

Schmidt, Christian

Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 159-170. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmidt, Christian: Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 159-170 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-184232

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-184232>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

©2017 Verlag Barbara Budrich , Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2141-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1131-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... 7

Teil I: Überlegungen zum disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Karin Büchter

Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick..... 11

Matthias Söll

Orientierungspotenziale des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die disziplinäre Binnen- und Außenlegitimität.... 29

Teil II: Berufliche Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung

Christoph Helm, Jacqueline Netzthaler und Bettina Kreuzer

Kooperatives Lernen im kaufmännischen Unterricht. Eine Netzwerkanalyse zu sozial-konstruktivistischen Lerntheorien 43

Manuela Niethammer und Anke Langner

Inklusion als fachdidaktischer Anspruch 63

Svenja Ohlemann und Katja Driesel-Lange

Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen..... 79

Mandy Hommel, Bärbel Fürstenau, Claudia Leopold, Héctor Ponce und Mario López

Beitrag von Banken-Webseiten zur Entwicklung der Finanzkompetenz potentieller Darlehensnehmer/innen über Baufinanzierungen 97

Teil III: Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Silke Lange und Dietmar Frommberger

Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse..... 113

Heike Jahncke und Karina Kiepe
Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines
Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung 129

Julia Warwas und Andreas Rausch
Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an
Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse..... 143

Christian Schmidt
Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung
studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase
am Beispiel der Universität Kassel 159

Teil IV: Schulentwicklungsforschung

*Marc Casper, Bernadette Dilger, Frederik Fischer, Katharina Fütterer,
Nicole Naeve-Stoß und Tade Tramm*
Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund 171

Herausgeberschaft..... 185

Autorinnen und Autoren 185

Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel

Christian Schmidt

1. Einleitung

Die mit der Ausweitung des Hochschulzugangs verbundene größere Heterogenität der Studierenden in Bezug auf die Studierfähigkeit stellt Hochschulen vor allem in der Studieneingangsphase vor große Herausforderungen. Die Förderrichtlinien des Qualitätspakts Lehre sehen aktuell eine Förderung von Maßnahmen zur Entwicklung innovativer Studienmodelle zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase in Hinblick auf eine heterogener gewordenen Studierendenschaft vor (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014, 2) und so werden aktuell viele Programme mit dieser Zielsetzung gefördert. Beispielhaft sei hier die Studie von Bosse und Trautwein („Hamburger Modell – Studierfähigkeit“) zu individuellen und institutionellen Herausforderungen der Studieneingangsphase genannt (vgl. Bosse & Trautwein 2014).

Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet vor diesem Hintergrund, wie die Studieneingangsphase Heterogenität als Problemstellung strukturell aufgreifen kann und inwieweit Lehrangebote Kompetenzentwicklung und -reflektion im Kontext des wissenschaftlichen Arbeitens mit den fachlichen Inhalten verbinden können. Zunächst werden hierzu Ansätze aus dem Fachdiskurs dargestellt und das Projekt ProBeg L4 als ein auf Binnendifferenzierung und Kompetenzrastern basierender Ansatz in der Lehramtsausbildung für Berufsbildende Schulen an der Universität Kasse ausgeführt.¹ Der Innovationsgehalt und Beitrag zu Theorie und Praxis werden abschließend diskutiert.

1 „Professionsbezogene Begleitung der L4-Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen (ProBeg L4)“ ist ein Teilprojekt von PRONET (Professionalisierung durch Vernetzung) der Universität Kassel und wird im Rahmen der Qualitäts-offensive Lehrerbildung des BMBF gefördert.

2. Die Ausweitung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte

Die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die Verschränkung beruflicher und höherer Allgemeinbildung und die Anerkennung beruflicher Kompetenzen in Bezug auf den Hochschulzugang sind Themenstellungen, die im Kontext des demographischen Wandels sowie des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens und des prognostizierten Fachkräftemangels wieder verstärkt in der wissenschaftlichen Fachdiskussion stehen (vgl. Münk, Walter & Schmidt 2013). Neben der traditionellen Argumentationslinie, die seit den 1960er Jahren aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit und der bildungstheoretischen Gleichstellung beruflicher und höherer Allgemeinbildung der Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulbildung das Wort redet, wird aktuell auch aus der Perspektive eines drohenden Fachkräftemangels dafür plädiert, Karrieremodelle von der beruflichen Bildung in die Hochschule zu fördern (vgl. Dobischat et al. 2016, 60 ff.).

Die Möglichkeit des Erwerbs eines Hochschulzugangs nach der Berufsausbildung und eventuell folgender Berufstätigkeit z. B. an berufsbildenden Schulen oder aber auch an Abendgymnasien besteht schon lange. Berufliche Gymnasien sowie Berufs- und Fachoberschulen stellen hierfür geschaffene Institutionen dar. Außerdem existieren Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte aufgrund von beruflicher Qualifikation und/ oder Berufserfahrungen (vgl. BIBB 2016, 416). Hier ist zum einen der Erwerb der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung mit der Fortbildungsprüfung (z. B. die Meister- oder Technikerprüfung) zu nennen (vgl. Schütz 2014, 201), zum anderen existieren in bestimmten Bundesländern universitäre Hochschulzugangsprüfungen für beruflich Qualifizierte ohne die genannten Hochschulzugänge, welche den Zugang zu bestimmten Studienbereichen ermöglichen (vgl. für Hessen: BQuHSchulZVO 2015).

Durch eine solche Öffnung der Hochschulen bekommt die alte Debatte um die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung und höherer Allgemeinbildung eine neue Dimension, da nun neben der formalen oder bildungstheoretischen Gleichwertigkeit sehr viel stärker die Frage im Raum steht, inwieweit berufliche Bildungswege tatsächlich für ein Hochschulstudium qualifizieren. Vielfach wird diskutiert, dass mit Ausweitung des Hochschulzugangs die Studierenden heterogener bezüglich der studiumsrelevanten Kompetenzen seien und das Thema „Studierfähigkeit“ an Relevanz gewönne (vgl. Hanft 2015, 15 ff.; 20 ff.).

Diese Fragestellungen treffen auf einen hochschulpolitischen Diskurs, der ein unzureichendes Leistungsniveau der Studierenden konstatiert und häufig eine kritische Haltung zur Studienstrukturreform einnimmt (vgl. Bosse & Trautwein 2014, 42). Eine Diskrepanz zwischen den Lebenslagen und

Qualifikationsprofilen der Studierenden und den Angebotsstrukturen sowie Studienanforderungen in der Studieneingangsphase wird vermutet (vgl. Brahm, Jenert & Wagner 2014, 43). Die genannten Fragestellungen sind aber ebenso als Teil des Diskurses um lebenslanges Lernen zu verorten, der die Notwendigkeit lebenslanger Qualifizierung zur Aufrechterhaltung der „Employability“ unterstreicht. Dies führt dazu, dass Übergänge aus der beruflichen Erstausbildung in Hochschulbildung ebenso an Bedeutung gewinnen, wie die Verknüpfung von Hochschulbildung und beruflicher Weiterbildung. Euler spricht von „Überlappungen zwischen dem unteren Rand der Hochschulbildung und dem oberen Rand der beruflichen Bildung“ (Euler 2017, 42), verweist auf das Wachstum hybrider Bildungsgänge wie duale Studiengänge und konstatiert, dass die Durchlässigkeit für beruflich qualifizierte nicht mehr nur eine Forderung der Berufsbildung, sondern eine bildungspolitische Vorgabe sei (vgl. ebd.).

Bei den an Universitäten verankerten Studiengängen könnten vor allem die Lehramtsstudiengänge für Berufsbildende Schulen von einer größeren Heterogenität der Studierfähigkeit aufgrund der Öffnung der Hochschule betroffen sein. So stellen Studiengänge des Lehramts für Berufsbildende Schulen Angebote dar, die häufig auch von jungen Menschen ohne akademischen familiären Hintergrund gewählt werden (vgl. Sonntag 2016, 62, 101). Außerdem liegt es gerade für Studienanfänger, die über den beruflichen Bildungsweg einen Hochschulzugang erworben haben, nahe, das Lehramt an berufsbildenden Schulen in ihre akademischen Bildungsaspirationen einzu beziehen, da sie den Lernort berufsbildende Schule ja bereits kennen.

Die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen steht also ganz besonders vor der Herausforderung, auf die Öffnung des Hochschulzugangs und die größere Heterogenität bezüglich der Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase zu reagieren. Gerade in den technisch-gewerblichen Fachrichtungen, die von einem großen LehrerInnenmangel betroffen sind, erscheint es überlebensnotwendig, diese Frage zu adressieren.

3. Heterogenität in der Studieneingangsphase und didaktische Konzeptionen

Empirische Befunde zum Studienerfolg

Empirische Forschungsbefunde zum Studienerfolg beruflich gebildeter Studierender zeichnen ein uneinheitliches Bild. Insgesamt erscheint die empirische Forschungslage keine grundlegenden Unterschiede bezüglich des Studienerfolgs von beruflich qualifizierten und traditionellen Studierendengruppen festzustellen (vgl. zusammenfassend Grendel, Lübke & Haußmann 2014,

44). Teilweise werden allerdings größere Übergangsprobleme in der Studieneingangsphase von beruflich Qualifizierten konstatiert (vgl. ebd.). Grendel, Lübke und Haußmann konnten zeigen, dass mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung beruflich Gebildeter der Studienerfolg zunimmt, andererseits die fachliche Nähe der vor dem Hochschulstudium ausgeübten Berufstätigkeit keinen Einfluss auf den Studienerfolg nimmt (vgl. Grendel, Lübke & Haußmann 2014, 58).

Eine Studie zum Zusammenhang zwischen der Art des Hochschulzuges und dem Studienerfolg im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel konnte feststellen, dass mit der allgemeinen Hochschulreife eine größere Erfolgsquote in den Modulprüfungen zu verzeichnen war, als mit einer Fachhochschulreife (vgl. Sonntag 2016, 169). Insgesamt hatten hier vor allem Studierende mit Fachhochschulzugang und ohne Ausbildung deutlich geringere Erfolgsquoten in den Prüfungen. Bei den Abschlussnoten des Gesamtstudiengangs waren Studierende ohne allgemeine Hochschulreife signifikant seltener in der notenbesten Gruppe (vgl. Sonntag 2016, 227). Auch bezüglich der Studiendauer und der Anzahl von Fehlversuchen schnitten Studierende mit allgemeiner Hochschulreife besser ab (vgl. Sonntag 2016, 198).

Didaktische Konzeptionen im Fachdiskurs

Die gestiegene Bedeutung der universitären Studieneingangsphase schlägt sich in vielfältigen Fachveröffentlichungen zu dem Thema nieder. Hier wird diese verstärkt als Bereich der Reflexion von studieneerfolgsrelevanten Kompetenzen und der Orientierung angesehen. So heben Bochert und Bestmann die Implementierung von Gelegenheiten der Kompetenzreflexion in der Studieneingangsphase als gerade für beruflich gebildete Studierende wichtig hervor und entwickeln entsprechende Seminareinheiten (vgl. Bochert & Bestmann 2015, 213 ff.). Zur Orientierung, Organisation und methodologischen Reflexion werden E-Learning-Angebote (vgl. Krebs 2013) und E-Portfolios (vgl. van den Berg & Tan 2013; Merkt 2007) diskutiert. Brückenkurskonzepte stellen auf die Notwendigkeit einer angemessenen Propädeutik ab (vgl. Poppinga, Wetzel & Marlen 2015). Aber auch die Notwendigkeit einer „sinnvollen Selbstprüfung bezüglich Studienfachwahl und Studierfähigkeit“ (Schallert; Budka; Payrhuber 2008, 278) wird unterstrichen. Elaborierte didaktische Konzepte zielen auf die Reflexion der *Lernstile* seitens der Studierenden (vgl. Hultberg et. al. 2008; Kjellgren et. al. 2008). Krüger-Basener und Rabe setzen in Mathematik-Vorkursen gezielt Binnendifferenzierung als didaktisches Mittel ein, um Leistungsunterschiede konzeptionell zu berücksichtigen (vgl. Krüger-Basener & Rabe 2014, 313 ff.). Ziel fast aller Ansätze ist die Verringerung von Studienabbruchsquoten und ein besserer Übergang in die akademisch-wissenschaftliche Lehr-Lernkultur (vgl. van den Berg & Tan 2013, 219 f.; Poppinga, Wetzel & Marlen 2015).

Vor allem an Fachhochschulen existieren bereits implementierte Konzepte zur Studieneingangsphase, die häufig auf Brückenkurse in als besonders schwierig eingeschätzten Fächern oder Inhalten (vgl. Krüger-Basener & Rabe 2014) oder dem Fachstudium vorgelagerte Orientierungsstudiengänge abstellen (vgl. Raue & Schröder 2014, 185 ff.).

Insgesamt fällt auf, dass die Ansätze in der Regel die bestehenden Lehr-Lernformen der Universität durch Angebote ergänzen, die Kompetenzreflexion initiieren (gesonderte Seminare, zusätzlich zu führende E-Portfolios, zusätzliche Web-based Trainings) (vgl. Bochert & Bestmann 2015, 213ff; Krebs 2013, 244; van den Berg & Tan 2013, 224) oder als zusätzliche Angebote Defizite abbauen sollen (vgl. Poppinga, Wetzel & Marlen 2015). Verkürzt könnte man zusammenfassen, es gehe um Reflexion on the top und defizitorientierte Anpassung an einen einheitlichen Erwartungshorizont anstatt struktureller Anpassung an Heterogenität.

Auch fällt auf, dass ein Bezug zu hochschuldidaktischen Konzepten, abgesehen von der Betonung der Förderung von Reflexion als Voraussetzung für vertieftes Lernen und die Entwicklung mentaler Modelle (vgl. Merkt 2007, 291), häufig ausbleibt. Ein solcher theoretischer hochschuldidaktischer Ansatzpunkt stellt das Constructive Alignment dar, welches die quantitative Ausweitung und erhöhte Heterogenität der Studierendenschaft im Zuge der Bildungsexpansion zum Ausgangspunkt nimmt und auf daraus resultierend veränderte Motivationsstrukturen und Wissensbestände sowie Lernstile eingeht (vgl. Biggs & Tang 2007). Stark verkürzt geht der Ansatz davon aus, dass die größere Heterogenität der Studierendenschaft heute ein verändertes Studienverhalten bedinge: Studierende, die sich in Lernstil und Lernmotivation an den konkreten Prüfungsvorgaben ausrichteten und ein eher instrumentelles Verhältnis zum Hochschulstudium hätten, stellten die Mehrheit gegenüber intrinsisch an den Inhalten akademischer Lehrveranstaltungen orientierten Studierenden (vgl. Biggs & Tang 2007, 8). Diese Motivation führe zu oberflächlichem Lernen. Der Ansatz zielt darauf ab, einen engen Bezug zwischen erwarteten Lernzielen, kompetenzorientierter Prüfung und didaktisch-methodischer Gestaltung der Lehrveranstaltung herzustellen, um auch ursprünglich oberflächlich Lernende zu einer vertieften akademischen Auseinandersetzung mit universitären Angeboten zu bringen. Zentral ist in diesem Kontext eine klare Kommunikation bezüglich der Learning Outcomes (vgl. Biggs & Tang 2007, 21 ff.) Diesem Ansatz entsprechend sollten Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase die Reflexionsanlässe bezüglich der eigenen studienrelevanten Kompetenzen integrieren und klar darlegen, welches Niveau in den entsprechenden Kompetenzen erreicht werden sollte, um die Grundlagenveranstaltungen erfolgreich zu absolvieren. Die Reflexion sollte in einem Zusammenhang mit den Lernzielen der grundlegenden Lehrveranstaltungen stehen. Außerdem kann ein erfolversprechender Ansatz darin liegen, der Heterogenität durch binnendifferenzierte Lehrformen zu

begegnen, die Reflexion und Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Niveaustufen ermöglichen. Im folgenden Kapitel wird ein solcher Ansatz an der Universität Kassel vorgestellt.

4. Struktur und Intention des Projekts „Professionsbezogene Begleitung der L4-Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen (ProBeg L4)“

Traditionell stellt der Universitätsstandort Kassel ein Studienangebot, welches viele beruflich gebildete Studierende aufnimmt. Dies ist zum einen begünstigt durch die Tatsache, dass in Hessen mit der Fachhochschulreife ein Hochschulstudium begonnen werden kann, zum anderen durch das Gründungsprogramm als Gesamthochschule. So verfügen 25 % der Studierenden in Kassel über eine Fachhochschulreife (bundesweit: 2 %) und 53 % der Studierenden haben kein Elternteil mit akademischer Bildung (bundesweit: 37 %) (vgl. Sonntag 2016, 9 ff.). Im Studiengang Wirtschaftspädagogik stellten die Erstsemester mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife im Wintersemester 2014/15 mit 72,8 % deutlich die Mehrheit, während 26,6 % mit der allgemeinen Hochschulreife das Studium begannen. Studierende, die mit einer Fortbildungsprüfung o. ä. ein Studium aufnehmen, stellten mit 6 % eine Minderheit dar (vgl. Sonntag 2016, 7). Somit kann der genannte Studiengang als typisches Beispiel für eine größere Heterogenität in der Studieneingangsphase gelten. An der Universität Kassel wurden Empfehlungen zum Umgang mit Heterogenität in der Lehre entwickelt, welche die Notwendigkeit einer frühen Diagnostik und Förderung von Schlüsselkompetenzen rund um die Studierfähigkeit sowie zur Binnendifferenzierung in den Lehrangeboten hervorheben (vgl. AG Heterogenität 2009, 7 ff.).

Im Projekt ProBeg L4 wird erprobt, durch eine Verbindung von Selbstassessments und binnendifferenzierten Grundlagenveranstaltungen eine der heterogenen Studierendenschaft angemessene Form der Förderung studienerefolgsrelevanter Schlüsselkompetenzen zu erreichen und auch eine Klärung bezüglich der Anforderungen eines universitären Studiums und somit eine informierte Studienentscheidung frühzeitig herbeizuführen.

Individuelle Selbstassessments der Studierfähigkeit über Kompetenzraster in Verbindung mit Arbeitsaufgaben unterstützten im erprobten Ansatz die Einstufung in unterschiedliche Lernstufen. Die Studierenden evaluieren ihre Kompetenzen anhand eines entsprechenden Kompetenzrasters und wählen den Kompetenzen entsprechende Lernstufen. Das Kompetenzraster organisiert Kompetenzen des Verständnisses wissenschaftlicher Texte, der wissen-

schaftlichen Ausdrucksfähigkeit und Arbeitsweise und der informieren Studienwahl auf vier Niveaustufen.

Abb. 1.: Kompetenzraster² (Ausschnitt)

Anforderungen in der Studieneingangsphase	Niveau 1	Niveau 2
Verständnis wissenschaftlicher Texte	Ich verstehe wissenschaftliche Texte und Statistiken und kann einzelne Aussagen wiedergeben.	Ich verstehe wissenschaftliche Texte umfänglich und kann wichtigere von weniger wichtigen Aussagen unterscheiden.
	Ich kann die theoretischen Grundlagen des Textes benennen.	Ich kann Argumente gedanklich vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen eines Textes einordnen.
(Wissenschafts-) sprachliche Ausdrucksfähigkeit	Ich habe etwas Erfahrung bei der selbstständigen Produktion von Texten, bin aber bei Orthografie und Grammatik sehr unsicher. In der Anwendung von Wissenschaftssprache bin ich unerfahren.	Ich habe Erfahrung bei der selbstständigen Produktion von Texten, mache aber manchmal noch Fehler bei Orthografie und Grammatik. Ich habe bereits erste Erfahrungen mit Fachvokabular gesammelt.
	Ich kann klar und verständlich formulieren.	Ich kann sachbezogen formulieren.
	Ich kann im Text aufgeführte Fakten und Argumente korrekt wiedergeben und sorgfältig beschreiben.	Ich kann Aussagen eines Textes in Beziehung setzen und dies in nachvollziehbarer Weise schriftlich formulieren.

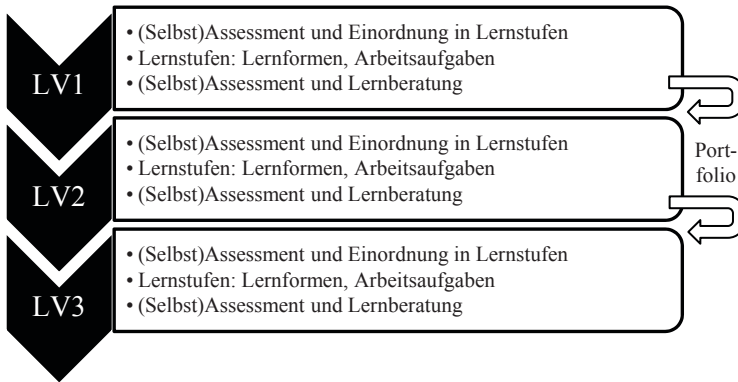
Quelle: Eigene Darstellung

Neben der reflexiven Einordnung in die Lernstufen durch die Studierenden sollen die Assessments ganz unmittelbar auch die Notwendigkeit der Kompetenzentwicklung unterstreichen. Durch das Assessment in mehreren aufeinanderfolgenden Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase (die ersten zwei Semester) wird die Reflexion einer längeren individuellen Kompetenzentwicklung ermöglicht. Die Dokumentation des langfristigen Fortschritts in den Selbstassessments wird über ein E-Portfolio sichergestellt. Der portfoliogestützte Gebrauch des Rasters vermittelt, dass mit dem Erreichen der Niveaustufen drei und vier ein Mindestniveau bezogen auf die Studierfähigkeit erreicht wird. Die Kompetenzraster werden regelmäßig in den tutoriellen Angeboten und Seminaren reflektiert und der Zusammenhang zwischen erwarteten Kompetenzen und den Modulprüfungen verdeutlicht. Methodisch orientieren sich die Assessments nicht an den verbreiteten retrospektiven

2 Das Kompetenzraster wurde im Projektkontext auf der Grundlage der von Bosse und Trautwein analysierten kritischen Studienanforderungen entwickelt (vgl. Bosse & Trautwein 2014, 48f.).

Selbstberichten zu Lernstrategien bzw. Lernstrategiefragebögen, die zwar Selbsteinschätzungen erfassen, diese aber selten in einem empirisch gesicherten Zusammenhang zum tatsächlichen Lernverhalten stehen. Stattdessen wird in Anlehnung an Artlet (vgl. Artlet 2000) das jeweils zu Beginn und zum Ende der Grundlagenveranstaltungen stattfindende Assessment mit Aufgaben zur Textinterpretation verbunden, um den tatsächlichen Strategiegebrauch im Handlungskontext in die Selbsteinschätzung der relevanten Kompetenzen einfließen zu lassen.

Abb. 2.: Assessments und Lernstufen in aufeinander folgenden Lehrveranstaltungen



Quelle: Eigene Darstellung

Die Lernstufen selbst unterscheiden sich hinsichtlich des Anteils von Selbsterarbeitungsphasen oder assistierter Arbeitsphasen und der Unterstützung bei Literaturrecherchen. Studierende, die sich in den studienfolgsrelevanten Kompetenzen auf einer niedrigen Lernstufe einordnen, bekommen eine höhere Unterstützung bei der Literaturrecherche und Vorgaben bei der zu verwendenden Literatur, haben einen moderaten Anteil an Selbsterarbeitungsphasen und häufigere Präsenztermine als Studierende in den höheren Lernstufen. Bis zum Ende der Studieneingangsphase sollen so unterschiedliche Studienvoraussetzungen kompensiert sowie Studienabbrüchen und Verzögerungen im Studienverlauf präventiv entgegengewirkt werden. Lernberatung und tutorielle Begleitung erfolgen auf der Grundlage einer individuellen Reflexion der Kompetenzentwicklung und verweisen auf der Grundlage des sichtbaren Kompetenzstandes auf weiterführende unterstützende Angebote des Service-

center Lehre.³ Hochschuldidaktisch orientiert sich der Ansatz am Constructive Alignment (vgl. Biggs & Tang 2007), da Lehre, Kompetenzerwartungen und Prüfung bzw. Assessment in enger Abstimmung erfolgen.

5. Diskussion und Fazit

Der Ansatz, die Selbsteinschätzung relevanter Schlüsselkompetenzen im Studium mit Portfolioarbeit und binnendifferenzierten Grundlagenveranstaltungen zu verbinden, adressiert zentrale Probleme, die mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte in Verbindung stehen. Er stimmt die Kompetenzentwicklung zur Studierfähigkeit mit den inhaltlichen Anforderungen in der Studieneingangsphase ab und bezieht sich somit auf die eingangs formulierte Fragestellung nach strukturellen Ansätzen zum Umgang mit Heterogenität.

Der in Kapitel 2 formulierten Kritik an manchen didaktische Konzeptionen und Modellen, die lediglich additiv zum inhaltlichen Studium Gelegenheiten der Reflexion anbieten, stellt er eine Perspektive entgegen, welche diese Reflektion durch die Anbindung an Grundlagenmodule verbindlicher gestaltet.

Da Evaluationsergebnisse noch nicht vorliegen, kann der Erfolg des Ansatzes nicht beurteilt werden. Wenn die Annahmen des Constructive Alignments allerdings stimmen und mit zunehmender Heterogenität eine Mehrheit der Studierenden ein eher instrumentelles Verhältnis zum Hochschulstudium entwickelt, sollten Lehrangebote in der Studieneingangsphase den Zusammenhang zwischen dem Erwerb propädeutischer Schlüsselkompetenzen und Studienerfolg verdeutlichen. In Fokus steht tatsächlich die Verdeutlichung eines mit universitärem Lehren und Lernen verbundenen Anspruchs an selbstständigem Kompetenzerwerb.

Theoretisch verweist der Ansatz auf die grundlegende Fragestellung nach der Anpassung des Systems (hier die Hochschule) an die zunehmende Heterogenität der Bildungsteilnehmer. Dabei stellt Binnendifferenzierung ein hochschuldidaktisch wenig genutztes und beforschtes Themenfeld dar. Allerdings werden zurzeit viele Modelle propädeutischer Maßnahmen, gerade auch in den gewerblich-technischen Lehramtsausbildungen erprobt, die zumindest im Ansatz Anknüpfungspunkte für je nach Kompetenzstand unterschiedliche Lerngruppen bieten. Für die Zukunft ist zu erwarten, dass die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der QSL-geförderten Projekte

3 Das Servicecenter Lehre stellt eine Serviceeinrichtung der Universität Kassel dar, die hochschulweit und unabhängig von konkreten fachlichen Lehrangeboten Seminare zur Verbesserung der Studierfähigkeit anbietet.

zur Studieneingangsphase Erkenntnisse zur Wirksamkeit unterschiedlicher Ansätze liefern. Dies ist ein wichtiger Baustein für eine evidenzbasierte Bewertung zum Übergang aus beruflicher Bildung in Hochschulbildung und die alte Frage zur Gleichwertigkeit beruflicher und höherer Allgemeinbildung. Zentral erscheint, die Debatte von ihrem bildungspolitischen und bildungstheoretischen Ausgangspunkt aus in Richtung der Frage weiterzuentwickeln, inwiefern berufliche Kompetenzen und ganz allgemein Kompetenzen, die mit beruflicher Bildung und beruflicher Aufstiegsfortbildung erworben werden, zu einem erfolgreichen Studieneinstieg beitragen.

Die Frage nach anderen Strukturen und pädagogischen Interventionen in der Studieneingangsphase steht letztendlich vor einer problematischen Zielklärung: Zum einen kann es nicht darum gehen, in Zeiten einer großen Ausweitung der Studierendenquoten das Niveau universitärer Ausbildung zu senken. Auch ist die deutsche Universität personell und hochschuldidaktisch nicht in der Lage, eine Funktion zu erfüllen wie sie manche College-Strukturen im angelsächsischen Bereich wahrnehmen, die quasi eine Brückenfunktion zwischen den Lehr-Lern-Arrangements der Sekundarstufe II und einer auf selbstständigem Lernen ausgerichteten universitären Lehr-Lernkultur darstellen. Andererseits müssen Universitäten in der Studieneingangsphase institutionell und hochschuldidaktisch auf die größere Heterogenität der Studienanfänger eingehen und Orientierungsprozesse sowie die Übernahme des universitären Lernmodus unterstützen. Die Frage nach der universitären Sozialisation stellt sich ebenfalls neu, wenn die Bildungswege der StudienanfängerInnen heterogener werden. Letztendlich verlagern sich die Aufgaben der Herstellung von Studierfähigkeit und der individuellen Klärung der Frage, ob die universitäre Form des Bildungserwerbs die individuell richtige ist, in die Studieneingangsphase.

Literatur

- AG Heterogenität (2009). *Empfehlungen zum Umgang mit der Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Studierenden*. o. Ort.
- Artelt, Cordula (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-10.
- Berg, I. & Tan, W.-H. (2013). Das wissenschaftlich-akademische E-Portfolio in der Studieneingangsphase. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge* (S. 219-229). Münster: Waxmann.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. 3. Ed., reprinted. Maidenhead: McGraw-Hill (McGraw-Hill education).

- Bochert, N. & Bestmann, S. (2015). Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr-Lernsettings in der Studieneingangsphase berufs begleitender Studiengänge. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potentiale nicht-traditioneller Studierender nutzen* (S. 211-225). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich UniPress.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 41-62.
- Brahm, T., Jenert, T., Wagner, D. (2014). Nicht für alle gleich – Subjektive Wahrnehmung des Übergangs Schule – Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 63-82.
- Bundesinstitut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht*. Bonn. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf (30.11.2016).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Verbindliche Regelungen zur Erstellung von Fortsetzungsanträgen im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Online: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Foerderaufuf_Periode_2.pdf (12.12.2016).
- BQuHSchulZVO (2015). Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen vom 16. Dezember 2015. *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen – 30. Dezember 2015*, 655-659.
- Dobischat, R., Schäfer, A., Schmidt, C., Wahle, M. & Walter, M. (2016). Berufslaufbahnkonzepte: Instrumente zur Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems? In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (S. 59-72). Opladen: Budrich.
- Euler, D. (2017). Gleichartig aber nicht gleichwertig? – Überlegungen zu einer Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne* (S. 39-62). Wiesbaden: Springer.
- Grendel, T., Lübke, H. & Haußmann, I. (2014). Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (4), 40-63.
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. Gierke (Hrsg.): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28). Waxmann: Münster.
- Hultberg, J., Plos, K., Hendry, G. & Kjellgren, K. (2008). Scaffolding students' transition to higher education: parallel introductory courses for students and teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 32, 47-57.
- Kjellgren, K., Hendry, G., Hultberg, J., Plos, K., Rydmark, M., Tobin, G. & Saljö, R. (2006). Learning to Learn an learning to teach – Introduction tot studies to higher education. In: *Medical Teacher* (30), e239-e245. Online: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01421590802258896?needAccess=true> (06.04.2017).
- Krebs, J. (2013). E-Learning in der Eingangsphase des Philosophiestudiums. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge* (S. 241-245). Münster: Waxmann.

- Krüger-Basener, M. & Rabe, D. (2014). Mathe0 – der Einführungskurs für alle Erstsemester einer technischen Lehrinheit. In I. Bausch, R. Biehler, R. Bruder, P. R. Fischer, R. Hochmuth, W. Koepf et al. (Hrsg.), *Mathematische Vor- und Brückenkurse. Konzepte, Probleme und Perspektiven* (S. 309-324). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Merkt, M. (2007). ePortfolios – der „rote Faden“ zur Kompetenzentwicklung in Bachelor-Masterstudiengängen. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer & I. Berk (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken* (S. 285-295). Münster: Waxmann.
- Münk, D. (2017). The Dark Side of lifelong Learning: Unzeitgemäße Überlegungen zu einem zeitgemäßen Problem. In D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel. Ambivalenzen der Gestaltung von Berufsbiografien in der Moderne* (S. 3-38). Wiesbaden: Springer.
- Münk, D., Walter, M. & Schmidt, C. (2013). Berufliche Bildung und demografischer Wandel: Herausforderungen und Gestaltungsaufgaben für die moderne Arbeitsgesellschaft im Umbruch. In G. Niedermair (Hrsg.), *Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 407-430). Linz: Trauner.
- Poppinga, T., Wetzel, K. & Arnold, M. (2015). Elemente innovativer Brückenkurskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Abbau von Abbruchquoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 62-69.
- Raue, C. & Schröder, C. (2014). Das Orientierungsstudium Mintgrün: flankierter Systemübertritt von Schule zu Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (5), 179-199.
- Schallert, C., Budka, P. & Payrhuber, A. (2008). Die interaktive Vorlesung. Ein Blended-Learning-Modell für Massenvorlesungen im Rahmen der gemeinsamen Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften (eSOWI-STEP). In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz, & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 275-286). Münster: Waxmann.
- Schütz, A. (2014). Durchlässigkeit der Bildungssysteme – die Rettung zur Sicherung des Angebots an (qualifizierten) Fachkräften? In M. Brucherseifer, D. Münk & M. Walter (Hrsg.), *Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels* (S. 199-212). Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Sonntag, G. (2016). Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsvorlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung