

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Vorgehen	3
2. Herleitung des Begriffes Studierbarkeit	4
3. Herleitung des Begriffes Durchlässigkeit	7
4. Ansätze zur Verbesserung von Studierbarkeit und Durchlässigkeit	9
5. Quellen	12

Im Folgenden werden die verschiedenen Definitionen und ihre enthaltenen Kriterien übersichtlich dargestellt:

Forscher/ Institution	Studien- erfolg	Ergebnis- orientiert : Dauer, Regel- studienzei- t	Zeitliche Koordinatio- n des Lehr- und Prüfungs- angebots	Beratungs- angebote	Persönliche Merkmale & Voraus- setzungen	Work- load der Studie- renden	Kapazi- täten	Kontext , z.B. Erwerb- stätigkeit
Krempkow	x		x	x	x			x
Wijnen- Kommission	x	x	x					
Bargel	x	x	x			x		
Schubarth	x	x					x	
Burck & Grendel			x	x		x	x	
Verbund nord- deutscher Universitäten			x	x		x	x	
Akkreditierung s-rat der Stiftung für Akk. In D			x	x	x	x	x	
Kuhlee			x	x		x	x	

Quelle: Eigene Darstellung

Im Ergebnis lassen sich grob gegliedert zwei deutlich divergente Ansätze herausarbeiten. Die erste Gruppe um die Wissenschaftler Krempkow, Bargel und Schubarth sowie die Wijnen-Kommission betrachten Studierbarkeit als weiter gefassten Begriff und beziehen in ihre Definition neben formalen Aspekten wie zeitlicher Koordination auch Konstrukte wie den ‚Studienerfolg‘ sowie andere ergebnisorientierte Dimensionen wie das Einhalten der Regelstudienzeit mit ein. Hierbei besteht jedoch die Gefahr des Informationsverlustes bzw. der Vermischung verschiedener Faktoren: Die Einhaltung der Regelstudienzeit ist ihrerseits von zahlreichen externen Faktoren abhängig, der Begriff des ‚Studienerfolgs‘ schwer zu operationalisieren, sodass eine Erfassung und ebenso die Vergleichbarkeit schwierig erscheinen.

Die zweite Gruppe, welche u.a. die Wissenschaftler Burck & Grendel und Kuhlee sowie die Institutionen des Akkreditierungsrates sowie des Verbunds norddeutscher Universitäten umfasst, spricht sich für ein engeres Verständnis des Begriffes der Studierbarkeit aus. Er solle vielmehr als ‚strukturelle Studierbarkeit‘ definiert werden und lediglich eine Art ‚Minimalanforderung‘ für die Hochschulen darstellen. Darin enthalten sollen lediglich formale Aspekte wie die zeitliche Koordination des Lehrangebots, Beratungsangebote sowie ausreichend zur Verfügung gestellte Kapazitäten für die Studierenden sein.

Zwei auffällige Sachverhalte lassen sich in der Tabelle ebenfalls erkennen: Als einziger Autor verwendet Krempkow den außeruniversitären Kontext wie etwa die Erwerbstätigkeit als Faktor bei der Betrachtung der Studierbarkeit, ebenso werden allgemeine persönliche Voraussetzungen wie finanzielle Mittel oder Kompetenzen der Studierenden nur von zwei

Publikationen als Bestandteil der Studierbarkeit betrachtet, von Krempkow sowie vom Akkreditierungsrat für Studiengänge in Deutschland.

Dementsprechend soll auch hier als erstes Zwischenergebnis das Verständnis der ‚strukturellen Studierbarkeit‘ verwendet werden. Demnach werden lediglich die formalen Einflussfaktoren mit in die Untersuchung einbezogen, welche direkt als Mindeststandard von der Universität beeinflusst werden können. Auf die Verwendung von Konstrukten wie ‚Studienerfolg‘ oder von persönlichen Voraussetzungen sollte verzichtet werden.

3. Herleitung des Begriffes Durchlässigkeit

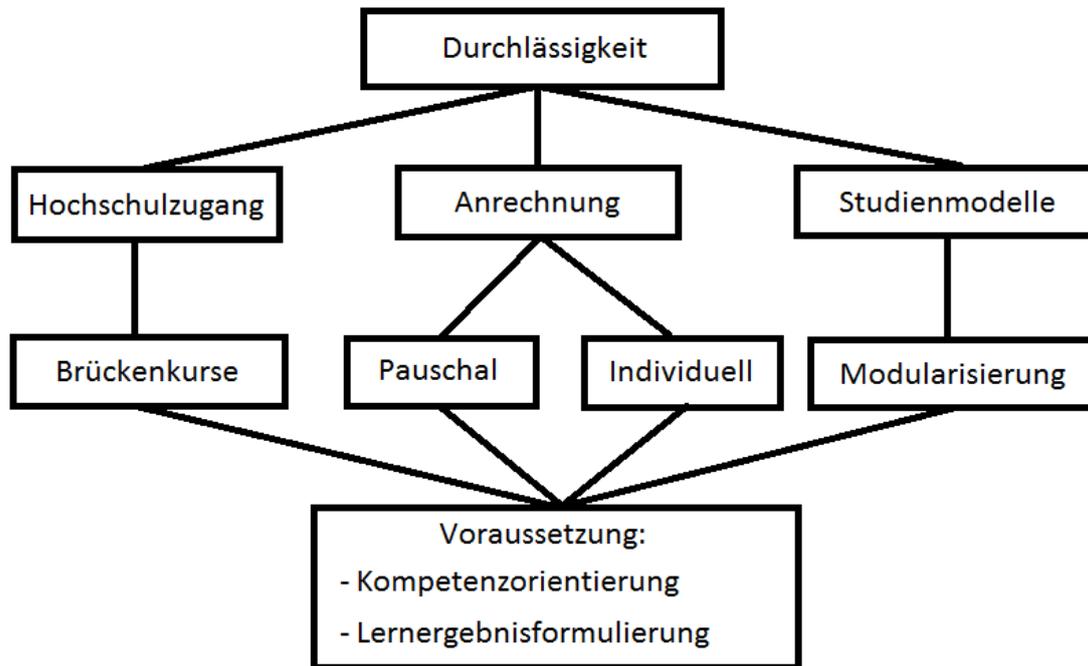
Neben dem zuvor definierten Konzept der Studierbarkeit soll auch der Begriff der ‚Durchlässigkeit‘ im Rahmen dieser Untersuchung zwischen den Studiengängen verglichen werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung beschreibt Durchlässigkeit wie folgt:

„Durchlässigkeit“ beschreibt die Möglichkeit des individuellen Wechsels innerhalb und zwischen den Bildungsbereichen unter Berücksichtigung bereits erworbener Kompetenzen sowie der Annäherung der Bildungsbereiche durch Vergleichbarkeit und Validierung von Lernleistungen.“ (Zitat aus dem Internetauftritt des Bundesinstituts für Berufsbildung)

Dabei wird operativ in eine pauschale Anrechnung und eine individualisierte Anrechnung unterschieden. Während erstere beispielsweise ganze Berufsabschlüsse anerkennt und so etwa den Bewerbern einen pauschalen Einstieg in ein höheres Fachsemester ermöglicht, erfolgt bei der individuellen Anrechnung die fallbezogene Prüfung jeder bisher erbrachten Teilleistung im Hinblick auf die Anrechenbarkeit für einzelne Module des beworbenen Studiengangs. Die Voraussetzung für diese Vorgehensweise ist dabei ein modularisiertes Studienmodell, welches erst die Anrechnungen von Teilleistungen ermöglicht (vgl. Linten 2013). Diese Modularisierung ist an den Hochschulen bereits in großem Maße erfolgt.

Zur besseren Vergleichbarkeit der erbrachten und anerkannten Leistungen ist darüber hinaus eine starke Lernergebnisorientierung notwendig. Diese ‚Kompetenzorientierung‘ ermöglicht zwei Dimensionen der Anrechnung, einerseits das Erfüllen von Zugangsvoraussetzungen durch berufliche Qualifikationen und andererseits etwa eine Studiendauerverkürzung durch bereits erworbene Kompetenzen des Studiums (vgl. Mörth 2013 in Cendon et al. 2013; S.133). Untersuchungsgegenstände im Rahmen einer Prüfung auf Durchlässigkeit sind demzufolge der Schulabschluss & die Hochschulzugangsberechtigung, die Möglichkeit und ggf. konkrete Prüfung einer Anrechenbarkeit beruflich erworbener Kompetenzen inklusive Kriterien der Transparenz und des Umfangs, die Beratungsleistung der anrechnenden Universität sowie die Möglichkeit, über Brückenkurse ‚älteres Wissen‘ wieder aufzufrischen. Für das eigentliche Anrechnungsverfahren empfiehlt sich dabei das dreistufige Programm der Initiative ANKOM (vgl. Mörth 2013 in Cendon et al. 2013; S.133f.), welches Lernergebnisbeschreibung, Äquivalenzbeurteilung sowie eine Anrechnungsregelung beinhaltet. Eine Herausforderung liegt dabei insbesondere darin, die Lehrenden und Modulverantwortlichen für diese konsequente Outcome-Orientierung zu gewinnen. Dies zeigt sich auch in anderen Untersuchungen (vgl. Schäfer 2013 in Cendon et al. 2013; S. 145f.).

Die hier dargestellten Aspekte des Begriffes der Durchlässigkeit sollen im Folgenden übersichtlich zusammengefasst werden.



Quelle: Eigene Darstellung

Dehnbostel (2013 in Cendon et al. 2013; S. 172ff.) hebt die Bedeutung von Bildungsstandards für eine effiziente Anrechnung hervor, da in diesen Standards einzelne Kompetenzen zusammengefasst und werden. Dadurch wird nicht nur eine bessere Vergleichbarkeit gewährleistet, sondern ebenso eine Überprüf- und Messbarkeit im Erfolgssinn, die Steuerung, Kontrolle und Überwachung von Bildungsentwicklungsprozessen sowie der Qualitätssicherung und –verbesserung im Bildungswesen (Dehnbostel 2013 in Cendon et al. 2013; S.173). Zum Instrument der Lernergebnisformulierung gehört dabei insbesondere auch die Entwicklung von Qualifikationsrahmen, etwa dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR), in welchem die Lernergebnisse gebündelt dargestellt werden (vgl. Hartmann 2012 in Woblick; TH Wildau 2012; S. 11ff.). Gegenüber Hartmann setzt sich Dehnbostel in seinen Ausführungen insbesondere dafür ein, dass nicht nur, wie im Falle von Qualifikationsrahmen, die Output-Dimensionen wie etwa Lernergebnisse, sondern auch Input- und Prozessfaktoren bei einem Vergleich von Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. Dehnbostel 2013, S. 179). Eine weitere gewichtige Rolle bei der Durchlässigkeit spielen laut Dehnbostel auch informell und andere nicht formal erworbene berufliche Kompetenzen und deren Anerkennung, welche aber oftmals noch im Rahmen intransparenter Einzelfallentscheidungen geschehe (ebd., S.179). Hier seien bundesweit einheitliche Standards wünschenswert. Auch Diekmann (2008; in Riemer et al. 2008; S. 66ff.) schließt sich dieser Argumentation an. Müller (in Riemer et al. 2008; S.56ff.) nennt als zentrale Kriterien für den Anrechnungsprozess selbst Transparenz und eine Beschwerdemöglichkeit für die Studierenden bzw. Bewerber als Teil einer bewussten Gestaltung dieses Prozesses. Als Maßnahmen hierfür empfiehlt er ein ausgeprägtes Qualitätsmanagement sowie regionale Vereinbarungen zur Anrechnung, um einen gleichbleibend hohen Qualitätsstandard zu gewährleisten (S. 58). Hieran anknüpfend empfiehlt

Kuhlee et al. (2009) heben hervor, dass auch das Überschneiden von Prüfungen, dazu gehört auch eine übermäßig enge Taktung der Prüfungen ohne reelle Chance auf eine strukturierte Vorbereitung für jede einzelne, für viele Studierende eine Einschränkung der Studierbarkeit und ganz unmittelbar die Verlängerung ihres Studiums über die Regelstudienzeit hinaus bedeutet (vgl. S. 195). Hier sind die Universitäten angehalten, die Prüfungspläne besser zu koordinieren und zu entzerren. Weiterhin wird argumentiert, dass eine Verringerung der Arbeitsbelastung in Verbindung mit einer besseren zeitlichen Koordination die Studierbarkeit für die Studierenden dahingehend erhöht werden kann, indem ihre Flexibilität etwa für die Annahme freiwilliger Praktika gefördert wird.

Die Hans-Böckler-Stiftung kommt gemeinsam mit dem DGB zu dem Ergebnis, dass zu einer positiven Studierbarkeit auch eine angemessene Modularisierung des Studiengangs gehört. Dies umfasst nicht nur die grundsätzliche Aufteilung der Inhalte in einzelne Module, sondern erfordert laut den Gutachtern zusätzlich eine ausreichende Transparenz bei der Vergabe von Leistungspunkten, eine Vergleichbarkeit der Anzahl selbiger über verschiedene Studiengänge hinweg sowie eine nicht zu kleinteilige Gestaltung des Curriculums zur Vermeidung von Arbeitsüberlastung und Koordinationsproblemen. Als hilfreich insbesondere in der Studieneingangsphase wird ein Ausbau der persönlichen Betreuungsangebote wie etwa Tutorien, Mentorenprogramme oder von Informationsveranstaltungen über weitere universitäre Angebote angesehen. (vgl. Hans-Böckler-Stiftung 2014).

Die Teilnehmer des Verbundes Norddeutscher Universitäten haben einen integrierten Ansatz entwickelt, der das Konzept der Studierbarkeit mit der Perspektive eines Qualitätsmanagements verbindet, womit gleichzeitig Ansatzpunkte für andere Universitäten geliefert werden. Es beinhaltet eine eingehende Bestandsaufnahme sowie eine empirische Ausgangsanalyse ebenso wie die Integration transparenter ‚Qualitätsziele‘ mitsamt periodischer Überprüfungen und die aktive Einbeziehung der Studierenden in die fortlaufende Weiterentwicklung und Implementierung der Konzeptinhalte. Dieser ganzheitliche Ansatz zeichnet sich durch seine universitätsübergreifende Funktionsweise ebenso aus wie durch sein dialogorientiertes Arbeitsverständnis. Ziele wie etwa eine akzeptable Lern- und Arbeitsbelastung für die Studierenden, eine erhöhte Qualität der Veranstaltungen oder Transparenz bei Studien- und Prüfungsordnungen wurden im Dialog zwischen Lehrenden, Studierenden und Verantwortlichen festgelegt. Hierin liegt ein vielversprechender Ansatz für ein Studierbarkeitskonzept an anderen Hochschulen vor.

Im Bereich Durchlässigkeit gab es in den vergangenen Jahren bereits einige Fortschritte zu verzeichnen (vgl. Bancherus 2014). So ist etwa der Markt für Angebote des dritten Bildungsweges in einem stetigen Wachstum begriffen, berufsbegleitende Studiengänge und –modelle haben sich etabliert. Der Autor hebt hervor, dass insbesondere ein weiteres Wirken an der Gleichwertigkeit von Kompetenzen, d.h. der Anerkennung beruflicher Kompetenzen auch im Hochschulbereich, die Durchlässigkeit noch fördern kann. Der bereits erprobte Deutsche Qualifikationsrahmen, eine nationale Umsetzung der europäischen Rahmenvorschrift, spiegelt diese Absicht bereits wieder. Diese Gleichwertigkeit von Kompetenzen wird dem Autor zufolge auch in Form der Diversity-Perspektive noch an Bedeutung zunehmen: Im deutschen Hochschulwesen sind mittlerweile viele Menschen mit Migrationshintergrund usw. vertreten, deren Kompetenzen und Leistungen in ihrer Gleichwertigkeit überprüft und ggf. angerechnet werden sollten, um sie für den Arbeitsmarkt zugänglich zu machen. Schwarze et al. (2007) führten bereits aus, dass Universitäten und Fachhochschulen Unterstützung, etwa in Form von Modellprojekten, bei der Entwicklung geeigneter Anrechnungsmodelle für beruflich oder

zunehmend elektronische Informations- und Beratungsangebote eine Rolle, da diese orts- und zeitungebunden sind. Neue Technologien wie etwa ein Online-Beratungsportal können so dabei helfen, mögliche Zielgruppen passgenauer zu beraten. Diese Entwicklungen, so die Autoren, sollten auch zukünftig stärker gefördert werden.

Die hier vorgestellten Modelle stellen erste Lösungs- und Verbesserungsansätze zur Verbesserung der Studierbarkeit und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulwesen dar. Als Teil der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion stehen einige Aspekte auch bereits auf der politischen Agenda oder werden diskutiert. Weitere Untersuchungen können detailliertere Ergebnisse über den bisherigen Stand der Umsetzung, Fallstricke und weitere Verbesserungsmöglichkeiten erbringen.

5. Quellen

Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Wolter, André (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen;

Bendik, Carola & Schmidt, Andreas (2011): Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen; in Wissenschaftsmanagement Nr. 4/2011; S.25ff.

Burck, Kerstin & Grendel, Tanja (2011): Studierbarkeit: Ein institutionelles Arrangement?; ZFHE; Mainz

Cendon, Eva; Mörth, Anita; Pellert, Ada (Hrsg.) (2016): Theorie und Praxis verzahnen - Lebenslanges Lernen an Hochschulen; Band 3; Waxmann Verlag; Münster / New York

Chun, Mina; Bergstermann, Anna (2013): Durchlässigkeit – Konzepte und gute Praxis; Projekt Nexus der HRK; Berlin

Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U., „Lifelong Learning an Hochschulen – Neuausrichtung des Bildungsauftrages von Hochschulen“, in: Hochschulwesen HSW 6/2010, S. 183-186.

Krempkow, Rene (2010): Studierbarkeit und Workload; ifQ; Bonn; <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/viewFile/241/350> ; abgerufen am 18.04.16

Kuhlee, Dina; van Buer, Jürgen; Klinker Sigbert (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung; Humboldt-Universität; Berlin

Kultusminister (2009): Eckpunkte zur Korrektur der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ und der „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung“; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009

Linten, Markus; Prüstel, Sabine (2016): Durchlässigkeit im Bildungssystem; BiBB; Bonn

Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2013): Regeln für die Akkreditierung und Systemakkreditierung; Berlin; Beschluss vom 08.12.2009, geändert am 20.02.2013

http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf ; abgerufen am 18.04.16

