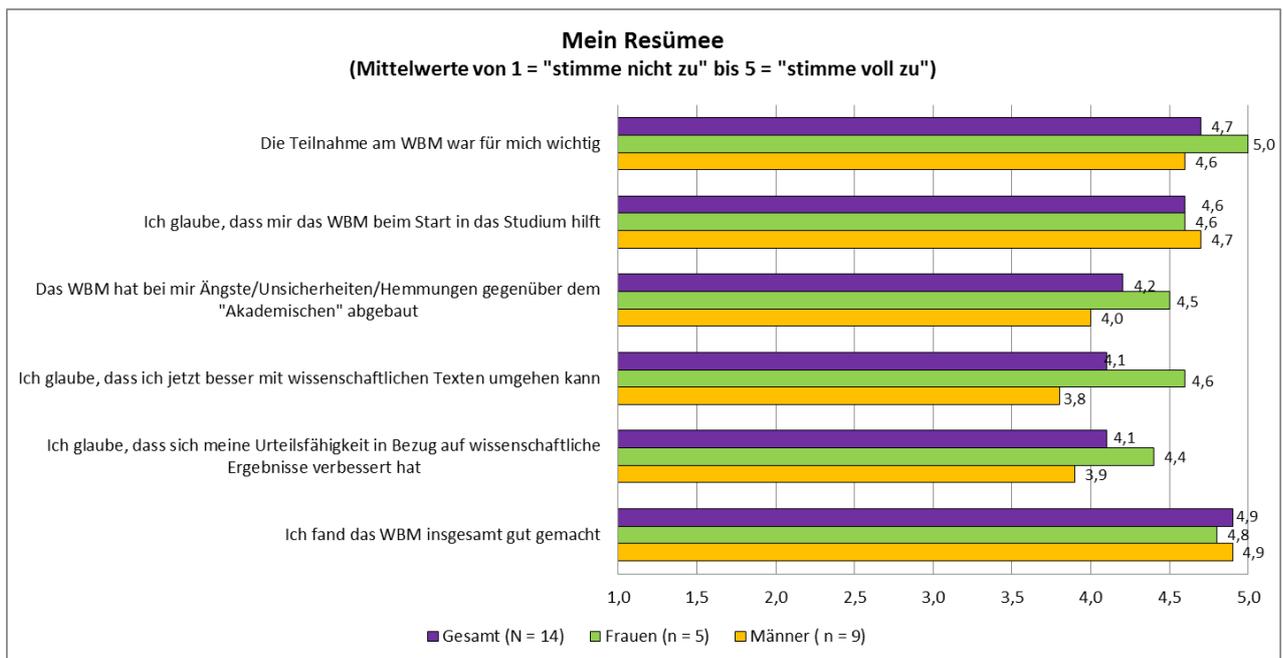


Abbildung 31: Resümee der TN zum Wissenschaftspropädeutikum (Zufriedenheitserfolg)

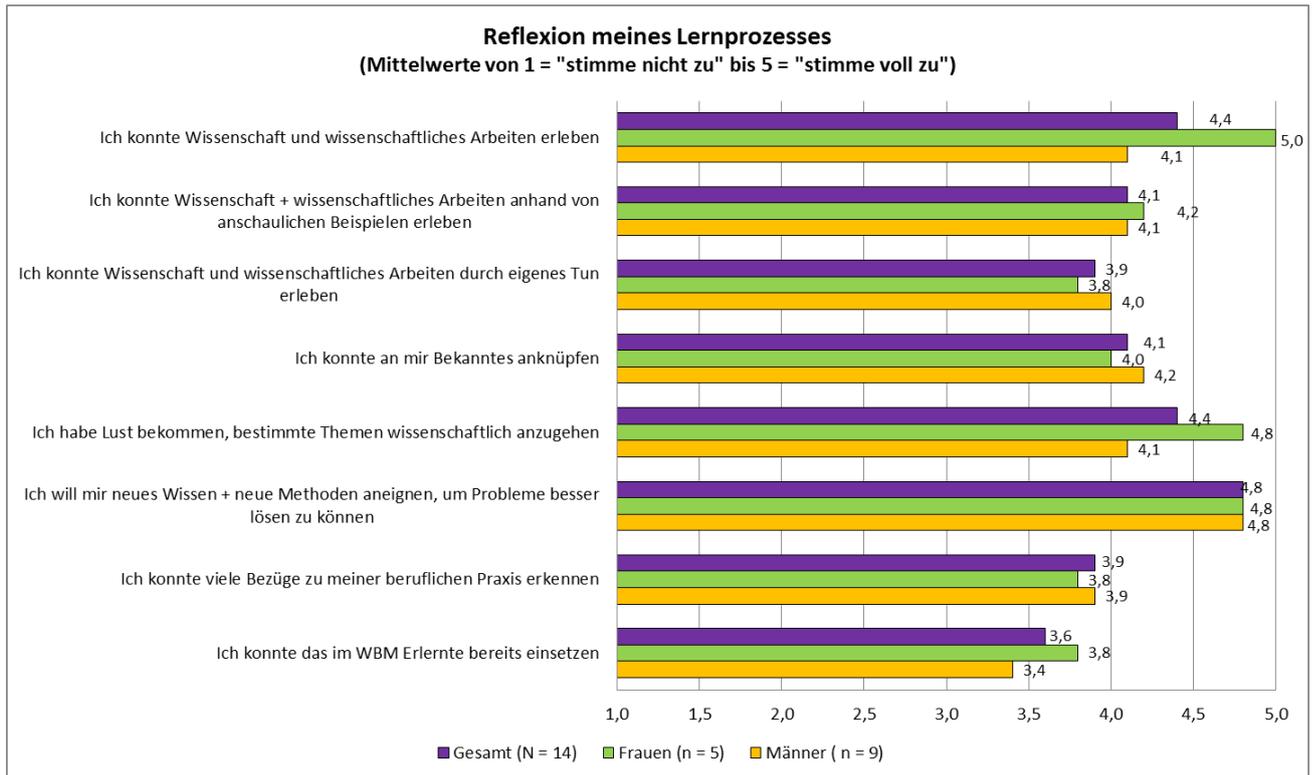


Abbildung 32: Learning Outcomes des Wissenschaftspropädeutikums

Klar wird in der Zusammenschau, dass das WBM und seine einladende Gestaltung die Wirkung eines Geländers auf der Brücke zum Studium entfalten kann, die auch nicht-traditionellen Studierenden, die bisher keine, kaum oder gar negativ bewertete Erfahrungen mit Wissenschaft und Studieren hatten, eine gewisse Trittsicherheit verleiht. Diese wirkt sich positiv auf eine Entscheidung für das Studium aus, weil sie eher bestärkend als abschreckend wirkt (vgl. ebd.). In der folgenden Tabelle sind daher Aspekte aus dem 197 Seiten starken Bericht zusammengefasst, die diese „Geländerfunktion“ stärkten:

Aspekte	Ausgestaltung
<i>Haltungsaspekte</i>	<p>Die Haltung Dozierender gegenüber Teilnehmenden (TN) lässt sich als dialogisch und offen bezeichnen. Von vielen TN wurde erwähnt, dass der wenig distanzierte und warme Umgang ihnen das Lernen im WBM wesentlich erleichterte. Sie erlebten keine professoral belehrende Einbahnstraßenkommunikation, sondern diskussionsreichen Austausch, in den sich jeder einbringen konnte. Die Qualität der Beziehung wurde von den TN als sehr wichtig erachtet (vgl. Schrode/Hemmer-Schanze 2014, S. 145f.), Humor und Spaß bei und an der Sache wurden dabei als sehr hilfreich bis befreiend empfunden (vgl. ebd.). Die hohe Wertschätzung der TN drückte sich für viele TN in den täglichen Feedbackrunden und Gelegenheiten zwischendurch Rückmeldung zu geben aus (vgl. ebd.). Die Haltung lässt sich weniger mit der eines klassischen Professors oder Dozenten als mit der eines Experten bezeichnen, der Lernende begleitet und sein Wissen mit ihnen austauscht (ohne ständig zu belehren) und an ihrem Wissen interessiert ist.</p> <p>Der französische Philosoph Nicolas de Malebranche (1638-1715) hat eine dem sehr nahe kommende Haltung ausformuliert: „Wer wissenschaftliche Kenntnisse hat, muß nicht stets den Professor spielen und andere in Wahrheit unterrichten wollen, von denen er überzeugt ist: aber er muß das Geheimnis verstehen, in den Seelen derer, mit denen er umgeht, unmerklich Licht zu verbreiten, so daß sich jeder aufgeklärt findet, ohne die Beschämung</p>

	Schüler zu sein ⁸¹ . Weniger philosophisch beschreiben die Teilnehmer selbst eine solche gelebte gleichwürdige Begegnung ⁸¹ von Lehrenden und Lernenden mit dem Begriff der Begegnung auf Augenhöhe.
<i>Inhaltliche Aspekte</i>	Ein inhaltliches Geländer wurde laut der Rückmeldungen aus der Evaluation sehr stark dadurch aufgebaut, dass sehr detailreich und verständlich nachgezeichnet wurde, wie Wissenschaft entstanden ist und sich weiterentwickelt hat. Hierzu wurden alltagsorientiert wissenschaftshistorische, erkenntnistheoretische und sozialwissenschaftliche Zugänge gewählt, die methodisch verschieden vermittelt wurden (s.u.). Dabei waren auch Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens, die gesellschaftliche Bedeutung von Wissenschaft und die Grenzen von Wissenschaft Thema. Insgesamt erlaubten die Inhalte es, ein umfassendes Bild von Wissenschaft zu erwerben. Die Evaluation zeigt, dass dieser inhaltliche Zuschnitt (detailliert beschrieben in Hemmer-Schanze 2014, S. 2-74) es ermöglichte, dass TN ‚falsche‘ bzw. wenig adäquate Bilder von Wissenschaft (Irrtümer, Mythen) ausräumen und durch (für sie) bessere Erklärungen ersetzen konnten. Das Herstellen von Transparenz über Wissenschaft (Was ist sie, was will sie, wie funktioniert sie und was macht sie?) hat deutlich dazu beigetragen, dass die TN ein adäquates Bild von Wissenschaft erlangen konnten (auf dessen Grundlage auch ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium sinnvoll stattfinden konnte) (vgl. ebd., 108f.).
<i>Methodische und didaktische Aspekte</i>	Methodisch lässt sich das WBM durch seine breit gefächerten Zugänge zum Thema „Wissenschaft“ und „Studium“ kennzeichnen, was durch entsprechende didaktische Konzepte hinterlegt war: von klassischen didaktischen Formaten (Vorträge, Powerpoint-Präsentationen) über künstlerische Interventionen mit erkenntnistheoretischer Auswertung (Stilleben zeichnen) bis hin zum Erfahrungslernen (selbst Mini-Forschungsprojekt durchführen) wurde ein Lernen ermöglicht, das multiple Anknüpfungspunkte an die Lerninhalte ermöglicht.
<i>Praxisorientierung (Ermöglichung von Praxis-Theorie-Praxis-Transfer)</i>	Die Praxisorientierung wurde im WBM auf verschiedene Wege verwirklicht, u.a. über den Einstieg in wissenschaftliche und erkenntnistheoretische Fragen über Alltagsbeispiele und Alltagsphänomene. Als besonders brauchbar erwiesen hat sich dabei eine Didaktik, die es ermöglicht, an Neu-Kennengelerntes auf Grundlage der eigenen Erfahrung anzuknüpfen – meist etwas „Praktisches“, das aus der eigenen Lebenswelt bekannt ist –, dies ermöglicht das Herstellen von Selbstbezug ⁸² . Erst über diesen kann, so zumindest eine Annahme der konstruktivistischen Lerntheorie, Lernen eingeleitet werden, indem das Bekannte und das Neue im Lerninhalt erkannt wird und Möglichkeiten des Anknüpfens ans und Verarbeiten des bisher Unbekannten möglich wird. Erst im nächsten Schritt dann wird erkannt, dass man ggf. Annahmen korrigieren muss oder ein Verhalten korrigieren/ ändern, woran ein Willensimpuls anschließen kann, dies auch zu tun. Dann erst kann eine erfolgreiche Veränderung in der Praxis erfolgen (z.B. etwas aus dem Blickwinkel einer bestimmten Theorie betrachten und ggf. verändern; theoretische Beschreibung dieses Prozesses auf Grundlage der Empirie: siehe Schrode/Hemmer-Schanze 2014, S. 152).
<i>Teilnehmerorientierung</i>	„Teilnehmerbezogenheit beginnt (...) bei der gemeinsamen Erhebung der Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden, die über eine bloße Erwartungsabfrage dahingehend hinausgeht, als dass man als Lehrender bemüht ist diese Erwartungen mit den eigenen Vorstellungen im Dialog mit den Teilnehmenden in Einklang und zu faktischer Geltung zu bringen“. Die TN-Orientierung wird im Konzept in einer Art „dialogischer Steuerung“ des Lehr-Lernprozesses umgesetzt, in der immer wieder unter Befragung der TN geprüft wird, ob man inhaltlich und methodisch noch auf dem richtigen Weg ist. Zur Teilnehmerorientierung gehört auch der enge Praxisbezug bzw. diesen nicht nur an einer (vermeintlich

⁸¹ Als „Gleichwürdigkeit der Beziehung“ bezeichnet Jesper Juul eine Haltung, die sich durch ein unbedingtes Ernstnehmen des Gegenübers kennzeichnet, das unabhängig ist von Alter, Rangunterschied, Herkunft, Lebenserfahrung oder Macht (Juul, Jesper: Die gleichwürdige Beziehung. In: Ders.: Die kompetente Familie. Neue Wege in der Erziehung. Kösel Verlag, München 2012. S. 73 – 76)

⁸² „Wenn die Lernenden die Gegenstände nicht mit ihrer Welt verbinden, wird allerhöchstens defensiv gelernt und es entsteht bestenfalls - wenn überhaupt – ‚träges Wissen‘“ (Faulstich 2013: S.201)

	so-und-so seienden, idealtypischen) Praxis durchzudeklinieren (z.B. anhand erfundener Fallbeispiele), sondern die reale Praxis der Teilnehmenden aufzugreifen und zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung zu machen. Weitere Aspekte sind: das Prüfen, inwieweit die TN mit Fachsprache vertraut sind und darauf eingehen (zur Fachsprache hinführen), auf methodische Präferenzen der TN angemessen eingehen (wie lernt die Gruppe gut? → diese Wege stärker nutzen) oder Alltagsbeispiele für den Einstieg in wissenschaftliche Fragen herzunehmen, um die Gruppe nicht-traditioneller Studierender besser abzuholen (ohne das Abstraktions- und Komplexitätsniveau insgesamt zu senken! ⁸³)
<i>Kompetenzorientierung</i>	<p>Die Kompetenzorientierung des WBM war in der Ausgestaltung des Curriculums angelegt, indem dort die Ziele im Sinne von Learning Outcomes beschrieben waren (das was man nach der Teilnahme kann, nicht das was im WMB vermittelt wird). Die Kompetenzorientierung im WBM reichte jedoch weiter. So wurde, wie oben beschrieben, darauf geachtet, dass das, was im WBM vermittelt wird, eine Anschlussfähigkeit aufweist zu persönlichen Erfahrungen der TN bzw. ihnen die Möglichkeit geboten wird eine solche Anschlussfähigkeit selbst aktiv herstellen zu können. Wie weiter oben beschrieben kann die Entwicklung von Kompetenzen (in einem konstruktivistischen Paradigma des Lernens gedacht) nur stattfinden, wenn die TN an das Neu-Kennengelernte anknüpfen können. Die Rede von den „Learning Outcomes“ macht rein auf Modulbeschreibungen bezogen also wenig Sinn, wenn nicht eine entsprechende Didaktik hinterlegt ist, die die Entwicklung dieser Kompetenzen auch erlaubt (Papier ist schließlich geduldig).</p> <p>Insgesamt wurden im WBM Kompetenzen angelegt, die im späteren Studienverlauf erworben und gefestigt werden, wie dazu im Stande zu sein wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Modelle zu verstehen und damit Hintergründe und mögliche Ursachen von Problemen erkennen (und ggf. beheben), Forschungswissen praktisch nutzen oder sein (berufliches) Handeln mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden evaluieren zu können.</p>
<i>Grundlagenorientierung</i>	Wie bei der Beschreibung der inhaltlichen Aspekte oben klar wird, förderte eine Orientierung auf die Grundlagen zum Thema „Wissenschaft(lichkeit)“ die Befestigung des Geländers. Eine Konzentration auf diese Themen erfordert es auch beispielsweise organisatorische Aspekte des Studienablaufs im WBM nicht zuzulassen.

Die Beschreibung des WBM für potentielle TN (Quelle: <http://www.alanus.edu/>):

⁸³ Zu dieser Gefahr siehe Brämer/Heufers (2010); Eirnbter-Stolbrink/König-Fuchs (2005)




Das Wissenschaftspropädeutikum

Ein Einführungsseminar in Anliegen und Praxis der Wissenschaften
 „Propädeutik“ heißt so viel wie „Vorbereitung“ oder „Einführung“. Mit Hilfe dieser Einführung in Wissenschaft soll es Ihnen bei allem anderen, was Sie studieren werden, leichter fallen, die Besonderheiten, manchmal auch Merkwürdigkeiten des wissenschaftlichen Denkens und Vorgehens zu verstehen und zu erkennen, was dahinter steckt.

Ziele des Wissenschaftspropädeutikums
 Die Teilnehmenden dieses Einführungsseminars sollen einen tragfähigen Eindruck davon erhalten, was Wissenschaft will und macht und was ihre Ziele und Grenzen sind. Sie werden dabei möglichst plastisch erkennen/ erleben, was es für Sie selbst heißt, wenn Sie sich mit Wissenschaft beschäftigen. Dabei wird nicht in eine bestimmte (oder überhaupt in) Wissenschaftstheorie eingeführt, sondern versucht, auf einer Metaebene die „Idee Wissenschaft“ zu fassen – mit ihren Brüchen und offenen Fragen, aber auch mit ihren praktischen, persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Nach der Teilnahme an dem Wissenschaftspropädeutikum sind Sie in der Lage, das wissenschaftliche Niveau der Studica-Veranstaltungen zu erkennen, zu verstehen und zu beurteilen und sich selbst mit der Zeit immer bewusster und selbstverständlicher auf diesem Niveau bewegen zu können.

Inhalte des Wissenschaftspropädeutikums
 In dieser Einführung in Wissenschaft geht es zunächst um die grundlegende Frage danach, was Wissenschaft eigentlich ist und um die Beschäftigung mit hierfür zentralen Begriffen wie Wissen oder Theorie. Es werden wissenschaftliche Forschungsmethoden behandelt und Grenzen und Reichweiten wissenschaftlicher Forschung und ihrer Ergebnisse gemeinsam kritisch reflektiert. Ein kurzer Einblick in Wissenschaftsgeschichte, in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens sowie eine Einführung in die Hochschulbibliothek runden das Seminar ab.

Methoden
 Der gemeinsame Dialog steht im Seminar im Vordergrund, neben Kurz-Inputs werden daher interaktive Methoden wie Kleingruppenarbeit, Murnelgruppen etc eingesetzt. Es wird geübt wissenschaftliche Texte zu lesen, auf wissenschaftlichem Niveau zu argumentieren und das eigene Vorgehen auf einer Metaebene methodisch zu reflektieren. Im Rahmen eines kleinen Feldprojekts erproben die Teilnehmenden selbst die Ablaufschritte eines empirischen Forschungsprojekts.

Organisatorisches
 Die Wissenschaftspropädeutik ist als Einführung für Studica-Interessierte bzw. -Teilnehmende gedacht, die bislang noch keine Erfahrungen mit Wissenschaft gesammelt haben, aber auch für alle diejenigen, die nach längerer Zeit wieder einen Fuß in diese Tür setzen oder gerne noch einmal eine grundsätzliche Einführung in Wissenschaft haben möchten. Das viereinhalbtägige Seminar ist offen für Interessierte aller Studiengänge und wird ein bis zwei Mal jährlich angeboten.

Wenn Sie Interesse am Wissenschaftspropädeutikum oder Fragen haben, nehmen Sie gerne Kontakt zu uns auf.

Kontakt
 Ansprechpartner: Andre Klocke
 Email: andre.klocke@alanus.edu






Abbildung 33: Das Wissenschaftspropädeutikum - Beschreibung auf STUDICA-Website

Bei einer Beleuchtung des WBM als Maßnahme der Stufe „raising aspirations“ ist auch die vielfältige Bedeutung des Wortes „aspiration“ interessant, die von „das Bestreben“, „die Sehnsucht“ über „das Ansaugen“, „das Aufsaugen“ bis „die Hoffnung“ reicht. All diesen Übersetzungen ist in Bezug auf die Maßnahme WBM etwas abzugewinnen, da sich sagen lässt, dass sie durchaus dazu beitragen kann, das Bestreben ein Studium aufzunehmen zu verstärken, die Sehnsucht nach wissenschaftlichem Arbeiten und Studieren zu entflammen, ja, in gewisser Weise – wie im Evaluationsbericht an vielen Stellen deutlich wird – geradezu eine Sogwirkung auf potentiell Studierende entfalten kann. Zuletzt gibt das WBM den TN auch die Hoffnung, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können.

Den Bericht „**Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen**“ können Sie herunterladen unter <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html>

Ergebnisse aus Arbeitspaket 2

Nergislermann, Anna; Ramel, Marlene; Thiel, Rebekka (2014): Ein Beratungskonzept für Studica, Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung - ein neuer Beratungstyp an Hochschulen. >>

Straß, Michael et al. (2014): Studieren à la carte. Beschreibung des Modells Studica - Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. >>

Straß, Michael; Ramel, Marlene; Stomski, Ruth (2014): Das Konzept der Studica-Studienberatung. Ein Angebot zur vertiefenden, individuellen Verarbeitung von neuem Wissen. >>

Straß, Michael; Klocke, Andre; Stomski, Ruth (2014): Das Wissenschaftspropädeutikum. Materialien und Unterlagen zum Seminar. >>

Klocke, Andre; Ramel, Sören; Wäsches, Eva (2014): Entwicklung neuer Lernveranstaltungen im Studiengang Bild. Verankerung in der Praxis. >>

Schrode, Nicolai; Hemmer-Schanz, Christina (2014): Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. >>

Stomski, Ruth (2014): Die Studica-Forschungsverkettung. Ein Ort der Beratung und Begleitung individueller Forschungsprojekte. >>

Beuer, Thibaut (2014): Entwurf eines Dienstleistungs-konzepts: Lernberatung für STS/SDCA - Wie kann die Hochschule auf dem Laufenden bleiben? >> (Anliegen >>)



Download

Die Publikation „Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen“ besteht aus zwei Teilen: im ersten Teil zeichnen die Autoren den Ablauf des Propädeutikums phänomenologisch nach. Die sehr dichte, durch teilnehmende Beobachtung gewonnene Beschreibung erlaubt einen Einblick in den realen Ablauf des Wissenschaftspropädeutikums und eignet sich damit als Ideengeber für potentielle Nachahmer. Im zweiten Teil überprüfen die Autoren mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Daten, die sie in Befragungen von Teilnehmenden und Dozierenden gewonnen haben, inwiefern das Modul seine Ziele erreicht hat. Hieraus ergeben sich wichtige Hinweise für die Gestaltung eines solchen Kurses und entsprechende Empfehlungen.

Abbildung 34: Download-Link für den Evaluationsbericht für das Wissenschaftspropädeutikum

G.2.4 „Better preparation/pre-entry support“ und „First steps in higher education“ (Wie gelangen die Studienvorbereitung und die ersten Schritte in STUDICA?)

G.2.4.1 Der Erstkontakt mit STUDICA

Der erste Kontakt mit STUDICA lief über acht verschiedene Wege, die in der folgenden Tabelle dargestellt, beschrieben und mit Zahlenanteilen hinterlegt sind. Vier dieser Wege sind als Erstkontakte mit STUDICA zu beschreiben, die direkt an der oder über die Alanus Hochschule zustande kamen, bei den anderen vier Kontaktarten ist eine weitere Instanz (z.B. Arbeitgeber, Internet, Freunde) ‚dazwischengeschaltet‘. Die Zahlen beziehen sich hierbei wieder auf die 68 Studicanten und Studicantinnen aus der Abschlussbefragung.

Überblick: Arten von Erstkontakten

Nr.	Informationsart	Kurzbeschreibung (Merkmale); Beispiele	Häufigkeit
1	Vom Arbeitgeber (direkt oder indirekt) über die Möglichkeit informiert	Der Arbeitgeber hat über die Möglichkeit von STUDICA informiert (selbst oder über Einladung eines Projektmitarbeitenden); Beispiele: (1) bei einer nachhaltig wirtschaftenden Bank wurde eine Gruppe von Mitarbeitern informiert (vgl. I13 00:35-1; I18 01:01-0; I35 00:38-8) (2) Bei einem Drogeriemarkt informierte der Filialleiter darüber (I26 00:18-1), in der Drogeriemarktkette „streute“ die für Ausbildung Zuständige die Information (I31 00:35-1) (3) Von Kollegen, die vom Arbeitgeber darüber informiert worden waren (I30 00:35-1) (4) in einem Betrieb informierte Prof. Dr. Brater eine Gruppe von Ausbildungszuständigen	21 (31%)
2	Von Freunden/Bekanntem über die Möglichkeit erfahren	„Mund-zu-Mund“-Weiterempfehlung aus eigenem sozialen Umfeld, teils „Flüsterpost“/ Informationsketten (siehe Beispiel 2) Beispiele: (1) „Freundin aus Bonn hat mir erzählt, dass sie da mitmacht“ (I10, 00:31-2; ähnlich: I4 00:32-6, I19 00:23-3; I2 00:56-1) (2) „Flüsterpost“ bzw. Informationsketten: „Genau, über eine Freundin. Die hatte davon gehört und hat sich dann selbst auch angemeldet. Und ja, hat ein bisschen davon erzählt und dann fand ich das doch interessant und dann habe ich auch direkt mal dort angerufen, ja. (I7, 00:30-6) /// I: Ah toll, wissen Sie, wie die Freundin davon gehört hat? (ebd., 00:33-6) B: Auch wieder über eine andere Freundin (lacht). (ebd., 00:36-5) /// I: Ah, okay, Mund zu Mund funktioniert scheinbar sehr gut. Okay. Und dann haben Sie in dem nächsten Schritt im Internet mal ein bisschen nachgeschaut und nachgelesen, wenn ich das richtig verstanden habe. 00:46-1 /// B: Genau, ja, die hatte mir auch ein Prospekt. Dann habe ich im Internet mal nachgeschaut, ja. 00:51-2	11 (16%)
3	Über die Alanus-Hochschule	Der/die Erprobungsteilnehmende wurde von einem Projektbeteiligten im Zuge einer Tagung oder Konferenz auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht oder direkt auf sie angesprochen Beispiele: (1) Bei einer Veranstaltung vom Verein für Finanzdienstleister und im Umweltmanagement und United-Nations-Programm für Finanzdienstleister stellte Prof. Dr. Remer die Möglichkeit(en) vor (I23 00:37-1) (2) Per Email von Projektmitarbeiterin darüber informiert worden, auch Verbreitung/ Weitergabe angeregt I33 00:27-3) (3) Von Prof. Dr. Remer am Telefon direkt auf die Möglichkeit angesprochen worden (I14 01:59-7)	11 (16%)

		<p>(4) Über Recherche zum Thema „Gender“ auf Alanus HS und eine MA gestoßen, diese kontaktiert und über sie von Studica erfahren (I21 00:31-3)</p> <p>(5) Von Prof. Dr. Brater bei einer Veranstaltung an einer Waldorfschule davon erzählt bekommen</p>	
		<p>Der/die Erprobungsteilnehmende wurde direkt von einem AH-Mitarbeiter auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht</p> <p>Beispiele:</p> <p>(1) Von einer MA der Hochschule, die TN persönlich kennt, direkt auf die Möglichkeit angesprochen worden (I34, 00:46-0)</p>	
		<p>Der/die Erprobungsteilnehmende hat in einer anderen AH-/AWH-Veranstaltung über die Möglichkeit erfahren</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bei einer Weiterbildung zum „Künstlerischen Prozessbegleiter“ stellte Prof. Dr. Brater die Möglichkeit(en) vor (siehe I8 00:38-8) - Bei einer AWH-Veranstaltung zum Thema „Biografiearbeit“ wurde eine Teilnehmerin über die Option informiert (vgl. I28 00:22-1) 	
4	Zeitung/ Newsletter	<p>Der/die Erprobungsteilnehmende ist über einen Flyer/ eine Auslage auf das Angebot aufmerksam geworden</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Ein Prospekt, der auslag, irgendwo“ (I6 01:05-6) - Ein Flyer an der Hochschule (I15 00:43-8; I17 00:43-2) - Im Generalanzeiger gelesen (I26 00:26-5) 	6 (9%)
5	Internetrecherchen	<p>Der/die Erprobungsteilnehmende hat selbst nach Weiterbildungsmöglichkeiten recherchiert und ist dabei auf die Möglichkeit gestoßen</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suche nach „Master betriebliche Berufspädagogik“ (I12, 00:10:36-6) - Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten zu nachhaltigem Finanzwesen (Stichwort „nachhaltige Geldanlagen“) (I20 00:30-7) 	10 (15%)
		Er/sie hat bewusst im Angebot der Hochschule gesucht (z.B.: I3 04:30-5)	
		Er/sie hat allgemein im Internet gesucht (z.B. I20 00:30-7)	
6	Keine Auskunft	Sonstige	6 (9%)
Σ	GESAMT		(100%)

Tabelle 16: Übersicht - Arten von Erstkontakt mit STUDICA

Wie sind Sie auf STUDICA aufmerksam geworden?

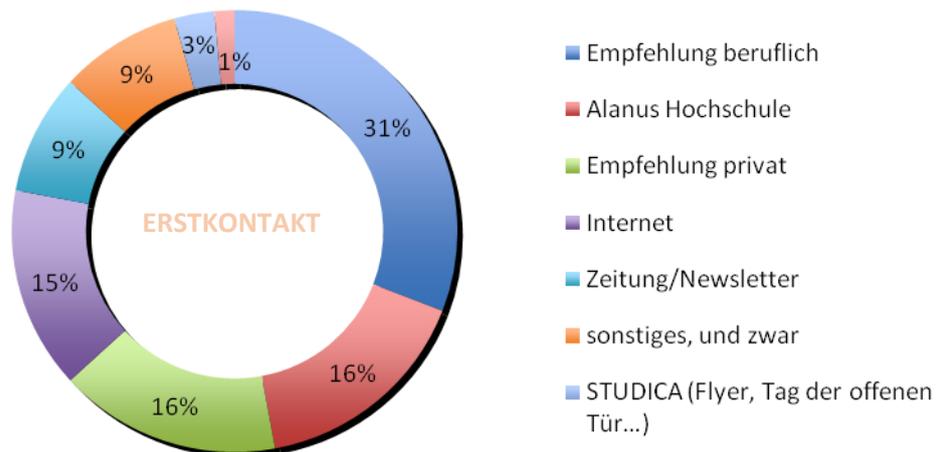


Abbildung 35: Erstkontakte mit STUDICA (quantitativ)

Differenziert man nach Geschlecht so fällt lediglich auf, dass keine Männer über Flyer oder Tag der Offenen Tür angesprochen wurden, sondern ausschließlich Frauen. Da die Geschlechtsangaben aber nicht vollständig sind und es sich um kleine Fallzahlen handelt, ist dies wohl nicht sinnvoll zu deuten.

Bei der Unterscheidung der beiden Studienbereiche zeigt sich, dass bei SvF deutlich mehr Personen über das Internet auf das Angebot aufmerksam wurden (SvF: 31% aller SvFler, BBP: 5% aller BBPler), beim Bereich BBP dafür deutlich mehr Personen über private oder berufliche Empfehlungen (BBP: 32%, SvF: 12%) sowie mehr Personen direkt über die Alanus Hochschule (20% BBP, 12% SvF). Mehrere Drittvariablen sind hier zur Erklärung möglich. Zum Beispiel ist es denkbar, dass der bestehende Masterstudiengang „Betriebliche Berufspädagogik“ bereits eine Art Dunstkreis, wenn man es so nennen will, gebildet hat, worüber das neue Angebot STUDICA in den jeweiligen Betrieben der Masterstudierenden bekannt wurde. Dann liegt natürlich eine private oder berufliche Empfehlung näher. SvF ist ein exotisches Gebiet, daher spricht hier vieles eher fürs World Wide Web, in dem sich Exoten Funde für ihre Interessen erhoffen. Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass das Weiterbildungszentrum Alanus Werkhaus, ein An-Institut der Alanus Hochschule, das berufliche Weiterbildung anbietet, das entsprechende Klientel gelockt hat, auch dann erfolgte der Kontakt nicht anonym übers Netz, sondern über Angestellte des besagten Instituts. Wir konnten diese Hypothesen nicht überprüfen, sehen sie aber als mögliche Erklärungen an. Es gäbe selbstredend auch andere sinnvolle mögliche Erklärungen.

Differenzieren wir nach Teilnehmenden mit und solchen ohne ersten akademischen Abschluss, zeigt sich ein interessantes Bild in Bezug auf die Medien über die die Aufmerksamkeit auf STUDICA fiel: bei nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden ist das bei 18% die Zeitung oder der Newsletter (Internet hier nur 9%), bei den traditionellen das Internet mit 19% (Zeitung/Newsletter hier nur 3%). Natürlich lässt sich daraus nicht ohne weiteres schließen, dass die Gruppe ohne ersten akademischen Abschluss mehr Zeitung bzw. Newsletter liest, es kann aber die Hypothese generiert werden, dass eine Drittvariable hier interagiert, und zwar die der Motivlage. Wie an anderer Stelle festgestellt, ist der Anteil derjenigen, die sich neu orientieren möchten, unter der Personengruppe ohne ersten akademischen Abschluss höher als bei jener mit. Die Hypothese kann dann lauten, dass unter denjenigen ohne ersten akademischen Abschluss Zeitungsannoncen und Newsletter aufmerksamer oder bewusster verfolgt werden, da unter ihnen der Anteil derjenigen höher ist, die sich umorientieren wollen. Wer sich nämlich Umorientieren will, der schaut gewöhnlich aufmerksamer nach Möglichkeiten zur Umorientierung als jemand der dies eher nicht im Sinne hat. Jenseits dieses Unterschieds bestehen keine größeren Unterschiede bzgl. des Erstkontakts bei den TN mit oder ohne ersten Studienabschluss.

Aktive Suche oder Zufall?

Durchaus von Interesse ist nicht nur über welche Kanäle die Teilnehmenden auf STUDICA aufmerksam wurden, sondern auch, wie – also durch welche Handlungen. Haben sie aktiv nach einer Weiterbildungsmaßnahme bzw. einem Studium gesucht und Ausschau gehalten oder sind sie zufällig hineingestolpert?

Hier zeigt sich folgendes Bild: 20% haben aktiv nach beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht (Angabe in der Abschlussbefragung), 12% sind über Öffentlichkeit darauf gestoßen – es ist ihnen also ein Flyer, ein Hinweis im Internet oder eine Annonce begegnet. Fast 15% sind im privaten Kontext darauf gestoßen. Vom Arbeitgeber vorgeschlagen wurde es lediglich 5 TN, was knapp 7% ausmacht. Die höchste Häufigkeit liegt beim Item

„Ich bin im beruflichen Kontext darauf gestoßen“

mit 41%. Der hohe Wert ist nach der Ausführung zu den Erstkontakten, von denen ja 31% über „berufliche Empfehlungen“ liefern zu erwarten. Rechnen wir die 7%, denen es direkt vom Arbeitgeber vorgeschlagen wurde hinzu, so sind wir mit 38% nicht weit entfernt von diesem Wert (n = hier 66, so dass die fehlenden 3% ohnehin nur 2 Personen ausmachen, die hier etwas anderes angegeben haben).

Hervorzuheben ist insgesamt, dass der Erstkontakt in einem starken Drittel der Fälle über den Beruf bzw. die Arbeit zu Stande kam und sich die anderen zwei Drittel auf mehrere Kanäle aufteilen. Es scheint also gelungen zu sein, über die Partnerbetriebe, über die Kontakte der Professoren aus dem Projekt und weitere Maßnahmen (z.B. Betriebsbesuche) Interessierte direkt in den Betrieben zu erreichen.

Wenn dieser Weg ausgebaut werden sollte, dann sollte ggf. in Zukunft i.S. der Projektziele verstärkt darauf geachtet werden, dass dann wiederum in diesen Betrieben die Weiterbildungsbeteiligung von Personen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung erhöht wird.

G.2.4.2 Erstberatung in STUDICA (vor Studienbeginn): Inanspruchnahme, Themen & Art der Beratung

Die Erstberatung spielt in STUDICA, wie in der Beschreibung zu Beginn klar werden sollte, eine wesentliche Rolle: hier wird klar, ob der oder die Interessent/-in mit STUDICA die richtige Weiterbildungsmaßnahme für sich finden kann und welche Lernveranstaltungen das dann sinnvoller Weise für ihn oder sie sein können.

Wie viele Studicant/-innen haben eine solche Erstberatung besucht?

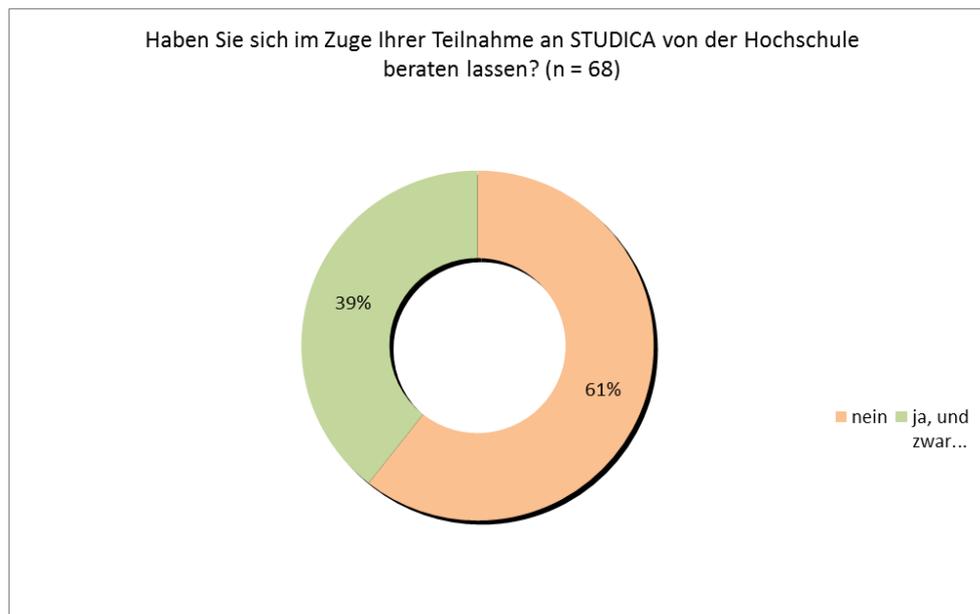


Abbildung 36: Teilnahme an Vorab-Beratung

Dass knapp 40% der Teilnehmenden eine Vorab-Beratung besucht haben ist sicherlich im Vergleich zu Standardstudiengängen kein niedriger Wert, STUDICA bzw. das STUDICA Team muss sich jedoch die Frage stellen, ob dieser Wert für ein Studium à la Carte, in dem Selbststeuerung und Selbstorganisation wichtig sind und daher eine Beratung umso wichtiger wird, nicht zu wenig ist.

Wie verhält sich die Beratungsteilnahme, wenn wir nach Fachbereichen differenzieren? Die Antwort lautet: auffällig! Interessanterweise haben im Bereich BBP fast ebenso viele Personen (48%) vorab eine Beratung in Anspruch genommen wie das in diesem Bereich nicht getan haben (52%). Im Bereich SvF haben nur 19% eine Beratung in Anspruch genommen, 81% haben dies nicht getan. Worin ist die Ursache zu sehen? Die qualitativen Daten der Befragung (siehe a.a.O.) der STUDICA-Beraterinnen deuten darauf hin, dass es im Bereich SvF aus Einschätzung der Beratenden nur mangelhaft gelungen ist, die Strukturierung und Organisation der Lernveranstaltungen unter Handlungssituationen zu arrangieren. Zudem geben die Beraterinnen an, dass sie „nicht wussten, wie“ sie „in dem Bereich beraten sollen, weil die Zuordnung der Lernveranstaltungen zu den Handlungssituationen fehlte“, also ein wichtiges Instrument für die Beratung in diesem Feld nicht ausgearbeitet war und nicht zur Verfügung stand. Doch erklärt dieses strukturelle Problem die geringe Nachfrage nach einer Erstberatung? Wohl kaum. Es begründet ja nicht, warum von SvF-Interessierten weniger Beratung nachgefragt wurde, vielmehr ließe sich ja sogar daraus schließen, dass diese mehr Beratung bräuchten, da die Handlungsfeldlogik für sie im Internet nicht verstehbar sein konnte. Eine Hypothese die eine Projektbeteiligte in der Gegenwart der Evaluatoren aufstellte ist eine andere: es ist die Vermutung, dass insbesondere Personen aus dem Bankensektor es schlichtweg nicht gewohnt sind, sich vor einer Lernveranstaltung bzw. der Teilnahme an Weiterbildungen beraten zu lassen, sondern vielmehr die Bank „beschließt“, welche Weiterbildungsmaßnahmen den Mitarbeitern angeboten werden und diese dann aufgrund von Veranstaltungsbeschreibungen zu diesen auswählen. Die qualitativen Interviews bestätigen dieses Bild in Teilen, außerdem zeigt sich darin, dass bei einigen SvF-Teilnehmenden eine ganz andere Form der Beratung griff – eine kollegiale Beratung nämlich (I29, 01:11-2, u.a.): Ein/e Bankmitarbeiter/-in erfährt z.B. von seinem oder ihrer Vorgesetzten von der Möglichkeit und stellt diese Kolleginnen und Kollegen vor. Diese sind interessiert und sprechen darüber und beschließen dann gemeinsam: „Ja, das ist was. Da melden wir uns an.“ (ebd., 00:50-9).

Es gilt also wohl, dass hier nicht strukturelle Aspekte ausschlaggebend waren, sondern vielmehr ein anderes Verhalten der Zielgruppe „Bankangestellte“ als bei der Gruppe „Betriebliche Berufspädagogen“, das auf verschiedene Gewohnheiten und sozialisierte Vorgehensweisen zurückgeht. Diese Feststellung ist außerdem nicht wertend zu verstehen: Wer weiß, ob nicht eine kollegiale Beratung in manchen Fällen mehr bringt, als die durch eine Hochschulangestellte?

Die Differenzierung bei der Inanspruchnahme von Beratung weist prozentual keine großen Diskrepanzen auf, interessant ist jedoch, dass bei nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden (also jenen ohne ersten akademischen Abschluss) prozentual gesehen etwas mehr (+8%) eine Beratung in Anspruch nahmen als bei den traditionellen Weiterbildungsstudierenden. Dieser Unterschied ist vorsichtig zu interpretieren, aufgrund der kleinen Fallzahlen (n hier = 54, da Angaben über die Abschlüsse nur lückenhaft vorliegen) und weil 8% nicht gerade ein großer Unterschied ist. Sehr vorsichtig lässt sich aber schon mutmaßen, dass diejenigen, die noch nie studiert haben, einen höheren Beratungsbedarf haben.

Zu welchen Themen ließen sich die Erprobungsteilnehmenden in der Erstberatung beraten?

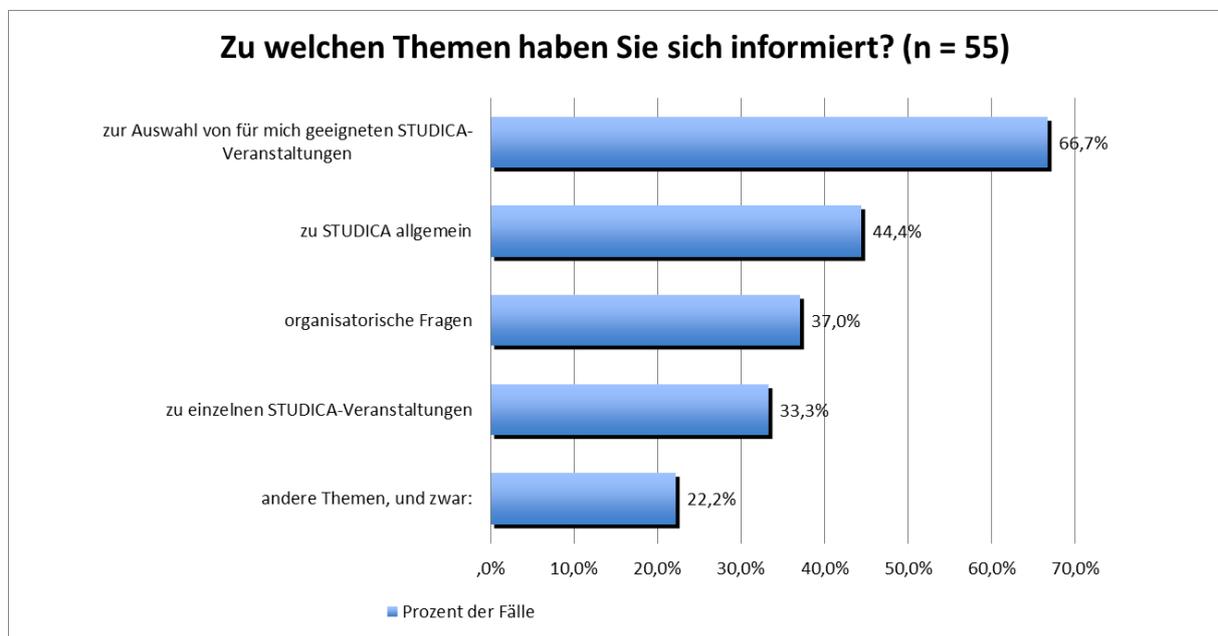


Abbildung 37: Inhalte der Vorab-Beratung

Die Zahlen verdeutlichen, dass die Erstberatung – durchaus ganz im Sinne des Konzepts von STUDICA – deutlich zur Auswahl von passenden Veranstaltungen und zur allgemeinen Information über STUDICA und dessen Möglichkeiten genutzt wurde. Organisatorische Fragen spielten in der Erstberatung für über 1/3 der TN eine Rolle, für ein Drittel waren bereits konkrete Fragen zu einzelnen Veranstaltungen zu klären. Bei den „anderen Themen“ wurden u.a. sehr konkrete Themen genannt („Wie man eine Eigenarbeit am Ende zu formulieren und zu gestalten hat“ oder „Wie man mit den Dozierenden in Kontakt bleiben kann“) oder grundlegende Entscheidungsfragen, wie die der Aufnahme eines Studiums oder der Teilnahme an einer Kompetenzenbilanz.

Bzgl. der Art der Beratung, die in Anspruch genommen wurde, gibt die folgende Grafik Aufschluss:

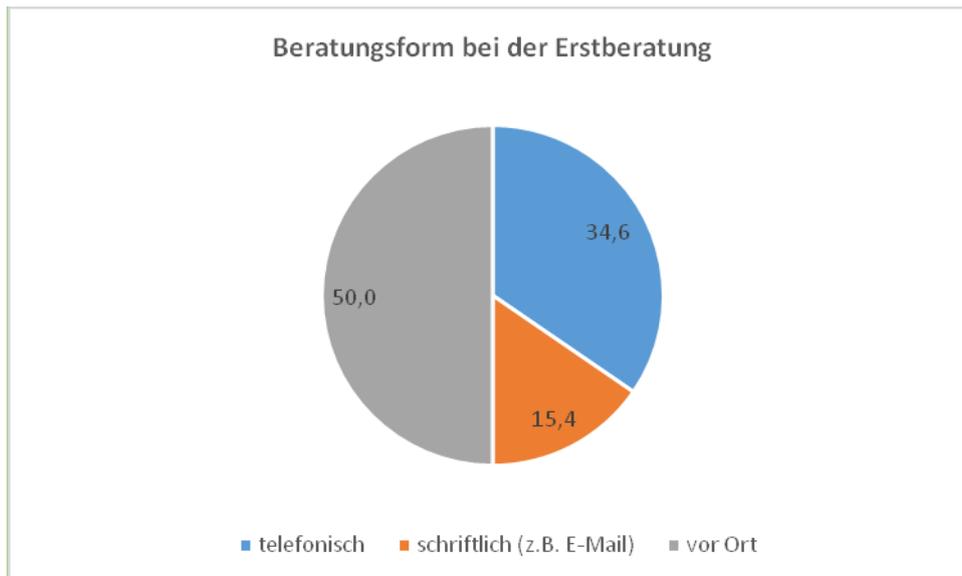


Abbildung 38: Beratungsform bei Vorab-Beratung

In Zahlen nahmen damit 13 TN eine Erstberatung vor Ort in Anspruch, 9 eine telefonische und vier eine schriftliche Beratung in Anspruch. Bzgl. der schriftlichen Beratung ist jedoch zu beachten, dass das Stellen einer Frage zu STUDICA per Email und der Erhalt einer hilfreichen Antwort nicht zwingend von jedem TN gleich als „Beratung“ wahrgenommen wird, so dass dieser Anteil ggf. real durchaus höher ist: hierauf deuten jedenfalls die vielen Emailwechsel mit Erprobungsteilnehmer/-innen durch das Beraterinnen-Team und weitere Verantwortliche im Projekt hin.

G.2.4.3 Der Auswahlprozess und seine Begleitung (Eingangsberatung)

Für die Einmündung in STUDICA und den Auswahlprozess ist es ein wichtiger Schritt, sich für bestimmte Lernveranstaltungen zu entscheiden und so ein individuelles Studien-Menü zusammenzufügen. Hierfür ist bei STUDICA eine Eingangsberatung vorgeschaltet. Ihr Ziel ist, zukünftige Teilnehmende bei der Zusammenstellung des Studien-Menüs zu begleiten und „zwischen individueller Nachfrage und dem Angebot der Hochschule zu vermitteln und beiden Seiten gerecht zu werden“ (Bergstermann/ Rainer/ Theis 2014, 91). Zentral hierfür ist es, die Lernfrage Ratsuchender mit ihnen zusammen herauszufinden, was weit über eine Information über die Möglichkeiten in STUDICA hinausgeht und eine sensible, biografisch und an den mitgebrachten Kompetenzen orientierte Beratung erfordert (vgl. ebd. ff.).

Im Folgenden Abschnitt soll dargelegt werden, wie viele TN an einer solchen Eingangsberatung teilnahmen, wie sie diese einschätzten, inwieweit diese ihnen geholfen hat und welche Schlüsse aus Aussagen zur Beratung durch die TN ggf. gezogen werden können.

Wie liefen Beratungsprozesse in der Praxis ab?

Die Beratung von STUDICA-Interessierten erwies sich im Projekt von Anfang an als ein hoch wichtiger, hoch sensibler und letzten Endes ja entscheidender Prozess (Aussage M. Brater auf der Abschlusstagung des Projekts). Deshalb entwickelte das STUDICA-Beraterteam unter Moderation des Projektpartners GAB München e.V. eine Handlungsleitlinie für diesen Prozess⁸⁴. Eine Handlungsleitlinie (HLL) ist eine Vereinbarung zwischen den zuständigen Mitarbeiterinnen, wie sie eine bestimmte Aufgabe handhaben oder einen bestimmten Ablauf gestalten

⁸⁴ Die Entwicklung der Handlungsleitlinie (HLL), an der fünf Studica-Projektmitarbeiter_innen beteiligt waren sollte einen doppelten Effekt haben: zum einen besagte HLL zu erstellen, zum anderen daran zu das Erstellen von HLL zu erlernen und zu üben, damit in Studica weitere HLLs für andere sensible oder wichtige Modellbestandteile erarbeitet werden können/ konnten (vgl. hierzu Maurus/Schrode 2014).

möchten. Eine HLL unterstützt besonders in nicht-standardisierbaren Prozessen die ausführenden Akteure dabei, „sinngemäß“ zu handeln, gibt also Orientierung für nicht-planbare Situationen, wie z.B. Beratungsprozesse (vgl. Brater/Maurus 2000). Die HLL für die STUDICA-Beratung ist abrufbar unter dem Shortlink <http://goo.gl/3B1DqE>⁸⁵. Worauf schon die Bestrebung, eine HLL anstatt einer Arbeitsanweisung zu formulieren verweist, ist, dass die Beratungsprozesse nie gleich laufen, sondern unterschiedliche Ereignisse im Laufe einer Beratung auftreten, auf die es keine Rezeptantworten und -reaktionen gibt. Das Gruppeninterview mit drei aktiven STUDICA-Beraterinnen macht anhand der Schilderung von drei „typischen Fällen“ klar, dass zwar durchaus von einer Typik gesprochen werden kann, da dem Vorgehen, wie es im Beratungskonzept beschrieben ist (Bergstermann/Rainer/Theis) gefolgt wird, dieses Folgen von Schritten jedoch keineswegs schematisch ist, es immer wieder situativ zu Abweichungen kommt und kommen muss und die Berater_innen daher hoch flexibel und wach sein müssen.

Im Folgenden ist daher ein Beispiel für einen Beratungsprozess geschildert, wie er in der Beratungspraxis vorkam:

„Der Kontakt kam über das Sekretariat zustande, dort hat sich Frau Z. gemeldet. Die [Name der Sekretariatsmitarbeiterin] hat das dann in den Beraterpool geschickt und ich habe dann gesagt ‚Ich mach das‘. Ich habe dann einen Termin mit der Dame vereinbart. Wir haben dann erst einmal ihr Anliegen geklärt: Das war eine Person, die in der Lehre und Weiterbildung tätig ist und das Bedürfnis nach Professionalität hatte und da einfach diesen Frontalunterricht, den man gewöhnt ist, auflösen wollte und irgendwie adäquatere oder aktuellere Lernformen kennen lernen will. Also: Die konnte schon sehr klar formulieren, was das Anliegen ist. Und dann haben wir eben gekuckt, in welchen Handlungsfeldern diese Frage beantwortet werden kann, bzw. dann auch nochmal, nachdem wir die Handlungsfelder identifiziert haben, im Lernveranstaltungsverzeichnis, welche Seminar da hinterlegt sind und haben dann direkt schon gekuckt, welche da auch diesen Praxisbezug haben; also: Ihr ging es da darum, das möglichst schnell auch schon umsetzen zu können. Also: weniger das theoretische Wissen, sondern auch schon in Zusammenhang gebracht mit z.B. Rollenspielen oder wie auch immer. Und da sind ja die Seminare teilweise auch schon darauf aufgebaut. Und die hat sie sich dann raussuchen können. Genau.“ (Gruppeninterview Studica-Beratung 00:14:04)

Abbildung 39: Schilderung eines Beratungsprozesses durch eine Beraterin

Diese Darstellung folgt dem im Beratungskonzept (Bergstermann/ Rainer/ Theis 2014) dargestellten Verfahren zur Erarbeitung der Lernfrage (S. 8):

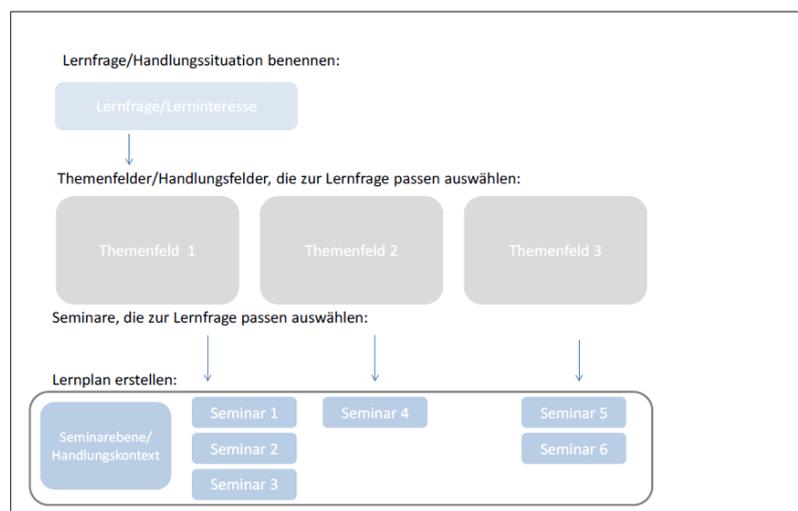


Abbildung 40: Beratungsprozess (konzeptionell)

Das im Beratungskonzept beschriebene Vorgehen, erweist sich als grundsätzlich praktikierbar. Besonders der Einstieg über die Themenfelder/ Handlungsfelder gelänge dabei:

⁸⁵ Langform des Links:

http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3AAtx_dam%3A13270&juHash=15567680a5d39e9a8264b6d4216072be3635130f

„Was man auf jeden Fall sagen kann ist, dass der Zugang über die Handlungsfelder total gut funktioniert [nickende Zustimmung der anderen Berater_innen]. Weil jeder aus der Praxis sich da wiederfinden kann und sich einsortieren kann. Da muss man gar nicht groß das noch erklären, da hat jeder eine Vorstellung dazu“ (00:19:43)⁸⁶.

Folgende Probleme treten beim Verfahren jedoch auf, die es in der Weiterführung von STU-DICA zu beheben gilt:

Probleme im Beratungsprozess

Das Gruppeninterview mit den STUDICA-Berater_innen gibt Hinweise auf eine Reihe von Problemen, die im Beratungsprozess auftreten und die zum allergrößten Teil in Richtung eines *lack of information* (Informationsdefizit) der Berater_innen hinweisen. Einige wenige Probleme gehen auch auf die Ansprüche und/oder Haltungen der Interessenten zurück.

Der *lack of information* ist teils auf konzeptionelle, teils auf strukturell-organisatorisch Gründe zurückzuführen:

- Konzeptionell begründete Probleme

Explizit als Problem für die Beratung genannt werden folgende ‚Fehlstellen‘ im STUDICA-Konzept:

- Im Bereich SvR fehle eine stringente und konsistente Darstellung der Themenfelder und eine schlüssige Verknüpfung mit den Lernveranstaltungen. Eine Beraterin äußert dazu:

„Wir können für den SvF-Teil nicht beraten, weil uns da selbst keine Informationen vorliegen. Die konkreten Zuordnungen der Seminare zu den Themenfelder liegen uns nicht vor, die Themenfelder sind nicht durchschaubar. Es war schwierig, da die Handlungsprozesse ausfindig zu machen, die da dahinter liegen. Teilweise sind die Handlungsbereiche sehr breit: Sie umfassen quasi »Die Welt retten wollen«. An anderen Stellen sind sie dann wieder total schmal, wo es dann wieder ganz klein.“ (00:59:11).

In der Wahrnehmung der Beratenden nahmen die Personen, die sich für SvF-Seminare anmeldeten zu 90% keine Vorort-Beratung in Anspruch, was – wie das Gespräch ergibt – mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit wiederum damit zusammenhängt, „dass dort die Handlungsfelder eben nicht da sind“ (00:58:18)⁸⁷. Zudem wären in dem Bereich einzelne Kurse direkt als Seminare (also außerhalb der STUDICA-Handlungsfelderlogik) beworben worden, was teils wohl eine Notlösung für eben jenen Zustand war (vgl. 00:58:48).

Eine dringende Empfehlung aus dem Kreis der Beratenden, ist es daher die Themenfelder im SvR-Bereich nochmals anzupassen bzw. zu überarbeiten.

- Die Schneidung der Handlungsfelder im Bereich BBP sei nicht trennscharf. Das heißt, die Handlungsfelder sind für die Berater_innen nicht gut genug voneinander abgrenzbar und die Zielgruppen verschieden:

⁸⁶ Der weitere Austausch hierzu ist auch im Sinne des Aspekts der „Wissenschaftlichkeit“ interessant: Beraterin 3: „(...) Zentral ist dabei,) dass sie in ihrem Berufsalltag abgeholt werden“ (00:20:04); Beraterin 2: „Wobei ich es auch wichtig finde, dass die Abgrenzung zur beruflichen Bildung klar geschieht. Ich erwähne dann schon, dass die Sachen die in Studica angeboten werden dann schon wissenschaftliche Weiterbildung sind und dass es da um theoretische Hintergründe geht und nicht nur um Handlungskompetenzen für die Praxis. Damit sie nicht falsche Erwartungen haben. (00:21:00)

⁸⁷ Die Beratenden sind sich hierbei allerdings der Tatsache bewusst, dass für den Bereich SvF diese Strukturfragen ungleich schwerer sein müssten als für den Bereich BBP, der mit dem „Master betriebliche Berufspädagogik/ Erwachsenenbildung“ auf bestehende Veranstaltungen zurückgreifen könne, was nicht von der Arbeit der Aufbereitung entlaste, aber definitiv hilfreich sei.

„Also wenn jemand in der Erwachsenenbildung oder Weiterbildung machen will, sind dort – in den entsprechenden Handlungsfeldern – auch Themen wie »Umgang mit schwierigen Auszubildenden« oder was auch immer. Das ist dann nicht so befriedigend für die Interessenten. Die könnte man sicherlich noch besser voneinander abgrenzen und besser auf den Punkt bringen.“

„Bzw. [so ergänzt eine weitere Beraterin:] die können mit den Titeln was anfangen, aber die Veranstaltungen darunter passen dann nicht mehr so gut. Z.B.: Da hätte ich jetzt was ganz anderes erwartet. Oder: ‚Warum ist das denn jetzt alles so auf Ausbildung getrimmt‘. (00:20:11)

- Das Konzept ist im Moment auf zwei Studienbereiche beschränkt, eine Beraterin schildert aber einen konkreten Fall, in dem eine Interessentin auch eine ganze Reihe von BWL-Seminaren für sich interessant fände und gerne belegen möchte. Dies führte im konkreten Fall zu einer sehr betreuungsintensiven Beratung, da die Beraterin dafür mögliche Veranstaltungen unter Rücksprachen mit entsprechenden Professoren selbst handlungsorientiert aufarbeitete, um der Interessentin damit auch die Auswahl von BWL-Veranstaltungen zu ermöglichen. Ähnliche Fälle finden wir in den qualitativen Interviews, wo u.a. Inhalte des Kunst- und des Waldorfpädagogik-Studiums von den TN ‚gewünscht‘ werden. Es handelt sich hier um ein strukturelles Problem, das durch die Beschränkung auf zwei Erprobungsbereiche in Phase I von STUDICA zurückzuführen ist und dem durch die Ausweitung in Phase II wohl deutliche Anteile seiner Problemlastigkeit genommen werden kann. In Phase I aber führte hier das Informationsdefizit (es gab selbstverständlich keine handlungsorientierten Aufarbeitungen zu den BWL-Lernveranstaltungen) im Einzelfall zu großem Mehraufwand.
- Es liegt kein Finanzierungskonzept für STUDICA vor. Daher können die Beratenden die Frage, wie viel die Teilnahme nach Ende des Projekts kosten wird, nicht beantworten.

- Strukturell-organisatorisch begründete Probleme

- Der Kommunikationsfluss im Projekt war den Aussagen der Beratenden zufolge unzureichend organisiert. Dies gilt vor allem für die Entwicklungsstände von STUDICA-Modellbestandteilen, deren Kenntnis für die Beratenden naturgemäß als essentiell eingeschätzt wird, sollen sie mitunter zu genau diesen beraten:

„Was ich mir auch gewünscht hätte, als beratende Person, ist das Studica-Angebot selbst besser zu kennen. Das heißt: die Konzepte wie Studienwerkstatt sind bis heute nicht den Beratenden vorgestellt worden. Und das ist immer sehr ungünstig, zu etwas zu beraten, das man selbst nicht genau kennt. Da hätte ich mir mehr Informationen gewünscht.“ (Aussage bestätigt von den anderen Berater_innen).

Besonders gilt dies auch für die Lernveranstaltungen im Bereich SvF. Mit nahezu verzweifelter Geste äußert eine Beraterin:

„Wir wissen ja gar nicht, was es da gibt“ (00:58:00; es fehle sowohl an Konzepten, s.o., als auch an Kommunikation).

- Die – für eine Pionierphase mithin typischen – Anlaufprobleme bei den STUDICA-Lernveranstaltungen, die sich von der Anmeldung bis zur ersten Teilnahme teils über mehrere Monate erstreckten, veränderten auch die Rolle der Beratenden: „Beziehungsmanagement“ wurde phasenweise zu deren Hauptaufgabe, was, etwas banalisiert ausgedrückt, bedeutet, dass es ihre Aufgabe war, die potentiellen Teilnehmenden bis zum Start der Veranstaltungen ‚bei der Stange‘ zu halten, teilweise immer wieder zu vertrösten beziehungsweise darum zu bitten, noch etwas Geduld zu haben. Dieses Beziehungsmanagement habe allerdings gut funktioniert, es seien wohl keine Interessenten in dieser Zeit verloren gegangen.
- Das Ausfüllen einer anfangs angedachten „StudiCard“, einer Liste, auf der das Studienmenü des oder der jeweiligen Teilnehmenden verzeichnet werden sollte, war organisatorisch und von den Zuständigkeiten her, nicht geklärt. Weder war klar, wer diese Aufgabe übernehme (Beratende oder Beratene?) noch wie der Informationsfluss der Dokumente gesteuert werde. Hier wurde von den Beratenden allerdings ein weiterer, vereinfachter und pragmatischerer Bogen entwickelt, in den die Studicanten selbst ihre Veranstaltungen, also ihr individuelles Studien-Menü, eintragen konnten.

Neben konzeptionell und strukturell-organisatorisch bedingten Problemen werden am Rande zu hohe Erwartungen von STUDICA-Interessierten angeführt. So sinnvoll und wichtig die biografisch orientierte Beratung auch sei, müsse immer für die Beratenden selbst klar sein und den Studicanten entsprechend klargemacht werden: „Wir sind keine Lebensberatung“ (01:11:48).

Weitere Erkenntnisse zum Beratungsprozess sind im folgenden Kasten aufgeführt.

Wurde der Anspruch in der Beratung erfüllt, biografisch orientiert zu sein?

Die Analyse des Gruppeninterviews und der qualitativen Interviews zeigt, dass es gelungen ist, in der Erprobung die Beratenen an ihren biografischen Fragen abzuholen (vgl. I2 00:12:34-6; I3 00:15:34-8; I15 07:22-1; I21 00:22:25-7; I28 07:46-2; u.a.). Dabei wurde von den Beratenen selbst entschieden, ob sie eher ihre Berufs- oder ihre private Biografie in den Mittelpunkt stellen. Eine Beraterin äußert, dass es bei ihr sehr unterschiedlich war, wie tief am Beginn der Beratung in Biografisches eingestiegen wurde: Je genauer ein Interessent schon wisse, was er in STUDICA besuchen möchte, also je klarer sein Ziel schon ist, desto weniger sei ein tieferer Einstieg nötig. Wem es sehr unklar sei, dem lege sie auch die Kompetenzenbilanz ans Herz, welche hochgradig biografisch vorgehe.

Wie wurde der Anspruch erfüllt, dass die Beratung die Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung der Studicanten anstoßen und fördern soll?

Die Beratenden verweisen darauf, dass sie wenig bis gar nicht direkt auf einen Anspruch der Selbstorganisation, z.B. in Form eines Apells, verweisen, sondern diese Anforderung an die Beratenen indirekt unterstreichen: Durch Aussagen wie „Machen Sie sich ruhig Notizen“ oder „Schauen Sie sich gerne dieses und jenes noch einmal an“. Deutlich unterstreichen die Beratenden, dass es für die Förderung der Selbstorganisation im Beratungsprozess die entsprechenden Instrumente brauche, z.B. die Vorlage, in die die Studicanten selbst die ausgewählten Veranstaltungen für ihr Studien-Menü eintragen können. Schon alleine, dass die Teilnehmenden dieses erhielten, mache ihnen klar, dass es auch an ihnen ist es zu benutzen. Indem die Vorlage gleichzeitig bei der Anmeldung benötigt wird, ist ein Ausfüllen durch die Studicanten selbst ohnehin obligatorisch. Die Selbstorganisation

weiter fördern könne außerdem den Beratenden zufolge, wenn man solche Tools auch online nutzen könnte.

Wie wird der Anspruch umgesetzt, einen systemisch-konstruktivistischen Beratungsansatz zu nutzen?

Zum einen wenden die Beratenden Fragetechniken aus dem systemischen Konstruktivismus an, wichtig ist ihnen dabei insbesondere die Ressourcenorientierung und die Annahme, dass die Beratenen selbst die Lösungen für ihre Fragen in sich tragen und bei deren Entdeckung begleitet werden müssen. Eine Beraterin äußert dazu:

„Dahinter steckt auch der pädagogische Ansatz der Ermöglichungsdidaktik. Den verinnerliche ich mir bevor ich in die Beratung gehe. Dann schau ich auf die Ressourcen, die die Person hat. Auch gerade, wenn so ein ‚Ich weiß nicht so genau...‘ kommt, dann frage ich ‚Ja, was ist es denn, was sie dabei noch unterstützen könnte‘ oder ‚was bräuchten sie denn, damit das geht?, usw. Man kennt ja so Fragestellungen aus dem systemischen Kontext. Das wendet man an“.

Eine andere Beraterin bringt ein, dass es vor allem darum gehe, immer zurückzufragen. Und dann über Möglichkeiten und Grenzen zu informieren. Es bräuchte einen gesicherten Rahmen für nicht-traditionelle Studierende, auf dem sie sich trittfest bewegen können. Daran, einen solchen zu schaffen, habe eine sensible Beratung einen wichtigen Anteil. Eine solche „Trittsicherheit“ wird auch aus den qualitativen Interviews als ein Bedürfnis der Zielgruppe klar:

„Ich fand es vor allem auch gut, gemeinsam einen Fahrplan zu entwickeln; (...), also ich fand das schon eine ganz gute Hilfe, dass ich jetzt nicht noch mal dann irgendwie zu Hause allein mit dem Vorlesungsverzeichnis da sitze, sondern, dass es so betreut war. Das war sehr gut! (I2, 00:10:11-7).

Welche Beratungsformen fanden im Rahmen von STUDICA statt?

Nicht alle für STUDICA entwickelten Beratungsformen fanden auch in der Erprobung bereits statt. Die folgende Übersicht (nach Bergstermann/Rainer/Theis 2014, S. 6) gibt einen Überblick darüber:

Individuelle Formen:	
Eingangsberatung	✓
Tandem Beratung	✓
Lernberatung	
Sonstige Beratung	
Beratung in Unternehmen	
Lernbedarf für einzelne Mitarbeitende	✓
Lernbedarf für Mitarbeitendengruppen	✓

Wie fand die Form „Beratung in Betrieben“ statt?

Die Beratung in Unternehmen bestand zum einen aus Unterredungen mit Vorgesetzten über deren Wahrnehmung von Lernbedarfen ihrer Mitarbeitenden. Zum anderen informierten STUDICA-Mitarbeiter_innen direkt bestimmte Zielgruppen im Unternehmen über die Möglichkeiten von STUDICA und standen danach für Fragen rund um STUDICA zur Verfügung. Hierbei gibt es insbesondere mit einem Unternehmen, laut der Aussage des Teilprojektleiters für den Bereich BBP in STUDICA, bereits perspektivische Anregungen für „Lernallianzen mit Unternehmen und Organisationen“ (Grassl/Mörth 2013, S. 23) über welche Lernangebote „explizit und systematisch mit den eigenen hochschulischen Angeboten verschränkt“ (ebd., S. 23) werden können (zit. nach: Bergstermann/ Rainer/ Theis 2014, S. 14).

Tabelle 17: Weitere Aspekte zur Beratung

Unsere Einschätzung zur Bewerkstelligung der Beratungsprozesse in STUDICA nach der Laufzeit des Projektes ist, dass es durchaus gelingen kann, eine adäquate Beratung zu installieren, die den im Konzept und der HLL beschriebenen Anforderungen gerecht wird, dass hierfür allerdings weitere Aufwände betrieben werden müssen. Denn insbesondere der Fakt, dass Mitarbeiter_innen, die sehr eng in das STUDICA-Projekt eingebunden waren, dennoch vor allem vor Problemen eines *lack of information* standen, verweist darauf, wie wichtig es für die zukünftigen Beratenden ist, einen sehr fundierten Überblick über die Möglichkeiten zu erhalten, die STUDICA bietet. Hinzu kommt, dass die in der Erprobungsphase beratenden Personen das Beratungskonzept selbst entwickelt haben, das Vorgehen also bereits sehr stark reflektiert haben. Es ist – trotz Konzept samt Handlungsleitlinie – fraglich, ob der sensible Beratungsprozess ohne ein entsprechendes Training, Coaching und/oder Supervision von anderen (eng in STUDICA eingebundenen?) Personen angewendet werden kann. Hinzu kommt, dass das Überblickswissen, das ein Beratender haben muss, immer breiter wird, je mehr Bereiche der Hochschule für STUDICA geöffnet werden. Auch die Tandem-Beratung kann hier wohl nur sehr bedingt Abhilfe schaffen, allerdings eine Erleichterung im Sinne geteilter Verantwortlichkeiten sein (eine Person ist Experte für die Beratung, die andere für die Inhalte des interessierenden Faches⁸⁸). Will die Hochschule STUDICA anbieten, muss sie sich hier gute Lösungen überlegen, da die Beratung ein essentieller Bestandteil von STUDICA ist.

Was waren die „Ergebnisse“ der Beratung?

Im Kapitel „Zufriedenheit“ wurde bereits thematisiert, dass die Beratung für viele TN eine Orientierungsfunktion erfüllt hat. Die eben beschriebene biografische Orientierung der Beratung trug zu dieser bei, wie die qualitativen Interviews klar machen. Die Orientierungsfunktion ist aber nicht gleichzusetzen mit dem Aspekt der Auswahl von Veranstaltungen, eine solche geschah in vielen Fällen auch schon individuell vor der Beratung oder unabhängig von der Beratung. Dies lässt sich anhand der Zahlen erkennen: Bei 15 der 34 Personen (quantitativer Fragebogen), die sich vorher beraten ließen, hatte die Beratung dazu beigetragen, dass sie sich für die Teilnahme an diesem Modul entschieden haben (44%). Es geben also weniger als die Hälfte der Befragten an, dass die Beratung auf die Auswahl der Veranstaltungen und damit für das Erstellen ihres Studienmenüs (von ihnen erkennbare) Effekte hatte. Vor dem Hintergrund dessen, dass es, wie oben beschrieben, das Primärziel der Eingangs-

⁸⁸ Diese Konstellation stößt allerdings spätestens an ihrer Grenzen, wenn sich eine Person für Inhalte interessiert, die in zwei, drei oder gar vier verschiedenen Fachbereichen angesiedelt sind.

beratung ist, die Zusammenstellung des Studien-Menüs zu begleiten, ist dies durchaus kritisch zu reflektieren. Es bedeutet zwar nicht automatisch, dass diese Zusammenstellung des Studien-Menüs nicht in der Beratung erfolgte oder durch sie unterstützt wurde – das dies geschah, haben wir im Gruppeninterview mit den Beratenden ja bereits in Erfahrung gebracht –, jedoch, dass für 56% der Befragten wohl schon im Vorherein feststand, wie ihr Studien-Menü aussehen wird und in der Beratung – darauf weisen die qualitativen Aussagen deutlich hin – eher organisatorisch-terminliche Abstimmungen sowie Rückversicherungen und allgemeine Fragen zum Studium im Zentrum standen. Nicht auszuschließen ist hier aber auch ein Frageeffekt: wenn in der Beratung die individuell bereits erfolgte oder „vorgedachte“ Zusammenstellung eines Studienmenüs als adäquat bestätigte, so wurde das von den TN vermutlich nicht als Faktor gesehen, der die Entscheidung für bestimmte Module beeinflusste. Es lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen, worauf genau es zurückgeht, dass weniger als die Hälfte angab, dass die Beratung einen Beitrag zur Auswahl der besuchten Lernveranstaltung leistete. Die Zahl könnte ebenso bedeuten, dass die Beratung die Aufgabe, das Studien-Menü zusammenzustellen, nur bedingt erfüllen konnte wie auch, dass viele derjenigen Studicanten, die an der Beratung teilnahmen eigeninitiativ und selbstorganisiert bereits vor der Beratung für sich entschieden hatten, welches wissenschaftliche Wissen sie brauchen. In zweiter Interpretation könnte man dann auch sagen, dass die Beratung für die 44%, denen das vor der Beratung noch nicht gelang, ganz besonders entscheidend war, weil ihnen dort die Hilfe angeboten wurde, ihr Studien-Menü für sich adäquat zu erstellen. Hierfür gibt es eine Reihe von Hinweisen in den qualitativen Daten, z.B. äußert eine Studicantin (I6, 00:12:11-Off.):

I: War, dass Sie dann wussten, welche Veranstaltungen Sie jetzt belegen? Oder war Ihnen eigentlich schon zuvor klar, welche Veranstaltungen Sie machen wollen, und es war noch mal eher eine Bestärkung?“

B: Nee, da war die Hilfe von der Frau [Name der Beraterin] sehr wichtig.

I: Schon? Okay.

B: Weil sie dann doch ganz gezielt mir Ratschläge geben konnte.

I: Ah ja.

B: Und die habe ich mir dann/ Ich habe das vorher nicht wirklich rausfiltern können.

I: Ah ja.

B: Da fehlt mir die Fähigkeit zu, ja. Und dann habe ich das zuhause noch mal in Ruhe gelesen, und konnte das dann auch mit meinen inneren Fragen, erstmal so verbinden.

Bezüglich der Tatsache, dass „nur“ 44% der Befragten in der quantitativen Befragung zu den Veranstaltungen angaben, dass die Beratung dazu beigetragen habe, könnte man argumentieren, dass sie sich für die Teilnahme an einem spezifischen (am im Fragebogen abgefragten) Modul entschieden haben, nicht überzubewerten sei. Schließlich handle es sich um den Fragebogen zu einer Veranstaltung und nicht zu STUDICA insgesamt. Es könne also immer sein, dass eine Teilnahme an einem Modul eher aus der Teilnahme an anderen Modulen zuvor hervorging und eben nicht direkt aus der Beratung. Die Teilnahme an diesem „zuvor belegten“ Modul kann dann allerdings wiederum durch die Ergebnisse der Beratung motiviert gewesen sein. Jedoch zeigen auch die Befunde aus den qualitativen Interviews, die Beratung habe bei weniger als der Hälfte der Teilnehmenden dazu beigetragen, bestimmte Veranstaltungen zu besuchen, nicht verworfen werden kann, da 6 von 17 Befragten, die an einer

Beratung teilnahmen (36%) berichten, dass diese für sie als spezifische Entscheidungsgrundlage für Lernveranstaltungen diene.

Interessant sind auch die Befunde, dass im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ die Beratung deutlich häufiger Einfluss auf die Teilnahme hatte (50%) als im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (30%) und bei Frauen deutlich häufiger (46%) als bei den Männern (33%). Eine mögliche Erklärung für den ersten Befund wäre, dass SvF eine sehr junge Disziplin ist, bei der sich viele zunächst einmal „allgemeines Grundlagenwissen“ und weniger spezielle Kenntnisse und Vertiefungen aneignen wollen; eine andere ist die Erklärung der Schwierigkeiten der Beratung im Bereich SvF aufgrund eines sowohl strukturell als auch organisatorisch bedingten *lack of information* (siehe oben), das bei den Beraterinnen für Probleme gerade bei der Erstellung des Studien-Menüs führte (die beim BBP-Bereich entsprechend nicht in diesem Ausmaß vorlagen). Für die geschlechtsspezifischen Unterschiede böte sich die anthropologische These an, dass Frauen grundsätzlich eher bereit sind, Beratung in Anspruch zu nehmen als Männer⁸⁹ (man denke auch an das sprichwörtliche „selbst ist der Mann“). Vielleicht evoziert die Situation von Frauen aber auch mehr Beratungsbedarf: Frauen sind beispielsweise nach wie vor mehr mit Kindererziehung befasst als Männer, dadurch auch oft „Wiedereinsteigerinnen in den Beruf“, Frauen befinden sich auch viel häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen als Männer (vgl. <https://www.verdibub.de/index.php?id=1652>). All dies sind *mögliche* Erklärungen, denen man in weiteren Untersuchungen nachgehen könnte.

Während eine besserer Orientierung mit dem Effekt, ein genaueres Bild von den Möglichkeiten in STUDICA zu bekommen, deutlich als Ergebnis der Beratung identifiziert werden kann (I4 01:11-8; I10 02:15-0; I15 08:03-9; I17 00:16:26-9; I20 06:29-3; I21 07:12-3; I2 00:10:11-7; I6 00:12:26-0), können wir dies für die Auswahl von Veranstaltungen nur bedingt zeigen (I19 03:46-5; I2 00:16:14-4, s.o.): der Anteil derjenigen, die dies als Ergebnis der Beratung sehen, liegt unter 50%. Bei mindestens sechs Personen ist die Entscheidung zur Teilnahme an einer Kompetenzbilanz ein konkretes Ergebnis der Beratung. Fünf davon erkannten im Verlauf der Beratung, dass sie gerne ihre Kompetenzen kennenlernen würden, um darauf aufbauend Lernveranstaltungen auszuwählen (I19 05:51-7; I36 05:40-8; I4 04:51-9; I2 00:12:34-6; I27 06:26-9).

Die Handlungsleitlinie Beratung (HLL Beratung) nennt als die primären Ziele der Beratung „(1.1) die an Studica interessierten Menschen bei der Zusammenstellung der Lernangebote zu beraten und entlang des Studica-Wegs zu begleiten“ und „(1.2) zwischen individueller Nachfrage und dem Angebot der Hochschule zu vermitteln und beiden Seiten gerecht zu werden“ (ebd., S. 1). Es lässt sich bezüglich dieser Ziele festhalten, dass Beratung bei der Zusammenstellung der Lernangebote stattgefunden hat, auch wenn die Beratung nicht immer direkten Einfluss auf die Auswahl der Veranstaltungen hatte, wie oben ausführlich diskutiert wurde. Über eine Begleitung auf dem weiteren STUDICA -Weg lassen sich keine Aussagen treffen, da eine solche begleitende Beratung bisher nicht stattgefunden hat und keine Daten dazu vorliegen. Das erste Ziel der Beratung ist also in Teilen erfüllt.

⁸⁹ Zumindest scheint dies bzgl. der Gründung von Unternehmen (vgl. <http://startbox-berlin.de/gruenden-frauen-anders-aufruf-zur-blogparade.html/>) und bzgl. medizinischer Beratung (vgl. <http://www.laborundmore.de/archive/305018/Maenner-Gesundheitsidioten-%3F.html>). Außerdem gilt dies auch bekanntlich beim Fragen nach dem Weg auf unbekanntem Routen. So ergab eine britische Studie, dass männliche Autofahrer in England jährlich sechs Millionen Stunden Zeit verlieren, da sie im Durchschnitt 20 Minuten benötigen, bevor sie einen Ortskundigen nach dem Weg fragen. Frauen warten im Durchschnitt nur zehn Minuten. Fahren Männer und Frauen gemeinsam, gaben 67 Prozent der Befragten an, dass sie sich schon einmal über den richtigen Weg gestritten haben. OÖNachrichten vom 15.03.2006, S. 22.; Quelle: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/Geschlechtsunterschiede.shtml> © [werner stangl]s arbeitsblätter). Freilich lässt sich dies nicht eins zu eins auf die Bildungsberatung übertragen, jedoch kann das Angeführte als Indiz dafür gesehen werden, dass die anthropologisch begründete These haltbar sein könnte.

Dem Ziel „zwischen individueller Nachfrage und dem Angebot der Hochschule zu vermitteln und beiden Seiten gerecht zu werden“ wurde in STUDICA erreicht. Das zeigt sich zum einen daran, dass nur eine Person, die eine Beratung in Anspruch nahm, später kein STUDICA - Angebot belegte. Zum anderen weisen darauf sehr viele Aussagen in den qualitativen Daten hin, die belegen, dass eine für die Teilnehmer zufriedenstellende Belegung von STUDICA gelang.

Wie zufrieden waren die TN mit der Beratung?

Wichtige Hinweise sind auch davon zu erwarten, wie zufrieden die Teilnehmenden mit der Beratung waren. Die Einschätzung, eine gute Beratung erhalten zu haben, kann psychologisch gesehen wichtige Effekte auf den weiteren Studienverlauf haben, weil das Gefühl, Dinge richtig anzugehen, Menschen motiviert (vgl. Piaget 1973) und letzten Endes mit zum Erfolg der geplanten Handlungen beitragen kann (Schnepper 2004).

Hierfür können wir auf die Auswertung von zwei Quellen zurückgreifen: Die übergreifende Auswertung der Veranstaltungsfragebögen und die Online-Abschlussbefragung.

a) Befunde aus der Auswertung der Veranstaltungsfragebögen

Die Zufriedenheit mit der Beratung (Frage: „Wie gut haben Sie sich beraten gefühlt?“⁹⁰ mit einer Antwortskala von 5 = sehr gut bis 1 = schlecht) lag bei beiden Studienbereichen mit einem Mittelwert von \bar{x} 4,5 sehr hoch⁹¹. Geschlechtsspezifisch differenziert lag sie bei den 28 Frauen, die sich beraten ließen mit \bar{x} 4,5 etwas höher als bei den 6 Männern, die beraten wurden mit \bar{x} 4,3⁹². Die Eingangsberatung wurde also von den TN als hilfreich bis sehr hilfreich empfunden. Konkret äußert sich das in den qualitativen Daten durch eine ganze Reihe von Äußerungen, die zeigen, dass die Eingangsberatung konkrete Orientierung dafür gegeben habe, welche Kurse für den/die TN und deren Fragen und Anliegen interessant bzw. sinnvoll sind (vgl.), wobei besonders auch biografische Aspekte eine wichtige Rolle spielten (vgl.). Eine TN äußert allerdings auch, dass die Eingangsberatung sie eher verunsichert habe („Die Verunsicherung kam (...) dadurch, weil mir (...) die Frage gestellt wurde, ob ich, mir so sicher bin und das fand ich ein bisschen komisch“ [I17, 00:13:44-8]).

In den qualitativen Interviews werden v.a. zwei Aspekte genannt, die zur hohen Zufriedenheit mit der Beratung beitragen: Zum einen, dass in der Beratung stark auf die biographische Situation der/des Beratenen eingegangen wurde und diese angemessen vor dem Hintergrund der STUDICA-Möglichkeiten thematisiert wurde (I9, 03:06:6; I21 05:51:5; I2 08:27-9; I25 03:25-0). Zum anderen, dass in ihrer konkreten Planung in Bezug auf STUDICA erfolgte (I9 05:40-5; I15 01:45-3; I2 08:27-9; I27 07:15-0).

b) Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der Beratung aus dem Online-Fragebogen

Die Online-Abschlussbefragung bestätigt den Befund aus den Veranstaltungsfragebögen. Betrachtet man alle TN, die sich beraten lassen haben und auf diese Frage geantwortet haben (n=27), so haben sich fast 90% gut oder sehr gut beraten gefühlt. Lediglich sieben Prozent sind sich nicht sicher bzw. geben an „teils/teils“, nur 4% fühlten sich nicht gut beraten (das macht in diesem Fall eine Person aus⁹³).

⁹⁰ Diese Frage ist relativ pauschal gestellt und könnte sich daher grundsätzlich auch auf andere Formen der Beratung beziehen als die Eingangsberatung. Dies ist jedoch nicht der Fall, da begleitende „Lernberatung“ und „sonstige Beratungsaufgaben“ von den Befragten nicht in Anspruch genommen wurden, so dass es sich hier tatsächlich um Befunde zur Eingangsberatung handelt (die „Beratungsform“ Kompetenzbilanz wurde separat abgefragt).

⁹¹ Standardabweichung gesamt: s = 0,66; BBP: s = 0,59; SvF: s = 0,85

⁹² Standardabweichung gesamt: Männer: s = 0,52; Frauen: s = 0,69

⁹³ Diese Person wiederum hat allerdings fast alle Items negativ oder sehr negativ bewertet.

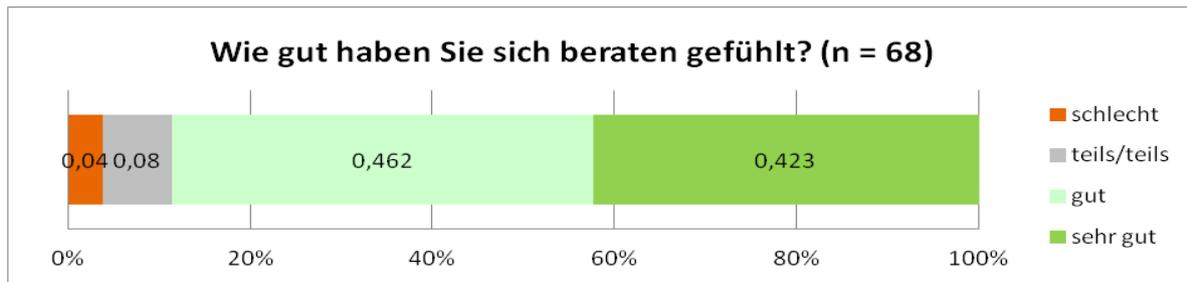


Abbildung 41: Einschätzung der Güte der Beratung durch Teilnehmende

Auf die Frage, inwiefern, die TN sich sehr gut oder gut beraten gefühlt haben, wurden folgende Antworten gegeben:

Warum haben sich die TN sehr gut oder gut beraten gefühlt?
sehr zuverlässige und schnelle Kommunikation -kompetente Auskünfte -unterstützendes Suchen nach einer guten Lösung
Alle Fragen wurden kompetent beantwortet
unkomplizierte Beratung, indem man nicht erst eine Terminvereinbarung machen musste.
Angemessene Raumsituation, ausreichende Gesprächszeit, gute Atmosphäre und insbesondere freundliche Beraterinnen
Die Kompetenzenbilanz war eine gute Vorbereitung für die Beratung. Die beratende Person war kompetent
Echtes Interesse und kompetente Auskunftsfähigkeit
Erfahrung, Zugewandtheit, Empathie
Freundlichkeit der Mitarbeiter Kompetenz der Aussagen
gute Atmosphäre, gute Gespräche
Gutes persönliches Gespräch mit Frau Segel ⁹⁴
Ich habe mich im Rahmen der Möglichkeiten gut beraten gefühlt. Mein Wunsch der beruflichen Neuorientierung ist nur bedingt realisierbar, die Beratung war eine Reflexion meiner damaligen beruflichen Situation. Sie führte mich zu keinen neuen Erkenntnissen dazu
Ich konnte meine Fragen formulieren, so dass die Dame mir sehr kompetent beraten konnte, welche Kurse sich eignen.
kompetente Beraterin, gute Atmosphäre
persönliches Telefonat
sehr kompetente und hilfsbereite Ansprechpartner
Vor allem an der persönlichen, freundlichen und zugewandten (Erst)Beratung und an der direkten und schnellen Ansprechbarkeit der / Rückmeldung durch die Studica-Mitarbeiter_innen

Abbildung 42: Gründe für die Einschätzung der Beratung als „sehr gut“ und „gut“

Von den Personen, die angaben, nur zum Teil gut beraten worden zu sein, gaben drei Personen Gründe an:

Warum haben sie sich nur zum Teil gut beraten oder schlecht beraten gefühlt?
Professor ist schlecht erreichbar (2 Personen)
keine Antwort auf Studiengangeinschreibung erhalten (Person gab „schlecht“ an)

Abbildung 43: Gründe für die Einschätzung der Beratung als „zum Teil“ gut

Die Erarbeitung der Lernfrage

Die Mannigfaltigkeit der Lernfragen lässt sich bereits weiter oben sehr gut erkennen. Auch zeigt sich dort, dass die Lernfragen sehr unterschiedlich differenziert und verschieden konkret sind. Zum Prozess der Erarbeitung der Lernfrage stellten wir die Frage, ob die Beratung dabei geholfen habe, eine/mehrere mitgebrachte(n) Lernfrage(n) genauer herauszuarbeiten. Mit n=8 antwortete hier nur ein Bruchteil der TN, zwei mit „Ja“, 4 mit „teilweise“ und zwei weitere TN gaben an die Lernfrage habe in der Beratung keine Rolle gespielt. Aus dieser dünnen Datendecke können keine vernünftigen Schlüsse gezogen werden, jedoch weißt schon das geringe Antworten darauf hin, dass das Thema „Lernfrage“ eventuell nicht jedem Teil-

⁹⁴ Name anonymisiert

nehmenden präsent war. Wie schon an vielen Stellen des Berichts deutlich wurde, scheint dies eine Grundproblematik zu sein. Die Frage die daran anschließt ist, wie man zukünftig das Thema der Lernfrage so transportieren kann, dass die Teilnehmenden sich ihrer selbigen wirklich bewusst werden bzw. verstehen, inwieweit es wichtig ist, in STUDICA seine eigene Lernfrage mitzubringen oder – mit Hilfe der Beratung – herauszuarbeiten.

Hierzu erwähnenswert erscheinen uns Zahlen aus der Teilnehmendenbefragung bei der Evaluation der Lernveranstaltungen: hier gaben 14 Personen an, an einer Beratung teilgenommen zu haben und hatten dennoch keine eigene Lernfrage oder Anliegen/Problem angegeben. Im Vergleich dazu nahmen 19 Personen an einer Beratung teil und konnten eine Lernfrage angeben. 30 Personen nahmen an keiner Beratung teil und hatten dennoch eine Lernfrage. 38 Personen nahmen keine Beratung in Anspruch und äußerten auch kein eigenes Anliegen im Fragebogen. Damit liegt die Quote derjenigen, die trotz Beratung kein eigenes Anliegen äußerten bei 26%, derjenigen die eine Beratung in Anspruch nahmen und auch ein Anliegen angeben konnten bei 39%. Das Delta von 13% könnte auf einen Effekt der Beratung zurückzuführen sein. Angenommen werden kann, dass die Beratung Teilnehmenden dabei half, ihr Anliegen bzw. ihre Lernfrage ‚klar zu bekommen‘, d.h.: für sich erkennen, fassen und äußern zu können. Die Nichtsignifikanz im T-Test (siehe unten) weist allerdings darauf hin, dass der Effekt genauso gut durch Drittvariablen beeinflusst worden sein kann. Denkbar ist sogar eine umgekehrte Kausalität, nämlich, dass nicht die Beratung dabei half die Lernfrage zu begreifen, sondern, dass diejenigen, die schon wirkliche Lernfragen hatten, gerne eine Beratung in Anspruch nahmen (dies wäre ein klassischer Selbstselektionseffekt). Feststellbar ist, dass ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einer Beratungsmaßnahme und der Formulierung einer Lernfrage im Fragebogen besteht. Empathisch gedeutet (d.h. die fehlende Signifikanz außer Acht lassend) erfüllt die Beratung also die wichtige Funktion, die Interessierten dabei zu unterstützen sich ihrer wissenschaftlichen Lernfragen bewusst zu werden (vgl. dazu Brater et. al. 2014, 91). Zu beachten ist allerdings, dass 37% derer die an der Beratung teilnahmen, dennoch keine eigene Lernfrage angeben konnten, in etwas mehr als einem Drittel der Fälle ist es also entweder nicht gelungen, die verborgene Lernfrage gemeinsam zu identifizieren oder aber diese Teilnehmenden hatten keine mehr oder weniger konkrete Lernfrage, sondern ein sehr allgemeines Fortbildungsinteresse oder ein Interesse daran, wissenschaftliches Studieren kennenzulernen (siehe a.a.S.). In den Interviews äußern vier Personen, dass sie keine konkrete Lernfrage haben, sondern ein „eher allgemeines Interesse“ (I33, 05:33-1).

Die Frage, ob in der Beratung über andere Fragetechniken oder Vorgehensweisen mehr Teilnehmende eine „verborgene“ Lernfrage, eine Frage hinter ihrem Weiterbildungsbedürfnis, erkannt hätten ist anhand der Daten nicht zu beantworten.

Da die „Theorie der Lernfrage“ für STUDICA eine tragende Leitidee ist (vgl. Brater et. al. 2014, 91ff.), muss man sich aber insgesamt fragen, wie man es in Zukunft schafft, dass der Anteil derjenigen, die wirklich mit einer relativ konkreten und mit Hilfe von Wissenschaft beantwortbaren Lernfrage in STUDICA einmünden, erhöht werden kann. Dass die Hälfte eine solche – teils mehr, teils weniger konkrete – Lernfrage äußern kann, ist mit Sicherheit ein Anfang. Allerdings besteht berechtigter Zweifel daran, dass die restlichen Teilnehmenden keine Lernfragen haben. Wahrscheinlicher ist es, dass es schwierig ist allgemeinere oder umfassendere Fragen als Lernfragen zu fassen und zu formulieren oder das geäußerte Bedürfnisse zu schnell als allgemeines thematisches Interesse an einer bestimmten Sache eingeordnet wird, ohne ein ganz bewusstes und gezieltes Bemühen, den Bedürfnissen hinter den Bedürfnissen auf die Spur zu kommen.

So zeigen sich in den Daten Inkonsistenzen bezüglich der Aussagen zu „Lernfragen“: Es gibt mehrere Beispiele dafür, dass ein Interviewter die Frage dazu, ob er eine Lernfrage in STUDICA mitgebracht habe, im Fragebogen mit Nein beantwortet. Im qualitativen Interview zeigt

sich aber, dass der Teilnehmende eine oder gar mehrere relativ konkrete Lernfragen hat (vgl. I29 05:16-6). In einem Beispiel nennt eine Interviewte auch im Interview keine Lernfrage, im Verlauf des Interviews werden aber mehrere Lernfragen ersichtlich, die die Interviewte jedoch wohl nicht als solche für sich fassen konnte (I32 03:52-8). Es scheint den Erprobenden also oft selbst nicht ersichtlich, dass sie Lernfragen mitbringen – obwohl sie dies tun. In diesen Fällen wäre es sicherlich hilfreich, wenn die bestehenden Instrumente zum „Herauskitzeln“ der Lernfragen (wie die Beratung) optimiert und weitere Instrumente dafür (denkbar z.B. Online-Self-Assessments u.Ä.) erarbeitet würden.

G.2.4.4 Die Kompetenzenbilanz als vorbereitende Maßnahme

Mit der Kompetenzenbilanz wurde in STUDICA ein Instrument erarbeitet und getestet, dass es ermöglicht, dass Studicantinnen und Studicanten vorab ihre mitgebrachten Kompetenzen – aus Beruf, Familie, Hobby, Ehrenamt – erkennen und systematisieren und daraus auch weitere Lernbedarfe – die z.T. durch STUDICA befriedigt werden können – herausfinden können⁹⁵.

In den qualitativen Interviews verweisen all diejenigen, die das Angebot in Anspruch genommen hatten (10 Personen) darauf, dass dies für sie in Bezug auf STUDICA und darüber hinaus hilfreich war. Genannt werden, neben dem „Erkennen können, was man kann“ (I27 03:02-5) vor allem Aspekte der eigenen beruflichen Weiterentwicklung.

Überrascht sind mehrere Teilnehmende auch von der Güte des Verfahrens, dem Niveau und der Professionalität der Umsetzung und den Effekten des Coachings (auch erfahrene Trainer/ Coaches; vgl. I4, I2, I27, I5).

Eine Teilnehmerin berichtet von einem „hygienischen“ Aspekt der KB und meint damit, dass ihr die Teilnahme sehr gut tat. Eine weitere spricht von einer „Anstrengung, die sich lohnt“, Außerdem zeigen sich beim Verdichten der Aussagen der KB-Teilnehmenden Effekte, die auf eine Steigerung von Selbsterkenntnis, höhere Selbsteinschätzungsfähigkeit, auf Zielfindungsaspekte sowie auf eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) durch die KB hinweisen.

Teilnehmende sagen bzgl. der orientierenden Wirkung der KB u.a. aus:

„Also erst mal war das wirklich auch so, dass ich viel über mich selbst auch erfahren habe, also mich selbst da jetzt auch einfach besser einschätzen kann.“ (I 5, 06:52-3)

„Das war wirklich so, ich würde mal sagen, so ein Sortieren, von dem was vorher alles war, um dann zu gucken, okay, was strebe ich jetzt an. Also, eher allgemein und dann eben aus dem Angebot von Studica.“ (I 2, 00:13:05-4)

Sie verweisen auf die Möglichkeit von Perspektivwechseln auf ihr bisheriges Tun, die sich als hilfreich für ihr späteres Handeln erweisen:

„Ja, also ich fand es sehr gut, weil es wirklich auch für mich so ein neuer Blick auf das war, was ich so bisher so gemacht habe und auch halt auch eben nicht immer nur diese berufliche Kompetenzen wo man ja in der Regel sowieso seine Arbeitszeugnisse darüber bekommt, in den Blick nimmt, genau da habe ich gemerkt: Das fand ich sehr hilfreich, auch jetzt für weitere Bewerbungen, ja, besser begründen zu können was ich kann und was ich denke wo ich das gelernt habe oder wie ich das belegen kann das ich eine bestimmte Kompetenz auch besitze.“ (I 19, 04:34-8)

⁹⁵ Vgl. Theis, Fabienne; Bergstermann, Anna (2014): Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching: Band 21, Heft 4 (2014), Seite 419-430.; Theis, Fabienne (2015): Individuelle Kompetenzbestimmung als Instrument in einem mehrstufigen Beratungsprozess. In: Tomic, Janina (Hg.): Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte "Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe". Niederrhein, S.166-174.

Bemerkenswert ist auch, dass das Verfahren auch erfahrene Personalentwickler/-innen beeindruckt, weil sie darin einen Weg erkennen, der mitgebrachte Vorerfahrungen und Kompetenzen – egal wo und wie man sie erworben hat – wertschätzend anerkennt und positiv bestärkend transparent macht. Eine Personalentwicklerin äußert:

„Ich bin höchst beeindruckt von dem Verfahren, das meine Erwartungen mehr als voll erfüllt hat. Ich war, wie gesagt, beeindruckt und - wie sagt man? - sehr zufrieden mit meiner Begleitung, weil ich ja doch ein sehr anspruchsvoller Mensch, auch in der Begleitung, also herausfordernd.“ (I 38, 00:16:39-0)

Positive Wirkungen der KB erkennen auch Teilnehmende an der KB in Seminarform. Hier waren 8 von 9 TN bei einer Erhebung im Seminar rückblickend „sehr zufrieden“ mit ihrer Entscheidung, am Seminar teilzunehmen, 1 TN war „zufrieden“ (hatte allerdings auch den letzten Seminartag versäumt). Die TN begründeten dies u.a. damit, dass sie das Instrument KB kennen gelernt haben, und dass sie durch die KB ihre eigenen Stärken und Schwächen deutlicher erkennen und neue Impulse für ihre eigene berufliche Entwicklung erhalten haben. Dabei konnten sie Schwierigkeiten, z.B. beim Herausarbeiten und Formulieren von Kompetenzen, durch Unterstützung der Coaches und durch ihre hohe Motivation überwinden. 8 der 9 TN fühlten sich am Ende des Seminars in der Lage, ein schriftliches Kompetenzprofil für eine andere Person zu erstellen.

Die angewandten Methoden wurden von allen TN als passend und hilfreich bewertet. Besonders gut gefiel der Wechsel Input – Eigenarbeit, das „Lebensprofil“ und die Kompetenzblätter, das Coaching und Peer-Coaching. Auch das Lernumfeld und die Atmosphäre im Team wurden durchwegs positiv beurteilt.

Gruppenarbeit und Coaching im Seminar gewünscht

Insgesamt zeigt sich die KB als ein wertvoller, weil ebenso orientierungsgebender, wie durch seine Ressourcenorientierung bestärkender Baustein von STUDICA.

In der quantitativen Abschlussbefragung geben 21 Personen (von 66 Befragten, also knapp 1/3) an, eine Kompetenzenbilanzierung gemacht zu haben.

Sieben dieser Personen haben eine „Kompetenzbilanz als Einzelcoaching vor der Auswahl von STUDICA-Veranstaltungen“ absolviert, hiervon sind eine Person männlich und 5 weiblich, eine Person machte dazu keine Angabe, alle 7 sind aus dem Bereich BBP sowie 4 davon nicht-traditionelle und 3 traditionelle Weiterbildungsstudierende.

Fünf Personen geben an eine Kompetenzenbilanz während des STUDICA-Teilnahme absolviert zu haben.

Neun Personen geben an, dass sie die Seminarform der Kompetenzenbilanz, „Individuelle Kompetenzbestimmung“, mitgemacht haben (hiervon 1 Mann und 7 Frauen, eine Person machte keine Angabe zu ihrem Geschlecht; 1 Person aus dem Bereich SvF und fünf aus dem Bereich BBP, drei nicht zuzuordnen).

Was waren die Intentionen der Teilnehmenden, die sie mit ihrer KB-Teilnahme verbanden? Hier verzichteten wir in der Darstellung auf eine Differenzierung nach Formen (Einzelcoaching oder Seminar), weil sich hier keine signifikanten Unterschiede zeigten.

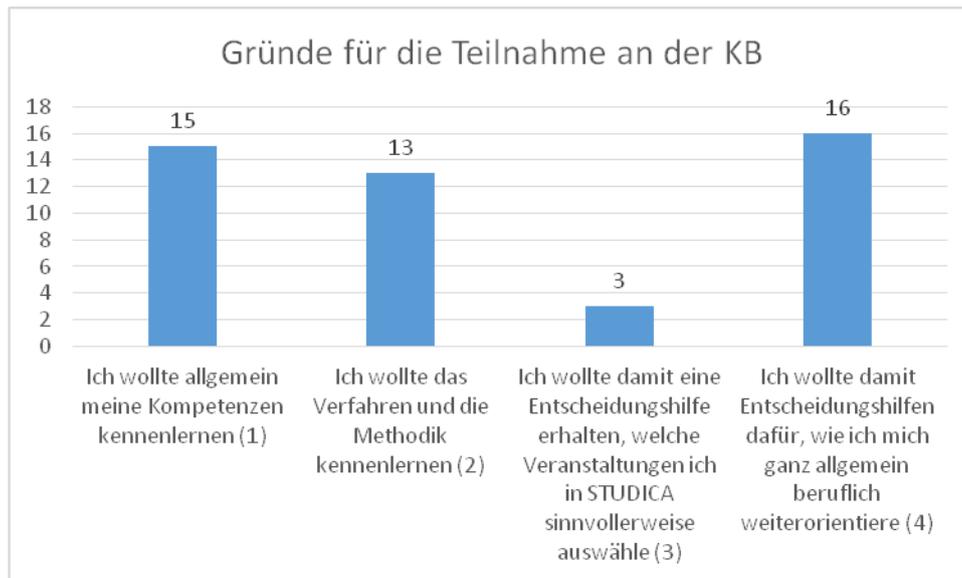


Abbildung 44: Gründe für die Teilnahme an der Kompetenzenbilanzierung

Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Deutlich wird, dass die KB weniger mit der Intention genutzt wurde, eine Entscheidungshilfe für STUDICA zu sein – diesen Grund geben nur 3 Personen an (14%) – als viel allgemeiner für eine berufliche Weiterorientierung – dieses Item erhielt den meisten Zuspruch (16 Personen, also mehr als zwei Drittel). Fast genauso viel Zustimmung erhält das Item „Ich wollte meine Kompetenzen kennenlernen“, aber auch die Methode an sich kennenlernen wollten 13 Personen. Dabei zeigt sich, dass diejenigen, die ihre Kompetenzen kennenlernen wollten, auch die Methode kennenlernen wollten.

Bei der Unterscheidung nach Zielgruppen ist jene von nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden und traditionellen Weiterbildungsstudierenden interessant: erstere geben etwas häufiger an, dass für Sie Item 4 zutrifft (89% zu 70% in den jeweiligen Gruppen), sie die KB also als Entscheidungshilfe nutzen wollen, wohingegen letztere eine höhere Zustimmung zum Item 1 aufweisen (90%:55%) und auch zum Item 3 (70%:44%). Bei den befragten Akademikern, die die KB absolviert haben, war also stärker das Motiv vertreten, das Verfahren kennenzulernen, als bei den Nicht-Akademikern.

Auf die Frage, ob die KB in Bezug auf ihr Anliegen hilfreich war zeigt sich, dass dies für die überwiegende Mehrheit voll zutrifft und für einen Teil teilweise:

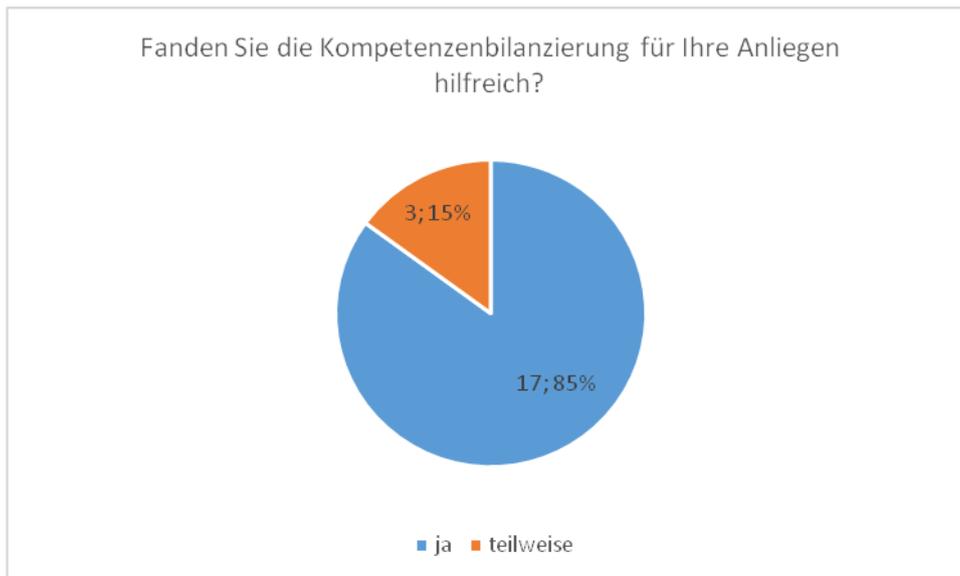


Abbildung 45: War die Kompetenzenbilanz hilfreich?

Neben den bereits beschriebenen Befunden aus der qualitativen Auswertung haben wir abgefragt, was daran nun besonders hilfreich für die TN war. Im Folgenden sind direkt die Ergebnisse zu den einzelnen Items grafisch dargestellt:

- Dinge zu erfahren, die sie bereits können, von denen ihnen dies bisher aber gar nicht bewusst waren

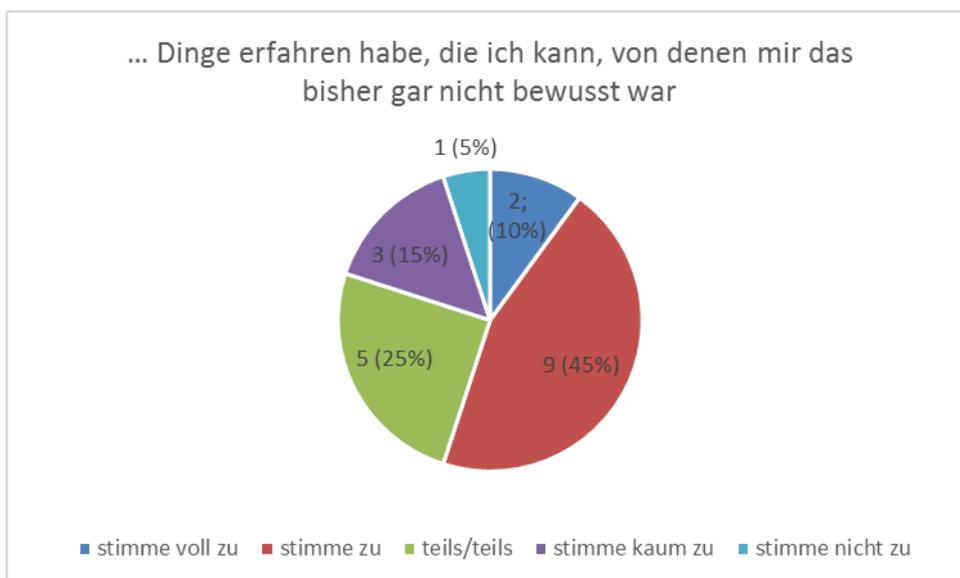


Abbildung 46: Entdeckten Teilnehmende Kompetenzen, die ihnen zuvor nicht bewusst waren?

„Dinge zu erfahren, herauszukriegen, von denen man gar nicht weiß, dass man sie überhaupt kann“, so Prof. Dr. Claas Triebel⁹⁶ im persönlichen Gespräch, „das ist ein häufiger Effekt der Kompetenzenbilanzierung“. Dies gilt auch bei den Befragten für 55%. 25% sagen aus, dass es für sie zum Teil der Fall sei. 20% der Befragten, die die KB absolviert haben, haben einen solchen „Überraschungseffekt“ nicht erlebt.

⁹⁶ Prof. Dr. Claas Triebel ist einer der Erfinder des Verfahrens „Kompetenzenbilanz“, das für STUDICA genutzt und in STUDICA erweitert wurde

Bezogen auf den *pre-entry support* im STUDICA-Lifecycle geht es jenseits solcher wünschenswerter Effekte auch ganz stark darum, sich ein Bild von sich selbst machen zu können, das man in Hinblick auf die Möglichkeiten die STUDICA bietet abgleichen kann, Vertrauen darin zu schöpfen, dass man die Kompetenz hat ein Studium zu bewältigen und konkreter zu erarbeiten, wo genau man sich in STUDICA, aber auch allgemein weiterentwickeln will.

Das Item hierzu lautete „Die KB war hilfreich für mich, weil

- ... ich mir ein Bild von mir selbst machen konnte, dass mir in meiner persönlichen und beruflichen Entwicklung insgesamt hilft"

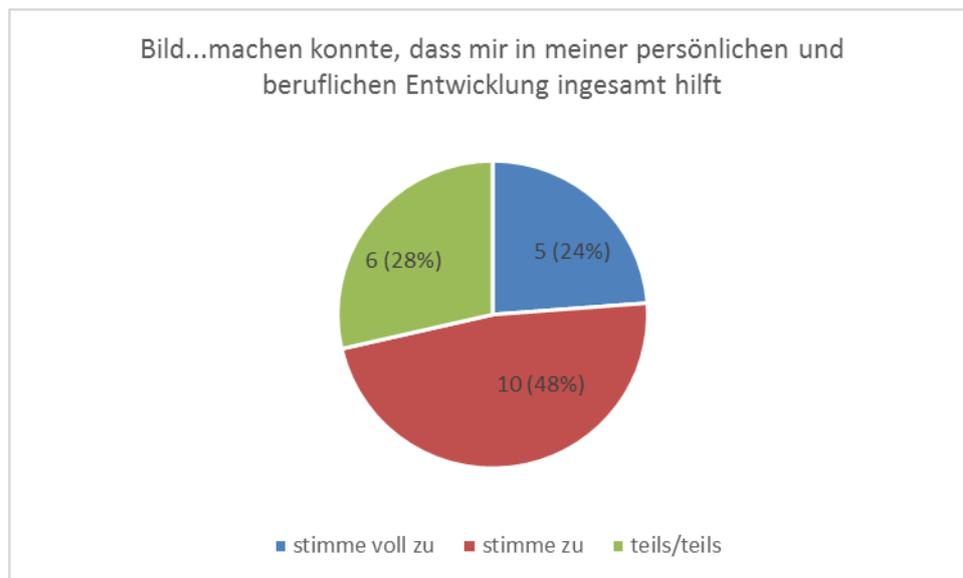


Abbildung 47: War die Teilnahme an der Kompetenzenbilanz hilfreich für die persönliche und berufliche Entwicklung?

Sehr deutlich wird hier, dass die KB es, in 72% der Fälle, erlaubte, sich ein umfassendes Bild von sich selbst zu machen, das Entwicklungsimpulse erlaubt; in 28% der Fälle gelang dies zumindest zum Teil. Ist dieses Selbstbild auch insbesondere in Bezug auf die Verortung in STUDICA hilfreich – also um anhand der Kompetenzen, die man schon hat, zu erkennen, welche man noch braucht und inwiefern man diese in STUDICA bzw. mit dessen Hilfe erwerben kann? Hierfür lautete unser Item

- "...[dass]? ich mir ein Bild von mir selbst machen konnte, das mir auch bei der Verortung im Rahmen von STUDICA hilft"

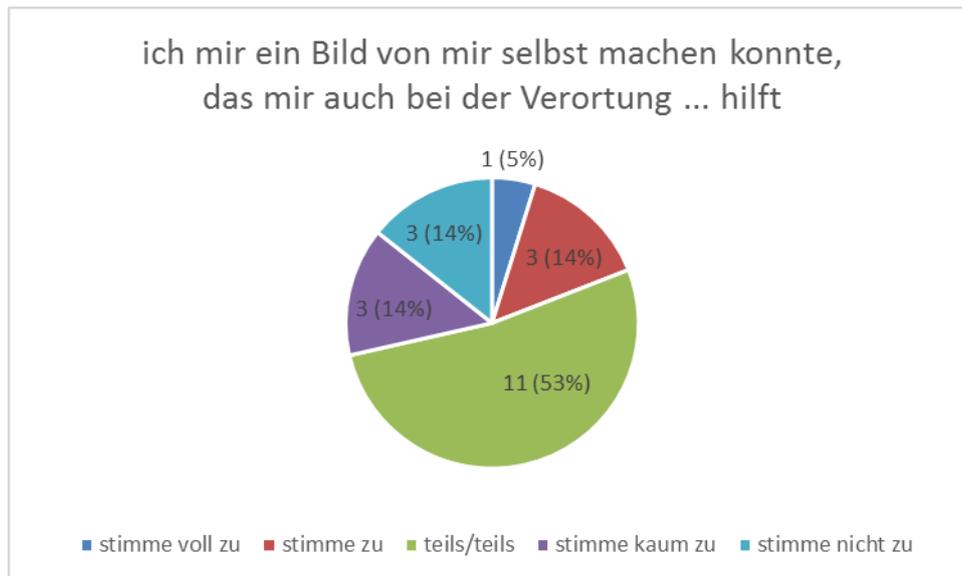


Abbildung 48: War die Kompetenzenbilanz hilfreich für die eigene Verortung in STUDICA

Die große Mehrheit stimmt diesem Item nur zum Teil zu. Hier wird also deutlich: Die Kompetenzenbilanzierung half nur zum Teil, sich über sein neu gewonnenes oder erweitertes Selbstbild in STUDICA zu verorten. Dies kann verschiedene Gründe haben: entweder, weil dazu bei einigen die Beratung vorab schon genügte oder, da im Zuge der KB die direkte Verbindung zu den STUDICA Lernveranstaltungen nicht mehr gemacht wurde, oder andere Gründe.

Denn: das es mit Hilfe der KB grundsätzlich bei den meisten TN gelungen ist, sich ein realistisches Bild dessen zu machen, was sie bereits können und dadurch auch gut erkannt werden kann, wo man sich noch weiterentwickeln kann, zeigen die Ergebnisse der beiden folgenden Items:

- "... ich ein realistisches Bild davon erhalten habe, was ich kann"

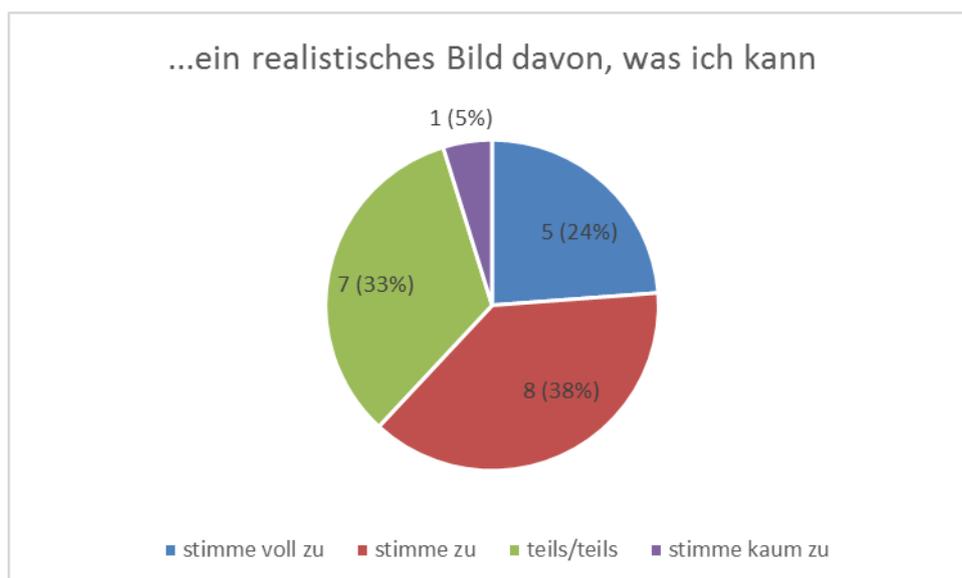


Abbildung 49: Konnte die Kompetenzenbilanzierung zur Selbsteinschätzung beitragen?

- "... ich gut erkennen konnte, wo ich mich noch weiterentwickeln kann und will."

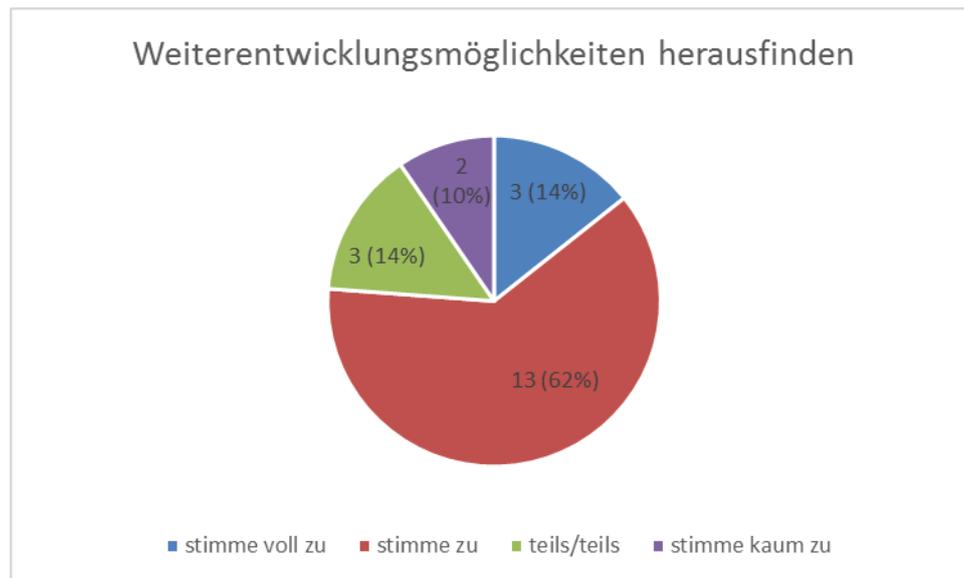


Abbildung 50: Half die Kompetenzenbilanzierung dabei eigene Weiterentwicklungsmöglichkeiten herauszufinden?

Es geht also um den STUDICA-Bezug: Nur dem Item, in dem die direkte Beziehung zu STUDICA hergestellt ist, wird von über 50% nur zum Teil zugestimmt. Was kann das bedeuten?

Es zeigt zunächst einmal an, dass die Kompetenzenbilanzierung, die sich hier als insgesamt hochwirksames Instrument bzw. Verfahren erweist, gegebenenfalls noch besser in STUDICA eingebunden werden muss, in dem Sinne, als das sie nicht als ein bloßes Erkenntnisinstrument bzgl. der eigenen Kompetenzen genutzt werden soll, sondern eben auch ermöglichen oder zumindest anstoßen soll, diese eigenen Kompetenzen dann auch systematisch vor dem STUDICA-Hintergrund zu reflektieren, sprich: die Lernveranstaltung auf Grundlage der Ergebnisse der KB auszuwählen.

Hierfür müsste die Schnittstelle von der Eingangsberatung zur Kompetenzenbilanz in die nächste Beratungsphase, in der dann die Lernveranstaltungen ausgewählt werden, optimiert werden. Im Moment besteht diese Schnittstelle nur zwischen Eingangsberatung und Kompetenzenbilanz – zumindest ist der Evaluation kein Fall bekannt, in dem *nach* der KB nochmals die Beratung in Anspruch genommen wurde.

Die Kompetenzenbilanz hat – wie die Zustimmungswerte und die qualitativen Befunde zeigen – einen hohen Mehrwert für ihre Teilnehmenden. Wichtig aus STUDICA-Sicht ist jedoch, dass dieser Mehrwert nicht nur für jeden TN allgemein besteht, sondern eben auch in Hinblick auf STUDICA. Soll der Gedanke aufrecht erhalten werden, dass die Erkenntnis der Kompetenzen bei den TN nicht seiner selbst willen und auch nicht, zumindest nicht ausschließlich, dafür geschieht, dass TN sich bzgl. ihrer weiteren beruflichen und persönlichen Entwicklung besser orientieren können, sondern eben auch darin zu suchen ist, ihnen Hilfestellungen zu geben, wie genau dies *mit Hilfe von STUDICA-Lernveranstaltungen* gelingen könnte, bedarf es einer Diskussion über die noch bessere Einbettung dieser Maßnahme in das STUDICA-Gesamtgefüge und die Optimierung der vorangehenden und nachgelagerten Prozesse bzw. den Schnittstellen zu diesen.

Ein Zielaspekt der KB, der mit dieser nicht erfüllt werden konnte, ist, dass damit Vertrauen geschöpft werden kann, STUDICA auch zu schaffen. Hier lässt sich allerdings fragen, ob der Aufbau eines solchen Vertrauens überhaupt nötig war – vielleicht war dieses Vertrauen ja von Anfang an da. Wir können das nicht sagen, da es keine Vorher-Nachher-Messung gab.

- "... Vertrauen geschöpft habe, dass ich das Studieren in STUDICA schaffe"

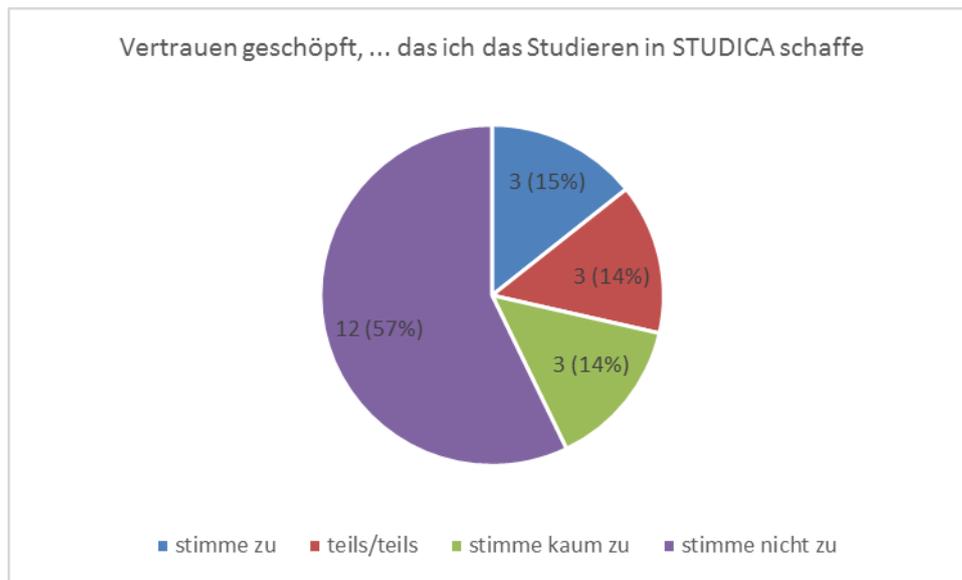


Abbildung 51: Trug die Kompetenzenbilanzierung dazu bei, Vertrauen für die Bewältigung des Studiums zu schöpfen?

Aber selbst wenn hier die Ablehnung überwiegt, ist es wohl doch als ein Teilerfolg zu werten, dass die KB für 6 TN (29%) selbstvertrauensaufbauend bzgl. der eigenen Studierfähigkeit wirkte. Denn wer weiß schon, ob diese 6 Personen STUDICA sonst ggf. gar nicht begonnen hätten, weil sie genau daran nicht glaubten...?

G.2.5 „Moving through the system“ (Wie lässt sich der Weg durch STUDICA beschreiben?)

G.2.5.1 Evaluation der Lernveranstaltungen von STUDICA

G.2.5.1.1 Teilnahme an STUDICA-Veranstaltungen

G.2.5.1.1.1 Überblick über die evaluierten STUDICA-Veranstaltungen 2014

Im Rahmen der Erprobungsphase von STUDICA wurde im Zeitraum von Mai 2014 bis Januar 2015 bei insgesamt 21 STUDICA -Veranstaltungen eine schriftliche Befragung der Teilnehmenden durchgeführt. 6 Veranstaltungen fanden im Studienbereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (SvF) statt⁹⁷ und 15 im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (BBP). Hier eine chronologisch geordnete Auflistung der untersuchten Veranstaltungen und der Befragten pro Veranstaltung:

Nr.	Name	BBP/SvF	Dozent/in	Datum	n
1.	Nachhaltiges Bankwesen	SvF	Wascher	09./10.05.14	8
2.	Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden	BBP	Maurus	22./23.05.14	5
3.	Nachhaltige Geldanlagen	SvF	Klocke/ Wascher	29./30.05.14	4
4.	Pädagogisch-Psychologische Diagnostik	BBP* ⁹⁸	Dufter-Weiß	05./06.06.14	4
5.	Lernen mit digitalen Medien	BBP*	Faber	07./08.06.14	3
6.	Kreditvergabe im Spannungsfeld ökonomischer, ökologischer und sozialer Ziele	SvF	Drenk	12./13.06.14	5
7.	Finanzmarktkrisen	SvF	Klocke/ Wascher	27./28.06.14	10
8.	Theorien der Berufspädagogik	BBP*	Faßhauer	03./04.07.14	1
9.	Biografik	BBP*	Munz	05./06.07.14	7
10.	Individuelle Kompetenzbestimmung	BBP	Bergstermann/ Theiß	29.08.- 22.10.14	10
11.	Bildungswesen	BBP*	Brünner	02./03.10.14	1
12.	Didaktische Modelle	BBP*	Meyer/Kreutz	04./05.10.14	5
13.	Nachhaltiges Bankwesen II	SvF	Klocke/ Wascher	10./11.10.14	1
14.	Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden	BBP	Maurus	16./17.10.14	6
15.	Nachhaltige Geldanlagen II	SvF	Klocke/ Wascher	24./25.10.14	12
16.	Führen und Leiten	BBP	Lang	28.-30.10.14	4
17.	QM/QE/QS in der betrieblichen Berufsausbildung	BBP	Schrode/Brater	05./06.11.14	4
18.	Lernen Erwachsener	BBP	Rainer	13.-15.11.14	5
19.	Kompetenzorientiert ausbilden und Kompetenzen feststellen	BBP	Brünner	17./18.11.14	5
20.	Von der Unterweisung zur Lernprozessbegleitung	BBP	Horn	20./21.11.14	7
21.	Beratung als Interaktionsprozess	BBP	Brater/Maurus u.a.	3.-5.12.14/ 28.-30.01.15	12
Σ					119

Tabelle 18: Überblick über STUDICA-Veranstaltungen im Erprobungszeitraum 2014

⁹⁷ In der nachfolgenden Tabelle hellblau markiert.

⁹⁸ Die mit einem * gekennzeichneten BBP-Veranstaltungen fanden *außerhalb* des STUDICA-Programms statt, waren aber für Studicanten geöffnet. Alle übrigen Veranstaltungen wurden eigens für STUDICA entwickelt und angeboten.

Die Fragebögen waren auf jede Veranstaltung speziell zugeschnitten – insbesondere natürlich, was die Lernziele betrifft –, enthielten aber auch eine Reihe von Fragen (z.B. über die Motivation der Teilnehmenden, die Methoden, die Praxisorientierung oder das Lernumfeld), die für jede Veranstaltung in der gleichen Weise abgefragt wurden und die sich insofern auch in verallgemeinerter Form auswerten lassen. Insgesamt erhielten wir zu diesen 21 Veranstaltungen 119 gültige Fragebögen, deren Auswertung im Folgenden kurz zusammengefasst wird.

G.2.5.1.1.2 Beschreibung der Teilnehmenden

An der schriftlichen Befragung zu den verschiedenen Veranstaltungen nahmen insgesamt 76 verschiedene Personen teil. 49 von ihnen hatten eine einzige Veranstaltung bewertet (65%), 17 Personen äußerten sich zu zwei Veranstaltungen (22%), 6 Personen zu drei Veranstaltungen (8%), 3 Personen zu vier Veranstaltungen (4%) und eine Person zu sechs Veranstaltungen (1%). Damit beläuft sich die Gesamtzahl der Veranstaltungsfragebögen auf 119 und die Anzahl der befragten Personen auf 76.

74% der 76 Befragten waren Frauen (n = 56) und 26% Männer (n = 20). Das Durchschnittsalter betrug bei den Frauen \bar{x} 38 Jahre und bei den Männern \bar{x} 40 Jahre (gesamt: \bar{x} 39 Jahre), wobei die Alters-Streuung bei den Frauen mit einer Standardabweichung von 9,04 deutlich höher lag als bei den Männern mit 7,41 (gesamt: 8,62).

Vom Familienstand her waren knapp die Hälfte der 76 Teilnehmenden ledig (46%), 41% lebten in einer Ehe bzw. Partnerschaft und 7% waren getrennt lebend, geschieden oder verwitwet. Bei den Männern überwiegt der Anteil der verheiratet/in Partnerschaft Lebenden mit 55% allerdings deutlich (Frauen: 36%), während bei den Frauen der Anteil der Ledigen mit 48% (Männer: 40%) am höchsten ist. Unter den getrennt Lebenden, Geschiedenen oder Verwitweten gab es nur Frauen, bei denen dieser Personenkreis einen Anteil von 9% ausmacht.

Rund ein Viertel der 76 Teilnehmenden hat Kinder unter 18 Jahre in ihrem Haushalt (26%). Bei den Frauen waren dies allerdings lediglich 18%, während es bei den Männern die Hälfte waren (50%). 6 Personen gaben an, dass sie derzeit „in der eigenen Familie mit der Betreuung/Pflege von Kindern/Angehörigen tätig“ sind, das sind 8% der Befragten. Dabei handelt es sich ausschließlich um Frauen, bei denen dieser Anteil bei 11% liegt.

Was die Schulbildung betrifft, so verfügen 70% der 76 Befragten über die Allgemeine Hochschulreife, 15% über die Fachhochschulreife, 12% über die Mittlere Reife und 3% über einen Hauptschulabschluss. Der Anteil der Abiturienten liegt bei den Frauen mit 71% deutlich höher als bei den Männern mit 65%.

Vom beruflichen Abschluss her, verfügen 45% der 76 Befragten über ein Universitätsstudium und 8% über ein Fachhochschulstudium. Jeweils 20% hatten eine Fachwirt-Ausbildung oder eine kaufmännische Ausbildung und 4% eine andere Berufsausbildung. Der Anteil der Befragten mit abgeschlossenem Hochschulstudium liegt bei den Frauen mit 50% deutlich höher als bei den Männern mit 30%. 12% der Befragten gaben an bereits einmal ein Studium begonnen, aber nicht abgeschlossen zu haben (Frauen: 14%; Männer 5%)

Was die bisherige Berufserfahrung betrifft, so liegt diese im Schnitt bei \bar{x} 13 Jahren (bei einer Standardabweichung von $s = 8,97$), wobei sie bei den Männern mit \bar{x} 14 Jahren ($s = 8,15$) etwas höher liegt als bei den Frauen mit \bar{x} 13 Jahren ($s = 9,30$).

- 84% der 76 Befragten gaben an, derzeit beruflich tätig zu sein (Frauen 84%; Männer 85%).
- 13% sind derzeit arbeitssuchend (Frauen 14%; Männer 10%).
- 1% der Befragten möchten wieder in ihrem alten Beruf tätig sein (Frauen 2%; Männer 0%).

- 7% der Befragten möchten gern ihren Beruf wechseln (Frauen 9%; Männer 0%).
- 12% der Befragten möchten gern ihr berufliches Tätigkeitsfeld wechseln (Frauen 16%; Männer 0%).

G.2.5.1.2 Zugang, Motivation und Anliegen der Teilnehmenden

Im Folgenden werden die Angaben aus den 119 Feedback-Fragebögen zu den 21 evaluierten Veranstaltungen ausgewertet. Die Fragen beziehen sich also jeweils auf den Besuch einzelner Veranstaltungen (z.B. die Frage nach dem Zugang zu dieser *einen* Veranstaltung) und nicht auf die gesamte STUDICA-Erfahrung. Nachdem mehrere Befragte zu mehreren von ihnen besuchten Veranstaltungen Fragebögen ausgefüllt hatten⁹⁹, kommen also manche Personen mehrfach „zu Wort“.

Auf die Frage, wie sie auf die Veranstaltung, in der es in dem Feedbackbogen geht, aufmerksam geworden sind, gab ein Drittel der Befragten „STUDICA“ an (33%), ein Fünftel „Berufliche Empfehlung“ (21%) und 11% „Private Empfehlung“ und 9% „Internet“. Für 8% vollzog sich der Zugang zur Veranstaltung über eine „Zeitung“ bzw. einen „Newsletter“ und für 8% über die „Alanus Hochschule“.

⁹⁹ 49 Personen der Stichprobe von N = 79 füllten einen Fragebogen aus, 17 Personen zwei Fragebögen, 6 Personen drei Fragebögen, 3 Personen vier Fragebögen und eine Person mehr als 5 Fragebögen.

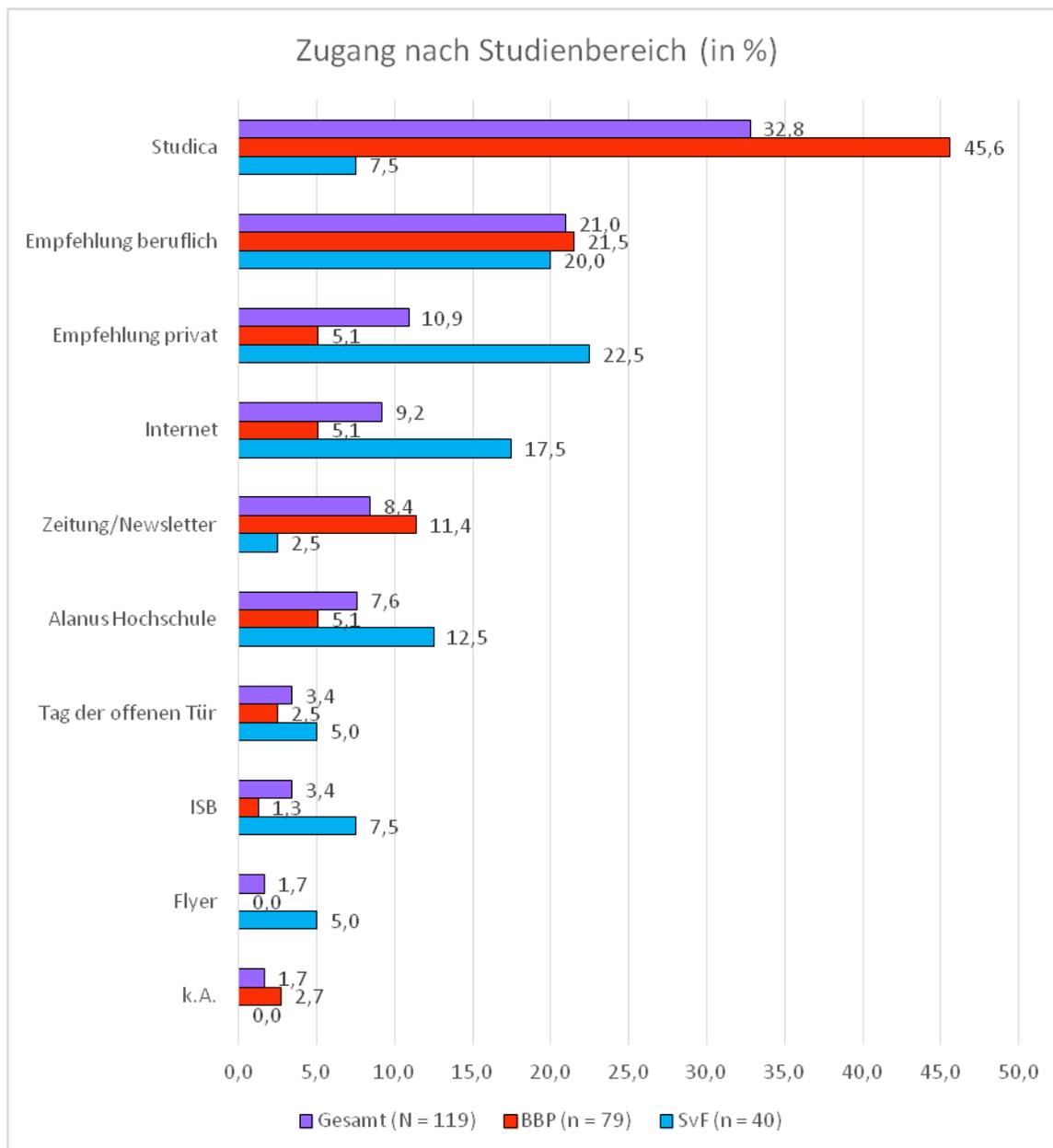


Abbildung 52: Zugang nach Studienbereich (in %)

Die Differenzierung nach Studienbereich zeigt große Unterschiede bezüglich der **Zugangswege**: So spielte der Zugang über STUDICA für den Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ mit 46% die herausragende Rolle, gefolgt von „Beruflichen Empfehlungen“ (22%), während „Private Empfehlungen“ und „Internet“ (jeweils 5%) eine eher untergeordnete Rolle spielten. Dafür wurden 11% der Teilnehmenden im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ über die „Zeitung“ bzw. einen „Newsletter“ auf das Veranstaltungsangebot aufmerksam gemacht. Bei den Teilnehmenden im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ wiederum fällt auf, dass hier „Private Empfehlungen“ (23%), das „Internet“ (18%) und die „Alanus Hochschule“ (13%) eine deutlich stärkere Rolle für den Zugang spielten als für die Teilnehmenden im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“.

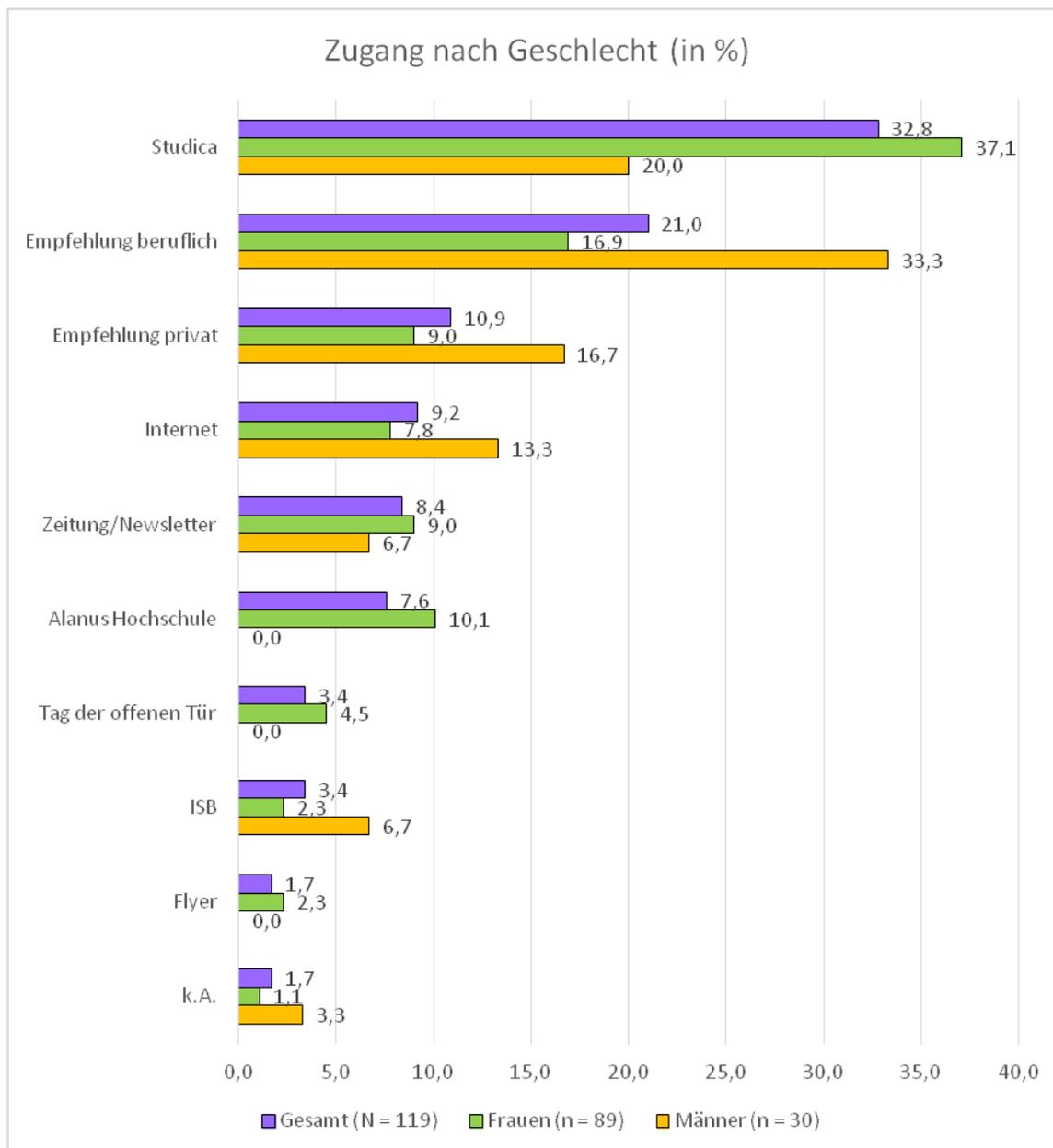


Abbildung 53: Zugang nach Geschlecht (in %)

Geschlechtsspezifisch differenziert zeigen sich v.a. große Unterschiede beim Zugang über „STUDICA“: 37% der weiblichen Teilnehmenden waren über „STUDICA“ auf die Veranstaltung aufmerksam geworden, was jedoch auch im Zusammenhang mit dem hohen Frauenanteil im Studienbereich „Betriebliche Berufspädagogik“ zu sehen ist, in dem ja 46%, die diesen Zugangsweg nannten. „Berufliche Empfehlungen“ scheinen hingegen unabhängig vom Studienbereich insbesondere männliche Teilnehmer als Zugang gehabt zu haben (33% gegenüber 17% bei den Frauen; kaum Unterschiede zwischen den Studienbereichen).

Eine weitere aufschlussreiche Differenzierungsmöglichkeit ist die nach Zielgruppen. Hierbei werden unter „traditionellen“ Studierenden diejenigen Teilnehmenden verstanden, die über einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss verfügen (n = 64) und unter „nicht-traditionellen“ Studierenden diejenigen Teilnehmenden, die über keinerlei (fach-) akademischen Berufsabschluss verfügen (n = 54).

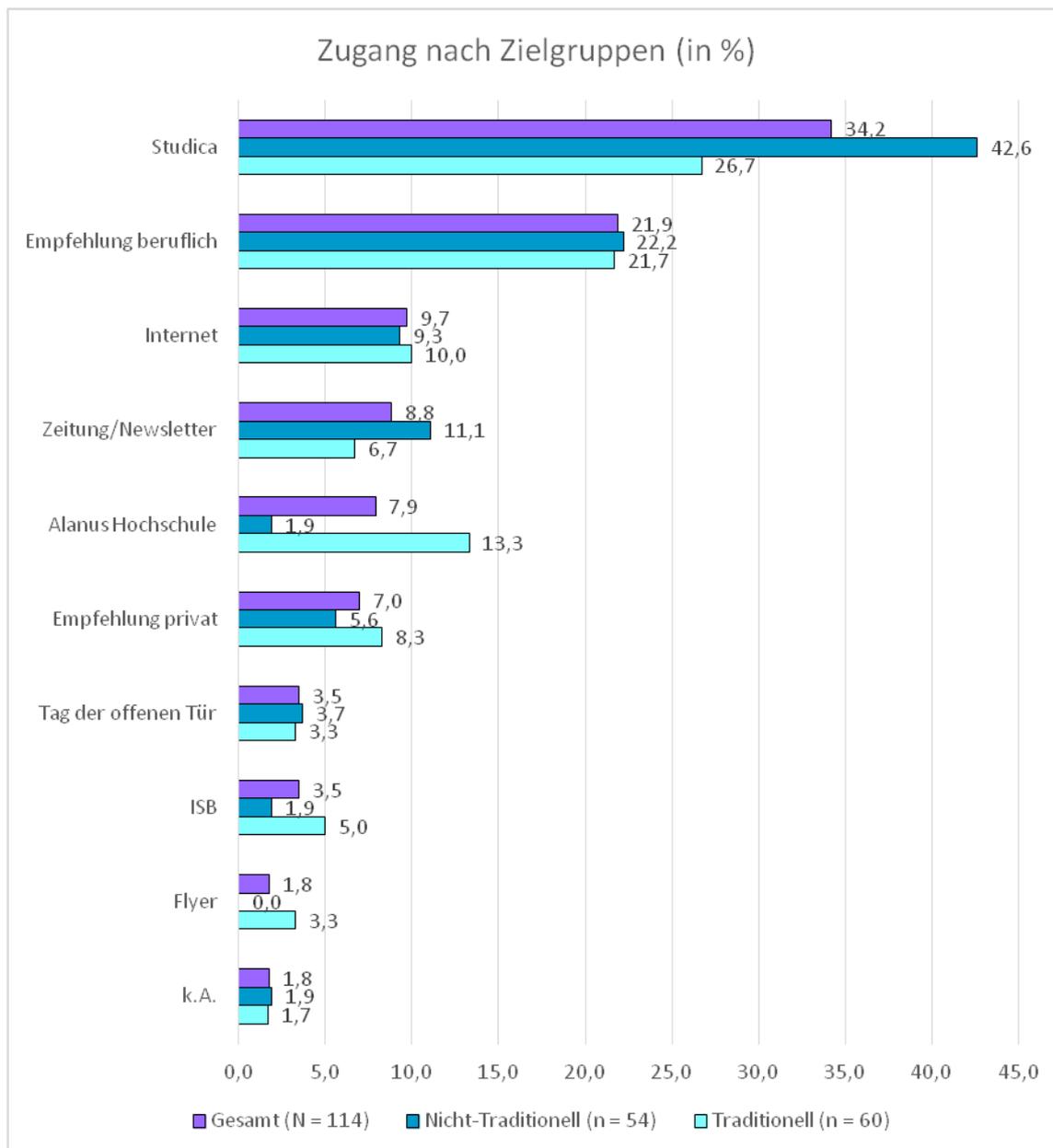


Abbildung 54: Zugang nach Zielgruppen (in %)

Dabei fällt auf, dass die nicht-traditionellen Studierenden wesentlich öfter über „STUDICA“ selbst zu der Veranstaltung gekommen waren (43% vs. 27%), während für die traditionellen Studierenden die Zugangswege „Alanus Hochschule“, „Private Empfehlungen“ oder das „ISB“ eine größere Rolle spielten als für die Vergleichsgruppe. Bei beiden Gruppen erfolgte der Zugang z.T. auch über „Berufliche Empfehlungen“ oder das „Internet“. Die Kategorie „Zeitung/Newsletter“ wurde hingegen etwas häufiger von den nicht-traditionellen Studierenden als Zugangsweg angegeben.

Bei der Frage nach den **Motiven** für das Belegen der Veranstaltung (Mehrfachnennungen waren möglich!) dominierte der Aspekt „aus eigenem Interesse an dem Thema“, der von drei Viertel der Befragten (77%) angekreuzt wurde, gefolgt von den Aspekten „...weil ich mir davon Anregungen zur Veränderung meiner beruflichen Praxis erwarte (44%) und „... weil ich erwarte, dass ich die dort vermittelten Inhalte für meine aktuellen beruflichen Aufgaben brauche“ (39%). Auf einen Vorschlag ihres Arbeitgebers hin kamen 6% der Befragten. Auch hier wieder zeigen sich interessante Unterschiede zwischen den beiden Studienbereichen: So spielt das Motiv „Anregungen zur Veränderung meiner beruflichen Praxis“ für die Studieren-

den im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ eine wesentlich größere Rolle (53%) als für die Studierenden im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (25%)¹⁰⁰, während bei diesen wiederum das Motiv „Vorschlag Arbeitgeber“ eine stärkere Rolle spielt als bei den Studierenden im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (13% vs. 3%)¹⁰¹.

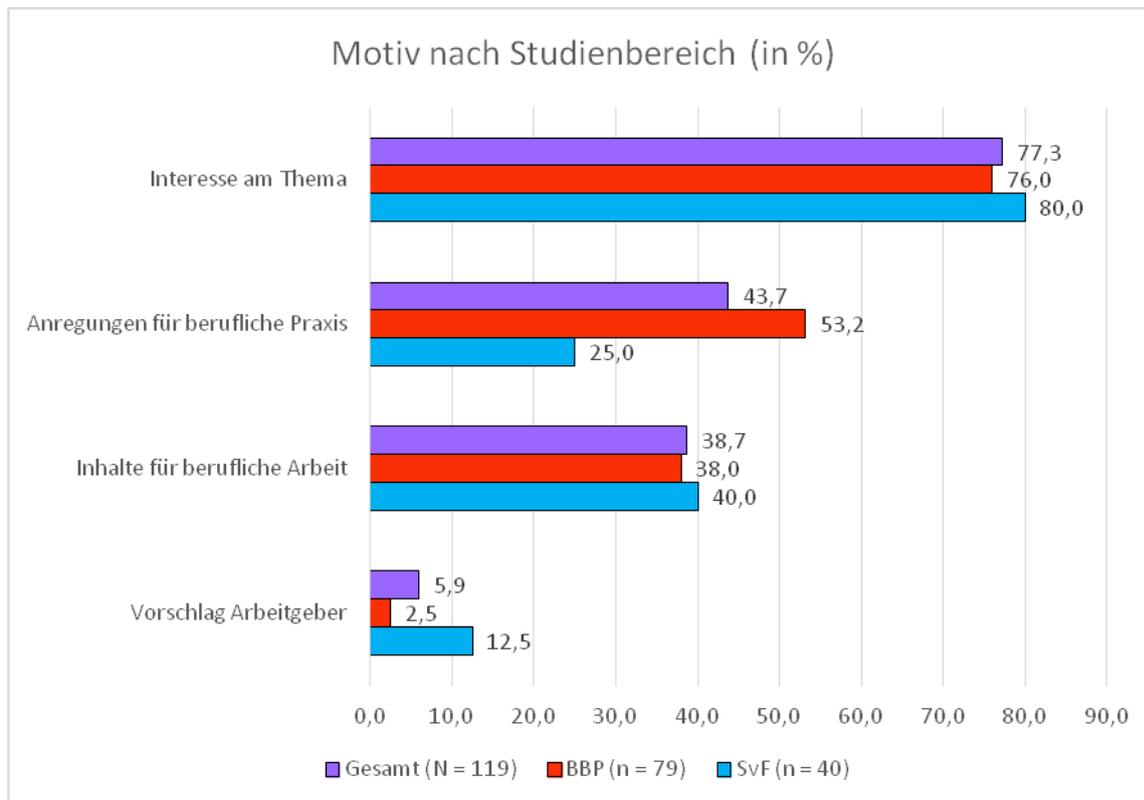


Abbildung 55: Motiv für Teilnahme nach Studienbereich (in %)

Nach Geschlecht differenziert betrachtet, fällt auf, dass das Motiv „... weil ich erwarte, dass ich die dort vermittelten Inhalte für meine aktuellen beruflichen Aufgaben brauche“ bei den männlichen Teilnehmenden deutlich stärker gewichtet wurde (47%) als bei den weiblichen (36%). Das Motiv „Weil mein Arbeitgeber es mir vorgeschlagen hat“ kam fast ausschließlich bei Männern vor und hatte dort einen prozentualen Anteil von 20% (Frauen: 1%)¹⁰².

¹⁰⁰ Der Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich im χ^2 -Test mit $p < .01$ als hochsignifikant ($\chi^2 = 8,56$; df 1).

¹⁰¹ Der Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich im χ^2 -Test mit $p < .05$ als signifikant ($\chi^2 = 4,77$; df 1).

¹⁰² Der Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich im χ^2 -Test mit $p < .01$ als hochsignifikant ($\chi^2 = 14,44$; df 1).

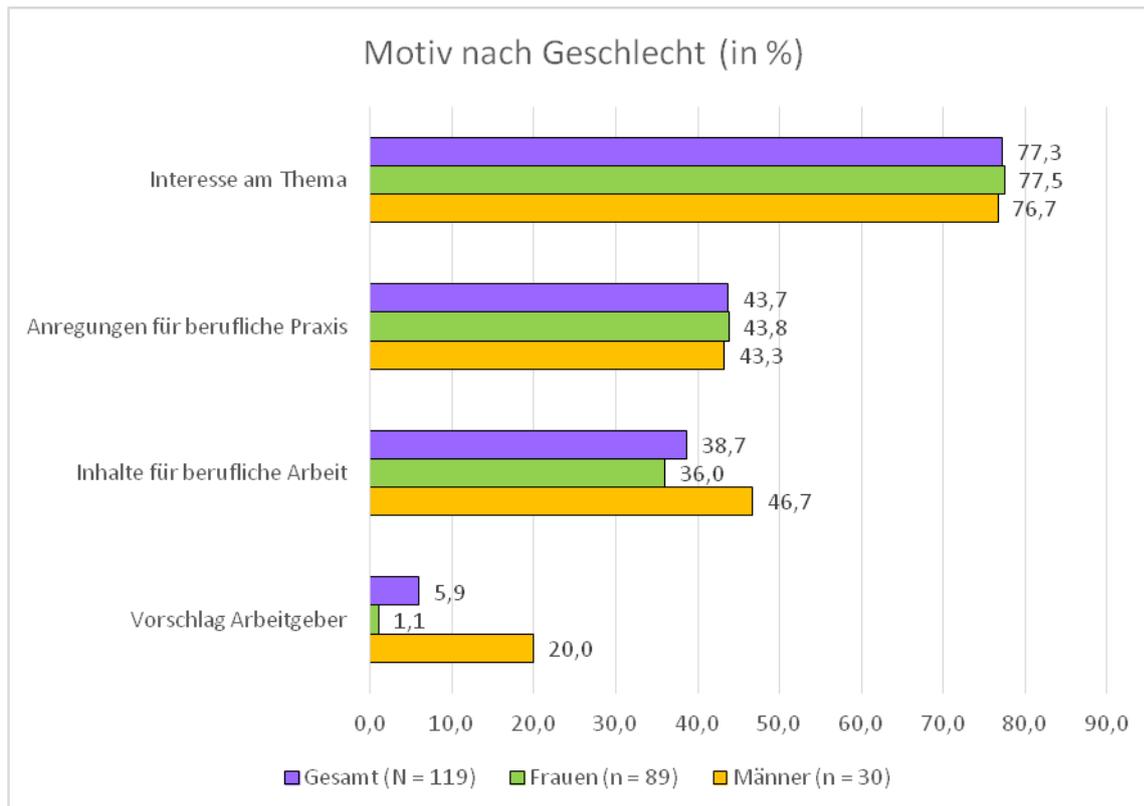


Abbildung 56: Motiv für Teilnahme nach Geschlecht (in %)

Eine Differenzierung nach Zielgruppen zeigt schließlich erhebliche Unterschiede, insofern sich die nicht-traditionellen Studierenden deutlich öfter als die traditionellen Studierenden „Anregungen für die berufliche Praxis“ (52% vs. 38%)¹⁰³ sowie einen konkreten Nutzen für ihre aktuelle Arbeit (55% vs. 48%)¹⁰⁴ erhofften und auch häufiger auf den Vorschlag ihres Arbeitgebers hin zu der Veranstaltung gekommen waren (9% vs. 3%).

¹⁰³ Dieser Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich allerdings im χ^2 -Test nicht als signifikant.

¹⁰⁴ Der Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich im χ^2 -Test mit $p < .05$ als signifikant ($\chi^2 = 4,16$; df 1).

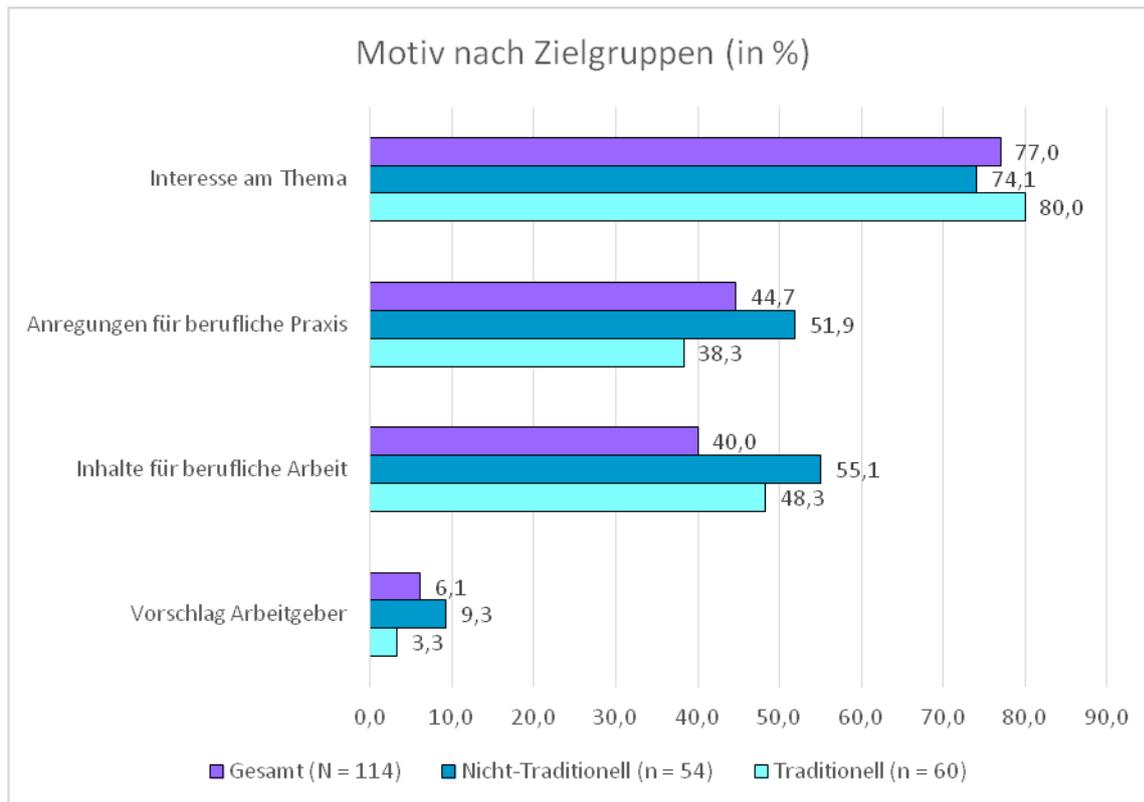


Abbildung 57: Motiv für Teilnahme nach Zielgruppen (in %)

Drei Viertel der Teilnehmenden (75%) hatten sich bereits **vor ihrer Teilnahme mit dem Thema der Veranstaltung befasst**. Dieser Anteil lag bei den männlichen Teilnehmern mit 93% höher (weibliche Teilnehmende: 69%)¹⁰⁵ und bei den Studierenden im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ mit 83% höher als im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ mit 71%. Die traditionellen Studierende hatten sich mit 80% ebenfalls häufiger bereits vorher mit dem Thema befasst als die nicht-traditionellen Studierende (69%).

Genau die Hälfte der Befragten (50%) hatten eine bestimmte **Lernfrage**, ein bestimmtes **Anliegen** oder Problem, das sie lösen wollen und das sie zur Teilnahme motiviert hat. Dies gilt für weibliche Teilnehmende etwas mehr als für männliche (56% vs. 40%). Auch nach Studienbereichen differenziert, zeigen sich hier Unterschiede: Teilnehmende an Veranstaltungen im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ hatten deutlich öfter ein eigenes Anliegen mitgebracht (58%) als die Teilnehmenden an Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (40%). Traditionelle Studierende brachten wiederum wesentlich häufiger ein eigenes Anliegen bzw. eine Lernfrage mit als nicht-traditionelle Studierende (62% vs. 43%)¹⁰⁶. Wer sich vorher telefonisch oder vor Ort zu STUDICA beraten ließ, brachte mit 60% häufiger eine eigene Lernfrage mit, als diejenigen, die dies nicht getan hatten (49%).

Insgesamt hatte sich ein knappes Drittel der Befragten hatten sich vor ihrer Teilnahme an der Veranstaltung **beraten** lassen (32%). Weibliche Teilnehmende ließen sich mit 35% häufiger beraten als männliche (23%) und Teilnehmende an Veranstaltungen im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ häufiger (35%) als die Teilnehmenden an Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (25%) und nicht-traditionelle Studierende mit 39% häufiger als traditionelle Studierende mit 28%. Von den insgesamt 38 Personen, die sich vorab beraten ließen, haben 22 Personen – also der Großteil – eine Beratung vor Ort in An-

¹⁰⁵ Dieser Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich im χ^2 -Test mit $p = .01$ als sehr signifikant ($\chi^2 = 7,32$; df 1).

¹⁰⁶ Der Unterschied der prozentualen Anteile erwies sich im χ^2 -Test mit $p < .05$ als signifikant ($\chi^2 = 4,15$; df 1).

spruch genommen, 15 Personen ließen sich telefonisch beraten und eine Person schriftlich. Die Zufriedenheit mit der Beratung (Frage: „Wie gut haben Sie sich beraten gefühlt?“ mit einer Antwortskala von 5 = sehr gut bis 1 = schlecht) lag bei beiden Studienbereichen mit einem Mittelwert von \bar{x} 4,5 sehr hoch¹⁰⁷. Geschlechtsspezifisch differenziert lag sie bei den 31 weiblichen Teilnehmenden, die sich beraten ließen mit \bar{x} 4,5 etwas höher als bei den 7 männlichen Teilnehmern, die beraten wurden mit \bar{x} 4,3¹⁰⁸. Traditionelle und nicht-traditionelle Studierende waren gleichermaßen zufrieden mit der Beratung vorab (\bar{x} 4,5¹⁰⁹).

Bei 18 der 38 Personen, die sich vorher beraten ließen, hatte die Beratung dazu beigetragen, dass sie sich für die Teilnahme an diesem Modul entschieden haben (47%). Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ hatte die **Beratung** deutlich häufiger **Einfluss auf die Teilnahme** (54%) als im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (30%). Auch hatte die Beratung bei den weiblichen Teilnehmenden etwas häufiger Einfluss auf die Teilnahme (48%) als bei den männlichen (43%). Am stärksten war der Einfluss der Beratung auf die Teilnahme an der Veranstaltung bei den nicht-traditionellen Studierenden: Hier gaben 12 der 21 Befragten die sich vorab hatten beraten lassen an, dass dies dazu beigetragen hatte, sich für die Teilnahme an dem Modul zu entscheiden (57% vs. 35% bei den traditionellen Studierenden).

Einige Veranstaltungen boten den angemeldeten Teilnehmenden vorab die Möglichkeit, ihr persönliches Interesse an dem Modul zu erläutern und **eigene Vorschläge für Inhalte/Themen** einzubringen. Da dies nicht alle Veranstaltungen betraf, wurden hierzu nur diejenigen 73 Personen befragt, denen diese Möglichkeit zur Verfügung stand. Hiervon gaben 31 der Befragten an, diese Möglichkeit nicht genutzt zu haben (42%; BBP: 39%; SvF: 48%; Frauen: 48%; Männer: 26%; trad: 36%; non-trad: 47%). 42 Personen haben diese Möglichkeit genutzt (58%; BBP: 61%; SvF: 52%; Frauen: 52%; Männer: 74%; trad: 64%; non-trad: 53%) und gaben überwiegend an, dass ihre Vorschläge auch ganz (rd. zwei Drittel) oder teilweise (rd. ein Drittel) Beachtung gefunden hatten¹¹⁰.

Bei einigen Veranstaltungen wurden vorab **Materialien bzw. Texte zur Vorbereitung** zur Verfügung gestellt. Hierzu wurden insgesamt 77 Personen befragt. 46 von ihnen erhielten vorab Materialien (60%) und empfanden diese überwiegend ganz (36 Personen) oder teilweise (9 Personen) als hilfreich. Eine Person gab an, diese Materialien nicht genutzt zu haben. Studierende im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ erhielten deutlich häufiger Materialien vorab (96%) als Studierende im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (39%). Von den 31 Befragten, die vorab *keine* Materialien zur Verfügung gestellt bekommen hatten, hätte sich 61% (19 Personen) solche Materialien gewünscht, der Rest (Prozentangabe? 12 Personen) nicht. Weibliche Teilnehmende, die *keine* Materialien erhalten hatten, hätten sich etwas häufiger als männliche Teilnehmende Materialien gewünscht (63% vs. 50%) und nicht-traditionelle Studierende häufiger als traditionelle Studierende (67% vs. 54%).

G.2.4.1.3 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit ihrer Teilnahme an den Veranstaltungen

Bevor die Teilnehmenden zu verschiedenen Aspekten der jeweiligen Veranstaltung im Detail befragt wurden, wollten wir von ihnen wissen: „Wie zufrieden sind Sie rückblickend mit Ihrer Entscheidung, an diesem Modul teilzunehmen?“. Die Antwortkategorien reichten hier von 5 = „sehr zufrieden“ bis 1 = „unzufrieden“.

¹⁰⁷ Standardabweichung gesamt: $s = 0,65$; BBP: $s = 0,58$; SvF: $s = 0,85$

¹⁰⁸ Standardabweichung gesamt: Männer: $s = 0,49$; Frauen: $s = 0,68$

¹⁰⁹ Standardabweichung bei traditionell Studierenden $s = 0,72$, bei nicht-traditionellen Studierenden $s = 0,60$

¹¹⁰ Zwei männliche nicht-traditionell Studierende im Bereich Betriebliche Berufspädagogik gaben an, dass ihre Vorschläge keine Beachtung gefunden hätten.

Rund zwei Drittel der Befragten (66%) waren „sehr zufrieden“ mit ihrer Entscheidung, ein knappes Drittel (28%) „zufrieden“, 6% „teils/teils“ und 1% „kaum zufrieden“. Diejenigen, die nur teilweise zufrieden waren,

- sahen ihre persönlichen Erwartungen an das Seminar nur zum Teil erfüllt,
- hätten sich andere thematische Schwerpunkte gewünscht,
- sahen Defizite in der Anwendungsorientierung oder
- Defizite in der Tiefe der Auseinandersetzung mit dem Thema.

Ein Befragter, der mit seiner Teilnahmeentscheidung „kaum zufrieden“ war, begründete dies damit, dass er für sich „keinen Nutzen“ sehe.

Der bei weitem überwiegende Teil der Befragten jedoch war mit seiner Entscheidung, an der Veranstaltung teilzunehmen, „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ (96 von 102 Personen = 94%). Als Begründung für die Bewertung „zufrieden“ wurde u.a. genannt:

- „Kontroverse Diskussionen haben Komplexität des Themas unterstrichen!“
- „Viele Erkenntnisse bezogen auf die Umsetzung“
- „Persönliches Wissen wurde vertieft“
- „Sehr interessante Ansätze und Ideen“
- „Es hat mir einen Überblick zum Stand der Wissenschaft in diesem Thema gebracht“
- „Kompetenzgewinn meinerseits“
- „Manche Fragen sind noch offen, aber in anderen Aspekten/Themen konnte ich viel mitnehmen“
- „Teilweise hätte ich anderes Hintergrundwissen/Vorwissen gebraucht“

Als Begründung für die Bewertung „sehr zufrieden“ wurde u.a. genannt:

- „Super organisiert, gute Inhalte und Diskussion“
- „Neue Kontakte, Wissenserwerb & Vertiefung“
- „Sehr inspirierende Arbeitsstruktur und Auseinandersetzung von Praxis und Theorie“
- „Erstes Seminar, hatte keine Erwartungen, habe aber sehr viel mitgenommen. Es hat Spaß gemacht ‚zu studieren‘.“
- „Hat mir neue Aspekte gezeigt“
- „Informativ, diskussionsreich, interessante Teilnehmer“
- „Sehr informativ, tolles Lernklima“
- „Wissenserweiterung und Austausch im interdisziplinären Rahmen“
- „Erweiterung der Sichtweise“
- „Hat zu vielen Fragen und Gedanken angeregt und interessante Kontakte ermöglicht“
- „Gut strukturiert, viele Impulse zum Weiterverfolgen“
- „Informativ, lehrreich, ‚bringt mich weiter‘.“
- „Diese Lehrveranstaltung hat mir sehr gefallen, hat mir v.a. genügend Informationen gegeben, mich weiter selber mit dem Thema beschäftigen zu können. Hoch motivierend!“
- „Neue Anknüpfungspunkte, wie die eigene Arbeit am Thema weiterentwickelt werden kann.“
- „Gute Mischung aus Wissenschaft, Praxis & Vernetzung“
- „Sehr kompetent durchgeführt und auf jeden Teilnehmer adäquat eingegangen“
- „Hoher Informationsgehalt, neue Perspektiven“
- „Sehr positive Erfahrung mit Dozent und in der Gruppenarbeit“
- „Ich habe neue Dimensionen des Themas kennengelernt“
- „Perspektivwechsel; Vermittlung von Inhalten/Methoden“
- „Weil ich auf meiner Kompetenzleiter eine Stufe höher steigen konnte bzw. gestiegen bin“

- „Sehr vertrauensvolle, intensive, gewinnbringende, wertschätzende, nachhaltige Arbeit“
- „Viele Impulse/Anregungen, Kombination Praxis & Theorie, gute Zusammenarbeit Gruppe/ Lernatmosphäre“
- „Theoretisch Erlerntes konnte sehr oft unter verschiedenen Gesichtspunkten geübt werden“
- „Es war sehr intensiv und abwechslungsreich“
- „Weil die Inhalte sowohl theoretisch als auch praktisch (Eigenerfahrung) vermittelt wurden“
- „Sehr umfassendes und tiefsinniges Seminar“
- „Mir lag es vor allem an der theoretischen Auseinandersetzung“
- „Neues kennengelernt, bereichernde und interessante Gespräche durch Teilnehmeraustausch“.

Die Ergebnisse in den beiden Studienbereichen unterscheiden sich kaum voneinander, so dass die Mittelwerte – errechnet aus den Zahlenwerten von 5 = „sehr zufrieden“ bis 1 = „unzufrieden“ – mit jeweils $\bar{x} = 4,6$ sogar identisch sind¹¹¹. Nach Geschlecht differenziert zeigt sich, dass die Zufriedenheit bei den weiblichen Teilnehmenden mit $\bar{x} = 4,7$ etwas höher liegt als bei den männlichen Teilnehmenden mit $\bar{x} = 4,4$ ¹¹². Traditionelle Studierende waren mit $\bar{x} = 4,7$ ebenfalls geringfügig höher als ihre Vergleichsgruppe, die nicht-traditionellen Studierenden, mit $\bar{x} = 4,5$ ¹¹³.

G.2.5.1.4 Erreichen der Lernziele der Veranstaltungen

Zu jeder der insgesamt 21 untersuchten Veranstaltungen gab es passend zu den vorab von den Dozierenden formulierten „Lernergebnissen“ entsprechende Fragen, inwieweit die jeweiligen Aspekte auch tatsächlich erlernt werden konnten. So wurde beispielsweise bei der Veranstaltung „Nachhaltige Geldanlagen“ darum gebeten, den Zustimmungswert zu der Aussage „Ich habe verschiedene Konzepte nachhaltiger Entwicklung kennen gelernt und kann sie miteinander in Beziehung setzen“ anzugeben, und zwar jeweils von 5 = „stimme voll zu“ bis 1 = „stimme nicht zu“, und erhielt den Zustimmungswert $\bar{x} = 3,8$.

Der durchschnittliche Zustimmungswert zu der Frage, ob die vorgegebenen Lernziele erreicht werden konnten, lag bei den zwischen 5 und 10 verschiedenen Teilzielen pro Veranstaltung bei einem Mittelwert von $\bar{x} = 3,8$.

Fasst man die Fragen, die sich jeweils auf den „Erwerb von spezifischen Kompetenzen“, auf den „Beitrag zur Klärung eigener (Lern-)Fragen“, auf den „Beitrag zur Lösung eines konkreten, berufspraktischen Problems“ und auf den „Erhalt von Anregungen für die berufliche Praxis“ veranstaltungsübergreifend zusammen, so zeigt sich, dass

- der Aspekt „Beitrag zur Lösung eines konkreten, berufspraktischen Problems“ mit $\bar{x} = 3,1$ einen vergleichsweise niedrigen Zustimmungswert erreichte ($s = 1,19$),
- der Aspekt „Beitrag zur Klärung eigener (Lern-)Fragen“ mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 3,7$ einen deutlich höheren Zustimmungswert erhielt ($s = 1,03$),
- der Aspekt „Erwerb von spezifischen Kompetenzen“ mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 3,8$ ebenfalls eine hohe Zustimmung bekam ($s = 0,96$) und
- der Aspekt „Erhalt von Anregungen für die berufliche Praxis“ mit $\bar{x} = 3,9$ den höchsten der vier ausgewählten Mittelwerte erzielte ($s = 0,95$).

¹¹¹ Standardabweichung Gesamt: $s = 0,63$; BBP: $s = 0,65$; SvF: $s = 0,59$

¹¹² Standardabweichung Männer: $s = 0,61$; Frauen $s = 0,62$. Der Unterschied der Mittelwerte bei Männern und Frauen erwies sich im t-Test mit $p = .02$ als signifikant ($t_{df=117} = 2,36$).

¹¹³ Standardabweichung traditionelle Studierende: $s = 0,54$; nicht-traditionelle Studierende: $s = 0,72$

Differenziert man diese Ergebnisse nach Studienbereichen, so stellt sich heraus, dass es lediglich in Bezug auf den Aspekt „Beitrag zur Lösung eines konkreten, berufspraktischen Problems“ einen nennenswerten Unterschied gibt (mit einem Mittelwert von $\emptyset = 2,8$ bei den Studierenden im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ und einem Mittelwert von $\emptyset = 3,2$ bei den Studierenden im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“¹¹⁴). Die geschlechts-spezifisch differenzierte Auswertung ergab ebenfalls nur lediglich in Bezug auf den Aspekt „Beitrag zur Lösung eines konkreten, berufspraktischen Problems“ einen nennenswerten Unterschied (mit einem Mittelwert von $\emptyset = 2,8$ bei den männlichen Teilnehmern und einem Mittelwert von $\emptyset = 3,2$ bei den weiblichen¹¹⁵). Auch zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden gab es hier kaum wesentliche Unterschiede¹¹⁶.

Im Abschnitt „Mein Lernen im Modul“ fragten wir die 119 Teilnehmenden an den Veranstaltungen zunächst nach ihren allgemeinen Lernerträgen. Wir baten Sie darum kurz „Ihren **persönlichen Lernertrag**“, „was Sie aus diesem Modul ‚mitnehmen‘ konnten“, zu beschreiben. Hierzu wurden in 115 der 119 Feedbackbögen (97%) insgesamt **193 Angaben** gemacht¹¹⁷. Die Antworten auf diese offen gestellte Frage wurden von uns in Kategorien zusammengefasst und zahlenmäßig ausgewertet. In 45 der 119 Feedbackbögen (38%) wurden Aspekte genannt, die unter der Kategorie „**Neue Ansätze/Theorien**“ zusammengefasst werden können, und die sich jeweils auf die spezifischen Themen der Veranstaltungen bezogen, wie z.B. „Breiteres Wissen über nachhaltige Geldanlagen und weitere Entwicklungen“, „Kreditvergabewissen“ und „Widerspruchsmanagement und Entscheidungstheorie“ im Bereich des Sozial verantwortlichen Finanzwesens oder „Biografische Phasenmodelle und Rhythmen“, „Modernste QM/QES-Erkenntnisse“ und „Überblick über systemtheoretische Ansätze und Methoden“ im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik. Insgesamt wurden solche Aspekte häufiger im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ genannt (44% vs. 25 SvF) und häufiger von Frauen als von Männern (44% vs. 20%).

An zweiter Stelle steht die Kategorie „**Grundkenntnisse**“ (26 Nennungen in 22% der 119 Feedbackbögen), worunter im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ z.B. „Systematik von Ursachen für Finanzkrisen“, „Eingruppierung verschiedener Krisentypen“ oder „Grundwissen über nachhaltige Geldanlagen“ verstanden wurden und im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ „Grundlagenkenntnisse und Begriffe zu Systemtheorie und Konstruktivismus“, „Überblick über Möglichkeiten des Erwachsenen-Lernens“ und „Grundlagen systemische Beratung“. Betrachtet man diese Kategorie nach den verschiedenen Untergruppen, so fällt lediglich auf, dass sie von Teilnehmenden aus dem Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ häufiger genannt wurde, als von denjenigen aus dem Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (30% vs. 18%)

Auf Rang 3 stehen die beiden Aspekte „**Kompetenzzuwachs**“ und „**Reflexion/Kritische Haltung**“ (beide 21 Nennungen in 18% der 119 Feedbackbögen).

Die Kategorie „Kompetenzzuwachs“ kam nur im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ vor (hier: 27%) und wurde von Frauen deutlich häufiger genannt als von Männern (21% vs. 7%). Sie bezog sich auf Nennungen wie „Rolle des Coach üben; Analyse + Herausarbeiten v. Kompetenzen“, „Mehr Instrumente zum Einsatz für die Beratung; mehr Praxiserfahrung“ oder „Methoden und Techniken als Handwerkszeug“.

¹¹⁴ Standardabweichung BBP: $s = 1,07$; SvF: $s = 1,38$. Die Mittelwertunterschiede erwiesen sich im T-Test allerdings nicht als signifikant. Alle anderen Mittelwerte unterscheiden sich um maximal 0,2 Punkte.

¹¹⁵ Standardabweichung Männer: $s = 1,14$; Frauen $s = 1,20$ (diese Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant im T-Test). Die übrigen Mittelwerte unterscheiden sich um maximal 0,1 bis 0,2 Punkte, wobei die Mittelwerte der Frauen jeweils ein wenig höher liegen als die der Männer.

¹¹⁶ Der größte Unterschied lag hier beim Aspekt „Erhalt von Anregungen für die berufliche Praxis“, der bei den traditionellen Studierenden einen Mittelwert von $\emptyset = 4,0$ ($s = 0,91$) und bei den nicht-traditionellen Studierenden einen Wert von $\emptyset = 3,7$ erzielte ($s = 1,01$). Diese Unterschiede waren jedoch im t-Test nicht signifikant.

¹¹⁷ Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Kategorie „Reflexion/Kritische Haltung“ kam in allen Untergruppen in etwa gleich oft vor (s. Abb.). Ihr wurden im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ z.B. solche Nennungen zugeordnet wie

- „Begriffliche Klarheit – was ist/was soll man unter Nachhaltigkeitsbegriff verstehen. Welche Gefahr entsteht bei falscher Interpretation/Wahrnehmung.“
- „Verschiedene ethische Perspektiven in Bezug auf verschiedene Geldanlagemöglichkeiten; Vorstellung davon, wie diese beurteilt werden können.“
- „Andere Sichtweisen auf Kreditvergabe und neue Fragen.“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ wurden unter dieser Kategorie u.a. folgende Aussagen zusammengefasst:

- „Die eigene Wahrnehmung geschärft. Kritische Reflexion geübt.“
- „Es gibt durchaus fragwürdige Methoden, Intelligenz zu ‚messen‘.“
- „Feedback zu meiner Beratung.“

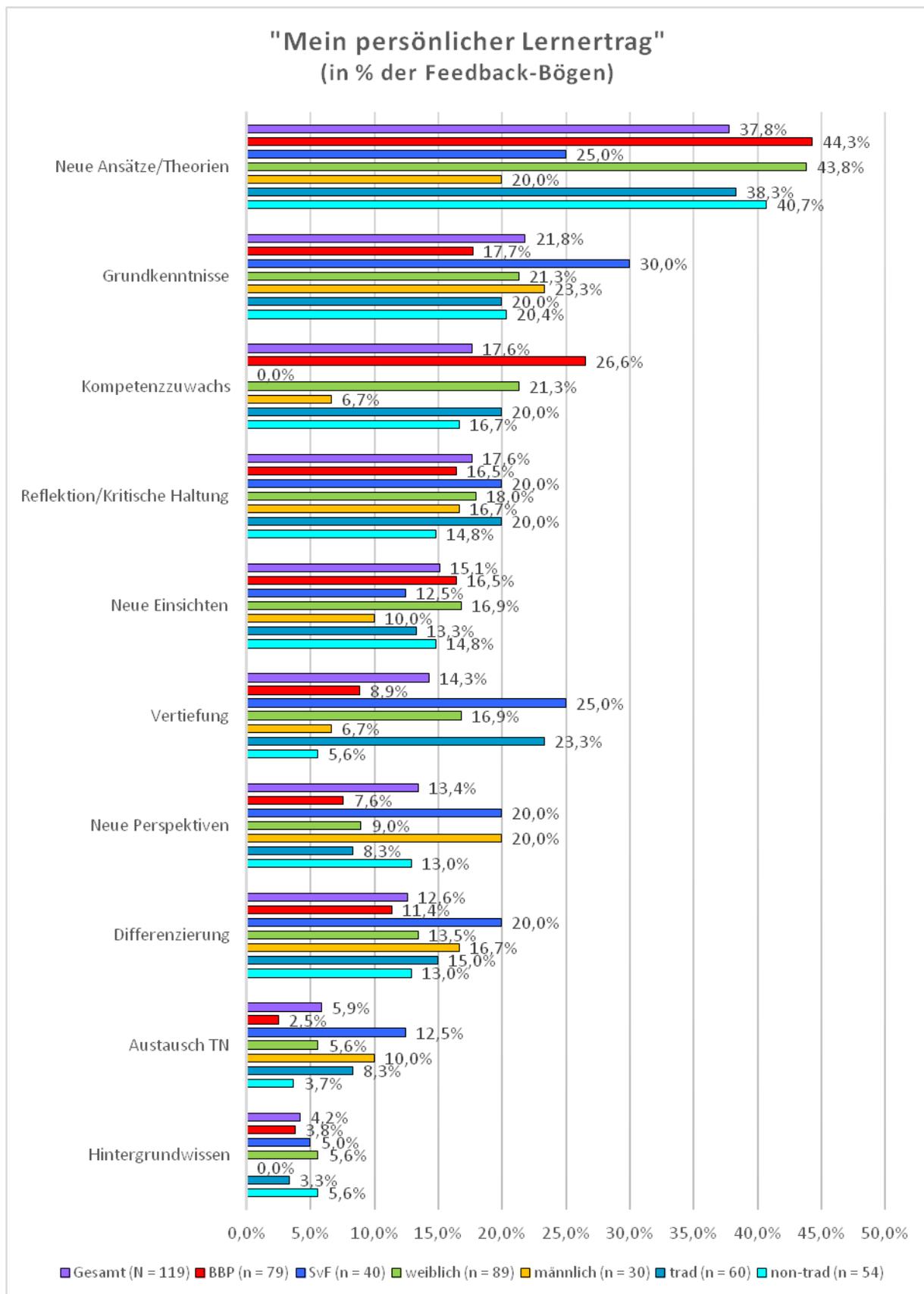


Abbildung 58: "Mein persönlicher Lernertrag" (in % der Feedbackbögen)

Bei den folgenden Kategorien fällt u.a. auf, dass im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ die Aspekte „**Vertiefung**“, „**Neue Perspektiven**“, „**Differenzierung**“ und „**Austausch**“

mit Teilnehmenden“ allesamt etwas häufiger als Lernertrag genannt wurden als im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“. Dies mag daran liegen, dass es sich bei diesem Berufsfeld um ein noch junges Wissensgebiet handelt, in dem zum einen der Bedarf an theoretischer Durchdringung besonders groß ist und zum anderen auch der Kontakt zu Menschen mit ähnlichen Interessen besonders wichtig ist.

Im nächsten Schritt fragten wir die Teilnehmenden: „**Mit welchen Lerninhalten hatten Sie die größten Schwierigkeiten?**“. Hier wurden von den Befragten in 74 der 119 Feedbackbögen (62%) insgesamt 81 Angaben gemacht¹¹⁸. Vor allem wurden dabei „**Bestimmte Themengebiete**“ genannt, bei denen (zunächst) Verständnisfragen auftraten. Insgesamt gab es in dieser Kategorie 39 Nennungen (33% der 119 Fragebögen), wobei der prozentuale Anteil im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ etwas höher lag als im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (37% vs. 25%).

Als Themen, die manchen Teilnehmenden Schwierigkeiten bereiteten, wurden im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ z.B. genannt:

- „Mich auf philosophische Themen einzulassen“
- „Bankbetriebswirtschaftslehre“ oder
- „Ethische Grundlagen“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ fanden sich hier Themen wie z.B.:

- „Konstruktivismus“
- „Metatheorie; Kontrollparameter“ oder
- „Personenzentrierte Lerntheorie“

Als weiteren Bereich, der einigen Teilnehmenden Schwierigkeiten bereitete, gab es die Kategorie „**Eigenarbeit/Transfer**“ (14 Nennungen; 12% der Fragebögen). Hierzu äußerten sich fast ausschließlich Teilnehmende des Bereichs „Betriebliche Berufspädagogik“ (12 Nennungen; 15%) und zwar u.a. folgendermaßen:

- „Mit dem Transfer der guten Ideen/Impulse unter erschwerten Rahmenbedingungen in der Realität“
- „Umsetzung der Kompetenzen in konkrete Zukunftsvorstellungen“
- „Kompetenzen herausarbeiten; Tätigkeitssammlung zu erstellen“
- „Selbst-/Fremdeinschätzung“
- „Die praktischen Beratungsübungen“
- „Praxistransfer: Wie gehe ich als Lernbegleiter mit Fehlern und Umwegen (Zeitfaktor, Wirtschaftlichkeit etc.) um?“
- „Finden von Fragestellung in der systemischen Beratung“

Die beiden Befragten im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ schrieben hierzu:

- „Strukturen in komplexe Hintergründe zu bringen innerhalb kurzer Zeit.“
- „Statistische Auswertungen erstellen“

Bei den nachfolgenden Kategorien fällt auf, dass die Befragten im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ überdurchschnittlich oft angaben, dass sie Schwierigkeiten mit „**Fachbegriffen**“ (13% vs. 3% BBP) und „**Wissenschaftlichen Texten**“ (10% vs. 4% BBP) hatten.

¹¹⁸ Mehrfachnennungen waren möglich.

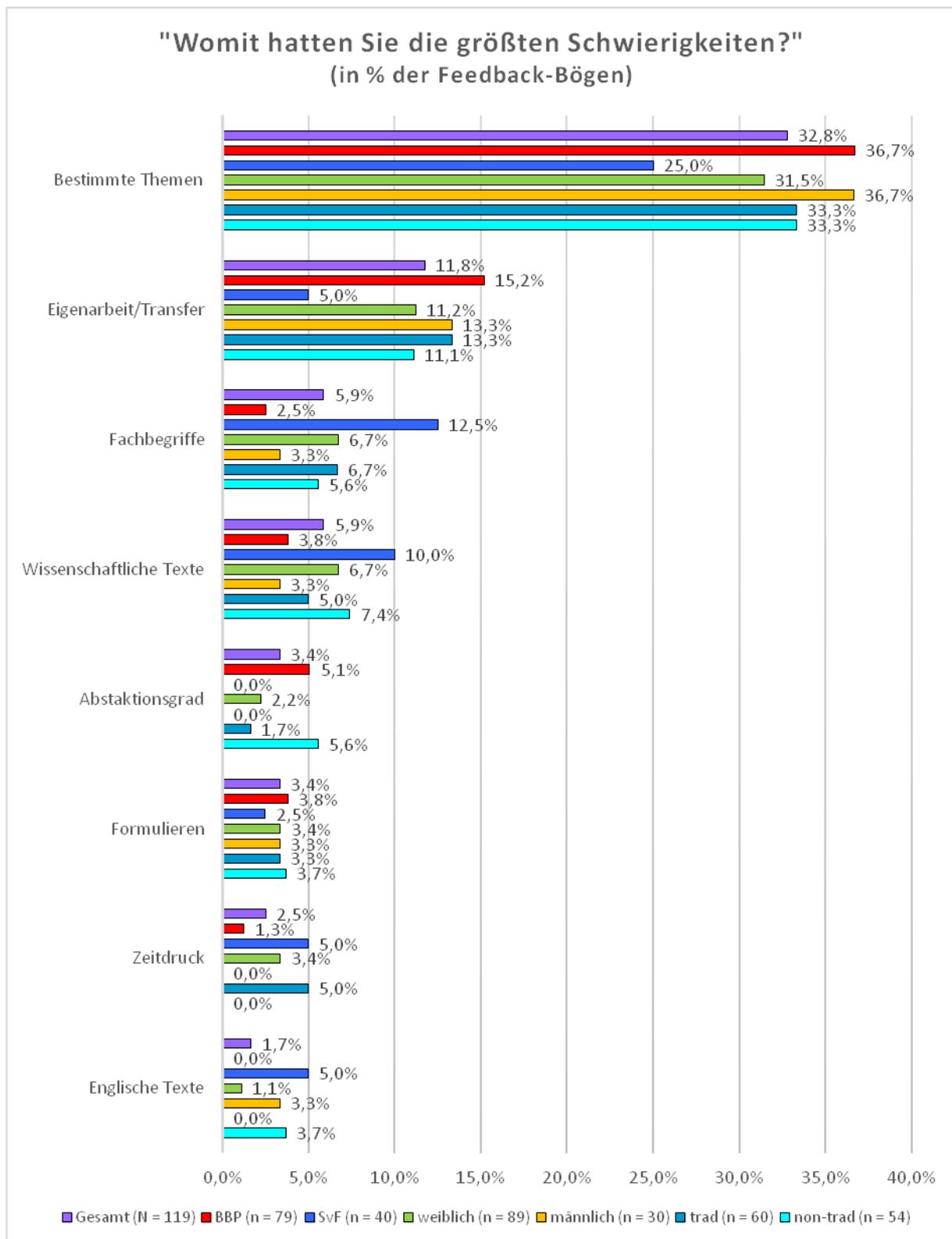


Abbildung 59: Schwierigkeiten im Lernprozess: „Womit hatten Sie die größten Schwierigkeiten?“
(in % der Feedbackbögen)

Dann wollten wir von den Teilnehmenden wissen: „Wie konnten Sie Ihre **Schwierigkeiten überwinden**?“. Hierzu gab es in 63 der 119 Fragebögen (53%) insgesamt 75 Nennungen¹¹⁹. An erster Stelle stehen hier die beiden Kategorien „**Nachfragen**“ und „**Dozierende**“.

Unter „Dozierende“ zusammengefasst wurden Äußerungen wie „Hilfe der Dozentin in der Gruppenarbeit“, „Dadurch dass das Thema am 2. Tag nochmals aufgegriffen und zusammengefasst worden war“ oder „Erklärung vom Kursleiter“. Sowohl die Unterstützung durch die Dozierenden als auch das Nachfragen wurden von den Teilnehmenden an Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ etwas häufiger als Strategie zur Überwindung von Schwierigkeiten mit bestimmten Lerninhalten genannt als von denen im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (15% vs. 6% bzw. 13% vs. 8% der Feedbackbögen). Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ stand an erster Stelle die Strategie „Einfach machen“ (11% vs. 0% SvF), gefolgt von „**Gruppenarbeit**“ und „**Zuhause nacharbeiten**“ (jeweils 9% vs. 5% SvF). Auch „**Eigenmotivation, Selbstdisziplin**“¹²⁰ und „**Diskutieren**“ halfen manchen Teilnehmenden beim Überwinden von Lern- bzw. Verständnisschwierigkeiten (nur BBP mit 8%).

Während für Männer „Nachfragen“ und „Dozierende“ als Strategie an erster Stelle standen (jeweils 13% der von Männern ausgefüllten Feedbackbögen), waren dies bei den Frauen „Diskutieren“ und „Gruppenarbeit“ (10% bzw. 9%). Für die nicht-traditionellen Studierenden war neben „Nachfragen“ auch die Strategie „Einfach machen“¹²¹ beliebt (jeweils 11%). Hier wurde auch häufig das „Zuhause Nacharbeiten“ genannt (9%). Die „Gruppenarbeit“ hingegen war für die nicht-traditionellen Studierenden mit einem Anteil von 4% deutlich weniger hilfreich als für die traditionellen Studierenden (12%).

¹¹⁹ Mehrfachnennungen waren möglich.

¹²⁰ Hierunter fielen z.B. Äußerungen wie: „Dranbleiben; sich den eigenen Entwicklungsschritt und den persönlichen Nutzen vor Augen führen“, „Interesse; Offenheit, sich auf Neues einzulassen“ oder „durch Kernkompetenz ‚Selbstdisziplin‘“.

¹²¹ Hier hieß es z.B.: „Anhand von praktischen Übungen ☺“, „Diskussion → nächster Fall“, „Trotzdem offen bleiben und mitmachen“, „Persönliche Überwindung“, „Ich habe es einfach gemacht“, „Weitermachen“

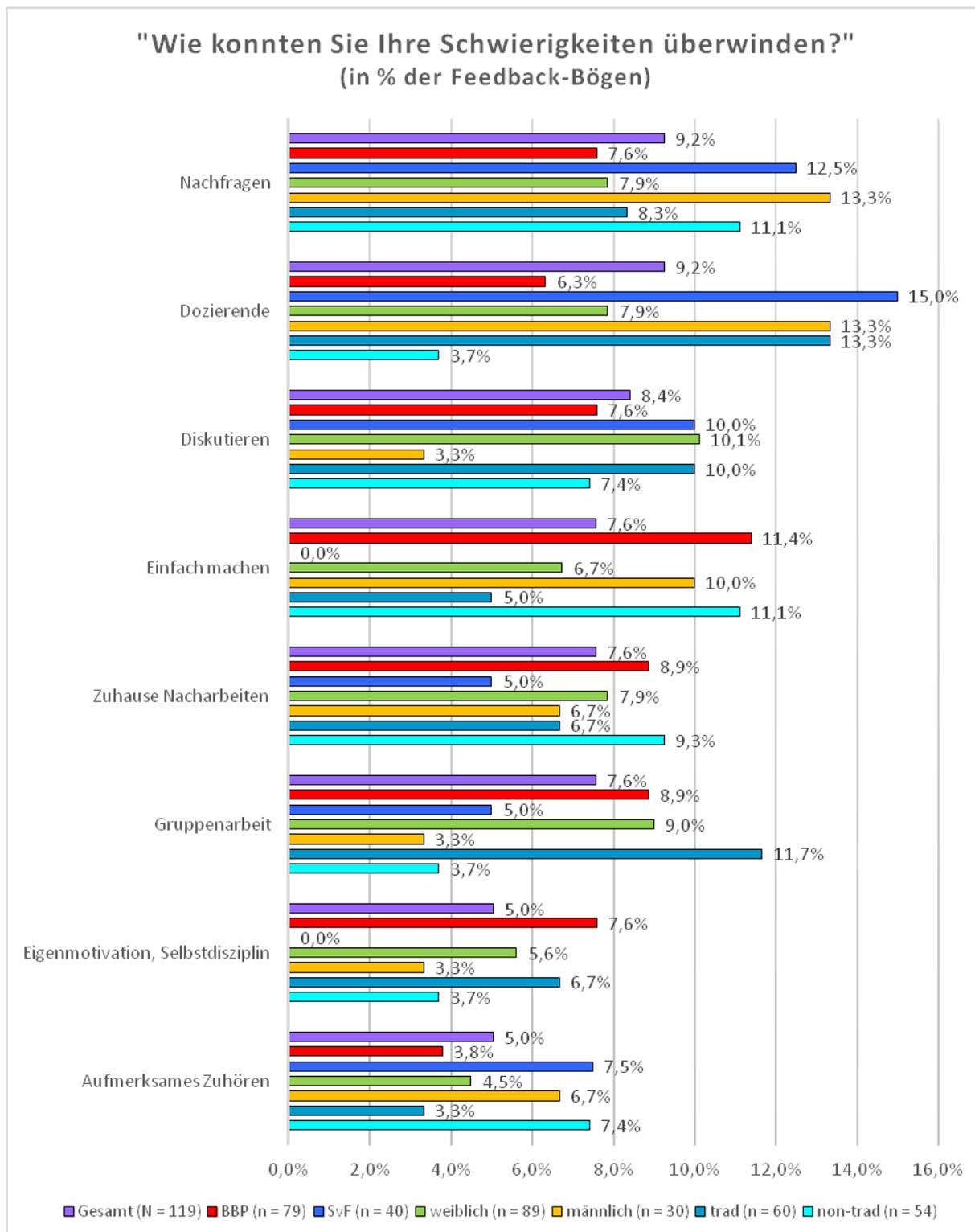


Abbildung 60: „Wie konnten Sie Ihre Schwierigkeiten überwinden?“ (in % der Feedbackbögen)

Dann fragten wir die Teilnehmenden, ob es für sie „besondere Momente (gab), in denen Ihnen etwas plötzlich klar wurde („Aha-Effekt“)“. In 84 der 119 Feedbackbögen (71%) machten Teilnehmende hierzu insgesamt 90 Angaben¹²², die zumeist sehr speziell auf die Themen und Inhalte der einzelnen Veranstaltungen zugeschnitten und sehr individuell gefärbt

¹²² Mehrfachnennungen waren möglich.

waren, so dass wir hier keine Kategorisierung vornahmen. Stattdessen hier einige Beispiele für Äußerungen aus den Fragebögen zu „Aha-Effekten“:

- „Es ist sinnvoll, sich regelmäßig auch wissenschaftlich zu bilden“
- „Man sollte sich mehr mit diesem Thema auseinandersetzen und bewusster handeln“
- „Komplexität der Auswirkungen der Finanzkrise auf die Gesellschaft“
- „Krisen gehören dazu und sind nicht verhinderbar. Begreifen wir sie als Chance zum Fortschritt...!“
- „Dass es im Coaching darum geht, dem anderen Fragen zu stellen und keine Ratschläge zu geben“
- „Herkunft meiner Werte“
- „Spiegelung durch meinen Peer-Coach; neuer Blick auf manche Verhaltensmotivation“

Schließlich wollten wir gern wissen, welche **nachhaltigen Lernerträge** die Teilnehmenden aus den Veranstaltungen mitnehmen konnten. Auf die Frage „Folgendes habe ich gelernt, von dem ich glaube, dass ich es langfristig behalten und (ge-)brauchen werde“ machten Teilnehmende in 95 der 119 Feedbackbögen (80%) insgesamt 139 Nennungen¹²³.

Die mit 53 Aspekten (45%) meistgenannte Kategorie „**Neue Kompetenzen/neues Wissen**“ umfasste im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ Äußerungen wie z.B.:

- „Einen guten Einblick in Verständnis von Nachhaltigen Geldanlagen; Bereich Philosophie/Ethik-Grundlagen“
- „Habe meine Kenntnisse in Entscheidungstheorie aufgefrischt, die mir im Beruf hilfreich sein werden“
- „Einschätzung, wie Ratings zu verorten sind, welche Probleme dabei auftreten und wie Unternehmen solche Ratings sehen“
- „Verschiedene Siegel und Zertifizierungsstandards; Rolle der NRO und Kirchen bei nachhaltigen Geldanlagen“
- „Kompetenz für Weiterentwicklung“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ fielen unter diese Kategorie u.a.:

- „Klare Definition und Ableitung der Kernkompetenzen konkret für den Arbeitsalltag“
- „Bildungssystem der BRD“
- „Kreislauf der Lernbegleitung; Kernelemente des Prozesses“
- „Anliegenklärung, Fragetypen, Kollegiale Beratung“

Die Kategorie „**Differenzierte Sichtweisen**“ erreichte Rang 2 unter den nachhaltigen Lernerträgen. Hierzu gab es Angaben in 25 der 119 Feedbackbögen (21%). Im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ wurden in dieser Kategorie Nennungen zusammengefasst wie z.B.:

- „Verschiedene Ethiktheorien“
- „Das Auseinandersetzen mit anderen Sichtweisen“
- „Den ‚Ach so‘-Effekt gab es oft durch das Einfließen von so verschiedenen Gedanken verschiedener Menschen. 100%ig inspirierend!“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ wurden u.a. folgende Aussagen zu dieser Kategorie gezählt:

- „Es gibt keine eine Pädagogik, wir sind alle individuell!“

¹²³ Mehrfachnennungen waren möglich.

- „Erwachsene lernen anders als Jugendliche“
- „Strukturierte, detailreiche Auflistung von Tätigkeiten, die Kompetenzen belegen; Blickwinkel auf Erfahrungen und positiver Ansatz“
- „QM in BBM nicht nur abhängig von Input oder Prozess → Zusammenspiel“

Unter der Kategorie „**Persönliche Einsichten**“ wurden insgesamt 16 Nennungen in den 119 Fragebögen (13%) zusammengefasst. Im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ gab es lediglich eine solche Nennung, die besagte:

- „Es gibt nichts Gutes außer man tut es!“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ fielen unter diese Kategorie insgesamt 15 Nennungen (19%), wie z.B.:

- „Das Verhältnis Lehrender – Lernender ist neben beeinflussbaren/steuerbaren Faktoren auch immer von individuellen Variablen abhängig.“
- „Zu wissen, dass es immer eine Lösung gibt“
- „Bewusstsein für mich und meine Kompetenzen“
- „QS kann Spaß machen ☺“
- „Irrwege, Umwege, Fehler führen zum Lernerfolg!“
- „Keine Ratschläge mehr geben!“
- „Ich fand diese Seminare sehr persönlichkeitsbildend“

In der Kategorie „**Wissenschaftliche (kritische) Haltung**“ fanden sich insgesamt 15 Nennungen in den 119 Feedbackfragebögen (13%), wobei der Anteil hier im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ mit 18% etwas höher liegt als im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ mit 10%. Im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ wurden dieser Kategorie u.a. Äußerungen zugeordnet wie:

- „Fragen stellen, auch bei klaren Sachen! Immer tiefer, breiter mit bestimmten Fragen auseinandersetzen.“
- „Aufmerksamer, achtsamer und kritischer zu sein“
- „Es ist aufwendig und verlangt viel Information, sich mit dem Thema Nachhaltige Geldanlagen zu befassen“
- „Besserer Zugang zu wissenschaftlichen Texten zum Thema“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ fielen unter diese Rubrik Nennungen wie z.B.:

- „Traue keiner Statistik und keinem Test, den du nicht selbst konstruiert hast“
- „Modelle hinterfragen, die ich bereits nutze“
- „Möglichkeiten und Grenzen von Testverfahren“

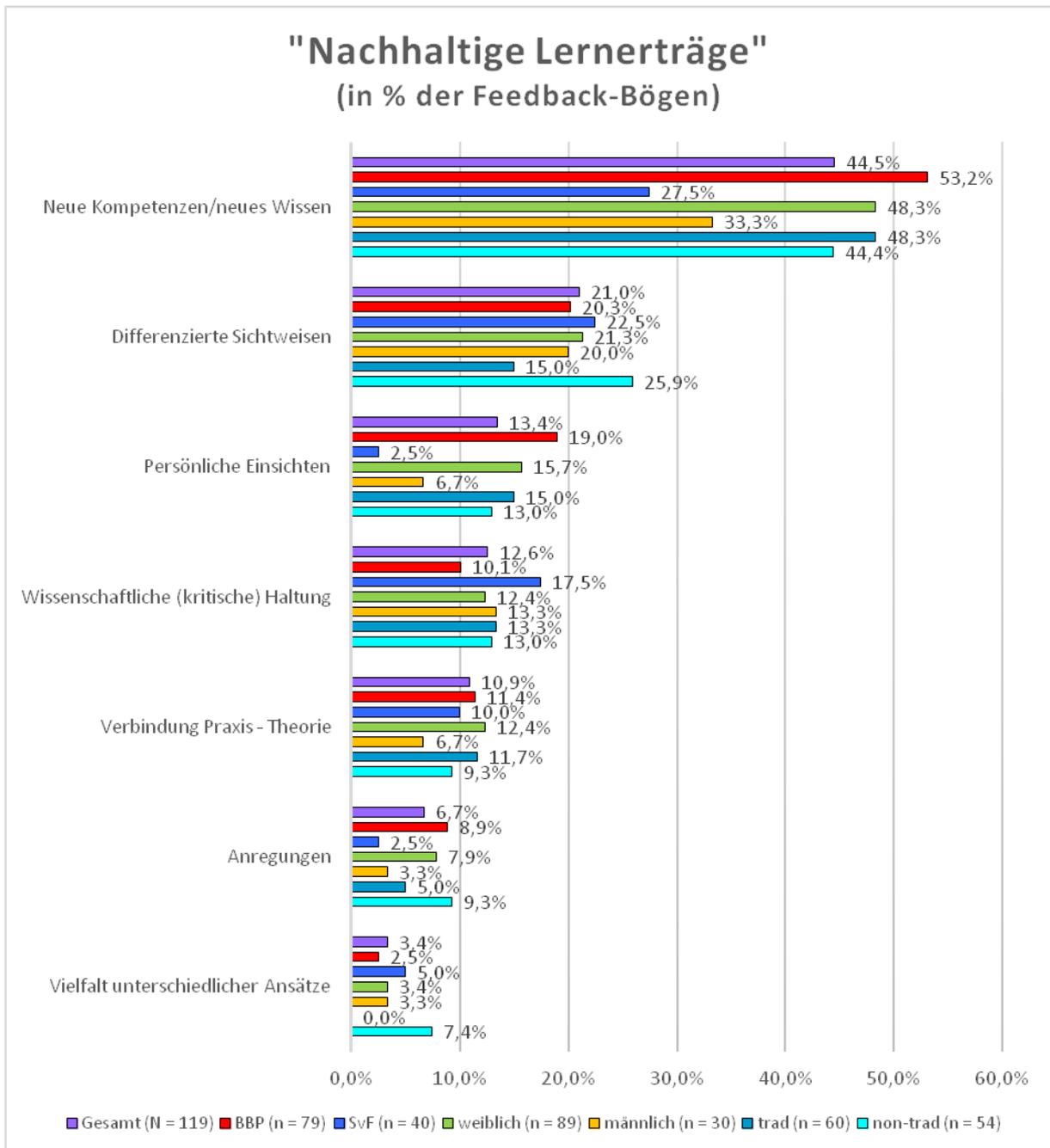


Abbildung 61: „Nachhaltige Lernerträge“ (in % der Feedbackbögen)

G.2.4.2 Zur Praxisorientierung der Veranstaltungen

Zum Thema „Meine Einschätzung zur Praxisorientierung im Modul“ wurden den Teilnehmenden aller Veranstaltungen dieselben sechs Aussagen zur Bewertung des jeweiligen Zustimmungswertes (von 5 = „stimme voll zu“ bis 1 = „stimme nicht zu“) vorgelegt:

- „Meine Arbeitspraxis spielte in dem Modul eine wichtige Rolle.“ (→ Praxis wichtig)
- „Die Teilnahme am Modul wird verstärkt dazu führen, dass ich meine eigene Arbeits- und Beobachtungspraxis situationsnah, professionell und theoriefundiert reflektiere.“ (→ Praxis reflektieren)
- „Es war mir möglich, meine eigene Praxis differenziert zu erfassen.“ (→ Praxis differenzieren)
- „Es war mir möglich, meine Praxis für mich zu deuten.“ (→ Praxis deuten)
- „Es war mir (oder wird mir nun) möglich, meine Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu bewerten.“ (→ Praxis bewerten)
- „Es war mir (oder wird mir nun) möglich, aus der Bewertung meiner Praxis neue Schritte für mein professionelles Handeln abzuleiten.“ (→ neue Schritte)

Diese sechs Aussagen erhielten durchschnittliche Zustimmungswerte von $\bar{x} = 3,7$ bis $\bar{x} = 4,1$ (bei einer Streuung von $s = 0,8$ bis $s = 1,1$). Die größte Zustimmung erhielt mit $\bar{x} = 4,1$ der Aspekt „Die Teilnahme am Modul wird verstärkt dazu führen, dass ich meine eigene Arbeits- und Beobachtungspraxis situationsnah, professionell und theoriefundiert reflektiere“.

Die Differenzierung nach Studienbereichen ergab lediglich beim Aspekten „Meine Arbeitspraxis spielte in dem Modul eine wichtige Rolle“ einen leichten Unterschied, der sich aber im T-Test nicht als signifikant erwies:

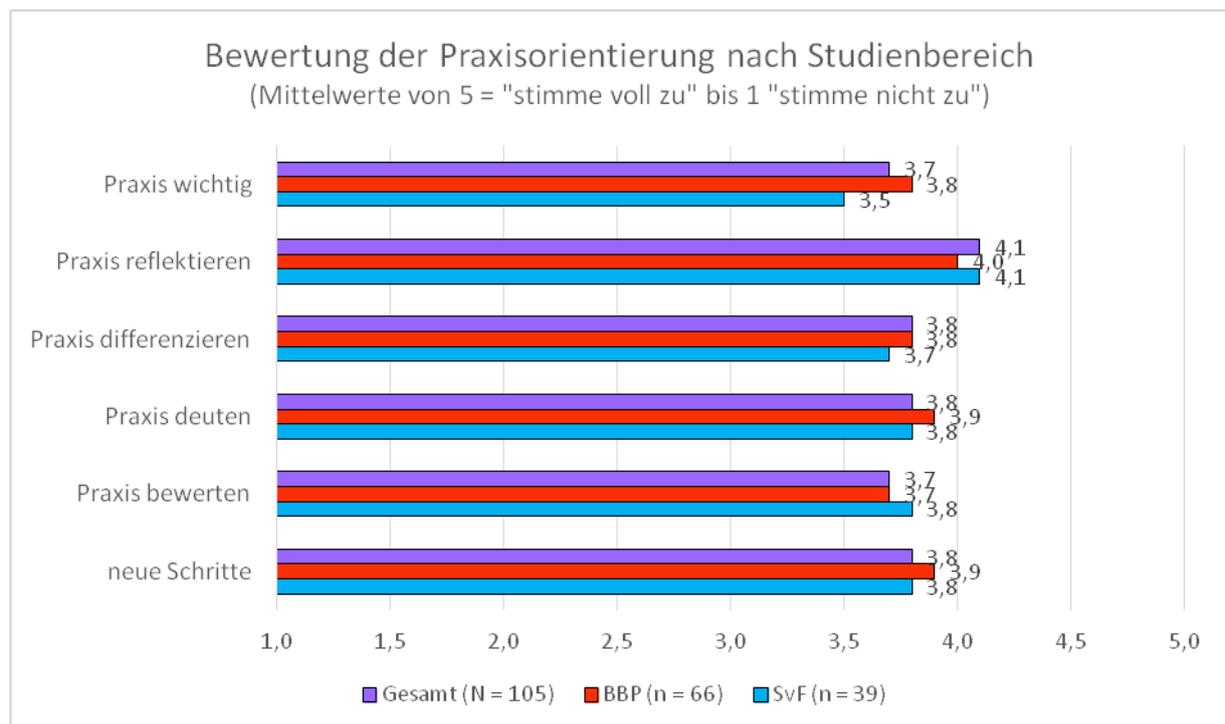


Abbildung 62: Bewertung der Praxisorientierung nach Studienbereich

Die geschlechtsspezifische Differenzierung zeigt ebenfalls leichte Unterschiede auf – vor allem bei den Aspekten „Praxis wichtig“ und „Praxis bewerten“ –, allerdings ebenfalls nicht größer als 0,3 Punkte und auch nicht signifikant.

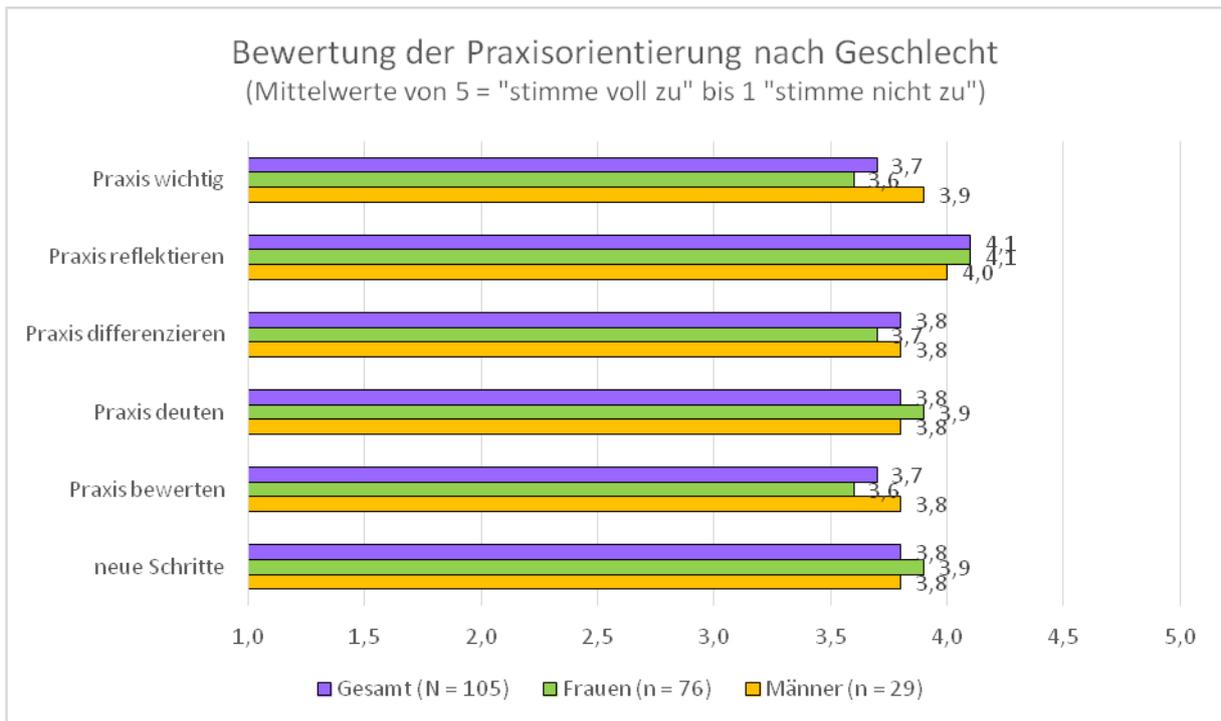


Abbildung 63: Bewertung der Praxisorientierung nach Geschlecht

Die Differenzierung nach Zielgruppen ergab ebenfalls lediglich Unterschiede von maximal 0,3 Punkten, die ebenfalls nicht signifikant waren.

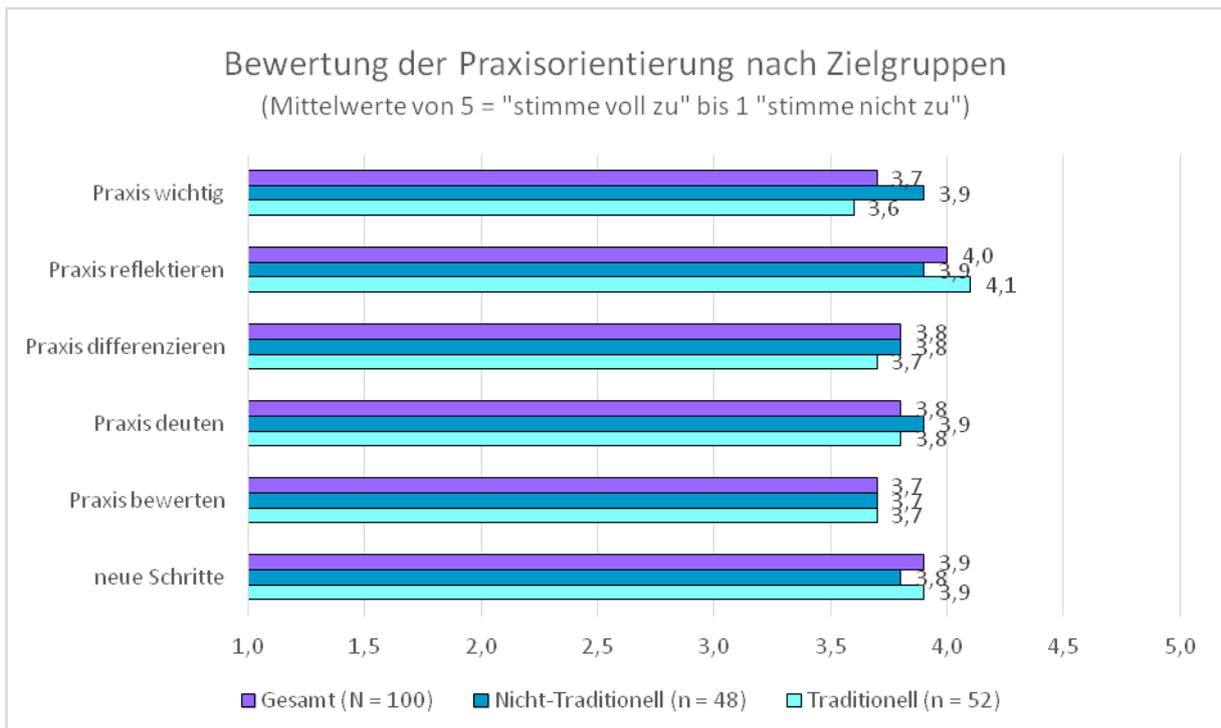


Abbildung 64: Bewertung der Praxisorientierung nach Zielgruppen

Die Online Abschlussbefragung (N=68) ergab folgendes Bild zur Praxisorientierung:

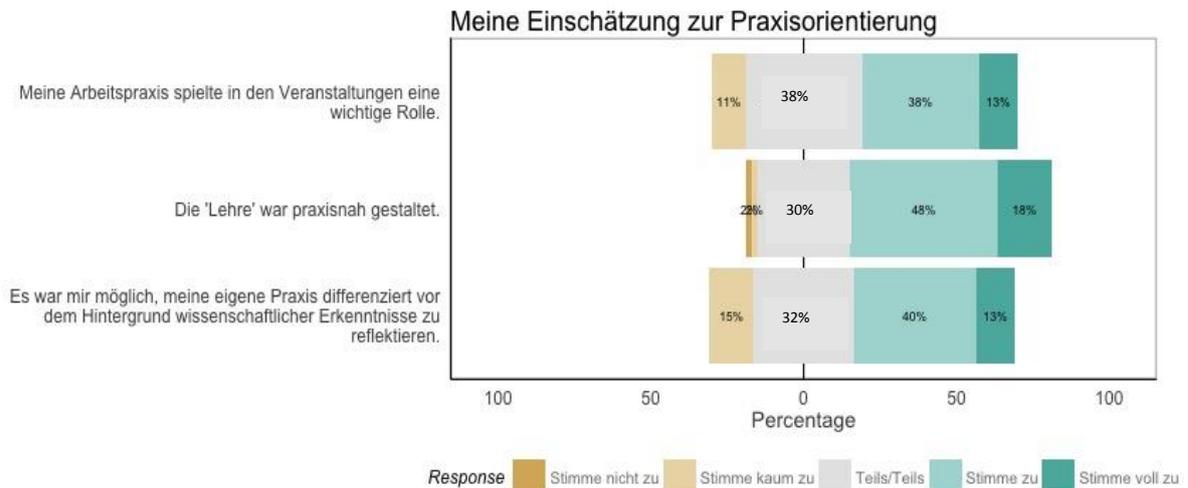


Abbildung 65: Einschätzung der Teilnehmenden zur Praxisorientierung der Lehre

G.2.5.3. Der Zugang zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Arbeiten

Zum Thema „Mein Zugang zu Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten im Modul“ wurden den Teilnehmenden aller Veranstaltungen dieselben fünf Aussagen zur Bewertung des jeweiligen Zustimmungsgrades (von 5 = „stimme voll zu“ bis 1 = „stimme nicht zu“) vorgelegt:

- „Das fachliche Niveau der Veranstaltung war für mich genau richtig.“ (→ Fachliches Niveau)
- „Ich habe mich gut an wissenschaftliche Texte, Begrifflichkeiten und Methoden herangeführt gefühlt.“ (→ Heranführung Wissenschaft)
- „Für mich neue Inhalte wurden so vermittelt, dass ich gut nachvollziehen konnte, worum es geht.“ (→ Vermittlung Inhalte)
- „Meine Kompetenz, wissenschaftlich an eine Thematik heranzugehen, ist durch meine Teilnahme gewachsen.“ (→ Zuwachs Kompetenz)
- „Die Veranstaltung war so angelegt, dass es auch möglich wurde, selbst – alleine oder im Team – neues Wissen und neue Erkenntnisse zu erarbeiten.“ (→ Wissen selber erarbeitet)

Diese fünf Aussagen erhielten durchschnittliche Zustimmungswerte von $\bar{x} = 3,6$ bis $\bar{x} = 4,4$ (bei einer Streuung von $s = 0,7$ bis $s = 1,0$). Der Aspekt „Für mich neue Inhalte wurden so vermittelt, dass ich gut nachvollziehen konnte, worum es geht.“ Erhielt mit $\bar{x} = 4,4$ die höchste Zustimmung.

Die Differenzierung nach Studienbereichen ergab bei einzelnen Aspekten („Fachliches Niveau“ und „Zuwachs Kompetenz“) leichte Unterschiede, die sich im t-Test auch als signifikant erwiesen¹²⁴: ... nähere Beschreibung da signifikant?

¹²⁴ „Fachliches Niveau“: $p < .05$ ($t_{df=94} = 2,01$); „Zuwachs Kompetenz“: $p = .01$ ($t_{df=93,85} = 2,55$)

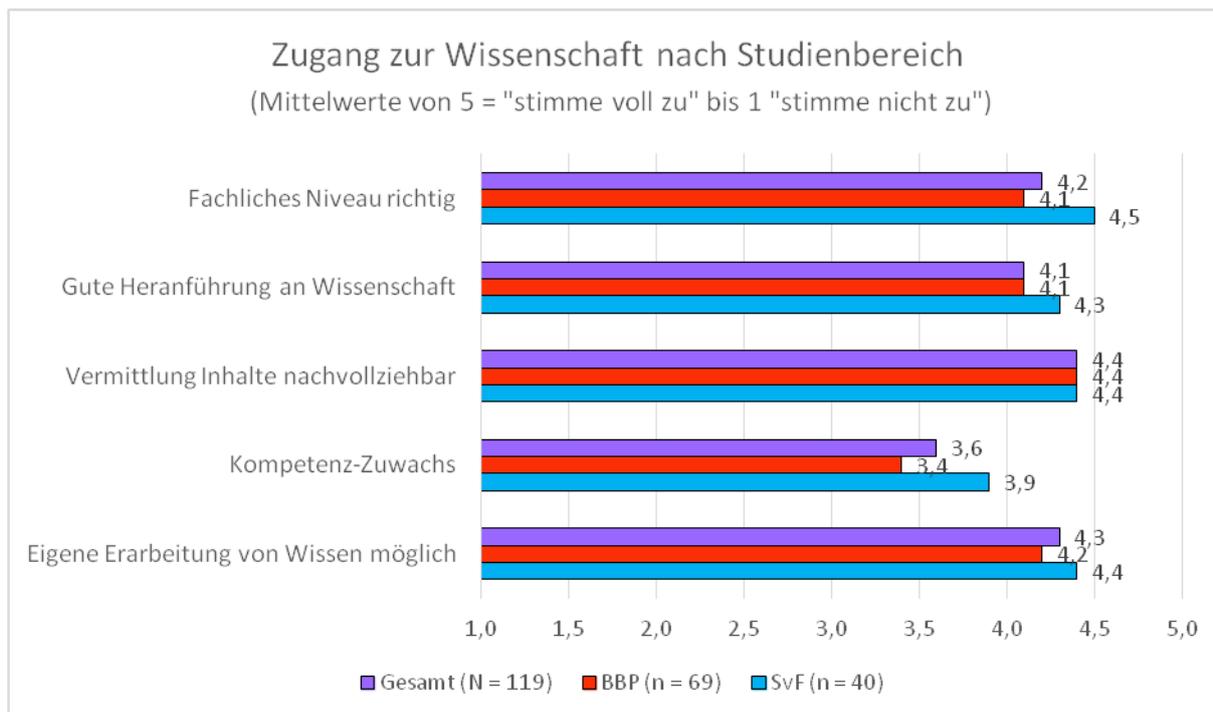


Abbildung 66: Zugang zur Wissenschaft nach Studienbereich

Die geschlechtsspezifische Differenzierung zeigt ebenfalls kleine Unterschiede auf (so z.B. beim Aspekt „Zuwachs Kompetenz“). Diese Unterschiede sind jedoch noch etwas kleiner als bei der Differenzierung nach Studiengang und erwiesen sich allesamt nicht als signifikant.

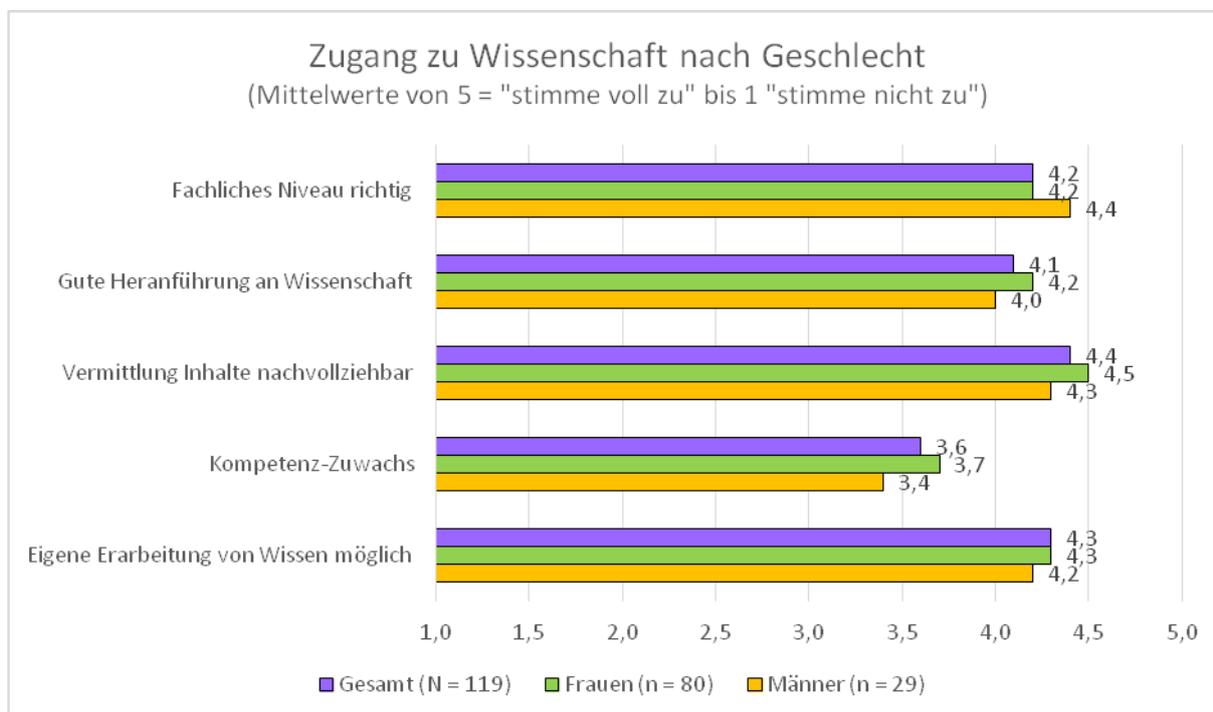


Abbildung 67: Zugang zur Wissenschaft nach Geschlecht

Die Differenzierung nach Zielgruppen ergab ebenfalls kaum Unterschiede, so dass sich die Teilnehmenden an Veranstaltungen bei der Bewertung der Praxisorientierung also ungeachtet von Studiengang, Geschlecht oder Zielgruppe weitgehend einig waren.

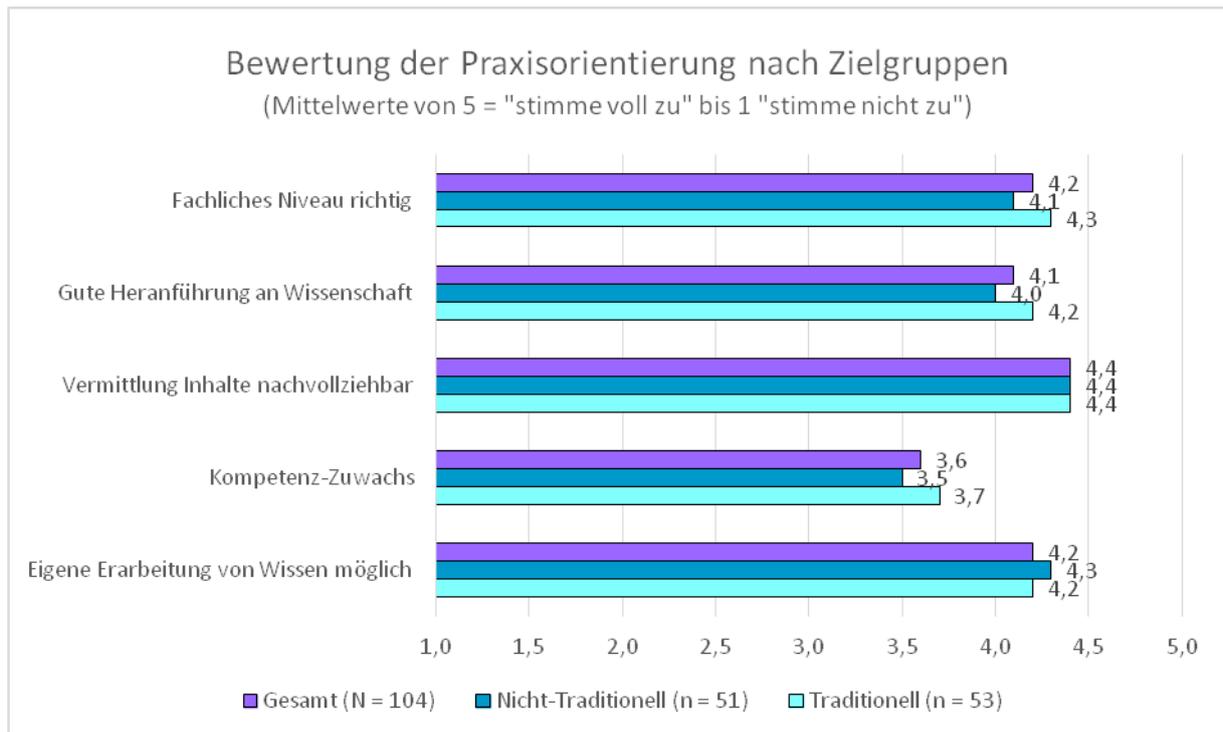


Abbildung 68: Bewertung der Praxisorientierung nach Zielgruppen

Diejenigen Befragten, die angaben, dass für sie das fachliche Niveau der Veranstaltung *nicht* genau das Richtige war, baten wir darum, uns mitzuteilen, ob es ihnen denn „zu hoch“ oder „zu niedrig“ gewesen ist. Hier kreuzten 10 Personen an, das fachliche Niveau der Veranstaltung sei ihnen „zu hoch“ gewesen, wobei sich das bei vier Befragten auf insgesamt drei Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ und bei sechs Befragten auf fünf Veranstaltungen im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ bezog. 11 Personen kreuzten an, das fachliche Niveau sei ihnen „zu niedrig“ gewesen. Dies bezog sich bei einer Person auf eine Veranstaltung im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ und bei zehn Befragten auf insgesamt fünf Veranstaltungen im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“.

Die geschlechtsspezifische Differenzierung ergab, dass sowohl der Anteil von fachlich über- bzw. unterforderten Befragten bei den weiblichen Teilnehmerinnen mit jeweils 11% höher lag als bei den männlichen Teilnehmern (4% bzw. 7%). Die Unterscheidung nach Zielgruppen ergab, dass etwas mehr nicht-traditionelle Studierende als traditionelle Studierende das fachliche Niveau zu hoch fanden (11% vs. 7%), dass aber der Anteil derer, die das fachliche Niveau für zu niedrig hielten mit 10% bzw. 9% annähernd gleich hoch war.

G.2.5.4 Lernumgebung

Im nächsten Fragenkomplex ging es um das Thema „Miteinander lernen, Umfeld, Atmosphäre“. Auch hier wurden den Teilnehmenden aller Veranstaltungen dieselben sechs Aussagen zur Bewertung des jeweiligen Zustimmungsgades (von 5 = „stimme voll zu“ bis 1 = „stimme nicht zu“) vorgelegt:

- Ich konnte viel von den anderen Teilnehmenden lernen. (→ von TN lernen)
- Meine Ansichten, Erfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse und Wünsche interessierten die Dozierenden. (→ Interesse Dozierende)
- Meine Anliegen/Bedürfnisse wurden von den Dozierenden ernst genommen. (→ Ernstnehmen Dozierende)
- Die Lehrmethoden waren passend und hilfreich. (→ Lehrmethoden)
- Die Atmosphäre und das Miteinander im Kurs waren gut. (→ Atmosphäre)

- An der Alanus Hochschule fühlte ich mich willkommen. (→ Willkommen)

Hier reichten die durchschnittlichen Zustimmungswerte von $\bar{x} = 4,4$ bis $\bar{x} = 4,7$ (bei einer Streuung von $s = 0,57$ bis $s = 0,78$). Die Unterschiede zwischen den Studienbereichen waren bei einigen Aspekten immerhin so groß, dass sie sich auch im T-Test als signifikant erwiesen: Das „Lernen von den anderen Teilnehmern“ mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ ($t_{df=107} = 2,33$) und das „Ernstnehmen der Dozierenden“ mit $p < .05$ ($t_{df=106} = 2,07$). Diese beiden Aspekte erhielten im Studienbereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ etwas höhere Zustimmungswerte.

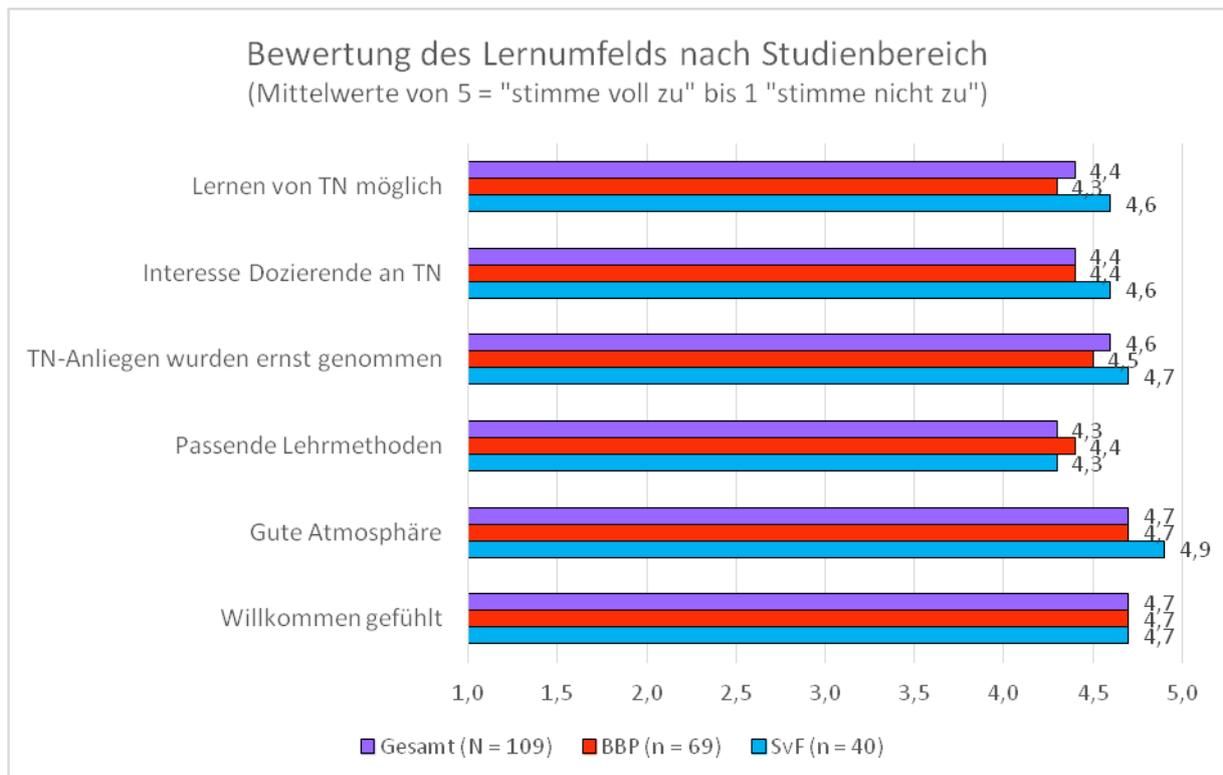


Abbildung 69: Bewertung des Lernumfelds nach Studienbereich

Die Differenzierung nach Geschlecht zeigt hingegen kaum nennenswerte Unterschiede bei der Bewertung des Lernumfelds (was u.a. auch auf eine weitgehende Gleichbehandlung der weiblichen und männlichen Studierenden schließen lässt):

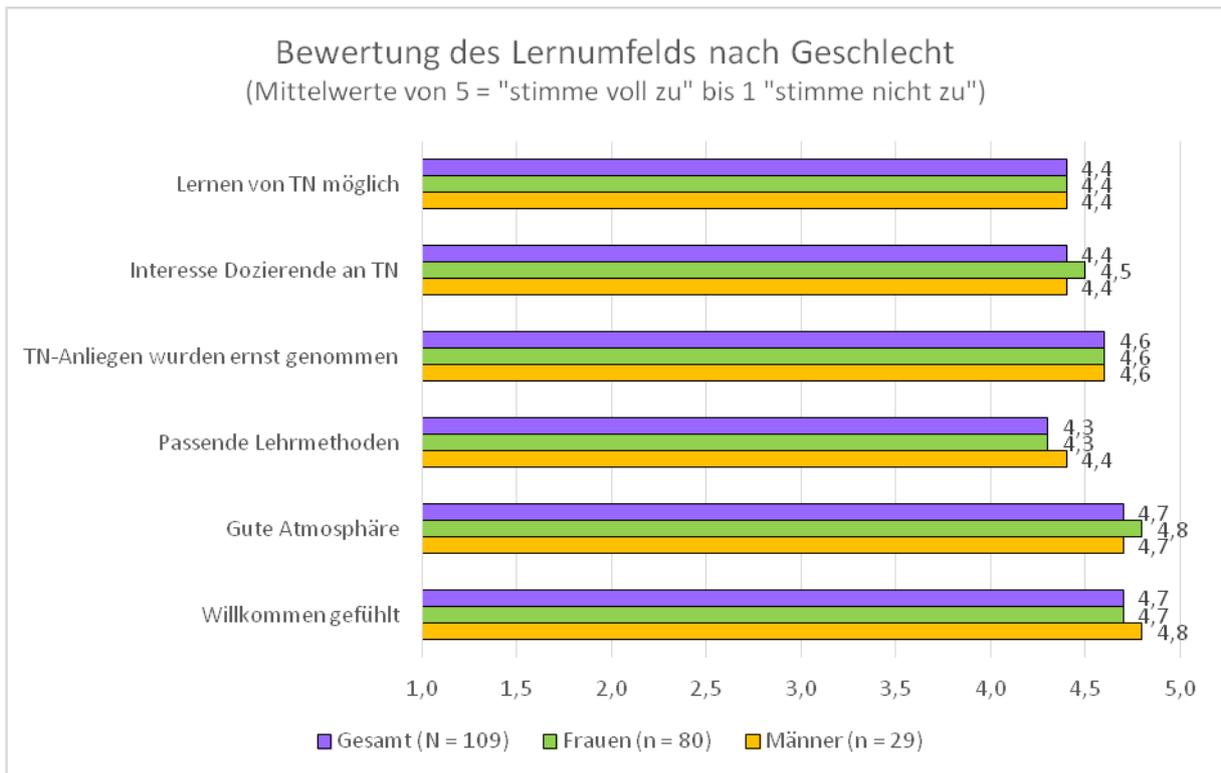


Abbildung 70: Bewertung des Lernumfelds nach Geschlecht

Bei der Differenzierung nach Zielgruppen zeigten sich ebenfalls nur minimale Unterschiede in der Beurteilung der Lernumgebung in den Veranstaltungen durch die Teilnehmenden:

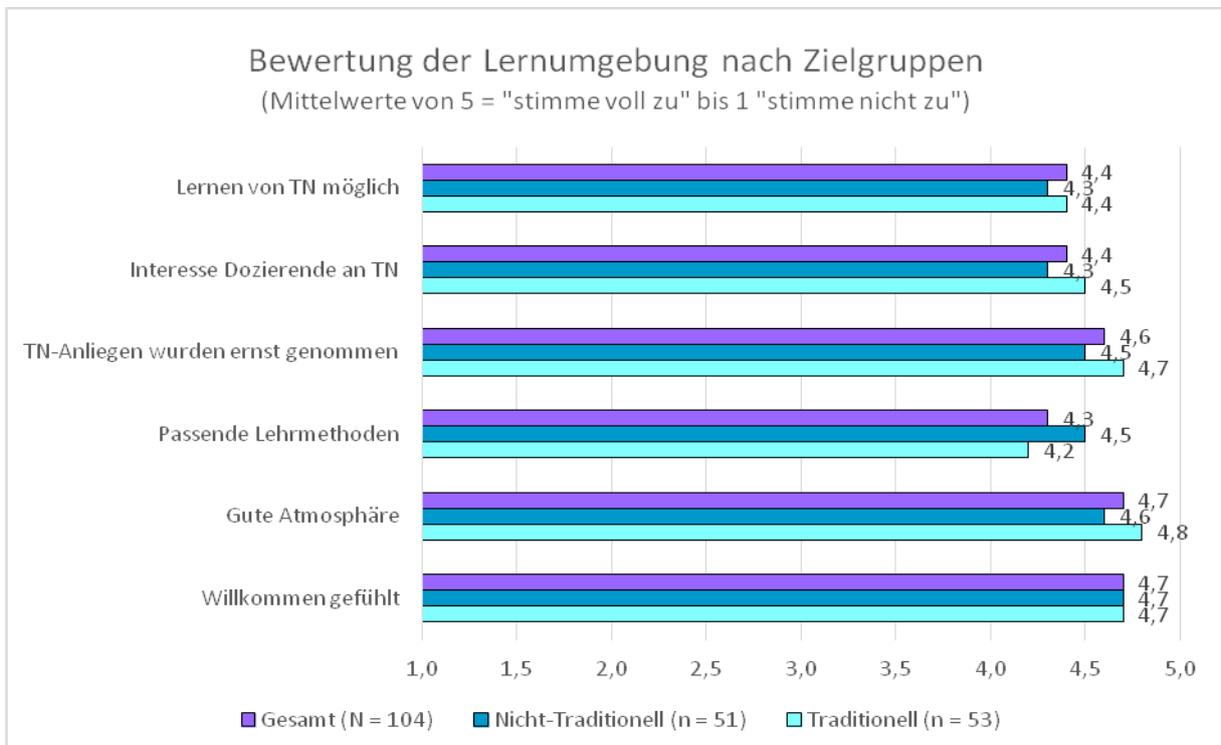


Abbildung 71: Bewertung der Lernumgebung nach Zielgruppen

G.2.5.5 Bedeutung der Teilnahme für die Befragten

Schließlich wurden die Teilnehmenden am Ende des Feedback-Fragebogens noch gefragt, ob sie der Aussage „Die Teilnahme war für mich wichtig“ zustimmen. Hier erreichte der Mittelwert zwischen 5 = „stimme voll zu“ und 1 = „stimme nicht zu“ den Wert von $\bar{x} = 4,5$, also genau zwischen der Aussage „stimme zu“ und „stimme voll zu“.

Ein Vergleich zwischen den beiden Studienbereichen ergibt einen nur minimalen Unterschied von 0,1 Punkten („Betriebliche Berufspädagogik“: $\bar{x} = 4,5$; „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ $\bar{x} = 4,4$), der Unterschied in der Beurteilung von männlichen ($\bar{x} = 4,3$) und weiblichen Teilnehmenden ($\bar{x} = 4,5$) ist ebenfalls gering und der Unterschied zwischen den beiden Zielgruppen ebenso (traditionelle Studierende: $\bar{x} = 4,5$; nicht-traditionelle Studierende: $\bar{x} = 4,4$).

Wir baten die Befragten dann, diese pauschale Bewertung mit Zahlen im Folgenden noch etwas näher mit eigenen Worten zu erläutern. Hierzu stellten wir ihnen verschiedene offene Fragen, deren Antworten dann zu Kategorien zusammengefasst und ausgewertet wurden.

Zunächst sollten die Teilnehmenden beschreiben, was ihnen an der Veranstaltung **besonders gut gefallen** hat. Hierzu äußerten sich die Befragten in 102 der 119 Feedbackbögen (86%) mit insgesamt 173 Nennungen¹²⁵. Die meisten Antworten, nämlich 38 (d.h. in 32% der 119 Feedback-Fragebögen) bezogen sich auf die Kategorie „**Lernumfeld/Austausch mit Teilnehmenden**“. Der prozentuale Anteil lag im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ mit 43% (bei 17 Nennungen) sogar noch einmal deutlich höher als im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ mit 27% (bei 21 Nennungen).

Im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ schrieben die Befragten z.B., dass ihnen folgende Aspekte besonders gut gefallen haben:

- „Zusammensetzung der TN aus verschiedenen Branchen und verschiedenen Motivationen“
- „Interessante Gespräche und interessante Gruppe“
- „Diskussion mit Teilnehmenden aus vielfältigen Perspektiven“
- „Austausch mit anderen Teilnehmern mit anderen Denkweisen“
- „Die Gruppe! → dadurch hatten wir verschiedene Blickwinkel“
- „Aus der Praxis und Erfahrung von anderen TN zu erfahren, einschließlich deren ‚Arbeitgeber-Philosophie‘.“
- „Engagierte Menschen aus verschiedenen Bereichen. Dadurch noch mehr verschiedene Sichtweisen → Wissensverbindung“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ äußerten sich die Teilnehmenden z.B. in folgender Weise positiv zum Lernumfeld und zum Austausch im Kurs:

- „TN aus verschiedenen Branchen“
- „Dass ich von den anderen Kursteilnehmern Einblicke in die berufliche Praxis bekommen konnte“
- „Kennenlernen anderer Ausbilder aus verschiedenen Berufen; entspannte, doch trotzdem konzentrierte Arbeit am Thema“
- „Angenehme Atmosphäre“
- „Die sehr persönliche Atmosphäre/Wertschätzung; Zeit zum Austausch/zur Diskussion“

¹²⁵ Mehrfachnennungen waren möglich.

Auf das jeweilige „**Thema bzw. die Inhalte der Veranstaltung**“ bezogen sich bei der Frage, was ihnen besonders gut gefallen hat, insgesamt 33 Nennungen (28% der Feedbackbögen). Hier wurden z.T. das Oberthema des Moduls, z.T. aber auch einzelne Aspekte bzw. Inhaltliche Schwerpunkte, die auf besonderes Interesse gestoßen waren, genannt. Bei der differenzierten Auswertung fällt auf, dass sich Frauen und nicht-traditionelle Studierende mit jeweils 32% häufiger besonders positiv über die Themen/Inhalte äußerten als Männer (17%) und traditionelle Studierende (25%).

Am dritthäufigsten als besonders positiv herauszustellenden Aspekt genannt wurde die Kategorie „**Dozierende**“ (26 Nennungen in 22% der 119 Fragebögen). Hier gab es kaum prozentuale Unterschiede zwischen den verschiedenen Untergruppen.

- „Sagenhaft gute Vorbereitung aller benötigten Materialien, sehr freundliche Atmosphäre“
- „Die engagierte Art der Dozentinnen“
- „Die Veranstaltung war sowohl organisatorisch als auch wissenschaftlich aufs Beste vorbereitet“
- „Sensible Weise auf Fragen einzugehen“
- „Die Leitung und Moderation, sehr fachlich und motivierend zugleich!“

An vierter Stelle bei den besonders lobenswerten Aspekten der Veranstaltungen standen die „**Methoden**“, die zum Einsatz kamen (24 Nennungen in 20% der Fragebögen). Hier verzeichneten v.a. die Teilnehmenden aus Veranstaltungen aus dem Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (24% vs. 13% im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“) und Frauen (24% vs. 10% bei den Männern) besonders hohe prozentuale Anteile.

Im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ hieß es zu den Methoden z.B.:

- „Wie die Dozentin die Gruppe anleitete und die Inhalte vermittelt wurden“
- „Struktur; Zeit für Diskussionen; Kleingruppenarbeit --> gute Mischung“
- „Engagement der DozentInnen und die freundliche Art; Abwechslung von Gruppenarbeit und Diskussionen“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ nannten die Befragten u.a. folgende methodische Aspekte, die ihnen besonders gut gefielen:

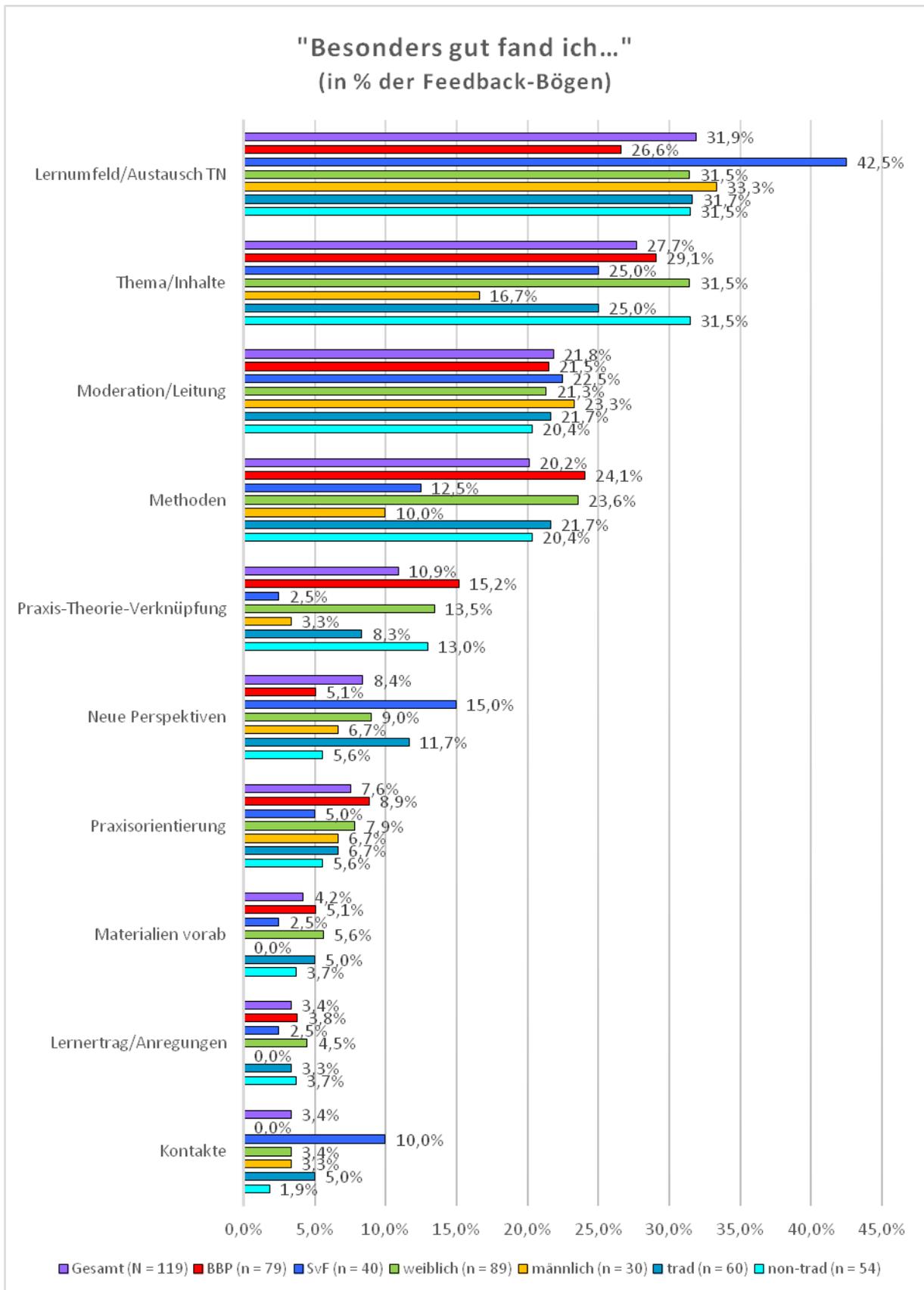
- „Methodenvielfalt“
- „Dass das Thema so umfassend besprochen wurde und dass auch Arbeitseinheiten mit eingebaut wurden“
- „Flexibilität der Dozenten“
- „Die Arbeitsmaterialien, die angeboten wurden; der eigene Stil der Dozentin; die Arbeitsgruppen“
- „Professioneller Leitfaden zur Verschriftlichung“
- „Abwechslung, Austausch, inhaltlich sehr spannend“

Hervorzuheben ist noch der nächste Aspekt in dieser Rangfolge, nämlich die „**Praxis-Theorie-Verknüpfung**“ mit 13 Nennungen (11% der Feedbackbögen). Hierzu äußerten sich mehr Teilnehmende aus dem Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (15% vs. 3% im Bereich SvF), mehr Frauen (14% vs. 3% bei Männern) und mehr nicht-traditionelle Studierende besonders positiv (13% vs. 8% traditionelle Studierende).

So schrieb ein Befragter aus dem Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ hierzu: „Wissenschaftliche Fundierung meiner Praxis(themen)“ und ein anderer „Viel Raum für Praxis (macht Theorie konkret und spürbar)“. Die Befragten aus dem Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ schrieben u.a.:

- „Das Erarbeiten von Theorie aus unserer konkreten Praxis heraus!!“
- „Praxisorientierung auf Basis der Theorie/des Bezugsrahmens“
- „Dass immer wieder der Transfer zur eigenen Tätigkeit/zum eigenen Erleben hergestellt wurde“
- „Viele praktische Übungen, die die Theorie verdeutlichen“
- „Eigene Tätigkeit zu reflektieren und auf Modelle zurückgreifen zu können“
- „Mix aus Theorie und praktischen Übungen“
- „Zunächst die theoretische Vorstellung des Kompetenzbegriffs und dann die praktische Umsetzung“

Zu den übrigen Punkten, die die Befragten als besonders positiv erwähnten, sei noch darauf hingewiesen, dass im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ die beiden Aspekte „**Neue Perspektiven**“ und „**Kontakte**“ mit 15% bzw. 10% im Vergleich zu den Vergleichsgruppen deutlich häufiger genannt wurden, was daran liegen mag, dass es sich dabei um ein noch sehr junges, innovatives Studienfach handelt und dass in dieser Pionierphase der Austausch mit „Gleichgesinnten“ einen besonderen Stellenwert inne hat.



**Abbildung 72: Positive Aspekte bei der Bewertung der Lehre („Besonders gut fand ich...“
(in % der Feedbackbögen))**

Dann wollten wir von den Teilnehmenden gern wissen, ob Sie Optimierungspotentiale entdeckt haben. Auf die Frage: „**Verbessern könnte man vor allem...**“ machten die Befragten in 43 der 119 Feedbackbögen (36%) insgesamt 51 Angaben in Bezug auf die „**Inhalte der Veranstaltung**“¹²⁶. Hier nannten die Befragten 13-mal (in 11% der 119 Feedbackbögen) ganz „**Bestimmte inhaltliche Zusatzwünsche**“, so z.B. im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“:

- „Mehr direkt zu Sozial Banking“
- „Nachhaltigkeitsanalyse von offenen Investmentfonds“
- „Man könnte intensiver auf Alternativen und Notwendigkeiten zum aktuellen System eingehen“
- „Stärkere Notwendigkeit von Regionalität im Finanzwesen“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ kamen zusätzliche inhaltliche Vorschläge wie z.B.:

- „Anpassung auf Weiterbildungsthemen (sehr fokussiert auf Ausbildung!)“
- „Vorbereitung/Hinführung der TN zum wissenschaftlichen Arbeiten“
- „Mehr Methoden zeigen/erproben; Hinweise zur Recherche“

Mehr „**Theoretische Vertiefung**“ wünschten sich die Befragten in 12 Feedbackbögen (10% von 119) und zwar vor allem Männer (11% vs. 8% bei Frauen), Teilnehmende im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ (11% vs. 7% im Bereich SvF) und traditionelle Studierende (13% vs. 7% bei nicht-traditionellen Studierenden). Dazu hieß es im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ z.B.:

- „Definition ‚Nachhaltiges Bankwesen‘ und Kriterien erarbeiten, mehr Bezug zu Bankwesen; tiefergehende Betrachtung der verschiedenen wissenschaftlichen Theorien“
- „Mehr Theorie“
- „Bezug auf Theorien zeigen (dazu Literatur)“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ äußerten die Befragten u.a. ihre Wünsche nach mehr theoretischer Vertiefung folgendermaßen:

- „Die Theorie blieb sehr vage“
- „Höherer Theorieanteil (z.B.: Wenn ich das und das testen möchte, welcher Test passt? Testkonstruktion; Wie testet man nicht direkt erfahrbare Komponenten?)“
- „Die statistischen Grundlagen besser einführen/erläutern“
- „Werteliste stärker interpretieren; künftige Entwicklung methodisch untermauern, nicht nur ‚platt‘ eintragen“
- „Tiefer gehen, mehr Wissenschaft“
- „Theoretisches Basiswissen“

Mehr „**Praktische Beispiele**“ könnten nach Meinung der Befragten ebenfalls dazu beitragen, die Veranstaltungen inhaltlich noch zu verbessern (8 Nennungen in 7% der Fragebögen). Hier nannten Teilnehmende aus Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ beispielsweise:

- „Praktisches Beispiel, wie ein Unternehmen „dies“ lebt“
- „Einsatz & Kritik von best practices bestehender nachhaltiger Banken“
- „Konkrete Kreditvergabebeispiele bei Entscheidungsfällen“
- „Beispielfall original aus der Kreditvergabe“

¹²⁶ Mehrfachnennungen waren möglich.

- „Beispiele aus der Bankenpraxis mit wissenschaftlicher Bewertung“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ schrieben die Befragten unter der Kategorie „Optimierungspotentiale durch mehr praktische Beispiele“:

- „Thema konkreter fassen“
- „Noch mehr praktische Beispiele nennen“
- „Vertiefung der Inhalte durch mehr praxisnahe Beispiele“

Auch durch „**Verbesserung der inhaltlichen Darstellung**“ ließen sich manche (BBP-)Veranstaltungen nach Ansicht einiger Befragten noch optimieren (z.B.: „Thema „Führung im Umbruch toll, bin mir aber nicht sicher, ob für Führungsseminare zu früh“; „Übergang zum Thema ‚nächste Schritte‘“; „Fremdbewertungen (Fehler; keine Gegensatzpaare; schlechte Außenwirkung“) sowie durch „**Mehr Praxisorientierung**“ (z.B.: „etwas weniger wissenschaftliche Erkenntnisse (Theorie) vs. Praxis“; „Verbindung zwischen theoretischer Fundierung und Praxis klarer darstellen“; „noch praxisbezogener“).

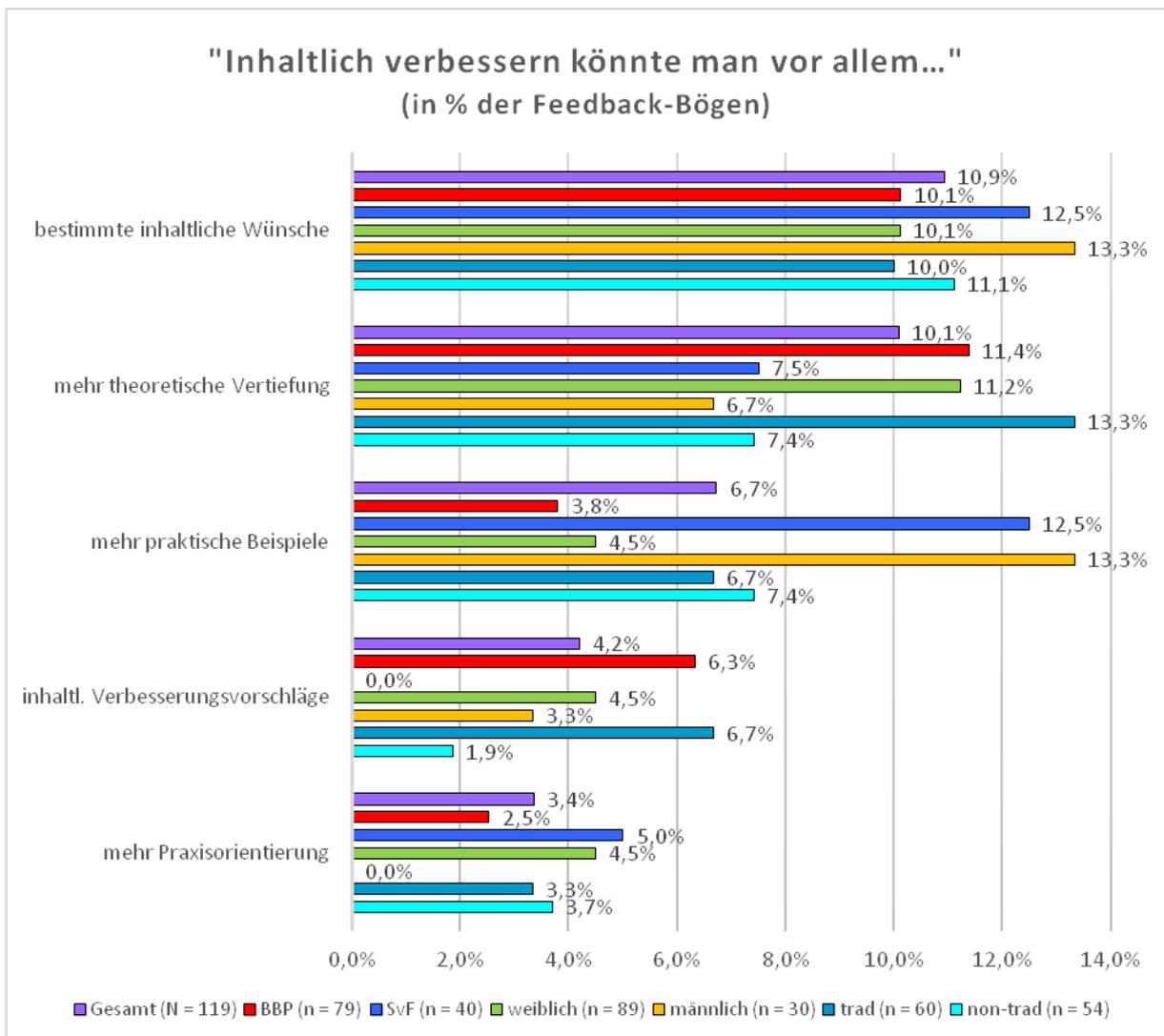


Abbildung 73: Inhaltliche Verbesserungsvorschläge für die Lehre
(„Inhaltlich verbessern könnte man vor allem...“ (in % der Feedbackbögen))

Was „**zeitlich/organisatorische Aspekte**“ betrifft, die nach Ansicht der Befragten verbesserungswürdig sind, so wurden hierzu in 43 der 119 Fragebögen (36%) insgesamt 53 Vor-

schläge gemacht¹²⁷. In 20 Fällen (17% der Feedbackbögen) ging es darum, dass vorge schlagen wurde, „**mehr Zeit für bestimmte Seminarinhalte**“ einzuräumen¹²⁸.

Im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ wurde hier z.B. Folgendes genannt:

- „Ein Tag zu kurz, um wirklich in Austausch über Thema zu kommen“
- „länger Zeit, mehr Tage“
- „1 Tag mehr zur Vertiefung bestimmter Themen“
- „Etwas entzerren, z.B. 2,5 Tage, da sehr dicht gedrängt“

Im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ wünschten sich ebenfalls viele Teilnehmenden mehr Zeit für die Themen bzw. Seminarinhalte, so z.B.:

- „Die Veranstaltung hätte länger sein können. Inhalt und Gruppe hätten das hergegeben“
- „Entweder weniger Inhalt oder mehr Zeit“
- „Mehr Zeit für Kompetenzblätter“
- „Unbedingt mehr Zeit für die Gruppenarbeit“
- „Mehr Zeit, Ruhe und Austausch; mehr Zeit zum Hineinfinden in Coach-Rolle (nicht jeder kann das ohne Weiteres)“
- „Mehr Luft lassen, würde ich mir wünschen!“
- „Weniger Zeitdruck“
- „Sehr straffes Programm, ggf. Schwerpunkt in der Gruppe setzen (ggf. ‚Geschichte + Theorie‘ als Hausaufgabe?)“

Was die übrigen Kategorien betrifft, so sei hier nur kurz erläutert, um welche Anliegen der Teilnehmenden es sich dabei konkret handelt:

- „**Pausenkultur**“: „Pausen und Beginn einhalten“; „5 Minuten Pausen zwischendurch!“, „Etwas mehr Pausen“; „Mind. 1 h Mittag ist für meine Produktivität am Nachmittag sehr wichtig“; „Pausen nicht so kurz bitte – die Inhalte fordern einen, da ist ‚Entspannung‘ zwischendurch gut, um wieder weitermachen zu können“
- „**Zeiten für Berufstätige**“: „Das Zeitfenster von Do – Sa. In meinem Bereich sind das 2 Tage, die ich nicht auf Arbeit bin + meine Kollege meine Arbeit mitübernehmen muss“; „Die Abschlussveranstaltung zum selben Tag: besser planbar; ½ Tag WS lohnt die Anfahrt nicht“; „Für Berufstätige wäre Samstag oder abends wünschenswert (als Selbständige konnte ich Freitag gut ermöglichen)“
- „**Raum, technische Ausstattung**“: „Räume, Ruhe, Aufteilung für Gruppenarbeiten“; „Besseren Internetzugang“; „Kommunikationsnetz zw. Studicanten; Zugang zu Lernplattformen“
- „**Zusätzlichen Aufwand kommunizieren**“: „Viel Eigenarbeit -> vorher besser kommunizieren, da es neben der Arbeit schon sehr viel war“; „Abendveranstaltungen im Vorfeld kommunizieren“

¹²⁷ Mehrfachnennungen waren möglich.

¹²⁸ Ergänzend hierzu sind auch die 3 Fälle zu nennen, in denen der Wunsch geäußert wurde *weniger* Zeit für bestimmte Seminarinhalte zu verwenden: „20 Min. Reflexion (über gelernte Inhalte) ist zu viel“ oder „Die Beschäftigung mit einzelnen Intelligenztests verkürzen“; „Der Block der Textbearbeitung war sehr lang“

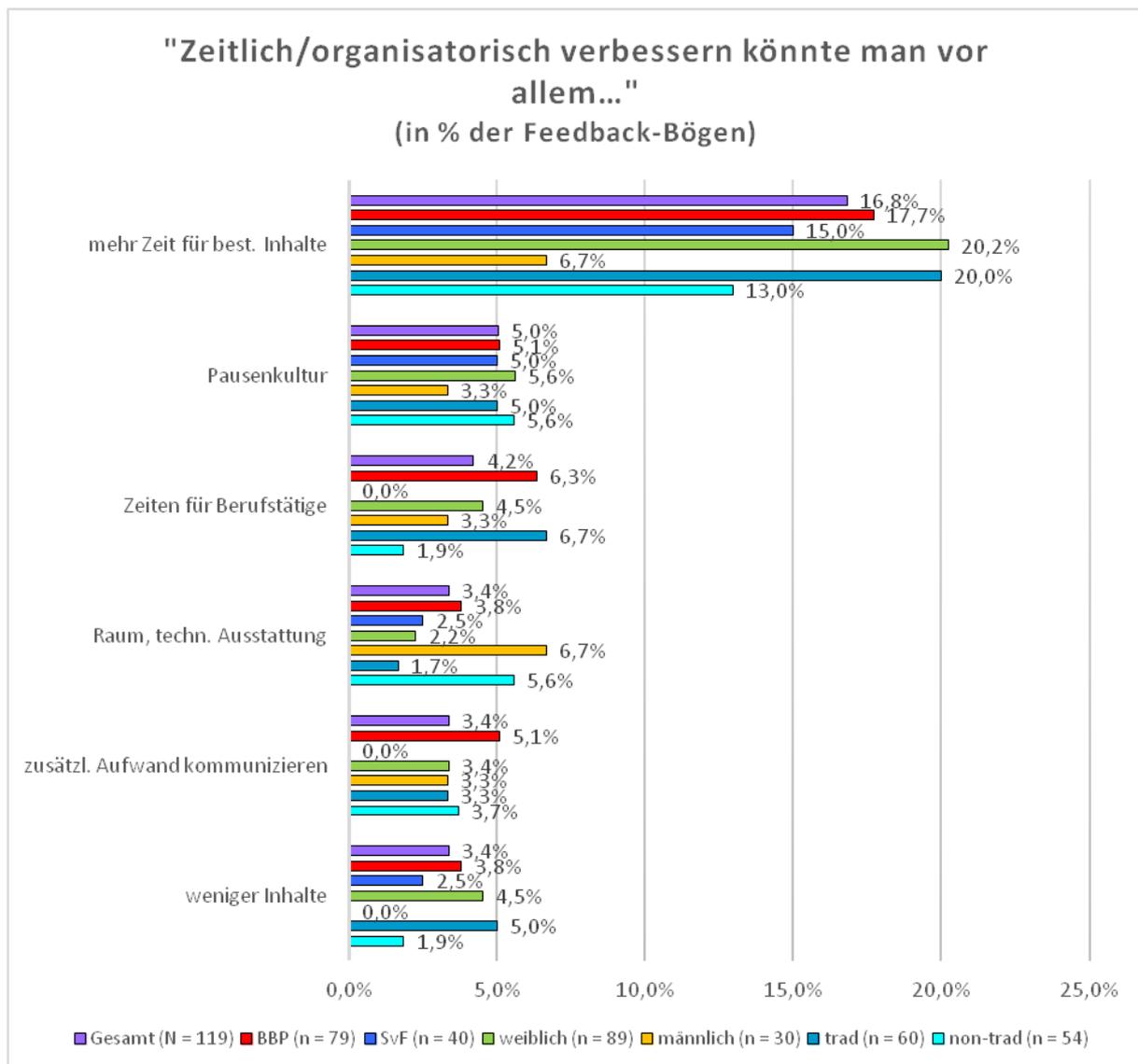


Abbildung 74: Zeitlich/ organisatorische Verbesserungsvorschläge
(„Zeitlich/organisatorisch verbessern könnte man vor allem...“ (in % der Feedbackbögen))

Als **methodisch/didaktische** – also die Art und Weise der Vermittlung der Inhalte – betreffende Verbesserungsvorschläge nannten die Befragten in 22 der 119 Feedbackbögen (19%) insgesamt 26 Aspekte¹²⁹. Den Hauptanteil machen hierbei methodische Vorschläge zur Durchführung der Veranstaltung aus, nämlich 11 Nennungen (in 10% der 119 Feedbackfragen).

So schlagen etwa Teilnehmende von Veranstaltungen im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ Folgendes als methodisch-didaktische Verbesserungsmöglichkeit vor:

- „Jeden Vortrag auf 1 Seite am Flipchart festhalten (grafisch/Stichpunkte)“
- „unterschiedliche Methoden“

Teilnehmende aus dem Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ hatten folgende methodisch-didaktischen Verbesserungsvorschläge:

¹²⁹ Mehrfachnennungen waren möglich.

- „die Gruppenarbeiten zum Abschluss noch einmal heranziehen → Wissenssicherung“
- „Gesprächsrunde am 1. Nachmittag hätte etwas kürzer und ‚strukturierter‘ sein können.“
- „Ich hätte mir an der einen oder anderen Stelle Austausch/Reflexion während der Erarbeitungsphase gewünscht. Da war man doch recht alleine...“
- „(noch) mehr Praxis, Rollenspiele, Gruppenarbeit“
- „Mehr Gruppenarbeit, mehr Ausprobieren, mehr praktische Erfahrung“
- „Theorie-Input als Vortrag. Aber was man hier ‚besser‘ machen könnte, ist schwer zu sagen“
- „blended learning“

Einige Befragte hätten sich **„mehr Teilnehmer-Aktivität“** gewünscht („Mehr Eigenarbeit“; „mehr Zeit für Übung, Selbstverarbeitung, Erfahrung“; „Selbstgesteuertes Lernen; eigenständige Bearbeitung von Fragestellungen“; „mehr Ausprobieren und praktische Erfahrung“). Manche nahmen Anstoß an der Vortragsform **„Powerpoint-Präsentation“** („weniger Powerpoint“) und einige Teilnehmende im Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ hätten sich **„klarere Richtlinien für die Textarbeit“** („2. Tag klarer Auftrag im Umgang mit Texten“; „Klarere Richtlinien für individuelle Textvorstellung am Samstag (evtl. Fragen vorher stellen?)“) gewünscht.

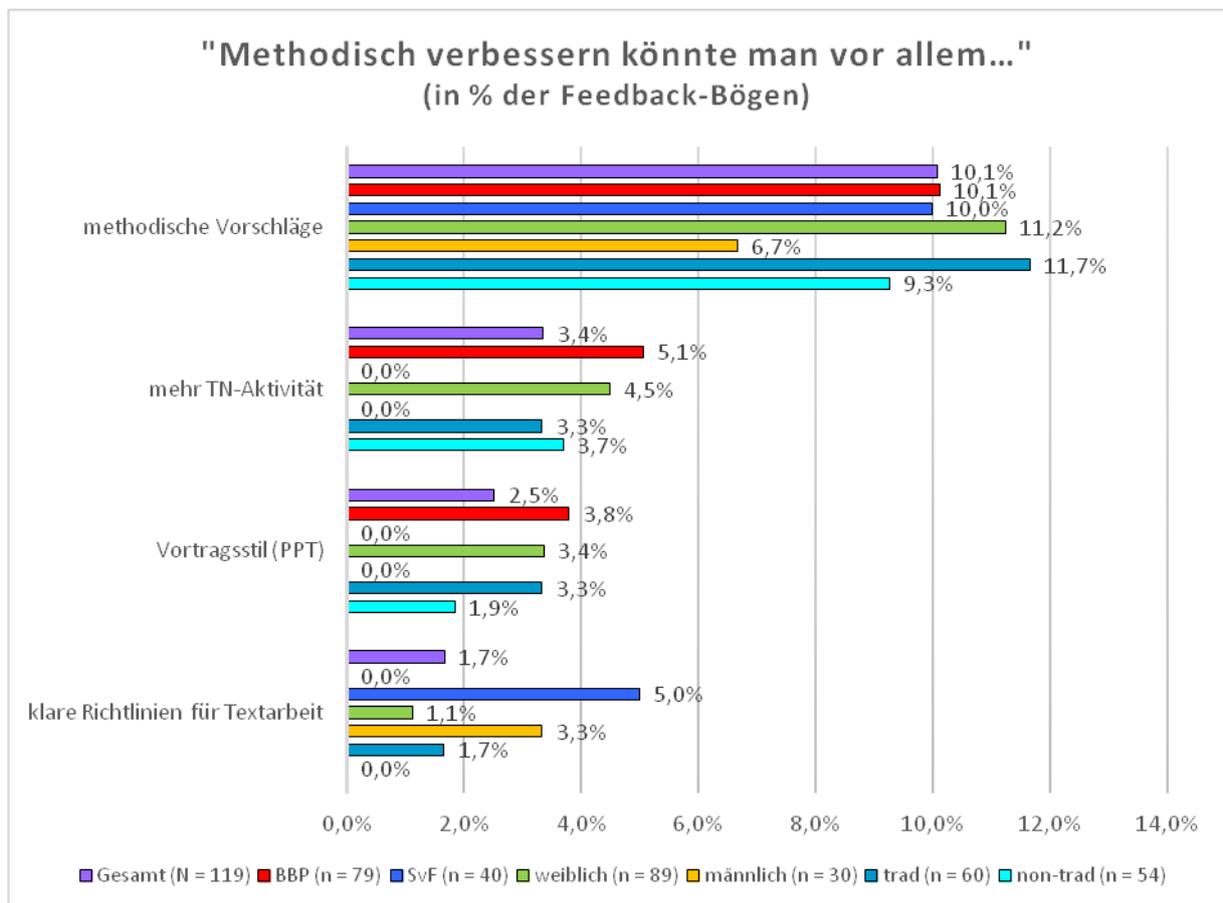


Abbildung 75: Methodische Verbesserungsvorschläge
(„Methodisch verbessern könnte man vor allem...“ (in % der Feedbackbögen))

G.2.5.6 Erfahrungen mit den Beratungs- und Begleitangeboten

G.2.5.6.1 Prozessberatung & Lernberatung

Prozessberatung fand lediglich in Form einer Beantwortung von (Email-)Rückfragen statt, eine Lernberatung wurde in STUDICA nicht etabliert. Dieses Ziel steht noch aus.

G.2.5.6.2 Die Studienwerkstatt (SW)

Nicht-traditionelle Studierende sind gewöhnlich kein akademisches Lernen gewohnt. Dies führt dazu, dass sie wissenschaftliche Lehrveranstaltungen schnell als „zu hoch“ empfinden, nicht „mitkommen“, sich als Reaktion ggf. „ausklinken“ und der stattfindende Input und Diskurs dann „über ihre Köpfe hinweggeht“ (vgl. Brater/Rainer/Slomski 2014, 2). Solcherlei Probleme erweisen sich vor allem für STUDICA-Teilnehmende als fatal, da sie zur Konsequenz führen, dass diese „einfach nicht mehr wiederkommen und mit dem nachhaltigen Eindruck nach Hause gehen, dass Studieren eben doch nichts für sie ist“ (ebd.). Eine Öffnung der Hochschule würde sich dadurch ins Gegenteil verkehren: „geschlossene Gesellschaft“ (ebd.) wirkt wie ein Türschild zu einem exklusiven Club („members only“). Betrachtet man ‚Klagen‘ und Begründungen Studier-Ungewohnter darüber, warum sich solche Exklusionseffekte einstellen, so wird oft die abstrakte Kunstsprache der Wissenschaft angeführt, Probleme damit, komplexen Untersuchungswegen zu folgen oder die wissenschaftliche Abstraktion (und ihre Notwendigkeit) zu begreifen. Problematisch ist es dabei oft mit dem wissenschaftlichen Abstraktionsgrad „warm zu werden“, also den Einstieg zu finden, in die oft ungewohnt anstrengende Gedankenarbeit, die erst einmal geübt werden muss (vgl. u.a. ebd., 2f.). Aus diesen Aspekten folgert STUDICA:

„Es müssen Formen gefunden werden, wie die an Studica Teilnehmenden das, was sie abschreckt, verstehen und beherrschen lernen. Wie es dadurch, dass sie es verstehen, begreifen und handhaben lernen, seine Schrecken verliert und sie tatsächlich Zugänge finden – und dadurch mehr und mehr Mitglieder der wissenschaftlichen Community werden“ (Brater/Rainer/Slomski 2014, 5).

Dabei ginge es stark um ein „Verstehbar machen“ von wissenschaftlichen Inhalten, Vorgehensweisen, Sprachbesonderheiten, u.a. darum, dass die Lernenden diese mit ihren Vorkenntnissen verknüpfen und in ihr Wissen integrieren (oder bewusst zurückweisen) können (vgl. ebd.).

Die Ziele der Studienwerkstatt (SW) sind damit (vgl. ebd.):

- a) Die SW soll dazu beitragen, dass wissenschaftliche Inhalte, Methoden und Vorgehensweise über eine Verknüpfung mit dem eigenen Vorwissen und Vorerfahrungen verstanden werden können. Das – für die Zielgruppe oft schwer bekömmliche – Wissenschaftliche soll „verdaut“ werden können (Wir bezeichnen dieses Ziel als Funktion der *Wissensintegration*).
- b) Die SW soll dazu dienen, dass der/die einzelne Lernende die Relevanz des Gelernten für sich erfasst (Wir bezeichnen dieses Ziel als *individuelle Bewertungsfunktion*).
- c) Die SW soll die weitere Verarbeitung des Gelernten ermöglichen. Sie soll erlauben, dass der Lernende Möglichkeiten dafür erkennt (Wir bezeichnen dieses Ziel als Funktion des *Praxistransfers*).

Wie im Konzept klar wird, handelt es sich bei der Konzeption der SW um ein holistisches Modell, in dem das kognitive Verarbeiten (Denken), anders als in klassischen Repetitorien oder Tutorien, auch von einer emotionalen (Fühlen) und einer volitionalen (Wollen) Ebene begleitet wird. Dies erlaubt eine Verarbeitung des Gelernten, wie wir sie in Kap. 6.3.4 beschrieben haben und wird der Erkenntnis gerecht, dass Lernen, in einem konstruktivistischen Paradigma gedacht, wie es STUDICA anlegt, nur möglich ist, wenn der Lerngegenstand eine

stimmige Einbettung ins bereits Bekannte durch den Lernenden selbst erfährt, er ihn also in seine mentale und kognitive „Landkarte“ einbetten kann.

Dementsprechend folgt die konkrete Ausgestaltung der SW auch entsprechenden Schritten (ebd., S. 33; in Anlehnung an Van Houten 1996):

- **Zusammentragen des neuen Inhaltes**
Neue Themen, Inhalte und Erkenntnisse werden zunächst ohne Beurteilung oder Interpretation noch einmal rekapituliert.
Mögliche Fragestellung: Was habe ich gehört, gesehen?
- **Persönliche Resonanz**
Neu erworbenen Themen, Inhalte und Erkenntnisse werden individuell mit dem Vorwissen und bisherigen Deutungen verknüpft. Jede Person schreibt die persönliche innere Resonanz auf. Dies wird reihum kurz dargestellt, ohne zu diskutieren. Es sind nur Verständnisfragen erlaubt.
Mögliche Fragestellung: Was denke und empfinde ich dazu?
- **Auseinandersetzung**
Es wird gemeinsam entschieden, eines oder mehrere Themen, die bei Einzelnen Fragen oder eine innere Spannung ausgelöst haben zu besprechen.
Mögliche Fragestellung: Was ist in meinen Augen daran wesentlich, stimmig oder schwierig einzusehen?
- **Individualisierung**
Nach einer solchen Auseinandersetzung sollte sich jede_r den persönlichen Erkenntnisgewinn bewusst machen. Danach kann von dem oder der Studierenden entschieden werden, welche Aspekte er oder sie für sich erhalten und pflegen möchte. Zunächst besinnt sich jede Person individuell. Zum Abschluss kann noch ein Austausch stattfinden.
*Mögliche Fragestellung: Was ist für mich stimmig? Was möchte ich eher verwerfen?
An welchen Aspekten will ich weiterarbeiten?*

Abbildung 76: Grundablauf der STUDICA-Studienwerkstatt (inspiriert durch Coenrad van Houten 1996)

Eine Studienwerkstatt richtet sich per STUDICA-Definition auf eine Lernveranstaltung.

Unsere Evaluationsfragen ergeben sich aus der Überprüfung der o.g. Ziele (Soll-Ist) sowie der Beleuchtung dieses Ablaufs:

- A) (Wie) Unterstützte die SW die Wissensintegration?
- B) (Wie) Gelang die individuelle Bewertung des Gelernten mit Hilfe der SW?
- C) (Wie und wo) Gelang der Praxistransfer des Gelernten mit Hilfe der SW?
- D) Wie gut eignete sich der Ablauf zur Erreichung der Ziele? Wo sind ggf. Optimierungspotentiale?

G.2.4.1.3 Wissensintegration im Zuge der SW

Eine Grundlage für die Annäherung an die Bewertung dieser Frage sind neun schriftliche Feedbacks von Teilnehmern zur Frage, wie sie die Studienwerkstatt einschätzen. Die Frage war ähnlich offen gestellt: die TN wurden um eine „persönliche Einschätzung“ zur Studienwerkstatt gebeten.

In diesen Einschätzungen gibt es verschiedene Anhaltspunkte dafür, dass die Integration des Gelernten durch die Studienwerkstatt vollendet oder gar dadurch erst möglich wurde. Stärkstes Indiz dafür ist das Vorliegen mehrerer Aussagen, die klar machen, dass die TN in der Lernveranstaltung selbst sehr stark mit der Aufnahme der Informationen befasst waren (vgl. SW1, SW2, SW5, SW9). Eine Person spricht sogar davon, dass sie „von der Fülle des Stoffs im Seminar kognitiv überfordert“ war (SW 2). Auch Aussagen in den qualitativen Interviews machen klar, dass es teilweise schwer fiel den Inhalten zu folgen – auch weil die Ver-

anstaltungen teilweise als zu lang und/oder überladen empfunden wurden (I3 00:24:19-6; I36 00:30:17-0).

Demgegenüber stehen Aussagen zur SW, die teilweise von denselben Personen stammen, die klar machen, dass ein „Erfassen“, „Sortieren“, „Strukturieren“, „Vertiefen“ und „Verarbeiten“¹³⁰ des Gelernten (vgl. SW 2, SW3, SW4, SW5, SW8, SW9) durch die Studienwerkstatt ermöglicht wurde.

Wie geschah diese Wissensintegration? Was wurde von den Teilnehmenden als unterstützend dafür empfunden?

Verwiesen wird hier auf folgende Elemente und Effekte:

- **Gruppeneffekte**

➔ *Gemeinsame Vertiefung*: Eine Vertiefung des Gelernten wird durch die Diskussion mit anderen Teilnehmern besser möglich als durch die bloße individuelle Beschäftigung damit (SW 1, SW2, SW5, SW7, SW 8): hier wird u.a. erwähnt, dass es bei komplexen Themen helfe, nicht „im eigenen Saft“ zu „schwimmen“ (SW1).

➔ Viel *intensiverer Austausch durch kleinere Gruppengröße* (SW 1, SW5)

- **Methodisch/didaktische und Haltungseffekte:**

➔ Die *starke Teilnehmerorientierung und -aktivierung* wurde als hilfreich beschrieben (SW4, SW5, SW9), ebenso die *Ermöglichung Praxisbezug herzustellen* sowie eine *Haltung als Begleiter der Lernenden* (und – wie oben bereits erwähnt – die Gruppengröße):

„Es hat uns geholfen, zuvor Gehörtes und Gelesenes zu sortieren, zu strukturieren und in der eigenen Praxis wieder zu erkennen und diese zu reflektieren. Dass dies so gut gelang, liegt sicher an der methodisch guten Vorbereitung und Moderation der beiden DozentInnen, die immer wieder Brücken bauten und als Coach zur Verfügung standen, wenn wir mal nicht mehr weiter kamen. Es lag aber auch an der relativ kleinen Runde von acht Teilnehmenden in einer sehr guten Atmosphäre“.

➔ Ein TN äußert, dass die *Haltung der Dozentin* in der SW ebenfalls *die einer Lernenden* war. Dies bewertet er als sehr authentisch und schildert den Effekt wie folgt: „Dadurch, dass sie selber diese Lernhaltung trägt, überträgt sich diese auch mit auf mich als Lernender“.

Auf Grundlage der Daten lässt sich resümieren, dass die SW die Wissensintegration bei den Teilnehmern teils deutlich unterstützt hat, und dass dafür der Faktor „Austausch in und mit der Gruppe“ zentral war. Außerdem ist es wahrscheinlich, dass der methodisch-didaktische Ablauf und die Haltung der Dozierenden¹³¹ dazu beigetragen haben.

G.2.4.1.4 Bewertung des Gelernten im Zuge der SW

Der Integration des Wissens in die eigene „kognitive Landkarte“ folgt dem Modell nach die persönliche Bewertung des Gelernten. Die Dozentin einer Studienwerkstatt äußert:

„*Schon beim ersten Schritt, in dem es um die Frage geht »Was ist hängengeblieben« – ohne dabei in die Unterlagen zu schauen – wurde klar, dass es ganz unterschiedliche Dinge sind, die den Einzelnen im Gedächtnis geblieben sind. Beim zweiten Schritt, bei dem es um die persönliche Bewertung geht, was einen berührt hat oder einem komisch*

¹³⁰ Diese Worte werden so in den Feedbacks verwendet

¹³¹ Hierzu gibt es keinen Vergleich, deshalb muss die Formulierung vage bleiben bzw. als Hypothese gelten, die es ggf. in weiteren Studienwerkstätten genauer zu untersuchen gilt.

erschien, wurden auch gleiche Sachverhalte in ihrer Wirkung ganz verschieden beschrieben – sie haben auf die einzelnen Teilnehmenden ganz verschieden gewirkt“ (D2, Zitat geglättet).

Diese Beobachtung macht klar, dass sowohl die Frage, welche Aspekte des neuen Wissens erfolgreich integriert werden, subjektiv hoch verschieden ist, als auch die, welche Wirkungen die Verarbeitung eines bestimmten Lerninhaltes beim Einzelnen auslöst.

Was hier wie eine Binsenweisheit klingen mag und vielleicht auch eine solche ist, wird in der klassischen Lehre systematisch missachtet. So schildert ein Mitarbeiter der Hochschule über einen Bachelor-Studiengang, dass in diesem von acht Uhr morgens bis achtzehn Uhr abends Vorlesungen stattfänden, 90% davon im Stile reiner Inputs, und die Studierenden bei der Verarbeitung des Gelernten rein auf sich selbst gestellt seien. Aber auch die klassische Weise zu Vorlesungen konstruierten Tutorien, wie sie an vielen Hochschulen vorzufinden sind, so ein anderer Befragter, hätten oft den Charakter einer auf Studierenden-Referate basierenden Stoffwiederholung bei der Aspekte der persönlichen Bewertung wenn überhaupt nur zufällig am Rande erfolgen.

Die Teilnehmenden äußern in ihren Feedbacks und den Interviews, dass die persönliche Verortung zum Neu-Kennengelernten für sie sehr hilfreich war, um es nachhaltig „zu verdauen“, einige betonen dabei, dass für sie die „Erlaubnis“ (SW 8) zum einen Verständnisprobleme kund zu tun, aber auch Zweifel (bzgl. Stimmigkeit etc.) zu äußern, befreiend war. In den Lernveranstaltungen selbst sei – so eine Teilnehmerin – es immer auch möglich gewesen Verständnisfragen direkt zu stellen, allerdings kämen zum einen viele Fragen erst im Nachhinein, zum anderen wolle man mit manchen grundsätzlicheren Verständnisfragen auch nicht den Seminarablauf stören (Crt 4).

G.2.5.7 Ansätze von Praxistransfer im Zuge der SW

Mehrere TN äußern, dass das „Wiedererkennen des Gelernten in der eigenen Praxis“ für sie wichtig war und durch die SW möglich wurde (SW1, SW3, SW8). Anregung zum Weiterdenken und/oder Entwickeln neuer Fragestellungen haben die Teilnehmenden durch Impulse aus Teilnehmenden- oder Dozierendenkreis erhalten (SW1, SW2, SW3, SW5, SW8).

In Bezug auf die Praxisorientierung kann die SW auch als eine Möglichkeit gesehen werden, der a.a.S. beschriebenen Problematik entgegenzutreten, dass die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden Dozierende schnell zu einer übertriebenen Praxisorientierung zu Lasten der Wissenschaftlichkeit verleite. Die Rolle des Dozierenden in einer SW muss es nicht mehr sein, gezielt weitere Abstraktion und theoretische Fragen einzubringen, um dem vorzubeugen (wie es die Dozentin D2 für die Lernveranstaltungen vorschlägt). Vielmehr geht es nun darum, das Herstellen von Praxisbezug zum abstrakten wissenschaftlichen Wissen bewusst zuzulassen und zu fördern, da dies der Verdauung des Gelernten dient. Selbstredend muss ein Dozierender auch hier der Banalisierung von wissenschaftlichen Inhalten durch Übersimplifizierung anhand eines Beispiels entgegenzutreten, indem er bewusst auf dessen Exemplarik für den Wissensinhalt verweist. Nicht zuletzt ist hier wohl ein gewisses pädagogisches Gespür darüber angebracht, ob der Lernende nun den abstrakten Sachverhalt wirklich verstanden hat oder etwas nur das Beispiel, das stellvertretend und als eine von vielen Möglichkeiten dafür steht.

G.2.5.7.1 Ergebnisse zum Ablauf der SW

Der Ablauf eines Zusammentragens des Gelernten, der Erkundung der persönlichen Resonanz dazu, der Erwägung von Stimmigkeit und Unstimmigkeiten und das willentliche Einlassen auf bestimmte Inhalte zur Vertiefung wird von allen TN, die den Ablauf thematisieren, als stimmig und hilfreich empfunden (7 von 9 thematisieren den Ablauf). Eine TN beschreibt, dass ihre eigene Berührtheit mit bestimmten Themen ihr half, sich zu zentrieren; ein anderer

TN äußert, dass ihm erst durch die Schilderungen der anderen TN seine eigene Verortung klar wurde. Drei Teilnehmer melden zurück, dass ihnen im Zuge der SW klar wurde, welche Themen sie vertiefen wollen. Die Dozentin D2 stellt fest, dass der Ablauf aus ihrer Sicht nicht zuletzt deshalb funktioniert hat, weil er die individuelle Beschäftigung mit den Inhalten in einem Gruppenformat möglich macht. Der geschilderte Aspekt scheint ein individuelles Lernen im Sozialen zu ermöglichen, bei dem jeder sich einbringt und dadurch etwas Neues entsteht. Dieses Neue, der Erkenntnisgewinn, den jeder für sich mitnimmt, ist dabei mehr als die Addition der einzelnen Beiträge (wie ein Musikstück mehr als die bloße Addition der Noten ist). Das „Verstehbar-machen“ von wissenschaftlichen Inhalten geschieht in diesem Kontext also nicht etwa durch einen Experten, sondern durch den (durch die gewählte Didaktik methodisch angeleiteten) Austausch von Verständnissen der Inhalte. Der wissenschaftliche Experte ist in Gestalt der/des Dozierenden einer derjenigen, der seine Perspektive in diesen Prozess einbringt, allerdings ist er nicht der „Welt-Erklärer“ oder Oberlehrer für den er im klassischen Verständnis oft gehalten wird. Die Wahrnehmung einer Teilnehmerin, dass die Dozentin selbst eine Lernende sei und die Wahrnehmung einer anderen Teilnehmerin der Dozentin als „Coach“ (siehe beides oben S.155), spiegelt diese Haltung wieder. Diese Haltung muss aus didaktischer Perspektive zum Ablauf dazu gedacht werden. Das Gesamtbild, das sich uns in der Evaluation des SW zeigt, führt uns zu der Hypothese, dass der Ablauf der SW alleine nicht zur Zielerreichung führen würde, sondern, dass diese Haltung mit erfolgsscheidend ist. Gegebenenfalls lässt sich diese Wahrnehmung in der Phase II von STUDICA überprüfen.

Wünsche von Teilnehmenden und Verbesserungsmöglichkeiten bei der SW

Als mögliche Verbesserungen und/oder Wünsche werden von den TN in erster Linie strukturell-organisatorische Aspekte genannt:

- Zwei TN äußern, dass die Studienwerkstatt näher an der Lernveranstaltung liegen sollte (I36 00:32:31-1; in diesem Fall lagen 8 Wochen zwischen Lern- und Begleitveranstaltung)
- Zu vielen Veranstaltungen wurden und werden keine SW angeboten. Ein TN äußert, dass aus seiner Sicht für jede Veranstaltung eine SW gut und sinnvoll wäre (I36, 00:32:06-3; dem stehen aber auch Aussagen einiger TN gegenüber, dass sie besser alleine lernen und ein solches Format nicht brauchen und auch nicht nutzen würden, z.B. I3 00:33:34-7)
- Zwei TN äußern, dass die Studienwerkstatt mit 3 Stunden Dauer zu kurz war und eigentlich mehr Zeit benötigt worden wäre
- Es gibt zum einen Studicanten/-innen, die die SW als Pflichtbestandteil des Studiums missverstanden haben (z.B. I3, 04:05-6; Missverständnis klärte sich jedoch vor Teilnahme auf), zum anderen solche, die nichts über die Existenz des Angebots SW wussten (z.B. I29 00:21:30-5, TN hätte eine solche jedoch besucht (siehe ebd.))
- Vielen TN war zum Erhebungszeitpunkt T1 nicht bewusst, dass Studienwerkstätten nicht von den Curriculumsplanern (STUDICA-Team) festgelegt werden, sondern „on demand“ konstruiert werden, wenn genug TN sich eine SW zu einem bestimmten Thema wünschen

G.2.6 Erfahrungen mit Anrechnungen und Prüfungen

Es war eine Aufgabe der Evaluation, Erfahrungen mit Anrechnungen und Prüfungen zu evaluieren. Diese konnte jedoch nicht erfüllt werden, da es bislang keine Prüfungen gab und keine Anrechnungen bekannt sind.

G.2.7 Erfahrungen mit Leistungsanforderungen und ihrer Bewältigung

Die qualitativen Daten weisen darauf hin, dass wenige Eigenarbeiten verfasst wurden (vgl. z.B. 7.5.3.1). Dies wird auch durch die Aussagen von Dozierenden bestätigt. Für die zweite Phase von STUDICA gilt es, herauszufinden, warum die Arbeiten von Studicanten/-innen kaum vorgelegt werden. Liegt der Grund darin, dass die TN keine Credits erwerben wollen, ist dies sicherlich weniger unproblematisch, als wenn sie dies durchaus wollen, aber durch irgendwelche Gründe Blockaden oder Muster von Prokrastinationsverhalten bestehen.

G.2.8 Beheimatung an der Hochschule – Hinweise und Ergebnisse

G.2.8.1 Studicanten/-innen an der Hochschule: Zuhause oder zu Besuch?

Die STUDICA-Vorstudie zu den Hindernissen und Hürden für ein Hochschulstudium jenseits rechtlicher Einschränkungen erkennt die Beheimatung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulen als defizitär (vgl. Bergstermann et. al 2012, S. 9). Nicht-traditionelle Studierende lebten demnach in „zwei Welten“ und würden oft weder von der eigenen Familie verstanden, noch von den Professoren und den Akademikerkindern (vgl. ebd.). Empfohlen wird daher, „dass Zeit dafür da sein [muss; d. Verf.], dass die Studierenden ankommen, die MitarbeiterInnen kennen lernen und das besondere Flair der Hochschule erleben können“ (ebd., S. 10).

Ist dies in STUDICA gelungen?

Die Befunde sprechen hier eine deutliche Sprache: Eine „offene wertschätzende Atmosphäre“ (I 24 09:01-2, I 29 00:17:17-7 u.v.m. ähnlich, s. die folgende Fußnote) und ein als „bereichernd“ (I12, 00:13:22-7; I 21 00:21:48-5) und „stimmig“ (I 29, 00:19:43-8) bezeichnetes Miteinander „auf Augenhöhe“ (I 5 00:15:01-9; I 29, 00:19:43-8, u.a.) haben entscheidend dazu beigetragen, dass sich Erprobungsteilnehmer/-innen in STUDICA insgesamt wohl und willkommen geheißen fühlten¹³². Aber auch die methodische Gestaltung (s.u., s. a.a.O., z.B. „didaktische Kniffe“), v.a. die Förderung von Austausch und Gruppenlernen, haben hierzu beigetragen:

„Ich habe es von Anfang an als sehr entspannt wahrgenommen. Also das war gleich weniger so eine frontale Geschichte, wo jemand vorne steht und irgendwie was erzählt, sondern gleich von Anfang an mehr so ein inhaltlicher Austausch, ein gleichberechtigter zwischen allen. Und es war halt sehr nette Atmosphäre. Kann ich nicht anders sagen: war wirklich schön! Also habe mich eigentlich gleich wohlfühlt!“ (I5, 00:11:22-4; Ähnlich: a.a.S.).

Sich wohl und willkommen zu fühlen sind sicherlich notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für gelingende Beheimatung. Auch mehrere Passagen in den Interviews machen klar, dass eine wirkliche soziale Integration durchaus zumindest mit Schwierigkeiten verbunden war. So schildert eine Studicantin ihre Teilnahme an einer für STUDICA geöffneten Masterveranstaltung diesbezüglich wie folgt:

„Diese Gruppe hat sich gerade gefunden und man selber war Außenseiter. Also, obwohl man an den Tagen in der Gruppe dabei war, auch ganz am Anfang war man direkt bei den sozialen Sachen dann raus. (...) Und das war schon ein komisches Gefühl, also man war so bewusst ausgeschlossen von den, von diesen sozialen Events sag ich mal, und gehört dann zu dieser Gruppe nicht dazu und ich hab so ein bisschen mich gefragt, was das mit mir macht? Und ich kann das eigentlich auch ganz

¹³² Folgende Textstellen deuten über die angebrachten hinaus hierauf hin: I1 00:14:02-0 und 00:14:49-0, I3 00:27:40-6 und 00:35:21-4, I6 00:16:56-9, I7 07:22-3, I9 00:15:59-7, I10 04:15-5, I12 00:12:25-4, I20 08:23-8, I21 00:26:55-1, I 24 09:01-2, I 28 00:14:12-9.

gut akzeptieren, weil ich denke, das ist ja tatsächlich so, man macht eben keinen Studiengang, man gehört nicht zu einer Studiengruppe dazu und ist immer nur ausgewählt dabei und ist tatsächlich da ein Stückweit Besucher. (...) Aber (lacht) es hat schon so ein ... es fühlt sich ein bisschen komisch an. Ja. Mhm (bejahend). Also man hat so ein bisschen, man ist so ein Stück außen vor und gehört einfach nicht dazu. Das ist schon, ja, das ist in Ordnung, aber man muss sich dessen bewusst sein und das war einfach für mich eine gute Lehre am Anfang, dass mir auch bewusst zu werden, ja fand das aber auch interessant.“ (I 21, 00:25:39-9)

Die Befragte reflektiert hier also ihr Gefühl einer gewissen Ausgeschlossenheit und begegnet ihm mit Akzeptanz. Ähnliche Muster finden sich auch an anderen Stellen, z.B. äußert eine andere Erprobungsteilnehmerin abschließend am Ende des Gesprächs:

„Im Moment habe ich mich erstmal so als so quasi so Besucher auch gefühlt, als willkommener Besucher gefühlt, und, ja, habe das so für mich irgendwie so verpackt, dass ich es irgendwie ganz gut auch so ist (...). Und nee, also im Moment, ich habe keine Verbesserungsvorschläge“ (I 3, 00:49:35-5).

Auch hier wird klar, dass sich die Befragte mit dem „Gaststatus“ arrangiert hat. Ähnliche Aussagen wurden den Evaluatoren gegenüber auch in nicht dokumentierten (informellen) Gesprächen mit Studicantinnen und Studicanten geäußert. Ganz augenscheinlich herrscht über den hier als „Gaststatus“ bezeichneten Zustand weder sonderliche Zufriedenheit noch große Unzufriedenheit. Er wird vielmehr als strukturell bedingt gesehen.

Damit ist dann auch die – vielleicht eher philosophische – Frage zu stellen, was eine Beheimatung in einem hochindividualisierten „on-demand-“ und „à la carte“-Modell überhaupt bedeuten kann (in der Phase I von STUDICA wurde das nicht geklärt). Wer sind denn die peers, wenn jeder der Meister/ die Meisterin ihres oder seines eigenen Curriculums wird und sich frei „durch die Angebote“ bewegt, wie sie oder er es für seine Situation für gut, wichtig und richtig befindet. Erschwerend kommt zu dieser Frage der Aspekt hinzu, dass berufstätige Studierende aus einem relativ großen Einzugsgebiet nun auch nicht viele freie Zeiten an der Hochschule verbringen, in denen Sie in Mensen, Cafeterien, Aufenthaltsräumen, Computertlabors oder Fachschaftskellern gemeinsame Zeit verbringen könnten. Auch in diesem Sinne ist die Hochschule als realer Ort mehr ein Besuchsort für sie, als ein solcher, an dem man einen Großteil seiner Zeit verbringt, wie klassische Studierende.

Vor diesem Hintergrund ist es umso bemerkenswerter, dass die STUDICA -Teilnehmenden sich an der Hochschule willkommen fühlten und es nur sehr wenige Erlebnisse der „Befremdung gibt“ – welche sich jedoch ebenfalls auflösten.

Es lässt sich konstatieren, dass STUDICA eine Beheimatung der Studicanten gelungen ist, wenn man Beheimatung als „Sich-willkommen-Fühlen“ definiert. Wählt man einen weiter gefassten Beheimatungsbegriff, wird dies durch die Struktur von STUDICA vor schwierige Herausforderungen führen.

Im Verständnis eines „Sich-willkommen-Fühlen“ ginge es bei dem, was im STUDICA-Projekt immer als „Beheimatung“ deklariert wurde jedenfalls nicht darum, dass Studicanten und Studicantinnen eine Heimat an der Hochschule fänden, sondern sich bei ihrer „Reise“ wissenschaftliche Weiterbildung wohl fühlen, sich nicht ausgegrenzt fühlen, sich als willkommen empfinden. Dies ist, wie weiter oben gezeigt, gelungen (zu anfänglichen Schwierigkeiten damit, siehe nächstes Kapitel). Vielleicht kann eine Position in der Frage einer Beheimatung in STUDICA auch die sein, sich hiermit durchaus zu begnügen, will man „Studicanten“ ja durchaus auch als eigene Gruppe sehen, die sich willkommen an der Hochschule bewegt, aber eben anders „unterwegs ist“ als Regelstudierende.

Der folgende Kasten gibt ein paar Einblicke in interessante kodierte Stellen zum Thema „Beheimatung“ aus den Interviews:

Qualitative Aussagen zur „Beheimatung“
<p><i>B: Aber es ist: Wenn Leute eben wirklich so zeitgebunden studieren, und ihre Arbeiten abliefern müssen, dann steht da noch mal ein anderer - in Anführungszeichen - Druck dahinter. 00:17:58-7</i></p> <p><i>I: Ja, ja. 00:18:00-0</i></p> <p><i>B: Und es könnte sein, dass die die Studica-Leute jetzt nicht so unbedingt gut finden, in ihrer Gruppe, könnte man ja denken. Ne? 00:18:07-6</i></p> <p><i>I: Mhm (bejahend). 00:18:04-2</i></p> <p><i>B: Und das war aber überhaupt nicht der Fall. 00:18:10-4</i></p>
<p><i>B: Also, grundsätzlich immer sehr gut, sehr positiv. Man hat schon gemerkt, dass jetzt, weil wir waren ja immer in den bestehenden Berufspädagogik-Gruppen drin. Und da hat man schon gemerkt, dass da jetzt am Anfang das nicht, also, dass auch für die Gruppe nicht so ganz klar war, okay, jetzt sind hier einzelne, am Anfang war ich glaube ich die einzige, dann waren es ein bisschen mehr und wurden immer mehr und ich denke schon, dass es zwischendurch dann mal ein bisschen schwierig wurde für eben die/ eher die Gruppe der Berufspädagogik, dass wir dann da irgendwie so reinkamen und dann das nicht so ganz klar war, ja, also, weil wir einfach unterschiedliche Motivationen haben, da auch zu sitzen. 00:22:56-3</i></p> <p><i>I: Glauben Sie, das hat auch damit zu tun, dass die einfach voll drin sind, sage ich mal, im Studieren in einem festen Masterstudiengang und deswegen ganz andere Bezüge vielleicht schon haben bei manchen Themen und gleichzeitig vielleicht auch einfach das wissenschaftliche Arbeiten schon wieder mehr gewöhnt sind dadurch oder? 00:23:18-1</i></p> <p><i>B: Ja, oder halt auch ganz klar im Kopf haben, so, jetzt muss da und da die Eigenarbeit und das mit den Leistungsnachweisen irgendwie und also ich, als Studicantin hatte jetzt das überhaupt nicht im Kopf. Und dann war es jetzt zum Beispiel für mich/ also einmal weiß ich, da fing die Veranstaltung 8.30 Uhr an und die ersten eineinhalb Stunden haben wir nur über Leistungsnachweise geredet und ich dachte, okay, da hätte ich eigentlich auch später erst kommen müssen. Aber das waren halt, das war so das einzige Mal, wo ich mich dann vielleicht ein bisschen geärgert habe und andererseits könnte ich mir vorstellen, dass wenn jetzt Studicanten sehr viel Raum eingenommen haben, dass manchmal die Leute aus der Berufspädagogik gedacht haben, na ja, das ist jetzt aber auch störend oder so für unseren Ablauf. Also, das würde ich sagen, ist es vielleicht ab und zu mal deutlich geworden. 00:24:05-2</i></p> <p><i>I: Denke ich mal, an dem Punkt gibt es einfach dann natürlich unterschiedliche Priorisierungen. Kann ich mir gut vorstellen, dass der „Studicant“, wenn man von so etwas überhaupt sprechen kann, da eher unbeschwert herein kommt und da mal reinspitzeln will, reinschauen will, was das so ist und so, wohingegen die ja schon sehr nach Fahrplan ihr Studium managen müssen. 00:24:27-7</i></p> <p><i>B: Genau, das ist ein sehr großer Unterschied, weil eigentlich die meisten Studicanten, die ich kennengelernt haben, sind so eher in so einer Umorientierungsphase und so ein bisschen locker drauf und das kommt halt drauf. Aber grundsätzlich also war die Atmosphäre trotzdem gut in der Gruppe. Also, wir haben auch/ also ich habe mich sehr gut aufgenommen gefühlt da. 00:24:47-1“</i></p> <p><i>„Die Atmosphäre und das Miteinander in den Kursen: besser kann man sich das nicht vorstellen. Also jeder hat auch irgendwie eine sehr große Hilfsbereitschaft. Und ich hatte ja selber (lachend) ein bisschen Bedenken, so als Studicant. Das hatte ich mir vorher so ausgemalt: Oh, jetzt sitze ich hier drin, und die anderen zahlen, und sitze hier... So quasi kam ich mir so ein bisschen als kleiner Schmarotzer vor. (Lacht). (...) Also so kam ich mir ja nicht wirklich vor, (...) aber habe mir gedacht, so: Na, wie reagieren die drauf, ne? Also es ist ja auch bestimmt irgendwie komisch. Und als das Thema mal angesprochen war, in irgendeinem Zusammenhang, ich weiß jetzt nicht mal, welcher, da kam auch so ein bisschen durch, irgendwie so: „So Ihr“, aber das hat sich nachher irgendwie so auch ein bisschen zerschlagen, oder aufgeklärt, oder einfach auch haben die anderen eine andere Sichtweise dazu bekommen, als sie mitbekommen haben, mit wem sie es zu tun haben, ne, als man so ein bisschen erzählt hat, wer man ist, und was man tut, und warum man da sitzt, und aus welchen Gründen man da ist. Ja, da war halt einfach eine große Sympathie und Verständnis auch dafür da. Es war dann gar kein Thema mehr, ne. Aber so ein bisschen bin ich so da rein, da dachte ich: Oh Gott, wie reagieren die auf einen, wenn man da so, ne, so quasi, ne? Aber das hat sich dann auch ganz schnell, einfach durch die Kommunikation, gegeben. Das war einfach so eine Sache, die man durch Kommunikation einfach aus dem Weg räumen konnte. Das war nachher überhaupt gar kein Thema mehr“ (I 3, 00:37:15-9)</i></p>

Tabelle 19: qualitative Aussagen zum Thema "Beheimatung an der Hochschule"

Der Aspekt, **wie sich die Teilnehmenden während ihrer Teilnahme an STUDICA fühlten**, wurde, interessiert durch die qualitativen Befunde, auch in der Abschlussevaluation abgefragt. Hier kreuzten 71% der 65 Personen, die auf diese Frage antworteten, die Kategorie „wie ein/e Weiterbildungsteilnehmer/in“ an. 20% fühlten sich „wie ein Gast an der Hochschule“. 3% gaben an, sie fühlten sich „wie ein/e ganz normale(r) Student/in“ und weitere 3% „wie ein/e Exot/in“. Die quantitativen Daten, so ließe sich sagen, relativieren die Aussage, Studicant/innen fühlten sich als willkommener Gast ein wenig, da dies nur 20% nennen¹³³. Die

¹³³ Dabei keine großen Unterschiede bei Differenzierung nach Studienbereich, Geschlecht und Erststudium

meisten scheinen STUDICA als eine Weiterbildung zu empfinden, also sich als Weiterbildungsteilnehmenden. Allerdings ließe sich über die Güte der Kategorien bzw. Items streiten und den Aspekt, dass hier keine Mehrfachnennungen möglich waren: Kann sich jemand nicht als Weiterbildungsteilnehmender *und* als Gast an der Hochschule gleichzeitig fühlen? Hier sehen wir Verbesserungsbedarf bei unserer Fragenkonstruktion. Eine – die einzige – Antwort in der Kategorie „Sonstiges“ bei dieser Frage verweist auf ebendiesen Aspekt: Eine Teilnehmende fühlte sich wie

„eine Mischung aus Studentin und Weiterbildungsteilnehmerin. Besonders gefallen hat mir das – nach meiner bisherigen Erfahrung ungewöhnliche – Ineinandergreifen von Theorie und Praxis an der Uni sowie das voneinander lernen unter den TN“

und bringt damit eine Vielzahl der weiter oben herausgearbeiteten Motive in ihrer Person zusammen. Und so muss wohl auch für das „Gefühl“ gelten, das dieses oft nicht Entweder-Oder ist, sondern ein Sowohl-als-auch. Solche Items sind also zukünftig differenzierter abzufragen.

G.2.8.2 Fühlten sich die Studicantinnen und Studicanten an der Hochschule willkommen?

Auch die Befunde aus der quantitativen Online-Umfrage zeichnen ein aufschlussreiches Bild zum Thema „Beheimatung“.

Die Frage „Fühlten Sie sich an der Hochschule willkommen“ beantworteten 97 der Teilnehmenden mit „Ja“. Nur 2 Personen (3% der Antwortenden) gaben an, dass Sie sich „teils/teils“ willkommen gefühlt haben.

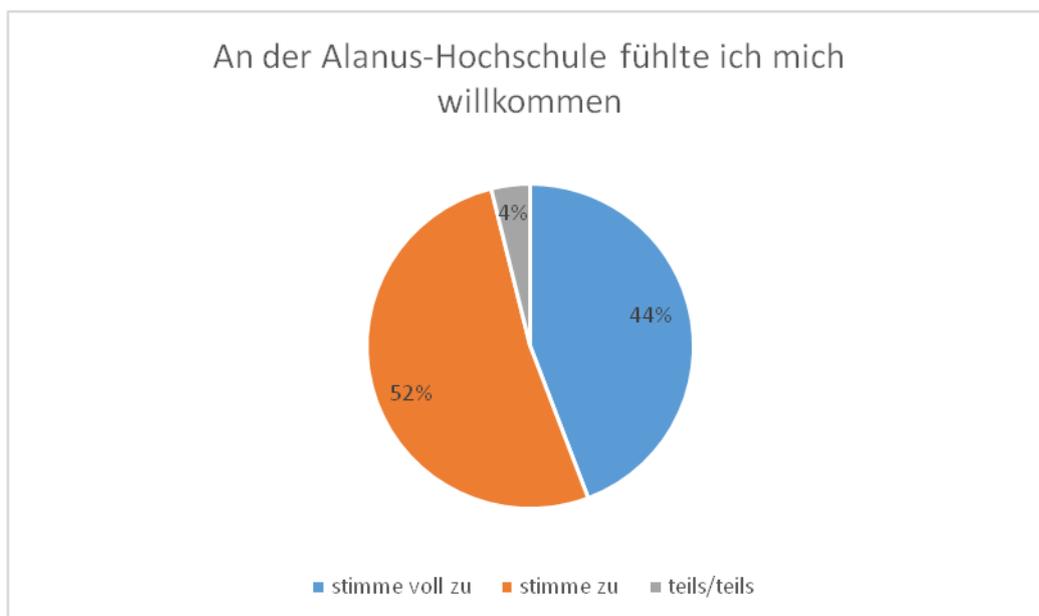


Abbildung 77: Fühlten sich die Teilnehmenden an der Hochschule willkommen?

Welche Aspekte trugen dazu bei, dass die TN sich willkommen fühlten? Hierzu fragten wir in der Umfrage einzelne Variablen als Items ab, die in der folgenden Übersicht aufgelistet sind. In der rechten Spalte finden sich die Zustimmungswerte zu den Antwortmöglichkeiten:

Item	„Aspekt trug dazu bei, dass ich mich willkommen fühlte“	„Spielte keine Rolle für mich“	„Aspekt trug dazu bei, dass ich mich nicht willkommen fühlte“	n
	(alle Werte sind gerundet)			
Art und Haltung der Dozierenden	97%	1,5 %	1,5%	63
Ausgestaltung des Lernsettings	73%	22%	5%	62
Die Betreuungssituation	70%	27%	3%	60
Der Umgang mit den Fragen und Bedürfnissen von uns Student*innen	90%	8%	2%	62
Der Umgangston	97%	1,5%	1,5%	63
Die Atmosphäre der Zusammenarbeit	97%	1,5%	1,5%	63
Der Austausch über gegenseitige Erwartungen an die Lernveranstaltung(en)	63%	34%	3%	62
Sonstige	Keine Nennungen			

Tabelle 20: Was trug dazu bei, dass die Teilnehmenden sich an der Hochschule willkommen fühlten?

Eine Bewertung aus STUDICA-Sicht sei hier in erster Linie den Projektakteuren selbst überlassen. Äußerst erfreulich dürfte in Anbetracht der Ziele von STUDICA jedoch sein, dass u.a. der Umgang mit den Fragen und Bedürfnissen der Teilnehmenden als ein Aspekt bewertet wird, der außerordentlich stark dazu beitrug, dass die Erprobenden sich willkommen – wohl auch stark: ernstgenommen – fühlten.

Die hohen Werte beim Umgangston, der Zusammenarbeit und der Art und Haltung der Dozierenden bestätigt die Annahme eines **hohen Stellenwerts der Beziehungsqualität für die Integration nicht-traditioneller Weiterbildungsstudierender** und weiterer Menschen, die lange nicht mehr an einer Hochschule gelernt haben. – Der einzige Aspekt, bei dem bei einer Differenzierung nach „nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden“ (solchen, die noch kein Erststudium absolviert haben) und „traditionellen Weiterbildungsstudierenden“ (denjenigen, die bereits Studierten) ins Auge fällt, ist dass die Nicht-Traditionellen beim Item „Ausgestaltung des Lernsetting“ mit 91% Zustimmung deutlich höher liegen als die andere Gruppe mit 69%. Hierfür ließen sich sicherlich viele Erklärungen finden. Eine mögliche Hypothese ist, dass die Bemühung um eine „praxisnahe“ und „kompetenzorientierte“ Gestaltung der Lernsettings fruchtbar war, so dass insbesondere diejenigen, die Studieren noch nicht kennen, sich positiv abgeholt fühlten und ihnen die Ausgestaltung des Lernsettings als besonderer Beitrag dazu auffiel, sich im Studium willkommen fühlen zu können.

Bei einer Differenzierung nach Geschlecht zeigen sich keine größeren Unterschiede. Bei Frauen trug im Durchschnitt die Ausgestaltung des Lernsettings etwas stärker zum Gefühl willkommen zu sein bei, bei Männern die gute Betreuungssituation.

Dass der Einfluss eines Austauschs über gegenseitige Erwartungen an die Lernveranstaltung(en) als niedriger wahrgenommen wird als die anderen Items kann sehr gut damit erklärt werden, dass ein solcher Austausch in ganz verschieden intensiven Formen stattfand. Die Option einer Erwartungsabfrage oder Lernbedarfsabfrage an die Teilnehmenden über Moodle wurde beispielsweise nur von einer handvoll Studierender genutzt, auch Erwartungsabfragen in den Seminaren führten einige Dozierende durch, andere nicht. Hier wurde in Phase I kein einheitliches Vorgehen implementiert. Allerdings wurden Möglichkeiten von einzelnen Dozierenden eigeninitiativ erprobt, darunter eine Lernbedarfs- und Erwartungsabfrage über

Moodle (siehe Anhang L3.1). In Phase II ist zu erwägen, das Thema „Wie können wir die Erwartungen der Teilnehmenden in Bezug auf die einzelnen Seminare im Voraus herausbekommen“ intensiv zu behandeln, keineswegs „nur“, weil es auch zum Willkommensgefühl beiträgt, sondern vielmehr vor dem Hintergrund der „Praxis- und Kompetenzorientierung“ als ein wichtiger Anspruch von STUDICA.

Weitere Aspekte die dazu beitragen, dass sich die Studierenden bei der Alanus HS willkommen fühlten, haben wir im folgenden Kasten in Kategorien gegliedert zusammengefasst. Wir benutzten dazu die Aspekte der Struktur-, Prozess-, Beziehungsqualität (siehe Abb. 3):

Kategorie: Merkmale der...	Aspekte
Strukturqualität	<p>„Räumlichkeiten, Kaffee, Snacks, Materialien“ „Kaffee satt, Räume und Küche waren offen“ „Bioessen in der Mensa“ „Gutes Essen und besonders der gute Kaffee ;-“ „die schöne Lage, kleine Mensa...“ „Angebot vor den Tagesveranstaltung; Nutzung der Küche, Räumlichkeiten“ „innovative uni, netter bau/räumlichkeiten“ „Einladungen zu Veranstaltungen“ „Lecker Kaffee+ Pausen“</p>  <p>Abbildung 78: Keine gute Arbeit ohne gute Verpflegung und Wachmacher?</p>
Prozessqualität	<p>„Aktive Gestaltung der Veranstaltungen, Gruppenbedürfnisse wurden berücksichtigt“ „Das der Charme der künstlerischen Seite deutlich wurde“ „das fachliche und persönliche Engagement aller Beteiligten“ „Dozenten, Methoden, Themen, Teilnehmer“ „gute Begleitung von Anfang an; Angebot vor den Tagesveranstaltung“</p>
Beziehungsqualität	<p>„Ambiente“ „angenehmes Klima“ „Atmosphäre“ „Atmosphäre , Offenheit, Interesse auf beiden Seiten, ein auf Augenhöhe sein; Gesehen werden in seiner Individualität“ „die Begegnung auf Augenhöhe“ „Die entspannte Stimmung“ „Die Menschen“ „ein guter Umgangston“ „nettes und freundliches Personal“ „freundliche Lernatmosphäre“ „herzlicher Umgang“ „Insgesamt sehr angenehme, offene und freundliche Atmosphäre“</p>

	<p>„Nettigkeit und Entgegenkommen“</p> <p>„Offenheit, Akzeptanz ; ein auf Augenhöhe Sein mit den Dozenten, positiver und konstruktiver Kommunikationsstil“</p> <p>„schönes Ambiente, offene Atmosphäre“</p> <p>„Teilnehmer“</p> <p>„Wertschätzender Umgang“</p>
--	---

Tabelle 21: Qualitäten, die dem "Wohlfühlen an der Hochschule" zuträglich waren

Dass sich die meisten Nennungen in die Kategorie der Beziehungsqualität einordnen lassen, verweist darauf, dass die Beziehungsgestaltung für die Studicanten/-innen einen wichtigen Einfluss auf Aspekte ihres Wohlfühlens und Willkommensgefühl hat.

G.2.8.3 Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und mit Dozent/innen

Die Zusammenarbeit zwischen Studicanten/-innen und regulären Studierenden

Ein weiterer Aspekt der „sozialen Beheimatung an der Hochschule“ ist in der **Zusammenarbeit mit regulären Studierenden** zu sehen. Hier fragten wir ab: „Wie lief die Zusammenarbeit mit ‚regulären Studierenden‘?“. Dabei gaben, bei N=65, 41% an „positiv“, 4% „teils/teils“, keiner „schwierig“ und 52% kreuzten die Kategorie „gab es in meinem Fall nicht“ an, die wir eingebaut hatten aufgrund der Veranstaltungen, die rein mit „Studicanten/-innen“ besetzt waren. Differenziert man diesen Befund wiederum in die Subgruppen, so zeigt sich bei der Unterscheidung nach Studienbereichen, dass es bei 75% der SvF Studierenden keine Zusammenarbeit mit regulären Studierenden gab (bei BBP sind es 41%). Dies mag darin begründet liegen, dass dem Bereich SvF zuzurechnende Studicanten/-innen kaum geöffnete Veranstaltungen besuchten, nicht zuletzt weil die SvF-spezifischen Lernveranstaltungen alle speziell für STUDICA neu konzipiert wurden. Bei den Teilnehmenden aus dem Bereich SvF, die eine positive Zusammenarbeit angeben (25%) dürfte es sich demzufolge um diejenigen SvF-Teilnehmenden handeln, die zusätzlich auch BBP Veranstaltungen besucht haben, von denen einige ja aus dem Hochschulregelangebot stammen und für STUDICA geöffnet wurden (siehe dazu: Kap. J.1.2.4 „Angebotene und besuchte STUDICA-Veranstaltungen“).

Die Zusammenarbeit zwischen Studicanten/-innen und Dozierenden

Wie weiter oben schon gezeigt, wird der Einfluss der „Art und Haltung der Dozierenden“ auf das Gefühl an der Hochschule willkommen zu sein als äußerst hoch eingeschätzt. Doch was ist das Spezifische an der Art und Haltung, die Dozierende an den Tag legten? Um auch dieser Frage nachgehen zu können haben wir in der Abschlussbefragung mehrere Aspekte zu Items operationalisiert, die, aus der Forschungsliteratur und unserer eigenen Erfahrung im Bereich der Weiterbildung und des Studierens, positive Wirkungen auf das Lernen und die Zufriedenheit sowie das Gesamtgefühl von Teilnehmenden einer Bildungsmaßnahme haben. So ist einschlägig, dass

- ein Kontakt auf Augenhöhe,
- ein Umgang, der einen universitär höheren Status nicht habituell transportiert,
- die Bemühung spezielle Fachbegriffe und Fremdworte auch zu erläutern (statt bloß mit ihnen um sich zu werfen),
- die Rücksichtnahme auf unterschiedliche Wissensstände und ungleiches Vorwissen,
- ein wirkliches, authentisch gelebtes Interesse am Gegenüber und seinen Ansichten, Erfahrungen, Kenntnissen, Bedürfnissen und Wünschen

sich positiv auf Zufriedenheit, Gesamtgefühl und Lernmotivation sowie Lernerfolg auswirken¹³⁴.

Daher fragten wir diese Items systematisch ab, um zu untersuchen, inwieweit erfolgsförderliche Aspekte von den Teilnehmenden im Dozentenverhalten erkannt wurden.

G.2.8.3.1 Begegnung auf Augenhöhe

Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht und sind jeweils unter der Abbildung kurz angesprochen:

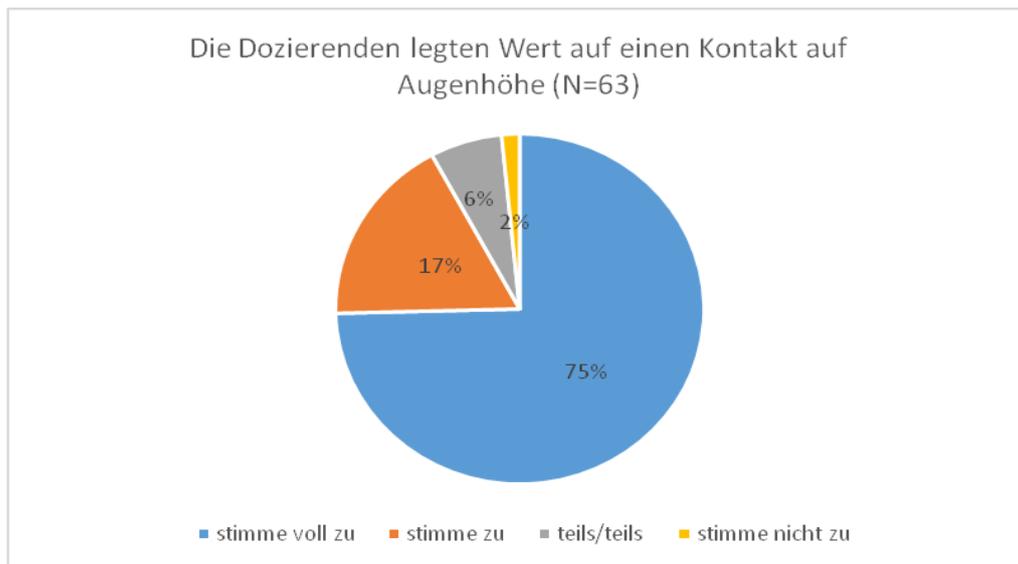


Abbildung 79: Begegnung auf Augenhöhe?

Dreiviertel der Befragten stimmen der Aussage, dass ihre Dozierenden auf einen „Kontakt auf Augenhöhe“ Wert legten, voll zu, weitere 17% stimmen dem zu, 6% zum Teil, 1% (1 Person) nicht. Dies zeigt, dass die meisten Teilnehmenden mindestens ein Bemühen der Dozierenden erkannten, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Die Befunde des vorherigen Kapitels verweisen darauf, dass der Kontakt auf Augenhöhe einer der Haltungsaspekte ist, der dazu beiträgt, dass die Studierenden sich an der Hochschule willkommen, abgeholt und wohl fühlen.

G.2.8.3.2 Habitus

Als inkorporiertes Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata wird Habitus nicht nur unter anderem, sondern in erster Linie, nonverbal „geäußert“.

„Jemanden etwas spüren lassen“ ist dementsprechend wohl ein Begriff habitueller nonverbaler Kommunikation: seine Überlegenheit über den Anderen, Signale davon, dass man am

¹³⁴ Vgl. u.a. folgende v.a. aus dem Bereich der Schulpädagogik stammende Untersuchungen und Zusammenfassungen (im Bereich der Hochschule entstehen in den letzten 2 Jahren Studien, die zu ganz ähnlichen Befunden kommen. Wir haben uns aber bei der Operationalisierung vorerst auf diese und weitere gesicherten Befunde bezogen):

- Hattie, John (2009): *Visible learning*. Routledge, London, New York.;
- Ittel, Angela (2008): Lehrer und Schüler als Bildungspartner: theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne : mit 8 Tabellen. Göttingen;
- Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit (Pädagogischer Konstruktivismus Teil 3). In: GEW-Zeitung RLP, Sonderbeilage. S. 9-12.
- Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar (2012): Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität? Erörterung aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik.S. 59-74 (erschienen in?) VS Verlag.
- Schweer, Martin K. (Hrsg.) (2005): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge Wiesbaden.

"längeren Hebel" sitzt, dass man gebildeter ist, dass man – je nach Milieu – viel mehr Ahnung von Kunst hat oder von Wein, von Brauchtum oder von Fußball, usw.

Dabei wird der Habitusbegriff nirgendwo so stark diskutiert wie im akademischen Milieu und nirgendwo herrscht dennoch vielerorts derartiger Elitärismus und ignoranter Snobismus vor, der sich darin äußert sich mit Worten, Zeichen, Körperhaltungen und Gesten über andere – vornehmlich Nicht-Akademiker – zu stellen, ob dazu nun der süffisant vorgetragene ironische Kommentar, beispielsweise zu einem „rührigen“ Erfahrungsbericht eines „Laien“ dient, spitzzynische Bemerkungen bezüglich jeder nicht-wissenschaftlichen Form der Welter-schließung oder schlicht der Gesichtsausdruck gegenüber ähnlich Esoterischem¹³⁵. Subtil und kaum kontrollierbar wirkt Habitus distinktiv (über bestimmte Merkmale aus- und abgrenzend).

Wichtig erschien uns daher die Frage, ob Student/-innen bei Dozierenden eine Haltung wahrnehmen konnten, die entsprechend funktioniert, die also einen „höheren“ Status anzeigt.

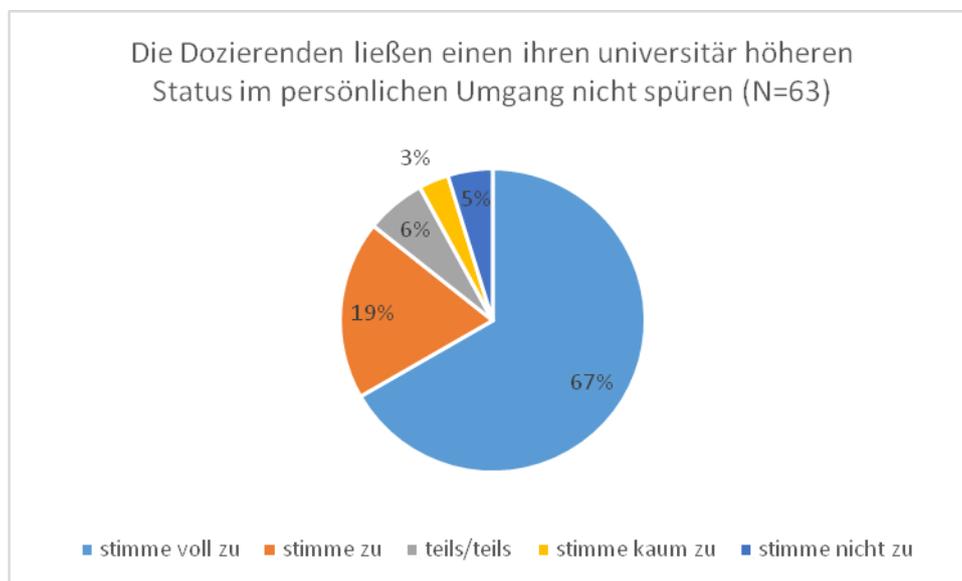


Abbildung 80: Habituelle Effekte wahrnehmbar?

Wie die Abbildung zeigt nahm die große Mehrheit keine derartigen habituellen Umgangsmuster bei Dozierenden wahr. Dennoch gilt zu beachten, dass 4 Teilnehmende sich da nicht so sicher sind und zwei Teilnehmende kaum zustimmen, drei stimmen sogar nicht zu. Insgesamt 9 Personen haben also im persönlichen Umgang mit Dozierenden wahrgenommen, dass diese ihren „universitär höheren Status“ zeigten bzw. ihr gegenüber davon wissen ließen, dass sie anders sind und sich abgrenzen wollen...

Hier wäre herauszufinden, wo solche Wahrnehmungen stattfanden und wie sie zukünftig vermieden werden können, wie ggf. Bewusstsein über das eigene Auftreten und dessen Wirkung entwickelt werden kann, usw. Eine Teilnehmerin, die vor ihrer STUDICA Teilnahme ein (hier aus diversen Gründen nicht weiter zu spezifizierendes) negatives Erlebnis mit der Alanus Hochschule hatte, äußert hierzu treffend:

„Also das ist es, also deswegen hat das schon natürlich genauso wie ein, ich sag mal ein Hausmeister oder ein Pförtner, denen Sie als erstes begegnen, wenn Sie einen Ihnen

¹³⁵ Der Autor spricht hier aus eigenen Erfahrungen, was zwar nicht sonderlich wissenschaftlich ist, der Richtigkeit der Behauptung jedoch keinen Abbruch tut. Literatur zum Thema ist durchaus auffindbar. Besonders interessant ist hier auch der an ein habituelles Experiment grenzende Versuch, eine „Gleichwürdigkeit der Beziehung“ (Jesper Juul) anzustreben.

noch unbekanntes Unternehmen reingehen und wenn der pampig zu Ihnen ist, hinterlässt das einen Eindruck von dem Unternehmen, das irgendwo auch wieder gut sein kann“ (I 26 00:14:51-6).

I 26 hat dennoch eine Motivation gefunden sich bei der Alanus Hochschule anzumelden. Dies ist jedoch nach ihrem Erlebnis keineswegs selbstverständlich. Eine Sensibilisierung bzgl. des eigenen Auftretens für Dozierende kann daher empfohlen werden: Auch wer bereits sensibilisiert ist, kann hier noch dazu lernen, wer nicht, der kann sensibilisiert werden. Diese Erfahrung zumindest machten wir mit dem Gender-Workshop im Projekt, an dem das ganze Projektteam und Kooperationspartner teilnahmen.

Zum einen, weil sich Habitus nicht zuletzt in der Sprachwahl manifestiert bzw. in der Benutzung bestimmter Ausdrücke und Worte - auch Fachbegriffen und Fremdworten – wahrgenommen wird, zum anderen da es schon für sich genommen im STUDICA Team als ein positiver Wert von Kooperation wahrgenommen wurde, Fachbegriffe und Fremdworte zu erklären, um v.a. nicht traditionellen Studierenden ein besseres „Hineinfinden“ und „Mitkommen“ zu ermöglichen, fragten wir auch folgendes Item ab:

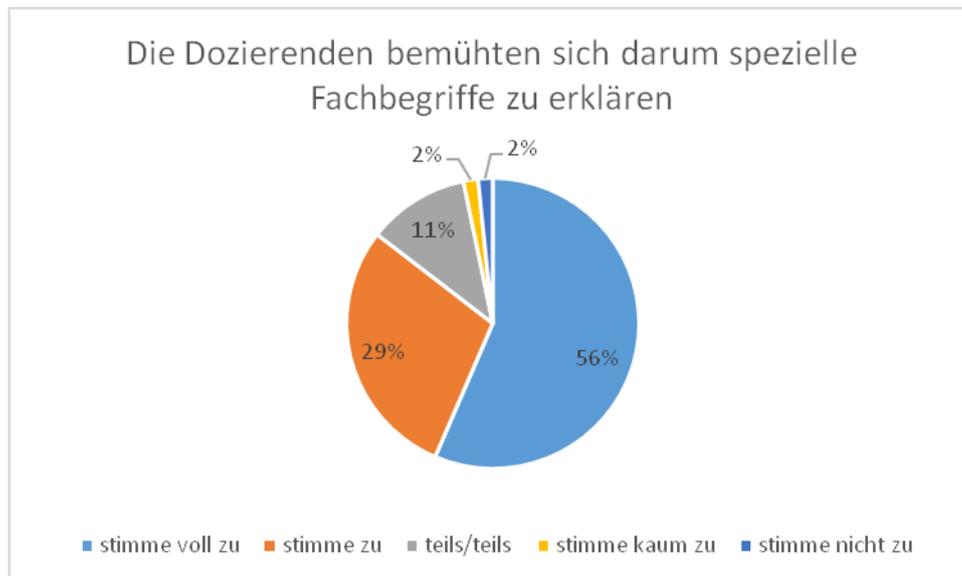


Abbildung 81: Erklären von Fachbegriffen

Wie die Grafik zeigt, konnten insgesamt zwei Drittel diese bejahen, 11% konnten dies nur zum Teil. Verschwindend gering ist der Anteil derjenigen, die angeben ein solches Bemühen nicht wahrgenommen zu haben. Dies weist insgesamt auf den Willen der Dozierenden hin, die Studentinnen und Studenten zu integrieren und ihnen zu ermöglichen, dass sie den Inhalten gut folgen können.

Um einer Sache gut folgen zu können, ist es – wie konstruktivistische Lerntheorien unterstreichen – zentral, zunächst einmal daran anknüpfen zu können: Einen Wissensinhalt kann ein Mensch demnach nur dann verarbeiten, wenn er ihn in irgendeiner Form – jeder auf seine Art und Weise¹³⁶ - an sein vorhandenes Vorwissen anknüpfen kann.

Lehrende müssten demnach auf dieses vorhandene Vorwissen besonders Rücksicht nehmen, Brücken bauen bzw. dabei unterstützen, dass den Lernenden dieses Anknüpfen gelingen kann (u.a. ein Grundgedanke „Ermöglichungsdidaktik“ R. Arnolds). Aus diesem Grund

¹³⁶ Man bedenke die didaktischen Konsequenzen... Was in der Hochschuldidaktik von STUDICA versucht wird.

interessierte es uns hier auch, inwieweit die Studierenden ein solches Verhalten bei den Lehrenden erleben.

Das Item hierfür lautete:

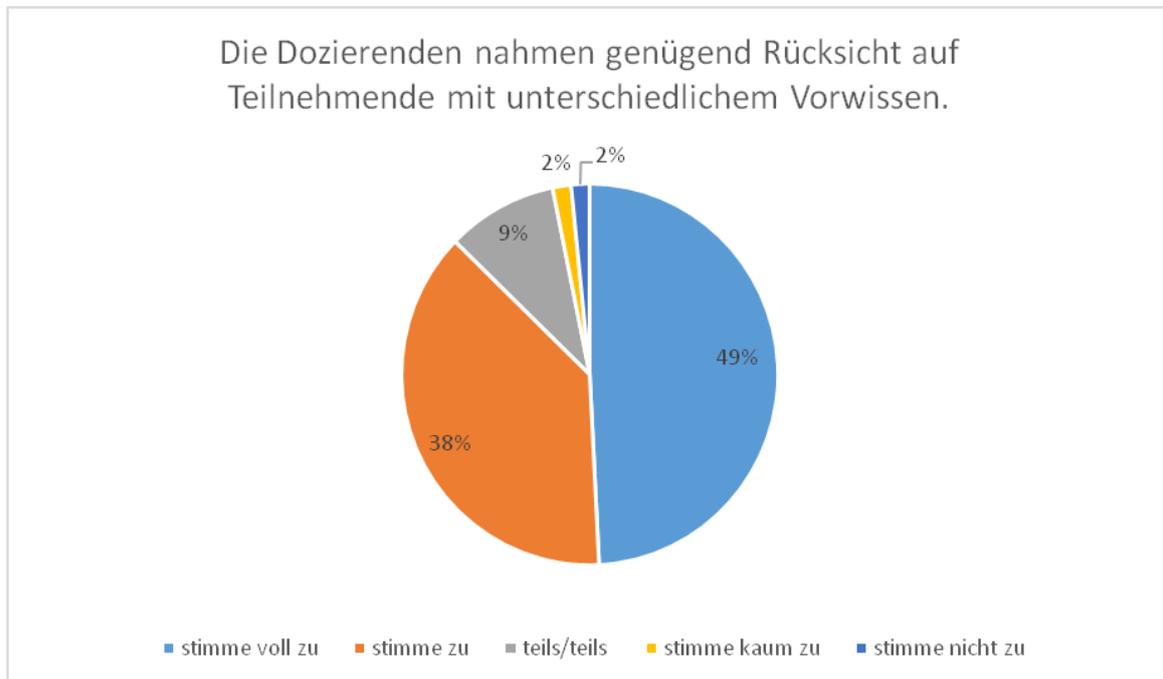


Abbildung 82: Rücksichtnahme auf Vorwissen

Fast die Hälfte der Befragten nimmt wahr, dass ihr Vorwissen mehr als deutlich beachtet wurde („stimme voll zu“), fast weitere 40% empfinden, dass dies zu genüge geschah („stimme zu“), 9% geben an, dass dies nur zum Teil so von ihnen empfunden wurde und jeweils 2% (je eine Person) geben an, dass dies kaum oder nicht der Fall gewesen sei¹³⁷.

Wie u.a. die Psychologin und Sozialpädagogin Regina Hunter¹³⁸ in ihrem Buch „minimal Lernen“ eindrucksvoll metaanalytisch zusammenfasst, entsteht Lernmotivation neben dem Gefühl selbstbestimmt und kompetent zu handeln in erster Linie durch die Erfahrung von Zugehörigkeit, Einbindung, Wertschätzung. Auf dieser und weiterer Grundlagen (s. Ittel 2008, Arnold 2005, Schweer 2005 alle a.a.S.) haben wir die beiden letzten Items zu dieser Fragebatterie erstellt. Dabei ging es uns um die Frage, ob authentisches und wertschätzendes Interesse von den Dozierenden gegenüber der Teilnehmenden bestand, sowie um das Gefühl in seinen Anliegen und Bedürfnissen von selbigen ernst genommen zu werden (was gleichsam Wertschätzung wie auch Zugehörigkeit und Einbindung indiziert):

¹³⁷ Hier sei auf den Fall einer/eines „hochunzufriedenen“ Teilnehmenden hingewiesen, der alle Fragen mit der negativsten Möglichkeit beantwortete. Dies ist ernst zu nehmen, sei jedoch auch i.S. möglicher verzerrender Effekte bedacht (ggf. hat die Person die Umfrage als Projektionsfläche für eine Grundunzufriedenheit benutzt).

¹³⁸ Hunter, R. (2013). Minimal lernen. Bern

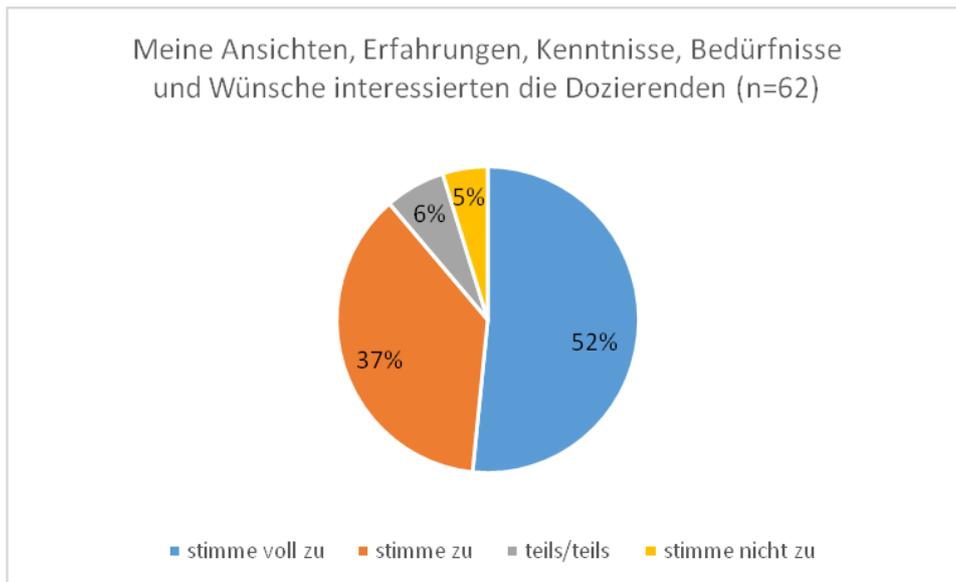


Abbildung 83: Interesse an Ansichten, Erfahrungen, Kenntnissen, Bedürfnissen und Wünschen der Teilnehmenden

Voll und ganz hatten 52% der Befragten die Wahrnehmung, dass die Dozierenden sich für Ihre Ansichten, Erfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse und Wünsche interessieren. Aus der Zusammenschau der qualitativen Interviews, wird dazu klar, dass einige Dozierende diese Aspekte systematisch eingeholt haben, andere haben dieses Interesse situativ eingebaut, in beiden Formen wurde wahrgenommen, dass die Dozierenden ihr Interesse ausstrahlen (vgl. I3; I5; I6; I7; I10; u.a.). 37% der Befragten, stimmten zu und hatten damit die Wahrnehmung, dass ihre Ansichten etc. auf Interesse bei den Dozierenden stießen. Damit stimmten insgesamt 89% diesem Item zu, 6% (3 Personen) stimmten zum Teil zu. Es gab keine Person, die kaum zustimmte und eine Person, die nicht zustimmte (siehe dazu auch die erste Fußnote auf der vorherigen Seite).

Bzgl. der Einschätzung durch die Befragten, dazu, ob diese Anliegen und Bedürfnisse nicht nur auf Interesse stießen, sondern von den Dozierenden ernst genommen wurden, bestätigt sich dieses Bild. Die Werte der voll Zustimmenden sind hier sogar höher:

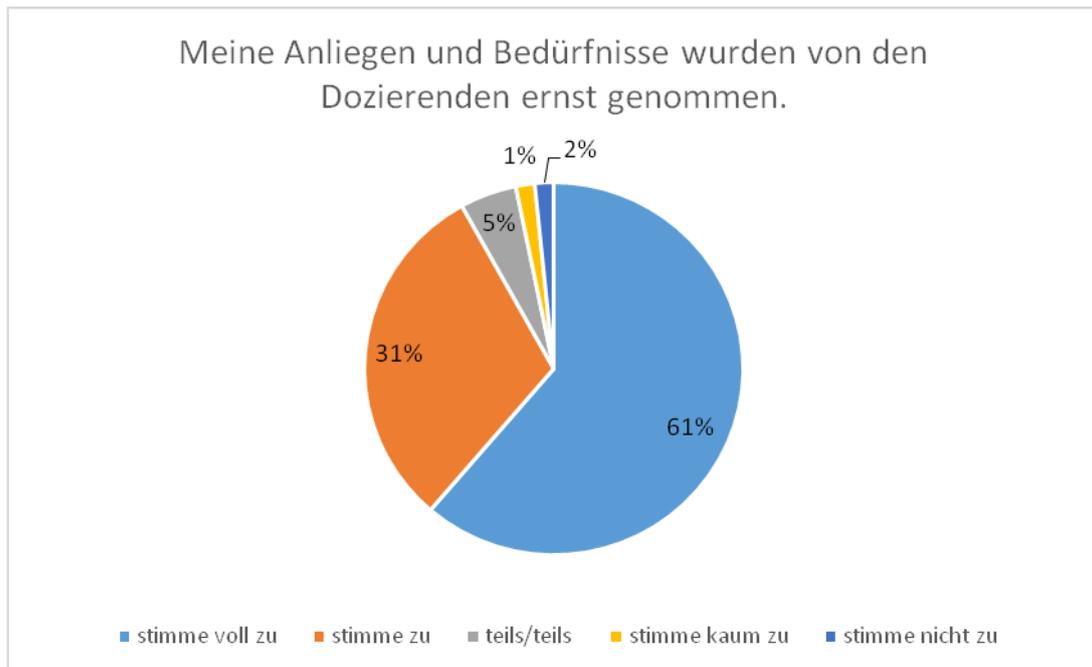


Abbildung 84: Ernstnehmen der Bedürfnisse der Teilnehmenden

Dass 92% der Beteiligten wahrnehmen, dass ihre Ansichten und Bedürfnisse von den Dozierenden ernst genommen werden, verweist darauf, dass das, was die Erprobenden aus ihren Kontexten mitbringen, nicht in den Hörsälen der Universität verhallt bzw. dort nichts zählt oder nicht zu gebrauchen ist. Dieser Aspekt wird auch in den qualitativen Interviews deutlich, wird von den Erprobenden als hilfreich für ihr Lernen benannt und geschätzt:

„Das hat gut gepasst und dann fand ich eben auch interessant, diese Verknüpfung zwischen Praxis und Theorie. (...) Dass das so angestrebt ist, da auch viel aus Praxis heraus Dinge aufzugreifen, das war immer was, was eher auch mein Zugang zur Theorie ist. Also von der Praxis aus kommend“ (I28, 01:54-9).

Differenziert man die Items zur Zusammenarbeit von Studicanten/-innen und Dozierenden nach Geschlecht, Studienbereich oder Nicht-Traditionalität zeigen sich keine besonderen Unterschiede.

In den qualitativen Interviews werden Aspekte angebracht, die die Zusammenarbeit fördern, dies sind:

- Dozierende begegnen den TN auf Augenhöhe, das zeigt sich u.a. auch in einem persönlichen Umgang (I1, I15) und Interesse an dem, was man in seinem Beruf an Aufgaben hat und tut (I7, I17, I23).
- Einige Dozierende beweisen Improvisationsvermögen, diese Flexibilität wird als sehr hilfreich empfunden (I9, I27).
- Einigen Dozenten merke man an, dass sie selbst begeistert sind von „ihren“ Themen und für Inhalte, die sie vermitteln, brennen. Dies wird nicht nur als authentisch wahrgenommen, sondern es wird auch betont, dass diese Begeisterung leicht überspringe (I8, I21).

H Weitere Ergebnisse

H.1 „Studicanten_innen“ – Praxisbeispiele

Im bisherigen Bericht versuchten wir quantitativ verallgemeinerbare Befunde zu beschreiben, qualitativ ging es uns stark darum, Kategorien von Motivations- und Verhaltensmustern zu erarbeiten und überindividuelle Befunde zu erfassen. Wir sind jedoch der Ansicht, dass gerade auch in Einzelfällen interessante Erkenntnisse zu finden sind, auch wenn man sie sich isoliert ansieht, um sie dann wieder vor dem Hintergrund der bislang beschriebenen allgemeineren Erkenntnisse zu reflektieren.

Hierfür haben wir Fallbeispiele anhand zweier Datenquellen rekonstruiert: Die ersten drei Fallbeispiele stammen aus Berichten von Studicanten/-innen von der Abschlusstagung des Projekts am 05.02.2015, die wir bei diesem Anlass erfasst haben.

Bei den Beichten auf der Abschlusstagung erhielten drei ausgewählte Erprobungsteilnehmende von der inhaltlichen Projektleitung den Auftrag, ihre Erfahrungen aus STUDICA zu schildern. Die Offenheit der Frage bzw. dieses Auftrags ist methodisch dahingehend als attraktiv zu erachten, dass die Studicanten/-innen ihr Erlebtes selbst fokussieren und bündeln müssen (ähnlich wie beim „narrativen Interview“, das oft nur mit einer einzigen Frage auskommt, wie eben z.B.: Berichten Sie bitte Ihre Erfahrungen im Rahmen von ...“).

Wir haben die Schilderungen in die dritte Person versetzt und berichten sie sozusagen als Fälle. Wir haben uns für das Aufgreifen dieser Fälle (und nicht die bloße Rekonstruktion aus Interview-Daten wie im Fall 3) entschieden, da die Fokussierung durch die Erprobungsteilnehmenden selbst von Interesse ist. Die theoretische Überlegung dahinter ist, dass diejenigen Erlebnisse und Erfahrungen, die die Berichtenden für ihren Bericht ausgewählt haben, für sie von besonderer Relevanz sein müssen. Aus unseren qualitativen Interviews sind wir, die Evaluierenden, immer diejenigen, die – entlang der interessierenden Evaluationsaspekte und –fragen – den Fokus setzen. Dies ist zielorientiert und hilfreich, allerdings erlaubt es uns nicht die subjektive Bedeutsamkeit von bestimmten Ereignissen gegenüber anderer herauszufinden. Dies ist durch die folgenden Fallbeispiele zu einem gewissen Ausmaß möglich. Stellenweise „verdichten“ wir von den Berichtenden angedeutete Ergebnisse durch Befunden aus unseren qualitativen Daten aus den Interviews mit denselben Personen. So ergibt sich ein interessantes Bild insbesondere in Bezug auf eine Reihe von Erkenntnissen aus den vorherigen Kapiteln dieses Berichts.

H.1.1 Frau Rita Schneider (41)¹³⁹

Frau Schneider befand sich ein Jahr vor STUDICA in einer Umbruchsituation. Sie hatte XXX studiert, ein Praktisches Jahr hinter sich und fragte sich: „Was nun? Promovieren?“ Sie nahm eine Beratung durch einen Biografie-Coach in Anspruch. Eher durch Zufall stieß sie in dieser Zeit auch auf STUDICA. Sie suchte eigentlich nach einem bestimmten Thema, das mit STUDICA zunächst mal nicht explizit zu tun hat, und kam über eine Expertin der Alanus Hochschule zu dem Thema, die Mitglied des STUDICA-Teams ist, auf das Angebot. Sie hatte sofort Interesse. In einem sehr offenen Beratungsgespräch mit einer STUDICA-Beraterin entwickelten sie gemeinsam Perspektiven, um mit Hilfe von STUDICA „die eigenen Wünsche zu verwirklichen“.

Frau Schneider äußert rückblickend, dass es ihr nicht leicht fiel, die STUDICA-Karte zu lesen und zu erfassen, und dass die Darstellungen im Internet dazu eine sehr hilfreiche Ergänzung waren. Sie betont, dass die Blockstruktur von STUDICA ihr sehr entgegen kam, da sie zwei Kinder habe und nur eine solche Struktur ihr eine Teilnahme an Lernveranstaltungen überhaupt erlaubte.

Insgesamt nahm Frau Schneider an neun Veranstaltungen teil (Aufgaben der beruflichen Bildung;

¹³⁹ Zur Wahrung der Anonymität sind die Namen der Teilnehmenden erfunden, ebenso werden Merkmale, die Rückschlüsse auf die Person zulassen, anonymisiert.

Inklusion und Integration; Heterogene Lerngruppen; Sozialisationstheorien; Theorien der Berufspädagogik; Biografie; Sozialpädagogisch gestützte Berufsausbildung; Didaktische Modelle und Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung). An zwei dieser Veranstaltungen konnte sie aufgrund der Kinder nur einen Tag teilnehmen. Sie berichtet über drei ausgewählte Veranstaltungen, die sie besucht hat, die sie als ganz verschiedene und unterschiedliche Situationen erlebt hat:

- Ihre erste Veranstaltung war gleichzeitig die Anfangsveranstaltung des geöffneten Berufspädagogik-Masterstudiengangs (zweite Kohorte). Sie empfand es als angenehm, dass dort ein allgemeines „Willkommens-Zeremoniell“ stattfand, eine große Vorstellungsrunde. Das sei sehr intensiv und interessant gewesen und tat ihr ihrer eigenen Aussage nach sehr gut. Es war spannend unterschiedliche Leute kennenzulernen und die Verschiedenheit der Teilnehmer und (Lern-)Interessen hat sie sehr motiviert.
- Ihre zweite Veranstaltung fand gemeinsam mit der ersten Kohorte der Berufspädagogik-Masterstudiengangs statt. Sie nahm diese Studierendengruppe als eine wirkliche Gruppe wahr, in denen sich die Teilnehmer bereits kannten und schätzten. Dennoch wurde sie hier willkommen aufgenommen, „gewöhnte sich schnell ein“ und verbrachte 2 ½ spannende Tage mit dieser Gruppe.
- Als besonders interessante und bereichernde Erfahrung schildert Frau Schneider eine dritte Veranstaltung. Es war die letzte an der sie teilnahm und zugleich die erste in der ausschließlich Studicanten/-innen teilnahmen, zudem ausschließlich Frauen. Hier schildert Frau Schneider, dass dabei eine „ganz andere Qualität des Miteinander“ entstanden sei, da irgendwie „alle im selben Boot saßen“ und weniger an einem Abschluss als am Beitrag von STUDICA zu ihren ganz individuellen Fragen interessiert waren. Alle Teilnehmenden seien „Leute im Umbruch“ gewesen und daher füreinander besonders interessant. Dies habe sich in einem „anderen Bezug zu den Themen“, einem „andersartigen inhaltlichen Interesse“ gezeigt: Dadurch, dass die Teilnehmenden sich „ganz explizit genau dieses Thema“ ausgewählt hätten, verhielte es sich ganz anders als in einem Studiengang, in dem den einen das eine, den anderen ein anderes Thema ganz besonders interessiere – und andere entsprechend weniger. Dadurch sei auch jeder noch intensiver an jedem anderen Teilnehmenden interessiert, der bzw. die ja – obwohl, so ihre Wahrnehmung, ganz anders – in seinem/ihrer thematischen Interesse, dem Grund warum er/sie also hier ist, gleichgesinnt ist. Diese Neugierde an den anderen befördere, die ohnehin durch das erste (und ggf. auch einzige!) Aufeinandertreffen entstehende „Kennenlernatmosphäre“. Nicht einer oder ein Grüppchen unter den Teilnehmenden, sondern alle seien „ganz am Anfang“. Dadurch käme man schneller ins Gespräch, was schwieriger sei, wenn sich die andere Teilnehmende schon einen gewissen Zeitraum kennen und bereits gemeinsame (Lern-)Erfahrungen gemacht haben¹⁴⁰.

Insgesamt nahm Frau Schneider bei ihrer STUDICA Teilnahme bei den Studicanten/-innen ebenso wie bei den Masterstudierenden eine hohe Motivation wahr. Dies schlug sich aber – zumindest bei ihr – nicht in der schriftlichen Leistungserbringung nieder: Sie schrieb letztlich nur eine Eigenarbeit. Es wäre, so meint sie, „gut gewesen, mehr zu schreiben, weil das hilft, das Thema zu vertiefen“.

Am Ende ihrer Schilderung betont sie, dass sie das Miteinander als sehr positiv erlebt habe, in allen Kursen, die sie besucht hat: „Die Atmosphäre war gut, Wertschätzung und Austausch konnte ständig erlebt werden. Auch die Heterogenität der Dozierenden empfand die Teilnehmerin als gut und hilfreich. Es helfe auch sich auf verschiedene Blickwinkel einzulassen, wenn schon die Lehrenden sehr verschieden sind.“

Frau Schneider schließt ihre Beschreibung mit der Aussage, dass sie durch ihre STUDICA-Teilnahme eine neue Richtung eingeschlagen habe.

Abbildung 85: Fallbeispiel 1 (Teilnehmerin "Fr. Schneider")

Welche Ergebnisse der Evaluation finden sich in diesem Fallbeispiel wieder?

Zunächst einmal weist das Beispiel eine gewisse Typik dahingehend auf, dass Frau Schneider nicht direkt in die Zielgruppe „nicht-traditionelle Studierende“ passt: sie hat einen ersten akademischen Abschluss, hat sich also im akademischen Feld bewegt. Auch der geäußerte Gedanke bzgl. einer Promotion verweist darauf.

¹⁴⁰ Dieser Abschnitt (ab „Dies habe ...“) stammt aus einem vertiefenden Telefoninterview mit Frau Schneider vom 16.03.2015

Betrachten wir die Studienmotivation, so wäre Frau Schneider dem Idealtypus der „Sich-neu-Orientierenden“ (7.3.1.2) zuzurechnen: hierauf verweist die beschriebene Konsultation eines Biographie-Coaches.

Dass Frau Schneider durch Zufall auf STUDICA stieß ist, wie in Kap. 7.2.2.1 deutlich wird, keine Seltenheit: wer bspw. von Mitarbeitern angesprochen wird oder wer über einen Flyer oder eine Annonce „stolpert“ ist zufällig, zumindest nicht durch eine systematische Bewerbung, auf die neuen Möglichkeiten gestoßen. Dies verweist ggf. darauf, dass die Bewerbung der Möglichkeit beim Test des neuen Angebots mitzumachen in Phase II des Projektes optimiert werden sollte.

Frau Schneider's Verweis darauf, dass es ihr in der Beratung darum ging, herauszufinden wie sie STUDICA sinnvoll nutzen könne um sich weiterzuentwickeln, zeigt die Schwierigkeit des Themas „Lernfrage“: natürlich ist eine Frage danach, wie es weiter gehen soll, eine Frage mit essentiell, wenn nicht existenziell Ausmaß. Dennoch ist sie in dieser Form wenig spezifisch und schwer zu greifen. Anhand der Daten der qualitativen Befragung zeigt sich jedoch, dass Frau Schneider eine konkretere Lernfrage mitgebracht hatte als sie in ihrer Schilderung äußert:

„Ich bin von je her interessiert an den Biografien von Menschen und an deren Lebensläufen und ja, einfach aus der eigenen Biografie auch an den, vor allem wissenschaftlichen Lebensläufen von Frauen und welche Hürden da sind und wie sich das so gestaltet und deswegen fehlt mir da eigentlich so mal so ein bisschen zusätzliche fachliche Kompetenz. Und das war für mich dann ideal, das aufzunehmen über Studica, weil ich auch, wirklich wenige Kilometer von der Alanus Hochschule entfernt wohne, war das eigentlich eine perfekte Kombination“ (I 21 05:04-8).

Es zeigt sich in diesem Fall also eine Kombination von einem eigenen biografischen (Um-)Orientierungswunsch, der zufälligen Begegnung mit der Möglichkeit „STUDICA“ und für eine Teilnahme günstigen Rahmenbedingungen. Dieser Mix von push- und pull-Faktoren i.S. Diego Gambettas¹⁴¹ in Bezug auf die (Weiter-)Bildungsentscheidung führten letztlich dazu, dass Fr. Schneider die Möglichkeit ohne Zögern ergriff: Sie habe „am gleichen Tag noch angerufen“, I 21 02:46-0).

An Strukturaspekten wird aus den Schilderungen von Fr. Schneider klar, dass die STUDICA -Karte nicht ohne weiteres – d.h. ohne weitere Hilfen im Internet und/oder die Beratung – selbsterklärend ist. Dies ist nicht zuletzt als gewichtig zu betrachten, da mit Fr. Schneider eine akademisch vorgebildete Person die Sprecherin ist, also zumindest in diesem Fall nicht gesagt werden kann, dass die akademische Qualifikation das Lesen einer solchen „Karte“ erleichtere. Schaut man sich hierzu das Gesamtbild an, so zeigt sich außerdem, dass es sich bzgl. der „Karte“ sehr unterschiedlich verhält: die qualitativen Daten weisen darauf hin, dass einige Personen überhaupt keine Probleme hatten mit der „Karte“ zurecht zu kommen und sich auch ohne Beratung und Unterstützung auf dieser Grundlage zu STUDICA -Seminaren angemeldet haben. Anderen Personen wurde erst durch die Beratung klar, welche Möglichkeiten hier eigentlich wie aufgezeigt sind. Dabei lässt sich kein Unterschied zwischen akademisch vorgebildeten und nicht akademisch vorgebildeten Teilnehmenden feststellen. Vermutlich ist der Effekt also durch eine Drittvariable bedingt wie z.B. die Dauer der Beschäftigung Karte, die Tiefe der kognitiven Verarbeitung bei der Beschäftigung damit, Gewohnheiten und Prägungen, usw. Diese Aspekte sind im Rahmen unserer Studie nicht erhoben worden. Wie dem auch sei, festhalten lässt sich, dass die Beratung auch für das Verständnis der

¹⁴¹ Vgl. Gambetta, Diego (1987): Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge.

Möglichkeiten, die die „Karte von STUDICA-Handlungsfeldern und -veranstaltungen“ offeriert, in vielen Fällen eine wichtige Hilfestellung ist.

Ein weiterer wichtiger Strukturaspekt, der sich hier zeigt, ist die Ermöglichung der Aufnahme des (Test-)Studiums bei gleichzeitiger Kindererziehung. Fr. Schneider ist damit ein Beispiel für die Vereinbarkeit der beiden Lebensaufgaben Kindererziehung und Studieren in der "à la Carte"-Struktur. Sie verweist explizit darauf, dass ihr ein klassisches Studium in ihrer biographischen Situation nicht möglich gewesen wäre. Mit neun Veranstaltungen zählt Fr. Schneider zu den „Vielerprobern“ und die Häufigkeit der Teilnahme verweist darauf, dass die Struktur die Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen erlaubt – mit der Einschränkung der zwei Fehltagte eben aus Gründen der Kinderbetreuung.

Die drei verschiedenen STUDICA-Teilnahmesituationen, die Fr. Schneider für ihren Kurzbericht ausgewählt hat, bergen interessante Hinweise und werfen spannende Fragen auf. Zum einen machen sie deutlich, dass das "Studieren à la Carte" nicht nur inhaltlich und organisatorisch eine hochindividuelle Angelegenheit ist, sondern auch das STUDICA-Erleben wohl ganz unterschiedlich sein muss, je nachdem zu welchem Zeitpunkt man in STUDICA einsteigt. In ihren Beispielen sitzt man das eine mal mit lauter Neulingen zusammen, die auch gerade anfangen zu Studieren, im anderen Fall mit einer eingespielten Gruppe von Kommilitonen und Kommilitoninnen und im dritten Beispiel „unter seinesgleichen“, also lauter Leuten, die "à la Carte" wissenschaftliches Wissen und Können erwerben wollen und die eine bestimmte oder mehrere bestimmte Fragen, Wünsche oder Anliegen dazu bewegen und nicht in erster Linie ein akademischer Abschluss. Dies ergibt ein spannendes und buntes Bild und zeigt, wie unterschiedlich STUDICA sein kann – hier erlebt von *einer* Person und daher von ihr beschreibbar. Vielleicht lässt sich STUDICA mit der Metapher eines fahrenden Zuges fassen. Er fährt in vollem Studienbetrieb und zieht verschiedene Wagen – jeder Wagen ist eine Veranstaltung – und je nachdem in welchen der Wagen man einsteigt, sind da ganz unterschiedliche Leute mit ganz unterschiedlichen Themen, die an ganz unterschiedlichen Punkten ihres Studiums stehen. An diesem Bild wird auch die Schwierigkeit für diese unterschiedlichen Leute klar, die sich plötzlich mit einem oder mehreren neuen Passagieren konfrontiert sehen. Was mögen sie denken? Sie könnten den/die zugestiegene/n Studicanten/-in für einen blinden Passagier halten, der den Fahrpreis nicht bezahlt hat und daher nichts hier zu suchen hat¹⁴² oder als eine sonstige Gefährdung oder Störung ihrer wichtigen Zugfahrt¹⁴³, sie könnten ihn aber auch als eine Bereicherung empfinden („Toll, jemand der ganz neue Erfahrungen berichten und uns damit die Reise versüßen kann!“) oder einfach nur als neuen Mitfahrer, der weder sonderlich interessiert noch als störend empfunden, sondern nun mal einfach zugestiegen ist, weil er auch wo hin will.

Doch verlassen wir den Zug und mit ihm die Metapher. Was Fr. Schneider des Weiteren schildert ist an anderen Orten dieses Berichts in verdichteter Form überindividueller Erkenntnis bereits beschrieben: die hohe Motivation der Erprobungsteilnehmenden, die sich jedoch nicht unbedingt in schriftlichen Leistungen niederschlägt sowie die hohe gegenseitige Wertschätzung im Studium, das gute Miteinander und die gute Atmosphäre (vgl. a.a.O.).

Frau Schneider ist ein Fall bei dem STUDICA tatsächlich zur beruflichen Umorientierung beigetragen hat, sie ist nun in einem anderen Bereich tätig, der sehr stark mit Weiterbildung zu tun hat.

¹⁴² Ein Beispiel findet sich in Interview 3, wo eine Erproberin ihre Wahrnehmung in diese Richtung wie folgt schildert: „Oh, jetzt sitze ich hier drin, und die anderen zahlen, und sitze hier... So quasi kam ich mir so ein bisschen als kleiner Schmarotzer vor. (Lacht)“. (I 3, 00:37:15-9)

¹⁴³ Auch hiervoor bestanden bei Erprobenden Ängste – z.T. auch gerechtfertigte (Prof. Brater schildert z.B. anfängliche leichte Anfeindungen von Seiten einiger weniger Masterstudierender in diese Richtung bzw. Aussagen und Fragen, die zumindest ein Unverständnis für dieses „Studiums-Crashing“ durch die STUDICA-Erprobenden signalisieren.

H.1.2 Frau Elvira Köhnen (41)¹⁴⁴

Frau Köhnen stieß beim Tag der Offenen Tür der Alanus Hochschule auf die Möglichkeit des Studierens à la Carte, auf den sie eine Bekannte aufmerksam gemacht hatte. Daraufhin nahm sie eine erste Beratung in Anspruch. Ihr Ziel war es, sich nach 15 Jahren Berufserfahrung als kaufmännische Angestellte neu zu orientieren. Besonders auch vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens empfand sie dies, so ihre Schilderung, wichtig und spannend zugleich. Unklar war ihr jedoch die Richtung. Aus diesem Grund nahm sie an der Kompetenzenbilanz teil. Hier ging es ihr darum „den eigenen Standort und die eigenen Perspektiven“ zu bestimmen. Sie empfand die umfassende biografische Arbeit in diesem Verfahren als sehr wertvoll und hilfreich und entschied sich auch aufgrund der Ergebnisse für das Belegen bestimmter Lernveranstaltungen.

Das wissenschaftliche Arbeiten, das sie zuvor gar nicht kannte, empfand sie nicht als einfach, aber die Herausforderung gefiel ihr und diese Art zu arbeiten machte ihr zunehmend Spaß.

Sie schildert, dass es im Studium sehr viele Gespräche und Inspirationen gab, die sie weiterbrachten. Die Verbindung von Wissenschaft und Praxis halte sie für eine gute Idee.

Abbildung 86: Fallbeispiel 2 (Teilnehmerin "Fr. Köhnen")

Frau Köhnen's Schilderung ist knapper, enthält aber ebenfalls spannende Informationen. Bei Frau Köhnen handelt es sich um eine Erprobungsteilnehmerin ohne akademischen Hintergrund, die sich – etwas lakonisch ausgedrückt – auf den Tag der Offenen Tür der Hochschule verirrt hat. Etwas genauer betrachtet könnte man alleine davon, dass Nicht-Akademiker zu einem Hochschultag gehen und zwar nicht Vordergründig aus dem Grund ein reguläres Studium aufnehmen zu wollen, bereits einiges schließen: z.B. könnte die Kunst als ein Alleinstellungsmerkmal der Alanus Hochschule ein „Pluspunkt“ in der Hinsicht sein, dass sie auch ein anderes Klientel anzieht als Personen, die sich zu regulären Studiengängen informieren wollen.

Auch Frau Köhnen fällt in unsere Kategorie der „Sich-neu-Orientierenden“. Ihre Neuorientierung ist aber ein ganz anderer Schritt als jener im ersten Beispiel, weil es ein Schritt zwischen zwei bisher streng getrennten Welten, nämlich beruflicher und akademischer Bildung und Sozialisation, ist. Die Erkenntnis etwas anderes machen zu wollen und die Orientierung an einem komplett neuen Feld zeugt von einem gewissen Mut.

Betrachten wir das Gesamtbild und die insgesamt niedrige Quote nicht-traditioneller Studierender im engeren Sinne in STUDICA, so kann man also auch folgende Frage stellen:

- Was ist zu tun, damit nicht-traditionelle Studierende nicht nur zufällig über die Möglichkeit STUDICA erfahren?
- Was ist zu tun, damit diejenigen nicht-traditionellen Studierenden die davon erfahren, den Mut aufbringen, den ersten Schritt – z.B. zur Beratung – in die Hochschule auch wagen?

Bei Frau Köhnen lässt sich bzgl. der zweiten Frage vermuten, dass dieser Mut über den direkten Kontakt mit STUDICA-Teammitgliedern auf dem Tag der Offenen Tür befördert und aufrechterhalten wurde (außerdem sind Mut und Ängstlichkeit natürlich z.T. auch persönliche Dispositionen). Doch hätte sich Frau Köhnen nicht auf den Tag der Offenen Tür „verirrt“, hätte dieses Gespräch nie stattgefunden und – angenommen der unwahrscheinliche Fall wäre eingetreten, dass sie dennoch auf STUDICA gestoßen wäre: Wie wäre ihre Entscheidung ausgefallen?

Wir könnten sie das fragen, die Frage hat jedoch zu viele Hätte-Wäre-Wenns in sich, um realistisch beantwortet werden zu können. Außerdem ist sie eher als rhetorische Frage zu verstehen, die *anhand dieses Beispiels* auf den Aspekt der Zielgruppenansprache hinweisen

¹⁴⁴ Namen aus Anonymitätsgründen erfunden

soll. Zu empfehlen ist diesen in Phase II zu systematisieren, um überzufälliges Erreichen der Zielgruppe zu ermöglichen.

Bezüglich struktureller STUDICA-Elemente wird am Beispiel Frau Köhnens klar, dass die Kompetenzenbilanz eine wichtige Hilfestellung für Teilnehmende sein kann. Erst sie erlaubte Frau Köhnen, sich sinnvoll für diejenigen Angebote zu entscheiden, die sie dann auch besucht hat. Sie musste ihre eigenen Kompetenzen erst besser kennenlernen, um zu sehen, wo, wie und mit was sie darauf ‚aufsatteln‘ kann.

Wie genau Fr. Köhnen sich an das wissenschaftliche Arbeiten herantastete können wir leider auch nicht anhand ergänzender Daten in Erfahrung bringen (mit Fr. Köhnen liegt kein qualitatives Interview zum Zeitpunkt T1 vor). Die Schilderung zeigt jedoch, dass eine Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten gelang und der Teilnehmerin sogar Spaß macht.

Ihre weiteren Schilderungen bleiben relativ allgemein, bringen aber wiederum Aspekte zur Sprache, die wir an anderen Orten bereits überindividuell beleuchtet haben. Interessant ist nicht zuletzt die Aussage, dass sie die Verbindung von Wissenschaft und Praxis begrüße – was ja keineswegs selbstverständlich ist für Personen aus der Praxis. Der Verweis auf die vielen Gespräche und Inspirationen im Rahmen der STUDICA-Erprobungsteilnahme unmittelbar vor dieser Aussage lässt vermuten, dass diese Aspekte dazu beigetragen haben, sich diese Meinung zu bilden.

H.1.3 Herr Horst Schreiner (58)¹⁴⁵

Herr Schreiner arbeitet seit 10 Jahren als Finanzdienstleister für nachhaltige Geldanlagen. In diesem Bereich gibt es kaum qualifizierte Weiterbildungs-Angebote. Bei einem konventionellen Weiterbildungsanbieter hat er bereits eine Fortbildung zum „Fachberater“ absolviert, dazu äußert er: „Das war nicht so toll“. STUDICA sei tiefgründiger.

Er besuchte die Veranstaltung „Nachhaltige Geldanlagen“ zweimal, „jedes Mal war es anders, jedes Mal war es gut.“ Warum er das tue? „Ich knapse mir die Zeit ab, weil ich es spannend finde“.

Was schwierig sei, sei jedoch die Organisation der Teilnahme an den Lernveranstaltungen neben dem Beruf. Genau das aber wäre wichtig, wenn der Praxis-Theorie-Transfer möglich sein soll.

Herr Schreiner wiederholt in seinem Bericht, dass STUDICA tiefer ging als seine Fachberater-Ausbildung. Er empfand die STUDICA-Lernveranstaltungen als „sehr gelungen und sehr wertschätzend!“ Durch die interessanten Teilnehmenden sei viel Austausch mit anderen Perspektiven möglich gewesen. Das sei insbesondere bei einem Nischenthema wie „Nachhaltige Geldanlagen“ sehr wertvoll!

Herr Schreiner belegte später auch die Kompetenzenbilanzierung und merkte *hierbei*, dass er sich im Umbruch befindet. Daraus zog er eine relativ umfassende Konsequenz: Seit November 2014 hat er sich selbständig gemacht. Er sagt: „Ich habe Berufserfahrung, ich weiß, was ich will. Der Neubeginn im Jahr 2015 entwickelt sich gut!“

Er schließt mit der Feststellung, dass noch mehr Aufmerksamkeit für die Veranstaltungen gut gewesen wäre, dass die STUDICA-Teilnahme für ihn und seinen Weg jedoch sehr entscheidend gewesen sei.

Abbildung 87: Fallbeispiel 3 (Teilnehmer "Herr Schreiner")

¹⁴⁵ Namen erfunden zur Wahrung der Anonymität

I Hindernissen und Hürden für die (vermehrte) Teilnahme

I.1 Hätten Teilnehmende gerne an mehr Veranstaltung teilgenommen als sie konnten?

Hindernisse und Hürden können verschiedener Natur sein. Es handelt sich in unserem Verständnis um Faktoren, die der Teilnahme entgegenstehen und diese entweder verhindern oder extrem erschweren.

Zunächst interessiert hier also, ob Teilnehmende gerne mehr Veranstaltungen belegt hätten, als es ihnen möglich war. Hierzu fragten wir in der Abschlussumfrage direkt: „An welchen STUDICA-Veranstaltungen hätten Sie (außer den von Ihnen besuchten) noch gern teilgenommen?“

28% der Befragten (das sind 17 Personen) geben hier an, dass sie an keiner weiteren Veranstaltung gerne teilgenommen hätten, 72% hätten dies gerne getan.

72% der befragten Teilnehmenden (44 Person) hätten gerne mehr STUDICA-Veranstaltungen besucht, dies war ihnen jedoch nicht möglich

Welche Veranstaltungen hätten sie gerne besucht? 14 TN geben auf diese Frage spezifische Lernveranstaltungen aus dem Bereich BBP an (einer davon eine, alle anderen mehrere); 10 TN geben hier Lernveranstaltungen aus dem Bereich SvF an; 4 TN geben Veranstaltungen aus beiden Bereichen an; 5 TN geben die Kompetenzenbilanzierung an und drei geben künstlerische Veranstaltungen an, 3 TN geben an „viele“, „mehrere aus dem Gesamtkatalog“ und „alle weiteren aus dem Bereich SvF, mir fehlte leider die Zeit“.

Der letzten Person fehlte die Zeit, sie nennt also bereist Gründe. Nach solchen fragten wir jedoch auch explizit: Welche Gründe erschwerten oder verhinderten die weitere Teilnahme an STUDICA-Angeboten?

I.2 Gründe, die eine Teilnahme erschwerten/verhinderten

Schon alleine zur Kontrastierung dieser positiven Beispiele, erschien es uns sinnvoll und wichtig, auch diejenigen Aspekte herauszufinden, die eine STUDICA-Teilnahme erschwerten oder die Teilnahme an STUDICA-Lernveranstaltungen verhinderten. Hier entwickelten wir entsprechende Fragen aus in den Interviews geäußerten Gründen, die dazu führten, dass bestimmte Veranstaltungen nicht besucht werden konnten oder nur zum Teil.

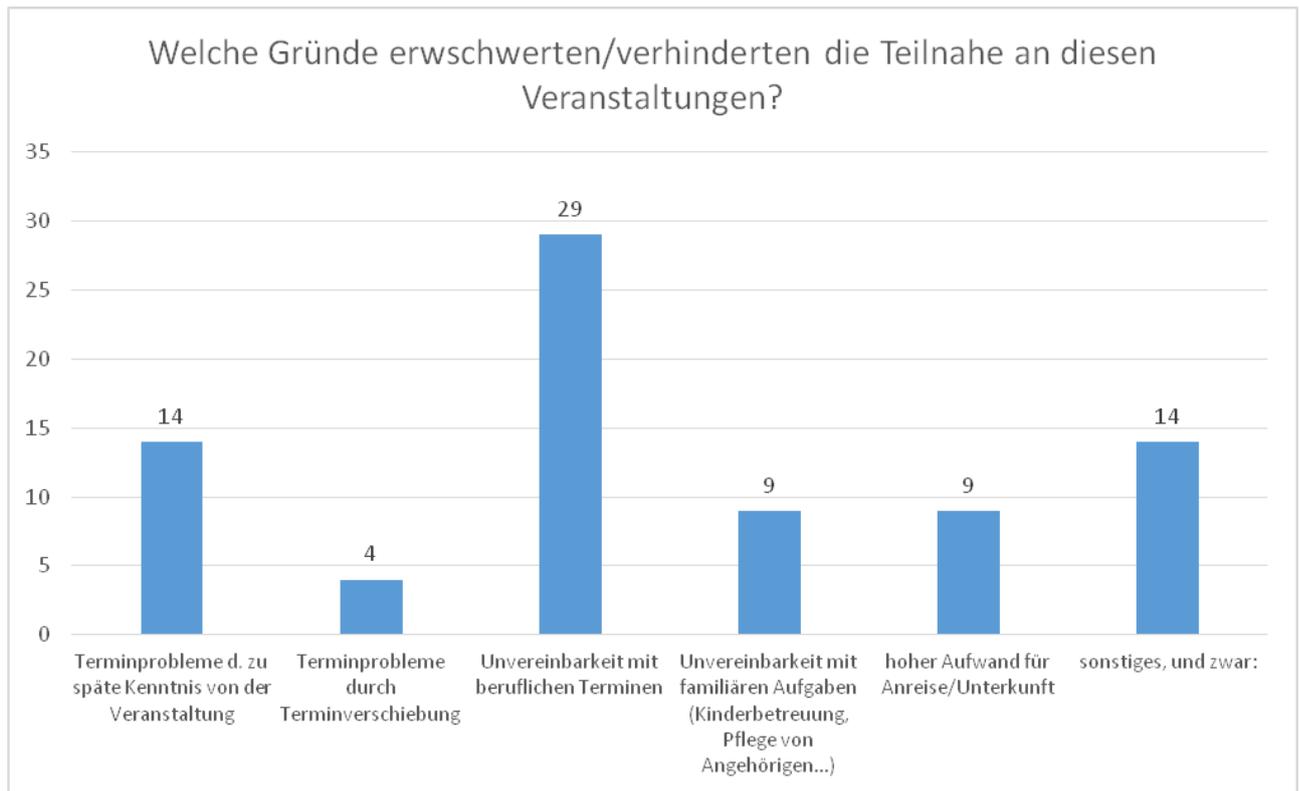


Abbildung 88: Teilnahme-Erschwernisse

Interessant an den Antworten zu diesen Items ist, dass es in erster Linie berufliche Termine sind, die zu Unvereinbarkeiten führen. In den qualitativen Daten findet sich hier immer wieder der Hinweis bei Berufstätigen mit ‚unterwöchiger‘ 40-Stunden Woche, dass es nicht einfach sei, den Freitag „freizuschaukeln“ (I2, 09:40-5; I17, 21:07-5; I25, 07:11-3; I33, 13:23-2).

Bei der Kategorie „sonstiges, und zwar:“ nennen 7 TN, dass der Termin von den Organisatoren abgesagt wurde, vier davon spezifizieren diese Aussage dahingehend, dass dies aufgrund zu weniger Anmeldungen geschehen ist, die Unvereinbarkeit mit privaten Terminen wird von zwei TN angeführt, je eine Person nennt gesundheitliche Probleme, die Unvereinbarkeit durch Prüfungsvorbereitung und Prüfungen im Zusammenhang mit einer anderen Weiterbildung. Ebenfalls eine Person äußert: „meine Anfrage wurde nicht gesehen und Absage von Veranstaltungen“.

14 Personen kam ihrer Angabe nach die Information zum Datum der Veranstaltung zu spät, so dass sie sich nicht mehr dafür freinehmen bzw. dafür Zeit einplanen konnten.

Für je 9 Personen erschwerten oder verhinderten familiäre Verpflichtungen oder die Reiseanstrengungen die Teilnahme.

J Reflexion der Rahmenbedingungen der Erprobung

Um die Befunde der Evaluationsforschung zur Erprobung von STUDICA einordnen zu können, erscheint es uns wichtig die Rahmenbedingungen zu betrachten, in welchen die Erprobung stattgefunden hat.

Schließlich geht es nicht zuletzt auch darum, auf Grundlage der Evaluationsergebnisse Aussagen und prognostische Einschätzungen zur später intendierten Zielgruppe machen zu können und Hinweise zu erhalten für die weitere Gestaltung und Umsetzung vor dem Hintergrund der durch die Evaluation offengelegten Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf diese.

Inwieweit ist dies möglich? Wo ist Vorsicht geboten, inwiefern spielt die Beachtung der Rahmenbedingungen der Erprobung eine wichtige Rolle für weitere Arbeit an und mit dem Modell STUDICA?

Beim Nachgehen dieser Fragen stoßen wir insbesondere auf drei Tatsachen, die in Hinblick auf Weiterarbeit und Übertragung in andere Kontexte zu beachten sind:

- (1) Es ist im Projekt STUDICA nicht vollumfänglich gelungen die Erprobenden-Gruppe so auszuwählen, dass sie mit der intendierten späteren Zielgruppe eine hohe Überschneidung ihrer Merkmale aufweist. Das heißt, dass es nicht gelang bei den Erprobenden in soweit Interesse zu wecken? bzw. sie zu akquirieren, dass sie annähernd ein Abbild der intendierten Zielgruppe für STUDICA darstellte.

Am ehesten gelungen ist eine hohe Ähnlichkeit beim Merkmal „Berufs- und Praxiserfahrung“. Außerdem bringen mind. über 50% eine Lernfrage aus ihrer Praxis mit. Wie in der Beschreibung der Zielgruppe (Brater 2014, S. 29ff.) klar wird, ist das auch das hervorragende Merkmal, das dieser aufweisen soll. STUDICA soll „Personen (...), unabhängig von Alter, spezieller Vorbildung, Geschlecht, spezifischen persönlichen Umständen usw.“ erreichen, die „aus ihrer Lebens- oder Berufspraxis heraus wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen benötigen, brauchen können und suchen“ und „deren Studierwunsch von konkreten Fragestellungen geprägt ist und weniger durch den Wunsch, möglichst schnell einen akademischen Abschluss zu erreichen“. Berufs- und Praxiserfahrung stehen als Zielgruppenmerkmal im Vordergrund und werden von der Erprobenden-Gruppe auch erfüllt. Auch die Nicht-Abschlussorientierung bzw. dass der Abschluss nicht im Vordergrund steht gilt für die Erprobungsteilnehmenden.

Nicht gelungen ist eine Übereinstimmung der Erprobenden-Gruppe mit der späteren Zielgruppe bezüglich des Aspekts der Hochschulerfahrung. Unter den berufserfahrenen und berufstätigen Personen sollten nämlich „vor allem solche ohne Hochschulerfahrung“ (ebd.)¹⁴⁶ angesprochen werden. Das Merkmals „kein erster akademischer Abschluss“ weisen aber nur 41% der Erprobungsteilnehmenden auf (s. Abb. 9); auch bezüglich des Merkmals „keine formale Hochschulzugangsberechtigung“ ist die Zusammensetzung vor dem Hintergrund eines weiteren Projekt- und Programmziels, Personen mit diesem Merkmal stärker anzusprechen, nicht gelungen: 90% der Teilnehmenden haben die klassische Hochschulreife (Abitur bei 63 TN, 71%; Fachabitur bei 14T N, 16%).

Angesprochen wurden damit nur einzelne Aspekte von „Nicht-Traditionalität“ – wenn auch diejenigen auf die der Hauptfokus lag (Praxiserfahrung, konkrete Fragestellungen, Nicht-Abschlussorientierung) – die zuletzt/oben? genannten, vom Projekt aber auch vom Programm als sehr wichtig betrachteten, allerdings nicht.

Die Tatsache, dass also in diesem Punkt keine Übereinstimmung von der intendierten zukünftigen Nutzergruppe von STUDICA und der Erprobenden-Gruppe gegeben ist, führt dazu, dass die externe Validität der Ergebnisse durchaus zu bezweifeln ist. Oder klarer ausgedrückt: die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine gemischte Gruppe von Studierenden, von denen die meisten *auch* Merkmale der „Nicht-Traditionalität“ aufweisen (z.B. die jahrelange Berufstätigkeit und entsprechendes Erfahrungswissen vor Eintritt in die Universität), die jedoch kaum die Merkmale von Vorbildung aufweist, die von Projekt und Programm negativ definiert wurden, nämlich das Fehlen einer Hochschulzugangsberechtigung und das Nicht-Vorhandensein eines ersten akade-

¹⁴⁶ Siehe auch: Bergstermann et. al. (2013), S. 2 und Bergstermann et. al. (2014), S. 2 [das Beratungskonzept ist bspw. besonders an der Gruppe der Personen ohne formelle Zugangsberechtigung orientiert, „Berufstätige ohne akademische Vorbildung“ bilden den Kern der Zielgruppe, vgl. ebd.]

mischen Abschlusses – Merkmale bei deren Träger die Partizipation an Hochschulbildung bislang sehr gering war.

Es schließt sich die Frage an, *warum* es nicht gelungen ist, die Erprobendengruppe so zusammenzustellen, dass eine hohe externe Validität gewährleistet ist, also viel mehr Personen ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung und ohne akademischen Erstabschluss in dieser Gruppe vorzufinden sind. Hier können wir mehrere Gründe identifizieren, die dazu führten:

- (a) Zunächst einmal lief die Zusammenstellung der Erprobendengruppe willkürlich. Das heißt: es wurde schlicht angenommen, dass die Beschreibung der Möglichkeit dazu führe, dass sich in erster Linie die spätere Zielgruppe angesprochen fühlt und auch in erster Linie diese dann das Angebot annimmt. Dies erwies sich eher als Fehlannahme – zumindest bzgl. der Abschlüsse und Vorbildung der TN.
 - (b) Des Weiteren wurde die Zusammensetzung der Erprobendengruppe nicht kontrolliert, i. a. W.: es wurde jeder Interessent, der sich anmeldete, auch für die Teilnahme an der STUDICA-Erprobungsphase zugelassen¹⁴⁷.
 - (c) Es wurden keine Mittel für eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit aufgewendet, um ganz konkret diese Zielgruppe im Sinne des Hochschulmarketing und der aktiven Bewerbung der Erprobung bzw. ihrer Veranstaltungen anzusprechen¹⁴⁸.
 - (d) Erst bei der Kontrolle der Anmeldungen wurde mehr und mehr klar, dass sich weniger nicht-traditionelle Studierende als höher Gebildete angemeldet hatten. Eine Nachfassaktion über gezieltes Marketing scheiterte an der Finanzierung (s. (3) und entsprechende Fußnote).
- (2) Die Erprobung fand bzgl. eines entscheidenden Aspekts unter unrealistischen Bedingungen statt: der Finanzierung. Wie viele Studien zeigen¹⁴⁹, hängt die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildungs- bzw. Hochschulangeboten stark bis sehr stark von den Kosten für diese ab. Da durch die Förderstruktur kein Weg gefunden werden konnte, für die Veranstaltungen im Rahmen der Erprobung Gebühren zu erheben, ist es nicht möglich, Aussagen oder Prognosen dazu machen zu können, ob das Interesse bei durch die Teilnehmenden zu tragenden Kosten für STUDICA konstant hoch bleibt. Um zumindest die „Kostenakzeptanz“ zu eruieren, haben wir in der Abschlussevaluation die Frage nach der Zahlungsbereitschaft der Erprobenden gestellt (siehe a.a.S. dieses Berichts).

Zentral erscheint uns hierzu festzuhalten, dass sich die Versuchsanordnung durch die Randbedingung der Finanzierung von den späteren Realbedingungen unterscheidet. Je nachdem wie hoch die Kosten sein werden, die auf zukünftige Studicanten zu kommen, werden diese auch entsprechende Selbstselektionseffekte mit sich bringen. Zu empfehlen ist es für die Hochschule, entsprechende Förderbedingungen, ähnlich BaFöG zu eruieren, die auch einkommensschwächere STUDICA -Interessenten unterstützen können, tatsächlich teilzunehmen.

- (3) Die Einbettung von STUDICA in die Hochschule als Regelangebot wurde bislang (Stand: 12.02.2015) nicht abschließend geklärt (oder der Evaluation nicht mitgeteilt). Damit ist auch unklar, wie zukünftig die STUDICA-Bestandteile „Beratung“, „Kompetenzbilanzie-

¹⁴⁷ Diese Praxis mag zwar dem Gedanken „Offene Hochschulen“, verstanden als Plädoyer dazu, auch bei der Erprobung eines neuen Modells niemanden auszuschließen, gerecht werden, war aber für die Versuchsanordnung in Bezug auf die externe Validität nicht förderlich.

¹⁴⁸ Uns liegt die Information vor, dass ein gezieltes Marketing nicht vom Fördergeber im Rahmen des Programms gefördert wurde. Die Hochschule selbst konnte oder wollte ein solches Marketing ebenfalls nicht finanzieren.

¹⁴⁹ STUDICA selbst verweist auf diesen Fakt: vgl. Brater et. al. 2014, S. 9f.

rung“, etc. sowie die Verwaltung von STUDICA in die Hochschule eingebettet werden, wenn die Projektstellen dafür wegfallen. Es erscheint uns entscheidend hier zu erwägen, welche bestehenden Strukturen an der Hochschule genutzt werden können, welche neu geschaffen werden müssen und auch welchen personellen Aufwand (Schaffung neuer Stellen etc.) dies bedeutet. Es ist zu vermuten, dass für STUDICA wesentlich weniger Stellen zur Verfügung stehen werden als während des Förderprojekts. Dies gilt gegebenenfalls auch wenn die Stellen, die für Entwicklungs- und Forschungsaufgaben eingeplant waren, subtrahiert werden. Es stellt sich sodann die Frage, wie die „weiterlaufenden“ Elemente von STUDICA (s.o.) adäquat „versorgt“ werden können. Es ist mit einer Verschlankung der Stellen zu rechnen, über die wir jedoch keine Informationen haben. Damit erlauben es unsere Ergebnisse nicht Ausblicke prognostischer Natur zu geben, da diese Rahmenbedingungen entscheidende Randbedingungen für das Funktionieren von STUDICA darstellen. Es ist an der Hochschule, das im Projekt entwickelte Modell sensibel in seine Strukturen zu implementieren und, wo nötig, entsprechende Investitionen vorzunehmen.

Insgesamt macht die Reflexion der Rahmenbedingungen damit klar, dass die in diesem Bericht vorgestellten Ergebnisse bzgl. ihres prognostischen Mehrwerts von begrenzter Reichweite sind, da zu viele Faktoren die externe Validität der Versuchsanordnung geschwächt haben. Das bedeutet aber keineswegs, dass die Ergebnisse nicht wichtige Anhaltspunkte für die zukünftige Gestaltung von STUDICA geben können. Im Gegenteil: nur in den Ergebnissen liegen, neben den Erfahrungen des Projektteams (das aber zum Teil stark personell umgebaut wurde), wichtige potentielle Impulsgeber dafür, wie STUDICA weitergeführt und optimiert und – wie in Phase II geplant – in andere Fachbereiche der Hochschule übertragen werden kann und was bei einer solchen Übertragung zu beachten ist. Die Ausführungen sollen lediglich darauf hinweisen, dass eine direkte Übertragung nicht möglich und eine gewisse Kontextsensibilität angebracht ist, da die Rahmenbedingungen der Erprobung für die empirische Testung suboptimal ausgestaltet waren. Für die zweite Phase von STUDICA empfehlen wir daher dringend die Rahmenbedingungen realistischer zu gestalten in Bezug auf die angesteuerte Zielgruppe. Dies bedeutet aus Sicht der Evaluation in erster Linie, die Punkte (1) bis (3) zu beachten. Das bedeutet, dass es von der Hochschule folgende Schritte erfordert, wünscht diese den prognostischen Gehalt der Evaluationsergebnisse zu erhöhen:

Ad (1): Deutliche Erhöhung des Anteils von Teilnehmenden ohne formelle Hochschulreife und ohne ersten Studienabschluss in der Erprobendengruppe für die Phase II

Ad (2): Beachtung des Aspekts „Kosten“ im Sinne der Nachhaltigkeit, zumindest rechtzeitige Entwicklung eines Kostenmodells durch die Hochschule, Recherche und übersichtliche Darstellung von Fördermöglichkeiten

Ad (3): Rechtzeitiges Schaffen von Klarheit darüber, wie das Modell auch nach der Förderphase weitergeführt werden soll, damit es der Evaluation möglich ist, diese Pläne prospektiv bzgl. ihrer Umsetzbarkeit anhand der Erfahrungen aus der Erprobung zu bewerten und somit wiederum die externe Validität der Ergebnisse zu erhöhen.

K ERGEBNISSE DER SUMMATIVEN EVALUATION

K.1 Wurde die Zielgruppe erreicht? Sind durch STUDICA mehr nicht-traditionelle Studierende an die Hochschule gekommen?

Für STUDICA ist die Frage zentral, ob mit dem Modell tatsächlich die Zielgruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“ angesprochen wird und ob diese sich mit Hilfe dieses Angebots vermehrt an der Hochschule einfindet („Öffnung der Hochschule“ für nicht-traditionelle Studierende i.S. des Wettbewerbs OH).

Wie an anderer Stelle bereits vorangestellt (vgl. Hemmer-Schanze/ Schrode 2014) gilt in Bezug auf die Definition dieser Gruppe:

„Je weiter die Definition gefasst wird, desto mehr nicht-traditionelle Studierende gibt es, aber je weniger wird sich deren Erwartungen vom Durchschnitt der Erwartungen aller anderen Studierenden differenzieren“ (Wilkesmann et. al. 2012)

Wolter (2002, S. 140f.) erkennt das Problem und die Pluralität und definiert vier Typen:

- (1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen,
- (2) Personen mit nicht-geradlinigen, eher durch Umwege gekennzeichneten Biographien auf dem Weg zur Hochschule
- (3) Personen, die durch besondere Zugangswege/Zulassungsverfahren zum Studium kommen,
- (4) Personen, die in flexiblen Studienformen (z.B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren.

STUDICA konzentriert sich auf die Zielgruppen 2 und 3. Dennoch macht es vor dem Hintergrund des Förderschwerpunkts Sinn, alle vier Aspekte bzgl. der STUDICA-Teilnehmenden zu überprüfen. Dabei sind dann „[D]ie Typen von Wolter (2002) (...) weniger als Idealtypen zu verstehen, die der Einordnung in eine Typographie dienen, sondern als Kriterien für Nicht-Traditionalität eines oder einer Studierenden“ (Schrode/Hemmer-Schanze 2014, S. 94).

Bzgl. des ersten Typus/Kriteriums lässt sich feststellen: 68% der Teilnehmenden geben die Allgemeine Hochschulreife als höchsten erreichten Schulabschluss an, 17% eine Fachhochschulreife, 11% über die Mittlere Reife und 3% über einen Hauptschulabschluss. Bezüglich der Schulabschlüsse lässt sich also nur bei 14% von nicht-traditionellen Studierenden sprechen, die an Hochschulen unterrepräsentiert sind.

Zieht man die weiteren Abschlüsse hinzu, so zeigt sich: „44% der Befragten verfügen über ein Universitätsstudium und 8 % über ein Fachhochschulstudium¹⁵⁰. 18% hatten eine Fachwirt-Ausbildung, 21% eine kaufmännische Ausbildung und 5% eine andere Berufsausbildung“ (siehe a.a.O.). Auch wenn die Gruppe der Akademiker damit mit 52% die größte ist, so stehen dem doch 44% mit rein beruflichen Abschlüssen gegenüber. Die Anzahl der Teilnehmer, die über einen Universitätsabschluss und jenen, die über einen beruflichen Abschluss als höchsten Abschluss verfügen, ist mit 44% identisch. Dies ist bei weitem eine überdurchschnittliche Repräsentation von beruflich Gebildeten ohne ersten akademischen Berufsabschluss.

Bezüglich des Kriteriums der „unterrepräsentierten Gruppe“ lässt sich, macht man diese an Abschlüssen fest, also feststellen: Bezogen auf den höchsten Schulabschluss lässt sich nicht

¹⁵⁰ 12% der Befragten gaben an, schon einmal ein Studium begonnen, aber nicht abgeschlossen zu haben (Frauen 15%; Männer 5%).

von einem hohen Anteil von an Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen sprechen, in Bezug auf den Berufsabschluss jedoch durchaus.

K.2 Gesamtzufriedenheit der Teilnehmenden

Die Gesamtzufriedenheit mit STUDICA ist eine Zahl, die interpretationsbedürftig ist und die vor dem Hintergrund der Ergebnisse erörtert werden kann. Grundsätzlich bündelt die Zahl diese Aspekte und misst die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf ihre STUDICA-Teilnahme:

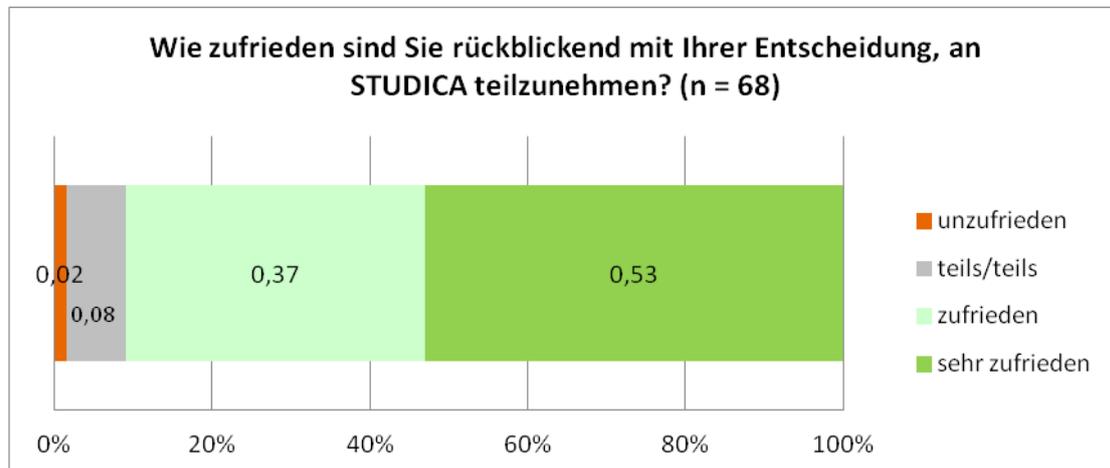


Abbildung 89: Gesamtzufriedenheit mit der Teilnahme an STUDICA

K.3 Student Success/ Employability

K. 3.1 Lern- und Bildungserfolg: Lernergebnisse (learning outcomes)

K.3.1.1 Voraussetzungen und Wirkungen von STUDICA

Outcome- und Kompetenz-Orientierung sollte sich nicht in Wortfassade in Modulhandbüchern erschöpfen. Die Outcomes, die beschrieben werden, sollen auch die realen Outcomes sein. Modulhandbuchbeschreibungen von Outcomes sollten daher auch empirisch überprüft und entsprechend angepasst werden (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014¹⁵¹). Eine empirische Überprüfung der Outcomes der Veranstaltungen hat im Zuge der formativen STUDICA-Evaluation stattgefunden (vgl. Kap. 7.4.1.5). Gefragt werden muss bei einer Maßnahme wie STUDICA aber zwingend auch nach den übergeordneten Lernergebnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die in der Teilnahme von STUDICA erworben worden sind. Man mag in diesem Fall wohl nicht zu Unrecht von Kompetenzen sprechen, da es um neue Fähigkeiten geht, die in verschiedensten Situationen fruchtbar sind bzw. sein sollen und nicht um eine Abfrage von Inhalten, die erlernt worden sind.

Spannend ist jedoch auch, wozu STUDICA an und für sich beigetragen hat bei den einzelnen TN, was sie also – z.B. in ihrer Praxis – gelernt haben und dafür oder dabei durch STUDICA inspiriert waren bzw. Impulse aus STUDICA verwirklichen konnten.

¹⁵¹ Arnold, Rolf/ Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 77. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht dar über die Aspekte, die wir vor dem Hintergrund dieser Überlegungen abgefragt haben. Einige davon weisen wiederum Bezüge auf zu den Motiven (Stichwort „reflexionswillige Professionalisierungsorientierte“) sowie zu den Anforderungen aus der Praxis.

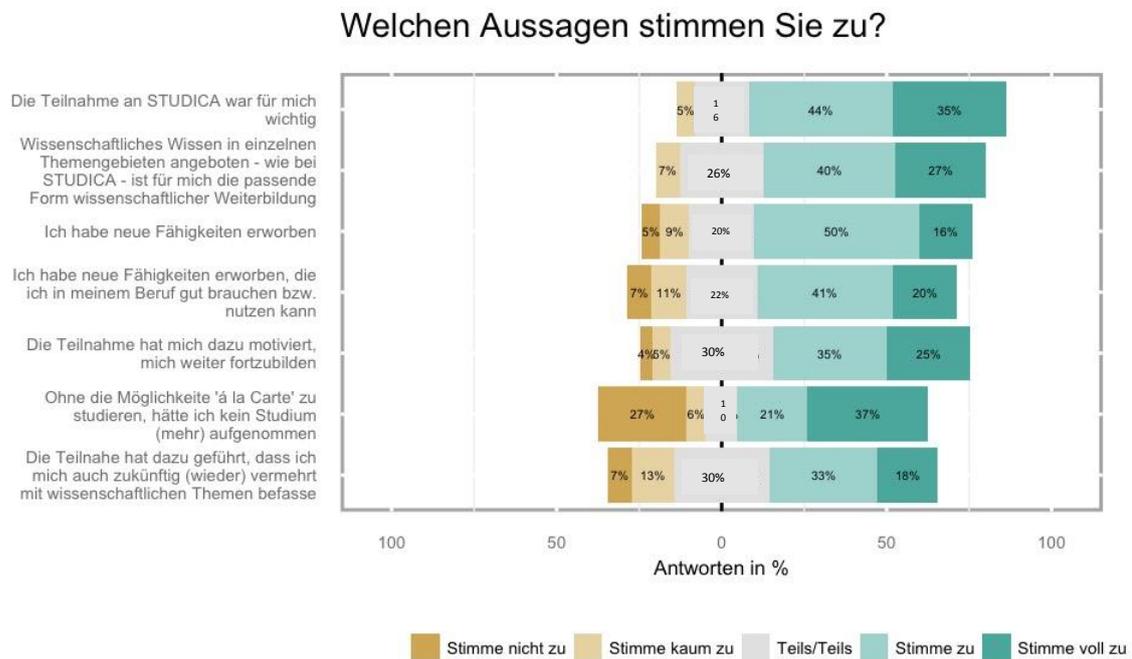


Abbildung 90: Voraussetzungen & Wirkungen von STUDICA (n=66)

Während die Zustimmungswerte in Item 1 dieser Fragebatterie relativ unspezifisch darauf hinweisen, dass sich für die Erprobenden ihre Teilnahme an STUDICA als wichtig erwiesen hat, verweisen die nachfolgenden Zustimmungswerte zu den weiteren Items darauf, dass sich die Form für die Erprobenden als passend erwies, dass Sie dabei Fähigkeiten erworben haben, die sie tatsächlich in ihrem Beruf gebrauchen können und dass die Teilnahme an STUDICA zu weiteren Fortbildungsaktivitäten motiviert hat. Interessant ist der Aspekt, dass 58% der Befragten angeben, dass sie nicht mehr studiert hätten, ohne eine Form wie STUDICA, aber auch 27% dem überhaupt nicht zustimmen. Dies zeigt, dass es für einen Teil der Zielgruppe eine Form war, die Studieren überhaupt erst als Möglichkeit am Horizont erschienen lies, wohingegen ein anderer Teil scheinbar ohnehin „unterwegs“ war in Richtung Studieren.

Dass TN sich zukünftig (wieder) mehr mit Wissenschaft befassen, diesen Effekt haben insgesamt die Hälfte der Befragten für sich festgestellt. Für 30% der Befragten trifft dies zum Teil zu, für 20% trifft es weniger zu oder nicht zu. Bei jedem zweiten wurde – so ließen sich diese Werte interpretieren – das Wissenschaftsinteresse durch die Teilnahme gesteigert, bei knapp jedem Dritten zum Teil und bei jedem Fünften eher nicht.

K. 3.2 Konnten die Teilnehmenden ihre Lernfrage(n) mit Hilfe von STUDICA beantworten?

Beim Aspekt der Lernergebnisse interessiert schon alleine aufgrund der konzeptionellen Ausrichtung von STUDICA besonders, ob das Angebot denn nun dazu beitragen konnte, dass die Erprobungsteilnehmenden ihre mitgebrachte(n) Lernfrage(n) für sich beantworten konnten bzw. in dieser Hinsicht weiter kamen.

In der abschließenden Online-Umfrage operationalisierten wir diesen Aspekt als folgendes Item:

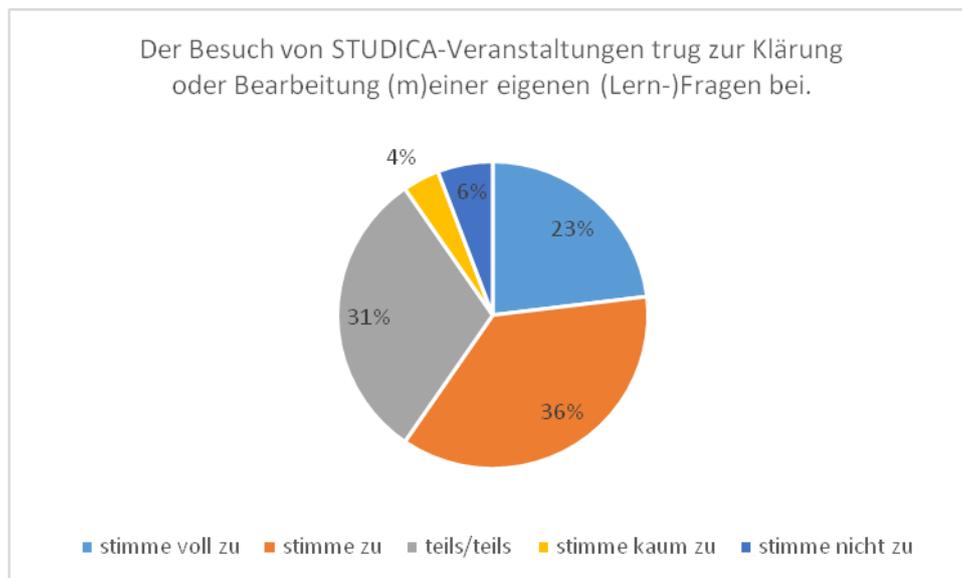


Abbildung 91: STUDICA trug zur Klärung meiner Lernfrage bei (N=52)

Deutlich wird, dass es hier zwar hohe Zustimmung gibt, ebenso jedoch auch eine hohe Antworttendenz in Richtung „teils/teils“. Die volle Zustimmung liegt hinter der allgemeinen Zustimmung zum Item. Beides zusammen lässt sich wie folgt interpretieren: Wie an anderer Stelle in diesem Bericht klar wurde, ist nicht allen Teilnehmenden bewusst, was es im Konzept mit der „eigenen Lernfrage“ auf sich hat oder es fällt ihnen schwer, eigene Lernfragen zu benennen. Dieser Aspekt könnte hier mit verantwortlich sein, dass dem Aspekt eher verhalten zugestimmt wird.

Wir sollten jedoch nicht die grundsätzliche Zustimmung (59%) zum Item zu stark relativieren: diese Zustimmung macht insgesamt deutlich, dass es durch STUDICA möglich ist, eigene Lernfragen zu bearbeiten bzw. mit ihnen weiter zu kommen. In Zahlen half STUDICA 31 Personen dabei mit ihrer Lernfrage weiter zu kommen, 16 Personen konnten im Angebot zum Teil Unterstützung dabei finden, nur für fünf Erprobende, die auf diese Frage geantwortet haben, lag in STUDICA bzgl. ihrer Lernfrage wenig oder kein Mehrwert.

Vergleicht man dieses Ergebnis mit „klassischen“ Studiengängen – die freilich nicht direkt den Anspruch haben, dass ihre Teilnehmenden individuelle Lernfragen mit ihrer Hilfe lösen, jedoch allesamt seit Bologna eine „Praxis- und Kompetenzorientierung“ behaupten – so ist dies wohl als ein sehr gutes Ergebnis zu werten. In „klassischen“ Studiengängen wird oftmals viel träges Wissen vermittelt und die Antwort auf die Frage: „Was *kannst* du jetzt durch dein Studium“ fällt meist lau aus¹⁵².

An die Fragen, inwieweit STUDICA zur Beantwortung der eigenen Lernfrage(n) beitrug, schlossen wir eine offene Frage an, inwiefern das durch STUDICA gelang. Die Antworten hierauf sind bunt und reichen von Aussagen wie, dass der Austausch mit Dozenten und Teilnehmern dafür besonders förderlich war über den Erwerb eines besseren Bewusstseins über die eigenen Kompetenzen oder der Orientierung im (Berufs-)Feld über Aspekte wie, dass die Haltung des Beratenden in der Beratung und seine Fragen dazu beitrugen bis hin zur Äußerung, dass Umdenkprozesse (Perspektivwechsel) in der eigenen Praxis dadurch

¹⁵² Arnold, Rolf/ Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 77. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

möglich wurden und Begriffe genauer gefasst werden konnten, was sich auch auf die Praxisgestaltung auswirkte.

Abgefragt wurde in diesem Zusammenhang auch, welche neuen Lernfragen sich durch die Teilnahme an STUDICA ergaben (offene Frage). Die Antworten reichen hier von der Frage, wie sich gelernte Inhalte und Konzepte umsetzen lassen bis hin zu Fragestellungen zu weiteren theoretischen Hintergründen – insgesamt wiederum sowohl Fragen, die auf deklaratives Wissen, wie auf prozedurales oder Kausalitätswissen oder auch auf Metakognition abzielen¹⁵³.

K.3. 3 Praxisbezug der Lernergebnisse

Da der Praxisbezug besonders interessiert, wurden hierzu anschließend folgende Items abgefragt:

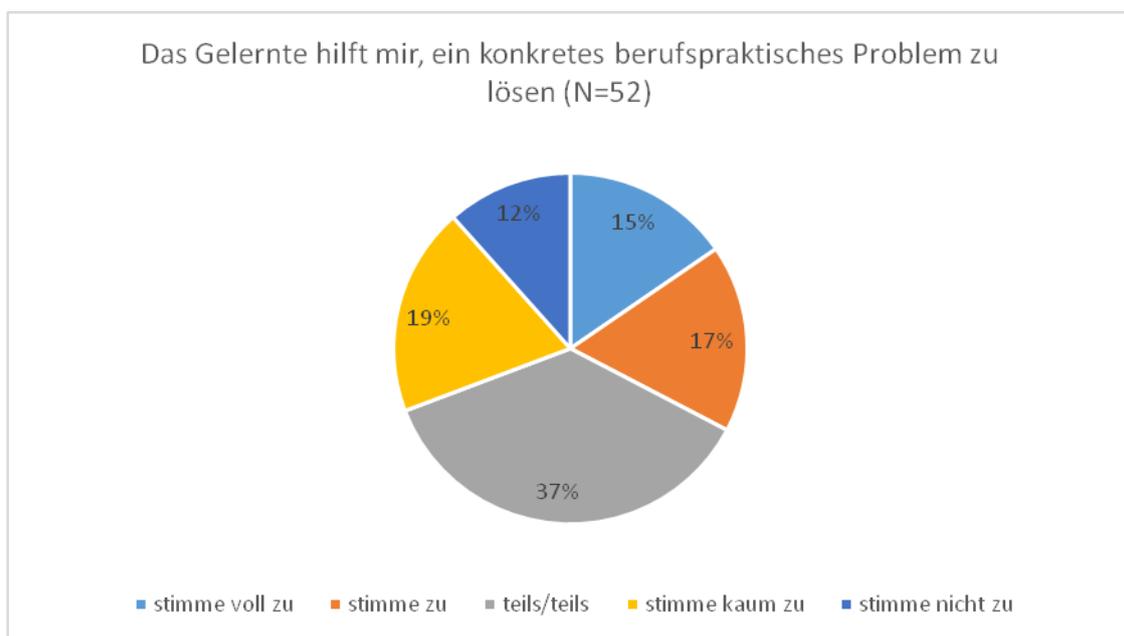


Abbildung 92: Beitrag des Gelernten zur Lösung eines berufspraktischen Problems

¹⁵³ Die neuen Lernfragen, die hier genannt wurden:

„Bei der Individualität der Lernenden: Wie kann eine Nachbegleitung aussehen, dass jede/ ihre jeweiligen Ziele schriftlich formulieren?“

„eine ganze Liste an Detailfragen zur praktischen Anwendung systemischer Lerntheorien“

„Lernprozessbegleitung statt Unterweise- r wie kann ich das umsetzen?“

„meine Professionalisierungsrichtungen mehr zu bündeln. Dies hat für mich auch mit praktischer Umsetzung zu tun (weitere Konkretisierung meines Weges)“.

„mir einen Überblick über verschiedene Beratungsrichtungen und ihre Wurzeln zu verschaffen, um eine stimmige Ausgangsposition für mich zu finden“

„vor allem Fragen zur Kompetenzenreflexion und zur Beratungskompetenz“

„Was ist Lerndiagnostik, wie kann ich sie im Schulalltag auf den Einzelnen bezogen anwenden?“

„was lernen ist, was die Motivation antreibt, welche Rolle Führung hierbei hat, wie eine gute Eigenarbeit aufgebaut ist“

„Welchen Einfluss haben meine persönlichen Erfahrungen und Prägungen darauf, wie ich andere Menschen beim Lernen begleite?“

„Wie kann ich Beratungsgespräche so führen, dass der Beratende selbst auf Lösungen stößt und ihm Handlungen deutlich werden?“

„Wie und wann kann das notwendige Grundlagenwissen im beruflichen Alltag vermittelt werden?“

„Wirkung meiner Selbst, generische Prinzipien, Kybernetik erster und zweiter Ordnung, Weiterarbeit an der konstruktivistischen Idee“

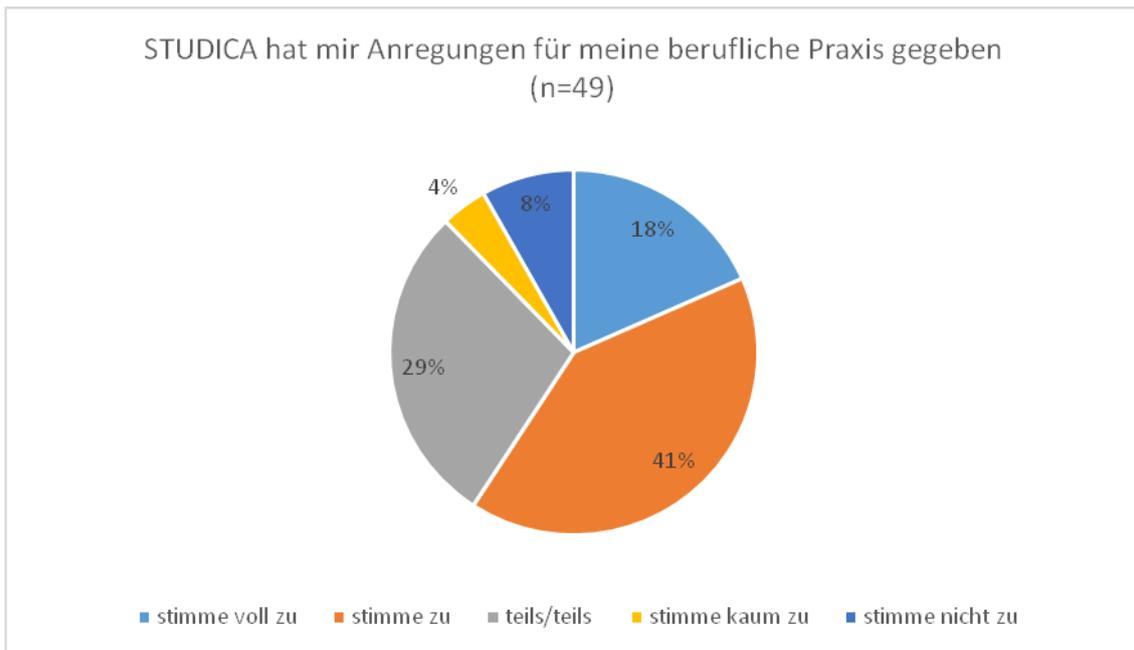


Abbildung 93: Anregungen für berufliche Praxis durch das Gelernte

Deutlich wird – weshalb wir diese beiden Grafiken auch direkt untereinander gestellt haben –, dass nur knapp ein Drittel der Befragten einschätzt, dass das Gelernte ihnen direkt geholfen hat, ein berufspraktisches Problem zu lösen (– wenn man so will ein sehr schneller, kurzfristiger Beitrag zur Problemlösung). Weit höher mit 59% ist die Zustimmung dazu, dass STUDICA Anregungen für die berufliche Praxis gegeben hat (– die, wie das Wort Anregungen ja sagt, eben wirksam sind, aber noch nicht direkt zur Lösung eines Problems führen; hier kann wohl von mittel- oder langfristigen Lösungsanläufen ausgegangen werden, ebenso kann die Anregung aber auch ‚verpuffen‘ oder ins Leere laufen).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die STUDICA-Teilnahme zum Teil zur direkten Problemlösung von berufspraktischen Herausforderungen beitrug, dass sie in erster Linie jedoch Impulse und Anregungen für die Praxis der Teilnehmenden gab, die erst auf längere Sicht ihre Wirksamkeit im beruflichen Handeln entfalten können. Diese These wird durch die qualitativen Befunde a.a.S. gestützt.

Um deutlicher Herauszufinden, worin die Beiträge zur Praxis lagen, fragten wir mit einer offenen Frage ab, welche Anregungen dies waren. Die Antworten auf diese Frage (insgesamt 27) lassen sich zusammenfassen in die folgenden Kategorien:

<p>Konkrete Handlungskompetenzen für die eigene Praxis, die dort bereits wirksam wurden</p>	<p>„Ausbau der Qualitätssicherung von Bildungsmaßnahmen; Erweiterung der Lernarrangements“, „Basis für Beitrag bei Gründung einer ethischen Bank“, „Konkrete Inhalte zum Thema Führung/ Leitung und der systemischen Beratung“ „Begleitung von Auszubildenden“, „Didaktik, Umgang und Gestaltung von Seminaren mit Kollegen“, "Relevanz der Interaktionsprozesse für das Gelingen von Lernsituationen", "Erweiterung Bezugshorizont Beratung, deutlicher geworden, dass ich mich in der humanistischen Psychologie verwurzelt fühle", "Gestaltung von Lernarrangements, Berücksichtigung der biografischen Hintergründe, etc. in der Beratung selbst (die Haltung des Beraters)", "Methodenvielfalt „Wie lernen Erwachsene“, "Methodik und Didaktik ", "Nachbegleitung", "QM im beruflichen Ausbildungskontext auf internationale Freiwilligendienste zu übertragen", "Welche Elemente sollte ein Lernangebot für betriebliche Lernbegleiter beinhalten?",</p>
<p>Veränderte Haltungen oder Erkenntnisse, die in der eigenen Praxis wirksam wurde</p>	<p>„Aufbau der Unterrichtsstunden mit Gelassenheit planen“, „Durch Veranstaltungen im Rahmen von Studica hat sich vielfach bestätigt, dass ich bestimmte Themen gerne weiterhin vertiefen möchte. zudem habe ich interessante Akteur_innen der Themen kennengelernt“, „ganzheitliche Betrachtung von Menschen“, „ich weiß jetzt besser, was ich in den Fokus setzen möchte“, „Lehrer als Lernbegleiter und nicht als allwissender Dozierender“, „Meinem Gespür trauen, mehr Zutrauen entwickelt, Gruppenprozesse gut leiten zu können“,</p>
<p>Anregungen von anderen für die eigene Orientierung in der Praxis</p>	<p>„Anregungen vor allem durch den Austausch mit den anderen Studierenden“, „Einblick in mögliche Berufsfelder“, „Kenntnis der betreffenden Institutionen“, „Stärkung meiner Orientierung in ein Berufsfeld mit nachhaltigem Hintergrund“, „Weitere Ausrichtung“, „Neuausrichtung als Angestellte, Selbständigkeit als zweites Standbein“,</p>
<p>Erhöhte Reflexion, die in der eigenen Praxis wirksam wurde</p>	<p>„andere Sichtweise einzunehmen“, „Reflektion von Nachhaltigkeitsansätzen“,</p>

Tabelle 22: Konkrete Beiträge zur eigenen Praxis

Auch im nächsten Kapitel, in dem es um überfachliche Lernergebnisse (Handlungskompetenzen) geht, spielt der Praxisbezug eine wichtige Rolle. Dies liegt in der Natur der Sache: Ob eine Person eine Kompetenz, verstanden als „Selbstorganisationsdisposition“ (John Erpenbeck) besitzt, zeigt sich immer erst im Handeln (der „Performanz“): ist dieses erfolgreich, so lässt sich daraus schließen: ja – er oder sie hat die entsprechende Kompetenz.

Daher ist im Folgenden wieder der Praxisbezug zentral: die zugrunde gelegten Items wurden so operationalisiert, dass stets ein Bezug zum Handeln der Studicanten und Studicantinnen *in ihrer Berufspraxis* besteht, welche einen Ort darstellt, an dem Performanz stattfindet.

K.3.4 Überfachliche Lernergebnisse (Handlungskompetenzen)

Auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen zu wissenschaftlichen bzw. in der Befassung mit Wissenschaft und dem wissenschaftlichen Arbeiten erwerbenden Kompetenzen, die an anderen Stellen bereits ausgeführt sind, wurden für die Abschlussumfrage Items formuliert, anhand derer die TN ihre Lernergebnisse einschätzen konnten. Hier zeigt sich folgendes Bild: „Durch meine Teilnahme an STUDICA...“

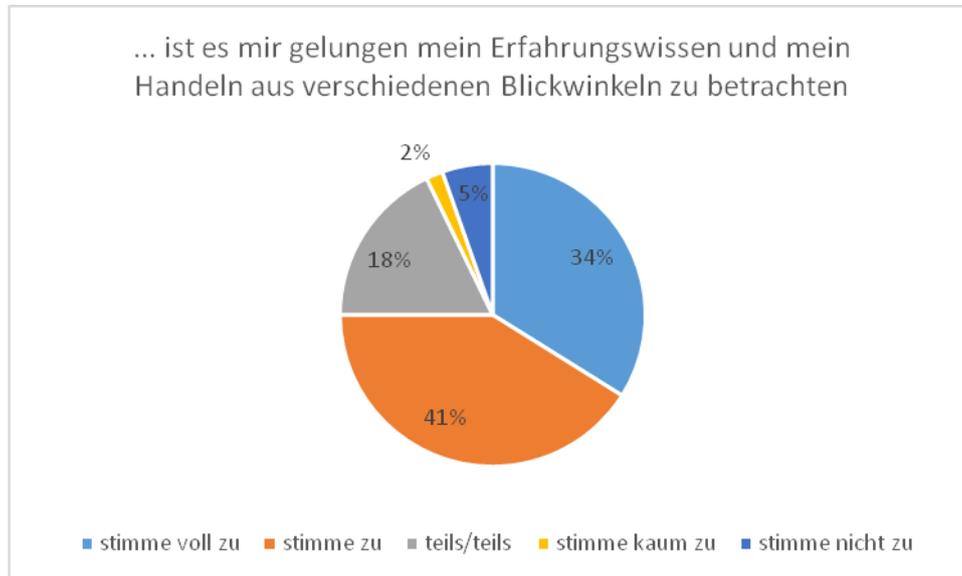


Abbildung 94: "Multiperspektivität"

Da Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das eigene Handeln immer bedeuten muss, dieses auch aus anderen Blickwinkeln betrachten zu können, haben wir, anknüpfend an die Überlegungen der Wirkungen von STUDICA in Richtung einer „reflexiven Praxis“, dieses Item erstellt. Die Zustimmung von insgesamt zwei Drittel der Befragten zeugt davon, dass die Kompetenz „sein Handeln aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten“ deutlich als Lernergebnis zu benennen ist.

Ein weiteres Item, mit dem der Zugewinn an Reflexionsfähigkeit erfasst werden sollte, lautete:

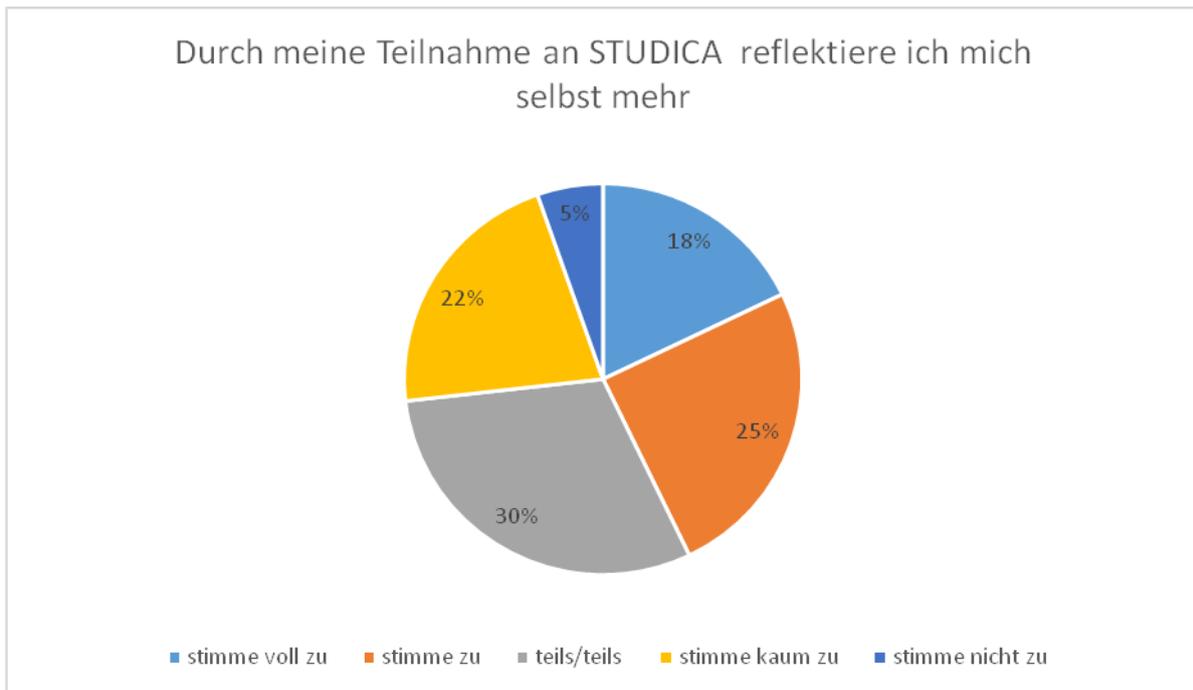


Abbildung 95: Selbstreflexion

43% stimmen zu. Für sie ist eine erhöhte Selbstreflexion einer der Lerneffekt aus STUDICA. Für 30% gilt das zum Teil. Mit 27% gilt dies aber für fast ebenso viele kaum oder nicht. Die Erweiterung von Selbstreflexion ist als ein Lerneffekt von STUDICA zu benennen, auch wenn er sich bei über einem Viertel der Teilnehmer nicht einstellte – im Umkehrschluss tat er es für fast drei Viertel von ihnen.

Selbstreflexivität benötigt auch kritisch gegenüber sich selbst und seinem eigenen Handeln zu werden. Wie verhält sich aber bezogen auf andere – auf Behauptungen, die gemacht werden und als wahr dargestellt werden? Ist auch hierzu kritische Distanz einnehmen zu können ein Lerneffekt von STUDICA?

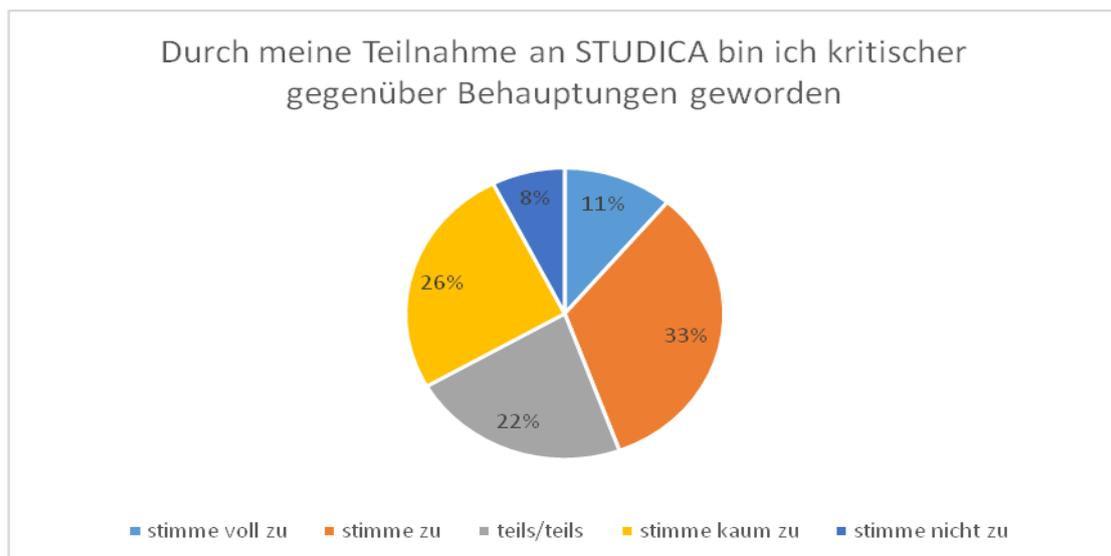


Abbildung 96: Kritische Haltung

Mit einer Zustimmung von insgesamt 44% und einer teilweisen Zustimmung von 22% kann davon gesprochen werden, dass die Entwicklung eines kritischen Geistes bzw. einer kritischen Haltung durch STUDICA zumindest teilweise befördert wurde. Nicht klar ist freilich,

wie kritisch die Teilnehmenden schon vor STUDICA waren. Dennoch kann die Zustimmung zum Item als ein Indiz gewertet werden, dass der Lerneffekt „Entwicklung einer kritischen Haltung“ bei einigen TN eingetreten ist. Bei den insgesamt 36%, bei denen dies kaum oder nicht zutraf, gilt es zu fragen, ob diese ggf. schon zuvor sehr kritisch waren und STUDICA dies daher nicht mehr weiter befördert hat.

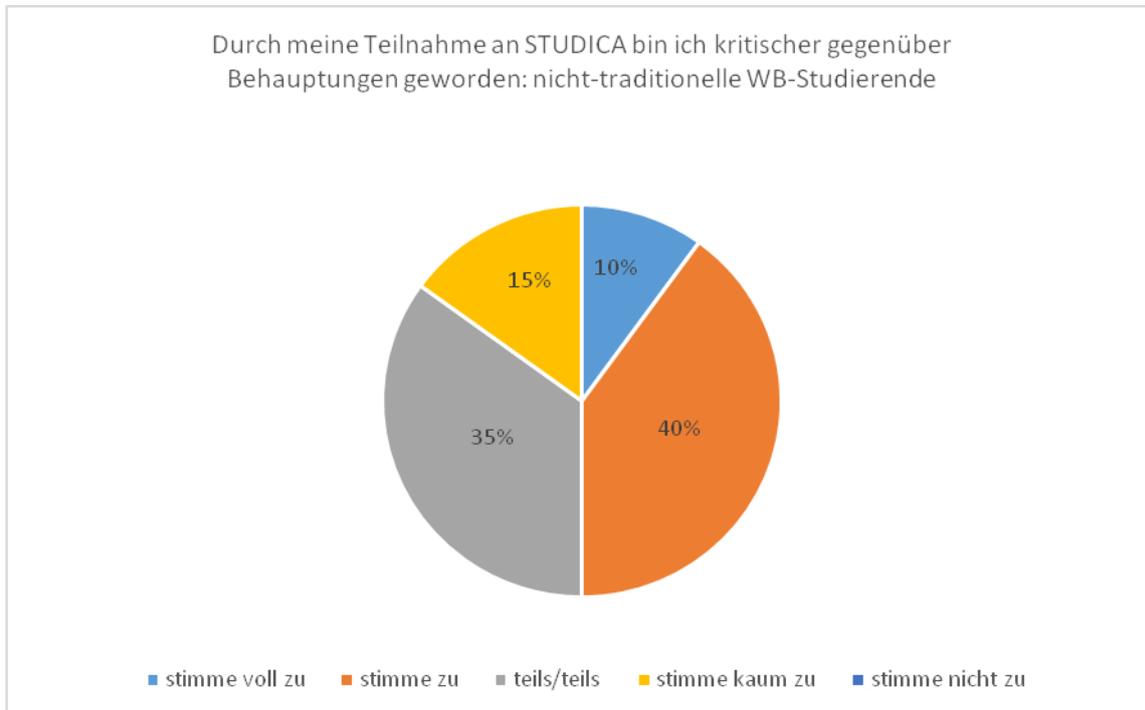


Abbildung 97: Kritische Haltung - Nicht-traditionelle WB-Studierende

Wie hier deutlich wird, zeigen sich Indizien dafür, dass diese Annahme haltbar ist: Bei den traditionellen WB-Studierenden (tS) ist die Zustimmung zum Item insgesamt bei 40, bei den nicht-Traditionellen (ntS) bei 50%. Auch die Teilzustimmung ist bei den ntS mit 35% gegenüber den tS mit 13% deutlich höher. Es gibt ohnehin keine ntS, die überhaupt nicht zustimmen, bei den tS hingegen sind es 13%. Folgt man diesen Aussagen, entwickelten insgesamt 15% der ntS kaum eine kritische Haltung durch STUDICA, bei den tS sind es ganze 47% bei denen STUDICA kaum oder nicht zur (weiteren?) Entwicklung einer kritischen Haltung führte. Bei aller gebotenen Vorsicht aufgrund der geringen Fallzahlen, ist dies mindestens als interessanter Aspekt zu werten.

Weitere Items waren hier:

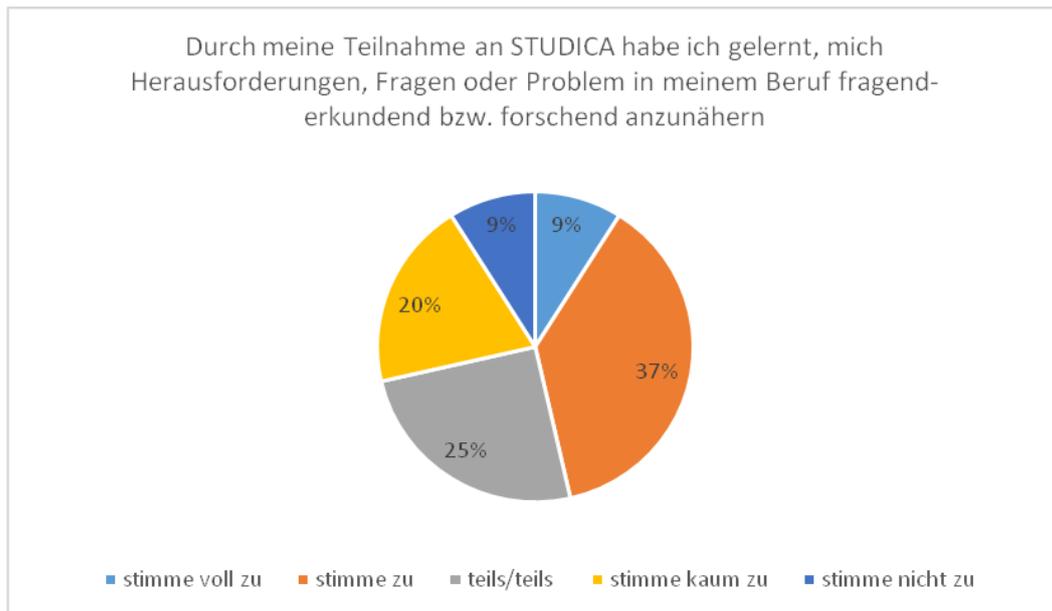


Abbildung 98: Forschende Haltung/ Herangehensweise

Ein forschendes Vorgehen und eine forschende Haltung sind als wissenschaftliche Kompetenz zu beschreiben (vgl. Schrode 2017 i.E.), daher fragten wir nicht nur gezielt nach dieser, sondern auch ob diese dann *außerwissenschaftlich*, also im Beruf, wirksam wurde. Wie hier deutlich wird, kann dies nach Selbstauskunft der Teilnehmenden für fast die Hälfte (46%) angenommen werden. Ein weiteres Viertel gibt an, dass dies für sie zum Teil zuträfe. Jeder Fünfte sagt, dass dies für ihn kaum zutrifft. STUDICA hat also für einen Teil der Teilnehmenden diese Wirkung gehabt.

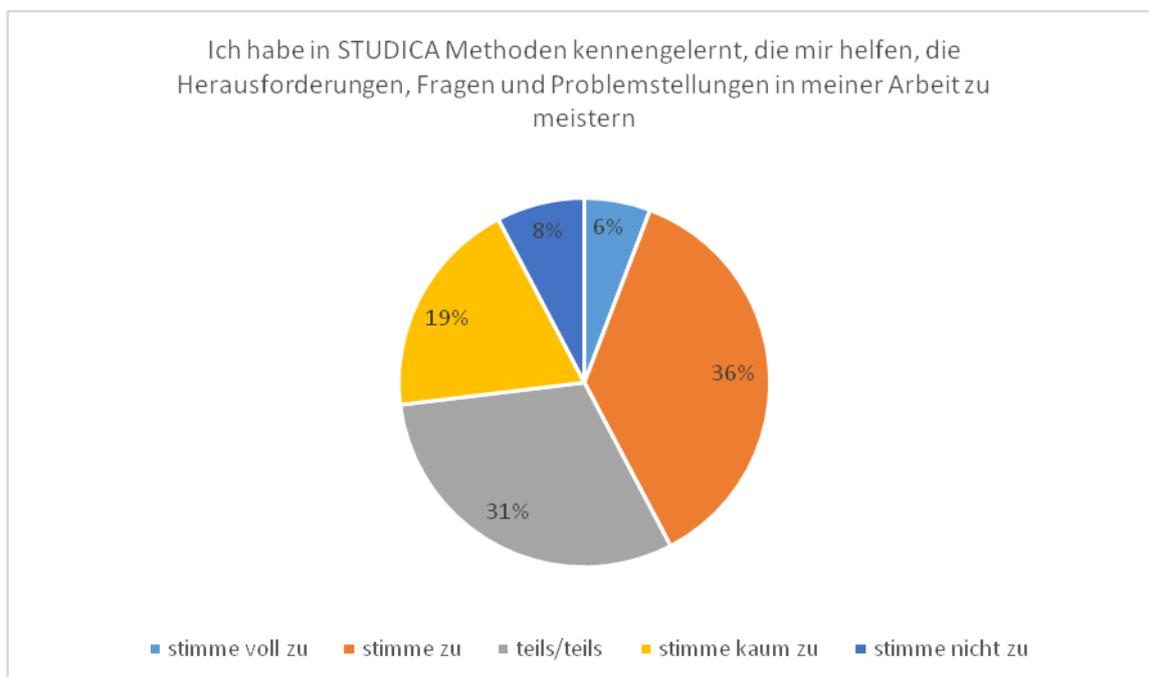


Abbildung 99: Einsatz wissenschaftlicher Methoden in eigener Arbeit

Auch wenn diesem Item nur 6% voll und ganz zustimmen – das sind bei 52 TN, die diese Frage beantwortet haben, gerademal drei Personen – so sind es doch insgesamt 42% die zustimmen und 31% die zum Teil zustimmen. Jeder Fünfte stimmt kaum zu (10 Personen) und 7,7% (4 Personen) gar nicht. Während also 42% entsprechende Methoden in STUDICA

kennenlernen konnten, die sie auch in Bezug auf die Herausforderungen ihrer Arbeit einsetzen können, stellt sich dieser Lerneffekt bei jedem Dritten nur zum Teil ein und ca. bei jedem Vierten nicht oder gar nicht.

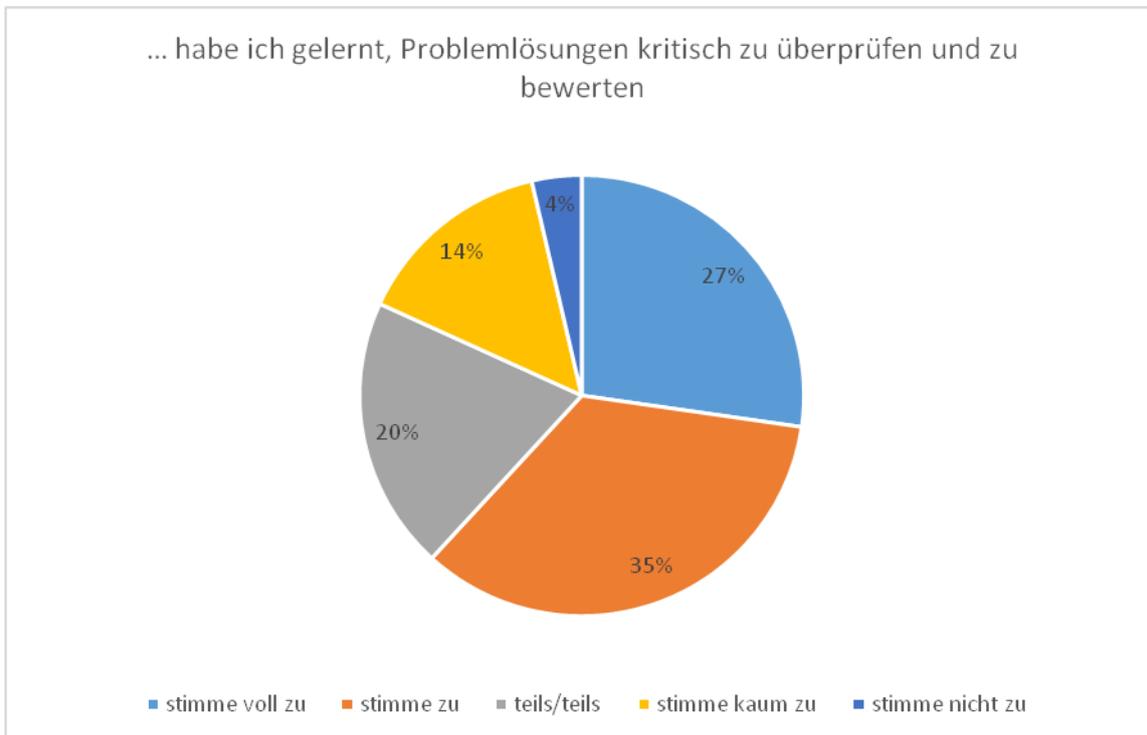


Abbildung 100: Kritische Haltung II

Dem Item stimmen mit 63% deutlich mehr befragte zu als dem ersten Item, obwohl hier letztlich nur das Wort „Behauptungen“ durch „Problemlösungen“ ersetzt wurde (+19%). Die zum Teil-Zustimmung ist nahezu gleich. Gegenüber der Frage zur kritischen Haltung weiter oben, hat v.a. die Kategorie „stimme kaum zu“ an Zuspruch verloren.

Vielleicht sollte die Tatsache, dass sich die Zustimmungsraten hier anders verhalten, jedoch nicht relativiert werden: „Problemlösungen“ sind nun einmal zu „Behauptungen“ verschieden. Bei Problemlösungen mag man an ohnehin schon wohlgedachte Strategien, Pläne oder Vorhaben denken – solche nun noch kritischer zu prüfen und zu bewerten wird augenscheinlich als ein von STUDICA beeinflusster Effekt gesehen. Die kritische Einstellung gegenüber Behauptungen stellt sich demgegenüber als kleinerer Lerneffekt dar. Hierfür sind verschiedenste Gründe denkbar, nicht zuletzt auch jener, dass Problemlösungsstrategien z.B. oft auf Papier festgehalten und schon daher besser überprüfbar sind als – z.B. beiläufig in Gesprächen oder Argumentationen angebrachte – Behauptungen.

Mit der folgenden Frage sollte auch überprüft werden, ob STUDICA bezogen auf die eigene Motivation multiperspektivisch zu denken Effekte hatte:

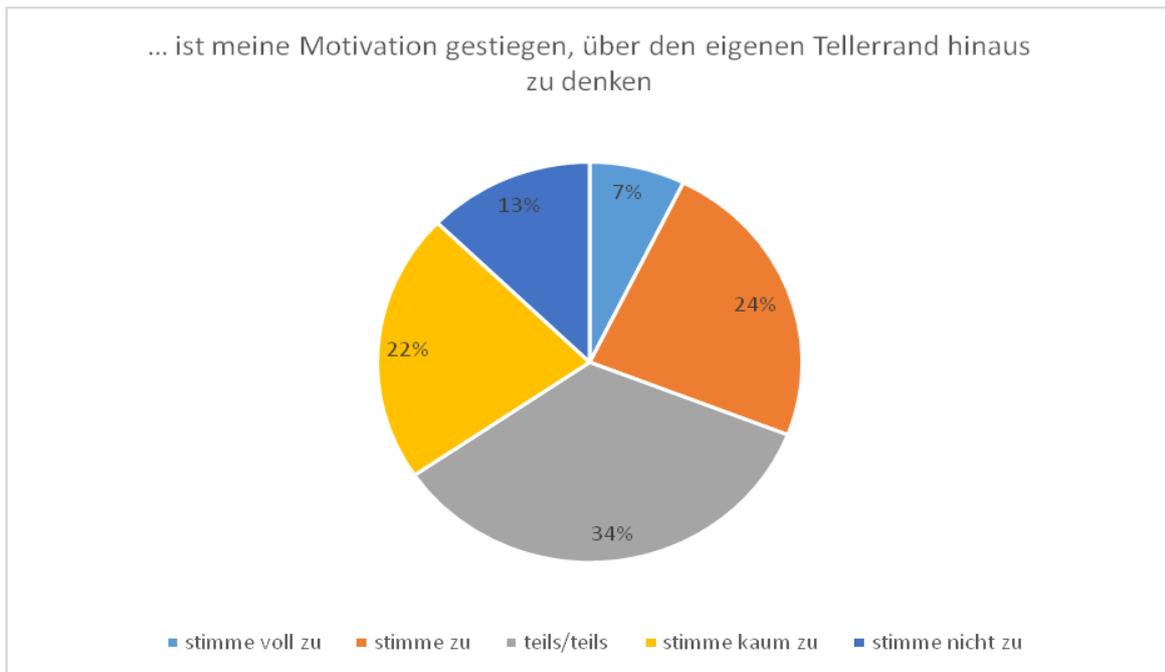


Abbildung 101: Multiperspektivität II

31% stimmen hier zu, bei 34% gilt es zum Teil, 22% stimmen kaum, 13% nicht zu. Bei über 60% ist also eine solche Wirkung da – wenn auch bei über der Hälfte davon nur zum Teil. Es kann aber von einem Lerneffekt gesprochen werden.

Zusammengefasst lässt sich behaupten, dass die folgenden Kompetenzen – unterschiedlich stark (siehe oben) - durch STUDICA erlernt oder erweitert werden konnten:

- Multiperspektivität: Die Kompetenz, aus mehreren Blickwinkeln auf ein und dieselbe Sache blicken zu können
- Forschende Haltung: Die Kompetenz, in einer fragend-erkundenden, explorativen Haltung an die Dinge heranzutreten
- Kritische Haltung: Kompetenz, die ähnlich der forschenden Haltung wirkt, sich jedoch noch stärker im Hinterfragen („Ist das wirklich so?“) zeigt
- Erhöhte Selbstreflexionsfähigkeit bzw. ein Beitrag zu mehr Selbstreflexion: Sich selbst durch das Studium besser reflektieren zu können, auch in Bezug auf seine eigene berufliche Arbeit
- Erweiterte Methodenkompetenz: Das eigene Tun nun auch mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden ausleuchten zu können

All diese Kompetenzen sind nicht trennscharf und lassen sich – zusammen mit weiteren Kompetenzen – als „Kompetenzen wissenschaftlichen Handelns“ bündeln (einen Versuch für eine solche Bündelung unternimmt Schrode 2017 i.E.): Es gilt in Phase II des Projektes gemeinsam zu erörtern, inwieweit auf der Grundlage dieser Befragungsdaten¹⁵⁴ davon gesprochen werden kann, dass STUDICA hiermit eines seiner fundamentalen Grundziele – nämlich

¹⁵⁴ Inkl. der qualitativen Befunde zu diesem Aspekt an anderen Stellen dieses Berichts

wissenschaftliche Inhalte, Vorgehensweisen und Haltungen so zu vermitteln, dass sich daran Kompetenzentwicklungsprozesse entzünden, die *praxiswirksam* sind - umgesetzt hat? Satz unvollständig

Neben diesen spezifischen Effekten und Ergebnissen, interessierte uns auch die persönliche Weiterentwicklung der Erprobungsteilnehmenden. Hier zeigt sich folgendes Bild:

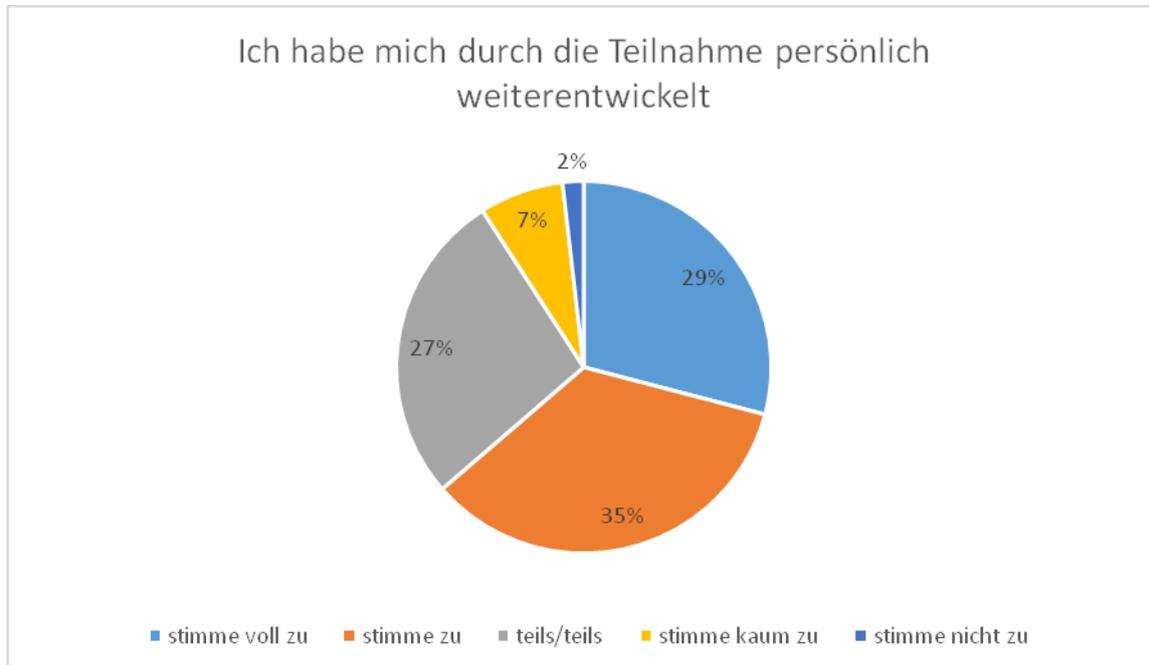


Abbildung 102: Persönliche Weiterentwicklung

64% geben an, dass sie sich persönlich weiterentwickelt haben, 27%, dass das zum Teil der Fall sei. Der Anteil derer, die sich in bzw. mit der Maßnahme kaum oder nicht weiterentwickelt haben ist mit unter 10% sehr gering.

Welche Unterschiede zeigen sich bei Zielgruppendifferenzierung?

Es bestehen Unterschiede zwischen den Bereichen BBP und SvF im Hinblick auf die Lernerfekte bzw. Lernergebnisse, ebenso wie zwischen Männern und Frauen. So ist z.B. die „kritische Haltung“ als ein insgesamt etwas deutlicheres Lernergebnis im Bereich SvF als im Bereich BBP ausgeprägt, selbiges gilt für das Lernergebnis „Multiperspektivität“ (insbesondere das „über den Tellerrand schauen“: SvF mit 60% bei „trifft sehr zu“, im Vergleich: BBP 18%). Die „persönliche Weiterentwicklung“ hingegen ist umgekehrt im Bereich BBP deutlich höher als im Bereich SvF eingeschätzt worden (+35% bei BBP bei Zusammenbetrachtung der Kategorien „stimme voll zu“ und „stimme zu“), ebenso wie die „Selbstreflexion“. Bzgl. der anderen Konstrukte bestehen keine großen Unterschiede.

Bei der Differenzierung Männer/Frauen fällt auf, dass Frauen überdeutlich mehr eine „persönliche Weiterentwicklung“ angeben (71% ggü. 28% „stimme voll zu“ und „stimme zu“). Auch bei der Selbstreflexion haben Frauen einen Vorsprung (48%:25%). Männer werten insgesamt wesentlich öfter „stimme zum Teil zu“ als Frauen, beim „voll zustimmen“ oder „zustimmen“ verzeichnen sie überhaupt nur bei einem einzigen Item eine positivere Einschätzung als die Frauen, und diese fällt denkbar knapp aus: mit 64% zu 62% beim Item „Durch STUDICA ist meine Motivation gestiegen, über den eigenen Tellerrand hinaus zu denken“. Man beachte allerdings zur Relativierung dieses Befundes, dass 12 antwortenden Männern bei dieser Fragebatterie 42 antwortende Frauen gegenüber standen. Diese 12 jedoch haben

diesem Ergebnis zufolge deutlich mehr an kritischer Haltung zugewonnen als ihre weiblichen Kommilitoninnen.

Die interessantesten Unterschiede bestehen bei der Weiterbildungs-Traditionalität/ -Nicht-Traditionalität: Die volle Zustimmung liegt beim Item „Durch STUDICA ist es mir gelungen mein Erfahrungswissen und mein Handeln aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten“ bei den nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden (ntS) mit 50% (10 aus dieser 20 Personen starken Gruppe) doppelt so hoch wie bei den Traditionellen (8 aus dieser 32 Personen starken Gruppe). Bei der einfachen Zustimmung liegen hier die Traditionellen dafür zwar leicht vorne, insgesamt fällt die Zustimmung jedoch bei den ntS höher aus (80% zu 70%). Besonders die hohe Zustimmung bei „vollem Zutreffen“ kann als besonderer Verdienst hervorgehoben werden, da es hinlänglich als große Herausforderung gilt, gerade Personen die noch kein Erststudium absolviert haben adäquate Brücken zum wissenschaftlichen Wissen zu bauen (vgl. dazu auch Schrode/Hemmer-Schanze 2014). Ein ähnlicher Effekt zeigt sich beim Item „Durch meine Teilnahme an STUDICA habe ich gelernt, mich Herausforderungen, Fragen oder Problemen in meinem Beruf fragend-erkundend bzw. forschend anzunähern“: hier besteht bei den ntS eine Gesamtzustimmung von 55% gegenüber einer von 40% bei den tS (welche allerdings bei der „vollen Zustimmung“ leicht vor den ntS liegen). Ggf. handelt es sich um eine Kompetenz, die Personen mit erstem Studium bereits besaßen?

Die „Motivation über den eigenen Tellerrand zu blicken“ ist den Zustimmungen nach bei den ntS deutlicher gestiegen als bei den tS (70% zu 51%), ähnliches gilt für die Selbstreflexion (55% zu 34%) und die persönliche Weiterentwicklung (75% zu 51% insgesamt, bei der Antwortmöglichkeit „stimme voll zu“ sogar 45% zu 19%).

Insgesamt stimmen ntS deutlich öfter voll zu, bei „stimme zu“ ist nahezu gleich hohe Zustimmung, die Ablehnungswerte („stimme kaum zu“ und „stimme nicht zu“) sind bei tS deutlich höher. Die nicht-traditionellen Weiterbildungsstudierenden antworten also „positiver“, zeigen mehr Lerneffekt an. Dies kann verschiedene Gründe haben, z.B.:

- Sie haben tatsächlich mehr gelernt, weil sie – dadurch dass sie noch nicht studiert hatten – auch zu Beginn ihrer Studica-Teilnahme weniger konnten (und daher mehr „Luft nach oben“ hatten)
- Sie sind weniger kritisch. Z.B., weil sie noch kein Studium erlebt haben, dessen Lernergebnisse sie mit den Lernergebnissen aus STUDICA vergleichen können.
- Viele mehr.

Das Ergebnis sollte aber grundsätzlich nicht zu hoch bewertet werden, Vorsicht ist hier aufgrund der kleinen Fallzahlen geboten (n=32 tS und n=20 ntS).

K.3.5 Förderliche Faktoren für den Lernerfolg

K.3.5.1 Praxisorientierte Lehre

Unbestritten wurde eine Praxisorientierung der Lehre als ein mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgsförderlicher Faktor für Lernerfolge vor dem Hintergrund der STUDICA-Idee und des darauf aufgebauten Modells bewertet. Dahinter steht die durch eine Vielzahl von Forschungsarbeiten belegte These, dass berufsbegleitend Studierenden mit jahrelanger Praxiserfahrung diejenigen Inhalte wirklich weiterhelfen, die sie an diese Vorerfahrungen und ihr darin erworbenes Fach- und Erfahrungswissen anknüpfen können. Theoretisch erklären lässt sich dies z.B. mit Hilfe der konstruktivistischen Lerntheorie und neurobiologischen Erkenntnissen zur Aufnahme von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompeten-

zen. Aus diesem Grund kam der Evaluation, inwieweit eine Praxisorientierung der Hochschullehre in STUDICA gelungen ist, eine hohe? Bedeutung zu.

(Auch) Hier gibt es niemanden, der besser Auskunft dazu geben kann als die Erprober und Erproberinnen selbst: Spielte deren Arbeitspraxis in den Lernveranstaltungen eine Rolle? Haben sie insgesamt eine Orientierung an ihrer Praxis erlebt? Und: War es ihnen möglich ihre eigenen Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren?

An anderer Stelle ist bereits beschrieben, wie sich diese Sachverhalte in Bezug auf einzelne Lernveranstaltungen und deren Ausgestaltung darstellen. Der Aspekt wurde aber auch in der summativen Abschlussevaluation übergeordnet abgefragt. Dies drückte sich in folgenden Items aus und zeigte diese Ergebnisse:

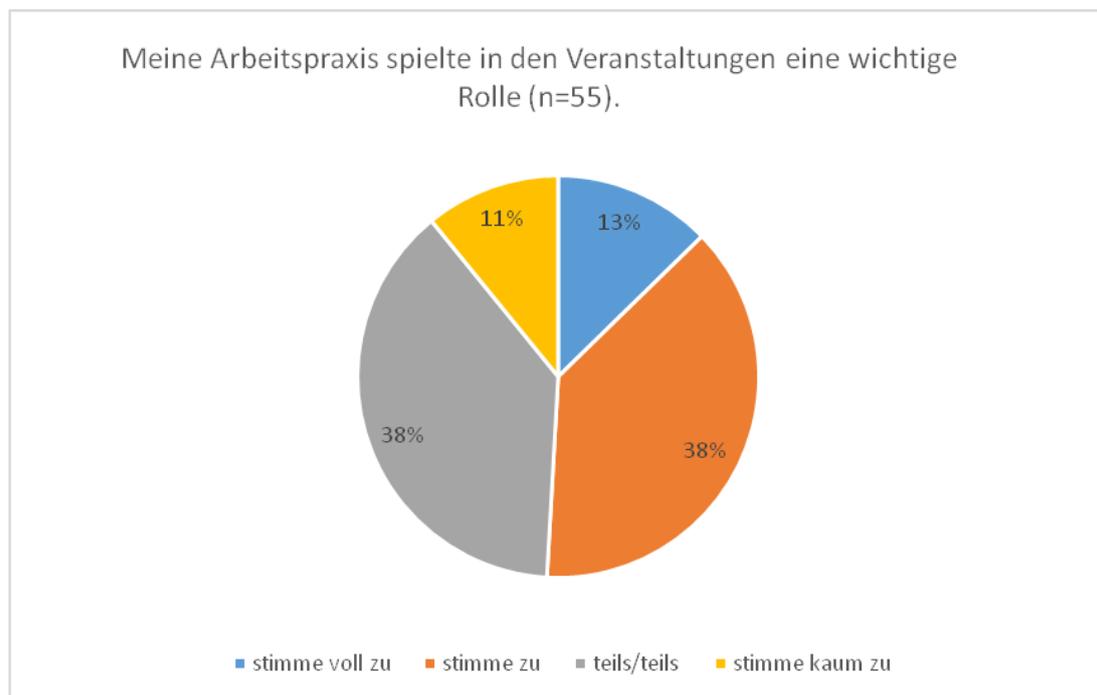


Abbildung 103: Stellenwert der eigenen Arbeitspraxis in der Lehre

Es gibt niemanden, der angibt, seine Arbeitspraxis habe in den Veranstaltungen keine Rolle gespielt. Demgegenüber stimmen 13%, das sind 7 Teilnehmende, dem Item „voll“ zu, 38% stimmen zu. Insgesamt erkennen also über die Hälfte der TN, dass ihre Arbeitspraxis in der Lehre berücksichtigt wurde. 38% geben an, dass dies zum Teil gelte. Die qualitativen Befunde aus den Interviews legen hier nahe, dass darunter einige Personen zu finden sind, die aussagen, dass die eigene Arbeitspraxis je nach Dozent/in eine unterschiedlich starke Rolle gespielt habe und verschieden stark berücksichtigt wurde. Vier Personen geben auch an, dass sie sich in den einzelnen Veranstaltungen, die sie besucht haben, grundsätzlich noch mehr Praxisorientierung gewünscht hätten – auch diese sind wohl bei den „teils/teils“-Antwortenden zu finden.

Wie wurde die Arbeitspraxis der Teilnehmenden in die Lernveranstaltungen geholt?
– Praxisbeispiele

Um Praxisorientierung zu schaffen wurden keine Strategien vorgegeben, sondern das "Wie" der Praxisorientierung wurde, gemäß dem Grundsatz einer „Freiheit der Lehre“, den jeweiligen Dozierenden überlassen. Es wurden lediglich didaktische Empfehlungen und Hilfestellungen im Zuge der STUDICA-Informationsveranstaltung zur Hochschuldidaktik gegeben, sowie eine Sammlung von „didaktischen Kniffen“ auf der Dozierendenkonferenz des BBP-Masterstudiengangs vorgestellt (die teilnehmenden Dozenten sind über die ‚geöffneten‘ Veranstaltungen in diesem Bereich in STUDICA tätig) (zu den didaktischen Kniffen siehe: Schrode/Hemmer-Schanze 2014, S. 161-165).

Wie wurde eine Praxisorientierung aber ganz konkret umgesetzt?
Um dieser Frage nachzugehen, haben wir uns entschieden, ein Beispiel darzustellen¹⁵⁵.

Beispiel: Seminar „Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Dozierende: Prof. Dr. Michael Brater, Nicolas Schrode).

Hier bezog sich die Praxisorientierung auf die Seminarvorbereitung, die Seminarumsetzung und die Seminarnachbereitung.

A: Seminarvorbereitung via Lern- und Erkundungsauftrag. Um die TN an ihrer eigenen Praxis abzuholen gaben die Dozierenden zuvor per Email folgenden Lernauftrag:

Arbeitsauftrag für das

Seminar

05. & 06.11.14

„Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung: Paradigmen, Hintergründe und Ansätze“

Bitte bearbeiten Sie folgenden Erkundungsauftrag:

Bitte erkunden Sie in Ihrem Betrieb/ Ihrer Organisation/ Ihrem sonstigen Umfeld:

- **Wo komme ich mit dem Thema „Qualität“ oder „Qualitätsmanagement“ in Berührung?**
- **Wie wird bei uns die Qualität der Aus- bzw. Weiterbildung gesichert und optimiert?**
- **Welche formellen Maßnahmen gibt es – und welche werden auch umgesetzt?**
- **Was geschieht informell** (ggf. auch Dinge die vielleicht gar nicht unter dem Label „Qualitätsmanagement“ laufen, aber dennoch geschehen und aus Ihrer Wahrnehmung die Qualität der Aus-/Weiterbildung sichern/ erhöhen!)?
- **Wie wird eigentlich mit Fehlern umgegangen?**
- **Wie werden Probleme in der Aus-/ Weiterbildung konkret behandelt?**
- **Wer gibt eigentlich wem und wann Feedback – und was hat das für mich auch mit Qualität zu tun?**
- **Wo sehe ich Veränderungs-/Verbesserungs-/Modernisierungsbedarfe in Bezug auf das Thema „Qualität“ in der Aus-/ Weiterbildung?**

Gestalten Sie bitte *ein* Flipchart oder ein DIN A3 Poster zu Ihren Erkundungen. **Sie müssen nicht jede Erkundungsfrage beantworten - setzen Sie Ihren eigenen Fokus.** In der Darstellung sind sie frei: verwenden Sie dabei gerne auch Abbildungen, Skizzen, Bilder und nutzen Sie dabei Farben oder erstellen Sie eine Kollage. Seien Sie hier gerne kreativ.

Wir freuen uns auf das Seminar mit Ihnen!
Prof. Dr. Michael Brater & Dipl. Soz. Nicolas Schrode

¹⁵⁵ Es handelt sich um ein Beispiel eines Seminars, in dem sich die Dozierenden bei der Konzipierung ausführlich Gedanken zur Praxisorientierung gemacht haben. Genau dies haben viele Dozenten im Rahmen von STUDICA getan (leider nicht komplett alle). Die Wahl des Beispiels soll dabei nicht darauf hindeuten, dass der hier unternommene Versuch besser ist als andere Umsetzungen von Praxisorientierung der Lehre in STUDICA, sondern hat einen ganz anderen Grund: es kann vom Autor (Nicolas Schrode) schlicht besonders gut beschrieben werden, weil er selbst gemeinsam mit Prof. Dr. Brater Dozent des Seminars war.

B: Seminargestaltung. Das Seminar wurde nach einer Vorstellungsrunde inhaltlich eröffnet mit den Flip-Charts und Plakaten, die die TN auf Grundlage dieses Lernauftrags erarbeitet hatten. Die Dozenten konnten als Experten für das Thema Qualitätsmanagement an die vorgestellten Ansätze anschließen und *daran* die theoretischen Hintergründe und Grundgedanken des Qualitätsmanagements entwickeln. Ebenfalls an diesen Praxisbeispielen entzündete sich eine Diskussion über Sinnigkeit, Unsinnigkeit und (mangelnde) Vollständigkeit von Qualitätsmanagement-Ansätzen im sozialen und pädagogischen Bereich: Wo steht der Mensch? Was ist er in diesen Ansätzen? Warum sind die Menschenbilder hinter bestimmten Ansätzen ggf. problematisch? Was lässt sich dem entgegenstellen? ... Wie kann man eigentlich den Kernprozess aller pädagogischen Unternehmungen – das Lehren und v.a. das Lernen – qualitätssichern? Wer sind dann die Verantwortlichen für die Qualitätsentwicklung und -sicherung? ... Wie kann so etwas gehen? usw.

Über diesen Weg gelang eine praxisorientierte Heranführung an das Thema.

Im weiteren Verlauf – theoretischen Inputs, Gesprächen zu diesen und Erarbeitungen von QES-Konzepten in Gruppen – konnte immer wieder an diese eigenen Situationen der TN, die Bemühungen und Konzepte von QM und QES in ihren Betrieben/Kontexten, angeschlossen werden.

Ein weiterer praxisorientierter Baustein war, dass neben theoretischen Inputs, mit wissenschaftlich basierten Modellen für die betriebliche Berufsausbildung aus dem BiBB-/BMBF-Förderschwerpunkt zur Qualität in der betrieblichen Berufsausbildung die TN Konzepte kennenlernen konnten, die aus der Praxis stammen und dort von Wissenschaftlern und Praktikern gemeinsam entwickelt und erprobt worden waren. Die Seminarrückmeldungen ergaben, dass dies besonders Inspirationen, Ideen und Fragen für die eigene QM-Praxis aufwarft. Die TN konnten hier also auch immer einen Bezug zur eigenen Praxis (aber auch zur zuvor im Seminar kennengelernten Theorie) herstellen.

C: Seminarnachbereitung.

Die Fotodokumentation des Seminars enthielt auch die Flips/Poster von den Fallbeispielen aller Teilnehmenden. Damit konnten die TN auch im Nachgang ihre eigene Praxis vor dem Hintergrund des neu Kennengelernten *und* der Praxis und den Herausforderungen der anderen TN reflektieren. Die Dozierenden sandten dazu eine Zusammenfassung über die vorgestellten theoretischen Hintergründe, um diese Möglichkeit, verschiedene Blickwinkel einzunehmen, weiter zu bereichern.

Tabelle 23: Beispiel Praxisorientierung in der Lehre

Die Interviews mit Dozierenden zeigen, dass viele Lehrende **grundsätzlich** ähnlich vorgehen:

- Setzen eines Stimulus, der es erlaubt Selbstbezug herzustellen („Das hat wirklich was mit mir und meiner Lernfrage zu tun!“)
- Fortlaufende Schaffung von Möglichkeiten Theorien, Modell und Konzepte mit der eigenen Praxis zu verknüpfen (Rückbindung zur eigenen Lernfrage ermöglichen)
- Verschiedene Blickwinkel und Herangehensweisen für dieselbe Sache darstellen oder erarbeiten lassen, so dass die Studierenden sich ‚daran reiben‘ können (kritisches Reflektieren/ Bewerten ermöglichen)
- Raum lassen für das Anknüpfen an die eigene Praxisfrage; abschließende praxisorientierte Ergebnissicherung („Was nehmen Sie mit?“/ „Was machen Sie nun damit?“); teilweise auch Abschluss mit konkretem Arbeitsauftrag (z.B. „Entwicklung eines Umsetzungsplans für nächste Schritte“)
- Lernmaterialien zur Verfügung stellen, Dokumentation des Prozesses

Die Gespräche mit den Dozierenden zeigen, dass sich bestimmte Dinge auch nicht bewährt haben. Zum Beispiel Vorbereitungstexte. Diese werden nicht oder nur von wenigen TN gele-

sen – dies gilt erstaunlicherweise auch für Master-Studierende, nicht nur für Studicanten/-innen. Ein Professor einer anderen Hochschule, der als Dozent in STUDICA tätig war, schildert dazu, dass dies bei ihm an der Hochschule in einem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang für betriebliches Bildungspersonal sehr gut funktioniere. Daher stellt sich die Frage, ob sich in STUDICA (und dem BBP-Master) bereits ein anderes Vorgehen als Gewohnheit eingeschliffen hat. Im Endeffekt muss auch gefragt werden, wie man es ermöglichen kann, dass beides möglich wird: Vorarbeit und Nacharbeit, die je nach Thema und (Un-)Vertrautheit damit unterschiedlich intensiv sein kann und muss. Dass das Studieren in STUDICA keine Sache sein kann, die sich in den Präsenzzeiten erschöpft, steht außer Frage.

Nochmals sehr viel deutlichere Zustimmung erhält im Zusammenhang der Frage nach einer Praxisorientierung der Lehre außerdem das Item „Die Lehre war praxisnah gestaltet“:

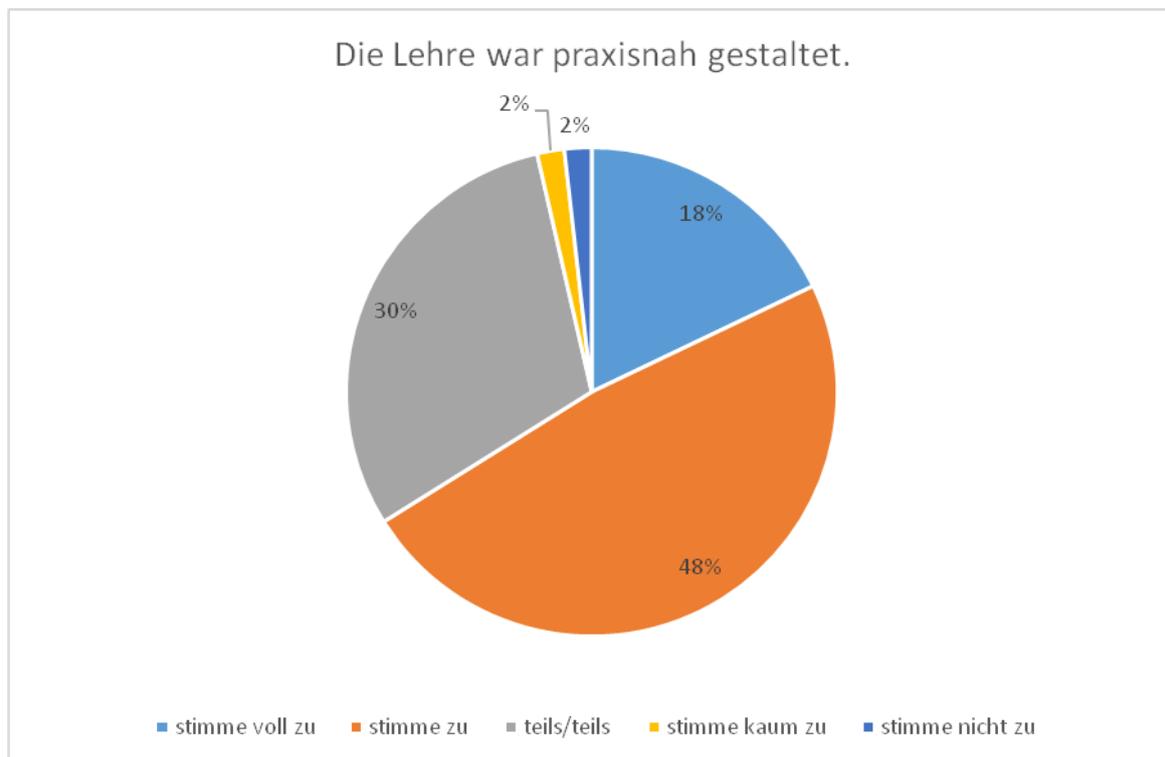


Abbildung 104: Praxisnah gestaltete Lehre

Die hohe Zustimmung von 66% (beim Item zur „eigenen Arbeitspraxis“ oben 51%) verweist darauf, dass eine grundsätzliche, allgemeine Praxisorientierung nicht gleichzusetzen ist mit einer Orientierung an der konkreten Praxis der einzelnen Teilnehmenden. So kann sich ein/e Dozierende/r an typischen Phänomenen im Sozial verantwortlichen Bankenwesen oder der betrieblichen Berufspädagogik orientieren, oder aber auch an den ganz konkreten Fragen, die die TN mitbringen (ihre eigene Arbeitspraxis). Die höhere Zustimmung zum Item „Die Lehre war praxisnah gestaltet“ als zum Item „Meine Arbeitspraxis spielte in den Veranstaltungen eine wichtige Rolle“ kann durchaus als Indiz dafür gesehen werden, dass der erste Weg – Orientierung an abstrahierbaren Praxisphänomenen – häufiger war. Die Interviews mit den Dozierenden weisen ebenfalls in diese Richtung.

Die qualitativen Befunde weisen darauf hin, dass Praxisorientierung in STUDICA bereits einen hohen Realisierungsgrad erreicht hat, ein TN bündelt diese Erkenntnis, die sich durchzieht mit der Aussage, dass dies einer der wichtigsten Aspekte sei für Menschen, „die schon im Arbeitsleben stehen. Da sage ich, das [der Praxisbezug, NFS] hat für mich noch nicht zu 100 Prozent geklappt. Das hat sagen wir mal zu 80 Prozent geklappt, aber noch nicht zu 100

Prozent“ (I 29 22:31-5). Man beachte in dieser Aussage auch die Ausdrucksweise „für mich“: hier ist also auch dem Teilnehmenden bewusst, dass es sich bei der Herstellung von Praxisbezug nicht um eine Aufgabe des Lehrenden handelt, sondern vielmehr auch der Lernende dafür sorgen muss, dass Praxisorientierung „klappt“. Die Verzahnung von Theorie und Praxis muss schon aus der Logik der Sache eine Ko-Produktion von Wissenschaftler („Theoretiker“) und Praktiker sein. Ideal an dieser Ko-Produktion: beide Seiten können dabei voneinander lernen.

Zuletzt interessierte uns in diesem Block, inwieweit es in den Lernveranstaltungen von STUDICA auch möglich war, diese eigene mitgebrachte Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu betrachten, also: diesen Praxis-Theorie-Transfer (der dann bei Rückkehr in die Praxis als Praxis-Theorie-Praxis-Transfer bezeichnet werden kann) wirklich zu realisieren.

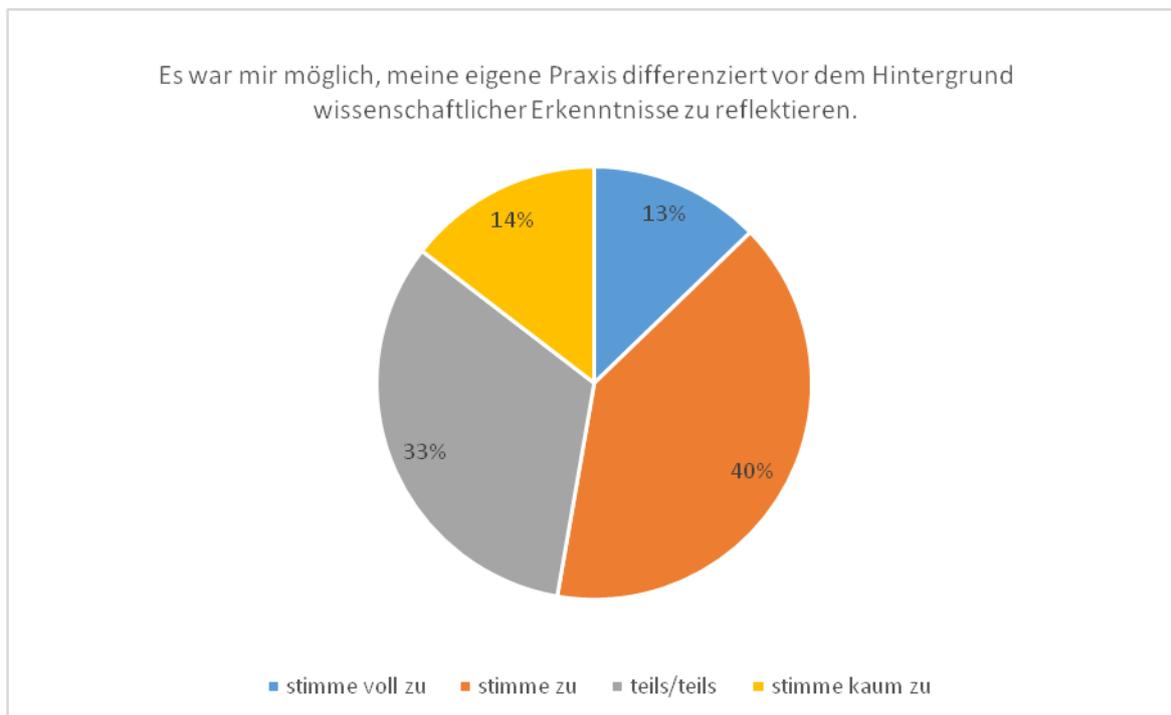


Abbildung 105: Praxis-Theorie-Praxistransfer?

Hier zeigt sich, dass über die Hälfte der TN zustimmt, einem Drittel war es nur zum Teil möglich seine eigene Praxis differenziert vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren. 14% war diese kaum möglich (das sind 8 Personen¹⁵⁶).

Ein Unterschied, der anzuführen ist, ergibt sich hier bei der Differenzierung nach nicht-traditionellen (ntS) und traditionellen Weiterbildungsstudierenden (tS): ganze 24% der ntS stimmen voll und ganz zu, bei den tS nur 7%, auch bei ‚einfacher‘ Zustimmung liegen die ntS mit 43% vor den tS mit 37%. Dies könnte mitunter darin Begründung finden, dass es den tS, die ja bereits ein erstes Studium absolviert haben, bereits z.T. schon vor STUDICA möglich war, ihre Arbeit auch wissenschaftlich zu reflektieren, wohingegen dies für die ntS eine neue Erfahrung darstellt und daher auch stärker als Möglichkeit wahrgenommen wird.

Insgesamt zeigen die Ausführungen in diesem Abschnitt, dass die Praxisorientierung in Phase I des Projekts STUDICA zum Teil schon gut gelungen ist. Es wird aber auch klar, dass

¹⁵⁶ Leider ist es uns anhand der Daten nicht möglich herauszufinden, woran das bei diesen 8 Personen genau lag.

noch ‚viel Luft nach oben‘ ist: Es ist jeweils über ein Drittel der Teilnehmenden, die angibt, dass sie eine Praxisorientierung nur zum Teil oder eher nicht wahrgenommen haben.

K.4 Erfolgreicher Praxistransfer?

Befunde zum Praxistransfer haben wir an vielen anderen Stellen dieses Berichts bereits eingebracht. Was darüber hinaus interessierte, war eine pauschale Einschätzung dazu, ob die STUDICA Teilnahme denn nun den Teilnehmenden in ihrer derzeitigen Situation „etwas gebracht“ hat, v.a. ob sie diejenigen Angebote in STUDICA gefunden haben, die sie diesbezüglich auch gebraucht haben. Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis der Antworten auf diese Frage:

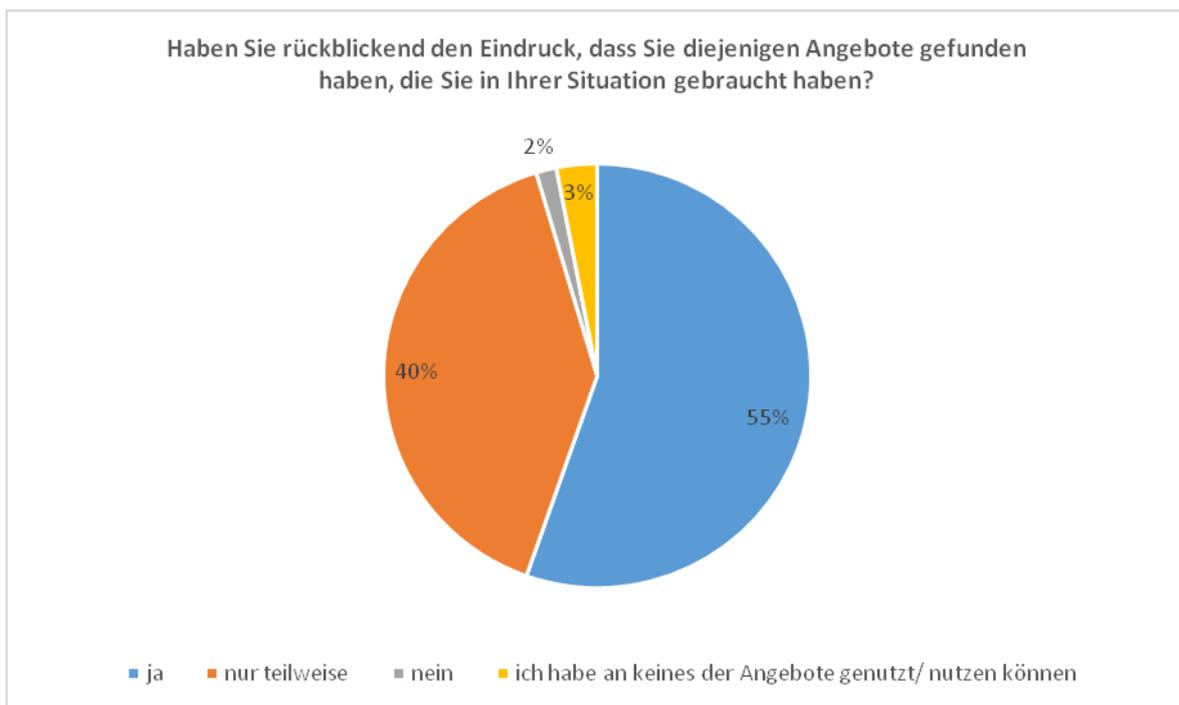


Abbildung 106: Haben die Teilnehmenden für sie hilfreiche Angebote in STUDICA gefunden?

Über die Hälfte der TN geben an, dass sie in STUDICA die richtigen Angebote für die Situation, in der sie waren, gefunden haben. Bei 40% trifft das zum Teil zu. Nur 2% sagen: Nein, ich habe nicht die richtigen Angebote für meine (berufliche oder private) Situation gefunden. 3% haben keine der Angebote genutzt (z.B. nur an der Beratung teilgenommen).

Da es sich bei den Berufen der Studicanten und Studicantinnen nicht um den des Wissenschaftlers handelt, zeigt uns dies deutlich das Gelingen von Praxistransfer an: die Situationen, in denen sich die TN befinden, sind keine wissenschaftlichen bzw. keine solchen, die innerhalb des wissenschaftlichen Feldes/ des Wissenschaftssystems liegen, sondern in der Wirtschaft: z.B. in der Ausbildung, Personalentwicklung, im Management, im Kaufmännischen, usw. Das heißt im Umkehrschluss: das wissenschaftliche Wissen und die Kompetenzen, die die TN an der Hochschule erworben haben, konnten sie auch in ihren aktuellen (Berufs-/Lebens-)Situationen nutzen, sie haben es dort gebraucht. Wissenschaftliches Wissen und Können wurde damit für sie praxiswirksam (s. dazu a.a.O. dieses Berichts).

K.5 Wurde das wissenschaftliche Niveau gehalten?

„Wurde das wissenschaftliche Niveau gehalten?“ – auch diese Frage zu klären wurde das Evaluationsteam beauftragt. Zunächst einmal ist eine solche Frage nur in einer Vergleichsstudie zu beantworten, in der das theoretische Konstrukt „wissenschaftliches Niveau“ zunächst einmal messbar gemacht wird (Operationalisierung). Im nächsten Schritt sind reguläre Lehrveranstaltungen zu untersuchen, um herauszufinden, ob diese auf wissenschaftlichem Niveau sind. Dies ist für eine Hochschule, insbesondere für akkreditierte Studiengänge, anzunehmen, aber nicht grundsätzlich von vornherein klar. Im nächsten Schritt wäre eine solche Niveau-Messung mit denselben Kriterien bei geöffneten oder neuen Studienveranstaltungen, solchen also, in denen auch Studentinnen/-innen Teilnehmende sind, zu messen. Im Vergleich ergäbe sich dann Übereinstimmung oder Diskrepanz, so dass sich eine vernünftige Aussage zu dieser Frage machen ließe.

Der hier verwendete Konjunktiv lässt bereits darauf schließen: diese Art von Untersuchung war für die Evaluation im Rahmen von STUDICA nicht machbar. Das hatte v.a. zeitliche Gründe, bedenkt man, wie viele Aspekte eigentlich interessierten...

Nichts desto trotz, haben die Evaluatoren Überlegungen dazu angestellt, wie man „wissenschaftliches Niveau“ sinnvoll operationalisieren könnte. Das Zeitfenster war lediglich für die Umsetzung zu klein. Ggf. kann eine solche Evaluation jedoch mit Unterstützung der Hochschule in Phase II erfolgen.

Vor einer solchen Untersuchung gilt es, wie gesagt, zu allererst die Frage danach zu beantworten, was unter „wissenschaftlichem Niveau“ zu verstehen ist¹⁵⁷.

Wissenschaftliches Niveau kann man grundsätzlich auf Grundlage verschiedener Aspekte operationalisieren. Wir haben uns, auf Grundlage von Forschungsergebnissen, für eine Auswahl von Aspekten entschieden, die im Folgenden kurz dargestellt sind. Wissenschaftliches Niveau lässt sich z.B. durch die Kombination folgender Kriterien fassen, operationalisieren und auf dieser Grundlage dann messen:

„Die 3 Qs“¹⁵⁸

Q-1: von einem Qualifikationsaspekt her:

Eine wissenschaftliche Ausbildung sowie Forschungserfahrung der Dozierenden könnte als ein notwendiges, wenn auch noch nicht als hinreichendes Kriterium dafür herangezogen werden. Ergänzt werden muss dieses Kriterium um Aspekte von Qualitäten, die wissenschaftliches Wissen ausmachen sowie um übergeordnete Qualifikationsziele von hochschulischer Bildung.

Q-2: durch die Eigenschaft (*qualitas*: Qualität) der vermittelten Inhalte:

N. Schrode, einer der beiden Autoren dieses Berichts, befasst sich im Zuge seiner Promotion u.a. mit der Frage der Qualitäten von wissenschaftlichem Wissen und hat dabei eine Typologie von 13 Kriterien für wissenschaftliches Wissen entwickelt. Diese können hier nicht ausgeführt werden, jedoch können einzelne dieser Kriterien herausgegriffen und auch für die Frage nach dem „wissenschaftlichen Niveau“ verwendet werden. Wir haben uns dafür entschieden hierfür folgende zwei Kriterien auszuwählen¹⁵⁹:

¹⁵⁷ Die Ideen für die Operationalisierung stammen aus Vorarbeiten für die Dissertationsschrift von Nicolas Schrode (erscheint voraussichtlich 2017).

¹⁵⁸ Eigener Begriff (N. Schrode), da alle Kriterien mit dem Buchstaben Q beginnen

¹⁵⁹ Diese (beschränkende) Auswahl erfolgte aus pragmatischen Motiven und da die Analyse von Schrode bei der Sondierung der Literatur zur Beschaffenheit von wissenschaftlichem Wissen eine hohe Scores für diese Kriterien ergab (Die Dissertationsschrift erscheint frühestens im September 2017).

- 1) Die Abstraktheit wissenschaftlichen Wissens: Eine zentrale Qualität (Eigenschaft) wissenschaftlichen Wissens ist seine Abstraktheit. Es ist in abstrakten Ordnungszusammenhängen organisiert und wersetzt sich damit unmittelbaren Handlungsanforderungen (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2011, 37 f.), es weist damit keinen unmittelbaren Nutzencharakter auf (vgl. ebd., Herv. durch Autor). „Es besitzt nicht die an einer erfolgreichen Bewältigung von Praxis orientierten Eigenschaften eines Verfügungs- oder Handlungswissens, wie sie für das Berufs- oder Praxiswissen erforderlich wären. „Erfolgreich“ hat das wissenschaftliche Wissen in der Generierung von Erkenntnissen zu sein, nicht in der Bewältigung einer konkreten Anwendung, bei der die Wissensform bereits (z.B. in das Professionswissen) transformiert ist“ (ebd.).
Für die Frage nach dem „wissenschaftlichen Niveau“ bedeutet dies in unserer Konzeption: Als von Niveau her wissenschaftlich sind die Lernveranstaltungen dann und nur dann zu bezeichnen, wenn sich zeigen lässt, dass größtenteils abstraktes Wissen (und nicht etwa Praxistools oder anderes instrumentelles auf Verwertung getrimmtes Wissen) in ihnen vermittelt wurde.
- 2) Die argumentative Struktur wissenschaftlichen Wissens, die auch in der Vermittlung des Wissens sichtbar werden muss: Wissenschaft entsteht im Austausch von Argumenten (z.B. unterschiedlichen Interpretationen von Daten).
Für unsere Konzeption bedeutet dies, dass die Argumentationslogik von Wissenschaft auch in den vermittelten Wissensinhalten in STUDICA erkennbar sein muss ebenso wie in der Art und Weise der Vermittlung.

Q-3: durch übergeordnete Qualifikationsziele wissenschaftlichen Wissens:

Nicht zuletzt erscheint es als sinnvoll für die Frage des wissenschaftlichen Niveaus, nach übergeordneten hochschulischen Qualifikationszielen zu fragen. Hier greifen wir auf eine Beschreibung ebensolcher von Haberfellner/Sturm (2013, S. 30) zurück, die sich sehr ähnlich bei Pasternack (2013, 722) finden lässt:

„Durch ein Hochschulstudium soll wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit entwickelt werden. Oder genauer: Zu erlangen ist die auf wissenschaftliche Kenntnisse gründende – d.h. methodisch geleitete, kritische reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeit blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, zu deuten, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Diesem Ziel dient insbesondere die Forschungsbindung eines Hochschulstudiums“.

Durch das Erlernen eines forschenden Vorgehens, so wird bei beiden Autoren in ihren jeweiligen Beiträgen (Haberfellner/Sturm 2014; Pasternack 2013) deutlich, bildet sich die Kompetenz heraus, in unsicheren und uneindeutigen Situationen handeln zu können, auch wenn es für diese noch kein erprobtes Handlungswissen gäbe (vgl. Pasternack 2013, 722; zit. nach Haberfellner/Sturm 2014, 30).

Was bzgl. des Haltens eines wissenschaftlichen Niveaus in den STUDICA-Veranstaltungen hier also zu einer entscheidenden Frage wird, ist, ob die Veranstaltungen dazu im Stande waren, zum Erwerb eines forschenden Vorgehens beizutragen.

In der folgenden Tabelle sind die operationalisierten Kriterien für die Überprüfung des „wissenschaftlichen Niveaus“ nochmals zusammengefasst:

Kriterium 1	Vorliegen eines akademischen Abschlusses bei Dozierenden
Kriterium 2	Abstraktheit und argumentative Struktur des vermittelten Wissens
Kriterium 3	Anregung eines forschenden Vorgehens

Als Fragen formuliert	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liegt bei dem jeweiligen Dozenten ein akademischer Abschluss vor? 2. Ist das Wissen, das in der jeweiligen Veranstaltung vermittelt wurde abstrakt und weist eine argumentative Struktur auf? Weist auch die Vermittlung eine argumentative Struktur auf? 3. Regte die Veranstaltung den Erwerb eines forschenden Vorgehens an?
-----------------------	--

Tabelle 24: Mögliche Prüfkriterien für „wissenschaftliches Niveau“

Kriterium 1 ist bereits vollständig operationalisiert und in seiner binären Codierung (ja/nein) einfach überprüfbar. Für Kriterium 2 muss ein Weg, z.B. eine anhand von Indikatoren befüllbare Skala, gefunden werden, um den Abstraktheitsgrad zu messen. Für das dritte Kriterium könnten u.a. qualitative Interviews mit Teilnehmenden aus der Versuchs- und der Kontrollgruppe und deren eher inhaltsanalytische Auswertung¹⁶⁰ ein sinnvoller Weg sein.

Anhand dieser, ähnlicher oder um andere Aspekte erweiterter Kriterien könnte der Frage z.B. auch in einer Bachelor- oder Masterarbeit eines oder einer Studierenden nachgegangen werden¹⁶¹.

K.6 Ist STUDICA ein sinnvoller Weg für neue Lernbedürfnisse (am Beispiel SvF)?

Die Frage, ob STUDICA ein sinnvoller Weg für neue Lernbedürfnisse ist, ob es also ein wissenschaftliches Weiterbildungsmodell darstellt für Felder, deren wissenschaftliche Erschließung noch in den Kinderschuhen steckt, dem aber zugleich steigendes gesellschaftliches Interesse entgegengebracht wird, geht stark auf das Phänomen „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ (SvF) zurück.

Schon der Aspekt, das SvF in der Anfangsphase des Projektes SvB hieß (Sozial verantwortliches Bankwesen) zeigt, dass auch der Gegenstandsbereich des Gebietes noch nicht klar umrissen bzw. gefestigt ist: das Finanzwesen ist viel größer als das Bankenwesen und versammelt mehr Aspekte unter sich. Hinzu kommt, dass Nachhaltigkeitsaspekte in der Diskussion eine so große Rolle spielen, dass es ebenfalls den Vorschlag gab (im SvF-Experten-Team in STUDICA), dieses Wort in der Bezeichnung zu verwenden. Und genau diese – nun plötzlich, wie man unschwer am Ringen um den „richtigen“ Gegenstandsbereich, um die „korrekte Definition der Sache“, bemerken kann, wissenschaftlich geführte – (Gründungs-) Debatte um ein nun gegebenenfalls auch als neue wissenschaftliche Disziplin aufkommendes Phänomen, das außerwissenschaftlich schon längst besteht, stellt genereller gedacht vor die Frage, wie (und wann) eigentlich Lernbedürfnisse aus der Praxis, aus Feldern, die es empirisch gibt und die sich erweitern und deren Akteure sich professionalisieren, auch wissenschaftlich aufgegriffen und bearbeitet werden (können). Interessant ist freilich, hier sehr weit zurückzugehen und sich insbesondere bzgl. klassischer Professionen zu fragen, wie es überhaupt zu diesen kam (z.B. Wie wurde aus dem Bader im Mittelalter der Mediziner von heute? Welche Schritte, welche Entwicklungssprünge stehen hinter der „Evolution“ dieser Profession?). Wir wollen an dieser Stelle jedoch nicht soweit (zurück)gehen, sondern auf folgende Punkte verweisen:

- In „der Praxis“ gibt es Banken und andere Akteure auf dem Finanzmarkt, die sich von einer über Leichen gehenden Gewinnmaximierung (wie z.B. bei Lebensmittelspekulatio-

¹⁶⁰ i.S.v. Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (9. Auflage). Weinheim.

¹⁶¹ Die Fragestellung würde sich auch als Teilforschungsfrage in einer Masterarbeit eignen, in der beispielsweise die Unterschiede von Studiengängen mit und ohne „nicht-traditionelle“ Studierende untersucht werden soll.

nen) seit jeher abgrenzen und auch ansonsten ihrem Umgang mit Geld ethischen Kriterien ihr Primat einräumen (so z.B. die GLS Bank). Diese kann man als „sozial verantwortlich“ bzgl. ihres Handelns bezeichnen, weil sie die gesellschaftlichen Folgen ihres Tuns mitbedenken.

- In „der Praxis“, die man immer dann, wenn sie sich auf eine solche Art und Weise vollzogen hat, dass sie für sehr viele Menschen Bedeutung hat, im Nachhinein „Geschichte“ genannt wird, gab es seit jeher auch Finanzkrisen (selbst die Ursache für den Niedergang des Alten Roms kann mit gar nicht allzu viel Fantasie als eine solche beschrieben werden). Die letzte weltweit bedeutsame Finanzkrise reichte von 2007 bis heute, die „Euro-Krise“ (Griechenland ff.) ist ein Teil von ihr.
- Mit dem Zeitalter, in dem wir leben, geht es einher, dass sich das Bewusstsein vieler Menschen wandelt. Es ist eine Zeit, in der Menschen zunehmend ein sehr viel deutlicheres Bewusstsein entwickeln und sich den Folgen ihres Handelns bewusst sein und insgesamt bewusst sein wollen – was sich in einem zunehmend intelligenten Umgang mit Zeitfragen zeigt: sie machen sich bei ihrer Lebensgestaltung Gedanken über Fragen des „richtigen“ Umgang mit anderen und sich selbst, von Ernährung, fairem Handel, respektvollem Miteinander, Integration von Fremden, den „richtigen“ Dingen für ihren Körper und ihre Seele, u.a.. Damit geht auch einher, dass immer mehr Menschen im Angesicht der Krise(n) fragen, was eigentlich mit dem Geld geschieht, das sie ihrer Bank zur Verwahrung anvertrauen. Wofür setzt die Bank dieses überhaupt ein? Mediale Berichterstattungen über die Folgen einer ungezügelter Gewinnmaximierung, die ohne jede Übertreibung über Leichen geht, befördern diese bewusst gestellten Fragen. Ein postmodernes Phänomen eines Bewusstseinszuwachses.

Zusammengenommen führen vor allem diese drei Entwicklungen (das Bestehen solcher Banken, die (finanz-)geschichtlichen Ereignisse und das steigende menschliche Bewusstsein) – so unsere Einschätzung – dazu, dass sozial verantwortlich handelnde Banken in den letzten Jahren einen deutlichen Zulauf erfahren haben. Aus den grundlegenden Projekt-Vorüberlegungen zu STUDICA wissen wir von den SvF-Experten, dass diese Banken dadurch in den letzten Jahren enorm wuchsen und dass sich die Frage für sie stellt, wie sie passende Mitarbeiter bekommen können. Der klassische Bankmitarbeiter, erst recht ein Investment-Bänker, bringt, so die Ausführungen, nicht die passenden Kompetenzen mit – alleine schon einen „alternativen“, einen anderen Umgang mit Geld, ist er nicht gewohnt, sondern im Gegenteil sozialisiert in der Gewinnmaximierung um jeden oder fast jeden Preis.

Potentielles und bestehendes, aber „anders sozialisiertes“ Personal muss also auf irgendeine Art und Weise lernen können, über diesen Tellerrand zu blicken, mit anderen Geldtheorien und -philosophien vertraut werden und ggf. auch an sich die eigene Reflexionsfähigkeit erhöhen.

Ob betriebliche Weiterbildung alleine dies leisten kann, ist fraglich – auch aus der Sicht vieler alternativer Banken selbst. Es braucht, wenn man so will, eine Disziplin zum Phänomen, einen Ort der Reflexion und Untersuchung der Entwicklungen, einen in gewisser Weise nicht nur den betrieblichen Interessen (auch wenn diese ethisch durchdrungen sein mögen) gehorchenden Ort einer freien geistigen Entwicklung – aus dem *auch* kompetente Mitarbeiter hervorgehen können.

Zur Schaffung eines solchen Ortes wären nun verschiedene Wege denkbar, und einige davon wurden auch schon besprochen, z.B. die Gründung eines außeruniversitären Instituts mit wissenschaftlichem Anspruch (wie das Institut for Social Banking, Projektpartner in STUDICA) – Vorteil: kein Gerangel unter den Fachdisziplinen wie an einer Universität. Vielleicht Nachteil: Eine akademische Disziplin kann sicherlich ihre Anfänge außeruniversitär haben, aber um akademisch zu werden, muss sie irgendwann an die Universität kommen. Genau

dieser Schritt ist in STUDICA erfolgt, und er ist mit Bedacht erfolgt - denn freilich wäre es eine Möglichkeit gewesen einen neuen Studiengang ‚aus dem Boden zu stampfen‘, allerdings auch sehr aufwändig und gleichzeitig unsicher. Ein Modell wie STUDICA versprach es zu ermöglichen, einzelne Lernveranstaltungen (es sind nicht sehr viele, siehe a.a.S.) im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zu entwickeln und hier zunächst einmal sowohl vorsichtig tastend als auch anschiebend engagiert die Resonanz, das Feedback und die Wirkungen von der wissenschaftlichen Behandlung sozial verantwortlichen Finanzwesens zu testen. Die Ergebnisse dieser empirischen Testung können nun in den Regelbetrieb dieses Studienbereichs einfließen¹⁶².

Ob STUDICA nun ein Weg ist, um auf neue (gesellschaftliche und individuelle) Lernbedürfnisse zu reagieren, wurde in diesem Kapitel zwar jenseits von Daten und Zahlen und rein logisch-argumentativ versucht zu beantworten, dennoch sollte zumindest ein Bild entstanden sein, das zeigt, das dem wohl durchaus so ist. Denn: jenseits von Daten und Zahlen ist diese Argumentation dennoch von empirischen Wahrnehmungen gesättigt und diese sind aus Sicht der Autoren auch intersubjektiv nachvollziehbar.

K.7 Kann STUDICA einen Beitrag zur Professionalisierung seiner Teilnehmenden und/oder? zur Professionalisierung von Berufsbereichen (z.B. BBP oder SVF) leisten?¹⁶³

Die Diskussion darum, was unter professionellem Handeln, Professionellen bzw. Professionalität und Professionalisierung zu verstehen ist, ist mannigfaltig, hat eine lange Geschichte¹⁶⁴ und kann nicht losgelöst von dieser betrachtet werden. Aus einer praxeologischen Perspektive betrachtet, lässt sich jedoch auch nach tieferer Beschäftigung mit der langjährigen Diskussion festhalten, dass sich professionelles Handeln nach allgemeinem Verständnis als eine „besondere Form planvoller und damit selbstbewusster Handlungen im Hinblick auf ein explizites Ziel, das unter Anwendung professioneller Verfahren der Problembearbeitung zu erreichen versucht wird“ (Obrecht 2009, S. 63) gefasst werden kann. Professionelle sind damit „Handelnde einer besonderen Art, nämlich solche, die im Hinblick auf die Lösung praktischer Probleme über professionelles Wissen und Können verfügen und dieses Wissen zur

¹⁶² Angesiedelt wurde die Weiterführung des SvF Bereichs am Anisitut der Alanus Hochschule, dem Weiterbildungszentrum Alanus Werkhaus. Eine Übernahme im BWL-Bereich wurde von der Hochschule nicht realisiert.

¹⁶³ Teile der theoretischen Überlegungen in diesem Kapitel entstammen der Dissertationsschrift von Nicolas Schrode (in Arbeit, erscheint voraussichtlich 2017)

¹⁶⁴ So werden Merkmale von Professionen aus ganz verschiedenen Blickwinkeln beschrieben. Verschiedene Theoriezugänge erkennen unterschiedliche Phänomene und Funktionen in Professionen: das auf Talcott Parsons zurückgehende Professionsmodell betrachtet sie als Verwalter gesellschaftlich zentraler Wertgesichtspunkte (Kurz 2005:4), die Oevermann'sche „revidierte Professionalisierungstheorie“ als Berufe, die durch eine ganz bestimmte, typische und eigengesetzliche Handlungsproblematik gekennzeichnet sind aus deren Grundlage sie sich gesellschaftlich herleiten und bewerten lassen, die interaktionstheoretische Perspektive betont die gemeinsame Perspektive von Professionen in ihrer sozialen Welterfahrung und untersucht daher die Haltungen von Professionellen. Machttheoretische Ansätze gehen davon aus, dass Professionelle in Prozessen der Professionsbildung und -etablierung kollektive und individuelle Eigeninteressen verfolgen und politisch durchsetzen und um berufsständische Schließung, Statuszuweisung und -sicherung bemüht sind, deren Legitimation sie unter dem Deckmantel der funktionalen Notwendigkeit ihrer Sonderstellung forcieren (vgl. Pfadenhauer 2010: 373; ebd.: 371). Aus systemtheoretischer Perspektive hingegen bilden sich Professionen in denjenigen gesellschaftlichen „Funktionssystemen aus, deren Funktionserfüllung in der Änderung ihrer personalen Umwelt („people processing“) liegt“ (Pfadenhauer 2010: 366 in Bezug auf Luhmann (o.J.)). Sie bilden sich also als funktionale Notwendigkeiten. So zum Beispiel im Gesundheitssystem in dem es um die Herstellung von Gesundheit von Personen geht, im Religionssystem in dem es um die Herstellung von Glauben und Sinnfindung geht oder im Bildungssystem in dem es um die Herstellung von Wissen und Können geht. In diesen Systemen gibt es kein generalisiertes Kommunikationsmedium zum Herstellen dieser Zustände, wie z.B. Geld im Wirtschaftssystem. Der Professionelle bildet sich daher als funktionales Äquivalent dazu heraus.

Bearbeitung solcher Probleme nutzen“ (ebd., S. 63)¹⁶⁵. Professionalisierung ist dabei als ein Weg zur Profession zu verstehen, dem verschiedene Merkmale zugeschrieben werden:

„*Professionalisierung* ist der Prozess, in dessen Verlauf es a) zur Entwicklung von professionellem, d. h. handlungswissenschaftlichem Wissen kommt (disziplinärer Aspekt), auf dessen Grundlage b) Ausbildungsinstitutionen Studierende zu Professionellen ausbilden (personaler Aspekt), die c) in der Folge zu Mitgliedern einer Profession werden und als solche d) im Rahmen für professionelle Arbeit ausgelegten Stellen von Organisationen in systematischer Weise (allgemeine Handlungstheorie) praktische, d. h. physikalische, biologische, psychische oder soziale Probleme in einer professionellen Weise, d.h. unter Verwendung wissenschaftsbasierter Verfahren, bearbeiten. Ein Professionalisierungsprozess ist erfolgreich, wenn es einer Profession gelingt, ihre Zuständigkeitsansprüche innerhalb eines großen Teils der mit der Bearbeitung einschlägiger praktischer Probleme befassten Institutionen (Organisationen) durchzusetzen“ (ebd., S. 64).

Schon beim Lesen dieses Berichts wird an vielen Stellen klar, dass sich für die Gruppe des Studienbereichs „betriebliche Berufspädagogik“ (BBP) einige dieser Aspekte herauszuentwickeln scheinen und in Ansätzen sogar bereits deutlich sichtbar kontieren lassen, die es zuließen von einer bereits stattfindenden Professionalisierung zu sprechen (z.B. die Aspekte a, b und d). Bei diesen Ansätzen von Professionalisierung wird jedoch klar, dass das Herausbilden einer „besondere[n] Form planvoller und damit selbstbewusster Handlungen im Hinblick auf ein explizites Ziel, das unter Anwendung professioneller Verfahren der Problembearbeitung zu erreichen versucht wird“ (Obrecht 2009, S. 63), also die Entstehung von professionellem Handeln im Vordergrund steht und die Aspekte einer wie im Zitat oben verstandenen Professionalisierung (noch) im Hintergrund stehen. Die Berufspädagogin Rita Meyer zeigt in einer Studie (Meyer 2000), am Beispiel von Managern, dass „moderne Beruflichkeit“ Professionalisierungsschritte aufweist, die sich in vielen Belangen und Bestrebungen an Merkmalen und Ansprüchen der Profession orientiert, sie nennt dies später „professionsorientierte Beruflichkeit“. Ausgehend von der klassischen berufssoziologischen Konzeption nach Hartmann (1968), einem Prozessmodell, in dem ungeordneter Arbeit(stätigkeit) die Konzeption „Beruf“ und diesem das Konstrukt „Profession“ folgt (vgl. ebd.; vgl. Meyer 2000, S.), verweist sie dabei darauf, dass für eine solche Orientierung am Modell der Profession u.a. der Schritt an die Hochschule eine legitime Strategie sein kann.

„Prozesse der Professionalisierung gehen immer mit einer Steigerung im Grad der Systematisierung des Wissens einher. Dieses abstrakte Wissen wird in der Regel an Hochschulen erworben. Parallel dazu erfolgt auch eine soziale Vergemeinschaftung, das heißt die Formierung als Berufsgruppe, die durch bestimmte Wertvorstellungen und Verhaltensmuster geprägt ist (Habitus). Wenn man eine wissenschaftliche Berufsausbildung an Hochschulen in *dieser* Perspektive thematisiert, dann liegt der Schluss nahe, dass es sich dabei um einen Prozess der Steigerung von Beruflichkeit in Richtung einer *professionsorientierten Beruflichkeit* handelt“ (Meyer 2012, S.).

¹⁶⁵ Dabei ist eine Methode zu verstehen als „ein System von Regeln darüber, wie ein bestimmtes praktisches oder kognitives Problem gelöst werden kann. Die Lösung eines praktischen Problems besteht in der bewussten Erzeugung einer gezielten Veränderung in einem konkreten System durch ein anderes (durch einen handelnden Menschen), die ohne oder mit Hilfe eines wirksam eingesetzten Artefakts (Gerät, Maschine, Medikament u. a. m.) erreicht werden kann. (...) Eine professionelle Methode ist eine Methode, die auf einem wissenschaftlichen Verständnis der Zustände und Prozesse beruht, die im Interventionsbereich wirksam sind sowie der Veränderungen dieser Zustände und Prozesse, die durch die methodischen Interventionen bewirkt werden. (...) Unter Professionellen sind davon ausgehend Personen zu verstehen, die eine formale Ausbildung in der Beschreibung, Erklärung, Prognose und Bewertung von als problematisch definierten Zuständen und Zustandsänderungen in spezifischen Arten von Dingen (grundlagenwissenschaftlicher Aspekt plus spezifische Problemtheorie) sowie in der Kenntnis und Verwendung spezifischer professioneller Methoden zur Lösung solcher Probleme genossen haben (handlungswissenschaftlicher und professioneller Aspekt)“ (Obrecht 2009, S. 64f.).

Um der Frage konkret näherzukommen, ob STUDICA zur Professionalisierung des Berufsbildungspersonals einen Beitrag leisten kann, greifen wir daher auf diese berufswissenschaftliche Konzeption zurück.

In dieser Konzeption wird auch besonders deutlich, was sich in allen Ansätze der letzten Dekade zeigt, nämlich, dass sich Professionalität im beruflichen Handeln nicht auf das Vorhandensein oder die stärkere Basierung auf eine bestimmte Wissensform, z.B. das wissenschaftliche Wissen, reduzieren lässt. Stures Anwenden von (wissenschaftlichem) Fachwissen, ohne sich ganz auf die Praxis einzulassen, führe ebenso wenig zu erfolgreichem professionellen Handeln wie ein blinder Aktionismus. Es ginge letztlich um *bewusstes Tun*.

„In der Reflexivität, darin, **zu wissen, was man tut**, läge jedoch die Chance einer Professionalität, die sich den Gegebenheiten der Berufstätigkeit in den jeweiligen Feldern stellt, ohne sich durch bloße Anpassung zu erschöpfen“ (Dewe u.a. 1992, 16, Herv. Bauer 1995, ebd.).

Die „selbstbewusste[n] Handlungen im Hinblick auf ein explizites Ziel“ (Obrecht 2009 a.a.O.) als Merkmal von professionellem Handeln sind also durchaus zu verstehen als ein *um sich selbst, sich seiner Kompetenzen, Fähigkeiten sowie Grenzen im Handeln bewusstes zielbezogenes Tun*. Die Herausbildung eines solchen Bewusstseins erfordert die kontinuierliche Reflexion des Tuns¹⁶⁶ und das darauf aufbauende bessere Einschätzen-Können und Verbessern des eigenen Tuns (Lernen!).

Um jedoch zu wissen, was man tut, sind in der heutigen Gesellschaft verschiedene Wissensformen aus der modernen Wissensordnung der Wissensgesellschaft¹⁶⁷ nicht nur von Nutzen, sondern nötig. Wer nur wissenschaftlich-objektivierend denken und vorgehen kann wird ebenso wenig kompetent und professionell handeln können, wie eine Person, die sich allein auf ihr Gespür und Bauchgefühl verlässt. Auf diesen Aspekt verweist u.a. Hans G. Bauer in seinem Referat (Bauer 1995; s. z.B. auch, hier direkt bezogen auf die „Akademisierungs-Frage“: Pfeiffer 2011).

In der theoretischen Konzeption der „professionsorientierten Beruflichkeit“ beschreibt Meyer (Meyer 2012, S. 5) ganz in diesem Sinne, unter Bezug auf Oevermann (1999), dass sich „Professionelles Wissen als ein Expertenwissen“ immer aus *mehreren* Komponenten zusammensetze:

- aus „wissenschaftlichem, in der Regel an der Universität erworbenem, akademischem Wissen“ (ebd.),
- „aus klassischem Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen“ (ebd.),
- und einer „dritte[n] Wissenskomponente, die sich aus dem Zusammenspiel der beiden bilde: ein spezifisches Problemlösungs- und Deutungswissen“ (vgl. ebd.).

Für die Handlungsfähigkeit von Experten in komplexen, unsicheren, teils chaotischen Situationen¹⁶⁸ seien (so lautet auch der Grundkanon in der Diskussion; Böhle et. al. 2004; Bauer

¹⁶⁶ Vgl. auch: Schützeichel 2007, S. 567

¹⁶⁷ Bauer (1995) beschreibt in seinem zitierten Vortrag die Metapher Klatetzki's, der Wittgensteins Vergleich der Entstehung von Sprache mit der einer Stadt aufgreifend, die Genese von Wissensformen mit der einer Stadt vergleicht. Bestimmte Wissensgebiete gehörten in diesem Bild zur Altstadt, andere stellten Neubauviertel dar, manche dürften als besonders vornehm, andere wiederum als Ghetto gelten. Sie existierten jedoch alle nebeneinander, nicht etwa über- und untereinander. Und diese Gleichberechtigung der Wissensdomänen bestehe kulturanalytisch gesehen wiederum darin, dass Menschen Erzeuger und Benutzer von Bedeutungen seien (vgl. ebd., 15, Original in: Klatetzki 1993: Wissen was man tut. Bielefeld).

¹⁶⁸ Nach Schützeichel (2007) sind das die zentralen Merkmale für professionelles Handeln; Nach Lempert (1996, S.195; zit. nach Meyer 2000, S. 194 f.) würden „in jedem Falle den reorganisierten betrieblichen Tätigkeiten wesentliche Merkmale der Aufgabe von Professionen (wie denen der Mediziner und Juristen) zugeschrieben: die (zumindest gelegentliche) Konfrontation mit schwer durchschaubaren, konfliktgeladenen und sozial bedeutsamen Situationen, die selbstständig, umsichtig, weitsichtig und prinzipienorientiert bewältigt werden müssen“

et. al. 2000) immer beide Seiten und deren Zusammenspiel nötig. Bauer et. al. (2000) fassen dies als ein für erfolgreiches berufliches Handeln notwendiges Zusammenwirken der eher „objektivierenden“ Seite des Fach- und Methodenwissens und der mehr „subjektivierenden“ Seite des Erfahrungs- und Handlungswissens, das auch implizite Wissensbestände, Gefühl und Gespür beinhaltet (vgl. ebd.). Dies gelte, wie Pfeiffer 2011 verdeutlicht (ähnlich Meyer 2012), insbesondere auch in Bezug auf die Zusammengehörigkeit von *wissenschaftlichem Wissen* und *Erfahrungswissen*, da im wissenschaftlichen Wissen die am höchsten abstrahierte und systematisierte Wissensform zu finden sei (zu den Ansprüchen an die „besondere Wissensform“ wissenschaftliches Wissen: Eimbrter-Stolbring 2011), die jedoch ohne praktische Bezüge, entsprechendes Erfahrungs- und Handlungswissen, zumindest außerhalb des wissenschaftlichen Elfenbeinturms wirkungslos bliebe. Gleichzeitig erlaubt es schon die Nicht-Standardisierbarkeit von komplexen, unsicheren Situationen (nach Oevermann 1996 im Übrigen *das Argument für Professionalisierung*) nicht, abstraktes Wissen auch abstrakt anzuwenden. Es bedarf vielmehr einer kasuistischen Relationierung von wissenschaftlichem Wissen (eigener Begriff), die zunächst einmal zu leisten ist und die wir als eine Kernkompetenz professioneller (Wissens-)Arbeitenden sehen, welche ihre Arbeit von den Routinetätigkeiten unterscheidet. Unter kasuistischer Relationierung verstehen wir eine fallspezifische und -adäquate Betrachtung wissenschaftlicher Wissensbestände, die zu ihrer kreativen Aus- und Umdeutung führen kann, die ihre Abstrahiertheit am Konkreten aufbricht. Das abstrakt-systematische wissenschaftliche Wissen ist dann mehr eine *Hintergrundfolie für das Handeln*, die keineswegs einen hochsensiblen, sonderlich respektvollen oder gar sakrosankten Umgang damit erfordert, sondern vielmehr Werkzeug-Charakter hat oder vielleicht, um eine passendere Metapher zu wählen, zu vergleichen ist mit einer Kiste voller Brillen, Lupen und Scheinwerfer, die man auf den Praxisfall richten kann und die einen diversifizierten Blick auf ihn erlauben, der ganz verschiedene Möglichkeiten und Ansatzpunkte in und an ihm offenbart. Diese Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausleuchtungs-Instrumente lenken den Blick auf bestimmte Aspekte (unter Vernachlässigung anderer), sie sind jedoch nicht als Einschränkungen zu verstehen – es gibt kein Verbot, die Brille zu wechseln!

Verständnisse von Professionalität, die in eine ähnliche Richtung gehen, finden wir häufig in der Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik, in der recht einhellig darauf verwiesen wird, dass „fachspezifische Deutungs-, Interpretations- sowie Reflexions- und Argumentationsmustern“ (Küster 2007, S. 105) und „alltagspraktische Fertigkeiten und biografisch aufgeschichtete persönliche Erfahrungen“ (ebd.) miteinander verbunden werden müssten.¹⁶⁹ Auch dazu, wie das geschehen kann, ist inzwischen viel geschrieben worden, was wir hier jedoch nicht anführen wollen und können. Warum führen wir diesen Bereich hier an? In der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik erkennen wir Disziplinen, die eine gewisse Strukturähnlichkeit im Aufgabenspektrum zum Bereich der Betrieblichen Berufspädagogik aufweisen: nicht-standardisierbare (Dienst-)Leistungen und Unterstützungstätigkeiten von Menschen machen jeweils ihren Kern aus. In beiden Bereichen ist (wissenschaftliches) Wissen wichtig, aber eben nicht mechanisch anwendbar, beide erfordern sowohl ein hohes Maß an Erfahrungswissen, subjektivierenden Elementen wie an objektivierenden Wissensbeständen und eben vor allem: deren erfolgreiche Integration durch professionell Handelnde.

Aus diesen Überlegungen heraus wollen wir folgende Definitionen für unsere Fragestellung wählen, in denen das abstrakt-systematische wissenschaftliche Wissen mit seiner Erkenntnislogik und das erfahrungsgesättigte praktische Wissen mit seiner Handlungslogik als zwei Seiten derselben Medaille verstanden werden (müssen), welche die Bezeichnung »Professi-

¹⁶⁹ Vgl.: Küster, E. U. (2007): Wissen und Können in der Sozialen Arbeit. In: Hering, S. (Hrsg.) Bürgerschaftlichkeit und Professionalität, S. 101-107. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

onalität« trägt. Die beiden Wissensarten sind dabei nicht nur als potentielle einander ergänzende On-Tops zu verstehen, also wie „Zusatzqualifikationen“ – als »nice to have« –, sondern als zwingend notwendige Bedingungen für die Möglichkeit professionellen Handelns (da eine erhöhte Reflexivität an bestimmte Bedingungen gebunden ist¹⁷⁰):

„Professionelles Handeln:

Professionelles Handeln bedeutet ein erfolgreiches Handeln- und Bewältigen-Können in bzw. von komplexen und unsicheren (Problem-)Situationen mit Hilfe eines selbstgesteuerten intrapersonalen situationsadäquaten Zusammenspiels von abstrakt-systematischem wissenschaftlichem Wissen mit Erfahrungs- und Handlungswissen und dessen kontinuierliche Reflexion“ (Schrode 2015, S.3).

„Professionalisierung:

Professionalisierung, verstanden als Prozess hin zur Herausbildung einer Profession, schließt darüber hinaus ein: eine erhöhte Systematisierung der für dieses Arbeitshandeln zentralen Wissensbestände sowie erhöhte Selbstgestaltungsmöglichkeiten, die Herausbildung einer Berufsgruppe mit einem bestimmten Habitus, in dem sich geteilte Wertvorstellungen und Verhaltensmuster wiederfinden sowie die Realisierung einer gewissen Definitions- und Durchsetzungsmacht, die diese Berufsgruppe aufgrund ihrer Expertise und durch entsprechende Ausbildungspraktiken und -strukturen (denen Prozesse sozialer Schließung inhärent sind) sichert.“ (ebd.)

„Professionen:

Professionen sind durch das Bestehen der mit der Professionalisierung errungenen Eigenschaften und Privilegien gekennzeichnet“ (ebd.).

„Professionsorientierte Beruflichkeit¹⁷¹:

Professionsorientierte Beruflichkeit ist als ein Prozess der Herausbildung moderner Arbeitsorganisationsmuster, der sich an den Eigenschaften von Professionen orientiert und in eine entsprechende Richtung verläuft, zu verstehen? Satz unvollständig“ (ebd.)

Bevor wir versuchen empirisch der Frage nachzugehen, was nun wissenschaftliche Weiterbildung nach dem Modell STUDICA zur Herausbildung eines so verstandenen professionellen Handelns und einer so definierten Professionalisierung der Teilnehmenden beitragen konnte und zukünftig könnte, sei im Folgenden auf eine theoretische Reflexion dessen verwiesen, was Wissenschaft überhaupt „für die Praxis“ und „in der Praxis“ leisten kann (vgl. Brater/Maurus/Schrode 2015, siehe folgende Tabelle). Dies erscheint uns sinnvoll als eine Art Raster, in dem wir Anhaltspunkte finden können, wie Wissenschaft an sich Praxisprozesse bereichern kann. Im Kasten finden sich Querverweise auf die Empirie, die im Folgenden weiter bezüglich der Professionalisierungs-Fragestellung betrachtet werden soll.

¹⁷⁰ Wir greifen hierzu auf Definitionen von Schrode (2015) zurück. Schrode (2017, i. E., a.a.S.) beschreibt in seiner Dissertationsschrift inwieweit eine Reflexion, die dazu dient, Praxishandeln in komplexen Situationen systematisch zu verbessern, an Bedingungen gebunden ist, die als wissenschaftlich gelten können bzw. aus Kernaufgaben und -prinzipien von Wissenschaft resultieren. Z.B.: eigene (Welt-)Erklärungsmodelle vor dem Hintergrund alternativer Deutungen (Theorien) zu betrachten, dies (und andere Schritte) methodisch angeleitet zu vollziehen oder auch bestimmte wissenschaftlich-habituelle Haltungen (Vorarbeiten hierzu siehe auch: Brater/Maurus/Schrode 2015, Kasten a.a.S.).

¹⁷¹ Diese Definition lehnt sich an Meyer 2000 und Hartmann 1968 an

Beiträge von Wissenschaft zur beruflichen Handlungspraxis nach Brater, Schrode und Maurus 2015¹⁷²⁾

- Wie an anderen Stelle bereits klar wurde, ist mit der „Wissenschaft (...) eine persönliche Haltung, eine Art „Tugendkatalog“ verbunden, die heute – in der „Wissensgesellschaft“ – auch für alle Praktiker/-innen wichtig ist, wesentliche Teile unseres gesellschaftlichen Alltags prägt und allmählich zu elementaren sozialen Selbstverständlichkeiten heranreifen, die jede Form der Problemlösung, Kooperation und gesellschaftlicher Leistung effektiver, produktiver, konfliktärmer, kreativer und generell erfolgreicher machen“. Nach Brater/Maurus/Schrode 2015 gehören dazu u.a. „Mindeststandards wie Begründen statt Behaupten, Selbstüberprüfung und Selbstkritik, ständige Reflexion des eigenen wie fremden Vorgehens und der eigenen Argumentation, die Anerkennung des besseren Arguments, der Glaube daran, dass sich das Bemühen um Rationalität lohnt, die Überzeugung, dass fremde Sichtweisen Hilfsmittel einer eigenen Horizont- und Perspektiverweiterung sind, und es in jedem Fall verdienen, unbefangen geprüft zu werden“. – Und damit: Haltungsaspekte, die auch im WBM als zentrale erlernte Aspekte genannt wurden (vgl. Kapitel ???).

Aber auch weitere Aspekte, die bei Brater/Maurus/Schrode 2015 genannt sind, können als „Professionalisierungs-Anschübe“ interpretiert werden, die von explizit wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Kompetenzen ausgehen:

- „Wissenschaft vermag (...) besondere, wirksame Arbeitsweisen und Methoden in die Praxiskooperation einzubringen, die dieser an wichtigen Stellen entscheidend weiterhelfen können: Nach Belegen für Annahmen zu suchen, überhaupt Annahmen und Wertungen von „vorläufig sicherem“ Wissen zu unterscheiden, nichts einfach ungeprüft hinnehmen, sich nicht auf den eigenen subjektiven Eindruck zu verlassen, sondern ‚objektivierende‘ Methoden und Instrumente einzusetzen. Nicht bei der Meinung über andere stehen zu bleiben, sondern diese selbst zu Wort kommen zu lassen und Verfahren zu beherrschen, wie die Vielfalt solcher Äußerungen verarbeitet, geordnet, gewichtet und bewertet werden kann“.

Für die praktische Gestaltung kann ein Studium als Weg des Erwerbs „wissenschaftlichen Wissens“ dazu dienen, dieses später auch in vielfältiger Form, Art und Weise einzubringen. Hier könne wissenschaftliches Wissen der Praxis Orientierung geben und helfen, Irrwege rechtzeitig zu erkennen (vgl. ebd.). Und auch die wissenschaftlichen Theorien könnten hier helfen, zielorientierter und reflektierter vorzugehen und alternative Möglichkeiten anzuregen (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt vermag Wissenschaft auch etwas zur Professionalisierung beizutragen, was Simon Fritz als „systemische Eingriffe“ bezeichnet und als ein Merkmal von Professionalität kennzeichnet (Simon 2004), nämlich: „zu irritieren, Gewohntes in Frage zu stellen, zu schockieren und im systemtheoretischen Sinn zu ‚perturbieren‘“ (ebd.). Dies sei gerade daher der Fall, da die Tradition von Wissenschaft ja darin bestehe, Mythen, Aberglauben, Dogmen, darunter jedoch auch viel Liebgewonnenes, bequem Hinzunehmendes und nicht für möglich Gehaltenes zu erschüttern, in Frage zu stellen und letztlich zu entzaubern (vgl. ebd.). Das mache Wissenschaft nicht gerade beliebt, sei aber unverzichtbar für Praxisveränderungen (vgl. ebd.). Versteht man Professionen auch als Vorantreiber von Innovation, so liegt also auch darin ein Professionalisierungsschritt, „für wahr und unveränderlich geglaubte[n] Wirklichkeitskonstruktionen“ (ebd.) zu relativieren, aus ihrer angeblichen Alternativlosigkeit zu lösen und dadurch Innovation zu ermöglichen und voranzutreiben.

Tabelle 25: Beiträge von Wissenschaft zur beruflichen Handlungspraxis

Die Ausführungen im obigen? Kasten, was Wissenschaft und wissenschaftliches Wissen in Bezug auf die Handlungspraxis vermögen, sind für uns wichtige Anhaltspunkte für die Professionalitäts-/Professionalisierungs-Debatte – insbesondere vor dem Hintergrund dieser Evaluation eines wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengangs. Die Grundfrage von Professionalität sehen wir im Verhältnis von Wissen und Handeln (vgl. Stichweh 1992). Und da wir uns hier mit einem Weiterbildungsstudium befassen, in dem Wissen von Berufspraktikern erworben wird, sehen wir die Frage nach dem wissenschaftlichen Wissen für Professionalisierung als zentral an. Aus genau demselben Grund aber, weil es eben (man ist geneigt zu

¹⁷²⁾ Erscheint voraussichtlich in Schemme, Dorothea (2015): Gestaltungsorientierte Forschung. Herausgegeben von Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

sagen: ständig) um Wissen geht, ist es uns wichtig an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass Wissen *als Wissen* (schon per definitionem) überhaupt nicht praktisch anwendbar ist. *Wissen ist nicht Handeln*. Es kann auch nicht über Verfahren in Handlung übertragen werden, mögen diese auch noch so ausgefeilt sein, eine solche technokratische Vorstellung kann ad acta gelegt werden, auch wenn dies zu diversen Ministerien noch nicht vorgedrungen ist. Der Soziologe Nico Stehr beschreibt Wissen als „die *Kapazität zu Handeln*“ (Stehr 1991, 17, Herv. d. Verf.), was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit einem solchen Übertragungsdenken. Wissen kann und muss vielmehr als ein *Handlungshintergrund* begriffen werden, das professionell Handelnde nicht etwa anwenden, das sie auch nicht in ihre Praxis „einpflanzen“, was die ständige Rede vom Theorie-Praxis-Transfer ja bedauernswerter Weise nahe legt, sondern es eher im Gegenteil in Bezug auf ihre arbeitslebensweltlichen Praxisprobleme relationieren¹⁷³, es nutzen um die Systeme in denen sie sich bewegen und damit auch ihr eigenes Denken (ihr kognitives System) zu perturbieren, oder anders gesagt: ihr Tun und den Kontext in Frage zu stellen, anders zu denken, umzudeuten. Dies kann eine professionell handelnde Person nur, wenn sie verschiedene Ansätze, Theorien, Blickwinkel, epistemologische und methodologische Begründungen, usw. kennt, also auf eine Grundbasis wissenschaftlichen Wissens rekurrieren kann, nie jedoch vom wissenschaftlichen Wissen, sondern immer von der Praxissituation aus, in der sich der Professionelle im Moment befindet. Die „*Kapazität zu Handeln*“ (Stehr 1991, 17, Herv. d. Verf.) weitet sich vor diesem Hintergrund aus, es erscheinen multiple Handlungsoptionen am Horizont der Möglichkeiten, auch solche, die Handeln unter Unsicherheit und in unbekanntem Situationen erlauben und in denen gilt: Man kann nun nicht nur auf sein typisches, sozialisiertes, angeeignetes Handlungswissen, sein Berufsfachwissen und seine impliziten Wissensvorräte und Erfahrungen zurückgreifen, sondern darüber hinaus diese mit Hilfe von wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit, also aus einer bewussten Distanz zur eigentlichen Situation heraus, reflektieren und so zu neuen, anderen Handlungsimpulsen kommen. Darin liegt die große Möglichkeit sein Handeln bewusst und systematisch zu verbessern, i.a.W. sein Handeln zu „professionalisieren“.

Welche Anhaltspunkte lassen sich im Datenmaterial dafür finden, dass STUDICA die Professionalisierung des Handelns von betrieblichen Berufspädagogen und/oder deren Professionalisierungsprozesse fördert bzw. potentiell fördern kann? Und welche Aspekte deuten darauf hin, dass der Bereich der betrieblichen Berufspädagogik als ein Beispiel für professionsorientierte Beruflichkeit zu beschreiben ist?

Hierfür haben wir folgende Leitfragen anhand der obigen Definitionen und dem potentiellen Praxiswert von wissenschaftlichem Wissen (s. Kasten) erarbeitet:

1) *Situationsbewältigung wird durch wissenschaftliches Wissen unterstützt:*

Ist bei Teilnehmenden eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten zur Bewältigung komplexer Problemsituationen unter Zuhilfenahme wissenschaftlichen Wissens bzw. dessen Verknüpfung mit ihrem Erfahrungswissen festzustellen?

2) *Reflexion des praktischen Handelns und Erfahrungswissens und seiner Verbindung mit wissenschaftlichem Wissen:*

2.1 Findet ein wissenschaftliches Herantreten an die eigene Praxis i.S. bewusster Reflexion von Praxishandeln und Praxisprozessen statt?

2.2 Geschieht eine Reflexion der Verbindung von beruflichen Erfahrungen und Erfahrungswissen mit wissenschaftlichem Wissen?

¹⁷³ Vgl. zu dieser Argumentation, insbesondere der Relationierung von Wissen durch das Subjekt (statt der Frage wie dieses das Wissen in der Praxis anwenden kann) insbesondere: Dewe/Otto 2002. Wir danken Stephanie Juraschek für diesen Hinweis.

3) **Professionalisierung:**

Welche Kennzeichen von Professionalisierungsprozessen im oben beschriebenen Sinne lassen sich in den Daten finden?

4) **Professionsorientierte Beruflichkeit:**

Welche Aspekte verweisen darauf, dass der Akademisierungsschritt via Studieren à la Carte ein Beispiel für professionsorientierte Beruflichkeit ist?

Für eine ganze Reihe dieser Fragen haben wir im Zuge der Evaluation Befunde generiert, die nun vor diesem theoretischen Hintergrund nochmals beleuchtet werden können.

In der Promotionsschrift von N. Schrode sind weitere Erkenntnisse zur Rolle wissenschaftlichen Wissens in modernen Fachberufen – auch bei betrieblichen Berufspädagogen – zu erwarten. Der Professionalisierungsaspekt wird hier eine Rolle spielen.

In Phase II des Projektes STUDICA untersucht das Institut für Berufs- und Erwachsenenpädagogik der Universität Hannover unter der Leitung von Prof. Dr. Rita Meyer, inwiefern im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung pädagogisch organisierte Reflexionsprozesse stattfinden, die einen Beitrag zu nachhaltigem Lernen und damit zur Professionalisierung leisten. Dabei soll auch herausgefunden werden, wie solche Prozesse didaktisch unterstützt werden können.

Auch wenn unseres Erachtens die Ergebnisse dieser Untersuchungen abzuwarten sind, um die Eingangsfrage dieses Kapitels – inwieweit ein Studieren à la Carte zur Professionalisierung seiner Studierenden in ihrem Berufsfeld beitragen kann – zu beantworten, deuten die weiter oben generierten Befunde, insbesondere die Ergebnisse ab Kapitel K3¹⁷⁴, bereits stark darauf hin, dass STUDICA ein Format des Studierens ist, das sich insbesondere auch zur „Professionalisierung“ eignet.

Nicht zuletzt eine spannende Frage ist hier, wie diese Professionalisierung konkret geschieht bzw. im Studium gefördert wird (eine Forschungsfrage des IfBE in Phase II).

K.8 Zahlungsbereitschaft der Teilnehmenden

K.8.1 Wie viel könnten die Teilnehmenden für STUDICA bezahlen?

Professionalisierung ist in institutionalisierten Kontexten mit Kosten verbunden. Dabei stellt sich immer auch die Frage, wie viel der Entwicklungsschritt den Teilnehmenden monetär wert ist. Die Zahlungsbereitschaft ist eine wichtige Größe bei der Etablierung eines entsprechenden Angebots.

Dabei erweist es sich als grundsätzlich schwieriges Unterfangen, Zahlungsbereitschaften für Bildungsmaßnahmen abzufragen. Dies gilt gewöhnlich schon deshalb, weil die Befragten völlig ‚ins Blaue hinein‘ tippen, wie viel sie wohl für ein beschriebenes Seminar bereit wären zu investieren. In STUDICA verhält sich dies nun dahingehend anders, dass die Befragten ein Statement dazu abgeben sollen, wie viel sie für eine Bildungsmaßnahme monetär investieren würden, die sie bereits (in Teilen) erlebt haben. Die Frage ist damit (in Teilen) retrospektiv, aber weist zugleich prognostischen Charakter auf. Eine Prognose kann man grundsätzlich am besten auf der Grundlage von gesättigter Erfahrung machen – selbst die Wettervorhersage wird aufgrund von vielen gesammelten Vorerfahrungen erstellt und berechnet.

¹⁷⁴ Aber auch schon die Kapitel zur Studienmotivation und der dort entwickelte Typus des „reflexionswilligen Professionalisierungsorientierten“ (Kap. G.2.3.2.4) sind als Hinweise zu sehen.

Daher kann angenommen werden, dass die Güte der Aussage zur Zahlungsbereitschaft zumindest höher ist, als wenn man solche für ein den Befragten bislang unbekanntes Format oder Angebot abfragt. Dennoch sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu genießen. Zum einen können bei Personen, die gerne weiter STUDICA studieren würden, Verzerrungseffekte in Richtung eines eigenen erwarteten Vorteils auftreten (nämlich *wenig* dafür bezahlen zu müssen), zum anderen ist die Frage dahingehend spekulativ, als dass ja keineswegs alle Befragten auch zukünftig in STUDICA weitermachen wollen, es sich also in Zukunft zu großen Teilen auch um andere Personen handeln wird. Da keine Repräsentativität vorliegt (diese wird ab N=1000 angenommen), sind die Aussagen also nur ein Indikator dafür, wo die Zahlungsbereitschaft für die Bildungsmaßnahme STUDICA liegen könnte, wenn angenommen wird, dass es wieder ähnliche Personen sind, die sich für die Maßnahme interessieren.

Doch nun zu den Zahlen: Wir haben uns entschieden nicht einfach abzufragen, wie viel STUDICA den Befragten laut ihrer Auskunft wert ist, sondern dies direkt mit dem Nebensatz zu verbinden, „damit Sie sie hätten besuchen können“. Es geht mithin nämlich nicht um eine Messung der Zahlungsbereitschaft ihrer selbst willen oder um zu sehen, ob man Geld mit STUDICA verdienen kann, sondern vielmehr um die Frage: wie muss STUDICA preislich gestaltet sein, damit die Interessenten sich eine Teilnahme leisten können, also sich überhaupt dafür anmelden. Hier erzielten wir folgendes Ergebnis in der Online-Abschlussbefragung:

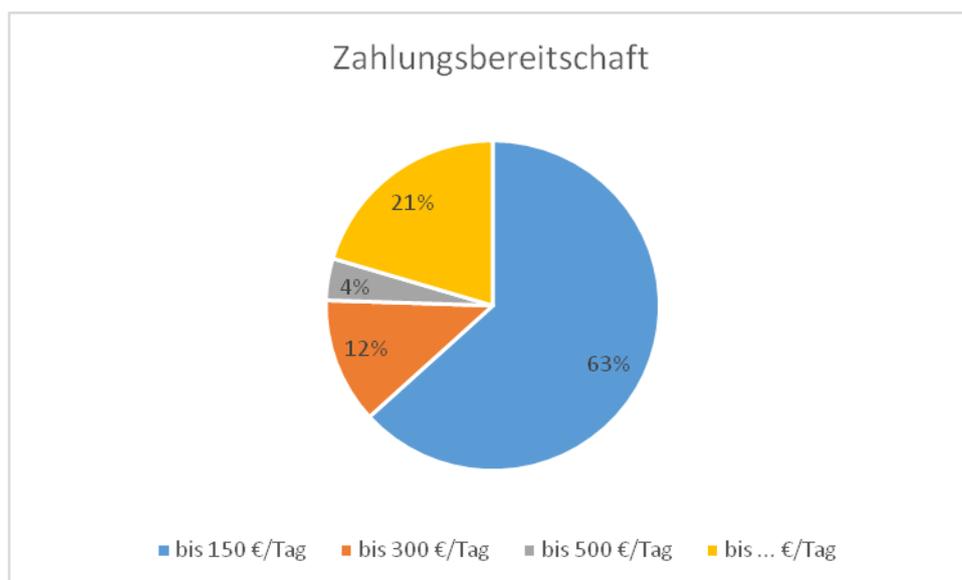


Abbildung 107: Zahlungsbereitschaft der Teilnehmenden für STUDICA als Regelangebot

Die Zahlen sind im STUDICA-Team zu diskutieren. Sie zeigen an, dass 63% der Befragten sich STUDICA wohl nicht leisten könnten, wenn ein Tag über 150 € kostet (man bedenke: für eine dreitägige Veranstaltung wären dies immerhin schon 450 €). Das sind 31 Personen. 12%, 6 Personen, geben an, dass sie es sich auch leisten könnten, bis zu 300 € pro Tag zu investieren. Zwei Erprobungsteilnehmer könnten laut ihrer Selbstausskunft auch bis zu 500 € pro Tag für STUDICA investieren. Die 10%, also eigentlich wiederum vier Personen, geben einen anderen Wert an, dieser liegt im Mittel bei 75 Euro (max.: 250 €, min.: 40€).

Differenziert man die Angaben nach Geschlecht so zeigt sich folgendes Bild:

- 70% der Frauen könnten nicht über 150 Euro/Tag bezahlen, selbiges gilt für 42% der Männer.
- 40% der Frauen könnten nicht mehr als 300 Euro/Tag bezahlen, selbiges gilt für 8% der Männer

- Unter den befragten Frauen kann keine über 300 Euro/Tag bezahlen, 17% der Männer geben jedoch an, bis zu 500 € pro Tag bezahlen zu können.
- Auch bei den offenen Fragen geben die Frauen niedrigere Werte an als die Männer. Der höchste Wert (250 €/Tag) wird hier z.B. von einem Mann genannt, der niedrigste (40€/Tag) von einer Frau.

Diese Ergebnisse sind aus einer Genderperspektive zu beleuchten. Nicht zuletzt verweist sie darauf, dass die teilnehmenden Männer mehr „Kaufkraft“ haben, was ggf. mit weiter bestehenden gesellschaftlichen Rollenbildern zusammenhängt¹⁷⁵. Ein zu erwartender Effekt, wenn STUDICA teurer ist für Teilnehmerinnen als deren Zahlungsmöglichkeit oder -bereitschaft, ist, dass dies zu einer systematischen Ausgrenzung von weiblichen Teilnehmerinnen führen könnte.

Unterscheidet man nach den Studienbereichen BBP/SvF so zeigt sich, dass im BBP Bereich (das ist außerdem der Bereich mit dem höheren Frauenanteil) kein Erprobender mehr als 300 € pro Tag bezahlen könnte, im SvF Bereich könnten dies zwei (nämlich bis zu 500 €).

Dabei kann sich kein nicht-traditioneller Weiterbildungsstudierender (ntS) bis zu 500€ am Tag leisten, in beiden Fällen handelt es sich um Personen, die bereits studiert haben (tS). NtS haben insgesamt eine etwas niedrigere Zahlungsbereitschaft/ -möglichkeit als die tS.

Für die Preisgestaltung von STUDICA sollten diese Ergebnisse unbedingt beachtet werden, da es die einzigen empirisch ermittelten Anhaltspunkte sind.

K.8.2 Wer würde für die Finanzierung aufkommen?

Da es gängig ist, dass sich Firmen und Betriebe im Zug der betrieblichen Personalentwicklung an Weiterbildungsinvestitionen ihrer Mitarbeiter beteiligen, haben wir abgefragt, in wie vielen Fällen der Betrieb die Kosten übernehmen würde. Dies würde den einzelnen Teilnehmenden finanziell entlasten. Hier zeigt sich folgendes Bild:

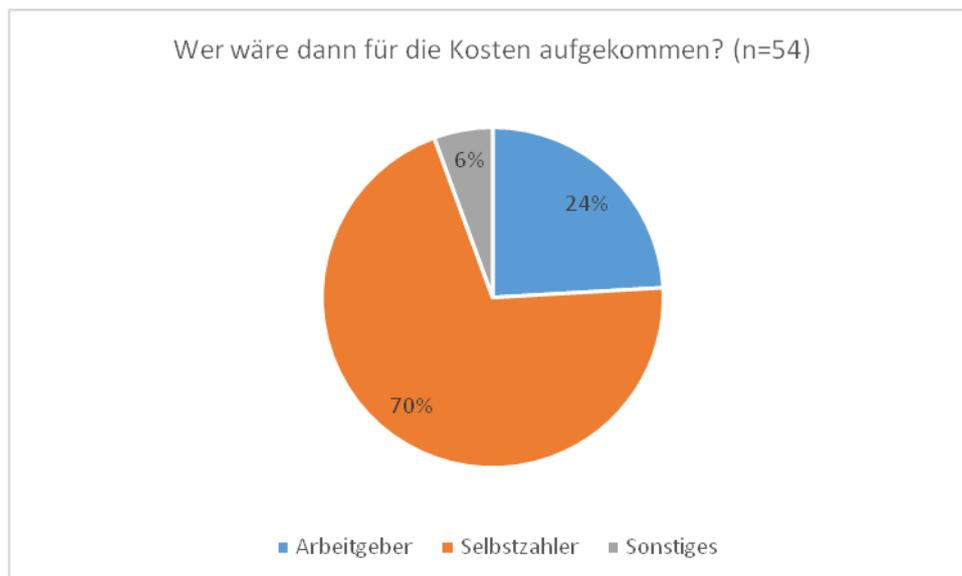


Abbildung 108: Wer wäre für die Kosten aufgekommen?

¹⁷⁵ Über ihre Lebensspanne gesehen verdienen Frauen im Durchschnitt wesentlich weniger, somit können sie auch weniger leicht Investitionen tätigen. Der Fakt, dass sie weniger verdienen geht zu einem beträchtlichen Anteil zurück auf Kinderphasen, in denen Mütter sich entscheiden aus dem Beruf auszusteigen. Auch machen Frauen weniger oft Karriere und sind nur selten in Führungspositionen zu finden, ihr Verdienst bleibt dementsprechend niedriger.

Im Fall der *jetzigen* Teilnehmenden hätte in knapp einem Viertel der Fälle der Arbeitgeber die Fortbildungskosten übernommen. In 70% der Fälle hätten die TN sich ihre STUDICA-Teilnahme selbst finanzieren müssen¹⁷⁶.

Aus diesem Befund gilt es Schlüsse zu ziehen, auch bzgl. der möglichen Zielgruppenausrichtung. Z.B. ist es denkbar, Fördermaßnahmen, ähnlich wie BaFöG, für interessierte Teilnehmende zu finden, um sie finanziell zu entlasten oder Stipendienprogramme ggf. unterstützt durch Stiftungen oder Verbände aufzusetzen. Auch denkbar ist eine Orientierung an Nicht-Selbstzahlern, das würde bedeuten, Teilnehmende mehr über die betriebliche Schiene zu akquirieren. Diese letzte Überlegung ist jedoch bzgl. ihrer Vereinbarkeit mit dem STUDICA Gedanken zu überprüfen, insbesondere bzgl. der Exklusionsmechanismen i.S. einer sozialen Schließung, die er auslösen kann.

Differenzieren wir nochmals nach Geschlecht, zeigt sich außerdem, dass bei 39% der Männer der Arbeitgeber die Kosten übernehmen würde, aber nur bei 20% der Frauen dies der Fall wäre.

Im Bereich BBP wäre eine Finanzierung durch den Arbeitgeber knapp häufiger der Fall als bei SvF (22% zu 19%).

Für 32% der Befragten, die einen ersten Studienabschluss haben, wäre laut ihren Angaben der Arbeitgeber für die Finanzierung der Teilnahme aufgekommen, bei denjenigen, die noch kein Studium absolviert haben, sind es nur 14% – dies verweist auf eine, bereits in vielen Studien festgestellte, Weiterbildungsmöglichkeit nach dem Matthäus-Prinzip („Wer hat, dem wird gegeben.“). Eine weitere Gefahr ist demnach bei Kosten, die einige nicht tragen können – ohne die Möglichkeit, diese z.B. über Stipendien etc. auszugleichen – dass dies dann genau diejenigen sind, die eigentlich erreicht werden sollen: nicht-traditionelle Studierende *ohne* ersten Studienabschluss.

Zusammengefasst würde eine Preisfestsetzung für STUDICA, die über der durchschnittlichen Zahlungsbereitschaft liegt, vor allem folgende Teilgruppen ausschließen: Frauen und Personen ohne ersten Studienabschluss.

Eine Preissetzung, die höher liegt als die Zahlungsbereitschaft würde v.a. Frauen und Personen ohne ersten Studienabschluss ausschließen

K.9 Offene und neue Forschungsfragen

Fragen, die sich an diese Forschungsarbeiten anschließen, stehen in einem größeren Kontext und in Bezug zu gesellschaftlichen Entwicklungen, auf die mit einem Modell wie STUDICA reagiert werden soll und kann. So interessiert hier v.a. der Forschungsdiskurs rund um die „Wissensgesellschaft“.

- *STUDICA als Bildungsmodell für die Wissensgesellschaft?*

Stellt STUDICA ein Modell für die Wissensgesellschaft dar und leistet einen Beitrag zur Wissensökonomie?

Zur Beantwortung dieser Frage könnte zunächst einmal zur Bedeutung von wissenschaftlichem Wissen und entsprechender Kompetenzen als ein bedeutsames Kapital in der wissensbasierten Gesellschaft geforscht werden, hieran anschließend ließen sich Diskurse wie

¹⁷⁶ Zwei Personen geben bei den offenen Fragen an, dass es wohl auf eine Mischung herausgelaufen wäre (Teilübernahme der Kosten durch den Arbeitgeber). Die Antwortoption „die Bundesagentur für Arbeit“ taucht hier nicht auf, weil sie von niemandem angekreuzt wurde – ggf. weil es keine Möglichkeit gibt dafür von Seiten der BA wissenschaftliche Weiterbildung zu finanzieren oder aber, weil sich das keiner gefragt hat, ob das geht – warum auch, war die Maßnahme ja in der Erprobung kostenfrei.

jene um den Typus des „Wissensarbeiters“ (ursprünglich: Peter Drucker) anschließen: sind die Studicanten/-innen in ihren Berufen als solche zu bezeichnen? Aber auch eine explizite *Bildungsdiskussion* müsste vor dem Hintergrund des Modells erfolgen: was ist der spezifische gesellschaftliche Bildungsbeitrag von STUDICA? Bedeutet STUDICA Humboldt für alle? Und wenn ja: welche Facetten dieses Bildungsidealismus können realisiert werden und welche weniger?

- *Neue Mechanismen sozialer Schließung?*

Und: ist es wirklich ein Modell, das „alle“ einlädt? Wo besteht die Gefahr, dass sich auch in STUDICA neue soziale Schließungsmechanismen bilden, die über feine Unterschiede (i.S. Pierre Bourdieu) unterschwellig Wirkung entfalten?

Im Sinne einer hieraus erwachsenden Soziologie sozialer Ungleichheit wäre auch die Untersuchung von Anspruchsdenken, Distinktionskämpfen und Wissensarten als Barrikaden sozialer Milieus denkbar und interessant.

- *Akademisierungs- und Verberuflichungsdiskurs*

Ebenso anschlussfähig wären die Debatten um „Akademisierung“ und „Verberuflichung“: Ausmachbar sind sowohl Tendenzen einer „Akademisierung der Berufswelt“ als auch eine „Verberuflichung der Hochschulbildung“. Das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland, ein Unikum der deutschsprachigen Ländern, stellt uns in Bezug auf die Wissensgesellschaft vor besondere Herausforderungen: Qualifizierung für die Wissensgesellschaft muss nicht eine immer weitere Erhöhung der Akademikerquoten heißen¹⁷⁷, sie *sollte* es sogar nicht: darauf verweist die grundsätzlich hohe Qualität einer Facharbeiter- und Meisterqualifikation. Ausbildungsgänge des Dualen Systems zu stark einem „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) zu opfern, würde in die Sackgasse führen (JNR führt das dort aus). Beide Systeme, das deutsche Hochschulsystem und das Duale System der Berufsausbildung, haben immense Stärken, die sich sehr gut ergänzen könnten. Das Problem ist vielmehr in ihrer strikten Trennung zu sehen (die nicht zuletzt auch mit Hilfe von Förderinitiativen wie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ überwunden werden soll): Wer einmal die Entscheidung für einen Systemweg getroffen hatte, der war bislang oft lebenslang in diesem ‚gefangen‘. Inzwischen sind rechtliche Möglichkeiten einer Durchlässigkeit realisiert, nun müssen Wege gefunden werden, wie diese auch aktiver genutzt werden (wie z.B. das *à la Carte Studium*). Grundsätzlich sollte zukünftig nicht mehr die Frage sein ob berufliche *oder* wissenschaftliche Bildung, sondern zu welchen Zeitpunkten im Prozess des lebenslangen Lernens man sich in welchen Bereichen bewegt oder, wie die Wissensformen des eher abstrakten wissenschaftlichen Wissens und des mehr praktisch geprägten beruflichen Wissens in ein sinnvolles Zusammenwirken gebracht werden können und zwar auf eine Art und Weise, in der die Wissensformen nicht addiert, sondern integriert sind (wie z.B. Triale Modelle). Grundlegend muss jedem eine gute Grundausbildung möglich sein, die auf multiple Anschlüsse verweist und diese zulässt.

- *Die Hochschule als Dienstleister?*

Nicht zuletzt dürfte eine Untersuchung zielführend sein, die der Frage nachgeht, inwiefern sich die Hochschule über STUDICA auf den Weg zu einem „Dienstleister“ für soziale Fragen und Bedürfnisse machen kann. Von Bauer/Triebel 2005 a.a.S. liegen hier erste Konzeptionen in STUDICA I vor, die erweitert werden können.

Wie – so könnte die übergeordnete Frage lauten - geschieht das postulierte „neue Zusammenspiel von Hochschule und Praxis“ genau?

¹⁷⁷ Vgl. N. Schrode 2017

K.10 Möglicher Beitrag des Modells STUDICA zur Erreichung von EU-Bildungszielen

Die Lissabon-Strategie der Europäischen Union seit dem Jahr 2000 zielte auf die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums bis 2010. Der Bologna-Prozess (Einführung ECTS-System, Bachelor und Master), die Erklärung von Kopenhagen (Verstärkung der Zusammenarbeit mit der beruflichen Bildung) und das Maastricht Kommuniqué (Verbesserung der Vergleichbarkeit von Abschlüssen), Ausgangspunkt für den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und das europäische Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET), sind in einer Reihe als von Lissabon ausgehende Maßnahmen zu sehen, bei denen immer auch die Verbindung von und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung eine wichtige Rolle spielte, die dabei immer vor dem Hintergrund der „Wissensgesellschaft“ gedacht wurde.

Hierzu finden sich in der Konzeption von STUDICA zahlreiche Anknüpfungspunkte (vgl. v.a. Brater et. al 2014, S. 14ff, S. 19). Sie können hier nicht diskutiert werden, ihnen ist aber gemeinsam, dass sie aufzeigen, dass STUDICA ein Modell ist, das der Tatsache der immensen Wissensbasierung fast aller Gesellschaftsbereiche gerecht wird. Dass dies nicht nur eine Behauptung ist, sondern STUDICA tatsächlich ein „Versorgen“ nicht-wissenschaftlicher Tätigkeitsfelder mit wissenschaftlichem Wissen ermöglicht, dürften unsere Ausführungen in diesem Bericht mehr als deutlich gemacht haben. Vor dem Hintergrund der Lissabon-Strategie gedacht, trägt das Modell STUDICA zur „Vorbereitung des Übergangs zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft“¹⁷⁸ auf seinem ganz spezifischen Weg (siehe unten) bei.

Seit der neuen Strategie Europa 2020, deren Ziel es u.a. ist die Quote von Hochschulabsolventen im Alter von 30 bis 34 Jahren von derzeit 31 % auf mindestens 40 % zu steigern, um den Anschluss an andere „aufstrebende Volkswirtschaften“ und deren „Investitionen in die Hochschulbildung“ zu halten¹⁷⁹. Vor dem Hintergrund dieses Ziels ist auch der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ des BMBF zu sehen.

STUDICA trägt zum Teil zu diesem Ziel bei: eine Teilnahme an STUDICA birgt die Möglichkeit, einen akademischen Abschluss zu erwerben durch Akkumulation von ECTS-Punkten und die Anrechnung in einem Regelstudiengang. Zwingend ist dies jedoch keineswegs, und wie die Evaluationsergebnisse gezeigt haben, ist die Motivation der allerwenigsten STUDICA-Erprobungsteilnehmenden einen Abschluss zu erwerben, dies wird lediglich als eine Option am Horizont der Möglichkeiten gesehen.

Die EU-Logik unterliegt, wie vielerorts zurecht kritisiert wird, einem Fehlschluss. Jenem nämlich, dass es auf die wissensintensive Ökonomie und die Zunahme wissensintensiver Berufe automatisch und ausschließlich die Antwort der Erhöhung der Akademikerquote gibt. Dieser Schluss ist, insbesondere in Bezug auf die deutschsprachigen Länder mit ihren starken nicht-akademischen Ausbildungssystemen falsch. Eine Alternativerklärung, wie sie Schrode (2017) entfaltet, dass die praktischen Berufe stärker „wissensbasiert“, d.h. von systematisch-wissenschaftlichem Wissen durchdrungen ausgeführt werden müssten – was keineswegs gleichzusetzen ist mit der Erhöhung der Akademikerquote – wird bislang kaum bedacht, die Grundlagen hierfür kaum untersucht. Dabei deuten empirisch sehr gut belegte Befunde aus

¹⁷⁸ vgl. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

¹⁷⁹ vgl. Europäische Kommission (2011): Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystem, Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, KOM(2011) 567 endgültig, S. 4

der Qualifikationsforschung darauf hin, dass der Anteil der Personen, die in sehr wissensintensiven Tätigkeiten beschäftigt sind, auch bei Nicht-Akademikern erheblich gestiegen ist.¹⁸⁰

Von EU-Seite und auch von der OECD wird bislang leider selten länderspezifisch und bildungssystemsensibel von der realen Anforderungsseite gedacht (man bedenke das jahrelange Mahnen der OECD, die Akademikerquote in Deutschland zu erhöhen bei gleichzeitiger Ignoranz der dualen Aus- und Weiterbildung, die sich im internationalen Vergleich z.T. auf sehr hohem Niveau, teilweise sicherlich über so manchen US-College Level bewegt; Ähnliches wird für Österreich beschrieben¹⁸¹).

Die These von Schrode (2017) ist, dass in der Arbeitswelt der wissensbasierten Ökonomie nicht mehr Akademiker gebraucht werden, sondern mehr wissenschaftliches Wissen in den Fachberufen.

Die daran anschließende Frage ist dann wie dieses „Mehr“ an wissenschaftlichem Wissen nun in diese Berufe geraten kann. Bislang ist es in der Hochschule „eingesperrt“ und fließt nur über Berufsordnungsverfahren in gewisser Weise in die Fachberufe ein, dafür werden einzelne Wissensbestände ausgewählt und inhaltlich in den Ausbildungsordnungen und Curricula verankert. Möglichkeiten, wie wissenschaftliches Wissen kurzzyklischer und bedarfsgerecht (situations- und personenorientiert) an die Fachfrau und den Fachmann geraten kann, gibt es bislang kaum. STUDICA ist ein Modell, um genau einer solchen Anforderung gerecht zu werden.

STUDICA ist also ein Modell, dass es möglich machen kann, wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu bringen und dies auf einem bedarfsgerechten, schnellen Weg. Das Modell zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass es schnell reagieren kann: Wird das STUDICA Angebot aktuell gehalten (Bauer/Triebel 2015 beschreiben im „Dienstleistungskonzept für die Hochschule“ Wege dafür), dann kann es mit der rasanten Entwicklung der Wissensbedarfe in der Arbeitswelt auch einigermaßen Schritt halten. Auch damit wird STUDICA einer wesentlichen Forderung der EU Kommission gerecht:

„Die Fähigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme, auf neue Anforderungen und Tendenzen zu reagieren, muss verbessert werden, damit dem Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarkts und den sozialen und kulturellen Herausforderungen einer globalisierten Welt besser entsprochen werden kann“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2011, Seite C 70/2).

Die „Öffnung der Hochschule“, das Einflechten der Unternehmenspartner und die Unterstützung und Begleitung der Lernenden sind dabei ebenso von der EU gefordert wie im Projekt umgesetzt:

Um auf die neuen Anforderungen und Tendenzen reagieren zu können seien nämlich „Anreize erforderlich, um durch Partnerschaften mit Unternehmen und Forschung bessere Verbindungen zur Außenwelt herzustellen, und eine Öffnung gegenüber Lernenden, die nicht zur klassischen Zielgruppe gehören, zu vollziehen, indem geeignete Anreize geboten und Validierung, Unterstützungsregelungen und Beratungsdienste gefördert werden“ (ebd.).

¹⁸⁰ Tiemann, M. (2013): Wissensintensität von Berufen, in: Severing, E. / Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, Bertelsmann Verlag, Seite 63–83.; Tiemann, M. (2011): Wissensintensive Berufe. Wissenschaftliches Diskussionspapier 114. Bundesinstitut für Berufsbildung; Hall, A. (2007): Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Empirische Befunde auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Studien zum deutschen Innovationssystem. 03-2007. Berlin, 2007. <http://doku.iab.de/externe/2007/k071106f05.pdf>; <http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-03-07.pdf>;

¹⁸¹ Vgl. Haberfellner/Sturm 2014

Zusammenfassend lässt sich zur Frage, inwieweit STUDICA zu den (hier ausgewählten!) EU-Bildungszielen beitragen kann, konstatieren:

- Nur indirekt leistet STUDICA einen Beitrag zur Erhöhung der Akademiker-Quote. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Kritik an einer solchen reinen Tertiarisierung war dies aber eine bewusste Entscheidung im Projekt STUDICA. STUDICA ist zwar auch eine Einladung ins Studium, verstanden als Durchlaufen eines Studienprozesses bis zu einem akademischen Abschluss, das ist jedoch nicht sein Grundanliegen. Dieses liegt vielmehr darin begründet, nicht akademisch vorgebildeten Menschen einen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen und Kompetenzen wissenschaftlichen Handelns zu ermöglichen, und dieses Wissen und diese Kompetenzen dadurch in die Praxis zu bringen.
- Mit seiner radikalen Flexibilisierung und Individualisierung sowie seinem schnellen Reaktionsvermögen auf veränderte Anforderungen über ein aktuell-Halten der Angebote (vgl. Bauer/Triebel 2015) ist in STUDICA ein Modell zu sehen, dass auf veränderte Anforderungen gut reagieren kann.
- Im Modell STUDICA ist ein vielschichtiges Instrumentarium dafür etabliert worden, auf diese Anforderungen adäquat reagieren zu können (z.B. Kooperation mit Unternehmen, Beratung und Begleitung inkl. Kompetenzenbilanzierung und natürlich die Öffnung für nicht-traditionelle Studierende)

Darüber hinaus

- ist STUDICA kein Modell, das „neben“ den seit Bologna etablierten Strukturen (Bachelor, Master, ECTS-Punkte) herläuft, sondern komplett in dieses System integriert ist. Es wird also ein innovatives Modell gefahren, das zwar nicht in der Logik klassischer Studiengänge verläuft, das aber dennoch keinen Bruch zum Bologna-Prozess und den Bologna-Maßgaben markiert.
- Gibt STUDICA zumindest Impulse dafür, den EQR ernst zu nehmen, und von der Logik abzuweichen, in diesen Abschlüsse einzuordnen. Der EQR war von Anfang an als ein Instrument gedacht, in das sich auch informell erworbene Kompetenzen und Kompetenzen jenseits von Abschlüssen einordnen lassen. Da STUDICA nur bedingt zu Abschlüssen führt, markiert es ein Modell, vor dessen Hintergrund man die Einordnung von Können in den EQR noch einmal neu diskutieren könnte.
- Wurde von der Alanus Hochschule und der GAB München für die zweite Phase von STUDICA eine Förderung von Arbeitspaketen zur Verzahnung von beruflicher und wissenschaftlicher Bildung über ein à la Carte Modell angefragt. Auch wenn dies leider nicht über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert werden konnte, bleibt die Idee bestehen und es sollte eruiert werden, inwieweit eine Förderung über andere Programme möglich ist.

K.11 Ist STUDICA ein wirksamer Weg zur „Öffnung der Hochschule“?

STUDICA erscheint vor dem Hintergrund der Überlegungen und Ergebnisse in diesem Bericht als ein möglicher Weg zur Öffnung der Hochschule für Menschen, die sonst nicht studieren (würden). In Teilen zeigt sich, dass im Modell eine große Chance hierfür besteht. Essentiell erscheint uns aber, dass das Modell selbst den Weg in die Hochschule noch nicht ebnet, sondern dass dies mit dem Engagement der Verantwortlichen für STUDICA zu tun hat.

L ANHANG

L.1 Erhebungsinstrumente

L.1.1 Interviewleitfäden für Telefoninterviews

L.1.1.1 Interviewleitfaden für Teilnehmenden-Interviews (qualitativ)

Gesprächsleitfaden 1. Studentinnen-Befragung

1. Zugang zu *STUDICA*
 - Wie sind sie auf *STUDICA* gestoßen? (Internet, Flyer, Arbeitgeber, persönliche Empfehlung...)
2. Erwartungen an Teilnahme *STUDICA*
 - Verbinden Sie mit Ihrer *STUDICA* -Teilnahme ein persönliches Interesse?
 - Hat Ihr Arbeitgeber Sie zur Teilnahme motiviert?
 - Steht Ihre Teilnahme an *STUDICA* in Verbindung mit aktuellen/künftigen beruflichen Aufgaben?
 - Erhoffen Sie sich von Ihrer Teilnahme an *STUDICA* einen positiven Effekt auf Ihre berufliche Laufbahn/Karriere und Ihre „Employability“, also Ihre Beschäftigungsfähigkeit?
 - Was ist der Hauptgrund, dass Sie sich mit *STUDICA* für eine wissenschaftliche Weiterbildung entschieden haben und nicht für eine andere Form der beruflichen Fortbildung?
3. Hatten Sie eine bestimmte Lernfrage, ein bestimmtes Anliegen oder Problem, das Sie lösen wollen und das Sie zur Teilnahme motiviert hat? (Wenn ja, welches?)
4. Beratungsprozess
 - Wie haben Sie sich über *STUDICA* informiert? (Homepage, E-Mail, telefonisch, persönlicher Kontakt)
 - Bitte schildern Sie kurz, in Bezug auf welche Fragen Sie sich zu *STUDICA* informieren bzw. beraten lassen wollten?
 - Haben Sie alle Informationen über *STUDICA* erhalten, die Sie benötigten? Was fehlte? (Relevante Aspekte: informativ, situativ, biografisch)
 - Haben Sie im Verlauf der Information/Beratung ein realistisches Bild davon bekommen, was *STUDICA* ist?
5. Ergebnis der Beratung
 - Was war das Resultat der Beratung? Falls Sie eine Kompetenzbilanzierung durchgeführt haben: Fanden Sie die KB hilfreich? War sie gut strukturiert? Empfanden Sie die Atmosphäre angenehm? Wie gefiel Ihnen die Vorgehensweise/ die Methode? Leistete die KB einen sinnvollen Beitrag zu Ihrer Ausgangsfrage?
 - Wurde ein Lernplan für Sie erstellt bzw. hat die Beratung dazu beigetragen, dass Sie sich für die Teilnahme an bestimmten Lehrveranstaltungen entschieden haben? Was waren jeweils die Aspekte, die die Lehrveranstaltungen als für Sie sinnvoll erscheinen ließen? (Falls bereits Lehrveranstaltungen absolviert: Sind Sie mit der Entscheidung für die Teilnahme an dieser Lehrveranstaltung – rückblickend betrachtet – zufrieden?)
6. Erste Erfahrungen
 - Welche organisatorischen Schwierigkeiten/Hindernisse mussten Sie überwinden, um an Veranstaltungen im Rahmen von *STUDICA* teilnehmen zu können (berufsbegleitend, finanziell, terminlich, kinderbetreuungstechnisch...)?
 - Bitte schildern Sie, wie es Ihnen bei Ihrer ersten Teilnahme an einer *STUDICA*-Veranstaltung ergangen ist? Wie war Ihr erster Eindruck? Fühlten Sie sich willkommen? Was störte Sie? Was war ungewohnt/neu?
 - Welche *STUDICA*-Veranstaltungen haben Sie bisher besucht? Welche Erfahrungen haben

Sie dort gemacht (inhaltlich, methodisch, sozial)?

- Wenn Sie Ihre Erfahrungen mit *STUDICA*-Veranstaltungen vergleichen mit Erfahrungen, die Sie mit Weiterbildungsangeboten im nicht-akademischen Bereich gemacht haben: Worin besteht für Sie der wesentliche Unterschied? Was ist der Vorteil einer wissenschaftlichen Weiterbildung? Gibt es auch Nachteile?
- Worin besteht Ihrer Meinung nach der besondere Vorteil des *STUDICA*-Angebots, bei dem man sich Weiterbildungs-Veranstaltungen „à la Carte“ auswählen kann?

7. Anregungen/Wünsche

- Wie würden Sie zusammenfassend Ihre ersten *STUDICA*-Erfahrungen bewerten? (z.B. Skalen-Einschätzung 1-10 als Türöffner)
- Gibt es etwas, das Sie als besonders positiv erlebt haben?
- Gibt es auch negative Erfahrungen bzw. Probleme, die es zu lösen gilt?
- Haben Sie ein Anliegen oder einen Wunsch oder Verbesserungsvorschlag?

8. Ausblick

- Welche Veranstaltungen werden Sie im Rahmen von *STUDICA* (noch) besuchen?
- Wann wird Ihre Zeit bei *STUDICA* voraussichtlich beendet sein?
- Wir werden Ihnen demnächst/nach einer Reihe von Veranstaltungen einen schriftlichen Fragebogen zusenden, in dem es um Ihr Urteil zu den besuchten Lehrveranstaltungen geht und dann auch noch einmal wegen eines Telefoninterviews zu diesem Thema per E-Mail Kontakt zu Ihnen aufnehmen.

Leitfaden für Telefon-Interviews mit STUDICA -Dozierenden

Vorbemerkung: In dieser Befragung geht es um die Frage einer **zielgruppenorientierten Hochschuldidaktik**. Uns interessiert, welche Erfahrungen Sie in den STUDICA-Veranstaltungen diesbezüglich gesammelt haben, welche Hindernisse Sie wahrgenommen haben, welche förderlichen Elemente Sie identifizieren konnten, kurz: Was empfiehlt sich, um eine gute Zielgruppenorientierung zu erreichen?

1. **Welche Veranstaltungen** haben Sie für STUDICA angeboten?
2. Bitte schildern Sie kurz, welchen **Stellenwert diese Veranstaltungen** im Rahmen Ihrer gesamten Dozenten-Tätigkeit einnehmen? Mit welchen Zielgruppen haben Sie als Dozierende/r bereits Erfahrungen gesammelt?
3. Wie genau waren Sie (von wem) über die **Zielgruppe** in Ihren STUDICA-Veranstaltungen informiert? Wie setzte sich der Teilnehmerkreis in Ihren Veranstaltungen zusammen? Gab es nicht-traditionelle Studierende (i.S.v. Nicht-Hochschul-Zugangsberechtigte), Berufswechsler, Tätigkeitswechsler, (Wieder-)Berufseinsteiger (z.B. nach Erstausbildung, nach Familienphase)...? Welche Erwartungen/Hoffnungen/Befürchtungen hatten Sie bezüglich dieser Zielgruppe? Haben sich diese bewahrheitet/bestätigt?
4. Wie vollzog sich die **Themenwahl** zu den Veranstaltungen? Wurden Sie bezüglich des Titels, der inhaltlichen Aufbereitung, dem Konzept, den Methoden etc. beraten? (Falls ja, nachfragen mit wem, wie, mit welchem Ergebnis?) Gab es hierzu **Vorgaben** bzw. **Absprachen**? (Falls ja, nachfragen mit wem, wie, mit welchem Ergebnis?)
5. Gab es im Vorfeld der Veranstaltungen **Lernbedarfsabfragen** (Moodle)? Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt? Wie könnte man dies optimieren?
6. Gaben Sie **Lektürehinweise** (optional oder obligatorisch?) Unter welchen Gesichtspunkten suchten Sie die Lektüre aus? Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt? Wie könnte man dies optimieren?
7. Wie verlief die Veranstaltung **organisatorisch**? Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt? Wie könnte man dies optimieren?
8. Welche **Methoden** kamen zum Einsatz? Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt? Wie könnte man dies optimieren?
9. Wie haben Sie die **Inhalte** aufbereitet? Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt? Wie könnte man dies optimieren?
10. Wie schätzen Sie die **Lernergebnisse** bei den Teilnehmenden in Ihren Veranstaltungen ein? Welche Erfahrungen haben Sie damit gesammelt? Wie könnte man dies optimieren?
11. Was würden Sie zusammenfassend als das **Spezifische der Teilnehmenden** an STUDICA-Veranstaltungen bezeichnen? Was unterscheidet sie von anderen Zielgruppen (z.B. in Hinsicht auf Beteiligung/Mitwirkung, Praxisorientierung, „Studierfähigkeit“, Diskussionsbereitschaft...)?

L.1.2 Fragebögen

L.1.2.1 Fragebogen für Teilnehmende (quantitativ): Veranstaltungsbezogener Fragebogen

Der folgende Fragebogen ist ein Beispiel für einen Veranstaltungsfragebogen. Die Kernfragen waren zum Zweck der Vergleichbarkeit immer identisch. Differenziert wurde im Abschnitt C 2 („Meine Lernergebnisse“): hier wurden die spezifischen Lernergebnisse der jeweiligen Veranstaltung abgefragt (und im Zuge der formativen Evaluation, ebenso wie die anderen Ergebnisse, an die Dozierenden einzeln zurückgemeldet).

	
Fragebogen zur STUDICA-VERANSTALTUNG „SYSTEMISCH KONSTRUKTIVISTISCHE LERNTHEORIEN“ an der Alanus-Hochschule vom 27.-28.11.2014	
A. Meine Motive und mein Interesse	
1. Warum haben Sie die Veranstaltung „Systemisch-konstruktivistische Lerntheorien“ belegt? (Bei Mehrfachnennungen bitte den für Sie <u>wichtigsten/zutreffendsten Aspekt</u> unterstreichen!)	
<input type="checkbox"/> aus eigenem Interesse an dem Thema	
<input type="checkbox"/> weil ich erwarte, dass ich die dort vermittelten Inhalte für meine aktuellen beruflichen Aufgaben brauche (wenn ja – vor allem diese Inhalte:	
<input type="checkbox"/> weil ich mir davon Anregungen zur Veränderung meiner beruflichen Praxis erwarte	
<input type="checkbox"/> weil mein Arbeitgeber es mir <input type="radio"/> vorgeschlagen / <input type="radio"/> angeordnet hat	
<input type="checkbox"/> anderer Grund:	
B. Vor meiner Teilnahme	
2. Haben Sie sich bereits vor Ihrer Teilnahme an diesem Modul mit dem Thema befasst?	
<input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:	
3. Wie sind Sie auf das Angebot aufmerksam geworden?	
4. Hatten/ haben Sie eine bestimmte Lernfrage, ein bestimmtes Anliegen oder Problem, das Sie lösen wollen und das Sie zur Teilnahme motiviert hat? <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar:	
5. Haben Sie sich vor Ihrer Teilnahme von der Hochschule beraten lassen?	
<input type="checkbox"/> nein (→ bitte weiter mit Frage 6!)	
<input type="checkbox"/> ja, und zwar ... → <input type="checkbox"/> telefonisch <input type="checkbox"/> schriftlich <input type="checkbox"/> vor Ort	
a) In welcher Form haben Sie sich beraten lassen?	
<input type="checkbox"/> Informative Beratung	<input type="checkbox"/> Orientierungsberatung
<input type="checkbox"/> Kompetenzenbilanz	<input type="checkbox"/> andere

b) Wie gut haben Sie sich beraten gefühlt?

- sehr gut gut teils/teils nicht so gut schlecht

Woran lag das?.....

c) Hat die Beratung dazu beigetragen, dass Sie sich für die Teilnahme an diesem Modul entschieden haben?

- nein ja (Falls ja: inwiefern?

6. Wie zufrieden sind Sie rückblickend mit Ihrer Entscheidung, an diesem Modul teilzunehmen?

- sehr zufrieden zufrieden teils/teils kaum zufrieden unzufrieden

Begründung:

7. Hatten Sie die Möglichkeit, vorab Ihr persönliches Interesse an dem Modul zu erläutern und eigene Vorschläge für Inhalte/Themen einzubringen?

- nein
 ja, ich habe diese Möglichkeit jedoch nicht genutzt
 ja, ich habe die Möglichkeit genutzt (→ Wurden Ihre Vorschläge beachtet? ja teilweise nein)

8. Haben Sie Materialien/Texte zur Vorbereitung auf die Veranstaltung erhalten?

- nein (→ Hätten Sie sich Materialien/Texte zur Vorbereitung gewünscht? ja nein)
 ja (→ Fanden Sie die Materialien/Texte hilfreich? ja teilweise nein

Begründung:

C. Mein Lernen im Modul

C1. Meine allgemeinen Lernerträge

9. Bitte beschreiben Sie kurz Ihren persönlichen Lernertrag, was Sie aus diesem Modul „mitnehmen“ konnten:

.....
.....
.....

10. Mit welchen Lerninhalten hatten Sie die größten Schwierigkeiten?

.....
.....

11. Wie konnten Sie Ihre Schwierigkeiten überwinden?

.....
.....

12. Gab es für Sie besondere Momente, in denen Ihnen etwas plötzlich klar wurde („Aha-Effekt“)? Welche „neuen Einsichten“ waren das und bei welchem Thema/an welchem Tag hatten Sie solche Momente?

.....
.....

13. Folgendes habe ich gelernt, von dem ich glaube, dass ich es langfristig behalten und (ge-)brauchen werde:

.....
.....

C2. Meine Lernergebnisse

14. Welchen der folgenden Aussagen stimmen sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Ich kann die Grundzüge systemisch-konstruktivistischer Lerntheorie nachvollziehen	<input type="checkbox"/>				
Ich bin im Stande diese zu erläutern.	<input type="checkbox"/>				
Ich kann mit Hilfe dieser Ansätze verschiedene Alltagsphänomene beobachten und deuten und meinen eigenen Lernansatz reflektieren.	<input type="checkbox"/>				
Vor dem Hintergrund des Gelernten kann ich auch den Rollenwandel von Lehrenden diskutieren und argumentieren.	<input type="checkbox"/>				
Der Besuch des Seminars trug zur Klärung oder Bearbeitung (m)einer eigenen (Lern-)Fragen bei. → Falls ja: Inwiefern?	<input type="checkbox"/>				
Das Gelernte hilft mir, ein konkretes berufspraktisches Problem zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
Das Seminar hat mir Anregungen für meine berufliche Praxis gegeben. → Falls ja: Welche?	<input type="checkbox"/>				

C3. Meine Einschätzung zur Praxisorientierung im Modul

15. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Meine Arbeitspraxis spielte in dem Modul eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>				
Die Teilnahme am Modul wird verstärkt dazu führen, dass ich meine eigene Arbeits- und Beobachtungspraxis situationsnah, professionell und theorie-fundiert reflektiere.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir möglich, meine eigene Praxis differenziert zu erfassen.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir möglich, meine Praxis für mich zu deuten.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir (oder wird mir nun) möglich, meine Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu bewerten.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir (oder wird mir nun) möglich, aus der Bewertung meiner Praxis neue Schritte für mein professionelles Handeln abzuleiten.	<input type="checkbox"/>				

C4. Mein Zugang zu Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten im Modul

16. Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Das fachliche Niveau der Veranstaltung war für mich genau richtig. (→ Falls keine volle Zustimmung: Es war für mich ○ zu hoch/ ○ zu niedrig)	<input type="checkbox"/>				

Ich habe mich gut an wissenschaftliche Texte, Begrifflichkeiten und Methoden herangeführt gefühlt.	<input type="checkbox"/>				
Für mich neue Inhalte wurden so vermittelt, dass ich gut nachvollziehen konnte, worum es geht.	<input type="checkbox"/>				
Meine Kompetenz, wissenschaftlich an eine Thematik heranzugehen, ist durch meine Teilnahme gewachsen.	<input type="checkbox"/>				
Die Veranstaltung war so angelegt, dass es auch möglich wurde, selbst – alleine oder im Team – neues Wissen und neue Erkenntnisse zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>				

5.5. Miteinander lernen, Umfeld, Atmosphäre

17. Welchen der folgenden Aussagen stimmen sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Ich konnte viel von den anderen Teilnehmenden lernen.	<input type="checkbox"/>				
Meine Ansichten, Erfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse und Wünsche interessierten die Dozierenden.	<input type="checkbox"/>				
Meine Anliegen/Bedürfnisse wurden von den Dozierenden ernst genommen.	<input type="checkbox"/>				
Die Lehrmethoden waren passend und hilfreich. → Besonders gut gefiel mir:	<input type="checkbox"/>				
Die Atmosphäre und das Miteinander im Kurs waren gut. → Dazu trug meines Erachtens bei:	<input type="checkbox"/>				
An der Alanus Hochschule fühlte ich mich willkommen. → Dazu trug bei:	<input type="checkbox"/>				

D. Mein Resümee zum Modul

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
„Die Teilnahme war für mich wichtig“	<input type="checkbox"/>				

Besonders gut fand ich:

.....
.....

Verbessern könnte man vor allem:

inhaltlich:.....
.....

zeitlich/organisatorisch:
.....

methodisch/didaktisch (Art und Weise der Vermittlung der Inhalte):
.....

18. Haben Sie vor, weitere Hochschulveranstaltungen zu belegen? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

- ich habe fest vor, weitere Hochschulmodule im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ / in einem anderen Bereich/Fach (und zwar.....) zu belegen
- ich könnte mir vorstellen auch andere interessante Hochschulmodule im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ / in einem anderen Bereich/Fach (und zwar) zu belegen
- eher nicht, weil
- nein, weil

E. Das möchte ich sonst noch sagen:

.....

.....

.....

.....

F. Meine Daten

- Geschlecht:** weiblich männlich **Alter:** Jahre
- Nationalität:** deutsch andere, und zwar
- Schulabschluss:** Allgemeine Hochschulreife Fachabitur Mittlere Reife Hauptschulabschluss
- Sonstige:

Berufliche Abschlüsse: *(Bitte jeweils mit Jahresangaben!)*

.....

.....

Bisherige Berufserfahrung: *(Bitte jeweils mit Jahresangaben!)*

.....

.....

.....

- Bitte Zutreffendes ankreuzen!** (Mehrfachnennungen möglich)
- Ich bin derzeit beruflich tätig als:
 - Ich bin derzeit arbeitssuchend.
 - Ich habe schon einmal ein Studium begonnen, aber nicht abgeschlossen, und zwar
 - Ich möchte wieder in meinen alten Beruf als zurückkehren.
 - Ich möchte meinen Beruf wechseln, und zwar
 - Ich möchte mein berufliches Tätigkeitsfeld wechseln, und zwar
 - Ich bin derzeit in der eigenen Familie mit der Betreuung/Pflege von Kindern/Angehörigen tätig.

Um im Rahmen der gesamten STUDICA-Evaluation Entwicklungen und Verläufe einzelner Teilnehmender erfassen und untersuchen zu können, bitten wir Sie darum, hier Ihren Namen einzutragen:

Ihre Daten werden von uns – gemäß den Datenschutzrichtlinien – streng vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nur in anonymisierter Form ausgewertet!

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an nicolas.schrode@alanus.edu

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!
Christiane Hemmer-Schanze und Nicolas Schrode (STUDICA-Evaluations-Team)



Online-Fragebogen für Studicant*innen

Anschreiben per Mail (Betreff: „Online-Befragung“ zu STUDICA)

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer an **STUDICA-Veranstaltungen**, diese Online-Befragung ist Teil der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Forschungsprojektes „**STUDICA – Studieren à la Carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis**“, das im Zeitraum von 2012 bis 2015 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft durchgeführt wurde. Primäres Ziel von „STUDICA“ war es, die Hochschule so umzugestalten, dass offene und flexible Studienorganisationen entstehen, die bedarfsgerechtes Lernen auch und insbesondere von Praktikern ermöglichen. Das Forschungsprojekt wurde gefördert im Rahmen des Programms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds. Alle Teilnehmenden verpflichteten sich bei ihrer Anmeldung dazu, sich an der wissenschaftlichen Begleitung/Evaluation zu beteiligen.

In dieser letzten Abschlussbefragung geht es um die Erfahrungen, die Sie als Teilnehmende mit diesem Studium gemacht haben und um Ihre persönliche Einschätzung von dieser neuen Art des „Studierens à la Carte“. Ihre Angaben werden unter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen streng vertraulich behandelt. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben. Die Auswertung erfolgt in anonymisierter Form, Rückschlüsse auf einzelne Personen sind somit nicht möglich. Der Fragebogen umfasst insgesamt 23 Fragen, das Ausfüllen dauert ca. 20 Minuten. Wir bitten Sie, den Fragebogen möglichst bald auszufüllen!

Einsendeschluss ist Montag, der 09. März 2015.

Wir bedanken uns im Voraus sehr herzlich für Ihre Teilnahme an dieser Umfrage!

Christiane Hemmer-Schanze und Nicolas Schrode (STUDICA Evaluation-Team)

Und hier geht's zur Online-Befragung!

(→ [Link zum Fragebogen](#))

Abschlussbefragung STUDICA

A. Meine Motive und mein Interesse

19. Wie sind Sie auf STUDICA aufmerksam geworden?

- Alanus Hochschule
- STUDICA (Flyer, Tag der offenen Tür...)
- ISB (Institut für Social Banking)
- Internet
- Zeitung/Newsletter
- Empfehlung beruflich
- Empfehlung privat
- sonstiges, und zwar **(bei offenen Fragen bitte Zeichenzahl nicht begrenzen oder Maximum einstellen)**
- k.A.

20. Haben Sie aktiv nach Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht oder sind Sie eher zufällig auf STUDICA gestoßen?

- Ich habe selbst aktiv nach beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten **gesucht**
- Ich bin über Öffentlichkeitsarbeit (Flyer, Internet, Zeitung...) **darauf gestoßen**
- Ich bin im beruflichen Kontext **darauf gestoßen**
- Ich bin im privaten Kontext **darauf gestoßen**
- Mir wurde die Teilnahme vom Arbeitgeber **vorgeschlagen**
- k.A.

21. Welches waren Ihre wichtigsten Motive, an STUDICA teilzunehmen? (Mehrfachnennungen möglich)

Ich wollte...

- ... interessante Leute kennenlernen, mit denen ich mich zu bestimmten Themen, Phänomenen oder Inhalten austauschen und ihre verschiedenen Sichtweisen kennenlernen kann (1)
- ... für mein tägliches berufliches Tun/ meine aktuellen beruflichen Aufgaben neue Kompetenzen und Reflexionsmöglichkeiten erlangen und auf dieser Grundlage ggf. mein Handeln zu professionalisieren (2)
- ... mich neu in dem Unternehmen, bei dem ich momentan arbeite, orientieren (z.B. andere Position oder andere Aufgaben anstreben) (3)
- ... Anregungen zur Veränderungen meiner beruflichen Situation erhalten, um mich neu auf dem Arbeitsmarkt orientieren (4)
- ... herausfinden, wie sich Studieren anfühlt und prüfen, ob es etwas für mich ist (5)
- ... ausprobieren, wie gut sich diese Form des Studierens mit meinen anderen Lebensaufgaben (z.B. Beruf, Familie ...) vereinbaren lässt (6)
- ... andere Gründe, und zwar (7)
- k.A.

Falls Sie mehrere dieser Gründe angegeben haben: Tragen Sie hier bitte die Zahl desjenigen Grundes ein, der für sie **das Hauptmotiv** für die Teilnahme an STUDICA war:

B. Vor meiner Teilnahme

22. Wie haben Sie sich anfangs über STUDICA informiert? (Mehrfachnennungen möglich)

- STUDICA Homepage
- Schriftlicher Kontakt (z.B. E-Mail)
- Telefonischer Kontakt
- Persönlicher Kontakt
- sonstiges, und zwar
- k.A.

23. Hatten Sie eine bestimmte Lernfrage, ein bestimmtes Anliegen oder Problem mitgebracht, das Sie lösen wollten und das Sie zur Teilnahme an STUDICA motiviert hat?

nein (Filter → bitte weiter mit Frage 6!)

ja, und zwar:

a) Half Ihnen die Teilnahme an STUDICA dabei, sich dieser Lernfrage/diesem Anliegen zu widmen?

ja teilweise nein

b) Sind Sie bei Ihrer Lernfrage/Ihrem Anliegen einen entscheidenden Schritt weitergekommen?

ja nur teilweise nein

c) Ergaben sich während der Teilnahme an STUDICA neue Lernfragen für Sie?

nein ja, und zwar

.....

24. Haben Sie sich im Zuge Ihrer Teilnahme an STUDICA von der Hochschule beraten lassen?

nein (Filter → bitte weiter mit Frage 7!)

ja, und zwar ... → vorab telefonisch schriftlich (z.B. E-Mail) vor Ort

→ währenddessen telefonisch schriftlich (z.B. E-Mail) vor Ort

b) Zu welchen Themen haben Sie sich beraten lassen?

zu STUDICA allgemein

zur Auswahl von für mich geeigneten STUDICA-Veranstaltungen

zu einzelnen STUDICA-Veranstaltungen

organisatorische Fragen

andere Themen, und zwar

c) (nur wenn in Frage 5 „Lernfrage?“ „Ja!“, sonst weiter mit c) Hat die Beratung Ihnen dabei geholfen, ihre mitgebrachte(n) Lernfrage(n) genauer herauszuarbeiten?

ja teilweise nein Lernfrage war nicht Thema der Beratung

d) Wie gut haben Sie sich beraten gefühlt?

sehr gut gut teils/teils nicht so gut

schlecht

Woran lag

das?.....

d) Wie könnte die Beratung von STUDICA-Teilnehmenden aus Ihrer Sicht verbessert werden?

.....

25. Wie zufrieden sind Sie rückblickend mit Ihrer Entscheidung, an STUDICA teilzunehmen?

sehr zufrieden zufrieden teils/teils kaum zufrieden unzufrieden

Begründung:

C. Zur Kompetenzenbilanz

26. Haben Sie im Rahmen von STUDICA eine Kompetenzenbilanz durchführen lassen?

nein (Filter → bitte weiter mit Frage 9!)

ja, als Einzelcoaching vor der Auswahl von STUDICA-Veranstaltungen

ja, als Einzelcoaching während meiner Teilnahme an STUDICA

ja, als Seminar „Individuelle Kompetenzenbestimmung“

a) Aus welchen der folgenden Gründe haben Sie an der Kompetenzenbilanz teilgenommen?

Ich wollte allgemein meine Kompetenzen kennenlernen (1)

- Ich wollte das Verfahren und die Methodik kennenlernen (2)
- Ich wollte damit eine Entscheidungshilfe erhalten, welche Veranstaltungen ich in STUDICA sinnvollerweise auswähle (3)
- Ich wollte damit Entscheidungshilfen dafür, wie ich mich ganz allgemein beruflich weiterorientiere (4)
- sonstiges, und zwar (5)

Falls Sie mehrere dieser Gründe angegeben haben: Tragen Sie hier bitte die Zahl desjenigen Grundes ein, der für sie **das Hauptmotiv** für die Teilnahme an der Kompetenzbilanz war:

b) **Fanden Sie die Kompetenzbilanzierung für Ihre Anliegen hilfreich?**

- ja teilweise nein

c) **Welchen der folgenden Aussagen stimmen sie zu?**

Die Kompetenzbilanz trug dazu bei, dass ich...	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
... Dinge erfahren habe, die ich kann, von denen mir das bisher gar nicht bewusst war	<input type="checkbox"/>				
... mir ein Bild von mir selbst machen konnte, das mir auch bei der Verortung im Rahmen von STUDICA hilft	<input type="checkbox"/>				
... mir ein Bild von mir selbst machen konnte, dass mir in meiner persönlichen und beruflichen Entwicklung insgesamt hilft	<input type="checkbox"/>				
... ich Vertrauen geschöpft habe, dass ich das Studieren in STUDICA schaffe	<input type="checkbox"/>				
... ich ein realistisches Bild davon erhalten habe, was ich kann	<input type="checkbox"/>				
... ich gut erkennen konnte, wo ich mich noch weiterentwickeln kann und will	<input type="checkbox"/>				

d) **Besonders gut an der KB fand ich:**

.....

e) **Folgendes könnte man aus meiner Sicht an der KB noch verbessern:**

.....

D. Meine STUDICA-Veranstaltungen

9. Bitte listen Sie alle Lern-Veranstaltungen, die Sie im Rahmen von STUDICA besucht haben, auf:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)
- i)
- j)

10. Haben Sie rückblickend den Eindruck, dass Sie diejenigen Angebote gefunden haben, die Sie in Ihrer Situation gebraucht haben?

- ja nur teilweise nein

11. An welchen STUDICA-Veranstaltungen hätten Sie (außer den von Ihnen besuchten) noch gern teilgenommen?

- keine weiteren Veranstaltungen (**Filter → bitte weiter mit Frage 12!**)

- a)
b)
c)
d)

➔ Welche Gründe erschwerten/verhinderten die Teilnahme an diesen Veranstaltungen?
(Mehrfachnennungen möglich)

- Terminprobleme aufgrund zu später Kenntnis von der Veranstaltung
 Terminprobleme durch Terminverschiebung (..... mal)
 Unvereinbarkeit mit beruflichen Terminen
 Unvereinbarkeit mit familiären Aufgaben (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen...)
 hoher Aufwand für Anreise/Unterkunft
 sonstiges, und zwar

E. Erste Erfahrungen mit STUDICA

12. Wie erging es Ihnen bei der Teilnahme an Ihren ersten STUDICA-Veranstaltungen: Fühlten Sie sich willkommen?

- ja (**weiter mit 12a**)
 teils/teils (**Filter → weiter mit 12b**)
 nein (**Filter → weiter mit 12b**)

a) Dazu, dass ich mich in STUDICA willkommen gefühlt habe, trug bei (*Mehrfachnennungen möglich*):

- Art und Haltung der Dozierenden (1)
 Ausgestaltung des Lernsettings (2)
 die Betreuungssituation (3)
 der Umgang mit den Fragen und Bedürfnissen von uns Student*innen (4)
 das Interesse an uns Student*innen (5)
 der Umgangston (6)
 die Atmosphäre der Zusammenarbeit (7)
 der Austausch über gegenseitige Erwartungen an die Lernveranstaltung(en) (8)
 etwas anderes, und zwar (9)

b) Dazu, dass ich mich in STUDICA nur teilweise oder nicht willkommen gefühlt habe, trug bei (*Mehrfachnennungen möglich*):

- Art und Haltung der Dozierenden (1)
 Ausgestaltung des Lernsettings (2)
 die Betreuungssituation (3)
 das fehlende Interesse an uns Student*innen (4)

- der Umgang mit den Fragen und Bedürfnissen von uns Studicant*innen (5)
- der Umgangston (6)
- die Atmosphäre der Zusammenarbeit (7)
- der fehlende Austausch über gegenseitige Erwartungen an die Lernveranstaltung(en) (8)
- etwas anderes, und zwar (9)

13. Wie fühlten Sie sich in der Zeit Ihrer STUDICA-Teilnahme an der Hochschule?

- ... wie eine Studentin/ein Student
- ... wie ein Gast
- ... wie ein/e Weiterbildungsteilnehmer/in
- ... wie ein/e Exot/in
- ... wie etwas anderes, und zwar

14. Wie verlief die Zusammenarbeit mit „regulär Studierenden“ (Studierende aus Bachelor- oder Masterstudiengängen)?

- positiv teils/teils schwierig

Wie äußerte sich das?

15. Was könnte/müsste von Seiten der Hochschule für eine noch bessere Integration der Studicant*innen getan werden?

.....

16. Wie erlebten Sie die Dozentinnen und Dozenten in den STUDICA-Veranstaltungen?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Die Dozierenden legten Wert auf einen Kontakt „auf Augenhöhe“.	<input type="checkbox"/>				
Die Dozierenden ließen einen ihren universitär höheren Status im persönlichen Umgang nicht spüren.	<input type="checkbox"/>				
Die Dozierenden bemühten sich darum, spezielle Fachbegriffe zu erklären.	<input type="checkbox"/>				
Die Dozierenden nahmen genügend Rücksicht auf Teilnehmende mit unterschiedlichem Vorwissen.	<input type="checkbox"/>				
Meine Ansichten, Erfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse und Wünsche interessierten die Dozierenden.	<input type="checkbox"/>				
Meine Anliegen und Bedürfnisse wurden von den Dozierenden ernst genommen.	<input type="checkbox"/>				

F. Mein Lernen in STUDICA

17. Meine allgemeinen Lernerträge

a) Bitte beschreiben Sie kurz Ihren persönlichen Lernertrag, was Sie aus STUDICA „mitnehmen“ konnten:

.....

b) Mit welchen Lerninhalten hatten Sie die größten Schwierigkeiten?

.....

c) Wie konnten Sie Ihre Schwierigkeiten überwinden?

.....

18. Meine Lernergebnisse

Welchen der folgenden Aussagen stimmen sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Der Besuch des Seminars trug zur Klärung oder Bearbeitung (m)einer eigenen (Lern-)Fragen bei. → Falls ja: Inwiefern?	<input type="checkbox"/>				
Das Gelernte hilft mir, ein konkretes berufspraktisches Problem zu lösen.	<input type="checkbox"/>				
Das Seminar hat mir Anregungen für meine berufliche Praxis gegeben. → Falls ja: Welche?	<input type="checkbox"/>				

19. Meine Einschätzung zur Praxisorientierung in den STUDICA-Veranstaltungen

Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Meine Arbeitspraxis spielte in den Veranstaltungen eine wichtige Rolle.	<input type="checkbox"/>				
Die Teilnahme an STUDICA wird verstärkt dazu führen, dass ich meine eigene Arbeits- und Beobachtungspraxis situationsnah, professionell und theorie-fundiert reflektiere.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir möglich, meine eigene Praxis differenziert zu erfassen.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir möglich, meine Praxis für mich zu deuten.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir (oder wird mir nun) möglich, meine Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu bewerten.	<input type="checkbox"/>				
Es war mir (oder wird mir nun) möglich, aus der Bewertung meiner Praxis neue Schritte für mein professionelles Handeln abzuleiten.	<input type="checkbox"/>				

20. Mein Zugang zu Wissenschaft und wissenschaftlichem Arbeiten in STUDICA-Veranstaltungen

Welchen der folgenden Aussagen stimmen Sie zu?

	stimme voll zu	stimme zu	teils/ teils	stimme kaum zu	stimme nicht zu
Das fachliche Niveau der Veranstaltungen war für mich genau richtig. (→ Falls keine volle Zustimmung: Es war für mich ○ zu hoch/ ○ zu niedrig)	<input type="checkbox"/>				
Ich habe mich gut an wissenschaftliche Texte, Begrifflichkeiten und Methoden herangeführt gefühlt.	<input type="checkbox"/>				
Für mich neue Inhalte wurden so vermittelt, dass ich gut nachvollziehen konnte, worum es geht.	<input type="checkbox"/>				
Meine Kompetenz, wissenschaftlich an eine Thematik heran-	<input type="checkbox"/>				

zugehen, ist durch meine Teilnahme gewachsen.

Die Veranstaltungen war so angelegt, dass es auch möglich wurde, selbst – alleine oder im Team – neues Wissen und neue Erkenntnisse zu erarbeiten.

21. Miteinander lernen, Umfeld, Atmosphäre

Welchen der folgenden Aussagen stimmen sie zu?

sti
m
me
voll
zu
sti
m
me
zu
tei
ls/
tei
ls
sti
m
me
kau
m
zu
sti
m
me
nic
ht
zu

Ich konnte viel von den anderen Teilnehmenden lernen.

Die Lehrmethoden waren passend und hilfreich.

➔ Besonders gut gefiel mir:

.....
.....

Die Atmosphäre und das Miteinander im Kurs waren gut.

➔ Dazu trug meines Erachtens bei:

.....
.....
.....

An der Alanus Hochschule fühlte ich mich willkommen.

➔ Dazu trug bei:

.....
.....

G. Mein Resümee STUDICA

stimme
voll zu
stimme
zu
teils/
teils
stimme
kaum zu
stimme
nicht zu

„Die Teilnahme an STUDICA war für mich wichtig“

Besonders gut fand ich:

.....
.....

Im Vergleich zu anderen Weiterbildungsmaßnahmen, die ich besucht habe, hat STUDICA folgende Vor- und Nachteile:
(Bitte jeweils Art der Weiterbildungsmaßnahme, auf die Sie sich beziehen, nennen!)

Vorteile gegenüber :

.....
.....

Nachteile gegenüber :

.....
.....

Verbessern könnte man an STUDICA vor allem:

inhaltlich:.....
.....

zeitlich/organisatorisch:
.....

methodisch/didaktisch (Art und Weise der Vermittlung der Inhalte):

22. Haben Sie vor, weitere Hochschulveranstaltungen zu belegen? (Zutreffendes bitte ankreuzen!)

- ich habe fest vor, weitere Hochschulmodule im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ / in einem anderen Bereich/Fach (und zwar.....) zu belegen
- ich könnte mir vorstellen auch andere interessante Hochschulmodule im Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“ / in einem anderen Bereich/Fach (und zwar) zu belegen
- eher nicht, weil
- nein, weil

23. Die Teilnahme an STUDICA war in der Pilotphase unentgeltlich. Für den Fall, dass daraus ein Regelangebot der Alanus Hochschule wird, wären die Veranstaltungen kostenpflichtig.

- a) Hätten Sie dieses Angebot auch genutzt, wenn die Veranstaltungen kostenpflichtig gewesen wären?
 ja eventuell nein
- b) In welchem Preissegment hätten die Veranstaltungen liegen müssen, damit Sie sie hätten besuchen können?
 bis 300 €/Tag bis 500 €/Tag bis 750/Tag bis 1000 €/Tag bis €/Tag
- c) Wer wäre dann für die Kosten aufgekommen?
 Arbeitgeber Bundesanstalt für Arbeit Selbstzahler

H. Das möchte ich sonst noch sagen:

.....
.....
.....
.....
.....

I. Meine Daten

Geschlecht: weiblich männlich **Alter:** Jahre
Nationalität: deutsch andere, und zwar

Schulabschluss: Allgemeine Hochschulreife Fachabitur Mittlere Reife Hauptschulabschluss
 Sonstige:

Berufliche Abschlüsse: (Bitte jeweils mit Jahresangaben!)

- 1. im Jahr:
- 2. im Jahr:
- 3. im Jahr:

Bisherige Berufserfahrung als... : (Bitte jeweils mit Tätigkeitsfeld und Jahresangaben!)

- 1. in den Jahren von bis
- 2. in den Jahren von bis
- 3. in den Jahren von bis

Bisherige „Familienzeiten“: *(Bitte jeweils mit Jahresangaben!)*

1. in den Jahren von bis
2. in den Jahren von bis
3. in den Jahren von bis

Bisherige Arbeitslosigkeitszeiten: *(Bitte jeweils mit Jahresangaben!)*

1. in den Jahren von bis
2. in den Jahren von bis
3. in den Jahren von bis

Bitte Zutreffendes ankreuzen! *(Mehrfachnennungen möglich!)*

- Ich bin derzeit beruflich tätig als: angestellt freiberuflich/selbständig
- Ich bin derzeit arbeitssuchend.
- Ich bin derzeit in der eigenen Familie mit der Betreuung/Pflege von Kindern/Angehörigen tätig.
- Ich habe schon einmal ein Studium begonnen, aber nicht abgeschlossen, und zwar
- Ich möchte wieder in meinen alten Beruf als zurückkehren.
- Ich möchte meinen Beruf wechseln, und zwar
- Ich möchte mein berufliches Tätigkeitsfeld wechseln, und zwar

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung!

Christiane Hemmer-Schanze und Nicolas Schrode (STUDICA-Evaluations-Team)

L.2 Datenschutzrichtlinie

Datenschutzerklärung für die Verwendung von Daten im Zuge der Erprobung von STUDICA – Studieren à la Carte

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist uns sehr wichtig. Daher erläutern wir in diesem Dokument, warum welche Daten von Ihnen erhoben werden, welche Personen Zugang zu diesen Daten haben und wozu diese Personen die jeweiligen Daten verwenden. Bitte beachten Sie: mit Ihrer Teilnahme an der Evaluation erklären Sie sich mit der in diesem Dokument beschriebenen Verwendung Ihrer Daten einverstanden. Lesen Sie sich das Dokument daher aufmerksam durch und prüfen Sie Ihr Einverständnis. Sollten Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte an Hr. Nicolas Schrode (Email: nicolas.schrode@alanus.edu).

1. Sinn und Zweck der Datenerhebung; Einverständnis der Erprobungsteilnehmer_innen

Im Rahmen der Evaluation zum BMBF-Förderprojekt „Studica – Studieren à la Carte“ überprüft die Alanus Hochschule mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Evaluationsforschung den Nutzen und Erfolg dieser neuen Maßnahme und erhebt dafür personenbezogene Daten bei den Teilnehmer_innen an der Erprobung. Diese Datenerhebung und -verwendung erfolgt ausschließlich zu Zwecken der wissenschaftlichen Evaluation¹⁸². Mit der Teilnahme an der Erprobung erklären die Teilnehmer_innen sich mit einer Teilnahme an der Evaluation und der im Folgenden beschriebenen Verwendung ihrer Daten einverstanden.

2. Zugang zu den Daten und Verwendung der Daten

Die Hochschule legt bei der Datenerhebung und -verwendung sehr großen Wert auf den Schutz und die Sicherheit der erhobenen Daten. Sie gewährleistet, dass nur einzelne, dazu autorisierte Personen, namentlich die Sozialforscher Fr. Christiane Hemmer-Schanze und Hr. Nicolas Schrode, Zugang zu den Daten und ihrer Erhebung haben¹⁸³. Es erfolgt keine Weitergabe an dritte Personen¹⁸⁴.

Andere Mitarbeiter_innen der Alanus Hochschule erhalten lediglich Zugang zu Daten, die von Fr. Hemmer-Schanze und Herrn Schrode bereits zuverlässig anonymisiert und geschützt sind¹⁸⁵. So sind für Dritte keine Rückschlüsse mehr auf einzelne Personen möglich.

Fr. Hemmer-Schanze und Herr Schrode verpflichten sich, die Umfragedaten nur zu den in diesem Projekt vorgesehenen wissenschaftlichen Zwecken zu verwenden. Die Erhebungsdaten werden grundsätzlich nicht an Dritte weitergegeben.

3. Veröffentlichung von Evaluationsergebnissen

In öffentlich zugänglichen Evaluationsberichten zum Projekt sind keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich.

4. Genauer Verwendungszweck der Daten

Die Daten der Teilnehmer_innen an der Erprobung werden zu folgenden Zwecken verwendet, die allesamt der Evaluation des Modells STUDICA dienen:

¹⁸² Ausnahme sind Anmeldedaten, die selbstverständlich auch der Hochschulverwaltung zugänglich sind und von dieser gemäß der dort geltenden Richtlinien verarbeitet werden.

¹⁸³ Auf Anmeldedaten hat außerdem, wie in Fußnote 1 bereits angemerkt, die Verwaltung der Alanus Hochschule Zugriff; zu den Daten aus der STUDICA-Beratungsgesprächen die jeweiligen Berater_innen (Grund: diese müssen mit diesen Daten weiterarbeiten – sie brauchen sie für die folgenden Beratungsgespräche).

¹⁸⁴ Außer den in Fußnote 1 und Fußnote 2 genannten Ausnahmen.

¹⁸⁵ Dies ist für den Forschungsprozess wichtig, in dem das Modell STUDICA kontinuierlich verbessert werden soll. Fr. Hemmer-Schanze und Hr. Nicolas Schrode sind beide Diplom-Soziologen und durch ihre Ausbildung und Berufserfahrung im Bereich sozialwissenschaftlicher Evaluationsforschung mit dem sensiblen Umgang mit personenbezogenen Daten vertraut.

<i>Welche Daten werden wofür verwendet (und wie erhalten die Evaluatoren sie)?</i>	
Adressdaten, inkl. Email-Adresse und Telefonnummer	Zur Kontaktaufnahme durch die Evaluator_innen. Diese Daten erhalten die beiden Evaluator_innen von der Hochschule.
Soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinder	Statistische Erfassung durch die Evaluator_innen, um Zusammenhänge beschreiben zu können (z.B.: „Die Daten zeigen, dass sich Frauen mit Familienverpflichtungen besonders schwer/ leicht tun mit...“). Diese Daten erhalten die Evaluator_innen so weit vorhanden von der Hochschule, fehlende Daten durch eigene Nachfrage bei den Teilnehmer_innen.
Daten zu Ausbildung und Beruf	Statistische Erfassung durch die Evaluator_innen, um Zusammenhänge beschreiben zu können (z.B.: „Besonders Teilnehmende, die schon eine berufliche Fortbildung absolviert haben, bewerten ... als sehr hilfreich“). Diese Daten erhalten die Evaluator_innen so weit vorhanden von der Hochschule, fehlende Daten durch eigene Nachfrage bei den Teilnehmer_innen.
Abfragen zu Zufriedenheit mit Lernveranstaltungen, Nützlichkeit, Innovationswert und Nachhaltigkeit des Gelernten, allgemeine Einschätzungen zum Modell oder zu einzelnen Modellbestandteilen, usw.	Diese Daten dienen den Evaluator_innen dazu ein Gesamtbild über die Effekte und die Nützlichkeit von STUDICA zu zeichnen. Diese Daten erfragen die Evaluator_innen aktiv bei den Teilnehmer_innen (telefonisch, per Email oder postalisch; siehe dazu insbesondere das Dokument „Informationen zur Evaluation im Rahmen von Studica – März 2014“).

Mit Daten, die Fr. Hemmer-Schanze und Hr. Schrode direkt von den Teilnehmer_innen erfragen – in Form von (Telefon-)Interviews, Fragebögen, etc. – wird wie folgt verfahren:

Schritt 1: Nach der Erhebung der Daten werden diese von Fr. Hemmer-Schanze und Hr. Nicolas Schrode so anonymisiert, dass nur noch diese beiden im Stande sind, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten herzustellen. Das heißt: Wird ein Herr Müller befragt, so wird diesem eine Nummer (Befragter 1) zugeteilt, damit die beiden Forscher Entwicklungen und Zusammenhänge feststellen können (z.B. eine wachsende Zufriedenheit mit STUDICA-Veranstaltungen oder ein zunehmender Lernerfolg, etc.). Die Codierung ist nur den beiden Forschern bekannt, auch dieses Dokument wird nicht an Dritte weitergegeben. Dass es sich bei Herrn Müller um den Befragten 1 handelt wissen damit nur die beiden Forscher.

Schritt 2: Daraufhin erfolgt die sozialwissenschaftliche Auswertung der Daten auf zwei Wegen:

- (1) Quantitativ-statistische Auswertung der Daten mit Hilfe der Software SPSS. Bearbeitet werden die Daten in diesem Programm ausschließlich von Fr. Hemmer-Schanze und Hr. Schrode.
- (2) Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung mit Hilfe der Software MaxQDA. Bearbeitet werden die Daten in diesem Programm ausschließlich von Fr. Hemmer-Schanze und Hr. Schrode.

Schritt 3: Die Ergebnisse dieses Auswertungsschrittes werden von den beiden Forschern interpretiert, das heißt: es werden Zusammenhänge gedeutet und Hypothesen aufgestellt.

Diese sind niemals auf spezifische Personen bezogen, sondern abstrahieren vom Einzelnen. Erst ab diesem Auswertungsschritt – und damit nur in der folgenden Form – können die Ergebnisse von Dritten eingesehen werden. Es handelt sich dann um Aussagen wie z.B.:

„75% der Befragten fühlten sich von Anfang an dazu eingeladen, selbst aktiv ihr Anliegen zu schildern.“

oder

„Die Aussagen einiger Teilnehmer deuten darauf hin, dass die Angebote im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik in ihrer jetzigen Form nicht trennscharf genug sind.“

oder

„Ein Teilnehmer äußert beispielsweise im Interview: »Diese Form der Weiterbildung ist für mich genau das, was ich gesucht habe: Ich kann sie während dem Beruf leisten, lerne das, was ich in meiner Praxis brauche – und habe die Chance irgendwann einen Master draus zu machen!«“

In einer solchen Form tauchen die verarbeiteten Daten dann beispielsweise auch in öffentlich zugänglichen Berichten (Internetseite der Alanus Hochschule) auf.

5. Schlussbestimmung

Mit der Teilnahme an der Erprobung von STUDICA stimmen Teilnehmer_innen einer Mitwirkung an der Evaluation sowie der Verwendung ihrer Daten, wie in diesem Dokument beschrieben, zu.

L.3 Weitere Dokumente/ Anregungen

L.3.1 Lernbedarfsabfrage einer Dozentin

Die Lernbedarfsabfrage im folgenden Kasten wurde von der Dozentin Anna Maurus entwickelt und von der Alanus Hochschule ins Moodle gestellt. Ähnliche Lernbedarfsabfragen wurden von insgesamt fünf weiteren Dozierenden ebenfalls einige Wochen vor dem jeweiligen Seminar ins Doodle eingestellt. Für Phase II eignet sich ggf. die Web-Plattform OpenOlat des Partners VCRP Rheinland-Pfalz für entsprechende Lernbedarfsabfragen. Bzgl. einer „zentralen“ Entwicklung“ von Lernbedarfsabfragen im Projekt STUDICA 2 ist unserer Meinung nach zu beachten, dass eine gute Balance zwischen Offenheit und Geschlossenheit gefunden werden sollte, d.h. Hilfestellungen für die Dozierenden für die Abfrage, jedoch genug Spielraum für ihre inhaltlichen Gestaltungswünsche.

„Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden“ am 16. und 17. Oktober 2014

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

was beeinflusst eigentlich die gegenseitige Wahrnehmung zwischen Lehrenden und Lernenden und wie wirkt sich das aus? Welche Faktoren in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden beeinflussen den Lernerfolg? Was kennzeichnet eine lernförderliche Interaktion und welche praktischen Konsequenzen kann man als Lehrende/r aus diesen Forschungsergebnissen ziehen? Außerdem: was heißt eigentlich dialogische Steuerung des Lehr-Lernprozesses auf gleicher Augenhöhe und was ist eine gleichwürdige Beziehung?

Diesen und weiteren Fragen werden wir am 16. Und 17. Oktober zusammen nachgehen. Wie tief wir dabei in die einzelnen Themen eintauchen hängt auch davon ab, was Sie sich von dieser Veranstaltung erhoffen und wie Sie Ihren Lernertrag anschließend verwenden wollen. Z.B. kann es sein, dass einige von Ihnen vor allem einen breiten Überblick über diese Themen bekommen möchten, andere wollen vielleicht tiefer in *ein* Thema einsteigen. Vielleicht will jemand von Ihnen auch ein

ganz bestimmtes Problem lösen und will dazu Handwerkszeug haben.

Ich möchte Ihre Erfahrungen und unterschiedlichen Anliegen gerne aufgreifen. Deshalb habe ich einen kurzen Fragebogen entworfen und ich freue mich sehr, wenn Sie diesen bis zum 8. Oktober an mich zurückschicken.

1. Welche Priorität haben für Sie die einzelnen Themen?

Bringen Sie die Themen in eine für Sie passende Rangfolge. Geben Sie dem Thema, das für Sie am wichtigsten ist, eine 1, dem nächsten eine 2 usw.

Thema	Priorität
Sozialpsychologische Befunde zur Lehrerwahrnehmung und interpersonalen Wahrnehmung	
Bedeutung der Lehrer- Schüler Interaktion für den Lernerfolg	
Interaktions- und Kommunikationsstile von Lehrern	
Lernförderliche Kommunikation und Interaktion	
Forschungsergebnisse zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden	
Dialogische Steuerung des Lehr-Lernprozesses auf „Gleicher Augenhöhe“, gleichwürdige Beziehungen	
Welche praktische Konsequenzen ergeben sich daraus für Lehrende	

2. Welche Vorerfahrungen bringen Sie bereits zu diesen Themen mit?

Praktische Erfahrungen, z.B.:

Habe mich schon mal theoretisch mit diesem Thema befasst, z.B.:

3. Was möchten Sie hinterher in Ihrem Arbeitsbereich mit Ihren neuen Erkenntnissen anfangen?

4. Wie tief möchten Sie in die einzelnen Themen einsteigen? Welche Aussage oder welche Aussagen treffen für Sie am meisten zu?

- Ich will mich einfach über diese Themen informieren und einen Überblick bekommen
- Ich will mich mit einzelnen Themen tiefer auseinandersetzen und z.B. dazu auch etwas sagen oder Stellung nehmen können, z.B. zu folgenden Themen und Fragen:
- Ich will nach der Veranstaltung zumindest anfänglich auch über Methoden verfügen, wie ich die Interaktion zwischen mir als Lehrende oder Lernender und Lernenden gestalten kann. Welche Methoden kann ich wie in meinem Handlungsfeld einsetzen?
Mein Handlungsfeld ist vor allem...
- Ich will vor allem ein bestimmtes Problem oder ein konkrete Frage damit lösen, und zwar folgende:

.....

Vielen Dank für's Mitmachen und viele Grüße
Anna Maurus (anna.maurus@gab-muenchen.de)

To be continued...



In Phase II von STUDICA startet das Evaluationsprojekt EvaLaCarte.

Mit einer beteiligungsorientierten Evaluation will EvaLaCarte dabei wichtige Erkenntnisse darüber erzielen, wie gut diese Ausweitung funktioniert, worin der Nutzen und die Funktionalität der Modells insgesamt liegt und welche kurz- und mittelfristigen Effekte und, soweit möglich, welche nachhaltigen Wirkungen davon zu erwarten sind. Damit soll eine ständige Optimierung des Modells im Entwicklungsprozess ebenso möglich werden wie am Ende des Projekts übertragbare und weitergebbare Befunde.

EvaLaCarte's Fragen sind dabei z.B. *„Was funktioniert bereits und welche Elemente können oder müssen optimiert werden?“* oder *„Was kann ein à la Carte Studium für die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionell Studierende beitragen?“*

Sie nutzt hierfür Methoden der empirischen Sozialforschung (Befragungen, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen) und knüpft an die Evaluation aus der ersten Phase des Projektes an, geht bestehenden und neuen Forschungsfragen nach und spiegelt ihre Erkenntnisse in den (Weiter-) Entwicklungsprozess zurück.

Der GAB e.V. evaluiert mit dem Projekt EvaLaCarte eine innovative pädagogische und soziale Lösung für aktuelle Zeitfragen, insbesondere jener der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner akademischer Bildung und der Möglichkeit der Unterstützung einer freien geistigen Entwicklung, die nicht durch institutionelle Barrieren behindert wird.

EvaLaCarte ist ein Projekt im Verbundprojekt „STUDICA 2“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert wird. Träger der Projekte ist VDI/VDE-IT. Das Projekt läuft bis Ende September 2017.

Evaluationsteam EvaLaCarte: Nicolas Schrode, Christiane Hemmer-Schanze

WIR FREUEN UNS AUF DIE ZUSAMMENARBEIT!

Kontakt: nicolas.schrode@gab-muenchen.de

L.4 1 Literatur zu Kapitel E: „Eine Kurzbeschreibung des Projekts STUDICA (Evaluationsgegenstand)“

Literaturverzeichnis

Alheit, P. (1993): *Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung*. In: Mader, W. (Hg.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, Bd. 17. Bremen: Universität Bremen, S. 343–417.

Alheit, P. (2003): *„Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse*. In: ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) (Hg.): *Weiterlernen - neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse*. (QUEM-report, Heft 78, Berlin.) URL: <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> [Stand: 28.01.2015].

Alheit, P. (2006): *„Biographizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne*. URL: http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdfDateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf [Stand: 28.01.2015].

Alheit, P. (2010): *Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung*. In: Griese, B. (Hg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexion zur Biographieforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219 – 249.

Alheit, P., Dausien, B. (2009): *„Biographie in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive*. In: Fetz, B. (Hg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York, S.285-315.

Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (Bürmann, J.) (1977): *Hochschulsozialisation und Studienreform : Erfahrungsberichte u. Reflexionen über die Bedeutung des Sozialisationskonzeptes in der Hochschuldidaktik*. Blickpunkt Hochschuldidaktik , 44. Hamburg: AHD.

Arnold, R. (2012): *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl Auer.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Bader, R., Sloane, P.F.E. (Hg.) (2000): *Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE und SELUBA*. Markt Schwaben: Eusl.

Bargel, T., et al. (1977): *Hochschulsozialisation und Studienreform*. Blickpunkt Hochschuldidaktik 44. Hamburg: AHD.

Beck, U. (1993): *Die Erfindung des Politischen: Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Beck, U., Brater, M., Daheim, H. J. (1980): *Soziologie der Arbeit und der Berufe*, Reinbek : Rowohlt.

Bell, D. (1975): *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt : Campus.

Bender, G. (2001): *Neue Formen der Wissenserzeugung*. Frankfurt: Campus.

- Bergstermann, A., et al. (2013): *Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. URL: http://offene-hochschulen.de/download/_Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf [Stand: 28.01.2015].
- Bergstermann, A., Drenk, A., Rainer, M., Theis, F. (2014): *Ein Beratungskonzept für STUDICA*. URL: <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/STUDICA-download/> [Stand: 28.01.2015]
- Böhme, G., Stehr, N. (1986): *Knowledge Society*. Dordrecht: D. Reidel.
- Brämer, M., Heufers, P. (2010): *Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 19, S. 1-17. URL: Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf [Stand: 20.12.2010].
- Brater, M. (2014): *Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – bottom up*, in: Fischer, Martin (Hg.), *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brater, M., Freygarten, S., Rahmann, E.; Rainer, M. (2011) : *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brater, M., Haselbach, D., Stefer, A. (2010): *Kompetenzen sichtbar machen*. Frankfurt : Peter Lang.
- Brater, M., Klocke, A., Slomski, R. (2014): *Das Wissenschaftspropädeutikum. Materialien und Unterlagen zum Seminar*. URL: http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A11279&juHash=497f87b5539ad75bc8e6124c98978ba2b568a34c [Stand: 28.01.2015].
- Brodowski, M., Devers-Kanoglu, U., Overwien, B., Rohs, M., Salinger, S., Walser, M. (Hg.) (2009): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Beiträge aus Theorie und Praxis*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Bolder, A., Dobischat, R., Kutscha, G., Reuter, G. (Hg.) (2012): *Beruflichkeit. Zwischen Institutionellem Wandel und Biographischem Projekt (Bildung und Arbeit)*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1982): *Der Sozialraum und seine Transformationen*. In: *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. München: Beltz Juventa.
- Buck, E. (2013): *Der homo academicus im Kontext der Wissenschaftstheorie von Pierre Bourdieu*. Santa Cruz: Grin.
- Cendon, E., Grassl, R., Pellert, A. (Hg.) (2013): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Darnstädt, J., Rossié, U., Schmidtman, H. (2012): *Öffnung der Hochschule – Auswirkungen auf Betreuung und Beratung*. Zeitschrift für Beratung und Studium, 4/2012: 111 – 115.

Dausien, B. (2007): *Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“*. Forum Qualitativer Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 8(1). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [Stand: 07.02.2014]

Dausien, B., Alheit, P. (2005): *Biografieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biografischen Lernens in der Erwachsenenbildung*. Report, 28: 27 – 36.

Dehnbostel, P. (2003). *Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht*. URL: http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf [Stand 28.01.2015].

Deming, W. E. (1982): *Out of the Crisis*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Dewe, B., Weber, P. (2007): *Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in die bildungspolitische Konzeption der EU*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. URL: http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf [Stand 28.01.2015].

Drucker, P. F. (1969): *The Age of Discontinuity*. New York: Transaction.

Drucker, P. F. (1994): *The Age of Social Transformation*. The Atlantic Monthly, 273 (13): 53-80.

Dülmen, R. van, Rauschenbach, S. (Hg.) (2004): *Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln: Böhlau.

El-Mafaalani, A. (2011): *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*, Dissertation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von (2007): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Europäische Kommission (2000): *Memorandum über lebenslanges Lernen*, Brüssel.

Faulstich, P. (Hg.) (1990): *Lernkultur 2006. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft*. München: Lexika.

Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U., Gorys, B. (2007): *Länderstudie Deutschland*, in: Hanft, A., Knust, M.(Hg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Fehse, S., Kerst, C. (2007): *Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001*. Beiträge zur Hochschulforschung 29 (1): 72 - 98.

Frank, A. (1990): *Hochschulsozialisation und akademischer Habitus*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

- Frantzen, D. (2000): *Effizient Lernen: Wie Sie Ihre Qualität selbst managen*. Wiesbaden: Gabler.
- Giarini, O., Liedtke, P. (1999): *Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome*. München: Heyne.
- Gorz, A. (2004): *Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (1999): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* Forschungsbericht, 101. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Guretzky, B. von, Lundershausen, A. (2007): Philosophie in wissensbasierten Unternehmen. URL: http://www.community-of-knowledge.de/fileadmin/user_upload/attachments/Philosophie_in_wissensbasierten_Unternehmen.PDF [Stand 28.01.2015].
- Hanft, A., Brinkmann, K. (2012): *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*, Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Maschwitz, A., Hartmann-Bischoff, M. (2013): *Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs*. In: Hanft, A., Brinkmann, K. (Hg.): *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann, S. 110-126.
- Heid, H. (2009): *Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole*. Pädagogische Korrespondenz, 40: 5-24.
- Heine, C., Quast, H. (2011): *Studienentscheidungen im Kontext der Studienfinanzierung*. HIS: Forum Hochschule 5/2011. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201105.pdf [Stand 28.01.2015].
- Hemmer-Schanze, C., Schrode, N. (2014): *Eine Brücke zu wissenschaftlichem Wissen und Können. Ergebnisse der Evaluation des Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls (WBM) der Alanus Hochschule Alfter*. URL: http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A11367&juHash=ac39d63312049edcec5562cfc3f0471283bb5fa7 [Stand 28.01.2015].
- Holzkamp, K. (1991): *Lehren als Lernbehinderung?* Forum Kritische Psychologie, 27: 5–22.
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1988/1947): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt: Fischer.
- Hormann, J., Harmann, W. (1993): *Future Work*. Landsberg: MVG.
- Hradil, S. (1999): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 7. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, L. (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. In: Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler: S. 9 – 33.
- Kanning, U. P., Rosenstiel, L. von, Schuler, H. (2010): *Jenseits des Elfenbeinturms: Psychologie als nützliche Wissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

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

Klein, U., Heitzmann, D. (Hg.) (2012): *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. München: Beltz Juventa.

Kloas, P.-W. (1997): *Modularisierung in der beruflichen Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann.

KMK (2001): *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 21.9.2001. URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [Stand: 28.01.2015].

KMK (2008): *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf [Stand: 28.01.2015].

KMK (2009): *Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009*. URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Stand: 28.01.2015].

KMK (2011): *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen*. URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf [Stand: 28.01.2015].

Krais, B., Gebauer, G. (2002): *Habitus*. Bielefeld: Transcript.

Krause, U.-M., Stark, R. (2006): *Vorwissen aktivieren*. In: Mandl, H., Friedrich, H. F.: *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe, S. 38 – 49.

Kurtz, T. (2002): *Berufssoziologie*. Bielefeld: Transcript.

Lang-von Wins, T., Triebel, C. (2011): *Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Heidelberg: Springer.

Lenzen, D. (2014): *Bildung statt Bologna*. Berlin: Ullstein.

Leuphana Universität Lüneburg (2014): *Das Bachelor Studium Individuale*. URL:

<http://www.leuphana.de/bachelor-studium-individuale.html> [Stand: 28.01.2015].

Lipski, J. (2004): *Für das Leben lernen, was wie und wo? Umriss einer neuen Lernkultur*. In: Hungerland, B.; Overwien, B. (Hg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Marsick, V. J.; Watkins, K. E. (2001): *Informal and Incidental Learning*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89: 25–34.

Meyer, R. (2008): *Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen*, In: Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minsk, K.-H., Mucke, K., et al. (Hg.): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 136-146.

Meyer, R. (2012): *Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung*. bsp@, 23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf [Stand 29.01.2015].

Munz, Claudia (2007): *Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Munz, C., Hartmann, E., Wagner, J. (2012): *Die Kunst der guten Dienstleistung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nickl, P. (2001): *Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des Habitus*. Hamburg: Meiner.

Nittel, D. (1999): „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ *Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten*. In: Homfeldt, H.-G., Schulze-Krüderner, Honig, M. S. (Hg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Trier: Michael Weyand, S. 97-133.

Noelle-Neumann, E. (1999): *Wissenschaft in der öffentlichen Wahrnehmung. Ergebnisse einer Allensbach-Umfrage*. URL: <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/05-99/noelle.htm> [Stand: 28.01.2015]

Nonaka, I., Takeuchi H. (1997): *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Frankfurt: Campus.

Nowotny, H. (1999): *Es ist so. Es könnte auch anders sein*. Frankfurt: Suhrkamp.

OECD (2012): *Education at a Glance, Revised version, September 2012*. URL: http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_English_100912.pdf [Stand 29.01.2015].

Pongratz, H.J. (2005): *Interaktionsstrukturen von Dienstleistungsbeziehungen. Machtanalytische Differenzierungen zum Thema Kundenorientierung*. In: Jacobsen, H., Voswinkel, S. (Hg.): *Der Kunde in der Dienstleistungsbeziehung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Reich, K., Voß, R., Siebert, H. (2005): *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim: Beltz.

Reinisch, H. (2003): *Didaktik Beruflichen Lehrens und Lernens: Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Remer, S., Klocke, A., Kühn, A., Wascher, E., Bötschi, C., Kühn, J. (2013): *Lernbedarfe im Bankwesen in der Aus – und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf den Bereich Socially Responsible Banking (SRB), Abschlussbericht AP I*. URL:

https://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9589&juHash=1c2e977169135a9efdb4ae1196d5370268ddffab

- Renkl, A. (1994): *Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Forschungsbericht Nr. 41, München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Riedl, A., Schelten, A. (2012): *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Riemann, G. (2009): *Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten – Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze*. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10(1): 151 – 160. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-336733> [Zugriff 14.02.2014]
- Rogers, C. R. (2010): *Die nicht-direktive Beratung: Counseling and Psychotherapy*. Frankfurt: Fischer.
- Rösch, H. (2000): *Merkmale und Formen des handlungsorientierten Unterrichts – handlungssystematisches und fachsystematisches Lernen*. URL: bbs-bscw.nibis.de/pub/bscw.cgi/d518933/roesch1.pdf
- Rothe, G. (2004): *Alternanz. Die EU-Konzeption für die Berufsausbildung*. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- Schermutzi, M. (2008): *Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung*. URL: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFJAA&url=http%3A%2F%2Fopus.bibliothek.fh-aachen.de%2Ffiles%2F211%2FSchermutzi_learning_outcomes.pdf&ei=QgjKVIabEILYONflgaAM&usq=AFQjCNEQWN5DmO_cyEUHLfT-W8Fb9zwnDw&bvm=bv.84607526,d.ZWU&cad=rja [Stand 29.01.2015]
- Schmitt, L. (2010): *Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, R.; Wildt, J. (2009): *Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung*. In: Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, S.53-68.
- Schön, D. A. (1984): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrode, N. (2016): *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung als notwendige Folge veränderter betrieblicher und gesellschaftlicher Praxis?* München (zu Veröff. Vorgesehen)
- Schrode N., Hemmer-Schanze, C., Wagner, J. (2012): *Konkretisierung der Lehrinhalte und Voruntersuchung zu den bestehenden akademischen Ausbildungsangeboten im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik (BBP), Abschlussbericht AP*. URL: https://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9900&juHash=ee60006660e66b4041ddf0fe22f22e63ebc8b256 [Stand 29.01.2015].
- Schrode, N., Wagner, J., Hemmer-Schanze, C. (2013): *Wissen und wissenschaftlich vermittelte Kompetenzen für betriebliche Berufspädagogen. Vorstudie I.1 zum Projekt „Studieren à la Carte“ (STUDICA)*. URL: <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/>

- Severing, E., Teichler, U. (Hg.) (2013): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Siebert, H. (2009): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus Konstruktivistischer Sicht*. 6. Auflage, Augsburg: Ziel.
- Siebert, H. (2012): *Lernen und Bildung Erwachsener: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Grundlagen & Theorie*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Slomski, R., Brater, M. (2014): *Die STUDICA – Forschungswerkstatt. Ein Ort der Beratung und Begleitung individueller Forschungsprojekte*. URL:
http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A11284&juHash=0b745ce309c8960fc5966dc33c3029bf5e1b7f75 [Stand: 29.01.2015]
- Störig, H.J. (2007): *Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft*. Frankfurt: Fischer.
- Strauss, A. (1991): *Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. München: UTB.
- Teichler, U. (2003): *Hochschule und Arbeitswelt: Konzeptionen, Diskussionen, Trends*. Frankfurt: Campus.
- Teichler, U., Wolter, A. (2004): *Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende*. Frankfurt: Campus.
- Unzicker, K., Hessler, G. (Hg.) (2012): *Öffentliche Sozialforschung und Verantwortung für die Praxis: Zum Verhältnis von Sozialforschung, Praxis und Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Urbatsch, K. (2011): *Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt*. München: Heyne.
- Vosgerau, K. (2005): *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes. Mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R., Eirnbter-Stolbrink, E. (2011): *Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis*. Reihe Wissenschaft und Praxis der Universität Trier, 43.
- Weinberger, S. (2011): *Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. München: Beltz Juventa.
- Weingart, P. (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Weingart, P. (2003): *Wissenschaftssoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Weiß, A., Koppetsch, C., Scharenberg, A., Schmidtke, O. (Hg.) (2001): *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weizsäcker, E. U. v. (1970): *Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan*. München: Piper.
- Wewer, K. (2013): *Theoretische Aspekte des Lernfeldkonzeptes*. München: Grin.
- Whitehead, A. N. (1929): *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Free Press.
- Willke, H. (1998): *Organisierte Wissensarbeit*. Zeitschrift für Soziologie, 27(3):161-177.

Wittwer, W. (Hg.) (2003): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Ziel.

Wolter, A. (2007): *Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung*. In: Heuer, U., Siebers, R. (Hg.): *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Münster: Waxmann, S. 384-398.

Wolter, A. (2009): *Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – nationale und internationale Perspektiven*. In: Knust, M., Hanft, A. (Hg.): *Weiterbildung im Elfenbeinturm!?* Münster: Waxmann, S. 27 - 40.

Wolter, A., Wiesner, G., Koepernik, C. (2010): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens*. München: Beltz Juventa.

Wolter, A. (2010a): *Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens*. In: Wolter, A., Wiesner, G., Koepernik, C. (2010): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens*. München: Beltz Juventa.

Womack, J. P., Jones, D. T. (1997): *Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen (Lean Thinking)*. Frankfurt: Campus.

Zalenska, L. (2009): *Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen*. Lohmar: Eul.

L.4.2 Literatur (außer Kapitel E)

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit (Pädagogischer Konstruktivismus Teil 3). In: GEW-Zeitung RLP, Sonderbeilage. S. 9-12.

Arnold, Rolf/ Erpenbeck, John (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 77. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bauer, H.G./ Triebel, C. (2011): KomBI Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert, biographisch, interkulturell. Ein Arbeitsbuch. Augsburg: Tür an Tür gGmbH.

Bauer, Hans / Böhle, Fritz / Munz, Claudia / Pfeiffer, Sabine / Woicke, Peter (2002): High-tech-Gespür - erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen: Ergebnisse eines Modellversuchs beruflicher Bildung in der chemischen Industrie. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Bauer, Hans G. (1995): Professionalisierung im Sozialbereich: Was bedeutet, was kann, was soll sie? Referat zur „Interdisziplinären Fachtagung: Professionen und Professionalität im Sozialbereich“, CH – Luzern, 15./16. Sept. 1995. Unveröff. Vortragsmanuskript.

Beck, Ulrich (1982): Folgeprobleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis. In: Ders. (1982): Soziologie und Praxis. Göttingen: Schwartz.

Beck, Ulrich/ Bonß, Wolfgang (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bergstermann, Anna; Rainer, Marlies; Theis, Fabienne (2014): Ein Beratungskonzept für Studica. Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung – ein neuer Beratungstyp an Hochschulen. Abrufbar unter: <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html>

Böhle, Fritz/Busch, Sigrid (Hg.) (2012): Management von Ungewissheit. Neue Ansätze jenseits von Kontrolle und Ohnmacht. Bielefeld: transcript.

Böhle, Fritz; Pfeiffer, Sabine; Sevsay-Tegethoff, Nese (Hrsg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brämer, Marie/ Heufers, Patricia (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. URL unter: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf (20-12-2010).

Brater, M./ Maurus, A./ Dahlem, H.(2008): Wissenschaftliche Begleitung als Lernpartnerschaft. In: Holz, H./ Schemme, D. (Hg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 271, Bonn.

Brater, Michael / Maurus, Anna (2000): Das GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in pädagogischen und sozialen Einrichtungen. München: GAB.

Brater, Michael et al. (2014): Studieren à la carte. Beschreibung des Modells Studica – Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Abrufbar unter: <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download.html>

Brater, Michael/ Maurus, Anna/ Schrode, Nicolas (2016): Zur Rolle der Wissenschaft in Modellversuchen. Erscheint vrstl. in: Schemme, Dorothea (2016): Gestaltungsorientierte Forschung. Herausgegeben von Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

Bundesamt für Statistik (BfS) (2007): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2002): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hrsg.) Grundriss Sozialer Arbeit. Ein einführendes Handbuch, S. 179-198. Opladen: Leske & Budrich.

Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung, Weinheim.

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG). Vom 16. September 2014 (Fn 1). Geltende Gesetze und Verordnungen (SGV. NRW.) mit Stand vom 19.5.2015. URL unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000654

DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung: Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität. URL unter: http://www.dzhw.eu/projekte/pr_show?pr_id=306

Eirmbter-Stolbrink, E./König-Fuchs, C. (2005): Zur Darstellung wissenschaftlichen Wissens in Texten. In: Dies.(Hg.): Universität und wissenschaftliches Wissen. Nordhausen, S. 149–184

Eirmbter-Stolbrink, Eva (2011): Wissenschaftliches Wissen. Ansprüche an eine besondere Wissensform?. In: Wissen – Potenzial und Macht, 35–45. REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung.

Europäische Kommission (2011): Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystem, Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, KOM(2011) 567 endgültig.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

Fischer, M. et. al. (2011, unveröffentlicht): Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Manual für die Programmevaluation, Bonn. (Programmevaluation der Modellversuchsreihe „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“).

Flavell, John H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, Vol 34(10), Oct 1979, 906-911.

Freidson, Eliot (2001). Professionalism – the third logic. Chicago: University of Chicago Press.

Fricke, W. (2006): Evaluation zwischen Bewertung und Beratung: Die Rolle des critical friend. URL unter: <http://www.evaluation-equal.de/workshops/Eisenach/Vortrag%20W%20Fricke%20critical%20friend%20Eisenach%203%207%2006.pdf>

Gairing, Fritz (1996): Organisationsentwicklung als Lernprozess von Menschen und Systemen. Zur Rekonstruktion eines Forschungs- und Beratungsansatzes und seiner metadidaktischen Relevanz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Gambetta, Diego (1987): Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar (2012): Prozessqualität oder pädagogische

Beziehungsqualität? Erörterung aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik. [Soziale Passagen](#), 4 (2012), 1, S. 59 - 74.

Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1998): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* (1967), deutsch als: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*.

Grassl, Roswitha/Mörth, Anita (2013): LLL als profilbildendes Merkmal der Deutschen Universität für Weiterbildung. In: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/ Pellert, Ada (Hg.): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*, S. 15-26. Münster,,: Waxmann.

Haberfellner, Regina, und René Sturm (2014): *Zur Akademisierung der Berufswelt. Europäische und österreichische Entwicklungen im Kontext von Wissensgesellschaft, Wissensarbeit und Wissensökonomie*. Wien: Communicatio.,

Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A., Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*, S. 208-222. Münster: Waxmann.

Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: *Soziale Welt*, (1968) 19, S. 193-216.

Hattie, John (2009): *Visible learning*. London, New York: Routledge.,

Heisig, U. (2005): *Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit*. In: Pfadenhauer, Manuela (Hrsg.) (2005): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS Verlag.

Hillmann, Karl-Heinz (1999): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.

Hunter, R. (2013). *Minimal lernen*. Bern: hep verlag.

Ittel, Angela (2008): *Lehrer und Schüler als Bildungspartner: theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne : mit 8 Tabellen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Jahoda, Marie/ Lazarsfeld, Paul Felix/ Zeisel, Hans (1933): *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Leipzig: Hirzel.

Juul, Jesper (2012): *Die gleichwürdige Beziehung*. In: Ders.: *Die kompetente Familie. Neue Wege in der Erziehung*. München: Kösel Verlag.

Kant, Immanuel [Orig.: 1781]: *Kritik der reinen Vernunft*. In: *Texte zur Praktischen Philosophie: Kant*. Hrsg. v. Joachim Heil. 2008. London: Turnshare.

Klatetzki (1993): *Wissen was man tut*. Bielefeld: Karin Böllert/ KT-Verlag.

Knorr-Cetina, K. (1984): *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Küster, E. U. (2007): *Wissen und Können in der Sozialen Arbeit*. In: Hering, S. (Hrsg.) *Bürgerschaftlichkeit und Professionalität*, S. 101-107. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küster, Ernst-Uwe (2001): *Ein Dauerbrenner auf kleiner Flamme: Wissen und Können in der Sozialen Arbeit*. In: *Sozial extra*, Jg. 25, 2001, Nr. 9, S. 32-35.

Mayring, Peter (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim. Beltz.

Meisel, K. (2005): *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung*. In: *Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe*. Berlin, S. 19–28.

Meyer, Rita (2000) *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit: soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster u.a.: Waxmann.

Meyer, Rita (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe Nr. 23. URL unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/meyer/>

Mienert, Malte/ Sydow, Hubert (2002): Zukunfts- und Berufsorientierung Jugendlicher. In: Scholl, Wolfgang/ Sydow, Hubert (2002) (Hrsg.): Mobilität im Jugend- und Erwachsenenalter: eine fünfjährige Längsschnittstudie zu Mobilitätsformen, Fahrzeugvorlieben, Freizeit- und Risikoverhalten und deren Abhängigkeit von Umwelt- und Technikeinstellungen, Werten und Persönlichkeiten, S. 114-148.

Obrecht, Werner (2009): Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In: Becker-Lenz, Roland. Professionalität in der sozialen Arbeit Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S.70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kaul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.), Biographie und Profession (S.19-63). Bad Heilbrunn: Klinkhart.

Pasternack, Peer/ von Wissel, Carl (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945 (Böckler Arbeitspapier 204). Hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung.

Roth, Georg (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwer ist, sich und andere zu ändern. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schrode, Nicolas (2015): Professionelles Handeln als selbstregulativer Vermittlungsprozess von wissenschaftlichen Wissen und Erfahrungswissen. Manuskript. Erscheint als Kapitel in: Schrode, Nicolas (2017) a.a.S.

Schrode, Nicolas (2017): Stellenwert und Form wissenschaftlichen Wissens in modernen Fachberufen (Arbeitstitel). Erscheint voraussichtlich 2017.

Schrode, Nicolas/ Hemmer-Schanze, Christiane (2014): Eine Brücke zu wissenschaftlichem Denken und Wollen. Evaluationsbericht zum Wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. München. <http://www.alanus.edu/kunstforschung/studica/studica-download.html>

Schrode, Nicolas: Manifest für den Wahn-Sinn: warum Veränderung Wahnsinn braucht. In: Soziologiemagazin: publizieren statt archivieren 3 (2010), 1, pp. 7-13. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-387479>

Schützeichel, Rainer (2007). Laien, Experten, Professionen. In Rainer Schützeichel (Hrsg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung (S.546-578). Konstanz: UVK.

Schweer, Martin K. (Hrsg.) (2005): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge Wiesbaden.

Statistika (2015): Durchschnittsalter der Studienanfänger/-innen. URL unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/36660/umfrage/durchschnittsalter-der-studienanfaenger-seit-1995/>

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolph (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke,

F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich.

STUDICA Beratungsteam (Hrsg.) (2014): Handlungsleitlinie „Beratung“. URL unter <http://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3A13270&juHash=15567680a5d39e9a8264b6d4216072be3635130f>

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä, 2004: „Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik“, in: HWP-Magazin, Nr. 2.

Theis, Fabienne (2015): Individuelle Kompetenzbestimmung als Instrument in einem mehrstufigen Beratungsprozess. In: Tosic, Janina (Hg.): Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte "Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe". Niederrhein, S.166-174.

Theis, Fabienne; Bergstermann, Anna (2014): Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching: Band 21, Heft 4 (2014), Seite 419-430.

Thies, B. (2002): Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern, Münster: Waxmann.

Tiemann, M. (2013): Wissensintensität von Berufen, in: Severing, E. / Teichler, U. (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung, Bertelsmann Verlag, Seite 63–83.

Tiemann, M. (2011): Wissensintensive Berufe. Wissenschaftliches Diskussionspapier 114. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hall, A. (2007): Tätigkeiten und berufliche Anforderungen in wissensintensiven Berufen. Empirische Befunde auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Gutachten im Rahmen der Berichterstattung zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Studien zum deutschen Innovationssystem. 03-2007. Berlin, 2007.

<http://doku.iab.de/externe/2007/k071106f05.pdf>; <http://www.bmbf.de/pubRD/sdi-03-07.pdf>

Triebel, C. (2009): Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching. Dissertation an der Universität der Bundeswehr München. URL unter <http://athene.bibl.unibw-muenchen.de:8081/doc/86279/86279.pdf>

Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

van Houten, Coenraad (1996): Erwachsenenbildung als Willenserweckung, Stuttgart: Freies Geistesleben.

von Foerster, Heinz (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Watzlawick, Paul 2002: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München: Piper, 1976, 26. Aufl.

Weingardt, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Weilerwist: Velbrück Wissenschaft.

Widmer, Th. (2000): Qualität der Evaluation - Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Opladen: Leske+Budrich: 77-102.

Wolter, Andrä (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strat, Ulrike/ Sosna, Monika (Hg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S.138-152.