die hochschullehre
Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Jahrgang 5, 2019
Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

Katrin Arianta, Christian Schmidt & Manuela Stärk

Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studienerfolges

Zusammenfassung

Der Beitrag beschreibt Konzeption und Einsatz von Kompetenzrastern in Lehrveranstaltungen der Studieneingangsphase vor dem Hintergrund einer höheren Heterogenität Studierender am Beginn des Studiums. Er stellt die Ergebnisse einer quantitativen empirischen Auswertung studentischer Selbsteinschätzungen bezüglich studienerfolgsrelevanter Kompetenzen anhand des eingesetzten Kompetenzrasters dar und diskutiert die Funktion desselben innerhalb des skizzierten Lehrveranstaltungskonzepts. Die empirische Auswertung zeigt eine Erhöhung der Selbsteinschätzung studienerfolgsrelevanter Kompetenzen im Zeitverlauf.

Schlüsselwörter

Binnendifferenzierung; Kompetenzraster; Heterogenität; Hochschuldidaktik; Studienerfolg

1 Heterogenität der Studieneingangsphase und hochschuldidaktische Reaktionen

In vielen entwickelten Nationen ist seit dem zweiten Weltkrieg eine starke Ausweitung der Beteiligung an tertiärer Bildung zu beobachten (vgl. Blossfeld & Shavid, 1991). Die Bildungsexpansion als soziologisches Phänomen einer gesteigerten Bildungsbeteiligung aller sozialen Gruppen und als forcierter Ausbau von Bildungsinstitutionen ist ein in seinen unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen umfangreich beforschtes Themenfeld (vgl. etwa Geißler, 2008, S. 273ff.).

In Deutschland konnte in den letzten fünfzehn Jahren eine starke Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung festgestellt werden. Der Anteil der Anfänger/innen eines Hochschulstudiums an allen gleichaltrigen jungen Menschen erreichte im Jahr 2011 den Wert von 55% (vgl. Wolter, 2013, S. 196). Dieser Prozess verläuft eingebettet in eine institutionelle Ausweitung des Hochschulzugangs. Fortbildungsprüfungen der beruflichen Aufstiegsfortbildung (Meister- oder Technikerkurse) führen jetzt zur allgemeinen Hochschulreife (vgl. Schütz, 2014, S. 201) und universitäre Hochschulzugangsprüfungen für beruflich Qualifizierte sind in einigen Bundesländern vorgesehen (vgl. für Hessen BQuHSchulZVO, 2015, S. 656). In Hessen verfügen Absolvent/innen der beruflichen Erstausbildung mit einer Abschlussnote von 2,5 oder besser sowie einem mittleren Schulabschluss im Rahmen eines Modellversuchs über eine Hochschulberechtigung (vgl. für Hessen BQuHSchulZVO, 2015, S. 655). Dies lässt einen weiteren Anstieg vermuten.

Im hochschulpolitischen Diskurs wird die aus der Öffnung des Hochschulzugangs und steigenden Studierendenquoten resultierende steigende Heterogenität wahrgenommen und z. T. eine kritische Haltung zu Studienstrukturreformen eingenommen (vgl. zusammenfassend Bosse und Trautwein, 2014, S. 42; Brahm et al., 2014, S. 43). Im wissenschaftlichen Fachdiskurs wird in Bezug auf lernrelevante Faktoren wie Vorwissen und Kompetenzen ebenfalls über Lernstrategien und Lernstile von einer lernrelevanten Heterogenität der Studienbeginnenden gesprochen und diese als Herausforderung begriffen (vgl. Reinmann, 2015, S. 122ff.). Zudem zeigen einschlägige Empfehlungen des Wissenschaftsrats durchaus eine positive Haltung zur Verbesserung von Übergängen aus beruflicher Bildung in Hochschulbildung und unterstreichen die Notwendigkeit der Anpassung der Hochschullehre an eine größere Heterogenität von Studierenden (vgl. Hanft 2015, S. 18). In diesem Kontext stellt sich die Frage nach einer angemessenen Reaktion in der didaktischen Ausgestaltung der Lernangebote in der Studieneingangsphase.

Die Richtlinien des Qualitätspakts Lehre, einem bundesweiten Förderprogramm der Bundesregierung für die Hochschullehre, sehen eine Förderung von Maßnahmen zur Entwicklung innovativer Studienmodelle zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener gewordene Studierendenschaft vor (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2014, S. 2). Die durch Finanzmittel geförderten Projekte an deutschen Hochschulen zielen auf die Verringerung von Studienabbruchsquoten und einen besseren Übergang in die akademisch-wissenschaftliche Lehr-Lernkultur ab (vgl. van den Berk & Tan 2013, S. 219f.; Poppinga, Wetzel & Arnold 2015, S. 62f.). Sie bestehen häufig aus zusätzlichen Reflexionsangeboten bezogen auf studienerfolgsrelevante Kom-

petenzen in der Studieneingangsphase, die relativ losgelöst vom klassischen Lehrangebot eröffnet werden (vgl. Borchert & Bestmann 2015, 213ff.).

Eine zunehmende Heterogenität der Studierenden im Lehramt für Berufsbildende Schulen an der Universität Kassel wurde im Zuge einer Untersuchung zum Studienerfolg im Bachelorstudiengang Berufs- und Wirtschaftspädagogik festgestellt (vgl. Sonntag, 2016). Vor diesem Hintergrund wurde an der Universität Kassel im Rahmen des Projektes PRONET[1] in den Studiengängen Lehramt für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein Konzept zur Integration solcher Reflexionsangebote in die Lehre entwickelt, welches binnendifferenzierte Lehrangebote und die Arbeit mit Kompetenzrastern verbindet. Dabei soll der Erwerb von Schlüsselkompetenzen zur Förderung der Studierfähigkeit besondere Berücksichtigung finden. Nach Zöller (2005) ermöglichen Kompetenzraster den Lernenden im Verlauf der Zeit eine Kontrolle über die zu erwerbenden Kompetenzen. Somit können sich die Studierenden selbst einschätzen, ihre Entwicklung nachvollziehen und reflektieren. Nach Weinert (1999 zit. n. Hartig & Klieme 2006, S. 128) sind Kompetenzen kognitive kontextspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten, Routinen oder Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Anforderungen und Situationen beziehen. Schlüsselkompetenzen sind für weitreichende Bereiche und Situationen relevant. Die Maßnahmen, die in der Studieneingangshase zur Förderung der Schlüsselkompetenzen bzw. der Studierkompetenz ergriffen wurden, zielen auf die Stärkung der Handlungs- und Reflexionskompetenz ab. Unter dem Begriff Handlungskompetenz versteht Krucker (2009, S. 537) den Aufbau und/oder die Weiterentwicklung von sozialen Kompetenzen sowie die Anwendung von Methoden zum wissenschaftlichen und berufspraktischen Lernen und Arbeiten. Die intellektuelle Fähigkeit über Probleme systematisch fundierte Überlegungen vornehmen zu können wird von Krucker als Reflexionskompetenz bezeichnet.

Mittels der eingesetzten Kompetenzraster in den binnendifferenzierten Lehrveranstaltungen wurden Daten zur Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich studienerfolgsrelevanter Kompetenzen in der Studieneingangsphase erhoben. Im Folgenden werden die Grundzüge des binnendifferenzierten Ansatzes dargelegt und Ergebnisse der empirischen Erhebung der Selbsteinschätzungen diskutiert.

2 Binnendifferenzierung mittels Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase

Zur Umsetzung eines selbstgesteuerten, individualisierten und selbstreflexiven Lernprozesses können als propädeutische Maßnahme Kompetenzraster zum Einsatz kommen (vgl. Krille, 2016, S. 1). Sie ermöglichen eine selbstgesteuerte Kontrolle des Lernprozesses und dienen der Illustration von Lernzielen (vgl. Krille, 2016, S. 2).

[1] PRONET wird unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Der Einsatz von Kompetenzrastern im Kontext der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist bereits in Ansätzen erprobt worden, u. a. im Rahmen des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Mainz (2005). Im Rahmen des Projektes „Professionsbezogene Begleitung der L4-Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen" wurden Kompetenzraster an der Universität Kassel[2] genutzt, um bei den Studierenden Prozesse der Selbstreflexion über den Kompetenzstand in studienerfolgsrelevanten Schlüsselkompetenzen zu initiieren und die Studierenden bei der Wahl passender propädeutischer Angebote zu unterstützten (vgl. Schmidt, 2017, S. 164). Da sich aus subjektorientierter Perspektive die Kompetenzentwicklung als individueller Lernprozess darstellt, in dem das Lernsubjekt innerhalb eines dialektischen Spannungsfeldes zwischen Fremdbestimmung und Autonomie handelt (vgl. Meueler, 1993, 2009), sollte den Studierenden möglichst großer Freiraum eingeräumt werden, ihren Lernprozess im Verlauf ihres Studiums durch den Einsatz von Kompetenzrastern selbst zu steuern.

Brand et al. (2005) gingen im Projekt ULME, in dem Sie ein Kompetenzraster für die berufliche Bildung entwickelten, davon aus, dass der Lernprozess in Phasen verläuft und dies bei der Entwicklung von Kompetenzrastern Berücksichtigung finden muss. Weiterhin seien Kompetenzen individuell unterschiedlich qualitativ ausgeprägt. Insofern sprechen sie sich für die Ausdifferenzierung der Kompetenzen in unterschiedlichen Niveaustufen aus. Daran anknüpfend wurde auch in den Lehramtsstudiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel ein Kompetenzraster zu studienerfolgsrelevanten Anforderungen in der Studieneingangsphase mit unterschiedlichen Niveaustufen entwickelt (vgl. Schmidt, 2017, S. 164ff.). Zur Umsetzung der Hierarchisierung der Kompetenzen wurde die Taxonomie von Bloom und Engelhart (1956/1976) verwendet, welche Lernziele im kognitiven Bereich unterscheidet, die sich auf Gedächtnis-, Denk- und Wahrnehmungsleistungen beziehen. Diese Taxonomie differenziert sechs Stufen kognitiver Lernziele mit aufsteigender Komplexität. Die erste Stufe ist dabei ausschließlich auf die Reproduktion von Wissen bezogen. Sie wird äquivalent für die Kompetenzen der ersten Niveaustufe des Kompetenzrasters angewandt. Die Stufen 2 bis 6 der Bloomschen Taxonomie gehen über den ausschließlich reproduktiven Bereich hinaus und fokussieren insbesondere Denk- und Wahrnehmungsleistungen. Die Weiterentwicklung der Taxonomie durch Anderson und Krathwohl (vgl. dies. 2014) wurde hier bewusst nicht zugrunde gelegt, da die zusätzliche Unterscheidung in *factual knowledge*, *conceptual knowledge*, *procedual knowledge* und *meta-cognitive knowledge* (vgl. Anderson & Krathwohl 2014, S. 38ff.) unserer Meinung nach schwer auf die Gesamtheit der einbezogenen Anforderungen in der Studieneingangsphase bezogen werden konnte und die Nutzung als Selbstanalyseinstrument für die Studierenden eingeschränkt hätte.

Zur leichteren und übersichtlichen Anwendbarkeit wurden die sechs Bloomschen Niveaustufen (vgl. Bloom et al. 1956/1976) auf vier Niveaustufen reduziert. Die Stufen des Verstehens und Anwendens (Stufe 2 und 3) wurden in der Niveaustufe 2 zusammengefasst. Die dritte Niveaustufe des Kompetenzrasters basiert auf den Stufen 4 und 5 der

[2] Das Projekt wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert

kognitiven Lernzieltaxonomie nach Bloom et al. (1956/1976). Die vierte Niveaustufe geht darüber hinaus, indem sie sich auf die Stufe 6 der Bloomschen Taxonomie bezieht. Abbildung 1 verdeutlicht die Verwendung der Bloomschen Lernzieltaxonomie für das Kompetenzraster.

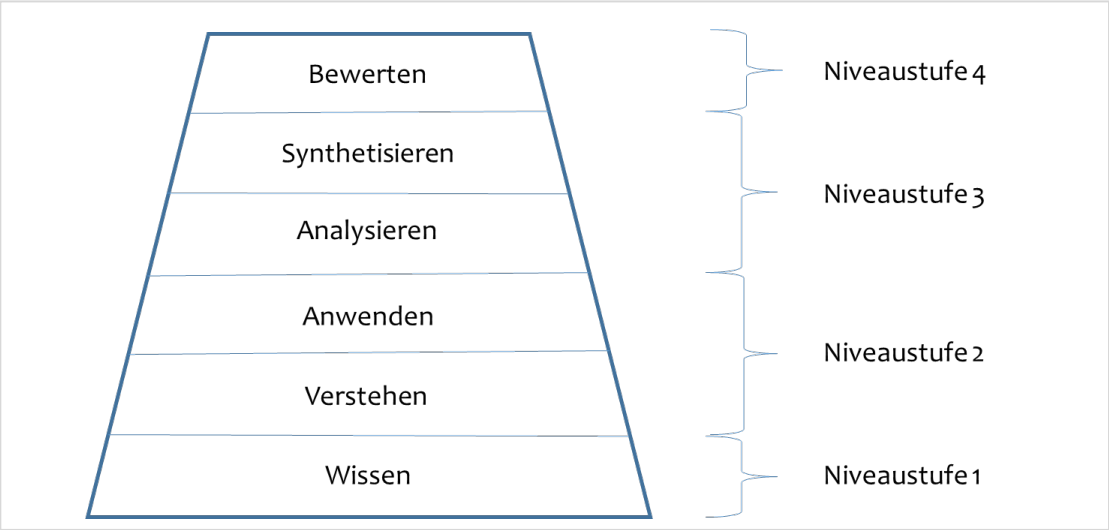

Abb. 1: Zuordnung der Niveaustufen zu den Stufen der Taxonomie der Lernziele im kognitiven Bereich nach Bloom et al. (1956/1976)

Das verwendete Kompetenzraster ist dabei auf studienerfolgsrelevante Schlüsselkompetenzen ausgerichtet. Diese orientieren sich an den Ergebnissen einer qualitativen Studie von Bosse und Trautwein (2014), welche die institutionellen und individuellen Herausforderungen Studierender in der Studieneingangsphase erhebt und konkretisiert. Demgemäß wurden Kompetenzen in den Bereichen Verständnis wissenschaftlicher Texte, wissenschaftliche Ausdrucksfähigkeit sowie wissenschaftliche Arbeitsweisen expliziert. Darüber hinaus wurde der Fokus auf die informierte Studienwahl, die Orientierung im Hochschulstudium sowie Lernmodi gerichtet.

Der Einsatz des Kompetenzrasters erfolgte sowohl in einer der ersten als auch letzten Sitzungen von Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase. Die Studierenden füllten die Raster einzeln in Stillarbeit aus. Die so erfassten subjektiven Einschätzungen zum Kompetenzstand sollte zum einen das Bewusstsein dafür fördern, dass Schlüsselkompetenzen rund um das Thema wissenschaftliches Arbeiten zentral für den Studienerfolg sind und zum anderen beim zweiten Termin am Semesterende eine Reflexion darüber anregen, ob sich die Studierenden in den Dimensionen des Kompetenzrasters sicherer fühlen oder nicht. Die empirische Auswertung der Angaben im Kompetenzraster ermöglichte wiederum eine Einschätzung in Bezug auf die subjektiv angenommenen Kompetenzen der Studierenden. Ziel war hier nicht eine objektive Bewertung bzw. Evaluation der Kompetenzentwicklung, sondern eine Sensibilisierung für die Bedeutung einer selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens.

Dem Kompetenzbegriff von Chomsky (1973) folgend, sollen Kompetenzen performanzbezogen sein. Neben einer entsprechenden Formulierung der Kompetenzen schien es deshalb entscheidend, die Studierenden vor dem Ausfüllen des Kompetenzrasters

einen Ausschnitt einer wissenschaftlichen Publikation lesen und bearbeiten zu lassen. Diese Textarbeit lag dann unmittelbar der Selbsteinschätzung im Kompetenzraster zugrunde. Basierend auf ihren Erfahrungen aus dem Umgang mit dem bearbeiteten Text wurde die Selbsteinschätzung hinsichtlich der Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten vorgenommen. Die Handlungsnähe vor der Bearbeitung von Assessments wird auch von Artelt (2000) befürwortet. Sie stellte in einer quantitativen Studie fest, dass in Handlungssituationen Lernstrategien tiefer analysiert werden könnten als es über ein rein operationalisierendes Verfahren möglich wäre (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Text sollte eine Selbsteinschätzung bezüglich der eignen Fähigkeiten und Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens (z.B. im eigenen Textverständnis, der Ausdrucksweise oder dem Zitierverhalten) ermöglichen, die sich an einer konkreten Kompetenzanforderung orientiert.

Dem Kompetenzraster vorangestellt, beantworteten die Studierenden zunächst vier Items zum Verständnis des bearbeiteten Textes. Hierdurch wurde der Anschluss an die gezeigte Performanz gewährleistet und Reflexion über individuelle Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten unterstützt. Anschließend folgt die Einordnung in das eigentliche Kompetenzraster, das aus insgesamt elf Kategorien besteht. Diese basieren auf den studienerfolgsrelevanten Schlüsselkompetenzen nach Bosse und Trautwein (2014). Abbildung 2 zeigt exemplarisch eine Kategorie des Kompetenzrasters. Diese bezieht sich auf das Verständnis wissenschaftlicher Texte einschließlich des Verstehens und Beurteilens von Statistiken. Letzteres ist für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge von besonderer Bedeutung, da dies in den jeweiligen berufsbezogenen Fächern erforderlich ist und zu einem erfolgreichen Studium beiträgt.

Lernstufe	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Verständnis wissenschaftlicher Texte	ich verstehe wissenschaftliche Texte und Statistiken und kann einzelne Aussagen in eigenen Worten widergeben	ich verstehe wiss. Texte und Statistiken umfänglich und kann wichtigere von weniger wichtigen Aussagen unterscheiden	ich verstehe wiss. Texte und Statistiken ohne große Probleme und kann aus Aussagen eigene Fragestellungen entwickeln	ich bin sicher im Verständnis und Umgang mit wiss. Texten und Statistiken und kann deren Aussage beurteilen
	ich kann die theoretischen Grundlagen des Textes benennen	ich kann Argumente, vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen eines Textes, gedanklich einordnen	ich kann die theoretischen Grundlagen der Argumentation eines Textes für mich systematisieren	ich kann unterschiedliche theoretische Konzepte gedanklich beurteilen

Abb. 2: Exemplarischer Ausschnitt aus dem verwendeten Kompetenzraster (eigene Abbildung)

Die Studierenden können sich eigenständig den verschiedenen Niveaustufen zuordnen. Die Ausdifferenzierung der Kompetenzen in Niveaustufen stellt dabei eine hierarchische Stufenabfolge dar. Die Niveaustufe 3 wurde als Mindestvoraussetzung für ein erfolgreiches Studium angenommen. Den Studierenden soll verdeutlicht werden, dass dieses Kompetenzniveau selbstgesteuertes wissenschaftliches Arbeiten und somit ein erfolgreiches Bewältigen der Studieneingangsphase ermöglicht.

Die Anwendung des Kompetenzrasters einschließlich der Dokumentation in einem e-Portfolio wurde in die Seminare und Tutorien der erziehungswissenschaftlichen Grund-

lagenmodule eingebunden (vgl. Schmidt 2017). Innerhalb der Lehrveranstaltungen wurde eine Binnendifferenzierung vorgenommen, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Studierenden gerecht zu werden. Zu diesen Zwecken wurden u. a. Lernangebote für vier unterschiedliche Lernstufen konzipiert und durchgeführt. Die Unterstützung bei der Erbringung der Studienleistung orientierte sich an der Abstufung der vier Lernstufen. Entsprechend erhielten die Studierenden der Lernstufe 1 eine engere Begleitung bei ihren ersten wissenschaftlichen Arbeiten als die jeweils höheren Lernstufen. Dies machte sich in häufigeren Präsenzterminen und intensiverer Unterstützung bei der Bewältigung der Arbeitsaufträge sowie kleinschrittigeren Aufgabenstellungen bemerkbar (vgl. Schmidt, 2017, S. 166). Ergänzend wurden den Studierenden entsprechend ihrer Lernstufe weitere passgenaue Angebote der Universität, die über das einzelne Modul hinausgehen und studienerfolgsrelevante Schlüsselkompetenzen fokussieren, vorgestellt. Jede Lernstufe entsprach folglich einer Lerngruppe mit spezifischer propädeutischer Unterstützung.

Die Einschätzung mittels des Kompetenzrasters sollte den Studierenden die Einordnung in die unterschiedlichen Lernstufen der Lehrveranstaltungen erleichtern. Eine individuelle und zielgerichtete Steuerung des Lernprozesses ist durch diese Anwendung des Kompetenzrasters möglich.

Mit einer Binnendifferenzierung, welche die Studierenden in Lerngruppen mit qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Aufgaben einteilt, geht die Gefahr einher, dass die Studierenden der unteren Lernstufen die Einteilung als negative Bewertung und Geringschätzung ihrer Kompetenzen ansehen oder eine häufigere Präsenz bzw. die Pflicht häufiger Aufgaben zu erfüllen als ungerecht empfinden. Damit könnte eine Abnahme der Motivation einhergehen. Durch die Selbsteinschätzung gibt es in diesem Konzept allerdings keine Zuweisung durch Lehrpersonen und es besteht kein Zwang auf Grundlage der Kompetenzrasterauswertung eine adäquate Lernstufe zu wählen. Es obliegt dem Einzelnen nach der Einschätzung eine Entscheidung für den eigenen weiteren Lernprozess zu treffen. Dies wird auch nicht von den Lehrpersonen kontrolliert, sondern die Studierenden werden lediglich wie folgend beschrieben dabei begleitet.

Im Rahmen der Seminare und Tutorien wurde mit den Studierenden über die Selbsteinschätzung reflektiert und die Bedeutung der Einschätzung der Niveaustufen bei der Entscheidung für eine Lernstufe thematisiert. Dabei wurde den Studierenden zunächst transparent gemacht, welche Angebote die einzelnen Lernstufen erhalten und welche Lernziele damit verfolgt werden. Die Studierenden sollten sich anhand des Kompetenzrasters Lernziele für das Semester setzen und sich folgend für eine Lernstufe entscheiden. Konnten Lernziele im laufenden Semester erreicht werden, war es ihnen möglich, weitere Lernziele zu formulieren und bei Bedarf die Lernstufe zu wechseln. Dabei wurden sie im Rahmen des Tutoriums durch regelmäßige Reflexionsanlässe gezielt unterstützt. Ziel war die Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens und der erfolgreichen Strukturierung des Studiums. So sollte ein Beitrag zur Reduktion von Studienabbrüchen und zu einem möglichst reibungslosen Studienverlauf (vgl. Schmidt, 2017, S. 11) geleistet werden.

3 Empirische Auswertung der Begleitstudie

Zusätzlich zur Konzeption und Durchführung der Arbeit mit Kompetenzrastern in den binnendifferenzierten Lehrveranstaltungen findet eine Begleitstudie statt, welche die seitens der Studierenden vorgenommenen Selbsteinschätzungen in den Kompetenzrastern jeweils zu Semesteranfang und -ende empirisch auswertet. Alle Studierenden der erfassten Lehrveranstaltungen sind zur freiwilligen und anonymisierten Teilnahme an der Studie eingeladen. Die Teilnehmenden erklären im Vorfeld ihr informiertes Einverständnis an der Studienteilnahme und stimmen der Erfassung, Aufbewahrung und Verwendung ihrer Angaben zu Forschungszwecken zu. Über ein Codegenerierungsverfahren wird die Anonymität gewährleitet. Dazu müssen die Studierenden zu jedem Befragungszeitpunkt ein standardisiertes Verfahren zur Codegenerierung anwenden, dass wiederum eine anonyme Rückverfolgung über alle Befragungszeitpunkte zulässt. Mit diesem Verfahren konnten vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt in Modul 1c 74 Studienteilnehmende für die Befragung gewonnen werden. Dies ermöglicht einen Einblick in die Erfassung einer selbsteingeschätzten Kompetenzzunahme oder -abnahme durch die Studierenden im Laufe eines Semesters. Es handelt sich um eine quantitativ ausgelegte Längsschnittstudie, die im Wintersemester 2016/2017 mit den ersten Befragungen begann. Abbildung 3 zeigt die nach Regelstudienplan aneinander anschließenden pädagogischen Grundlagenmodule, die in der Studieneingangsphase von den Studierenden besucht werden können und in denen jeweils am Semesteranfang und -ende eine Selbstevaluation mittels des Kompetenzrasters stattfindet. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Selbstevaluation (Modul 1c) vorgestellt. Auf die Darstellung der Ergebnisse die aus den Selbstevaluationen des zweiten Semesters stammen wird verzichtet, da die meisten Studierenden Modul 4 nicht entsprechend des Regelstudienplans belegten und somit eine Kompetenzentwicklung über zwei Semester nicht abgebildet werden konnte.

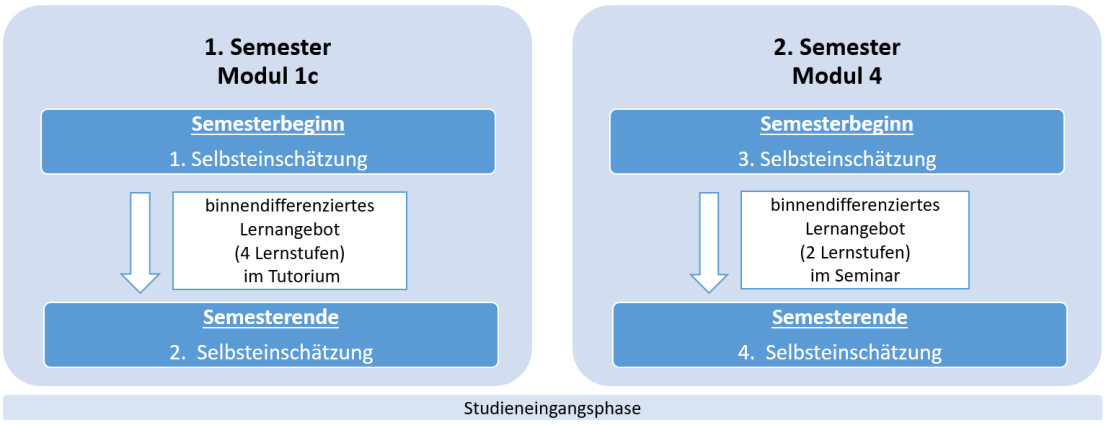

Abb. 3: Ablauf Module 1c und 4 nach Studienregelplan inkl. Zeitpunkte der Selbstevalautionen mittel Kompetenzrastern (eigene Abbildung)

Da eine direkte Messung des Zuwachses in den studienerfolgsrelevanten Kompetenzbereichen nicht möglich war, sind mit der Auswertung der Datenerhebung mehrere Ziele verbunden. Zum einen geht es darum die Heterogenität der Studierenden in Bezug auf ihre Vorbildung zu erfassen. Dem hier dargestellten Konzept zum Einsatz von Kompe-

tenzrastern liegt der Gedanke zugrunde, über vier verpflichtende Termine zur Bearbeitung wissenschaftlicher Texte in Verbindung mit der Einordnung in die Kompetenzraster Reflexionen über den persönlichen Kompetenzstand zu initiieren. Daher interessierte in der Auswertung der Datenerhebung zum anderen, ob in relevantem Umfang Veränderungen der Selbsteinschätzung stattfinden. Sowohl eine höhere oder niedrigere Selbsteinschätzung im Zeitverlauf sollte Reflexionsprozesse über den Kompetenzstand und dessen Entwicklung auslösen.

Zur Evaluation des Ziels der Steigerung der Studierfähigkeit wurden die Daten auch dahingehend untersucht, wie viele Studierende sich jeweils in den höheren Kompetenzdimensionen einordnen. Zwar stehen Selbsteinschätzungen zum Kompetenzstand nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem Kompetenzstand selbst, allerdings wurde angenommen, dass handlungsnahe Erfassungen eine realistischere subjektive Einschätzung initiieren würden (vgl. hierzu Artelt 2000, 8f.).

Ziel der Nutzung der Kompetenzraster ist auch die Unterstützung der Studierenden bei der Wahl passender propädeutischer Unterstützungsangebote in den binnendifferenzierten Lehrveranstaltungen. Daher interessierte bei der empirischen Auswertung außerdem, inwiefern die Selbsteinschätzung zu der Wahl einer den vorhandenen Kompetenzen adäquaten Lernstufe führt. Folgende Hypothesen wurden daher zugrunde gelegt:

Hypothese 1: Studierende schätzen sich am Semesterende nach dem Abschluss eines Grundlagenmoduls im Selbstevaluationsbogen auf höheren Niveaustufen ein als zu Beginn des Semesters.

Hypothese 2: Die Einschätzung in den Niveaustufen des Kompetenzrasters führt zu einer adäquaten Einordnung in die Lernstufen der Lehrveranstaltungen.

Alle statistischen Analysen wurden mit der Software *SPSS Statistics for Windows*, Version 23 (IBM Corporation) und *Excel 2016 for Windows* (Microsoft Corporation) durchgeführt. Es folgt eine deskriptive und inferenzstatistische Datenauswertung. Der Kolmogorov-Smirnov-Test verifizierte, dass bei den Daten keine Normalverteilung vorliegt. Aus diesem Grund werden non-parametrische Signifikanztests, mit einem Signifikanzniveau von $p<.05$, durchgeführt. Hierbei werden signifikante Unterschiede mit dem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test berechnet. Ob es sich bei diesen Unterschieden um eine Kompetenzzunahme oder -abnahme handelt, wird mittels der positiven und negativen Rangplätze, die aus den Ergebnissen des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests hervorheben, eingeschätzt. Zur Ermittlung eines signifikanten Zusammenhangs zwischen der Niveaustufeneinordnung in den jeweiligen Kompetenzitems und der Lernstufeneinordnung der Lehrveranstaltung wird das Korrelationsverfahren Kendall-Tau-b eingesetzt.

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobenbeschreibung – soziodemographische Daten

Um die Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf Vorbildung und Geschlecht beurteilen zu können, wird nachfolgend auf die entsprechenden erhobenen soziodemographischen Daten eingegangen. Für das binnendifferenzierte Tutorium in Modul 1c waren ca. 130 Studierende eingeschrieben. Letztlich wurden am Semesteranfang und –ende von 74 Studierenden Daten erhoben.

Die Geschlechterverteilung betrug zu beiden Befragungszeitpunkten 38 weibliche und 36 männliche Studierende. 72 Teilnehmende gaben an im ersten Fachsemester zu studieren. Lediglich jeweils ein/e Teilnehmer/in befand sich im zweiten oder dritten Fachsemester. Unter Berücksichtigung eines (nicht) vorhandenen Berufsausbildungsabschlusses wird in Abbildung 4 die heterogene Verteilung der unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen aufgezeigt. Hierbei wurden zwei Teilnehmenden nicht mitberücksichtigt, bei denen unklar war, ob ein Berufsausbildungsabschluss vorhanden ist, daher besteht die Grundgesamtheit hier aus 72 Personen. Insgesamt zeigte sich, dass eine Mehrheit von 79% (37 Personen) einen Ausbildungsberuf im kaufmännischen Bereich erlernt hatte. Einen Ausbildungsberuf mit technischem Hintergrund wiesen sechs Personen (13%) auf und vier Personen (8%) haben in anderen Ausbildungsbereichen einen Berufsausbildungsabschluss erlangt. Die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führenden Abschlüsse waren vielfältig. Knapp über die Hälfte der Teilnehmenden besaß einen Abschluss der Fachoberschule (42 Personen / 56%) und über ein Viertel (20 Personen / 27%) das allgemeinbildende Abitur. Geringer fielen die Zahlen derjenigen aus, die ihr Abitur an einem beruflichen Gymnasium (9 Personen / 13%) oder eine Hochschulzugangsberechtigung auf einem sonstigen beruflichen Weg (3 Personen / 4%) erlangt haben.

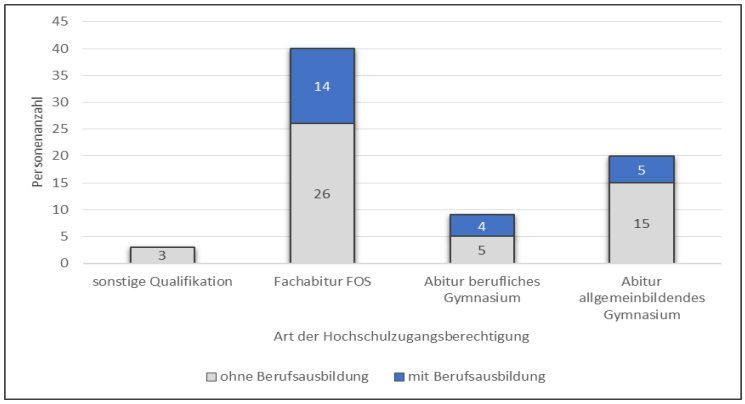

Abb. 4: Anzahl der Teilnehmenden nach Art der Hochschulzugangsberechtigung unter Berück-sichtigung eines (nicht) Vor-handenseins einer abgeschlossenen Berufsausbildung (N = 72; eigene Abbildung)

1.1 Niveaustufeneinordnung im Selbstevaluationsbogen

Der Einsatz des Selbstevaluationsbogens in Verbindung mit der binnendifferenzierten Lehrveranstaltung bezweckt die Selbsteinschätzung in den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen zu Anfang und Ende des Semesters. Die binnendifferenzierten Angebote sollen dazu beitragen bei Studierenden, die sich eher schlecht in den Kompetenzdimensionen zum wissenschaftlichen Arbeiten einschätzen, ein Problembewusstsein zu

aktivieren und die entsprechenden Kompetenzen zu fördern. Langfristig[3] soll ein überwiegender Teil der Studierenden in der Selbsteinschätzung in Bezug auf Textverständnis und wissenschaftliche Ausdrucksfähigkeit nicht nur über reproduktive und verstehende Kompetenzen (Niveaustufen 1 und 2) verfügen, sondern über analytische Kompetenzen, die auch eine Bewertung wissenschaftlicher Texte und das wissenschaftsadäquate Erstellen eigener Texte ermöglichen (Niveaustufen 3 und 4).

Im Ergebnis sollten sich die Studierenden sicher in der Anwendung wissenschaftlicher Formalia (Zitation, Bibliographieren) einschätzen. Für das erste Semester wurde erwartet, dass sich am Semesteranfang der Großteil der Studierenden in den unteren zwei Niveaustufen einordnet und zu Semesterende die Selbsteinschätzung in den beiden höheren Kompetenzstufen zunimmt. Insgesamt sollten sich also die Selbsteinschätzungen von Semesteranfang zu Semesterende positiv entwickeln. Tabelle 1 zeigt hierzu die summierte Verteilung auf die Niveaustufen 1 und 2 sowie 3 und 4 zu Semesteranfang und -ende. Grundsätzlich wird ab dem Erreichen von Niveaustufe 3 oder 4 von einer ausreichenden Studierkompetenz im jeweiligen Item ausgegangen. Diese Schwelle ist von besonderem Interesse, da hier die Anzahl derer erkennbar wird, die laut ihrer Selbsteinschätzung über eine ausreichende Studierkompetenz verfügen.

Die Übersicht verdeutlicht, dass sich die Mehrheit der Studierenden in acht von 13 Kompetenzdimensionen (Textverständnis 1 - Verständnis und Umgang mit wiss. Texten; Textverständnis 2 - theoretische Grundlagen; Ausdrucksfähigkeit 1 - Formulierung wiss. Texte; Ausdrucksfähigkeit 2 - Textproduktion, Orthographie, Grammatik; Ausdrucksfähigkeit 3 - wiss. Textaufbau, Zitation, Lernmodus und Kommunikation mit Lehrenden) in den Niveaustufen 1 und 2 verorten. Zum Ende des Semesters zeigt sich in einigen Kompetenzdimensionen ein Zuwachs der Einordnung in den Kompetenzdimensionen 3 und 4. Insgesamt werden Unterschiede zwischen den Kompetenzdimensionen deutlich. Am Ende des ersten Semesters verfügen über die Hälfte der Studierenden in der Selbstwahrnehmung in Bezug auf Orthographie, Grammatik und Textaufbau über ein Niveau, auf den genannten Kompetenzstufen. Der Selbsteinschätzung nach haben über die Hälfte der Studierenden keine Probleme mit Literaturrecherche, dem Umgang mit Prüfungsdruck und dem Aufbau von Peerbeziehungen. Auch identifiziert sich über die Hälfte mit ihrem Studium. Andererseits schätzt nur ein gutes Drittel oder weniger ihre Kompetenzen bezüglich des Textverständnisses, der wissenschaftlichen Ausdrucksfähigkeit und der Beherrschung der Zitationsgepflogenheiten auf einem Niveau ein, dass in Anlehnung an die Bloomsche Taxonomie selbstgesteuertes wissenschaftliches Arbeiten ermöglichen sollte.

[3] Im Kontext des Projekts bestand das Ziel, innerhalb des ersten Studienjahres, also der ersten beiden Semester, die Studierfähigkeit nachhaltig zu fördern.

Tab. 1: Einordnung der Studierenden in die Niveaustufen 1 und 2 sowie 3 und 4 einordnen, jeweils zu Messzeitpunkt 1 und 2 (*N* = 74)

Items des Selbstevaluationsbogens	**Modul 1c WS16/17 prozentuale Häufigkeit**			
	Studierende in den Niveaustufen 1 und 2		**Studierende in den Niveaustufen 3 und 4**	
Items des Kompetenzrasters	**Befragung 1**	**Befragung 2**	**Befragung 1**	**Befragung 2**
Textverständnis 1 (Verständnis und Umgang mit wiss. Texten)	74,3%	66,2%	25,7%	33,8%
Textverständnis 2 (theoretische Grundlagen)	66,2%	58,1%	33,8%	39,2%
Ausdrucksfähigkeit 1 (Formulierung wiss. Texte)	82,4%	70,3%	17,6%	29,8%
Ausdrucksfähigkeit 2 (Textproduktion, Orthographie, Grammatik)	62,2%	45,9%	36,5%	54,1%
Ausdrucksfähigkeit 3 (wiss. Textaufbau)	59,5%	41,9%	40,5	58,1
Recherche	47,3%	40,5%	52,7%	59,5%
Zitation	81,9%	62,2%	19%	37,9%
Lernmodus	63,5%%	58,1%	36,5%	41,9%
Leistungsdruck	40,5%	48,6%	59,5%	51,4%
Study-Live-Balance	47,3%	39,2%	52,7%	60,8%
Kommunikation mit Lehrenden	50%	41,9%	50%	58,1%
Peerbeziehung	36,5%	18,9%	63,5%	81%
Studienwahl	47,3%	41,9%	52,7%	58,1%

Abbildung 5 und 6 zeigen die Veränderungen in den Selbsteinschätzungen. Insgesamt konnte zwischen der ersten und zweiten Befragung in allen Kompetenzdimensionen ein prozentualer Anstieg der Studierenden, die sich in Niveaustufe 3 oder 4 eingeordnet haben, festgestellt werden. Dabei sind die Zuwächse in den Dimensionen zum Textverständnis, Study-Life-Balance und zur wissenschaftlichen Recherche sehr gering, wobei sich bei letzterer die Studierenden von Anfang an eher kompetent eingeschätzt hatten. Bei den Kompetenzdimensionen zum wissenschaftlichen Ausdruck und Zitieren gibt es Zuwächse zwischen 12 und 18 Prozent.

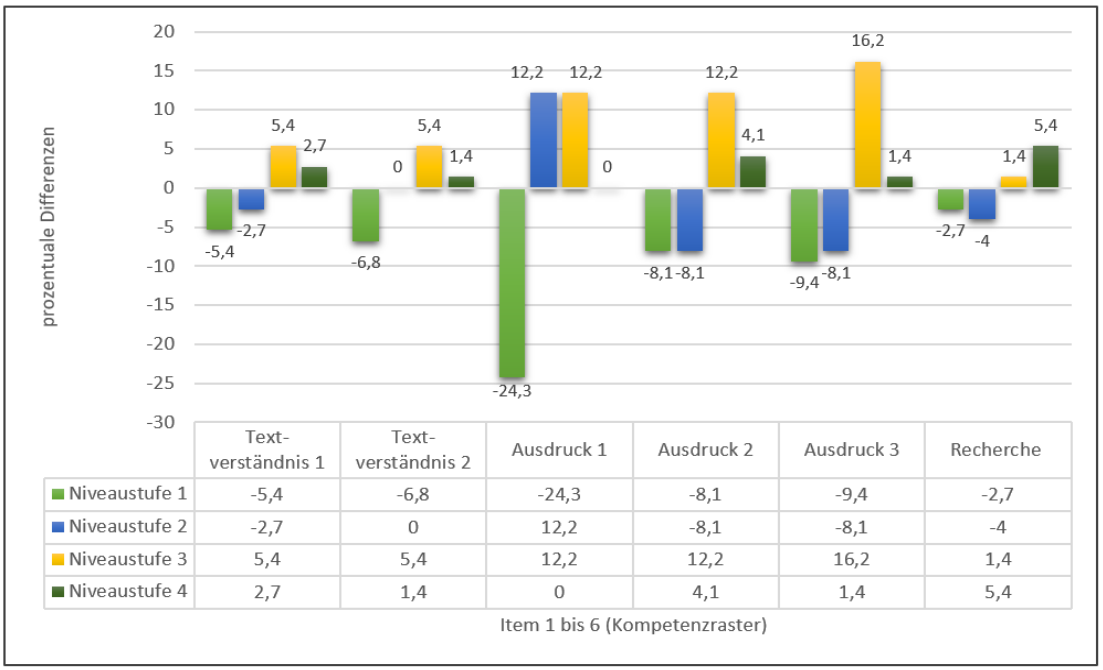

Abb. 5: Veränderung in den Einordnungen der Studierenden in ersten sechs Kompetenzitems in die Niveaustufen 1 und 2 sowie 3 und 4, jeweils zu Messzeitpunkt 1 und 2

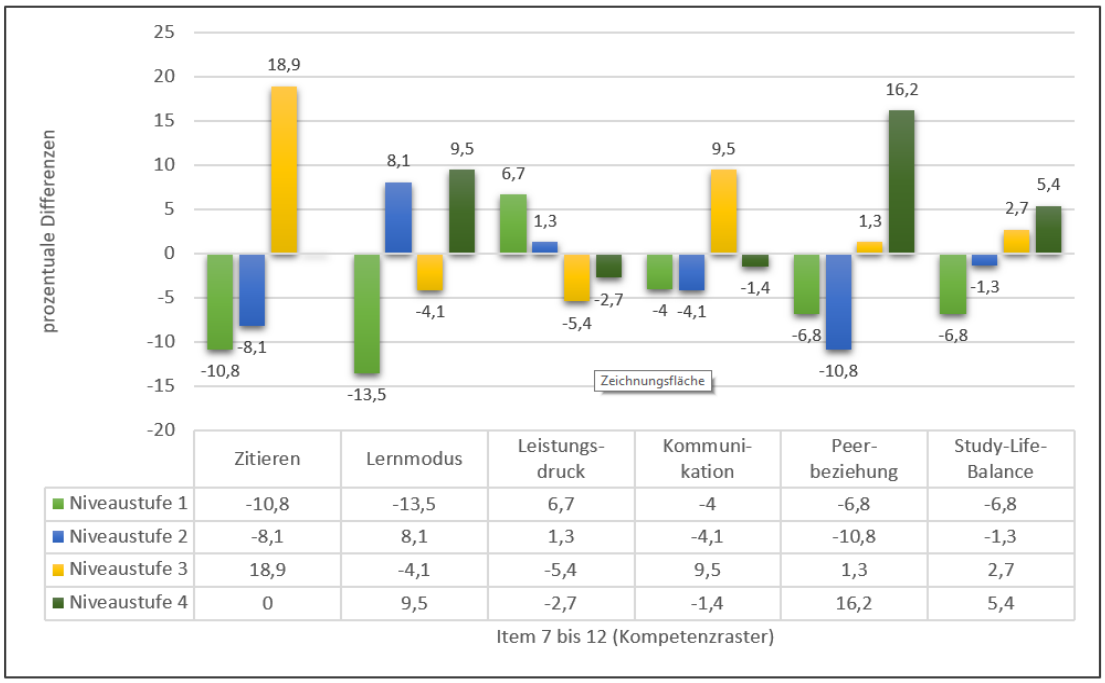

Abb. 6 Veränderung in den Einordnungen der Studierenden in den zweiten sechs Kompetenzitems in die Niveaustufen 1 und 2 sowie 3 und 4, jeweils zu Messzeitpunkt 2

Diese Ergebnisse stimmen zum größten Teil mit denen der vorgenommenen inferenzstatistischen Analyse überein. Mittels des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests konnte in neun Kompetenzdimensionen jeweils ein signifikanter Unterschied im Sinne eines durchschnittlichen Zuwachses der selbsteingeschätzten Kompetenzen festgestellt werden

(siehe Tabelle 2). Hierbei handelt es sich um die *Items* Rechtschreibung, Texterklärung, Textverständnis 2 (theoretische Grundlagen), Ausdrucksfähigkeit 1 (Formulierung wiss. Texte), Ausdrucksfähigkeit 2 (Textproduktion, Orthographie, Grammatik), Ausdrucksfähigkeit 3 (wissenschaftlicher Textaufbau), Zitation, Lernmodus und Peerbeziehung. Die Analyse zeigte für jede Kompetenzdimension auf der individuellen Ebene heterogene Entwicklungen, die sich in Tabelle 2 unter „Anzahl Ränge" ablesen lassen. So schätzten sich in der Kompetenzdimension Ausdrucksfähigkeit 1 (Formulierung wiss. Texte) durchschnittlich sieben Studierende am Ende der Lehrveranstaltung schlechter ein als am Anfang und 33 besser. In fast allen dargestellten Kompetenzitems zeigt sich ein vergleichbares Muster. Interessant ist hier, dass die Einschätzung eines angemessenen Umgangs mit Leistungsdruck zum Semesterende und damit mit zeitlicher Annäherung zur Prüfungsphase, abgenommen hat.

Tabelle 2: Ergebnisdarstellung der Kompetenzitems, bei denen signifikante Unterschiede sowie die Tendenz hin zu einer Kompetenzzunahme- oder -abnahme mittels der positiven und negativen Rangplatzierungen ermittelt wurden (*N* = 74)

Items des Selbstevaluationsbogens mit signifikanten Unterschieden	**Signifikanz Unterschiede (Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test)**			
Teil 1: Items zum vorangestellten Text	**Z-Wert**	**p-Wert**	**Anzahl Ränge**	**tendenzielle Entwicklung der Selbsteinschätzung innerhalb der Niveaustufeneinordnung**
Rechtschreibung	-2,25	,24	neg.: 13 pos.: 20	Zuwachs
Texterklärung	-2,06	,04	neg.: 13 pos.: 25	Zuwachs
Teil 2: Items des Kompetenzrasters				
Textverständnis 2 (theoretische Grundlagen)	-2,03	,04	neg.: 13 pos.: 23	Zuwachs
Ausdrucksfähigkeit 1 (Formulierung wiss. Texte)	-4,12	,00	neg.: 7 pos.: 33	Zuwachs
Ausdrucksfähigkeit 2 (Textproduktion, Orthographie, Grammatik)	-2,22	,033	neg.: 15 pos.: 33	Zuwachs
Ausdrucksfähigkeit 3 (wissenschaftlicher Textaufbau)	-2,16	,031	neg.: 17 pos.: 25	Zuwachs
Zitation	-2,88	,00	neg.: 11 pos.: 29	Zuwachs
Lernmodus	-2,15	,031	neg.: 13 pos.: 29	Zuwachs
Leistungsdruck	-2,21	,03	neg.: 18 pos.: 8	Abnahme
Peerbeziehung	-3,87	,00	neg.: 10 pos.: 35	Zuwachs

Anmerkung: Signifikanzniveau $p<.05$ (zweiseitig)

4.3 Niveaustufeneinordnung und Binnendifferenzierung

Im Rahmen der binnendifferenzierten Gestaltung des Tutoriums stellt sich die Frage, ob der Selbstevaluationsbogen ein adäquates Instrument für die Einordnung in eine der vier Lernstufen darstellt. Aufschluss hierüber gibt die Ermittlung von signifikanten Zusammenhängen (Korrelationskoeffizienten b nach Kendall-Tau) zwischen der Niveaustufeneinordnung der Items und der gewählten Lernstufe.

Wie in Tabelle 3 ersichtlich, konnte am Semesterende in fast allen Kompetenzitems ein stärkerer Zusammenhang signifikant nachgewiesen werden als am Semesteranfang (siehe Tabelle 3). Zum ersten Befragungszeitpunkt wurden keine bis mittelstarke Korrelationen, deren Signifikanz vereinzelt gegeben war, erhoben. Dieses Bild änderte sich in der zweiten Befragung, da die Korrelationskoeffizienten, um einen durchschnittlichen Wert von b=0,39, anstiegen. Die größten Korrelationszuwächse sind in den Items Kernaussagenmarkierung, Textverständnis 1 (Verständnis und Umgang mit wiss. Texten), Ausdrucksfähigkeit 1 (Textproduktion, Orthographie, Grammatik), Ausdrucksfähigkeit 2 (Formulierung wiss. Texte), Recherche, Leistungsdruck und Kommunikation mit Lehrenden zu verzeichnen. Grundsätzlich fallen die Korrelationskoeffizienten mehrheitlich signifikant aus und sind überwiegend im schwachen bis mittelstarken Bereich verortet.

Tabelle 3: Korrelationskoeffizienten aus den Variablen „Niveaustufeneinordnung im Kompetenzraster“ und „Lernstufeneinordnung in der Lehrveranstaltung“

Items des Selbstevaluationsbogens	**Befragung 1**		**Befragung 2**	
Teil 1: Items zum vorangestellten Text	**Kendall-Tau-b**	**p-Wert**	**Kendall-Tau-b**	**p-Wert**
Wortbedeutung	,20	,06	,30	,00
Rechtschreibung	-,01	,91	,03	,80
Kernaussagenmarkierung	,15	,16	,40	,00
Textzusammenfassung	,30	,01	,36	,00
Texterklärung	,23	,03	,36	,00
Teil 2: Items des Kompetenzrasters				
Textverständnis 1 (Verständnis und Umgang mit wiss. Texten)	,44	,00	,69	,00
Textverständnis 2 (theoretische Grundlagen)	,42	,00	,50	,00
Ausdrucksfähigkeit 1 (Textproduktion, Orthographie, Grammatik)	,44	,00	,67	,00
Ausdrucksfähigkeit 2 (Formulierung wiss. Texte)	,30	,01	,52	,00
Ausdrucksfähigkeit 3 (wiss. Textaufbau)	,32	,00	,47	,00
Recherche	,21	,06	,48	,00
Zitation	,28	,01	,39	,00
Studienwahl	,27	,01	,41	,00
Lernmodus	,26	,01	,42	,00
Leistungsdruck	,09	,45	,35	,00
Kommunikation	,19	,07	,46	,00
Peerbeziehung	-,12	,23	,08	,49
Study-Life-Balance	,14	,17	,21	,06

Anmerkung: Signifikanzniveau $p<.05$ (zweiseitig).

5 Diskussion der Ergebnisse und Fazit

Die statistische Auswertung zeigt auf der deskriptiven Ebene eine Heterogenität der Studierenden in der Studieneingangsphase in den Studiengängen zum Lehramt Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik in Bezug auf die Art des Hochschulzugangs. Auch unterscheiden sich die Studierenden in Bezug auf die Frage, ob bereits eine berufliche Ausbildung absolviert wurde oder nicht.

Zu Hypothese 1 – „Studierende schätzen sich am Semesterende, nach dem Abschluss eines Grundlagenmoduls, im Selbstevaluationsbogen auf höheren Niveaustufen ein als zu Beginn des Semesters" – kann gezeigt werden, dass bei neun Items zu Textverständnis, Ausdrucksfähigkeit, Zitation und Lernmodus eine durchschnittliche höhere Einschätzung am Semesterende vorlag. Die deskriptive Auswertung der Selbsteinschätzung studienerfolgsrelevanter Schlüsselkompetenzen zeigt über die verschiedenen Zeitpunkte und Kompetenzitems auf, dass hinter dieser durchschnittlichen Höhereinschätzung individuell unterschiedliche Verläufe stehen. Die selbstwahrgenommenen Entwicklungen in Richtung höhere oder niedrigere Kompetenzstufe in den Dimensionen unterscheiden sich deutlich, wie sich vor allem an den individuell ausdifferenzierten Rangaufstiegen und Rangabstiegen im Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test ablesen lässt (vgl. Tabelle 2).

Die Entwicklung hin zu einer höheren Selbsteinschätzung kann jedoch unter der gegebenen empirischen Methode nicht auf den Einsatz des Kompetenzrasters als Reflexionsinstrument oder auf die binnendifferenzierten Lehrveranstaltungen zurückgeführt werden. Da keine Kontrollgruppe gebildet und die Untersuchung „im Feld" und nicht unter kontrollierten Rahmenbedingungen durchgeführt wurde, kann nicht geklärt werden, welche Aspekte ursächlich für Veränderungen in der Selbsteinschätzung sind. Nicht zuletzt können hier auch Trainingseffekte durch den wiederholten Einsatz des Kompetenzrasters ursächlich sein. Inwieweit durch den gesamten Ansatz der verpflichtenden Einstufungen im Kompetenzraster und der darauf bezogenen Tutorien sowie binnendifferenzierten Lehrveranstaltungen eine Aktivierung der Studierenden in Richtung selbstgesteuertes Lernen beim wissenschaftlichen Arbeiten erreicht werden kann, kann auf dieser Grundlage nicht beurteilt werden. Die deskriptiv vorhandene Höhereinstufung in einigen Kompetenzdimensionen führen zu der zukünftig empirisch zu klärenden Frage nach den zugrundeliegenden Ursachen. Es wird auch zu beobachten sein, wie sich die Zuwächse über das gesamte erste Studienjahr entwickeln und welche Ergebnisse der Einsatz des Kompetenzrasters im zweiten Semester zeigt.

Auch geben die hier diskutierten Selbsteinschätzungen nur sehr begrenzt Auskunft über tatsächliche Kompetenzzuwächse. Sie legen jedoch den Schluss nahe, dass sich die Studierenden in bestimmten Kompetenzitems durchschnittlich sicherer hinsichtlich zentraler Kompetenzanforderungen in der Studieneingangsphase fühlen. In anderen Kompetenzitems zeigen sich wiederum kaum Veränderungen in der Selbsteinschätzung. Die Frage, inwieweit tatsächlich eine größere Sicherheit im wissenschaftlichen Arbeiten durch die Verwendung von Kompetenzrastern erreicht wird, müsste durch entsprechende Kompetenzmessungen erschlossen werden. Die Auswertung der Selbsteinschätzungen der Studierenden leistet hier lediglich erste Einblicke in die subjektive Wahrnehmung des Umgangs mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Arbeitens.

Hypothese 2 – „Die Einschätzung in den Niveaustufen des Kompetenzrasters führt zu einer adäquaten Einschätzung in die Lernstufen der Lehrveranstaltungen" – kann für die Befragung am Semesteranfang nicht bestätigt werden, da sich lediglich wenige signifikante und auch nur schwache bis mittelstarke Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung in den Kompetenzdimensionen und der Einordnung in die Lernstufen zeigen lassen. Dies lässt den Schluss zu, dass das Kompetenzraster hier eine eher schwache Zuweisungsfunktion erfüllt. Bei der Befragung am Semesterende ist jedoch häufiger ein mittlerer Zusammenhang gegeben, der interpretationsbedürftig ist, letztlich aber nicht aufgeklärt werden kann. Es bleibt offen, ob das Kompetenzraster für nicht wenige Studierende eine Orientierungsleistung hinsichtlich der Wahl einer passenden Lernstufe leistet.

Die Verbindung des Einsatzes von Kompetenzraster und Binnendifferenzierung in unterschiedliche Lerngruppen kann sinnvoll sein, wenn das Veranstaltungsformat den sich eher schwächer einschätzenden Studierenden die Notwendigkeit einer kontinuierlichen und selbstgesteuerten Verbesserung der studienerfolgsrelevanten Kompetenzen vermittelt. Ob das der Fall ist, muss in der weiteren Evaluation ebenso ermittelt werden wie ein möglicher Zusammenhang zwischen erhöhter Reflexion über studienerfolgsrelevante Kompetenzen und dem tatsächlichen Studienerfolg.

Der Konzeption der binnendifferenzierten Lehrveranstaltungen und dem Einsatz von Kompetenzrastern lag der Gedanke zugrunde, propädeutische Angebote, welche auf Reflexion und selbstgesteuertes Lernen der Studierenden aufbauen, direkt in die Regelveranstaltungen einzubinden, da freiwillige Zusatzangebote und Reflexionsanlässe in manchen Praxiskontexten kaum genutzt werden (vgl. Heyner, 2014, S.114f.). Dieser Ansatz wurde zunächst erfolgreich in einem Modul implementiert und anschließend auf ein weiteres Modul ausgeweitet. Eine kontinuierliche Selbsteinschätzung bezüglich studienerfolgsrelevanter Kompetenzen ist in den „Regelbetrieb" universitärer Lehre eingebunden worden. In diesem Kontext ist zu ermitteln, ob der verpflichtende Charakter des Ansatzes den Bedürfnissen der Studierenden in der Studieneingangsphase entspricht oder eher als problematisch bevormundend wahrgenommen wird. Bisher zeigen die Evaluationsergebnisse zur studentischen Akzeptanz des Veranstaltungsformats und der Binnendifferenzierung ein positives Bild.

Kompetenzraster finden auch in anderen universitären Kontexten in der Studieneingangsphase Anwendung und werden mit einer kompetenzorientierten Lern- und Beurteilungskultur und einer erfolgreichen Begleitung individueller Lernprozesse sowie der Förderung von Selbstreflexion assoziiert (vgl. Rechenbach et al., 2011, S. 270, 276). Der hier vorgestellte Ansatz, Kompetenzanforderungen aus individuellen Herausforderungen Studierender in der Studieneingangsphase abzuleiten, steht in diesem Kontext und versteht sich als ein für Weiterentwicklungen offenes Konzept zur Begleitung der Studieneingangsphase.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2014). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom´s Taxonomy of Educational Objectives*. Harlow, Essex: Pearson.

Artelt, C. (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14*, 72-84.

Berk, I. & Tan, W. (2013). Das wissenschaftlich-akademische E-Portfolio in der Studieneingangsphase. In:C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.). *E-Learning zwischen Vision und Alltag: zum Stand der Dinge*. Münster: Waxmann, 219-229.

Bloom, B. S. & Engelhart, M. D. (1956/1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Blossfeld, H. P. & Shavid, Y. (1993). *Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries.* San Domenico di Fiesole: European University Institute Badia Fiesolana.

Bochert, N. & Bestmann, S. (2015). Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr-Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potentiale nichttraditioneller Studierender nutzen* (211-225). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich University Press.

Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (5)*, 41-62.

Brahm, T., Jenert, T. & Wagner, D. (2014). Nicht für alle gleich - Subjektive Wahrnehmung des Übergangs Schule - Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9 (5)*, 63–82.

Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005). Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 8*, 1-21.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014). *Verbindliche Regelungen zur Erstellung von Fortsetzungsanträgen im Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre.* Online unter: http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Foerderaufruf_Periode_2.pdf [12.12.2016]

BQuHSchulZVO (2015). Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen vom 16. Dezember 2015. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen – 30* (655-659). Online unter: https://wissenschaft.hessen.de/sites/default/files/media/hmwk/gvbl._nr._34_vom_30.12.2015.pdf [11.07.2019]

Chomsky, N. (1973). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Geißler, R. (2008). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung* (5. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (13-28). Waxmann: Münster.

Hartig, J. & Klieme, K. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In: K. Schweizer (Hrsg.). *Leistung und Leistungsdiagnostik* (127-143). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Heyner, M. (2014). Erstsemestertutorium Selbstreflexives Studieren. In D. Lenzen & H. Fischer (Hrsg.). *Universitätskolleg-Schriften, Band 5: "Tutoring und Mentoring"* (109–116). Hamburg: Universität Hamburg.

Krille, F. (2016). Selbstgesteuertes Lernen mit Kompetenzrastern – Ein theoretischer Blick auf das Potenzial eines pädagogischen Instruments zum individualisierten Lernen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 26*, 1-27.

Krucker, D. (2009). Schlüsselkompetenzen an der Universität St. Gallen (HSG): Fach- und Kontextstudium vernetzen. In C. Y. Robertson-von Trotha (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion* (533-541). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Meueler, E. (1993). *Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Poppinga, T., Wetzel, K. & Arnold, M. (2015). Elemente innovativer Brückenkurskonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung für den Abbau von Abbruchquoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen. *Hochschule und Weiterbildung 1, 62-69.*

Rechenbach, S., von der Heyden, R., Lettau, W-.D., Nauerth, A. & Walkenhorst, U. (2011). Implementierung eines Portfolios zur Begleitung von Lernprozessen in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3)*, 270-287.

Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschulische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.). *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (121-137). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich UniPress Ltd..

Schütz, A. (2014). Durchlässigkeit der Bildungssysteme - die Rettung zur Sicherung des Angebots an (qualifizierten) Fachkräften? In M. Brucherseifer, D. Münk & M. Walter (Hrsg.). *Arbeit der Zukunft - Zukunft der Arbeit. Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels* (199–212). Bonn: Pahl-Rugenstein.

Schmidt, C. (2017). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel. In S. Seeber, J. Seifried & B. Ziegler (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (159-170). Opladen: Budrich.

Sonntag, G. (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsverlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen.* Marburg: Tectum Verlag.

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Mainz (2005). *Kompetenzraster. Handreichung zum Umgang mit Standards in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.* Online unter: studsem.rp.lo-net2.de/boehner/.ws_gen/11/KompetenzrasterV3a.pdf [28.07.17]

Wolter, A. (2013). Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In E. Severing & U. Teichler (Hrsg.). *Akademisierung der Berufswelt*? (191-212). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Zöller, H. (2005). *Anregungen für die pädagogische Profilierung der Oberschule.* Online unter https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/Schulen_in_Berlin_und_Brandenburg/schulformen_und_schularten/schulformen_brandenburg/oberschule/pdf/Planungsbroschuere.pdf [*27.08.18]*

Autor/-innen

Katrin Arianta, M.A., Universität Kassel, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kassel, Deutschland; Email: arianta@uni-kassel.de

Prof. Dr. Christian Schmidt. Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Mannheim, Deutschland; Email: christian.schmidt16@arbeitsagentur.de

Manuela Stärk, M.A. Universität Kassel, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Kassel, Deutschland; Email: stärk@uni-kassel.de

Zitiervorschlag: Arianta, K., Schmidt, Ch. & Stärk, M. (2019). Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studienerfolgs. *die hochschullehre* 5, 454-473 online unter: www.hochschullehre.org