

## Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts

Christoph Perleth und Annett Wojtaszek (Hrsg.)

Universität Rostock, März 2014

The logo for the KOSMOS project, featuring a stylized 'K' in a square followed by the word 'osmos' in a bold, sans-serif font. The background of the logo area is a blue and white abstract design with curved lines and dots.

**Kosmos**

**Konstruktion und Organisation eines  
Studiums in offenen Systemen**

#### Hinweis zum Projekt KOSMOS:

Mit dem Projektantrag KOSMOS hat sich die Universität Rostock erfolgreich im Bundes-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen« durchgesetzt. Das Projekt wird vom Bundesbildungsministerium, dem Europäischen Sozialfonds und der Europäischen Uni-on gefördert und läuft – vorbehaltlich positiver Zwischenevaluation – bis zum Jahr 2017. Die Integration des Lebenslangen Lernens ist ohne eine Reorganisation der Institution Universität nicht zu leisten.

Dementsprechend wird im Projekt KOSMOS eine Organisationsentwicklung mit dem Ziel durchgeführt, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen für Lebenslanges Lernen zu implementieren. Außerdem werden starke Partner für das Gelingen lehr- und studienbezogener Zusammenarbeit zwischen Universität und Praxis gewonnen. Dazu werden Hochschul-Praxis-Netzwerke aufgebaut. Die Verwirklichung dieser Ziele wird durch Forschung begleitet; erste Studienformate werden spätestens im dritten Jahr umgesetzt. Am Ende der Projektlaufzeit soll in den Fakultäten – die eigenen Grenzen der Fachdisziplin überschreitend – Bildung für neue Zielgruppen maßgeschneidert und nachfrageorientiert angeboten werden können.

Weitere Informationen zum Projekt und Ansprechpartner unter [www.kosmos.uni-rostock.de](http://www.kosmos.uni-rostock.de).

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) unter dem Förderkennzeichen 16OH11047 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressource.



# Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Einführung in den Berichtsband ( <i>Christoph Perleth</i> ).....	6
Kapitel 2: Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ( <i>Annett Wojtaszek und Christoph Perleth</i> ).....	13
1. Einleitung .....	13
2. (Weiter)-Bildungsberatung .....	16
2.1 Beratungstypen .....	16
2.2 Gegenstände von Beratung.....	17
2.3 Angebote zum Übergang in die Hochschule .....	20
3. Beratung während des Studiums .....	21
3.1 Lernberatung .....	22
3.2 Lernstrategien.....	24
3.3 Das Lerntagebuch .....	26
4. Gestaltung und Methoden von Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	28
5. Fazit .....	29
Literaturverzeichnis .....	30
Kapitel 3: Auswertung der Eingangsbefragungen in den Studienformaten Gartentherapie und Inklusive Hochbegabtenförderung ( <i>Annett Wojtaszek und Christoph Perleth</i> ).....	34
1. Fragestellung .....	34
2. Stichprobe und Methode .....	35
3. Ergebnisse .....	38
3.1 Entscheidung für die Teilnahme an einem Zertifikatskurs an der Universität Rostock .....	38
3.2 Vorerfahrungen.....	41
3.3 Herausforderungen.....	43

3.4 Komponenten für den Lernfortschritt .....	44
3.5 Unterstützung und Betreuung.....	45
3.6 Leistungsmotivation.....	47
3.7 Studienbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept.....	49
3.8 Work-Life-Balance .....	50
4. Zusammenfassung und Ausblick .....	50
Literatur.....	52
Kapitel 4: Auswertung der Semesterendbefragungen in den Studienformaten „Gartentherapie“ und „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ ( <i>Annett Wojtaszek und Christoph Perleth</i> ).....	53
1. Fragestellung .....	53
2. Stichprobe und Methode .....	54
3. Ergebnisse .....	57
3.1 Allgemeine Einschätzung und Lernerfolg .....	58
3.2 Charakteristika des Zertifikatskurses.....	59
3.3 Selbst erlebte Anforderungen im Kurs.....	62
3.4 Komponenten für den Lernerfolg.....	64
3.5 Kontakte und Beratung.....	66
3.6 Fähigkeiten und Herausforderungen .....	73
3.7 Work-Life-Balance .....	78
3.8 Studienzufriedenheit.....	79
3.9 Nutzung des Internets .....	80
4. Zusammenfassung und Ausblick .....	81
Literaturverzeichnis.....	84
Kapitel 5: Beratung und Unterstützung in der berufsbegleitenden Weiterbildung – Nutzung und Bedarfe am Beispiel zweier Zertifikatskurse ( <i>Maxi Mantey, Annett Wojtaszek und Christoph Perleth</i> ) .....	85
1. Einleitung .....	85

2. Methodisches Vorgehen .....	86
3. Darstellung der Ergebnisse.....	88
3.1 Unterstützung .....	89
3.2 Beratungsnutzung .....	94
3.3 gewünschte Beratung.....	99
4. Zusammenfassung.....	105
5. Diskussion und Ausblick .....	107
Literaturverzeichnis.....	109
Kapitel 6: Ein Modell für die zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ( <i>Christoph Perleth</i> ).	110
1. Einleitung .....	110
2. Lerntagebücher, Portfolios und Intervisionsgruppen als didaktische und beraterische Instrumente .....	111
2.1 Lerntagebücher .....	111
2.2 Portfolios .....	114
2.3 Intervisionsgruppen .....	115
3. Ein Strukturierungsvorschlag für die Studien-, Lern- und Kompetenzberatung im Rahmen universitärer Weiterbildungslehrgänge .....	117
Literaturverzeichnis.....	129

## **Tabellen- und Abbildungsverzeichnis**

Tabelle 2-1: Individuelle Beratungsanliegen im Gesamtrücklauf (n = 6277) in der Reihenfolge der Wichtigkeit (6 = sehr wichtig bis 1 = völlig unwichtig) (Fogolin, 2011, S.112).....	18
Tabelle 3-1: Stichprobenbeschreibung .....	36
Tabelle 3-2: Für die Untersuchungen verwendete, der Literatur entnommene Skalen und Items.....	37
Tabelle 4-1: Stichprobenbeschreibung .....	55
Tabelle 4-2: Für die Untersuchungen verwendete, der Literatur entnommene Skalen und Items.....	56
Abbildung 2-1: Individuelle Beratungsbedarfe im Clustermodell (aus Fogolin 2011, S.10).....	19
Abbildung 2-2: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation nach Wild & Schiefele (1994).....	25
Abbildung 3-1: Entscheidungskriterien .....	39
Abbildung 3-2: Gründe für Aufnahme eines Zertifikatskurses.....	39
Abbildung 3-3: Unterschiede bei der Entscheidung für den Zertifikatskurs .....	40
Abbildung 3-4: Vorerfahrungen (absolute Werte) .....	41
Abbildung 3-5: Erfahrungen im Umgang mit Computerprogrammen und –anwendungen.....	42
Abbildung 3-6: Herausforderungen.....	43
Abbildung 3-7: Komponenten für den persönlichen Lernfortschritt.....	45
Abbildung 3-8: Unterstützung und Betreuung-Situationen.....	46
Abbildung 3-9: Unterstützung und Betreuung-Form .....	47
Abbildung 3-10: Leistungsmotivation.....	48
Abbildung 3-11: Akademisches Selbstkonzept.....	49
Abbildung 3-12: Work-Life-Balance .....	50
Abbildung 4-1: Absolute Häufigkeiten zum Gesamteindruck von den Kursen .....	58
Abbildung 4-2: Mittelwerte Charakteristiken des Zertifikatskurses.....	60
Abbildung 4-3: Charakteristiken – Mittelwertsunterschiede zwischen Studienformaten .....	61
Abbildung 4-4: Mittelwerte Anforderungen im Kurs .....	62
Abbildung 4-5: Mittelwerte Komponenten für den persönlichen Lernfortschritt.....	65

Abbildung 4-6: Mittelwertsunterschiede Eingangs- und Semesterendbefragung.....	66
Abbildung 4-7: Mittelwerte Zufriedenheit mit Kontakten .....	67
Abbildung 4-8: Mittelwerte Begleitung und Organisation .....	68
Abbildung 4-9: Mittelwerte Nutzen der Beratung .....	69
Abbildung 4-10: Absolute Häufigkeiten nicht in Anspruch genommener Beratungsangebote .....	70
Abbildung 4-11: Mittelwerte Zufriedenheit mit der Unterstützung .....	71
Abbildung 4-12: Mittelwertsunterschiede Zufriedenheit mit Unterstützung .....	72
Abbildung 4-13: Mittelwerte Nutzen von Unterstützungsangeboten .....	73
Abbildung 4-14: Mittelwerte geförderter Bereiche.....	74
Abbildung 4-15: Mittelwertsunterschiede geförderter Bereiche .....	75
Abbildung 4-16: Mittelwerte Herausforderungen .....	76
Abbildung 4-17: Mittelwerte Verbesserungsbedarf .....	77
Abbildung 4-18: Mittelwerte Work-Life-Balance.....	78
Abbildung 4-19: Mittelwerte Studienzufriedenheit.....	79
Abbildung 4-20: Mittelwerte Internetnutzung .....	80
Abbildung 5-1: Nutzung externer Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten)	89
Abbildung 5-2: Nutzung uniinterner Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten) .....	92
Abbildung 5-3: Beratungsnutzung-Themen (absolute Häufigkeiten) .....	95
Abbildung 5-4: Beratungsnutzung-Personen (absolute Häufigkeiten) .....	96
Abbildung 5-5: Beratungsnutzung-Instrumente (absolute Häufigkeiten).....	97
Abbildung 5-6: Gewünschte Beratung-Themen (absolute Häufigkeiten).....	100
Abbildung 5-7: Gewünschte Beratung-Personen (absolute Häufigkeiten).....	103
Abbildung 6-1: Beratungsmatrix für die universitäre Weiterbildung .....	123
Abbildung 6-2: Beratungsmatrix – Beratungsaufgaben von Studienberatung, Kursleitung und Dozierende .....	124
Abbildung 6-3: Beratungsmatrix zu den Lerntagebüchern.....	125
Abbildung 6-4: Beratungsmatrix zu den Portfolios.....	126
Abbildung 6-5: Beratungsmatrix zu den Intervisionsgruppen.....	127

# Kapitel 1: Einführung in den Berichtsband

(Christoph Perleth)

Bildungsberatung verfolgt zunächst das Ziel, Bildungsinteressierte über die Merkmale und Hürden von Bildungswegen zu informieren (siehe zur Bildungsberatung zusammenfassend den Handbuchartikel von Heller & Perleth, 2010). Zumindest gleichbedeutend damit ist aber die individuelle Beratung darüber, inwieweit die Kompetenz- und Persönlichkeitsprofile der Betroffenen mit den Anforderungen der Bildungswege übereinstimmen. Eine besondere Wichtigkeit erhält Bildungsberatung dann, wenn die Bildungsinteressierten bei Übergängen, Neuanfängen und Neuorientierungen in ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn weitreichende Entscheidungen treffen müssen. Bildungsberatung muss in diesen Fällen Informationen liefern, auf deren Grundlage die Betroffenen qualifizierte Entscheidungen treffen können. Schließlich muss die Studien- und Lernberatung die Studierenden auch während ihres Bildungsgangs unterstützend beraten, um „Stolpersteine“ (Perleth, 2000) auf dem Weg zum Studienerfolg wegräumen zu helfen und erfolgreiche Studienabschlüsse zu ermöglichen.

Bisher vermittelte die Studienberatung einer relativ homogenen Studierendengruppe (v.a. Abiturienten) vor allem Informationen über universitäre Bildungswege und ihre formalen Randbedingungen (z.B. Einschreibverfahren, Bestimmungen von Studien-/ Prüfungsordnungen). Es handelt sich somit im Sinne von Heller und Perleth (2010) v.a. Informationsvermittlung und einfache Laufbahnberatungen.

Beim Klientel von Weiterbildungsstudiengängen und -kursen reicht dies nicht aus. Die Studienberatung muss weiterentwickelt werden, so dass Bildungsinteressierte in unterschiedlichen Lebensphasen bei Neuanfängen und Neuorientierungen in ihrer Bildungslaufbahn auch individuelle Beratung zu ihren Kompetenz- und Persönlichkeitsprofilen sowie Lernberatung erhalten. Diese Angebote müssen auch begleitend zum Studium bzw. der Weiterbildung bereitgestellt werden, um dessen Erfolg zu sichern.



Die Angehörigen der Zielgruppe von Berufstätigen – mit oder ohne formelle Hochschulzugangsberechtigung –, die an universitären Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, haben eine signifikant andere Bildungsbiographie als Abiturientinnen und Abiturienten. Die Befunde aus der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Erwachsenenbildung zeigen, dass die lebensgeschichtlich aufgeschichteten Erfahrungen mit Erfolg und Misserfolg im Bewältigen komplexer Lernaufgaben in der Schule einerseits und im Kontext der Arbeitsplatzanforderungen andererseits die Lernstrategien und Motivlagen für die Beteiligung an Programmen des lebenslangen Lernens wesentlich determinieren. Hieraus entstehen für den Modellversuch zwei Fragen, für die es bisher noch keine hinreichend abgesicherten Antworten gibt:

- Wie können die Studierenden individualisiert auf ihre Bildungsbiographie so beraten und unterstützt werden, dass mögliche Leistungsblockaden und ungünstige Selbstkonzepte der eigenen Lernleistungen im Blick auf die Studienanforderungen produktiv aufgearbeitet werden?
- Wie können das Studienprogramm und die daran beteiligten Hochschullehrerinnen und -lehrer auf diese Lernausgangslage eingehen, und dies spezifisch auf die jeweiligen Wissensdomänen der Studienfächer?

Über die allgemeinen Informationen zu Merkmalen und Hürden von Bildungswegen im Rahmen der Bildungsberatung hinaus ist somit die individuelle Beratung zur Übereinstimmung von Kompetenz- und Persönlichkeitsprofilen mit den Anforderungen der Bildungswege von besonderer Bedeutung. Vor allem im Kontext wichtiger Entscheidungen zu Übergängen, Neuanfängen und Neuorientierungen in ihrer Bildungslaufbahn benötigen die Bildungsinteressierten spezifische Beratungsangebote. Diese Studien- und Lernberatungsangebote sollten sich auf die gesamte Zeit des Bildungsgangs erstrecken, um den Studierenden erfolgreiche Studienabschlüsse zu ermöglichen.

Bevor in diesem Berichtsband die vom Arbeitspaket „Beratung“ des Rostocker KOSMOS-Projekts durchgeführten zwei quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen im Detail dargestellt werden, soll an dieser Stelle auf das im Projektantrag formulierte Arbeitsprogramm eingegangen werden, das den Rahmen für die genannten empirischen Studien spannte.

Im Rahmen des KOSMOS-Projekts der Universität Rostock sollten und wurden Studienangebote für Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt, die sich vor allem auch an nicht traditionelle Zielgruppen wendeten, die, so wie beispielsweise ein großer Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Studienformats „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“, bisher weder an einer Universität studiert, noch überhaupt eine Hochschulzugangsberechtigung erworben hatten. Von daher war zu erwarten, dass diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vergleich zu grundständig, nach dem Erwerb des Abiturs Studierenden gänzlich andere Hoffnungen, Befürchtungen und Ängste haben würden.

Da für solche Zielgruppen bisher kaum Befunde im Rahmen universitärer Studien zu Beratungsbedürfnissen, erforderlichen Unterstützungsstrukturen und Notwendigkeiten von Coaching vorliegen, sondern eher Befunde aus dem Bereich der inner- und außerbetrieblichen Fortbildung, sollten im Arbeitspaket „Beratung“ des KOSMOS-Projekts der Universität Rostock das nachstehend kurz skizzierte Forschungsprogramm mittels quantitativer und qualitativer Studien untersucht werden.

Vorbereitend, also am besten vor Eröffnung der einzelnen Weiterbildungen in Form von Zertifikatslehrgängen oder regulären Studiengänge, sollte geklärt werden, welche Fragen und Bedürfnisse Bildungsinteressierte und Studierende mit unterschiedlichen Voraussetzungen für die wissenschaftliche Weiterbildung, die sich auch aus deren unterschiedlichsten Lebenslagen und -phasen ergeben, mitbringen. Hierzu war ursprünglich auch geplant, im Rahmen des verfügbaren Arbeitsrahmens Studierende mittels Fragebogen und Interviews zu befragen, die bereits an anderen Hochschulen Weiterbildungsangebote nutzen, mit denen das Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ besonders in Fragen von Weiterbildungsstudiengängen (iPEGE, 2009, 2010, 2012) kooperiert. Die Besonderheiten des KOSMOS-Projekts an der Universität Rostock insgesamt erforderten dann jedoch eine Konzentration auf die hier entwickelten Studien- bzw. Zertifikatslehrgänge<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Im Rahmen des Projekts wurde von der Projektleitung und den beteiligten Arbeitspaketen beschlossen, die Forschung im Sinne einer Matrixstruktur auf die an der Universität selbst entwickelten Weiterbildungsangebote zu konzentrieren.

Im Rahmen der Informationsveranstaltungen, also noch vor, aber auch zu Studienbeginn wurde, wie ebenfalls im Antrag formuliert, Verunsicherungen, Bedenken und Ängste auf Seiten der Studieninteressierten untersucht, da im Gegensatz zum klassischen Klientel der Hochschulen (Abiturientinnen und Abiturienten) in stärkerem Ausmaß mit solchen Befürchtungen zu rechnen war, auch weil diese sich auch auf Umbrüche im Lebenslauf beziehen können (inkl. Auswirkungen des Studiums auf Familie und Partnerschaft).

Hier stellte sich die Frage, inwiefern vor Aufnahme der neuen Studienformate unter Umständen neue Formen der Diagnostik und Beratung entwickelt werden müssten, um Problemen und Frustrationen auf Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Weiterbildungsmaßnahmen der Universität Rostock aufgrund der ungewohnten Technik und Lernmethodik von vornherein entgegenzuwirken. Dabei war vorgesehen, dass auch auf die Erfahrungen und personellen Ressourcen der begabungspsychologischen Beratungsstelle des Instituts für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ zurückgegriffen hätte werden können (Perleth, Joswig & Hoese, 2012). Dies erwies sich aber im Nachhinein als nicht erforderlich, was aus den Befunden der in den nachstehenden Kapiteln 3 bis 5 dargestellten Studien hervorgeht.

Ein zentrales Ziel des Arbeitspaket stellte weiterhin die Entwicklung von Instrumenten für die Studienberatung dar, mit denen besonders in der ersten Phase der anlaufenden Weiterbildungsstudiengänge evaluiert werden kann, inwieweit die Studienangebote den Erwartungen der Teilnehmenden entsprechen und welche Faktoren das Studium erleichtern oder erschweren. Diese Informationen sollten im Sinne formativer Evaluation genutzt werden, um die Anbieter der Studiengänge zu möglichen Modifikationen des Ausbildungsangebots sowie künftige Studieninteressentinnen und -interessenten zu beraten. Ein besonderer Schwerpunkt der empirischen Untersuchungen wurde auf die Frage gelegt, inwiefern Formen des electronic Learnings bei der Zielgruppe der Weiterbildungsteilnehmenden extensiv genutzt werden können.

Es war geplant, die Ergebnisse der Evaluation auch zu verwenden, um zielgruppenspezifisch und forschungsbasiert neue „Supportstrukturen“ für die Lern-, Kompetenzentwicklungs- und Laufbahnberatung zu entwickeln und an der Hochschule zu implementieren. Besonders im abschließenden Kapitel 6 wird diskutiert, wie solche Beratungs- bzw. Supportstrukturen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer universitärer Weiterbildungslehr- und Studiengänge aussehen können.

Ein besonderer Schwerpunkt im Rahmen der Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der im Rahmen des KOSMOS-Projekts entwickelten Weiterbildungskurse konnte dabei wie geplant auf die Möglichkeiten der Nutzung sowie der Gestaltung von Medien und Informations- und Lehr-Lern-Systemen in verschiedenen Fächern/ Studiengängen und Studienphasen gelegt werden.

Zusammengefasst umfasste das Programm des Arbeitspakets 1.3 folgende Ziele, die im Dienste der Entwicklung von Methoden für eine zielgruppengerechte Beratung und Unterstützung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an universitären Weiterbildungsmaßnahmen stehen:

- Erkundung der Fragen und Bedürfnisse von Bildungsinteressierten und Studierende in der Weiterbildung mit unterschiedlichen lern- und bildungsbiografischen Voraussetzungen.
- Die Basis hierfür sollten Befunderhebungen und Bearbeitung von Forschungsfragen zu Bildungssituationen und -biographien und Erfahrungen in der Weiterbildung und besonders im E-Learning-Bereich darstellen.
- Die Entwicklung von Formen der Diagnostik und Beratung, mit denen sich möglichen Verunsicherungen, Bedenken und Ängste der Studieninteressierten am besten erkennen und auffangen lassen und deren Implementierung in der Studienberatung.
- Die in diesem Rahmen zu entwickelnden Instrumente zur formativen Evaluation der Studienangebote hinsichtlich der Erwartungen der Studierenden sowie von Faktoren, die das Studium erleichtern oder erschweren, sollten auch für die begleitende Evaluation der verschiedenen im Rahmen des KOSMOS-Projekts konzipierten Kursangebote genutzt werden.
- Auswertung der Evaluationsergebnisse hinsichtlich der Teilnehmerstruktur, -motivation sowie Lernerfahrungen im Kontext der Bildungsberatung.

- Erarbeitung von Empfehlungen zur allgemeinen und individuellen Bildungs-, Lern- und Kompetenzberatung für Zielgruppen ohne Erfahrung mit hochschulischer Weiterbildung. Diese Empfehlungen sollten sich vor allem an die Kurs- oder Studienleitungen der einzelnen im Rahmen des KOSMOS-Projekts entwickelten Studienformate. richten
- Empfehlung für die Schaffung von „Support-Strukturen“ für eine professionelle Bildungsberatung im universitären Weiterbildungsbereich.

Damit ist letztlich die Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Bildungsberatung der nichttraditionellen Zielgruppen von universitärer Weiterbildung angesprochen, wobei sich im Projektverlauf letztlich zeigte, dass die Integration bestimmter Unterstützungsstrukturen in den untersuchten Kursangeboten wichtiger erscheint als ein Ausbau oder Umstrukturierung der bisherigen, klassischen Studienberatung.

Das nachfolgende Kapitel 2 enthält einen Literaturüberblick zum Thema Beratung in der beruflichen Weiterbildung, der die Grundlage bzw. den theoretischen Rahmen für die in den Kapiteln 3, 4 und 5 dargestellten empirischen Studien abgibt. Kapitel drei enthält dann eine empirische Studie, in deren Rahmen vor bzw. zu Beginn der Weiterbildungsmaßnahme selbst eingeschätzte Kompetenzen, Beratungsbedürfnisse, Work-Life-Balance und viele andere für den Kontext des Arbeitspakets 1.3 wichtige Konzepte erfasst wurden. Kapitel 4 enthält die Ergebnisse der Befragung der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nach ca. einem halben Jahr der Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme. Während bis dahin fast ausschließlich quantitative Befunde aus Fragebögen dargestellt werden, kommen in Kapitel 5 in einer kleinen Interviewstudie Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahmen selbst zu Wort. Mit dieser kleinen Interviewstudie sollen die quantitativen Daten qualitativ ergänzt werden.

Das abschließende Kapitel 6 enthält schließlich Überlegungen zu einem umfassenden Konzept von Beratung bzw. Supportstrukturen für die universitäre Weiterbildung. Es sei an dieser Stelle gleich angemerkt, dass dieses Konzept natürlich nur vorläufig sein kann, weil es empirisch lediglich auf die beiden Weiterbildungskurse „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ sowie

„Gartentherapie“ beruht. Eine Ausdifferenzierung und Modifikation des Modells für andere im Rahmen des KOSMOS-Projekts oder darüber hinaus für die Universität Rostock entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote wird künftig erfolgen müssen.

## Literaturverzeichnis

- Heller, K. A. & Perleth, Ch. (2010). Bildungsberatung. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 68-76). Weinheim: Beltz.
- iPEGE-Gruppe (International Panel of Experts for Gifted Education: Hany, Holzinger, A., Müller-Oppliger, V., Perleth, Ch., Preckel, F., Rosner, W., Schäffer, G., Stadelmann, W., Weigand, G., Weilguny, W.) (Hrsg.). (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: özbf.
- iPEGE-Gruppe (International Panel of Experts for Gifted Education: Hany, Holzinger, A., Müller-Oppliger, V., Perleth, Ch., Preckel, F., Rosner, W., Schäffer, G., Stadelmann, W., Weigand, G., Weilguny, W.) (Hrsg.) (2010). *Professionelle Begabtenförderung: Eine Dokumentation von Lehr- und Studiengängen*. Salzburg: ÖZBF.
- iPEGE-Gruppe (International Panel of Experts for Gifted Education: Hany, E., Holzinger, A., Müller-Oppliger, V., Perleth, Ch., Preckel, F., Rosner, W., Schäffer, G., Stadelmann, W., Weigand, G., Weilguny, W.) (Hrsg.). (2012). *Professionelle Begabtenförderung: Erprobte Studienmodule*. Salzburg: ÖZBF.
- Perleth, C., Joswig, H. & Hoese, D. (2012). Beratungspraxis der Begabungspsychologischen Beratungsstelle des Odysseus-Projekts am Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ der Universität Rostock. In A. Ziegler, R. Grassinger & B. Harder (Hrsg.), *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis* (S. 129 - 156). Berlin: LIT-Verlag.

# Kapitel 2: Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>2</sup>

*(Annett Wojtaszek und Christoph Perleth)*

## 1. Einleitung

Die Öffnung der Hochschulen ist eine zentrale Strategie, um das Konzept des lebenslangen Lernens umzusetzen. Dieses hat in den vergangenen Jahren aus verschiedenen Gründen eine besondere Rolle in den bildungspolitischen Diskussionen gespielt. Zum einen führt der Fachkräftemangel dazu, „dass bis zum Jahr 2030 trotz gestiegenem Erwerbsverhalten, insbesondere von Frauen und Älteren, Engpässe in einigen Berufsbereichen auf der mittleren Qualifikationsebene erkennbar sind“ (BIBB Report, 2012). Zusätzlich sieht sich die Einzelne/der Einzelne einem immer schneller vorangehenden Strukturwandel ausgesetzt. Technischer Fortschritt und transnationale Wirtschaftsräume führen dazu, dass erworbene Qualifikationen innerhalb kurzer Zeit entwertet werden.

Die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung betrifft dabei nicht nur traditionell akademische Berufe. Ein gesteigertes Interesse ist auch bei Absolventinnen und Absolventen nicht-akademischer Ausbildungswege zu beobachten (Bodenhöfer, 2002, S. 16). Für sie müssen notwendige Angebote geschaffen werden, die es ermöglichen, sich auch neben dem Job weiterzubilden. Viele Hochschulen haben begonnen, spezielle weiterbildende Studienangebote zu entwickeln (Minks & Völk, 2011, S. IV), die sich z. B. an Berufstätige richten, deren erster Hochschulabschluss bereits eine Weile zurückliegt und jene, die über keine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung verfügen.

---

<sup>2</sup> Veröffentlicht als Wojtaszek, A. & Perleth, Ch (2013). Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In H. Vogt (Hrsg.), DGWF-Jahrestagungsdokumentation 2012 "Wächst zusammen, was zusammen gehört?". DGWF Nr. 53 (S. 202-211). Bielefeld: DGWF.

Die Entwicklung der Beteiligungsquoten in den vergangenen Jahren zeigt jedoch, dass die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung und berufsbegleitenden Studiengängen bisher noch sehr gering ausgeprägt ist. So machen Studienanfängerinnen und -anfänger, die auf dem dritten Bildungsweg ein Studium aufgenommen haben, im Jahr 2010 lediglich 2,1 % aller Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten aus (Nickel/Duong, 2012, S. 127). Die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung bleibt mit lediglich 3 % hinter den Quoten anderer Industrieländer zurück (BSW, 2006). Diese geringe Beteiligung kann anhand von strukturellen und individuellen Teilnahmebarrieren begründet werden. Zu den strukturellen zählen vor allem die hohe Komplexität der Angebotsstrukturen, die Attraktivität außeruniversitärer Weiterbildungsangebote und die zum Teil hohen Kosten, die in der Regel von den Teilnehmenden selbst getragen werden müssen (Weiland, 2006, S.125 ff).

### **Teilnahmebarrieren**

Schuetze und Slowey (2012) zeigen in einer aktuellen Studie, dass Flexibilität eine der wichtigsten Voraussetzungen für lebenslanges Lernen bildet. Diese Flexibilität bezieht sich dabei nicht nur auf die Zugangsvoraussetzungen zu Hochschulbildung, sondern gleichzeitig auf die Gestaltung der Angebote, auf die Möglichkeiten der Sammlung von ECTS Punkten über verschiedene Institutionen und Zeitspannen hinweg, auf finanzielle Unterstützung und die Übergänge zwischen verschiedenen Bildungs- und Ausbildungszweigen (ebd. S. 16). Diese Bedingungen sind an deutschen Hochschulen bisher jedoch nicht durchgängig gegeben.

Auf individueller Seite spielen vor allem primäre und sekundäre Herkunftseffekte eine entscheidende Rolle. Primäre Herkunftseffekte bestehen darin, dass Kinder aus statushöheren Familien durchschnittlich bessere Leistungen in der Schule erbringen und sich daher eher für ein Studium entscheiden. Sekundäre Herkunftseffekte hingegen meinen, dass sich Kinder aus statushöheren Familien auch unabhängig ihrer Leistungen eher für ein Studium entscheiden. (Boudon, 1974; zit. n. Becker 2010, S. 225). Dies hängt vor allem mit einer unterschiedlichen Bewertung des erwarteten Studienerfolges und den damit verbundenen Kosten zusammen (Becker & Hecken, 2007). Hinzu kommt, dass der Zeitaufwand für ein Studium neben Beruf und Familie oft als zu belastend empfunden wird.



Ein weiterer Grund für die geringen Teilnahmequoten liegt darin, dass es bisher nicht ausreichend Beratungs- und Unterstützungsangebote gibt, die auf die besonderen Ansprüche von berufsbegleitend Studierenden eingehen. Im Vergleich zu grundständig Studierenden haben diese nicht-traditionellen Zielgruppen andere Ansprüche an solche Angebote, sowohl vor, als auch während des Studiums. Diese ergeben sich zum einen daraus, dass der Zugang zum Studium für sie durch eine Reihe von Hürden erschwert ist (vgl. u. a. Schuetze & Slowey, 2002, S. 315ff; Teichler & Wolter, 2004, S. 73f). Zum anderen sind sie mit besonderen Herausforderungen im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie konfrontiert.

Dies ist die Ausgangssituation an die das Projekt KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen) als eines der vom BMBF geförderten Projekte im Programm „Aufstieg durch Bildung“ an der Universität Rostock anknüpft. In zwei Handlungsfeldern innerhalb und außerhalb der Universität wird an unterschiedlich gelagerten Fragestellungen gearbeitet und geforscht. Die Entwicklung eines umfassenden Konzeptes zur Beratung neuer Zielgruppen ist eines der wichtigen Kernanliegen des Projektes. Ziel ist es dabei, den Ansatz des lebenslangen Lernens an der Universität nachhaltig zu implementieren. Dazu kann das Projekt auf Erfahrungen zurückgreifen, die die Universität seit mehr als 20 Jahren im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gesammelt hat.

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über theoretische Grundlagen, die bei der Konzeptualisierung eine Rolle spielen. Er zeigt auf, warum neben der typischen Studienberatung besonders (Weiter-)Bildungs- und Lernberatung eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht Studierenden den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen und sie beim erfolgreichen Studienabschluss zu begleiten. Es werden Anregungen zur Gestaltung und zu den Methoden solcher Angebote gegeben. Im vorläufigen Fazit betonen wir, dass Hochschulen nicht alle Beratungsleistungen selber erbringen müssen, sondern Kooperationen mit externen Partnern für beide Seiten möglicherweise von Vorteil sein könnten.

## **2. (Weiter)-Bildungsberatung**

Im Rahmen der Debatten um lebenslanges Lernen und Individualisierung von Bildungs- und Erwerbsbiografien kommt der Weiterbildungsberatung eine besondere Rolle zu. „Unter biographischen Aspekten sind das lebenslange Lernen, das Ende der Normalarbeitsbiographie, der Wissenszuwachs und die Beschleunigung der Entwicklungen, die Zunahme von Komplexität, Offenheit und Unsicherheit, die veränderte Bedeutung des Wissens für die Lebensgestaltung und -bewältigung und fehlende Orientierungen wichtige Auswirkungen. Daraus ergeben sich Brüche in den Biographien und neue Gestaltungsanforderungen“ (Rützel, 2009, o.S; zit. nach Dausien, 2011, S. 23). In der heutigen Zeit ist es notwendig geworden, die eigenen Fähigkeiten ständig den Anforderungen einer modernen Wissensgesellschaft anzupassen. Dabei steht jede und jeder Einzelne vor der Herausforderung die persönliche Bildungsbiographie auf eigene Verantwortung gestalten zu müssen. Dies bringt auf der einen Seite Chancen mit sich, kann jedoch gleichzeitig zu Problemen bei der Entscheidungsfindung führen. (Weiter-)Bildungsberatung muss hier ansetzen und „Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei (...) unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen“ (BMBF, 2008, S. 18). Der Weiterbildungsberatung kommt damit zum einen eine bedeutende Funktion bei der Vermittlung relevanter Informationen zu, gleichzeitig finden sich auch Elemente einer psychosozialen Beratung wieder.

### **2.1 Beratungstypen**

Einen Überblick darüber, welche Arten von Beratung unterschieden werden können, geben Gieseke, Opelt und Ried (1995) (zit. nach Gieseke, 2000, S. 15-16). Sie beschreiben drei verschiedene Beratungstypen: die informative Beratung, die situative Beratung und die biographieorientierte Beratung (vgl. auch Heller & Perleth, 2010, die mehr auf den schulischen Bereich, aber auch auf die traditionelle Studienberatung fokussieren).

Die informative Beratung stellt die unkomplizierteste Form dar. Die/der Ratsuchende kennt seine Weiterbildungsinteressen und benötigt lediglich Informationen zu relevanten Angeboten und Möglichkeiten.

Bei einer situativen Beratung ist bekannt, für welche Lebenssituation die Bildung benötigt wird. Es bleibt jedoch zu klären, ob Weiterbildung in dieser Situation das geeignete Mittel ist. Die vergangene Bildungsbiographie, Möglichkeiten, Interessen und Motive wie beruflicher Auf- oder Wiedereinstieg, Umorientierung oder die Anpassung an Anforderungen im Job spielen hier eine bedeutende Rolle. Sie müssen vor Beginn des Beratungsprozesses geklärt werden.

Die biographieorientierte Beratung hilft all jenen, die mittels Bildung generelle Lebensprobleme zu lösen versuchen. Für diese Personen stehen persönliche Lebensperspektiven oft in Zusammenhang mit Bildungs- und Qualifizierungsproblemen. „Widersprüche, verschüttete Bildungsinteressen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen werden besprochen, reflektiert und für Bildungsentscheidungen ausgewertet“ (Gieseke, 2000, S. 15).

Besonders die informative Beratung ist im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sehr nachgefragt, da die Regelungen zum Hochschulzugang von Bundesland zu Bundesland verschieden und für Interessenten wenig durchschaubar sind. Hinzu kommt, dass auch die Auswahl an berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienformaten mittlerweile sehr vielfältig und intransparent ist.

## **2.2 Gegenstände von Beratung**

Aus welchen Gründen Studieninteressierte im Vorfeld eines Fernstudiums bzw. -lehrgangs Beratung in Anspruch nehmen, hat Fogolin in einer vom BIBB durchgeführten Studie aus dem Jahr 2009 untersucht. Berücksichtigt wurden sowohl nicht akademische Fernlehrgänge und grundständige sowie postgraduale Fernstudiengänge, die zum Erwerb eines akademischen Titels führen. Dazu wurden die Befragten gebeten Angaben zu den Anliegen zu machen, mit denen sie eine Bildungsberatung in Anspruch genommen haben.

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Untersuchung.

Tabelle 2-1: Individuelle Beratungsanliegen im Gesamtrücklauf (n = 6277) in der Reihenfolge der Wichtigkeit (6 = sehr wichtig bis 1 = völlig unwichtig) (Fogolin, 2011, S.112)

<b>Individuelles Beratungsanliegen</b>	<b>n</b>	<b>Fehlende Angaben</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>Stdabw</b>	<b>Stdf.</b>
<b>Vereinbarkeit mit Lebenssituation</b>	5.882	395	5,09	1,333	0,017
<b>Persönliche Zulassungsvoraussetzung</b>	5.893	384	4,86	1,453	0,019
<b>Angebotsrecherche</b>	5.873	404	4,81	1,375	0,018
<b>Persönliche Karriereplanung</b>	5.875	402	4,52	1,480	0,019
<b>Unterstützung bei der Auswahlentscheidung</b>	5.862	415	4,25	1,530	0,020
<b>Berufliche Neuorientierung</b>	5.855	422	3,68	1,752	0,023
<b>Schwierige Lebenssituation</b>	5.826	451	3,10	1,813	0,024

Es wird deutlich, dass die Vereinbarkeit des Studiums bzw. Lehrgangs mit der persönlichen Lebenssituation das häufigste Thema in den untersuchten Beratungsgesprächen war. Um sicher stellen zu können, dass die Work-Life-Balance durch ein Studium nicht zu stark belastet wird, ist es notwendig den Studieninteressierten bereits vor Studienbeginn eine möglichst genaue Vorstellung zu vermitteln, was sie während des Studiums erwartet. Dazu gehören beispielsweise Informationen über den geschätzten Zeitaufwand, über Anteile von Präsenzveranstaltungen sowie der Aufwand für Prüfungen und Vor- bzw. Nachbereitungszeit. Wie bereits erwähnt, spielt außerdem die Vermittlung von Informationen zu Zugangswegen und verschiedenen Angeboten eine entscheidende Rolle bei der Beratung potenzieller Weiterbildungsstudierender. Die Beratung zu Zugangswegen beinhaltet dabei nicht nur Informationen zu geforderten Erstabschlüssen oder Berufserfahrung. Die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen wird hier immer wichtiger. Für viele Weiterbildungsstudierende könnte ein berufsbegleitendes Studium gerade deswegen interessant werden, weil Kompetenzen, die sie sich bereits im Beruf, in der Freizeit oder im Ehrenamt angeeignet haben von der Hochschule anerkannt werden können. Im Rahmen der „ANKOM Initiative“ wurden dazu eine Reihe von Verfahren zur

pauschalen und individuellen Anrechnung entwickelt (Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011). Während die pauschalen Verfahren für die Studierenden selbst mit relativ wenig Aufwand verbunden sind, erfordert ein individuelles Verfahren in der Regel eine genaue Dokumentation über erworbene Kompetenzen. Um dies leisten zu können, brauchen die Bewerberinnen und Bewerber dringend Unterstützung, die ihnen hilft, die eigene Bildungsbiographie aufzuarbeiten.

Im Vergleich zur Beratung zu Zugangswegen sind schwierige Lebenssituationen selten Gegenstand der untersuchten Gespräche gewesen. Neben der Bestimmung verschiedener Beratungsanlässe, identifiziert die Studie außerdem fünf Gruppen, die sich in Hinblick auf individuelle Beratungsbedürfnisse unterscheiden sowie personenbezogene Merkmale, die in Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit stehen. Die folgende Abbildung zeigt die Beratungsanliegen der jeweiligen Cluster.

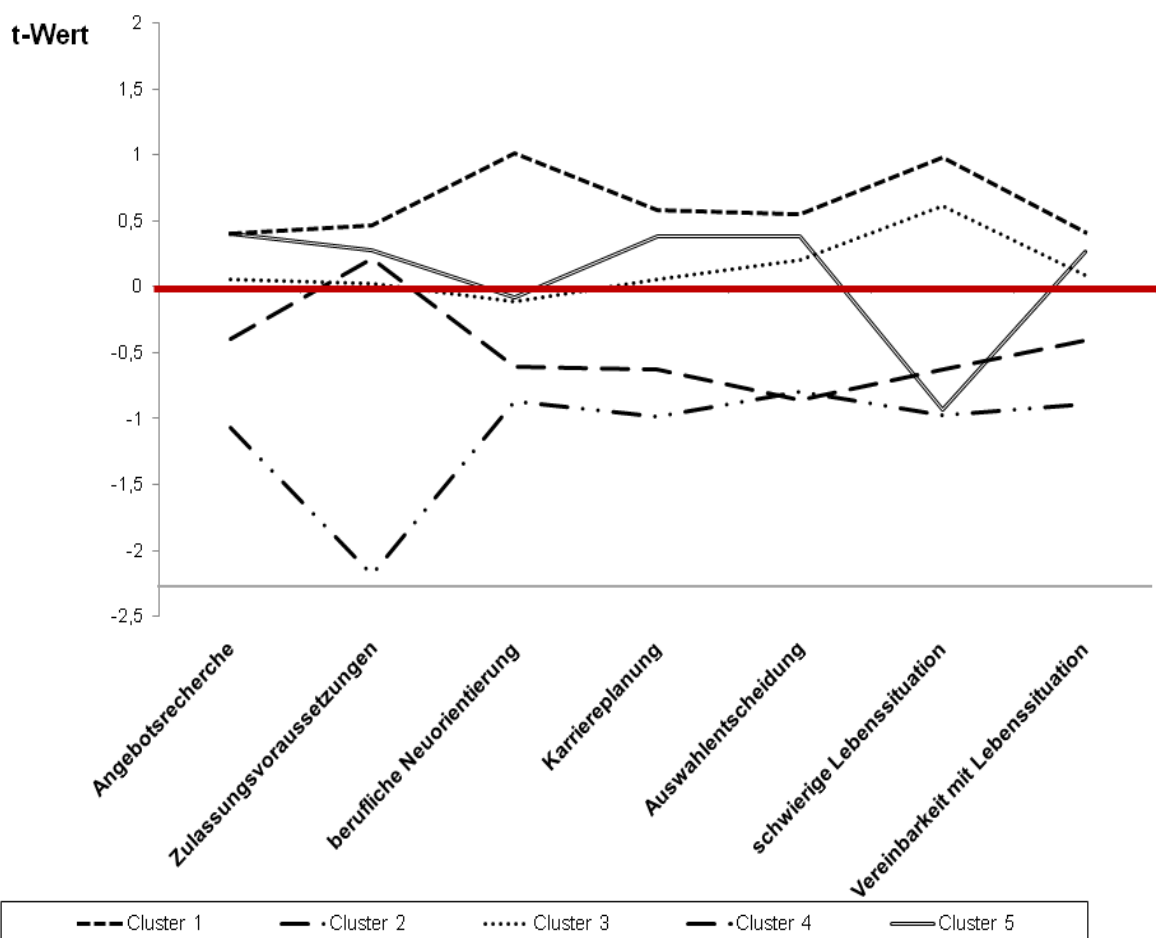


Abbildung 2-1: Individuelle Beratungsbedarfe im Clustermodell (aus Fogolin 2011, S.10)

Die Abbildung verdeutlicht, dass solchen Clustern, die einen im Vergleich zum Mittelwert überdurchschnittlich hohen Beratungsbedarf aufweisen jene gegenüberstehen, in denen die Personen kaum Beratung benötigen. Die Cluster wurden jeweils entsprechend ihres Beratungsbedarfes benannt: In Cluster eins finden sich *„Hilfesuchende mit umfassendem Beratungsbedarf“*, Cluster zwei besteht aus *„Eigenständig Planende(n) mit niedrigem Beratungsbedarf“*, in Cluster drei finden sich *„Durchschnittlich Beratungsbedürftige“*, *„Karriereorientierte mit gezieltem Beratungsbedarf“* sind verstärkt in Cluster vier vertreten und *„Bildungsplanende mit hohem Beratungsbedarf“* in Cluster fünf (Fogolin, S. 16-17).

In Hinblick auf die Bildungsbiografie variiert das Spektrum von vergleichsweise privilegierten Gruppen, die ihre Bildungsplanung selbst vornehmen und kaum Beratung benötigen bis hin zu unterprivilegierten Gruppen, die meistens auf Grund widriger Lebensumstände die eigene Bildungsbiografie neu gestalten müssen und dabei Beratung benötigen. Der Anteil an Frauen liegt in allen Gruppen über 50 %, vor allem in Cluster eins sind die Frauen deutlich überrepräsentiert.

Für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind vor allem Cluster zwei, vier und fünf interessant, da sich hier der größte Anteil an Personen wiederfindet, die einen ersten bzw. weiteren akademischen Titel erwerben wollen. Die Cluster repräsentieren gleichzeitig jene Gruppen mit unterdurchschnittlichem Beratungsbedarf. Auch diesem muss jedoch angemessen entgegengekommen werden.

### **2.3 Angebote zum Übergang in die Hochschule**

Die in der Studie (Fogolin, 2011) untersuchten Beratungsanliegen dienen fast ausschließlich dazu, den Studieninteressierten Unterstützung bei der Orientierung und Entscheidungsfindung zu geben. Neben der typischen Beratung (etwa Heller & Perleth 2010) gilt es aber auch Angebote zu entwickeln, die helfen Zugangsbarrieren zu überwinden und so die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung zu erhöhen. Viele Weiterbildungsstudierende verfügen über gar keine oder eine lang zurückliegende Hochschulsozialisation. Dies führt dazu, dass sie in gewisser Weise Angst davor haben sich in das *„Hochschulmilieu“* zu begeben, weil sie sich dort

fremd vorkommen könnten (Alheit, 2009). Es ist deshalb notwendig, Angebote bereit zu stellen, die diese Ängste abbauen und eine Integration von Beginn an ermöglichen. Zu diesen Angeboten gehören zum Beispiel die sogenannten „Brückenkurse“, die Teilnehmenden helfen, sich vor Beginn einer Weiterbildung auf diese vorzubereiten. Sie können fachspezifisch sein und z. B. erforderliche Grundlagen in Mathematik vermitteln. Es gibt jedoch auch eine Reihe überfachlicher Angebote, die sich beispielsweise mit dem Thema Online-Lernen oder der Einführung in wissenschaftliches Arbeiten beschäftigen. Aufgrund des fehlenden oder bereits lang zurückliegenden ersten Hochschulabschlusses, kann angenommen werden, dass Weiterbildungsstudierende nicht (mehr) mit den Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens vertraut sind.

Eine weitere Möglichkeit zur schrittweisen Integration potenziell Studierender stellt ein „Schnupperstudium“ dar (vgl. Neumann & Perleth 2011). Dieses bietet Interessierten die Möglichkeit, sich ausgewählte Kurse eines Studienganges anzuhören und so einen Einblick in das Studium zu erhalten.

### **3. Beratung während des Studiums**

Wenn Studieninteressierte erfolgreich den Übergang in die Hochschule geschafft haben, ist die wichtigste Aufgabe von Beratung und Betreuung den Studienerfolg zu sichern und Studienabbrüchen entgegenzuwirken. Verschiedene Faktoren können sich dabei positiv oder negativ auf den Studienverlauf auswirken. Untersuchungen zum Studienerfolg bei nicht-traditionellen Studierenden liegen bisher jedoch kaum vor. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Erfolgsquoten nicht wesentlich von denen traditioneller Studierender unterscheiden (Hell, Linsner & Kurz, 2008, S. 132).

Eine besondere Bedeutung zur Begünstigung von Studienerfolg schreibt Tinto in seinen Ausführungen dem Faktor Lernen zu: „Learning has always been the key to student retention. Students who learn are students who stay“ (Tinto, 2003, S.3). Viele Weiterbildungsstudierende haben das letzte Mal in ihrer Schul- und Ausbildungszeit

an formellen Lernprozessen teilgenommen. Auch das „Lernen“ muss neu erlernt werden.

### **Isolation und Anonymität**

Im Vergleich zu Vollzeitstudienangeboten sind berufsbegleitende Weiterbildungsangebote an Hochschulen oft als Fernstudiengänge oder Blended-Learning Programme angelegt (Minks & Völk, 2011, S. 66-68). Die Studierenden verbringen dabei nur einen geringen Teil ihrer Zeit vor Ort an der Hochschule mit persönlichem Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dies kann dazu führen, dass die Studierenden isolierter und anonymer lernen. Anonymität an Hochschulen ist gekennzeichnet durch einen Mangel an Kommunikation, durch mangelnde Anerkennung bzw. Entpersonalisierung und fehlende Zuwendung, also Gleichgültigkeit. Die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs nimmt zu, je größer das Gefühl der Anonymität ist (vgl. BMBF, 2010, S. 27). Isolation verstärkt außerdem das Auftreten von psychischen Belastungen. Dies kann verhindert werden, indem den Studierenden feste Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner zur Seite gestellt wird.

Isolation und Anonymität bringen darüber hinaus besondere Herausforderungen für den eigenen Lernprozess mit sich. Lernen findet hauptsächlich selbstgesteuert statt und muss neben einer Vielzahl von anderen Aufgaben in Job und Freizeit organisiert werden. Zudem besitzen viele Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung keinen ersten Studienabschluss oder dieser liegt bereits eine Weile zurück, sodass die Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen eher gering ausgeprägt sind (Heese, 2011, S. 117).

### **3.1 Lernberatung**

Der Lernberatung kommt aus diesem Grund eine besondere Bedeutung im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung zu. Diese Form der Beratung widmet sich nur in seltenen Fällen der Lösung psychischer Probleme, sondern versucht viel mehr die Lernfähigkeit und -motivation Studierender zu verbessern. Die Gründe für Lern- und Studienprobleme sind zahlreich, was selbst für hochbegabte Studierende gilt (Perleth 2001). Schwierigkeiten lassen sich meist aus der Person selbst und aus deren



Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen innerhalb und außerhalb der Hochschule erklären (Hesse 2011). Zu den Ursachen, die nicht in der Person selbst begründet liegen, zählen vor allem Belastungen, die sich aus beruflichen und privaten Verpflichtungen ergeben. Diese können in der Regel nur selten minimiert oder flexibel angepasst werden. Die zusätzliche Belastung kann unter Umständen zum Studienabbruch führen. Sie kann aber auch Auslöser für gesundheitliche Einschränkungen bis hin zum Burn-out sein. Eine Studie von Gaedke, Covarrubias, Recker & Janous (2011) hat gezeigt, dass berufsbegleitend Studierende im Vergleich zu Vollzeitstudierenden seltener versuchen ihren Arbeitsaufwand durch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu minimieren und dafür häufiger private Aktivitäten sowie das Anspruchsniveau an die eigene Leistung zurückschrauben (S. 202). Dies geht einher mit einer Senkung der Studienmotivation. Soziale Kontakte spielen aber eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Bewältigung des Studiums und sollten nicht vernachlässigt werden. Spies et al. (1998) betonen die Bedeutung von interpersonalen Kontakten für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten. Sie tragen nicht nur wesentlich zur Entspannung und Entlastung bei, sondern sind im Hinblick auf den Lernprozess wichtig. Gerade berufsbegleitende Weiterbildungen sind oft praxisnah angelegt. Der Transfer des Gelernten in den Beruf und den Alltag sind wesentliche Ziele. Mitstudierende und Kolleginnen und Kollegen, aber auch Freunde können hier wichtige Austauschpartner sein und bilden gleichzeitig die Grundlage für das Deutungslernen (Arnold & Schüßler, 1996).

Zu den umweltbezogenen Ursachen für Lern- und Studienprobleme gehören neben den beruflichen und privaten Verpflichtungen auch die Studienbedingungen allgemein. Hierzu zählen z. B. die Erreichbarkeit der Lehrenden und Beraterinnen und Berater, die Studienorganisation und die Art der Betreuung, die didaktische Gestaltung des Studiums und der Zugang zu wichtigen Ressourcen wie Lehrmaterialien, PC-Arbeitsplätzen sowie Literatur. Im Zusammenhang mit der stärkeren Einbindung von E-Learning-Einheiten wird auch der EDV-Support immer wichtiger. Die Nutzungsmöglichkeiten solcher Angebote sollten möglichst orts- und zeitunabhängig sein.

Auf individueller Seite ist vor allem die Selbstlernkompetenz, also die Fähigkeit den eigenen Lernprozess selbstorganisiert bewältigen zu können, ausschlaggebend für

den Lernerfolg (Heese, 2011, S. 117). Diese beinhaltet zum einen metakognitive Komponenten wie z. B. ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz, die Fähigkeit den eigenen Lernprozess planen zu können und sich immer wieder zu motivieren. Zum anderen gibt es auch eine kognitive Komponente, die beinhaltet, dass man in der Lage ist komplexe Texte zu lesen und zu verstehen, sie zu strukturieren und das Gelernte kritisch zu reflektieren. Die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen wird im Laufe der Bildungsbiographie erworben und ausgebaut. Lernprobleme liegen deshalb oft bereits hier begründet. Lernberatung muss darauf abzielen diese Probleme zu erkennen und Lösungsstrategien aufzuzeigen.

### **3.2 Lernstrategien**

Dies kann dadurch gelingen, indem das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeit der Ratsuchenden gezielt gestärkt werden. „Aber wichtiger ist oft der Erwerb neuer Lerntechniken, neuer Lernstrategien und neuer Lernziele.“ (Siebert, 2009, S. 99) Lernstrategien sind ein „grob umrissenes Konzept, dessen gemeinsame Basis in der Beschreibung von Verhaltensweisen («Lernformen», «Lernstilen», «Lernfähigkeiten») besteht, die zur Bewältigung von Lernaufgaben dienen können“ (Wild, 2005, S. 193). Sie beinhalten sowohl Verhaltensweisen als auch Kognitionen, die eingesetzt werden, um den Wissenserwerb zu unterstützen. Zur Klassifikation von Lernstrategien schlagen Wild und Schiefele (1994) folgende Einteilung vor:

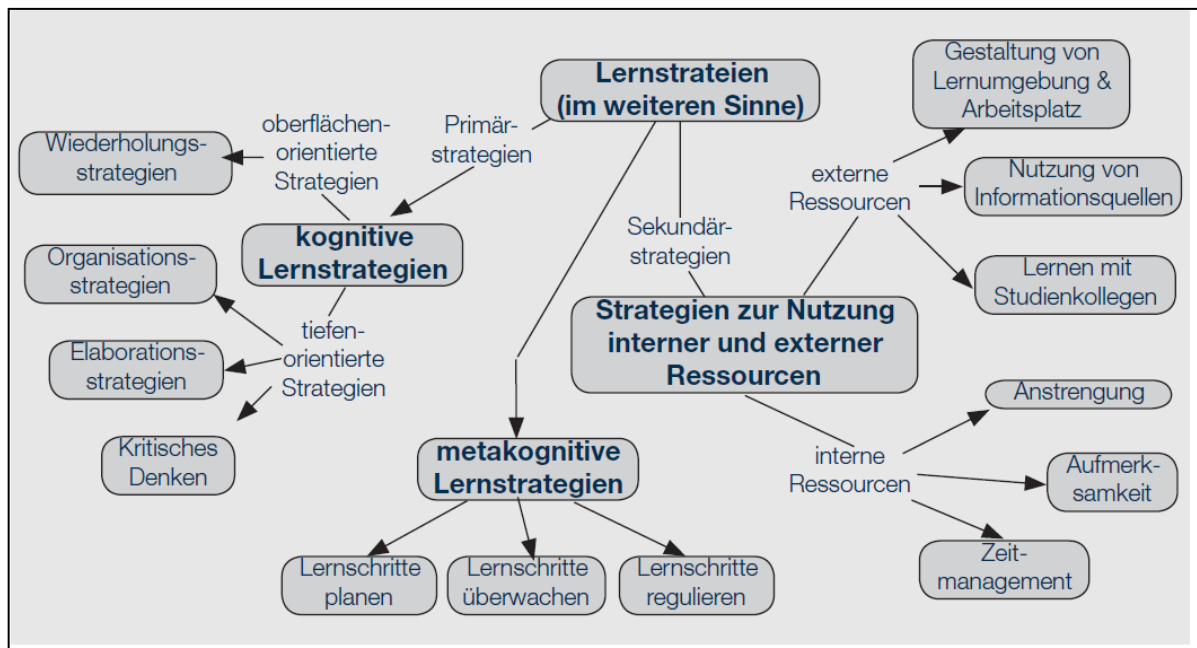


Abbildung 2-2: Übersicht einer Lernstrategieklassifikation nach Wild & Schiefele (1994)

Die Übersicht zeigt, dass Lernstrategien im weitesten Sinne zunächst in drei Teilbereiche gegliedert werden: die kognitiven Strategien, metakognitive Strategien und ressourcenbezogene Strategien. Die eigentlichen Lernstrategien folgen erst auf der zweiten Klassifikationsebene.

Zu den kognitiven Lernstrategien werden alle Prozesse gezählt, die darauf abzielen Informationen aufzunehmen, sie zu verarbeiten und zu speichern. Übliche Strategien sind hier das Wiederholen, das Organisieren und das Elaborieren des Lernstoffes sowie kritisches Hinterfragen und die Überprüfung.

Metakognitive Strategien zielen auf die bewusste Steuerung des eigenen Lernprozesses ab. Mögliche Vorgehensweisen sind die aktive Planung der Lerninhalte und der benötigten Zeit, die Überwachung des Lernfortschrittes durch Prüfung des eigenen Verständnisses und die Regulation der einzelnen Lernschritte.

Ressourcenbezogene Lernstrategien beziehen sich auf die Organisation des Lernprozesses. Hierbei wird nochmals nach internen und externen Ressourcen unterschieden. Interne Ressourcen sind beispielsweise die eigene Anstrengung, das Zeitmanagement und die Konzentration und Aufmerksamkeit. Zu den externen

Ressourcen gehören Informationsquellen jeglicher Art, der eigene Arbeitsplatz, aber auch der Austausch mit Mitstudierenden.

Lernstrategien lassen sich nochmals in Tiefenverarbeitungs- und Oberflächenstrategien unterteilen. Zu den Tiefenverarbeitungsstrategien zählen beispielsweise alle Elaborationsstrategien, kritisches Hinterfragen, aber auch die Organisationsstrategien. Wiederholungsstrategien hingegen gelten als Oberflächenstrategien.

Empirische Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Studienerfolg werden mehrfach berichtet (Trapmann, 2008, S.54, Rindermann & Oubaid, 1999). Vor allem die Vermittlung kognitiver Lernstrategien, die Formen des selbstgesteuerten Lernens beinhalten, kann demnach zu besseren Leistungen beitragen. „Für den Bereich anspruchsvoller Lernaufgaben dürfte der Konsens auch zugunsten einer deutlichen Bevorzugung tiefenorientierter, elaborierender Lernstrategien führen“ (Wild, 2005, S.198). Die Verwendung von Tiefenstrategien sollte deswegen in der Hochschule besonders gefördert und unterstützt werden.

### **3.3 Das Lerntagebuch**

Ein Instrument, welches dies leisten und als Grundlage für eine Lernberatung dienen kann, ist das Lerntagebuch. Indem die Studierenden ihre eigenen Lernprozesse reflektieren, können sie sich Lernwege und Schwierigkeiten bewusst machen und auf eingetretene Veränderungen während des Lernprozesses zurückschauen (Venn, 2011, S. 9-10). Gleichzeitig kann das Lerntagebuch als wirkungsvolles Evaluations- und Diagnoseinstrument eingesetzt werden. Es hilft den Lehrenden ihren Studierenden Rückmeldung über individuelle Verstehensprozesse, Lernwege und Lernerfolge zu geben. Es eröffnet so die Möglichkeit individuell auf Lernprozesse einzugehen, diese förderorientiert zu begleiten und die Veranstaltungen zielgruppenspezifisch zu gestalten. Lerntagebücher können „sich auf die Lektüre eines Buches, auf ein Gespräch mit Freunden, auf eine Fernsehsendung, aber auch auf eine Seminar- teilnahme beziehen“ (Siebert, 2009, S. 129). Dabei ist es jedoch unbedingt notwendig, die Studierenden systematisch bei der Verwendung von Lerntagebüchern zu unterstützen. Freies und unangeleitetes Schreiben kann schnell zum suboptimalen

Einsatz von Strategien selbstgesteuerten Lernens führen. Hier bietet sich die Verwendung von Leitfragen an, um den Einsatz bestimmter kognitiver Strategien zu aktivieren. Diese Fragen können beispielsweise die Studierenden auffordern das erworbene Wissen für sich zu strukturieren, über Neuigkeitsaspekte nachzudenken und sich persönlich zu dem Thema zu positionieren.

Lerntagebücher eignen sich besonders für den Einsatz in netzgestützten Lernumgebungen, denn „beim netzgestützten Lernen ist im allgemeinen die Selbststeuerungskomponente höher als beim Präsenzlernen, d. h. besonders unerfahrene Lernende brauchen mehr Anleitung (Reflexionsanstöße), mehr Lernberatung“ (Apel, 2003, S. 3).

Motivation zum Verfassen eines Lerntagebuchs entsteht nicht nur aus dem Schreiben selbst, sondern auch und vor allem aus der Rückmeldung. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten diesen Feedbackprozess zu gestalten. Die Dozierenden könnten beispielsweise in regelmäßigen Abständen die Einträge ihrer Studierenden lesen und Rückmeldungen dazu geben. Besonders in der berufsbegleitenden Weiterbildung eignet es sich jedoch eher, Lerngruppen zu bilden, die gegenseitig ihre Einträge lesen und kommentieren. Rückmeldungen wirken so weniger als Überprüfung oder Leistungsbeurteilung, sondern können mehr als Unterstützung und Anregung verstanden werden. Gleichzeitig ermöglicht eine solche Vorgehensweise eine kollegiale Lernberatung. Monica Schmidt fasst die Vorteile dieser Form der Beratung zusammen: „Zu Lernanliegen von Teilnehmenden haben Beteiligte bzw. Mitbetroffene überraschende, vielfältige und ungewöhnliche Fragen, Sichtweisen sowie Lösungsideen, die den professionellen Blick der Leitung erweitern. Die Vielfalt von Lernstilen, -typen, thematischen und methodologischen Zugangsweisen einschließlich alltagstauglicher Tipps repräsentiert niemand so gut wie unterschiedliche Gruppenmitglieder“ (Schmidt, 2006, S. 15, zit. nach Siebert, 2009, S. 134). Dem Beratenden kommt in solcher Situation lediglich die Rolle des Unterstützenden zu. Sie/er ist dann verantwortlich für angemessene Rahmenbedingungen, Arbeitsmaterialien (Flipcharts, Metaplankarten, etc.) und steht bei Fragen zur Verfügung.

Es ist jedoch darauf zu achten, dass das Verfassen von Einträgen nicht zu häufig verlangt wird. Im Vergleich zum Besuch einer Präsenzveranstaltung ist hier der Zeit-

aufwand um einiges höher. Dies gilt sowohl für das Schreiben eines Eintrages als auch für das Lesen und Kommentieren. Die Methode sollte deshalb nur dann angewendet werden, wenn es sich inhaltlich wirklich anbietet. Zudem ist es sinnvoll das Tagebuch als Teil der zu erbringenden Leistung für ein Zertifikat oder Abschluss anzurechnen.

#### **4. Gestaltung und Methoden von Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Das Lerntagebuch stellt eine Möglichkeit der Beratung von Studierenden dar. Generell erfolgt Beratung in der Weiterbildung in Form von Gesprächen. Diese finden bei berufsbegleitender Weiterbildung eher selten „face to face“ und vor Ort statt. Immer häufiger wird zu anderen Kommunikationsmedien gegriffen. Hier hat vor allem das Internet die Beratungspraxis in den vergangenen Jahren stark verändert. Während früher vor allem Telefon- und persönliche Sprechstunden genutzt wurden, spielt das Internet heute eine bedeutende Rolle. Es ermöglicht nicht nur eine orts- und zeitunabhängige Beratung, sondern erleichtert auch insgesamt den Zugang zu Informationen und senkt so die Hemmschwelle sich Informationen zu besorgen. Dabei ist es für die Hochschule zunächst wichtig eine eigene Homepage zu gestalten, die alle wichtigen Informationen enthält; Sie hilft den Interessierten einen ersten Überblick über Angebote zu bekommen. Hilfreich können außerdem Frage- und Antwort-Seiten (FAQs) sein, bei denen regelmäßig wiederkehrende Fragen und deren Beantwortung veröffentlicht werden. Zusätzlich bietet sich der Kommunikationsaustausch über E-Mails besonders an. Neben diesen asynchronen Formen der Beratung können auch synchrone Methoden verwendet werden. Dazu zählen Livechats, Skype-Sprechstunden oder Videolivekonferenzen (Heese, 2011, S.119). Auch Lehr-, Lernplattformen und Lernmanagementsysteme eignen sich in besonderer Weise für die Beratung. Hier können unter anderem Brücken- und Vorbereitungskurse online für Interessierte angeboten werden.

Trotz dieser neuen Möglichkeiten sollte jedoch auch die persönliche Sprechstunde nicht vernachlässigt werden. Einfache Beratung zur Vermittlung von Informationen

kann online angeboten werden. Je persönlicher jedoch das Beratungsanliegen ist, beispielsweise bei Lernberatung oder Beratung bei Schwierigkeiten, desto wichtiger wird auch der Kontakt zu Beraterinnen und Beratern, Dozierenden oder Spezialistinnen und Spezialisten. Dieser kann nicht durch Onlinekommunikation ersetzt werden. Das persönliche Gespräch vermittelt den Studierenden ein Gefühl sozialer Integration. „Die persönliche Beratung durch die Lehrenden hat weitreichende Wirkungen. Je häufiger Studierende Beratungen erfahren, desto besser fühlen sie sich ins Studium integriert, und desto weniger Belastungen und Schwierigkeiten haben sie. Sie kommen besser mit Leistungsanforderungen und Prüfungen zurecht, im Studium haben sie viel weniger Orientierungsprobleme als andere Studierende. Die positiven Effekte erhöhen sich mit dem Beratungsumfang“ (BMBF, 2010, S. 29). Hier gilt es jedoch zu beachten, dass Sprechzeiten unter Umständen an die Bedürfnisse der Berufstätigen angepasst und in jedem Fall regelmäßig abgehalten werden.

## **5. Fazit**

Der gezielten bedarfsgerechten Beratung und Betreuung kommt eine besondere Bedeutung zu. Sie müssen ein wesentlicher Bestandteil sein, wenn das Konzept lebenslangen Lernens an der Hochschule erfolgreich implementiert werden soll. Beratung und Betreuung spielen eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, lebenslanges Lernen für Jedermann zu ermöglichen. Vielen Menschen sind die Möglichkeiten sich berufsbegleitend an einer Hochschule weiterzubilden nicht bekannt oder Hürden erschweren ihnen den Zugang. Dieser Beitrag hat eine Reihe von Anforderungen formuliert, denen die Beratung von berufsbegleitend Studierenden gerecht werden muss. Neben den hier dargestellten Aspekten gibt es zweifelsohne eine Reihe weiterer Schwerpunkte, die eine wichtige Rolle spielen. Hierzu zählt unter anderem die psycho-soziale Beratung für all jene Studierenden, die während des Studiums in ernste Lebenskrisen geraten. Auch die Karriereberatung spielt eine Rolle im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Generell ist zu beachten, dass ein Konzept zur Beratung von berufsbegleitenden Studierenden ganzheitlich gestaltet sein sollte und verschiedene Lebensbereiche berücksichtigen muss. Die Gruppe dieser Studierenden zeichnet sich vor allem durch

ihre Heterogenität aus. Beratung muss deshalb auf die individuellen Bedürfnisse jedes Einzelnen eingehen können.

Es geht vor allem darum, den Studierenden zu vermitteln, dass sie an der Hochschule willkommen sind und man gern bereit ist, sie bei der Bewältigung des Studiums und allen damit verbundenen Herausforderungen zu unterstützen. Dabei ist es nicht notwendig, dass Hochschulen alle Beratungsangebote selber vor Ort zur Verfügung stellen. Gerade im Bereich der Weiterbildungsberatung sind es vor allem unabhängige Einrichtungen, die Bildungsinteressierte dabei unterstützen können einen Überblick über Angebote und Möglichkeiten zu vermitteln. Ebenso gibt es eine Reihe von Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Brückenkurse für Studieninteressierte anbieten. Kooperationen zu externen Einrichtungen bei der Durchführung solcher Angebote könnten sowohl für die Erwachsenenbildung als auch für die Hochschule aber vor allem für die Interessierten von großem Nutzen sein.

## Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (2009). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem ‚zweiten Bildungsweg‘, *Hessische Blätter für Volksbildung: Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland*. 59, 215-226.
- Apel, H. (2003). *Onlinejournal-Lernreflexionen online. Medienpädagogik*. Gefunden am 06.11.2012 unter: <http://www.medienpaed.com/03-1/apel03-1.pdf>
- Becker, R. (2010). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In Heinz-Hermann Krüger/ Ursula Rabe-Kleberg/Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hg.). *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 223–234.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36, 100–117. Gefunden am 14.11.2012 unter <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/1238/775>
- Bodenhöfer, H.-J. (2002). Universitäten am Markt für Weiterbildung. In G. Knapp (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven* (S. 12–25). Klagenfurt



- Bundesinstitut für berufliche Bildung (2012). *Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung.*
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). *Berichtssystem Weiterbildung.* Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf.* Bonn. Gefunden am 06.11.2012 unter [http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen\\_innovationskreis\\_weiterbildung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.* Berlin. Gefunden am 13.11.2012 unter [http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_studentetische\\_orientierung\\_zehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf)
- Dausien, B. (2011). „Das beratene Selbst“ – Anmerkungen zu Bildungsbiografien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In Hammerer, M., Kanelutti, E. / Melter, I. (Hrsg.). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis.* (S.21-40).
- Fogolin, A. (2011). Individuelle Beratungsanliegen im Vorfeld der Belegung eines berufsbildenden Angebotes im Fernlernen – Ergebnisse einer Clusteranalyse. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 19, 1-21. Gefunden am 06.11.2012 unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/fogolin\\_bwpat19.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/fogolin_bwpat19.pdf)
- Gaedke, G., Covarrubias, B., Recker, S. & Janous, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6, 198-213.
- Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 23, S.10-17.
- Hell, B., Linsner, M. & Kurz, G. (2008). Teil 2: Prognose des Studienerfolgs. In Michael Rentschler et al. (Hg.), *Studieneignung und Studierendenauswahl. Untersuchungen und Erfahrungsberichte* (S. 132–177). Aachen
- Heller, K. A. & Perleth, Ch. (2010). Bildungsberatung. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 68-76). Weinheim: Beltz.
- Hesse, R. (2011). Der nicht präsente Student-Bedingungen und Anforderungen an eine Lernberatung im Fernstudium. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 6, 116-121.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In *HIS: Forum Hochschule* 11/2011

- Neumann, M. & Perleth, C. (2011). Studieren im virtuellen Raum. Erfahrungen mit dem mediengestützten Schülerstudium an der Universität Rostock. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1/2011, 50-69.
- Nickel, S. & Duong, S. (2012). *Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklung in Bund, Ländern und Hochschulen*.
- Perleth, C. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl., S. 357-446). Göttingen: Hogrefe.
- Rolf, A. & Schüssler, I. (1996). Deutungslernen in der Weiterbildung: zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. *Grundlagen der Weiterbildung*, 7, S.9.14.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie* (29). 172-191.
- Schütze, H. G., & Slowey, M. (2012). *Higher education and lifelong learners revisited: International perspectives*. London: Routledge.
- Siebert, H. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Augsburg: Ziel
- Slowey, M., / Schütze, H. G. (Eds.) (2000). *Higher education and lifelong learners: International perspectives on change* /. London: Routledge Falmer.
- Spörer, N. / Brunstein, J. (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 127-137.
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E.A. (2011). Anrechnungsmodelle. In *HIS: Forum Hochschule*.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In *Die Hochschule* 13, S. 64–80.
- Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice: Using International Policy and Practice. Präsentiert bei Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice (int. Konferenz von European Access Network und Institute for Access Studies at Staffordshire University), Amsterdam, 5.-7. November 2003. Gefunden am 06.11.2012 unter:  
<http://www.staffs.ac.uk/access-studies/docs/Amster-paperVT%281%29.pdf>
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs* /. Berlin: Logos Verl.
- Venn, M. (2011). Online-Lerntagebücher in der Hochschule. *Journal Hochschuldidaktik*, 1, S. 9-12.

- Watermann, Rainer & Maaz, Kai (2006). Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 219–239.
- Weiland, Meike (2006). Hochschulweiterbildung in Deutschland. In Hilde Schaeper, Michael Schramm, Meike Weiland, Susanne Kraft, André Wolter (Hrsg.), *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht* (S. 87-128) Hannover: HIS.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185–200.
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 191-205.

# **Kapitel 3: Auswertung der Eingangsbefragungen in den Studienformaten Gartentherapie und Inklusive Hochbegabtenförderung**

*(Annett Wojtaszek und Christoph Perleth)*

## **1. Fragestellung**

Grundlage für die Entwicklung eines umfassenden Beratungskonzeptes bilden, neben dem im ersten Beitrag dargestellten theoretischen Überlegungen zu Anlässen und Instrumenten von Beratung, quantitative Befragungen der Teilnehmenden in den Zertifikatskursen des Projektes KOSMOS. Ziel ist es dabei herauszufinden, in welchen Situationen und bei welchen Problemen sich die Teilnehmenden Beratung und Unterstützung wünschen. Es wird außerdem ermittelt, wie genau sich die Befragten die Beratungsangebote vorstellen. Die Daten werden darüber hinaus genutzt um die Kurse stärker an die Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen.

Die Befragungen finden jeweils zu Beginn der Weiterbildung und nach jedem Semester statt. Dieses Längsschnittdesign ermöglicht es Faktoren zu identifizieren, die für den Erfolg der Teilnehmenden verantwortlich sind und jene die sich als problematisch erweisen.

Die Semestereingangsbefragung verfolgt dabei u.a. folgende Fragestellung:

Wie setzt sich die Teilnehmendengruppe in den Kursen zusammen?

- Mit welchen Erfahrungen und Vorkenntnissen kommen die Teilnehmenden in die Weiterbildung?
- Mit welcher Motivation und welchen Zielen haben sich die Teilnehmenden für die Weiterbildung entschieden?
- Welche Erwartungen haben die Befragten an Inhalte und die Gestaltung der Weiterbildung?
- In welchen Bereichen und welcher Form wünschen sie sich Beratung und Unterstützung?

Die Ergebnisse sind im Folgenden dargestellt.

## 2. Stichprobe und Methode

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die Erhebungen, die im April 2013 in den Studienformaten „Garten und Gesundheit-Gartentherapie“<sup>3</sup> und „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“<sup>4</sup> durchgeführt wurden. Alle Teilnehmenden wurden im Anschluss der Auftaktveranstaltungen mittels eines Onlinefragebogens befragt, der ihnen über die in den Kursen verwendete Lernplattform Stud.IP zur Verfügung gestellt wurde. Insgesamt bearbeiteten 43 Teilnehmende des ersten Semesters den Fragebogen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 95,6%. Davon stammen 18 Personen aus dem Format *Hochbegabtenförderung*, 25 aus der *Gartentherapie*.

Die Beschreibung der Stichprobe kann der folgenden Tabelle entnommen werden, die einen Überblick zu demografischen und anderen Merkmalen bietet.

---

<sup>3</sup> Im Folgenden als *Gartentherapie* bezeichnet

<sup>4</sup> Im Folgenden als *Hochbegabtenförderung* bezeichnet

**Tabelle 3-1: Stichprobenbeschreibung**

<b>Variable</b>		<b>Häufigkeit</b>
Geschlecht	Männlich	4 (9,3%)
	Weiblich	39 (90,7%)
Partnerschaftsstatus	ledig	13 (30,2%)
	Verheiratet/eheähnliche Gemeinschaft	25 (58,1%)
Alter	bis 25	1 (2,3%)
	26-35	13 (30,2%)
	36-45	18 (41,9%)
	46-55	11 (25,6%)
Wohnort	Berlin	3 (7,0%)
	Brandenburg	1 (2,3%)
	Mecklenburg-Vorpommern	32 (74,4%)
	Sachsen	2 (4,7%)
	Schleswig-Holstein	1 (2,3%)
Art der Beschäftigung	abhängig beschäftigt	38 (88,4%)
	Selbstständig/freiberuflich	4 (9,3%)
	nicht erwerbstätig	1 (2,3%)
Arbeitspensum	bis 20 Stunden	2 (4,7%)
	21-30 Stunden	6 (14%)
	31-40 Stunden	22 (51,2%)
	über 40 Stunden	12 (30,2%)
Studienerfahrung	Universität	14 (32,6%)
	Fachhochschule	13 (30,2%)
	Berufsakademie	3 (7,0%)
	ausschließlich berufliche	13 (30,2%)
Arbeitgeberunterstützung	ja	27 (62,8%)
	nein	15 (34,9%)
	bezahlte Freistellung	10 (23,3%)
	unbezahlte Freistellung	5 (11,6%)
	flexible Arbeitszeiteinteilung	16 (37,2)

Neben selbst konstruierten Items wurden für die nachstehend dargestellte Untersuchung nach eingehender Sichtung der Literatur folgende Skalen ganz oder teilweise eingesetzt:

Tabelle 3-2: Für die Untersuchungen verwendete, der Literatur entnommene Skalen und Items

Item/Frageblock	Quelle	Veränderung gegenüber dem Original
<b>5.1-5.10 Leistungsmotivation</b>	ausgewählte Items (höchste Trennschärfe) der Dimensionen „Erfolgszuversicht“, „Selbstkontrolle“ und „Zielsetzung“ aus dem LMI (Schuler, Prochaska & Frintrup, 2001)	4 statt 7 Antwortkategorien
<b>5.11-5.15 Selbstkonzept</b>	Skalen zum akademischen Selbstkonzept, absolute Bezugsnorm (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002)	4 statt 7 Antwortkategorien Skala 5.11 „Studium“ durch „Studium mit Zertifikatsabschluss“ ersetzt
<b>5.24-5.28 Work-Life-Balance (WLB)</b>	TKS-WLB (Syrek, Bauer-Emmrl, Antoni & Klusemann, 2011)	

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurden zur Messung der Leistungsmotivation der Teilnehmenden wurden aus dem „Leistungs-Motivations-Inventar“ (Schuler & Prochaska, 2000) ausgewählte Items aus drei verschiedenen Skalen eingesetzt. Die Skala „Erfolgszuversicht“ misst, ob die Teilnehmenden glauben, ihre Ziele erreichen zu können, auch wenn sie mit Schwierigkeiten oder Problemen konfrontiert werden. „Selbstkontrolle“ bezieht sich auf die Arbeitsweise der Teilnehmenden und erlaubt Aussagen darüber, ob Aufgaben gut organisiert und zeitnah erledigt werden. Mit der Skala „Zielsetzung“ soll gemessen werden, ob die Teilnehmenden klare Ziele für ihre eigene Zukunft haben und ihr Handeln auf diese ausrichten.

Zur besseren Verständlichkeit wurden die Daten zur Work-Life Balance in die Kategorien *gute*, *mittlere* und *schlechte* Work-Life Balance eingeteilt. Diese wurden wie folgt gebildet:

gute WLB:	M=1,00-2,00
mittlere WLB:	M=2,01-3,00
schlechte WLB:	M=3,01-4,00

Die Daten wurden mit Hilfe des Programms SPSS (22) ausgewertet. Für die folgende Ergebnisdarstellung wurden die umfangreichen Befunde dabei in leicht lesbare Tabellen und Abbildungen transformiert. Die den Abbildungen zugrunde liegenden Tabellen mit den genauen Mittelwerten und Standardabweichungen finden sich im Anhang. Bei begründetem wissenschaftlichem Interesse können außerdem die Originalprotokolle gerne zugänglich gemacht werden. Bitte setzen Sie sich dafür mit unserem Team in Verbindung.

### **3. Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Es wurden vor allem Daten zu Motiven für die Wahl des Kurses, zu den Erwartungen der Studierenden an den Zertifikatskurs und zu ausgewählten psychometrischen Variablen erhoben.

#### **3.1 Entscheidung für die Teilnahme an einem Zertifikatskurs an der Universität Rostock**

Die Teilnehmenden wurden zunächst gefragt, warum sie sich dazu entschlossen hätten, einen Zertifikatskurs an der Universität Rostock aufzunehmen. Die untenstehende Abbildung zeigt, dass das inhaltliche Konzept für die Befragten den wichtigsten Grund darstellte. Weiterhin spielte auch die besondere Form des Zertifikatskurses eine entscheidende Rolle. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass bei den befragten Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern nicht nur die Qualität der



Kurse sondern auch pragmatische Gründe wie die Nähe zum Wohnort wichtige Faktoren bei der Entscheidung für einen Weiterbildungskurs darstellen.

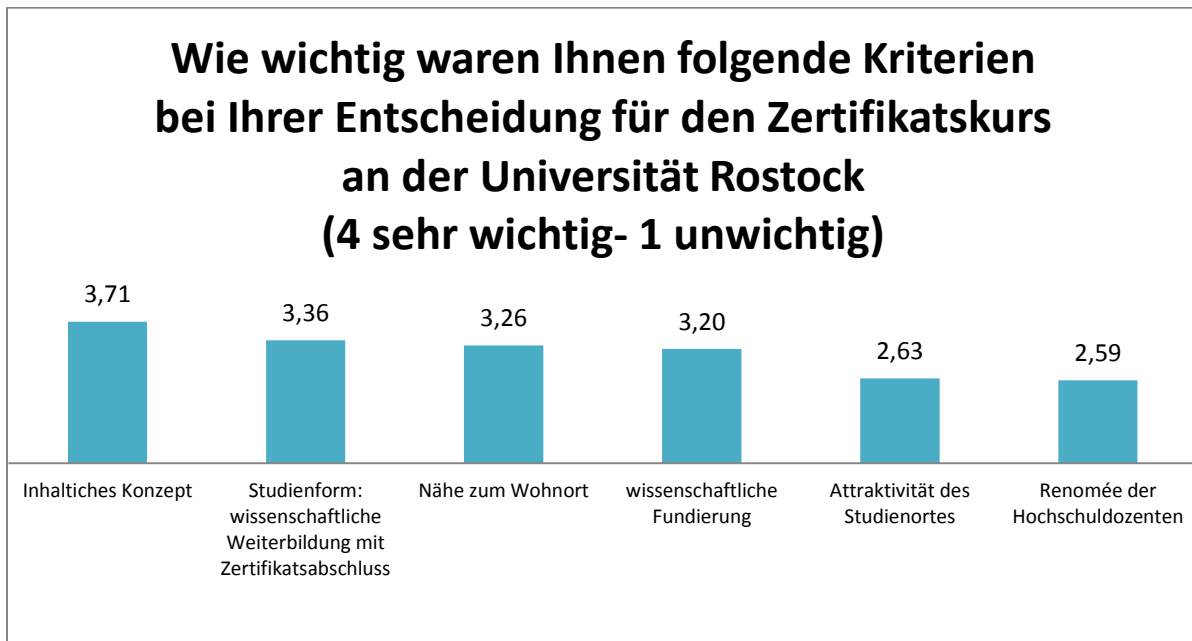


Abbildung 3-1: Entscheidungskriterien

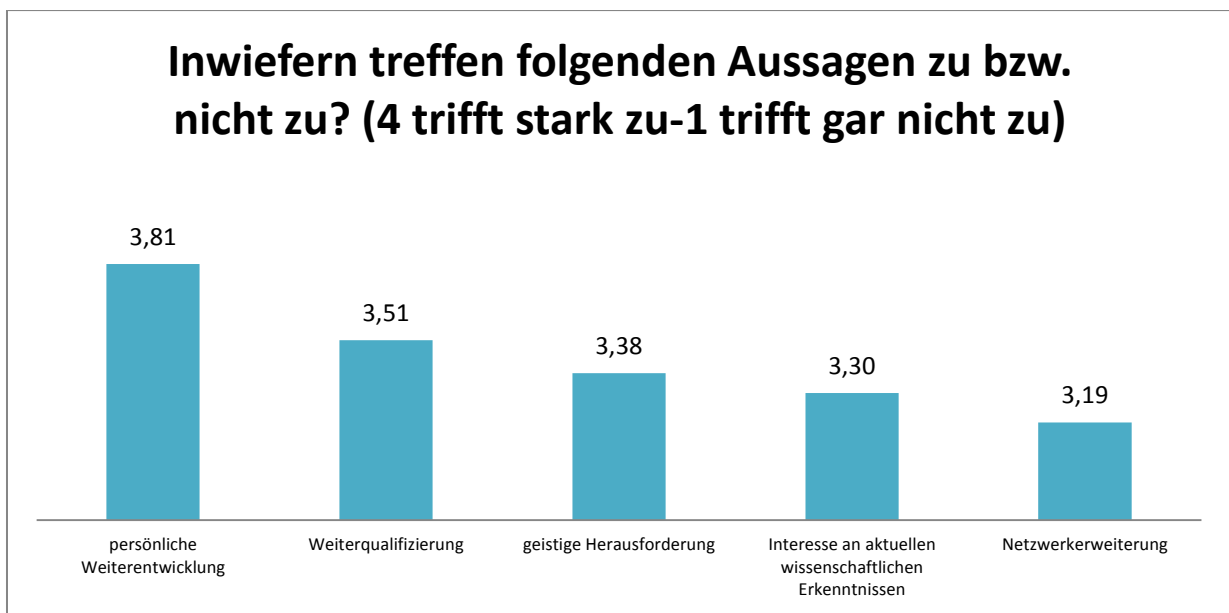


Abbildung 3-2: Gründe für Aufnahme eines Zertifikatskurses

Neben den Kriterien für die Entscheidung für die Universität Rostock wurden die Teilnehmenden auch gefragt, warum sie überhaupt an einem Zertifikatskurs teilnehmen wollen. Abbildung 2 zeigt die fünf Gründe mit den höchsten Mittelwerten.

Es wird deutlich, dass die persönliche Weiterentwicklung für die Befragten der wichtigste Grund für die Entscheidung für eine Weiterbildungsmaßnahme ist. Weitere wichtige Gründe sind außerdem die Weiterqualifizierung für die bestehende Tätigkeit und die Suche nach einer geistigen Herausforderung. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden vor allem aus persönlichen Gründen an den Kursen teilnehmen wollen und nicht nur, um z. B. ein höheres Einkommen zu erzielen ( $M=2,12$ ) oder einen neuen Arbeitgeber zu finden ( $M=1,49$ ). Die Befunde deuten außerdem auf eine hohe intrinsische Motivation auf Seiten der Befragten hin.

Bei der Beantwortung dieser Frage ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen beiden Studienformaten, welche in der folgenden Abbildung dargestellt sind.

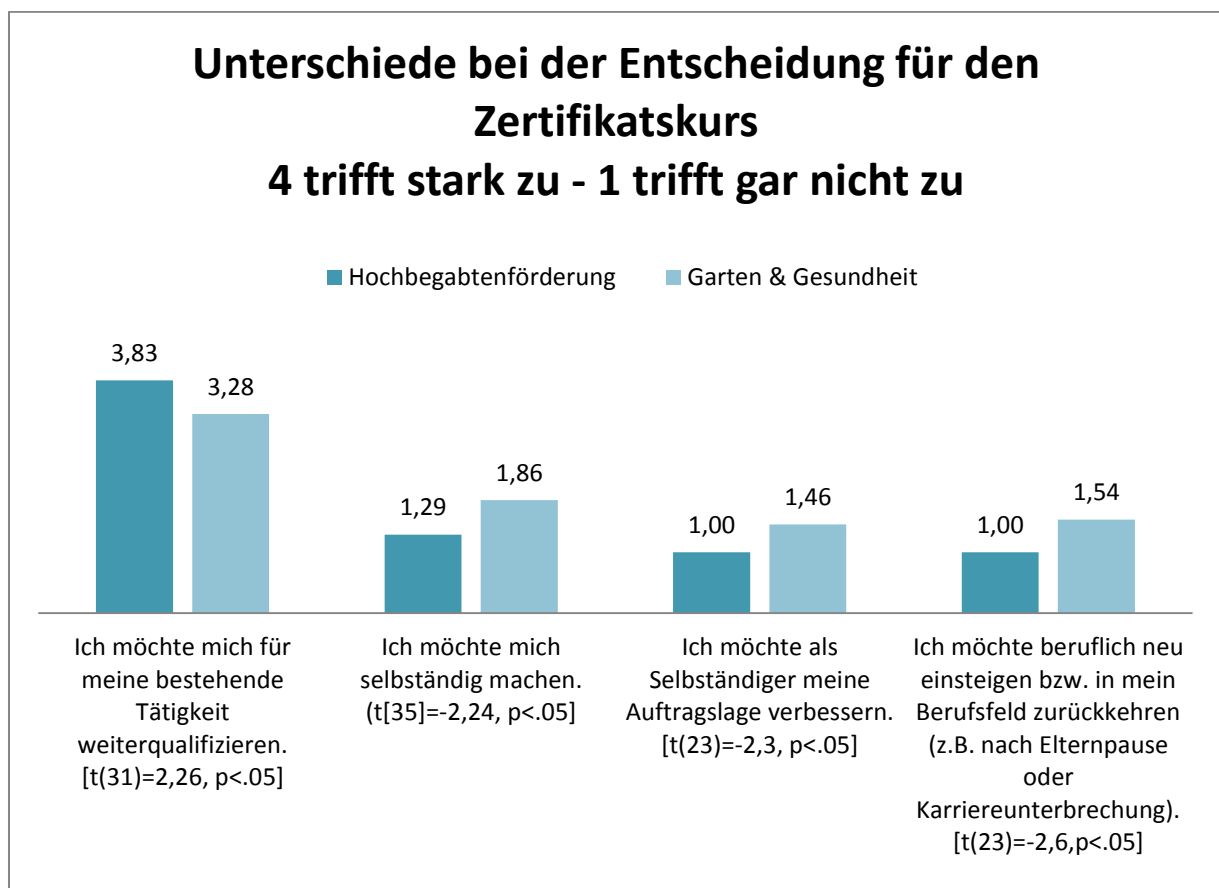


Abbildung 3-3: Unterschiede bei der Entscheidung für den Zertifikatskurs

Die Motive sich selbstständig zu machen bzw. als Selbständige oder Selbständiger die Auftragslage zu verbessern, und ein Neueinstieg ins Berufsfeld spielen bei den

Teilnehmenden des Zertifikatskurses *Gartentherapie* im Mittel eine wichtigere Rolle. Den Teilnehmenden der *Hochbegabtenförderung* ist dahingegen die Weiterqualifizierung für eine bestehende Tätigkeit wichtiger. Diese eher kleinen Unterschiede sind dabei nicht ganz unbedeutsam (zwischen ca.  $d = 0,65$  und  $d = 0,69$ ).

Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass in der *Gartentherapie* eine Karriereberatung und eventuell Unterstützung auf dem Weg in die Selbstständigkeit von größerer Bedeutung sind.

### 3.2 Vorerfahrungen

Die Teilnehmenden wurden weiter gebeten anzugeben, in welchen Bereichen sie bereits über Vorerfahrungen verfügen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Ergebnisse.



Abbildung 3-4: Vorerfahrungen (absolute Werte)

Es wird deutlich, dass fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Vergangenheit bereits außeruniversitäre Weiterbildungsangebote in Anspruch genommen haben. Mit der besonderen Form eines Zertifikatskurses haben immerhin 23 Personen bereits Erfahrungen gemacht. Universitäre Weiterbildungsangebote und E-Learning bzw. Onlineseminare wurden von den Befragten bisher jedoch kaum

besucht. Diese Ergebnisse zeigen also, dass die Teilnehmenden zwar als weiterbildungsaffine Gruppe betrachtet werden können, das Angebot der Universität Rostock für sie aber dennoch etwas Neues darstellt.

Zusätzlich zu den Erfahrungen mit Weiterbildungsangeboten wurden die Teilnehmenden auch danach gefragt, wie sie ihre Erfahrungen im Umgang mit Computerprogrammen und -anwendungen einschätzen. Die Ergebnisse können nachstehender Abbildung entnommen werden.

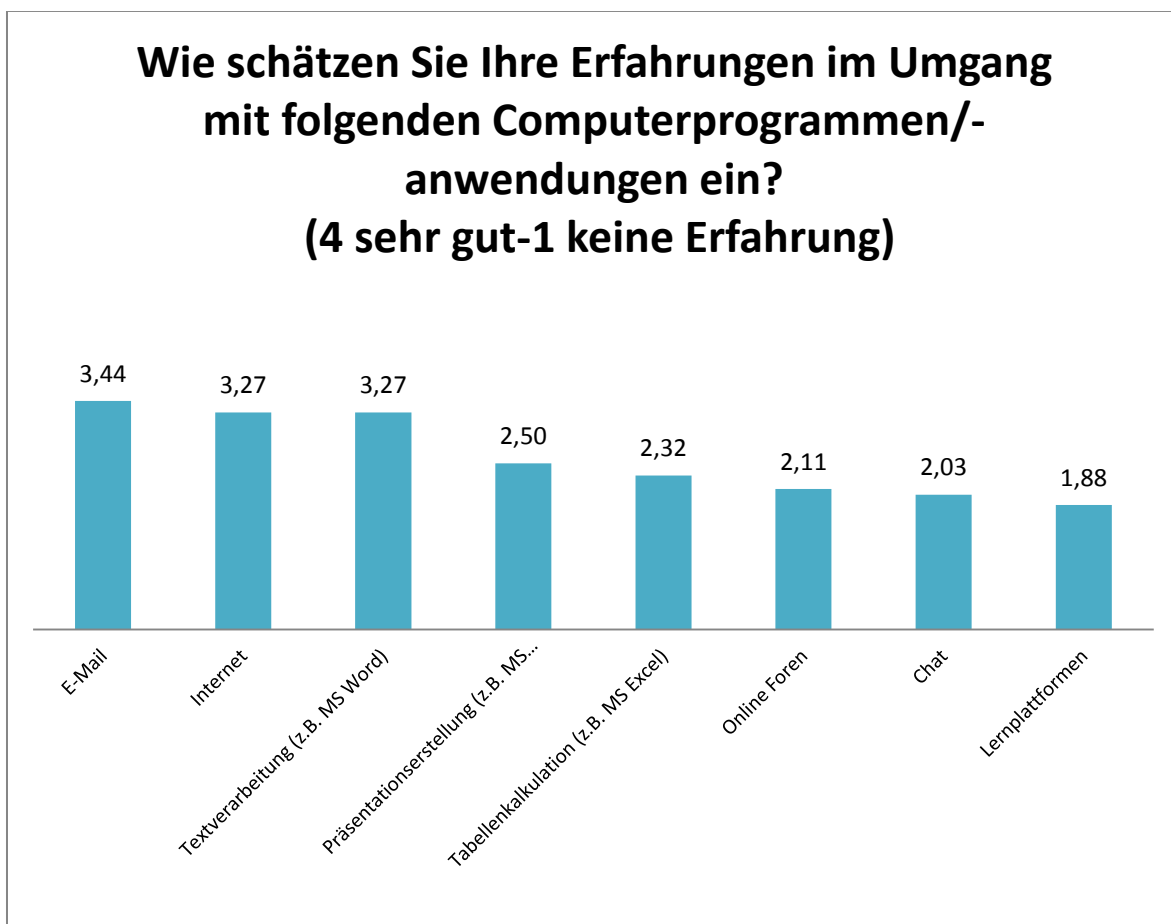


Abbildung 3-5: Erfahrungen im Umgang mit Computerprogrammen und -anwendungen

Die Befragten geben demnach im Mittel an, gute bis sehr gute Erfahrungen mit E-Mails, dem Internet und Textverarbeitungsprogrammen zu haben. Kaum Erfahrungen konnten sie bisher hingegen mit Lernplattformen, Chat und Online-Foren im Allgemeinen sammeln. Da in beiden Studienformaten mit eben diesen Instrumenten gearbeitet wird, ist davon auszugehen, dass hier besonderer Unterstützungsbedarf seitens der Teilnehmenden vorhanden ist.

### 3.3 Herausforderungen

Zur Identifikation von Problemen, die sich während der Weiterbildung ergeben könnten, wurden die Teilnehmenden gefragt was für sie vermutlich die größte Herausforderung im Kurs darstellen werde. Abbildung 6 zeigt die Mittelwerte für die jeweiligen Antwortoptionen.

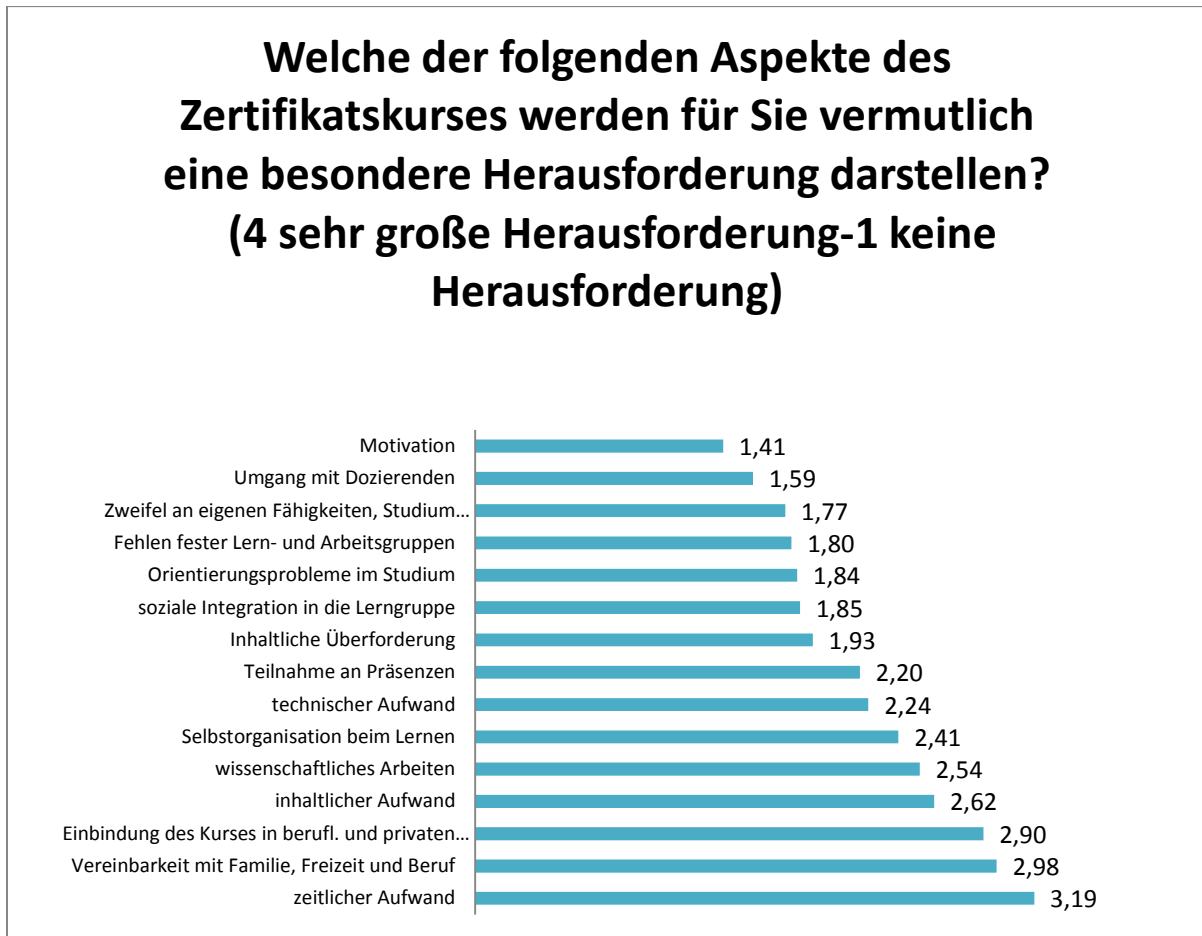


Abbildung 3-6: Herausforderungen

Die größte Herausforderung vermuten die Teilnehmenden demnach im zeitlichen Aufwand und der Vereinbarkeit von Freizeit, Familie und Beruf. Für die Beratungsangebote impliziert dies, das vor Beginn der Formate genau kommuniziert werden muss, welcher zeitliche Aufwand auf die Teilnehmenden zukommt. Dies ermöglicht es ihnen beispielsweise Präsenzphasen und Selbstlernzeiten frühzeitig zu planen. Zusätzlich sollten die Teilnehmenden dabei unterstützt werden alle drei Lebensbereiche in „Balance“ zu bringen. Dies könnte z.B. durch Seminareinheiten zum Thema Zeitmanagement erreicht werden, wobei im Einzelfall sicher auch individuelle

Beratung erforderlich sein wird. Die Einbindung von E-Learning Phasen könnte außerdem eine zeitliche und räumliche Flexibilität schaffen, die die Teilnehmenden zusätzlich entlastet. Gleiches gilt für die zeitliche Flexibilisierung von Prüfungsleistungen (Abgabeterminen von Hausarbeiten, alternative Klausurtermine usw.).

Das wissenschaftliche Arbeiten wird von den Teilnehmerinnen und -teilnehmern als mittlere Herausforderung angesehen. Dies impliziert dennoch, dass auf diesem Gebiet einführende Angebote geschaffen und den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern offeriert werden sollten. Denkbar wäre außerdem, dass den Teilnehmenden Tutorinnen und Tutoren für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten zur Seite gestellt werden.

Bei der Beurteilung der Herausforderungen zeigen sich bezüglich der wahrgenommenen Herausforderungen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Studienformaten *Gartentherapie* und *Hochbegabtenförderung*.

### **3.4 Komponenten für den Lernfortschritt**

Für die Planung der Studienformate spielt die Kombination verschiedener Lehr-/Lernarrangements eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grund wurden die Teilnehmenden gebeten, einzelne Komponenten danach zu beurteilen, wie wichtig sie vermutlich für den eigenen Lernfortschritt sein werden.

Es wird deutlich, dass Präsenzphasen, Lehrbriefe und das Selbststudium von den Befragten im Mittel als die drei wichtigsten Elemente angesehen werden. Insgesamt zeigt sich jedoch auch, dass fast alle aufgeführten Komponenten im Durchschnitt als wichtig bis sehr wichtig beurteilt werden. Eine Kombination der verschiedenen Komponenten scheint deshalb sinnvoll und dringend angeraten.

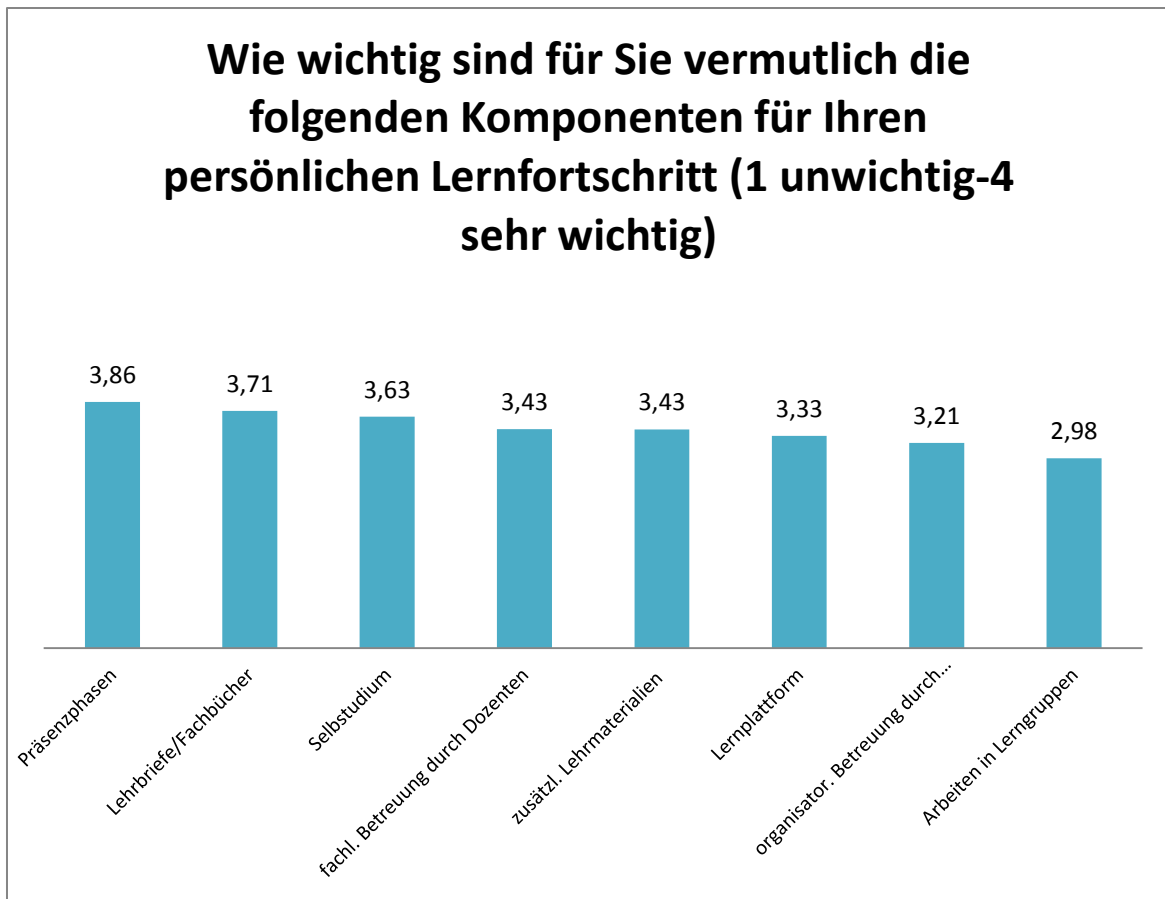
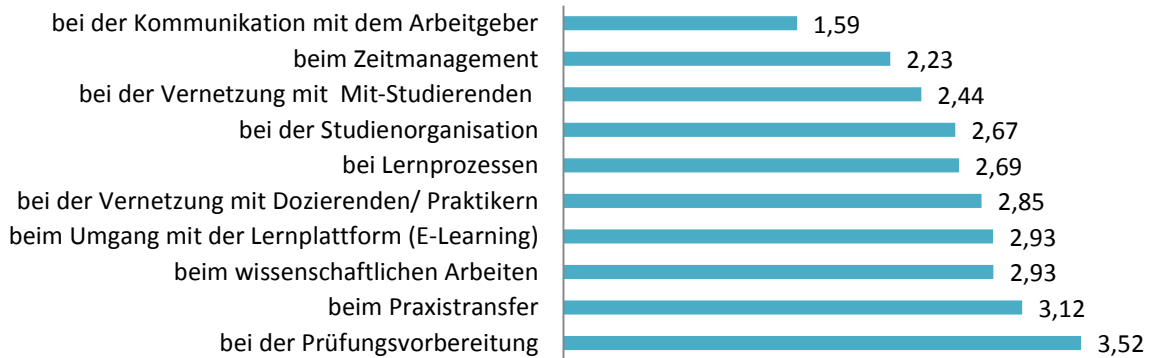


Abbildung 3-7: Komponenten für den persönlichen Lernfortschritt

### 3.5 Unterstützung und Betreuung

Zur Entwicklung zielgruppenspezifischer Unterstützungs- und Betreuungsangebote ist es notwendig zu wissen, in welchen Situationen sich die Teilnehmenden entsprechende Angebote wünschen. Folgende Abbildung fasst die Antworten auf diese Frage zusammen.

## In welchen Situationen wünschen Sie sich Unterstützung und Betreuung? (1 trifft gar nicht zu-4 trifft sehr stark zu)



**Abbildung 3-8: Unterstützung und Betreuung-Situationen**

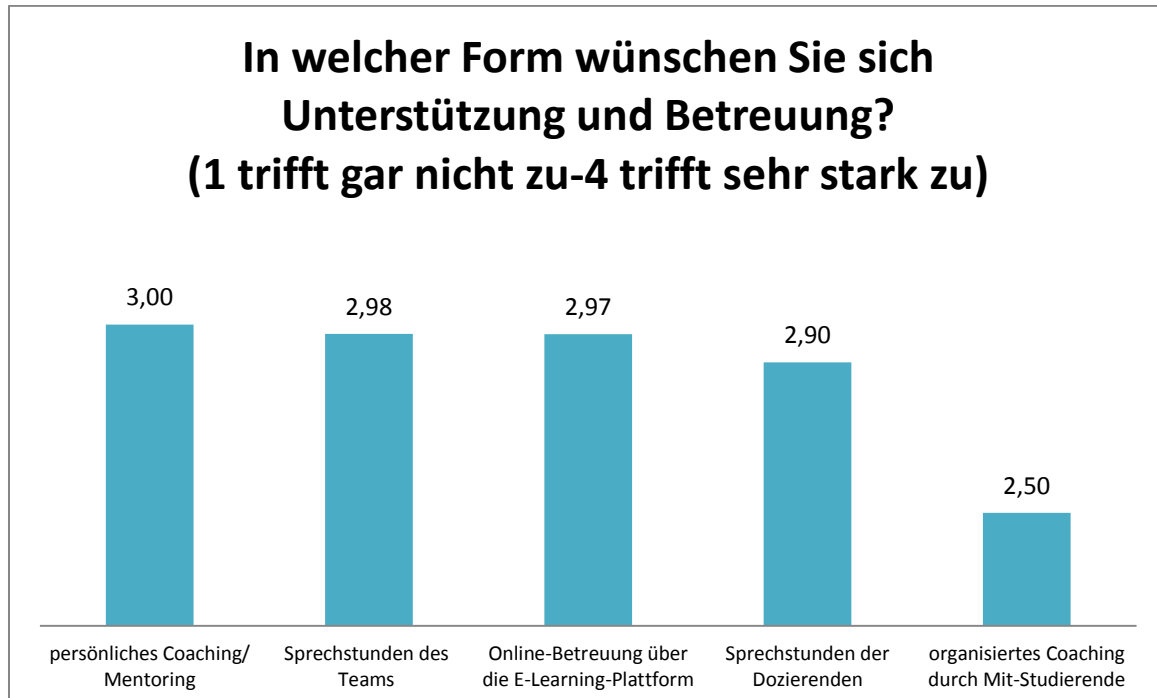
Den höchsten Unterstützungsbedarf sehen die Teilnehmenden demnach bei der Prüfungsvorbereitung. Hier könnte sowohl eine inhaltliche Vorbereitung auf die Themen der Prüfung gemeint sein, als auch die Transparenz über zu erbringende Prüfungsleistungen und verschiedene Prüfungsformate.

Zusätzlich wünschen sich die Teilnehmenden Unterstützung beim Praxistransfer. Dies könnte zum einen durch die Dozierenden selbst geleistet werden, zum anderen können dies Instrumente wie beispielsweise das Lerntagebuch und die Intervisionsgruppen leisten, welche im Studienformat *Hochbegabtenförderung* ausprobiert werden.

Weiterhin zeigt sich, dass auch das wissenschaftliche Arbeiten und der Umgang mit der Lernplattform Bereiche sind, in denen die Teilnehmenden sich nicht sicher fühlen und wohl Betreuung benötigen. Entsprechende Angebote könnten in das Curriculum der Zertifikatskurse eingebaut oder als zusätzliche, freiwillige Kurseinheiten angeboten werden. Kaum Unterstützung benötigen die Teilnehmenden hingegen bei der Kommunikation mit dem Arbeitgeber, dem Zeitmanagement oder der Vernetzung mit Mit-Studierenden.



Hinweise darauf, wie Unterstützungsangebote gestaltet werden müssten, liefern die Antworten auf die Frage nach der gewünschten Form entsprechender Angebote. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung 9 dargestellt.



**Abbildung 3-9: Unterstützung und Betreuung-Form**

Es wird deutlich, dass die Unterstützung und Betreuung sehr individualisiert durch persönliches Coaching/Mentoring gewünscht wird. Zusätzlich erhoffen sich die Teilnehmenden Sprechstunden des Studienteams zur Unterstützung. Der Kontakt zu Dozierenden oder Mit-Studierenden wird hingegen kaum als Form der Unterstützung gewünscht (M=2,90).

### **3.6 Leistungsmotivation**

Neben Motiven für die Entscheidung für einen Kurs und Erwartungen an den Kurs und die Rahmenbedingungen wurden auch verschiedene psychometrische Variablen erhoben (s.o.). Diese dienen dazu, die Motivation und Persönlichkeit der Teilnehmenden besser einschätzen zu können und so ein Beratungskonzept zu entwickeln, welches genau auf deren Bedürfnisse abgestimmt ist.

Die Leistungsmotivation einer Person kann als ein zeitlich relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden. Personen mit hoher Leistungsmotivation haben einen ausgeprägten Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeit und sind bereit, ihre Kompetenzen zu steigern, ohne dass hierfür externe Anreize notwendig sind. (Trapmann, 2007, S.43). Leistungsmotivation gilt als eine wichtige Determinante von beruflichem Erfolg. Schuler und Prochaska (2001) unterscheiden verschiedene Facetten von Leistungsmotivation. Dazu gehören z.B. individuelles Kompetenzstreben, Status- und Wettbewerbsorientierung, Flexibilität, Anstrengungsbereitschaft, Engagement und Beharrlichkeit.

Wie bereits im Abschnitt zur Methode dargelegt, wurden zur Messung der Leistungsmotivation ausgewählte Items des „Leistungs-Motivations-Inventars“ (Schuler & Prochaska, 2000) eingesetzt.

Abbildung 3.10 zeigt die Mittelwerte der Skalen für die Befragten. Es wird deutlich, dass die *Erfolgszuversicht* bei den Teilnehmenden tendenziell recht positiv ausgeprägt ist. Sehr gering hingegen fällt der durchschnittliche Wert bei der Skala *Zielsetzung* aus.

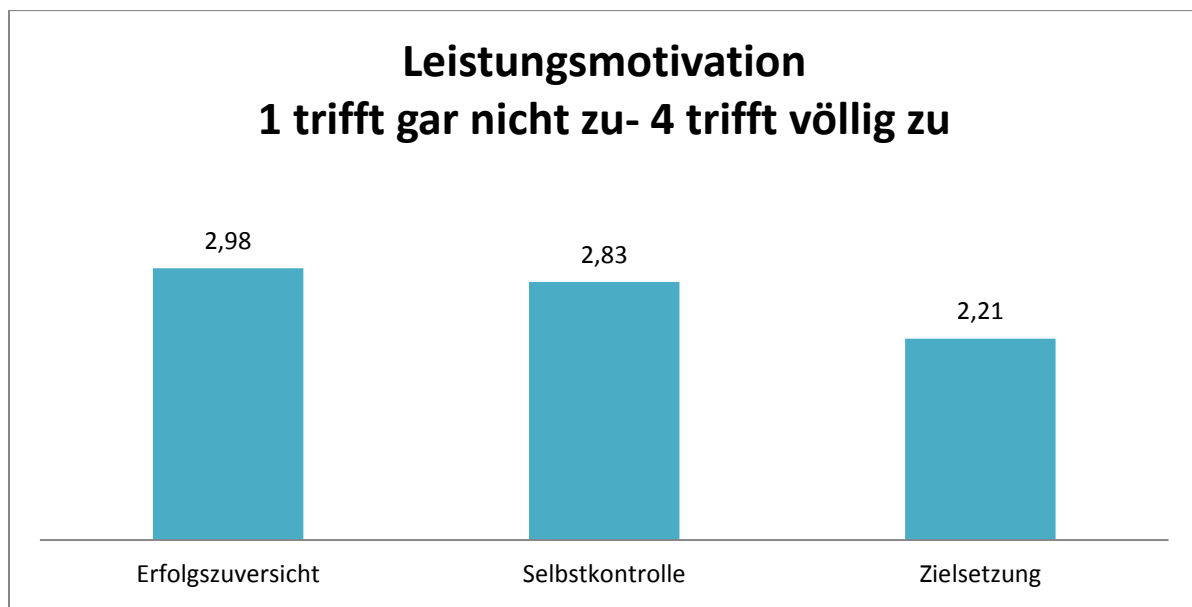


Abbildung 3-10: Leistungsmotivation

### 3.7 Studienbezogenes Fähigkeitsselfkonzept

Die Bewertung der eigenen Fähigkeiten von Studierenden hat einen großen Einfluss auf ihre Leistungen im Studium. Personen, die von der eigenen Leistungsfähigkeit überzeugt sind, sind erfolgreicher im Studium (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002). Um festzustellen, wie die Teilnehmenden ihre eigenen Fähigkeiten im Kurs beurteilen, wurde ihr akademisches Fähigkeitsselfkonzept gemessen. Dies beinhaltet die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (Dickhäuser et al., 2002). Zur Messung des studienbezogenen Fähigkeitsselfkonzeptes wurde die Skala „absolute Bezugsnorm“ aus dem „Fragebogen zum akademischen Selbstkonzept“ eingesetzt.



Abbildung 3-11: Akademisches Selbstkonzept

Die vorstehende Abbildung zeigt, dass die Teilnehmenden mit einem Mittelwert von insgesamt 2,88 ein moderat ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept aufweisen. Auffällig ist, dass die Befragten im Mittel ihre Begabung für das Studium mit Zertifikatsabschluss eher als hoch einschätzen. Studienbezogene Fähigkeiten und die eigene Intelligenz werden dahingegen eher niedriger eingeschätzt. Beratungs- und Unterstützungsangebote sollten hier ansetzen und gezielt das akademische Selbstkonzept der Teilnehmenden stärken. Dies kann z.B. durch die Vermittlung von Lernstrategien geschehen. Schneider (1996, zit. n. Spörer et al. 2005) geht davon aus, dass allein das ausgeprägte Wissen über Lernstrategien eine höhere Selbst-

wirksamkeitserwartung bewirken kann, welche wiederum die Leistungsmotivation erhöht.

### 3.8 Work-Life-Balance

Um zu erfassen, wie die Teilnehmenden vor Beginn des Zertifikatskurses berufliche und familiäre Verpflichtungen vereinbaren konnten, wurden Fragen zu ihrer Work-Life-Balance gestellt. Die individuellen Werte wurden dabei wie in Abschnitt 1 beschrieben in Kategorien eingeteilt. Diese entsprechen einer guten, mittleren und schlechten Work-Life-Balance. Die meisten Befragten befinden sich in der Kategorie bzw. im Bereich einer guten Work-Life Balance. Immerhin 17% der Teilnehmenden weisen jedoch bereits vor Beginn des Kurses eine schlechte Work-Life-Balance auf. Es sollte überprüft werden, wie sich diese im Laufe des Kurses verändert.

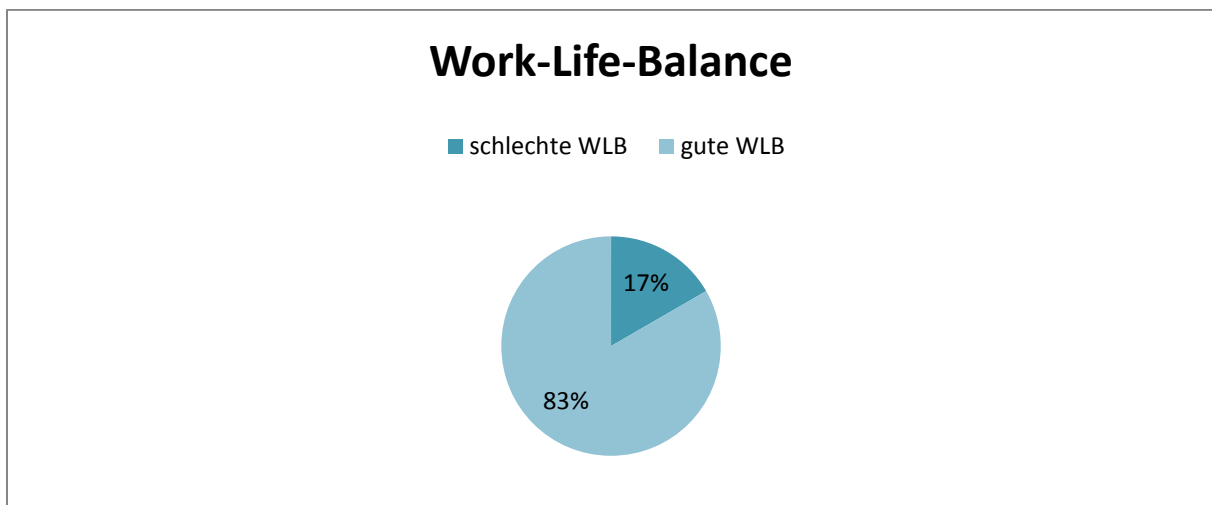


Abbildung 3-12: Work-Life-Balance

## 4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe der Teilnehmenden beider Zertifikatskurse sich insgesamt sehr heterogen charakterisiert werden muss. Dies wird bereits ersichtlich, wenn man sich die demographischen und anderen Daten zur Stichprobenbeschreibung wie Alter, Arbeitspensum und Studienerfahrung ansieht. So setzen sich die betrachteten Kurse zu etwa je einem Drittel aus Personen

zusammen, die bereits über einen ersten Universitäts- bzw. Fachhochschulabschluss verfügen, und solchen, die ausschließlich einen berufsbildenden Abschluss erworben haben.

Das Arbeitspensum der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfasst eine Spanne von bis zu 20h (4,7%) bis hin zu über 40 Stunden pro Woche (30,2%). Die meisten der Teilnehmenden verfügen außerdem über ein breites Spektrum an Vorerfahrungen im Bereich Weiterbildung, nicht jedoch mit universitären Weiterbildungsangeboten. Für die Gestaltung der Studienformate und speziell der Beratungsangebote wären diese Ausgangsbedingungen unbedingt zu beachten.

Weiterhin zeigt sich, dass die Kursanbieter von einer hohen intrinsischen Motivation und einem starken inhaltlichem Interesse seitens der Teilnehmenden ausgehen können. Probleme während des Kurses erwarten die Befragten am ehesten in Hinblick auf die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit dem Berufs- und Privatleben. Auch das wissenschaftliche Arbeiten sowie die Selbstorganisation beim Lernen werden als Herausforderung angesehen. Weitere Schwierigkeiten könnten sich außerdem durch die mangelnde Erfahrung im Bereich E-Learning ergeben.

An diesen Punkten müsste ein Beratungskonzept anknüpfen, um eine hohe Zufriedenheit und einen nachhaltigen Lernerfolg der Teilnehmenden zu fördern. Dazu wünschen sich die Befragten vor allem persönliches Coaching bzw. Mentoring sowie Sprechstunden des Studienteams.

Die Ergebnisse der psychometrischen Variablen zeigen außerdem, dass vor allem die Stärkung des akademischen Selbstkonzeptes Ziel der Beratungs- und Unterstützungsangebote sein sollte.

Insgesamt ist auffällig, dass sich die Teilnehmerinnen und -teilnehmern beider Studienformate im Hinblick auf die erhobenen Konstrukte nur wenig voneinander unterscheiden. Dies könnte auch daran liegen, dass weniger die Entscheidung für einen bestimmten Kurs, sondern vielmehr andere Variable wie der Erwerb (oder das Fehlen) der allgemeinen oder fachbezogenen Hochschulreife oder vorhergehende Studienerfahrungen sich auf die untersuchten Aspekte auswirken. Die Identifikation

dieser Variablen wird Kern der weiteren Berechnungen sein, kann aber erst sinnvoll vorgenommen werden, wenn mehr Daten auch aus weiteren Kursen zur Verfügung stehen.

Daneben werden wir weiter verschiedene Variablen über den Verlauf der Weiterbildungen hin erheben, um Veränderungen abbilden und verdeutlichen zu können. Durch ein solches längsschnittliches Vorgehen wird es möglich sein, beispielsweise die Erwartungen vor bzw. zu Kursbeginn mit den tatsächlichen Erfahrungen in der Weiterbildungsmaßnahme zu vergleichen.

## **Literatur**

- Dickhäuser, O.; Schöne, C.; Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, S. 393–405
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2000). *Das Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Spörer, N. & Brunstein, J. (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (52), 127-137.
- Syrek, C., Bauer-Emmrl, C., Antoni, C. & Klusemann, J. (2011). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life Balance. *Diagnostica*, 57, 134-145.
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos Verl.
- Trapmann, S. ;Hell, B.; Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. (11). S. 11–27.

# **Kapitel 4: Auswertung der Semesterendbefragungen in den Studienformaten „Gartentherapie“ und „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“**

*(Annett Wojtaszek und Christoph Perleth)*

## **1. Fragestellung**

Im Rahmen des Projektes KOSMOS an der Universität Rostock entwickelt das Institut für pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ ein Konzept zur umfassenden Studien-, Lern- und Kompetenzberatung für beruflich Qualifizierte die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen. Die Konzeptualisierung erfolgt auf Grundlage von Erkenntnissen, die es zu diesem Thema bereits in der Literatur gibt (vgl. Wojtaszek & Perleth, 2013), sowie der Befunde im Rahmen von empirischen Untersuchungen unter Teilnehmenden von Zertifikatskursen an der Universität Rostock. Diese wurden bereits zu Beginn der Weiterbildung zu verschiedenen Themen befragt, worüber wir im vorhergehenden Kapitel berichtet haben. Die nachstehend beschriebene Untersuchung stellt die Ergebnisse der Befragung zum zweiten Messzeitpunkt dar. Im Mittelpunkt der Befragung standen dabei (analog zum ersten Messzeitpunkt) folgende Fragestellungen:

- Wie bewerten die Teilnehmenden den Kurs insgesamt sowie ihren eigenen Lernerfolg nach dem ersten Semester?
- Durch welche Besonderheiten kennzeichnen sich die Kurse nach Angaben der Teilnehmenden?
- Wie hat sich der Lernprozess im ersten Semester gestaltet?
- Welche Veränderungen wünschen sich die Beteiligten?
- In welchen Bereichen und von wem wurde Beratung und Unterstützung angeboten? Wie stark wurden diese Angebote nachgefragt? Wo besteht Verbesserungsbedarf?

Die Ergebnisse hierzu werden im Folgenden dargestellt.

## 2. Stichprobe und Methode

Die folgende Auswertung bezieht sich auf Erhebungen, die im Zeitraum von August bis Oktober 2013 in den Studienformaten „Garten & Gesundheit – Gartentherapie“<sup>5</sup> und „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“<sup>6</sup> durchgeführt wurden. Alle Teilnehmenden wurden nach der letzten Präsenzveranstaltung des ersten Semesters mittels eines Onlinefragebogens befragt, den Teilnehmerinnen und Teilnehmer über einen Link auf der Lernplattform erreichen konnten.

Insgesamt nahmen 38 Personen an der Befragung teil, davon stammen 17 aus dem Format *Hochbegabtenförderung* und 21 aus der *Gartentherapie*. Die Rücklaufquote liegt damit bei 84,4%. Für 36 der Befragten liegen Daten aus der Semestereingangsbefragung zur Berechnung von Veränderungen vor. Um Besonderheiten beider Kursgruppen herausarbeiten zu können, wurden Vergleiche zwischen den Studienformaten angestellt. Die daraus resultierenden Ergebnisse sind jedoch immer vor dem Hintergrund unterschiedlicher Zielgruppen und Curricula der beiden Kurse zu interpretieren.

Zur Beschreibung der Stichprobe bietet die folgende Tabelle einen Überblick zu den demografischen Merkmalen.

---

<sup>5</sup> Im Folgenden als *Gartentherapie* bezeichnet

<sup>6</sup> Im Folgenden als *Hochbegabtenförderung* bezeichnet



**Tabelle 4-1: Stichprobenbeschreibung**

Variable		Häufigkeit
Geschlecht	Männlich	3 (8,3%)
	Weiblich	33 (91,7%)
Partnerschaftsstatus	ledig	8 (22,2 %)
	verheiratet/eheähnliche Gemeinschaft	24 (63,2%)
	Sonstiges	4 (11,1%)
Alter	bis 25	1 (2,8%)
	26-35	9 (25,0%)
	36-45	17 (47,2%)
	46-55	9 (25,0%)
Wohnort	Berlin	3 (8,3%)
	Brandenburg	1 (2,6%)
	Mecklenburg-Vorpommern	27 (75,0%)
	Sachsen	1 (2,8%)
Art der Beschäftigung	abhängig beschäftigt	32 (88,9%)
	selbstständig/freiberuflich	4 (11,1%)
Arbeitspensum	bis 20 Stunden	2 (5,6%)
	21-30 Stunden	6 (16,7%)
	31-40 Stunden	19 (52,8%)
	über 40 Stunden	9 (25,0%)
Studienerfahrung	Universität	12 (33,3%)
	Fachhochschule	12 (33,3%)
	Berufsakademie	1 (2,8%)
	ausschließlich berufliche	11 (30,6%)
Arbeitgeberunterstützung	ja	21 (60,0%)
	nein	14 (40,0%)
	bezahlte Freistellung	7 (18,2%)
	unbezahlte Freistellung	4 (10,4%)
	flexible Arbeitszeiteinteilung	13 (33,8%)

Neben selbst konstruierten Items wurden für die nachstehend dargestellte Untersuchung nach eingehender Sichtung der Literatur folgende Skalen ganz oder teilweise eingesetzt:

Tabelle 4-2: Für die Untersuchungen verwendete, der Literatur entnommene Skalen und Items

<b>Item/Frageblock</b>	<b>Quelle</b>	<b>Veränderungen gegenüber dem Original</b>
<b>2.8-2.13 Lernerfolg</b>	Lernerfolg im Anwendungsfeld (Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005)	„Studium“ ersetzt durch „Kurs“; 2.8 „betriebl. Alltag“ ersetzt durch „Berufsalltag“; „Unternehmen“ ersetzt durch „Arbeitsplatz“
<b>3. Charakteristiken</b>	Block 15 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	„Studium“ ersetzt durch „Kurs“; „Studierenden“ ersetzt durch „Teilnehmende“
<b>4. Anforderungen</b>	Block 17 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	„Studierende“ ersetzt durch „Teilnehmende“; „nach Ihrer Meinung“ gestrichen; Beispiele angepasst
<b>5. Lern- und Arbeitsverhalten</b>	Block 37 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	„Woche“ ersetzt durch „Monat“; 5.2 „studentische“ gestrichen
<b>7.5-7.7 Begleitung</b> <b>7.9-7.10 Beratung</b>	Block 51 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007 Block 56 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	7.6 „Studienteam“ ergänzt; 7.7 angepasst
<b>8.1-8.15 Fähigkeiten</b>	Block 59 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	8.4. „sprachlich“ gestrichen; 8.9. geändert in „Autonomie“, „selbstständiges Denken“; 8.13. geändert: „wissenschaftlich“ statt „forschend“; „Sonstiges“ ergänzt
<b>8.31-8.33 Herausforderungen</b>	Block 61 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	
<b>8.34-8.41 Änderungen</b>	Block 62 Studierenden-	

Item/Frageblock	Quelle	Veränderungen gegenüber dem Original
<b>8.42-8.46 WLB</b>	survey 10. Erhebung 2006/2007 TKS-WLB (Syrek, Bauer-Emmrl, Antoni & Klusemann, 2011)	
<b>9.1-9.9 Studienzufriedenheit</b>	Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006	„Studienzufriedenheit“ in der Überschrift ersetzt durch „Zufriedenheit mit dem Kurs“; 9.7 „dieser“ ersetzt durch „der“
<b>10.1.10.7 Nutzung des Internets</b>	Block 64 Studierenden-survey 10. Erhebung 2006/2007	10.6 bei GT Beispiel gestrichen; 7. Beispiele gestrichen

Die Auswertung der Fragebogendaten erfolgt mit SPSS (22). Für die folgende Ergebnisdarstellung wurden die umfangreichen Befunde dabei in leicht lesbare Tabellen und Abbildungen transformiert. Die den Abbildungen zugrunde liegenden Tabellen mit den genauen Mittelwerten und Standardabweichungen finden sich im Anhang. Bei begründetem wissenschaftlichem Interesse können außerdem die Originalprotokolle gerne zugänglich gemacht werden. Bitte setzen Sie sich dafür mit unserem Team in Verbindung.

### 3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Es wurden vor allem Daten zu Erfahrungen im Kurs, Besonderheiten der Studienformate, dem Lernerfolg und der Zufriedenheit mit dem Angebot erhoben.

### 3.1 Allgemeine Einschätzung und Lernerfolg

Die Teilnehmenden wurden zunächst gebeten, ihren Gesamteindruck zu den besuchten Kursen anzugeben. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

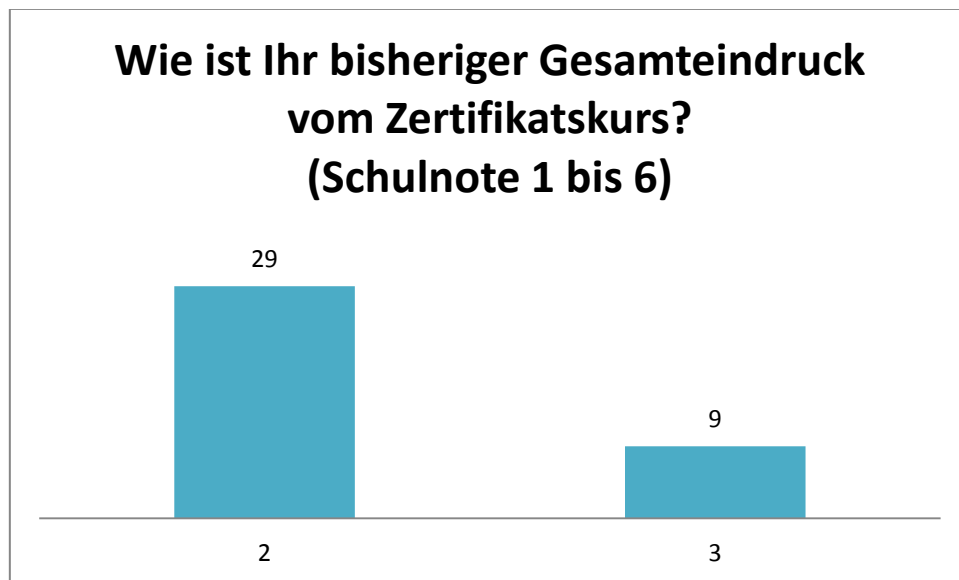


Abbildung 4-1: Absolute Häufigkeiten zum Gesamteindruck von den Kursen

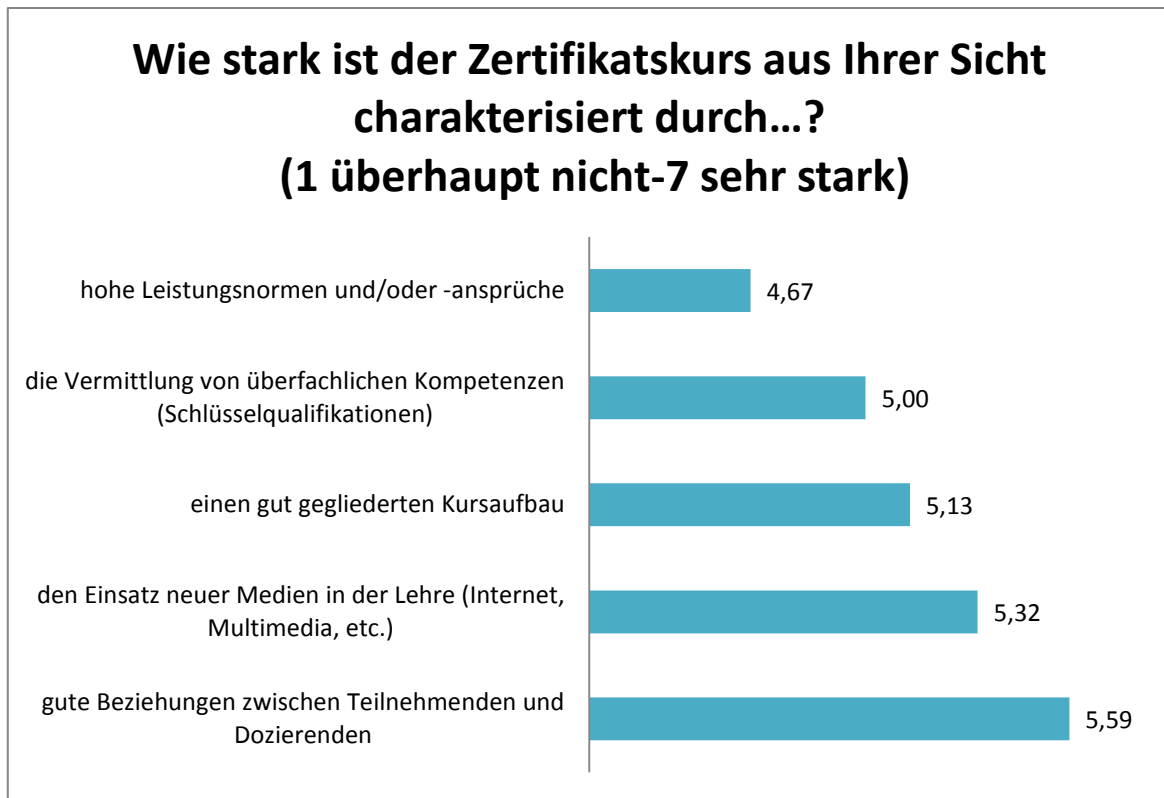
Es wird deutlich, dass der Großteil der befragten Personen dem besuchten Kurs die Schulnote zwei gibt und dieser somit insgesamt als „gut“ angesehen wird. Keiner der Befragten vergibt die Note „sehr gut“. Die schlechteste vergebene Note stellt die „drei“ dar. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienformaten, was diese Gesamteinschätzung der Kurse angeht.

Zur Ermittlung des Lernerfolges wurde die Skala „Lernerfolg im Anwendungsfeld“ nach von Boerner, Seeber, Keller & Beinborn (2005) eingesetzt. Diese misst den subjektiv erzielten Lernerfolg „im Hinblick auf den Anwendungszusammenhang im beruflichen Umfeld“ (Keller, Beinborn, Boerner & Seeber, 2004, S.13). Es geht dabei vor allem um die Veränderung in der Bewältigung berufsrelevanter Probleme und die Sicherheit bei Entscheidungen, die im Berufsalltag getroffen werden müssen. Dazu wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Zustimmung zu Aussagen wie zum Beispiel: „Ich konnte das bisher Gelernte bereits in meinem Berufsalltag anwenden“ auf einer fünfstufigen Skala (1=trifft gar nicht zu- 5=trifft völlig zu) anzugeben.

Bei der Bewertung des Lernerfolges zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Befragten beider Studienformate. Die Teilnehmenden des Formates *Hochbegabtenförderung* erreichen einen Mittelwert von 3,5 während die Teilnehmenden des Formates *Gartentherapie* den eigenen Lernerfolg mit einem Mittelwert von 2,1 deutlich geringer einschätzen ( $t[37]=4,26$ ,  $p<.001$ ). Aus Sicht des Arbeitspaketes Beratung wird hier deutlich, dass es notwendig ist, die Gründe für diesen geringeren Praxistransfer zu identifizieren, um gezielt Angebote für klar definierte Zielgruppen entwickeln zu können. Dies könnte an einer stärkeren theoretischen Ausrichtung des ersten Semesters im Format *Gartentherapie* liegen, auf Probleme beim Praxistransfer hindeuten oder die Zusammensetzung der Gruppe.

### **3.2 Charakteristika des Zertifikatskurses**

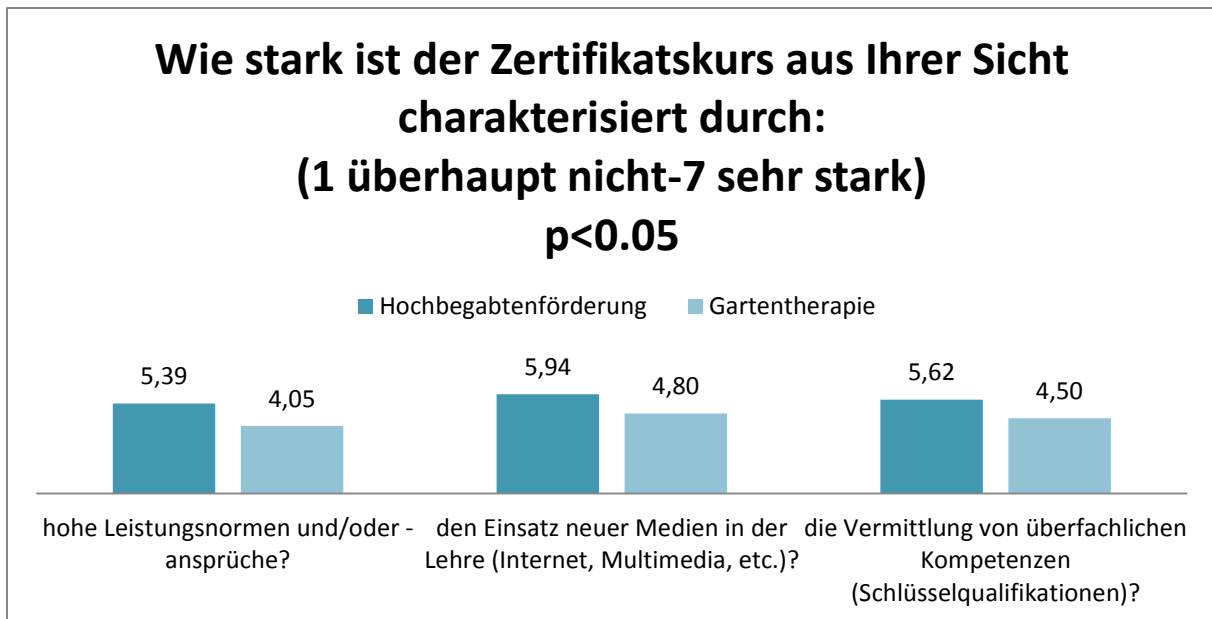
Zur Identifikation von Besonderheiten bei der Gestaltung der Kurse wurden die Teilnehmenden gefragt, durch welche Eigenschaften das von ihnen besuchte Angebot aus ihrer Sicht besonders charakterisiert sei. Die Items stammen aus dem Studierendensurvey 2006/2007 (Simeaner, Dippelhofer, Bargel, Ramm & Bargel, 2007) und wurden für die hier befragte Zielgruppe angepasst. Die folgende Abbildung zeigt die fünf Charakteristiken mit den höchsten Mittelwerten.



**Abbildung 4-2:** Mittelwerte Charakteristiken des Zertifikatskurses

Es wird deutlich, dass die Kurse vor allem durch die guten Beziehungen zwischen Teilnehmenden und Dozierenden charakterisiert sind. Hinzu kommt, dass in beiden Studienformaten die Konkurrenz zwischen den Teilnehmenden sehr gering ausgeprägt ist ( $M=1,67$ ). Dies zeigt, dass das soziale Klima insgesamt als sehr positiv wahrgenommen wird. Das erscheint vor allem deshalb von Bedeutung, da es sich positiv auf die Sozialisation an der Hochschule auswirkt, welche wiederum starken Einfluss auf den Studienerfolg ausübt. Charakteristisch für die Studienformate sind darüber hinaus der Einsatz neuer Medien sowie ein gut gegliederter Kursaufbau.

Es ergeben sich bei dieser Frage signifikante Unterschiede zwischen beiden Studienformaten, welche in der folgenden Abbildung dargestellt sind.



**Abbildung 4-3: Charakteristiken – Mittelwertsunterschiede zwischen Studienformaten**

Der Abbildung kann entnommen werden, dass die Leistungsnormen und -ansprüche in der Hochbegabtenförderung höher wahrgenommen werden als in der Gartentherapie ( $t[37]=2,8$   $p < .05$ ). Weiterhin ist das Format der *Hochbegabtenförderung* aus Sicht der Teilnehmenden stärker durch den Einsatz neuer Medien ( $t[35]=2,0$   $p < .05$ ) und die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ( $t[34]=2,5$   $p < .05$ ) gekennzeichnet. Letzteres könnte auch mit dem Einsatz alternativer Prüfungsformate in der *Hochbegabtenförderung* begründet werden. Die Instrumente Lerntagebuch, Portfolio und Intervisionsgruppen verlangen von den Teilnehmenden ein hohes Maß an Reflektion des eigenen Lernprozesses, Zusammenarbeit mit anderen und Kommunikationskompetenz.

Interessant ist, dass die Teilnehmenden der *Hochbegabtenförderung* die Leistungsnormen und -ansprüche als höher wahrnehmen, obwohl bei ihnen im Vergleich zur *Gartentherapie* Leistungen nicht benotet werden.

Eine Erklärung für diesen Unterschied ergibt sich eventuell aus dem unterschiedlichen Aufbau beider Kurse. Während die wesentlichen Inhalte des Curriculums für das Format *Hochbegabtenförderung* bereits zu Beginn zumindest grob festlagen, wurde es in der *Gartentherapie* im Rahmen der Laufzeit entwickelt. Der

Studierendensurvey 2008 konstatiert „Fächer mit einem besseren Studienaufbau weisen gleichzeitig höhere Leistungsnormen auf“ (Studierendensurvey, 2008, S.96).

### 3.3 Selbst erlebte Anforderungen im Kurs

Die als hoch empfundenen Leistungsnormen müssen jedoch nicht immer ein Anzeichen für eine Überforderung der Teilnehmenden sein (Studierendensurvey, 2008, S.100). Zur Identifikation dieser Normen wurden die Teilnehmenden gefragt, wie sie insgesamt die verschiedenen Anforderungen im Kurs bewerten. In diesem Teil des Fragebogens sollten die Teilnehmenden daher verschiedene Schwerpunkte auf deren Gewichtung im gesamten Kurs hin beurteilen. Die Ergebnisse sind in der untenstehenden Abbildung 4 dargestellt.

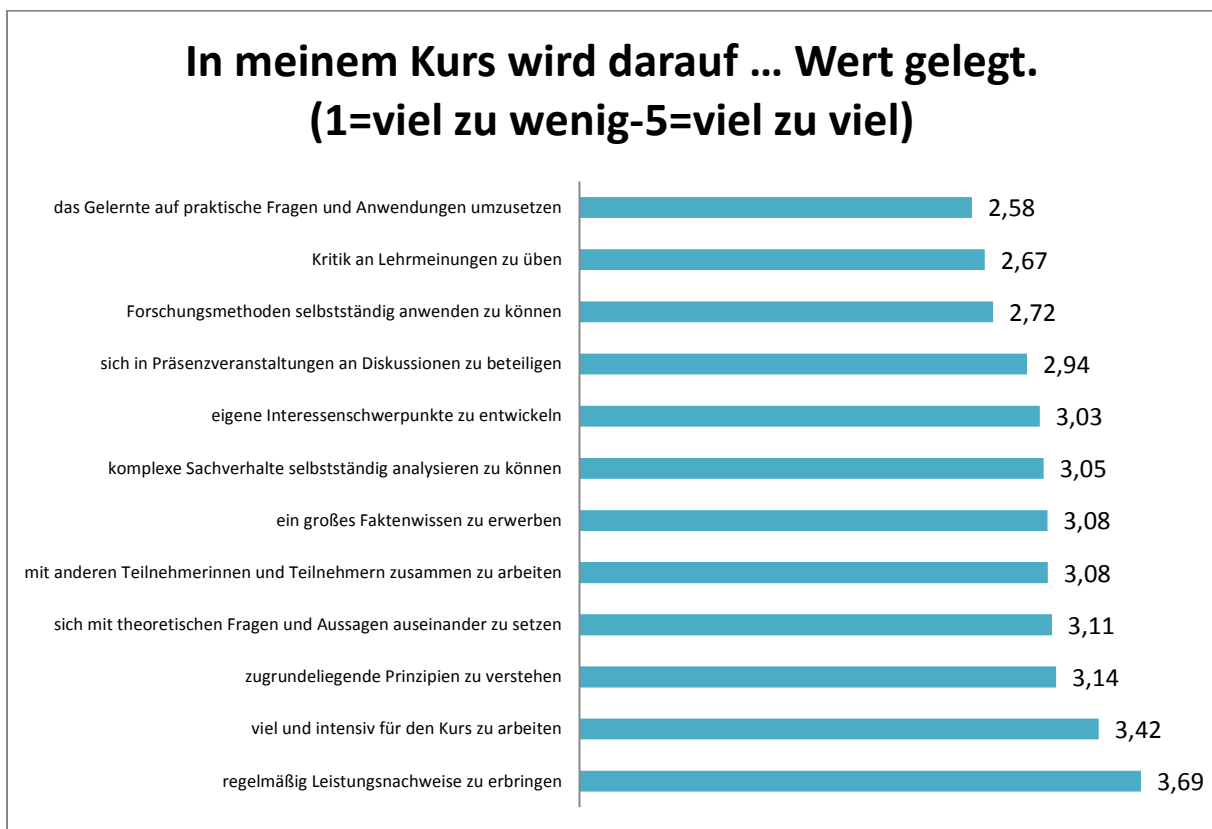


Abbildung 4-4: Mittelwerte Anforderungen im Kurs

Es zeigt sich, dass im Mittel von den Befragten auf keine Anforderung „viel zu viel“ bzw. „zu viel Wert“ gelegt wird. Alle Mittelwerte befinden sich im mittleren Bereich



zwischen 2,6 und 3,7. Dies spricht dafür, dass auf die meisten der dargestellten Anforderung angemessener Wert gelegt wird.

Am meisten Wert wird nach dem Urteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf das Erbringen regelmäßiger Leistungsnachweise sowie die Anforderung viel und intensiv für den Kurs zu arbeiten gelegt. Letztere ist in der *Hochbegabtenförderung* (M=3,67) etwas stärker ausgeprägt als in der *Gartentherapie* (M=3,17) ( $t[34]=1,8$   $p<.07$ ). Die geringste Ausprägung zeigt sich bei der praktischen Umsetzung der Kurseinhalte. Unterstützungsangebote müssen dringend hier ansetzen, da Praxistransfer ein wichtiger Bestandteil beider Studienformate darstellt. Insgesamt zeigt sich, dass auf die Förderung überfachlicher Qualifikationen wie z.B. der Kritikfähigkeit, der Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte und der Diskussionsfähigkeit weniger Wert gelegt wird, als auf die fachlichen Anforderungen.

Unterschiede zwischen den Befragten beider Kurse zeigen sich in diesem Bereich bei dem Item „komplexe Sachverhalte selbstständig analysieren können“. In der *Hochbegabtenförderung* ergibt sich hier ein Mittelwert von 3,3 in der *Gartentherapie* von 2,8 ( $t[35]=2,2$   $p<.05$ ).

Zur Erklärung des Unterschiedes in der Wahrnehmung der Höhe der Leistungsnormen und -ansprüche wurde nach einem Zusammenhang dieser Variable mit den Anforderungen im Kurs gesucht. Die folgende Tabelle zeigt die signifikanten Ergebnisse der Korrelationsberechnungen.

**Tabelle 4-3: Korrelationen Leistungsansprüche\* komplexe Sachverhalte\* viel und intensiv arbeiten**

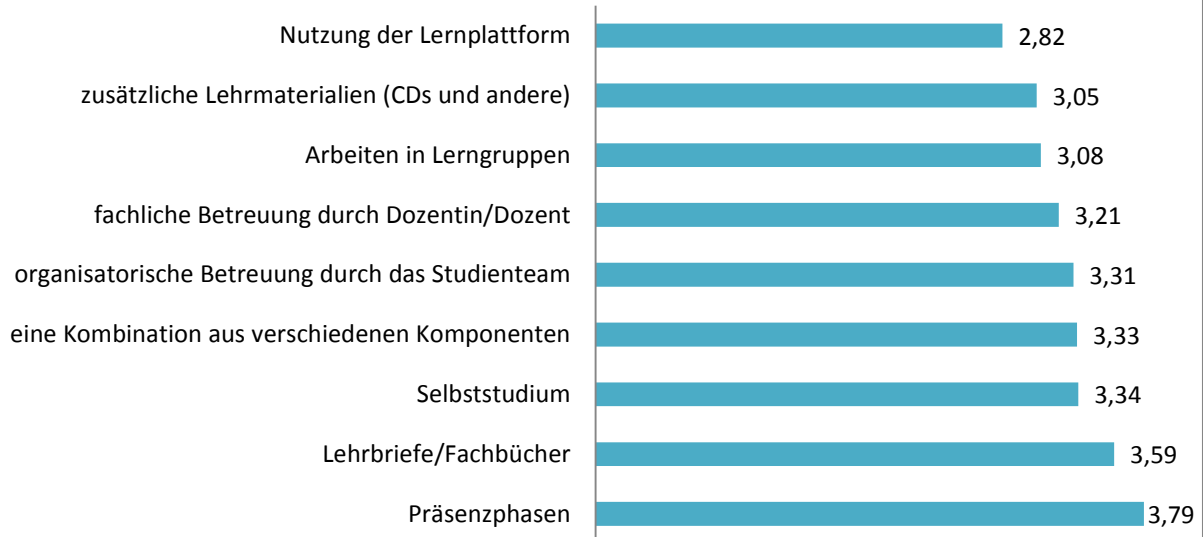
		hohe Leistungsnormen und/oder -ansprüche?
komplexe Sachverhalte selbstständig analysieren zu können	Pearson-Korrelation	,355*
	Sig. (2-seitig)	,031
	N	37
viel und intensiv für den Kurs zu arbeiten	Pearson-Korrelation	,709**
	Sig. (2-seitig)	,000
	N	36

Der Tabelle 3 kann demnach entnommen werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung hoher Leistungsnormen und -ansprüche und den Items „komplexe Sachverhalte selbstständig analysieren zu können“ und „viel und intensiv für den Kurs zu arbeiten“ gibt. Vor allem für das letzte Item ist die Korrelation mit .71 sehr stark ausgeprägt.

### 3.4 Komponenten für den Lernerfolg

Weiter wurden die Teilnehmenden wurden gebeten, verschiedene Lehr-/Lernformate in Hinblick auf die Bedeutung für ihren eigenen Lernprozess einzuschätzen Die Mittelwerte sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

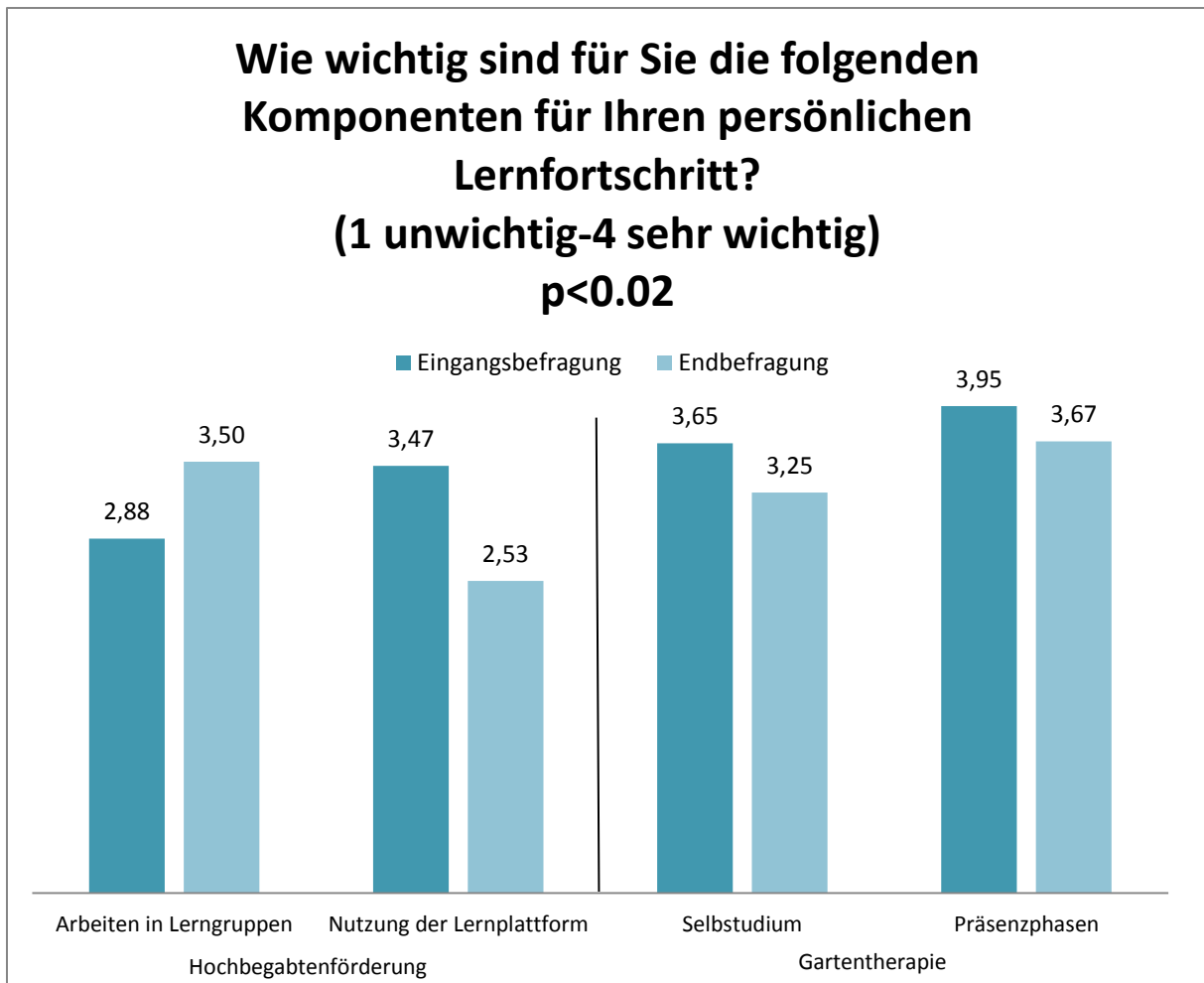
**Wie wichtig sind für Sie die folgenden  
Komponenten für Ihren persönlichen  
Lernfortschritt?  
(1 unwichtig - 4 sehr wichtig)**



**Abbildung 4-5: Mittelwerte Komponenten für den persönlichen Lernfortschritt**

Es zeigt sich, dass Präsenzphasen und Lehrbriefe/Fachbücher von den Befragten am wichtigsten eingeschätzt wurden. Der Nutzung der Lernplattform wird hingegen weniger Bedeutung zu gestanden. Insgesamt geben die Teilnehmenden im Mittel aber bei keiner der genannten Komponenten an, dass sie „unwichtig“ oder „weniger wichtig“ ist.

Bei dem Vergleich beider Studienformate zeigt sich, dass das Arbeiten in Lerngruppen für die Teilnehmenden der *Gartentherapie* ( $M=2,68$ ) als weniger wichtig eingeschätzt wird, als in der *Hochbegabtenförderung* ( $M=3,5$ ) ( $t[35]=3,2$   $p<.005$ ). In letzterem werden die Befragten mit dem Prüfungsformat „Intervisionsgruppen“ zur Zusammenarbeit in Gruppen verpflichtet. Zusätzlich ergeben sich je nach Studienformat Unterschiede in der Bewertung der Komponenten zu Beginn des Kurses und nach dem ersten Semester. Folgende Abbildung 6 zeigt die diesbezüglichen Ergebnisse.



**Abbildung 4-6: Mittelwertsunterschiede Eingangs- und Semesterendbefragung**

Die Abbildung verdeutlicht, dass in der *Hochbegabtenförderung* die Bedeutung des Arbeitens in Lerngruppen gewachsen ( $t[15]=-4,0$   $p<.001$ ) und die Nutzung der Lernplattform gesunken ist ( $t[14]=4,5$   $p<.001$ ). In der *Gartentherapie* werden Selbststudium ( $t[19]=2,62$   $p<.05$ ) und Präsenzphasen ( $t[20]= 2,83$   $p<.01$ ) als etwas weniger wichtig eingeschätzt als zu Beginn des Kurses.

### 3.5 Kontakte und Beratung

Der Kontakt zu anderen Kursteilnehmenden aber auch zu Dozierenden und der Kursleitung bildet das soziale Klima an der Hochschule ab und spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, das Gefühl von Isolation und Anonymität gerade im Rahmen von Blended-Learning-Angeboten zu verringern. Der regelmäßige Kontakt zu anderen Teilnehmenden und Universitätsangehörigen kann dabei helfen, dass die

Teilnehmenden sich besser an der Universität aufgenommen fühlen. In der folgenden Abbildung ist dargestellt, wie zufrieden die Befragten mit den Kontakten zu verschiedenen Personengruppen sind.

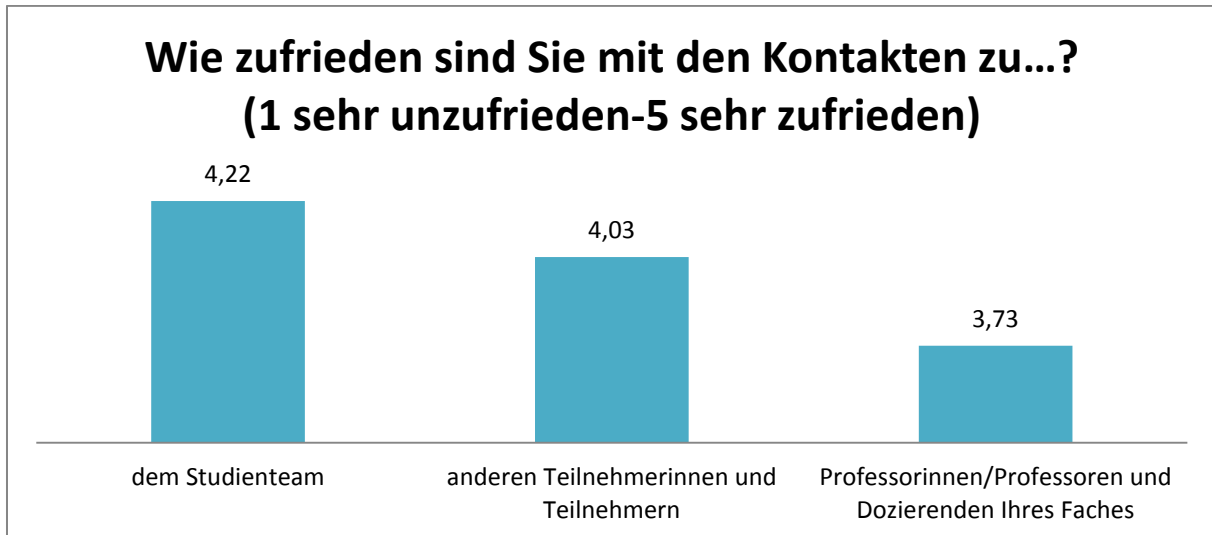
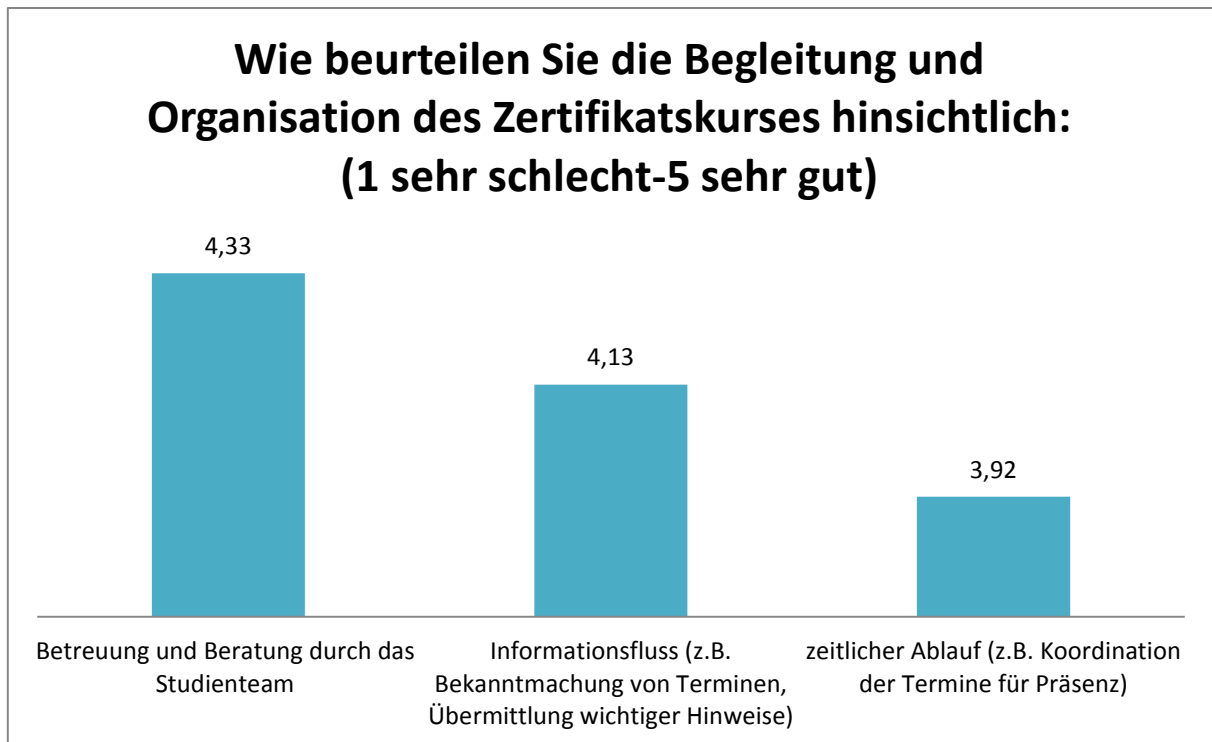


Abbildung 4-7: Mittelwerte Zufriedenheit mit Kontakten

Insgesamt zeigt sich, dass eine hohe Zufriedenheit mit den Kontakten zu den angegebenen Personengruppen besteht. Das Studienteam, also u.a. die Kursleitung, und Hilfskräfte, erhält hier die besten Bewertungen. Vor allem für ein erfolgreiches Absolvieren der Weiterbildung scheint dies ausschlaggebend, denn gute Kontakte „sind nicht nur Ausweis der sozialen Einbindung, sondern verhelfen zu einem besseren Studienerfolg, indem sie einen konsistenten Studienverlauf unterstützen. Fehlende Kontakte können Auslöser für das Herausgleiten aus Hochschule und Studium sein“ (Studierendensurvey, 2008, S.137).

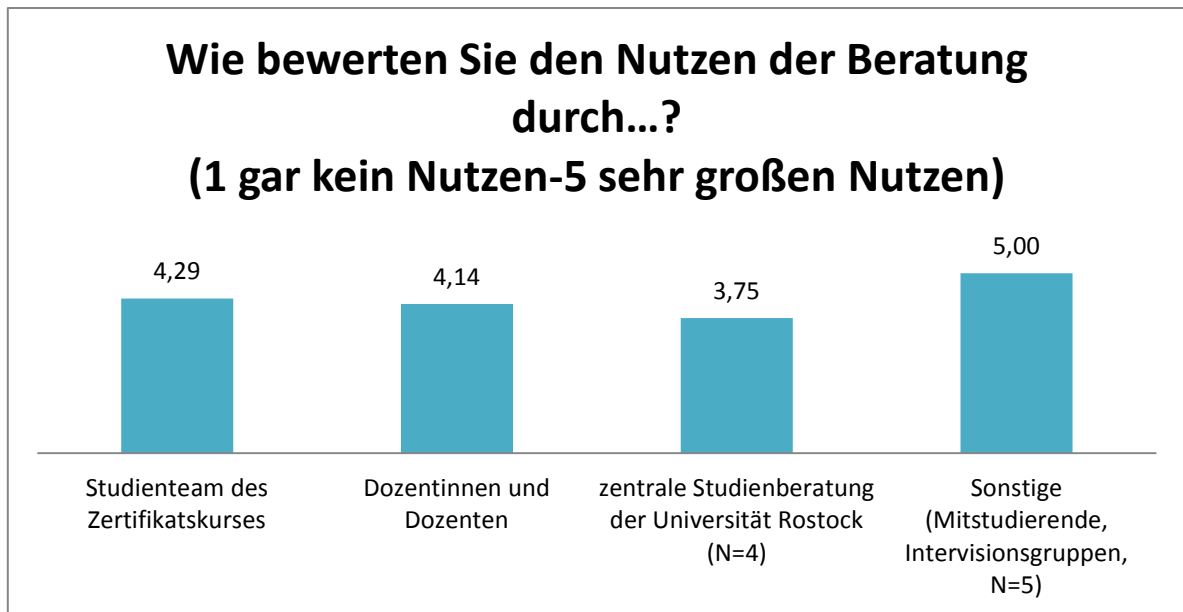
Die besondere Bedeutung des Studienteams zeigt sich auch bei der Frage nach der Qualität der Begleitung und Organisation im Zertifikatskurs (vgl. Abbildung 7).



**Abbildung 4-8: Mittelwerte Begleitung und Organisation**

Es wird deutlich, dass die Betreuung und Beratung durch das Studienteam, aber auch der Informationsfluss von den Befragten im Mittel als „gut“ bis „sehr gut“ eingeschätzt wird. Etwas geringer fällt dahingegen die Bewertung der Koordinierung des zeitlichen Ablaufes aus. Erfahrungen haben gezeigt, dass vor allem die zu kurzfristige Bekanntgabe der Präsenztermine von den Teilnehmenden als problematisch eingeschätzt wird, was gerade bei berufstätigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehr als verständlich ist.

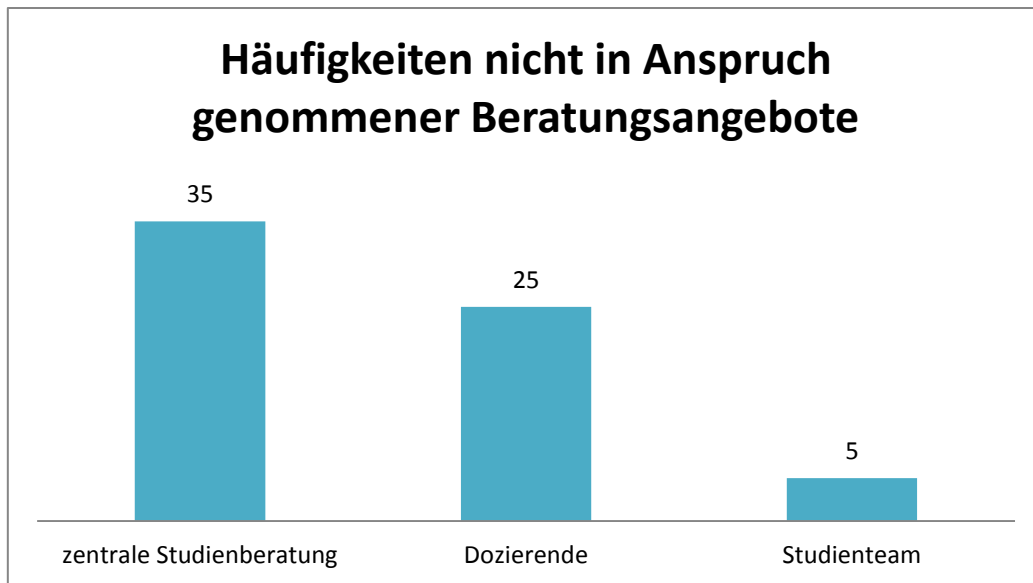
Die Teilnehmenden wurden zusätzlich gebeten, den Nutzen der Beratung durch verschiedene Personengruppen zu bewerten. Die Ergebnisse sind in Abbildung 9 dargestellt.



**Abbildung 4-9: Mittelwerte Nutzen der Beratung**

Großer bis sehr großer Nutzen wurde hier im Mittel dem Studienteam sowie den Dozierenden zugesprochen. Die zentrale Studienberatung wurde nur in ganz seltenen Fällen genutzt, in diesen war sie jedoch für die Nutzerinnen und Nutzer hilfreich. Im Studienformat *Hochbegabtenförderung* wurden von den Teilnehmenden zusätzlich die Bedeutung von Mitstudierenden und Intervisionsgruppen als wahrgenommene Beratungsinstanzen als offene Antworten angegeben. Welche enorme Bedeutung diese für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat, wird daraus ersichtlich, dass deren Nutzen im Mittel mit dem höchstmöglichen Rating bewertet wurde.

Die folgende Abbildung 4.10 zeigt, welche Beratungsangebote von wie vielen der Befragten nicht in Anspruch genommen wurden.



**Abbildung 4-10: Absolute Häufigkeiten nicht in Anspruch genommener Beratungsangebote**

Demnach wurde die zentrale Studienberatung von der Mehrheit der Teilnehmenden nicht genutzt. Gleiches gilt für die Dozierenden. Die anfallenden Beratungsanliegen konnten anscheinend zum weit überwiegenden Teil durch die Kursleitung aufgefangen werden.

Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass vor allem die Mitstudierenden und das Studienteam eine bedeutende Rolle spielen, wenn es um Beratung geht. Dies deutet darauf hin, dass vor allem der informellen Beratung, welche „außerhalb der festgesetzten Zeiten, im Gespräch nach den Vorlesungen, bei zufälligen Treffen oder auf Anfragen“ (Studierendensurvey, 2008, S.129) stattfindet, eine wichtige Bedeutung für die Kursteilnehmerinnen und –teilnehmern zukommt. Die zentrale Studienberatung wurde hingegen am seltensten genutzt.

Neben den Akteurinnen und Akteuren von Beratung und Unterstützung wurde im Fragebogen auch nach Bereichen gefragt, in denen sich die Teilnehmenden durch die Universität gut unterstützt fühlen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 11 dargestellt.

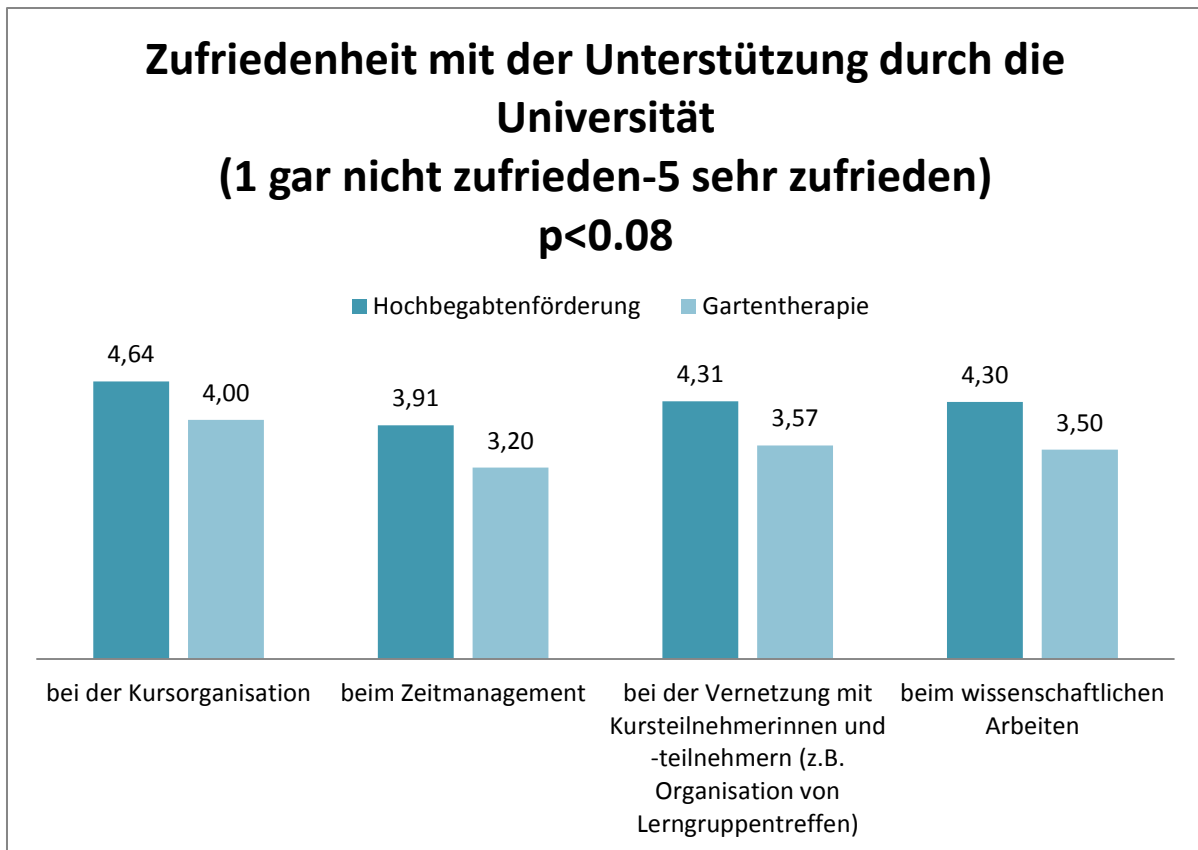


**Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die Universität in den folgenden Bereichen?  
(1 gar nicht zufrieden-5 sehr zufrieden)**



**Abbildung 4-11: Mittelwerte Zufriedenheit mit der Unterstützung**

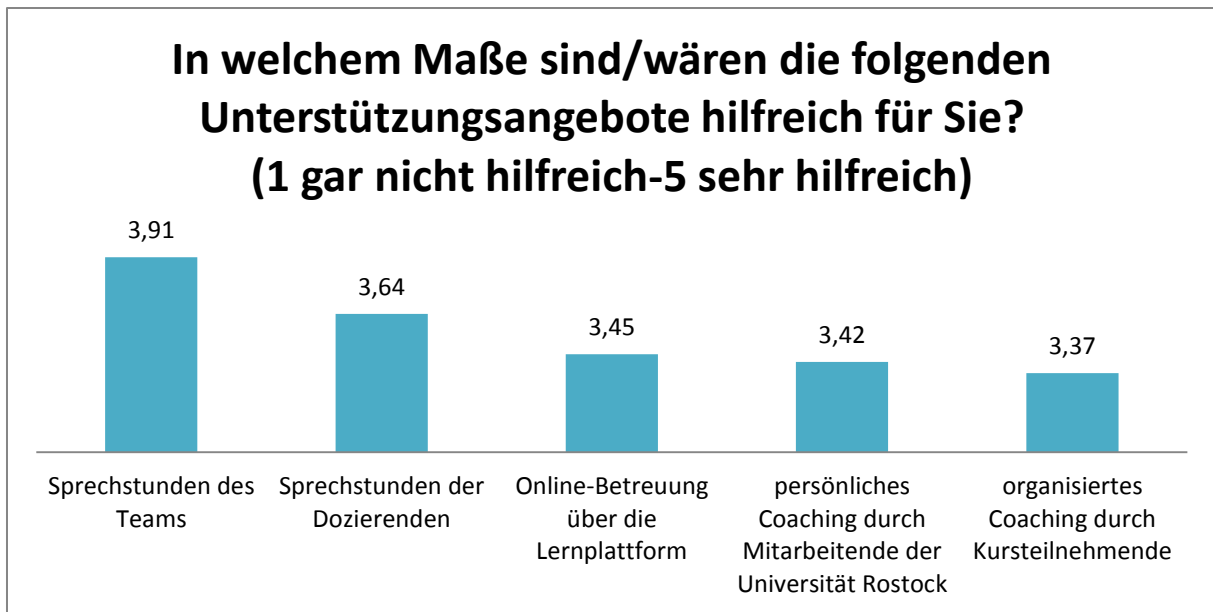
Es wird deutlich dass die höchste Zufriedenheit mit Unterstützungsangeboten im Hinblick auf die Kursorganisation besteht. Am unzufriedensten waren die Teilnehmenden mit der Beratung bzw. Hilfestellungen beim Transfer der Kursinhalte auf die Praxis. Insgesamt liegt jedoch keiner der Mittelwerte im Bereich „gar nicht“ bzw. „nicht zufrieden“. Es ergeben sich jedoch hier interessante Unterschiede zwischen den beiden Studienformaten, die auch aus folgender Abbildung 12 deutlich werden.



**Abbildung 4-12:** Mittelwertsunterschiede Zufriedenheit mit Unterstützung

Die Abbildung zeigt vier Bereiche, in denen die Teilnehmenden der *Hochbegabtenförderung* zufriedener mit der Unterstützung sind als die Befragten aus der *Gartentherapie*. Vor allem mit der Unterstützung beim Zeitmanagement sind die Teilnehmenden der *Gartentherapie* nur mittelmäßig zufrieden. Eine Erhöhung der Angebote könnte sich hier sicherlich positiv auswirken.

Welche Form der Unterstützungsangebote die Befragten am hilfreichsten finden, wurde ebenfalls erfragt. Die Mittelwerte sind in der folgenden Abbildung 13 dargestellt.



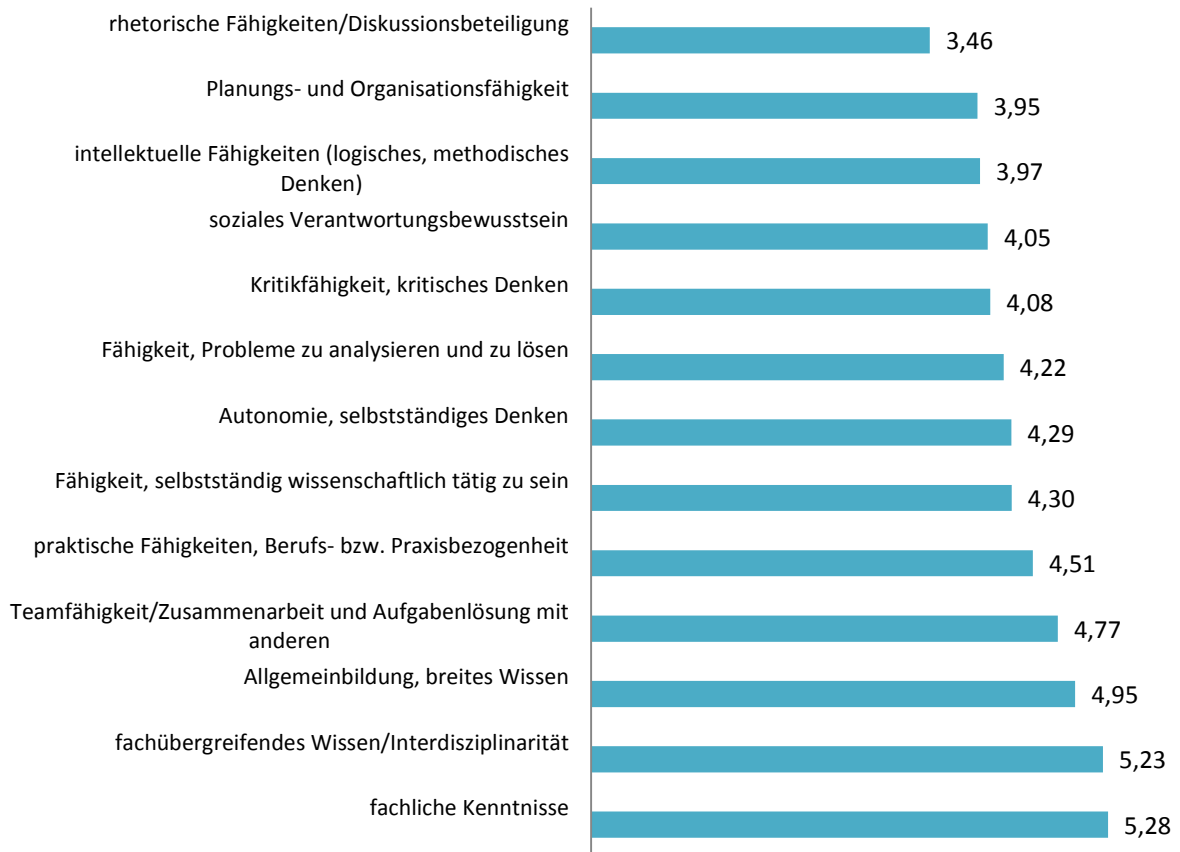
**Abbildung 4-13: Mittelwerte Nutzen von Unterstützungsangeboten**

Am hilfreichsten werden von den Teilnehmenden die Sprechstunden des Studienteams bewertet. Dies verdeutlicht in Kombination mit den übrigen, oben bereits berichteten Ergebnissen des Frageblockes zur Beratung wiederum die hohe Bedeutung des Studienteams. Von großem Nutzen werden außerdem Sprechstunden der Dozierenden wahrgenommen. Obwohl das organisierte Coaching durch andere Teilnehmende in der Hochbegabtenförderung ein curricularer Bestandteil ist, wird es von der befragten Teilnehmendengruppe nicht als hilfreicher eingeschätzt.

### **3.6 Fähigkeiten und Herausforderungen**

Die Teilnehmenden wurden hier gebeten einzuschätzen, welche Fähigkeiten im Laufe der Weiterbildung bei ihnen besonders gefördert wurden.

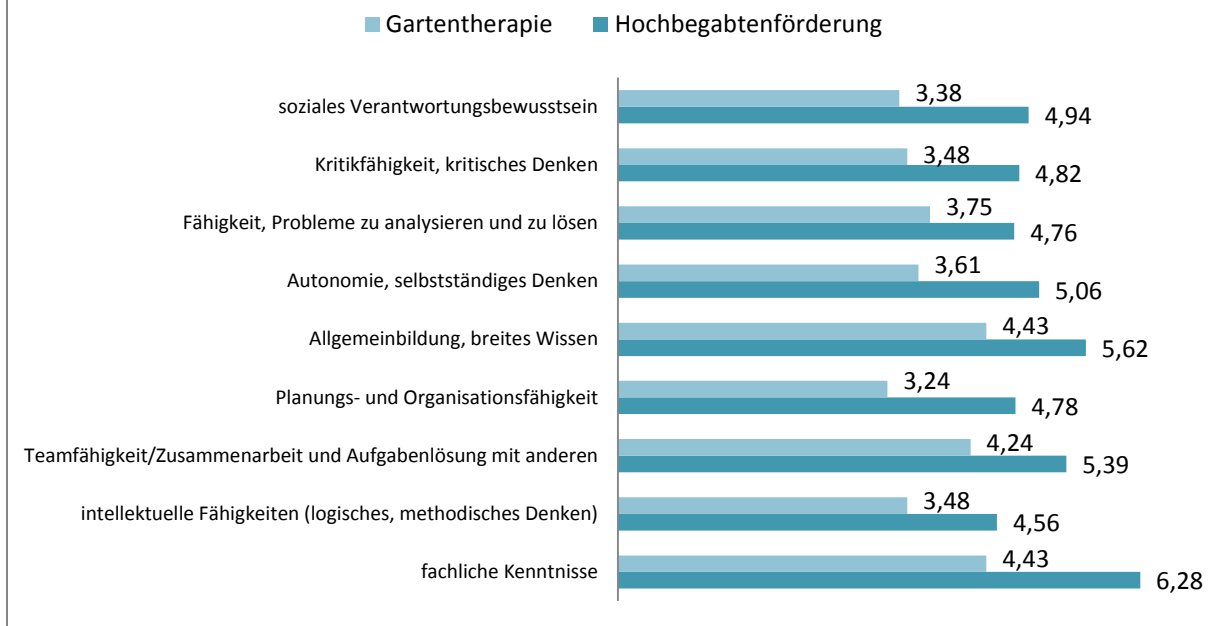
**Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den  
folgenden Bereichen durch Ihre bisherige  
Weiterbildung gefördert worden sind.  
(1 gar nicht gefördert-7 sehr stark gefördert)**



**Abbildung 4-14: Mittelwerte geförderter Bereiche**

Insgesamt zeigt sich, dass keiner der angeführten Bereiche aus Sicht der Teilnehmenden „sehr stark“ bzw. „stark gefördert“ wird. Der Fokus in den Studienformaten liegt nach Angaben der Befragten auf der Vermittlung von fachlichen Kenntnissen. Darüber hinaus sind auch das fachübergreifende Wissen und Allgemeinbildung der Befragten im Laufe der Weiterbildung angestiegen. Insgesamt wird auch hier wieder deutlich, dass überfachliche Kompetenzen im Vergleich zu den fachlichen deutlich weniger gefördert werden.

**Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den  
folgenden Bereichen durch Ihre bisherige  
Weiterbildung gefördert worden sind.  
(1 gar nicht gefördert-7 sehr stark gefördert)  
 $p < 0.04$**

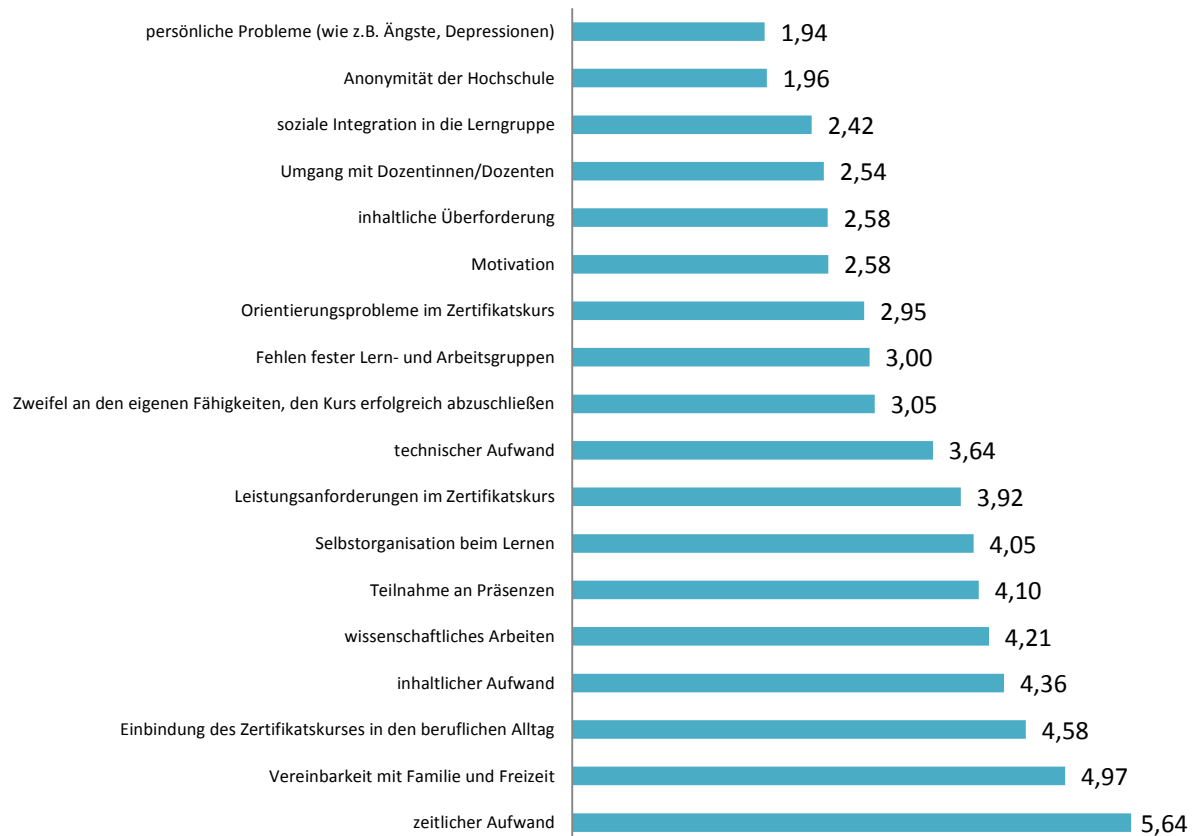


**Abbildung 4-15: Mittelwertsunterschiede geförderter Bereiche**

Die Angaben der Teilnehmenden aus beiden Studienformaten unterscheiden sich bei einer Vielzahl der angegebenen Bereiche, die durch die Weiterbildung gefördert wurden. Auffällig ist vor allem die stärkere Förderung fachlicher Kenntnisse in der *Hochbegabtenförderung*.

Hinweise darauf, welche Beratungsangebote für die Teilnehmenden nützlich werden könnten, ergeben sich aus den Herausforderungen, die sich ihnen während des Kurses stellen. Welche dies aus Sicht der Teilnehmenden sind, zeigt die folgende Abbildung 4.16.

**Welche der folgenden Aspekte des  
Zertifikatskurses stellen für Sie eine besondere  
Herausforderung dar?  
(1 gar keine Herausforderung-7 sehr sehr große  
Herausforderung)**

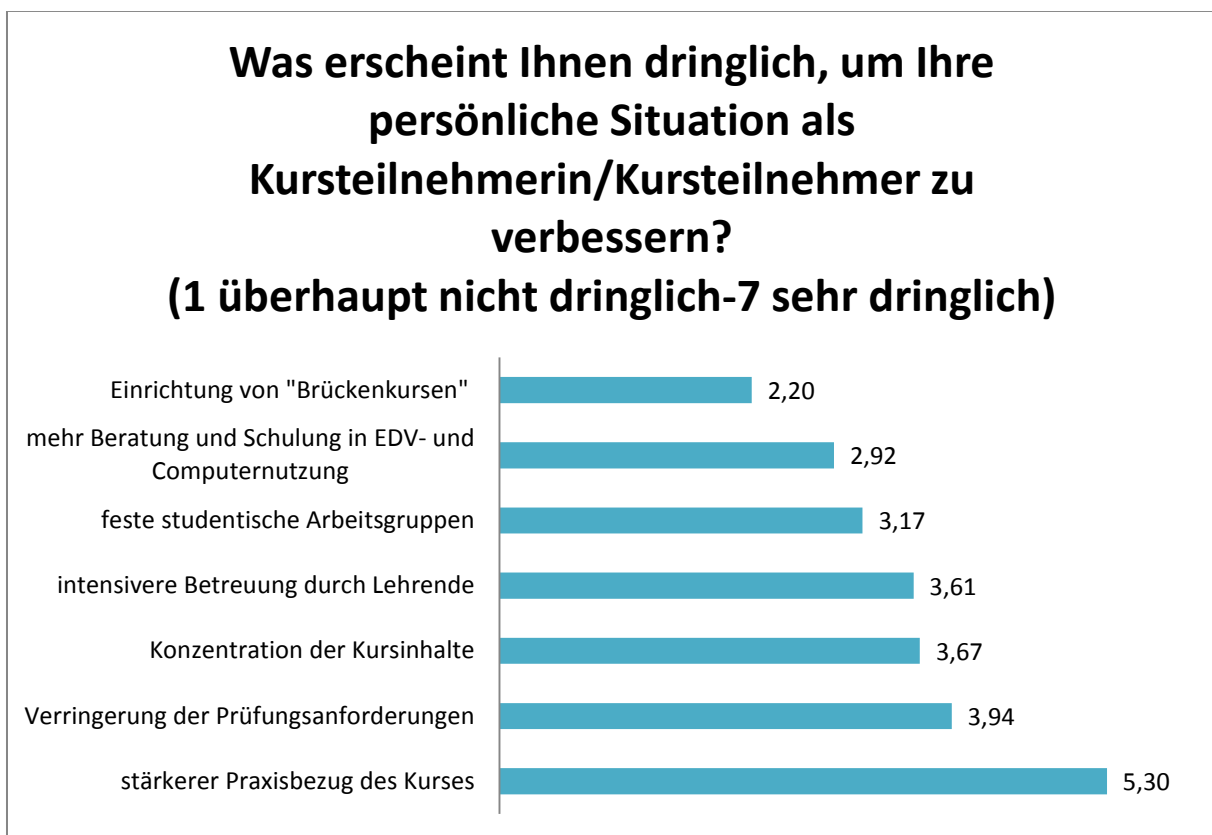


**Abbildung 4-16: Mittelwerte Herausforderungen**

Als größte Herausforderung nehmen die Befragten demnach den zeitlichen Aufwand wahr, den sie für die Weiterbildung aufwenden müssen. Dieser wird dabei von den Teilnehmenden der *Hochbegabtenförderung* im Vergleich als noch höher eingeschätzt ( $M=6,17$ ) als bei den Befragten der *Gartentherapie* ( $M=5,19$ ) ( $t[37]=1,97$   $p<.05$ ). Verbunden damit werden auch die Vereinbarkeit mit Familie und Freizeit sowie die Einbindung des Kurses in den Berufsalltag als herausfordernd eingeschätzt. Als annähernd keine Herausforderung, also als relativ unproblematisch, werden von den Teilnehmenden persönliche Probleme und die Anonymität der Hochschule eingeschätzt. Dies zeigt möglicherweise, dass sich nur solche Personen

für die Kurse beworben haben und aufgenommen wurden, die relativ stabil und gefestigt die Anforderungen des Weiterbildungskurses angehen.

Ein Punkt an dem besonders Beratung ansetzen müsste, stellt hingegen die Einschätzung der Selbstorganisation des Lernens dar, das im immerhin mittleren Bereich als herausfordernd erlebt wird. Das Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen wiederum wird in der Gartentherapie (M=3,59) als herausfordernder wahrgenommen als bei der *Hochbegabtenförderung* (M=2,38) ( $t[31]=-2,0$   $p<.05$ ).



**Abbildung 4-17: Mittelwerte Verbesserungsbedarf**

Die drei dringlichsten Bereiche „stärkerer Praxisbezug“, „Verringerung der Prüfungsanforderungen“ und die „Konzentration der Kursinhalte“ lassen darauf schließen, dass der größte Änderungsbedarf in der Struktur der Kurse selber liegt. Dies wird dabei vor allem von den Teilnehmenden der *Hochbegabtenförderung* angezeigt (M=5,89) ( $t[35]=2,17$   $p<.05$ ), welche sich noch stärkeren Praxisbezug wünschen. Brückenkurse und Beratung im Bereich der EDV- und Computernutzung werden dahingegen von den Teilnehmenden als weniger dringlich bewertet.

### 3.7 Work-Life-Balance

Bereits die Frage nach Herausforderungen beim Bewältigen des Kurses hat gezeigt, dass der zeitliche Aufwand und die Vereinbarkeit mit Familie und Freizeit die größten Schwierigkeiten für die Teilnehmenden darstellen. Darüber hinaus wurden sie noch einmal gebeten, ihre eigene Work-Life-Balance zu beurteilen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung 4.18 dargestellt.

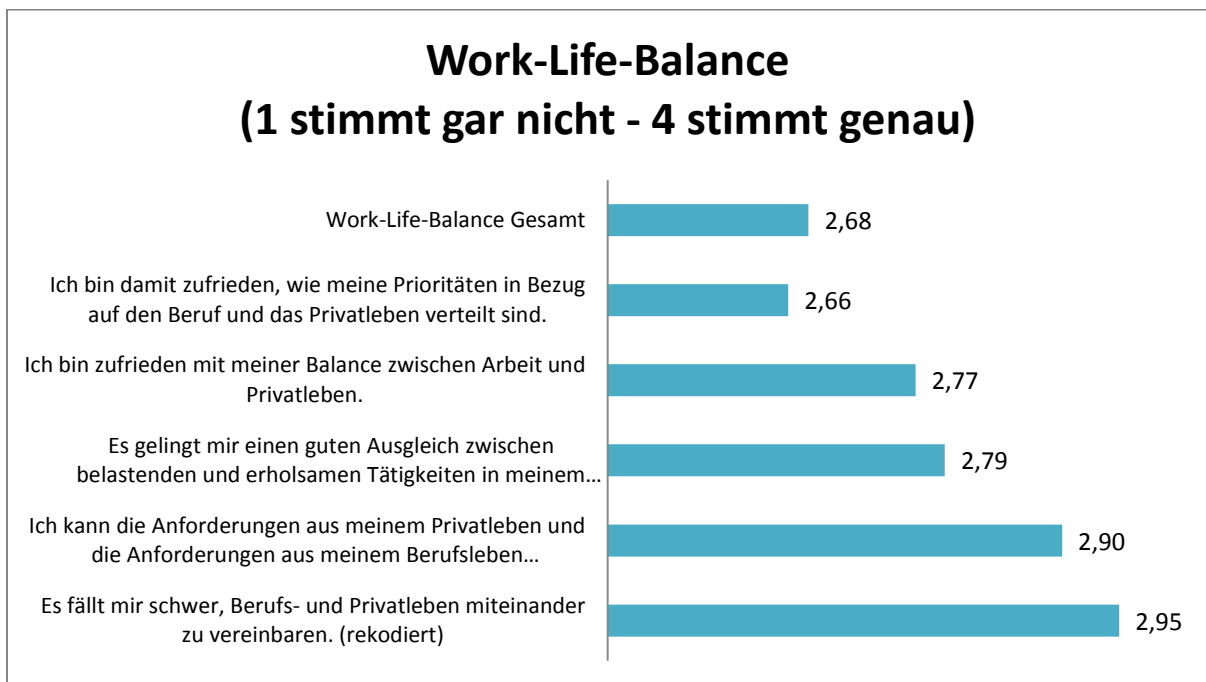


Abbildung 4-18: Mittelwerte Work-Life-Balance

Entgegen der Erwartung, dass die Weiterbildung eine große Belastung für die Work-Life-Balance der Teilnehmenden darstellt, zeigt sich, dass die Teilnehmenden insgesamt eine gute Balance zwischen den verschiedenen Lebensbereichen herstellen können. Zusätzlich konnte festgestellt werden, dass sich die Balance im Vergleich zum Messzeitpunkt am Anfang der Weiterbildung nicht signifikant verschlechtert hat. Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden trotz der höheren Belastung durch die Weiterbildung in der Lage sind, die Anforderungen auch der Studienphasen mit hohem Stresspotenzial für sich ausgleichen zu können.



### 3.8 Studienzufriedenheit

Zur Ermittlung der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Weiterbildung wurden die Kursskalen zur Studienzufriedenheit in der Version von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus eingesetzt (2006). Diese unterscheidet zwischen drei Komponenten der Studienzufriedenheit:

- Zufriedenheit mit den Studieninhalten  
(Beispielitem: „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“)
- Zufriedenheit mit den Studienbedingungen  
(Beispielitem: „Ich wünsche mir, dass die Studienbedingungen an der Uni besser wären.“)
- Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen  
(Beispielitem: „Ich kann die Kursteilnahme nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.“)

Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

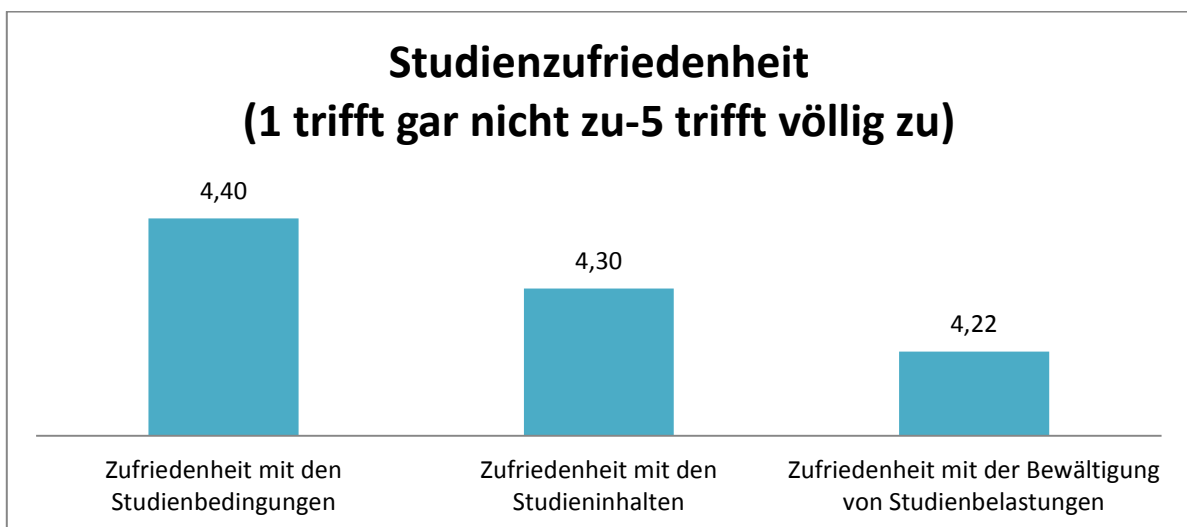


Abbildung 4-19: Mittelwerte Studienzufriedenheit

Es wird deutlich, dass die Teilnehmenden insgesamt sehr zufrieden mit der Weiterbildung an der Universität Rostock sind. Den höchsten Wert erzielt dabei die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen.

### 3.9 Nutzung des Internets

Die Teilnehmenden beider Studienformate schätzen ihre eigene Bereitschaft, sich auf der Lernplattform zu beteiligen mit einem Mittelwert von 1,9 als gering ein (1 = sehr gering bis 4 = sehr hoch). Zusätzlich wurde erhoben, für welche Zwecke die Teilnehmenden das Internet nutzen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 4.20 dargestellt.

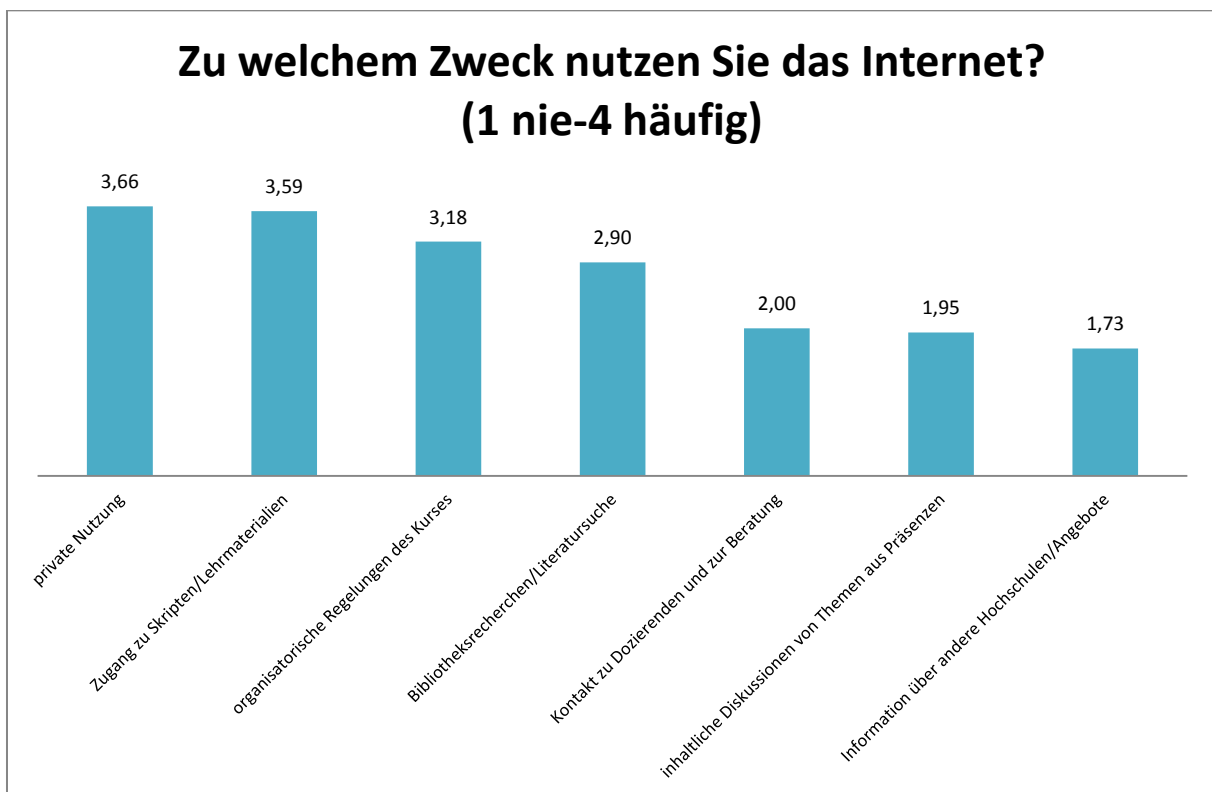


Abbildung 4-20: Mittelwerte Internetnutzung

Aus den Ergebnissen ergibt sich, dass die Teilnehmenden das Internet vor allem dazu nutzen, um Skripte und Lehrmaterialien herunterzuladen oder sich über organisatorische Regelungen zu informieren. Zur aktiven Kontaktaufnahme mit Dozierenden oder dem Führen von Diskussionen zu Themen aus den Präsenzveranstaltungen nutzen die Teilnehmenden das Internet (bzw. die Lernplattformen) fast nie.

## 4. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend wird deutlich, dass auf Seiten der Teilnehmenden ein positiver Gesamteindruck zu den besuchten Kursen vorherrscht. Dieser wird durch eine hohe Zufriedenheit über alle drei erfassten Bereiche der Studienzufriedenheit bestärkt. Der Lernerfolg in Bezug auf die Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis wird in den betrachteten Studienformaten unterschiedlich eingeschätzt. Während die Teilnehmenden der Hochbegabtenförderung hier im Mittel hohe Werte angeben, gibt es in der Gartentherapie noch Verbesserungsbedarf. Dies könnte daran liegen, dass die Befragung relativ zu Beginn der Weiterbildung stattfand und hier bisher vor allem theoretische Grundlagen vermittelt wurden. Generell sollte in Zukunft aber auf eine praktischere Ausrichtung des Kurses und entsprechende Hilfestellungen durch das Studienteam geachtet werden. Denkbar wäre, dass die Teilnehmenden in den Selbstlernphasen Aufgaben bekommen, die zu einem stärkeren Transfer der Inhalte auf die eigene berufliche Praxis anregen.

Die Ergebnisse deuten insgesamt auf ein positives soziales Klima in den untersuchten Studienformaten hin. Dies wird vor allem an den als gut bewerteten Beziehungen zwischen den Dozierenden und den Teilnehmenden sowie einen gering erlebten Konkurrenzkampf hin. Zusätzlich wird es an der hohen Zufriedenheit mit den Kontakten zu an der Weiterbildung beteiligten Personengruppen deutlich. Hier geben die Befragten an, vor allem mit dem Kontakt zum Studienteam sehr zufrieden zu sein. Das soziale Klima hat einen wichtigen Einfluss auf das Wohlbefinden der Teilnehmenden und unterstützt den Sozialisationsprozess an der Universität.

Im Verlauf der Kurse muss darauf geachtet werden, dass dieses positive Klima weiterhin gefördert wird. Hier spielt z.B. eine offene Kommunikation zwischen den Beteiligten Personengruppen eine entscheidende Rolle.

Die Anforderungen in beiden Kursen werden von den Teilnehmenden als angemessen empfunden. Im Mittel geben die Befragten an, dass auf keine der abgefragten Anforderungen zu viel oder zu wenig Wert gelegt wird. Am meisten Wert

wird jedoch auf das intensive Arbeiten und das Erbringen von Leistungsnachweisen gelegt.

Die Angaben der Befragten zeigen, dass insgesamt ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Förderung von fachlichem und fachübergreifendem Wissen, der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (z.B. Befähigung zur Teamarbeit) und praxisrelevanten Inhalten besteht. Dies deutet auf eine angemessene Gestaltung der Curricula hin.

Für die Vermittlung der verschiedenen Lerninhalte sind für die Teilnehmenden dabei vor allem die Präsenzphasen sowie Lehrbriefe und Fachbücher wichtig. Die Lernplattform spielt dahingegen kaum eine Rolle. Obwohl die Befragten das Internet im Mittel häufig für private Zwecke und auch zum Runterladen von Lehrmaterialien nutzen, finden dort fast nie inhaltliche Diskussionen statt.

Der Frageblock zum Thema Beratung und Unterstützung macht vor allem die große Bedeutung der Kursleitung deutlich. Das Studienteam wurde während der bisherigen Laufzeit von nur sehr wenigen Personen (N=5) gar nicht zur Unterstützung und Beratung in Anspruch genommen. Es wird zusätzlich als die hilfreichste Beratungsinstanz angegeben. Daneben wird nur den Dozierenden noch eine Bedeutung beigemessen. Die zentrale Studienberatung wurde fast nie genutzt und wenn sie in Anspruch genommen wurde, dann war sie nicht sehr hilfreich.

Hinsichtlich der Bereiche in denen den Teilnehmenden Unterstützung angeboten wurde, zeigt sich eine hohe Zufriedenheit. Dies gilt vor allem für die Hilfe bei der Vernetzung mit Anderen und beim Umgang mit der Lernplattform. Hier zeigt sich jedoch, dass die Teilnehmenden der Hochbegabtenförderung in vier der acht abgefragten Bereiche zufriedener mit der Unterstützung sind. Gründe dafür können der Befragung nicht entnommen werden. Eventuell können die Unterschiede durch die verschiedenen Kursleitungen begründet werden. In der Hochbegabtenförderung ist die Kursleitung nicht nur für die Organisation der Weiterbildung zuständig sondern auch inhaltlich in die Durchführung eingebunden und kann dementsprechend Anfragen zu beiden Bereichen bearbeiten. Zusätzlich verfügt die Kursleitung der Hochbegabtenförderung durch ihr pädagogisches Studium über eine Reihe von

Kenntnissen in diesem Bereich, die sie bei der Gestaltung von Unterstützungsangeboten einsetzen kann.

Hinweise darauf, wo weitere Unterstützungsbedarfe auf Seiten der Teilnehmenden bestehen ergeben sich aus den Herausforderungen die sich ihnen beim Absolvieren der Weiterbildung stellen. Nach eigenen Angaben sind vor allem zeitliche Aspekte und die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und der Weiterbildung. Die Messung der Work-Life-Balance bestätigt diese Angaben jedoch nicht, da hier eher eine Zufriedenheit deutlich wird. Trotzdem sollte ein Ziel der Beratung und Unterstützung sein, Probleme in Hinblick auf die Vereinbarkeit verschiedener Lebensbereiche vorzubeugen um den Stress bei den Teilnehmenden zu reduzieren. Auch der inhaltliche Aufwand sowie das wissenschaftliche Arbeiten werden von den Teilnehmenden als herausfordernd wahrgenommen.

Zur Verbesserung ihrer eigenen Situation in den Studienformaten wünschen sich die Befragten jedoch nur in geringem Maße Brückenkurse oder intensivere Betreuung. Dringlicher sind für sie Änderungen der Rahmenbedingungen bzw. der Gestaltung der Kurse wie z.B. ein stärkerer Praxisbezug, die Konzentration von Kursinhalten und die Minimierung von Prüfungsanforderungen.

## Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hrsg.). (2007). *Studiensituation und Studierende*. Konstanz
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2006). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 17-26.
- Keller, Beinborn, Boerner & Seeber (2004). Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium. In: *Schriften der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr* (5)
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20, 199-212
- Simeaner, H., Dippelhofer, S., Bargel, H., Ramm, M. & Bargel, T. (2007). *Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen-Datenalmanach Studierendensurvey 1983 – 2007*. In: *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* (51)
- Syrek, C., Bauer-Emmrl, C., Antoni, C. & Klusemann, J. (2011). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzskala zur Messung von Work-Life Balance. *Diagnostica*, 57, 134-145.

# **Kapitel 5: Beratung und Unterstützung in der berufsbegleitenden Weiterbildung – Nutzung und Bedarfe am Beispiel zweier Zertifikatskurse**

*(Maxi Mantey, Annett Wojtaszek und Christoph Perleth)*

*unter Mitarbeit von Eileen Hage und Julia Käding*

## **1. Einleitung**

Die Hochschulöffnung hat eine Diversifizierung der Studierendenschaft zur Folge, aus der sich wiederum Konsequenzen für die Gestaltung von Beratungsangeboten an Hochschulen ergeben. Bisher sind Beratungsangebote meist an einer homogenen „traditionellen“ Studierendengruppe ausgerichtet (Hanft, Maschwitz & Hartmann-Bischoff, 2013). Studierende mit beruflicher Vorqualifikation stellen jedoch andere Ansprüche an Beratungs- und Betreuungsleistungen, vor allem bezogen auf Themen und die Verfügbarkeit der Angebote.

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes „KOSMOS – Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen“ plant das Institut für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ der Universität Rostock die Entwicklung eines Konzeptes zur Beratung neuer Zielgruppen. Die Grundlage für die Konzeptualisierung der Beratungsstrukturen bilden Befragungen der Studierenden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Befragungen dargestellt.

Dazu wird zunächst auf das methodische Vorgehen und die Entwicklung eines Kategoriensystems zur systematischen Auswertung eingegangen. Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt und in einer abschließenden Diskussion zusammengefasst.

## 2. Methodisches Vorgehen

Die hier dargestellten Ergebnisse stammen aus einer Interviewstudie die im Rahmen des KOSMOS-Projektes unter allen Teilnehmenden der Zertifikatskurse „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ und „Garten & Gesundheit – Gartentherapie“ durchgeführt wurden. Eine ausführliche Beschreibung der Vorgehensweise bei der Erhebung kann Breyer (2014) entnommen werden.

Zur Auswertung der qualitativen Daten wurde das Programm Weft QDA herangezogen. Dieses bietet die Möglichkeit, die Transkriptionen der geführten Interviews Auswertungskategorien zuzuordnen.

Die Kategorien wurden zum Teil induktiv aus den vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangeboten abgeleitet. Nach dem ersten Durchgehen des Textmaterials wurden diese dann in einem deduktiven Verfahren verallgemeinernd aus den vorliegenden Transkriptionen umformuliert bzw. weiterentwickelt.

Das Vorgehen ist angelehnt an das Verfahren zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei werden den einzelnen Interviews in einem systematischen und für andere nachvollziehbaren Verfahren wichtige Informationen entnommen und den Kategorien zugeordnet. Das Verfahren gewährleistet eine wissenschaftliche Fundierung, bietet sich besonders zur Analyse von speziellen Fällen bzw. kleiner Stichproben an und ermöglicht zudem eine Integration von quantitativen und qualitativen Analyseschritten (Mayring, 2010).

Die erste Kategorienebene wurde entsprechend der Forschungsfragen des Arbeitspaketes 1.3 entwickelt. Daraus ergeben sich die drei Oberkategorien:

- Unterstützung,
- Beratungsnutzung,
- gewünschte Beratung,

deren Unterkategorien im Folgenden kurz erläutert werden.

„Unterstützung“ erfasst dabei alles, was die Befragten ihrer Meinung nach bei der Teilnahme an dieser Weiterbildung unterstützt. Dazu gehören sowohl Angebote, die



von der Universität gemacht werden, als auch die *Unterstützung im privaten Bereich* beispielsweise durch Familie oder Freunde, *allgemeine Rahmenbedingungen* (z. B. flexibilisierte Arbeitszeiten) und *Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen* sowie den *Arbeitgeber* (z. B. explizite Freistellung von Arbeitsaufgaben). Probleme bei der Zuordnung zu dieser Kategorie ergaben sich vor allem aus der Abgrenzung zwischen Unterstützungs- und Beratungsangeboten. Es wurde so verfahren, dass alle Antworten der Unterstützung zugeordnet wurden, sofern sie sich nicht auf ein eindeutig definiertes Beratungsinstrument bezogen oder aus den Antworten der Teilnehmenden nicht explizit ein Kontext zur Beratung ersichtlich wurde.

Die beiden Oberkategorien zum Thema Beratung wurden auf Grundlage theoretischer Überlegungen zum Vorhandensein von Beratungsangeboten weiter in folgende Unterkategorien eingeteilt:

- kein Bedarf,
- Themen,
- Personen,
- Instrumente der Beratung,
- Zeitpunkt.

Alle Kategorien beziehen sich dabei ausschließlich auf universitätsinterne Beratungsangebote.

Generell wurden die Aussagen der Befragten auch mehreren Kategorien zugeordnet, wenn eine Antwort beispielsweise Angaben sowohl zum Thema der Beratung enthielt, als auch zu einer Person, die diese angeboten hatte bzw. anbieten sollte.

Unter Themen der Beratung wurden jene zusammengefasst, die aus Literaturrecherchen bereits als relevant abgeleitet wurden (siehe Wojtaszek & Perleth, 2013). Dazu gehören sowohl Beratungsanlässe im Kontext Lernen, wie z. B. Lernschwierigkeiten und Begleitung des Lernprozesses etc., als auch Beratung zum Praxistransfer der gelernten Inhalte sowie Beratung bei organisatorischen bzw. inhaltlichen Fragen.

Die Kategorie *Personen* wurde nochmals unterteilt nach Personengruppen, die aktuell Beratung anbieten (sollten). Dazu gehören die Kursleitung bzw. das Studienteam, Mitstudierende, Dozierende und andere Universitätsangehörige.

Als *Instrumente der Beratung* wurden u. a. Intervisionsgruppen (nur für das Studienformat Hochbegabtenförderung relevant), Sprechstunden und die Lernplattform StudIP kategorisiert. Schließlich wurden *Vor Beginn der Weiterbildung* und *Während der Weiterbildung* als zeitliche Kategorien der Beratung festgelegt.

Auf eine ausführliche Darstellung des Kategoriensystems mit allen Unterkategorien wird hier verzichtet, da auf diese in der Auswertung genauer eingegangen wird. Zudem kann das komplette Kategoriensystem dem Anhang entnommen werden. Bei besonderem wissenschaftlichem Interesse können auf Anfrage auch die Originalprotokolle der Interviews zugänglich gemacht werden. Interessenten können sich hierzu an unser Team wenden.

Die Kategorie *kein Bedarf* ergab sich nach einem ersten Durchgang der Kodierung, weil deutlich wurde, dass viele der Befragten keine Beratungsangebote nutzen und hier auch keinen Änderungsbedarf sehen.

### **3. Darstellung der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung dargestellt. Dabei werden zunächst die Häufigkeiten der Codes in den einzelnen Kategorien abgebildet. Ziel ist es, einen Überblick über für die Zielgruppe relevante und weniger relevante Beratungs- und Unterstützungsangebote ableiten zu können. Zur Spezifizierung der Ergebnisse werden schließlich die einzelnen Aussagen inhaltlich genauer betrachtet.

In den folgenden Abschnitten wird zunächst dargestellt, welche Angebote, Personen und Umstände die Befragten sowohl universitätsintern als auch in ihrem beruflichen und privaten Umfeld dabei unterstützen, die Weiterbildung erfolgreich zu absolvieren.

### 3.1 Unterstützung

#### 3.1.1 externe Unterstützung

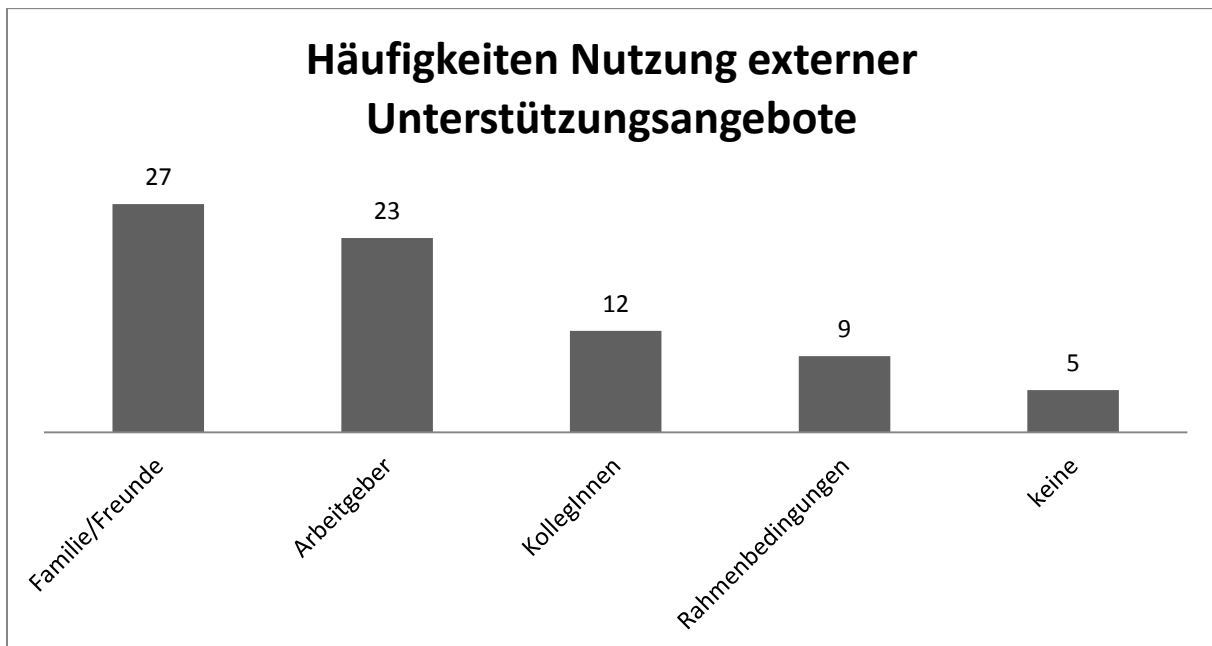


Abbildung 5-1: Nutzung externer Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Befragten am häufigsten durch die Familie bzw. Freunde bei der Teilnahme an der Weiterbildung unterstützt wurden:

*„Meine Familie unterstützt mich, indem sie mich auch freistellt von sämtlichen Verpflichtungen diesbezüglich, sodass ich einfach auch Zeit habe diesen zeitlichen Umstand zu stemmen, sage ich jetzt mal“ (XXXX05, [1420-1621]).*

Neben der Ressource Zeit, die hier eine große Rolle spielt, wenn z. B. die Kinderbetreuung von Familienmitgliedern, Freundinnen und Freunden oder gar Nachbarinnen bzw. Nachbarn gewährleistet werden, ist auch die mentale und motivationale Unterstützung und Akzeptanz durch nahestehende Personengruppen ein bedeutender Faktor:

*„Wenn ich am Abend die Lerntagebücher schreiben muss, dass ich mich doch ein Stück weit des Tages aus dem Tagesgeschehen rausziehen kann und dass ich das am Wochenende dann im stillen Kämmerchen mache und er quasi die*

*Kinder beschäftigt und sich um alles, was so anfällt, kümmert. Und mir dann den Rücken frei hält“ (BRTE18, [1860-2175]).*

Darüber hinaus unterstützen Personen aus dem Familien- und Freundeskreis die Befragten auch durch einen fachlich-inhaltlichen Austausch. So wird in einem Interview gezielt auf die eigene Partnerin hingewiesen, welche durch ihr eigenes Interesse am Weiterbildungsthema selbst Recherchen anstellt und stets für inhaltliche Gespräche offen ist (Interview\_BRME21 [2103-2617]). Verschiedene Personen aus dem Privatbereich unterstützen die Teilnehmenden, u. a. auch durch Korrekturlesen schriftlicher Arbeiten: *„Mein Mann, meine Kinder, meine Familie. Wann es mal Hausarbeiten zu schreiben gibt, kontrollieren sie diese für mich“ (KANE30 [673-790]).*

Auch Interesse an der Weiterbildung wird als Zuspruch wahrgenommen, wenn die Teilnehmenden merken, dass *„es viel Resonanz gibt“ (UTMA24 [3047-3193])* und regelmäßiges, neugieriges Nachfragen zu den Inhalten der besuchten Weiterbildung stattfinden (vgl. XXXX02, [5709-6063]; ERGÜ17, [3182-3506]). In keinem der Interviews wurde deutlich gemacht, dass Familie oder Freunde eine negative Einstellung zur Teilnahme an der Weiterbildung haben oder diese sogar behindern.

Im beruflichen Bereich unterstützt vor allem der Arbeitgeber die Befragten. Es werden dabei konkrete Personen oder ganze Einrichtungen bzw. Träger als unterstützende Faktoren angesprochen. Bei einer Person ist die Unterstützung auch materiell untermauert. *„Also zum einen halt mein Chef, indem er die Fahrtkosten übernimmt ...“ (HELÜ20 [2006-2035], [2151-2296]).* Oft wird die Freistellung von der Arbeit als konkrete Unterstützung verstanden: *„auch meine Leiterin, die stellt mich frei, ich muss nichts nacharbeiten, das ist ja auch wichtig“ ANLU20 [1674-1775].* Fünf der Befragten gaben jedoch an, keine bzw. sogar negative Unterstützung durch den Arbeitgeber zu erhalten. *„Der Arbeitgeber toleriert das; rechnet es [...] aber in keiner Weise irgendwo an oder gegen.“ (KARO17 [1269-1361])*

Als unterstützend werden in zwölf Fällen Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen. Diese helfen den Teilnehmenden, z. B. indem sie durch Dienstplangestaltung und Vertretungen gewährleisten, dass nicht nur die Präsenzveranstaltungen wahr-

genommen werden können, sondern auch darüber hinausgehende Zeitressourcen frei werden:

*„Freitag habe ich frei. Und da arbeiten sie ja für mich mit [...] Also die Bedingungen, dass man mir den Rücken freilässt, dass ich noch genug Zeit habe, mich darauf vorzubereiten ...“*(INRO17 [2245-2392], [2571-2678]).

Kolleginnen und Kollegen wirken auch durch inhaltliches Interesse für die Weiterbildungsthemen unterstützend, beispielsweise dadurch, dass sie gelegentlich nachfragen und auch als fachliche Ansprech- und Austauschpartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen:

*„Ich habe auf Arbeit meine Kolleginnen, mit denen ich über die Weiterbildung diskutieren und [mich] darüber austauschen kann. Sie interessieren sich auch dafür und fragen regelmäßig nach“* (INLU05 [1444-1534], [1536-1598]).

Die offen kommunizierte Möglichkeit, das Gelernte auch konkret in der Praxis umsetzen zu können, wird ebenfalls als Unterstützung wahrgenommen:

*„[In der, M. M.] Schule ist es so, dass sie mir eigentlich auch die Freiräume lassen; und ich meine neu gewonnenen Erfahrungen und Ideen auch gleich anbringen kann“*(CHRO24 [2558-2704]).

Als unterstützende Rahmenbedingungen kommen in den Aussagen u. a. die vertraglich geregelten Arbeitszeiten vor:

*„Ich habe einen 30-Stunden-Arbeitsvertrag, was mir viel Zeit gibt eben auch mich diesen Dingen zu widmen, weil ich auch mehr Freizeit am Tag hab, um mich damit zu beschäftigen“* (HERO12 [2706-2880]).

Aber auch eine Selbstständigkeit (zweimal erwähnt) wird als hilfreich in der Ausübung der Weiterbildung wahrgenommen:

„Gut ansonsten bin ich selbstständig, das unterstützt das auch, d. h., ich kann mir einen Freitag auch mal freinehmen, ohne Urlaub zu beantragen, das kann ich mir quasi selbst organisieren“ (BRME21 [3123-3161], [2997-3036]; vgl. HATE04 [1688-1877]).

Nur fünf Befragte geben an, für sich keine externen Unterstützungsfaktoren wahrzunehmen: „Eigentlich so gesehen unterstützt mich niemand.“ (XXXX02, [2602-2650])

### 3.1.2 Universitätsinterne Unterstützungsangebote

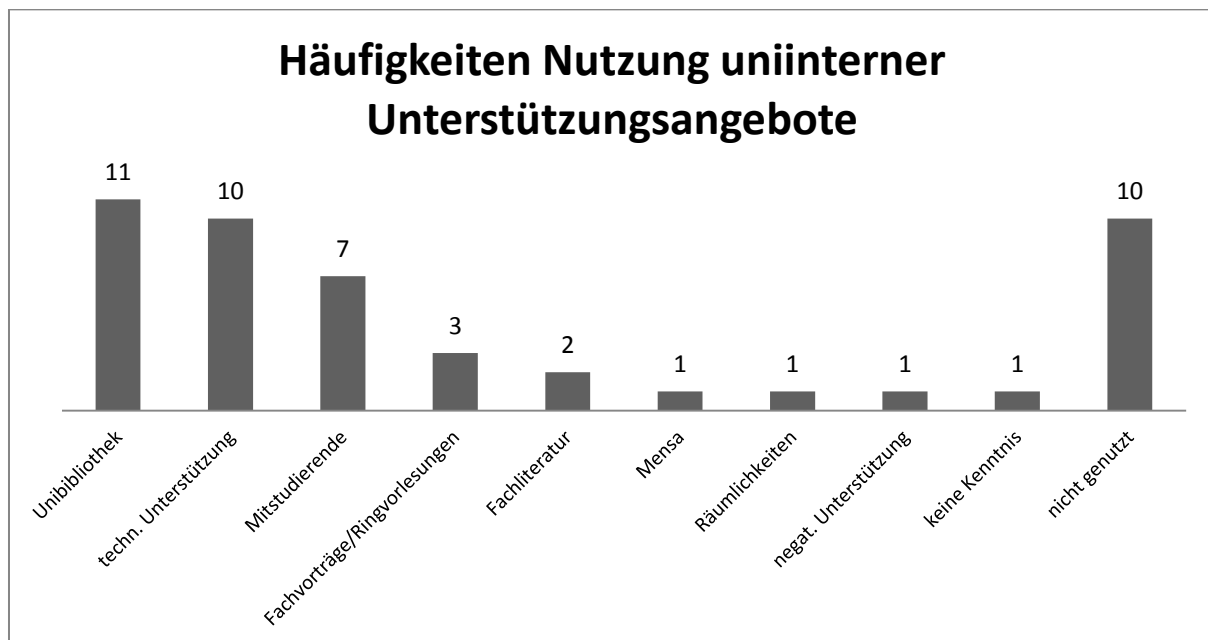


Abbildung 5-2: Nutzung uniinterner Unterstützungsangebote (absolute Häufigkeiten)

In der Kategorie der Unterstützung, die durch Seiten der Universität gewährt wird, entfallen die häufigsten Nennungen auf die Universitätsbibliothek. Tatsächlich genutzt wurde sie jedoch in nur fünf Fällen. „Des Weiteren nehme ich natürlich wahr: die Bibliotheken, wo ich mir halt Bücher ausleihe oder auch, ähm, den Semesterapparat lese, das nehme ich schon sehr wahr.“ (BIRO18, [3971-4052])

Die anderen Personen haben die Bibliothek noch nicht genutzt, weil sie keinen Bedarf hatten (vgl. KATE22, [3605-3691]), noch skeptisch sind, weil es „auch ein

wenig zu undurchsichtig“ ist (ANLU20, [3415-3566]) oder weil sie wegen der geografischen Entfernung zwischen Studien- und Wohnort nicht dazu kommen (vgl. ELHA13, [3959-4088]; PEST10, [5055-5164]).

Fast genauso bedeutsam ist die technische oder lernstrategische Unterstützung für die Teilnehmenden. Hierzu zählt u. a. das Bereitstellen von Informationen auf der Lernplattform oder die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Teilnehmenden und der Kursleitung:

„In Stud.IP werden auch regelmäßig und zeitnah alle Materialien und Unterlagen hochgeladen, wir nutzen das auch um Kontakt zum Studententeam aufzunehmen“ (INLU, [1937-2088]).

Auf eine explizite Unterstützung durch Mitstudierende bezogen sich sieben Aussagen. „Unterstützungsangebote. Also ich nutze [...] ganz viel die eigenen Teilnehmer aus den Intervisionsgruppen. Das nutze ich“ (BRTE18, [5415-5550]). Eine Befragte beschreibt die Intervisions-/Lerngruppe folgendermaßen: „Ja, ich finde die Gruppe super. Also ich finde, das ist eine positiv wirkende Gruppe“ (ELHA13, [2216-2340]).

Die Mitstudierenden fungieren dabei als mentale, fachliche und funktionale Unterstützungspersonen:<sup>7</sup>

*„Wir haben im Grunde regelmäßig Gespräche zu dem Thema, machen uns gegenseitig aufmerksam auf Literatur oder irgendwelche Hinweise im Stud-IP; wenn da wieder irgendwelche neuen Dateien erstellt werden oder irgendwelche neuen Texte im Netz sind; oder wenn es um Termine geht, dann sprechen wir uns ab. Das ist schon eine Unterstützung und motiviert einfach auch weiterzumachen und dran zu bleiben“ (MAOE02, [1983-2375]).*

Weitere, aber deutlich weniger genutzte Unterstützungsangebote sind Fachvorträge, Fachliteratur, die Mensa und Räumlichkeiten der Universität.

---

<sup>7</sup> Dies ist insbesondere beim Studienformat „Inklusive Hochbegabtenförderung“ gewollt und initiiert.

Zehn der transkribierten Aussagen machen deutlich, dass gar keine Angebote genutzt wurden und nur einmal wurde darauf hingewiesen, dass keine Kenntnis über mögliche Angebote vorlag. Insgesamt zeigt sich, dass eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten durch die Universität vorliegt und dass diese nicht unerheblich, aber im unterschiedlichen Maße von den Teilnehmenden genutzt werden.

Neben den Unterstützungsangeboten sollen vor allem verschiedene Beratungsangebote den Teilnehmenden beim erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung helfen. Der folgende Abschnitt zeigt u. a., welche Angebote von den Befragten genutzt wurden, welche Themen dabei relevant waren und welche durch welche Personengruppen die Angebote bereitgestellt wurden. Es wird damit ein Überblick über den Ist-Stand der Beratungsnutzung in den beiden Zertifikatskursen gegeben.

## **3.2 Beratungsnutzung**

### **3.2.1 Kein Bedarf**

Von den ausgewerteten Aussagen der Teilnehmenden beziehen sich insgesamt sieben darauf, dass Beratungsangebote nicht genutzt wurden. Dies ergibt sich hauptsächlich aus zwei Gründen. Erstens besteht kein aktueller Bedarf bei den Interviewten und zweitens eine Zufriedenheit, die mit dem Wissen über die Verfügbarkeit von Angeboten zusammenhängt:

*„Eigentlich ist es alles super so aufgebaut. Aber ich würde es mir dann holen. Also es ist ja vorhanden. Bei den Dozenten, die haben auch immer ein offenes Ohr. Aber im Moment habe ich es noch nicht gebraucht“ (REE115 [3607-3815]).*

Zwei von ihnen gaben den entfernten Wohnort als Grund an: *„Da gibt es ja diese offene Sprechstunde, die kann ich dadurch nicht wahrnehmen“ (INHA19 [5875-5953]).*



### 3.2.2 Themen

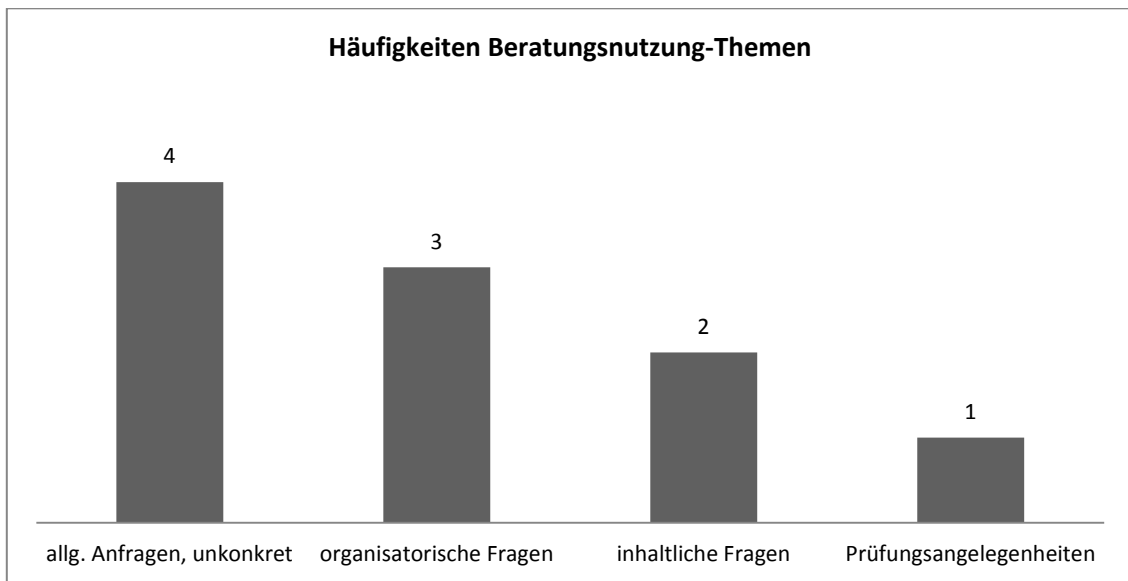


Abbildung 5-3: Beratungsnutzung-Themen (absolute Häufigkeiten)

Am häufigsten nutzen die Befragten Beratung zu allgemeinen Anfragen, die jedoch nicht weiter konkretisiert werden: *„Es werden auch die Anfragen schnell bearbeitet und versucht Lösungen zu finden“* (ANEW13 [9419-9585]).

Weiterhin werden mittels der Beratung inhaltliche und organisatorische Fragen geklärt sowie Informationen zu Prüfungsangelegenheiten eingeholt. Die Kategorien *Lernen, konkrete Informationen, Motivation, Praxistransfer, psychische Probleme* bzw. *Lebenskrisen, technische Probleme* bzw. *der Umgang mit dem Internet, inhaltliche und fachliche Informationen* und *Vernetzung* werden durch keine der Interviewaussagen bedient.

### 3.2.3 Personen

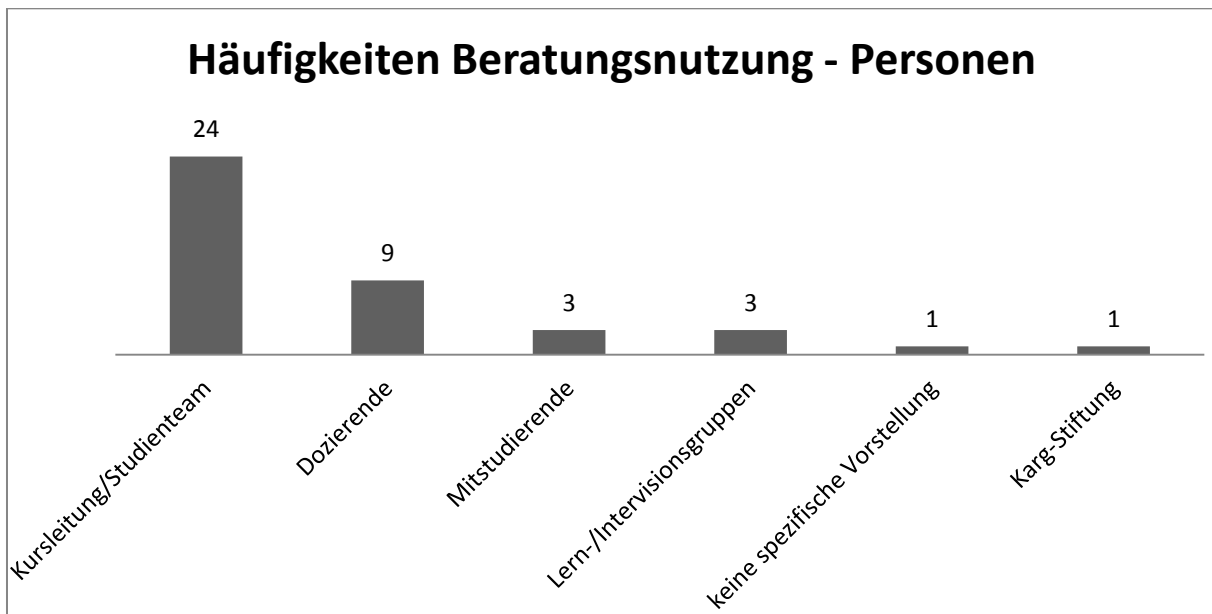


Abbildung 5-4: Beratungsnutzung-Personen (absolute Häufigkeiten)

Die Auswertung der Kategorie *Personen* zeigt, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam die am häufigsten in Anspruch genommene Option ist, wenn es um Beratung geht. Dabei scheint es hier nicht immer nur um einen konkreten Beratungsanlass zu gehen, sondern besonders um das Gefühl der stetig verfügbaren Ansprechpartnerin bzw. des Ansprechpartners:

*„Auch, wenn man irgendetwas hat, man kann anrufen, man kann mailen und die versuchen immer eine Antwort zu finden, und das ist toll. Schön, man fühlt sich gut betreut“ (HATE04 [2725-2891]).*

*„Auch wenn wir irgendwie Probleme oder Schwierigkeiten haben, habe ich immer das Gefühl, dass ich auf die Organisatoren immer zugehen kann. Ich fühle mich da sehr aufgenommen“ (ELHA13 [3712-3887]).*

Die Möglichkeit Beratungsangebote, in welcher Form auch immer, schnell verfügbar zu haben, scheint somit eine Art Motivationsstütze für die Teilnehmenden zu sein.

Dahinter nehmen auch die Dozierenden noch einen relevanten Platz ein. *„Die Dozenten sind jederzeit da, um ihnen Fragen zu stellen und beantworten uns diese*

auch“ (INLU05, [2089-2179]). Hier wurde jedoch auch eine Aussage zu negativen Erfahrungen gemacht: „Dozenten [sind] nicht ansprechbar und wirken oft zu beschäftigt“ (MAPA28, [2324-2381]). Beratungsangebote durch andere Universitätsangehörige und/oder spezielles Beratungspersonal spielen in den Interviewäußerungen der Teilnehmenden keine Rolle.

### 3.2.4 Instrumente der Beratung

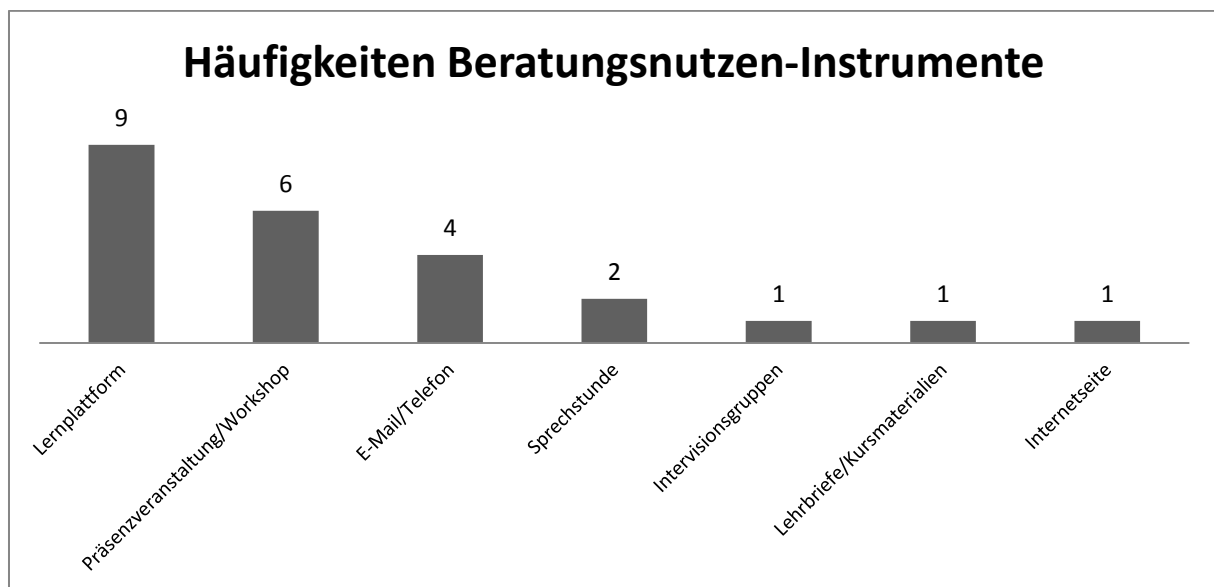


Abbildung 5-5: Beratungsnutzung-Instrumente (absolute Häufigkeiten)

Am häufigsten nutzen die Befragten die Lernplattform als Beratungsinstrument. Diese dient hauptsächlich zum Schreiben von Nachrichten und dem Herunterladen der Kursmaterialien. Zusätzlich wird durch die Ergebnisse deutlich, dass Präsenzveranstaltungen bzw. Workshops als Beratungsort wahrgenommen werden:

„So dieser interdisziplinäre Austausch und Menschen eben auch einfach schon mit Lebens- und Berufserfahrungen, die da zusammenkommen und die Plattform dann eben auch haben, um sich auszutauschen“ (BRME21, [20824-21017]).

Hier wird jedoch von zumindest einer Person die Zeitknappheit bedauert:

*„Präsenzveranstaltungen. Das ist immer so ein bisschen knapp an der Zeit, finden wir. Für viele eben auch, die nicht im Fach stehen und dann auch so viel fragen und auf die dann nicht so eingegangen werden kann, weil einfach die Zeit nicht reicht“ (ELRO15, [4131-4377]).*

Zusätzlich zu den Präsenzveranstaltungen scheint vor allem der Auftaktveranstaltung eine besondere Bedeutung zuzukommen.

*„Ich habe mich gut aufgehoben [...] oder aufgenommen gefühlt, das hat mit dieser Auftaktveranstaltung natürlich zu tun, wo man sich erst einmal kennengelernt [hat], wo ein gemütlicher, also gemütlich trifft es eigentlich, wo ein gemütlicher Rahmen geschaffen wird, der einem ein gutes Gefühl gibt, und wo sich jeder auch vorstellt, und man weiß, was passiert hier jetzt, womit habe ich zu tun, womit werde ich in Zukunft zu tun haben. So das fand ich ganz schön. Also wirklich diese Auftaktveranstaltung, die ganz intensiv gestaltet wurde [...] total gut“ (HERO12, [16192-16773]).*

E-Mails oder telefonische Anfragen stellen mit vier Nennungen ebenfalls ein genutztes Instrument dar. Unter den analysierten Interviews finden sich demgegenüber weniger Hinweise auf die Bedeutung von Sprechstunden, Intervisionsgruppen, Lehrbriefen und Kursmaterialien sowie die Internetseite der Universität. Keinen beratungsrelevanten Nutzen bringen laut den Aussagen der Befragten die Instrumente Portfolio und Lerntagebücher, welche jedoch auch nur im Studienformat Hochbegabtenförderung zum Einsatz kommen.

Nachdem bis hierher ein Überblick über den aktuellen Stand der Nutzung von Beratungsangeboten gegeben wurde, wird im Folgenden darauf eingegangen, welche Veränderungen sich die Teilnehmenden bezüglich dieser Beratungs- und Hilfsangebote wünschen.

### 3.3 gewünschte Beratung

#### 3.3.1 kein Bedarf

Insgesamt beziehen sich 24 der kategorisierten Aussagen darauf, dass kein zusätzlicher Bedarf bezüglich Beratung bestehe. Dies wird in den meisten Fällen damit begründet, dass man mit den vorhandenen Angeboten bereits zufrieden ist und sich keine anderen wünscht:

*„Weiß ich nicht, ne keine Ahnung. Ich bin völlig zufrieden damit, ich weiß, wo ich mich hinwenden muss, wenn irgendetwas ist. Und ich könnte mir jetzt auch im Moment nichts anderes vorstellen“ (ELRO18, [3196-3386]).*

Vor dem Hintergrund, dass die Befragten zum überwiegenden Teil berufstätige Personen mittleren Alters mit Familienverantwortung und heterogenen Bildungs- und Berufsbiografien sind, ist es nicht verwunderlich, dass Beratungsangebote der Universität gar nicht oder nur zögerlich wahrgenommen werden. Die folgende Aussage macht das deutlich: *„Nein, also dafür bin ich auch zu autark, das was ich wissen will darüber informiere ich mich“ (HERO12, [5634-5726]).*

Hinzu kommt, dass nicht alle Teilnehmenden aus Rostock kommen und eine persönliche Beratung und Betreuung dadurch erschwert wird:

*„Sicherlich würde ich mir manchmal mehr Beratung und Betreuung wünschen, aber ich habe ja das Entfernungsproblem und da muss ich einfach selber sehen, wie ich damit klarkomme“ URBE13 ([13921-14095]).*

### 3.3.2 Themen

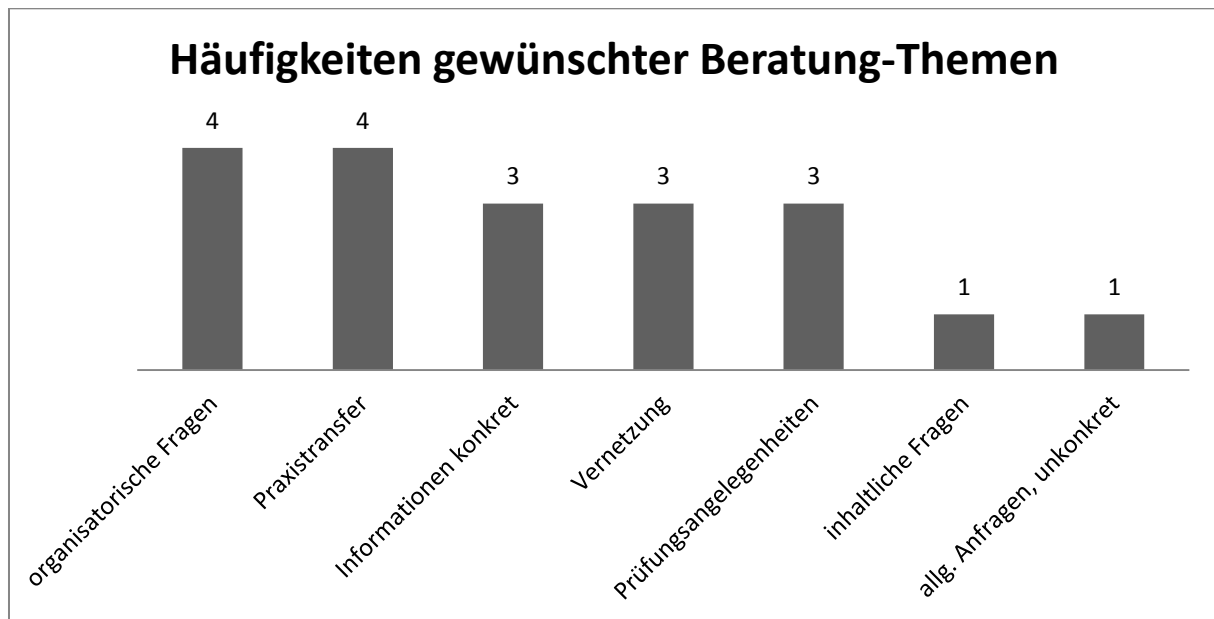


Abbildung 5-6: Gewünschte Beratung-Themen (absolute Häufigkeiten)

In den Interviews wird deutlich, dass einige der Teilnehmenden der beiden Studienformate sehr genau wissen, was ihre Bedarfe sind. Darüber hinaus unterbreiten sie genaue Vorschläge, mit welchen Angeboten diese bedient werden könnten. Beratungswünsche im organisatorischen Bereich werden am häufigsten angesprochen. Ein gewünschtes Beratungsthema bezieht sich auf konkrete Informationen zu Beginn bzw. vor der Weiterbildung. So wünschen sich einige Befragte von Anfang an mehr Transparenz über den Workload des Weiterbildungsangebotes bzw. dessen Bedeutung.

*„Es muss einfach vorher bekannt sein. Also wirklich diese Stundenzahl. Ich weiß, dass es mal eine Infoveranstaltung gegeben hat, aber da war ich nicht. Die war irgendwie ein halbes Jahr vor Bewerbungsschluss. Davon wussten wir und mein Arbeitgeber auch nichts. Aus dem Flyer ging das überhaupt nicht hervor, welcher Umfang das ist. Und ich glaube, das ist ein großes Problem. Also es muss wirklich ganz klar sein, worauf man sich einlässt.“ (XXXX05, [4585-5027])*

Sehr starken Beratungsbedarf gibt es auch im Bereich Theorie-Praxis-Transfer bzw. anwendungsorientierter Angebote. Als zusätzliches Beratungsangebot bezeichnet

ein/e Interviewte/r daher „auch mal Praxisangebote“ und schlägt vor, dass „man die Leute da mal trennt; ja nachdem wer sich für was interessiert, [und] da beratend Unterstützung bekommt.“ (INRO17, [5302-5361], [5607-5776]).

Ein weiterer Vorschlag zur Erhöhung der Praxistauglichkeit des Gelernten wird von ELRO15 angebracht. So könne man ein Mentoren/innenprogramm einrichten, um Fragen, die während des Schreibens einer Hausarbeit aufkommen oder relevant für die praktische Umsetzung sind, in einem gegenseitigen Austausch mit einer/einem Mentor/in besprechen könnte (vgl. ELRO15 [5453-5834]).

Ein weiterer Wunsch bezieht sich auf mehr Austauschmöglichkeiten unter den Studierenden – beispielsweise über eine Online-Plattform:

*„Also es war ja auch mal die Idee, dass da mehr eingestellt werden sollte, auch von den Studierenden, das fehlt ja auch irgendwie so, wir hatten jetzt auch nochmal überlegt, es gibt ja da so eine Seite, ob wir da so eine Plattform haben könnten, wo wir dann ich sag einfach mal Rezepte einstellen können oder Bastelangebote oder wo man bestimmte Blumensamen bekommt, irgendwie so etwas, dass man so einen internen Austausch hat“ (ERGÜ17 [13820-14247]).*

Am zweithäufigsten wurden konkrete Informationen, Vernetzung und Prüfungsangelegenheiten genannt. Im Bereich der Gartentherapie vermisst beispielsweise eine interviewte Person konkret Karriere- bzw. Berufsberatung. Sie beschreibt ihre Vorstellungen im Folgenden im Detail:

*„... da hapert es so ein bisschen an den Informationen, wie ich im Endeffekt mit der Gartentherapie [...], wie ich das umsetzen kann [...] ich würde gerne ein Projekt machen, ich würde auch gerne selbstständig arbeiten, zu mindestens zum Teil [...] Wie ich damit arbeiten kann mit der Gartentherapie. Es soll Spaß machen irgendwie, klar, aber man möchte auch Geld damit verdienen. Das letztendlich, wie man vielleicht an Fördergelder rankommt, an Projektgelder [...] also vielleicht noch persönliche Beratung, eben auch individuelle Beratung, vielleicht auch, wie ich das umgesetzt kriege, wie ich das in den Arbeitsalltag*

*integrieren kann oder wie ich mich damit selbstständig machen kann“ (XXXX02, [7135-8391]; [8560-8800]; [19142-19748]).*

Die Anrechnung bereits absolvierter Leistungen und eine offene Kommunikation inklusive konstruktiver Lösungsfindung ist das Anliegen einer weiteren Person:

*„Warum kriege ich das nicht anerkannt, ich habe Gartenbau studiert, [...] Ich habe bis heute keine Antwort da drauf. Es kam keine Begründung. Das wäre für mich Unterstützung solche Dinge zu klären ...“ (XXXX03, [7792-9147]).*

Der Wunsch nach mehr Vernetzung besteht zum einen bezogen auf die Zeit zwischen den Präsenzterminen aber auch konkret in den Präsenzveranstaltungen selbst.

*„Also ich würde mir von Herzen [...] wünschen, mehr verbunden zu sein, also mit den anderen, aber ich wohne ein bisschen weiter weg, [...] aber die anderen aus meiner Intervisionsgruppe wohnen noch weiter weg, also das ist schon schwierig, wir haben zwar Kontakt über unser Forum und haben auch schon miteinander telefoniert, aber nicht so intensiv wie wahrscheinlich die Leute in Rostock, die dort direkt wohnen und sich öfter sehen können. Da bin ich manchmal etwas traurig, aber wüsste jetzt auch nicht, wie ich das anders organisieren sollte“ (ANLU20, [7082-7663]).*

*„Also wie gesagt, ich könnte mir vorstellen, in den Präsenzen mehr die Möglichkeit zu bekommen, den Lernstoff aus dem Selbststudium mit anderen Teilnehmern austauschen zu können und darüber zu diskutieren. Das kommt manchmal ein bisschen zu kurz, finde ich“ (INLU05, [3712-3978]).*

Beratungswünsche in Hinblick auf Prüfungsleistungen beziehen sich auf die Forderung nach mehr Informationen und Transparenz über die Anforderungen und Lernziele. *„Das ist nur die Frage, was will man eigentlich hören. Was ist eigentlich so ... Gut [...] da fehlt mir einfach die konkrete Angabe“ (ELRO31, [2176-2599]).*



Einen wichtigen Hinweis für die Implementierung von Folgekursen an der Universität gibt eine befragte Person an:

*„Ich denke mal, wenn dieser Kurs irgendwann kostenpflichtig wird, dann wäre es wahrscheinlich sinnvoll so eine Finanzierungsberatung, also das könnte ich mir vorstellen. Für diejenigen, die das eben im Nachgang oder später dann noch machen werden. Das ist dann vielleicht ganz interessant, wo man Geld herkrieg, wenn man es nicht auf der hohen Kante hat, bzw. vielleicht auch eine Freistellung von der Arbeit nehmen muss, die nicht bezahlt wird oder so“ (SIGÜ17, [3854-4309]).*

Es zeigt sich außerdem, dass Beratung zu Themen, die bisher nicht genutzt wurden, (Lernen, Motivation, psychische Probleme bzw. Lebenskrisen, technische Probleme bzw. der Umgang mit dem Internet sowie inhaltliche und fachliche Informationen) von den Teilnehmenden auch nicht explizit vermisst werden.

### 3.3.3 Personen

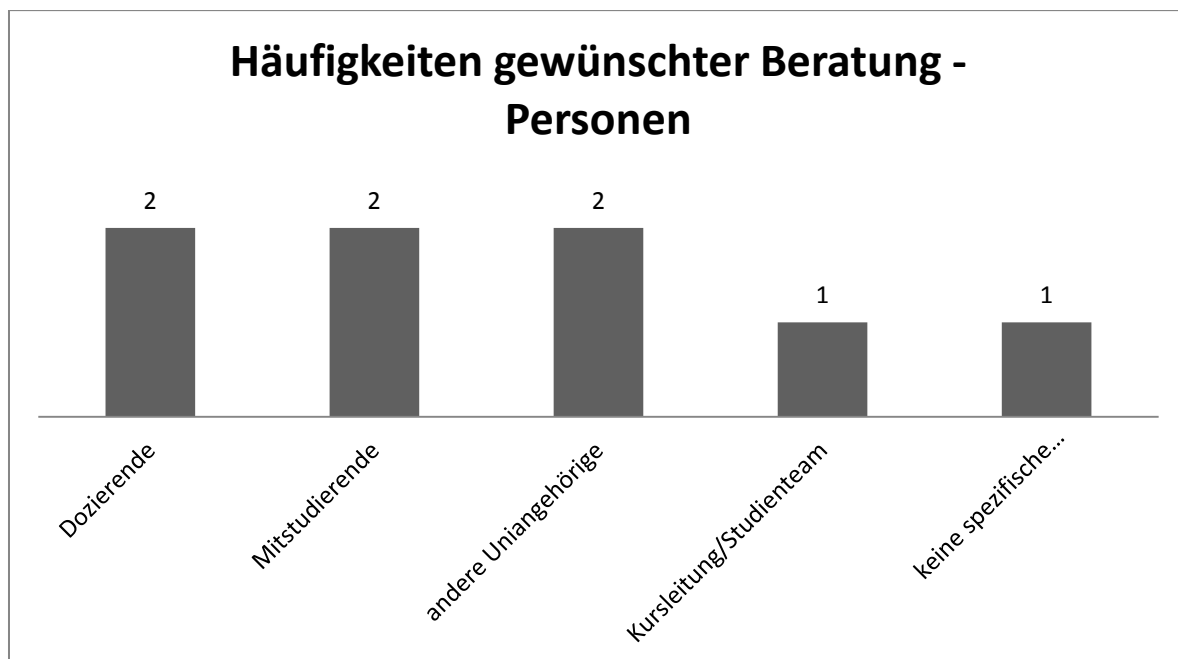


Abbildung 5-7: Gewünschte Beratung-Personen (absolute Häufigkeiten)

Insgesamt zeigt sich, dass die Teilnehmenden kaum Angaben dazu machen, von welchen Personengruppen sie sich (eventuell mehr) Beratung wünschen. Die in den Interviews getroffenen Aussagen beziehen sich jedoch hauptsächlich auf Dozierende, Mitstudierende und andere Universitätsangehörige. Universitätsangehörige könnten beispielsweise einen (Aufbau-)Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten anbieten:

*„Also naja, es ist ja so und so alles recht neu. Also wenn man nicht studiert hat. Also ich habe kein Abitur gemacht und nichts. Es ist schon Neuland, z. B. dass man sich auskennen, muss mit wissenschaftlichem Arbeiten usw. Das ist natürlich nicht so einfach, denn da muss man sich auch mal Unterstützung von außen holen sprich von der Universität bzw. auch von Bekanntenkreisen, wo man weiß, die können das“ (REE15, [9614-10019]).*

Konkret wird an die Kursleitung des Studienformates *Gartentherapie* der Wunsch herangetragen, mehr auf die Hinweise und Angebote der Teilnehmenden einzugehen. In diesem Fall ging es laut Aussage der befragten Person um eine konkrete Unterstützung ihrerseits bei der Installierung von Praktikumsplätzen für alle Teilnehmenden des Kurses, welches von der Kursleitung abgelehnt worden sei.

*„Das ist vielleicht falsch, das weiß ich nicht, aber ich glaube, dass da so ein Stück weit Offenheit fehlt. Die Organisation ist da immer bisschen schwerfällig, ich wünschte mir da wirklich mehr Offenheit und aufeinander-zu-gehen dürfen“ (XXXX03, [23658-24839]).*

Bis auf diese hier dargestellten Fälle wurden in keinem der weiteren Interviews Verbesserungswünsche an die hauptsächlich verantwortlichen Personengruppen adressiert.

### **3.3.4 Instrumente der Beratung**

Wünsche im Kontext bestehender Beratungsinstrumente konnten nur aus zwei Angaben herausgefiltert werden. Eine Aussage bezog sich dabei auf den Wunsch

nach mehr Austausch unter den Teilnehmenden über das Instrument der Lernplattform (ERGÜ17, [13820-14247]), eine weitere wies konkret auf eine bessere Nutzung der Präsenzveranstaltungen für Beratungsanlässe hin, da diese erst den „Raum zum Ansprechen bieten, da hier Kontaktmöglichkeiten entstehen“ (MAPA28 [2622-2730]).

Folgende Kategorien fanden hingegen gar keine Erwähnung:

- Intervisionsgruppen
- Portfolio
- Lerntagebücher
- Lehrbriefe/Kursmaterialien
- Sprechstunde
- E-Mail/Telefon
- Hospitationen in der Praxis
- Internetseite

#### **4. Zusammenfassung**

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Teilnehmenden vor allem außerhalb der Universität sehr viel Unterstützung erfahren. Besonders die Familie spielt offenbar eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, zeitliche Ressourcen zu schaffen aber auch emotionale und motivationale Unterstützung zu leisten. Darüber hinaus zeigte sich, dass auch das Arbeitsumfeld mit Kolleginnen und Kollegen sowie generelle Arbeitsbedingungen unterstützend wirken können. Hier wiederum sind es vor allem Regelungen zu Freistellungen oder flexiblen Arbeitszeiten, die von den Teilnehmenden als begünstigend beschrieben werden.

Zusätzlich zu diesen externen Unterstützungsangeboten nehmen die Teilnehmenden auch vonseiten der Universität Hilfsangebote wahr. In erster Linie denken die Befragten hierbei an die Universitätsbibliothek mit der Möglichkeit zur Buchausleihe und der Bereitstellung der Semesterapparate. Unterstützung durch technische Hilfsmittel, wie sie vorwiegend mittels der Lernplattform bereitgestellt wird, nimmt ebenfalls einen hohen Anteil der Nennungen der Befragten ein.

Einige Teilnehmende gaben auch an, gar keine Unterstützung genutzt zu haben. Dies liegt jedoch nicht daran, dass sie keine Angebote wahrgenommen hätten, sondern eher an der Tatsache, dass sie keinen Bedarf an Beratung hatten und mit dem Studium klar kamen.

In Hinblick auf die genutzten Beratungsangebote zeigt sich, dass es schwerfällt, die Beratungsthemen über die Einzelfälle hinaus auf alle Befragten oder gar die Kursteilnehmenden zu generalisieren, da die in den Interviews beschriebenen Anliegen oft sehr individuellen Charakter trugen. Die meisten der Themen bezogen sich eher auf organisatorische und inhaltliche Aspekte der Weiterbildungskurse. Persönliche Belange bzw. Probleme wie Lernschwierigkeiten, Motivation oder psychische Krisen wurden von den Befragten gar nicht angeführt und hierzu dementsprechend auch keine Beratung nachgefragt.

Die Ergebnisse zur Beratungsnutzung zeigen außerdem deutlich, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam mit Abstand die wichtigsten Beratungs-Instanzen für die Befragten darstellen. Der Großteil der Anliegen der Teilnehmenden wird durch diese Personen abgefangen und bearbeitet. Kursleitung und Studienteam stellen außerdem für viele Anliegen und Themenbereiche die erste Anlaufstelle dar, wenn sich Schwierigkeiten oder auch einfach nur Fragen zur Weiterbildung ergeben.

Neben Kursleitung und Studienteam kommt den Dozierenden noch eine Rolle bei der Beratung zu. Diese werden jedoch hauptsächlich bei inhaltlichen Fragen zu den Präsenzveranstaltungen in Anspruch genommen. Andererseits waren die Befragten bisher nicht in allen Fällen mit der Erreichbarkeit und Hilfsbereitschaft der Dozierenden zufrieden.

Bei den Beratungsinstrumenten werden Lernplattform und Präsenzveranstaltungen am häufigsten genannt. Die Lernplattform dient dabei hauptsächlich zur Beschaffung von Informationen und Kursmaterialien. Die Präsenzveranstaltungen sind vor allem für den Austausch der Teilnehmenden untereinander wichtig, da dieser zwischen den Präsenzen nur wenig stattfindet.

Insgesamt werden nicht viele der vorhandenen Angebote von den Teilnehmenden auch tatsächlich genutzt. Es wird aber deutlich, dass allein das Vorhandensein dieser sowie das Bewusstsein über mögliche Unterstützung bereits einen motivierenden Effekt ausüben. Die Zufriedenheit mit den bestehenden Hilfs- und Beratungsangeboten trägt möglicherweise auch dazu bei, dass die Befragten kaum Änderungswünsche bezüglich der Gestaltung der Kursangebote formulieren und zudem kaum Vorstellungen dazu äußern, welche Angebote besonders nützlich für sie sein könnten.

Die Aspekte, zu denen Beratung gewünscht wird, beziehen sich, wie es bereits bei der Diskussion der Nutzung der Angebote deutlich wurde, hauptsächlich auf inhaltliche und organisatorische Aspekte der Weiterbildung selbst. Hinzu kommt der Wunsch nach mehr Unterstützung beim Transfer der Kursinhalte bzw. daraus erwachsenen neuen Ideen in die Praxis und der Vernetzung mit anderen. Beratungsbedürfnisse in Bezug auf persönliche Belange und Probleme wurden in keinem der Interviews erwähnt.

Zu Personen die Beratung anbieten sollten, werden in den ausgewerteten Interviews kaum Angaben gemacht. Dies könnte daran liegen, dass in Hinblick auf diesen Punkt bereits eine hohe Zufriedenheit mit den aktuellen Beratungsangeboten besteht.

## ***5. Diskussion und Ausblick***

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass die Teilnehmenden selbst eine andere Vorstellung davon haben, welche Beratungsangebote sie benötigen, als die Forschungsgruppe zunächst angenommen hat. Dies gilt sowohl für die inhaltlichen Bereiche und Themen, zu denen Beratung gewünscht wird, als auch für die Beratungsinstrumente. Die Vorstellung darüber, was hilfreich und notwendig ist, scheint sehr individuell zu sein und es können nur wenige Aspekte generalisiert und damit für die Entwicklung eines übergreifenden Beratungskonzepts genutzt werden.

Trotzdem kann festgehalten werden, dass die Kursleitung bzw. das Studienteam – auch mit inhaltlich-fachlicher Verantwortung – einen entscheidenden Platz einnimmt, wenn es um die in den Interviews geäußerten Beratungsanlässe geht. Viele der Beratungsbedarfe können ihr gegenüber direkt geäußert und von ihr Hilfe und Unterstützung angefordert werden. Ähnlich wie die Lehrkraft in der Schule (Heller & Perleth, 2010) stellen Kursleitung/Studienteam die erste Beratungsinstanz bei einer Vielzahl der tatsächlichen auftretenden Probleme dar.

Durch ihre Koordinierungsfunktion und den Überblick über den gesamten Kursablauf und seine Anforderungen an die Teilnehmenden können Kursleitung und Studienteam kurzfristige, nachhaltige als auch langfristig wirksame Unterstützungs- und Beratungsangebote installieren – und diese bei Bedarf flexibel variiert anbieten. Kursleitung und Studienteam können die Bedürfnisse der Teilnehmenden erkennen und je nach Bedarf Kontakt zu Dozierenden sowie weiteren Beratungsinstanzen der Universität und des Studentenwerks vermitteln (Studienberatung, Beauftragter für behinderte und chronisch kranke Studierende, Sozialberatung). Darüber hinaus muss im Hinblick auf gravierendere psychische Probleme, die in der untersuchten Stichprobe nicht sichtbar wurden, auf externe Fachleute verwiesen werden (psychologische Beratungsstellen, Psychiater und Psychotherapeuten; hierzu zählen in diesem Zusammenhang auch die psychiatrischen Ambulanzen der Universitätskliniken).

Insgesamt zeigt sich, dass die Kommunikationskultur eine wichtige Grundlage darstellt, wenn es um Beratung in den hier untersuchten Studienformaten geht. Den Studierenden hilft es enorm, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ihre Anliegen und Probleme jederzeit offen ansprechen können, und gemeinsam versucht wird, aufgekommene Probleme in ihrem Kontext zu analysieren, konstruktive Lösungen zu entwickeln und umzusetzen.

Die Interviewstudie, über die hier berichtet wurde, fand relativ früh im Rahmen der beiden Weiterbildungskurse statt. Zu weiteren Zeitpunkten und an weiteren Stichproben sollte überprüft werden, welche konkreten Probleme und Herausforderungen sich den Teilnehmenden auch anderer wissenschaftlicher Weiterbildungskurse und Studiengänge Weiterbildung stellen und dem erfolgreichen Absolvieren womöglich

entgegenstehen. Aus solchen Ergebnissen könnten möglicherweise speziellere und zielgenaue Beratungs- und Unterstützungsangebote entwickelt werden.

## **Literaturverzeichnis**

- Breyer, T. (in Vorbereitung, 2014). Die Wahrnehmung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock. Eine qualitative Untersuchung der Studienformate Gartentherapie und Inklusive Hochbegabtenförderung in KiTa und Grundschule (Arbeitstitel). Rostock: Universität Rostock.
- Hanft, A.; Maschwitz, A. & Hartmann-Bischoff, M. (2013). Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. (S.110-120). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Heller, K. A. & Perleth, Ch. (2010). Bildungsberatung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Wojtaszek, A. & Perleth, C. (2013) Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In H. Vogt (Hrsg.), *DGWF-Jahrestagungsdocumentation 2012 "Wächst zusammen, was zusammen gehört?"*. (S. 202-211), Bielefeld.

# **Kapitel 6: Ein Modell für die zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

*(Christoph Perleth)*

## **1. Einleitung**

Wenn man sich die Ergebnisse der vier in diesem Berichtsband zusammengestellten Teilstudien ansieht, so wird deutlich, dass Beratung, Coaching und Unterstützung bei allen Anforderungen des Studiums bzw. der wissenschaftlichen Weiterbildung nur teilweise durch die klassische Studienberatung abgedeckt werden muss und werden kann. Bereits in unserer Literaturstudie (Wojtaszek & Perleth, 2014c, Kapitel zwei in diesem Band) wurde hervorgehoben, dass Maßnahmen wie Lerntagebücher oder Portfolios in ein umfassendes Beratungskonzept einzugliedern sind. Solche Methoden sind nicht nur Teile des hochschuldidaktischen Inventars, mit dem nachhaltiges Lernen gefördert und forciert werden soll, indem etwa strukturiertes Lernen begünstigt wird, sondern sie dienen auch dazu, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer von universitären Weiterbildungsmaßnahmen ihre eigenen Kompetenzen, Schwierigkeiten und Lernerträge reflektieren. Wenn man so will, erfüllen diese lernunterstützenden Maßnahmen dieselbe Funktion, die Selbstbeobachtung und Reflexion des eigenen Verhaltens in therapeutischen Kontexten erfüllen (vergleiche beispielsweise Laut & Schlottke, 2009, Petermann & Petermann, 2013, oder Fiedler & Standop, 1994).

Aber auch die empirischen Studien, über die in den Kapiteln 2 bis 5 (Wojtaszek & Perleth, 2014b u. c, Mantey, Wojtaszek & Perleth, 2014a) berichtet wurde, unterstreichen die Bedeutung von Methoden wie Portfolio, Lerntagebüchern und Interventionsgruppen als Unterstützungssysteme für eine gelingend universitäre Weiterbildung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem des Kursangebots „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule<sup>8</sup>“ schätzen sowohl im Fragebogen

---

<sup>8</sup> Im Folgenden auch als *Hochbegabtenförderung* bezeichnet.



wie auch in den Interviews die Bedeutung dieser Methoden als sehr positiv für das eigene Lernen und ein erfolgreiches absolvieren des Kurses ein.

Auch wenn die Aufgaben des Arbeitspakets 1.3 vor allem die Entwicklung und empirische Überprüfung von Beratungs- und Supportstrukturen umfassten, so sei doch an dieser Stelle festgehalten, dass gerade die im Kontext des Weiterbildungsangebots *Hochbegabtenförderung* eingesetzten und weiterentwickelten Methoden Lerntagebücher, Portfolios und Intervisionsgruppen nicht nur Beratungsinstrumente darstellen, sondern auch zur Kompetenzmessung genutzt werden können. So stellen sowohl die Lerntagebücher wie auch die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erstellten Portfolios neben der Durchführung und Präsentation des Abschlussprojekts wesentliche Teile der Abschlussprüfung dar.

## **2. Lerntagebücher, Portfolios und Intervisionsgruppen als didaktische und beraterische Instrumente**

Auch wenn diese drei Methoden vor allem im Weiterbildungskurs *Hochbegabtenförderung* eingesetzt und erprobt wurden, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, auf diese drei Methoden etwas näher einzugehen, da sie in der Literatur eher als didaktische Methoden denn als Maßnahme von Studienberatung und Coaching gesehen werden.

### **2.1 Lerntagebücher**

Auf dem Hintergrund der in Kapitel 2 skizzierten Literatur (Wojtaszek & Perleth, 2014c) wurde für den Zertifikatskurs Hochbegabtenförderung eine Form des Lerntagebuchs entwickelt, die dazu dienen sollte, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insbesondere die theoretischen Inhalte der einzelnen Kurseinheiten reflektieren und in Bezug zu ihrer Praxis setzen.

Im Laufe der ersten Kurseinheiten bzw. aufgrund der Durchsicht und Analyse der dazu abgegebenen Lerntagebücher erfolgt eine Anpassung der Lerntagebücher an

die konkreten Gegebenheiten des Weiterbildungskurses und die Möglichkeiten Bedürfnisse der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer. Insbesondere erfolgte auch aufgrund der in den Kapiteln 3 und 4 berichteten Evaluationsergebnisse eine Flexibilisierung der Inhalte bzw. Themenwahl sowie eine etwas großzügigere Gestaltung der Abgabetermine.

Als entscheidend für den Nutzen der Lerntagebücher für nachhaltiges Lernen und als Maßnahme der Unterstützung der Lernenden kann aber die Entwicklung eines Kategoriensystems angesehen werden, auf dessen Grundlage die Lerntagebücher von der Kursleitung bzw. studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften ausgewertet wurden. Dabei stand weniger die wissenschaftliche Auswertung der Lerntagebücher im Zentrum des Interesses, sondern vielmehr das Ziel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Zertifikatskurs *Hochbegabtenförderung* ein standardisiertes und objektiviertes Feedback geben zu können, auch auf der Grundlage wissenschaftlicher Kriterien. Dieses Feedback, das eben auch einen Beratungs- bzw. Coachingaspekt darstellt, kann als wesentlicher Bestandteil der Lernmethode des Lerntagebuchs gelten.

Daneben erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch Feedback auf einer anderen Ebene: jedes Lerntagebuch wurde nicht nur von der Kursleitung bzw. der dafür angestellten (wissenschaftliche) Hilfskraft bewertet, sondern auch durch eine Mitteilnehmerin oder einen Mitteilnehmer. Beide Arten von Feedback wurden, wie denen Kapitel drei und vier dargestellten Befunden entnommen werden kann, bislang als sehr wertvoll und gewinnbringend beschrieben, sowohl im Hinblick auf den mit der Bewertung durch fremde Personen angestoßenen Perspektivenwechsel, als auch für die Kursmotivation. Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nahmen dabei dieses Feedback nicht als Kontrolle war, sondern als Möglichkeit, voneinander zu lernen. Beide Feedbackvarianten wurden durchgängig als Gewinn bringend beschrieben. Dabei ist sicherlich anzumerken, dass die Kursleitung stets in engem Austausch mit den Hilfskräften, die die Lerntagebücher bearbeiteten, stand, die Rückmeldungen zumindest stichprobenartig gegenlas und darauf achtete, dass konstruktive und wertschätzen Formulierungen etc. verwendet wurden.

Die restliche Laufzeit des Kurses *Hochbegabtenförderung* soll auch dazu benutzt werden, das System weiter zu optimieren, beispielsweise dahingehend, dass die Kursleitung auf der Grundlage der Vorarbeiten eher formaler, standardisierter Art durch die Hilfskräfte ein erhöhtes Augenmerk auf die inhaltlich-fachliche Rückmeldung legen wird. Daneben werden gegenwärtig offene Fragen, also von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern angeführte inhaltliche Unklarheiten, aus den Lerntagebüchern herausgefiltert, von der Kursleitung gesammelt und geclustert und derzeit vor allem im Rahmen der Präsenzeinheiten bearbeitet. Es wird aber angestrebt, für diese Art von Rückmeldungen bzw. Klarstellungen eine geeignete digitale Plattform zu verwenden, wobei das aktuell eingesetzte Lehr-Lern-System Stud.IP hierfür eher weniger geeignet erscheint. Ideal wäre eine Mischung aus lebhaften Diskussionen auf der Lernplattform und Klärung wichtiger Fragen in gebündelter Form im Rahmen der Präsenzeinheiten.

An dieser Stelle sei auch angemerkt, dass im aktuellen Kurs *Hochbegabtenförderung* eine sehr offene Kommunikation vor herrscht, so dass der Einblick Kursleitung und der Hilfskräfte in das Lerntagebuch nicht als Kontrolle wahrgenommen wird und für die Teilnehmenden kein Problem darstellt. Dass dies so ist, könnte auch ein Resultat davon sein, dass die Lerntagebücher und die Art ihrer Auswertung gleich zu Beginn des Kurses eingeführt worden waren. Dieses ist insofern von Bedeutung, als dass das Lerntagebuch im Kurs nicht nur als Methode zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens als alternative Lernform eingesetzt wird, sondern gleichsam auch eine alternative Prüfungsform darstellt. Durch den Verzicht auf vereinfachende richtig/falsch-Bewertungen oder gar Noten soll durch die Lerntagebücher der offene Fachdialog gefördert und erreicht werden, sodass trotz der Wissens- und Kompetenzunterschiede zwischen Lehrenden und Lernenden ein zufriedenstellender, partnerschaftlicher Lernprozess indiziert wird.

Auch wenn in den Befragungen sicherlich auch Kritik an der bisweilen als zu starr empfundenen Form sowie den aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer so strengen Rahmenbedingungen geübt wurde, scheinen die Kursteilnehmenden die Lerntagebücher als Alternative zu sonst üblichen Hausarbeiten oder gar Prüfungsleistungen (etwa Klausuren als Modulprüfungen am Ende eines jeden Semesters) sehr zu schätzen. Wie bereits mehrfach hervorgehoben wird die Bearbeitung eines

Lerntagebuchs nicht als aufgezwungen und die Rückmeldungen durch die Kursleitung bzw. die wissenschaftlichen Hilfskräfte nicht als Kontrollinstrument angesehen, sondern als nützliche Methode, das eigene Lernen zu organisieren. Das Feedback scheint für viele Teilnehmende als willkommene Rückmeldung zu fungieren, da die bearbeiteten Themen oft auch zum Gegenstand fachlichen Austausches in den Intervisionsgruppen würden.

## 2.2 Portfolios

Auch die Methode des Portfolios wurde in der Weiterbildungsmaßnahme *Hochbegabtenförderung* gleich zu Beginn des Kurses durch die Kursleitung umfassend mündlich und schriftlich eingeführt. Die Portfolios stellen in dem Kurs dabei eine Art „private Sammelmappe“ dar, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Beobachtungen, Gedanken oder passende Texte zum Beispiel aus dem Internet, der Tageszeitung oder aus anderen Quellen, Notizen und Ideen, Dokumente etwa von Kindern aus der eigenen Einrichtung und schließlich natürlich auch Dokumente aus dem Weiterbildungskurses selbst (Handouts, Fotos von Flipcharts etc.) sammeln können. Dadurch dass hier den Teilnehmenden kaum Vorgaben gemacht werden, soll ähnlich wie bei den Lerntagebüchern auch, der individuelle Lernprozess strukturiert und gefördert werden. Die Portfolios sollen aber noch stärker dazu dienen, den Arbeitsalltag auf der Grundlage der im Weiterbildungskurses vermittelten Inhalte zu reflektieren.

Obwohl der Arbeitsalltag in den Kindertagesstätten und Grundschulen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildung *Hochbegabtenförderung* durch Lernprozessbeobachtung, -reflexion und -dokumentation gekennzeichnet ist, wiesen die Portfolios durchaus unterschiedliche Qualität auf, auch im Hinblick auf ihre Reflexionstiefe, was ein wichtiges Kriterium für eine wissenschaftliche Weiterbildung darstellt. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Kursleitung in der zweiten Hälfte des Weiterbildungskurses noch stärker Anregungen geben könnte, wie die Portfolios am besten zu führen wären, welche Dokumente dort abgeheftet werden könnten usw. Daneben sollen auch die Intervisionsgruppen genutzt werden, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Führung ihrer Portfolios von ihren Mit-

studierenden begleiten zu lassen. Ohne den privaten Charakter der Portfolios anzugreifen soll darüber hinaus der Stand der Führung der Portfolios regelmäßig abgefragt und der Austausch zwischen den Teilnehmenden gefördert und moderiert werden.

Es ist vorgesehen, am Kursende die Portfoliomethode nochmals gründlich zu evaluieren und ihre Brauchbarkeit als Instrument zur Lernsteuerung und Lernunterstützung kritisch zu reflektieren und zu bewerten. Es wäre auch denkbar, für einen Folgekurs die beiden Methoden (Lerntagebuch und Portfolio) zusammenzufassen und zu einem einzigen Instrument der Lernsteuerung und Lernunterstützung weiterzuentwickeln.

Es kann aber jetzt schon festgehalten werden, dass Methoden wie Lerntagebücher und Portfolios nicht nur Instrumente der Lernförderung und Lernberatung darstellen, sondern dass damit auch alternative Prüfungsformen bereitgestellt wurden. Damit kann die Universität Rostock ihrer Verantwortung nachkommen, in den Weiterbildungsangeboten wissenschaftliche Standards festzulegen, ohne die Teilnehmenden mit Hausarbeiten und Prüfungen zu überfordern bzw. an deren Berufspraxis vorbei zu agieren. Bereits im jetzigen Kurs *Hochbegabtenförderung* gehen Lerntagebücher und Portfolios als alternative Prüfungsformen in der Gesamtleistung ein und ihr Workload (Zeiten für Selbststudium, Präsenzzeit etc.) wird für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachvollziehbar und transparent mit ECTS-Punkten belegt.

## **2.3 Intervisionsgruppen**

Ein wichtiges Instrument zur Erweiterung der selbstreflexiven Kompetenzen stellt im KOSMOS-Weiterbildungskurs *Hochbegabtenförderung* die Intervisionsgruppe dar. Im Gegensatz zu Supervisionsgruppen haben Intervisionsgruppen keine externe, professionelle Leitung. Im Rahmen von Intervisionsgruppen treffen sich gleichrangige Personen und treten im Rahmen gemeinsam festgelegter Strukturen und meist mit einem gemeinsamen beruflichen Fokus in einen fachlichen Austausch. Falls der Gegenstand dieses Austausches ein aufgetretenes Problem darstellt, richten sich die Kommunikationsprozesse immer auf eine Lösungsfindung, wobei die

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe sich stets nach dem Prinzip des „Geben und Nehmen“ gegenseitig unterstützen (Lippmann, 2013, S. 12-14; vgl. ausführlicher zu den Intervisionsgruppen im Rahmen der Weiterbildung Hochbegabtenförderung den Text von Mantey & Perleth, 2014b, dem auch die folgenden Absätze dem Inhalt nach entnommen sind).

Die Intervisionsgruppen erscheinen auch von daher für die universitäre Weiterbildung als besonders geeignet, weil sie keine externen, unter Umständen teuren Expertinnen und Experten erfordern, die Coaching, Beratung oder Supervision regelmäßig mit den Teilnehmenden durchführen. Es geht stattdessen darum, das Eigenpotential der Gruppe zu stärken und nutzbar zu machen, was von daher im Gegensatz zu Gruppen grundständig Studierender in wesentlich höherem Ausmaß machbar erscheint, da es sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits um Fachkräfte aus dem pädagogischen Bereich handelt und von einer hohen Akzeptanz und hohen Umsetzungschancen der den Intervisionsgruppen zu Grunde liegenden Ideen ausgegangen werden kann. Da die Lernenden für ihren eigenen Lernprozess und dessen Weiterentwicklung selbst verantwortlich sind, wird durch die Methode der Intervisionsgruppen auch eine Lernkultur im Sinne des lebenslangen Lernens gefördert.

Im Rahmen der Fortbildungsmaßnahme *Hochbegabtenförderung* stellte die Teilnahme an den Intervisionsgruppen ein curricularer, verpflichtender Bestandteil der Weiterbildung dar, was den Teilnehmenden von Beginn der Weiterbildung an transparent gemacht wurde. Praktisch wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeregt, regionale Kleingruppen von 4-6 Teilnehmenden zu bilden und sich mindestens dreimal im Semester für ca. 2 Stunden zu treffen. Von diesem Treffen waren bzw. sind Sitzungsprotokollen anzufertigen und der Kursleitung vorzulegen. Mit diesen Protokollen dokumentieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einerseits ihre Aktivitäten selbst, andererseits erhält die Kursleitung bzw. das Studententeam Informationen über die Aktivitäten in den Intervisionsgruppen und kann entsprechende ECTS gutschreiben.

Im KOSMOS-Weiterbildungskurs Hochbegabtenförderung wurden die Intervisionsgruppen im Rahmen eines Kursmoduls von einem dafür geeigneten Dozierenden

vorgestellt und initiiert. Dieser Dozent verfügte über spezielle Erfahrungen mit Gruppenprozessen und Moderation von Gruppen sowie Qualifikationen und Erfahrungen in (systemischer) Beratung und Supervision/Intervision. Inhaltliche Expertise zur fachlichen Grundlagen des jeweiligen Weiterbildungskurses (hier Hochbegabtenförderung) ist nicht zwingend erforderlich. Die Methodik der Intervisionsgruppen, mit deren Hilfe die Professionalisierung der Teilnehmenden gestärkt werden soll, wurde unabhängig vom Kursthema vorgestellt. Voraussetzung und Grundlage für gelingende Intervisionsgruppen ist eine offene, ehrliche Kommunikation. Aus diesem Grunde erfolgten die Einführung in sowie die ersten Schritte der Intervisionsgruppen zunächst ohne die Kursleitung. Ob noch weitere Einheiten zur Intensivierung der Arbeit in den Intervisionsgruppen in den kommenden beiden Semestern erforderlich sind, wird derzeit geprüft.

Praktisch fanden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der einzelnen Intervisionsgruppen unabhängig von Einrichtungen, Trägern oder Kitaleitungen zusammen. Ein großer Vorteil dieser in der Regel regionalen Gruppen besteht auch darin, dass die Intervisionsgruppen Grundlagen für die Vernetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander darstellen. Dadurch soll auch sichergestellt werden, dass die Lerneffekte und Kompetenzzuwächse nachhaltig erfolgen und nicht im rauen Alltag der beruflichen Praxis zerbrechen und untergehen. Um die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern nimmt die Kursleitung an den Intervisionsgruppen ausschließlich auf ausdrücklichen Wunsch der einzelnen Gruppen teil.

### **3. Ein Strukturierungsvorschlag für die Studien-, Lern- und Kompetenzberatung im Rahmen universitärer Weiterbildungslehrgänge**

Auf der Grundlage unserer Literaturlauswertungen (Wojtaszek & Perleth, 2014c) sowie auf der Basis der Befragungen die wir bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kosmos Weiterbildungsprojekte *Hochbegabtenförderung* und *Garten-therapie* durchgeführt haben (Wojtaszek & Perleth, 2014a u. b; Mantey, Wojtaszek & Perleth, 2014a) lassen sich grundsätzliche Beratungsanlässe und Beratungs-

aufgaben der Studien-, Kompetenz- und Lernberatung im Rahmen der universitären Weiterbildung wie folgt differenziert charakterisieren:

Die Studienberatung muss in erster Linie natürlich auf die Informationsbedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildungskurse eingehen. Hierzu ist eine detaillierte Kenntnis der einzelnen Kurse, ihre Abläufe, inhaltlichen und formalen Anforderungen und insbesondere auch der zeitliche Inanspruchnahme von großer Wichtigkeit. Im Gegensatz zu grundständig Studierenden muss die Studienberatung aber auch stärker Motivationslagen, Interessen und Lebensziele der Weiterbildungsstudierenden in den Fokus nehmen, um unrealistischen Erwartungen und Frustrationen von vornherein entgegenzuwirken.

Es sei explizit angemerkt, dass es hierbei in erster Linie um eine Klärung des Aufwandes der angestrebten Weiterbildung und der Machbarkeit im gegebenen individuellen, familiären und beruflichen Kontext geht, aber nicht um Intervention etwa in Form von Motivations- oder Attributionstrainings oder gar um Veränderungen des Selbstbildes bzw. Selbstkonzepts, was üblicherweise psychologischen Fachkräften in therapeutischen Settings oder im Rahmen psychologischer Trainingsmaßnahmen vorbehalten bleiben muss. Es geht aber durchaus darum, die Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Weiterbildungslehrgängen dahingehend zu beraten, ob der erforderliche zeitliche Aufwand sowie notwendigen Anstrengungen mit der Work-Life-Balance der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Einklang zu bringen sind.

In diesem Zusammenhang kann auch Beratung im Hinblick auf finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten von großer Wichtigkeit sein, insbesondere wenn die Kursangebote komplett über Teilnahmegebühren finanziert werden müssen. Hier müssen sich Kursleitung und Studienberatung kundig machen, inwiefern Bildungsgutscheine in Anspruch genommen werden können oder ob es zu speziellen Weiterbildungsmaßnahmen Stipendien oder andere Fördermöglichkeiten gibt. Möglicherweise wäre hier auch eine Kooperation mit der Sozialberatung des Studentenwerks sinnvoll.

Der zweite Bereich, die Kompetenzberatung, sollte ebenfalls vor bzw. zu Beginn des Studiums im Mittelpunkt der Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen stehen. Hier geht es beispielsweise um die Klärung der Frage, ob die Fertigkeiten, Kenntnisse



und Problemlösekompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für einen voraussichtlich erfolgreichen Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme ausreichen. Im Hinblick auf die beiden bisher im Rostocker KOSMOS-Projekt gestarteten Weiterbildungskurse stellten diese Anforderungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer keine große Hürde dar, auch deswegen, weil die Nachfrage nach beiden Kursen so groß war, dass eine Bewerberauswahl beispielsweise auf der Grundlage eingereicherter Kompetenzportfolios erfolgen konnte.

Im Einzelfall ist natürlich nicht immer vorhersehbar bzw. prognostizierbar, inwiefern das vorhandene Vorwissen sowie die Kompetenzen für eine erfolgreiche Kurs- teilname ausreichen, so dass es auch während des Studienverlaufs zu Problemen einerseits und zu Selbstzweifeln auf Seiten der Studierenden andererseits kommen kann. Auch hier muss Beratung greifen. Unseren Evaluationsergebnissen zufolge stellt die Kursleitung bzw. die Studienleitung die erste und wichtigste Instanz dar, an die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich wenden würden. Der Kursleitung bzw. der Studienleitung fällt damit die wichtige Aufgabe zu, in solchen Fällen abzu- schätzen, ob und welche externe Hilfe in Anspruch genommen werden sollte. Es ist denkbar, dass in diesen Fällen auch auf die Studienberatung zurückgegriffen werden kann.

In manchen Fällen wird aber auch Expertise außerhalb der Universität in Anspruch genommen werden müssen (psychologische Beratungsstellen, diverse therapeu- tische Angebote usw.), wenn beispielsweise psychische Probleme manifest werden oder Lebenskrisen auftreten, die durchaus mit der Teilnahme am universitären Weiterbildungsangebot zusammenhängen können. Hier wäre es fatal, wenn Kurs- leitung oder Studienberatung versuchen würden, zu intervenieren und gleichsam therapeutisch einzugreifen. Dies ist im universitären Rahmen weder möglich noch sinnvoll. Allerdings könnten von Fall zu Fall gerade im Hinblick auf eine gründliche Kompetenzberatung (Profilanalyse) durchaus auch weitere universitäre Beratungs- angebote genutzt werden, wie sie beispielsweise in der begabungspsychologischen Beratungsstelle des Odysseus-Projekts des Instituts für Pädagogische Psychologie „Rosa und David Katz“ bisher zur Verfügung standen.

Das dritte Beratungsfeld stellt die Lernberatung dar. Hier geht es darum, dass den Weiterbildungsstudierenden geeignete Lerntechniken sowie günstiges Arbeitsverhalten vermittelt wird, auf deren Grundlage die Anforderungen des jeweiligen universitären Weiterbildungskurses erfolgreich bewältigt werden können. Hierzu kann von Fall zu Fall sicher die Studienberatung eine wichtige Rolle spielen, es ist aber dringend erforderlich, dass diese Aspekte auch durch die Kursleitung bzw. Studienleitung oder die Dozentinnen und Dozenten abgedeckt werden. Wie am Beispiel der Weiterbildungsmaßnahme *Hochbegabtenförderung* aufgezeigt, erscheint es empfehlenswert, die hochschuldidaktische Gestaltung der einzelnen Weiterbildungsmaßnahmen so vorzunehmen, dass die Kursstruktur und die verwendeten Aufgaben und Arbeitsformen gewissermaßen „automatisch“ effektive Lerntechniken und günstiges Arbeitsverhalten sicherstellen.

Eine an die Bedürfnisse, Kompetenz-, Motivation- und Interessenstruktur der Teilnehmerinnen und Teilnehmer universitärer Weiterbildungsmaßnahmen angepasste Methodik sichert damit auch die Nachhaltigkeit der jeweiligen Weiterbildungsmaßnahme. Gleichzeitig wären solche hochschuldidaktischen Instrumente bevorzugt einzusetzen, die von vornherein auch einen Transfer der in den Weiterbildungsmaßnahmen vermittelten Inhalte und Kompetenzen auf die berufliche Praxis begünstigen. Am Beispiel der Lerntagebücher, Portfolios sowie der Intervisionsgruppen in der Weiterbildungsmaßnahme *Hochbegabtenförderung* haben wir versucht aufzuzeigen, wie dies praktisch realisiert werden kann.

In den bisherigen Ausführungen wurden die Beratungsfelder Studien-, Kompetenz- und Lernberatung unterschieden. Im Hinblick auf die Beratung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern universitärer Weiterbildungsmaßnahmen ist aber auch die Beratungsrichtung zu unterscheiden. In jedem der angesprochenen drei Beratungsfelder kann es einmal darum gehen, dass bestimmte Information benötigt werden. Eine solche informative Beratung, die oben vor allem im Zusammenhang mit Information über Aufbau, Struktur und Anforderungen der Weiterbildungsmaßnahmen angesprochen wurde, kann natürlich auch Teil der Kompetenz- und selbst verständlich auch der Lernberatung sein, wenn beispielsweise geeignete Lernstrategien oder eben hochschuldidaktische Instrumente eingeführt werden.

Beratung ist aber auch dann erforderlich, wenn in bestimmten Situationen vorwährend oder gegen Ende der Weiterbildungsmaßnahme (Prüfungsphase!) Schwierigkeiten oder Selbstzweifel auftreten. Hier müssen Kurs- bzw. Studienleitung rasch reagieren und die Betroffenen gegebenenfalls an kompetente Beraterinnen und Berater vermitteln, damit entsprechend interveniert und ein nachhaltiger Kurserfolg dennoch sichergestellt werden kann. Neben Diagnostik und Verbesserung bestimmter, eventuell grundlegender Kompetenzen wird es in manchen Fällen auch erforderlich sein, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer universitärer Weiterbildungsangebote im Hinblick auf ihre aktuelle Work-Life-Balance zu beraten.

Schließlich können im Zusammenhang mit dem Besuch universitärer Weiterbildungsmaßnahmen auch sehr weit reichende Beratungsbedarfe entstehen, wenn sich beispielsweise durch neue Kompetenzen und Qualifikationen die Lebensperspektiven der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachhaltig ändern. Dies kann unter Umständen dazu führen, dass die bisherige Biografie in neuem Licht gesehen wird und Einstellungen und Werte, die das Leben bisher bestimmt haben, infrage gestellt werden. Im Hinblick auf solche biografischen Fragen und Probleme können sicherlich Kursleitungen und Dozenten und Dozentinnen einen wichtigen Beitrag leisten, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen aber tiefergehendere Zweifel im Hinblick auf ihre Lebensperspektiven entwickeln, wird regelmäßig auf externe Beratungsangebote zurückgegriffen werden müssen. Es sei aber explizit darauf hingewiesen, dass solche Fälle bei den beiden Kursangeboten, an deren Teilnehmerinnen und Teilnehmern wir unsere empirischen Erhebungen durchgeführt haben, nicht aufgetreten sind.

Bisher wurden vor allen Beratungsinhalte skizziert, die im Hinblick auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer universitärer Weiterbildungsangebote beachtet werden müssen. Dies mag zu dem Einzel geführt haben, dass Kursleitung oder Studienleitung sowie Dozentinnen und Dozenten eine übergroße Last im Hinblick auf die Beratungsaufgaben zu tragen hätten. Dies ist aber gar nicht zu befürchten. Zum einen haben unsere Untersuchungen gezeigt, dass tiefergehende Beratungsbedarfe aufgrund schwieriger individueller Problemlagen bisher bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der beiden Weiterbildungsmaßnahmen noch gar nicht aufgetaucht sind.

Zum anderen stehen als Beratungsinstanzen für die oben skizzierten Beratungsaufgaben eine ganze Reihe von Agenten zur Verfügung:

- Hier wäre zunächst die **Studienberatung** zu nennen, deren Aufgaben oben bereits wesentlich umrissen wurden (vergleiche auch Kapitel zwei von Wojtaszek & Perleth, 2014c).
- Weiter stehen **Kursleitung** bzw. **Studienleitung** den Teilnehmerinnen und Teilnehmern universitärer Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung. Diese sind erster Ansprechpartner bei einer Vielzahl von Fragen und Problemstellungen und haben insbesondere auch die Aufgabe, die Ratsuchenden bzw. Weiterbildungsstudierenden gegebenenfalls an kompetente externe Beratungsinstanzen zu vermitteln.
- Den **Dozierenden** kommen ebenfalls wichtige Beratungsaufgaben zu, insbesondere natürlich im Zusammenhang mit den von ihnen unterrichteten Modulen bzw. Lehreinheiten. Darüber hinaus könne die Expertise der Dozentinnen und Dozenten im jeweiligen Fachgebiet sowie ihre Kenntnis der zugehörigen Berufsfelder benutzt werden.
- Eine wichtige Rolle für die Bewältigung der Aufgaben, die universitäre Weiterbildungsmaßnahmen mit sich bringen, kommt auch den **Mitstudierenden** zu. Allein schon der regelmäßige Austausch an den Präsenzlehrveranstaltungen kann helfen, Probleme, Schwierigkeiten und auch Selbstzweifel in den Griff zu bekommen. Darüber hinaus ist es auch möglich und sinnvoll, die Mitstudierenden in ein Beratungssystem bzw. in entsprechende Supportstrukturen einzubauen, wie es in der Weiterbildungsmaßnahme *Hochbegabtenförderung* beispielsweise in den Intervisionsgruppen erfolgt.
- Und schließlich können auch die **Studierenden** sich selbst ein Stück weit „beraten“, nämlich dann, wenn Sie über geeignete Problemlösestrategien und Lerntechniken verfügen, die zu einer erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen der Weiterbildungsmaßnahme beitragen.
- Nur am Rande sei erwähnt, dass auch der oder die Beauftragte/r der Universität für behinderte und chronisch kranke Studierende in bestimmten Einzelfällen Beratung und Hilfe anbieten kann.
- Auf professionelle externe Beratungsinstanzen wie beispielsweise psychologische Beratungsstellen, psychiatrische Ambulanzen oder Psychotherapeuten wurde bereits hingewiesen. Da diese aber natürlich keine

spezifischen Angebote für Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Weiterbildungsmaßnahmen vorhalten, soll darauf nicht weiter eingegangen werden.

- Dass Personen im privaten Bereich eine wichtige Beratungsfunktion zukommt, haben auch unsere Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der beiden im Projekt KOSMOS der Universität Rostock realisierten Weiterbildungsmaßnahmen gezeigt. Aber auch wenn der Rückhalt bei Familienangehörigen, Freunden und Berufskolleginnen und -kollegen eine wichtige Rolle für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer universitärer Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf einen erfolgreichen und nachhaltigen Lernerfolg zukommt, wird deren Rolle im nachstehend skizzierten Beratungsmodell nicht weiter thematisiert.

In der nachstehend dargestellten „Beratungsmatrix“ werden diese Überlegungen zusammengefasst. Die Matrix zeigt in den Spalten die oben diskutierten Beratungsanlässe bzw. Beratungsinhalte und in den Zeilen die im Rahmen universitärer Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehenden Beratungsinstanzen.

	Infor- mation zur Weiter- bildung	Biogra- phie, Zie- le, Inter- essen	Kompe- tenz zu Kurs- beginn	Kompe- tenzzwei- fel wäh- rend Kurs	Lern- techniken	Nach- haltigkeit, Transfer
Studien- beratung						
Kurs- leitung						
Dozie- rende						
Mitstudie- rende						
Studie- rende						

Abbildung 6-1: Beratungsmatrix für die universitäre Weiterbildung

In dieser Matrix kann nun anschaulich markiert werden, welche Aufgaben welcher Beratungsinstanz im Rahmen der Beratung und es Coaching von Teilnehmerinnen und Teilnehmern universitärer Weiterbildungsangebote zukommen. Der folgenden

Beratungsmatrix kann dementsprechend entnommen werden, welche Aufgaben den Agenden Studienberatung, Kurs bzw. Studienleitung sowie den rotierenden der einzelnen Lehreinheiten zukommt. Die dunkel schraffierten Felder stellen dabei zentrale Aufgaben der einzelnen Beratungsagenden dar, wären die hellgrau gehaltenen Felder Beratungsanlässe markieren, die nicht im Zentrum des Aufgabenspektrums der jeweiligen Beratungsinstanz stehen.

	Infor-mation zur Weiterbildung	Biogra- phie, Zie- le, Inter- essen	Kompe- tenz zu Kurs- beginn	Kompe- tenzzwei- fel wäh- rend Kurs	Lern- techniken	Nach- haltigkeit, Transfer
Studien- beratung						
Kurs- leitung						
Dozie- rende						
Mitstudie- rende						
Studie- rende						

Abbildung 6-2: Beratungsmatrix – Beratungsaufgaben von Studienberatung, Kursleitung und Dozierende

**Legende:** Dunkles Raster: Wichtige Aufgabe bzw. große Bedeutung; helles Raster: weniger zentrale Aufgabe bzw. weniger wichtige Bedeutung.

Der Studienberatung käme demnach, wie oben bereits skizziert, vor allem die Aufgabe zu, die Weiterbildungsstudierenden über Ablauf und Inhalt der Kurse zu informieren. Im Hinblick auf die Kompetenzberatung oder die Beratung zu Lern-techniken würden wir dagegen der Kursleitung eine wichtigere Rolle zusprechen. Gleichmaßen wäre die Kursleitung und auch die Dozentinnen und Dozenten mit ihrer Expertise zu dem jeweiligen Fachgebiet bzw. Berufsfeld wichtige Ansprechpartnerin bzw. Ansprechpartner im Hinblick auf Fragen zur beruflichen Entwicklung oder zu veränderten Lebenszielen.

Entsprechend den Befragungsergebnissen der beiden untersuchten Kurse *Gartentherapie* und *Hochbegabtenförderung* ordnen wir der Kursleitung eine wichtige Bedeutung im Hinblick auf die Sicherung der Nachhaltigkeit bzw. des Praxistransfer

der Weiterbildungsmaßnahme zu und nehmen sie auch in die Pflicht, erste Ansprechpartnerin oder erster Ansprechpartner im Hinblick auf die Kompetenzberatung zu sein. Wie oben ausgeführt, bedeutet dies mitnichten, dass die Kursleitung bzw. die Studienleitung Kompetenzberatung durchführen muss, sondern dass sie die entsprechenden Bedürfnisse bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Weiterbildungsmaßnahme erkennt und jeweils kompetente Ansprechpartnerinnen und Ansürechtspartner vermitteln kann. Damit wird auch klar, dass es wichtig wäre, wenn sich die Kursleitung mit entsprechenden Beratungsangeboten vernetzt.

Man kann die Beratungsmatrix aber auch verwenden, um aufzuzeigen, welche Rolle im Gefüge der Beratungsaufgaben den diskutierten Methoden Lerntagebuch, Portfolio und Intervisionsgruppen zukommt. Die folgende Matrix bezieht sich auf die Lerntagebücher:

	Information zur Weiterbildung	Biographie, Ziele, Interessen	Kompetenz zu Kursbeginn	Kompetenzzweifel während Kurs	Lern-techniken	Nachhaltigkeit, Transfer
Studienberatung						
Kursleitung						
Dozierende						
Mitstudierende						
Studierende						

Abbildung 6-3: Beratungsmatrix zu den Lerntagebüchern

**Legende:** Dunkles Raster: Wichtige Aufgabe bzw. große Bedeutung; helles Raster: weniger zentrale Aufgabe bzw. weniger wichtige Bedeutung.

Die Lerntagebücher stellen demnach eine Methode (Lerntechnik) dar, mit der die Studierenden selbst ihr Lernen verbessern können (eben durch die angeleitete Reflexion zu den Modulinhalten), die aber auch Nachhaltigkeit und Praxistransfer begünstigt. Gleichzeitig ermöglicht es die Bearbeitung der Lerntagebücher, dass die

Weiterbildungsstudierenden ihre eigenen Kompetenzen reflektieren, Schwierigkeiten und Probleme frühzeitig erkennen und gegenüber der Kursleitung ansprechen können oder im umgekehrten Fall Selbstsicherheit über ihre eigenen Kompetenzen gewinnen können.

	Information zur Weiterbildung	Biographie, Ziele, Interessen	Kompetenz zu Kursbeginn	Kompetenzzeifel während Kurs	Lern-techniken	Nachhaltigkeit, Transfer
Studienberatung						
Kursleitung						
Dozierende						
Mitstudierende						
Studierende						

Abbildung 6-4: Beratungsmatrix zu den Portfolios

**Legende:** Dunkles Raster: Wichtige Aufgabe bzw. große Bedeutung; helles Raster: weniger zentrale Aufgabe bzw. weniger wichtige Bedeutung.

Demgegenüber spielen die Mitstudierenden bei den Portfolios keine nennenswerte Rolle, da die Portfolios als private „Sammelmappen“ der einzelnen Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer konzipiert sind. Da in die Portfolios auch Dokumente übernommen werden sollen, die sich mit dem Berufsfeld möglichen Projekten usw. befassen, kann dieser Methode auch eine wichtige Bedeutung bei der Selbstreflexion der eigenen Ziele und Möglichkeiten im Berufsfeld spielen. Da die Portfolios im Kurs *Hochbegabtenförderung* trotz ihrer Konzeption als **private** „Sammelmappe“ auch dazu dienen, den Kurserfolg zu bewerten, haben wir die entsprechenden Felder in der Zeile der Kursleitung mit einem Fragezeichen versehen. Tatsächlich ist es im laufenden Kurs *Hochbegabtenförderung* so, dass im Kurs vor allem allgemeine Fragen zur Führung der Portfolios besprochen werden, im Einzelfall holen Sie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aber auch individuelle Rückmeldung bei der Kursleitung.



Schließlich haben wir in der folgenden Abbildung versucht, die Rolle der Interventionsgruppen im Gefüge der Beratungsaufgaben und Beratungsagenten darzustellen.

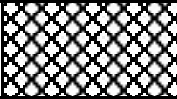

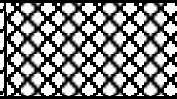

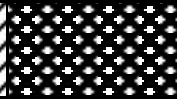
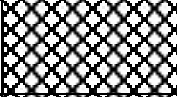
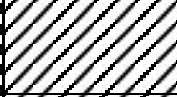
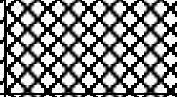

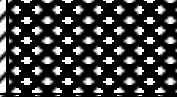




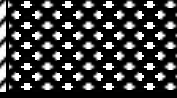
	Information zur Weiterbildung	Biographie, Ziele, Interessen	Kompetenz zu Kursbeginn	Kompetenz Zweifel während Kurs	Lern-techniken	Nachhaltigkeit, Transfer
Studienberatung						
Kursleitung						
Dozierende						
Mitstudierende						
Studierende						

Abbildung 6-5: Beratungsmatrix zu den Interventionsgruppen

**Legende:** Dunkles Raster: Wichtige Aufgabe bzw. große Bedeutung; helles Raster: weniger zentrale Aufgabe bzw. weniger wichtige Bedeutung.

Die Matrix macht deutlich, dass die wesentliche Rolle der Interventionsgruppen darin besteht, die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu sichern und den Praxistransfer zu verbessern, wenn nicht gar zu ermöglichen. Gerade im Kurs *Hochbegabtenförderung* müssen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter Umständen in ihren Einrichtungen (Kitas und Grundschulen) mit ihren neuen Ideen und Projekten erst etablieren. Hier kann der Rückhalt in der Gruppe, der Austausch über eigene Ideen mit denen der anderen sowie die Diskussion von Realisierungsstrategien und Umsetzungsmöglichkeiten die Implementation der eigenen Projektvorstellungen in den konkreten Einrichtungen wesentlich befördern. Da die Kursleitung den Interventionsgruppen jederzeit zur Verfügung steht, kommt auch ihr eine wichtige Rolle in diesem Bereich zu. Mit den helleren Feldern wird in der Matrix angedeutet, dass die Interventionsgruppen auch Instrument sind, um Beratungsbedarf in anderen Bereichen abzudecken. So können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der einzelnen Interventionsgruppen auch unter Rückgriff auf die Kursleitung selbstverständlich auch Lebensperspektiven, Kompetenzzweifel und spezielle Aspekte des Lernens im Kurs thematisieren. Die Interventionsgruppen stellen damit ein

hervorragendes Werkzeug da, um auf die alltäglichen Beratungsbedarf zu reagieren. Wir glauben den Fragebogen- und Interviewdaten entnehmen zu können (vgl. Wojtaszek & Perleth, 2014a u. b; Mantey, Wojtaszek & Perleth, 2014; alle in diesem Band), dass wir hiermit eine Supportstruktur verankert haben, die einerseits effektiv und hilfreich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist, die andererseits aber auch die Selbstverantwortung und die Problemlösekompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärkt.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass mit dem hier vorgelegte Berichtsband nur ein Zwischenfazit gezogen werden kann, da die Kurse, die wir zur Bearbeitung unserer Fragestellungen evaluiert haben, noch nicht abgeschlossen sind. Insbesondere können wir im Moment natürlich nicht abschätzen, ob in der Endphase der Kurse, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beispielsweise ihre Abschlussprojekte durchführen und präsentieren müssen, neue Beratungsbedürfnisse entstehen. Falls dem so sein sollte, wäre dann auch zu prüfen, ob die in diesem Berichtsband, vor allem in Kapitel 6, skizzierte Strategie und das Beratungsinstrumentarium auch in diesen Fällen ausreichen.

## Literaturverzeichnis

- Fiedler, P. & Standop, R. (1994). Stottern: Ätiologie, Diagnose, Behandlung. Weinheim: Beltz/PVU.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2009). Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mantey, A., Wojtaszek, A. & Perleth, Ch. (2014). Beratung und Unterstützung in der berufsbegleitenden Weiterbildung – Nutzung und Bedarfe am Beispiel zweier Zertifikatskurse. In Ch. Perleth & A. Wojtaszek (Hrsg.), Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts. Rostock: Universität Rostock. (a)
- Mantey, A., Wojtaszek, A. & Perleth, Ch. (2014). Bericht zum Zertifikatskurs „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“ an der Universität Rostock. April 2012 - März 2014. Rostock: Universität Rostock. (b)
- Petermann, F. & Petermann, U. (2012). Training mit aggressiven Kindern. Weinheim: Beltz (13. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Wojtaszek, A. & Perleth, Ch. (2014). Auswertung der Eingangsbefragungen in den Studienformaten „Gartentherapie“ und „Inklusive Hochbegabtenförderung“. In Ch. Perleth & A. Wojtaszek (Hrsg.), Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts. Rostock: Universität Rostock. (b)
- Wojtaszek, A. & Perleth, Ch. (2014). Auswertung der Semesterendbefragungen in den Studienformaten „Gartentherapie“ und „Inklusive Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule“. In Ch. Perleth & A. Wojtaszek (Hrsg.), Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts. Rostock: Universität Rostock. (c)
- Wojtaszek, A. & Perleth, Ch. (2014). Bildungs- und Lernberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Ch. Perleth & A. Wojtaszek (Hrsg.), Zielgruppenspezifische Studien, Lern- und Kompetenzberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Berichte zum Arbeitspaket 1.3 des KOSMOS-Projekts. Rostock: Universität Rostock.