

Bonillo, Marion

## Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen.* Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 239-252



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bonillo, Marion: Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen.* Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 239-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114454

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-unipress.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

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

Benjamin Klages  
Marion Bonillo  
Stefan Reinders  
Axel Bohmeyer (Hrsg.)



# Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell  
Studierender nutzen

# Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages  
Marion Bonillo  
Stefan Reinders  
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

# Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziale nicht-traditionell  
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.  
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\_innen.

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

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

**ISBN 978-3-86388-714-8**  
**DOI 10.3224/86388714**

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>  
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – [www.buchfinken.com](http://www.buchfinken.com)  
Printed in Europe

# Inhalt

Vorwort ..... 9

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell  
Studierender nutzen – Zur Einleitung  
Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo ..... 11

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene  
Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um  
lebenslanges Lernen  
Andrä Wolter/Ulf Banscheraus ..... 17

## Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen..... 37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema  
„Gute Lehre“  
Ralf Quindel ..... 39

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität  
sichtbar machen  
Kai Schmidt ..... 59

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für  
Lehrkompetenzentwicklung  
Birgit Szczyrba/Timo van Treeck ..... 73

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und  
Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung  
im Bereich Sozialwesen zu realisieren?  
Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla ..... 85

Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die  
Gestaltung akademischer Lehre  
Karsten Krauskopf/Carmen Zahn ..... 105

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann .....	121
Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne .....	139
<b>Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen.....</b>	<b>157</b>
Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders .....	159
Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo .....	175
Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter .....	193
Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann .....	211
Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert .....	227
Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo .....	239

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann .....	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull .....	279
<b>Autor_innenverzeichnis .....</b>	<b>295</b>





## Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student\_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.<sup>1</sup> Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.<sup>2</sup>

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student\_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägten

---

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor\_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter\_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer  
(Professorale Projektleitung)

# Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Marion Bonillo

## 1 Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen

„Wissenschaftliches Arbeiten“ zählt zu den fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen<sup>1</sup> der akademischen bzw. hochschulischen Ausbildung und ist zentral für ein erfolgreiches Studieren. In grundlegende Standards, Prinzipien und Techniken führen verschiedene Werke ein (beispielsweise Karmasin/Ribing 2014; Kruse 2014; Preißner 2012; Voss 2011; Bohmeyer et al. 2009; Bohl 2008). Obwohl es ein erklärtes Ziel des Bologna-Prozesses ist, einen „Gemeinsamen Europäischen Hochschulraum“ (Bologna-Erklärung 1999 zitiert in Klomfaß 2014: 125) zu schaffen und dabei die Mobilität und Flexibilität zu fördern (vgl. DQR 2011: 9f.), gibt es bundes- und europaweit bislang keine verbindlichen Regelungen für die Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten in Bachelorstudiengängen was die curriculare Verortung, das didaktische Format und formale Setzungen angeht. Europäischer (EQR) und Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) bieten eine allgemeine Rahmung. Die Umsetzung wird disziplinar unterschiedlich gehandhabt sowie hochschulintern und –extern im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Autonomie und Verbindlichkeit/Standardisierung – letzteres im Rahmen didaktischer Überlegungen zugunsten einer größeren Übersichtlichkeit für Studierende – diskutiert.

Im Zentrum der diesbezüglichen (hoch-)schuldidaktischen Debatte steht das (wissenschaftliche) Schreiben einerseits für die Einübung verschiedener Techniken und Kompetenzen, andererseits für den komplexen, kognitiven Aneignungs- und Lernprozess abstrahierten Fachwissens. Im Sammelband von Pohl und Steinhoff (2010) werden dahingehend „Textformen als Lernformen“ näher spezifiziert und kritisch diskutiert (vgl. Pohl/Steinhoff 2010). Mit Blick auf die Qualifikationsvermittlung sind Hochschulen verpflichtet, „kompetenzorientiert“, „Eigenaktivität fördernd“ und „lernerorientiert“ Wissensbestände in der Lehre umzusetzen. Banzer/Kruse (2012) postulieren mit

---

1 Die Begriffe Schlüsselqualifikation und -kompetenz werden häufig synonym verwendet. Aktuell wird vornehmlich von Schlüsselkompetenz gesprochen (vgl. Brinker 2012: 191).

Blick auf diese Direktiven die Notwendigkeit, „auch die Schreibpraktiken an den Hochschulen einer Neubewertung und didaktischen Revision zu unterziehen“ (Banzer/Kruse 2012: 2). Den Autoren zufolge sollte ein „gezielte[r] Aufbau von Schreibkulturen [...] eine zentrale Aufgabe der Curriculumentwicklung und der Gestaltung von Studiengängen“ sein (ebd.: 10). Beide plädieren für eine „einheitliche Politik gegenüber dem wissenschaftlichen Schreiben und der bewussten Gestaltung einer Schreibkultur“ (ebd.: 11). Die integrative Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der Fachwissenschaft (vgl. Brinker 2012) sollte daher bei der Entwicklung von Studiengängen von Beginn an mitgedacht werden.

Die Auswahl didaktischer Formate in der Lehre steht dabei vor Herausforderungen, die eine heterogene Studierendenschaft in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen mit sich bringt was Vorerfahrung, Lernzugänge und –motivation anbelangt. Wenn Diversität wiederum als Potenzial betrachtet wird, sind Hochschulen aufgefordert, die Expertise und Erfahrung sowie die Bedarfe Berufstätiger in die Lehre aufzunehmen und die angebotenen Lehr- und Lernarrangements dahingehend auszugestalten.

Als sinnvoll erachtet werden neben den bereits im Beitrag Reinmann vorgestellten didaktischen Ansätzen aus einer „Kombination forschungsnaher Lernformen“ (siehe Beitrag Reinmann in diesem Band) zielgruppenspezifische Präsenz-, Selbstlern- sowie Gruppenlernformate unter Einsatz neuer Medien (siehe Beitrag Klages/Ferrin/Bestmann/Lull in diesem Band). Grundvoraussetzung für eine zielgruppenspezifische Didaktik ist weiterhin eine veränderte Haltung der Lehrenden gegenüber ihren Studierenden (siehe Beitrag Kiehne in diesem Band).

Wie kann also eine gute Passung zwischen hochschulischem Anspruch und individuellen Voraussetzungen didaktisch umgesetzt werden? Am Beispiel des im Projekt PONTIS entwickelten und erprobten zweisemestrigen Propädeutikums „Wissen schafft Praxis“ soll der bedarfsorientierte Entwicklungsprozess einer solchen zielgruppenspezifischen Lehr-Lerneinheit zur Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten vorgestellt werden.

## 1.1 Herausforderung und Potenzial Studieneingangsphase

Die klassische Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten findet an deutschen Hochschulen in der Studieneingangsphase statt und gründet sich auf die Vermittlung verschiedener wissenschaftlicher Techniken (vgl. Banzer/Kruse 2012: 23). Zum Beginn des Studiums treffen individuelle auf institutionelle Voraussetzungen und Erwartungen der Studierenden auf die der Lehrenden (vgl. Kossack 2012: 97 ff.). Können diese aufeinander abgestimmt werden und gelingt zudem der Rollenwechsel und die Orientierung in der akademischen Welt, ist die Studienzufriedenheit und letztlich der Studiererfolg wahrscheinlicher. Die Gestaltung der Studieneingangsphase zur Verbesserung der Studier-

qualität rückt daher vor dem Hintergrund einer wachsenden Heterogenität der Studierenden in Bildungsbiografie und bereits erworbenen Kompetenzen in den Fokus der Hochschulen (vgl. Wilkesmann et al. 2012; Kerres et al. 2010).

Aus hochschuldidaktischer Sicht geht es dabei darum, inwieweit die Hochschule Heterogenität der Studierenden in den Lernvoraussetzungen akzeptiert und in welchem Umfang sie Lernumgebungen bzw. Lernsituationen so gestaltet, dass sich Studierfähigkeit entwickeln kann. [...] Hochschuldidaktik fragt [...] nach Lernwegen, Lernumgebungen und Lernarrangements für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen. In diesem Sinne geht es beim Übergang bzw. Eingang ins Studium um die Bewältigung der Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben, die sich den Studierenden stellen (Wildt 2001: 2).

Im Forschungsprojekt SEPHA „Didaktische Konzepte für die strukturierte Studieneingangsphase“ der Universität Potsdam konnten als Elemente zur Gestaltung von Studieneingangsphasen folgende Entwicklungs- und Auswahlaufgaben identifiziert werden: Entwicklung von „Identifikation mit der Institution“, „fachlicher und studentischer Identität“, „fachlichem und studentischem Wissen und Können“ sowie Auswahl durch Selektion und Entscheidungsfindung (Kossack 2012: 95). Daraus abgeleitete Ziele des Studienanfangs waren „Integration in die Institution, Identifikation mit dem Studienfach, Entwicklung einer akademischen Identität, Grundlegung wissenschaftlichen Wissens und Könnens“ (ebd.: 99). Befragungen zur Zielerreichung ergaben ambivalente Wahrnehmungen bei Lehrenden und Studierenden. Studierende empfanden vor allem Lehr-Lernformen als attraktiv, die „eine erhöhte Eigenaktivität in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erfordern“ (ebd.: 101).

Grundsätzlich wird zwischen Fach- und Schlüsselkompetenzen unterschieden, wobei letztere additional zum Fachwissen erworben werden (vgl. Brinker 2012: 190).

Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so daß eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Orth 1999: 107).

Zu den Schlüsselkompetenzen zählen methodische, soziale bzw. sozial-kommunikative sowie personale Kompetenzen (vgl. Brinker 2012: 190). Ein zentrales Ziel der Hochschulen ist die Befähigung der Studierenden, theoretisches Wissen mit Anwendungswissen zu verbinden, um sogenannte Handlungskompetenz zu erlangen (vgl. ebd.: 194). Zum Erwerb akademischer

Schlüsselkompetenzen bieten Hochschulen und Universitäten sowohl Präsenz- als auch Onlineveranstaltungen an.

## 1.2 Bedarfe nicht-traditionell Studierender

Im Kontext lebenslangen Lernens und gelingender Akademisierung stehen nicht-traditionell Studierende (insbesondere beruflich Qualifizierte) im Fokus verschiedener Studien. Nach Teichler und Wolter (2004) wird im internationalen Vergleich von älteren Studierenden bzw. von Studierenden im Erwachsenenalter gesprochen. Als Merkmale werden neben einer Lebensalterschwelle von meist 25 Jahren biographische Besonderheiten wie „Unterbrechungen der Bildungsbiographie durch Familientätigkeit oder Studienaufnahme nach beruflicher Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen“ (Teichler/Wolter 2004: 71) benannt. Zimmer und Keim (2010) konnten in ihrer explorativen Untersuchung u.a. als Ergebnis festhalten, dass die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium entscheidend von der „zeitliche[n] und organisatorische[n] Vereinbarkeit von Beruf und Studium“ (Zimmer/Keim 2010: 63) und den familiären Verpflichtungen beeinflusst ist. Als Motiv wurde mehrheitlich die klassische Karriereorientierung angeführt, um „damit auch einen Beitrag zur eigenen Arbeitsplatzsicherheit zu leisten“ (ebd.).

Im Rahmen der 17. fnm-austria Tagung (Forum Neue Medien in der Lehre Austria) konnten 2008 als Workshopergebnis folgende Bedarfe berufsbegleitend Studierender an ein Studium identifiziert werden: 1. Praxisbezug von Lehrinhalten, 2. effizienter Umgang mit der Ressource Zeit durch die Institution und Lehrpersonen, 3. Gruppentreffen außerhalb der Lehrveranstaltungen möglichst vermeiden, 4. Aktualität des Wissens und der Materialien, 5. möglichst wenig zusätzliche Lernzeit durch didaktisch gute Vermittlung, 6. Anerkennung des vorhandenen Vorwissens durch die Lehrperson, 7. organisatorische und inhaltliche Aspekte (Qualität), 8. umfassende, kompetente und individuelle Betreuung und 9. Transparenz des beruflichen Vorteils durch das Studium (vgl. Fellner 2008: 47).

Um mehr über die Bedarfe der Zielgruppe berufsbegleitend Studierender an der KHSB zu erfahren, wurden im Sommersemester 2012 von insgesamt 106 Studierenden 86 standardisiert und 80 in Gruppeninterviews aus drei Kohorten des berufsbegleitenden Studiengangs Soziale Arbeit befragt. Als Trends konnten hier die Dreifachbelastung durch die Faktoren Studium, Beruf und Familie, sowie der Wunsch nach mehr Wahrnehmung der spezifischen Ressourcen und Probleme identifiziert werden. Zu 76 % fühlten sich die Befragten „gut aufgehoben“ (PONTS 2012: 1). Sehr positiv äußerten sich Studierende über die klare Studienorganisation, vor allem über die Präsenzwochen, die eine eindeutige Abgrenzung zum Arbeitsalltag ermöglichten. Als Verbesserungen schlugen Studierende u.a. vor, die Module inhaltlich besser miteinander zu verzahnen bzw. einen „roten Faden“ durch den ge-

samten Studienverlauf sichtbar zu machen. Aus den Aussagen konnte geschlossen werden, dass die Studierenden aufgrund der von der Fachwissenschaft losgelösten, additiven Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten die Verknüpfung zwischen Fach- und Schlüsselkompetenzen mehrheitlich nicht optimal hergestellt hatten. Konkrete Ideen äußerten Studierende zur einheitlichen Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten vor oder zu Beginn des Studiums, wie auch zu peergestützter Begleitung durch Paten bzw. Mentoren am Studienanfang. Insgesamt zeigten sich die Studierenden offen für ergänzende E-Learning-Einheiten.

### 1.3 Zielgruppenspezifische Didaktik

Wenn nach Wildt (2001) aus „hochschuldidaktischer Perspektive [...] Lehren vom Lernen aus gedacht“ (Wildt 2001: 3) wird, dann erscheinen in Anknüpfung an die Zielgruppenspezifika kompetenzorientierte Lernarrangements (siehe Beitrag Bestmann/Bochert in diesem Band) besonders geeignet, in denen die berufliche Praxis der Studierenden authentische Problemstellungen (siehe Beitrag Walter in diesem Band) liefert, die in der Verknüpfung von Fach- und Methodenwissen einen berufsrelevanten Kompetenzerwerb unterstützen. Der Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenzen, die am effektivsten in direkter sozialer Interaktion erlernt werden, ist in sozialwissenschaftlichen Studienfächern von zentraler Bedeutung. Dies sollte bei der Auswahl von Lehr-Lernformaten berücksichtigt werden. E-Learning-Angebote (vgl. Trümpy 2008: 53ff.), die den Bedarf nach zeitlich flexiblen, selbstgesteuerten Lernmöglichkeiten entgegenkommen und damit die Studierbarkeit erhöhen, sollten daher besonders sorgfältig mit den Präsenzphasen verknüpft werden, um dem Bedarf nach Reflexion, sozialer Eingebundenheit und kommunikativer Erfahrung gerecht zu werden.

Mit Blick auf die Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens wird vor allem auf die zentrale Bedeutung des Schreibens im Lernprozess hingewiesen, von der Entwicklung einer Forschungsfrage über Recherche und Literatursauswahl bis hin zum Verfassen eines Textes. Erst die Lösung von dabei auftretenden Verstehensproblemen führt zu einem stufenweisen Erkenntnis- und Kompetenzgewinn (vgl. Pohl 2010). Dieser reflexive Verstehensprozess ist gekoppelt an die Erkenntnis der Sinnhaftigkeit wissenschaftlichen Arbeitens. Es dient

nicht nur dem Wissenserwerb, sondern auch der Ausbildung einer ganzen Reihe von sprachlichen, intellektuellen, methodischen und fachlichen Kompetenzen. Es führt also nicht einfach zu überprüfbarem Wissen und macht den Studierenden letztlich selbst zu Wissensproduzenten. Damit ist das Schreiben auch ein Übungsfeld für kritisches Denken, das Tiefendimensionen von Wissen zu erschließen erlaubt (Banzer/Kruse 2012: 5).



Die „Überlegungen zu einer berufsbezogen Schreibdidaktik“ von Lehnen/Schindler (2010) entsprechen den Bedürfnissen der Zielgruppe nach direkter Umsetzung des erlernten Wissens in die Praxis, die zunehmend durch „Schriftlichkeit im beruflichen Alltag“ als „Ausdruck eines gewandelten beruflichen Selbstverständnisses“ (Lehnen/Schindler 2010: 235) gekennzeichnet ist.

Die Vielfalt der gleichzeitig zu erlernenden und zu erweiternden Kompetenzen macht es nach Banzer/Kruse weiter notwendig, „einen längeren Zeitraum für die Ausbildung von Schreibkompetenz in Rechnung zu stellen und das Lernen mit dem fachlichen und methodischen Lernen zu koordinieren“ (Banzer/Kruse 2012: 7). Zur Unterstützung eines idealen Lernprozesses empfehlen die Autoren die Kombination von Schreiben und forschendem Lernen, „naturgemäß eine Aufgabe, die im Fach und nicht in fachübergreifenden Veranstaltungen hergestellt werden muss“ (ebd.: 7). Brinker (2012) empfiehlt ebenfalls eine solch integrative statt der additiven Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (vgl. Brinker 2012: 195). So kann ebenfalls die Einübung wissenschaftlicher Techniken mit der Entwicklung einer Fachidentität und –ethik verknüpft werden. Durch die enge Anleitung in der Anfangsphase werden Studierende befähigt, im weiteren Verlauf diese Kompetenzen selbstständig weiter zu entwickeln und zu vertiefen. Als Unterrichtsformen bieten sich nach dem Ansatz des Blended Learning (vgl. Banzer/Kruse 2012: 18 ff.) zum einen die Präsenzvermittlung im Seminar in Input, Gruppen- und Einzelarbeit als zentrales pädagogisches Instrument an, zum anderen die Intensivierung durch Übungen, Reflexion und Begleitung durch spezifische Onlineformate auf Lernplattformen (beispielsweise E-Learning, E-Portfolio). Hier sind Peer-Feedback sowie die Begleitung und Beratung durch studentische Tutoren\_innen geeignet (vgl. Jakanovic/Szczyrba 2012). Letzteres kann beispielsweise in Form von Schreibworkshops in den normalen Semesterbetrieb integriert werden oder im Rahmen von Schreibberatung, Coaching und Prozessbegleitung sowie in Schreibgruppen erfolgen (vgl. Banzer/Kruse 2012: 18 ff.).

## 2 Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Im Herbst 2012 konstituierten sich im Projektkontext PONTs zwei sogenannte Entwicklergruppen „Studieneingangsphase“ und „Praxisintegriert studieren“ (siehe Beitrag Reinders/Klages in diesem Band). Insbesondere sollten hier Formate zur Optimierung der Studieneingangsphase entwickelt, erprobt und in modifizierter Form verstetigt und in den neu zu entwickelnden Studiengang Soziale Gerontologie integriert werden. Der Fokus sollte dabei – ausgehend von der Erfahrung, „dass Studierende in berufsbegleitenden Stu-

diengängen in der Regel längere Zeit nicht in formalen Lernzusammenhängen aktiv waren“ – auf die Schaffung von

1. individuellen Lernzugängen,
2. Übergängen zwischen lernhaltiger Arbeitswelt und an beruflicher Handlungskompetenz orientierter, akademischer Fachbildung und
3. Möglichkeiten der Lernbegleitung und des Lerncoachings durch Tutor\_innen (Peer Teaching) gerichtet sein.

Letzteres „mit den Schwerpunkten Wissenschaftliches Arbeiten/Studierfähigkeit“ (PONTS-Förderantrag 2011: 13).

## 2.1 Konzeptentwicklung

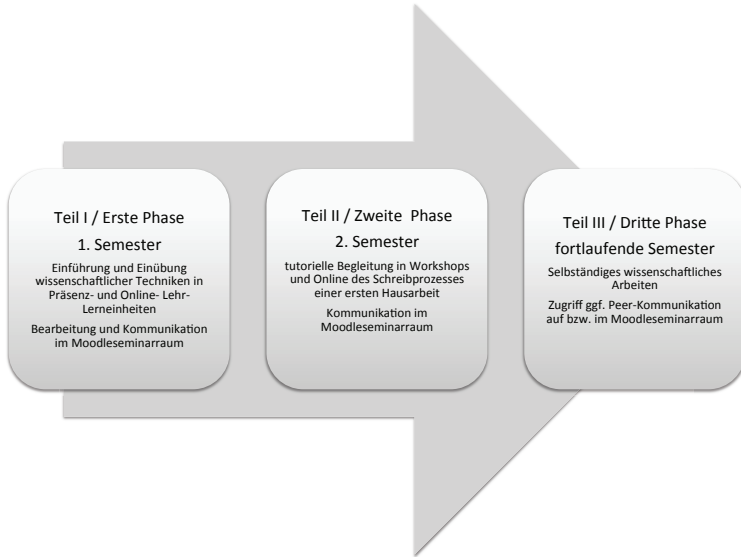
In der Entwicklergruppe „Studieneingangsphase“ wurde die Konzeptidee der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ von Ralf Quindel, Professor für Psychologie an der KHSB, unter Beteiligung zweier Professorinnen und einer Projektmitarbeiterin im Wintersemester 2012/2013 weiterentwickelt. Nach der Reakkreditierung des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit zum Sommersemester 2013 sollte die Ausgestaltung des im Baustein 1.1 „Einführung in die Geschichte und Theorie/ Propädeutikum“ curricular neu verankerten Propädeutikums in einem Umfang von 2 SWS in den Blick genommen werden. Didaktisch sollte diese Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten Fach- und Methodenwissen im Sinne einer integrativen Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen eng verzahnen (vgl. u.a. Brinker 2012; Banzer/Kruse 2012). Weitere konzeptionelle Zielvorgaben waren das Erarbeiten von Schreib-, Wissenschafts- und Bewertungsstandards zur Gewährleistung einer klaren Struktur und Transparenz, die Umsetzung des Einsatzes von E-Learning-Elementen auf der Lernplattform Moodle in Anlehnung an den Ansatz des Blended Learning, die tutorielle Begleitung sowie die Förderung des Peer-Learning.

Gedacht war die Aneignung zentraler Schlüsselkompetenzen des wissenschaftlichen Arbeitens in drei Phasen.<sup>2</sup> In der ersten Phase (Teil I) werden im 1. Semester Grundlagen in Präsenz- und onlinegestützten Selbstlernphasen vermittelt und eingeübt. In der zweiten Phase (Teil II) werden diese im 2. Semester zusätzlich zur inhaltlichen Begleitung durch die Dozierenden der Fachwissenschaft mit tutorieller Begleitung (siehe Beitrag Fricke/Zeller in diesem Band) in einem ersten Schreibprojekt zusammengeführt und erprobt. In der dritten Phase (Teil III) soll dann in den Folgesemestern die selbstständige Vertiefung stattfinden. Gewährleistet wird dies durch die curriculare Verankerung verschiedener Prüfungsleistungen an deren Ende die Bachelor-

---

2 Eine vierte Phase beginnt im nächsten Qualifikationsniveau, dem Masterstudium.

thesis steht. Alle drei Phasen sind durch die schrittweise voranschreitende Selbstständigkeit der Studierenden gekennzeichnet.



*Abb. 1:* Drei Phasen der Aneignung und Vertiefung von Schlüsselkompetenzen wissenschaftlichen Arbeitens im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Quelle: Eigene Darstellung

Für Teil I wurden folgende didaktische Ziele zugrunde gelegt, um individuelle Lernzugänge zu schaffen: die Verknüpfung von Lehrinhalten mit bisherigen (berufspraktischen) Erfahrungen der Studierenden, Realisierung unterschiedlicher Lerntempi und Lerninteressen, Peer-Learning als produktive Arbeitsform, Umgang mit diversen Medienformaten als kommunikative (professionelle) Kompetenz, stete und transparente Strukturierung von Lehr- und Arbeitsformen unter Peer-Begleitung und Beratung sowie die Didaktisierung von Selbstlernphasen. Das Propädeutikum ist nach einem Baukastenprinzip konzipiert, d.h. jede einzelne Lehr-Lerneinheit ist losgelöst von den anderen einsetzbar und kann insbesondere zur Erinnerung oder Vertiefung wieder aufgegriffen werden.

Personell bietet sich die Vermittlung durch eine Lehrperson an. Bei zwei Lehrenden ist das Format eines temporären kollegialen Austauschs in Form von Teamteaching (siehe Beitrag Reinders/Klages in diesem Band) geeignet. Letztere Form wurde schließlich umgesetzt.

## 2.2 Konzept Tutor\_innenschulung

Insgesamt sind zwei bis drei studentische Mitarbeiter\_innen aus höheren Bachelorsemestern oder Masterstudiengängen als Tutor\_innen für eine Kohorte von 20 bis 35 Studierenden angedacht. Didaktisch begleiten, unterstützen und vertiefen sie verschiedene Lernprozesse des rezeptiven, aktiven und reflexiven Lernens in Präsenz und online, die in der Lehrveranstaltung „Wissen schafft Praxis“ angestoßen werden. Im zweiten Semester organisieren sie Workshops und leiten sie an. An der wichtigen Schnittstelle zwischen Lehrenden und Studierenden fungieren Tutor\_innen als Peers zum einen als Übersetzer\_innen von Lehrinhalten auf Augenhöhe zum anderen als Feedbackgeber\_innen. Zudem sind sie wichtige Vermittler\_innen zwischen Hochschule und Studierenden (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012). Die Bewerber\_innen sollten daher ein spezifisches Kompetenzprofil – Kenntnisse des wissenschaftlichen Arbeitens, Medienaffinität und Erfahrung mit der Lernplattform Moodle sowie Kommunikationsstärke – mitbringen. Die anspruchsvolle Tätigkeit bedarf zusätzlich einer Schulung in Lernbegleitungs- und Lernberatungskompetenz, was auch den Umgang mit Rollenkonflikten beinhaltet. Diese ist zweitägig in je zwei Blöcken von vier Stunden konzipiert. Die umfassende Schulung soll die beteiligten Professor\_innen einbinden, um bereits im Vorfeld Inhalte, Strukturen und Zielsetzungen zu klären und gemeinsame Absprachen zu treffen. Die Schulung wird in der Erprobungszeit von Projektmitarbeiter\_innen, nach der Verstetigung von Multiplikator\_innen ggf. von Tutor\_innen selbst durchgeführt.

Schulungsinhalte sind Aufgabenstellung, Struktur und Inhalte der Lehr-Lerneinheit, Vermittlung didaktischer und technischer Grundlagen, Arbeiten im und mit dem Moodle-Kursraum „Wissen schafft Praxis“, Reflexion der eigenen Haltung und Erfahrung in Bezug auf digital gestütztes Lernen und Lehren, Anleitung und Begleitung von Lernprozessen, Thematisierung spezifischer Zielgruppencharakteristika, Rollenverständnis und Perspektivwechsel sowie Kommunikationsregeln und Gruppendynamiken.

## 2.3 Konzeptumsetzung propädeutische Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“

Im Sommersemester 2013 und Wintersemester 2013/2014 wurden Teil I und Teil II der Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ im 1. und 2. Semester des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit der KHSB erprobt. Beteiligt waren 35 Studierende, abwechselnd zwei bis drei Tutor\_innen jeweils in einem Umfang von 5 Stunden pro Woche, zwei bis vier Lehrende und ein bis vier Projektmitarbeiter\_innen in den verschiedenen Phasen.

Die Erprobung von Teil I fand im Rahmen des Bausteins 1.1 verpflichtend im Sommersemester 2013, die von Teil II im Wintersemester 2013/2014 in loser Anbindung an den Baustein 1.2 „Theorieansätze der Sozialen Arbeit im Überblick“ optional als tutorielle Begleitung online und in drei Workshops statt.

Die bedarfsorientierte Begleitung wurde mittels Prozess- und Produkt-evaluation sichergestellt. Dies geschah auf zwei Ebenen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten: zum einen in der Interaktion zwischen den Studierenden und den begleitenden Akteur\_innen (Lehrende, Tutor\_innen und Projektmitarbeiter\_innen) im 1. Semester durch Feedbackrunden, Onlinefeedback und Gruppendiskussionen, zum anderen zwischen den begleitenden Akteur\_innen durch enge Absprachen und eine Feedbackrunde; im 2. Semester primär durch Absprachen und Feedback auf der Lernplattform Moodle und Einzelfeedback der begleitenden Akteur\_innen.

Ablauf und Inhalte der Präsenz- und Online-Einheiten von Teil I waren in insgesamt fünf Lehr-Lerneinheiten in vier Präsenzwochen unterteilt, mit den Themen: Einführung, Lesen wissenschaftlicher Texte, Recherchieren, Themenfindung und Gliederung sowie erstes Schreibexposé.



Abb. 2: Fünf Lehr-Lerneinheiten von „Wissen schafft Praxis“/Teil I 1. Semester.  
Quelle: Eigene Darstellung

Die Themen der fünf Lehreinheiten der Präsenzphasen wurden im Moodle-Kursraum des Propädeutikums „Wissen schafft Praxis“ aufgegriffen und in verschiedenen didaktischen Formaten zur Bearbeitung bereitgestellt. Die Einheiten wurden sowohl in der Präsenzlehre als auch online im Selbststudium in Einzel- oder Gruppenarbeit behandelt. Die Vermittlung erfolgte über eine ausgewogene Einteilung in Input-, Übungs- und Feedbackphasen in den

Präsenzeinheiten. Die Onlinelernereinheiten dienten der Wiederholung und Vertiefung. Jede Aufgabe wurde optional mit einem Feedback abgeschlossen. Dabei war die Struktur zur besseren Orientierung der Studierenden nach einem wiederkehrenden Schema (vgl. Abb. 3) aufgebaut.

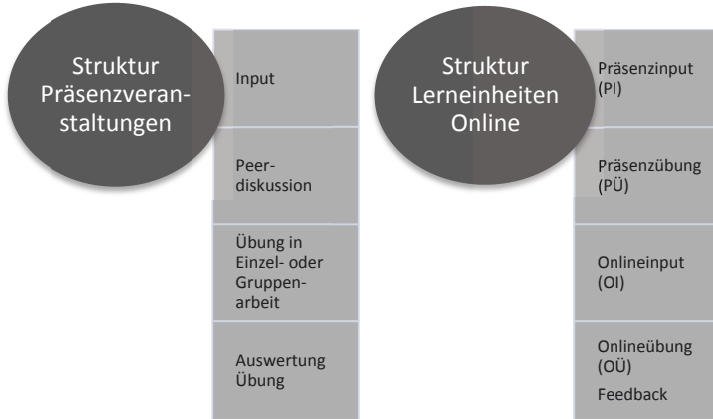


Abb. 3: Struktur der fünf Lehr-Lerneinheiten „Wissen schafft Praxis“ in Präsenz- und Onlinephasen. Quelle: Eigene Darstellung

In die Lehrpraxis umgesetzt verknüpfte „Wissen schafft Praxis“ im Kurszusammenhang die grundlegende Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten mit den Theorien der Sozialen Arbeit einerseits durch verschiedene didaktische Formate in der Einführungswoche, andererseits durch die Bearbeitung entsprechender Fachtexte. Die erste Lerneinheit wurde im Teamteaching durchgeführt und das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit thematisiert. Dabei wurden die Bedeutung und Formen von Praxen des produktiven Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen fokussiert und so die erste Verknüpfung von Fachkompetenz und Methodenkompetenz hergestellt.

Die Aufgabe der tutoriellen Begleitung und Beratung der Studierenden bestand aus: Einführung in die Handhabung der Lernplattform Moodle in der Einführungswoche, Anleitung und Begleitung von Übungen in Arbeits- und Lerngruppen sowie (Online-)Reallife-Sprechstunden für Studierende für Fragen zu Arbeitsweisen und Inhalten, sowie Vermittlung zwischen Studierenden und Lehrenden. Als Schnittstelle zwischen den einzelnen Akteursgruppen gaben sie ebenfalls technischen und didaktischen Support für Lehrende, die Elemente von „Wissen schafft Praxis“ anwenden wollten. In den Präsenzphasen leiteten die Tutor\_innen Arbeitsgruppen an und moderierten diese, in den Onlinephasen bestanden ihre Aufgaben in Beratung, Begleitung, Korrektur und Feedback.

In Teil II im 2. Semester war das tutorielle Angebot optional und ausschließlich an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Neben der Onlineberatung und -begleitung wurden drei Workshops zu individuellen Themen rund um die Erstellung einer Hausarbeit angeboten, die im Rahmen der „Studienreflexion“ in den Präsenzphasen im Vorlesungsverzeichnis ausgewiesen waren. Auch hier war die Struktur wie im 1. Semester in Input, Diskussion, Einzel- oder Gruppenarbeit und Sammeln der Ergebnisse unterteilt. Die Tutor\_innen agierten selbstständig; begleitet und angeleitet wurden sie im Projektzusammenhang in regelmäßigen Teamsitzungen und individueller Beratung. Die Hausarbeit sollte von den Studierenden im Baustein 1.1 oder 1.2 nach formalen Vorgaben und unter Zugrundelegung transparenter Bewertungsstandards angefertigt werden.

### 3 Ist das Konzept aufgegangen? Ergebnisse

Insgesamt fiel das Feedback aller Beteiligten zu Inhalten, Struktur und Didaktik zu Teil I sehr positiv aus. Besonders die tutorielle Begleitung wurde von vielen Studierenden als hilfreich beim Abbau von Hürden, Ängsten und Heterogenität wahrgenommen. Folgende Anregungen und Kritikpunkte wurden bei der Überarbeitung des Konzepts und seiner Materialien bedacht: Die Studierenden wünschten sich mehrheitlich die Aufnahme einer sechsten Technik „Referat/Präsentation“ im Präsenz- und Onlineangebot. Um Sicherheit in der Begleitung und insbesondere für Korrektur- und Feedbackaufgaben zu erhalten, wünschten sich die Tutor\_innen einheitliche Kriterien und Vorgaben sowie überprüfbare Bewertungsregeln, zudem eine klare, allen Beteiligten transparente Rollendefinition, eine enge Begleitung und eine klare Regelung der Verantwortlichkeit. Die Auswertung des Nutzerverhaltens im Moodle-Kursraum für das Propädeutikum „Wissen schafft Praxis“ zeigte, dass die Studierenden diesen für die Bearbeitung der Aufgaben nutzten, und um sich zu informieren. Heterogenität zeigte sich vor allem in der Erfahrung mit der Nutzung von Office-Programmen, Lernplattformen und des Internets allgemein. Hier wurde die tutorielle Begleitung gezielt zur Kompensation von Kompetenzdefiziten genutzt und u.a. Angebote zur Einführung und Vertiefung in grundlegende Textverarbeitungsprogramme gemacht.

Teil II wurde aufgrund 1. der Freiwilligkeit und der Offenheit der an den Bedarfen der Studierenden orientierten Struktur, 2. der nicht curricularen Verankerung und 3. der nicht vorgegebenen Zeitstruktur zur Bearbeitung von Teilschritten (erste Fassung einer Gliederung, Einleitung, Literaturverzeichnis etc.) der Hausarbeit in Anbindung an die Workshopangebote von den Studierenden kaum als Angebot wahrgenommen und dementsprechend wenig genutzt. Hier wurde aus Projektsicht der größte Veränderungsbedarf gesehen und bei der Entwicklung des Studienangs Soziale Gerontologie mit bedacht.

Den eingangs aufgeführten (hochschul-)didaktischen Diskurs abschließend aufgreifend lässt sich anhand der erzielten Ergebnisse festhalten, dass den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend folgendes zu empfehlen ist: eine klare curriculare Verortung und integrative Vermittlung und Förderung von Schlüsselkompetenzen im gesamten Studienverlauf, transparente Standards, klare Struktur der Lehr-Lerneinheiten, eine tutorielle Begleitung zur Kompensation von Heterogenität und Bewältigung von Übergängen sowie eine Theorie-Praxis-Verknüpfung, die durch den Einsatz forschungsnaher Lernformen die (Weiter-)Entwicklung der Handlungskompetenzen fördert. Eine begleitende Prozessevaluation unterstützt die Bedarfsorientierung und stellt in Anlehnung an Wildt (2001) die Lernenden in den Mittelpunkt der Lehre was die Optimierung der Studierfähigkeit wahrscheinlicher macht.

## Literatur

- Banzer, Roman/Kruse, Otto (2012): Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung. NHHL G 4.8.
- Bohl, Thorsten (2008): Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bohmeyer, Axel/Lob-Hüdepohl, Andreas/Schraml, Christiane (2009): Praktische Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten. Hrsg. Rektor KHSB. [http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/PDF\\_Sammlung/PDFs\\_Studienangelegenheiten/Praktische%20Hinweise%20zum%20wissenschaftlichen%20Arbeiten%20an%20der%20KHSB.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/PDF_Sammlung/PDFs_Studienangelegenheiten/Praktische%20Hinweise%20zum%20wissenschaftlichen%20Arbeiten%20an%20der%20KHSB.pdf) (Zugriff: 04.06.2015).
- Brinker, Tobina (2012): Die kontinuierliche integrative Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studiengängen. In: Brinker, Tobina/Tremp, Peter (Hrsg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 189–205.
- DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. [http://www.dqr.de/media/content/Der\\_Deutsche\\_Qualifikationsrahmen\\_fue\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf) (Zugriff: 14.4.2015).
- Fellner, Verena (2008): Unterschiede zwischen berufsbegleitenden Studierenden und Vollzeit-StudentInnen für die Konzeption von blended learning Szenarien. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FHWien-Studiengänge der WKW. [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnma-tagungsband\\_17\\_web.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnma-tagungsband_17_web.pdf) (Zugriff: 28.06.2015).
- Jokanovic, Mirjana/Szczyrba, Birgit (2012): Tutorienarbeit an Hochschulen: Professionalisierung der Lehre „bottom up“. NHHL F 6.8.
- Karmasin, Matthias/Ribing, Rainer (2014): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. 8., aktualisierte Aufl. Wien: facultas.wuv.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe (2010): Lifelong Learning an Hochschulen. Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen. Das Hochschulwesen (6) 58, S. 183–186.
- Klomfaß, Sabine (2014): Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-



- Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisted. Wiesbaden: Springer, S. 127–141.
- Kossack, Peter (2012): Ambivalente Praxis der Studieneingangsphase. In: Kossack, Peter/Lehmann, Uta/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler, S. 91–104.
- Kruse, Otto (2014): Lesen und Schreiben. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: UTB.
- Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (2010): Berufliches Schreiben als Lernmedium und –gegenstand. Überlegungen zu einer berufsbezogenen Schreibdidaktik in der Hochschullehre. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 233–256.
- Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied (u.a.): Luchterhand.
- PONTS (2012): Befragung Berufsbegleitender im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der KHSB: [http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/ponts/ergebnisse\\_studierende-khsb-befragung.pdf](http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/ponts/ergebnisse_studierende-khsb-befragung.pdf) (Zugriff: 01.07.2015).
- PONTS-Förderantrag (2011): Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen. Berlin (unveröff.).
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2010): Textformen als Lernformen. Wiesbaden: Gilles & Francke Verlag.
- Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Wiesbaden: Gilles & Francke Verlag, S. 97–116.
- Preißner, Andreas (2012): Wissenschaftliches Arbeiten. Internet nutzen – Text erstellen – Überblick behalten. 3., grundlegend überarb. Aufl. München: Oldenbourg.
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. Die Hochschule, 2/2004, S. 64–80.
- Trümpy, Heini (2008): Softskills und E-Learning. In: Innovative Didaktik in berufsbegleitenden und Vollzeit-Studiengängen. Tagungsband. 17. fnm-austria Tagung FH Wien-Studiengänge der WKW. [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnma-tagungsband\\_17\\_web.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/fnma-tagungsband_17_web.pdf) (Zugriff 28.06.2015).
- Voss, Rödiger (2011): Wissenschaftliches Arbeiten... leicht verständlich. Stuttgart: UTB.
- Wildt, Johannes (2001): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/pdf/Wildt.pdf> (Zugriff: 27.06.2015).
- Wilkesmann, Uwe/Virgillito, Alfredo/Bröcker, Tobias/Knopp, Lara (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann, S. 59–81.
- Zimmer, Marco/Keim, Ralf (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien. In: Zimmer, Marco (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung. Dokumentation der FOM Fachtagung „Berufsbegleitendes Studium“, 7. Oktober 2009. Essen: MA Akademieverlag und Druckgesellschaft, S. 51–65.