
Berufsbegleitend online studieren: flexible Studienorganisationsform und spezifische Unterstützungsangebote für nicht-traditionell Studierende

Hedwig Rosa Griesehop und Ina Driemel

1 Einleitung

Veränderte gesellschaftliche Verhältnisse und bildungspolitische Zielsetzungen haben mit dazu beigetragen, dass eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und Studienangebote stattgefunden hat. „Die Vorstellungen eines traditionellen Vollzeitstudiums nach dem Erwerb der Hochschulreife mit dem Ziel des Erlernens von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für ein ganzes Berufsleben qualifizieren, sind in der Wissensgesellschaft obsolet geworden“ (Donk und Leszczensky 2012, S. 455). Begründen lässt sich dies u. a. mit arbeitsmarktspezifischen Entwicklungen, einem erhöhten Bedarf an Akademiker*innen und deren Weiterqualifizierung. Dem Lebenslangen Lernen kommt somit eine große Bedeutung zu und der Bedarf an berufsbegleitenden Qualifizierungsmöglichkeiten, zum Beispiel in Form von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten oder im Bereich der akademischen Erstausbildung, wird zunehmen.

Gerade bei den akademischen Berufen mit ihrer primär wissensbasierten Kompetenz besteht ein überdurchschnittlich hoher Weiterbildungsbedarf. Denn lebenslanges Lernen gehört schon seit langem zum festen Rollenmuster akademischer Berufe

H.R. Griesehop (✉)
Alice Salomon Hochschule, Berlin, Deutschland
E-Mail: griesehop@ash-berlin.eu

I. Driemel
Berlin, Deutschland
E-Mail: driemel@ash-berlin.eu

und Hochschulabsolventen und -absolventinnen sind [...] die bei weitem weiterbildungsaktivste Gruppe (Wolter 2011, S. 26).

Darüber hinaus stellt Anke Hanft, die sich intensiv mit der Thematik „Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen“ auseinandergesetzt hat, fest: „Die Verzahnung von Berufstätigkeit und Studium ist eine der wichtigsten Zukunftsherausforderungen für Hochschulen, der sie in ihren gegenwärtigen Reformanstrengungen zu wenig Beachtung schenken“ (2015, S. 25). Es gilt flexible Studienorganisationsformen anzubieten, die den Anforderungen an die Studierenden – Beruf, Studium und soziale Verpflichtungen miteinander zu verknüpfen – gerecht werden. Demzufolge gilt es, für verschiedene Zielgruppen und Interessen – sei es Bachelor oder konsekutiver/weiterbildender Master – Studienformate zu entwickeln und bereitzustellen, die den Bedarfen entsprechend ein Studium ermöglichen.

Im nachfolgenden Beitrag wird zunächst das Format des berufsbegleitenden onlinebasierten Studiums skizziert. Die sich anschließenden Analysen beziehen sich auf nicht-traditionell Studierende, die berufstätig sind und über Berufserfahrungen verfügen. Diese gilt es in den Blick zu nehmen und zu differenzieren zwischen ihren Kompetenzen, Bedarfen und besonderen Studienbedingungen. Die Erkenntnisse werden sowohl mit Blick auf die Gestaltung der onlinebasierten Lehr-Lernarrangements als auch spezifischer Unterstützungsformate erörtert.

2 Berufsbegleitendes Studium online

Wenn wir uns vor Augen führen, welche unterschiedlichen Studienformate unter „berufsbegleitend studieren“ firmieren, treffen wir auf eine Vielzahl an Angeboten: Vollzeit- bzw. Teilzeitstudium, Fernstudium, berufsintegrierend, berufsbegleitend, ausbildungsintegrierend, praxisintegrierend (ausführlich vgl. Hochschulkompass.de). Berufsbegleitende Studienformate zeichnen sich dadurch aus, dass es möglich ist, neben der Berufstätigkeit, der Kinderbetreuung oder der Begleitung von erkrankten Angehörigen zu studieren. Das Studium wird vor allem in den Abendstunden, an Wochenenden, in Blockseminaren sowie in virtuellen Lehrveranstaltungen realisiert. In der Regel sind diese Angebote überwiegend als Selbststudium konzipiert (vgl. Hochschulkompass.de). Die inhaltliche Verbindung zwischen Beruf und Studium wird vielfach erwartet, aber nicht bei allen Studienangeboten ist diese Verknüpfung geboten.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass mit berufsbegleitenden Studienformaten dem Bologna-Prozess und den dazugehörigen Prinzipien des Lebenslangen

Lernens entsprochen und die Verzahnung zwischen Berufstätigkeit und Studium somit vollzogen wird (vgl. Hanft und Knust 2010). Im Zuge der Bologna-Reform wurde die Neuausrichtung der Lehre gefordert, der „shift from teaching to learning“ gilt als paradigmatische Veränderung in der Lehr- und Lernkultur. Zudem wurde durch Bologna das E-Learning befördert, nicht zuletzt um die Zugänglichkeit zu Bildungsmöglichkeiten zu erhöhen und den Bedürfnissen der Studierenden durch onlinegestützte Lehr- und Lernformen entgegenzukommen (vgl. Schirmer et al. 2011, S. 36 ff.).

Was aber sind die Spezifika eines berufsbegleitenden und onlinebasierten Studiums? Eine Besonderheit besteht darin, dass eine Kompatibilität zwischen Beruf und Studium durch räumlich und zeitlich flexible Gestaltung, unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, gegeben ist, da das Studium zum größten Teil aus Selbststudium besteht und dieses wird vor allem durch Online-Formate realisiert. Onlinebasierte Studienformate zeichnen sich durch spezifische Formen des E-Learning aus. Generell lässt sich zwischen herkömmlichen („E-Learning 1.0“) und komplexeren Formen („E-Learning 2.0“) des E-Learning unterscheiden (vgl. Schirmer et al. 2011, S. 31). Erstere zeichnen sich dadurch aus, dass die traditionelle Lehre zum Beispiel durch veranstaltungsbegleitende digitale Lehrmaterialien, studienbezogene Verwaltungsoptionen sowie Bibliotheksdienste ergänzt wird (überwiegend in Form von Download-Angeboten), wohingegen bei berufsbegleitenden Online-Formaten die komplexeren Ansätze, als interaktive E-Learning-Formen, vorherrschend sind. „E-Learning 2.0 bezeichnet neue Lehrformen, die erst durch den Einsatz digitaler Technologien möglich sind. Im Kern handelt es sich hierbei um interaktive und kooperative Lehrszenarien wie Diskussionsforen, Wikis, Podcasts, virtuelle Seminare oder virtuelle Praktika“ (Schirmer et al. 2011, S. 31). Der Einsatz digitaler Lehr- und Lernformen ist für berufsbegleitende und onlinebasierte Studienformate grundlegend.

Charakteristisch für viele berufsbegleitende onlinebasierte Studiengangskonzeptionen ist die Verschränkung von Präsenz-, Online- und Selbstlernzeiten, das so genannte „Blended Learning“. Ein berufsbegleitendes Online-Studium erfolgt in der Regel auf der Basis von Online-Modulen. Die Lernprozesse werden mittels multimedial aufbereiteter Studienmaterialien begleitet. Lernplattformen stehen zur Verfügung, wo die jeweiligen Kurse vorzufinden sind. Von den Studierenden wird die Bereitschaft gefordert, sich auf selbst organisierte und -gesteuerte Lernprozesse im Rahmen der so genannten „Neuen Medien“ einzulassen.

3 Bildungs- und Hochschulpolitik sowie Zielgruppenanalyse

Eine Zielgruppenanalyse ist auf das Engste mit bildungs- und hochschulpolitischen Steuerungsimpulsen verwoben. Befürchtungen bezüglich eines Fachkräftemangels, das Bestreben, Studienanfänger*innen- und Absolvent*innenenzahlen zu erhöhen, die positive Bewertung beruflicher Bildung und beruflicher Kompetenzen sowie der Diskurs über Lebenslanges Lernen sind Themen, die die derzeitigen Debatten und politischen Steuerungsversuche dominieren (vgl. Dahm und Kerst 2013, S. 34). Ein Ansatz, um dem Bedarf nach Fachkräften sowie nach Lebenslangem Lernen gerecht zu werden, besteht in der Zugänglichkeit von Hochschulbildung. Dies wird durch berufsbegleitende Studienangebote erreicht, die sich speziell an die Gruppe der Berufstätigen und – insbesondere bei Bachelorstudiengängen – an die Gruppe der beruflich Qualifizierten *ohne* klassische Hochschulzugangsberechtigung ([Fach-]Abitur) richten. Bildungspolitisch wird durch die Öffnung der Hochschulen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung befördert, mit dem „Ziel der Erhöhung des Bildungsniveaus der Bevölkerung, das mit der Eröffnung von nicht-geradlinigen Bildungswegen einhergeht“ (Brändle et al. 2013, S. 2; Wolter 2013b). Ulf Bancherus et al. betonen, dass es das erklärte Ziel der derzeitigen Politik sei,

verstärkt nicht traditionelle Studierende für ein Studium zu gewinnen, worunter in der Regel Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im grundständigen Studium verstanden werden, insbesondere berufserfahrene Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Fortbildungsprüfung (z.B. Meisterinnen und Meister, Fachwirtinnen und Fachwirte) sowie Absolventinnen und Absolventen einer Zugangsprüfung bzw. eines Probestudiums (2015, S. 81).

In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, dass im Jahr 2009 durch die Kultusministerkonferenz der Beschluss gefasst wurde, eine bundesweite Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionell Studierende (NTS) auf den Weg zu bringen.

Das Label „nicht-traditionell“ Studierende nimmt Bezug auf die internationale Kategorie des ‚non-traditional student‘ der angelsächsischen Länder (Wolter 2002, S. 138 ff.). Zwar hat sich im internationalen Rahmen der Begriff „non-traditional student“ durchgesetzt, aber im Sprachgebrauch herrscht keine Einigkeit: „Hier finden sich nebeneinander solche Bezeichnungen wie ‚adults‘, ‚mature students‘ oder ‚non-traditional students‘. Oft wird zwischen ‚widening participation‘ (Öffnung für neue Zielgruppen) und ‚increasing participation‘ (genereller Niveauanstieg in der Bildungsbeteiligung) unterschieden“ (Wolter 2013a, S. 205).

So ist es auch im nationalen Vergleich nicht verwunderlich, dass die Kategorie NTS sehr weitreichend ist und nicht einheitlich verwendet wird (vgl. Lübben et al. 2015, S. 29; ähnlich Stöter 2013, S. 55). Mit der Bezeichnung NTS werden länderspezifisch unterschiedliche Gruppen bezeichnet, abhängig von Aspekten wie Einwanderung, demografischen Merkmalen und Pfaden im Bildungssystem (vgl. Teichler und Wolter 2004, S. 71 f.; ausf. Lübben et al. 2015). Trotz der Unklarheiten umfasst die Kategorisierung im bundesrepublikanischen Kontext folgende Gruppen:

- Studierende, die nicht in Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (Teilzeit-, Abend- oder/und Fernstudierende);
- Studierende, deren Weg zur Hochschule über „nachgeholte“ Bildungsabschlüsse zustande kommt (Zweiter Bildungsweg);
- Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, d. h. beruflich Qualifizierte, die die Möglichkeit haben, ohne Abitur ein Studium aufzunehmen (Dritter Bildungsweg).

Interessant ist in diesem Zusammenhang die kritische Bemerkung von André Wolter, der darauf verweist, dass der

inflationäre Gebrauch des Begriffs ‚nicht traditionell‘ gerade in der deutschen Debatte [...] zu einer Ausweitung seiner Bedeutung geführt [hat], indem immer mehr Gruppen darunter subsumiert wurden (z. B. ältere Studierende, Arbeiterkinder, Migranten, Teilzeit- oder Fernstudierende) – mit einem paradoxen Ergebnis: Aufgrund der unscharfen Definition fällt der Anteil nicht traditioneller Studierender dann so hoch aus, dass eine weitere Öffnung der Hochschule überflüssig wird (Wolter 2013a, S. 205).

Trotz der Differenzen lassen sich im bundesrepublikanischen Kontext unterschiedliche Definitionen der NTS finden, die zwei Diskurssträngen zugeordnet werden können, konkret: dem struktur- und dem biografiethoretischen (vgl. Teichler und Wolter 2004, S. 71; Lübben et al. 2015). Im strukturtheoretischen Diskurs, in dem Chancengleichheit und -gerechtigkeit fokussiert werden, werden Personengruppen als NTS definiert, die a) an der Hochschule unterrepräsentiert sind, b) im Vergleich zu anderen größere soziale Hürden sowie c) stärkere institutionelle Barrieren überwinden müssen, um ein Hochschulstudium aufzunehmen. Im Gegensatz dazu werden im biografiethoretischen Diskurs Personengruppen, die einen unkonventionellen Lebenslauf haben, als NTS bezeichnet (vgl. Teichler und Wolter 2004, S. 71 f.). Auch hier bleibt nicht aus, dass es sich schwierig gestaltet, die „normalen“ von den „nichtnormalen“ Biografien zu unterscheiden. Neben ungewöhnlichen

Wegen *zum* Studium können auch Wege *im* Studium die Zuordnung zur Gruppe der NTS rechtfertigen, da u. a. Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende sowie Studierende von Weiterbildungsstudiengängen als NTS bezeichnet werden (vgl. Teichler und Wolter 2004).

Auf Basis der unterschiedlichen Attribute und Diskurse haben Teichler und Wolter drei Kriterien entwickelt, um NTS von traditionell Studierenden abzugrenzen.

Studierende, die nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind; nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende) (2004, S. 72).

Trotzdem betonen auch sie, dass eine genaue Abgrenzung nicht möglich sei, da Studierende meist nur in einigen Aspekten als nicht-traditionell und in anderen wiederum als traditionell eingestuft werden können (vgl. Teichler und Wolter 2004). Zu dem gleichen Ergebnis gelangen Annika Maschwitz und Christine Vajna (2011) nach der Neuauswertung eines Datensatzes der Uni Oldenburg zur Überprüfung des bestehenden Datensatzes des BMBF-Projekts „Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen“. Zur Begründung beziehen sie sich auf den Aspekt der Berufstätigkeit. So zeigt sich in der Untersuchung unter anderem, dass über 45 % der Studierenden neben dem Studium berufstätig sind, sodass dieses Kriterium kaum noch den NTS vorbehalten sein kann. „Als Konsequenz bedeutet dies für Hochschulen eine notwendige Verlagerung von der Ausrichtung auf den ‚traditionellen‘ Studierenden, hin zu einer Konzeption des Studiums, das allen Studierenden (Zielgruppen) in ihrer Heterogenität gerecht wird“ (Maschwitz und Vajna 2011, S. 277).

Um diesen heterogenen Anforderungen zu begegnen, sind flexiblere Teilzeitstudienmodelle denkbar, Modelle, die die räumlichen und zeitlichen Flexibilitätsbedürfnisse der Studierenden im Allgemeinen stärker berücksichtigen. Entsprechend ist auch die gezielte Nutzung von internetgestützten Lernangeboten zu diskutieren und zu entwickeln (vgl. Stöter 2013, S. 62). Diese Perspektive findet Bestätigung in der Neuauswertung des Datensatzes der Uni Oldenburg: 85,5 % aller Befragten sind positiv gegenüber E-Learning Anteilen eingestellt, da sie das Studium zeitlich und räumlich flexibilisieren (vgl. Maschwitz und Vajna 2011, S. 276). Welchen Beitrag Online-Studiengänge leisten können, um die Hochschullandschaft zu modernisieren bzw. für Studierende die Möglichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses zu befördern, wird nachstehend am Beispiel erwerbstätiger Studierender erörtert.

4 Informations- und Unterstützungsangebote für Studierende im berufsbegleitenden Online-Studium

Grundsätzlich charakterisieren sich berufsbegleitende Studienformate durch Studienmöglichkeiten, die, neben Präsenzphasen, eine starke Online-Ausrichtung (E-Learning, Blended-Learning) haben. Im Zuge der Durchlässigkeit von Bildungswegen, die Öffnung hin zur Zielgruppe der Berufstätigen, stellt sich die Frage: Welche Unterstützungsangebote benötigt diese Zielgruppe, damit das Studium gelingt? Wie können die Ressourcen/Kompetenzen der Studierenden in die Gestaltung des Lehr-Lernarrangements einfließen?

Die nachfolgenden Ausführungen beschäftigen sich mit den Studierenden, die berufsbegleitend und onlinebasiert studieren, mit dem Ziel, Lehrende für die Belange und Ressourcen der Studierenden zu sensibilisieren. Hierzu ist es wichtig, sich als Lehrende vom klischeehaften Bild des/der traditionell Vollzeitstudierenden frei zu machen, Voraussetzungen und Kompetenzen der erwerbstätigen Studierenden zu reflektieren und analog die Studienstruktur und das Angebot zu gestalten (ausf. vgl. Hanft 2015). Hanft formuliert sehr zutreffend: „Heterogenität gilt als Faktum und positiv zu bewertende Vielfalt, die nicht über homogenisierende Maßnahmen aufgehoben werden kann“ (Hanft 2015, S. 24). Heterogenität bezeichnet mit Blick auf die Studierenden deren Unterschiedlichkeit, die sich an verschiedenen Merkmalen festmachen lässt: Individuelle Faktoren (Persönlichkeitsmerkmale/individueller Erfahrungshintergrund), soziale Faktoren (z. B. Wohn-/Lebenssituation, Ausbildung, Einkommen, Berufserfahrung, soziales Umfeld), Lerner*innenvariablen (bezeichnen situationsspezifische Differenzierungsmerkmale, z. B. Motivation, Arbeitshaltung, sprachliche Kompetenzen) sowie organisationale Faktoren (Hochschule/Studium und seine organisationstypischen Strukturen). All diesen Merkmalen kann Studienrelevanz zugeschrieben werden, da sie als „Rahmenbedingungen“ Einfluss auf die Lern- und Studienleistungen der Studierenden haben (ausführlich vgl. Seidel 2015, S. 71 ff.). Zur Verdeutlichung soll hier kurz auf die Relevanz der Lerner*innenvariablen eingegangen werden:

Die Lernervariablen ergeben sich aus den individuellen und sozialen Faktoren und bezeichnen die Lernkonstitutionen des Individuums, welche innerhalb des Lernsettings relevant werden und durch didaktische Intervention beeinflussbar sind. Zu diesen sind beispielsweise Arbeitshaltung, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zu zählen. Die Lernervariablen beeinflussen direkt Lernverhalten und -prozess. Seitens der Hochschule können zielgruppenspezifische Angebote auf Bedarfe reagieren; Lehrende können über innere und äußere

Differenzierung mit unterschiedlichen Lernervariablen konstruktiv umgehen. Voraussetzung für bedarfsgerechte Angebote sind eine realistische (Selbst-)Einschätzung der Studierenden und professionelle didaktische Lehrinterventionen (Seidel 2015, S. 71).

Daran anknüpfend lässt sich schlussfolgern, dass insbesondere die „Nutzung der Diversity-Potenziale“ (Seidel 2015, S. 70) für Lehr-Lernprozesse einen geeigneten Ansatzpunkt darstellt (ausführlich Reinmann 2015). Berufsbegleitend Studierende lassen sich gleichsam als berufserfahrene Studierende bezeichnen, die mit spezifischen Kompetenzen, Lernstilen und Lernerwartungen ausgestattet sind und dieses Potenzial gilt es für die Gestaltung des Studiums und der Lehre zu nutzen (vgl. Hanft 2015, S. 9; ausführlich Seidel 2015). Des Weiteren gilt es die besonderen Bedarfe der Studierenden zu erfassen, die darin bestehen, dass sie in Anbetracht der beruflichen, familiären und/oder sozialen Verpflichtungen besondere Studienbedingungen brauchen, um motiviert, engagiert und erfolgreich studieren zu können.

Im Folgenden werden zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote vorgestellt, die über allgemeine Orientierungs-/Beratungsangebote hinausgehen (vgl. Banscherus et al. 2015). Es werden Empfehlungen/Vorschläge unterbreitet, die als Antworten auf die spezifischen Herausforderungen/Schwierigkeiten als auch Kompetenzen berufsbegleitend Studierender verstanden werden können, die beispielsweise die Studienorganisation oder auch die Gestaltung des onlinebasierten Lehr-Lernarrangements betreffen.

4.1 Individuelle Bildungsverläufe/Lernbiografien zum Gegenstand des Lehr-Lernsettings werden lassen

Nicht-traditionell Studierende zeichnen sich insbesondere „durch ein höheres Durchschnittsalter, komplexere Bildungsbiografien und durch mehr Praxiserfahrung bzw. unterschiedliche Berufserfahrung aus“ (Krauskopf und Zahn 2015, S. 105). Die Heterogenität der Studierenden zum Ausgangspunkt und Gestaltungsprinzip eines berufsbegleitenden Online-Studiengangs zu nehmen, kann sich konkret darin zeigen, dass ein Fokus auf individuelle Bildungsverläufe/Berufsbiografien/Lernbiografien gelegt wird, welche unter dem Stichwort „biografische Gegebenheiten“ behandelt und nachfolgend erörtert werden.

In Rekurs auf Peter Alheit (2005) verweisen Johanna Krawietz, Eberhard Raithelhuber und Navina Roman darauf, dass Forschungen, die

beispielsweise den Erfolg von ‚non-traditional students‘ in akademischen Systems [sic!] untersuchen, zeigen: Zwar können einzelne Studierende des zweiten und dritten Bildungswegs erfolgreiche Strategien entwickeln, mit denen strukturelle ‚Passungsprobleme‘ zwischen Institution und Biografie relativiert und biografisch risikoreiche Übergänge gemeistert werden. Entsprechende Rahmungen und Reflexionsräume könnten hierfür Bedeutung erlangen (2013, S. 677).

Es bietet sich an, die individuellen Bildungs- und Berufsbiografien (Wolter 2011, S. 27, 2013a; Seidel 2015; ausführlich zu Potenzialen nicht-traditionell Studierender siehe den Herausgeber*innenband von Klages et al. 2015) bei der Konzeption des Studiums, und hier insbesondere die der Online-Lehre zu berücksichtigen, sodass biografische Anschlussfähigkeit besteht. Berufsbegleitende Studierende haben in der Regel unterschiedliche Lernprozesse in institutionalisierten Settings durchlaufen und verfügen des Weiteren über berufliche Expertise. Beispielsweise bedeutet dies für (den Einstieg in) das Studium, die individuellen Voraussetzungen in den Blick zu nehmen und reflexiv werden zu lassen, sprich: biografische und berufliche Erfahrungen zu thematisieren (Hanft et al. 2015, S. 8). Die Gründe bzw. Vorteile eines solchen Vorgehens bestehen darin, dass Studierende auf etwas Bekanntes aufbauen und daran anknüpfen können oder ihnen der Zugang erleichtert oder die Hemmschwelle zur institutionell vermittelten theoretischen Wissensaneignung gesenkt wird. Dies ist nicht zuletzt zentral, weil sich der Beginn des Studiums für viele NTS als schwierig erweist. Claudia Lobe (2015) hat berufsbegleitende Studierende interviewt und deren Erfahrungen ausgewertet. Im Ergebnis lässt sich feststellen, dass zuvorderst mit der Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums unterschiedliche Herausforderungen und damit verbundene Differenzerfahrungen einhergehen. Zu nennen ist hier insbesondere die Herausforderung ein den Anforderungen des Studiums entsprechendes zeitliches Arrangement zu realisieren, in dem Studium, Beruf und soziale Verpflichtungen gut austariert werden. Eine weitere Herausforderung besteht darin, sich den Lernanforderungen entsprechend die Lerninhalte zu erschließen und Leistungsnachweise zu erbringen. Dabei kann es durchaus zu Differenzerfahrungen kommen, beispielsweise dergestalt, als dass Studierende unsicher sind, über welche Lernkompetenzen sie verfügen. Auch lassen sich die besonderen Schwierigkeiten der nicht-traditionell Studierenden damit begründen, dass sie – im Gegensatz zu traditionell Studierenden, deren Weg ins Studium in der Regel im Anschluss an die Schule genommen wurde – zunächst zwischen schulischer und akademischer Bildung berufliche Herausforderungen gemeistert haben, die andere (Lern-)Ansprüche als Schule/Studium stellen (vgl. Lobe 2015).

Wie eine Reihe von Studien belegt (vgl. Schweppe 2006; Busse und Ehlert 2009, 2011, 2013; Alheit et al. 2008), sind für den Verlauf des Studiums und den Erfolg von Lernprozessen neben den Anforderungen, die ein Studiengangskonzept stellt, individuelle Bildungsgeschichten/Lernbiografien sowie lebensgeschichtliche Erfahrungen sehr bedeutsam. Aus den Studien geht hervor, „dass die Biographie ein entscheidender Faktor dafür ist, wie und was im Studium gelernt wird und dass Studienprozesse, die bisherige Orientierungssysteme durch wissenschaftliche bzw. fachliche Wissensbestände erweitern oder transformieren, mit biografischen Transformationen einhergehen“ (Schweppe 2006, S. 138).

Vor der Folie dieser Beobachtungen entstehen eine Reihe zentraler Fragen: Welche biografischen Erfahrungen bringen die Studierenden mit und wie gestaltet sich die Passung dieser Erfahrungen mit den Anforderungen eines Studiums? Mit welchen Lern- und Bildungspotenzialen beginnen Studierende das Studium? Welche Lernstrategien und -stile bringen sie mit? Lassen sich aus der Thematisierung individueller Bildungsverläufe Orientierungen, Deutungen und Relevanzen erkennen, die für die individuellen Lernvoraussetzungen/Lernprozesse von Bedeutung sind? Welche Lerninteressen lassen sich ausmachen? Dient das Studium dazu, eine bildungsbiografische Korrektur vorzunehmen, einen Bildungsabschluss nachzuholen? (vgl. Alheit et al. 2008, S. 580; Lobe 2015, S. 271 ff.)

Ziel der Bezugnahme auf individuelle Bildungsverläufe bzw. Lernbiografien in der Online-Lehre ist es, subjektive Dispositionen, individuelle Lernprozesse, biografische Ressourcen, Bildungsverläufe, berufliche Stationen etc. von nicht-traditionell Studierenden kennenzulernen und einen reflexiven Diskurs im Lehr-Lernsetting zu ermöglichen, der zu einem besseren studentischen Selbstverständnis als auch zur Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden bzw. unter Studierenden im berufsbegleitenden Studium verhilft. Dieser Fokus – so zum Beispiel in der Studieneingangsphase gesetzt – kann den für ein Online-Studienformat besonders wichtigen Gruppenzusammenhalt befördern (vgl. Bochert und Bestmann 2015). Durch dieses Vorgehen werden Lern- und Bildungsprozesse von nicht-traditionell Studierenden reflexiv erfasst, mit dem Ziel, Überlegungen zur differenzsensiblen Lehr-Lernkultur anzustoßen. Um insbesondere den Einstieg in das Studium unter dem Gesichtspunkt der Gruppenfindung zu erleichtern, bietet es sich an, einem Lehrkonzept für die Studieneingangsphase, unter dem Arbeitstitel „Einführungs- und Einsozialisierungsveranstaltungen mit dem Schwerpunkt Individuelle Bildungsverläufe/Lernbiografien“, besondere Aufmerksamkeit zu widmen und/oder dieses in entsprechenden Online-Lehr-Lernformaten zu realisieren, um Vorqualifikationen, Studienmotivation, Lernstrategien zu benennen, auszutauschen. Dies ist eine Voraussetzung um dafür Sorge zu tragen, dass Studierende „mit ihren besonderen ‚Schwächen‘ und ‚Stärken‘ das Studium

erfolgreich bewältigen“ (Teichler und Wolter 2004, S. 17). Die Studierenden erleben somit einen Studienbeginn, der durch besondere Lehr-Lernarrangements gekennzeichnet ist, die zur Studierfähigkeit, zum Studienerfolg und zur Zufriedenheit mit dem Studium beitragen.

4.2 Verknüpfung von routiniertem (Praxis-)Erfahrungswissen mit wissenschaftlichem Wissen

Die Verknüpfung von routiniertem (Praxis-)Erfahrungswissen mit wissenschaftlichem Wissen in kompetenzorientierten Lehr-Lernarrangements bietet sich in einem berufsbegleitenden, onlinebasierten Studiengang förmlich an. Es sind vor allem die beruflichen Erfahrungen der Studierenden und damit einhergehenden Kompetenzen, die als Ressourcen zu Buche schlagen. Diese beschränken sich nicht nur auf die fachlichen Fähigkeiten, sondern auch auf spezifische Ressourcen, die mit einem starken Studieninteresse, hoher Studienmotivation und einer ausgeprägten Leistungsbereitschaft einhergehen (ausführlich vgl. Seidel 2015, S. 73 f.; Quindel 2015, S. 54 f.). Auch Lehrende profitieren außerordentlich von den beruflichen Erfahrungen der berufsbegleitend Studierenden. Es wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, Einblicke in die Praxis zu bekommen – die sie so nicht erhalten – und das routinierte (Praxis-)Erfahrungswissen zum Gegenstand der Lehre werden zu lassen. Es sind aber auch die Erwartungen der berufsbegleitend Studierenden, die sich professionalisieren wollen und sich u. a. eine Verknüpfung ihrer beruflichen Praxis mit einer „Theorie für die Praxis“ wünschen, die zur „Gestaltung der Berufspraxis unterstützend wirken kann“ (Ferrin et al. 2015, S. 229). Schlussfolgernd lässt sich für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden konstatieren, dass sie

aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrung und Lebenssituation über fachliche Kompetenzen und spezifische Bedarfe verfügen, die es notwendig machen, dieser Gruppe nicht nur mit Homogenisierungsbemühungen zu begegnen. Einen Schritt weitergedacht, ließen sich die in der Praxis und informell erworbenen Kompetenzen sogar im Sinne eines produktiven – statt defizitorientierten – Umgangs mit Heterogenität in die Curriculumsplanung sowie Lehre einbinden, nämlich dann, wenn erfahrene Praktiker bereits Kompetenzen aufweisen, die im Rahmen der Beschäftigungsfähigkeit im Studium ausgebildet werden sollen (Seidel 2015, S. 70).

Auf die Kompetenzen der berufsbegleitend Studierenden im onlinebasierten Studienformat zu fokussieren und in der Lehre einen Schwerpunkt auf Handlungsfähigkeit zu legen, verknüpft mit einem „wissenschaftlich basierten Praxisbezug“ (Seidel 2015, S. 77), bietet sich aus verschiedenen Gründen an:

Wo traditionelle Studierende auf Simulationen und Fallstudien angewiesen sind, haben beruflich erfahrene Lerner die Möglichkeit, sich ihrer eigenen Praxiserfahrungen zu bedienen und diese mit abstrakten Inhalten zu verknüpfen. [...] Mit dem beruflichen Erfahrungswissen verbindet sich darüber hinaus ein arbeitsbezogenes Selbstbewusstsein, aus dem wiederum ein ausgeprägter Effizienz- und Praxisanspruch resultiert [...]. Die Studierenden können mit gängigen Schwierigkeiten wie Motivationsproblemen und Arbeitsorganisation, die in einem selbst zu organisieren-des Studium auftreten können, gut umgehen [...] (Seidel 2015, S. 74).

Nebenbei bemerkt könnte diese so vorgenommene Priorisierung insbesondere für Studierende, die auf vielfältige berufliche Bildungswege zurückblicken, eine sehr gute Möglichkeit darstellen, sich im Hochschulkontext wertgeschätzt zu fühlen und einer Einsozialisation durch Kompetenzbezug den Weg zu ebnen (vgl. Seidel 2015, S. 77).

Ein (Praxis-)Erfahrungswissen berücksichtigender Fokus in der Lehre hätte auch den Vorteil, dass die berufliche Bildung der akademischen Bildung Vorschub leisten kann. D. h. routiniertes Erfahrungswissen wird auf Kompetenz erweiternde Weise in ein Studium eingebracht, durch die sich schlussendlich eine hochschulstudiumbezogene Bildungssequenz in eine lebenslange „Weiterbildungspassage“ integrieren lässt. Die Online-Lehre gilt es so zu konzipieren, dass sie eine Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung ermöglicht als auch nutzt. D. h., dass im Studium auf berufliche Erfahrungen und Kompetenzen – im Sinne eines reflexiven Umgangs mit biografischen Gegebenheiten wie beruflicher Expertise – als auch „die Fähigkeit des reflexiven Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen“ (vgl. Dewe 2012, S. 124) zurückgegriffen werden kann.

Partizipatives Lehrhandeln in berufsbegleitenden Studiengängen setzt folglich an den Erfahrungswelten und Kompetenzen der Studierenden an, begreift die fachliche Expertise und speziellen Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt hochschulischer Lernprozesse und lässt diese in Interaktion in einem Theorie-Praxis-Diskurs fruchtbar werden. Somit steht für die curriculare Gestaltung berufs begleitender, sozialwissenschaftlich ausgerichteter Studiengänge nicht nur die reine Inhaltsvermittlung im Mittelpunkt, sondern daneben auch die Förderung reflexiver Fähigkeiten zur Anwendung und Weiterentwicklung theoriegeleiteten Wissens durch den reflektierenden Praktiker (Schön 1983). Der Schaffung von Reflexionseinheiten [...] kommt somit eine exponierte Rolle zu (Bochert und Bestmann 2015, S. 212).

Mit der Verknüpfung von (Praxis-)Erfahrungswissen mit wissenschaftlichem Wissen wird dem Anspruch entsprochen, der im Zuge der Bologna-Reform vorsieht, dass ein Hochschulstudium durchaus eine gewisse Berufsbefähigung als auch Kompetenzorientierung beinhaltet, d. h. neben der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens sollen auch überfachliche Fertigkeiten erlangt werden (vgl. Seidel 2015, S. 74).

Studien belegen, dass die curriculare Berücksichtigung und die Wertschätzung des Vorwissens der Studierenden, im Sinne einer guten Bewertung, für die Leistungserbringung förderlich ist (vgl. Bülow-Schramm 2015, S. 59 ff.). Christian Dittmann et al. betonen, dass es hochschuldidaktischer Konzepte bedarf, „die die diversifizierten Interessen der Lernenden auf der Basis ihrer beruflichen Erfahrungen und ihrer sozialen Herkunft berücksichtigen“ (2014, S. 3). Darüber hinaus ist der Aspekt, dass Online-Studierende berufstätig sind und einer ihrer wichtigen Lebensbereiche somit außerhalb der Hochschule liegt, nicht zu vernachlässigen. „Berufstätige Lerner stellen die Anwendung des Gelernten in den Mittelpunkt, sie wollen wissen, in welcher Weise ihnen welche Inhalte nutzen und wie sie diese in ihre berufliche Praxis integrieren können. Der Transfer des Gelernten erhält besonderes Gewicht“ (Hanft und Knust 2010, S. 55).

Daraus lässt sich ableiten, dass es im Kontext der Lehre zielführend ist, auf Studienprozesse zu fokussieren, die die reflexive Aneignung wissenschaftlichen Wissens ermöglichen. Demzufolge ist es naheliegend, das routinierte (Praxis-) Erfahrungswissen der Studierenden zum Gegenstand zu machen, beruflich erworbene Denk- und Handlungsmuster sowie arbeitsfeldspezifische Selbst- und Welt-sichten zu reflektieren und mit wissenschaftlichen Wissensbeständen zu verknüpfen. Die Integration beruflichen Wissens in Kombination mit dem Anwendungs- und/oder Praxisbezug der Studieninhalte, kann zum „Erwerb der Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit wissenschaftlichem Wissen“ (Becker-Lenz et al. 2012, S. 12; vgl. auch Ferrin et al. 2015) führen, in dem Sinne, als dass es um ein Hantieren mit Wissensbezügen und einer damit verbundenen Auslotung – ein im wahrsten Sinne des Wortes „sich abarbeiten“ an den jeweiligen Wissensbeständen – geht. Ziel ist es, Studierende zu Reflexionen anzuregen, die sowohl wissenschaftliche Diskurse berücksichtigen als auch eigene Praxiskontexte integrieren.

Durch eine Orientierung der Lernprozesse an der beruflichen Praxis (ausführlich vgl. Widulle 2009; Wildt 2001; Seidel 2015) können Synergieeffekte ermöglicht werden, die zur Verzahnung von Berufstätigkeit und Studieninhalten beitragen und somit auch die Studienmotivation der berufsbegleitend Studierenden beeinflussen (vgl. Bülow-Schramm 2015). Pointiert formuliert geht es darum, einen kontinuierlichen Dialog zwischen Praxis und Theorie in berufsbegleitenden Online-Studiengängen – ausgehend von der beruflichen Erfahrungen Online-Studierender – zu stiften und für den Zugang zu einem Theoriewissen umgekehrt auch das Praxiswissen zu erschließen. Dieses Wechselverhältnis – von der Praxis in die Theorie und wieder zurück – kann dazu beitragen, dass sich auch die Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen von Praxis verändern und verfeinern, Praxis genauer und kritischer betrachtet wird. Dadurch können sich schließlich alltags-theoretische und wissenschaftliche Zugänge zur Praxis verbinden und wechselseitig vorteilhaft stützen.

4.3 Elektronisch unterstützendes Mentoring zum wissenschaftlichen Schreiben und Arbeiten

Ein berufsbegleitendes Online-Studienangebot ist als hochschwierig einzuschätzen, da allgemeine Anforderungen an das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben konstitutiv für die Online-Lehre sind. Die Lehr- und Lernformen in einer virtuellen Lernumgebung bringen es mit sich, dass hohe Ansprüche an eine eigenverantwortliche Arbeitsweise auf der Grundlage intensiver Textarbeit an die Studierenden gestellt werden. Gleich zu Beginn des Studiums sind daher von den Studierenden Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten gefordert. In vielen Fällen entsprechen die mitgebrachten Fähigkeiten den Anforderungen nicht. Sinnvoll ist es, eine Form der Betreuung zu realisieren, die – über das curriculare Angebot hinaus – an den individuellen Bedarfslagen der Studierenden orientiert ist. Eine Möglichkeit besteht darin, ein elektronisch unterstütztes Mentoring für wissenschaftliches Arbeiten (abgekürzt: e-WA) einzurichten, welches auf spezifische Bedarfslagen reagiert. Als freiwilliges Angebot ist es außerhalb des Curriculums angesiedelt und wird durch studentische Mentor*innen realisiert, die die nötigen fachlichen wie sozialen Kompetenzen für ein Mentoring im wissenschaftlichen Arbeiten im Studium erworben und formal nachgewiesen haben. Das e-WA-Mentoring versteht sich als unabhängiger und geschützter Raum, in dem Studierende ihre Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten studienbegleitend erproben und ausbauen können. Es ist daher als offenes Angebot für Studierende aller Fachsemester angelegt. Eine Teilnahme kann im konkreten Bedarfsfall durch die Lehrenden empfohlen werden und erfolgt in jedem Fall auf eigene studentische Initiative. Um den spezifischen Bedürfnissen einer berufsbegleitenden Studierendengruppe zu entsprechen, wird die Betreuung als persönliche Begegnung beispielsweise vor und nach den Präsenzzeiten oder über die Lernplattform bzw. telefonisch realisiert. Das Mentoring umfasst die Unterstützung bei anwendungsbezogenen Herausforderungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten in der Studieneingangsphase. Inhaltlich können bspw. der strukturelle Aufbau, Textverständnis und -verarbeitung, Zitation und Formatierung Themen sein. Des Weiteren sind Unterstützung im Studienverlauf bei Schreibvorhaben, wie bspw. Essays, Hausarbeiten oder onlinespezifischen Textsorten wie Wiki- oder Forenbeiträgen, wichtig. Das e-WA-Mentoring sollte über einen eigenständigen Mentor*innenkurs innerhalb der Lernplattform verfügen. Dieser Kurs ist bestenfalls sowohl als Informations- als auch Kommunikationsplattform einzurichten. Das Mentoring verfolgt das Ziel, Selbstlernprozesse zu begleiten. Die Studierenden sollen zeitnah Kompetenzen und Sicherheiten erwerben, die sie zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten befähigen und den Studieneinstieg erleichtern.

4.4 Blended Counseling: Verknüpfung von Online- und Präsenzberatung

An Hochschulen gibt es Beratungssysteme, die „auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden reagieren und die Verschiedenheit der Kompetenzen und Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt nehmen“ (Kretschmer und Brunner 2015, S. 97). Strukturell verankert sind üblicherweise funktional orientierte Beratungsansätze, die zentral oder dezentral organisiert sind, zum Beispiel die Zentrale Studienberatung, die Fachstudienberatung, Einrichtungen wie das International Office, Karriereplanung. Darüber hinaus gibt es noch viele weitere Akteur*innen im Feld, die im weiteren oder engerem Sinne in beratender Funktion für studentischen Anliegen zur Verfügung stehen, bzw. mit hochschulischen oder studiengangsspezifischen Themen betraut sind, z. B. Prüfungsamt, Prüfungsausschuss, Immatrikulationsamt, Bibliothek oder aber auch Schwerbehindertenbeauftragte, Gleichstellungsbeauftragte, Studierendenvertretungen etc. Im Kontext sowohl berufsbegleitender als auch onlinegestützter Studiengänge kommen spezifische Beratungsbedarfe hinzu, nicht zuletzt, weil es sich hier um eine flexible Studienorganisationsform handelt, die weitreichende strukturelle Änderungen im Studienablauf und der Studienorganisation nach sich zieht. Beispielsweise nimmt durch die Anforderung des selbstorganisierten Studierens „die Beratung und Betreuung von Studierenden an Bedeutung [zu]. Weder bei jüngeren noch bei älteren, erwachsenen Lernenden kann eine souveräne Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen von vorneherein vorausgesetzt werden“ (Iberer und Milling 2013, S. 53). Als weiteres Beispiel sei auf die Besonderheit verwiesen, dass das gesamte Studium zeit- und ortsungebunden stattfindet, sodass Studierende in der Regel nicht – bzw. nur sehr sporadisch und dann zumeist außerhalb der herkömmlichen Sprechzeiten der jeweiligen Beratungsstellen oder Servicestellen – an den Hochschulen anzutreffen sind. Zugleich haben sie Beratungs- und Informationsbedarfe, beispielsweise Fragen zur „Vereinbarkeit von Schwangerschaft/Familie/Studium“ oder zum „Arbeitsplatzverlust und seine Auswirkungen auf das Studium“ oder aber auch allgemein das Campus-Leben (Hochschulpolitik, akademische Selbstverwaltung, Berufungskommissionen etc.) betreffend, von dem sie in der Regel ausgeschlossen sind. Die Forschungsergebnisse von Ulrich Iberer und Marc Milling belegen, dass in E-Learning-Studienformaten reale oder virtuelle Betreuungsformate vorgehalten werden müssen, insbesondere um die Lernmotivation zu erhalten sowie Lerntransferleistungen zu realisieren, aber auch um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich der Hochschule zugehörig zu fühlen – und nicht nur dem Studiengang –, ihren Beratungswünschen und Informationsbedarfen nachzukommen. Iberer und Milling betonen: „Betreuungssysteme

für die Studierenden sind in der Fernlehre unverzichtbar, sie sind für den angestrebten Lernerfolg mit entscheidend“ (Iberer und Milling 2013, S. 53). Darüber hinaus wird in Fachkreisen betont, dass

beruflich Qualifizierte für ein erfolgreiches Studium nicht nur auf sie zugeschnittene Studienprogramme, sondern auch vorbereitende Maßnahmen in Form von *Brückenkursen* oder *Mentorenprogrammen* benötigen. Damit sich der Wechsel vom Beruf in die Hochschule nicht als ‚Sprung ins kalte Wasser‘ erweist, sollte der Übergang über unterstützende Maßnahmen erleichtert werde [sic!], die an deutschen Hochschulen [...] bislang kaum vorliegen (Hanft und Knust 2010, S. 53, Hervorhebungen im Original).

Ulf Banscherus et al. (2015) heben hervor, dass zur Unterstützung nicht-traditionell Studierender/Studieninteressierter zielgruppenspezifische Informations- und Beratungs- sowie Begleitungsangebote vorgehalten werden müssen, nicht zuletzt, weil diese Zielgruppen mit hochschul- und studienspezifischen Zusammenhängen nicht vertraut sind, weil die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit voraussetzungsvoll ist oder aber die „Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten und die stetige Diversifizierung von Studienangeboten im tertiären Bildungsbe- reich“ (Störk und Mocigemba 2013, S. 230) eine begründete Entscheidung für ein berufsbegleitendes, onlinebasiertes Studium erschweren, um nur einige Gründe zu nennen.

Diese müssten neben spezifischen Informationsangeboten zu den Aspekten Zugang, Zulassung und Anrechnung auch eine ausführliche Beratung zu fachlichen und persönlichen Studienanforderungen einschließen. Außerdem sind für einen relevanten Teil der Zielgruppe spezifische Vorbereitungskurse auf die Zugangsprüfung, Anrechnungsverfahren, wissenschaftliches Arbeiten etc. sowie Vor- bzw. Brückenkurse, welche die besonderen Anforderungen dieser Studierendengruppe berücksichtigen, eine wichtige Ergänzung. Sinnvoll können ebenfalls Monitoring- und Tutorienangebote in der Studieneingangsphase sein (Störk und Mocigemba 2013, S. 94).

Ein Konzept hochschulischer Beratung für Studierende/Studieninteressierte stellt das Blended Counseling dar. Stefanie Weiß und Emily Engelhardt definieren Blended Counseling als „eine ‚Mischung‘ von Face-to-Face-Beratung und Online-Beratung. Es geht darum, virtuelle und Face-to-Face-Beratungen auch konzeptionell so sinnvoll zu kombinieren, dass eine Verbindung von On- und Off-line-Beratung geschaffen wird [...]“ (2012, S. 4).

Dieser Ausgangspunkt stellt einen Ansatz dar, um bedarfsgerechte Beratungsangebote für die heterogene Gruppe der Studierenden, die berufsbegleitend und online studieren, zu entwerfen. Die Verbindung von Online- und Präsenzberatung

wäre zudem in die bereits bestehenden Beratungssysteme integrierbar, wodurch diese, in Zeiten der fortschreitenden Digitalisierung der Lehre, es nahelegen, flexiblen Studienorganisationsformen auch flexible Beratungs- und Informationsangeboten bereitzustellen. In Anbetracht der Tatsache, dass den Studierenden bzgl. ihres Zeitmanagements sehr viel abverlangt wird, hätte ein Online-Beratungsformat den Vorteil, dass der Faktor Zeit hier nicht übergebührlich beansprucht wird. Mittels Blended Counseling – als On- und Offline-Informations- und Beratungsformat – könnte ein Angebot geschaffen werden, das für studentische Fragen bzw. Beratungsbelange zur Verfügung steht. Blended Counseling bietet sich an, da die Schnittstelle zum onlinebasierten Studienformat (E-Learning/Blended Learning) gegeben ist. „In Anlehnung an das Konzept des Blended Learning handelt es sich bei Blended Counselling um eine Kombination von internetgestützten und als Präsenzen gestaltete (Beratungs-)Einheiten“ (Kretschmer und Brunner 2015, S. 99). Beratung wird in diesem Kontext zunächst als Unterstützungsleistung verstanden, Informationen werden von verschiedenen Akteur*innen hochschulseitiger Beratungs- sowie Servicestellen virtuell bereitgestellt, die für das berufsbegleitende onlinebasierte Studienformat sowie die Studiengruppe oder für individuelle Interessen relevant sind. Des Weiteren werden Antworten auf Fragen oder Probleme bereitgehalten, die aufseiten der Studierenden mit Beratungsbedarf zum „Selbststudium“ anleiten und demzufolge zu Wissen, Orientierung oder Lösungskompetenz (Kretschmer und Brunner 2015, S. 100) beitragen sollen. Rat suchende Studierende sollen mittels einer „Blended Counseling Plattform“ und darauf zur Verfügung gestellten Informationen das eigene Anliegen zunächst klären, die zur Verfügung stehenden Informationen nutzen und bei Bedarf auf die den individuellen Anliegen entsprechenden Berater*innen der jeweiligen Beratungs-/Servicestelle zurückgreifen können. Die Kontaktdaten der Berater*innen sowie Hinweise zu Beratungsmodalitäten werden veröffentlicht. Ziel dieses Ansatzes ist es, die Zugänglichkeit und Flexibilisierung des Angebotes weitestgehend mittels eingestellter Informationen zu ermöglichen. Wie sich dieser Ansatz im Einzelnen praktisch darstellt, muss sich kontextbezogen und personenspezifisch oder problemspezifisch, das heißt dem jeweiligen Informations- und Beratungsanliegen entsprechend, erweisen. Im Zeitalter des „digital natives“ kann davon ausgegangen werden, dass berufsbegleitende Studierende (bzw. Studieninteressierte) das Internet als Informationsquelle nutzen, von daher „bietet sich die gezielte Konzeption von aufeinander abgestimmten Informations- und Beratungsangeboten via Web und Face-to-Face an“ (Kretschmer und Brunner 2015, S. 100). Wie ein solches Angebot konkret aussehen könnte, welche Informationen und Beratungsangebote systematisiert, strukturiert und vernetzt dargestellt werden sollten, bedarf der Ausarbeitung unter Voraussetzung entsprechender Ressourcen.

5 Aufbau eines onlinebasierten Serviceangebots

Wie in den vorherigen Ausführungen bereits benannt, gilt es ein Serviceangebot für studienrelevante und individuelle Anliegen der Studierenden zu entwickeln. In einem onlinebasierten Studienformat bietet es sich an, entsprechend den strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen, die Lernplattform als solche zu nutzen und allgemeine als auch spezifische Themen rund um die Organisation des berufsbegleitenden, onlinebasierten Studiums, den Lernbedürfnissen der Zielgruppe entsprechende Informationen sowie den individuellen Bedarfen entsprechende Hinweise etc. bereitzustellen und in dementsprechenden Tools anzubieten. Nachfolgend sollen Anregungen bzgl. relevanter Themen, auf die Studierende bzw. Studieninteressierte Antworten suchen, vorgestellt werden. Ziel des onlinebasierten Serviceangebots ist es, zum einen den Selbstlernprozess der Studierenden zu befördern, indem sie ihre Fragen, Themen, Anliegen zunächst mittels thematisch gebündelter Tools in „Eigenregie“ beantworten. Zum anderen ist es auch nicht unerheblich, dass die Verwaltungsseite davon profitiert, wenn organisationsbezogene und studiengangsspezifische Anliegen gebündelt und durch zielgruppenadäquate Ansprache und Gestaltung fokussiert dargestellt werden. Informationen zu zentralen Fragen/Themen werden auf dem Internetportal geliefert und mit erklärenden und weiterführenden Antworten/Hinweisen versehen, die dazu dienen, dass Studierende die Internetseiten „befragen“ können. Die Bündelung der Themenkomplexe könnte folgenden Schwerpunktsetzungen folgen:

- *Studienstruktur und -aufbau:* Hier gilt es, den Studiengang in der Hochschule zu verorten, die Entwicklungsgeschichte, Schwerpunktsetzungen, die Studienstruktur, den Studienverlaufsplan, Ansprechpartner*innen zu präsentieren.
- *Einführung in die studiengangsrelevante Lernplattform:* Der grundlegende Aufbau, die Funktionsweisen etc. können hier plastisch vorgestellt werden und mit praktischen Hilfestellungen versehen werden.
- *Erfahrungsberichte und Peer-Beratung:* Studierende in höheren Semestern können von ihren Erfahrungen im Laufe des Studiums berichten und auch Absolvent*innen stellen ihre Expertise zur Verfügung, z. B. in aufgezeichneten Videosequenzen. Darüber hinaus ist eine Peer-Beratung als institutionell verankertes Beratungsangebot eine weitere Option.
- *Studienleistungen und Bewertungskriterien:* Ausgewählte Lehrkonzepte werden vorgestellt, die Reichweite der studienrelevanten Leistungsanforderungen wird skizziert und die Benotungskriterien werden offengelegt.
- *Rolle der Lehrenden und Aufgabenprofil:* Lehrende stellen sich vor, äußern sich zur Entwicklung von eigenen Lehrkonzepten, thematischen und didaktischen

Schwerpunktsetzungen, Erwartungshaltungen und geben somit Einblick in ihr Rollenverständnis als Lehrende*r, Prüfende*r, Beratende*r. Für Studierende ist es von Interesse, von Lehrenden Aussagen zu den Bewertungskriterien in der Leistungserbringung, Rückmeldemodalitäten bzgl. eingereicherter Prüfungsleistungen zu erhalten (Zeitpunkt, Form) sowie die Bedeutung des inhaltlichen und formalen Feedbacks zu thematisieren. Auch wäre es denkbar, die Form des Lerncoachings, welches für gelingende Online-Lernprozesse konstitutiv ist, zu erörtern und Betreuungs- und Beratungsangebote zu spezifizieren.

- *Antworten auf wiederkehrende Fragen von Studierenden:* Um einige Beispiele zu nennen: Was ist, wenn ich meine Arbeitsstelle verliere? Was ist, wenn ich ein Modul nicht schaffe? Was ist, wenn ich den Studienverlaufsplan nicht einhalten kann, da die Vereinbarung von Studium, Beruf, Familie nicht funktioniert bzw. individuelle Wünsche berücksichtigt werden sollen/müssen? Hier gilt es, Fragen der Studierenden, die wiederholt gestellt werden, zu bündeln und mit Antworten und ggf. Beratungsverweisen, Checklisten, Merkblättern zu hinterlegen.
- *Einstieg ins Studium:* Der Studienbeginn – online und berufsbegleitend – ist voraussetzungsvoll und die Herausforderungen sind vielfältig: Die Lernplattform gilt es zu verstehen; das eigene Zeitmanagement bedarf der Neuordnung; das wissenschaftliche Schreiben/Arbeiten will gelernt sein; die hochschulspezifischen Studien- und Prüfungsordnungen müssen verstanden werden; die Notenverbuchung folgt einer bestimmten Logik etc. Die Studienanforderungen und deren Bewältigung sind zu skizzieren, um die Studieneingangsphase als solche zu erleichtern.
- *Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren:* In Anbetracht der Tatsache, dass es unterschiedliche Bildungswege gibt und Lebenslanges Lernen sich zur Maxime erhoben hat, ist es folgerichtig konsequent, dass Studierenden zuvor erbrachte Prüfungsleistungen an anderen Hochschulen oder aber außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen angerechnet bzw. anerkannt werden. „In Deutschland können nunmehr bis zu 50 % der Anforderungen eines Hochschulstudiums durch außerhalb erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ersetzt werden, wenn die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen gewährleistet sind, sie inhaltlich und vom Niveau her den zu ersetzenden Leistungen gleichwertig sind [...]“ (Hanft und Knust 2010, S. 53). In der Regel werden diese Verfahren als Einzelfallprüfungen realisiert. Je nach Hochschulstandort gibt es verschiedene Verfahrensschritte, die mithin nicht so leicht für Studierende durchschaubar sind. Zum Beispiel gilt es abzuwägen, wie der Nutzen und der Aufwand in Relation zueinander stehen. Konkret könnte es im Zuge der Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

darum gehen, dass ein Portfolio erstellt werden muss, indem dezidiert die Passung zwischen Modulbeschreibung und Praxisbezug überzeugend dargestellt und belegt werden muss. Hier gilt es die für die Anrechnung nachzuweisen- den außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zu skizzieren bzw. für die Anerkennung hochschulisch erworbener Leistungsnachweise zu erörtern. Studierenden sollten die unterschiedlichen Verfahrensweisen der Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren plastisch dargestellt werden.

- *Gesundheitsfördernde Aspekte:* Work-Life-Balance bzw. Life-Domain-Balance, Stressbewältigung, Entspannungsverfahren, Prüfungsangst, Überlastungsanzeigen – um nur einige Themen und Ansätze zu nennen – könnten den studentischen Interessen und Bedarfen entsprechend ansprechend aufbereitet werden.

Die Aufzählung ist gewiss unvollständig. Ausgangspunkt jeglicher Unterstützung sollte sein, sich zu vergegenwärtigen, dass mit der Aufnahme eines berufsbegleitenden onlinebasierten Studiums die Studierenden sich individuell unterschiedlichen Herausforderungen ausgesetzt sehen. Es gilt gute Studienbedingungen zu schaffen und in dieser Hinsicht offen für eine entsprechende Angebotsstruktur zu sein. Lehrende und Studierende sind in einem berufsbegleitenden Online-Studienformat gleichermaßen gefordert, einen kommunikativen Raum zu gestalten, in dem Anliegen, Themen, Fragen oder auch Probleme benannt werden können und zeitnah nach tragfähigen Antworten bzw. Lösungen gesucht wird.

Literatur

- Alheit, P. (2005). Passungsprobleme: Zur Diskrepanz von Institution und Biografie. In H. Arnold, L. Böhnisch, & W. Schröer (Hrsg.), *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung* (S. 159–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere: Studienperspektiven "nicht-traditioneller Studierender". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2008(4), 577–606.
- Banscherus, U., Kamm, C., & Otto, A. (2015). Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 81–96). Münster: Waxmann.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., & Müller-Hermann, S. (2012). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 9–31). Wiesbaden: VS Verlag.

- Bochert, N., & Bestmann, S. (2015). Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr-Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschule. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 211–226). Opladen: Budrich.
- Brändle, T., Ordemann, J., & Lengfeld, H. (2013). Nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende im Blickfeld. Erste Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in des Studium (PETS)“. Universitätskolleg Hamburg. https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/beitraege/tp29-pets_projektbericht-2013.pdf.
- Bülöw-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, W. B. Gierke, & S. Müller Hermann (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 53–58). Münster: Waxmann.
- Busse, S., & Ehlert, G. (2009). Professionalisierung und Professionalität des Personals in der Sozialen Arbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller Hermann (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare* (S. 161–175). Wiesbaden: VS Verlag.
- Busse, S., & Ehlert, G. (2011). Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller Hermann (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare* (S. 217–242). Wiesbaden: VS Verlag.
- Busse, S., & Ehlert, G. (2013). Studieren neben dem Beruf als langfristige Professionalisierungschance. *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung*, 2013(2), 331–356.
- Dahm, G., & Kerst, C. (2013). Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2013(2), 34–39.
- Dewe, B. (2012). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 111–124). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dittmann, C., Kreutz, M., & Meyer, R. (2014). Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online*, 2014(1), 1–26. http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittman_et_al_bwpat26.pdf. Zugegriffen: 20. Juni 2014.
- Donk, A., & Leszczensky, M. (2012). Teilzeitstudium – Angebot und Bedarf. In H.-U. Erichsen, D. Schäferbarthold, H. Staschen, & E. J. Zöllner (Hrsg.), *Lebensraum Hochschule. Grundfragen einer sozial definierten Bildungspolitik* (S. 455–474). Siegburg: Reckinger.
- Ferrin, N., Klages, B., & Bochert, N. (2015). Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschule. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 227–238). Opladen: Budrich.

- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13–28). Münster: Waxmann.
- Hanft, A., & Knust, M. (2010). Berufsbegleitendes Studieren: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2010(1), 43–59.
- Hanft, A., Zawacki-Richter, O., & Gierke, W. B. (2015). Einleitung. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Hochschulkompass o. O. (o. J.). <http://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen.html>. Zugegriffen: 29. Juli 2015.
- Iberer, U., & Milling, M. (2013). Was kennzeichnet „gute“ Betreuung bei berufsbegleitenden Studiengängen im Blended-Learning-Format? Tragweite verschiedener Betreuungskomponenten und ihr Transfer auf andere Studiengänge. *Hochschule und Weiterbildung*, 2013(1), 53–60.
- Klages, B., Bonillo, M., Reinders, S., & Bohmeyer, A. (Hrsg.). (2015). *Gestaltungsraum Hochschule. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen: Budrich.
- Krauskopf, K., & Zahn, C. (2015). Differente Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschule. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 105–120). Opladen: Budrich.
- Kretschmer, S., & Brunner, S. (2015). Blended Counselling. Neue Konzepte der Beratung für Studieninteressierte und Studierende mit beruflicher Qualifikation. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 97–112). Münster: Waxmann.
- Lobe, C. (2015). Hochschulweiterbildung als biografische Transition. *Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–52). Münster: Waxmann.
- Maschwitz, A., & Vajna, C. (2011). Berufstätige Studierende – Studierende Berufstätige. Veränderte Studierendenpräferenzen und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In A. Strauß, M. Häusler, & T. Hecht (Hrsg.), *Jahrestagung 2010. Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. DGWF Beiträge 50* (S. 272–281). http://www.ssg-bildung.ub.uni-erlangen.de/Hochschulen_im_Kontext_lebenslangen.pdf. Zugegriffen: 26. Mai 2015.
- Quindel, R. (2015). Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschule. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–138). Opladen: Budrich.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders, & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschule. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–138). Opladen: Budrich.
- Schirmer, D., Brüstle, P., Haubner, D., Holthaus, M., & Remmele, B. (2011). Studieren als Konsum. *Veralltäglicung und Degendering von E-Learning*. Boizenburg: vwh-verlag.

- Schweppe, C. (2006). *Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Seidel, S. (2015). Wenn Vielfalt Chance sein soll. Der produktive Umgang mit den Kompetenzen beruflich qualifizierter Studierender in Lehre und Studium. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 69–80). Münster: Waxmann.
- Störk, L., & Mocigemba, D. (2013). Kommunizieren statt Testen. Die Online-Studienwahl-Assistenten der Universität Freiburg. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), *E-Learning zwischen Vision und Alltag: Zum Stand der Dinge* (S. 230–240). Münster: Waxmann.
- Stöter, J. (2013). Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53–65). Münster: Waxmann.
- Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2004(2), 64–80.
- Weiß, S., & Engelhardt, E. (2012). Blended Counseling – Neue Herausforderungen für BeraterInnen (und Ratsuchende!). *e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 2012(1), 1–9.
- Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wildt, J. (2001). Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. HIS-Veranstaltung „Übergang von der Schule in die Hochschule Zugang zum Studium zwischen ‚Markt‘ und ‚Recht auf Bildung‘“, 30.01.2001. <http://www.dzhw.eu/aktuell/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/Wildt.pdf>. Zugriffen: 1. Nov. 2015.
- Wolter, A. (2002). Lebenslanges Lernen und „non-traditionel students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) (Hrsg.), *Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 138–152). Regensburg: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2011(4), 8–34.
- Wolter, A. (2013a). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.), *Akademisierung der Berufswelt?* (S. 191–212). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.
- Wolter, A. (2013b). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland. In F. Gützkow & G. Quaiber (Hrsg.), *Hochschule gestalten – Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit* (S. 149–173). Bielefeld: Universitätsverlag Weblar.

Lehren und Lernen online

Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer
Online-Lehre

Griesehop, H.R.; Bauer, E. (Hrsg.)

2017, XVI, 262 S. 20 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15796-8