

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Der Weg an die Hochschule

- Ideen zu einem besseren Zulassungswesen an deutschen Hochschulen
 - Das Integrierte Portal für den Hochschulzugang (IPH) - künftige Hilfe in einem komplexen Entscheidungsprozess?
 - Der dritte Bildungsweg an die Universität
Übergangserfahrungen von beruflich qualifizierten Studierenden
- Menschen mit Beeinträchtigungen beim Übergang an die Hochschule – Anforderungen an Informations- und Beratungsangebote
 - Wissen, was kommt?! – Empirische Befunde zu Beratungs- und Betreuungsangeboten an Musikhochschulen
- „Wohnen mit Kommilitonen“ – Ein Wohnkonzept zur Unterstützung von Studierenden
 - Hürden abbauen, Hochschulen öffnen:
Vorarbeiten zu einer Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und -einführungsmaßnahmen an deutschen Universitäten

2 | 2014

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.06.2014

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

33

Beratungsentwicklung/-politik

Ulf Bade

Ideen zu einem besseren Zulassungswesen
an deutschen Hochschulen

34

Kurt Bunke

Das Integrierte Portal für den
Hochschulzugang (IPH) - künftige Hilfe
in einem komplexen Entscheidungsprozess?

37

Jessica Heibült & Moritz Müller

Der dritte Bildungsweg an die Universität
Übergangserfahrungen von beruflich
qualifizierten Studierenden

40

Maika Gattermann

Menschen mit Beeinträchtigungen beim Übergang
an die Hochschule – Anforderungen an Informations-
und Beratungsangebote

45

Matthias Lehmann

Wissen, was kommt?! – Empirische Befunde zu Beratungs-
und Betreuungsangeboten an Musikhochschulen

49

Annett Kupfer, Romy Simon & Sandra Wesenberg

„Wohnen mit Kommilitonen“ –
Ein Wohnkonzept zur Unterstützung von Studierenden

57

Martin Kattmann & Sebastian Wieschowski

Hürden abbauen, Hochschulen öffnen: Vorarbeiten zu
einer Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und
-einführungsmaßnahmen an deutschen Universitäten

62

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

2 | 2014

NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

**Tino Bargel & Holger Bargel:
Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium –
Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen**



Die Studie – erstellt im Auftrag des MWK Stuttgart – arbeitet das bislang unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit und des Teilzeitstudiums mit einem breiten Themenspektrum auf. Sie umfasst Definitionen und Differenzierungen, amtliche Daten und Statistiken, Studien und empirische Befunde, Gesetzestexte und Regularien, Stellungnahmen und Empfehlungen, Einrichtung und Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Im einzelnen wird das Teilzeitstudium gegen andere Studierformen abgegrenzt und intern differenziert. Bislang fehlende amtliche Daten über das Teilzeitangebot und dessen Besuch werden vorgelegt. Erstmals werden differenziert anhand empirischer Studien, insbesondere der Zeitreihe des Studierendensurveys, Zusammensetzung und Profil, Erfahrungen und Forderungen der Teilzeitstudierenden dargestellt. Die Passagen der Hochschulgesetze der Bundesländer zum Teilzeitstudium werden ebenso wie die Erfahrungen verschiedener Hochschulen mit der Einrichtung eines Teilzeitstudiums miteinander verglichen. Die Haltungen verschiedener Instanzen, z.B. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, oder Verbände, wie fzs, GEW, Stifterverband, und die Empfehlungen wissenschaftlicher Experten werden vorgestellt. Ausführlich

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

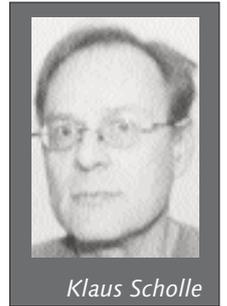
eingegangen wird auf die Befunde einer eigenen Online-Befragung bei Hochschulleitungen über deren Erfahrungen und Positionen zum Teilzeitstudium. Schließlich erfolgt erstmals eine Prognose zum Bedarf und zur Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in Teilzeit; dafür wird ein Grundmodell aufgestellt und die grundsätzlichen Parameter der Berechnungen entwickelt.

Es ist damit ein umfassendes und aktuelles Kompendium zum ‚Studieren in Teilzeit (Teilzeitstudium)‘ entstanden, das als Plädoyer für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzeptes zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist.

ISBN 10: 3-937026-90-8
ISBN 13: 978-3-937026-90-9
Bielefeld 2014, 265 Seiten, 39.80 €

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Seite XX

Ulf Bade

Ideen zu einem besseren Zulassungswesen an deutschen Hochschulen¹



Ulf Bade

1. Es war einmal ... es könnte sein

Es war einmal ... So beginnen nicht nur Märchen, sondern auch Rückblicke auf genutzte ebenso wie auf verpasste Chancen. Nicht selten beginnt so auch der Rückblick von Menschen in der zweiten Hälfte ihres Berufslebens auf verfolgte Ziele, unerfüllte Hoffnungen und ein klein wenig Verbesserung. Daraus schöpft sich neue Kraft für eine weitere Runde im Hamsterrad.

Es war einmal im Frühjahr 1978, als sich der Autor für den Studiengang Rechtswissenschaft bei der ZVS bewarb. Zulassungsbeschränkungen waren schon lange erfunden, aber für Jura gab es eine Studienplatzgarantie; nur die Ortswahl war reglementiert. Die Bewerbung erforderte akkurates Ausfüllen von Formularkästchen mit Zahlenkolonnen, welche dem eigens hierzu erstellten Printmedium zu entnehmen waren. Eine falsch eingetragene Zahl konnte sogar zu einer Zulassung in einem nicht gewünschten Studiengang führen. Das Internet gab es damals natürlich noch nicht, selbst das Telefon war in Privathaushalten noch nicht flächendeckend verbreitet, außerdem Ferngespräche fast unerschwinglich. Hinweise auf örtliche Studienberatung fehlten im Heft der ZVS ganz. Die Betroffenen waren auf sich allein gestellt und darauf angewiesen, ein richtiges Verständnis der in bestem Amtsdeutsch abgefassten Informationsschrift zu entwickeln.

Trotzdem: Rückblickend mutet diese Zeit schon fast paradiesisch an, denn angenehm am damaligen Bewerbungsverfahren war die Einheitlichkeit aller Kriterien zur Studierendenauswahl und vor allem die einigermaßen überschaubare Anzahl der von den Hochschulen angebotenen Studiengänge. Entsprechend übersichtlich schien die Welt: Die Klassenstreber wollten Medizin studieren, die Karrierebewussten Ökonomie, die an Bekanntem Klebendem wollten ins Lehramt, für die Pfarrerskinder war das Theologiestudium vorgezeichnet, und die Unentschiedenen pendelten zwischen Jura, Germanistik und Philosophie. In jedem Fall glaubte man zu wissen, was sich hinter dem jeweilig gewählten Fach verbarg. Internationales Immobilienmanagement und Gamedesign waren noch nicht im Angebot.

Mit dieser Betrachtung soll keinesfalls die Glorifizierung des Vergangenen verfolgt werden. Vielmehr soll deutlich werden, wie sich technische, kulturelle und auch politische Voraussetzungen und Erwartungen geändert haben, ohne dass für die betroffenen Bewerber/innen erwähnenswerte Verbesserungen für den Weg von der

Schule zur Hochschule eingetreten sind. Es könnte sein, dass aus heutiger Sicht das Fehlen sämtlicher modernen Informations- und Kommunikationstechniken gar nicht mehr vorstellbar ist. Doch die deutlich geringere Menge an Studienangeboten und die wesentlich geringere Komplexität der Hochschulzulassung ließen die damals üblichen Kommunikationsmedien (Druckerzeugnisse und Papierformulare) ausreichend erscheinen. Wenn nun aber die explosionsartige Ausweitung der Studienangebote sowie die Ausdifferenzierung der Zulassungsverfahren und Zulassungskriterien in stärkerem Maße Informationsbedarf erzeugt haben, als durch moderne Medien im Zusammenspiel mit traditionellen Informations- und Beratungsangeboten aufgefangen werden kann, dürfte klar sein, dass etwas verbessert werden muss. Doch vor der Diskussion möglicher Verbesserungen zunächst noch einige inhaltliche Anmerkungen:

Es gab einmal die Überzeugung, dass Zulassungsbeschränkungen nur ein zeitlich begrenztes Phänomen darstellten. Man sprach von „Untertunnelung des Studentenbergs“ oder „Überlast auf Zeit“. In jedem Fall wurde der Eingriff in die Berufswahlfreiheit junger Menschen als ultima ratio betrachtet. Davon sind wir inzwischen weit entfernt. An Zulassungsbeschränkungen und an Begriffe wie „Bestenauslese“, „Passung“ und „Wettbewerb“ haben wir uns im Kontext der Hochschulzulassung gewöhnt.

Es könnte aber sein, dass hier etwas arg durcheinander geraten ist. Deshalb muss die Frage erlaubt sein, wie ein sinnvolles Zulassungskonzept aussehen könnte, das den Belangen aller Beteiligten, und zwar der Hochschulen wie der Bewerberschaft, gerecht wird. Schließlich gibt es eine Vielzahl von teilweise widerstreitenden, verdeckten und offen ausgesprochenen Erwartungen an das Zulassungswesen. Alle gleichermaßen erfüllen zu wollen, hieße ein Scheitern zumindest billigend in Kauf zu nehmen.

2. Hochschulen, Bewerberinnen und Bewerber, Fairness und Transparenz

Schon seit längerem ist Hochschulzulassung mehr als nur Mangelverwaltung. Erinnert sei an das derzeit häufig vorgetragene Bonmot des ehemaligen HRK-Präsidenten

¹ Der Autor ist Geschäftsführer für Hochschulzulassung; hier wiedergegeben wird jedoch ausschließlich die persönliche Meinung.

Landfried, nur Gefängnisse und Universitäten könnten sich ihre Insassen nicht selbst aussuchen. Damit ist schon die erste große, aber fast nie benannte Verwerfungslinie zu erkennen. Der Erwerb des Abiturs oder vergleichbarer Abschlüsse gewährt in Deutschland das grundsätzliche Recht, ein gewünschtes Studium aufzunehmen. Man mag mit guten Gründen darüber streiten, ob stattdessen allgemeine Hochschulnahmeprüfungen zu bevorzugen sind. Wer dies bejaht, spricht aber zugleich der Schulseite das Recht ab, Hochschulreife zu verleihen. Diesen Konflikt, zumal wenn er nicht offen ausgetragen wird, kann das Zulassungsrecht nicht regeln. Hier ist stattdessen die Politik gefragt. Solange sie am Status quo festhält, also das Recht des Schulwesens, über Hochschulreife zu entscheiden, nicht antastet, sollte der Forderung nach uneingeschränkter Eignungsfeststellung durch die Hochschulen mit systematischem Zweifel begegnet werden.

Zum Wechselgespräch von OECD-Anklage und Unternehmer-Lamento des Fachkräftemangels wird die Politik nicht müde, die Steigerung der Akademikerquote, die Rekrutierung sogenannter „bildungsferner Schichten“ und die Öffnung der Hochschule für Menschen ohne Abitur zu propagieren. Zeitgleich stimmen die Hochschulvertreter dagegen das Hohe Lied der Bestenauslese an. Hier treten Forderungen nach Masse und Klasse in einen offenen Gegensatz; auch in diesem Fall ist das Zulassungswesen ein denkbar ungeeignetes Instrument, um den Konflikt zu entschärfen oder gar aufzulösen. Am ehesten wird es weiterhelfen, sich die Prozesshaftigkeit der Häutung von Schülerinnen und Schülern zu Studenten klar vor Augen zu führen: Streng leistungsorientierte Auswahlkriterien vermögen zwar unter den örtlichen Bewerbern die Besten zu identifizieren, aber sie garantieren natürlich in keiner Weise, dass sich die wirklich Besten eines Jahrgangs überhaupt für ein bestimmtes Studienangebot interessieren; wenn sich dann für 50 Studienplätze nur 30 Bewerber finden, werden diese 30 auch sämtlich eingeschrieben – freilich würde niemand auf die Idee kommen zu sagen, man habe in diesem Fall die Besten ausgewählt.

Zudem ist der Begriff der „Besten“ viel zu unscharf für eine belastbare Betrachtung. Beste Studenten für herausragende Hochschulen? Einige mögen das mit Elite assoziieren, aber der Elitebegriff führt an dieser Stelle auch nicht weiter. „Elite“ kommt von „eligere“, wie der kundige Lateiner weiß, und das bedeutet nicht mehr oder weniger als „auswählen“. Nach welchem Kriterien aber ausgewählt wird, ist damit noch in keiner Weise bestimmt. Entscheidend ist, welche Ziele in diesem Zusammenhang verfolgt werden.

Wenn Hochschulen von Bestenauslese sprechen, dann erwarten sie im Regelfall Menschen, die in vorgegebener Zeit das Studium erfolgreich abschließen, im Idealfall später dem Wissenschaftsbetrieb erhalten bleiben und ihm in der Folge zu weiterer Blüte verhelfen. Anders formuliert: Man möchte alles vermeiden, was die Statistik belastet und das Image beschädigt, also vor allem lange Studienzeiten, Studienabbruch, kurz: das Scheitern im Studium, was nicht zuletzt auch Auswirkungen auf die Hochschulfinanzierung haben kann. Wenn man nun aus-

schließlich in den Zulassungsverfahren Hebel zur Erreichung dieser Ziele sieht, wird der Erfolg vermutlich ausbleiben. Also werden zusätzliche Instrumente benötigt, nämlich solche außerhalb der Zulassung. In diesem Sinne hat sich im Jahr 2013 sogar der HRK-Präsident Hippler im Handelsblatt geäußert. Man muss also den Prozess der „Student-Werdung“ von Anfang an betrachten:

Spätestens mit Erwerb des Abiturs ergibt sich die Frage nach dem Studienwunsch: Welches Fach an welcher Hochschule? Wenn nicht klassische Fächer wie Medizin, Theologie oder Jura angepeilt werden, stellt sich diese Frage angesichts der Bologneser Vielfalt nicht selten gepaart mit Ratlosigkeit und Verzweiflung. Insoweit wundert es nicht, wenn inzwischen bereits in dieser frühen Phase dubiose kostenpflichtige Berater ihr Geschäft wittern. Hier sind Staat und Hochschulen gleichermaßen gefordert, denn gewünschter Wettbewerb unter den Hochschulen darf nicht zu Lasten der Studieninteressierten gehen. Wettbewerb erfordert Regeln, und zwei goldene Regeln lauten „Fairness“ und „Transparenz“. Beides lässt sich nur herstellen, wenn Studieninteressierte mit vertretbarem Aufwand einen Überblick über alle sie interessierenden Angebote der Hochschulen einschließlich der zu erfüllenden Zulassungshürden erlangen können. *Hochschulkompass* und *studienwahl.de* sind dabei ein ermutigender Anfang. Wenn eine intensive Kooperation zwischen diesen beiden Portalen die Keimzelle für ein nationales Informations- und Bewerbungsportal bilden könnte, wäre schon viel gewonnen. Selbst noch so ausgefeilte Informationen können aber nicht vor Irrtümern schützen. Wenn festgefügte Vorstellungen von dem Wunschstudium bestehen, werden diesbezügliche Informationen entweder gar nicht oder nur höchst selektiv wahrgenommen. Der Studiengang Psychologie und das entsetzte Erwachen hinsichtlich der mathematischen Anforderungen mögen als instruktives Beispiel genügen. Bisweilen hört man aus dem Mund von Ordinarien, die sich den Luxus von Auswahlgesprächen leisten, solche Gespräche hätten auch beratenden Charakter. Manch abgelehnter Studieninteressierter habe angesichts der im Auswahlgespräch neu gewonnenen Einsichten dankbar Raum wie Studienfeld verlassen. Dem ist nur schwer zu folgen. Auswahlgespräche bringen Bewerber in keine Beratungssituation, sondern in die Dynamik einer prüfungsähnlichen Situation: Man will sich möglichst gut verkaufen, um den gewünschten Studienplatz zu bekommen. Wer auch nur zaghaft zu erkennen gibt, noch unentschlossen zu sein, Zweifel an der richtigen Studienwahl zu haben oder gar weitere Beratung zu benötigen, dem wird nach aller Erfahrung schnell fehlende Identifikation mit dem gewünschten Fach attestiert. Dabei gibt es bei Beratungsbedarf bereits entsprechende Angebote. Zu denken ist zu allererst an allgemeine Studienberatung und die Studienfachberatung der Hochschulen, an die Angebote der Arbeitsagenturen sowie an internetbasierte Self-Assessments, die von unterschiedlichen Trägern angeboten werden. All diesen Angeboten ist gemeinsam, dass sie nicht im Kontext eines Zulassungsverfahrens stehen und alle damit verbundenen Probleme gar nicht erst entstehen können. Eine weitere Baustelle sind studiengangbezogene Eig-

nungstests, nicht zu verwechseln mit Eignungsfeststellungsverfahren für Sport sowie künstlerische und musische Fächer. Solche Tests vermögen in der Tat in Verbindung mit der Abiturdurchschnittsnote die prognostische Validität für den Studienerfolg (nicht aber für den Berufserfolg) gegenüber dem alleinigen Abstellen auf die Abiturnote zu erhöhen (deshalb z.B. auch die Renaissance des Medizinertests). Daneben verstärkt sich allerdings die Tendenz, dass viele Fakultäten nahezu im Alleingang ihren eigenen individuellen Test kreieren. Reichen Mittel und Fallzahlen wirklich, um die Ergebnisse zu evaluieren? Diese Frage muss erlaubt sein. Vor allem aber ist absehbar, dass bei einer weiteren Popularisierung solcher Tests zukünftig alle Bewerber in eine Art Test-Tourismus gezwungen werden, um ihre Studienplatzchancen optimal nutzen zu können. Da diese Tests zeitlich zumeist in eine Phase fallen müssen, in der die Abiturprüfung noch nicht abgeschlossen sein kann, sind weitere Probleme absehbar. Oder will man etwa ernsthaft, dass auf das Abitur zunächst ein Jahr folgt, in dem man sich auf Tests vorbereitet und sie absolviert (vielleicht noch unterstützt von einer Testvorbereitungsindustrie?) Von den damit verbundenen Kosten soll hier ganz geschwiegen werden.

Wenn wiederum Auswahlkriterien an schulisches Verhalten, insbesondere an die Kurswahl in der Oberstufe anknüpfen, wäre es ein Gebot der Fairness, derart designte Zulassungsanforderungen mit einem ausreichend großen zeitlichen Vorlauf anzukündigen, damit sich Schülerinnen und Schüler rechtzeitig darauf einstellen können. Studieninformationsarbeit muss unter diesen Vorzeichen also spätestens in der 10. Klasse, also vor dem Eintritt in die Oberstufe, beginnen. Selbstverständlich sollte außerdem sein, dass die Konkurrenz zwischen den Bewerbern nach rechtlich einwandfreien, also sachgerechten und geeigneten Kriterien zu entscheiden ist. Maßstab hierfür kann und darf nur der erwartete Studienverlauf sein. Auswahlkriterien, die eher als Mittel universitärer Profilbildung dienen und einzelne Bewerber-

gruppen benachteiligen, genügen diesen Maßstäben nicht. So viel Fairness und Transparenz muss sein.

3. Zum Schluss: Grenzen der Bestenauslese

Nicht vernachlässigt werden darf die zukünftige Entwicklung der Bewerberzahlen. Selbst wenn die Kultusministerkonferenz ihre Prognosen zuletzt immer wieder nach oben korrigieren musste, ist ein demografischer Wendepunkt absehbar. Wenn der jetzt schon bei rund 50% liegende Anteil der Jahrgänge, die ins Hochschulsystem übergehen, nicht noch dramatisch weiter gesteigert werden sollte, wird sich die Auslastung der Hochschulen verringern. Damit werden perspektivisch zwar nicht alle, aber doch einige Hochschulstandorte oder Fächer in zunehmendem Maße vor die Situation gestellt sein, dass es mehr Studienplätze als Bewerbungen gibt. Spätestens dann hat das Zulassungsrecht als Instrument der Bestenauslese für jedermann sichtbar ausgedient. Ein Zulassungsverfahren wird schließlich nur dann benötigt, wenn eine Übernachfrage nach Studienplätzen in bestimmten Fächern besteht. Stattdessen werden zukünftig viele Hochschulen mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln für sich werben müssen. Insoweit ist der Prozess vorgezeichnet: Marketingmaßnahmen der Hochschulen wecken das Interesse der Bewerber, die sich über Studienangebote allgemein-abstrakt aus allen öffentlich zugänglichen Quellen, insbesondere dem Internet, informieren. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse können durch Self-Assessments und konkret-individuelle Beratung vertieft und gesichert werden. Am Ende steht ein faires und transparentes Zulassungsverfahren vor dem Eintritt in einen hoffentlich erfolgreichen Studienverlauf.

■ Dr. Ulf Bade, Geschäftsführer der Stiftung für Hochschulzulassung, E-Mail: ulf.bade@hochschulstart.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen:

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Kurt Bunke



Kurt Bunke

Das Integrierte Portal für den Hochschulzugang (IPH) - künftige Hilfe in einem komplexen Entscheidungsprozess?

1. Vom Ende her gedacht

Am Ende steht es *eins zu eins*. Exakt eine Person sitzt auf exakt einem Studienplatz. Der Weg dahin war ein bis zwei Jahre lang voller Dynamik. Interessent/innen an einem Studienplatz sind in kürzester Zeit zu Bewerber/innen und dann zu Studierenden geworden. Aus Sicht einer Studienbewerberin hat sie einer undefinierbar großen Zahl von n Studienangeboten gegenüber gestanden. Sie hat sich von diversen Hochschulen und anderen Einrichtungen informieren und beraten lassen, ihre Interessen abgeklärt, Self Assessments absolviert, Tests durchlaufen, nebenbei noch Abitur gemacht und dabei ein Noten- und Leistungsprofil bescheinigt bekommen. Bis zum Bewerbungstermin ist die magische Zahl n überschaubar geworden, aber immer noch $n > 1$. Erst im Zulassungsprozess entsteht die Relation *eins zu eins*. Ob sie den optimalen Studienwunsch abbildet, mag dahin gestellt bleiben.

Aus Hochschulsicht war es nicht weniger dynamisch. Die jeweilige Generation, die sich dem Schulabschluss nähert, bildet eine riesige Menge n . Sie muss für die eigenen Angebote interessiert und umworben werden. Das geschieht zunächst mit Informationen. Sobald persönlicher Kontakt zu einer bestimmten Person hergestellt werden konnte, setzt Beratung ein. Der Prozess des Umwerbens mischt sich zunächst unmerklich, im Zeitablauf aber immer deutlicher, mit dem Prozess des Auswählens. Hochschulen verfolgen unterschiedliche Strategien der Selbstdarstellung und der Auswahl. Bis zum Bewerbungstermin ist auch aus Hochschulsicht die magische Zahl n überschaubar geworden. Chaotisch ist sie dennoch. In manchen Studiengängen liegt sie weit über den verfügbaren Kapazitäten, in anderen deutlich darunter. Am Ende ist dann eine neue Generation von Studierenden zugelassen. Ob sie die Wunschvorstellungen von einer optimalen Auslastung abbildet, mag ebenfalls dahin gestellt bleiben.

Hochschul- und Bewerbersicht haben gemeinsam, dass es aus Sicht der jeweiligen Seite darum geht, eine riesige Menge n zunächst überschaubar zu machen und im Resultat einem definierten Studienplatz möglichst optimal zuzuordnen. Aus einer Relation eins zu n soll ein Resultat *eins zu eins* werden. Eine Gesamtschau ergibt ein komplexeres Bild. Eine Relation n zu n muss letztlich in ein *eins zu eins* münden. Bei der Bewältigung dieser Komplexität könnte ein Integriertes bundesweites Interportal für den Hochschulzugang helfen.

2. Am Anfang steht Information

Hochschulen wissen am besten, was sie im Angebot haben. Sie kennen ihre Studiengänge, die dafür notwendigen Studienvoraussetzungen und die darin erreichbaren Kompetenzen und Kenntnisse. Mit ihren Studienangeboten stehen sie im Wettbewerb sowohl untereinander als auch mit anderen Einrichtungen z.B. der beruflichen Bildung. In den letzten Jahren haben sie immer bessere Instrumentarien für Information, Beratung und Marketing entwickelt. Dabei nutzen sie die gesamte Medienvielfalt. In diesen legitimen Wettbewerb kann und darf ein bundesweites Portal nicht regulierend eingreifen.

Ungeachtet der Wettbewerbssituation haben sich die Hochschulen gemeinsam mit der HRK das mächtige Instrument des Hochschulkompass geschaffen. Sie melden standardisierte und damit auch reduzierte Information dorthin. Im Gegenzug werden ihre Angebote überregional erst sichtbar. Interessent/innen bekommen über Such- und Filterfunktionen Zugang zu örtlichen Angeboten einzelner Hochschulen und neuerdings über einen Interessententest (SIT) die Möglichkeit, eigene Interessen systematisch abzuklären. Am jeweiligen Hochschulort kann wieder die inhaltliche und mediale Fülle der Information greifen. Für die Qualität der Daten im Hochschulkompass sind die Hochschulen selbst verantwortlich.

Viele Länder haben das Bedürfnis, die Studienangebote der ihnen zugeordneten Hochschulen ins rechte Licht zu setzen und zu ordnen. Das tun sie in eigenen Informationsportalen, die aus Quellen der Hochschulen gespeist und teilweise durch eigene redaktionelle Arbeit geordnet werden. Gemeinsam mit der Bundesagentur für Arbeit haben die Länder das Informationssystem Studien und Berufswahl geschaffen. Es ist über das inzwischen legendäre grüne Standardwerk „Studien- und Berufswahl“ in Papierform und über „studienwahl.de“ online zugänglich. Die Buchveröffentlichung wird mit hohem redaktionellem Aufwand gepflegt, der umso gewaltiger wird, je mehr Studiengänge es gibt. In einem nebenamtlichen Redaktionsgremium ist dieser Aufwand heute kaum noch zu leisten. Die Informationsverpflichtung der Bundesagentur für Arbeit geht über den Hochschulbereich hinaus. Sie muss über unterschiedliche Wege in den Beruf aufklären und betreibt deshalb weitere Portale wie „www.abi.de“ mit Hochschulpanorama, „Kursnet“ und „Berufenet“.

Damit sind nur Einrichtungen in öffentlich-rechtlicher Verantwortung benannt, die Informationen zum Hoch-

schulzugang bereit stellen. Es gibt nahezu unendlich viele weitere, die teils fachspezifische und teils auch rein wirtschaftliche Interessen verfolgen. Aber allein im öffentlich-rechtlichen Sektor bieten sich Vereinfachungen an. Spielentscheidend bleibt die autonome Verantwortung der Hochschulen für ihre eigene Informationspolitik und die daraus resultierende regionale, fachliche und mediale Vielfalt. In dieser Verantwortung sollte auch die Pflege des Hochschulkompass liegen. Dieser könnte die Funktion einer „Mutter“ übernehmen, zu der alle anderen Portale in ein „Tochter“-Verhältnis treten. Printmedien wären Berichte aus Datenbanken, die dem Hochschulkompass entnommen sind. Der redaktionelle Aufwand dafür würde minimiert. Für die Qualität der Informationen wären die Hochschulen zuständig, die neben ihrer eigenen nur noch eine übergreifende Datenbank zu pflegen hätten. Die Voraussetzungen dafür bestünden in der Entwicklung eines Regelwerks und eines verbindlichen Glossars für Erfassung und Klassifizierung von studiengangbezogenen Informationen sowie in der einheitlichen Handhabung dieser Instrumente durch eine bundesweite oder auch mehrere regionale Redaktionen. Damit wäre auch sicher gestellt, dass es keine widersprüchlichen Informationen zum gleichen Sachverhalt in unterschiedlichen Veröffentlichungen gibt.

Ein weiterer Komfortschub ist denkbar und heute wohl auch technisch realisierbar. In einem integrierten Portal für den Hochschulzugang könnten geschützte persönliche Bereiche geschaffen werden, die Interessent/innen auf ihrem Weg ins Studium begleiten. Darin können diese ihre Informations- und Beratungsergebnisse speichern und bewerten, in Bewerbungen umwandeln und den Fortgang dieser Bewerbungen bis ins Studium verfolgen. Auch eine Registrierung bei Hochschulen über das Portal wäre möglich, um deren Informationen synchron empfangen und verwerten zu können. Hochschulen könnten daraus einen „Interessentenpool“ generieren, den sie regelmäßig versorgen. Für Interessent/innen kann es sich dabei nur um Optionen handeln, nicht etwa um zwingende Voraussetzungen auf dem Weg zu einem Studienplatz.

3. Beratung – ein personalisierter Prozess

Selbstverständlich wollen Bewerber/innen Informationen abklären, Studienvoraussetzungen besprechen, Organisationsabläufe erkunden und sich über Berufsaussichten erkundigen. Dabei geht es um persönlichen Kontakt mit qualifizierten Berater/innen. Hochschulen und Bundesagentur für Arbeit unterbreiten vielfältige Beratungsangebote. In Fragen des Ablaufs von Bewerbungs- und Zulassungsverfahren berät auch die Stiftung für Hochschulzulassung. In einem Portal können lediglich geeignete Beratungsträger benannt und vermittelt werden. Beratungsprozesse selbst sind einem Portal nicht zugänglich. Allerdings kann angehenden Studierenden in einem geschützten persönlichen Bereich die Möglichkeit eröffnet werden, Beratungsträger und Beratungsergebnisse mit Bookmarks zu versehen, zusammenzufassen, zu bewerten und für weitere Entscheidungen zu speichern. Beratungs- und Entscheidungsträger,

also auch Hochschulen und Stiftung für Hochschulzulassung, dürfen auf diesen Bereich selbstverständlich keinen Zugriff bekommen.

4. Der Bewerbungsprozess – die potenzielle Stärke des IPH

Der Bewerbungsprozess für den Hochschulzugang ist nicht voraussetzungslos. Er steht vielmehr am Ende einer langen Kette. Hochschulen sind unterwegs gewesen. Sie haben an Schulen ihrer Region informiert und geworben. Sie haben Informationen über ihre Studienangebote online bereit gestellt, auf fachlicher und zentraler Ebene zahlreiche Beratungsgespräche geführt, den Hochschulkompass befüllt und diverse Medien bedient. Auch die Bewerber/innen sind nicht untätig gewesen. Sie haben Informationen aus unterschiedlichen Kanälen rezipiert und bewertet, Interessen und Neigungen abgeklärt, sich persönlich an vielen Stellen beraten lassen und – die Existenz des IPH schon einmal vorausgesetzt – ihre Erkenntnisse und Bewertungen in einem persönlichen Bereich gespeichert. Im Idealfall haben sie ihre Studienwünsche mit Prioritäten versehen. Nun sind sie bereit, ein Studium aufzunehmen.

Ein Zwischenschritt steht allerdings noch aus. Er markiert den Beginn des Bewerbungsprozesses. Mit der Vorlage des Abiturzeugnisses ist es in den wenigsten Fällen getan. Viele Hochschulen verlangen spezifische Fremdsprachenkenntnisse, den Nachweis eines Interessentests, Mindestnoten in MINT-Fächern, Testergebnisse, die Teilnahme an Beratungsgesprächen, Erste-Hilfe-Scheine, weitere extra-curriculare Qualifikationen und vielfältige Kombinationen dieser studiengangspezifischen Voraussetzungen. Man mag die prognostische Tauglichkeit dieser Instrumente aus guten Gründen sehr unterschiedlich bewerten. Auf jeden Fall müssen sie fälschungssicher dokumentiert und von den Bewerber/innen für unterschiedliche Bewerbungsverfahren freigeschaltet werden können. Diese Erwartung muss das IPH erfüllen. Es braucht ein rechte- und rollen-basiertes Dokumentenmanagement, das Bewerber/innen, Hochschulen, Testeinrichtungen und die Stiftung für Hochschulzulassung als Akteure kennt. Auch direkte Kommunikationswege zwischen Testeinrichtungen und Hochschulen bzw. Stiftung für Hochschulzulassung müssen ermöglicht werden, sofern betroffene Bewerber/innen zustimmen.

Der erwähnte Zwischenschritt mag auf den ersten Blick als bare Selbstverständlichkeit erscheinen. Er wird jedoch die Betreiber des IPH vor hohe Anforderungen an Organisation und IT stellen. Im Gedanken soll er erst einmal für erfolgreich abgeschlossen erklärt werden. Nun haben Bewerber/innen eine dornige Entscheidungskette vor sich, die mit vielen Unsicherheiten verbunden ist. Folgende Fragen werden auftauchen:

- Ist der gewählte Studiengang zulassungsbeschränkt oder nicht?
- Bedarf eine Bewerbung weiterer Nachweise neben dem Abitur?
- Wird ein zulassungsbeschränkter Studiengang von der betreffenden Hochschule in eigener Regie verwaltet?

- Oder wird er im Rahmen des Abgleichs durch das Dialogorientierte Serviceverfahren (DoSV) koordiniert?
- Oder werden die Studienplätze gar zentral verwaltet?
- Spielt die Nationalität der Bewerber/innen für die Ausgestaltung des Verfahrens eine Rolle?
- Wie kann man ausländische Qualifikationsnachweise in Verfahren einbringen?
- Reichen die Deutschkenntnisse bei einer Bewerbung aus dem Ausland aus oder müssen sie erst noch in einer Prüfung nachgewiesen werden?

Bei der Beantwortung dieser Fragen muss im IPH in erster Linie die Software am Zug sein. Sie hat unabhängig von Zulassungsbeschränkungen und Nationalität durch das Bewerbungsverfahren zu führen und studiengangspezifisch die Entscheidungsweichen zu stellen. Alle notwendigen Bewerbungsschritte müssen im IPH ermöglicht werden und zwar unabhängig davon, zu welchem Entscheidungsträger sie hinführen. Spezialisierte Kenntnisse in der Komplexität des deutschen Zulassungswesens dürfen Bewerber/innen nicht abverlangt werden. Es reicht völlig, wenn diese sich gründlich mit den inhaltlichen Voraussetzungen von Studiengängen einerseits sowie den eigenen Interessen und Fähigkeiten andererseits befasst haben. Auf diesem Feld und auf dem der Willkommenskultur muss sich der Wettbewerb der Hochschulen abspielen. Die Organisation des Bewerbungsverfahrens selbst sollte dagegen so einfach, einheitlich und bewerberfreundlich wie möglich gehalten werden. Eine solche Software existiert heute noch nicht. Sie hat ein weiter entwickeltes Organisationsmodell des gesamten Bewerbungsprozesses zur Voraussetzung.

5. Zulassung im IPH – Herausforderung für ein DoSV 2.0

Die heutige Version des DoSV bedient schon viele Funktionalitäten eines weiter entwickelten Bewerbungs- und Zulassungsmodells. Die Ebenen der einzelnen Hochschule und der koordinierenden Stiftung für Hochschulzulassung sind – verbesserungsfähige Details einmal außer Acht gelassen – auf den Feldern des Eingangs von Bewerbungen, der Verwaltung von Auswahlkriterien, der Erstellung von Ranglisten und des Versands von Bescheiden eng mit einander verknüpft. Für eine integrierte Bearbeitung von Bewerbungen im IPH fehlen jedoch noch wichtige Merkmale:

- Das jetzige zentrale Auswahlverfahren in den Fächern Medizin, Zahnmedizin, Tiermedizin und Pharmazie muss in das DoSV integriert werden. Diese Integration hat komplexe organisatorische, informationstechnische und rechtliche Aspekte, die in den zuständigen Gremien bereits diskutiert werden.
- Das DoSV muss für nicht zulassungsbeschränkte Studiengänge rechtlich und organisatorisch geöffnet werden. Bei Kombinationsstudiengängen mit zulassungsbeschränkten und „freien“ Teilfächern zeigt sich diese Notwendigkeit schon jetzt.

- Die Bewertung im Ausland erworbener Qualifikationen muss prozessual neu durchdacht werden. Bei uni-assist besteht Know-how, das für alle ausländischen Bewerber/innen unabhängig vom Herkunftsland und angestrebtem Studiengang und alle im Ausland erworbenen Qualifikationen unabhängig von der Nationalität der Bewerber/in nutzbar gemacht werden sollte. Dabei ist auch über eine engere und rechtlich allgemein verbindliche Einbindung von uni-assist in alle Bewerbungs- und Zulassungsverfahren nachzudenken.
- Zwischen Zulassungen und tatsächlichen Einschreibungen sollte ein Rückkopplungsmechanismus konstruiert werden. Dadurch würden noch freie Studienplätze schneller sichtbar und damit für noch unverstärkte Bewerber/innen erreichbar. Hochschulen erhielten erheblichen Zuwachs an Prognosesicherheit in Nachrückverfahren.

6. Integration und Koordinierung

Konstruktion und Betrieb eines Integrierten Portals für den Hochschulzugang müssen sich vor allem an den Bedürfnissen der Bewerber/innen und der Hochschulen orientieren. Sie müssen in einer Prozesskette zu einander finden, die als Relation n zu n beginnt und in einem auf Jahre prägenden Verhältnis *eins zu eins* endet. Damit sind die entscheidenden Stakeholder benannt. Weitere kommen hinzu. Die HRK hat mit dem Hochschulkompass und neuerdings mit SIT unverzichtbare Instrumente der Information geschaffen. Die Bundesagentur für Arbeit muss Informationspflichten für den beruflichen Einstieg erfüllen, die den Hochschulzugang als relevantes Segment einschließen. Den Ländern obliegt die rechtliche Verantwortung für den Hochschulzugang. Der Stiftung für Hochschulzulassung kommt in vielen Bereichen des Bewerbungs- und Zulassungswesens bereits jetzt eine koordinierende Funktion zu, deren Erfüllung von Ländern und Hochschulen in einer paritätisch besetzten Gremienstruktur gesteuert wird.

Die Prozesslandschaft des IPH muss im Konsens zwischen den Stakeholdern erarbeitet werden. Die Stiftung für Hochschulzulassung könnte die Koordinierung der IPH-Entwicklung übernehmen. Aus Artikel 4 des Staatsvertrages über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 5. Juni 2008 lässt sich dafür eine eindeutige Legitimation herleiten. Allerdings reichen die Mittel der Stiftung für ein solches Projekt nicht aus. Vielleicht wäre ein gangbarer Weg die Kooperation von Stiftung, Hochschulen und anderen interessierten Stakeholdern zur Mobilisierung von Drittmitteln. Hochschulen und künftige Generationen von Bewerber/innen werden den Nutzen davon haben.

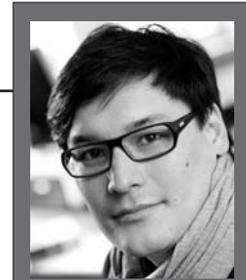
■ **Dr. Kurt Bunke**, ehem. Leiter des Arbeitsbereichs Hochschulzulassung und Studierendenverwaltung, Philipps-Universität Marburg, freiberuflich als Organisations- und Projektberater u.a. für die Stiftung für Hochschulzulassung tätig, E-Mail:

Jessica Heibült & Moritz Müller

Der dritte Bildungsweg an die Universität Übergangserfahrungen von beruflich qualifizierten Studierenden



Jessica Heibült



Moritz Müller

Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009 wurde der Zugang für beruflich qualifizierte zu Hochschulen und besonders zu Universitäten entscheidend erleichtert. Bisher beginnt nur ein sehr kleiner Anteil von beruflich Qualifizierten ein Studium an staatlichen Universitäten. Der Bildungsweg derer, die diesen Weg gehen und den Übergang vom Beruf ins Studium erfolgreich meistern, ist empirisch bislang kaum erforscht. Das Forschungsprojekt „Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges“ untersucht den Bildungsweg beruflich qualifizierter Studierender und zielt darauf ab, diese Studierendengruppe näher zu beschreiben. Der folgende Aufsatz beschreibt erste Erkenntnisse aus der Übergangsphase hinsichtlich subjektiver Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf die Informationssuche, die Bewerbungsphase und erster Studierenerfahrungen. Anhand dieser Erfahrungen lassen sich Hinweise zur weiteren Gestaltung des Übergangs ableiten.

1. Einleitung

Der Begriff „Studieren ohne Abitur“ bzw. der eher wissenschaftlich geprägte Begriff des „dritten Bildungsweges“ stehen für die Diskussion um durchlässigere Bildungssysteme, die bildungspolitisch vor allem im Zuge des prognostizierten Fachkräftemangels von großer Bedeutung sind. Auch internationale Absolventenvergleiche der OECD belegen, dass Deutschland sich im Vergleich zu den vorangegangenen Jahrzehnten bei den akademischen Abschlussquoten nicht steigern konnte. Der Anteil von Hochschulabsolventen bleibt in Deutschland niedriger als in vielen anderen Industrieländern (OECD 2013, S. 26). Das daraus resultierende Ziel einer höheren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung bzw. der weiteren Öffnung der Hochschulen beinhaltet, neuen Zielgruppen den Zugang zu Hochschulbildung zu erleichtern. Eine dieser neuen Zielgruppen kommt über den so genannten dritten Bildungsweg an die Hochschulen. Dieser „[...] bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen“ (Wolter 1994, S. 9). Gemeint sind folglich Personen, die weder über die allgemeine Hochschulreife, noch über die Fachhochschulreife verfügen, sondern stattdessen über eine berufliche Qualifikation Zugang zur Hochschule erhalten – im Folgenden als beruflich Qualifizierte (Studierende) bezeichnet.

Durch den KMK-Beschluss von 2009 erhalten Absolvent/innen von Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meister, Techniker, Fachwirte etc.) den Hochschulzugang für alle Studiengänge sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten, ohne dass der Zugang länger an die Frage der Affinität geknüpft ist. Ausbildungsabsolvent/innen können nun nach erfolgreicher Eignungsfeststellung in einem affinen Fach auch an Universitäten studieren, nachdem dieser Zugang für sie in den meisten Bundesländern bisher nur an Fachhochschulen vorgesehen war (Freitag 2012, S. 90f.). Der KMK-Beschluss wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Ausgestaltung von den Bundesländern in das jeweilige Landesrecht übernommen. Ob sich diese weitere Öffnung des formalen Zugangs auf die Anzahl beruflich qualifizierter Studierender auswirkt, kann bisher nicht nachgewiesen werden. Die Zahlen beruflich qualifizierter Studienanfänger/innen steigen zwar in den letzten Jahren leicht an, verbleiben aber auf einem insgesamt niedrigen Niveau. So lag der Anteil im Jahr 2009 bei 2,1% und stieg im Jahr 2011 auf 2,9% an. Betrachtet man den Anteil beruflich qualifizierter Studienanfänger/innen getrennt nach Hochschultypen, liegt dieser an staatlichen Fachhochschulen, gemessen an der Gesamtzahl aller Studienanfänger/innen, mit 3,7% mehr als doppelt so hoch als der an staatlichen Universitäten (0,8%). An der Fernuniversität in Hagen, sind es hingegen 38,7% aller Studienanfänger/innen. Beruflich Qualifizierte finden folglich an Fachhochschulen und der Fernuniversität eher Angebote, die ihren Bedürfnissen entsprechen, an Universitäten bilden sie hingegen eine Minderheit (Dahm/Kerst 2013, S. 35f.).¹

Es existieren bislang kaum empirische Erkenntnisse darüber, wie sich der Weg für jene beruflich Qualifizierten gestaltet, die nach den Regeln des KMK-Beschlusses Zugang zur Universität erhalten und für diesen Weg bewusst ihre Vollzeit-Berufstätigkeit aufgeben. Erste Erkenntnisse aus dem Projekt „Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges“ stellen positive

¹ Neuere Zahlen für das Jahr 2012 wurden durch das CHE ermittelt und geben für Studienanfänger/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung einen Anteil von 2,5% an (siehe Duong/Püttmann 2014). Allerdings erfolgt nach Dahm und Kerst (2013, S. 35) hier eine Untererfassung nicht-traditioneller Studierender, da zwar Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung über die „berufliche Qualifikation“ und die „Begabtenprüfung“ einbezogen, unter anderem Absolvent/innen von Aufstiegsfortbildungen jedoch nicht konsequent erfasst werden. Daher verwenden wir in diesem Artikel die berechneten Studienanfängerzahlen für 2011 in der erweiterten Abgrenzung durch Dahm und Kerst, die auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes und der Hochschulstatistik erfolgt.

und negative Übergangserfahrungen beruflich Qualifizierter dar. Das Projekt am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen wird mit einer Laufzeit von Januar 2013 bis Dezember 2014 von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert. Es untersucht die Bedeutung zentraler biographischer Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernumgebungen für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs vom Beruf in die Hochschule. Dafür werden 40 problemzentrierte Interviews mit beruflich qualifizierten Studierenden zu Beginn ihres Erststudiums (Vollzeit- und Präsenzstudium), aus unterschiedlichen Fachrichtungen an deutschen Universitäten durchgeführt (vgl. Heibült/Anslinger 2012). Die hier dargestellten Befunde präsentieren einen Ausschnitt aus den bisherigen Ergebnissen und basieren auf den ersten Auswertungen der bisher erhobenen 30 qualitativen Interviews. An dieser Stelle werden zum einen wesentliche Merkmale des Prozesses vor Studienbeginn beschrieben, insbesondere die Informationssuche und zentrale Erfahrungen während der Bewerbungsphase. Zum anderen wird dargestellt, wie sich der Beginn des Studiums für beruflich Qualifizierte gestaltet. Entsprechende Erfahrungen können einerseits hilfreich sein, wirksame Strukturen zu identifizieren und andererseits Hindernisse abzubauen.

2. Übergang: Informationssuche und Erfahrungen im Bewerbungsprozess

Die hier exemplarisch dargestellte Übergangsphase beginnt damit, dass beruflich Qualifizierte zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Laufe ihrer Berufstätigkeit auf die Möglichkeit des dritten Bildungsweges aufmerksam werden.

„Ich wäre nie drauf gekommen, dass ich studieren kann, weil ich ja kein Abitur habe. Das hat mich total gefreut, dass mir meine fünfjährige Berufserfahrung zu Gute kam und dass ich dann echt nochmal anfangen konnte neu zu denken und ein Studium anzufangen.“ (IW7)

Es zeigt sich, dass die Befragten sehr oft durch Zufall von der Möglichkeit erfahren haben, ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an Universitäten studieren zu können. Dies geschieht vor allem über die Recherche im Internet nach „Studieren ohne Abitur“, über Informationen durch Freunde oder Kolleg/innen sowie durch Zeitungsartikel. Es existieren Ausnahmefälle, in denen diese Möglichkeit innerhalb beruflicher Weiterbildungsformate kommuniziert wird.

Nachdem die Befragten vom dritten Bildungsweg erfahren haben, beginnen sie sich damit zu beschäftigen, wie, wo und unter welchen Voraussetzungen sie ein Studium beginnen können. Dabei stoßen sie nicht nur auf unterschiedliche landesgesetzliche Regelungen, jede Universität kann darüber hinaus spezifische Zulassungsregelungen festlegen. Beruflich Qualifizierte, die sich für ein Studium interessieren, stehen vor der Herausforderung, diese unterschiedlichen Regelungen auf ihre individuellen Voraussetzungen zu beziehen.

„Und das (die Informationsbeschaffung, Anm. d. Verf.) fand ich sehr mühsam, muss ich ganz ehrlich sagen (...). Dann habe ich ziemlich frühzeitig sämtliche Informationen heran gezogen, was auch wirklich mühsam war, weil jede Uni wirklich komplett unterschiedliche Anforderungen hat. Der Eine will ein Motivationsschreiben, der Andere will ein Motivationsschreiben auf Englisch, der Andere braucht kein Motivationsschreiben. (...) Und das war insgesamt echt einfach nur mühsam irgendwie (...) Also ich glaube, ich könnte jetzt noch nicht genau blicken, was jetzt welche Uni wirklich von mir abgefordert hat. Und das war echt so ein bisschen nervig.“ (IW 13)

Ein Großteil nutzt bei der Suche nach Informationen das Internet (Suchmaschinen und Internetseiten von Universitäten). Zum jetzigen Zeitpunkt der Auswertung findet ungefähr die Hälfte dieser Gruppe mühelos alle benötigten Informationen auf den Internetseiten ihrer bevorzugten Universität und geht – ohne eine persönliche Beratung in Anspruch zu nehmen – direkt in den Bewerbungsprozess über. Ein ähnlich großer Anteil beschreibt die Informationssuche als mühsam und unübersichtlich, da entsprechende Informationen auf den Internetseiten der Universitäten schlecht zugänglich sind. In diesen Fällen geht die Internetrecherche mit einer persönlichen oder telefonischen Beratung einher. Nur wenige Befragte nutzten ausschließlich persönliche Beratung für die Suche nach Informationen.

Eine elementare Bedeutung kommt daher den Studienberater/innen der Universitäten zu. Als persönlicher Erstkontakt mit der weitgehend unbekanntem Institution Universität und unter Berücksichtigung des unter Umständen langwierigen Entscheidungsprozesses nehmen Sie eine Schlüsselrolle ein. Als sehr hilfreich werden hier beispielsweise klare Informationen zu Fristen, einzureichenden Unterlagen, weiteren Ansprechpartnern und über das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren empfunden. Für die Befragten spielt es eine zentrale Rolle, dass sie sich in den Studienberatungen über ihre individuellen Voraussetzungen absichern können. Der darauf folgende Bewerbungsprozess ist durch weitere Unsicherheiten geprägt. Zunächst schließt er für beruflich Qualifizierte die Erteilung der (fachgebundenen oder allgemeinen) Hochschulzugangsberechtigung über die Anerkennung der vorhandenen Abschlusszeugnisse bzw. Nachweise der Berufstätigkeit ein. Da die meisten Befragten zu diesem Zeitpunkt noch voll berufstätig sind, ergibt sich zusätzlich zum zeitlichen Aufwand der Bewerbung auch die organisatorische Aufgabe, Fristen einzuhalten und Dokumente einzureichen. Befragte mit zusätzlichem Beratungsbedarf zum Bewerbungsverfahren müssen außerdem Entfernungen zwischen beruflichem Wirkungsort und Universität überwinden, um zu bestimmten Öffnungszeiten Beratungstermine wahrzunehmen.

„Und (...) da hatte ich meine Zweifel am Anfang. Es wäre sicher schön gewesen, hätte ich die Zweifel nicht gehabt oder sie gleich ausräumen können durch Erfahrungen von irgendjemandem oder einem Beraternden (...). In dem Beratungsgespräch von der Uni aus könnte man da vielleicht aufklären.“ (IW 12)

Bei den Interessierten herrscht zumeist eine sehr große Unsicherheit über die Zulassungskriterien des gewählten Studienfaches. Jedoch lässt selbst eine ausführliche Beratung vor und während der Bewerbungsphase die Bewerber/innen oft bis zum letztendlichen Erhalt der Zulassung im Zweifel, ob sie tatsächlich einen Studienplatz bekommen. Bis zum tatsächlichen Antritt des Studiums, und teilweise noch darüber hinaus, verbleibt bei den Studierenden eine Restunsicherheit über Ihren spezifischen Hochschulzugang. Trotz des bürokratischen Aufwands können Sie auf genaue Nachfrage nicht genau benennen, welche berufliche Qualifikation letztendlich zu ihrem Hochschulzugang geführt hat. In einigen Fällen äußern Befragte sogar, auf weitere Nachfragen verzichtet zu haben aus Sorge, doch nicht für ein Studium qualifiziert zu sein. Dieser Befund zeigt, dass es für beruflich Qualifizierte zweitrangig ist, über welchen Weg sie letztendlich einen Studienplatz bekommen haben.

Diese Unsicherheiten über das Zulassungsverfahren sind gleichzeitig mit dem Risiko der Kündigung der Berufstätigkeit verbunden. Der zeitliche Abstand zwischen dem Ende der Berufstätigkeit und dem Studienbeginn wird oft als problematisch beschrieben. Viele wollen kein Risiko einzugehen und kündigen erst nach Erhalt der Zusage. Dadurch haben sie nicht die Möglichkeit an Einführungswochen oder Vorbereitungskursen teilzunehmen, obwohl viele sie gerne wahrgenommen hätten. Andere müssen aufgrund der Kündigungsfristen bis zum letzten Tag vor Beginn des Studiums arbeiten oder wollen sich größtmögliche finanzielle Rücklagen schaffen.

„Problematisch war halt auch dann dieses Pokern. Ich musste kündigen bevor ich die Zusage hatte. Aber das geht vielleicht auch Leuten mit Abitur so, die arbeiten. Ich weiß jetzt nicht, ob das spezifisch nur für qualifizierte Bewerber so ist (...) oder ob es unfair wäre, beruflich Qualifizierten eher die Zusage zu geben. Aber man kann dann anders planen, ne? Man kann dann gegebenenfalls den Umzug anders planen und man kann auch schon mit dem Arbeitgeber sprechen, ob er das vielleicht auch unterstützen würde. Aber das geht wirklich erst, wenn man eine Zusage hat.“ (IW 16)

Die Übergangsphase zeichnet sich für beruflich Qualifizierte nicht nur durch den formalen Bewerbungsprozess aus, sondern ist darüber hinaus geprägt durch weitere Unsicherheiten. Die meisten Befragten beschreiben Bedenken darüber, ihr bestehendes Beschäftigungsverhältnis aufzugeben und in eine finanziell unsichere Situation zu treten.

„Ja, also die Wohnung konnte ich halt nicht mehr halten. Ich bin dann in mein Elternhaus wieder eingezogen (...). Das Finanzielle war auch noch ein Problem, weil ich kein Bafög mehr bekomme. Sie sagen, ich habe schon zwei abgeschlossene Berufsausbildungen, was ich nach wie vor irgendwie nicht einsehe, weil man nur Erzieherin werden kann, wenn man Sozialassistentin geworden ist, einen anderen Weg gibt es

nicht. Und als Sozialassistentin kann man eh nicht überleben, da verdient man nichts. Aber gut, es sind zwei abgeschlossene Berufsausbildungen. Ich bekomme kein Geld. Dann habe ich jetzt einen Studienkredit genommen. Ich darf gar nicht drüber nachdenken, wie hoch der Schuldenberg dann am Ende ist, das kann ich eigentlich überhaupt nicht haben. Aber ich verdiene dann hoffentlich auch genug, um das dann irgendwann wieder abzubezahlen. Ja, und dann habe ich meine Wohnung aufgegeben, das war auch interessant, sich von allem mal zu befreien. Das war eigentlich nicht schlecht. Ich habe mein Auto aufgegeben und bin dann zu Hause bei meinen Eltern eingezogen.“ (IW5)

Neben finanziellen Überlegungen spielen darüber hinaus Ängste hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit eine große Rolle. Die Lernerfahrungen der Abiturient/innen in der gymnasialen Oberstufe sowie der meistens kurze Abstand zwischen schulischem Lernen und Aufnahme des Studiums stellen nach Meinung der Befragten einen großen Wissensvorsprung dar. Der dritte Bildungsweg geht für sie mit der Sorge einher, die Anforderungen an ein Studium nicht erfüllen zu können.

„Also man muss jetzt keine Angst haben im Studium zu versagen, weil man kein Abitur hat. Man darf auch nicht denken, man ist ein schlechterer Mensch oder ein schlechterer Student, weil man kein Abitur hat. Das ist einfach gar nicht so. (...) Da hatte ich meine Zweifel am Anfang [...]“ (IW 12)

Zentrales Kennzeichen der Übergangsphase ist, dass die Befragten eine große Informationslücke empfinden. Dabei geht es grundsätzlich um die Studienmöglichkeit für beruflich Qualifizierte, aber in einem nächsten Schritt auch um die Informationssuche nach den Zulassungsvoraussetzungen an den einzelnen Universitäten. Studieninteressierte wünschen sich möglichst genaue Informationen darüber, ob sie ihre individuellen beruflichen Voraussetzungen zu einem Studium berechtigen. Es zeigt sich, dass eine Bündelung von allgemeinen und universitätsspezifischen Informationen auf den Internetseiten der einzelnen Universitäten und zentrale Ansprechpartner als äußerst hilfreich erachtet werden. Universitäten sollten ihren Internetauftritt klarer strukturieren und mit einer Internetseite für beruflich Qualifizierte signalisieren, dass diese an der Universität willkommen sind. Ansprechpartnern kommt die wichtige Aufgabe zu, in einem telefonischen oder persönlichen Beratungsgespräch Informationslücken zu schließen und so in den Bewerbungsprozess einzuleiten. Zudem können Mitarbeiter/innen der Studienberatung über mögliche Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums aufklären. Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit könnten darüber hinaus durch Informationsgespräche von Mitarbeiter/innen in den Studienberatungen, Lehrkräften in den Fachbereichen sowie Studierenden höherer Semester abgebaut werden.

3. Erste Studierenerfahrungen

Haben die Befragten einen Studienplatz bekommen, begeben sie sich an den für sie bis dahin unbekanntem Ort Universität. In der ersten Studienzeit stoßen sie auf neue Herausforderungen, revidieren aber auch anfängliche Befürchtungen und können berufliche Erfahrungen nutzbar machen.

„Mein erster Tag an der Uni, alle strömten in den großen Hörsaal um die Begrüßungszeremonie mitzumachen, jeder bekommt am Eingang einen Apfel in die Hand gedrückt und irgendwelche Flyer, nur ich nicht. Dann hab ich mich gefragt, woran das wohl liegt. Drinnen bekam man auch noch Rucksäcke. Gott sei Dank konnte man sich dann auch zum Schluss noch einen Rucksack nehmen und bekam sie nicht nur offiziell in die Hand gedrückt. Dann habe ich mir auch einen Rucksack genommen. Woran lag das wohl? Alle sprachen sich mit du an, nur ich wurde gesiezt. Ja, woran lag das wohl? Okay, ich sehe eben nicht aus wie ein normaler Student. Ich kam mir ein bisschen deplatziert vor, weil ich auf einmal zwischen ganz vielen jungen Leuten saß.“ (IW 6)

Der Altersunterschied zu anderen Studierenden ist vor allem für jene spürbar, die mit sehr viel jüngeren Studienkohorten studieren. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Freitag (2011) in biographischen Interviews mit Anrechnungsstudierenden der BMBF-Initiative ANKOM. Die Befragten umgeben sie sich häufig mit Kommiliton/innen, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben, über Berufserfahrung verfügen und sich in einer ähnlichen Altersgruppe bewegen. In der Zusammenarbeit mit jüngeren Kommiliton/innen nehmen sie häufig eine „leitende Rolle“ ein, in der sie mit ihrem Ehrgeiz und ihrer Disziplin andere Student/innen unterstützen und sich beispielsweise für Studiengruppen verantwortlich fühlen. Der Großteil der Befragten empfindet das Studium als einen richtigen Schritt und als Bereicherung. Die Befragten sind sehr ehrgeizig und investieren viel Zeit und Energie in ihr Studium. Sie studieren nach eigener Einschätzung nicht anders und vor allem nicht weniger erfolgreich als andere Studierende auch. Sie bezeichnen ihre anfänglichen Ängste nach kurzer Zeit als übertrieben. Von inhaltlichen Problemen im Studium berichten nur einzelne Befragte aus naturwissenschaftlichen Studiengängen. Insgesamt beschreiben die Befragten jedoch keine großen Schwierigkeiten mit den Studienanforderungen. In Einzelfällen nennen sie den Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens, der für sie zu Beginn eine Herausforderung darstellte. Dieser Befund ist anschlussfähig an frühere Untersuchungen (Fengler/Jankofswki et al. 1983, Schulenberg/Scholz et al. (1986), Richter (1995), Scholz (2006)), in denen die „Studierfähigkeit“ von Studierenden des dritten Bildungsweges untersucht und in Beziehung zum ersten und zweiten Bildungsweg gesetzt wurde. Alle genannten Studien kamen zu dem Ergebnis, dass sich die „Studierfähigkeit“ beruflich Qualifizierter nicht wesentlich von der anderer Studierender unterscheidet.

„Ich habe Blut geleckt. Momentan mache ich überwiegend Biologie. Da gibt's Dinge, wo man denkt, oh Gott! Jetzt haben wir demnächst Genetik: Die gesamten Formeln, Doppelhelix, Säuren und so weiter. Das wird auch schwer werden. Aber (...) ich will wissen wie das zusammenhängt. Und das reizt mich auch. Wenn ich es mir hätte aussuchen können, hätte ich wahrscheinlich Geschichte genommen statt Bio. Geschichte und Deutsch. In Deutsch haben wir einen Unterbereich Plattdeutsch. Ich bin ja mit plattdeutsch groß geworden. Und jetzt wird das tatsächlich angeboten (...), man kann plattdeutsch lernen. Toll, ne? Plattdeutschkurs. Kann ich schon. Aber korrekt plattdeutsch schreiben können ist eine ganz andere Geschichte. Und sowieso wissenschaftlich Schreiben auf platt, das ist eine eigene Disziplin. Aber das habe ich jetzt gemacht mit ner 2,7. Gut, ne? Meine erste wissenschaftliche Arbeit.“ (IW 2)

Weiterhin schildern einige der Befragten, dass sie zu Beginn des Studiums einen neuen Umgang mit Zeit erlernen mussten. Während Sie in ihrer beruflichen Vergangenheit mit einem durchstrukturierten Arbeitstag und eventuellen Weiterbildungen im Anschluss konfrontiert waren liegt es nun an ihnen, selbstorganisiert Stundenpläne zu erstellen, Seminare und Vorlesungen wahrzunehmen und Freiräume zum Lernen zu schaffen. Als hilfreiche Vorerfahrungen aus der Berufstätigkeit benennen die Befragten ihre Strukturiertheit, Kommunikationsfähigkeit und Organisationsfähigkeit, die sie im Berufsleben erlernt haben. Dies unterscheidet sie nach eigenen Aussagen vor allem von jenen Studierenden, die gerade vom Abitur kommen.

„Mit der Zeit erkennt man irgendwann, dass die alle auch nur mit Wasser kochen und dass das alles nix Besonderes ist. Oft denkt man sich auch, wenn man mit Kommilitonen irgendwelche Projektarbeiten zusammen macht, dass da Welten dazwischen liegen. Die haben keine Vorstellung, von der tatsächlichen Arbeitswelt und wie es dann später im Beruf ist. Und wenn man dann als Einziger mit Berufserfahrung in der Gruppe daneben sitzt, merkt man, dass die schon sehr einseitige Vorstellungen davon haben, wie es dann vielleicht später mal aussieht. Also mich hat es einfach unglaublich selbst bestätigt, als ich gemerkt habe, ich bin nicht schlechter als die. Und das (...) ist eigentlich der größte Gewinn, den ich da draus ziehen kann.“ (IW 2)

Die meisten Befragten äußern auch zu Studienbeginn noch große Bedenken darüber, ob sie den fachlichen Anforderungen des Studiums gerecht werden können. Dominierende ist dabei die Sorge, im Vergleich zu Abiturient/innen schon zu lange aus dem Lernprozess heraus zu sein. Diese Befürchtung lösen sich jedoch im Laufe der ersten Semester auf. Beruflich Qualifizierte erkennen, dass sich Abiturient/innen zwar in ihrer Nähe zum schulischen Lernen von ihnen unterscheiden, sie aber dafür bereits genannte Fähigkeiten aus ihrem Berufsalltag mitbringen, die ebenfalls bei der Bewältigung eines

Studiums hilfreich sind. Darüber hinaus bezeichnen sie ihre Lebens- und Berufserfahrung generell als äußerst förderlich im Studium. Die Bedenken hinsichtlich der individuellen Lernfähigkeit lösen sich darüber hinaus – auch durch großen Fleiß, Ehrgeiz und entsprechende Erfolgserlebnisse in den Prüfungen – mit der Zeit auf.

„Ich hatte Bedenken, ob ich noch Lernen kann (...). Am Anfang war es auch echt sehr mühselig. Also ich musste mir die Sachen ganz viel angucken, damit es überhaupt haften bleibt. Aber ich merke, wie es jetzt im Verlauf immer besser wird. Also mein Gehirn ist jetzt gut im Training. Das klappt ganz gut und macht Spaß.“ (IW 5)

Der Großteil der Befragten arbeitet neben dem Studium. Der Nebenerwerb reicht von einem Nebenjob auf 450-Euro-Basis, über Teilzeitbeschäftigung bis zu einer Vollzeittätigkeit, nicht selten auch bei dem letzten Arbeitgeber. Die dadurch entstehende hohe zeitliche Belastung nimmt der Großteil der Befragten kaum als eine solche wahr. Für viele gilt die weitere Tätigkeit im alten Job auch als Sicherheit, da sie im Notfall wieder in ihr altes Tätigkeitsfeld zurückkehren können. Einige Befragte finanzieren sich überdies durch ein Stipendium. Ängste über mangelnde Leistungsfähigkeit lösen sich bei den meisten Befragten in den ersten Semestern auf, da sie wieder einen Zugang zum Lernen finden und erfolgreich die ersten Prüfungen bestehen. Die finanzielle Situation stellt für die Befragten, anders als befürchtet, kein Problem dar. Sie erhalten finanzielle Unterstützung durch den/die Partner/in, ziehen wieder bei ihren Eltern ein, sind weiterhin berufstätig, Leben von Erspartem und/oder erhalten ein Stipendium. Der Altersunterschied und die Berufserfahrung bleiben entscheidende Merkmale, die sie nach eigener Einschätzung von anderen Studierenden unterscheiden und ihre Art zu studieren entscheidend beeinflussen.

4. Fazit

Die hier dargestellten Befunde zeigen, dass beruflich Qualifizierte, die den Übergang in die Universität erfolgreich bewältigt haben, sowohl hilfreiche Strukturen als auch Hindernisse auf dem dritten Bildungsweg identifizieren. Die Informationslücken sind groß und vorhandene Informationen aufgrund der unterschiedlichen Regelungen (sowohl auf Länder-, als auch auf Universitäts-ebene) intransparent. Auch die Unklarheiten bezüglich der Zulassungskriterien werden als verunsichernd beschrieben. Klare Ansprechpartner, eine individuelle Beratung und übersichtliche Internetseiten der Universitäten sind entscheidende Faktoren, um den Übergang zu erleichtern bzw. um Unsicherheiten zu beseitigen. Dabei spielt eine hinreichende Aufklärung über die spezifischen Studienanforderungen eine entscheidende Rolle. An dieser Stelle wären Gespräche mit Studierenden aus höheren Semestern denkbar. Anfänglich befürchtete

Hürden wie Altersunterschied, Finanzen und Leistungsfähigkeit können von den meisten Befragten im Studium überwunden werden. Inhaltlich können vorbereitende und begleitende Angebote, zum Beispiel im wissenschaftlichen Arbeiten, zu Anfang des Studiums unterstützen und so einen erfolgreichen Studienstart und -verlauf ermöglichen. Insgesamt studieren beruflich Qualifizierte sehr ehrgeizig und diszipliniert, obwohl die meisten von ihnen neben dem Studium arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Knigge-Illner, H./Menne, F.R./Rott, G./Scholle, K. (Hg.): Zeitschrift für Beratung und Studium 2/2013. Bielefeld, S. 34-39.
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. CHE, Arbeitspapier Nr. 177. Gütersloh.
- Fengler, H./Janofsky, B./Reibstein, E./u.a. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. Oldenburg, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Freitag, W. (2011): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biografische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Freitag, W./Hartmann E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 121-144.
- Freitag, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in der Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Heibült, J./Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online: 23. Online abrufbar unter: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/heibuelt-anslinger/> [Stand: 05.02.2014].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 06.03.2009. Online abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Stand: 12.04.2014].
- OECD (2013): Education at a Glance. OECD Indicators, OECD Publishing. Online abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> [Stand 15.04.2014].
- Richter, G. (1995): Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Hochschulstudium. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Osnabrück.
- Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./u.a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.
- Wolter, A. (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.

■ **Jessica Heibült**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Arbeit und Politik, Universität Bremen, Projekt: Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges, E-Mail: jheibuelt@zap.uni-bremen.de

■ **Moritz Müller**, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Arbeit und Politik, Universität Bremen, Projekt: Lernbiographien von Studierenden des dritten Bildungsweges, E-Mail: momueller@zap.uni-bremen.de

Maike Gattermann



Maike Gattermann

Menschen mit Beeinträchtigungen beim Übergang an die Hochschule – Anforderungen an Informations- und Beratungsangebote

1. Einführung

In den Sozialerhebungen des DSW werden seit vielen Jahren Daten zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischer Krankheit erhoben. In der 20. Sozialerhebung haben 7% der Studierenden eine studienerschwerende gesundheitliche Beeinträchtigung angegeben (vgl. Middendorf u.a. 2013, S. 453). Im Rahmen der bundesweiten Umfrage „beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011“ (best-Umfrage) gaben mehr als 15.000 dieser Studierenden erstmalig (und sehr viel detaillierter als in den Sozialerhebungen möglich) Auskunft über beeinträchtigungsbezogene Belange vor und während des Studiums (vgl. Unger u.a. 2012). Davon drei Viertel waren bereits vor Beginn des Studiums und somit in der Phase des Übergangs an die Hochschule beeinträchtigt. Die beeinträchtigungsbezogenen Informations- und Beratungsangebote der Hochschulen konzentrieren sich bislang auf das formal geprägte Thema „Sonderanträge bei der Bewerbung“ (z.B. Härtefallantrag), durch die Bewerber/innen für bundesweit oder örtlich zulassungsbeschränkte Studiengänge die Chancen auf einen Studienplatz erhöhen können. Die best-Umfrage zeigt jedoch, dass nur ein kleiner Teil der bereits vor dem Studium beeinträchtigten Studierenden einen solchen Sonderantrag gestellt hat. Daher ergibt sich die Frage, ob der bisherige Fokus der Informations- und Beratungsangebote verändert werden sollte (vgl. Unger u.a. 2012, S. 81). Spezifische Angebote zur Wahl des Studiengangs, zur Vorbereitung auf ein Studium und für die Studieneingangsphase gibt es seltener – häufig als Veranstaltungsangebot (vgl. HRK 2013, S. 20). Studierende mit studienerschwerenden (gesundheitlichen) Beeinträchtigungen wechseln deutlich häufiger Studiengang (28%) oder Hochschule (22%) als andere Studierende (jeweils 16%), was ebenfalls dafür spricht, diese Gruppe in der Phase des Übergangs an die Hochschule stärker als bisher in den Blick zu nehmen (vgl. Middendorf u.a. 2013, S. 453ff.). Im Folgenden werden ausgewählte und bislang kaum beachtete Ergebnisse der best-Umfrage zur Situation von Studieninteressierten mit Beeinträchtigungen beim Übergang an die Hochschule skizziert und darauf aufbauend Anforderungen an die Gestaltung von Informations- und Beratungsangeboten für die Phase des Übergangs an die Hochschule abgeleitet.

2. Studierende mit Beeinträchtigungen¹ – Eine „heterogene Gruppe“

Viele Ergebnisse der best-Umfrage zeigen, dass es sich bei Studierenden mit Beeinträchtigungen um eine „heterogene Gruppe“ handelt. Dies gilt bereits für die Art der studienerschwerenden Beeinträchtigungen, welche die Abbildung 1 zeigt.

Die auch an den Hochschulen zum Teil noch vorhandene Vorstellung, dass die zu dieser Gruppe zählenden Studierenden vor allem körperlich und sichtbar beeinträchtigt sind, entspricht daher nicht der Realität.

Die Mehrzahl dieser Studierenden bezeichnet sich nur selten als „behindert“, sondern lehnt diese dem Sozial- und Gleichstellungsrecht folgende Kategorisierung ab. Die Bezeichnungen „krank“ oder „chronisch krank“ sind hingegen akzeptierter. Ein erheblicher Teil dieser Gruppe möchte die Beeinträchtigung nicht offenbaren oder sogar gezielt verbergen, weil negative Zuschreibungen oder Stigmatisierungen befürchtet werden. Das ist für viele Studierende möglich, denn nur 6% gaben an, dass die Beeinträchtigung sofort bei der ersten Begegnung wahrgenommen werden kann. Bei einem knappen Drittel wird sie wahrscheinlich nach einiger Zeit wahrnehmbar, bei etwas mehr als 60% bleibt sie in der Regel auf Dauer verborgen (vgl. Unger u.a. 2012, S. 27.).

3. Ergebnisse der best-Umfrage zur Situation von Menschen mit Beeinträchtigungen vor Aufnahme eines Studiums²

Die Struktur der folgenden Darstellung orientiert sich am Ergebnisbericht der best-Umfrage.

¹ Die relativ neue Bezeichnung „Studierende mit Beeinträchtigungen“ wird mittlerweile häufig als Synonym für „Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit“ benutzt, was nicht zuletzt auch durch die best-Umfrage gefördert wurde. Die Unterscheidung zwischen individueller Beeinträchtigung und sozial konstruierter Behinderung entspricht auch dem Behinderungskonzept des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das in Deutschland seit 2009 den Status eines einfachen Bundesgesetzes hat.

² Die nachfolgend skizzierten Ergebnisse beruhen auf der Befragung von Personen, die sich für ein Studium entschieden und zum Zeitpunkt der Befragung aktiv studiert haben. Personen, die sich gegen ein Studium entschieden haben, oder abgewiesene Bewerberinnen und Bewerber konnten nicht befragt werden, was die Aussagekraft mancher Ergebnisse beeinflusst (vgl. zu den in Kapitel 3 dargestellten Ergebnissen Unger u.a. 2012, S. 63ff.).

Abbildung 1: Art der Beeinträchtigung, die sich am stärksten im Studium auswirkt (vgl. zur Bildung der Beeinträchtigungsgruppen Unger u.a. 2012, S. 20f. und S. 281ff.)

Art der Beeinträchtigung, die sich am stärksten im Studium auswirkt [Rundungsdifferenzen möglich]	Anteil [Prozent]
Psychische Beeinträchtigung bzw. seelische Krankheit (Am häufigsten wurden Depressionen, Angststörungen, Essstörungen und Persönlichkeitsstörungen genannt)	45
Chronisch-somatische Krankheit (Am häufigsten wurden Allergien, Magen-/Darmerkrankungen, Stoffwechselstörungen, Atemwegserkrankungen chronische Schmerzen und Hauterkrankungen genannt)	20
Andere Mehrfachbeeinträchtigung (Insbesondere Personen mit psychischer Beeinträchtigung in Kombination mit anderer Beeinträchtigung. Als andere Beeinträchtigung wurden am häufigsten die Gruppen ‚sonstige Beeinträchtigung bzw. Krankheit‘ und ‚Teilleistungsstörung‘ genannt)	10
Teilleistungsstörung (Zum weit überwiegenden Teil wurden Legasthenie, Dyslexie oder Dyskalkulie genannt)	6
Sonstige Beeinträchtigung bzw. Krankheit (Am häufigsten wurden Allergien, Depressionen, chronische Schmerzen, Magen-/Darmerkrankungen, Angststörungen, Tumorerkrankungen, Essstörungen und Stoffwechselstörungen genannt)	5
Sehbeeinträchtigung	5
Mobilitäts- und Bewegungsbeeinträchtigung	4
Hör- oder Sprechbeeinträchtigung	3
Psychische Beeinträchtigung <u>und</u> chronisch-somatische Krankheit	3
Summe	100

Quelle: Unger u. a. (2012) S. 20ff.

3.1 Einfluss der Beeinträchtigung auf die Wahl des Studiengangs und das Studieren im Wunsch-Studiengang

In der best-Umfrage gaben zwei Drittel der Studierende mit vor Beginn des Studiums bestehenden Beeinträchtigungen an, dass beeinträchtigungsbezogene Aspekte die Wahl des derzeitigen Studiengangs beeinflusst haben, bei einem Viertel war dieser Einfluss eher oder sehr stark. Die befragten Studierenden konnten die Einflussfaktoren anhand vorgegebener Kategorien spezifizieren:

Rund ein Drittel gab an, dass *Empfehlungen des sozialen Umfelds* (Familie, Freundeskreis, Lehrende), aber nur wenig mehr als ein Zehntel, dass *Empfehlungen von externen Berater/innen* die Entscheidung für den derzeitigen Studiengang beeinflusst haben. Bei Studierenden mit amtlich anerkannter Schwerbehinderung haben die Empfehlungen beider Gruppen eine stärkere Rolle gespielt.

Etwas mehr als ein Viertel nannte *geringe Hürden bei der Zulassung* (z.B. keine Zulassungsbeschränkungen). Dieser Aspekt war unter anderem für Studierende mit Teilleistungsstörungen von deutlich überdurchschnittlicher, für Studierende mit amtlich anerkannter Schwerbehinderung bzw. mit Beeinträchtigungen des Bewe-gens, des Hörens und des Sehens von deutlich unterdurchschnittlicher Bedeutung.

Mehr als ein Viertel hat *die gute Studierbarkeit des Studiengangs mit Beeinträchtigung* als Einflussfaktor angegeben. Dieser Aspekt wurde von der Hälfte der Studierenden mit Beeinträchtigungen des Bewe-gens und von deutlich mehr als einem Drittel der Studierenden mit Beeinträchtigungen des Sehens oder mit Teilleistungsstörungen genannt. Eine *gute Ausstattung und Begleitangebote der Hochschule* gaben nur 5% als Einflussfaktor an. Für die Gruppe der Studierenden mit amtlich anerkannter Schwerbehinderung sowie mit Bewegungs- oder Sehbeeinträchtigungen war dieser Aspekt um ein

Mehrfaches wichtiger als für andere Studierende.

Ebenfalls etwas mehr als ein Viertel hat *gute Beschäftigungschancen mit Beeinträchtigung* als Einflussfaktor genannt. Dies gilt für rund die Hälfte der Studierenden mit amtlich festgestellter Schwerbehinderung bzw. mit Beeinträchtigungen des Bewe-gens oder des Sehens und ebenfalls noch überdurchschnittlich für Studierende mit Beeinträchtigungen des Hörens sowie mit chronisch-somatischen Krankheiten. Von den Studierenden mit vor Beginn des Studiums bestehenden Beeinträchtigungen haben 40% angegeben, nicht im ursprünglich gewünschten Studiengang zu studieren.

Ein knappes Viertel dieser Gruppe gab dafür beeinträchtigungsbezogene Gründe an, insbesondere die eingeschränkte Studierbarkeit des Studiengangs (41%), ein Abraten durch das soziale Umfeld (27%) und schlechte Beschäftigungschancen (26%).

3.2 Nutzung von Härte- und Nachteilsausgleichsregelungen um Zulassungschancen zu verbessern

In den bundesweit oder örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen besteht in der Regel die Möglichkeit, so genannte Sonderanträge zu stellen, mit denen besondere Härten berücksichtigt oder Nachteile ausgeglichen werden sollen. Zum Teil gibt es auch Nachteilsausgleichsregelungen, die sich auf besondere Zugangsvoraussetzungen beziehen. Von den Studierenden, bei denen bereits vor Beginn des Studiums eine Beeinträchtigung bestand, haben 7% bei der Bewerbung für den derzeitigen grundständigen Studiengang einen solchen Sonderantrag gestellt. Zum weit überwiegenden Teil handelte es sich um Härtefallanträge, Anträge auf Nachteilsausgleich spielten kaum eine Rolle. Die Antragstellenden gehörten überdurchschnittlich häufig zu den kleinen Gruppen der Studierenden mit amtlich anerkannter Schwerbehinderung bzw. der Studierenden mit Beeinträchtigungen des Bewe-gens, des Hörens oder des Sehens. Von der großen Gruppe der psychisch beeinträchtigten Studierenden stellten nur 3% einen Sonderantrag. Diese Ergebnisse spiegeln die gängigen Härte- und Nachteilsausgleichsregelungen wider, von denen Studierende mit körperlichen Beeinträchtigungen oder amtlich anerkannter Schwerbehinderung profitieren und die von psychisch beeinträchtigten Personen nur selten erfüllt werden können. Die best-Umfrage macht keine Angaben darüber, wie viele der befragten Studierenden sich für zulassungsbeschränkte Studiengänge beworben oder aufgrund guter Noten keinen Sonderantrag gestellt haben, was den Aussagewert der Ergebnisse beeinflusst.

3.3 Nutzung von Informations- und Beratungsangeboten vor dem Studium

Die nachfolgend skizzierten Ergebnisse beruhen auf den Angaben aller Studierenden, unabhängig davon, ob die Beeinträchtigung bereits vor Beginn des Studiums bestand oder später erworben wurde.

Rund 80% der befragten Studierenden kannten eines der Beratungsangebote zu beeinträchtigungsspezifischen Themen. Den mit 67% höchsten Bekanntheitsgrad hatten die psychologischen Beratungsstellen der Hochschulen oder Studentenwerke, die Beauftragten bzw. Beratungsstellen der Hochschulen für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit kannten 45%. Obwohl 60% der befragten Studierenden starke oder sehr starke beeinträchtigungsbezogene Studienschwernisse angaben, hat nur rund ein Viertel eines oder mehrere dieser Angebote genutzt.

Von den zielgruppenspezifischen Angeboten hatten die Beauftragten bzw. Beratungsstellen der Hochschulen mit nur 6% und deutlichem Abstand zu den anderen spezialisierten Angeboten der Studentenwerke, der studentische Vertretungen und der studentische Selbsthilfe) noch die höchste Nutzungsquote. Das grundsätzlich allen Studierenden offen stehende Angebot der psychologischen Beratungsstellen erreichte mit 15% die höchste Nutzungsquote und wurde von Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen weit überdurchschnittlich in Anspruch genommen. Die Beauftragten bzw. Beratungsstellen der Hochschulen wurden von knapp zwei Drittel der Ratsuchenden, alle anderen Angebote von rund der Hälfte der Nutzer/innen als sehr oder eher hilfreich beurteilt. Mehr als ein Drittel der Studierenden, die keines dieser Angebote nutzten, hatten nach eigenen Angaben keinen Bedarf, mehr als ein weiteres Drittel fühlte sich von den vorhandenen Angeboten nicht angesprochen. Ein großer Teil (44%) der Studierenden, die kein Angebot genutzt haben, wollte die Beeinträchtigung nicht offenbaren, bei Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen sogar mehr als 60%.

4. Mögliche Folgen für die Angebote der Hochschulen³

4.1 Studienwahl- und Studienvorbereitungsphase stärker in den Blick nehmen

Angebote für Studieninteressierte mit Beeinträchtigungen sind bislang oftmals auf das Thema „Sonderanträge“ fokussiert. Das ist durchaus erstaunlich, da diese Gruppe bei der Wahl des Studiengangs und des Studienorts sowie bei der Vorbereitung eines Studiums zusätzlich zu den für Alle relevanten Fragestellungen, häufig deutlich mehr zu klären hat. Die best-Umfrage zeigt, dass der bisherige Fokus sehr (zu) eng ist, so dass – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der bei dieser Gruppe deutlich erhöhten Zahl an Studiengang- und Hochschulwechsellern – eine intensivere Begleitung in der Phase des Übergangs an die Hochschule notwendig erscheint. Dabei sollten zunächst individuelle Studiengangwünsche und spätere berufliche Aufgaben im Vordergrund stehen. Die best-Ergebnisse lassen jedoch vermuten, dass beeinträchtigungsbezogene Faktoren die Entscheidung für einen Studiengang erheblich beeinflussen. Sie zeigen auch,

dass die studienerschwerenden Auswirkungen von Beeinträchtigungen weniger von der Beeinträchtigungsart als vielmehr von den Möglichkeiten der Gestaltung des Studiums abhängen. Früher durchaus verbreitete Empfehlungsmuster (Personen mit Beeinträchtigungsart ABC sollten Studiengang XYZ wählen), die auf der traditionellen individualistischen Vorstellung von „Behinderung“ beruhen und die den Einfluss von Studienbedingungen vernachlässigen, sind daher problematisch.

Der Blick muss sich daher auch auf die Gestaltung von Strukturen (Angebote, Prozesse, rechtliche Regelungen) richten, die eine chancengleiche Durchführung des Studiums ermöglichen. Dabei sollten die Beauftragten für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit eine zentrale Rolle spielen. Dies setzt voraus, dass „Behinderung“ von den Hochschulleitungen als eine von mehreren zentralen Diversitätskategorien gesehen wird und Studierende mit Beeinträchtigung nicht als Randgruppe mit „Sonderbedarf“ gelten. Im Rahmen der Beratung und Begleitung sollte die Reflexion der Wechselwirkungen zwischen fachlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen eines Studiengangs und der Auswirkungen der Beeinträchtigung im Mittelpunkt stehen. Bei der Wahl der Hochschule bezieht sich der Klärungsbedarf vor allem auf die aktuell vorhandenen Lehr- und Lernbedingungen, mögliche Nachteilsausgleiche zur Anpassung von Lehrveranstaltungs- und Prüfungsbedingungen und des Studienverlaufs, beeinträchtigungsbezogene Zusatzbedarfe (Finanzierung, Organisation) sowie Infrastrukturen an der Hochschule und am Hochschulort.

Geklärt werden sollte auch, ob die bislang (in der Schule) erfolgreichen Strategien des Umgangs mit der Beeinträchtigung oder die dort praktizierten Nachteilsausgleiche auch für das Studium geeignet sind, was häufig nicht der Fall ist. Ein Teil der Studieninteressierten benötigt daher Unterstützung bei der Entwicklung alternativer Strategien, die dann idealerweise auch noch im oder in den ersten Semestern des Studiums fortgesetzt werden sollte.

4.2 Allgemeine Angebote barrierefrei(er) gestalten

Die best-Ergebnisse deuten daraufhin, dass viele Studieninteressierte (insbesondere mit nicht sichtbaren Beeinträchtigungen) nur die allgemeinen Informations- und Beratungsangebote nutzen. Dies ist grundsätzlich erwünscht, da die spezifischen die allgemeinen Angebote thematisch ergänzen, aber nicht ersetzen sollen. Daher müssen zugleich die allgemeinen Informations- und Beratungsangebote der Hochschulen die Belange von beeinträchtigten Ratsuchenden stärker berücksichtigen. Studieninteressierte mit Beeinträchtigungen sollten möglichst viele allgemeine Angebote nutzen können, ohne sich als „Sonderfall“ offenbaren zu müssen. Dies bedeutet beispielsweise

- dass Beratungs- und Veranstaltungsräume barrierefrei zugänglich sind,
- dass Vorkehrungen für den Fall getroffen werden, dass Ratsuchende mit Bedarf an personeller oder techni-

³ Die Punkte 4.2 bis 4.4 wurden bereits bei der Präsentation der best-Umfrage von Fromme 2012, S. 10 benannt (vgl. ebenso Meyer auf der Heyde 2013, S. 3f.).

- scher Unterstützung (z.B. FM-Anlage, Gebärd- oder Schriftdolmetscher/innen) ein Angebot nutzen wollen,
- dass es bei Veranstaltungen Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten gibt (z.B. für Personen mit chronisch-somatischen oder psychischen Krankheiten oder Autismus-Spektrum-Störungen) oder
 - dass Online-Angebote (Internetauftritt, Broschüren, Filme) barrierefrei zugänglich sind, was durch Einhaltung (inter-)nationaler Standards (z.B. WCAG 2.0, BITV 2.0) bei der Gestaltung von Webauftritten und Broschüren erreicht werden kann.

Insbesondere die Forderung nach barrierefrei zugänglichen Räumen erscheint auf den ersten Blick überflüssig (weil selbstverständlich). Allerdings haben die Evaluation der HRK-Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ sowie eine kürzlich veröffentlichte Befragung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung des DSW ergeben, dass sogar ein Teil der Beauftragten der Hochschulen für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit weder über barrierefrei zugängliche Räume, noch über die Mittel für den Einsatz personeller Unterstützung bei Beratungsgesprächen oder Veranstaltungen verfügt (vgl. HRK 2013, S. 14ff. und IBS 2014, S. 12). Barrierefrei gestaltete allgemeine Angebote sollten bei der Darstellung bzw. Ankündigung sichtbar gemacht werden. Das Prinzip „Barrierefreiheit“ kann aber auch bei der inhaltlichen Gestaltung angewandt werden, insbesondere durch eine beispielhafte „Mit-“ Behandlung beeinträchtigungsrelevanter Aspekte sowie gezielte Verweise auf spezifische Angebote. Dadurch wird das Thema „Studieren mit Beeinträchtigungen“ sichtbarer und damit selbstverständlicher Teil des Angebots für Alle. Dies kann auch befürchteter oder tatsächlicher Stigmatisierung entgegenwirken.

4.3 Spezifische Angebote weiterentwickeln

Die allgemeinen Angebote müssen durch die der Beauftragten bzw. der Beratungsstellen für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit ergänzt werden, um die zielgruppenspezifischen Informations-, Beratungs- und Unterstützungsbedarfe qualifiziert decken zu können (z.B. zur Gestaltung von Nachteilsausgleichen bei Lehrveranstaltungen, Prüfungen und Fristen). Die Nutzungsquote der Angebote der Beauftragten bzw. Beratungsstellen der Hochschulen für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit ist relativ gering ist, die Beurteilung durch die Nutzer/innen hingegen gut. Dabei muss berücksichtigt werden, dass diese Angebote bislang nur sehr selten hauptamtlich, sondern teils ehrenamtlich und teils als zusätzliche Teilaufgabe einer Stelle erfolgen (vgl. IBS 2014, S. 10f.). Angesichts der HRK-Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit sollten daher die Beauftragten bzw. Beratungsstellen für diese Studierendengruppe personell und finanziell angemessen ausgestattet werden, um die vielfältigen Aufgaben erfüllen und die HRK-Empfehlung „Eine Hochschule für Alle“ umsetzen zu können. Sofern noch nicht geschehen, müssen sich die Beauftragten bzw. Beratungsstellen stärker auf die Bedürfnisse von Studierenden mit chronisch-somatischen und psychischen Krankheiten sowie

mit Teilleistungsstörungen konzentrieren und sich als qualifizierte Ansprechpartner/innen für beeinträchtigungsspezifische Belange positionieren.

4.4 Allgemeine und spezifische Angebote stärker vernetzen

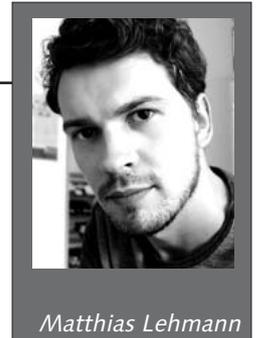
Allgemeine und spezifische Angebote sind an vielen Hochschulen vernetzt, so dass Ratsuchende ggf. gezielt weiterverwiesen werden können. Diese Praxis hat zur Folge, dass Studieninteressierte, die aufgrund der Beeinträchtigung einen vielfältigen Informations- und Beratungsbedarf haben, hohen Aufwand betreiben müssen, um diesen zu decken. Diese Praxis könnte (und sollte) durch einen koordiniertes Vorgehen ersetzt werden, wobei die Schnittstellen bzw. Übergabepunkte an Ratsuchende nicht nur definiert, sondern auch an die Ratsuchenden kommuniziert werden müssen. Mögliche Maßnahmen sind z.B. das Angebot gemeinsamer Beratungsgespräche oder die Organisation individueller Schnupperbesuche. Dieses Vorgehen ist einerseits ressourcenintensiv, andererseits kann es die Kooperationsbeziehungen und die Kompetenzen stärken. Darüber hinaus sind weitere Aktivitäten denkbar, z.B. die regelhafte Beteiligung spezifischer Beratungsstellen an allgemeinen Veranstaltungsangeboten oder die Schulung der Mitarbeiter/innen allgemeiner Beratungsstellen, damit diese spezifische Bedarfe besser erkennen können. Durch diese Maßnahmen kann eine bessere Einbindung der spezifischen Beratungsangebote an den Hochschulen erreicht werden. Dies könnte dann mittel- bis langfristig auch dazu führen, dass die Empfehlungen der Berater/innen der Hochschulen im Vergleich zu denen des privaten Umfelds an Bedeutung gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Fromme, C. (2012): Studieren mit Behinderung und chronischer Krankheit – die Herausforderungen annehmen, Vortrag im Rahmen der Fachtagung der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des DSW „Es ist normal, verschieden zu sein. Wunsch oder Wirklichkeit? Studieren mit Behinderung/chronischer Krankheit an deutschen Hochschulen im Jahr 2012“ vom 14. bis 15. Juni 2012 in Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz (HKRK) (2009): „Eine Hochschule für Alle“ – Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit – Ergebnisse der Evaluation, Bonn 2013.
- Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des DSW (2014): Beauftragte für Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten. Eine Umfrage der IBS zu Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsprofil, Berlin.
- Meyer auf der Heyde, A. (2013): Anforderungen an eine inklusive Hochschule – Ergebnisse der DSW-Datenerhebung „beeinträchtigt studieren 2011“, In: Forum D, Beitrag D28-2013 unter www.reha-recht.de, 27.09.2013.
- Middendorf, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N.: (2013) Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012, 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin.
- Unger, M./Wejwar, P./Zausinger, S./Laimer, A. (2012): beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011, herausgegeben vom Deutschen Studentenwerk (DSW), durchgeführt vom Institut für höhere Studien (IHS), Wien/Berlin.

■ Dr. Maike Gattermann-Kasper, Koordinatorin für Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit, Universität Hamburg, Mitglied des Beirats der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des DSW, E-Mail: Maike.Gattermann-Kasper@uni-hamburg.de

Matthias Lehmann



Matthias Lehmann

Wissen, was kommt?! – Empirische Befunde zu Beratungs- und Betreuungsangeboten an Musikhochschulen

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedeutung von Beratungs- und Betreuungsangeboten von Musikhochschulen aus der Perspektive von Arbeitsmarktexpert/innen und Absolventen/innen sowie von Studierenden einer deutschen Musikhochschule. Mit Daten eines Forschungsprojekts des Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulforschung wird eine bedeutende Phase des Studiums in den Blick genommen: der Übergang vom Studium in den Beruf. So lautet ein wesentlicher Befund der Studie, dass ein allgemeiner Bedarf an Beratungs- und Betreuungsangeboten in der Musikhochschulausbildung besteht, insbesondere bei der Vorbereitung der Studierenden auf die gegenwärtige, problematische Arbeitsmarktsituation von professionellen Musiker/innen.

1. Einleitung

Die Forschung zu Musikhochschulen im Kontext von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung steht im Schatten der „großen“ Universitäten und der Fachhochschulen. Durch ihre verhältnismäßig geringe Anzahl, ihr spezifisches künstlerisch-musikalisches Profil sowie die Umstellung der Studiengänge auf die zweistufige Studienstruktur, kam es in der Vergangenheit zu einigen Verzögerungen, interne Qualitätsanalysen durchzuführen (vgl. Koch 2006 und Linowitzki 2011). Im Zuge der Bologna-Reform haben aber auch die Musikhochschulen einen Wandel erfahren, der zu einer stärkeren Öffnung gegenüber den wissenschaftlichen Verfahren der Qualitätsmessung (Lehrveranstaltungsevaluationen, Studierenden- und Absolventenbefragungen) geführt hat (vgl. dazu auch Heinrichs 2011).¹ Vor diesem Hintergrund widmete sich das Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung (KfBH) in einem Forschungsprojekt der Analyse der gegenwärtigen Anforderungen an das Studium einer Musikhochschule. Wichtige Aspekte der Analyse bilden dabei die Zufriedenheit von Studierenden mit vorhandenen Beratungs- und Betreuungsangeboten sowie die entsprechenden Anforderungen und Wünsche aus Sicht von Arbeitsmarktexpert/innen sowie von Absolvent/innen. Dass diese Angebote einen wesentlichen Einfluss auf die Studienqualität und Unterstützungsangebote eine zentrale Bedeutung beim Übergang vom Studium in den Beruf haben, soll im vorliegenden Beitrag anhand empirischer Befunde gezeigt werden. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

1. Welche Stärken und Schwächen sehen die Arbeitsmarktexpert/innen in der gegenwärtigen Musikhochschulausbildung und im Hinblick auf Beratungs- und Unterstützungsangebote?
2. Wie bewerten Absolvent/innen retrospektiv Beratungs- und Betreuungsangebote ihrer Musikhochschule und welche Bedeutung wird diesen beim Übergang vom Studium in den Beruf zu geschrieben?
3. In welchem Zusammenhang stehen Studienqualität und die Zufriedenheit mit verschiedenen Beratungs- und Betreuungsangeboten der Musikhochschule aus der Sicht der Studierendenschaft?

Nach einer kurzen Einführung in die Problematik (2) werden die drei Erhebungsmethoden sowie das Auswertungsverfahren vorgestellt (3). Im Anschluss erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse (4) aus den Interviews mit den Expert/innen sowie aus den Befragungen der Studierenden sowie der Absolvent/innen einer Musikhochschule. Die Ergebnisse werden in Abschnitt 5 zusammengefasst und bilanziert.

2. Problemaufriss

Angesichts der bisher überschaubaren Forschung bezüglich Qualitätsanalysen im Kontext von Musikhochschulen ist es kaum verwunderlich, dass nur wenige Erkenntnisse über die Bedeutung von Betreuungs- und Beratungsangeboten existieren. Dabei sprechen gleich mehrere Gründe dafür, sich dieser Thematik wissenschaftlich fundiert zu widmen. Es ist zunächst festzuhalten, dass auch bei Musikhochschulen der Wandel zur zweistufigen Studienstruktur hilfreiche Beratungs- und Betreuungsangebote zu unterschiedlichen Studienphasen und Lebenslagen erforderlich macht. Viele Probleme und Problemlösungsstrategien, die sich bei der Einrichtung der Studiengänge an anderen Hochschulformen gezeigt haben, sind nicht unbedingt auf den „Lehr- und Lernort Musikhochschule“ zu übertragen (Clausen 2009, S. 14). Dies begründet sich u.a. in den spezifischen Profilen der Musikhochschulen und regulären Strukturen der Studiengänge (4-Jahres-Regelung), den Zielformulierungen der künstlerischen Abschlüsse in den ländergemeinsa-

¹ Exemplarisch für diese Öffnung ist das „Handlungsfeld Q“ von 12 kürzlich zusammengeschlossenen deutschen Musikhochschulen zu einem Kompetenznetzwerk für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung. (vgl.: <http://www.hfm-detmold.de/portrait/institutionen/kompetenznetzwerk>, letzter Zugriff: 10.06.2014).

men Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (2003/2010) oder den Sonderbestimmungen zu den Abschlussarbeiten mit den Möglichkeiten eines musikalischen „Abschlussprojekts“ (Akkreditierungsrat, Drs. 20/2013).

Entsprechende Angebote sind zu dem notwendig, betrachtet man die stark zunehmende Heterogenität der Studierenden. Demnach beträgt der Anteil an ausländischen Studierenden an den deutschen Musikhochschulen überdurchschnittliche 25%, während die künstlerischen Studiengänge sogar einen Anteil bis zu 58% aufweisen (vgl. Nimczik/Bäßler/Altenburg 2011, S. 8). Darüber hinaus konstatiert die Forschungsgruppe um die aktuelle Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, dass die Anteile von Studierenden mit Kind(ern) an Kunst- und Musikhochschulen ebenfalls überdurchschnittlich hoch sind (Middendorf et al. 2013, S. 495). Diese heterogenen Bedarfslagererfordern leistungsfähige Unterstützungs- und Betreuungsangebote, um die Chancen des Studienerfolgs zu erhöhen.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt betrifft den Übergang von der Hochschule in den Beruf. Gegenwärtige Entwicklungstrends auf dem Arbeitsmarkt für Musikberufe erfordern zunehmend Kompetenzen, die über die musikalischen Fähigkeiten hinausgehen und bei falscher Spezialisierung sogar zu einem „skill mismatch“ (vgl. Sala 2011) bei der Berufsfindung führen können. Ob sich insbesondere die künstlerische Ausbildung an Musikhochschulen durch die Vernachlässigung überfachlicher Ziele am Arbeitsmarkt vorbei entwickelt, ist dabei in der Fachliteratur eine immer wiederkehrende und stark diskutierte Problematik (vgl. etwa Hölscher 2002; Gembris/Langner 2005; Pegelhoff 2009; Kemmelmeyer 2009; Bork 2010). Auch hier kann ein effektives System von Unterstützungs- und Beratungsangeboten bereits während des Studiums präventiv wirken und der individuelle Karriereweg der Studierenden durch konkrete berufsvorbereitende Angebote und Leistungsrückmeldungen der Lehrenden organisiert und geplant werden.

Empirische Befunde zu den hier angestellten Überlegungen, die aus primären Befragungsdaten stammen, existieren im deutschsprachigen Raum nur wenige. Zwei wesentliche Studien im Kontext von Musikhochschule sind allerdings zu benennen. Heiner Gembris und Diana Langner (2005) haben sich in ihrer Absolventenstudie ausschnitthaft mit dem Aspekt „Beratung und Betreuung“ befasst, wobei sie insbesondere die Karriereberatung durch die Musikhochschulen als „düsteres Kapitel“ (Gembris/Langner 2005, S. 41) beschreiben. Matthias Koch (2006) beschäftigte sich im Rahmen seiner Dissertation mit *Qualitätsverbesserungen an Musikhochschulen* und liefert konkrete Handlungsempfehlungen für die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, die sich aber weitestgehend aus einer hochschulinternen Perspektive ergeben (Koch 2006, S. 214). Eine aktuelle und gezielte Untersuchung aus mehreren Perspektiven liegt bisher nicht vor. Hierfür liefern die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Karrierewege“ des KfBH neue Erkenntnisse.

3. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Um einen umfassenden Blick auf die gegenwärtigen Anforderungen an das Studium an einer Musikhochschule zu bekommen, wurden qualitative und quantitative Erhebungsmethoden gewählt. Im Rahmen des qualitativen Teilprojekts konnten insgesamt zehn Expert/innen zum Thema „Arbeitsmarkt und Musikhochschule“ interviewt werden (vgl. Meuser/Nagel 1991). Das Kriterium zur Auswahl der Expert/innen richtete sich insbesondere nach den für die Musikhochschulabsolvent/innen relevanten Berufsfeldern (Orchester, Musikschulen, Hochschullehrer/innen, Labels) und den Agenturen zur beruflichen Vermittlung. Zwar wurden keine konkreten Fragen nach in der Hochschule erforderlichen Beratungs- und Betreuungsangeboten gestellt, gleichwohl wurde in den Gesprächen deutlich, welche Probleme und welche Erfordernisse diesbezüglich bestehen. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (1993, 2000). Die aus der qualitativen Studie ermittelten Anforderungen und Probleme zum gegenwärtigen Arbeitsmarkt wurden in einer Befragung von Absolvent/innen einer deutschen Musikhochschule (N=880; Rücklauf 15%) berücksichtigt.² Dafür wurden Fragen zu spezifischen Betreuungs- und Beratungsleistungen, zu Lehrangeboten, zur retrospektiven Einschätzung von vermittelten und im Beruf erforderlichen Kompetenzen sowie zu beruflichen Tätigkeiten und Berufsverläufen konzipiert oder aus den bisherigen Absolventenstudien des KfBH³ übernommen. In der Befragung von Studierenden derselben Musikhochschule (N=545; Rücklauf 42%) wurden einige dieser Items um Fragen zur Studiensituation und zu den Studienbedingungen ersetzt und erweitert. Wohl wissend, dass die Einschätzungen und Meinungen jeweils nach den gewählten Studienrichtungen und Instrumenten variieren, soll im Folgenden eine Gesamtchau zur allgemeinen Bedeutung und Wirkung von Beratungs- und Betreuungsangeboten an Musikhochschulen vorgenommen werden.

Der triangulative Aufbau des Projekts ermöglicht eine sukzessive Herangehensweise an die Problematik in drei Schritten. Zunächst wird die Sichtweise der Expert/innen vorgestellt, welche erwartungsgemäß eine arbeitsmarkt-orientierte Perspektive aufweisen und somit eher auf Probleme hindeuten, die beim Übergang vom Studium in den Beruf bewältigt werden müssen. Anschließend werden retrospektive Einschätzungen der Absolvent/innen zum Beratungs- und Betreuungsangebot der Hochschule dargestellt. Ein wesentlicher Vorteil dieser Perspektive ist der zeitliche Verlauf, mit dem hochschulbezogene Veränderungen mit Bezug zur Bologna-Reform rekonstruiert werden können. Abschließend soll die Perspektive der Studierenden den Meinungen und Einschätzungen der Expert/innen sowie der Absolvent/innen

² Eine Überprüfung der Datenqualität ergab, dass die Stichprobe über die Merkmale Geschlecht, Herkunft und Fachrichtung der Befragten die Grundgesamtheit – trotz der geringen Rücklaufquote – gut abbildet.

³ Vgl. <http://www.kfbh.de/publikationen/publ Absolventen.html> (letzter Zugriff: 09.08.2013).

kontrastiv gegenübergestellt werden. Hier soll den Fragen nachgekommen werden, mit welchen Problemen die Studierenden im Studium konfrontiert sind und in welchen Bereichen Beratungs- und Betreuungsangebote genutzt oder gewünscht werden.

Um die jeweiligen Unterstützungs-, Beratungs- und Betreuungsangebote analytisch zu trennen, wird im Folgenden auf die Differenzierung von Matthias Koch (2006, S. 214) und Sabine Teichmann (1999, S. 100) zurückgegriffen. Demnach lassen sich die Angebote den Aspekten *Information* (u.a. Informationen zur Hochschule, zu den jeweiligen Angeboten und Einrichtungen sowie zur Studienorganisation), *Persönlichkeitsorientierung* (u.a. individuelle Problemlösungen im Studium, Studienwechsel oder -abbruch, Auslandsstudium, Karriereberatung) und *Förderung spezifischer Kompetenzen* (u.a. konstruktive Leistungsrückmeldungen, Zusatzqualifikationen wie Bewerbungstraining, Selbstvermarktung, Zeitmanagement) zuordnen.

4. Ergebnisse

4.1 Arbeitsmarktexpert/innen Erwartungen an Musikhochschulen

Die Expert/innen wurden im Rahmen eines Leitfadenterviews danach gefragt, welche Stärken und Schwächen sie bei den Absolvent/innen sowie bei der Musikhochschulausbildung wahrnehmen. Durch den Fokus der Interviews auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts für Musikberufe weist die Argumentation eine entsprechende Nähe zu den *persönlichkeitsorientierten* und *kompetenzfördernden* Angeboten auf.

Ein wesentliches Problem, das die Befragten in Bezug auf Schwächen der Absolvent/innen besteht in der Fehlanpassung („mismatch“) ihrer musikalischen Fähigkeiten an die erforderlichen Arbeitsmarktbedingungen. Da sich der Arbeitsmarkt für Musikberufe höchst dynamisch entwickelt und die Absolvent/innen häufig in „Patchwork-Karrieren“ drängt (vgl. Kimmelmeyer 2009), werden auch vielfältige Kompetenzen notwendig, die oftmals aufgrund eines fehlenden Problembewusstseins für den eigenen beruflichen Weg nicht mitgedacht werden.

„Es ist wirklich wie ein Lotteriespiel. Ich kann begabt sein, ich kann gut ausgebildet sein, dann kann ich an dem Lottospiel teilnehmen, aber es ist nicht gesagt, dass ich die Chance habe, mal eine Bühne zu betreten. Man müsste halt dann jungen Leuten wirklich schon mit dem Studium mit auf dem Weg geben, wie sieht Plan B aus, falls es nicht klappen sollte. Das haben sich oftmals die Leute nicht überlegt: >Was mach ich mit mir wenn das nicht klappen sollte?< Dann geht es wirklich so, von raus aus der Hochschule – 33 Jahre alt – über Hartz IV in die Rente. Das kann nicht sein.“ (Expertin, Gesang)

Die Gefahr einer potenziellen Fehlanpassung variiert zwar leicht zwischen den künstlerischen und pädagogischen Ausrichtungen, ist aber als übergreifendes Problem bei nahezu allen musikalischen Studienrichtungen feststellbar. Demnach haben die Studierenden von Mu-

sikhochschulen oftmals geringe Vorstellungen von den Kompetenzen, die über die musikalischen Fähigkeiten hinaus im Beruf erforderlich sind. Diese reichen von fehlenden rechtlichen und unternehmerischen Kenntnissen über Selbstvermarktungskompetenzen bis hin zu gering ausgeprägten sozialen Fähigkeiten sowohl für Orchestermusiker/innen als auch für Instrumentalpädagog/innen und Lehrer/innen des Schulfachs Musik. So berichtet ein Arbeitsmarktexperte für Orchestermusik:

„Der Orchestermarkt ist weg und der Musikschulmarkt ist auch weg. Dann ist dann nur noch der freie Markt und der ist dann eben teilweise – oder überwiegend – prekär. [...] Eine sonstige Kompetenz ist dann sicher Selbstmanagement. Wenn man sagt: >Okay, wie musst du persönlich aufgestellt sein, wenn du eben nicht diese Stelle bekommst?< Wenn du als selbstständiger Musikunternehmer nicht zu dem einen Prozent da ganz oben, die da irgendwo auch echte Solistenkarrieren machen, gehörst. Da rechtzeitig während des Studiums auch Angebote zu machen – was teilweise auch schon stattfindet – so nach dem Motto: Wie gründe ich meinen eigenen Betrieb? Wie sieht das so mit Steuerfragen aus? Was ist eine Verwertungsgesellschaft? [...] Was ist Künstler-sozialversicherung? Das ist das gesamte Umfeld einer Selbstständigkeit im musikalischen/künstlerischen Bereich. Und noch dazu: Wie funktioniert Selbstmarketing im weitesten Sinne? Warum brauche ich eine eigene Webseite? Wie trete ich an Veranstalter heran? Wie sehen Musterverträge aus? Und so weiter und so weiter. Was einen Musiker dann auch auf den freien Markt mehr oder weniger vorbereitet. Das wäre dann – aus meiner Sicht, wenn die Marktsituation so ist wie sie ist und wie ich sie wahrnehme – die Mindestanforderung, die man dort anbieten muss.“ (Arbeitsmarktexperte, Orchestermusik)

Ein weiteres Problem, dass die Expert/innen mehrheitlich identifizieren, zeigt sich bei den sprachlichen Kompetenzen der ausländischen Absolvent/innen an deutschen Musikhochschulen. Die Hochschulen sind bemüht, diesen Aspekt der Heterogenität von Studierenden bereits zum Studieneingang durch Zulassungsvoraussetzungen zu bewerkstelligen, wonach das Sprachniveau „Deutsch als Fremdsprache“ mit der Stufe 3 zum Studienbeginn vorliegen muss (vgl. Mrenes 2011, S. 206). In der Wahrnehmung der Expert/innen geschieht dies aber nur ungenügend. Vielmehr ist kommunikative Anschlussfähigkeit im Beruf, insbesondere bei solchen sozialen Gebilden wie Orchestern oder Musikunterrichtsgruppen, eine wesentliche Voraussetzung zu ihrer Aufrechterhaltung und Funktionsfähigkeit. Eine besondere Bedeutung kommt der Sprachkompetenz darüber hinaus hinzu, wenn aus beruflicher Perspektive der Aspekt der Musikvermittlung, neben der Musikdarbietung, in den Orchestern und Theatern zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Keuchel 2011, S. 14 und Allwardt 2012). Ein Experte beschreibt das Problem der Sprachkompetenz in der künstlerischen Ausbildung wie folgt:

„Ich glaube, dass bei allen Musikhochschulen die Frage des Kompetenznachweises Deutsch sprechen zu können, gern hinten angestellt wird, wenn das dann ansonsten gute Musiker sind. [...] Das ist auf zweifache Art und Weise ein Problem. Es ist dann ein Problem, wenn so jemand dann in ein deutsches Orchester kommt, aber kaum der deutschen Sprache mächtig ist. Und es ist, wenn er nicht in ein deutsches Orchester kommt, aber hier bleiben will, natürlich ein zusätzliches Problem, dass er einfach für das, was er dann alternativ machen will – sei es mit Instrument, unterrichten oder andere Dinge – da auch nicht die Sprachkompetenz hat.“ (Arbeitsmarktexperte, Orchester)

Im Hinblick auf die Beratungs- und Betreuungsangebote ist außerdem festzuhalten, dass die dargestellten fehlenden Zusatzqualifikationen und Kompetenzen der jungen Musiker/innen nach Aussagen der Expert/innen nicht *unbedingt* immanenter Teil der Musikhochschulausbildung sein müssen, da die komprimierte Studienstruktur den Raum für die künstlerische Ausbildung zusätzlich verdichten würde (vgl. Mertens 2009, S. 10). Vielmehr gehen fast alle Befragten von einem erhöhten Verantwortungsbewusstsein seitens der Musikhochschulen aus, was sich in einer wirksameren Unterstützungs- und Beratungspraxis, insbesondere im Hinblick auf berufliche Anforderungen, niederschlagen sollte.

Auf die Frage nach den Stärken und Schwächen der Musikhochschulen wird dieses höhere Verantwortungsbewusstsein deutlich. Demnach wird den Studierenden immer noch zu selten eine konstruktive Leistungsrückmeldung und individuelle Beratung für die eigene Berufsplanung durch den/die Hauptfachlehrer/in selbst gegeben (vgl. Gembris/Langner 2005, S. 163). Konkret plädiert ein Hochschullehrer und Dirigent sogar für eine Berufsberatung von Anfang an, d.h. mit der Durchführung der Aufnahmeprüfung, und setzt dabei auf ein dialogisch ausgerichtetes Verfahren, wonach die Studierenden (regelmäßig) gefragt werden, welche beruflichen Ziele sie verfolgen:

„Erstens: Das lehrende Personal muss neben dem eigenen künstlerischen Profil Kenntnis von dem [beruflichen] Profil haben, wofür die Hauptklientel der Studenten ausgebildet wird. Das ist nicht überall der Fall. Das muss man einfach selbstkritisch als Hochschullehrer sagen. Zweitens: Die fachliche Ausbildung muss ausgelegt werden auf die Zielvorgaben der Studenten. Das heißt, es darf nicht das Angebot gemacht werden: Hier geben wir euch mal den Bachelor und da ist das und das und das drin, sondern es muss umgedreht sein. Was wollt ihr in vier Jahren sein oder in fünf? Du willst das sein, dann kriegst du das, das und das. Wir haben dich bei der Aufnahmeprüfung gehört und gesehen. Da fehlt das, das und das nach heutiger Sicht. [...] Die Frage muss sein: Was will der und was kann der erreichen? Aus unserer Erfahrung heraus als Hochschullehrer. Diese Berufsberatung findet überhaupt nicht statt.“ (Arbeitsmarktexperte, Orchester)

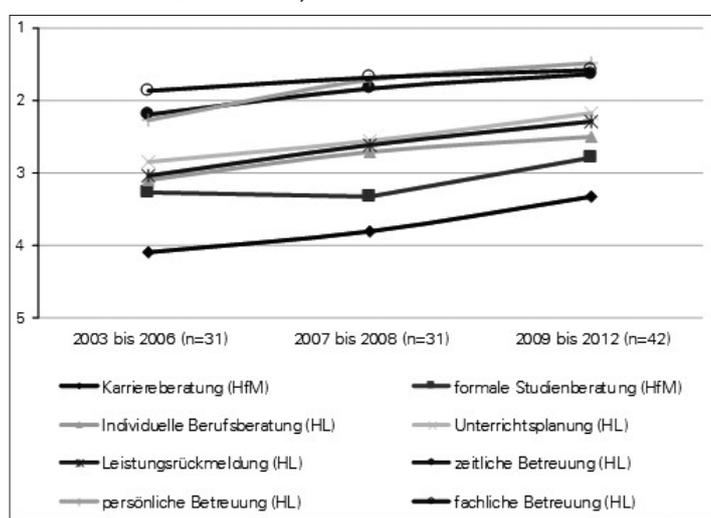
Zusammenfassend wird deutlich, dass vor allem während des Studiums schon ein Bewusstsein über Anforderungen und Chancen der eigenen beruflichen Karriere von Studierenden geschaffen werden muss, da der Arbeitsmarkt ganz besondere Fähigkeiten jenseits ihrer künstlerisch-fachlichen Ausbildung erfordert. Diese müssen aber durch ein bestimmtes Maß an Eigeninitiative sowie durch vorhandene Angebote seitens der Hochschule erworben werden. Eine wesentliche Aufgabe der Musikhochschulen ist dabei, dieses Bewusstsein für entsprechende Beratungs- und Betreuungsangebote (noch stärker) zu schärfen.

4.2 Absolvent/innen: Qualitätssteigerungen im zeitlichen Verlauf

Die aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse über fehlende bzw. unwirksame Beratungs- und Betreuungsleistungen sowie -angebote, die den Studienerfolg und Berufserfolg durch die Förderung spezifischer, arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen erhöhen sollen, wurden in der Befragung von Absolvent/innen der Hochschule für Musik eingearbeitet, um einen ergänzenden Blick durch die „Betroffenen“ selbst zu erhalten.

Die Daten zeigen, dass das „düstere Kapitel“ der Berufs- und Karriereberatung sich für die Musikhochschule in der Gegenwart fortzusetzen scheint. Demnach gaben zwar die Mehrheit der Absolvent/innen an, mit der fachlichen, zeitlichen, persönlich-menschlichen Beratung, mit den gemeinsamen Semesterrückblicken hinsichtlich des Leistungsstands und der Planung des Unterrichts durch den/die Hauptfachlehrer/in zufrieden oder sehr zufrieden zu sein. Mit der berufsberatenden Betreuung durch die Hauptfachlehrer/innen (43%) oder den zentralen Beratungsangeboten der Musikhochschule zu Karrieremöglichkeiten (32%) oder Studium (13%) sind deutlich weniger Absolvent/innen zufrieden. Betrachtet man die Beurteilung im zeitlichen Verlauf, also nach den gruppierten Abschlussjahren der Befragten, zeigt sich al-

Abbildung 1: Einschätzungen zu Beratungs- und Betreuungsleistungen durch Hauptfachlehrer/in und Hochschule nach Jahren des Studienabschlusses (von 1=„sehr gut“ bis 5=„sehr schlecht“, arithmetisches Mittel)



lerdings eine kontinuierliche Verbesserung aller Betreuungs- und Beratungsleistungen durch die Hauptfachlehrer/innen und die Hochschule (vgl. Abbildung 1). Es ist davon auszugehen, dass mit der Etablierung definierter Qualitätsstandards, wie sie im Jahr 2009 durch die Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen in der HRK im Leitbild beschlossen wurden, mit einer tatsächlichen Qualitätsverbesserung einhergeht. Weniger positiv zeigen sich die Einschätzungen zu konkreten berufsvorbereitenden Angeboten durch die Hochschule für Musik, obwohl diese von den Absolvent/innen für den Übergang vom Studium in den Beruf als relevant erachtet werden. Am wenigsten zufrieden zeigen sich die Befragten mit den Unterstützungsangeboten hinsichtlich der Erarbeitung von Bewerbungsstrategien sowie des Erwerbs von rechtlichen Kenntnissen und Marketingenerfahrung. Die Vorbereitung auf Probe-spiele, Vorsingen bzw. Bewerbungsgespräche wird zwar etwas positiver bewertet, rangiert aber immer noch deutlich im negativen Wertungsbereich. Diese Einschätzungen spiegeln sich exakt in den Wünschen der Absolvent/innen nach mehr entsprechenden Informationen wider, um den Übergang vom Studium in den Beruf erfolgreicher zu gestalten (vgl. Abbildung 2). An dieser Stelle werden die Anforderungen des strukturell gewandelten Arbeitsmarkts für Profimusiker/innen (Gembris/Langner 2005, S. 19) deutlich, der durch die Verlagerung von regulärer abhängiger Erwerbsarbeit zur selbständigen Erwerbsarbeit gekennzeichnet ist (vgl. Kemmelmeyer 2009).

Die Absolvent/innen wurden abschließend gefragt, ob und in welchen Bereichen sie eine stärkere Unterstützung durch die Musikhochschule nach ihrem Studienabschluss benötigt hätten. Insgesamt gab fast die Hälfte der Befragten an (44%), dass sie sich mehr Unterstützung zum Studienabschluss gewünscht hätten (vgl. Abbildung 3). Konkret betrifft dies primär die Hilfe bei der Berufsfindung und der Realisierung einer selbstständigen bzw. freiberuflichen Tätigkeit. Demnach hätten sich etwa ein Drittel der Befragten mehr Angebote zum Erwerb oder Ausbau unternehmerischer Kompetenzen

Abbildung 2: Zu welchen Bereichen hätten sich die Absolvent/innen von der Musikhochschule mehr Informationen gewünscht? (Mehrfachantwort; in %)

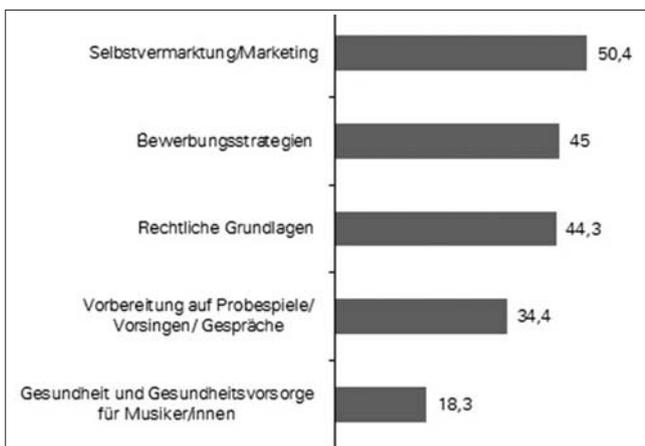


Abbildung 3: Wünsche der Absolvent/innen nach Unterstützung beim Übergang vom Studium in den Beruf (Mehrfachantworten; n=131)



sowie eine stärkere Kontaktvermittlung zu potenziellen Arbeitgeber/innen gewünscht. Die Öffnung eines Career Service auch für Hochschulabsolvent/innen schätzt fast jede/r vierte Befragte als hilfreich ein. Darüber hinaus hätte sich insgesamt jede/r Fünfte mehr Angebote zum Studienabschluss gewünscht, um seine/ihre fachlichen, persönlichen und pädagogischen Kompetenzen auszubauen. Ein wesentlicher Zusammenhang diesbezüglich ist, dass insbesondere diejenigen Absolvent/innen, die Schwierigkeiten bei der Stellensuche hatten, auch deutlicher den Wunsch hinsichtlich eines größeren Unterstützungs- und Beratungsangebots durch die Hochschule beim Übergang vom Studium in den Beruf äußerten ($\Phi=0,445$; $p<0,001$).

Aus den Ergebnissen der Absolventenbefragung kann geschlussfolgert werden, welche Bedeutung Betreuungs-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen beim Übergang vom Studium in den Beruf haben. Wichtig ist, dass mit der Festlegung und Etablierung von Qualitätsstandards sowie einer Institutionalisierung von entsprechenden Angeboten auch subjektiv wahrgenommene Qualitätsverbesserungen zu beobachten sind. Besonders kritisch gesehen wurde, analog zu den Beschreibungen der Arbeitsmarktexpert/innen, die mangelhafte Vermittlung von unternehmerischen Kompetenzen und Marketingkenntnissen, welche mit den Schwierigkeiten, eine passende berufliche Tätigkeit zu finden, einhergehen. Ähnlich wie die der Expert/innen bezieht sich die Kritik der Absolvent/innen dabei im Wesentlichen auf *persönlichkeitsorientierte* Aspekte sowie auf die *Förderung spezifischer Kompetenzen*. *Informationsbezogene* Beratung und Betreuung treten dabei, nicht zuletzt wegen der Arbeitsmarktperspektive des Forschungsprojekts, eher in den Hintergrund.

4.3 Die Perspektive der Studierenden

Welche Bedeutung besitzen Beratungs- und Betreuungsangebote für die Studierenden der Musikhochschule? Es zeigt sich, dass auch bei den Studierenden die Leistun-

gen und Angebote der Hauptfachlehrer/innen im positiven Wertungsbereich liegen, während die zentralen Angebote der betreffenden Musikhochschule eher im mittleren Wertungsbereich rangieren. Unter Kontrolle der Jahre, die sich die Studierenden im Studium befinden, bestätigt sich der Befund einer Qualitätsverbesserung der Beratungs- und Betreuungsangebote im zeitlichen Verlauf ebenfalls. Auch bei den Studierenden ist eine subjektiv wahrgenommene Qualitätssteigerung der Beratungs- und Betreuungsangebote innerhalb der vergangenen sieben Jahre zu beobachten. Ein bemerkenswerter Befund ist überdies, dass die Einschätzungen der ausländischen Studierenden zur Studienzufriedenheit sowie zu den *informationsbezogenen* und *persönlichkeitsorientierten* Beratungsangeboten tendenziell positiver ausfallen als bei den nichtausländischen Studierenden. Diese Einschätzungen der Studierenden zur allgemeinen Karriereberatung der Musikhochschule vollziehen sich im Spiegel der problematischen Arbeitsmarktlage (vgl. Abbildung 4). Es ist anzunehmen, dass die vielfältigen und unsicheren beruflichen Möglichkeiten (vgl. dazu Nimczik/Bäßler/Altenburg 2009) sowie die für den Beruf erforderlichen Kompetenzen zu individuellen Orientierungsschwierigkeiten bei den Studierenden führen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass diese unsicheren Berufsaussichten bereits von den jungen Nachwuchsmusiker/innen wahrgenommen werden. Nach einer Studie zur Musikergesundheit von Walter Samsel et al. (2006) stellen diese Aussichten sogar den stärksten Belastungsfaktor für angehende Musiker/innen dar (vgl. ebd., S. 19).

Wie zufrieden sind die Studierenden mit den konkreten, *kompetenzfördernden* Angeboten der Musikhochschule und in welchen Bereichen wünschen sie sich weitere Unterstützung und Informationen? Es ist zu konstatieren, dass sich die Studierenden im Hinblick auf Selbstvermarktung und Marketing, Bewerbungsstrategien, rechtliche Grundlagen, Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche/Probespiele/Vorsingen besser durch die Hochschule informiert und vorbereitet fühlen als die befragten Absolvent/innen. Dies trifft insbesondere für den Bereich Gesundheit und Gesundheitsvorsorge für Musiker/innen zu.

Die Zufriedenheit mit diesen Angeboten ist im Vergleich zur Absolventenbefragung ebenfalls deutlich angestiegen (vgl. Abbildung 5). Unterschiede zwischen ausländischen und nichtausländischen Studierenden sowie Studierende mit und ohne Kind(er) ließen sich im Hinblick auf Angebotswünsche nicht feststellen.

Abbildung 4: Einschätzung der Arbeitsmarktsituation für das eigene Fach im Vergleich (in %)

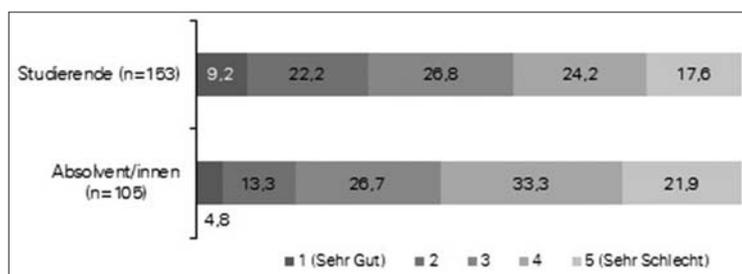
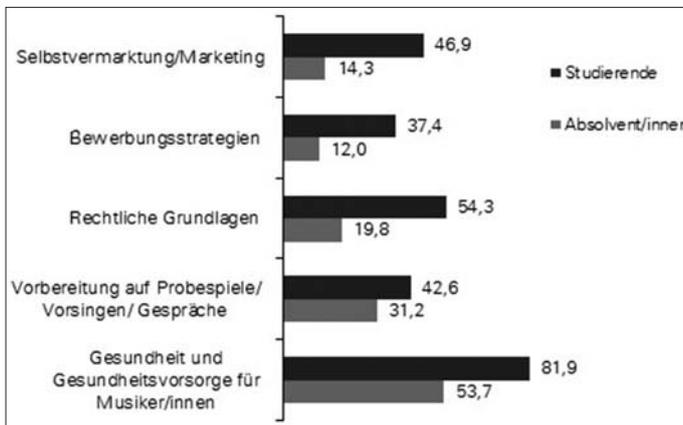


Abbildung 5: Bewertung berufsvorbereitender Informations- und Unterstützungsangebote der Musikhochschule im Vergleich (Mehrfachantworten; Wert 1 "sehr gut" + Wert 2 "gut"; in %)



Abschließend sollen die hier analysierten Beratungs- und Betreuungsleistungen im Zusammenhang mit der Gesamtzufriedenheit des Studiums betrachtet werden. Unter der Annahme, dass wirksame Beratungs- und Betreuungsleistungen einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität eines Studiums an einer Musikhochschule besitzen, wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Die abhängige Variable „Zufriedenheit mit dem Studium“ wurde über studienqualitätsrelevante Indikatoren⁴ mittels eines additiven Index mit einem Wertebereich von 9 („sehr gut“) bis 45 („sehr schlecht“) operationalisiert (Cronbachs $\alpha = 0,77$). Als Einflussfaktoren wurden die hier untersuchten Formen der Beratung und Betreuung durch die Hochschule für Musik sowie soziodemografische Merkmale wie Alter, Geschlecht und Herkunftsstatus der Studierenden sowie der angestrebte Studienabschluss, unterteilt in Bachelor/Master und den traditionellen Studiengänge (Diplom, Staatsexamen), in die Analyse einbezogen. Nach dem systematischen Ausschluss aller Variablen ohne signifikante Einflussstärke wird ein klarer Zusammenhang von der Zufriedenheit mit dem Studium und den Beratungs- und Betreuungsangeboten der Musikhochschule deutlich.

Unabhängig von Alter, Geschlecht und der Studiengangsstruktur sind es vor allem die Angebote der Musikhochschule zu *informations-* und *persönlichkeitsorientierten* Aspekten, die einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Studium ausüben (vgl. Abbildung 6). Demnach kann eine als ausreichend empfundene Karriereberatung zu möglichen Berufsfeldern, den Aufgaben und Chancen sowie zum möglichen Einkommen, aber auch genügend Informationsmaterial zum Studium an der Musikhochschule zu einer höheren Zufriedenheit mit der Studienqualität beitragen. Die vereinzelt *kompetenzfördernden* Angebote üben indes keinen signifikanten Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Studienqualität

⁴ Darunter fallen die Items: Einschätzungen zum Studienaufbau, Prüfungsanforderungen, Berufsvorbereitung, soziales Klima unter Studierenden und Lehrenden, künstlerisches Anforderungsniveau, Übungsräume, Instrumente sowie Kontakt zu berufsrelevanten Institutionen.

Abbildung 6: Regressionsmodell zur Studienzufriedenheit

Prädiktoren	B	T	Beta
fachliche Betreuung	1,165	2,339	0,174*
Genügend Karriereberatung durch die HfM	1,279	2,965	0,250**
Genügend Informationsunterlagen zum Studium an der HfM	1,790	4,424	0,368***
Ausländische/r Studierende/r (Dummy-Codierung; nicht ausländisch=0, ausländisch=1)	2,277	2,047	0,157*
N	116		
Adj. R ²	0,389***		

Der Effekt ist auf dem 0,1%-Niveau (***), dem 1%-Niveau (**) oder dem 5%-Niveau (*) signifikant.

aus. Ferner bestätigt sich hier der oben angedeutete Einfluss des Herkunftsstatus der Studierenden. Ausländische Studierende sind, unter Kontrolle der jeweiligen Beratungs- und Betreuungsleistungen, tendenziell zufriedener mit ihrem Studium an der Musikhochschule.

5. Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Beratung, Betreuung und Unterstützung wesentliche Leistungen auch für Studierende von Musikhochschulen sind. Obwohl eine zum Teil retrospektive Bewertung der Angebote und Leistungen der betreffenden Musikhochschule in die Analyse einbezogen wurde, ist deutlich erkennbar, dass ein für die Musikhochschulausbildung generalisierbarer Bedarf an Angeboten besteht. Dieser Bedarf äußerte sich in der Studie vor allem in den Einschätzungen der Absolvent/innen sowie den Arbeitsmarktexperten/innen zur Wichtigkeit von *persönlichkeitsorientierten* Aspekten und *spezifischer Kompetenzen* auf dem Arbeitsmarkt für Musikhochschulabsolvent/innen. Deutlich wurde dies an den geäußerten Wünschen nach mehr Informationen und Unterstützung in den Bereichen Bewerbungsstrategien, Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche/Vorsingen und Probespiele, zu rechtlichen Grundlagen der selbständigen/freiberuflichen Existenz und zur Selbstvermarktung sowie die Einschätzungen der Karriereberatung der Musikhochschule zu möglichen Berufsfeldern und deren Chancen, Aufgaben und zum möglichen Einkommen. Folglich ist, vor dem Hintergrund eines sehr zeit- und übungsintensiven Studiums an einer Musikhochschule, die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt eine besondere Herausforderung für die Musikhochschulausbildung.

Für die betreffende Musikhochschule hat sich außerdem gezeigt, dass sich Bestrebungen nach stetiger Qualitätsverbesserung auch mit (subjektiv wahrgenommener) Qualitätssteigerung einhergehen. Es konnte überdies gezeigt werden, dass die Zufriedenheit mit dem Studium an einer Musikhochschule ganz wesentlich von zentralen leistungs- und funktionsfähigen Beratungs- und Betreuungsangeboten abhängen. Gleichwohl zeigt sich ein weiterer Forschungsbedarf bei der Ausgestaltung, Umsetzung und Wirkung von entsprechenden Angeboten, die

sich den Problemen und Anliegen einer heterogenen Studierendenschaft widmen, wie sie typischerweise an Musikhochschulen aufzufinden ist. Der hier ermittelte Befund jedoch, dass ein vielschichtiger Bedarf an wirksamen Beratungs- und Betreuungsangeboten besteht und von diesen ein Einfluss auf die allgemeine Studienqualität ausgeht, ist für den Erhalt und die Weiterentwicklung einer exzellenten Musikausbildung von hoher Relevanz.

Literaturverzeichnis

- Allwardt, I. (2012): Musikvermittlung. Deutsches Musikinformationszentrum (URL: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/allwardt.pdf, Stand vom 27. Juli 2013).
- Akkreditierungsrat (2009/2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Drs. AR 20/2013 (URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf, Stand vom 27. Juli 2013).
- Bork, M. (2010): Traumberuf Musiker? Herausforderungen für ein Leben an die Kunst. Mainz.
- Clausen, B. (2010): Bachelor- und Masterstudiengänge in der Musikausbildung. Deutsches Musikinformationszentrum (URL: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/clausen_2010.pdf, Stand vom 27. Oktober 2012).
- Cordes, M. (2011): Der dritte Studienzyklus an Musikhochschulen – Versuch einer Standortbestimmung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Die deutschen Musikhochschulen. Positionen und Dokumente, S. 76-88. (URL: http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2011103_Die_deutschen_Musikhochschulen.pdf, Stand vom 23. Juli 2013).
- Gembris, H./Langner, D. (2005): Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern. Augsburg.
- Hölscher, B. (2002): Steinharte Auslese. Orchestermusiker zwischen Studium und Beruf. Das Orchester, 2(2), (URL: http://www.schott-international.com/cms/php/Proxy.php/de_DE/ze_oj/journal/issues/showarticle.903.html, Stand vom 23. Juli 2013).
- Kemmelmeyer, K.-J. (Hg.) (2009): Zukunft der Musikberufe. Dokumentation und Auswertung des Expertenkongresses Rheinsberg 9. bis 11. März 2007. Mit einer ergänzenden Materialsammlung (ifmpf-Forschungsbericht 23). Hannover.
- Keuchel, S. (2011): Musikproduzenten oder Pädagogen? Eine Infrastrukturerhebung zu Vermittlungsangeboten in Kultureinrichtungen. Musikforum, Jg. 11/H. 4, S. 14-18.
- Koch, M. (2006): Qualitätsverbesserungen an Musikhochschulen. Entwicklung eines Evaluierungsansatzes, empirische Anwendung und Ableitung von Handlungsempfehlungen. Wiesbaden.
- Linowitzki, J. (2011): Die Bologna-Reform an deutschen Musikhochschulen. In Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Die deutschen Musikhochschulen. Positionen und Dokumente (S. 76-88). Bonn: http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2011-03_Die_deutschen_Musikhochschulen.pdf, Stand vom 23. Juli 2013.
- Mayring, P. (1993): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung, 1(2), Art. 20, (URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383>).
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, S. 441-471. Opladen.
- Mertens, G. (2009): Hoch qualifiziert – und dann? zwoelf, Jg. 9/ H. 4, S. 10-14 (URL: http://www.hfnt-hamburg.de/uploads/media/zwoelf_Nr4.pdf, Stand vom 23. Juli 2013).
- Middendorf, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung (URL: http://www.sozialerhebung.de/download/20/Soz20_Haupt_Internet_A5.pdf, Stand vom 23. Juli 2013).

Mrenes, C. (2011): 60 Jahre Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen – eine Chronik. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Die deutschen Musikhochschulen. Positionen und Dokumente, S. 76-88. Bonn: URL: http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2011-03_Die_deutschen_Musikhochschulen.pdf, Stand vom 23. Juli 2013).

Nimczik, O./Bäßler, H./Altenburg, D. (2011): Ausbildung für Musikberufe. Deutsches Musikinformationszentrum (URL: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_baessler_altenburg.pdf, Stand vom 27. Juli 2013).

Pegelhoff, R. (2009): Ein (noch) unerkanntes Spannungsfeld? Instrumental-ausbildung und deutsche Orchesterkultur. Das Orchester, Jg. 9/Vol. 4, S. 25.

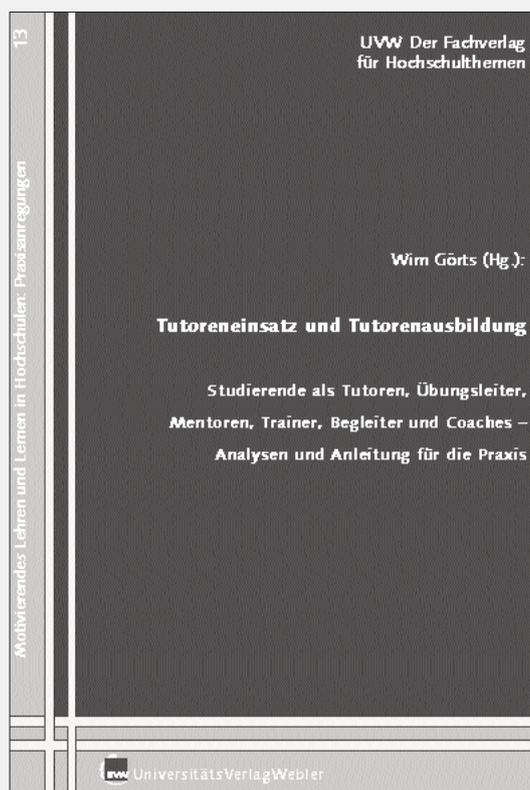
Sala, G. (2011): Approaches to Skills Mismatch in the Labour Market: A Literature Review. (URL: <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/246735/330549>, Stand vom 27. Juli 2013).

Samsel, W./Marstedt, G./Möller, H./Müller, R. (2006): Musiker-Gesundheit. Ergebnisse einer Befragung junger Musiker über Berufsperspektiven, Belastung und Gesundheit. St. Augustin.

Teichmann, S. (1999): Beratung als Ressource der Hochschule? Zur weiteren Entwicklung der Studienberatung an der Universität Rostock. In: Wildenhain, G. (Hg.): Studienberatung im Umbruch? Funktion und Organisation von Studienberatung in der Körperschaft Hochschule. Rostock.

■ **Matthias Lehmann**, Dipl.-Soz., Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung, TU Dresden, E-Mail: Matthias.Lehmann2@tu-dresden.de

Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27,90 Euro

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch – je nach Einsatzgebiet – Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen.

Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen. Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel
(z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Annett Kupfer, Romy Simon &
Sandra Wesenberg

„Wohnen mit Kommilitonen“ – Ein Wohnkonzept zur Unterstützung von Studierenden



Annett Kupfer



Romy Simon



Sandra Wesenberg

1. Einführung

„Wie sind die Wohnheim-WGs zusammengesetzt?“ oder „Werde ich mit Studierenden meiner Fachrichtung zusammen wohnen?“ Solche oder ähnliche Fragen werden häufig an den Geschäftsbereich Wohnen des Studentenwerks Dresden herangetragen. Aus diesen Anfragen entwickelte sich 2009 die Idee des Wohnheimkonzepts „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“. Mit dem Wintersemester 2009/2010 wurde es zunächst in einer Pilotphase getestet. Dafür wurden Studierende der beiden Fakultäten Wirtschaftswissenschaften und Maschinenwesen in jeweils einem Wohnheim untergebracht und nach einem Jahr in einer Kurzumfrage zur ihren Wohnerfahrungen befragt. Es zeigte sich, dass die Idee gut aufgenommen wurde. Heute ist das Wohnheimkonzept „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ in Deutschland einzigartig und stellt ein Alleinstellungsmerkmal des Studentenwerks Dresden dar. Optional wird nun seit dem Wintersemester 2010/2011 das Wohnheimkonzept „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ für alle Fakultäten mit dem Versuch angeboten, dass Studierende, die gleiche Fächer studieren, auch zusammenwohnen. Je nach Verfügbarkeit erhalten die Wohnheimbewerber/innen einen Wohnheimplatz in dem ihrer Fakultät zugeordneten Wohnheim. Dennoch soll gewährleistet bleiben, dass die jeweiligen Wohnheime nicht vollständig an Studierende nur einer Fachrichtung vermietet werden.

Zielgruppe des WOMIKO-Konzepts sind in erster Linie Studierende in der ersten Studienphase. Denn gerade der Studienbeginn zeichnet sich durch viele neu zu bewältigende Aufgaben aus, wie beispielsweise das Einfinden in die Studierendenrolle, dem Schließen neuer Freund- und Bekanntschaften sowie die Ablösung vom Elternhaus (Friebertshäuser 1992, Papastefanou 1997). Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept sollen daher über ihre soziale Wohnsituation die Gelegenheit erhalten, sich an der Universität, an ihrer Fakultät, in ihrem Studium und ihrem Studierendenleben sowie in den formellen und informellen universitären Beziehungssystemen schneller und leichter zurechtzufinden. Wohnheimtutoren unterstützen dabei diese Prozesse – u.a. durch Einführungsveranstaltungen zu Semesterbeginn, die Organisation von gemeinsamen Unternehmungen, aber auch durch ihre Funktion als Ansprechpartner bei Fragen und Orientierungsproblemen.

2. Die Evaluation es Wohnheimkonzepts

Die dreijährige Evaluation des WOMIKO-Wohnkonzepts erfolgte im Auftrag des Studentenwerks Dresden *extern* durch wissenschaftliche Mitarbeiter des Instituts für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der Technischen Universität Dresden. *Formativ*, als Art „Begleitforschung“, begann die *Prozessevaluation* mit der kompletten Umsetzung des Wohnkonzepts in allen Fachrichtungen. Die Mitarbeiterinnen des Geschäftsbereichs Wohnen des Studentenwerks, die die Entwicklung, Ein- und Durchführung des Wohnkonzepts initiierten, wurden mit Anspruch an eine partizipative Evaluation aktiv und offen in das Evaluationsvorhaben eingebunden (Christa 2009, Kury/Oberfell-Fuchs 2012, Mittag/Hager 1998).

Eine erste Motivation, die Evaluation zu veranlassen, war die generelle Frage nach der Sinnhaftigkeit des Programms: „Was bewirkt das Wohnkonzept ‚WOMIKO‘? Macht es Sinn?“ Im weiteren Projektverlauf wurden zentrale Zielvorstellungen¹ des Wohnkonzeptes formuliert und deren Umsetzung im Rahmen der Evaluation differenziert untersucht. Erwartet wurde durch die Einbindung der Studierenden in das Konzept:

- eine verbesserte Bewältigung des Übergangs von Elternhaus zum Studium,
- die gelingende Bewältigung verschiedener Studienanforderungen,
- eine ausreichende Verfügbarkeit sozialer Unterstützungsressourcen sowie
- eine verstärkte soziale Vernetzung der Wohnheimbewohner/innen.

Befragt wurden im Rahmen der Evaluation insbesondere die Adressaten und „Mitbetroffenen“ des Wohnkonzepts (Gesamtheit der Wohnheimbewohner), aber auch die im Konzept eingesetzten Wohnheimtutoren sowie Berater der Zentralen Studienberatung und der Psychosozialen Beratung. Bezüglich der Methodenwahl fiel die Entscheidung auf ein triangulatives Forschungsdesign. Dabei kamen als qualitative Methoden leitfadengestützte Interviews und eine Gruppendiskussion und als quantitative Methoden Onlinefragebögen sowie standardisierte Netzwerkkarten zum Einsatz. In der vorliegenden

¹ Aufgeführt werden nur die für diesen Artikel relevanten Forschungsfragen. Für ausführlichere Informationen sei an dieser Stelle auf den Abschlussbericht zur Evaluierung des Wohnheimkonzeptes verwiesen (Kupfer et al. 2014).

Tabelle 1: Teilnehmer der Online-Befragung 2012, N = 1.158

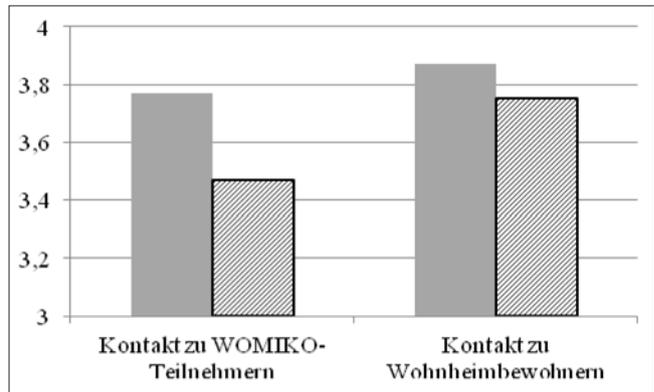
Teilnehmer der Online-Befragung 2012			
Stichprobe		WOMIKO-Teilnehmer (N = 315)	Nicht-WOMIKO-Teilnehmer (N = 843)
Charakteristika			
Geschlecht	männlich	N = 191 (60,6 %)	N = 437 (51,8 %)
	weiblich	N = 124 (39,4 %)	N = 406 (48,2 %)

Datenpräsentation soll vor allem auf die Onlinebefragung (siehe u.a. Kuckartz et al. 2009) und Netzwerkanalyse (siehe u.a. Straus 2010) Bezug genommen werden. Anschließend an eine erste *Onlinebefragung* im Jahr 2011 mit 104 WOMIKO-Bewohnern folgte im Jahr 2012 eine repräsentative Umfrage an 1158 Wohnheimbewohner/innen zu deren Gründen für das Wohnen im Wohnheim und die Teilnahme (bzw. Nicht-Teilnahme) am WOMIKO-Konzept, diesbezüglichen Erwartungen und Befürchtungen, persönlichen Kontakten im Wohnheim etc. 27% der Befragten (N = 315) lebten nach dem WOMIKO-Konzept in den Wohnheimen (Tabelle 1). Dies entsprach der Zusammensetzung in der Grundgesamtheit aller Bewohner in Dresdner Wohnheimen. In einer *Netzwerkanalyse* wurden 27 Wohnheimbewohner mittels standardisierter Netzwerkkarten zu ihren studentischen Unterstützungsressourcen befragt. Im Rahmen halbstrukturierter Interviews sollten die Studierenden ihr soziales Umfeld auf einer in konzentrische Kreise und Sektoren geteilten Karte verorten (Hollstein 2006, Kahn/Antonucci 1980, Straus 2010). Die Aufzählung zentraler Netzwerkpersonen wurde dabei ausschließlich auf Beziehungen zu anderen Studierenden beschränkt, die ebenso wie die Befragten in Dresden leben. Die Erhebung und Visualisierung der persönlichen Netzwerke erfolgte computergestützt mithilfe des softwarebasierten Analyseinstruments Vennmaker (Schönhuth/Gamper/Kronewett 2009). In den egozentrierten Netzwerken wurden über sechs Namensgeneratoren informative, emotionale und instrumentelle Unterstützungsressourcen sowie Geselligkeit erhoben. Der erste Stimulus lautete beispielsweise: „Nehmen wir an, du warst zwei Wochen krank. An wen würdest du dich wenden, um zu erfahren, was du verpasst hast?“. Insgesamt waren 16 männliche und 11 weibliche Wohnheimbewohner beteiligt. Von den 27 Befragten wohnten 14 Teilnehmer nach dem WOMIKO-Konzept.

3. Bewältigung des Übergangs Elternhaus zum Studium

In einer von Heine und Stangenberg (2004) durchgeführten Untersuchung zum Übergang von Schule ins Studium wurde die Wichtigkeit der Kommilitonen gerade zu Beginn des Studiums für die Studienanfänger herausgestellt. Durch den Informationsaustausch erhalten sie beim Einstieg in ihr Studium Hilfe und Unterstützung, so dass sie sich besser in der neuen Situation zurechtfinden können. In der vorliegenden Online-Befragung wurde deutlich, dass Studierende, die an dem Wohnkonzept WOMIKO teilnehmen, eine Vielzahl an Kontakten zu anderen Wohnheimbewohnern besitzen (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Einschätzung der sozialen Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern (von 0= „kein Kontakt“ bis 5= „sehr guter Kontakt“)



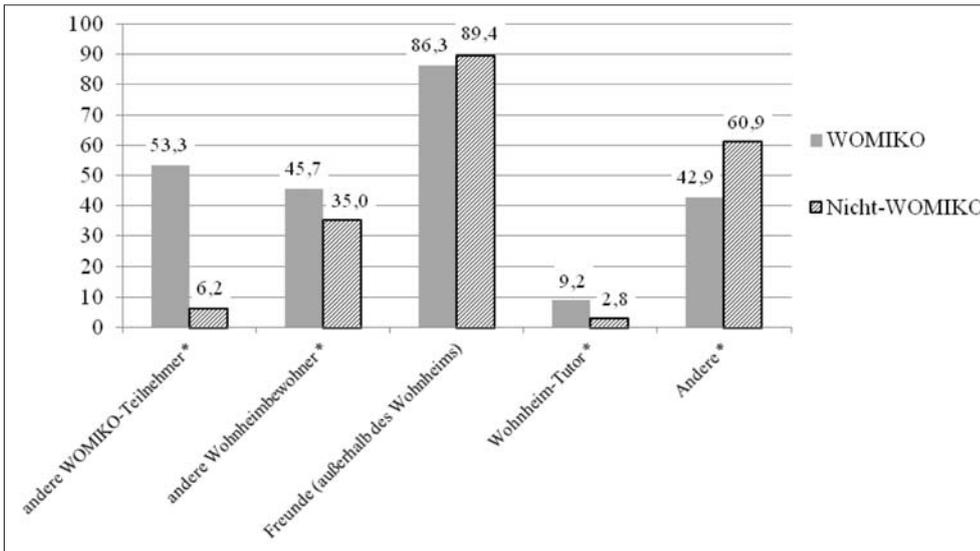
Gefragt nach der Qualität der sozialen Beziehungen zu anderen Wohnheimbewohnern, beurteilen die WOMIKO-Teilnehmer diese signifikant besser (siehe Abbildung 1). Die WOMIKO-Teilnehmer schätzen ihre sozialen Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern besser ein und erleben diese Beziehungen zudem subjektiv bedeutsamer. Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept messen sowohl dem Kontakt zu anderen WOMIKO-Teilnehmern als auch zu anderen Wohnheimbewohnern eine signifikant höhere Bedeutung bei ($p < 0,05$).

Sie sind im Wohnheim offenbar stärker eingebunden und werten diese soziale Einbindung subjektiv bedeutsamer als Nicht-WOMIKO-Teilnehmer, deren sozialen Bezüge hingegen verstärkt außerhalb des Wohnheims liegen. Wie die weiteren Berechnungen der Online-Befragung verdeutlichen, scheint das WOMIKO-Konzept dabei insbesondere für Studienanfänger bedeutsam. Studierende in den ersten Fachsemestern, die nach dem WOMIKO-Konzept in den Dresdner Wohnheimen leben, sind sozial offenbar deutlich besser eingebunden als Studienanfänger, die nicht mit Kommilitonen zusammenwohnen. Anscheinend entstehen zu den Mitbewohnern, welche im selben oder einem ähnlichen Studiengang studieren, schnell Anknüpfungspunkte und gemeinsame Themen. Die Bewohner/innen der (Fakultäts-)Wohnheime unterstützen sich gegenseitig in Studienfragen, bilden Lerngruppen und ähnliches und helfen damit insbesondere Studienanfängern bei dem Start ins Studium, dem Zurechtfinden an der Hochschule wie in der neuen Stadt.

4. Bewältigung der Anforderungen im Studium

Ein Großteil der Teilnehmer der Online-Befragung erhofft sich vom Leben im Wohnheim nach dem WOMIKO-Konzept ein schnelleres ‚In-Kontakt-Treten‘ mit Kommilitonen, gemeinsame Unternehmungen und soziale Unterstützung (besonders bezogen auf Studienanfragen). Diese Erwartungen erfüllen sich dabei überwiegend, wie die Auswertung des Online-Fragebogens verdeutlicht. Die Probanden wurden hier unter anderem gebeten, anzugeben, an wen sie sich mit (allge-

Abbildung 2: Hilfe und Unterstützung bezogen auf das Studium (Angaben in Prozent)



(* signifikante Unterschiede der Nennungshäufigkeit zwischen den Gruppen, $p < 0,05$)

meinen) Fragen zum Studium sowie mit akademischen (Fach-)Fragen wenden können und mit wem sie gern etwas gemeinsam in der Freizeit unternehmen. In Abbildung 2 ist die wahrgenommene Hilfe und Unterstützung in Studienangelegenheiten dargestellt. Es wird deutlich, dass sich die Teilnehmer am WOMIKO-Projekt stärker von anderen Wohnheimbewohnern unterstützt fühlen (unabhängig davon, ob diese selbst WOMIKO-Teilnehmer sind oder nicht), während Nicht-Teilnehmer häufiger Hilfe und Unterstützung durch Freunde und andere Personen, beispielsweise Familienmitglieder, erhalten. Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der wahrgenommenen (positiven) Beeinflussung akademischer Leistungen. Auch hier benennen WOMIKO-Teilnehmer/innen signifikant häufiger andere Studierende, die ebenfalls im Wohnheim leben. Die Teilnehmer am WOMIKO-Konzept haben insgesamt vielfältige Kontakte zu anderen Wohnheimbewohnern, die in verschiedenen Aspekten auch unterstützend bei der Bewältigung der Anforderungen im Studierendenleben wirken.

5. Soziale Vernetzung der WOMIKO-Teilnehmer durch das Wohnheimkonzept und Verfügbarkeit sozialer Unterstützungsressourcen

Nach den Ergebnissen der Online-Befragung stellt der Wunsch nach sozialer Einbindung einen der zentralen Gründe für die Entscheidung zum Einzug ins Wohnheim dar. Der Wunsch nach Kontakt zu Kommilitonen wird dabei von mehr als zwei Dritteln der Teilnehmer am WOMIKO-Konzept (67,6%) als Beweggrund benannt, wohingegen nicht einmal die Hälfte der anderen Wohnheimbewohner (27,2%) dies als Grund anführen (signifikanter Unterschied, $p < 0,05$). Die Wohnheimbewohner, die nicht am WOMIKO-Konzept teilnehmen, führen eher ökonomische Aspekte (beispielsweise ein günstiges Preis-Leistungs-Verhältnis) als Entscheidungskriterien

an. Die niedrigen Wohnkosten und die Nähe zur Hochschule stellen auch in anderen Studien (Schrödl/Suffa 2009, Wank/Willige/Heine 2009) die wesentlichen Gründe für den Einzug in ein Wohnheim dar. Nach den Ergebnissen der Onlinebefragung verknüpfen hingegen viele Studierende mit dem Einzug in ein Wohnheim auch den Wunsch nach sozialer Einbindung und entscheiden sich vor diesem Hintergrund bewusst für das Wohnen nach dem WOMIKO-Konzept. Nahezu alle Teilnehmer am Wohnkonzept (94,4%) geben den Wunsch nach sozialen Kontakten zu Kommilitonen der gleichen

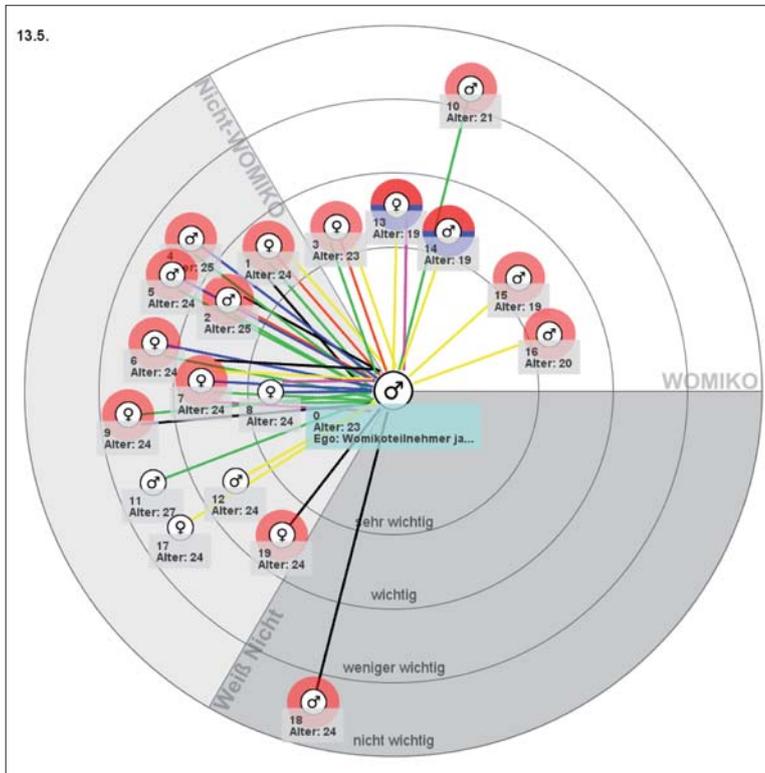
Fachrichtung als wichtigstes Entscheidungskriterium für die Teilnahme an.

Für viele WOMIKO-Teilnehmer wird die erhoffte soziale Einbindung im Wohnheim offenbar auch realisiert, wie die Ergebnisse der Netzwerkanalyse und der Onlinebefragung verdeutlichen: Die Studierenden, die nach dem Wohnkonzept WOMIKO leben, haben im Vergleich zu anderen Wohnheimbewohnern größere soziale Netzwerke. So benennen die 14 befragten WOMIKO-Teilnehmer im Schnitt etwa 10 bis 11 Personen, mit denen sie regelmäßig in Kontakt sind und von denen sie sich in verschiedener Weise unterstützt fühlen. Das soziale Netzwerk der 13 Befragten, die nicht nach dem WOMIKO-Konzept in den Wohnheimen leben, umfasst hingegen durchschnittlich knapp acht Personen. Zudem leben WOMIKO-Teilnehmer in größeren Wohngemeinschaften, nennen insgesamt mehr WOMIKO-Teilnehmer sowie Bewohner des gleichen Wohnheims und Personen, die das gleiche studieren.

In der Online-Befragung 2012 wurde deutlich, dass die befragten WOMIKO-Teilnehmer mehr Kontakte und subjektiv bedeutsamere Beziehungen zu Studierenden haben, die auch im Wohnheim leben. Die Erwartung, dass über das Zusammenleben mit Studierenden derselben Fachrichtung soziale Kontakte im Wohnheim schnell und unkompliziert hergestellt und gemeinsame Aktivitäten befördert werden, hat sich für die Mehrheit der Befragten offenbar erfüllt. In der Netzwerkerhebung geben WOMIKO-Teilnehmer zudem bei jedem Namensgenerator wie den daraus gefassten Unterstützungsdimensionen und bei der Vorbereitung auf die Prüfungen im vorhergehenden Semester' sowie bei 'Gesprächen über persönliche Probleme' *signifikant* mehr Personen an, die sie unterstützen. Ein Beispiel für einen sehr gut integrierten WOMIKO-Teilnehmer zeigt sich in der Abbildung 3.

Im Vergleich zu Nicht-WOMIKO-Teilnehmern verfügen WOMIKO-Teilnehmer über signifikant mehr multiplexe (studentische) Beziehungen, d.h. über durchschnittlich

Abbildung 3: Beispielnetzwerkarte



Legende:

Kanten (Namensgeneratoren)

Rot: Studieninformationen nach Krankheit

Blau: Studienorganisation am Anfang des Studiums

Grün: zum Mittagessen verabreden

Gelb: abends verabreden

Pink: persönliche Probleme besprechen

Schwarz: Prüfungsvorbereitung

Akteursdiagramm um Alteri (Knoten)

Blau: gleiche WG

Rot: gleicher Studiengang wie der Befragte

mehr Beziehungen, die zwei oder mehr Unterstützungsdimensionen abdecken. So werden 67% der von WOMIKO-Teilnehmern angegebenen Netzwerkpersonen – unabhängig vom eigenen WOMIKO-Status – bei mindestens zwei der vier Unterstützungsdimensionen angegeben. Bei Nichtteilnehmern sind dies knapp 48% ($p=0,029$). Temporär normative Probleme des Studierens, wie Belastungssituationen durch Prüfungsphasen, können demnach bei WOMIKO-Teilnehmern mithilfe einer höheren Anzahl unterstützender Personen abgepuffert werden. Aber auch für private Probleme scheinen eher Ansprechpartner verfügbar zu sein als bei Nicht-WOMIKO-Teilnehmern.

Die Online-Befragung weist allerdings auch auf einzelne Schwierigkeiten hin, die durch das Zusammenleben mit Kommilitonen im Wohnheim entstehen können. Knapp zwei Drittel der befragten WOMIKO-Teilnehmer äußern Befürchtungen bezüglich des Zusammenwohnens mit Studierenden derselben Fachrichtung. Sie befürchten zu wenig Abwechslung im Wohnheimleben, zu viel Nähe

zu Mitstudierenden und seltenere Kontakte zu Studenten/innen anderer Fachrichtungen. Diese negativen Erwartungen erweisen sich in manchen Fällen zwar als eher unbegründet und bewahrheiten sich im Wohnheimleben nicht, für einen Teil der Befragten erfüllen sich die Befürchtungen allerdings auch. Die Ergebnisse verweisen damit auf eine potentielle Disparität der Wirkweisen des WOMIKO-Konzepts: Während viele Teilnehmer vom Zusammenleben mit Kommilitonen profitieren, schnell soziale Kontakte aufnehmen und diese Kontakte unterstützend und hilfreich erleben, kann die zwangsläufige Nähe zu den Mitstudierenden für einzelne WOMIKO-Teilnehmer auch zu einer Belastung werden.

7. Fazit

Die vorliegende Evaluation belegt eindrücklich, dass Studierende sich gegenseitig in unterschiedlichen Belangen zufriedenstellend unterstützen und praktische Hilfen schnell und mit wenig Aufwand im Alltag zugänglich sind – unabhängig davon, ob sie nach dem Wohnkonzept WOMIKO leben oder nicht (vgl. auch Freistaat Sachsen 1996). Allerdings zeigt sich, dass diejenigen, die zusammen mit Kommilitonen im Fakultätswohnheim wohnen, offenbar intensivere und subjektiv bedeutsamere Kontakte im Wohnheim besitzen und sich von anderen Wohnheimbewohnern in verschiedener Hinsicht stärker unterstützt fühlen, während (subjektiv bedeutsame) Kontakte anderer Wohnheimbewohnern, die nicht nach dem Konzept WOMIKO wohnen, eher im sozialen Umfeld außerhalb des Wohnheims liegen. So benennen WOMIKO-Teilnehmer im Vergleich zu den Nicht-Teilnehmern signifikant häufiger andere Wohnheimbewohner, von denen sie sich

- in allgemeinen organisatorischen Angelegenheiten des Studiums und Studierendenlebens unterstützt fühlen,
- die ihnen bei fachbezogenen, akademischen Fragen zur Seite stehen und
- mit denen sie ihre Freizeit gestalten.

WOMIKO-Bewohner scheinen eigenen Angaben zufolge sehr gut in studentische Netzwerke integriert zu sein und können sowohl bezüglich der Freizeitgestaltung als auch bei studienbezogenen Anforderungen und persönlichen Problemen effektiv Hilfe und Unterstützung mobilisieren bzw. erhalten. Einschränkend zu den Evaluationsergebnissen muss die Zahl der nur teilweise zu kontrollierenden Einflussmöglichkeiten angemerkt werden. Es stellt sich das Problem, dass Individuen auch ohne (oder möglicherweise trotz) der Teilnahme am Wohnkonzept WOMIKO jeweils sehr unterschiedlichen anderen Einflüssen ausgesetzt sind und mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Kompetenzen, persönlichen/sozialen Ressourcen, Motivationen) in das Wohnheim ziehen. Als Kausalanalyse steht die Evaluationsforschung vor der Schwierigkeit, gemessene Auswirkungen und Veränderungen auch tatsächlich ursächlich auf die Maßnahme,

hier die besondere Wohnform, zurückzuführen (Groemeyer/Schmidt 2011, Wottawa/Thierau 1990). Deshalb sind Wiederholungsuntersuchungen und Kreuzvalidierungen wie in der vorliegenden Evaluation (z.B. Online-Befragung 2011 und 2012 bzw. Onlinebefragung und Netzwerkanalyse) von besonderer Bedeutung, da bereits vorliegende Ergebnisse abgesichert und korrigiert werden können (ebd.). Die übereinstimmenden Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsverfahren verdeutlichen nachdrücklich, dass die ermittelten Unterschiede zwischen WOMIKO-Teilnehmern und Nichtteilnehmern keine wissenschaftlichen Artefakte, sondern sehr wohl auch als Folge und Zielerreichung des Wohnkonzepts zu bewerten sind.

Literaturverzeichnis

- Christa, H. (2009): Evaluation. In: Michel-Schwartz, B. (Hg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden, S. 317-343.
- Freistaat Sachsen. Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (1996): Studentisches Wohnen in Sachsen. Eine Zwischenbilanz. Regis-Breitungen.
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim/München
- Groemeyer, A./Schmidt, H. (2011): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München/Basel, S. 366-378.
- Heine, C./Spangenberg, H. (2004): Von der Schule ins Studium. In: Schumacher, E.: Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn, S. 189-211.
- Hollstein, B. (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch. In: Hollstein, B./Straus, F. (Hg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden, S. 11-35
- Kahn, R. L./Antonucci, T. C. (1980): Convoys over the life course. Attachment, roles, and social support. In: Baltes, P.B./Brim jr., O.G. (Hg.): Lifespan development and behaviour, Vol. 3. New York et al., pp. 383-405.
- Kupfer, A./Simon, R./Wesenberg, S./Nestmann, F. (im Druck): Abschlussbericht zur Evaluierung des Wohnheimkonzeptes „WOMIKO – Wohnen mit Kommilitonen“ November 2010. September 2013. Görlitz.
- Kury, H./Oberfell-Fuchs, J. (2012): Evaluationsforschung. In: Albrecht, G., Groemeyer, A. (Hg.): Handbuch soziale Probleme. Wiesbaden, S. 1521-1555.
- Kuckartz, U./Ebert, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden.
- Mittag, W./Hager, W. (1998): Entwurf eines integrativen Konzeptes zur Evaluation pädagogisch-psychologischer Interventionen. In: Beck, M. (Hg.): Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand. Tübingen, S. 13-40.
- Papastefanou, C. (1997): Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Weinheim.
- Schönhuth, M./Gamper, M./Kronewett, M. (2009): Mutable research design, participatory visualization and triangulative evaluation with Venn-Maker, Vortrag auf DGS im Mai 2009 in München.
- Schrödl, D./Suffa, S. (2009): Studentisches Wohnen zwischen Studium, Lebensstil und Urbanität. Wohnstandorte, Wohnstandortwahl und Wohnzufriedenheit der Studierenden in Würzburg. In: Rauh, J. (Hg.): Facetten und Perspektiven der Regionalforschung in Unterfranken (Schriftenreihe des Zentrums für Regionalforschung, Band 1). Mannheim, S. 105-126.
- Straus, F. (2010): Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In: Stegbauer, Christian/Häußling, Roger (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 527-538.
- Wank, J./Willige, J./Heine, C. (2009): Wohnen im Studium. Ergebnisse einer Online-Befragung im März und April 2009 im Auftrag des Deutschen Studentenwerks. HIS: Projektbericht. Verfügbar unter: http://www.studnetwerke.de/pdf/Wohnen_im_Studium.pdf [Download am 07.08.2013].
- Wottawa, H./Thierau, H. (1990): Lehrbuch Evaluation. Bern/Stuttgart/Toronto.

■ **Annett Kupfer**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Dresden, E-Mail: annett.kupfer@tu-dresden.de

■ **Romy Simon**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Dresden, E-Mail: romy.simon@tu-dresden.de

■ **Sandra Wesenberg**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Dresden, E-Mail: sandra.wesenberg@mailbox.tu-dresden.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung - Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Martin Kattmann & Sebastian Wieschowski

Hürden abbauen, Hochschulen öffnen: Vorarbeiten zu einer Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und -einführungs- maßnahmen an deutschen Universitäten



Martin Kattmann



Sebastian
Wieschowski

Die Anzahl der Studierenden nimmt von Jahr zu Jahr stetig zu. Die Hochschulen stehen somit vor der Herausforderung, eine immer größere Zahl von Studienanfänger/innen im Studienalltag zu begleiten. Ein weiterer Trend: Der Bedarf an akademisch qualifizierten Fachkräften steigt, so dass noch stärker als bisher neue Zielgruppen für ein Hochschulstudium begeistert werden müssen. Doch wie können diese Zielgruppen für ein Studium gewonnen und optimal in den Studienalltag eingeführt werden?

1. Problembeschreibung und Untersuchungsziele

Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung, die vielfältigen Hürden, die den Übergang ins Studium erschweren, zu beseitigen und damit für mehr Studierende sowie neue Zielgruppen effektive Einführungsmaßnahmen in das Studium durchzuführen. Doch im Rahmen des Studieneinstiegs sind vielfältige Anforderungen zu bedienen – vor allem, wenn neue Zielgruppen mit besonderen Unterstützungsbedarfen (z.B. berufserfahrene Studierende oder Studierende mit Familienpflichten) in die akademische Bildung drängen. Die Studieneingangsphase spielt eine zentrale Rolle beim dauerhaften Studienerfolg. So konstatiert Görts (2011, S. 125), dass über Studienerfolg oder Scheitern in den ersten vier Semestern des Studiums entschieden werde. Die Studienpläne der Hochschullandschaft vor Bologna ließen noch mehr Variabilität des Verlaufs der ersten Studiensemester zu – die Studierenden bestimmten faktisch die Dauer ihrer eigenen Studieneingangsphase durch die Wahl von Seminaren und deren zeitliche Abfolge selbst. Im System von Bachelor, Master und Modularisierung ist der Einsatz von Einführungsveranstaltungen, Orientierungswochen, Erstsemesterveranstaltungen, studentischen Mentor/innen sowie Übungs- und Lerngruppen laut Görts nötiger denn je: nach seiner Auffassung muss neben der fachlichen Einführung auch eine „Einführung in den Ort und die Lebenswelt Hochschule“ enthalten sein, die allerdings bisher meist noch den Fachschaften überlassen werde (ebd., S. 129).

Fest steht: Der Übergang in den akademischen Alltag stellt „einen zentralen Schnittbereich von Gesellschaft, Hochschule, Schule und Individuum“ (vgl. Heine/Spangenberg 2004, S. 189ff) dar, in dem z.B. fachlich-intellektuelle, familiär bedingte, berufs- und arbeitsmarktbe-

zogene, persönlichkeitspezifische sowie finanzielle Herausforderungen kulminieren. So ist es auch wenig verwunderlich, dass „ein unzureichender Informationsstand über Studium und Hochschule sowie Kenntnisdefizite der Studienanfänger“ häufig als Grund für einen Studienabbruch genannt werden (ebd., S. 207ff.). Bund und Länder haben den Bedarf erkannt, die Entwicklung von Studienangeboten für neue Zielgruppen zu fördern. Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ werden daher Initiativen gefördert, mit denen das Fachkräfteangebot dauerhaft gesichert und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbessert werden soll. Das Projekt „BEST WSG“ (Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen) ist eines der vom Bund-Länder-Wettbewerb geförderten Verbundprojekte, das von der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld in Kooperation mit der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim durchführt wird. Im Zusammenhang mit der Entwicklung neuartiger Studiengänge sowie Studiengangskonzepten, der Verzahnung bisheriger Bildungsangebote und der Schaffung neuer Wege zur akademischen (Weiter-)Bildung besteht auch die Notwendigkeit, innovative Begleitkonzepte zum optimalen Einstieg in den akademischen Alltag zu entwickeln.

Ein Teilziel des Projekts „BEST WSG“ ist die Konzeption einer zielgruppenspezifischen Studieneingangsphase, die in den Studiengängen zum Einsatz kommen, die derzeit im Projektkontext im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesens entwickelt werden. Die Konzeption soll hochschulübergreifend adaptierbar und in modifizierter Form auch auf andere Studiengänge übertragbar sein. In der ersten Untersuchungsphase sollte geklärt werden, welche Einführungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen besonders verbreitet sind und welche alternativen Konzepte und Ideen existieren. Die Untersuchung ist somit als Bestandsaufnahme angelegt, deren Ergebnisse als Grundlage für die spätere Zusammenstellung von passenden Einführungsmaßnahmen dienen können. Hierbei sollen insbesondere solche Maßnahmen identifiziert werden, die noch nicht weit verbreitet sind, aber insbesondere für berufsbegleitende Studiengänge sowie neue Studierenden-Zielgruppen geeignet sind. Im Sommersemester 2013 wurde eine Online-Befragung von Studierenden durchgeführt, die sich inhaltlich an die bereits abgeschlossene Befragung der

Hochschulen anlehnt und die Akzeptanz der Maßnahmen, die im Rahmen der vorherigen Erhebung gesammelt wurden, bei Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen erhoben hat. Weiterhin soll analysiert werden, ob Studierende bestimmter Studienformate – insbesondere berufsbegleitender Studienprogramme – besondere Maßnahmen und Angebote präferieren und einen Unterstützungsbedarf haben, der sich von Studierenden traditioneller Studiengänge unterscheidet.

2. Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Die Hochschulbefragung wurde telefonisch durchgeführt, wobei als Instrument zur Datenerhebung ein halbstandardisierter Interviewleitfaden mit einer festgelegten Reihenfolge von offenen sowie geschlossenen Fragen und Erläuterungen zur Anwendung kam. Ziel des leitfadengestützten Vorgehens war es, die komplexen Wissensbestände und Informationen zum diesem Thema zu erfassen und vergleichbare Daten (vgl. Bortz/Döring 2009, S. 314) zur Auswertung zu erhalten. Für die Untersuchung waren insbesondere solche Personen relevant, die durch ihre Funktion innerhalb der Hochschule im Kontext von Studieneinführungsmaßnahmen tätig sind. Hierfür kamen insbesondere Beschäftigte in der Studienberatung in Frage, da sie direkt an der Aus- und Mitgestaltung entsprechender Angebote beteiligt sind. Insgesamt konnten Mitarbeitende der Studienberatungen von 57 Universitäten befragt und in die Auswertung mit aufgenommen worden. Angefragt wurden alle 110 Universitäten, die zum Erhebungszeitpunkt in der Liste des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Übersicht über alle deutschen Universitäten verzeichnet waren.

2.1 Information und Orientierung für Studieninteressierte

Es gibt eine breite Palette von Informationsmaßnahmen für Studieninteressierte. Zur Standardausstattung der Informationsangebote gehört die Homepage der Hochschule, daneben aber auch besondere Portale für zukünftige Studierende. Eine Internetpräsenz zur Vermittlung von grundsätzlichen Informationen zu Studiengängen gehört zum Basisangebot der Hochschulen – alle 57 Befragten gaben an, dass die Homepage ihrer Hochschule solche Informationen bereithält. Weiterhin wurde erhoben, ob auch spezielle Internetseiten vorgehalten werden, die sich besonders an Studieninteressierte richten und eine Portalfunktion in Form eines eigenständigen Informationsangebots mit vertiefenden Informationen und Materialien übernehmen. Ein entsprechendes, von der Hochschul-Internetpräsenz inhaltlich und gestalterisch abgetrenntes Portal ist bei einem Großteil der Hochschulen (50 von 57) vorhanden. Insgesamt waren folgende Schwerpunktsetzungen und Anwendungsbereiche zu beobachten:

Studieninteressiertenportale werden von den Hochschulen vor allem genutzt, um weitergehende Informationen zu Studiengängen, zum Bewerbungsverfahren, zur Studienfinanzierung sowie zu Ergebnissen von Rankings bereitzustellen oder eine Übersicht von Brückenkursen sowie Informationen für internationale Studierende zu

verbreiten. Neben grundsätzlichen Informationen enthalten Studieninteressiertenportale auch spezifische Angebote in multimedialer Form, z.B. internetbasierte Studienwahlassistenten, Filmbeiträge zu einzelnen Studiengängen, Orientierungstests, Podcasts oder eine Onlineberatung mit Facebook-Verknüpfung. Sie beinhalten zudem alle nötigen Kontaktdaten, z.B. zur Studiengangleitung oder der allgemeinen Studienberatung. Die Portale werden auch dazu genutzt, um Informationen zu Schnupperstudien, zur Zusammenarbeit mit Schulen, zu Messebesuchen oder punktuellen Veranstaltungen zu liefern („Nacht der Wissenschaft“, Tag der offenen Tür). Darüber hinaus bieten alle befragten Hochschulen (57) eine persönliche Studienberatung an. 11 Hochschulen ermöglichen es ihren Studieninteressenten parallel, eine Beratung „virtuell“ in Anspruch zu nehmen, also z.B. mittels Videokonferenz oder internetbasierten Self-Assessments. An der Mehrzahl der Hochschulen (47 von 57) ist daneben auch ein Schnupperstudium möglich, in drei Fällen kann das Schnupperstudium per Videoübertragung absolviert werden. Schnupperstudienangebote gibt es auch in Form von Herbst-, Schüler- oder Jugendunis, z.T. mit der Möglichkeit verbunden, sich den Besuch in einem späteren Studium anrechnen zu lassen. Ebenfalls werden Probestudententage und Tandem-Tage im Studienalltag genannt. Schnupperstudien finden häufig in den Schulferien statt und sind auf einen zeitlichen Umfang von einer Woche ausgelegt.

2.2 Information und Orientierung für Neuimmatrikulierte

In diesem Themenblock stand die Frage im Fokus, welche konkreten Angebote denen gemacht werden, die unmittelbar vor der Studienaufnahme stehen. Dazu können neben persönlicher allgemeiner oder fachbezogener Studienberatung auch spezielle Vorkurse oder Einstufungsprüfungen verstanden werden, mit denen die Studierenden mögliche Wissenslücken erkennen und noch vor dem eigentlichen Studienbeginn beheben können. Auch wurde gefragt, ob die Hochschulen spezielle Checklisten anbieten – z.B. in Form von Kurzübersichten zu den wichtigsten administrativen Aufgaben während des Studienstarts. Darüber hinaus wurde erhoben, ob die Hochschulen auch eine Informationsvermittlung in Form eines Portfolios anbieten. Darunter wurde eine umfassende, gebündelte Zusammenstellung aller relevanten Informationen zum Studieneinstieg verstanden, also ein „Starterpaket“ für Erstsemester.

Vorkurse sind weit verbreitet. An 46 Hochschulen gibt entsprechende studienfachspezifische Angebote (mit einem deutlichen Schwerpunkt auf Mathematik, Naturwissenschaften sowie Sprachen), außerdem bieten 12 Hochschulen spezielle Vorkurse zum Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“ an. Einstufungsprüfungen gelten zwar nicht als klassische Einführungsmaßnahme für Erstsemester, allerdings können die Ergebnisse dieser Tests dabei helfen, bereits vor dem Studienstart mögliche Defizite zu erkennen. Tatsächlich sind Einstufungsprüfungen weit verbreitet (42 von 57), wobei die meisten Prüfungen auf studienfachbezogene Kompetenzen (38 von 57) ausgerichtet sind. Innerhalb der fachbezogenen Einstufungsprüfungen besteht ein Schwerpunkt im Bereich

der Sprachen. Vereinzelt werden Einstufungsprüfungen auch internetbasiert angeboten.

Portfolios (45 von 57) beziehungsweise Checklisten (49 von 57) zum Studienstart sind bei einem Großteil der Hochschulen vorhanden, wobei ihre Verbreitung leicht hinter der Häufigkeit der Studieninteressentenportale zurückbleibt. Portfolios enthalten Informationen im Umfang von mehr als drei A4-Blättern, beispielsweise zur Vorbereitung des Studieneinstiegs, Prüfungs- und Studienordnungen, Materialien zur Studienfinanzierung sowie Adressen von Wohnungsbörsen oder kulturellen Einrichtungen. Einzelne Hochschulen sind von klassischen Checklisten in Papierform zu digitalen Formaten übergegangen. Sieben Hochschulen arbeiten mit USB-Sticks oder DVDs und CDs. Eine Hochschule gab an, eine Checkliste mit den wichtigsten Anlaufstellen in Form einer Applikation („App“) für mobile Endgeräte anzubieten. Eine Hochschule gibt einen Info-Rucksack aus, eine andere verteilt eine „Erstsemestertüte“. Verbreitet sind auch Info-Mappen, die alle nötigen Informationen gesammelt enthalten. Hinzu kommen vielfältige Beratungsangebote, die sich allerdings von Hochschule zu Hochschule sehr unterscheiden. Etwa jede zweite Hochschule (31 von 57) nannte weitere Beratungsangebote, beispielsweise Einzelworkshops zu Selbstmanagement oder Prüfungsangst.

2.3. Unterstützung während der Studieneingangsphase

Die ersten Wochen an der Hochschule stellen die Studierenden vor besondere Herausforderungen. Neben der Bewältigung vieler organisatorischer Aufgaben und dem Sich-Zurechtfinden im Studienalltag gilt es auch die soziale Integration zu meistern, also Lerngruppen zu bilden oder andere Studierende kennenzulernen. Es wurde erhoben, wie die befragten Hochschulen den Prozess der fachlichen und sozialen Integration der Studienanfänger/innen unterstützen.

Alle befragten Hochschulen (57) gaben an, eine Begrüßungsveranstaltung durchzuführen. Die Durchführung übernimmt im Regelfall die Hochschulleitung. Begrüßungsveranstaltungen werden beispielsweise in Form einer feierlichen Immatrikulation (11 von 57), einer Musikveranstaltung (4 von 57) oder im Rahmen eines künstlerischen oder kulturellen Programms (4 von 57) organisiert. Im Rahmen der Begrüßungsveranstaltungen wird den neuen Studierenden meist die Möglichkeit geboten, sich an Ständen verschiedener Hochschuleinrichtungen zu informieren. Die Mehrheit der befragten Hochschulen (38 von 57) gab überdies an, die neuen Studierenden mit Willkommensgeschenken begrüßen. Ein Teil dieser Hochschulen bezieht die Geschenke von externen Unternehmen (10 von 57) oder vom Studentenwerk (2 von 57).

Neben der Einführung in die Anforderungen des Studiums spielt auch die räumliche Orientierung in der Studieneingangsphase eine besondere Rolle. Fast alle Hochschulen (54 von 57) gaben an, Campusführungen anzubieten. Manche Hochschulen sind auch bereits zu virtuellen Führungen (8 von 57) übergegangen. Mit Blick auf die technische Entwicklung und der anwachsenden Smartphone-Nutzung unter den Studierenden

bieten erste Hochschulen (2 von 57) zur virtuellen Campusführung eine Smartphone-App an bzw. haben eine Campusführung in Form eines „Geocaching-Systems“ entwickelt. Neue Studierende müssen sich auch den inhaltlichen und formalen Anforderungen annähern – hierfür bieten fast alle Hochschulen spezielle Einführungs- und Orientierungswochen (56 von 57) an. Diese werden vorwiegend für die Weitergabe von allgemeinen Informationen (57 von 57), daneben aber auch Vorträgen (26 von 57) sowie Stadtführungen (11 von 57) genutzt. Die Veranstaltungen dienen auch dazu, neue Studierende mit wichtigen organisatorischen Belangen (Prüfungssysteme, Stundenpläne, Veranstaltungsbelegungen) vertraut zu machen. Die Rückmeldungen der befragten Hochschulen lassen vielfältige Varianten der „O-Woche“ erkennen; die Zeiträume der Veranstaltungen erstrecken sich über zwei Tage bis hin zu einer Woche. Die Organisation wird vorwiegend fakultätsbezogen oder von den Fachschaften, gelegentlich auch von der Zentralen Studienberatung sowie von Lehrenden, Studiengangleitungen oder von Dekanaten übernommen.

An die Orientierungsveranstaltungen schließen sich während der ersten Studienphase besonders häufig Mentorenprogramme (47 von 57) an, bei denen Studierende höherer Semester (32 von 47) und Lehrpersonal (19 von 47) eingesetzt werden. Weiterhin werden am Mentoring Studiengangleitungen (9 von 47), Fachschaften (9 von 47), externe Mentoren/innen (5 von 57) und Alumni (3 von 47) beteiligt. Darüber hinaus sind auch Mentorenprogramme für ausländische Studierende (5 von 47) vorzufinden. Gelegentlich existieren auch Mentorenprogramme mit speziellen Akzentsetzungen oder Zielgruppen, so z.B. „Study-Buddy-Programme“ (3 von 47) oder „Förderung von Frauen in Führungspositionen“ (1 von 57). Daneben sind auch Coachingprogramme (32 von 57) verbreitet, beispielsweise zu konkreten Problemen des Studierendenalltags wie Zeitmanagement oder Prüfungsangst.

2.4 Angebote für besondere Zielgruppen

Im Kontext des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gilt es insbesondere, zielgruppenspezifische Angebote für besondere Kreise von Bewerber/innen sowie Neuimmatrikulierte zu ermitteln. Unter den „besonderen“ Zielgruppen werden von den Befragten vor allem für Studierende aus dem Ausland sowie Studierende mit familiären Pflichten verstanden: Als häufigste Zielgruppe für besondere Unterstützungsangebote wurden Studierende aus dem Ausland genannt (50 von 57). Häufig werden spezielle Einführungsveranstaltungen für internationale Studierende, die auch Freizeit- und Kulturangebote umfassen.

Unterstützungsangebote für Studierende mit familiären Pflichten sind offenbar fast ebenso weit verbreitet (47 von 57). Am häufigsten (39 von 47) werden Betreuungsangebote für Kinder genannt (Kindergärten, Kindertagesstätten, Krabbelgruppen etc.), die bis hin zu einer Kindernotfallbetreuung (2 von 47) reichen. In Einzelfällen gibt es auch Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende, die pflegebedürftige Eltern haben (2 von 47).

Außerdem gibt es spezielle Angebote zur Vereinbarung von Familie und Beruf, wie z.B. Programme zum Studieren mit Kind (7 von 47) oder die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums (14 von 47). Darüber hinaus existieren an zwei Dritteln der befragten Hochschulen (35 von 57) Maßnahmen für sonstige Zielgruppen, die sich beispielsweise an Schülerinnen, Studierende mit Handicap oder chronischer Krankheit, an Jungstudierende oder sogar an inhaftierte Studierende wenden.

3. Ausblick

Die Befragung der Universitäten förderte eine breite Palette an Einführungsmaßnahmen zu Tage, mit denen der Übergang von der Schule zur Hochschule und der Einstieg ins Studium erleichtert werden soll. Allerdings entstand bei der Auswertung der Eindruck, dass insbesondere die Zielgruppen, für die im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ die Hürden zum Hochschulstudium gesenkt werden sollen, nur vereinzelt Einführungsmaßnahmen zu beobachten sind. Hierbei handelt es sich insbesondere um Berufstätige, Menschen mit Migrationshintergrund, beruflich Qualifizierte auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Quereinsteiger, Studienabbrecher sowie Studiengangwechsler. Lediglich eine Zielgruppe des Wettbewerbs, nämlich Personen mit Familienpflichten, wird von den meisten Universitäten in Deutschland bereits jetzt mit speziellen Einführungsmaßnahmen unterstützt.

Bei der Auswertung der telefonischen Befragung wurde zudem deutlich, dass es an den Universitäten eine Vielzahl von potenziellen „Veranstaltern“ für die Studierendeneinführung gibt – beteiligt sind neben der Zentralen Studienberatung oft auch andere örtliche Beratungseinrichtungen, Studiengangleitungen, Lehrende und Fachbereiche. Ein koordiniertes Vorgehen innerhalb der Universität oder eine übergeordnete Strategie war in den wenigsten Fällen zu erkennen.

Ein Ziel des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ besteht im Abbau von Hürden zum Hochschulstudium – das Projekt „BEST WSG“ konnte im Rahmen der ersten Untersuchungsphase einige Ansätze identifizieren, die in diesem Zusammenhang nützlich sein könnten. So sollte bei der Entwicklung von zielgruppenspezifischen Unterstützungsprojekten vor allem darauf geachtet werden, dass diese eine zentrale Koordination benötigen. Die Einführung in die „Lebenswelt Hochschule“ darf nicht einzelnen, voneinander isoliert tätigen Akteuren überlassen werden, sondern muss als zentrale Aufgabe der gesamten Hochschule verstanden werden (vgl. Görts 2011, S. 129). Die innerhochschulische Segmentierung von Studienorientierung und

–einführung muss aufgebrochen werden, um Studieninteressierten sowie Studienanfänger/innen eine bestmögliche Betreuung zu ermöglichen. Zudem wäre darüber nachzudenken, wie eine optimale Mischung aus verpflichtenden sowie optionalen Unterstützungsleistungen herstellbar wäre.

Der Nutzen der Maßnahmen, die im Rahmen der hier kurz vorgestellten telefonischen Befragung erhoben wurden, ist für die uns interessierenden Zielgruppen also durchaus fraglich. Inzwischen hat eine weitere Untersuchung zu geeigneten Unterstützungsmaßnahmen für berufsintegrierte Studiengänge begonnen, die an der Fachhochschule der Diakonie mithilfe der BMBF-Förderung entwickelt werden. Erste Ergebnisse werden im Laufe des Jahres 2014 vorliegen und sollen insbesondere die Frage beantworten, welche Einführungsmaßnahmen nicht-traditionelle Studierendengruppen bevorzugen. Anders als bei der hier vorgestellten Vorstudie standen dabei nicht Angebote der Universitäten im Mittelpunkt des Interesses. Stattdessen wurden Studierende an Fachhochschulen befragt, da die deutliche Mehrzahl berufsbegleitender Studiengänge im Sozial- und Gesundheitswesen an dieser Hochschulform angeboten wird.

Literaturverzeichnis

- Brenner, D./Brenner, F. (2001): Inplacement – neue Mitarbeiter erfolgreich einarbeiten und integrieren. Köln.
- Görts, W. (2011): Die Studieneingangsphase im Lichte der Ökonomie des Bildungswesens. In: Das Hochschulwesen. Jg. 58/H. 4, S. 125ff.
- Schumacher, E. (2004) (Hg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn.
- Statistisches Bundesamt (2011/2012): Hochschulen insgesamt. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/HochschulenHochschularten.html> (Zugriff: 25.2.2013).

■ **Martin Kattmann**, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projekt „BEST WSG – Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ im Rahmen des BMBF-geförderten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, Fachhochschule der Diakonie, Bielefeld, E-Mail: martin.kattmann@fhdd.de

■ **Sebastian Wieschowski**, Dipl.-Journ., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projekt „BEST WSG – Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen“ im Rahmen des BMBF-geförderten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“, Fachhochschule der Diakonie, Bielefeld, E-Mail: sebastian.wieschowski@fhdd.de

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UniversitätsVerlagWebler, Fachverlag für Hochschulthemen, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, HSW, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2013
Europäische Wissenschaftspolitik

Zum Prozess der Entwicklung und Verabschiedung von Horizon 2020
Zusammenfassung von öffentlichen Erklärungen und Presse-Erklärungen des BMBF

Fo-Gespräch mit Helga Nowotny,
Präsidentin des European Research Council (ERC)

Wolff-Dietrich Webler
200 Jahre Wissenschaftsfreiheit umsonst? 150 Jahre Verfassungsgeschichte vergessen?
Die neue EU-Wissenschaftspolitik nimmt partiell eine höchst seltsame Richtung

Helga Nowotny
Shifting horizons for Europe's social sciences and humanities

Fo-Gespräch mit Jutta Allmendinger,
Dagmar Simon und Julia Stamm

Jutta Allmendinger, Julia Stamm & Sally Wyatt
Laying the Ground for True Interdisciplinarity – Engaging the Social Sciences and Humanities across Horizon 2020

Helga Nowotny
Don't just complain, take the lead! Social Sciences and Humanities must look to integrate into Horizon 2020 targets.

Jutta Allmendinger
Mehr Geld für Identitäten und Kulturen – EU-Förderung für Geistes- und Sozialwissenschaften

Andreas Baumert & Beate A. Schücking
Strategien und Herausforderungen der Forschungsprofilbildung aus Sicht der Universitäten: Hochschulleitungen im Spannungsfeld von externen Ansprüchen und internen Handlungsmöglichkeiten

Dietrich v. Engelhardt
Alexander von Humboldt oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2014
Wechselwirkungen zwischen Hochschule und Region

Hochschulforschung

Wolff-Dietrich Webler
Der Forschungsgegenstand Hochschule und Region

Brit-Maren Block
Kompetenzorientierte Lehre in den Ingenieurwissenschaften – ein Verbundprojekt zwischen Universität und Gymnasien

Ludwig Huber
Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe?

Hochschulentwicklung/-politik

Jens Gillessen & Peer Pasternack
Regionale Relevanz? Geistes- und Sozialwissenschaften in demografisch herausgeforderten Regionen

Lena Ulbricht
OECD-Projekt über Hochschulen in der Region in Berlin (2008-2010)

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Hochschule in der Stadt
Metropolitane Konzepte und überwiegend nichtmetropolitane Bedingungen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Andreas Bertram
Hochschulentwicklung – eine Herausforderung für die Hochschulgemeinschaft.
Ein partizipatives Leitungsverständnis des „ermöglichen statt erlauben“

Petra Mußler & Michael Müller
Pharmazie quo vadis?
Zur Einführung des BSc Studienganges Pharmazeutische Wissenschaften an der Universität Freiburg

Eberhard Schlicker
Gedichte zur Auflockerung der Lehre in einem theoretisch-medizinischen Fach (Pharmakologie)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2013

Ewald Scherm & Marcel de Schrevel
Controlling an Universitäten: Entwicklungsstand und Entwicklungsbedarf

Roland Königgruber
Strukturentwicklungen des internationalen tertiären Bildungssektors

Heinke Röbbken & Marcel Schütz
Kontinuität und Wandel: Die Organisation der Personalwirtschaft im Hochschulmanagement – Explorative Befunde einer Dezernenten-Befragung

HM-Gespräch mit
Dr. Rainer Ambrosy,
Kanzler der Universität Duisburg-Essen über die Zukunft der Software-Entwicklung in gemeinschaftlicher Trägerschaft von Hochschulen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 4/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Dieter Frey, Tanja Peter & Silke Weisweiler
Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen zur Verbesserung von Forschung und Lehre am Beispiel des LMU Center for Leadership and People Management

Katharina Hörner, Sibylla Krane, Jörg Schelling, Susanne Braun & Dieter Frey
Eine fächerübergreifende Kooperation zur Führungskräfte- und Teamentwicklung an der LMU München

Cornelia Rövekamp & Anja Freifrau von Richthofen
Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung Teilprojekt des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Marion Degenhardt, Camilla Granzin, Doris Schreck
Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Personal- und Organisationsforschung

Wolff-Dietrich Webler
Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2014

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Matthias Lehmann & Peggy Szymenderski
Methodenvielfalt als Herausforderung für die Qualitätsanalyse von Studiengängen an der TU Dresden

Christopher Gess, Julia Rueß & Wolfgang Deicke
Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen – Einführung und Praxisbeispiel

Marlene Scherfer & Hannes Weber
Methoden zur Analyse von Studienabbruch und -wechsel am Beispiel der Abbrecherstudie der Universität Stuttgart

Lukas Mitterauer
Beschreibung der Karrierewege von Absolvent/innen der Universität Wien durch die Analyse von Sozialversicherungsdaten

**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
 0521/ 923 610-12

Fax:
 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 Hofgebäude
 33613 Bielefeld

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen,
Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können),
dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!“

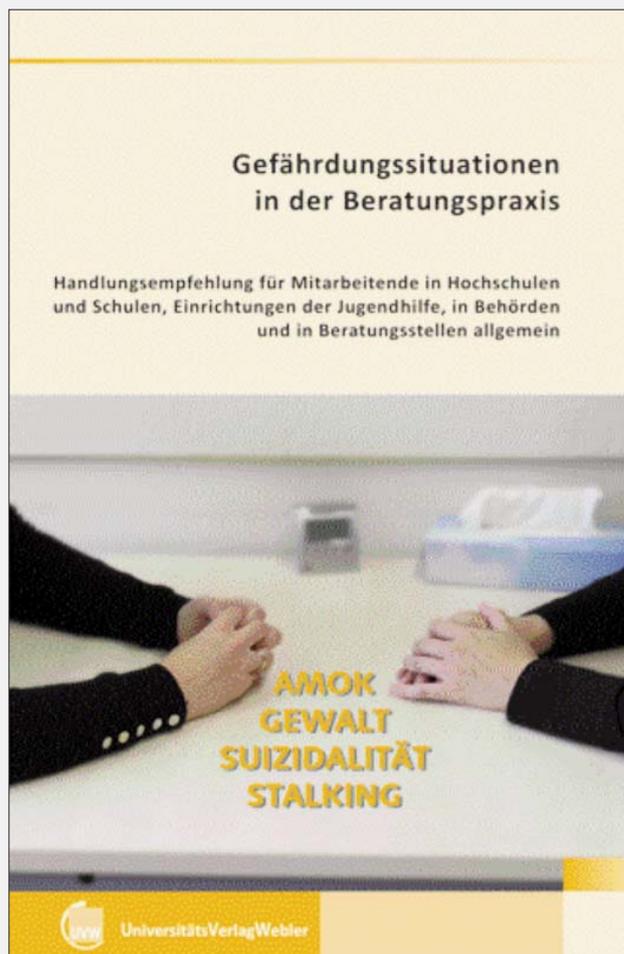
So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Diese umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



ISBN-10: 3-937026-89-3,

ISBN-13: 978 3-937026-89-4, Bielefeld 2014,

80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel
(z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22