



Weiterbildungscampus Magdeburg  
Niels-Bohr-Str. 1  
39106 Magdeburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung





Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

UNIVERSITÄTSKOLLEG



UNIVERSITÄTSKOLLEG-SCHRIFTEN ■ BAND 15

# STUDIERFÄHIGKEIT

Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde  
und praktische Perspektiven

Ivo van den Berk, Kirsten Petersen, Konstantin Schultes & Katrin Stolz (Hrsg.)

## TEIL C

# STUDIERFÄHIGKEIT – DER BLICK AUS DEM MAGDEBURGER SCHWESTERPROJEKT: STUDIERFÄHIGKEIT IN WEITERBILDUNGS- STUDIENGÄNGEN

Merkt & Fredrich

### 1. Einleitung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist Teil des Drittmittelprojekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“<sup>1</sup>. Das Projekt ist in der Förderlinie „Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) angesiedelt und wird in Kooperation der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt. Ziel des Projekts Weiterbildungscampus ist es, existierende und neue Studienprogramme für Berufstätige qualitativ zu entwickeln. Das Projekt fokussiert insbesondere darauf, Weiterbildungsstudiengänge für die Gruppe der sogenannten „non-traditional students“ (Schuetze & Wolter 2003) zu öffnen. Die wissenschaftliche Begleitforschung hat die Aufgabe zu untersuchen, welche Arbeitsprozesse, welche institutionellen Strukturen und eventuell auch welche Kultur erforderlich sind, um Weiterbildungsstudiengänge gut zu entwickeln bzw. auch eine institutionelle Struktur zur Entwicklung von Weiterbildungsstudiengängen implementieren zu können. Die Forschungsfrage „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase in Weiterbildungsstudiengängen“ ist eine von fünf Forschungsfragen, die in der begleitenden wissenschaftlichen Forschung untersucht werden.

In unserer Forschungsarbeit untersuchen wir die Studieneingangsphase als kritische Übergangsphase der Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftskulturen in eine neue Kultur, in die der Hochschulbildung. Wir gehen von der Annahme aus, dass die akademische und professionelle Entwicklung der Studierenden im Studienverlauf, die zum intendierten Absolvierendenprofil eines Studiengangs führen soll, ein Ergebnis der Interaktion zwischen den kulturell geprägten Bildungszielen der einzelnen Studierenden und den institutionellen Bedingungen ist. Insbesondere interessiert uns, welche Entwicklung die Studierenden zur gelingenden Integration in die akademische Kultur in der Studieneingangsphase durchlaufen, welche Kompetenzfacetten sie in dieser Phase erwerben müssen, damit ihnen das Hauptstudium gelingt, und welche Bedingungen in der institutionell organisierten Lehr-/Lernumwelt diese Entwicklungen befördern oder behindern. Das Forschungsvorgehen orientiert sich daran, in fachspezifischen Domänen einzelner Studiengänge diese Entwicklungen qualitativ zu rekonstruieren und aus der Kontrastierung der Studiengänge Erkenntnisse zu allgemein akademischen und zu fachspezifischen Kompetenzfacetten zu generieren.

---

1 Das Projekt Weiterbildungscampus Magdeburg wird unter dem Förderkennzeichen 16OH21013 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert. Verfügbar unter: <http://www.weiterbildungscampus.de/>. Stand: 15.07.2016

Im vorliegenden Beitrag beschreiben wir, wie mit einem begleitenden Forschungsdesign mittels einer Interventionsdimension Studiengänge Entwicklungsimpulse erhalten können. Dazu stellen wir das ePortfolio-Konzept des Pilotmasterstudiengangs vor und führen aus, wie aufgrund von ersten Ergebnissen aus einer Teilauswertung der qualitativen Erhebung Erkenntnisse als Entwicklungsimpulse an das Studiengangsteam zurückgegeben werden konnten. Die Forschungsergebnisse wurden auf einer Konferenz, die jährlich vom Studiengang organisiert wird, den Studierenden und Lehrenden des Studiengangs präsentiert und zur Diskussion gestellt<sup>2</sup>.

Dazu stellen wir in Kapitel 2 zunächst das didaktische Konzept des studienbegleitenden ePortfolios im Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft vor. In Kapitel 3 entwickeln wir eine Arbeitsdefinition einer relevanten professionellen Kompetenzfacette, die mit der Ausbildung im Studiengang erworben werden soll. In Kapitel 4 stellen wir unser leitendes theoretisches Modell vor, das das Verhältnis von Kompetenzfacetten der Studierfähigkeit zu Kompetenzfacetten klärt, die von den Studierenden als intendiertes Absolvierendenprofil ausgebildet werden sollen. In Kapitel 5 wird die qualitative Teilauswertung der Begleitforschung in Bezug auf die relevante Kompetenzfacette beschrieben. Kapitel 6 schließt ab mit einer Einordnung der Ergebnisse sowie einer kritischen Reflexion des Forschungsdesigns.

## 2. Das ePortfolio-Konzept in einem Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft

Der Studiengang der Kreativwirtschaft – einer der Pilotstudiengänge im Projekt Weiterbildungscampus – zeichnet sich durch ein engagiertes, reflektiert arbeitendes Lehrenden- und Koordinierendenteam aus. Dieses reflektierte Engagement hat zur Entwicklung und Implementation innovativer Formate in den Strukturen, beispielsweise der Aufnahme- und Anerkennungsprozeduren, des Curriculums und von Lernformaten, überwiegend auch des Online-Lehrens und -Lernens, geführt. Insbesondere interessant für die Begleitforschung war, dass im Studiengang bereits ein studienbegleitendes ePortfolio nach einem didaktischen Konzept eines entwicklungsorientierten Bildungsportfolios (vgl. Merkt & Van den Berk, im Druck) implementiert ist, das gedanklich an einer Kompetenzmatrix entlang aufgebaut ist. Dadurch konnte an eine vorhandene Reflexion von Kompetenzfacetten angeschlossen werden.

Ein Ziel der ePortfolio-Arbeit im Weiterbildungsstudiengang an der Hochschule Magdeburg-Stendal ist die Strukturierung des Studiums und das Reflektieren von Kompetenzziele durch die Studierenden. Das ePortfolio soll genutzt werden, um eigenverantwortlich Kompetenzziele einerseits zu definieren und andererseits deren Erreichung im Sinne des Studienfortschrittes zu kontrollieren. Den Studierenden bietet das ePortfolio einen Raum, die erworbenen Kompetenzen selbstständig in Bezug auf die eigene Berufstätigkeit oder Berufsziele zu reflektieren. Die gedankliche Grundstruktur des ePortfolios bildet eine Kompetenzmatrix, deren leere Stellen im Laufe des Studiums gefüllt werden. Hier werden unter anderem die Studienmodule, aber auch Mikromodule als ‚Bausteine‘ einer eigenen fachlichen

2 vgl. Merkt, M., Bechmann, M., Fredrich, H.: „Online-communication as an aspect of learning competences“. Präsentation auf der „Conference „Think CROSS - Change MEDIA 2016“, 19.02.2016



und wissenschaftlichen Karriere eingeordnet. Die Kompetenzmatrix soll nach den individuellen Kriterien der Studierenden strukturiert werden, sodass sie der Vorstellung ihres eigenen Qualifizierungsweges entspricht. Dies kann zum Beispiel eine Struktur nach Fachdisziplinen oder Anwendungsthemen sein. Die Struktur der Kompetenzmatrix kann aber auch Story-orientiert als ‚Lernreise‘ oder bildlich als ‚Kompetenzgarten‘ angelegt werden. Ein weiteres Ziel der ePortfolio-Arbeit ist die Eigen- und Fremdbeobachtung des Entwicklungsprozesses der Studierenden. Dabei sollen die ePortfolios als Grundlage für ein nachhaltiges Coaching im Studiengang Cross Media dienen. In diesem Rahmen werden mit den Studierenden im Verlauf des Studiums zwei verpflichtende Einzelgespräche durchgeführt. Die Studierenden haben im Anschluss die Aufgabe, die aus den Einzelgesprächen resultierenden Zielsetzungen in ihrem individuellen ePortfolio zusammenzufassen, sodass die Betreuenden diese Einträge als Grundlage für zukünftige Beratungen verwenden können. Der Einsatz von ePortfolios soll darüber hinaus durch die Dokumentation den sich stetig vertiefenden fachlichen und persönlichen Reflexionsprozess seitens der Studierenden unterstützen. Mit der Zeit sollen sich individuelle Interessenschwerpunkte und Leitlinien herauskristallisieren, aus denen heraus die Themenstellung der Masterarbeit durch die Studierenden, angeleitet durch Pflichtaufgaben, entwickelt werden soll.

Die Arbeit mit dem ePortfolio im Weiterbildungsstudiengang Cross Media ist über die gesamte Studiendauer angelegt. Als technische Plattform wird ein Blog-Format genutzt. Die Studierenden erhalten bei der Einführung in die ePortfolio-Arbeit einen Laufzettel, der die Abfolge und Art der Pflichtinhalte ihrer ePortfolios beschreibt. Diese Inhalte dienen der Etablierung von Gesprächsanlässen mit anderen Studierenden und initiieren eine zumindest grob vergleichbare Struktur der ePortfolios. Die Bearbeitung dieser Pflichtinhalte ist zum Bestehen des ePortfolio-Moduls in einem Umfang von fünf *Credit Points* erforderlich. Darüber hinaus soll das ePortfolio als persönliches Lerntagebuch dienen, in dem Inhalte verfasst und gesammelt werden können, die von den Studierenden für sinnvoll erachtet werden. Die ePortfolio-Arbeit geschieht im Wesentlichen selbstständig in den Selbstlernphasen, strukturiert durch Arbeitsaufgaben und Feedback-Anlässe. Die Studierenden haben die Verpflichtung, die obligatorischen Beratungsgespräche mit den Studiengangsverantwortlichen zu vereinbaren. Innerhalb des virtuellen Begleitmoduls, das durch die Lernplattform der Hochschule unterstützt wird, findet eine Betreuung in einem Diskussionsforum statt. In diesem Modul werden für die einzelnen Pflichtinhalte nach und nach Hinweise und Good-Practice-Beispiele eingestellt und die obligatorischen *Peer-Reviews* durchgeführt. Die Lehrenden weisen explizit auf die notwendige gegenseitige Unterstützung in der ePortfolio-Arbeit hin.

Da die Studierenden aufgrund der flexiblen curricularen Studienstruktur unterschiedliche Studiengeschwindigkeiten haben, ist die didaktische Konzeption der ePortfolio-Arbeit in vier Entwicklungsphasen über den Studienverlauf hinweg unterteilt: eine erste Phase der Einrichtung der ePortfolio-Umgebung, eine zweite Phase der Exploration und Strukturierung, eine dritte Phase der Dokumentation und Reflexion des Kompetenzerwerbs und eine vierte Phase der Spezialisierung und theoretischen Vertiefung (siehe Abb. 1). Die ePortfolio-Arbeit der vierten Phase mündet in einem Proposal für die Masterarbeit.

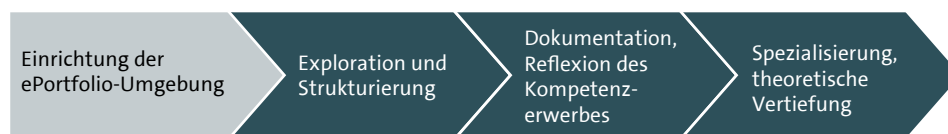


Abbildung 1: Phasen der E-Portfolio-Arbeit (Quelle: Darstellung der Autoren)

In der ersten Phase der Einrichtung der ePortfolio-Umgebung geht es um die technische Einrichtung eines individuellen ePortfolios sowie darum, das Rollen- und Rechte-Management in der technischen Umgebung – hier werden ein Blog-Format sowie die Lernplattform und ein *Videoconferencing-Tool* der Hochschule genutzt – zu verstehen und zu beherrschen. Beispielsweise werden Dokumente nur für den eigenen Gebrauch gespeichert. Feedback-Kommunikation soll dagegen auf zwei Ebenen, einmal mit definierten Kommunikationspartnerinnen und -partnern wie Lehrenden oder *Peers*, zum anderen für die gesamte Gruppe der Studiengangsteilnehmenden, zugänglich sein. Des Weiteren sind die Studierenden damit beschäftigt, das Konzept und ihre Arbeitsaufgaben in der ePortfolio-Arbeit zu verstehen.

Zu Beginn der Studienphase der Exploration und Strukturierung sind den Studierenden die Themenfelder neu und fremd. Die Studierenden können die Relevanz und Passgenauigkeit für ihre individuelle persönliche Entwicklung und ihre beruflichen Ziele noch nicht einschätzen. Deshalb sollen in dieser Phase die Themenvielfalt und die Anwendungsgebiete in der ganzen Breite erkundet und individuell strukturiert werden. Typische Tätigkeiten in dieser Phase sind das Sammeln und Sortieren von Informationen, das Finden und Beurteilen verlässlicher Quellen und die Einordnung durch eigene kleine Texte.

Ziel der zweiten Studienphase ist die Schaffung einer geeigneten Informationsstruktur für die eigene Kompetenzmatrix der Studierenden, die ein angestrebtes Kompetenzprofil beschreibt. In der zweiten Phase existiert bei den Studierenden ein klareres Bild ihres angestrebten Kompetenzprofils. Hauptaufgabe der ePortfolio-Arbeit in dieser Phase ist die individuelle Ausarbeitung der Kompetenzmatrix mit eigenen Inhalten. Sie bestehen aus zusammengefassten Arbeitsergebnissen, aus Projekten, Grundlagenmodulen und Mikromodulen sowie aus der Darstellung der Kompetenzen, die in Bezug auf das Erstellen textueller und grafischer Inhalte erworben wurden. Die Darstellung soll im Studienverlauf sowohl ein höheres Niveau an Reflexion erreichen, als auch gestalterisch und technisch anspruchsvoller umgesetzt werden. Ziel dieser Phase ist die Reflexion der individuellen Lernentwicklung der Studierenden anhand der selbst definierten Kompetenzziele. Die fachliche Qualifikation in Hinsicht auf die Berufsziele ist weitestgehend abgeschlossen.

In der dritten Phase des Studienverlaufs wurde bereits ein Großteil der Module des Studiengangs absolviert. Im Vordergrund der ePortfolio-Arbeit steht die ‚Weichenstellung‘ zur Masterarbeit und zur wissenschaftlichen Qualifikation der Studierenden. Dazu sollen Themenbereiche identifiziert werden, die theoretisch vertieft werden. Die Auswahl von Leittheorien oder von wissenschaftlichen Positionen dient der Grundlage der theoretischen Reflexion der verbleibenden Studieninhalte. Der Fokus der ePortfolio-Inhalte liegt nunmehr auf einordnenden Texten zu den bereits bestehenden Inhalten. Die Formulierung des *Master Proposals* schließt das ePortfolio-Modul ab und führt zur Erstellung der Masterarbeit über.

Die Erfahrungen mit der Implementation des Bildungsportfolios zeigen, dass die erste Phase der ePortfolio-Arbeit gut angenommen wird. In den Interviews thema-

tisieren die Studierenden jedoch, dass ihnen die kontinuierliche Verfolgung der reflexiven Schreibebeit insbesondere in der zeitlichen Konkurrenz mit den Projekten, die mit sozialen Verpflichtungen innerhalb der Projektteams verbunden sind, immer mehr aus dem Fokus gerät, obwohl sie der reflexiven Schreibebeit durchaus eine wichtige Bedeutung zuweisen. Aus Gesprächen mit Lehrenden wird deutlich, dass die Verzahnung mit dem Curriculum im Studienverlauf, wie sie konzeptionell gedacht ist, noch nicht optimal implementiert wurde. Diesbezüglich wurde Beratungsbedarf durch die Begleitforschung geäußert.

### 3. Kreatives kollaboratives Arbeiten als Kompetenzfacette

In einer ersten Teilauswertung der qualitativen Interviewdaten sind wir der Frage nachgegangen, wie sich der Erwerb einer professionellen Kompetenz in der Studieneingangsphase darstellt und ob eine Relevanz dieser professionellen Kompetenz für eine Kompetenzfacette der Studierfähigkeit erkennbar ist. Ausgewählt wurde dafür eine Kompetenzfacette, die bereits in einem begleitenden Drittmittelprojekt im Kontext des Studiengangs Untersuchungsgegenstand ist, sodass unsere Forschungsfrage daran anschließen konnte. Im Projekt „OnCreate“ (vgl. Stockleben et al. 2016), das in der „Erasmus+“-Förderlinie der Europäischen Union (EU) angesiedelt ist, wird untersucht, wie die Kompetenz, einen kreativen Produktionsprozess in einem virtuell arbeitenden interdisziplinären Team kollaborativ gestalten zu können, durch adäquat gestaltete technische Online-Umgebungen gefördert werden kann. Festgestellt wird, dass diese Kompetenzfacette unter anderem aufgrund technologischer Innovationen, aufgrund einer zunehmend globalisierten Wirtschaft, durch steigenden Konkurrenzdruck auf den Kreativmärkten sowie aufgrund eines Informationsüberangebots als eine Facette der Berufsfähigkeit von Studienabsolvierenden entsprechender Studiengänge ausgebildet werden muss.

Im Projekt „OnCreate“ wird die Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen im Sinne eines Arbeitsbegriffs folgendermaßen definiert:

„Online collaborative creative processes comprise all such activities which aim to solve in a group problems that do not have standard solutions, mediated through web-based tools. Typically, such problems require interdisciplinary, lateral thinking, social empathy and extensive ideation with the aim of mutual inspiration. The processes applied are often nonlinear and rely on multimodal means of synchronous and asynchronous communication, with a special focus on visual tools.“ (Stockleben et al. 2016, p. 3)

Da für diese Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens kein Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodell vorliegt, wurde für die Teilauswertung unseres Projekts eine analytische Annäherung an die Teilkompetenzen gewählt, aus denen sich diese Kompetenzfacette zusammensetzt. In einer ersten Annäherung wurden drei Bereiche von Teilkompetenzen der beschriebenen professionellen Kompetenz identifiziert, die sich in der praktischen Arbeit jedoch nicht trennen lassen, sondern ineinander übergehen:

Der erste Bereich betrifft die kompetente kreative Produktentwicklung, die sich zusammensetzt aus:

1. dem Beherrschen eines kreativen Produktionsprozesses,
2. dem Beherrschen des adäquaten Einsatzes von Tools zur Erstellung von kreativen Ideen und Produkten.

Der zweite Bereich bezieht sich auf die virtuelle Kollaboration in einem interdisziplinär zusammengesetzten Team. Als Kompetenz formuliert kann sie analytisch getrennt werden in:

1. das Beherrschen der Online-Kommunikation und -Kollaboration (u. a. das Herstellen eines gemeinsamen Wissenshintergrundes, die Perspektivübernahme in Bezug auf die Positionen der Teammitglieder, das Beherrschen von kreativen Teamprozessen, das Beherrschen von Aushandlungen in Teams, die Fähigkeit zur emotionalen Empathie),
2. das Beherrschen des adäquaten Einsatzes von Tools für Online-Kommunikation und -Kollaboration,
3. die Fähigkeit, mit Teamdynamiken und Teamkonflikten konstruktiv umgehen zu können,
4. die Fähigkeit, sich in Teams konstruktiv einbringen zu können.

Der dritte Bereich bezieht sich auf den kritisch-reflexiven und gesellschaftlich verantwortlichen Umgang mit kreativen Produktionsprozessen. Dieser Bereich ist insbesondere in der wissenschaftlichen Ausbildung zu lokalisieren.

Für die Entwicklung der Kompetenz zum kreativen kollaborativen Arbeiten ist eine Voraussetzung, dass in der Gestaltung der Lehr-Lernsettings im Studienverlauf ein Fokus auf die Entwicklung dieser Kompetenzfacette liegt. Uns interessierte demnach auch, wie die Lehre gestaltet werden muss, die die Entwicklung von Kreativität fördert. Hierzu wurde auf das Sechs-Stufen-Modell der Entwicklung des kreativen Arbeitens und der Ziele von Kreativitätsförderung zurückgegriffen, das im BMBF-geförderten Projekt „DaVinci“ auf der Basis empirischer Untersuchungen entwickelt wurde. Als Grundlage des Modells wird kreativitätsfördernde Lehre im Projekt folgendermaßen definiert:

„Ziel in der Lehre ist es, Studierenden zu ermöglichen, vielfältige Kompetenzen zu erwerben. Bezogen auf Kreativität bedeutet dies, die Entfaltung ihrer eigenen Kreativität zu unterstützen und sie darin zu befähigen, sowohl in ihren Lernprozessen, als auch in ihren zukünftigen beruflichen Kontexten *kreativ* Lösungen erarbeiten zu können. Dazu gehört auch, neue, unkonventionelle Ideen zu entwickeln und sich dabei nicht in jedem Fall durch die Beurteilung von Dritten beeinflussen zu lassen.“ (Vgl. Jahnke et al. 2010, S. 88)

Das Sechs-Stufen-Modell wurde aufgrund von Experten-Interviews mit 296 Lehrenden entwickelt, die gefragt wurden, was eine kreative Leistung von Studierenden ist. Aus den Daten wurden die folgenden sechs Facetten des Lehrens von Kreativität abgeleitet. Während die Stufen 1 bis 3 die Vorstellung der Lehrenden von einer produktorientierten Perspektive von Kreativität nahelegen, beinhalten die Stufen 4 bis 6 eine implizite Vorstellung von kreativen Prozessen.



Produktorientiertes Verständnis der Lehrenden:

1. Förderung des reflektierenden Lernens,
2. Förderung des selbstständigen Arbeitens,
3. Förderung der (Forschungs-)Neugier, Begeisterung und Lernmotivation.

Prozessorientiertes Verständnis der Lehrenden:

4. Förderung des kreierenden Lernens,
5. Förderung neuer Denkkulturen,
6. Entwicklung neuer origineller Ideen (vgl. Jahnke et al. 2011, S. 138).

In einer zweiten Erhebung wurden die Lehrenden gebeten einzuschätzen, welches Kreativitätsniveau sie in ihrer Lehre erreichen. Die Hälfte der Lehrenden gaben an, die Facetten 1 bis 4 im Lehrplan berücksichtigt zu haben, Facetten 5 und 6 werden von 30 bzw. 20 Prozent der Lehrenden genannt (vgl. Jahnke et al. 2010, 2011).

Für die analytische Definition der Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens wurde die Prozessorientierung im Verständnis der Lehrenden als wichtige Komponente festgehalten. Zudem wurde festgehalten, dass das selbstständige Arbeiten, die (epistemologische) Neugierde und das reflektierte Lernen Teilkompetenzfacetten sind, die erworben, eventuell auch habitualisiert werden müssen. Diese analytischen Vorarbeiten sollten im Sinne einer sensibilisierenden theoretischen Vorklärung eine differenzierte Sicht auf die Analyse der qualitativen Interviewdaten mit den Studierenden, den Lehrenden und der Studienorganisation ermöglichen. Die Entwicklung der Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen ist in der folgenden Visualisierung dargestellt.

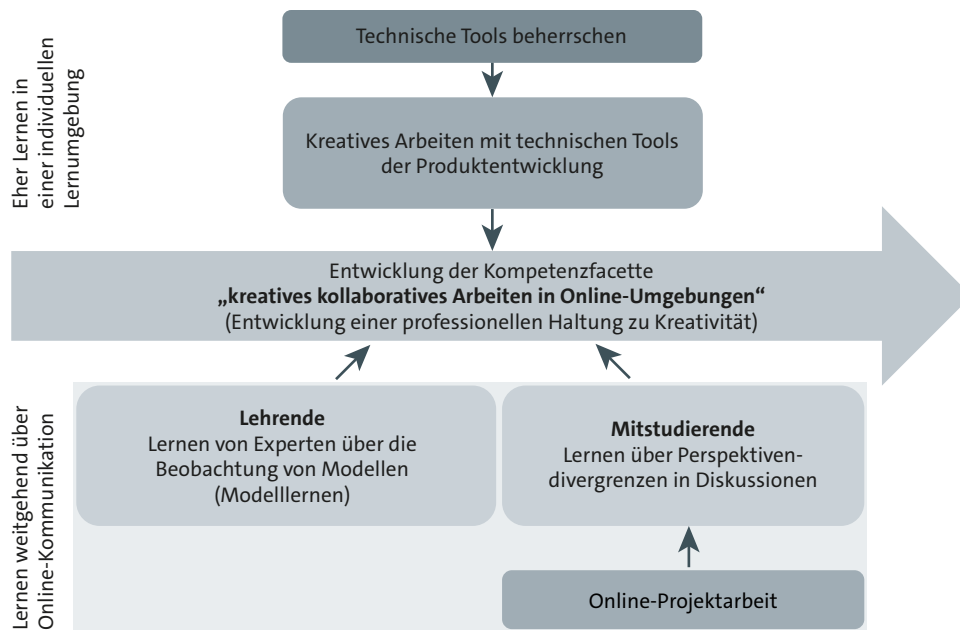


Abbildung 2: Entwicklung der Kompetenzfacette des „kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen“ in der Lernumgebung eines Studiengangs der Kreativwirtschaft (Merk 2016)

Anhand der Visualisierung wird deutlich, dass die Online-Lernumgebung für die Studierenden eine doppelte Funktion übernimmt. Zum einen simuliert sie die Arbeitsbedingungen im beruflich relevanten Arbeitsfeld der kreativen kollaborativen Produktentwicklung in Online-Umgebungen. Zum anderen stellt sie aber auch die Lernumwelt dar. Im Sinne einer *Conditio sine qua non* kann daraus geschlossen werden, dass die Kompetenzfacette, in Online-Umgebungen zu kommunizieren, eine spezifische Facette der Studierfähigkeit in diesem Pilotmasterstudiengang ist. Erwerben die Studierenden diese Kompetenz nicht in der Studienvor- oder Studieneingangsphase, dann ist ihnen der Zugang zur Kompetenzentwicklung des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen verschlossen. Die Kompetenz zur Online-Kommunikation wird damit zum *Gatekeeper* für die Entwicklung der Kreativität als Kompetenzfacette im Studiengang der Kreativwirtschaft. Zudem wird deutlich, dass das Beherrschen von technischen Tools bei Weitem nicht ausreicht, um die relevante Kompetenzfacette zu entwickeln. Diese analytisch gewonnene Erkenntnis ist insofern für die Studiengangsentwicklung und insbesondere das ePortfolio-Konzept wichtig, weil sie eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Kompetenzmatrix liefert, auf die das ePortfolio-Konzept gedanklich aufgebaut ist (vgl. Teil 2 dieses Artikels, S. 172).

Bevor das Forschungsdesign und die Teilauswertung der empirischen Daten vorgestellt werden, soll zunächst das theoretische Verständnis von Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase geklärt werden. Dazu wird im Teilforschungsprojekt des Weiterbildungscampus Magdeburg ein analytisches Modell entwickelt, in dem das Verhältnis von Studierfähigkeit, Studienperformanz und Studienerfolg als Einflussgrößen auf die intendierte fachliche und akademische Bildung der Studierenden theoretisch geklärt und definiert wird.

#### 4. Analysemodell „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“<sup>3</sup>

Mit genereller Studierfähigkeit wird, dem alltagssprachlichen Verständnis entsprechend, eine Fähigkeit bezeichnet, die mit der Hochschulzugangsberechtigung vorliegt (zum Überblick über die Veränderung des Begriffs vgl. Huber 2009 und Klomfaß 2011). In neueren empirischen Arbeiten (vgl. z.B. Bosse et al. 2014 und Merkt 2014a, S. 24) wird stattdessen unter Studierfähigkeit eine Teilkompetenz bzw. ein Bündel von Kompetenzfacetten verstanden, die die Studierenden befähigen, ein gelingendes Studium zu verfolgen, und die sie sich in der Studienvor-, spätestens in der Studieneingangsphase aneignen müssen, damit sie ihr Hauptstudium mit dem Ziel des Studienerfolgs absolvieren können. Studienerfolg wird, über den formalen Abschluss hinaus, in einem breiten bildungstheoretischen Verständnis als erfolgreicher Bildungsprozess hinsichtlich der im Absolvierendenprofil intendierten akademischen und professionellen Kompetenzen definiert. Der Begriff Studierfähigkeit wird dementsprechend in neueren Ansätzen mit Rückgriff auf die Sozialisationsforschung zu Studierenden (vgl. Huber et al. 1983, Huber 1991, und Friebertshäuser 1992) als ein dynamischer Bildungsprozess in der Transitionsphase des Studieneingangs aufgefasst (vgl. Faria & Bosse 2016; Schubarth & Mauermeister 2016). Der

3 Der vorliegende Text zur Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase entspricht weitgehend dem unveröffentlichten Text des BMBF-Antrags „InBESTForm“ (Merkt & Hajji 2016).

Erwerb der Studierfähigkeit entsteht aus den Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen einerseits den Eingangsvoraussetzungen und Zielen der Studierenden und andererseits den wahrgenommenen und erfolgreich bewältigten Anforderungen ihrer Lern- und Studiumwelt. Diese Lern- und Studiumwelt ist unter anderem geprägt durch institutionelle Bildungsziele und durch (fach-)kulturelle und strukturelle Rahmenbedingungen der Studiengänge und der einzelnen Hochschule<sup>4</sup>. Zu den individuellen Eingangsvoraussetzungen und dem lebensweltlichen Kontext der Studierenden zählen unter anderem die individuellen Lern- und Bildungsvoraussetzungen und -ziele, der Lebens- und Ressourcenhintergrund im Studium und die beruflichen und lebensweltlichen Zukunftsperspektiven. Zu den institutionellen Bedingungen zählen unter anderem die institutionellen Bildungsziele der Studiengänge, die sozialen und fachkulturellen Anforderungen im Studium, die (soziale) Studienstruktur und die gelebte Studienkultur (vgl. auch Merkt & Van den Berk, im Druck). In dieser Transitionsphase des Studieneingangs wirken auch hochschulexterne gesellschaftliche Einflüsse auf die akademischen Bildungsprozesse der Studierenden. Huber schlägt vier Kulturkreise in einem Modell zusammengefasst vor, die auf das Studium Einfluss nehmen: die vorgelagerte Herkunftskultur der Studierenden, die begleitende disziplinär geprägte Fachkultur und Studierendenkultur und die antizipierte Berufs- oder Professionskultur (Huber et al. 1983, S. 160). Im BMBF-Projekt „Hamburger Modell: Studierfähigkeit“ wurde das theoretische Modell von Huber weiterentwickelt, empirisch fundiert und in einer Anforderungsstruktur mit den Dimensionen der fachlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen ausdifferenziert, die die Studierenden als kritische Situationen, oft in spezifischen Verkettungen auftretend, in der Studieneingangsphase wahrnehmen und die sie bewältigen müssen, wenn das Studium gelingen soll. Die Studierfähigkeit, die auch als spezifische Kompetenzstruktur bezeichnet werden kann, bildet sich demnach bei den einzelnen Studierenden durch die handelnde erfolgreiche Bewältigung von wahrgenommenen Anforderungen unter Wahrung der individuellen Bildungsziele aus. Die individuell unterschiedliche Wahrnehmung und Interpretation der Anforderungsstruktur im Studium wird von den heterogenen Eingangsressourcen der Studierenden beeinflusst und entwickelt sich prozessartig in Interaktion mit der personellen, institutionellen und kulturellen Lehr- und Studiumgebung (Bosse et al. 2014, S. 42). Aufgrund der aktuellen Forschungslage kann angenommen werden, dass der Erwerb der Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase die Voraussetzung für die erfolgreiche Studienperformanz im Studienverlauf ist. Ein wesentliches Element für das Gelingen des Studiums ist die Wahrung oder Weiterentwicklung der individuellen Bildungsziele, da sie die Grundlage für die Studienmotivation und insbesondere für die Entwicklung fachlicher und akademischer Identitätsprozesse im Sinne einer akademisch fundierten Professionalisierung sind.

---

4 Der Begriff Hochschule wird im Folgenden als umfassender Begriff für Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften verwendet.

### Der Begriff der Studienperformanz<sup>5</sup>

Der Begriff der Studienperformanz ist bislang noch nicht Gegenstand empirischer Untersuchungen. Der Begriff wird verwendet, um den Studienfortschritt der Studierenden bezogen auf das Verhältnis zum curricular vorgesehenen formalen Studienverlauf zu bezeichnen. In der US-amerikanischen Literatur wird auf die Schul- oder Studienperformanz mit dem *Grade Point Average* (GPA), also einer Durchschnittsnote, referenziert (vgl. z. B. McBrien 2005, S. 340). Kultursociologische Studien gehen davon aus, dass nicht nur die Kompetenzstruktur aufseiten der Studierenden, sondern auch die kulturelle Offenheit bzw. Geschlossenheit von Bildungsinstitutionen gegenüber bestimmten Habitusformen der Lernenden für die Studienperformanz wichtig sind (vgl. Brändle & Lengfeld 2015, S. 10). Die Definition des Kompetenzbegriffs nach Weinert (2001) impliziert, dass die Studienperformanz eine beobachtbare Dimension von mehreren Dimensionen der Studienkompetenz – bezogen auf die Studieneingangsphase als Studierfähigkeit bezeichnet – ist. Absolvierte Prüfungen und Noten geben dementsprechend an, inwieweit die Studierenden den formalen, institutionell definierten Anforderungen im curricular festgelegten Studienverlauf entsprechen, nicht aber, inwiefern die mit dem Studienabschluss intendierten fachlichen und akademischen Kompetenzen erworben wurden. Die Forschung zur Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung im Hochschulsektor befindet sich jedoch erst im Aufbau (vgl. BMBF 2010; 2015), sodass Kompetenzmessungen im Studienverlauf nicht möglich sind. Daten zum relativen Studienverlauf wie absolvierte Prüfungen und Noten können aber, ergänzt um Selbst- und Fremdeinschätzungen des Kompetenzerwerbs, als ein Prädiktor für den Studienerfolg herangezogen werden, der um weitere Hintergrunddaten ergänzt werden muss. Angenommen wird weiterhin, dass einer der Einflussfaktoren auf die Studienperformanz die kulturelle Offenheit bzw. Geschlossenheit der aufnehmenden Bildungsinstitution in Bezug auf den spezifischen Habitus der Lernenden ist und als solche in konkreten Bildungskontexten erhoben werden sollte.

### Forschung zum Studienerfolg

Studienerfolg wird im hier vorgelegten Modell der Studierfähigkeit in einem breit gefassten, bildungstheoretischen Verständnis definiert als der erfolgreiche Erwerb des formalen Studienabschlusses sowie als erfolgreicher Erwerb der Hochschulbildung. Die Hochschulbildung beinhaltet sowohl berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzfacetten als auch einen beruflich-professionellen und akademischen Habitus als Grundlage der Berufsbefähigung und der gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung (Merkt 2014b; Merkt & Rebenstorf, im Druck). Relevant für den Studienerfolg ist die Forschung zum Studienabbruch hinsichtlich ihrer Aussagefähigkeit zum verhinderten Studienerfolg. Sie liefert Hinweise für die Gestaltung von kulturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die einen Studienverlauf mit dem Ziel des Studienerfolgs für heterogene Studierendengruppen wahrscheinlicher macht. Während frühe Untersuchungen das Phänomen Studienabbruch meist einseitig deskriptiv mittels administrativer Verlaufsdaten der Studierenden zu erfassen suchten, hat das sozial-anthropologisch inspirierte Prozess-

5 An dieser Stelle möchte ich meinem Kollegen Prof. Dr. Rahim Hajji für die wesentliche inhaltliche Anregung danken, die Studienperformanz in das theoretische Modell der Studierfähigkeit aufzunehmen.

modell des Studienabbruchs von Tinto (1975) die weitere Forschungsentwicklung zu diesem Thema insbesondere im europäischen Raum geprägt (vgl. Heublein & Wolter 2011; Ulriksen et al. 2010; Larsen et al. 2013). Das Tinto-Modell integriert als neuen Ansatz den institutionellen Einfluss auf den Studienabbruch als ein Bestandteil eines longitudinalen Prozesses (Larsen et al. 2013, S. 42). Auch die Forschung zur Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase schließt an dieses Modell an (vgl. Bosse et al. 2013). Aufgrund eines Überblicks über die internationale Forschung zu Häufung, Ursachen und Maßnahmen des Studienabbruchs definieren Heublein und Wolters Studienabbruch als „ein komplexes Ereignis (...), in dem sich individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren, die das Studium beeinträchtigen, überlagern“ (Heublein & Wolters 2011, S. 214). Im Rahmen der Projekte des Qualitätspakts Lehre ist eine Zunahme an fachspezifischen und überfachlichen Unterstützungsmaßnahmen vor und in der Studieneingangsphase zu beobachten. 125 Hochschulen und Universitäten geben an, Maßnahmen in der Studienvor- und Studieneingangsphase zu entwickeln (vgl. auch Hanft et al. 2016). Diese werden von den Studierenden genutzt und überwiegend positiv evaluiert (vgl. Bargel 2015). Unter anderem vor dem Hintergrund einer verschärften Finanzierungskontrolle von Studienplätzen durch die Länder sind viele deutsche Hochschulen für das Problem des Studienabbruchs sensibilisiert und entwickeln Lösungsansätze, um mehr Studierenden, insbesondere auch nicht-traditionellen Studierendengruppen, den Einstieg ins Studium und langfristig gesehen den Studienerfolg zu ermöglichen. Die zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen sind teilweise curricular verankert, teilweise werden sie als formalisierte außercurriculare Maßnahmen der Hochschulen, Fachbereiche oder Studiengänge durchgeführt oder beruhen auf institutionell nicht formalisierten Initiativen von Studierenden oder Lehrenden. Während die komplexen interagierenden Einflussfaktoren individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Herkunft auf den Studienabbruch relativ gut erforscht sind, ist bislang jedoch noch wenig untersucht, wie Hochschulen und Universitäten Studienabbruch verhindern oder reduzieren können (vgl. Larsen et al. 2013, S. 150f). Insbesondere über die Wirkung von Maßnahmen in der Studienvor- und Studieneingangsphase, die besonders kritisch für den Studienabbruch ist, ist wenig bekannt. Eine Auswertung von Werkstattberichten zu Mathematik-Brückenkursen (Dehling et al. 2014) liefert beispielsweise widersprüchliche Ergebnisse zu deren Wirksamkeit. Bei einer Analyse der dahinterliegenden impliziten oder explizierten theoretischen Annahmen zeigt sich, dass die Interpretation der Wirkungen davon abhängt, ob der theoretische Ansatz von einer Ressourcenorientierung oder einer Defizitorientierung bezüglich der Voraussetzungen der Studierenden ausgeht.

### **Das Modell der „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“<sup>6</sup>**

In der folgenden Visualisierung sind die bis hierhin ausgeführten theoretischen Vorüberlegungen zusammengefasst. Dargestellt wird, welche hochschulexternen und hochschulinternen Felder auf den Erwerb der Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase Einfluss haben. Die ausgeführten Merkmale in den Feldern beruhen auf einer Zusammenfassung von untersuchten Items aus unter-

---

6 Der Begriff Studieneingangsphase wird hier mit Rückgriff auf das Modell des *student lifecycle* umfassend für die Studienvor- und Studieneingangsphase verwendet.



schiedlichen empirischen Studien zum Studienabbruch, zur Studierfähigkeit und zum Studienerfolg, ergänzt durch theoretisch begründete Merkmale.



Abbildung 3: Modell Studierfähigkeit (Merkt 2016)

### Definition der Studierfähigkeit mit dem Ziel des Studienerfolgs

Studienerfolg wird im vorliegenden Modell der „Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase“ in einem breit gefassten, bildungstheoretisch fundierten Verständnis definiert als erfolgreicher Erwerb eines formalen Studienabschlusses sowie dem erfolgreichen Erwerb der Hochschulbildung. Der so definierte Studienerfolg befähigt die Absolvierenden, professionell, kompetent und – sowohl beruflich und gesamtgesellschaftlich angemessen als auch auf sich selbst bezogen als Teilnehmende der Gesellschaft – verantwortungsvoll in ihrem Fachgebiet zu handeln. Studienerfolg setzt die erfolgreiche Integration von Studierenden mit aka-

demischen Ambitionen ins Studium voraus. Angenommen wird, dass der Erwerb der Studierfähigkeit in der Studienvor- und Studieneingangsphase als Transitionsphase die Voraussetzung für eine erfolgreiche Studienperformanz im Hauptstudium, letztendlich also für ein gelingendes Studium ist, das zum Studienerfolg führt. Gemäß der aktuellen Forschungslage wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der Studierfähigkeit ein komplexer dynamischer und mehrdimensionaler Bildungsprozess ist, der von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird und aus den Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen den heterogenen Eingangsvoraussetzungen, dem lebensweltlichen Kontext der Studierenden und den Anforderungen des institutionellen und kulturellen Kontexts entsteht.

## 5. Empirische Daten zu Kreativität und Online-Kommunikation

Im Teilprojekt „Studierfähigkeit in der Studieneingangsphase“ wird ein *Mixed-Method-Design* mit einer Interventionsdimension verfolgt. Geplant war die Erhebung qualitativer Daten in Pilotstudiengängen der drei im Gesamtprojekt definierten Schwerpunktbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT), Gesundheit und Kreativwirtschaft. Da im Schwerpunktbereich MINT noch keine Pilotstudiengänge entwickelt waren, die bereits Studierende immatrikuliert hatten, wurden die Daten zunächst in einem Studiengang der Kreativwirtschaft und einem Studiengang der Gesundheit erhoben. In der ersten Forschungsphase wird eine qualitative Datenerhebung in verschiedenen Fachdisziplinen erfolgen. Daran schließt sich in der zweiten Forschungsphase eine auf Basis der qualitativen Daten entwickelte quantitative Fragebogen-Erhebung an. Während die qualitative Erhebung noch in erster Linie zur Exploration des Forschungsgegenstandes der Studierfähigkeit in fachspezifischen Domänen dient, wird mit dem zu entwickelnden quantitativen Instrument das Ziel verfolgt, in Studiengängen konkret erheben zu können, welches die wesentlichen Facetten der Studierfähigkeit im jeweiligen Studienkontext sind. Die Erkenntnisse sollen in Impulse für die Studiengangsentwicklung, insbesondere auch in Bezug auf studienbegleitende ePortfolio-Konzepte, münden. Die gegenstandsbezogene Theoriegenerierung erfolgt in einer Verschränkung der empirischen Forschung mit der Bearbeitung der Entwicklungsimpulse in Kooperation mit den Studiengangsverantwortlichen.

### Datenstichprobe und Forschungsdesign

Die gesamte qualitative Datenstichprobe umfasst insgesamt zehn semi-strukturierte Interviews im Studiengang der Kreativwirtschaft und 15 semi-strukturierte Interviews im Studiengang der Gesundheit. Interviewt wurden sowohl Studierende in der Studieneingangsphase als auch Lehrende und Mitarbeitende der Studienorganisation. Die Interviews werden mithilfe der Software MAXQDA nach der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack et al. 2013) zunächst sequenziert und dann interpretiert. Die aggregierte Datenauswertung und Interpretation soll vergleichend auf der Ebene der Studiengänge erfolgen, um so die Integration der Studierenden in die jeweilige gelebte Kultur des Studiengangs rekonstruieren zu können.

Für die hier vorliegende erste Teilauswertung in einem Studiengang der Kreativwirtschaft lagen ausgewertete Interviews mit vier Studierenden, zwei Lehrenden und zwei Mitarbeitenden der Studiengangsorganisation vor. In der Teilauswertung

interessierte uns, inwiefern wir aus den qualitativ erhobenen Daten Erkenntnisse dazu erhalten, wie sich die Entwicklung und der Erwerb der spezifischen berufsbezogenen Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in der Studieneingangsphase vollzieht. Insbesondere lag der Fokus darauf, inwieweit die Studierenden kritische Anlässe zur Online-Kommunikation thematisieren und wie die Lehrenden die Kompetenz der Studierenden in Bezug auf die Online-Kommunikation wahrnehmen. Eines der Ziele der Teilauswertung war, den Verantwortlichen des Studiengangs Rückmeldung darüber geben zu können, inwieweit das aktuelle Lehr-Lern-Setting in der Studieneingangsphase der Entwicklung dieser Kompetenzfacette dient oder wo gegebenenfalls Optimierungspotenzial, insbesondere auch in Bezug auf das ePortfolio-Konzept, besteht.

Bezüglich der Interventionsdimension gehen wir in unserem Forschungsdesign davon aus, dass wir die Lehrenden, die Studiengangsorganisation und die Studierenden bewusst in die Diskussion unserer Ergebnisse einbeziehen. Dieses Interventionsdesign dient nicht nur der kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse, sondern ist systematisch als soziale Intervention in einem Feld geplant, in dem die ‚mitforschenden Praktikerinnen und Praktiker‘, die unserem Verständnis nach kompetente *reflective practitioners* nach Schön (1998) sind, einbezogen werden. Unsere methodologische Annahme ist, dass wir in der sozialen Interaktion mit den Praktikerinnen und Praktikern im spezifischen Feld der Hochschule Reflexionsimpulse setzen können, die von den Forschungskoooperierenden selbst aufgegriffen und in Entwicklungsmaßnahmen umgesetzt werden können. Hierfür können wir aufgrund unserer theoretisch und empirisch fundierten Expertise im Feld Beratung anbieten. Gemäß unserer Rolle als Forschende und der entsprechend begrenzten Expertise im Praxisfeld müssen wir uns jedoch bei der Entwicklung der konkreten Lösungen zurückhalten und insbesondere diesen Aspekt unserer Rolle und Positionierung im Forschungsprozess immer wieder reflektieren. Die Lösungsentwicklung und Lösungsimplementation liegt in der Verantwortung der Praktikerinnen und Praktiker, die dafür die benötigte Expertise und Akteursperspektive im Feld aufweisen.

### **Ergebnisse der Teilauswertung**

In der Wahrnehmung der Lehrenden taucht die Online-Kommunikation an sich nicht als Problem auf. Die Studierenden werden eher als technikaffin wahrgenommen. Als wesentliche Voraussetzung für eine funktionierende Kommunikation in der Lehre wird ein guter Beziehungsaufbau in der Studieneingangsphase sowohl in der Präsenz- als auch in der Online-Lehre thematisiert. Als ein Aspekt wird genannt, dass in den synchronen *Online-Sessions* mehr geschrieben, verbalisiert und nachgearbeitet werden muss, weil die Körpersprache und Mimik aktiv symbolisiert werden muss. Das passiert im Unterschied dazu in den Präsenzphasen unbewusst und ohne aktiven Einsatz.

Für den Erwerb der Kompetenz des kreativen kollaborativen Arbeitens wird der Online-Projektarbeit ein hoher Stellenwert beigemessen. Hier sollen die Studierenden durch Arbeiten in einem möglichst authentischen Projektumfeld ihre Kompetenzen entwickeln. Entsprechend viel Raum nehmen die verbalisierten Überlegungen zur didaktischen Gestaltung ein. Hierbei auftretende Schwierigkeiten werden eher gruppenspezifischen Prozessen zugeschrieben als der fehlenden Kompetenz in Bezug auf die Online-Kommunikation.

Auch vereinzelte Fälle von Studienabbrüchen, die im Studiengang aufgetreten sind, werden nicht mit fehlenden Kompetenzen der Online-Kommunikation in Zusammenhang gebracht. Hierzu werden unterschiedliche Begründungsversuche formuliert, die nahelegen, dass es dazu kein konsistentes Erklärungskonzept gibt. Da die Einzelfälle statistisch gesehen im Verhältnis zu anderen Studiengängen sehr gering sind, liegt das Augenmerk der Lehrenden vermutlich eher nicht auf diesen Aspekt der Studiengestaltung.

Dem ePortfolio-Konzept wird ein hoher Stellenwert für die Entwicklung der Studierenden beigemessen. Das didaktische Konzept ist sehr weitgehend ausgearbeitet. In der Implementation, insbesondere in der sinnvollen Verschränkung mit anderen curricularen Elementen, wird noch Entwicklungspotenzial gesehen.

Die Studienorganisation hat eine wesentlich kritischere Wahrnehmung von auftretenden Problematiken mit der Online-Kommunikation. Erklärbar ist das dadurch, dass sich die Studierenden bei Problemen an die Beratung und den Service wenden, während der Kompetenzerwerb hier nicht so sichtbar wird. Von der Studiengangsorganisation wird die Kompetenz, mit der Technik der Online-Umgebung umgehen zu können, als Voraussetzung für ein gelingendes Studium formuliert. Thematisiert wird die Vermutung, dass Studierende mit akademischer Vorbildung in einem Bachelor-Studium kaum auf Erfahrungen im Online-Lehren und -Lernen aufbauen können. Die technischen Einführungen in der einführenden Präsenzveranstaltung werden dafür nicht als ausreichend eingeschätzt. Als Herausforderung, die von vielen Studierenden nicht erfolgreich gemeistert wird, wird die strukturelle Komplexität des Studieneinstiegs beschrieben. Die Wahrnehmung der Mitstudierenden und Lehrenden erfolgt demnach fragmentiert, bestehend aus einzelnen Mosaiksteinchen, die sich erst nach und nach zusammensetzen. Infolge des flexiblen Immatrikulationsformats können zudem nicht alle Studierenden an der Einführungsveranstaltung teilnehmen. Wahrgenommen werden zwei Gruppen von Studierenden. Die erste Gruppe sind die Technikbegeisterten, die gern neue innovative Dinge ausprobieren, flexibel sind und mit unterschiedlichen Lernszenarien und Technikumgebungen und Tools gut zurechtkommen. Die zweite Gruppe setzt sich aus den eher ‚Konservativen‘ zusammen, die auf altbewährte Tools setzen und sich eher an traditionellen Lehr-Lernszenarien orientieren. Festgestellt wird, dass Kommunikations- und Teamfähigkeit zu Studienbeginn schon vorhanden sein müssen, damit das Studium gelingt. Teilweise müssen auch neue Kommunikationspraktiken für den Online-Bereich erworben werden. Zudem werde auch die Erwartung, dass das Studium durch den hohen Online-Anteil von 80 % zeitlich flexibel gestaltbar sei, enttäuscht, da vieles in Projektarbeit stattfindet, was eine hohe zeitliche Absprache und Gebundenheit in den Projektteams erfordert.

In den Studierendeninterviews finden sich unterschiedliche Perspektiven auf die Online-Kommunikation, auf die Online-Projektarbeit und auf die ePortfolio-Arbeit. Die Kompetenzfacette des kreativen Arbeitens wird nur einmal unter dem Fokus thematisiert, dass ein/e Studierende/r die Entwicklung der Kreativität gezielt als Bildungsziel gesucht hat, weil ihr/ihm diese Facette für die persönliche Entwicklung wichtig ist. Diese Facette scheint als Kompetenz in der Wahrnehmung der Studierenden, die in der Studieneingangsphase sind, noch keine Bedeutung zu haben. Die ePortfolio-Arbeit wird in drei Studierendeninterviews mehrfach thematisiert. Die Bedeutung für den eigenen Kompetenzerwerb wird erkannt, gleichzeitig aber bedauert, dass die ePortfolio-Arbeit in der zeitlichen Konkurrenz mit den Teamprojekten, die mit sozialen Verpflichtungen verbunden sind, aus dem Blickfeld der Studierenden gerät.

Die Online-Kommunikation wird nicht von allen Studierenden thematisiert, vermutlich weil sie von den Technikbegeisterten nicht als ein kritischer Aspekt wahrgenommen wird. In zwei Fällen finden sich Thematisierungen von Online-Kommunikation. Im einen Fall wird berichtet, dass die Online-Kommunikation als zeitaufwändig wahrgenommen wird und dass man sie erlernen muss. Die/der Interviewte berichtet, wie sie/er unterschiedliche Tools für Gruppenarbeit erlernt, „die einem dann besser passen“ (MS6, 275; 282). In einem weiteren Fall wird eine kritische Situation in der Projektarbeit geschildert. Online-Projekt-Kommunikation nimmt demnach in den Endphasen eine ziemliche Dynamik in Bezug auf Entscheidungsprozesse im Projektteam auf. Da der/die Interviewte während seiner/ihrer Arbeitszeit nicht online gehen kann, war er/sie von asynchron kommunizierten Entscheidungsprozessen ausgeschlossen. Zudem war es schwierig, alle Kommunikationsabläufe, die über den Tag gelaufen waren, am Abend nachzuvollziehen, um up to date zu bleiben (MS4, 286; 306). Geäußert wurde ein Gefühl der Hilflosigkeit und wie schwer und anstrengend die Online-Zusammenarbeit sei, insbesondere wenn man abends die tagsüber stattgefundenene Kommunikation nachvollziehen müsse. Das zeitkritische Problem konnte im Projektteam und mit der/dem verantwortlichen Lehrenden später bearbeitet und entsprechende Regeln für die zukünftige Teamarbeit vereinbart werden.

## 6. Diskussion der Ergebnisse und des Forschungsdesigns

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aufgrund der empirischen Teilauswertung ein heterogenes Bild der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden in Bezug auf die Online-Kommunikation im Pilotmasterstudiengang der Kreativwirtschaft ergibt. Für die Studierenden, die nicht technikbegeistert oder technikaffin sind, stellt das kreative kollaborative Arbeiten in der Online-Umgebung durchaus eine große Herausforderung dar, an der die Kompetenzentwicklung auch scheitern kann. Geht man von der *Gatekeeper*-Funktion der Online-Kommunikation aus, wie sie in Bezug auf die professionelle Kompetenz des kreativen kollaborativen Arbeitens (vgl. Teil 3, S.175) entwickelt wurde, dann legen die Ergebnisse der Teilauswertung nahe, die dafür notwendige Kompetenz der Online-Kommunikation als Element der Studierfähigkeit zu definieren. Als Impuls für die Studiengangsentwicklung wäre infolgedessen eine größere Aufmerksamkeit auf die Entwicklung und den sicheren Erwerb dieser Kompetenzfacette in der Studieneingangsphase zu legen.

Aus diesem Ergebnis lassen sich auch Impulse für die Entwicklung des studienbegleitenden ePortfolio-Konzepts ableiten. Hier kann die Kompetenzmatrix jetzt differenzierter für die definierten Studienphasen (vgl. Teil 2, S. 172) ausgearbeitet werden. Die erste Phase wäre demnach nicht nur als Einführung in die Technik und Struktur des Studiums zu gestalten, sondern müsste auch als Teil des ePortfolios eine Selbstreflexion der Studierenden bezüglich ihrer Kommunikations- und Teamkompetenz, insbesondere auch in Bezug auf die Online-Kommunikation, beinhalten. Dieses könnte durch Peer- und Lehrenden-Feedback auf diese Facetten der Studierfähigkeit hin ergänzt werden. Für die dritte Phase könnte aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse eine Ausarbeitung der Kompetenzfacette des kreativen kollaborativen Arbeitens in Online-Umgebungen erfolgen, die wiederum mit entsprechenden Aufgaben der Selbstreflexion im ePortfolio begleitet werden müsste.



Das methodologische Design dieses Forschungsprojekts als *Mixed-Method-Design* mit Interventionsdimension – aufbauend auf einem Verständnis der Praktiker/innen und Mitforschenden im Studiengang als *reflective practitioners* – wurde im vorliegenden Forschungsbericht (vgl. Teil 5, S. 183) vorgestellt. Zum jetzigen Zeitpunkt des Projekts ist die Wirkung einer so konzipierten Interventionsdimension jedoch noch nicht einschätzbar. Als Erfahrungsbericht kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der hier beschriebenen Teilauswertung den Studierenden, Lehrenden und der Studienorganisation in einer Präsentation auf der jährlichen Studiengangskonferenz vorgestellt wurden. Die anschließende Diskussion lässt vermuten, dass das Verständnis der Teilnehmenden im Sinne von *reflective practitioners* trägt. Diese Erfahrung ermutigt dazu, Studiengangsentwicklungen in spezifischen Fällen als angewandte Hochschulforschung zu verstehen und diese als selbstreflexive Struktur in Hochschulen mit einem entsprechenden methodologischen Fokus zu implementieren.

---

## Literatur

- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 83. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
- BMBF (2010). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“*. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=587>
- BMBF (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen“ (KoKoHs)*. Verfügbar unter: <http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/> Stand: 17.07.2016.
- Bohnsack et al. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2013). *Arbeitspapier „Studierfähigkeit“*. UK-TP 33. Unveröffentlichtes Dokument.
- Bosse, E., Schultes, K. & Trautwein, C. (2014). Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Lenzen, S. & Fischer, H. (Hrsg.), *Change: Hochschule der Zukunft*. Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften, Band 3 S. 37–42. Hamburg: Universität Hamburg.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). *Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie*. Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie, Nr. 66. Leipzig: Universität Leipzig.
- Dehling H., Roegner, K. & Winzker, M. (2014). Transfer von Studienreformprojekten für die Mathematik in der Ingenieurausbildung. *ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 9, Nr. 4.
- Faria, J.A. & Bosse, E. (2016). *Erste Ergebnisse aus der StuFHe-Erstsemesterbefragung: Studierfähigkeit, kritische Studienanforderungen, Förderangebote*. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 05./06.04.2016, Berlin.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn: eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim: Juventa.
- Hanft, A., Bischoff, F. & Prang, B. (2016). Studieneingangsphase in Projekten des Qualitätspakts Lehre. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 05./06.04.2016, Berlin.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2011) 2, S. 214–236.

- Huber, L. Liebau, E. & Portele, G. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: Becker, E. (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 144–170). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4. Auflage (S. 417–441). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: Studierfähigkeit. *TriOS*, 4. Jg., 1/2009, S. 81–95.
- Klomfaß, S. (2011): *Hochschulzugang und Bologna-Prozess: Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Larsen, M. S., Kornbeck, K.P., Müller Kristensen, R., Rode Larsen, M. & Sommersel H. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University. Verfügbar unter: <http://edu.au.dk/en/research/research-areas/danish-clearinghouse-for-educational-research/>
- McBrien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States. A Review of the Literature. *Review of Educational Research Fall 2005*, Vol. 75, No. 3, S. 329–364.
- Merkt, M. (2014). Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann. In: Lenzen, D. & Fischer, H. (Hrsg.), *Universitätskolleg-Schriften, Band 2*, S. 21–30. Hamburg: Universität Hamburg
- Merkt, M. (2014b). Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. In BMBF (Hrsg.), *Tagungsband Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Bildungsforschung Band 40*, S. 212–222.
- Merkt, M., Bechmann, M. & Fredrich, H. (2016). *Online-communication as an aspect of learning competences*. Präsentation auf der „Conference „Think CROSS – Change MEDIA 2016“, Magdeburg.
- Merkt, M. & Hajji, R. (2016). *Institutionelle und individuelle Bedingungen zur Entwicklung der Studierfähigkeit, der Studienperformanz und des Studienerfolgs von Geflüchteten*, BMBF-Antrag, unveröffentlicht.
- Merkt, M. & Rebenstorf, H. (in Druck). Was ist ein gutes Studium? Die Perspektive der Studierenden im BMBF-Projekt USuS. In Wagner, E. & König, K. Studienzeit, *Studienmanagement und zu Ansätzen eines guten Studiums*.
- Merkt, M. & Van den Berk, I. (in Druck). Bildungsprozesse in Hochschullehre und Hochschuldidaktik mit ePortfolios fördern. In Ziegelbauer S. & Gläser-Zikuda M, (Hrsg.). *Portfolio als pädagogisch-didaktische Innovation in Schule, Lehrerbildung und Hochschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahnke I., Haertel, T., Mattick, V. & Lettow, K. (2010). Was ist eine kreative Leistung Studierender? Erfahrungen eines Medien-gestützten kreativitätsförderlichen Lehrbeispiels. In Engbring, D., Keil, R., Magenheimer & J., Selke, H. (Hrsg.), HDI2010 – *Tagungsband der 4. Fachtagung zur „Hochschuldidaktik Informatik“* (S. 87–92). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: [http://files.isa-jahnke.com/200000060-9539696334/2010\\_Jahnke\\_Haertel-et-al-HDI.pdf](http://files.isa-jahnke.com/200000060-9539696334/2010_Jahnke_Haertel-et-al-HDI.pdf)
- Jahnke, I., Haertel, T. & Winkler, M. (2011). Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre – empirische Erkenntnisse. In S. Nickel – Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 138–152). Verfügbar unter: <http://www.isa-jahnke.com/publications/>. Stand: 15.07.2016.
- Schön, D. (1998). *Educating the Reflective Practitioner*. Presentation. American Educational Research Association. Washington D.C. Verfügbar unter: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>. Stand: 17.07.2016.
- Schubarth, W. & Mauermeister, S. (2016). *Das STuFo-Verbundprojekt: Erste Thesen und Befunde*. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre, 05./06.04.2016. Berlin.
- Schuetze, H.G. & Wolter, A. (2003). Higher Education. Non-traditional students and Lifelong Learners in Industrialized Countries. *Das Hochschulwesen*, 51, S. 183–189.
- Stockleben, B. et al. (2016). Towards a framework for creative online collaboration: A research on challenges and context. *Education and Information Technologies (2016)*, Vol. 21, S. 1–23. Springer. DOI: 10.1007/s10639-016-9483-z
- Stockleben, B., Thayne, M., Jäminki, S., Haukijärvi, I., Mavengere, N., Demirbilek, M. & Ruohonen, M. (2016). OnCreate and the Virtual Teammate: An analysis of online creative processes and remote collaboration. *Education and Information Technologies, April 2016*. Springer. DOI: 10.1007/s10639-016-9483-z

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 1, S. 89–125.

Ulriksen, L., Møller Madson, L. & Holmgaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education? In: *Studies in Science Education*, 46:2, S. 209–244.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S.45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.