



LEUCOREA
Stiftung des öffentlichen Rechts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Christiane Arndt | Anne Richter

**Studienmotive, Erwartungen und
Studiengestaltung im Spannungsfeld
von Personalentwicklung und
Persönlichkeitsbildung**

Öffentliche und private Hochschulen
im Vergleich

138

HoF-ARBEITSBERICHTE

Ausgehend von der Annahme, dass öffentliche Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) stärker auf Persönlichkeitsentwicklung und private HAW stärker auf Personalentwicklung ausgerichtet sind, untersucht der Beitrag Unterschiede in Studienwahlmotiven und Erwartungen an Kompetenzentwicklung von Studierenden sowie deren Bearbeitung in der Studiengestaltung an HAW unter besonderer Berücksichtigung des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Ausgangsannahme nur begrenzt bestätigt. Studienentscheidungen sind durch ambivalente Motivbündel geprägt. Deutlich wird, dass nicht die Trägerschaft selbst, sondern vor allem Fächergruppen sowie Bildungs- und Berufsbiografien der Studierenden differenzierend wirken. Nähe zur (Berufs-)Praxis ist zwar konstitutiv für alle HAW, realisiert sich jedoch über unterschiedliche Ansätze und Beteiligte. Sie wird insbesondere an den öffentlichen HAW kritisch hinsichtlich ihrer Grenzen für Reflexionsräume und Risiken einer Vereinnahmung durch Praxis betrachtet. Der Beitrag schlussfolgert, dass das Spannungsfeld weniger als Frage der Trägerschaft zu verstehen ist, sondern vielmehr als eine Frage der Studiengestaltung zwischen biografischer Heterogenität, Praxiserwartungen sowie organisatorisch und didaktisch ermöglichten Reflexionsräumen.

Based on the assumption that public Universities of Applied Sciences (UAS) place a stronger emphasis on personal development, whereas private UAS focus more strongly on workforce development, this paper examines differences in students' motives for studying and their expectations regarding competence development, as well as how these expectations are addressed in study programme design at UAS. Particular attention is paid to the relationship between theory and practice. The findings show that the initial assumption is only partially confirmed. Decisions to study are shaped by configurations of ambivalent motives. The results indicate that it is not the type of sponsorship itself that constitutes the main differentiating factor; rather, subject groups as well as students' educational and occupational biographies play a more significant role. While proximity to (occupational) practice is a constitutive feature of all UAS, it is realised through different approaches and actors. Particularly at public UAS, this proximity is critically examined in terms of the limitations it places on spaces for reflection and the risks of it being co-opted by practice needs. The paper concludes that the resulting tension should be understood less as a question of sponsorship and more as an issue of designing teaching and learning situated between biographical heterogeneity, expectations of (occupational) practice, and spaces for reflection facilitated by organisational and pedagogical means.

Gefördert durch:

Der Bericht entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „PersöSo: Persönlichkeitsentwicklung vs. Personalentwicklung?“. Dieses Projekt wird unter dem Förderkennzeichen 16NISTA09 aus Mitteln des Bundesministeriums für Forschung, Technologie und Raumfahrt gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor.innen.



Bundesministerium
für Forschung, Technologie
und Raumfahrt

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	4
Zentrale Ergebnisse	5
1. Erkenntnisinteresse und Vorgehen	11
1.1. Empirisches Vorgehen	12
Sekundäranalyse der Studierendenbefragung 2021 (12). Dokumentenanalyse (13). Interviews mit Studierenden (13)	
1.2. Aufbau der Studie	16
2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen	17
3. Wichtige Motive der Studienwahl und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs	20
3.1. Wichtige Motive der Studienwahl	20
3.1.1. Studienwahlmotive in quantitativen Studien	20
3.1.2. Studienwahlmotive in qualitativen Studien	24
3.1.3. Studienwahlmotive in den Interviews	27
Wenn die Themen reizen: Fachinteresse (28). Zwischen Begabung und Leidenschaft: Persönliche Interessen und Kompetenzen (30). Raus aus dem Job: Berufliche Unzufriedenheit überwinden (31). Formaler Abschluss als Muss: Akademischer Qualifikationsnachweis (32). Karriere im Blick: Beruflicher Aufstieg (35). Wenn es sich auszahlen soll: Hohes/höheres Einkommen (36). Mehr wollen: (Berufs-)Biografische Weiterentwicklung (36). Verändern statt Zuschauen: Sozialer Gestaltungswunsch (38). Stabilität als Ziel: Sicherer Arbeitsplatz (38). Gesehen und gehört werden: Soziale Anerkennung (39). Anstoß von außen: Sozialer Einfluss (40). Arbeit, die ins Leben passt: Vereinbarkeit Familie und Beruf (41)	
3.2. Wichtige Aspekte für den Berufs- und Lebensweg	42
3.3. Zusammenschau und Zwischenfazit: Wichtige Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs	46
3.3.1. Studienwahl zwischen Motiven und Lebenskonzepten	46
Motive (47). Motive oder Aspekte (49)	
3.3.2. Studienwahl zwischen Fächergruppe und Trägerschaft	51
3.3.3. Zwischenfazit.....	54
4. Kompetenzentwicklung zwischen Ausgangslagen und Erwartungen an einen engen Praxisbezug	56
4.1. Ausgangslagen: Außerhochschulisch entwickelte Kompetenzen	56
4.2. Erwartungen von Studierenden an Kompetenzentwicklung.....	59
4.2.1. Wissen	59
Möglichst viel Wissen (60). Nützliches Wissen (60). Konkretes (Fach-)Wissen (60)	
4.2.2. Können.....	62
(Fach-)Wissen anwenden (62). Wissenschaftlich arbeiten (63). Eigenes Handeln reflektieren (63)	

4.2.3. Haltung	63
Offenheit für und Wechsel von Perspektiven (63). Autorität und Abgrenzung (64). Geduld und Akzeptanz (66)	
4.2.4. Funktionale Erwartungen an Kompetenzentwicklung	67
4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug von Studierenden und Arbeitgebenden	68
4.3.1. Theorie folgt Praxis	69
4.3.2. Unsicherheit überwinden	71
4.3.3. Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit verbessern	72
4.4. Zwischenfazit	73
5. Bearbeitung von Erwartungen zwischen Praxis und Theorie	76
5.1. Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen	77
5.1.1. Inhaltliche Spezialisierungen	77
5.1.2. Forschungs- und (Berufs-)Praxisorientierung von Studiengängen	78
Forschungsorientierung (79). (Berufs-)Praktische Orientierung (81). Enge Verknüpfung von Theorie und Praxis (82)	
5.2. Studiengangsformate: Dual, berufsbegleitend und Teilzeit	83
5.2.1. Praktika in Vollzeit-Studiengängen	86
5.2.2. Duales Studium	88
5.2.3. Praxisorganisationen als Arbeits- oder Lernort?	91
5.2.4. Berufsbegleitendes Studium	93
5.2.5. Teilzeit	94
5.3. Modalität der Durchführung: Präsenz vs. Online?	95
5.4. Exkurs: Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz als Voraussetzung und Ziel	99
5.5. Flexibilisierung oder Kompetenzentwicklung? Hybride und Blockformate	101
5.6. Lehrende und Lernende mit Praxiserfahrung	103
5.6.1. Lehrende	103
5.6.2. Studierende	105
5.7. Lehr- und Lernformate	106
5.7.1. Vielfältig – interaktiv – aktivierend und anwendungsbezogen	107
Vielfältig (107). Interaktiv (108). Aktivierend und anwendungsbezogen (108). Beispiele von Lehr- und Lernszenarien (109)	
5.7.2. Reflexion und Theorie-Praxis-Transfer	111
5.7.3. Forschendes Lehren und Lernen und wissenschaftliches Arbeiten	114
Wissenschaftliches Arbeiten (115). Forschendes Lehren und Lernen (116). Exkurs: Selbsteinschätzung forschungsbezogener und (berufs-)praktischer Kompetenzen (118)	
5.8. Zwischenfazit	120
6. Abgrenzung und Veränderung von Erwartungen	125
6.1. Abgrenzung durch die Hochschulen	125
6.1.1. Ein Studium ist keine Berufsausbildung	126
6.1.2. Ein Studium darf sich nicht von der Praxis vereinnahmen lassen	127
6.1.3. Ein Studium ist zeitlich und inhaltlich limitiert	130
6.2. Zur Relevanz von Freiräumen und Zeit	131
6.3. Veränderungen studentischer Erwartungen und Motiven	133
6.4. Zwischenfazit	136

7. Fazit und Handlungsoptionen	138
7.1. Fazit und offene Forschungsfragen	139
Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs (139). Erwartungen an Kompetenzentwicklung (140). Enger Praxisbezug über Studiengangsformate (141)	
7.2. Handlungsoptionen für Hochschulen und Hochschulpolitik	143
 Verzeichnis der Übersichten	 145
Literatur	147

Anhang

Interviewleitfaden Studierende	149
--------------------------------------	-----

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bachelor	MA	Master
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung	NTS	nicht-traditionelle Studierende
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften	ÖHO	öffentliche Hochschule
HZB	Hochschulzugangsberechtigung	PHO	private Hochschule
HRK	Hochschulrektorenkonferenz	VRL	Vizerektor*in Lehre
KMK	Kultusministerkonferenz	SAGE	Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung
L	Lehrende*r	U	Universität
LL	Lehr- und Lernentwicklung	WiWi	Wirtschaftswissenschaften
		WR	Wissenschaftsrat

Zentrale Ergebnisse

Angenommen, öffentliche Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) stellen Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) in den Mittelpunkt von Lehren und Lernen, während private stärker auf Personalentwicklung (arbeitsmarktnahe Ausbildung) abstellen: Dann sollte sich dies auch in unterschiedlichen Studienwahlmotiven und Erwartungen der Studierenden sowie in der Studiengestaltung zeigen. Dieser These wurde hier mithilfe qualitativer Daten aus Interviews sowie einer Sekundärdatenanalyse der DZHW-Studierendenbefragung 2021 in den Fächergruppen SAGE (Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung) und Wirtschaftswissenschaften (WiWi) an öffentlichen und privaten HAW nachgegangen.

Heterogenität der Studierenden

Grundsätzlich zeigt sich eine enorme Heterogenität der Studierenden, die auch an allen der hier befragten zehn HAW thematisiert wird. Diese bezieht sich auf unterschiedliche **Bildungs- und Berufsbiografien**: First Generation-Studierende sowie jene, die direkt vom Abitur kommen, ihre Hochschulzugangsberechtigung auf andere Weise erlangt, eine Ausbildung absolviert haben und/oder bereits mehrere Jahre berufstätig waren bzw. sind. WiWi- und SAGE-Studierende an privaten HAW sind dabei häufiger beruflich qualifiziert, haben darüber ihre HZB erhalten und sind häufiger neben dem Studium erwerbstätig als an öffentlichen HAW. Die Bildungs- und Berufsbiografien der Studierenden und die aktuelle Situation sind auch relevant in Bezug auf die Studienwahlmotive, die Erwartungen hinsichtlich Kompetenzentwicklung und Praxisbezüge im Studium und nicht zuletzt für deren Bearbeitung an den Hochschulen – vor allem über andere Studiengangsformate als dem klassischen Vollzeit-Studium in Präsenz.

Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs und Lebenswegs

Bei einer gemeinsamen Betrachtung von studienwahlbezogenen Entscheidungsgründen (warum ein Studium aufgenommen wird) und Orientierungen im Berufs- und Lebensverlauf (was allgemein als wichtig erachtet wird) zeigt sich: Weder bei Studierenden an öffentlichen noch an privaten HAW lässt sich eine exklusive Orientierung an Personal- oder Persönlichkeitsentwicklung erkennen. Stattdessen zeigen sich ambivalente Motivbündel, die sowohl durch die Fächergruppen als auch die Trägerschaft moderiert werden:

■ Die interviewten Studierenden begründen ihre Studienwahl überwiegend **subjekt- und biografiebe-**

zogen. Sie thematisieren vor allem die Passung zu den eigenen Interessen und wahrgenommenen Kompetenzen sowie die (berufs-)biografische Weiterentwicklung. Die Weiterentwicklung bezieht sich auf einen persönlichen Wunsch nach einem abstrakten Mehr und ist in den Interviews deutlich präsenter als der berufliche Aufstieg, der Karriere fokussiert. Auch ein hohes bzw. – bei Berufstätigkeit – höheres Einkommen ist nur vereinzelt als leitendes Motiv erkennbar. Ökonomische oder karrierebezogene Motive spielen somit eine vergleichsweise geringe Rolle – werden jedoch sichtbarer in WiWi als in SAGE.

■ **Unterschiede zwischen den Fächergruppen** zeigen sich auch in der DZHW-Studierendenbefragung. Gemeinsam sind den Studierenden die wichtigen Motive Fachinteresse und gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz. Dabei ist jedoch in SAGE das Fachinteresse das wichtigste Motiv, während es in WiWi die guten Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz sind.

■ Insgesamt zeigen sich stärkere Unterschiede zwischen den Fächergruppen als zwischen den Trägerschaften, aber zugleich **Unterschiede zwischen den Trägerschaften innerhalb der Fächergruppen**: In WiWi sind die Motive Fachinteresse, fester Berufswunsch und eigene Begabung – in den Interviews präzisiert als Passung zu eigenen Interessen und Kompetenzen – häufiger unter Studierenden an privaten HAW. In SAGE sind die Motive Einkommens- und Karrierechancen und gute wissenschaftliche Ausbildung für einen deutlich höheren Anteil der Studierenden an privaten HAW wichtig als an öffentlichen HAW. Eine **gute wissenschaftliche Ausbildung** ist auch für einen etwas höheren Anteil an WiWi-Studierenden an privaten HAW wichtig.

■ In den Interviews ist eine gute wissenschaftliche Ausbildung hingegen nicht als eigenständiges Studienwahlmotiv erkennbar – zumindest zu Studienbeginn. Sehr wohl erweist sich dort aber der **akademische Qualifikationsnachweis** für viele Studierende als wichtig – sie streben nach einem formalen Studienabschluss. Dabei zeigen sich deutliche Begründungsunterschiede zwischen SAGE und WiWi: In WiWi wird vor allem von Arbeitsorganisationen beruflicher Aufstieg mit einem Studienabschluss gekoppelt. In SAGE gewinnen die beruflichen Felder an Relevanz, in denen ein Studienabschluss zur Voraussetzung wurde bzw. als Möglichkeit erkannt wurde, Flucht aus dem Feld aufgrund beruflicher Unzufriedenheit zu verhindern. Das Motiv einer guten wissenschaftlichen Ausbildung könnte damit beschränkt sein auf den Qualifikationsnachweis. Zugleich wird

ein Studium von Studierenden, die bereits eine Ausbildung absolviert haben und/oder Berufserfahrung haben, als anspruchsvollere und breiter angelegte Form der (Weiter-)Bildung argumentiert. Diese geht über berufliche Fort- und Weiterbildungen hinaus und wird als Möglichkeit erachtet, sich (berufs-)biografisch weiterzuentwickeln.

■ In Bezug auf **wichtige Aspekte des Berufs- und Lebenswegs** zeigt sich in der DZHW-Studierendenbefragung, dass neben dem Führen einer glücklichen Beziehung die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf sowie ein sicherer Arbeitsplatz für alle Studierendengruppen wichtig sind. Eine prestigeträchtige Berufsposition ist für die wenigsten wichtig – am wenigsten unter SAGE-Studierende an öffentlichen HAW. Wie bei den Studienwahlmotiven zeigen sich **Unterschiede zwischen den Fächergruppen**. Ein hohes Einkommen ist einem deutlich höheren Anteil an WiWi-Studierenden wichtig als SAGE-Studierenden. Die Aspekte „Nützliches für die Allgemeinheit tun“ und „anderen Menschen helfen können“ sind hingegen für einen drastisch höheren Anteil an SAGE-Studierenden wichtig. Dies zeigt sich auch in den Interviews. Hier erscheinen sie gemeinsam als eigenständiges Studienwahlmotiv – dem sozialen Gestaltungswunsch.

■ Insgesamt zeigt sich in WiWi eine stärkere ökonomische oder karrierebezogene Orientierung, während in SAGE die Orientierung am Gemeinwohl stärker ist. Zugleich ergibt sich bei einer gemeinsamen Betrachtung von wichtigen Motiven und Aspekten, die deutliche Differenzen zwischen den Fächergruppen aufweisen, ein überraschender Befund: An privaten HAW finden sich **geringere Differenzen zwischen den Fächergruppen** als an öffentlichen HAW. So ist an privaten HAW z.B. die ökonomische und karrierebezogene Orientierung in SAGE höher als an öffentlichen HAW. Studierende in SAGE und WiWi scheinen sich insofern an privaten HAW ähnlicher zu sein oder zu werden.

■ Die teils moderierende Rolle der privaten Trägerschaft zwischen den Fächergruppen könnte im Zusammenhang mit der Studierendenschaft stehen: An privaten HAW studieren mehr beruflich Qualifizierte als an öffentlichen HAW. Für diese könnten weitere oder andere Motive und Aspekte im Lebensverlauf an Bedeutung gewonnen haben. Ausnahmen bilden die Aspekte „Nützliches für die Allgemeinheit tun“ und „anderen Menschen helfen können“. Dort bleibt auch an privaten HAW eine hohe Differenz bestehen, so dass sie unabhängig von der Trägerschaft als typisch für SAGE-Studierende erscheinen.

Erwartungen an Kompetenzentwicklung

Erwartungen an Kompetenzentwicklung wirken weder wie Motive entscheidend auf die Studienwahl noch orientierend für den Berufs- und Lebensweg. Stattdessen beziehen sie sich auf die Studieninhalte

und -gestaltung. In den Interviews an den HAW und mit den Studierenden zeigen sich weniger Erwartungsunterschiede zwischen den Trägerschaften als vielmehr zwischen den Studierenden mit ihren Bildungs- und Berufsbiografien sowie den Fächergruppen:

■ Viele der interviewten Studierenden haben vor Studienbeginn **hochschulisch und außerhochschulisch Kompetenzen** in anderen Studiengängen, Berufsausbildung und/oder Berufstätigkeit entwickelt. Diese können je nach Studiengang individuell oder pauschal angerechnet werden. Zuvor entwickelte Kompetenzen prägen auch die Erwartungen an die Entwicklung von Kompetenzen im Studium. So kann davon ausgegangen werden, dass die für die aktuelle ebenso wie für eine zukünftige Berufstätigkeit notwendigen Kompetenzen bereits entwickelt wurden. Dies steht zum einen in engem Zusammenhang mit dem Studienwahlmotiv des akademischen Qualifikationsnachweises. Zum anderen macht es darauf aufmerksam, dass es stets auch um die Weiterentwicklung von Kompetenzen geht. Da an privaten HAW mehr berufliche qualifizierte Studierende zu finden sind, ist anzunehmen, dass die Anrechnung von Kompetenzen dort eine größere Rolle spielt.

■ Die Erwartungen der Studierenden in Bezug auf **Wissen** bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Breite, Konkretion und Nützlichkeit von (Fach-) Wissen. Erwartungen an **Können** konzentrieren sich auf Anwendung fachlicher Inhalte in beruflichen Kontexten sowie – vor allem in SAGE-Fächern – die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns. Hinzu kommt wissenschaftliches Arbeiten, das gerade zu Beginn des Studiums jedoch eher selten als zentrale Erwartung formuliert wird. Mit Blick auf **Haltung** zeigt sich vor allem in SAGE eine enge Verbindung zu Fragen von Professionalität und Persönlichkeitsentwicklung. Es wird erwartet, Offenheit gegenüber unterschiedlichen Perspektiven sowie eine professionelle Rolle zu entwickeln.

■ Verdichtet man die Erwartungen, so zeigen sich stets auch **funktionale Erwartungen** an Kompetenzentwicklung. Dabei wird ein Spannungsfeld zwischen Zweckorientierung an beruflicher Verwertbarkeit und Handlungsfähigkeit sowie Zweckoffenheit als Prozess individueller Reflexion, Perspektivwechsel und Erweiterung von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten sichtbar. Beide Funktionsbezüge überlagern sich, wodurch auch berufliche Verwertbarkeit häufig nicht rein funktional ist, sondern Teil (berufs-) biografischer Orientierung.

■ Die Erwartungen von Studierenden umfassen stets einen **engen Praxisbezug** im Studium. Sowohl an öffentlichen als auch privaten HAW wird in SAGE thematisiert, dass von Studierenden erstens oft erwartet wird, dass **Theorie der Praxis folgt**. Insbesondere berufstätige Studierende suchen häufig Lösungen für Praxisprobleme, während nicht berufstätige

oder nicht berufserfahrene Studierende Praxis zum Maßstab von Theorie machen können. Zweitens findet sich die Erwartung unter Studierenden, **Unsicherheiten abzubauen und Handlungssicherheit** in der Praxis zu erlangen – durch Praxis. Drittens besteht eine Erwartung, die präsenter in WiWi und zudem anschlussfähig an die Erwartungen von Praxisorganisationen bzw. (potenziellen) arbeitgebenden Organisationen ist: **Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit** in und für die Praxis zu verbessern. Absolvent*innen bzw. bereits Studierende sollen demnach direkt einsetzbar in einem spezifischen Tätigkeitsfeld oder sogar einer konkreten Arbeitsstelle sein. Mit der Erwartung an einen engen Praxisbezug kann das Hinterfragen der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Theorie und wissenschaftlichen Grundlagen einhergehen.

Bearbeitung von Erwartungen zwischen Praxis und Theorie

Praxisorientierung kann als konstitutives Merkmal von HAW unabhängig von der Trägerschaft angesehen werden. Entsprechend wird auch ein enger Praxisbezug an den öffentlichen und privaten HAW nicht grundsätzlich infrage gestellt. Erwartungen an einen engen Praxisbezug werden über verschiedene Ansätze bearbeitet. Dabei werden nicht alle als gleichermaßen förderlich für akademische Kompetenzentwicklung erachtet, die nicht nur Praxisbezug, sondern reflektierten Theorie-Praxis-Transfer benötigte. An den öffentlichen HAW findet sich diesbezüglich eine kritischere Haltung:

■ Durch die **inhaltliche Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen** wird Studierenden die Möglichkeit gegeben, eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Dies kann der Erwartung an konkretes Fachwissen für einen bestimmten Tätigkeitsbereich entgegenkommen. An öffentlichen HAW wird stärker für inhaltliche Breite plädiert, innerhalb derer Studierende eigenständig Schwerpunkte wählen können. An den privaten HAW zeigt sich hingegen die Tendenz, Studierenden Spezialisierungen vorzubereiten.

■ Spezialisierung umfasst auch eine **Forschungs- oder Anwendungsorientierung** von Studiengängen, die vor allem als relevant für Master-Studiengänge gilt. Zugleich sollen Studiengänge an HAW stets beides verbinden. Die **Einschätzung von Studierenden ihrer Studiengänge** in der DZHW-Studierendenbefragung zeigt bezüglich des Verhältnisses von Forschung und (Berufs-)Praxis, dass fächergruppen- und trägerschaftsübergreifend die überwiegende Mehrheit eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis in ihren Studiengängen wahrnimmt. Dabei ist die (berufs-)praktische deutlich stärker ausgeprägt als die Forschungsorientierung – in beiden Fächergruppen und Trägerschaften. Auffällig ist dabei, dass Forschungsorientierung der Studiengänge deutlich häufiger von SAGE-Studierenden als von WiWi-Studierenden, aber auch häufiger von Studierenden an

privaten als an öffentlichen HAW wahrgenommen wird.

■ Bei der **Selbsteinschätzung der Studierenden** von forschungsbezogenen und (berufs-)praktischen Kompetenzen finden sich hingegen nur schwache Unterschiede zwischen Trägerschaften und Fächergruppen: (Berufs-)praktische Kompetenzen werden von den meisten Studierenden als hoch ausgeprägt eingeschätzt, forschungsbezogene Kompetenzen von deutlich weniger. Die wahrgenommene stärkere Forschungsorientierung der Studiengänge spiegelt sich damit nicht in einer höheren Selbsteinschätzung forschungsbezogener Kompetenzen wider. Zugleich gibt die Mehrheit in allen Studierendengruppen eine hohe Ausprägung kritischen Denkens an.

■ Lehrende müssen, Studierende können über **Praxiserfahrungen** durch Berufstätigkeit verfügen. Diese sollen und können sie in Lehren und Lernen einbringen. Lehrende gelten dabei als glaubwürdiger, wenn sie aktuelle oder fortlaufende Praxiserfahrungen einbringen. Gleichzeitig zeigen sich Spannungen: Externe Lehrende sind sowohl an privaten als auch öffentlichen HAW stark verbreitet. Sie können aktuelle Praxiserfahrungen einbringen, zugleich jedoch wissenschaftliches Wissen infrage stellen. Teilzeitprofessuren sind insbesondere an privaten HAW verbreitet. Zwar ermöglichen sie außerhochschulische Berufstätigkeit und damit aktuelle Praxiserfahrungen, sie schränken jedoch auch die zeitlichen Ressourcen für die Lehre ein. Zudem wird Praxiserfahrung nicht automatisch didaktisch wirksam; entscheidend bleibt deren Einbindung in Lehr-Lern-Settings.

■ Diesbezüglich werden verschiedene **Lehr- und Lernformate** inkl. verschiedener didaktischer Lehr- und Lernszenarien als förderlich für den Theorie-Praxis-Transfer und die Kompetenzentwicklung hervorgehoben. Sowohl an privaten als auch öffentlichen HAW wird betont, dass Lehr- und Lernformate vielfältig, interaktiv, aktivierend und anwendungsbezogen sein sollten. Studierende müssten somit selbst tätig werden können. Auffällig ist die Relevanz von Reflexion in SAGE, die teilweise sogar curricular integriert ist. Wissenschaftliches Arbeiten ist übergreifend etabliert, wird jedoch teilweise als Arbeits- und Schreibtechniken konzipiert. Zugleich werden vor allem an öffentlichen HAW in beiden Fächergruppen explizite Bestrebungen sichtbar, forschendes Lernen und Lehren zu fördern – stets mit Bezug zur Praxis. An privaten HAW werden diesbezüglich Hürden thematisiert – durch die fehlende Forschungsförderung.

■ An den öffentlichen und privaten HAW finden sich alle **Studiengangsformate**: reguläre Vollzeit-Studiengänge, duale, berufsbegleitende und Teilzeit-Studiengänge, die in Präsenz und/oder online durchgeführt werden. Auch wenn sich einige Verfechter*innen finden, wird übergreifend kein bestimmtes Studiengangsformat als besonders förderlich für Kompetenzentwicklung erachtet. Zugleich werden hinderliche Aspekte beobachtet und insbesondere duale und

berufsbegleitende Studiengänge kontrovers diskutiert – an den öffentlichen HAW.

■ In **Vollzeit-Studiengängen** spielen Praktika sowohl an öffentlichen als auch privaten HAW eine wichtige Rolle. Im Unterschied zu WiWi sind sie in SAGE hinsichtlich des Umfangs und der Gestaltung häufig gesetzlich geregelt. Von Studierenden werden dabei vor allem Anwendung des Erlernten, aber auch Berufsorientierung erwartet. Zugleich erscheinen die Praktika den Studierenden teilweise als zu kurz, zu selten oder unzureichend vorbereitet. Sie sind zudem nicht immer curricular-didaktisch eingebettet.

■ Ebendies ist ein Anspruch von **dualen Studiengängen** mit zwei Lernorten und der curricular-inhaltlichen Verzahnung von Theorie und Praxis. Der Anteil an dual Studierenden in Deutschland ist insgesamt sehr gering und konzentriert sich auf öffentliche sowie private HAW. Der Anteil an privaten Hochschulen steigt jedoch kontinuierlich, gerade durch die Aktivitäten einzelner HAW. Aus Sicht von Befürworter*innen würden Studierende darüber direkt einsatzfähig in der Berufspraxis sein. Auch für die hier interviewten Studierenden erweist sich das duale Studium als besonders attraktiv. Mehrere Studierende hatten vor, dual zu studieren, konnten jedoch keine Praxisorganisation finden. Neben dem hohen Praxisanteil ist auch die finanzielle Sicherheit durch Vergütung und Übernahme der Studiengebühren bedeutsam. Von den SAGE-Studierenden, die dual an privaten HAW studieren, wird jedoch von einer unzureichenden organisatorischen und inhaltlichen Abstimmung zwischen Hochschule und Praxisorganisation berichtet und ebenso von geringen und fehlenden Vergütungen.

■ Eine nähere Betrachtung der **Praxisorganisationen**, die für Praktika und duale Studiengänge elementar sind, zeigt, dass sie weder an öffentlichen noch privaten HAW selbstverständlich als Lernorte fungieren. Je nach Zusammenarbeit mit der Hochschule und inhaltlicher Ausgestaltung erscheinen sie stärker als Arbeits- denn als Lernort. Die intendierte Verzahnung von Theorie und Praxis erweist sich als voraussetzungsreich und setzt eine abgestimmte Kooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisation sowie verantwortliche Personen bzw. Praxisanleiter*innen voraus. Fehlt dies, übernehmen Studierende entweder frühzeitig Verantwortung, führen eher randständige Tätigkeiten aus und/oder erhalten keinen Raum für reflektierten Theorie-Praxis-Transfer.

■ **Berufsbegleitende Studiengänge** werden deutlich häufiger an privaten Hochschulen, vor allem HAW, angeboten. Sie erscheinen ebenfalls als Studiengangsformate mit engem Praxisbezug, da Studierende berufliche Erfahrungen kontinuierlich in die Lehre einbringen und theoretische Inhalte unmittelbar im Arbeitsalltag erproben können. Berufsbegleitende Studiengänge können dadurch jedoch zugleich eng mit organisationalen Interessen der Personalentwicklung verbunden sein, i.S. einer Investition in Verwertbarkeit und Fachkräftesicherung.

■ Die meisten berufsbegleitend Studierenden studieren in Teilzeit. **Teilzeit-Studiengänge** sind ebenfalls deutlich stärker unter privaten Hochschulen verbreitet als an öffentlichen, wobei sich einige private HAW stark über sie profilieren. In den Interviews erscheinen sie an öffentlichen HAW interessanterweise als Alternative zu offiziellen berufsbegleitenden Studiengängen. Wie diese orientieren sie sich an der Lebensrealität von Studierenden, die das Studium mit Berufstätigkeit oder Sorgearbeit vereinbaren müssen. Zugleich wird eine stärkere Abgrenzung von organisationalen Interessen und inhaltlicher Komprimierung deutlich. Das Spektrum reicht dabei von offiziellen Teilzeit-Studiengängen bis zu Vollzeit-Studiengängen, die faktisch in Teilzeit studiert werden können. Die organisatorische Heterogenität verweist darauf, dass die Grenzen zwischen Vollzeit-, Teilzeit- und berufsbegleitendem Studium fließend sind und Hochschulen eigene Gestaltungsformen suchen angesichts der beobachteten steigenden Nachfrage an flexibel organisierten Studiengängen.

■ Flexibilität ist auch relevant in Bezug auf die **Modalitäten der Durchführung** (Präsenz oder online). Hier wird deutlich, dass die wiederholt geäußerte Skepsis gegenüber Online-Formaten weniger auf deren grundsätzliche Ungeeignetheit verweist als auf die Herausforderung, Interaktion – als zentrale Bedingungen für Kompetenzentwicklung – unter digitalen Bedingungen zuverlässig herzustellen. Zugleich erweisen sich Präsenz und online vor allem als individuelle Präferenzen von Studierenden. Dabei sind es eher private HAW, die beide Optionen innerhalb desselben Studiengangs anbieten.

■ In diesem Zusammenhang wird gerade an öffentlichen HAW **Selbstorganisations- und Selbstlernkompetenz** kritisch hinterfragt. Sowohl für duale und berufsbegleitende als auch für Fernstudiengänge werden sie besonders hervorgehoben. Sie erscheinen jedoch weniger als im Studium entwickelte Kompetenzen, sondern als notwendige Voraussetzung für das erfolgreiche Absolvieren des Studiums. Gerade im berufsbegleitenden Studium könne selbst ausgeprägte Kompetenz an Grenzen stoßen.

■ Diese Einschränkung wird insbesondere im Zusammenhang mit **hybriden und Blockformaten** beobachtet. Hybride Lehrveranstaltungen, an denen sich Studierende virtuell zuschalten können, werden nur an den privaten HAW thematisiert. Blockformate sind die typische Organisationsform von Lehrveranstaltungen im berufsbegleitenden und dualen Studium. Sie stellen einerseits eine organisatorische Flexibilisierung angesichts veränderter Studierendenbedarfe und Anforderungen an die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit dar. Andererseits werden sie teilweise als problematisch eingeschätzt, da Kompetenzentwicklung auf Zeit, Kontinuität und (kognitive) Freiräume angewiesen ist.

Zusammenfassend wird erstens deutlich, dass ein enger Praxisbezug und die Theorie-Praxis-Verbindung

an HAW durch vielseitige Ansätze hergestellt wird, wobei keiner allein einen reflektierten Theorie-Praxis-Transfer garantiert. Weder bestimmte Studiengangsformate, Modalitäten der Durchführung noch einzelne didaktische Ansätze lassen sich eindeutig als förderlich oder hinderlich für Kompetenzentwicklung bestimmen. Zugleich wird eine Zunahme an Erwartungen hinsichtlich der Vereinbarkeit mit der und eines engeren Bezugs zu der (Berufs-)Praxis beobachtet.

Abgrenzung und Veränderung von Erwartungen

Sowohl an privaten als auch öffentlichen HAW werden Abgrenzungen thematisiert, die eine Überformung des Studiums durch die Praxis und Erwartungen (potenzieller) Arbeitsorganisationen verhindern sollen. An den öffentlichen HAW finden sich zugleich kritischere Haltungen gegenüber berufsbegleitenden und dualen Studiengängen – ohne den Praxisbezug grundsätzlich infrage zu stellen:

■ Die **Abgrenzungen** lassen sich in drei Argumenten verdichten: Erstens sei ein Studium keine **Berufsausbildung**. Es zielen nicht auf unmittelbare berufliche Einübung, sondern auf wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung. Praxisbezüge seien wichtig, ersetzen aber keine systematische theoretische und methodische Ausbildung. Zweitens dürfe ein Studium sich nicht von der **Praxis vereinnahmen** lassen. Eine zu starke Orientierung an Praxis- oder Arbeitsmarktanforderungen wird als Gefahr für wissenschaftliche Offenheit, Reflexion und die Entwicklung eines breiteren Denk- und Handlungshorizonts gesehen. Dies ist eng verbunden mit der Wahrung eigener (akademischer) Standards. Diese dürften den wahrgenommenen und intern diskutierten Flexibilisierungs- und Praxisbedarfen nicht untergeordnet werden. Während diese Argumente vor allem an öffentlichen HAW sehr präsent sind, findet sich das dritte auch an privaten HAW: Ein Studium sei **zeitlich und inhaltlich begrenzt**. Studiengänge könnten die Vielfalt beruflicher Anforderungen und Praxisfelder niemals vollständig abbilden.

■ Gerade an öffentlichen HAW wird betont, dass akademische Kompetenzentwicklung **Zeit und Freiräume** braucht für Reflexion, Lernen sowie persönliche Entwicklung. Diese Freiräume stehen jedoch zunehmend unter Druck durch berufliche und private Belastungen der Studierenden, aber auch verdichtete Studienstrukturen und Leistungserwartungen. Besonders in berufsbegleitenden und dualen Studiengängen sei dies ein konzeptionelles Problem. Duale Studiengänge sind geprägt von starker zeitlicher Belastung und der gleichzeitigen Einbindung in Hochschule und Arbeitsorganisation. In berufsbegleitenden Studiengängen fehlt durch die hohe Doppelbe-

lastung häufig Zeit und Muße für vertiefte Auseinandersetzung mit Studieninhalten. Das Studium selbst könnte zur Nebensache werden.

■ Wie relevant Zeit ist, zeigt sich auch an den **Veränderungen von Erwartungen und Motiven von Studierenden** im Verlauf eines Studiums. Dies kann zum einen Studienwechsel und -abbruch bedeuten, wenn Erwartungen nicht kompatibel sind. Zum anderen zeigt sich in Interviews mit Studierenden im Master-Studium an privaten HAW, dass unerwartet Freude an wissenschaftlichem Arbeiten und forschenden Zugängen erfahren und deren Relevanz im Verlauf des Studiums erkannt werden kann – bis hin zu Promotionswünschen. Dass darunter auch berufsbegleitende SAGE-Studierende sind, relativiert die Bedenken an öffentlichen HAW und lässt eine andere Frage in den Fokus rücken: Wie können über Studiengestaltung Freiräume für Reflexion und Veränderung von Erwartungen geschaffen werden?

Fazit

Nicht die Trägerschaft an sich, sondern die Fächergruppen, sowie die Bildungs- und Berufsbiografien der Studierenden, die mit flexiblen Online-Formaten und bestimmten Studiengangsformaten adressiert werden, erscheinen als zentrale Differenz zwischen öffentlichen und privaten HAW. Dabei wirkt gerade beim dualen und berufsbegleitenden Studium das Spannungsfeld zwischen Persönlichkeits- und Personalentwicklung – vor allem aus Sicht der öffentlichen HAW – besonders brisant. An privaten HAW sind anteilig deutlich mehr beruflich qualifizierte sowie nicht-traditionelle Studierende zu finden als an öffentlichen HAW. An privaten HAW studieren mehr Studierende berufsbegleitend oder in Teilzeit als an öffentlichen. Vereinbarkeit und Sicherheit des Arbeitsplatzes sind zugleich für alle Studierendengruppen überaus wichtig – unabhängig von Fächergruppe und Trägerschaft. Dies könnte durchaus als Hinweis für eine Orientierung an arbeitsmarktnaher Ausbildung gedeutet werden, ohne jedoch einen Schluss darauf zu erlauben, dass andere Studienmotive, Aspekte des Berufs- und Lebenswegs und Erwartungen weniger wichtig sind. Entsprechend sind auch Studierende an privaten HAW nicht rein ökonomisch oder karrierebezogen motiviert oder orientiert. Sie akzeptieren aber Studiengebühren für eine bessere Vereinbarkeit von Studium und Beruf/Privatem oder – im Fall von dualen Studiengängen – hohen Praxisanteil. Berufsbegleitende und duale Studiengänge bieten zugleich finanzielle Sicherheit, da die Berufs- oder Erwerbstätigkeit fortgeführt bzw. eine Vergütung und die Studiengebühren von den Praxisorganisationen gezahlt werden. Dass die hier interviewten Studierenden entsprechende Studienangebote an privaten HAW – und nicht an öffentlichen HAW – gefunden haben, weist auf die Bedeutung von Studiengangsformaten für die Hochschulwahl hin. Zugleich werden

Risiken in Bezug auf eine Vereinnahmung der Studierenden durch die Berufspraxis sowie fehlende Freiräume zur persönlichen und akademischen Entwicklung beobachtet sowie Vergütungsprobleme in dua-

len Studiengängen. Dies verweist schließlich auf Diskussionsbedarf über die organisatorische und didaktische Studiengestaltung – sowohl in als auch zwischen den Fächergruppen und Hochschulen.

1. Erkenntnisinteresse und Vorgehen

Stellen öffentliche Hochschulen Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) in den Mittelpunkt, während private Hochschulen stärker Personalentwicklung (arbeitsmarktnahe Ausbildung) fokussieren? In der Interviewstudie an zehn privaten und öffentlichen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) unter Beteiligung von Hochschulleitungen, Mitarbeiter*innen in der Lehr- und Lernentwicklung sowie Lehrenden fanden sich durchaus Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses von Kompetenz (Arndt/Richter 2025). Diese erscheinen jedoch weniger durch die Trägerschaft als vielmehr durch die Fächergruppen SAGE und Wirtschaftswissenschaften bedingt. In der vorliegenden Studie wird darauf aufbauend die Perspektive erweitert – auf jene der Studierenden und der Studiengestaltung.

Es wird beobachtet, dass Hochschulen weltweit zunehmend rechenschaftspflichtig hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit und -perspektiven ihrer Absolvent*innen werden und zudem eine ‚bessere‘ Arbeitsstelle und ein ‚gutes‘ Einkommen bedeutsam für die Studienentscheidung ist (Multrus et al. 2017: 16; Mayhew et al. 2016: 422f.). Auch in empirischen Studien zu Studierenden und Studiengestaltung an öffentlichen Hochschulen werden Spannungsfelder identifiziert, die anschlussfähig an jenes zwischen Persönlichkeits- und Personalentwicklung sind. So machen Miller et al. (2021) ein Spannungsfeld auf zwischen (externer) Zweckorientierung und (interner) Zweckoffenheit. Arens-Fischer et al. (2016: 70) thematisieren ein Spannungsfeld in der Studiengestaltung zwischen Erkenntnis- und Nützlichkeitsorientierung. Personalentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung lassen sich damit als Pole verstehen, die sich jeweils auf eine starke Ausprägung von externer Zweckorientierung und verwertbarem Nutzen für die (Berufs-)Praxis bzw. von interner Zweckoffenheit sowie persönlicher und akademischer Weiterentwicklung beziehen.

Als analytischer Zugang zur empirischen Rekonstruktion der dargelegten Spannungsfelder wird die Entwicklung akademische Kompetenz herangezogen. Zum einen spannt sie sich selbst zwischen Employability und Persönlichkeitsentwicklung auf (Arndt/Richter 2025: 36). Zum anderen ist sie anschlussfähig an ein professionstheoretisches Verständnis von Kompetenz als Zusammenspiel von Wissen, Können, Wollen und Dürfen, gerahmt von Haltung. Dadurch lassen sich nicht nur Motive als konstitutiv für Kompetenz, sondern auch rekursive Verhältnisse von Theorie und Praxis in den Blick nehmen (Arndt/Richter 2025: 5).

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie zum einen Studienwahlmotive von Studierenden, zu denen im Kontext privater Hochschulen kaum Erkenntnisse vorliegen (Philipp 2024: 30). Zum anderen wird Erwartungen nachgegangen, die Studierende – aber auch Praxis- und Arbeitsorganisationen – hinsichtlich der Kompetenzentwicklung im Studium haben. Davon ausgehend wird die Studiengestaltung näher in den Blick genommen und gezeigt, wie Hochschulen diese Erwartungen bearbeiten. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Theorie-Praxis-Verbindung als konstitutives Merkmal eines Studiums an HAW gelegt, die den Auftrag haben, dass sie „Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage praxisorientiert ausbilden und zu selbstständiger Tätigkeit im Beruf befähigen“ (WR 2010: 17). Abschließend wird analysiert, wie und von welchen Erwartungen sich Hochschulen abgrenzen und sich zudem Erwartungen von Studierenden verändern können.

Als empirisches Untersuchungsfeld dienen weiterhin die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW). Dies erklärt sich durch die Dominanz im Feld der privaten Hochschulen (PHO): 77 Prozent der 116 privaten Hochschulen in Deutschland sind HAW (Hachmeister/Philipp 2024) und über 90 Prozent der privat Studierenden waren im Wintersemester 2021/2022 an diesem Hochschultyp eingeschrieben (Statistisches Bundesamt 2022: 10). Zudem interessieren weiterhin die Fächergruppen Wirtschaftswissenschaften (WiWi) sowie Soziale Arbeit,

Gesundheit, Erziehung und Bildung (SAGE) als größte Fächergruppen an privaten HAW (Statistisches Bundesamt 2022: 40f.).¹

1.1. Empirisches Vorgehen

Das empirische Vorgehen basiert auf einer Befassung mit bestehenden empirischen Studien zu Studierenden an privaten Hochschulen. Zwei Studien kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Eine aktuelle Studie, die sich exklusiv mit dem Vergleich von privaten und öffentlichen Hochschulen in Deutschland im Vergleich befasst, ist das Gutachten von Matthias Diermeier und Wido Geis-Thöne (2023) im Auftrag des Verbands der Privaten Hochschulen e.V. Befragt wurden Studierende und Absolvent*innen. Mehr als die Hälfte der Befragten sind Absolvent*innen – sie haben vor 2010 an einer privaten und/oder öffentlichen Universität und/oder HAW studiert (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 16). Erfasst wurde nur die Hochschule des ersten Studiums. Eine Differenzierung zwischen den Hochschultypen und Studierenden/Absolvent*innen findet in der Auswertung nicht statt.

An den größten deutschlandweiten Befragungen von Studierenden – Nationales Bildungspanel (NEPS) und Studierendenbefragung – ist der Anteil an privat Studierenden gering.² Dies kann auch zurückgeführt werden auf den zwar steigenden, aber immer noch geringen, wenngleich steigenden Anteil von zehn bis 13 Prozent aller Studierenden (CHE 2024: 10; Statistisches Bundesamt 2022: 10). In NEPS erweisen sich zudem die Abbrüche bei privat Studierenden und Absolvent*innen als Problem (Brachem et al. 2019: 306). Sonja Herrmann hat sich auf Basis von NEPS umfangreich Studierenden an staatlichen und privaten Hochschulen (2021) gewidmet, dabei auch mit einem Fokus auf sozioökonomische Merkmale und Erwartungen (2019a) sowie Studienleistungen (2019b). Unter den 13.747 betrachteten Studierenden bei Hermann (2019a: 42) lag der Anteil aus privaten Hochschulen jedoch bei einem Prozent. In der Studierendenbefragung 2021 studierten sieben Prozent der 188.000 Befragten an PHO (Kroher et al. 2023: 5). In der Hauptauswertung der Studierendenbefragung 2021 von Martina Kroher et al. (2023) wird bisher zwar sowohl auf Unterschiede zwischen den Hochschultypen (Universität und HAW) sowie den Trägerschaften (privat, öffentlich, kirchlich) der Hochschulen sowie den Fächergruppen hingewiesen, jedoch nicht in Kombination.

Daher wurde für das empirische Vorgehen in einem ersten Schritt eine Sekundäranalyse der Studierendenbefragung in Deutschland 2021 (DZHW 2024) für die hier interessierende Gruppe vorgenommen. In einem zweiten Schritt wurden Interviews mit Studierenden an privaten und öffentlichen HAW durchgeführt.

Sekundäranalyse der Studierendenbefragung 2021

In der Studierendenbefragung 2021 wurden erstmals drei bisher separat durchgeführte Studierendenbefragungen integriert: die Sozialerhebung, das Studierenden survey und die Befragung „best – Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung“ (Kroher et al. 2023: 14).

¹ SAGE ist nicht Teil von offiziellen Fachsystematiken. Es wird, ebenso wie MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik), von den Hochschulen und verschiedenen Studienfächern als Sammelbegriff verwendet und wurde erstmals auf einem Fachbereichstag Soziale Arbeit als Teil einer fachpolitischen Initiative vorgestellt (Ehlert 2018: 67).

² NEPS startete 2009 mit der Befragung von Erwachsenen. 2010 begannen die Teilstudien „Frühe Bildung und Schule“, „Schule, Ausbildung und Beruf“ und „Hochschulstudium und Übergang in den Beruf“. 2014 wurde die Leitung von NEPS am neu gegründeten Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi) angesiedelt, wodurch die als Längsschnittstudien angelegten Befragungen und Tests im Bildungsverlauf dauerhaft gefördert werden (<https://www.lifbi.de/de-de/Start/Forschung/Gro%C3%9Fprojekte/NEPS-Nationales-Bildungspanel#Startkohorten>, 8.5.2024). Panelteilnehmende werden über einen längeren Zeitraum regelmäßig befragt und getestet. Die Daten werden nach den jeweiligen Teilstudien als Scientific-Use-Files (SUF) bereitgestellt: <https://www.neps-data.de/Datenzentrum/Daten-und-Dokumentation> (8.5.2024).

Von Mai bis September 2021 wurden insgesamt knapp 188.000 Studierende in Deutschland exklusive jener an Verwaltungsfachhochschulen befragt (Kroher et al. 2023: 14). Der Fragebogen, der Daten- und Methodenbericht sowie der Datensatz für die Sekundärnutzung (Scientific Use File) sind über das Forschungsdatenzentrum für die Hochschul- und Wissenschaftsforschung (FDZ-DZHW) veröffentlicht (DZHW 2024).

Nachdem der Antrag auf Datennutzung angenommen war, erfolgte der Zugriff auf die Scientific Use File (DZHW 2024) im Dezember 2024 vor Ort (On-Site) beim DZHW, da nur dort auf die Variable Trägerschaft zugegriffen werden konnte.³

Für die Aggregation und Analyse der Daten wurden nur die Angaben von Studierenden an HAW einbezogen. Es wurden zwei Gruppen gebildet, die die Trägerschaft (privat und öffentlich) sowie die hier interessierenden Fächergruppen SAGE und WiWi abbilden. Dafür wurden die abgefragten ersten Studienfächer der Studierenden, zusammengefasst in Studienbereichen, den Fächergruppen SAGE und WiWi zugeordnet (Übersicht 1).

Übersicht 1: Zuordnung der ersten Studienfächer zu den Fächergruppen SAGE und WiWi von Bachelor- und Master-Studierenden an öffentlichen und privaten HAW

SAGE (n=12.657)	WiWi (n=18.938)
Sozialwesen Psychologie Erziehungswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften
Gesundheitswissenschaften allgemein	Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt

Quelle: Datensatz der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024)

Eine zusätzliche Differenzierung des Datensatzes in Bachelor- und Master-Studiengänge war nicht möglich, wobei über die Ursachen an dieser Stelle nur spekuliert werden kann. Die damit einhergehende Limitation in der Interpretation der Daten wird an den jeweiligen Stellen reflektiert.

Aufgrund von Abbrüchen oder filterbedingten Ausblendungen der hier interessierenden Fragen variiert die Anzahl der Antworten, die bei den entsprechenden Datentabellen vermerkt ist. Ziel der deskriptiven Analyse war der Vergleich der Studierenden der zwei unterschiedlichen Fächergruppen und Trägerschaften.

Dokumentenanalyse

Es wurden Studiengangsdokumente, wie Modulhandbücher und Studiengangsbeschreibungen, von jeweils zwei Bachelor- und zwei Master-Studiengängen an den zehn untersuchten Hochschulen analysiert.⁴ Bei bestimmten Fragestellungen wurde dies erweitert um eine Auswahl an Bachelor- und Master-Studiengängen, die an den Hochschulen der Studierenden angeboten werden.

Interviews mit Studierenden

Die Gewinnung von Studierenden für Interviews gestaltete sich schwierig.⁵ Im November wurden die ersten Anfragen an Studierendenvertretungen versandt, mit der Bitte um Weiterlei-

³ Unser Dank gilt unserem Kollegen Axel Philipps, der die On-Site-Daten am DZHW aufbereitet hat.

⁴ Gerade an privaten HAW zeigte sich, dass Modulhandbücher nicht immer öffentlich zugänglich sind, weshalb Studiengangsbeschreibungen auf Webseiten und in Akkreditierungsberichten hinzugezogen wurden. Ausführlich siehe Arndt und Richter (2025).

⁵ Dies ist auch der Grund, weshalb die ursprünglich geplanten Fokusgruppen durch Einzelinterviews ersetzt wurden.

tung der Anfrage. Da dies ohne Resonanz blieb, wurden im Januar 2025 Lehrende aus der ersten Projektphase angeschrieben mit der Bitte, die Anfrage an Studierende aus WiWi und SAGE weiterzuleiten. Da der Rücklauf sehr gering war, wurden weitere HAW einbezogen. Da auch hier kaum Meldungen erfolgten, wurden Lehrende schließlich nach zwei bis drei Studierenden gefragt, von denen sie glauben, dass sie Interesse an der Teilnahme an einem Interview haben. Dies bedeutet, dass eine Vorauswahl von Lehrenden vorgenommen wurde und Studierende angesprochen wurden, denen ein besonderes Interesse an empirischer Forschung und/oder dem Teilen ihrer Erfahrungen zugeschrieben werden kann. Insgesamt konnten 14 Studierende für ein Online-Interview gewonnen werden, die von März bis Juni 2025 geführt wurden. Der Fragebogen umfasste 14 Fragen (Anhang).⁶ Die Interviews dauerten zwischen 26 und 70 Minuten.

Die Studierenden setzten sich wie folgt zusammen:

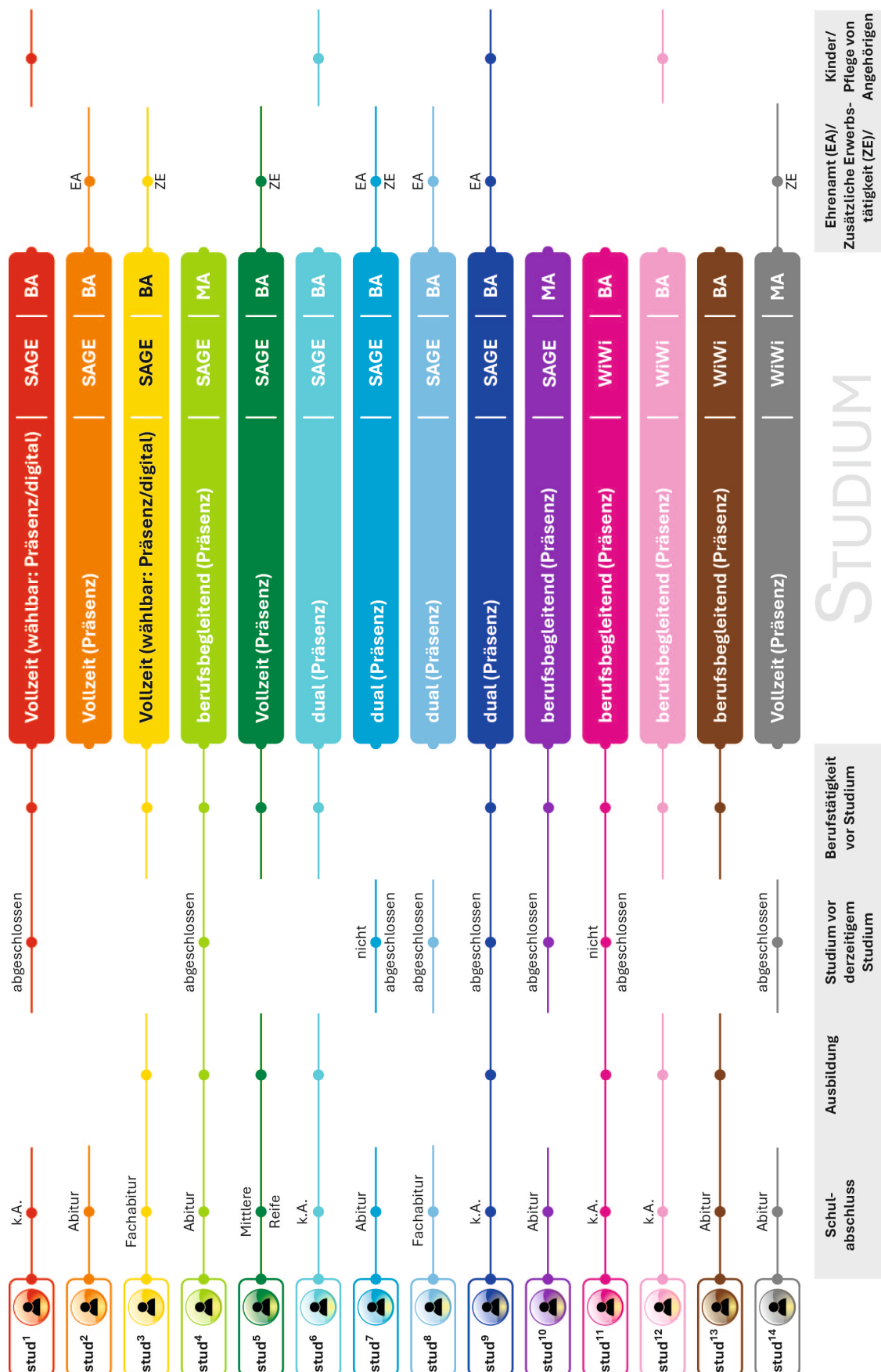
- Nur eine Person studiert an einer öffentlichen HAW, die anderen an privaten.
- Vier Studierende lassen sich der Fachgruppe WiWi zuordnen, die anderen zehn SAGE – darunter neun aus der Sozialen Arbeit.
- Die Studierenden sind zwischen 21 und 47 Jahren alt.
- Alle Semester sind vertreten, vom ersten Semester bis kurz vor und nach dem Abschluss.⁷
- Die meisten Personen studieren im Bachelor. Von den drei, die im Master studieren, bereitet eine ihre Promotion neben der Arbeit vor, die zwei anderen überlegen, zu promovieren.
- Acht Studierende haben vor ihrem Studium eine Ausbildung abgeschlossen.
- Sowohl die Studiengangsformate als auch die Modi des Studierens variieren: von Vollzeit (5 Studierende) über dual (4 Studierende) bis berufsbegleitend (5 Studierende) sowie von Präsenz (12 Studierende) bis zu einem Wechsel von Präsenz und digital (2 Studierende). Reine Fernstudierende sind nicht vertreten.

In Übersicht 2 sind die biografischen Eckdaten der Studierenden zusammengefasst.

⁶ s.u. Anhang

⁷ Zudem wurden Absolvent*innen interviewt. Die hier als Studierende interviewten Personen unterscheiden sich in dem erst kürzlich erreichten Abschluss.

Übersicht 2: Bildungs- und berufsbiografische Stationen der interviewten Studierenden



Quelle: Interviews mit Studierenden und die als relevant markierten biografischen Angaben

1.2. Aufbau der Studie

In den folgenden Kapiteln werden je nach Fokus verschiedene bestehende empirische Erkenntnisse und Datenerhebungen sowie selbst vorgenommene Erhebungen vorgestellt und analytisch zusammengeführt. Die Verbindung ermöglicht, die Trägerschaft in die Analyse einzubeziehen, was auf Basis der Interviews mit 14 Studierenden an öffentlichen und privaten HAW in SAGE und WiWi allein nicht möglich wäre, da nur ein*e Student*in an einer öffentlichen HAW interviewt werden konnte. Die Interviews mit den Studierenden wurden in Anlehnung an Kuckartz (2018) strukturierende Inhaltsanalyse ausgewertet. Es wurden induktiv Kategorien zur Erfassung der Motive zur Aufnahme eines Studiums bestimmt.

Folgende Erkenntnisse und Daten werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews mit den Studierenden verbunden:

- die Erkenntnisse aus der Hauptauswertung der Studierendenbefragung 2021 (Kroher et al. 2023),
- die Auswertung der Befragung von Studierender/Absolvent*innen an privaten und öffentlichen Hochschulen (Diermeier/Geis-Thöne 2023),
- die hier vorgenommene Sekundäranalyse der Daten der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024) zu Studierenden an öffentlichen und privaten HAW in SAGE und WiWi,
- qualitative Studien zu Typen von Studierenden und ihren Motiven, ein Studium aufzunehmen (Otto 2021; 2022; Miller et al. 2021), sowie
- die 38 Interviews an den zehn öffentlichen und privaten HAW mit Vizerektor*innen Lehre, Lehrenden und Mitarbeiter*innen in der Lehr- und Lernentwicklung.

Die Kapitel beantworten verschiedene Fragen, wobei nicht zu allen Fragestellungen Daten aus den genannten Erhebungen vorliegen. Die Datenbasis wird daher in den jeweiligen Kapiteln kenntlich gemacht:

- Kapitel 3: Welche Motive sind Studierenden an HAW in SAGE und WiWi besonders wichtig, wenn es um die Studienwahl geht und wie verhalten sie sich zu wichtigen Aspekten des Berufs- und Lebenswegs?
- Kapitel 4: Welche Erwartungen haben Studierende in Bezug auf Kompetenzentwicklung im Studium und welche Rolle spielt die (Berufs-)Praxis?
- Kapitel 5: Wie bearbeiten und integrieren die HAW die Erwartungen in die Studiengestaltung unter besonderer Berücksichtigung der Theorie-Praxis-Verbindung?
- Kapitel 6: Wie grenzen sich Hochschulen von Erwartungen ab und wie verändern sich Erwartungen unter Studierenden?

Aufgrund der Dominanz von Studierenden, die nicht den klassischen direkten Weg von Abitur zum Studium hinter sich haben, wird in Kapitel 2 kurz der Forschungsstand zum sozio-ökonomischen Hintergrund von Studierenden an privaten und öffentlichen Hochschulen in Deutschland skizziert. Damit wird zudem verdeutlicht, weshalb eine differenzierte Betrachtung des Hochschultyps und der Trägerschaft im Zusammenhang mit Studierenden notwendig ist.

2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen

Die Studierendenbefragung zeigt, dass Studierende sich erstens nach *Hochschultyp* unterscheiden. Bezüglich des bildungsbiografischen Hintergrunds der Eltern kommen an Universitäten mehr als 60 Prozent der Studierenden aus einem Elternhaus, in dem ein oder beide Elternteile ein Studium abgeschlossen haben, während es an HAW 49 Prozent sind (Kroher et al. 2023: 28f.). Bezüglich des eigenen bildungsbiografischen Hintergrunds der Studierenden zeigt sich, dass ein erheblicher Anteil beruflich qualifiziert ist. Nicht-traditionelle Studierende (NTS) – hier verstanden als beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bilden jedoch nur eine kleine Teilgruppe (Kroher et al. 2023: 48). Etwa ein Viertel der Befragten geben an, einen beruflichen Aus- bzw. Fortbildungsabschluss zu haben, wobei nur zehn Prozent davon den Zugang zum Studium über eine nicht-schulische HZB erhalten haben. An HAW sind jedoch beide Gruppen stärker vertreten als an Universitäten: 38 Prozent an HAW sind beruflich Qualifizierte, wobei vier Prozent NTS sind. An Universitäten finden sich nur 18 Prozent berufliche Qualifizierte, darunter ein Prozent NTS. Kerst und Wolter (2022: 97) zeigen auf Basis der Hochschulstatistik zudem, dass der Studienbereich mit der mit Abstand höchsten Nachfrage für NTS die Wirtschaftswissenschaften sind.¹ Daneben sind gesundheitswissenschaftliche Studiengänge unter NTS überdurchschnittlich nachgefragt. Beide Fächergruppen sind stark an privaten Hochschulen vertreten (Statistisches Bundesamt 2022: 40f.).

Zweitens unterscheiden sich Studierende nach *Trägerschaft*. Herrmann (2019a: 43) stellt zwar auf Basis von NEPS-Daten zu Erstsemester-Studierenden fest, dass eine nicht schulische Hochschulzugangsberechtigung und der Bildungsstand beider Elternteile keinen signifikanten Effekt auf die Wahl einer privaten oder öffentlichen Hochschule haben. Zwei andere Studien zeigen jedoch, dass sowohl First Generation-Studierende als auch NTS stärker an privaten Hochschulen vertreten sind. So wird in der Studierendenbefragung deutlich, dass rund 30 Prozent der Studierenden an staatlichen Hochschulen aus einer Familie kommen, in der beide Elternteile einen Hochschulabschluss haben. An privaten Hochschulen sind es hingegen 24 Prozent, wobei dies durch die Trägerschaft und nicht den Hochschultyp und die Studienbereiche bedingt ist (Kroher et al. 2023: 29). Der Anteil beruflich qualifizierter Studierender ist hingegen mit 51 Prozent deutlich höher an privaten Hochschulen als an öffentlichen Hochschulen mit 23 Prozent (Kroher et al. 2023: 48). Der Anteil an NTS ist ebenfalls mit zehn Prozent an privaten Hochschulen höher als an öffentlichen Hochschulen mit zwei Prozent.

Kerst und Wolter (2022: 101f.) konstatieren, dass etwa 40 Prozent der NTS sich an einer privaten Hochschule einschreiben, während sich nur 13 Prozent der Studienanfänger*innen insgesamt für eine private Hochschule entscheiden. Zugleich weisen sie darauf hin, dass die Trägerschaft nicht gleichzusetzen ist mit einem hohen Anteil an NTS, vielmehr scheint es um einen Effekt zwischen Hochschultyp und hochschulischem Profilmerkmal zu handeln. Insbesondere an Universitäten sind nur wenige nicht-traditionelle Studierende zu finden. An HAW sind die damit deutlich häufiger (Kerst/Wolter 2022: 103ff.). Jedoch konzentrieren sie sich auch dort auf wenige HAW: 20 Prozent der nicht-traditionellen Studienanfänger*innen verteilen sich auf zehn öffentliche und kirchliche HAW. Im privaten Hochschulektor sind etwa zwei Drittel der nicht-traditionellen Studienanfänger*innen an 21 privaten HAW eingeschrieben, während ihr Anteil an 52 HAW unter einem Prozent liegt (Kerst/Wolter 2022: 105). Einzelne

¹ Kerst und Wolter (2022: 86) nutzen die Daten der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes. Sie präzisieren NTS als Studierende ohne schulische HZB, aber mit Meister-Ausbildung, Abschluss einer fachbezogenen mindestens zweijährigen Berufsausbildung und mindestens dreijährigen fachbezogenen Berufspraxis oder Abschluss gemäß der KMK-Rahmenvereinbarung für Fachschulen vom 7.11.2002 i. d. F. vom 25.6.2015 oder absolviertem Probestudium.

Hochschulen scheinen nicht-traditionelle Studienanfänger*innen somit in besonderem Maße anzusprechen.

In der hier vorgenommenen Sekundäranalyse der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024) zu Studierenden an HAW in SAGE und WiWi zeigt sich, dass der Großteil über eine schulische HZB die Studienberechtigung erhalten hat. Zugleich ist der Anteil der Studierenden an privaten HAW in beiden Fächergruppen höher, die sie über eine berufliche Qualifizierung erhalten haben (Übersicht 3).

Übersicht 3: Berufliche Qualifizierung vor Studienbeginn in SAGE und WiWi an öffentlichen und privaten HAW

Studienberechtigung über berufliche Qualifizierung								abgeschlossene Berufsausbildung vor Studium			
berufliche Aufstiegsfortbildung				abgeschlossene Berufsausbildung mit anschließender Berufspraxis							
ÖHO		PHO		ÖHO		PHO		ÖHO	PHO	ÖHO	PHO
SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
6 %	2 %	9 %	7 %	20 %	16 %	33 %	27 %	19 %	16 %	25 %	24 %

Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnung. Die Fragen waren: Auf welchem Weg haben Sie Ihre Studienberechtigung erhalten (über den schulischen Weg, eine berufliche Qualifikation oder besondere Eignung)? und: Haben Sie vor dem Studium eine Berufsausbildung/berufliche Aufstiegsfortbildung abgeschlossen? Die zweite Frage wurde jenen, die bei der ersten Frage angaben, diese über eine Berufsausbildung und berufliche Aufstiegsfortbildung erhalten zu haben, nicht gestellt. Die Angaben basieren auf folgenden Antwortzahlen: Studienberechtigung über berufliche Qualifizierung: SAGE ÖHO: 8277; SAGE PHO: 3276; WiWi ÖHO: 13020; WiWi PHO: 3127; Berufsausbildung: SAGE ÖHO: 6303; SAGE PHO: 2035; WiWi ÖHO 11054; WiWi PHO: 2202.

An öffentlichen HAW haben im SAGE-Bereich knapp 20 Prozent ihre HZB über eine abgeschlossene Berufsausbildung mit Berufspraxis erworben, an den privaten hingegen 33 Prozent. In WiWi an öffentlichen HAW haben 16 Prozent ihre HZB über eine abgeschlossene Berufsausbildung mit Berufspraxis erhalten, an den privaten Hochschulen waren es mit 27 Prozent ebenfalls deutlich mehr. Auch der Anteil derer, die eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert haben – ohne darüber ihre HZB erhalten zu haben –, ist höher an privaten als an öffentlichen HAW: 25 vs. 19 Prozent in SAGE und 24 vs. 16 Prozent in WiWi.

Besonders das praxisorientierte Studium an HAW und die an privaten Hochschulen häufig angebotenen berufsbegleitenden Studienformate mache diese für NTS attraktiv, da sie vereinbar mit der Erwerbstätigkeit und/oder familiären Verpflichtungen sind (Kerst/Wolter 2022: 102f.). In diesem Zusammenhang gewinnen auch die Studiengangsformate an Bedeutung. So wählen Studierende aus nicht-akademischem Elternhaus häufiger Fern- und duale und Studiengänge (Kroher et al. 2023: 58f.). Berufsbegleitend Studierende finden sich häufiger an private Hochschulen – jedoch unabhängig von NTS (Herrmann 2019a: 43). Hier könnte Alter eine zusätzliche Rolle spielen. So werden berufsbegleitende Studienformate, ebenso wie Fernstudiengänge, vor allem von Studierenden im Alter von über 30 Jahren gewählt (Kroher et al. 2023: 58f.).

Studierende an privaten Hochschulen stehen häufiger bereits im Berufsleben als jene an öffentlichen Hochschulen: 61 Prozent der Studierenden an privaten Hochschulen arbeiten mehr als 25 Stunden pro Woche, aber nur 31 Prozent an öffentlichen Hochschulen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 206). Dies mag erklären, weshalb die ökonomische Ausgangssituation als Einflussfaktor für die Wahl einer privaten Hochschule identifiziert wurde: Studieninteressierte entscheiden sich umso mehr für eine private Hochschule, je höher das monatliche Einkommen ist (Herrmann 2019a: 43).

Dies ist vor allem nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die Studierenden an privaten HAW auch die Studiengebühren finanzieren müssen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein hohes Einkommen durch eine Berufstätigkeit während eines berufsbegleitenden Studiums bedingt sein kann, ebenso wie durch Nebentätigkeiten. Die Sekundäranalyse der Studierendenbefragung zeigt, dass mehr als die Hälfte der Studierenden an öffentlichen, aber mehr als zwei Drittel der Studierenden an privaten HAW einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgeht (Übersicht 4).

Übersicht 4: Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit neben dem Studium von SAGE- und WiWi-Studierenden an öffentlichen und privaten HAW

nein				ja, mit einer Tätigkeit				ja, mit zwei verschiedenen Tätigkeiten				ja, mit drei oder mehreren Tätigkeiten			
ÖHO		PHO		ÖHO		PHO		ÖHO		PHO		ÖHO		PHO	
SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
33 %	39 %	21 %	29 %	33 %	39 %	21 %	29 %	33 %	39 %	21 %	29 %	33 %	39 %	21 %	29 %

Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnung. Die Frage war: Sind Sie während der Vorlesungszeit erwerbstätig? Für dual und berufsbegleitend Studierende wurde die Frage angepasst: Sind Sie während der Vorlesungszeit neben Ihrem dualen/ berufsbegleitenden Studium zusätzlich erwerbstätig? Die Angaben basieren auf folgenden Antwortzahlen: SAGE ÖHO: 8288; SAGE PHO: 3290; WiWi ÖHO: 13354; WiWi PHO: 3189.

Auffällig ist zugleich, dass der Anteil der Studierenden an öffentlichen HAW deutlich höher als der an privaten HAW ist, der keiner Tätigkeit zusätzlich nachgeht. Bei zwei oder drei Nebentätigkeiten finden sich kaum noch Unterschiede. In Bezug auf die Nebentätigkeiten finden sich somit starke Differenzen nach Trägerschaft, während jene nach Fächergruppe eher gering sind.

Von den hier interviewten Studierenden sind drei der fünf in Vollzeit Studierenden aktuell neben dem Studium berufstätig – von Werkstudierendenstelle bis Mini-Job. Mit Ausnahme eines Falls thematisieren die dual und berufsbegleitenden Studierenden keine zusätzliche Erwerbstätigkeit. Die berufsbegleitend Studierenden hatten jedoch vor dem Studium bereits Geld verdient und haben während ihres Studiums bereits ein regelmäßiges – wenngleich mitunter reduziertes – Einkommen. Der Ausnahmefall betrifft eine*n Student*in: Es besteht kein BAföG-Anspruch und die Vergütung im dualen Studium ist so gering, dass zusätzlich noch einem Nebenjob nachgegangen wird. Bei den hier interviewten dual Studierenden, die alle einen SAGE-Studiengang absolvieren, ist eine Vergütung zwar vorgesehen, jedoch keineswegs selbstverständlich. Ein*e Student*in betont, dass er*sie keine Vergütung von der Praxisorganisation erhält. Auch die anderen Studierenden kennen jedoch Kommiliton*innen, die gering oder gar nicht vergütet werden. Es sei nicht ungewöhnlich, dass es sich die Organisationen gerade im sozialen Bereich „einfach nicht leisten [können]“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA):

Also, ich bin ja hier an der Uni auch bei den Studienvertretern mit dabei, sowie auch bei denen, ... die so die neueren Studenten mit an die Hand nehmen und einführen. Und daher habe ich viel, viel Redemöglichkeiten mit anderen Studenten und das ist tatsächlich so, dass gerade aus den wirtschaftlichen Bereichen, Informatik, Marketing etc., die verdienen teilweise richtig Geld. Die kriegen teilweise richtig gut Geld und bekommen die Hochschule noch bezahlt. Das ist tatsächlich eher die Sozialarbeiter, die Kindheitspädagogen, die Psychologen, die eigentlich eher ganz selten Geld bekommen. (Stud_8_SAGE_PHO_BA)

Dies wird auch von Nickel et al. (2022) in der Bestandsaufnahme zum dualen Studium in Deutschland beobachtet. Während der Anteil der Studierenden insgesamt gering ist, die keine Vergütung erhalten, ist er auffällig hoch im Bereich Gesundheits- und Pflegewissenschaften (Nickel et al. 2022: 189).² In den Interviews zeigt sich jedoch, dass die Praxisorganisationen stets die Studiengebühren eines dualen Studiums übernehmen – wodurch zumindest ein wesentlicher Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Hochschulen hinfällig ist.

² Der hohe Anteil wurde auf die Hochschulen zurückgeführt, an denen das Studium absolviert wurde – vor allem Universitäten. Ob es sich um ein Problem handelt, das mit dem Hochschultyp zusammenhängt, bleibt jedoch offen. Da zudem nur zwei Einrichtungen in privater Trägerschaft, darunter eine Berufsakademie und eine HAW, für die Akquise von Studierenden einbezogen wurde, lässt sich nicht sagen, ob die Trägerschaft der Hochschule Einfluss auf die Zahlung einer Vergütung hat.

3. Wichtige Motive der Studienwahl und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs

Wir alle ... bieten Produkte an. Dieses Produkt heißt im besten Falle Bildung, im einfachsten Falle Abschluss. Eine Berufsqualifikation oder eine Bildungsqualifikation. Klar kommen die her, um was zu lernen. Aber die kommen auch her, um einen Bachelor und einen Master am Ende zu haben, in der Hand. (VRL_10_WiWi_PHO)

Wie erwähnt, existieren verschiedene Studien, in denen Motive zur Aufnahme eines Studiums erhoben wurden bzw. regelmäßig erhoben werden. In der Studierendenbefragung 2021 (Kroher et al. 2023) und im vom Verband der Privaten Hochschulen beauftragten Gutachten (Diermeier/Geis-Thöne 2023) wurden quantitative Befragungen durchgeführt-Otto (2022; 2021) und Miller et al. (2021) führten Interviews mit NTS bzw. berufsbegleitend Studierenden der Sozialen Arbeit. Die Erkenntnisse werden mit der hier vorgenommenen Sekundäranalyse der Studierendenbefragung 2021 sowie der Analyse der von uns geführten Interviews verbunden.

Motive umfassen hier sowohl Gründe, weshalb sich für ein Studium im Allgemeinen und das Fachstudium im Speziellen entschieden wurde, als auch übergreifende Ziele, die damit verbunden werden. Zusätzlich zu den Motiven der Studienwahl wurden in der Studierendenbefragung 2021 Aspekte erhoben, die Studierenden grundsätzlich wichtig für den Berufs- und Lebensweg sind. Diese wurden bisher nicht ausgewertet. Motive sind nicht gleichbedeutend mit Aspekten, die Studierenden wichtig für ihren Berufs- und Lebensweg sind. In der hier vorgenommenen Sekundäranalyse zeigen sich inhaltliche Überschneidungen mit den Studienwahlmotiven, insbesondere in Bezug auf die Bedeutung eines hohen Einkommens, eines sicheren Arbeitsplatzes sowie der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben. Ihre Integration ermöglicht, eine differenziertere Perspektive auf Studienwahlmotive einzunehmen.

Die Erkenntnisse werden im folgenden einzeln vorgestellt und abschließend zusammengeführt.

3.1. Wichtige Motive der Studienwahl

Als wichtige quantitative Studien zur Frage nach den Motiven für ein Studium von Studierenden an privaten und öffentlichen Hochschulen wurden die deutschlandweite Studierendenbefragung 2021 sowie die Befragung von Studierenden bzw. Absolvent*innen öffentlicher und privater Hochschulen (Diermeier/Geis-Thöne 2023) identifiziert. In zwei ausgewählten qualitativen Studien (Otto 2021; 2022; Miller et al. 2021) wurden Typen von Studierenden und ihren Motiven, ein Studium aufzunehmen, rekonstruiert.

Ergänzt um die eigene Sekundäranalyse der Studierendenbefragung lassen sich damit Unterschiede, aber auch Ähnlichkeiten zwischen Studienanfänger*innen, Studierenden sowie Absolvent*innen an Hochschulen unterschiedlichen Typs und Trägerschaft aufzeigen, ebenso wie zwischen den Fächergruppen SAGE und WiWi. Die hier durchgeführten Interviews ermöglichen, Befunde zu vertiefen und zu erweitern.

3.1.1. Studienwahlmotive in quantitativen Studien

Auf Basis der Daten der Studierendenbefragung 2021 zeigen Kroher et al. (2023: 51 und 177f.) teilweise deutliche Unterschiede zwischen (sehr) wichtigen Fachwahlmotiven von Studienanfänger*innen im Bachelor-Studium (1.-3. Fachsemester) an HAW und Universitäten. Eigene Berechnungen auf Basis der Daten der Studierendenbefragung weisen in Bezug auf Bachelor-

und Master-Studierenden in SAGE und WiWi an HAW darüber hinaus auf Differenzen zwischen Fächergruppen und – in geringerem Ausmaß – Trägerschaften hin, was (sehr) wichtige Motive für die Wahl des Faches bzw. Studiengangs betrifft. Diermeier und Geis-Thöne (2023: 23f.) stellen Unterschiede zwischen (sehr) wichtigen Motiven zur Aufnahme eines Studiums von Studierenden und Absolvent*innen privater und öffentlicher Hochschulen heraus. Die Ergebnisse sind in Übersicht 5 festgehalten.

Übersicht 5: Quantitativ erfasste Studienwahlmotive in zwei quantitativen Erhebungen

DZHW-Studierendenbefragung 2021						Studierenden- und Absol- vierendenbefragung 2023	
		Sekundärdatenanalyse					
spezielles Fachinteresse		spezielles Fachinteresse				interessante Studieninhalte	
U	HAW	HAW				ÖHO	PHO
		SAGE		WiWi			
84 %	80 %	83 % ÖHO	87 % PHO	65 % ÖHO	78 % PHO	83 %	82 %
gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz		gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz				nicht erfasst	
U	HAW	HAW					
		SAGE		WiWi			
61 %	75 %	71 % ÖHO	73 % PHO	82 % ÖHO	82 % PHO		
eigene Begabung		eigene Begabung				nicht erfasst	
U	HAW	HAW					
		SAGE		WiWi			
66 %	62 %	69 % ÖHO	69 % PHO	50 % ÖHO	60 % PHO		
Einkommens- und Karrierechancen		Einkommens- und Karrierechancen				Erwartung gutes Gehalt	
U	HAW	HAW				ÖHO	PHO
		SAGE		WiWi			
49 %	63 %	37 % ÖHO	55 % PHO	79 % ÖHO	83 % PHO	59 %	66 %
						Vorankommen im aktuellen Beruf	
						ÖHO	PHO
						76 %	78 %
gute wissenschaftliche Ausbildung		gute wissenschaftliche Ausbildung				nicht erfasst	
U	HAW	HAW					
		SAGE		WiWi			
55 %	50 %	43 % ÖHO	57 % PHO	49 % ÖHO	56 % PHO		
fester Berufswunsch		fester Berufswunsch				Vorbereitung auf eine Selbstständigkeit	
U	HAW	HAW				ÖHO	PHO
		SAGE		WiWi			
50 %	53 %	59 % ÖHO	63 % PHO	40 % ÖHO	52 % PHO	29 %	46 %
Vereinbarkeit Familie mit späteren Beschäftigungs- möglichkeiten		Vereinbarkeit Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten				nicht erfasst	
U	HAW	HAW					
		SAGE		WiWi			
33 %	39 %	46 % ÖHO	54 % PHO	38 % ÖHO	46 % PHO		

DZHW-Studierendenbefragung 2021						Studierenden- und Absolvierendenbefragung 2023	
		Sekundärdatenanalyse					
keine Zulassung im gewünschten Studiengang		keine Zulassung im gewünschten Studiengang				nicht erfasst	
U	HAW	HAW					
		SAGE		WiWi			
12 %	11 %	13 % ÖHO	14 % PHO	12 % ÖHO	7 % PHO		
Rat Eltern/Familie		Rat Eltern/Familie				Studium als Norm im Umfeld	
U	HAW	HAW				ÖHO	PHO
		SAGE		WiWi			
10 %	10 %	9 % ÖHO	8 % PHO	11 % ÖHO	12 % PHO	49 %	45 %
kurze Studienzeiten		kurze Studienzeiten				nicht erfasst	
U	HAW	HAW					
		SAGE		WiWi			
6 %	12 %	13 % ÖHO	22 % PHO	11 % ÖHO	21 % PHO		
nicht erfasst						Vorbereitung auf Unsicherheiten der Arbeitswelt	
						ÖHO	PHO
						46 %	60 %
nicht erfasst						etwas bewegen	
						ÖHO	PHO
						44 %	57 %
nicht erfasst						Erfahrung des Studierendenlebens	
						ÖHO	PHO
						46 %	37 %

Quellen: *Spalte 1:* (Sehr) wichtige Gründe für die Fachwahl von Studienanfänger*innen (1.–3. Fachsemester Bachelor/Staatsexamen) an HAW und Universitäten in der Studierendenbefragung 2021 (Kroher et al. 2023: 51 und 177f.). *Spalte 2:* (Sehr) wichtige Gründe für die Fachwahl von Studierenden (Bachelor/Master aller Semester) aus SAGE und WiWi an privaten und öffentlichen HAW in der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024; eigene Berechnungen). *Spalte 3:* Befragung von Diermeier und Geis-Thöne (2023: 23f.) von Studierenden und Absolvent*innen an HAW und Universitäten. In der veröffentlichten Auswertung wurde nicht nach Hochschultypen differenziert. Spalte 1 und 2 beziehen sich somit auf dieselbe Erhebung und umfassen die Antworten auf die Frage: Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe bei der Wahl Ihres derzeitigen Studienfaches? Die konkrete Frage in der Erhebung in Spalte 3 wurde nicht veröffentlicht. Beide Erhebungen griffen auf eine 5er-Skala zurück. Es werden nur (sehr) wichtige Motive (Skalenwerte 4/5 in der Studierendenbefragung) bzw. voll und ganz/eher zutreffende Motive (Diermeier und Geis-Thöne (2023)) betrachtet. Mehrfachnennungen waren möglich. Spalte 1 umfasst Antworten von mind. 27.039 Studienanfänger*innen im Bachelor oder Staatsexamen bis zum dritten Fachsemester an HAW und Universitäten. Die Fallzahlen variieren z.B. aufgrund von Item-Non-Response. Spalte 2 basiert auf folgenden Fallzahlen: WiWi ÖHO: mind. 2.436, WiWi PHO: mind. 625; SAGE ÖHO: mind. 1.766 und SAGE PHO: 815. Die Antworten beziehen sich auf das erste Studienfach. Die Angaben in Spalte 3 basieren auf Antworten von Studierenden und Absolvent*innen an öffentlichen Hochschulen (560) und privaten Hochschulen (312) zum ersten Studium. Die Ergebnisse sind in der Übersicht nach inhaltlicher Passung zu den Antwortmöglichkeiten in Spalte 1 und 2 dargestellt.

Die in Übersicht 5 dargestellten Befragungsergebnisse sind nicht direkt miteinander vergleichbar, da sich die Zusammensetzung der Befragten unterscheidet: Studienanfänger*innen im Bachelor an Universitäten und HAW, Bachelor- und Master-Studierende zweier Fächergruppen an privaten und öffentlichen HAW sowie Studierende und Absolvent*innen an PHO und ÖHO beider Hochschultypen. Trotzdem eignen sie sich für einen Vergleich, um Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Hochschultypen und -trägerschaften sowie Fächergruppen zu erschließen:¹

■ In der Studierendenbefragung 2021 und der Befragung von Studierenden und Absolvent*innen an ÖHO und PHO lässt sich unabhängig von Hochschultyp und Trägerschaft das

¹ Im folgenden werden ÖHO und PHO verwendet, wenn es sich um die Befragungsergebnisse von Diermeier und Geis-Thöne (2023) handelt, öffentliche und private HAW, wenn es um die Studierendenbefragung geht.

Fachinteresse als das wesentliche Motiv festhalten. Unter Studienanfänger*innen an HAW ist das Fachinteresse etwas weniger ausgeprägt als an Universitäten. Zwischen PHO und ÖHO sind die Unterschiede minimal. Zwei auffälligere Befunde ergeben sich bei der Betrachtung der Studierenden in SAGE und WiWi an öffentlichen und privaten HAW: Erstens ist das Fachinteresse in beiden Fächergruppen an privaten stärker ausgeprägt als an öffentlichen HAW. Zweitens zeigt sich eine deutliche Differenz zwischen den Fächergruppen: Unter SAGE-Studierenden ist das Fachinteresse das wichtigste Motiv. In WiWi hingegen ist es das drittstärkste Motiv – dort dominiert das Motiv der guten Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz unabhängig von der Trägerschaft.

■ *Gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz* ist das zweitstärkste Motiv unter Studienanfänger*innen an HAW und Universitäten, jedoch ist es deutlich stärker unter Studierenden an HAW ausgeprägt. Insofern verwundert es kaum, dass es auch unter HAW-Studierenden in WiWi und SAGE stark ausgeprägt ist – am stärksten in WiWi, wo der sichere Arbeitsplatz unabhängig von der Trägerschaft das wichtigste Motiv ist.

■ *Eigene Begabung* ist das drittstärkste Motiv unter Studienanfänger*innen, wobei es etwas weniger verbreitet unter jenen an HAW ist als an Universitäten. Vergleicht man WiWi- und SAGE-Studierende an HAW, so ist es unter WiWi-Studierenden geringer ausgeprägt als in SAGE – und dies besonders an öffentlichen HAW.

■ *Einkommens- und Karrierechancen* sind das viertstärkste Motiv für Studienanfänger*innen, das stärker ausgeprägt unter HAW-Studienanfänger*innen ist. Zudem ist es das zweitstärkste Motiv für WiWi-Studierende an HAW. Unter ihnen ist es höher ausgeprägt als unter Studierenden in SAGE. Zugleich ist der Anteil an SAGE-Studierende an privaten HAW höher, der diesem Motiv große Bedeutung zuschreibt als jener an öffentlichen HAW. Vergleicht man konkret die *Erwartung an ein gutes Gehalt*, so ist diese für Studierende und Absolvent*innen an PHO relevanter als an ÖHO. Das *Vorankommen im aktuellen Beruf*, wie es Diermeier und Geis-Thöne (2023) erfasst haben, konkretisiert die Frage nach Karrierechancen. Es ergänzt zudem die klassische Perspektive auf Studienverläufe um jene Studierenden, die vor oder während des Studiums berufstätig waren bzw. sind. Dies erklärt allerdings nicht den mit über 70 Prozent sehr hohen Anteil von Studierenden und Absolvent*innen an PHO und ÖHO, die diesem Motiv sehr hohe Bedeutung zuschreiben. So war ein wesentlich geringerer Anteil während ihres ersten Studiums in einem erlernten Beruf tätig (37 % PHO und 12 % ÖHO) (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 20). Möglicherweise erklärt sich die hohe Zustimmung durch den hohen Anteil an Absolvent*innen, die die Aussage trotz der Retrospektive auf ihren aktuellen Beruf bezogen. Dies kann mit den hier vorliegenden Daten jedoch nicht geprüft werden.

■ Eine *gute wissenschaftliche Ausbildung* ist etwas wichtiger für Studienanfänger*innen an Universitäten als an HAW. Ein überraschender Befund ist daher, dass das Motiv stärker unter SAGE- und WiWi-Studierenden an privaten HAW ausgeprägt ist als unter jenen an öffentlichen HAW.

■ Einen *festen Berufswunsch* geben etwas mehr Studienanfänger*innen als wichtiges Motiv an HAW als an Universitäten an. Vergleicht man die Studierenden an privaten und öffentlichen HAW in den beiden Fächergruppen, so fällt zum einen auf, dass er unter Studierenden an privaten HAW ausgeprägter ist. Zum anderen wird er von einem höheren Anteil an Studierenden in SAGE als in WiWi als wichtig markiert – unabhängig von der Trägerschaft. Betrachtet man das diesbezüglich noch konkretere Motiv einer *Vorbereitung auf eine Selbstständigkeit* unter Studierenden und Absolvent*innen an ÖHO und PHO, so ist dies deutlich stärker an PHO ausgeprägt.

■ Die *Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten* ist für mehr Studienanfänger*innen an HAW als an Universitäten wichtig. Unter WiWi- und SAGE-Studierenden ist sie für einen höheren Anteil an privaten HAW wichtig als an öffentlichen HAW.

Alle weiteren Motive in der Studierendenbefragung werden nur von einem geringen Anteil der Studierenden als wichtig markiert:

■ Bei einer *fehlenden Zulassung zum gewünschten Studiengang* zeigen sich kaum Differenzen zwischen Studienanfänger*innen an HAW und Universitäten. Auch unter Studierenden an

HAW in den zwei Fächergruppen sind die Unterschiede gering – bis auf eine Ausnahme. Das Motiv ist besonders gering ausgeprägt unter WiWi-Studierenden an privaten HAW.

■ Beim *Rat von Eltern oder Familie* zeigen sich gar keine Unterschiede zwischen Studienanfänger*innen an HAW und Universitäten. Das Motiv ist jedoch einem etwas kleinerem Anteil an SAGE-Studierenden wichtig als WiWi-Studierenden an HAW – mit minimalen Unterschieden nach Trägerschaft. Fasst man den Einfluss des sozialen Umfelds weiter und fragt, wie Diermeier und Geis-Thöne (2023), nach dem *Studium als Norm im Umfeld*, so gibt fast die Hälfte von Studierenden und Absolvent*innen an ÖHO und PHO an, dass dies relevant ist. Während ein Rat somit eher geringe Bedeutung hat, so scheint das weitere soziale Umfeld durchaus Einfluss auf die Studienentscheidung zu haben.

■ *Kurze Studienzeiten* sind für einen doppelt so hohen Anteil an Studienanfänger*innen an HAW wichtig wie an Universitäten. Deutliche Unterschiede finden sich diesbezüglich auch zwischen SAGE- und WiWi-Studierenden an HAW: Der Anteil derjenigen, die kurze Studienzeiten als wichtig erachten, ist an privaten HAW nahezu doppelt so hoch wie an öffentlichen HAW.

Bei den drei Fragen von Diermeier und Geis-Thöne (2023), die thematisch nicht zugeordnet werden können, zeigt sich, dass das Motiv, *etwas zu bewegen*, stärker unter Studierenden und Absolvent*innen an PHO ausgeprägt ist. Das *Studierendenleben zu erfahren* ist hingegen für mehr Studierende und Absolvent*innen an ÖHO wichtig. Dies nicht näher definierte *Vorbereitung auf die Unsicherheit in der Arbeitswelt* wird von deutlich mehr Studierenden und Absolvent*innen an PHO als wichtiges Motiv angeführt als von jenen an ÖHO.

Festhalten lässt sich vorerst, dass sich mithilfe von quantitativen Erhebungen zahlreiche Differenzen zwischen den Hochschultypen, Trägerschaften und Fächergruppen aufzeigen lassen, wenn es um Studien(fach)wahlmotive geht. Sie bleiben jedoch erstens mitunter vage, da nicht klar ist, was Befragte darunter fassen, und liefern daher isoliert kaum dahinterliegende Orientierungen. Beides lässt sich in qualitativen Studien rekonstruieren. Zweitens werden bestimmte Motive, wie z.B. Vereinbarkeit, in der Studierendenbefragung zusätzlich als Aspekt für den Berufs- und Lebensweg erfasst. Während sie als Motiv für die Studienfachwahl eher nachrangig ist, gewinnt sie als Aspekt für Studierende in beiden Fächergruppen an massiver Bedeutung.² Im folgenden werden daher erstens zwei qualitative Studien vorgestellt, die Studienwahlmotive rekonstruiert haben und zweitens die Motive vorgestellt, die sich in den hier geführten Interviews mit Studierenden zeigen. Anschließend werden Aspekte für den Berufs- und Lebensweg präsentiert, die in der Studierendenbefragung als wichtig markiert werden, um abschließend Motive und Aspekte gemeinsam zu betrachten.

3.1.2. Studienwahlmotive in qualitativen Studien

Es wurden zwei qualitative Studien für die vorliegende Studie als relevant identifiziert, die eine Typenbildung von Studienwahlmotiven vorgenommen haben. Otto (2021; 2022) fokussiert nicht-traditionelle Studierende (NTS) an Universitäten und HAW, darunter auch Fernhochschulen. NTS sind all jene Studierenden, die ohne (Fach-)Abitur aufgrund beruflicher Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erhalten haben. Sie sind, wie erläutert, nicht identisch mit der Gesamtgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden, d.h. jenen, die vor dem Studium einen beruflichen Aus- bzw. Fortbildung absolviert haben.³ Jedoch sind die Typen von NTS von Otto (2021; 2022) durchaus anschlussfähig, da auch sie beruflichen Tätigkeiten nachgegangen sind – sei es in einer Ausbildung, sei es im Anschluss. Miller et al. (2021) befragten berufsbegleitend Studierende der Sozialen Arbeit an der Hochschule Kempten. Die identifizierten Typen sind in Übersicht 6 zusammengefasst.

² s.u. 3.2. Wichtige Aspekte des Berufs- und Lebenswegs

³ s.o. 2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen

Übersicht 6: Qualitativ rekonstruierte Motivtypen zur Aufnahme eines Studiums

Hauptmotive für Studienentscheidung von NTS (Otto 2022; 2021)	Studienmotive berufsbegleitend Studierender der Sozialen Arbeit (Miller et al. 2021: 82–85)
Ausweg aus dem Beruf (Flucht): Diskrepanzerfahrung innerhalb der zuletzt ausgeübten beruflichen Tätigkeit mit Flucht aus dem beruflichen Feld	Berufliche Weiterentwicklung nur mit Abschluss möglich: Studienabschluss als Mittel zum Zweck ohne originäres Interesse am Studium und den Inhalten
Beruflicher Aufstieg: Diskrepanzerfahrung mit gegenwärtigen Arbeits- und limitierten Aufstiegsbedingungen sowie Weiterentwicklung innerhalb des beruflichen Feldes	Anerkennung im Beruf/Selbstaufwertung: Studium zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse und (monetären) Verwertbarkeit im Beruf
Monetäre Erträge: Diskrepanzerfahrung in der Entlohnung der Arbeitsleistung meist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen und Optimierung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit	Ergreifen von Möglichkeiten für ein breiteres berufliches Spektrum: Studium als eine sich zufällig ergebende Gelegenheit mit Erweiterung der beruflichen Zukunftsoptionen ohne spezifisches Ziel
Studieren als selbstgenügsame Erfahrung: Diskrepanzerfahrung in beruflicher Tätigkeit hinsichtlich einer selbstverantworteten sinnstiftenden Lebensgestaltung ohne berufsbezogene Folgen	Persönliche Weiterentwicklung mit langgehegtem Wunsch nach Weiterqualifizierung: kein unmittelbarer Wunsch nach beruflicher Veränderung, sondern nach persönlicher fachlicher Bereicherung

Die Kriterien bzw. der Merkmalsraum bei Otto (2021: 214) umfasst die biografische Einordnung der Studienphase (anschlussfähig oder fragmentarisch) sowie den biografischen Entwurf nach dem Studium (Erwerbsarbeit als Identität oder Erwerbsarbeit als Passung). Grundlage bilden 82 Interviews mit Bachelor-Studierenden an fünf Universitäten, drei HAW und einer Fernhochschule in mehreren Bundesländern. Alle Fächergruppen waren vertreten, wobei Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften dominierten. Sie wurden nach Beginn des Bachelor-Studiums, etwa im dritten Semester, zum Ende des Studiums und schließlich etwa ein Jahr nach dem Abschluss interviewt, 11 davon zu allen Zeitpunkten (Otto 2021). Bei Miller et al. (2021) sind die Dimensionen zur Typenbildung der bisherige Werdegang, die Motivation für ein Studium, Erwartungen ans Studium, derzeitige Berufstätigkeit und berufliche Position, der Wunsch der Veränderung oder des Beibehaltens dieser sowie das Interesse an fachlicher (Weiter-)Bildung. Grundlage bilden 39 Interviews mit Studierenden, verteilt auf das zweite Fachsemester, das fünfte Semester und ein Jahr nach Studienabschluss.; eigene Darstellung

Miller et al. (2021: 89f.) betonen in Bezug auf berufsbegleitend Studierende der Sozialen Arbeit, dass sich Merkmale der identifizierten vier Typen überschneiden, die sie nicht rein als Motivtypen charakterisieren, sondern *Haltungstypen*, die auch von Motiven geformt sind. Der Typ *Berufliche Weiterentwicklung nur mit Abschluss möglich* betrachtet den Studienabschluss in erster Linie als Mittel zum Zweck, als unerlässlich für den beruflichen Aufstieg oder zur Erfüllung formaler Anforderungen, die oft von außen auferlegt werden. Das persönliche Interesse an den Studieninhalten selbst ist gering, und die bestehenden Praktiken werden als ausreichend angesehen. Der Schwerpunkt liegt eher auf der formalen Qualifikation als auf der Qualität der Arbeit. Der Typ *Anerkennung im Beruf/Selbstaufwertung* wird motiviert durch Anerkennung – durch den Abschluss des Studiums. Dies wird häufig begleitet vom Wunsch nach finanzieller Verbesserung oder beruflichem Aufstieg. Der Typ *Ergreifen von Möglichkeiten für ein breiteres berufliches Spektrum* zeichnet sich dadurch aus, dass eine zufällige Gelegenheit zum Studium genutzt wird, wobei zunächst geringe inhaltliche Erwartungen bestehen. Die Motivation besteht darin, zukünftige Karrieremöglichkeiten ohne ein konkretes Ziel zu erweitern, und es besteht die Bereitschaft, das Studium abubrechen, wenn es nicht den aktuellen Lebensumständen entspricht. Die persönliche Entwicklung ist jedoch ebenfalls wichtig, ebenso wie die Offenheit für Studieninhalte. Der Typ *Persönliche Weiterentwicklung mit langgehegtem Wunsch nach Weiterqualifizierung* legt Wert auf persönliche Entwicklung und hat seit langem den Wunsch, sich weiterzuqualifizieren. Bildung wird als hoher Wert angesehen, und es besteht eine starke Motivation für persönliches Wachstum, oft ohne unmittelbaren Wunsch nach beruflicher Veränderung, sondern eher nach persönlicher und beruflicher Bereicherung. Dieser Typ ist offen für Studieninhalte, die die persönliche Entwicklung fördern.

Als wesentliche Differenzierung heben Miller et al. (2021) das Bestreben nach *formaler Anerkennung als Zweckorientierung* (Typen berufliche Weiterentwicklung durch Abschluss sowie Anerkennung im Beruf) auf der einen Seite hervor. Auf der anderen Seite geht es um ein *Bestreben nach Persönlichkeitsentwicklung* (Typen Ergreifen von Möglichkeiten sowie persönliche Weiterentwicklung).

Otto (2022) zentriert Motivtypen um *Diskrepanzerfahrungen* im beruflichen Alltag von NTS. *Flucht aus dem Beruf* ist auf die Unzufriedenheit mit dem aktuellen Job zurückzuführen, was oft auf ein vermeintliches Missverhältnis zur ursprünglichen Berufswahl, auf körperliche/psychische Belastungen oder auf Probleme mit der Work-Life-Balance zurückzuführen ist. Ein Studium wird als legitimer Ausweg aus einer unerwünschten beruflichen Situation angesehen, zunächst ohne ein konkretes neues Berufsziel. Im Gegensatz zum Fluchtmotiv findet sich bei *beruflichem Aufstieg* keine Distanzierung zum Beruf. Stattdessen streben die Studierenden eine berufliche Entwicklung und Kontinuität auf einem höheren Niveau an, um voranzukommen, mehr zu erreichen oder Stagnation zu vermeiden. Dies ist häufig auf Erfahrungen zurückzuführen, in denen sie in ihrer aktuellen Arbeit zu wenig gefordert oder nicht gewürdigt wurden, oder wenn ein Hochschulabschluss eine Voraussetzung für den nächsten Karriereschritt ist. Beim Motiv der *monetären Erträge* geht es um die Steigerung der wirtschaftlichen Erträge. Es wird häufig dadurch ausgelöst, dass der eigene Verdienst mit denen anderer verglichen wird. Persönliche Ziele wie selbstbestimmtes berufliches Handeln stehen weniger im Vordergrund. *Selbstgenügsame Erfahrung* ist nicht primär auf berufsbezogene Ergebnisse ausgerichtet. Die Studierenden entscheiden sich für ein Studium aus eigenem Interesse, um ihrer selbst und um ihrer persönlichen Entwicklung willen. Es kann auch auf unbefriedigende Berufserfahrungen in der Vergangenheit zurückzuführen sein, aber das Ziel hier ist persönliche Erfüllung, eine Pause von der Arbeit oder die Erkundung eines anderen (Studierenden)Lebens.

Die Motive von NTS erweisen sich größtenteils als karriereorientiert und bestimmt von den Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt, wobei Entscheidungen auch eine Abwägung von Kosten und Nutzen umfassen. Otto (2022) zieht den übergreifenden Schluss, dass ein Wandel in der Motivlage zu stärker berufsorientierten Aspekten stattgefunden hat. Frühere Studien, wie jene von Andrä Wolter und Erika Reibstein (1991), stellten auch für NTS die Werte von Bildung sowie die eigene Selbstverwirklichung als wesentliche Motive heraus. In späteren Studien, wie jener von Franziska Diller et al. (2011), überwogen dagegen die beruflichen Motive.⁴ Dies stehe in Kontrast zu Studienergebnissen zu traditionellen Studierenden, d.h. Abiturient*innen, die mehrheitlich fachliches Interesse, persönliche Neigungen und Begabungen sowie persönliche Entfaltung als Motive für ein Studium anführen und weniger von beruflich orientierten Motiven geleitet seien (Otto 2022: 144). Otto (2022: 161) betont jedoch, dass es sich trotz auffälliger beruflicher Interessenlagen unter NTS um individuelle Studienentscheidungen handele, die sich nicht auf eine rein berufliche Investition reduzieren ließen.

Was in den qualitativen Studien deutlich wird, ist erstens, dass sich Motive für ein Studium durch die vorherige Bildungs- und Berufsbiografie unterscheiden können. In allen Typologien findet sich zweitens eine Differenzierung entlang der Frage, in welchem Maß einer Verwertbarkeitslogik gefolgt wird. Entsprechend kann entweder eine (*externe*) *Zweckorientierung* oder eine (*interne*) *Zweckoffenheit* leitend sein, was sich übersetzen ließe in Personal- oder Persönlichkeitsentwicklung. Unter ersterem lassen sich Qualifikation, die Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit ggf. inkl. monetärer Verwertbarkeit sowie die Verwertbarkeit in der Praxis fassen. Unter letzterem findet sich die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, die Erweiterung beruflicher Zukunftsoptionen und die sinnstiftende Lebensgestaltung ohne (berufsbezogene) Ziele sowie das Interesse an Fach, Wissen und Erkenntnis und die Hingabe an die Sache. Drittens zeigt sich, dass es nicht um klare einzelne Motive geht, sondern um ein „dichtes Bündel unterschiedlicher Aspekte, welche die Entscheidung konstituieren“ (Otto 2022: 161).

Alle drei Aspekte lassen sich auch in den Motiven nachvollziehen, die die 14 hier befragten Studierenden einbringen, wenn es um die Frage geht, wie es dazu kam, dass sie ihren aktuellen Studiengang aufgenommen haben.

⁴ Diller et al. (2011) unterschieden dabei drei berufliche Motivkategorien: ‚Aufsteigen‘ (Einkommen steigern, Berufliche Position verbessern), ‚Verändern‘ (Tätigkeitsniveau erhöhen, Fachwissen erweitern, Beschäftigungsalternative öffnen) und ‚Bewahren‘ (Arbeitsplatzsicherheit steigern, Status bei Arbeitgeberwechsel sichern).

3.1.3. *Studienwahlmotive in den Interviews*

An allen der hier befragten zehn Hochschulen wird von VRL, Mitarbeitenden in der Lehr- und Lernentwicklung sowie Lehrenden die Heterogenität der Studierenden betont. Bezogen wird sich stets auf die unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiografien: First Generation-Studierende sowie jene, die entweder direkt vom Abitur kommen, ihre Hochschulzugangsberechtigung auf andere Weise erlangt, eine Ausbildung absolviert haben und/oder bereits mehrere Jahre berufstätig waren oder sind und sich damit auch im Alter unterscheiden. Diese Heterogenität spiegelt sich in den unterschiedlichen Motiven der hier befragten Studierenden für die Studienwahl wider. Wie erwähnt, umfassen Motive hier zum einen Gründe, weshalb ein Studium im Allgemeinen und das Fachstudium im Speziellen überhaupt in Betracht gezogen wurde. Zum anderen beziehen sie sich auf übergreifende Ziele, die damit verbunden werden. So kann (berufs-)biografische Weiterentwicklung einen Grund darstellen, da sie in der aktuellen beruflichen Situation als nicht realisierbar erachtet wird. Sie kann jedoch auch ein Ziel sein, das mit einem Studium angestrebt wird.

Insgesamt lassen sich zwölf Motivkategorien in den Interviews mit den Studierenden identifizieren. Kein Motiv wird von allen Studierenden eingebracht und jedes kann individuell unterschiedliche Bedeutung haben. Es zeigen sich damit unterschiedliche Motivkonstellationen, in denen zwischen drei und sieben Motive eingebracht, einige Motive stärker wirken als andere, und nur selten ein einzelnes Motiv als dominant erscheint. In Übersicht 7 sind die von den Studierenden eingebrachten Motive pro Fall festgehalten.⁵

Grundsätzlich verdeutlicht Übersicht 7, dass die Studienwahl von den hier interviewten Studierenden überwiegend subjekt- und biografieorientiert begründet wird. Studierende beziehen sich vor allem auf eigene Interessen und wahrgenommene Kompetenzen sowie (berufs-)biografische Weiterentwicklung. Vier Fälle enthalten die Kombination Interessen/Kompetenzen und Fachinteresse – begleitet von anderen Motiven. Ökonomische oder statusbezogene Motive spielen demgegenüber eine vergleichsweise geringe Rolle. Zwischen den Fächergruppen deutet sich jedoch eine unterschiedliche Akzentuierung der Motivlagen an, wobei SAGE stärker orientiert ist an Interessen und einem sozialen Gestaltungswunsch sowie (berufs-)biografischer Weiterentwicklung. In WiWi zeigen sich stärker karriereorientierte Motive. Diese Fächergruppen-Unterschiede sind anschlussfähig an die vorgestellten quantitativen Erkenntnisse. Daher werden diese gemeinsam mit den Erkenntnissen aus den zwei qualitativen Studien in die folgende Darstellung der einzelnen Motive zur Kontextualisierung zu Beginn angeführt. Dafür wurden jene ausgewählt, die dem jeweiligen Motiv am deutlichsten entsprechen. Dadurch wird auch nachvollziehbar, welche Motive in den verschiedenen Erhebungen (un)sichtbar werden. Die von VRL, Lehrenden und Mitarbeiter*innen in der Lehr- und Lernentwicklung an den zehn HAW beobachteten Motive von Studierenden werden in die Ausführungen zur Ergänzung und Kontrastierung integriert.

⁵ Die Kategorienbildung erfolgte vorerst unabhängig von den vorgestellten außerhalb des Projekts quantitativ und qualitativ erfassten Motiven von Studierenden.

Übersicht 7: In Interviews thematisierte Motive für die Aufnahme des aktuellen Studiums

Fächergruppe	ID	Unzufriedenheit	Fachinteresse	Gestaltungswunsch	Qualifikationsnachweis	Kompetenzen	Weiterentwicklung	Aufstieg	Einkommen	Anerkennung	Einfluss	Arbeitsplatz	Vereinbarkeit
SAGE	Stud_1 PHO BA	X	X	X		X	X						
	Stud_2 ÖHO BA	n.z.	X	X		X							
	Stud_3 PHO BA	n.z.	X	X		X	X					X	
	Stud_4 PHO MA	X			X	X	X	X	X	X			X
	Stud_5 PHO BA			X	X	X	X						
	Stud_6 PHO BA					X							
	Stud_7 PHO BA	n.z.	X			X	X						
	Stud_8 PHO BA		X			X				X			
	Stud_9 PHO BA				X	X		X					
	Stud_10 PHO MA		X			X	X						
WiWi	Stud_11 PHO BA	X					X	X		X	X		X
	Stud_12 PHO BA				X			X			X	X	
	Stud_13 PHO BA				X		X	X	X		X		
	Stud_14 PHO MA		X			X							

Die Abkürzung n.z. steht für nicht zutreffend, da die Studierenden vor dem Studium nicht in höherem Umfang berufstätig waren und entsprechend keine berufliche Unzufriedenheit erfahren konnten.

Wenn die Themen reizen: Fachinteresse

Das Fachinteresse erweist sich als das wichtigste Motiv in der Befragung von Studierenden und Absolvent*innen an PHO und ÖHO. In der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung zeigt sich, dass das Fachinteresse in beiden Fächergruppen an privaten stärker ausgeprägt als an öffentlichen HAW ist. Zugleich ist es nur unter SAGE-Studierenden das wichtigste Motiv, in WiWi hingegen das dritt wichtigste – dort dominiert das Motiv der guten Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz.

In den Interviews lassen sich unter Fachinteresse zwei Motivlagen differenzieren. Die erste findet sich vor allem unter den Studierenden der Sozialen Arbeit und bezieht sich auf die fachliche Breite und thematische Anschlussfähigkeit. Die zweite Motivlage bezieht sich auf konkrete Fachinhalte.

Wesentliche Bezugsdisziplinen, mit denen das Motiv, Soziale Arbeit zu studieren, konkretisiert wird, sind die Psychologie und die Pädagogik. In Bezug auf Psychologie wird von Lehrenden beobachtet, dass HAW besonders attraktiv sind für diejenigen, die z.B. aufgrund ihrer Schulnoten keinen Studienplatz an Universitäten erhalten würden, dort jedoch über Kombinationsfächer wie Gesundheitspsychologie ihrem Interesse folgen können. In den Interviews sind es nicht die Noten, die thematisiert werden. In einem Fall hat Psychologie als Schulfach besonderes Interesse generiert, jedoch ließen die notwendigen Kompetenzen und beruflichen Perspektiven es als Studienfach unpassend erscheinen:

Dann bin ich so auf die Richtung Psychologie gekommen. Da dachte ich mir dann so: Gut, da ist aber dann auch wieder Mathe ein ziemliches Ding, mit Statistiken auswerten und sowas. Das war immer nicht so mein Ding, da dachte ich mir: Okay, das ist jetzt nicht so optimal, gerade auch, weil wenn, dann würde ich schon gerne in die Richtung Therapeut oder was gehen, wo dann auch wieder mehr von Nöten ist. [...] Dann habe ich mich weiter erkundigt und bin dann auf das Feld Soziale Arbeit gestoßen, wo ich dann sehr schnell gemerkt habe, wie breit das auch einfach gefächert ist. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Daneben wird auch die politische Komponente von Sozialer Arbeit angeführt. Sie ermöglicht es, „Menschen [zu] unterstützen und nebenbei auch politisch aktiv [zu] werden“ (Stud_2_SAGE_ÖHO_BA).

Bei der zweiten Motivlage stehen konkrete curriculare Fachinhalte im Mittelpunkt. So führt ein*e Student*in in WiWi sehr genaue Vorstellungen von einem Master-Studium an. Es sollte sich zum einen um einen englischsprachigen Studiengang handeln mit der Möglichkeit, ein Auslandssemester zu absolvieren. Zum anderen sollte er sich von dem Bachelor-Studiengang unterscheiden, da es „wenig Sinn macht, genau das gleiche noch mal im Master zu machen“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA). Gesucht wurde daher ein Studiengang, der spezialisierter als der Bachelor ist, ohne zu spezialisiert auf einen kleinen Teilbereich zu sein. Wie sich im ersten Zitat bereits zeigte, fand auch hier ein Abgleich der Fachinhalte mit den eigenen Kompetenzen statt:

Okay, das Auslandssemester, es ist englischsprachig. Ich habe auch geguckt so ein bisschen, Mathe war jetzt nicht so meins unbedingt immer. Deswegen, ja, eher so ein bisschen kommunikationslastiger. Marketing hat halt auch immer bei mir sehr gut funktioniert. Dann habe ich gesagt: Okay, perfekter Studiengang bewerbe ich mich einfach mal drauf. (Stud_14_WiWi_PHO_MA)

Auch hier fand eine Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen und deren Passung zum Studiengang statt.

In einem anderen Fall wird der originäre Wunsch, „mich insbesondere in Bezug auf sozialpädagogische Diagnostik da noch mal weiter[zu]entwickeln“ (Stud_10_SAGE_PHO_MA) für das Master-Studium angeführt. Hier sind es vor allem Spezialisierungen innerhalb eines Studiengangs, die das Interesse wecken. Diese sind im zweiten Fall eng mit der Fachexpertise eines*r Professor*in verbunden, der*die durch die öffentlich sichtbare Auseinandersetzung mit dem Fachthema bekannt war.

Fachinteresse wird von einem*r Lehrenden im Zusammenhang mit Studierenden der Medizinpädagogik thematisiert – zumindest einem Teil. Sie verfolgen ein sehr konkretes berufliches Ziel und haben daher großes Fachinteresse:

Diejenigen, die in den Bereich Medizinpädagogik gehen, haben schon das klare Ziel, ich möchte als Lehrkraft an einer Schule arbeiten, vor Augen. Da gibt es also dann doch auch einige, die das nicht nur aus Bestandsschutzgründen machen und sagen: „Ich muss das jetzt machen.“ Weil das sind diejenigen, die häufig schon als Lehrkraft eingesetzt werden und sagen: „Um das zu sichern“. Sondern es sind auch diejenigen, die einfach Lust haben, zu unterrichten. Und das ist natürlich jetzt wieder eine andere Form der intrinsischen Motivation, und das ist ganz klar ein ganz bestimmtes Klientel, die so richtig offen sind auch für akademische Inhalte, die einfach sagen: „So, ich habe da richtig Lust drauf, weil ich selber Lehrkraft werden will und Wissen vermitteln möchte.“ (L_4_SAGE_PHO)

Die Abgrenzung von denjenigen, die ein Studium aufgrund von „Bestandsschutz“ aufnehmen, zeigt, dass es auch Studierende gibt, bei denen nicht unmittelbar das Fachinteresse leitend ist. Stattdessen stehe im Vordergrund, den notwendigen akademischen Qualifikationsnachweis für eine Tätigkeit zu erhalten, die oft bereits ausgeübt wird. Auch die anderen angeführten Fälle darauf hin, dass Fachinteresse zum einen verbunden ist mit beruflichen Perspektiven und zum anderen stets begleitet von anderen Motiven: akademischer Qualifikationsnachweis, (berufs-)biografische Weiterentwicklung, sozialer Gestaltungswunsch sowie persönliche Interessen und Kompetenzen.

Zwischen Begabung und Leidenschaft: Persönliche Interessen und Kompetenzen

Begabung wurde von Diermeier und Geis-Thöne (2023) nicht erfasst. In der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung ist sie als Motiv unter WiWi-Studierenden geringer ausgeprägt als in SAGE – und deutlich geringer in WiWi an öffentlichen HAW.

In den Interviews betont die Mehrheit der Studierenden, dass persönliche Interessen und/oder Kompetenzen relevant waren. Im Zusammenhang mit dem Fachinteresse zeigte sich bereits, dass Studierende ihre Kompetenzen mit der Passung zu den Studiengängen abgleichen. Daneben lassen sich zwei weitere Ansätze identifizieren, in denen persönliche Interessen und Kompetenzen die Entscheidung für ein Studium leiten: Studieren, damit man etwas tun kann, das man gerne möchte bzw. um das zu tun, was man gut kann. In beiden Fällen zeigt sich die Bedeutung der Biografien. Persönliche Interessen und Kompetenzen können im Berufs- und Lebensverlauf (wieder-)entdeckt werden.

In Bezug auf die Entscheidung für ein Studium, um etwas zu tun, das man gerne möchte, war eine Person in ihrer Berufstätigkeit vor allem mit Aktenarbeit beschäftigt. Es entstand großes Interesse daran, Fälle nicht nur bürokratisch auf dem Papier und punktuell zu bearbeiten, sondern „einen gewissen Prozess dauerhafter zu begleiten“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA). Obwohl der vorhandene Studienabschluss mit einer ergänzenden Fortbildung ausreichen würde, um eine stärker klient*innenbezogene Tätigkeit im Feld zu finden, wurde ein Studium der Sozialen Arbeit als angemessenerer Weg erachtet, diesem persönlichen Interesse und Bedürfnis gerecht zu werden. In einem zweiten Fall erinnerte sich ein*e Student*in in der wenig menschenbezogenen Berufstätigkeit nach einer Ausbildung, dass er*sie bereits in der Jugendzeit mit Menschen arbeiten und sich „schon relativ zeitig in meiner Schullaufbahn auch für das Soziale interessiert hatte und eigentlich in Richtung Kinder- und Jugendhilfe wollte“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA).

Das Studium dient hier einer Korrektur im Lebensverlauf, um den eigentlichen Interessen nachgehen zu können. Selbst wenn stets Interessen gefolgt wurde und bereits zahlreiche biografische Stationen erreicht wurden, können sie sich noch verändern. In einem dritten Fall entwickelte nach einer Ausbildung im medizinischen Bereich, einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium und diversen beruflichen Stationen und Erfolgen der Impuls: „Ach, eigentlich könntest du was Soziales machen“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA). Folge war die Aufnahme eines Studiums der Sozialen Arbeit.

In Bezug auf die Entscheidung für ein Studium, um das zu tun, was man gut kann, rücken statt Interessen Kompetenzen in den Mittelpunkt. So wurde sich in einem Fall nach einer Ausbildung und während einer Berufstätigkeit für Pflegepädagogik entschieden, da nicht nur bemerkt wurde, dass man „schon immer Spaß auch an der Arbeit mit Auszubildenden [hatte]“, sondern erinnert wird, dass einem in der Schule bereits nachgesagt wurde: „Du kannst gut erklären, werde doch vielleicht Lehrer oder Ähnliches“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Während das Studium hier als Weiterführung des bisherigen Lebenslaufes betrachtet werden kann, kann es in anderen Fällen zu einer Korrektur führen. Die Reflexion der eigenen Begabungen und Kompetenzen brachte eine*n Student*in dazu, den beruflichen Status quo zu hinterfragen:

Ich habe lange reflektiert, da ich ja auch vorher noch was anderes gemacht habe, vorher [Berufstätigkeit nach Ausbildung] gemacht und hab dann irgendwann für mich gemerkt gehabt, dass ich mit meiner Art und mit meinen Kompetenzen, die ich hab, einfach auch eher gut mit Menschen umgehen

kann und auch gut Menschen verstehen kann. Und deswegen auch gerne was tun wollte, wo ich diese Kompetenzen gut nutzen konnte. (Stud_8_SAGE_PHO_BA)

Das Motiv, den eigenen Interessen und Kompetenzen zu folgen, denen in der aktuellen Berufstätigkeit nicht bzw. nicht zufriedenstellend gefolgt bzw. sie nicht eingebracht werden können, weist enge Überschneidungen zu beruflicher Unzufriedenheit auf.

Raus aus dem Job: Berufliche Unzufriedenheit überwinden

Berufliche Unzufriedenheit wird in den hier angeführten quantitativen Studien nicht erfasst. Sie entspricht am ehesten dem, was Otto (2022) unter ‚Flucht‘ fasst. Es wird eine Diskrepanzerfahrung innerhalb der zuletzt ausgeübten beruflichen Tätigkeit gemacht – sei es in Bezug auf die ursprüngliche Berufswahl, Belastungen oder Work-Life-Balance. In den Interviews erweist sich berufliche Unzufriedenheit als verbindendes Motiv einer fehlenden Übereinstimmung der Berufstätigkeit mit den eigenen Interessen und Kompetenzen und inhaltlicher Über- oder Unterforderung in der Berufstätigkeit sowie belastenden Arbeitsbedingungen. Dies kann sowohl in der Tätigkeit selbst als auch in den systemischen Rahmenbedingungen der Tätigkeit begründet liegen. Der Bezug zur Berufstätigkeit hat zur Folge, dass diese Erfahrung nur von Personen gemacht werden kann, die vor ihrem Studium bereits einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen sind.

Belastende Arbeitsbedingungen werden in SAGE von Lehrenden als sehr bekanntes Phänomen beschrieben:

Also ich würde sagen, das trifft auf 80 Prozent der Studierenden zu. Die ersten Präsenztage, die Frage, die immer kommt: „Mensch, schön, dass Sie da sind. Was ist Ihre Motivation zu studieren?“ Dann hören Sie durchgängig: „Ja, ich will raus aus dem Schichtdienst, raus aus dem Job, raus aus der Pflege, raus aus dem Rettungsdienst. Das kann ich nicht machen bis 67, ich brauche was anderes.“ (L_2_SAGE_PHO)

Ähnlich wird es in einem Interview beschrieben. Hier war es nicht die durchaus als erfüllend empfundene Tätigkeit als Pfleger*in, die zur Unzufriedenheit führte. Vielmehr waren es die „Berufsbedingungen“, wobei vor allem der Wochenend- und Schichtdienst „schlaucht“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Dies sollte mithilfe eines Studiums der Pflegepädagogik überwunden werden. In der Pflege finden sich vor allem zwei Möglichkeiten, den Arbeits- und Berufsbedingungen zu entkommen: Management und Organisation sowie Pädagogik. Während der erste Schwerpunkt Führungs- und Leitungsaufgaben in Pflegeorganisationen umfasst, widmet sich die Pädagogik der Lehre in der Pflegeausbildung – die von den Vorgaben zur Lehrer*innenbildung entkoppelt ist.

Berufliche Unzufriedenheit kann aber durchaus durch die Tätigkeit selbst bedingt sein. Zum einen kann sie aufgrund von Überforderung den eigenen Interessen und dem eigenen Anspruch nicht mehr genügen, der mit der Tätigkeit verbunden wird:

Und der Impuls kam eigentlich aus diesem Verhältnis zwischen, sagen wir mal so, Aktenarbeit und persönlicher Fallarbeit, die bei mir auf Arbeit sehr, sehr kurz kam. Das heißt, ich hatte im Schnitt vielleicht einmal in der Woche eine Stunde, wenn überhaupt, wirklich mal telefonisch oder persönlich Kontakt zu den beteiligten Personen. Und ansonsten ist es nur, also wirklich reine Aktenarbeit. Und da hat mir immer so dieser Bezug gefehlt. (Stud_1_SAGE_PHO_BA)

Der fehlende Bezug zu den Menschen, die hinter den Akten stehen, konnte angesichts des Umfangs an Akten nicht hergestellt werden. Dies ist auch systemisch bedingt, jedoch ist es hier nicht die Unzufriedenheit aufgrund von Schichtarbeit o.Ä., sondern aufgrund der Tätigkeit selbst.

Eine Tätigkeit kann zum anderen als Unterforderung – als ein „wirklich ein ganz stumpfer Beruf“ (Stud_11_BWL_PHO_BA) – erlebt werden. In Kombination mit belastenden Arbeitsbedingungen wie Schichtarbeit führte dies dazu, ein Studium als Ausweg aus der daraus entstandenen beruflichen Unzufriedenheit zu wählen.

So unterschiedlich die drei dargestellten Fälle sind, so sehr ähneln sie sich darin, dass keine komplette Flucht aus dem beruflichen Feld angestrebt ist – wesentlich ist der Wunsch nach anderen Tätigkeitsschwerpunkten und Arbeitsbedingungen. Hier verbinden sich Flucht mit

dem Motiv (berufs-)biografischer Weiterentwicklung. In der Pflege kann dies dennoch zu einer problematischen Verschiebung führen, da der berufliche Tätigkeitsschwerpunkt sich verschiebt und eine Lücke in der Versorgung von Patient*innen entsteht:

Jetzt kann man sagen: „Ja gut, dann haben wir die wenigstens in der Pädagogik, das ist ja noch schön.“ Ja, klar, aber eigentlich bräuchten wir die auch im operativen Geschäft. Nicht nur, um adäquat versorgen zu können, pflegerisch oder rettungsdienstlich, sondern auch, um auf Augenhöhe mit anderen Berufsgruppen argumentieren und arbeiten zu können. Wenn die alle rausgehen, dann ... ist das für das Berufsbild nicht gut. Und das, was hier versucht wird punktuell, jedenfalls die großen Player können das machen. Also ich nehme mal [Name Krankenhaus], die sagen halt: „Wir haben die Zeichen der Zeit erkannt. Wir verlieren unsere Leute, wenn wir denen nicht Möglichkeiten bieten, sich zu akademisieren.“ Und dann gibt es so Möglichkeiten, dass zum Beispiel Praxisanleitende, das sind 300 Stunden Ausbildung, dann bin ich Praxisanleiter und kann halt Auszubildende in der Praxis anleiten. Und da sagt [Name Krankenhaus]: „Das wollen wir gar nicht mehr, wir erwarten hier einen Bachelor-Abschluss, zumindest für die Hauptpraxisanleiter. Und deswegen schicken wir die zu euch.“ Und wenn die zurückkommen, dann werden die als Hauptpraxisanleitende eingestellt, organisieren sozusagen diese Ausbildung vor Ort in der Praxis. Und haben dann auch eine andere Entgeltgruppe und haben so ein bisschen einen anderen Aufgabenbereich. Aber, und jetzt kommt das Aber, die sind halt dann nicht mehr so klassisch im operativen Geschäft am Bett. Das findet noch statt, aber das ist nicht mehr die Haupttätigkeit. (L_2_SAGE_PHO)

Wie sich auch im Weiteren zeigen wird, argumentieren Lehrende in SAGE oft auch in Bezug auf die Folgen für bestimmte Berufsbilder und -felder, für die die Akademisierung sowohl als vorteil- als auch nachteilhaft erachtet werden kann. Für die Einzelnen erscheint ein Studium in den betrachteten Fällen in jedem Fall als Chance, beruflicher Unzufriedenheit zu entkommen. Für die erwähnten Krankenhäuser erweist sich ein Studienabschluss als Mittel, Flucht aus dem Feld zu verhindern und die dort Tätigen zumindest im weiten Feld der Pflege und idealerweise in der Organisation zu halten – über andere Tätigkeitsschwerpunkte und bessere Bezahlung. Zugleich existieren mittlerweile gesetzliche Regelungen, die einen Studienabschluss für bestimmte Tätigkeiten, wie in der Pflegepädagogik, unausweichlich machen. Mit der Anforderung an einen akademischen Qualifikationsnachweis für Tätigkeiten, die (zuvor) auch ohne einen solchen ausgeübt werden konnten, wird schließlich Akademisierungsdruck aufgebaut, der ein Studium als berufliche Weiterbildung – Personalentwicklung – erscheinen lässt.

Formaler Abschluss als Muss: Akademischer Qualifikationsnachweis

Das Motiv, einen akademischen Qualifikationsnachweis zu erlangen, wird in den quantitativen Studien nicht erfasst. Miller et al. (2021) identifizierten unter berufsbegleitend Studierenden der Sozialen Arbeit jedoch den Haltungstypen ‚Berufliche Weiterentwicklung nur mit Abschluss möglich‘. Bei diesem wird der Studienabschluss in erster Linie als Mittel zum Zweck erachtet, um beruflich aufzusteigen oder (extern gesetzte) formale Anforderungen zu erfüllen. Das persönliche Interesse an den Studieninhalten selbst ist gering.

Ein Studium aufzunehmen, um einen akademischen Qualifikationsnachweis zu erhalten, wird nicht nur von dem*der VRL im Eingangszitat des Kapitels, sondern von vielen der hier interviewten Studierenden thematisiert. Dabei zeigen sich deutliche Begründungsunterschiede zwischen SAGE und WiWi.

In SAGE finden sich viele Studiengänge, die die vergleichsweise neue Akademisierung im zuvor von schulischen Ausbildungsberufen dominierten Bereich Pflege oder Erziehung realisieren.⁶ Zudem sind Studienabschlüsse (mittlerweile) oft Voraussetzung, um in einer bestimmten Funktion und Position zu arbeiten bzw. weiter arbeiten zu dürfen. So ist z.B. nunmehr gesetzlich geregelt, dass Lehrkräfte im Pflegebereich bis zu einem bestimmten Zeitpunkt auch einen Master-Abschluss vorweisen müssen:

Also 2020 wurde die Pflegeausbildung ja vereinheitlicht, Kinderkrankenpflege, Altenpflege und Gesundheits- und Krankenpflege zu der jetzigen Ausbildung. Und da ist dann auch geregelt, dass bis 2029 ein Master-Abschluss vorliegen muss. Das heißt, diejenigen, die dann zu dem Zeitpunkt in der

⁶ Zu Pflege siehe z.B. Meng et al. (2022), zu Frühpädagogik siehe z.B. Maiwald (2019).

Pflegelehre tätig waren und noch keinen akademischen Abschluss oder Master hatten, mussten sich nachqualifizieren. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

2020 trat das Pflegeberufegesetz (PflBG) in Kraft. Damit wurden nicht nur Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu einem generalistischen Pflegeberuf zusammengeführt, sondern auch die Voraussetzungen für in der Pflege tätigen Lehrkräfte neu geregelt. Demnach muss es in den Bundesländern Mindestanforderungen an Pflegeschulen geben, nach denen diese u.a. den Nachweis erbringen einer

im Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze angemessenen Zahl fachlich und pädagogisch qualifizierter Lehrkräfte mit entsprechender, insbesondere pflegepädagogischer, abgeschlossener Hochschulausbildung auf Master- oder vergleichbarem Niveau für die Durchführung des theoretischen Unterrichts sowie mit entsprechender, insbesondere pflegepädagogischer, abgeschlossener Hochschulausbildung für die Durchführung des praktischen Unterrichts (§ 9 PflBG).

Das Gesetz lässt sich als Ansatz zur Standardisierung in der komplexen Historie der Pflegelehre verstehen, die parallel zur Lehrer*innenbildung verlief. Bis zu dem Altenpflegegesetz 2003 und dem Krankenpflegegesetz 2004 musste für eine Lehrtätigkeit in der Pflegeausbildung eine zweijährige berufspädagogische Weiterbildung absolviert werden (Reiber 2025: 1).⁷ Die Neuregelungen sahen zwar ein Hochschulstudium vor, jedoch waren weder das Studium selbst noch der Abschluss geregelt. Erst mit dem Pflegeberufegesetz wurde nun ein Master-Abschluss als Referenz gesetzt. Für bereits Berufstätige gilt ein „Bestandsschutz“ nach § 65 (Abs. 2 und 3) PflBG.

Für Lehrkräfte in Theorie und Praxis hätten sich damit die gesetzlichen Regelungen „zusehends so verschärft, dass die Akademisierung im Grunde genommen notwendig ist“ (L_4_SAGE_PHO). In diesem Zusammenhang wird betont, dass in SAGE-Studierende oft schon eine Ausbildung haben und entweder bereits berufstätig waren, wenn sie ein Studium beginnen, während des Studiums weiter berufstätig sind oder während ihres Studiums schon einen Arbeitsvertrag in Aussicht gestellt bekommen. Entsprechend wäre schon das realisiert, was mit einem Studienabschluss klassischerweise verbunden war – die Aufnahme einer Berufstätigkeit. Dies kann zum einen dazu führen, dass Studierende hinterfragen, wozu sie ein Studium brauchen, da sie die für die Tätigkeiten notwendigen Kompetenzen bereits in der Ausbildung entwickelt und bereits berufstätig in dem angestrebten Bereich sind:

Also ich weiß, dass es zum Beispiel da, wo ich jetzt gerade als Minijobberin bin, die nehmen Erzieher schon gar nicht mehr, da muss man tatsächlich Sozialarbeiter sein. Genau. Hat mich auch ein bisschen überrascht, aber ist wohl inzwischen der Standard dort. [...] Also mein Chef selber ist noch Erzieher, ist aber schon seit so vielen Jahren dabei, dass er inzwischen auch Sozialarbeitergehalt bekommt. Wir verstehen es beide nicht tatsächlich. Also wir können es uns nicht erklären, weil es ist ein Job, den auch Erzieher machen können, ohne Probleme. (Stud_5_SAGE_PHO_BA)

Dabei kann es sich durchaus um eine vorübergehende Irritation handeln, die durch die Erhöhung der Qualifikationsanforderungen in bestimmten Bereichen – hier Soziale Arbeit – entstehen. Jedoch wird auch grundsätzlich beobachtet, dass ein möglichst passender Abschluss selbst ein wichtiges Motiv darstellt, „weil es in Deutschland nun mal so ist. In England ..., da studiert man, was man will und macht hinterher was völlig anderes“ (VRL_10_WiWi_PHO). Zu dieser Erkenntnis gelangte auch ein*e Student*in, der*die davon ausgeht, dass die in Ausbildung im Gesundheitsbereich, Studium und Berufstätigkeit im Wirtschaftsbereich entwickelten Kompetenzen für die als interessant befundenen Stellen im sozialen Bereich vorliegen. Das Motiv für das Studium sei entsprechend der akademische Qualifikationsnachweis gewesen:

Dann bin ich nach Deutschland zurück und habe den Arbeitsmarkt angeguckt und dachte: Buh, entweder bin ich überqualifiziert oder unterqualifiziert. Also für die Stellen, die ich eigentlich möchte, brauche ich den Sozialpädagogen, Sozialarbeiter. Und deswegen habe ich mich noch mal entschieden zu studieren. [...] Weil Deutschland erwartet, dass ich diesen Abschluss habe. Sonst würde ich den eigentlich gar nicht brauchen. Also mal arrogant gesagt jetzt, aber mit der Erfahrung, die ich jetzt gesammelt habe, müsste ich jetzt nicht unbedingt den Abschluss haben. (Stud_9_SAGE_PHO_BA)

⁷ Zur Historie siehe auch Reiber et al. (2015).

Zum anderen kann es bedeuten, dass Studierende als Motiv für ein Studium den Druck von Arbeitgebenden kommunizieren: „Die haben gesagt, ich soll jetzt studieren. [...] Das ist zukunftssicher, du brauchst langfristig gesehen den Bachelor. Der Bestandschutz läuft irgendwann aus, dann bist du auf der sicheren Seite.“ (L_4_SAGE_PHO). Der unter beruflicher Unzufriedenheit thematisierte Ansatz an großen Krankenhäusern, akademische Qualifikationen vom Personal zu verlangen, kann demnach auch eine frühzeitige Reaktion auf die rechtlichen Veränderungen sein, die schließlich das Erlangen eines akademischen Qualifikationsnachweises in den Mittelpunkt rücken lassen.

In WiWi werden gesetzliche Regelungen im Unterschied zu SAGE nicht thematisiert. Vielmehr wird Qualifikation mit den Bedingungen in der Arbeitsorganisation begründet. In Unternehmen ist Aufstieg oft verbunden mit einem akademischen Abschluss, ohne den die dort Tätigen „in bestimmte Managementlaufbahnen ja nicht rein[kommen]“ (L_18_WiWi_PHO). Analog dazu begründet ein*e Student*in die Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums. Nach dem Verkauf des Unternehmens legte der Vorgesetzte nahe, einen Studienabschluss zu machen:

Das war ein inhabergeführtes Unternehmen. Grundsätzlich war es denen egal, was die Leute so an Background haben. Die kennen mich, also ich arbeite hier schon seit über [zweistellige Zahl] Jahren. Die kennen mich halt einfach und haben gewusst, dass ich das/ oder die können mich halt einschätzen. Und mein Chef hat damals gesagt: „So, wenn du noch höher steigen willst oder wenn du da noch mehr machen willst ..., du brauchst auf jeden Fall einen akademischen Grad dahinter, sonst könnte es schwierig werden, dass man dich noch höher stuft, oder man würde dich sogar versuchen, loszuwerden“, so auf Deutsch. (Stud_12_BWL_PHO_BA)

Ein Studienabschluss wird hier zum einen als Mittel zur Absicherung der Beschäftigung in unsicheren Zeiten thematisiert. Zum anderen dient er der Erhöhung der Aufstiegschancen, wobei eine potenzielle Höherstufung wahrscheinlich auch mit mehr Gehalt einhergehen würde.

In WiWi wird zugleich ähnlich wie in SAGE zum Teil wahrgenommen, dass das Studium eine formale Anforderung darstellt, die letztlich nur offiziell bestätigen helfe, was bereits an beruflichen Kompetenzen vorliegt:

Also ich denke mal, ich habe schon so weit ausgesorgt. Ich bin auf dem Punkt, wo andere noch hinwollen. Das sehe ich auch an den Kommilitonen, wenn ich mich mit denen unterhalte, dann bin ich, glaube ich, auch bei uns in der Gruppe der Einzige, der Führungserfahrung hat. Und da wollen die anderen halt hin, ja. Und bei mir, ich muss es halt bloß untermauern an der Stelle, mit so einem akademischen Grad. (Stud_12_BWL_PHO_BA)

Ähnlich berichten auch Lehrende von Studierenden, die für die Übernahme einer neuen Führungsposition einen akademischen Abschluss brauchte, „obwohl er eigentlich vom Fachlichen her das alles schon hatte“ (L_18_WiWi_PHO).

Damit zeigt sich sowohl in SAGE als auch WiWi, dass in bestimmten Fällen ohne akademische Qualifikation ein Ein- und Aufstieg oder sogar der Verbleib im beruflichen Feld oder der arbeitgebenden Organisation nicht (mehr) realisierbar wäre. Die Ursachen sind jedoch unterschiedlich und in SAGE zudem stark abhängig vom jeweiligen Berufsfeld. Wie unter beruflicher Unzufriedenheit ausgeführt, wollen z.B. Personen in der Pflege mithilfe eines Studiums belastende Arbeitsbedingungen überwinden, sich (berufs-)biografisch weiterentwickeln, aufsteigen und/oder mehr Einkommen erreichen. Die nunmehr bestehende Möglichkeit, statt (erst) einer schulischen Ausbildung direkt ein (duales) Studium in der Pflege zu absolvieren, stößt jedoch innerhalb des Felds nicht auf die erhoffte Resonanz:

Im Berufsfeld ist es zuweilen schwer, weil die Akademisierung in den Gesundheitsfachberufen mir im Berufsfeld eigentlich keine Möglichkeit bietet eines Aufstiegs. Ich habe zwar einen Bachelor, ich habe zwar einen Master, habe aber davon eigentlich im Berufsfeld nothing, da ist nichts. Oder aber ich entscheide mich für einen Ausstieg, zumindest zum Teil, aus dem Beruf, und gehe später ins Management oder an die Schulen oder verlasse diesen Bereich, so. (L_2_SAGE_PHO)

Für Positionen in Pädagogik und Management lohnt sich ein Studienabschluss somit durchaus, womit sich erneut das Dilemma der Flucht aus dem operativen Bereich der Patient*innenversorgung zeigt. Organisationen im Gesundheitsbereich können darauf, wie erwähnt, reagieren, indem sie akademische Abschlüsse zur Anforderung erheben und/oder Weiterbil-

dungen für ihr Personal organisieren. Ein akademischer Abschluss über ein berufsbegleitendes Studium – statt eines Zertifikats einer Weiterbildungsorganisation – sei dabei „eine zusätzliche Motivation für die Leute“ (L_9_SAGE ÖHO). Auch hier erscheint ein Studium eher als berufliche Weiterbildung, die einen anerkannten Qualifikationsnachweis bietet – und damit die Karrierechancen erhöht.

Karriere im Blick: Beruflicher Aufstieg

In der Studierendenbefragung ist das Motiv Karriere mit Einkommen verbunden. Einkommens- und Karrierechancen erweisen sich in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung als das zweitwichtigste Motiv unter WiWi-Studierenden an HAW – unabhängig von der Trägerschaft. Unter SAGE-Studierenden ist der Anteil geringer. Zugleich ist der Anteil an SAGE-Studierende an privaten HAW höher, der diesem Motiv große Bedeutung zuschreibt als jener an öffentlichen HAW. Vergleicht man, wie Diermeier und Geis-Thöne (2023), das Motiv des Vorankommens im aktuellen Beruf, gibt es kaum Unterschiede zwischen Studierenden und Absolvent*innen an PHO und ÖHO.

In den Interviews lassen sich Karriere als beruflicher Aufstieg und Einkommen als hohes oder höheres Einkommen als Motive differenzieren. Wie beim Motiv des akademischen Qualifikationsnachweises gezeigt, geht ein Studienabschluss in SAGE nicht in allen Bereichen einher mit beruflichem Aufstieg oder höherem Einkommen, z.B. im Vergleich zu einer Ausbildung. Zugleich eröffnen sich für andere im SAGE-Bereich mit einem akademischen Abschluss durchaus Karriere-Chancen. Gerade bei bereits Berufstätigen entsteht dabei jedoch das Risiko, dass „die Leute mit der zusätzlichen Ausbildung auch tatsächlich ihre Marktchancen wahrnehmen“ (L_9_SAGE ÖHO). Die Möglichkeiten eines beruflichen Aufstiegs bestehen letztlich nicht nur in der eigenen, sondern auch an anderen Organisationen.

Grundsätzlich zeigt sich in den Interviews jedoch, dass beruflicher Aufstieg in WiWi präsenter als Motiv ist, ein Studium zu beginnen. So fragt ein*e Lehrende*r die Studierenden zu Beginn des Studiums nach ihren Motiven:

Sie wissen, was bei so BWLern kommt? Da ist: „Ah ja, ich brauche!“ Und dann, wissen Sie, wenn ich dann so komme, dass es irgendwie was Höheres ist und so weiter und so fort. Die wollen einen Beruf erlernen. Die wollen Geld verdienen. Die wollen mehr Geld verdienen. Die wollen Karriere machen. Ein paar wollen irgendwie noch einen Purpose haben und so weiter und so fort, in ihrem Beruf später. (L_10_WiWi_ÖHO)

Dies wird durchaus als legitimes individuelles Anliegen erachtet, zugleich jedoch als unzureichender Anspruch eines Studiums als akademische Bildung.⁸

Auch andere Lehrende in WiWi thematisieren deutlich, dass Studierende durch den Abschluss „einen guten Job in der Wirtschaft“ (VRL_03_WiWi_ÖHO) erlangen möchten. In den Interviews argumentieren einige Studierende aus WiWi mit Führungspositionen, die sie mithilfe des Studienabschlusses halten oder erreichen wollen. Dies trifft auch auf ein*e Student*in zu, der*die zuvor ein wirtschaftswissenschaftliches Studium absolviert hatte. In der damaligen Berufstätigkeit nach einer Ausbildung wurde wahrgenommen, dass „ich eigentlich so ein bisschen BWL mehr brauche, weil ich dann in Führungspositionen kommen kann“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA). Für eine*n andere*n Student*in in WiWi ist es ebenfalls die Kombination eines akademischen Qualifikationsnachweises und beruflichem Aufstieg in Form von erreichbaren Führungspositionen. Jedoch spielt dabei die Aussicht auf ein höheres Einkommen eine deutlich größere Rolle.

Beruflicher Aufstieg scheint somit stets gekoppelt mit anderen Motiven, wobei nicht immer Einkommen leitend sein muss.

⁸ s.u. 6. Abgrenzung und Veränderung von Erwartungen

Wenn es sich auszahlen soll: Hohes/höheres Einkommen

Einkommens- und Karrierechancen, wie sie in der Studierendenbefragung erfasst werden, lassen sich nicht unabhängig voneinander als Motive betrachten. Dadurch bleibt offen, ob beruflicher Aufstieg oder Einkommen wichtiger sind. In Kombination ist das Motiv in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung das zweitwichtigste unter WiWi-Studierenden an HAW – unabhängig von der Trägerschaft. Unter SAGE-Studierenden ist das Motiv nicht so stark ausgeprägt, jedoch stärker unter jenen privaten HAW. Vergleicht man, wie Diermeier und Geis-Thöne (2023), konkret die Erwartung an ein gutes Gehalt, so ist diese für einen höheren Anteil an Studierenden und Absolvent*innen an PHO wichtig als an ÖHO.

Nur wenige Lehrende beobachten, dass Studierende ausschließlich anstreben, mithilfe des Studiums „viel Geld [zu] verdienen“ (L_17_WiWi_ÖHO). Zugleich zeigte sich unter beruflichem Aufstieg, dass es in WiWi präsenter als Motiv ist. In SAGE hingegen wird betont, dass finanzielle Motive nicht im Vordergrund stehen:

Das ist eben in sozialen Berufen, wo die Leute sagen hier studiengangsübergreifend, sie machen das nicht das Geld deswegen, sondern weil es Berufung ist oder weil es ihnen Spaß macht Und das glaube ich auch. Das ist auch so. Also das sehen wir in den Absolvent*innen-Befragungen auch, dass sie ... Kinder in ihrer Entwicklung begleiten können oder auch, dass sie sich ihren Alltag relativ frei gestalten können. Das sind schon Ressourcen. Das ist also häufig benannt und auch empirisch nachgewiesen. Und das ist, glaube ich, schon das, was das Feld ausmacht. (VRL_1_SAGE_ÖHO)

In den Interviews mit den Studierenden lässt sich zugleich differenzieren zwischen den Studierenden, die vor dem Studium bereits berufstätig waren und jenen, die dies nicht waren – und damit zwischen dem Motiv eines höheren und eines hohen Einkommens. Keine*r der Studierenden der zweiten Gruppe, hebt ein *hohes* Einkommen als Motiv für das Studium hervor. In der ersten Gruppe wird von einigen wenigen jedoch ein *höheres* Einkommen betont. Dabei handelt es sich um die Studierenden, die in der Vergangenheit eine Ausbildung abgeschlossen haben und das Studium berufsbegleitend absolvieren. Das Studium kann hier in besonderem Maße als Weiterbildung erscheinen, die Aufstiegs- und Einkommenschancen verbessert:

Also primär würde ich sagen, ganz klar Geld, weil am Ende des Tages bilde ich mich weiter und gehe halt zur Arbeit, um nicht Spaß zu haben, sondern halt meinen Lebensunterhalt zu finanzieren. Und der Titel eröffnet halt einem wirklich viele Möglichkeiten. Das sehe ich auch in meinem Unternehmen, weil wenn ich aufsteigen möchte, ein Abteilungsleiter oder halt auch schon, ja, ein Teamleiter oder andere Bereiche, wo ich wirklich Führungspositionen, so gesehen, in Anspruch nehmen kann, brauche ich halt ein gewisses ein gewisses Diplom, das ich vorweisen kann. Ein gewisses Diplom oder in einen gewissen Stand, den habe ich halt nicht und den muss ich halt dementsprechend auch holen, um das wahrnehmen zu können. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

Sowohl der Qualifikationsnachweise als auch der berufliche Aufstieg scheinen hier dem Motiv untergeordnet, ein höheres Einkommen zu generieren. Der beruflichen Tätigkeit wird vornehmlich der Zweck der Sicherung des Lebensunterhalts zugewiesen.

Ein höheres Einkommen bleibt übergreifend jedoch nur eines von verschiedenen Motiven, die zu der Entscheidung für ein Studium geführt haben. Dabei kann es sich um komplexe Konstellationen persönlicher Motive sowie „[b]erufliche[r] Beweggründe“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA) handeln, die neben einem höheren Einkommen auch beruflichen Aufstieg, ebenso wie persönliche Weiterentwicklung umfassen.

Mehr wollen: (Berufs-)Biografische Weiterentwicklung

In der Studierendenbefragung bzw. bei Diermeier und Geis-Thöne (2023) werden nur die Motive Einkommens- und Karrierechancen bzw. Vorankommen im Beruf erhoben. Diese wurden ausgehend von den Interviews mit den Studierenden in die Motive beruflicher Aufstieg und Einkommen differenziert. Daneben zeigt sich eine weitere Differenzierung: Das Motiv der (beruflichen) Weiterentwicklung bezieht sich darauf, dass Personen mehr wollen. Es entspricht daher eher den zwei Haltungstypen bei Miller et al. (2021) Ergreifen von Möglichkeiten für ein breiteres berufliches Spektrum sowie Weiterentwicklung mit langgehegtem Wunsch nach

Weiterqualifizierung. Beide Typen kennzeichnen sich durch die Relevanz persönlicher Entwicklung und Offenheit für Studieninhalte ohne konkrete berufliche Ziele.

Der von den Studierenden thematisierte Wunsch nach einem Mehr bezieht sich entweder allgemein auf die Bildungsbiografie oder konkret auf die berufliche Biografie. Dabei kann dieser Wunsch nach dem Mehr einerseits bereits lange bestehen und entsprechende biografische Stationen nur als ein Teil einer langfristigen Entwicklung gesehen werden. Andererseits kann er aus einer bestimmten beruflichen Situation heraus entstehen. Es geht dabei stets um ein abstraktes ‚Mehr‘, dass „sie weitermachen wollen und eben sagen: ‚Das war nicht das Ende, der Hochschulabschluss, der Berufsschulabschluss‘“ (L_8_WiWi_ÖHO).

Zwei Studierende betonen, dass ihnen bereits lange bewusst war, dass ihre Ausbildung nicht das Ende ihrer Bildungsbiografie sein soll. In einem Fall wird dies durch den Schulabschluss begründet. Demnach „wusste ich irgendwie schon, mit meinem Abitur möchte ich irgendwann auch mehr machen als nur Pflegekraft zu sein, nur in Führungsstrichen“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Die Ausbildung und die anschließende Berufstätigkeit erscheinen hier als Übergangsphasen, die begleitet wird von einem mehr oder weniger bewussten Lebensentwurf, der dies nicht als finale Station vorsieht. In dem anderen Fall wird die Ausbildung nicht als Ziel, sondern als erster Schritt der beruflichen Entwicklung erachtet:

Es war halt so, dass ich zum Beginn meiner Ausbildung grundsätzlich meinem Geschäftsführer damals mitgeteilt habe, dass ich nach der Ausbildung nicht stehen bleiben möchte, sondern mich dementsprechend weiterbilden will. Und, ja, ich wusste halt nur nicht, wo, wie. Das war dann, das war halt so ein: „Ich guck mal, was wird.“ (Stud_13_BWL_PHO_BA)

Die (berufs-)biografische Weiterentwicklung geht nicht immer mit konkreten Berufszielen einher – es geht vorerst darum, sich „persönlich noch weiterzuentwickeln“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA). Dabei zeigen sich Überschneidungen mit anderen Motiven. So kann Weiterentwicklung vorwiegend mit dem Motiv der beruflichen Unzufriedenheit verbunden sein – es geht primär darum, „aus dem Schichtbetrieb raus[zu]kommen“ (Stud_11_BWL_PHO_BA). Dieser Situation könnte auch durch eine Meister-Aufstiegsfortbildung begegnet werden. Sie erscheint jedoch zum einen als nicht hilfreich genug für das Ziel, sowohl den Arbeitsbedingungen als auch der Tätigkeit zu entkommen. Zum anderen wird das Studium als „interessanter und hilfreicher“ (Stud_11_BWL_PHO_BA) markiert. Dies deutet darauf hin, dass sich von einem Studium mehr erhofft wird, was die persönliche Entwicklung anbelangt.

In zwei anderen Fällen ist sie verbunden mit einem Motiv, das besonders stark in SAGE ausgeprägt ist – dem sozialen Gestaltungswunsch. So entdeckte ein*e Student*in während des praktischen Teils der Erzieher*innen-Ausbildung, dass die berufliche Tätigkeit bestimmte Bedürfnisse nicht erfüllen wird, sondern „dass ich gern mehr machen würde“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA). Das abstrakte ‚Mehr‘ geht in diesem Fall mit dem Motiv des sozialen Gestaltungswunsches einher. In einem anderen Fall war eine Ausbildung begonnen, aber schnell abgebrochen worden, weil sie dem Motiv des sozialen Gestaltungswunsches nicht entsprach. Nachdem die Entscheidung für ein Studium (sozialer Gestaltungswunsch) und das Studienfach (Fachinteresse) getroffen war, mussten aufgrund fehlenden BAföG-Anspruches die notwendigen finanziellen Mittel vor Studienbeginn aufgebaut werden. Die als kurzfristige Übergangslösung gedachte berufliche Tätigkeit erwies sich als neue und bedeutsame Erfahrung – vor allem in Bezug auf Selbstvertrauen und -wert. Dies hätte durchaus zum Verwerfen der Studienaufnahme führen können, jedoch war der Wunsch nach Weiterentwicklung größer:

Bin dann relativ schnell Teamleitung geworden. Und ja, also das ist ein bisschen anders gelaufen, wie ich es mir vorgestellt hatte irgendwie. Aber mein Gott, es sind auch viele Sachen, die ich mir dort mitnehmen konnte. Und das war auch wirklich eine sehr coole Erfahrung, gerade in dem jungen Alter auch, da schon so eine Verantwortung zu haben und auch das Gefühl zu haben, dass dir jemand diese Verantwortung zutraut. Das war schon wirklich was sehr Tolles, auch für mein Selbstwertgefühl, muss ich ehrlich sagen. Also es hat mein Selbstbewusstsein auch ziemlich aufgebaut noch und ich bin dankbar für die Erfahrung. Habe dann aber trotzdem gesagt: „Hey, das ist noch nicht das Ende bei mir, ich will trotzdem noch das Studium unbedingt machen.“ Und habe mich dann schweren Herzens trotzdem eingeschrieben fürs Studium. So ein bisschen mit einem lachenden und einem weinenden Auge, weil ich habe [zweistellige Zahl] Mitarbeiter, die ich natürlich auch total ins Herz geschlossen habe über das Jahr, ganz klar. Ja, aber wie gesagt, das war so das, was ich dann unbedingt noch wollte. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Verändern statt Zuschauen: Sozialer Gestaltungswunsch

In der Studierendenbefragung wird der soziale Gestaltungswunsch nicht als Motiv erhoben. Er kann jedoch das in der Befragung von Diermeier und Geis-Thöne (2023) nicht näher definierte Motiv ‚etwas bewegen‘ füllen. Dieses war für einen höheren Anteil an Studierenden und Absolvent*innen an PHO wichtig als an ÖHO.

In den Interviews mit den Studierenden bezieht sich der soziale Gestaltungswunsch nicht auf selbstbezogene Veränderungen bzw. persönliche (berufliche) Weiterentwicklung, sondern gesellschaftliche Veränderungen bzw. Begleitung von Veränderungen anderer Menschen. In den Interviews wird dies nur von Studierenden der Sozialen Arbeit thematisiert.

Zwei Studierende begründen es explizit biografisch, d.h. bezogen auf eigene Lebensbedingungen bzw. jenen bekannter Menschen. In einem Fall wird eine Verbindung zwischen der eigenen Lebenslage als Student*in mit Behinderung und der Möglichkeit, dies in einer beratenden Tätigkeit für Menschen mit Behinderung einzubringen. In dem anderen Fall geht es darum, Menschen in schwierigen Lebenssituationen zu unterstützen, wie sie in Bezug auf sich selbst und im sozialen Umfeld erlebt wurden:

Ich hatte damals in meiner Jugendzeit selber relativ schwierige Zeiten, sage ich einfach mal, sowohl bei mir selber festgestellt als auch so in der eigenen Freundesgruppe. Hatte viel mit sozial benachteiligten Menschen auch wirklich zu tun und dementsprechend immer wieder so ein bisschen darauf gestoßen. Ich hab das Glück, kam aus ziemlich sicheren Familienverhältnissen, hatte dementsprechend immer jemanden, der mir zur Seite stand. Aber es gibt halt ganz, ganz viele Menschen, die das Glück halt leider nicht haben. Was ich dann selber im Freundeskreis bei einem auch erlebt habe, was mich persönlich auch ziemlich mitgenommen hat, weil das wirklich einer meiner besten Freunde war. Mittlerweile leider im Gefängnis. Was halt auch so ein großes Thema ist, wo ich sage: Ich will was verändern. Ich will unbedingt genau solchen Menschen helfen, die vielleicht den Rückhalt nicht haben, den ich hatte. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Auch unter den Lehrenden wird nur in SAGE das Motiv des sozialen Gestaltungswunsches eingebracht. Die Studierenden treibt in jedem Fall der Wunsch an, „die Welt [zu] verbessern“ und „Schwächeren [zu] helfen“ und „etwas gegen soziale Ungleichheit [zu] tun“ (L_1_SAGE_PHO). Ohne Reflexion der sozialen Arbeit würde dies jedoch mit dem Risiko einhergehen, ein „Rettergedanke“ (L_7_SAGE_PHO) bleiben.

Zugleich werden Unterschiede beobachtet zwischen den Studierenden, die direkt von der Schule in das Studium übergehen und jenen, die bereits berufstätig waren. Bei Letzteren kann das Motiv des sozialen Gestaltungswunsches eng verbunden sein mit dem Wunsch „etwas Sinnvolles [zu] machen“ (L_1_SAGE_PHO).

Damit weist es Bezüge zu dem Motiv der beruflichen Unzufriedenheit auf. So kann der soziale Gestaltungswunsch und die damit einhergehende Sinnhaftigkeit des Tuns in der aktuellen Tätigkeit als nicht realisierbar erachtet werden. In dem erwähnten Fall der Arbeit in einem öffentlichen Amt wird diese als nicht zufriedenstellend hinsichtlich des Wunsches, Menschen nicht nur punktuell zu begleiten, sondern „so einen Veränderungsprozess irgendwie [zu] begleiten“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA). Damit wird betont, dass man mehr zu der Unterstützung von Menschen beitragen will, als es durch punktuelle Nachfragen und bürokratische Bearbeitung möglich ist.

In einem anderen Fall ist der soziale Gestaltungswunsch verbunden mit dem Motiv der (berufs-)biografischen Weiterentwicklung nach der Ausbildung. Dieser wurde als realisierbar im Jugendamt erachtet, „um da eben Kindern zu helfen aus prekären Verhältnissen“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA). Auch hier war es jedoch die praktische Erfahrung des Berufsalltags, die Unzufriedenheit generierte. Das Praktikum im Rahmen des Studiums führte zur selben Schlussfolgerung wie im Fall der bestehenden Berufstätigkeit in einer Verwaltung: Es wurde kaum mit Klient*innen gearbeitet, sondern deren Akten bearbeitet. Daher wurde das Jugendamt als zukünftige Arbeitsorganisation bereits während des Studiums abgewählt.

Stabilität als Ziel: Sicherer Arbeitsplatz

Gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz ist in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung sowohl unter WiWi- als auch SAGE-Studierenden an privaten und öffentlichen

HAW stark als Motiv ausgeprägt. In WiWi ist der sichere Arbeitsplatz dabei sogar das wichtigste Motiv – unabhängig von der Trägerschaft.

In den Interviews mit den Studierenden wird ein sicherer Arbeitsplatz nur von einer Person als explizites Motiv für das Studium eingebracht. Es ist jedoch weniger ausgeprägt auf als das leitende Motiv des sozialen Gestaltungswunsches und der fachlichen Breite Sozialer Arbeit:

Dann habe ich mich weiter erkundigt und bin dann auf das Feld Sozialer Arbeit gestoßen, wo ich dann sehr schnell gemerkt habe, wie breit das auch einfach gefächert ist. Na, wo ich gesagt habe: „Okay, also das ist eigentlich so ein sehr zukunftsorientiertes Studium auch, das wird es immer geben und wahrscheinlich immer, immer mehr, weil die sozialen Probleme werden ja einfach nicht weniger.“ Und dahingehend, wie ich schon sagte, was bewirken wollen, das geht in dem Feld auch ziemlich gut, wenn man es richtig anstellt. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Interessant ist, dass die Sicherheit im Feld von einer anderen Person relativiert wird. Das Feld erscheint hier unsicher. Diese Einschätzung erfolgt jedoch nicht aufgrund eines sinkenden Bedarfs, sondern „in Bezug auf die politische Lage aktuell“, wodurch es „für Sozialarbeiter in der Zukunft gar nicht so einfach sein wird, einen Job zu finden“ (Stud_8_SAGE_PHO_BA). Das politische Klima wird hier als hinderlich für Stellen im sozialen Bereich eingeschätzt. Begleitet wird dies durch die Befürchtung einer Überqualifizierung für das aktuelle Feld, weshalb auch eine Entscheidung, ob nach dem Bachelor ein Master-Studium angestrebt wird, in die Zukunft verschoben wird.

Implizit kann die Sicherheit des Arbeitsplatzes aber dennoch relevant sein – wenn sie bedroht ist. In verschiedenen Fällen, die unter dem Motiv des akademischen Qualifikationsnachweises dargestellt wurden, bezieht sich Sicherheit auf die Vermeidung von Unsicherheit. So kann ein Studienabschluss zum einen der Absicherung gegen eine Kündigung nach dem Verkauf des Unternehmens dienen. Zum anderen zeigte sich gerade im Gesundheitsbereich die Relevanz des Auslaufens des Bestandsschutzes. Personen, die z.B. bereits in der Pflegeausbildung tätig sind, müssen früher oder später einen Studienabschluss nachweisen, da ansonsten ihre berufliche Laufbahn gefährdet ist.

Ein sicherer Arbeitsplatz ist somit nicht unabhängig von den Fächern und den Biografien der Studierenden nachzuvollziehen. Eine Nicht-Thematisierung eines sicheren Arbeitsplatzes kann entsprechend darin begründet liegen, dass Studierende schon in einer Organisation arbeiten, in der sie auch mit dem Studienabschluss weiterhin tätig sein wollen. Die Frage der Sicherheit stellt sich für sie nicht, wenn sie ihre Situation als sicher und die arbeitgebende Organisation als unterstützend wahrnehmen.

Gesehen und gehört werden: Soziale Anerkennung

Soziale Anerkennung findet sich weder in den hier zugrundeliegenden quantitativen noch qualitativen Studien als Motiv. Am ehesten spiegelt sie sich in dem Haltungstypen von Miller et al. (2021) Anerkennung im Beruf/Selbstaufwertung wider. Da dieser Typ jedoch unter berufs begleitend Studierenden erhoben wird, weist er eine enge Verbindung zum Beruf – und dort fehlende Anerkennung – auf und wird häufig begleitet vom Wunsch nach finanzieller Verbesserung oder beruflichem Aufstieg.

Beruflicher Aufstieg und ein hohes bzw. höheres Einkommen können durchaus als Anerkennung betrachtet werden, jedoch konkret im Zusammenhang mit höheren beruflichen Positionen. Dies findet sich sehr deutlich in einem Fall, wonach das Studium der Sozialen Arbeit ausgewählt wurde, um „in einen höher gestellten Beruf zu kommen“ (Stud_7_SAGE_PHO_BA). Höher gestellt verweist nicht auf einen Aufstieg innerhalb einer Arbeitsorganisation, sondern eine höhere Stellung innerhalb einer gesellschaftlichen Hierarchie von Berufen, die auch mit einer höheren sozialen Anerkennung einhergeht. Hier äußert sich soziale Anerkennung als Anerkennung im weitesten Sinne durch die *Gesellschaft*. Dies wird ähnlich in einem anderen Fall begründet:

Also ich finde immer, Studium hört sich immer so ein bisschen, ja es hört sich immer so ein bisschen, wie soll ich das sagen, ja, nicht schlauer, aber es hört sich immer so an, als ob man wirklich was drauf hat, wenn man studiert hat. (Stud_11_BWL_PHO_BA)

Hier gibt es keine spezifische Gruppe, von der Anerkennung geschätzt oder erhofft wird. Vielmehr geht es um eine Anerkennung des Bildungswegs. Absolvent*innen eines Studiums wird – so könnte man reformulieren – Kompetenz zugeschrieben. Dies wird ähnlich wie bei dem akademischen Qualifikationsnachweis auch mit der Bedeutung formaler Abschlüsse in Deutschland in Verbindung gesetzt, wonach man „ein Zeugnis haben [muss], um was zu sein“ (VRL_10_WiWi_PHO).

Zum anderen bezieht sich soziale Anerkennung auf das engere soziale Umfeld. Thematisiert wird es ausschließlich von Studierenden, die vorher eine Ausbildung absolviert hatten. Dabei wird zum einen explizit mit der *sozialen Herkunft* argumentiert – die Studierenden sind die ersten in ihrer Familie, die ein Studium aufgenommen haben:

Vielleicht auch ein bisschen der Wunsch nach sozialer Anerkennung oder vor allem familiärer Anerkennung. Ich bin nämlich in meiner Familie der einzige Akademiker. Aber meine Eltern haben mir das glücklicherweise ermöglicht, dass das überhaupt machbar ist, durch ihre harte Arbeit. Also, dass man auch auf persönlicher Ebene vielleicht mit dieser Chance was machen möchte. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

Hier rücken die Eltern in den Mittelpunkt, die die Grundlage geschaffen haben, dass eine Entscheidung für ein Studium überhaupt möglich war. Weshalb diese erst nach einer Ausbildung und Berufstätigkeit getroffen wurde, wird nicht begründet. Neben Eltern und Familie, deren Anerkennung mit der Aufnahme eines Studiums verbunden wird, werden auch Freund*innen als relevante Bezugsgruppe eingebracht. Diese kommunizieren auf eine spezifische Art miteinander, die bisher nicht ganz zugänglich war:

Zum anderen ist es auch das Anstreben zu wissen, dass ich damit der erste Akademiker meiner Familie bin, das ist so ein ganz, ganz großer Motivationspunkt in mir, weil ich auch einfach dadurch merke, wie stolz meine Familie das auch macht, und dadurch mich selber auch. Da kommt noch der Faktor mit rein, dass in meinem Freundeskreis ja auch viele Sozialarbeiter sind, die mich da auch noch mal ein bisschen beflügeln, mit denen ich mich da austauschen kann. Ich bin dadurch halt auch einfach nicht mehr so fachfremd, wenn ich mich mit denen unterhalte oder mit denen unterwegs bin. (Stud_8_SAGE_PHO_BA)

Anerkennung wird jedoch nicht immer erreicht – gerade im beruflichen Feld der vergleichsweise neu akademisierten Pflege:

Sie möchten Pflegefachmänner und Pflegefachfrauen werden und sie wollen in der direkten Patientenversorgung tätig sein. Sie wollen wertgeschätzt werden von der Praxis. Das ist oftmals ein Anspruch, der nicht erfüllt werden kann. Also hier müssen sie sich sehr oft rechtfertigen, warum sie einen traditionellen Ausbildungsberuf jetzt in Form eines Studiums absolvieren. Da gibt es Vorurteile, glaube ich. Und da werden dann den Studierenden auch so Fragen gestellt: „Hältst du dich jetzt für was Besseres, weil du studierst?“ Und ja, das stellt oft eine große Enttäuschung dar, dass das System sie eigentlich nicht will. Also auf der einen Seite ist das Studium durch das Bundesgesetz geregelt, auf der anderen Seite stellen sie fest: „Die Praxis ist mit uns überfordert oder lehnt sogar die Akademisierung des Pflegeberufes ab.“ (L_15_SAGE_ÖHO)

Dies führt oft zu der dargestellten Flucht in Pädagogik oder Management. Als Aufgabe der Hochschulen wird es daher auch erachtet, „an einer professionellen beruflichen Identität zu arbeiten“ (L_15_SAGE_ÖHO) und über Professionalisierung Anerkennung zu schaffen.

Anstoß von außen: Sozialer Einfluss

In der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung zeigt sich, dass das Motiv des Rats von Eltern oder Familie insgesamt eher schwach ausgeprägt ist. Zugleich ist es einem etwas höherem Anteil an WiWi-Studierenden wichtig als SAGE-Studierenden an HAW. Beim Motiv Studium als Norm im Umfeld, wie Diermeier und Geis-Thöne (2023) es erfasst haben, gibt jedoch fast die Hälfte von Studierenden und Absolvent*innen an ÖHO und PHO an, dass dies wichtig ist. In den Interviews geht es bei sozialem Einfluss ebenfalls nicht nur um Ratschläge von Eltern und Familie. Zugleich wirkt er direkter als die soziale Anerkennung. Somit geht es grundsätzlich um den expliziten oder impliziten Einfluss von Personen. Diese können zu einem Studium geraten, dies unterstützt oder als Insider*innen bzw. Vorbilder fungiert haben.

Im Zusammenhang mit Vorbildern war es in einem Fall ein*e Freund*in, der*die zuvor ein Studium begonnen und eine ähnliche Berufsbiografie hat – sie haben sich während der Ausbildung kennengelernt. Während die Entscheidung für ein Studium bereits feststand, war der konkrete Studiengang noch offen. Der*die Freund*in fungierte als Vorbild und Insider*in, da sie*er „das auch schon studiert hat und mir so ein bisschen davon erzählt hat, hat sich ganz gut angehört“ (Stud_11_BWL_PHO_BA). Dies wird als entscheidender Impuls dafür beschrieben, sich in den berufsbegleitenden Studiengang einzuschreiben. In einem anderen Fall war es keine bekannte Person, sondern die Erfahrung in einem Praktikum und den dort tätigen Personen, die zum Interesse an Sozialer Arbeit als Studium führten. Die Hospitation in Beratungsgesprächen und die politische Diskussion in einer Sitzung führten zum Erkennen gemeinsamer Interessen und der Identifikation mit den involvierten Sozialarbeiter*innen.

Im Zusammenhang mit Ratschlägen und Unterstützung spielten in zwei weiteren Fällen die Vorgesetzten eine bedeutsame Rolle, wobei eine enge Verbindung mit den Motiven beruflichen Aufstieg und (berufs-)biografische Weiterentwicklung besteht. Im ersten Fall war es der Chef, der nach dem Verkauf der Firma darauf hinwies, dass ein Studienabschluss vor Kündigung schützen bzw. beruflichen Aufstieg versprechen könnte. Im zweiten Fall hatte der*die Student*in bereits zu Beginn der Ausbildung an die Vorgesetzten kommuniziert, dass er*sie sich danach beruflich weiterentwickeln möchte. Direkt mit der Übernahme nach der Ausbildung wurde dieses Thema aufgenommen:

Und dann kam irgendwann der Geschäftsführer auf mich zu während der Übernahme und hat mir da so eine Art Stipendium angeboten, dass er das auch Studium mitfinanziert. Und er hat mir dann zum Beispiel diese Uni empfohlen, weil wir auch in meinem Unternehmen andere Leute haben, die auch in der [Hochschule] studieren und gute Erfahrungen gesammelt haben. Und dann habe ich mich dazu auch entschlossen, nachdem ich mich natürlich erkundigt habe und bei der Uni, was es so alles gibt, das Studium dort zu machen. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

In diesem Fall wurde nicht nur zu einem Studium geraten, sondern aktiv finanzielle Unterstützung angeboten. Darüber hinaus wurde sehr konkret auf eine Hochschule verwiesen. Ein Studium erscheint hier als Teil eines regulären Weiterbildungsprogramms für die Mitarbeiter*innen des Unternehmens, wobei offenbar bereits über einen längeren Zeitraum eine enge Verbindung zu einer konkreten Hochschule besteht.

Sozialem Einfluss bedeutet jedoch nicht, dass die Studierenden Ratschlägen immer folgen. Ihnen kann sich durchaus bewusst entzogen werden. So hatte in einem Fall der*die Vorgesetzte eine konkrete Vorstellung vom Studiengang und der Hochschule, an der sie lehrt. Er*sie „wollte [unbedingt], dass ich dahin komme und eigentlich auch [Studienfach] studieren sollte, was ich aber nicht wollte“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA). Aufgrund der klaren Vorstellung von dem bevorzugten Studienfach und der Studienorganisation mit Kindern blieb dieser Einfluss ohne Wirkung.

Arbeit, die ins Leben passt: Vereinbarkeit Familie und Beruf

Hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten zeigt sich in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung, dass sie als Motiv für einen höheren Anteil an WiWi- und SAGE-Studierenden an privaten HAW wichtig ist als an öffentlichen HAW. Vereinbarkeit stellt in den Interviews kein dominantes Motiv für die Studienwahl dar und wird nur von wenigen Studierenden thematisiert. Über das Studium und die veränderte Arbeitstätigkeit im Anschluss wird durchaus angestrebt, „mehr Freizeit zu haben, etwas, was familiärer ja, passt“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Sie ist jedoch stets verbunden mit anderen Motiven, vor allem beruflicher Unzufriedenheit, die z.B. durch Schichtarbeit bedingt sein kann. Die zukünftigen Möglichkeiten nach dem Studienabschluss können zugleich vage bleiben und sich vorerst in Überlegungen zu einem „Bürojob ... mit flexiblen Arbeitszeiten“ (Stud_11_BWL_PHO_BA) ausdrücken.

Dass die Arbeitstätigkeit nach dem Studienabschluss als beinahe erholsame „Pause“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA) vom Studieren visualisiert werden kann, da wieder mehr Zeit für die Familie zur Verfügung steht, deutet zum einen darauf hin, dass eher die Vereinbarkeit von Familie und

Studium (und Beruf) eine Herausforderung darstellt. Damit würde die Referenz für Vereinbarkeit eher das Studium und nicht die (darauffolgende) Berufstätigkeit sein. Zum anderen könnte Familie als Referenz zu kurz greifen. Diesbezüglich finden sich Hinweise bei der Betrachtung der ebenfalls in der Studierendenbefragung erfassten Aspekte für den Berufs- und Lebensweg. Dort findet sich Vereinbarkeit nicht als Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten, sondern als Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf. Diese wird von wesentlich mehr Studierenden als wichtig markiert.

3.2. Wichtige Aspekte für den Berufs- und Lebensweg

In der Studierendenbefragung wurden zusätzlich zu den Motiven der Studienwahl Aspekte für den Berufs- und Lebensweg erfasst. Eine Auswertung dieser Daten ist bisher nicht veröffentlicht. In der hier vorgenommenen Sekundäranalyse der Studierendenbefragung wurden die Daten für die Studierenden an öffentlichen und privaten HAW in WiWi und SAGE aus zwei Gründen aufbereitet und analysiert. Zum einen weist Otto (2022: 145) darauf hin, dass die Entscheidung für ein Studium auch stets von Lebenszielen und -konzepten geprägt ist. Die Aspekte können Teil solcher Lebenskonzepte erachtet werden. Zum anderen zeigen sich deutliche inhaltliche Überschneidungen zu den Studienwahlmotiven – vor allem in Bezug auf ein hohes Einkommen, sicherer Arbeitsplatz und Vereinbarkeit – sowie dem in den Interviews identifizierten Motiv des sozialen Gestaltungswunsches. In Übersicht 8 sind die Aspekte, die für die Studierenden (sehr) bedeutsam sind, differenziert nach Trägerschaft und Fächergruppe dargestellt.

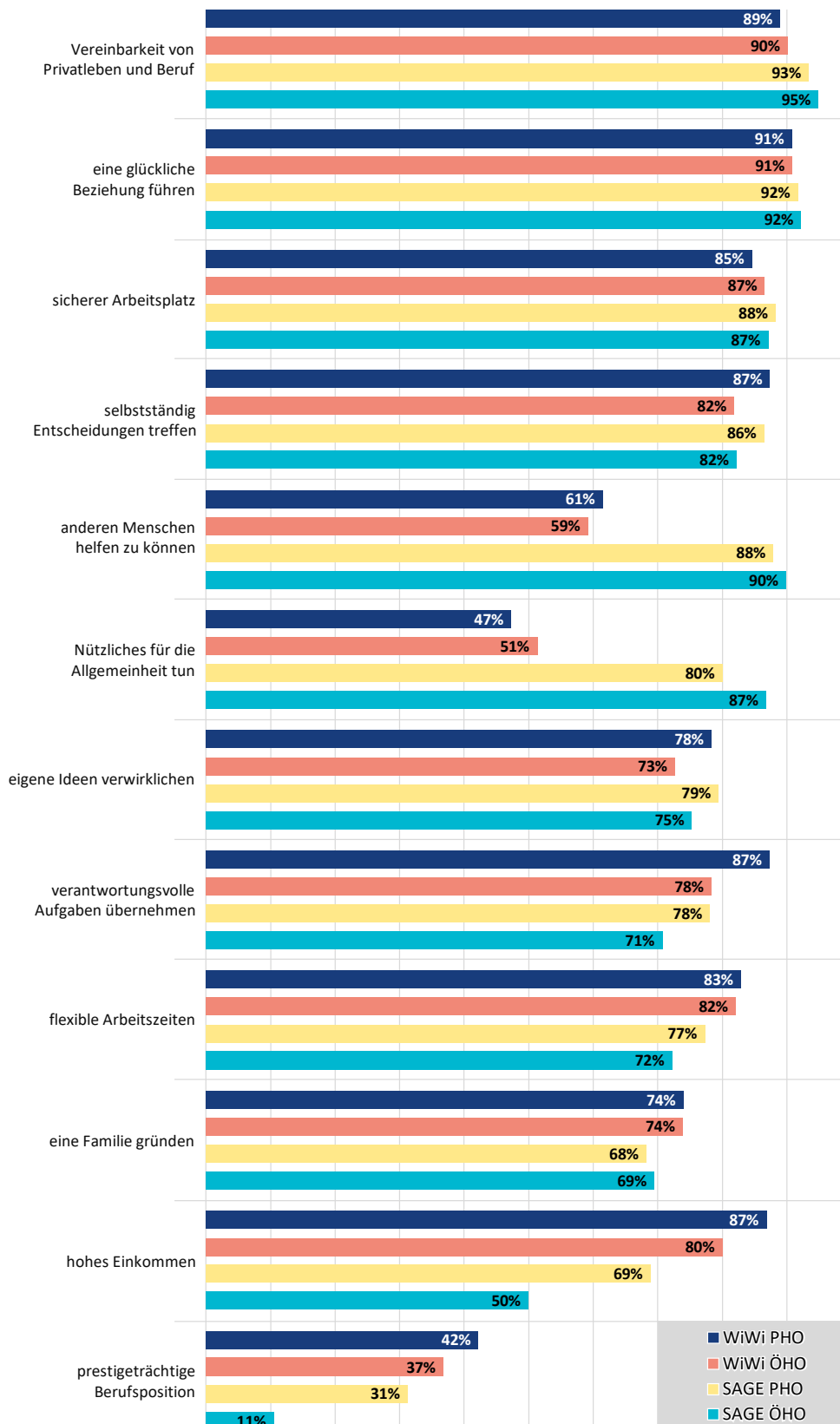
Über alle Gruppen hinweg zeigt sich zunächst, dass sehr vielen Aspekten von sehr hohen Anteilen Relevanz zugeschrieben wird. Sicherheit, Beziehungen und Vereinbarkeit haben dabei die höchsten Werte, wohingegen gemeinwohlorientierte Aspekte polarisieren und der sehr spezifische statusbezogene Aspekt der prestigeträchtigen Berufsposition die geringste Relevanz hat.

Fragt man nach *Ähnlichkeiten zwischen den Fächergruppen und Trägerschaften*, so lässt sich folgendes festhalten:

- **Glückliche Beziehung und Vereinbarkeit:** Die höchsten Werte erhalten gruppenübergreifend das Führen einer glücklichen Beziehung (91–92 %) sowie die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf (89–95 %). Besonders auffällig ist die sehr hohe Zustimmung bei SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW (95 %) zur Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf. Familiengründung ist mit 68–74 % hingegen weniger relevant, jedoch relevanter in WiWi als in SAGE.
- **Sicherheit und Autonomie:** Auch ein sicherer Arbeitsplatz erweist sich als fach- und trägerschaftsübergreifend relevanter Aspekt (85–88 %). Ebenso betont ein hoher Anteil an Studierenden den Aspekt, selbstständig Entscheidungen zu treffen (82–87 %). Sicherheit und Autonomie erscheinen somit nicht als Gegensätze. Jedoch ist der Anteil der Studierenden in beiden Fächergruppen an privaten HAW höher, dem dies wichtig ist. Ähnliches zeigt sich bei dem Aspekt, eigene Ideen zu verwirklichen. Dieser ist übergreifend für einen geringeren Anteil relevant (73–79 %). Jedoch sind es auch hier mehr Studierende an den privaten HAW, denen dies wichtig ist – in beiden Fächergruppen.

Trotz übergreifender Tendenzen zeigen sich somit auch erste *Differenzen zwischen Trägerschaften und Fächergruppen*. Beim Aspekt, verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Trägerschaften und Fächergruppen. Dabei findet sich unter WiWi-Studierenden an privaten HAW mit 87 % der höchste Wert. Unter SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW liegt dieser deutlich niedriger (71 %). Offen bleibt, was unter Verantwortung verstanden wird und ob es ggf. mit Leitungspositionen gleichgesetzt wird.

Übersicht 8: (Sehr) bedeutende Aspekte für den Berufs- und Lebensweg von Studierenden (Bachelor/Master aller Semester) aus SAGE/WiWi an privaten (PHO) und öffentlichen (ÖHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte Ihres weiteren Berufs- und Lebensweges? Mehrfachantworten waren möglich. Eine Auswertung der gesamten Studierendenbefragung liegt nicht vor. Es wird hier nur die Auswertung der Angaben 4 und 5 auf einer 5er-Skala dargestellt. Die Antworten basieren auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: mind. 5.642 Antworten; SAGE PHO: mind. 2.232 Antworten; WiWi ÖHO: mind. 9.330 Antworten und WiWi PHO: mind. 2.020 Antworten. Die Sortierung erfolgte anhand der Durchschnittswerte pro Aspekt.

Noch stärkere Differenzen zwischen Trägerschaften und Fächergruppen zeigen sich bei folgenden Aspekten:

■ **Gemeinwohlorientierung:** Die größten Unterschiede zwischen den Fächergruppen zeigen sich bei dem Aspekt *Nützlich für die Allgemeinheit tun*. WiWi-Studierenden an öffentlichen HAW ist es etwas wichtiger, Nützlich für die Allgemeinheit zu tun als jenen an privaten (51 vs. 47 %). Dies trifft auch auf SAGE-Studierende zu, die diesen Aspekt jedoch sowohl an öffentlichen als auch privaten HAW wesentlich stärker betonen (87 vs. 80 %). Die Differenz von 40 Prozentpunkten zwischen SAGE-Studierenden an öffentlichen und WiWi-Studierenden an privaten HAW stellt den maximalen Kontrast dar. *Anderen Menschen helfen zu können* ist SAGE-Studierenden sogar noch wichtiger und die Differenz zwischen den Trägerschaften geringer (88–90 %). Die Zustimmungswerte sind hier auch in WiWi höher und die Differenz zwischen den Trägerschaften geringer (59–61 %). Sie liegen aber dennoch mit fast 30 Prozentpunkten weit unter SAGE. WiWi-Studierende an HAW zeigen somit unabhängig von der Trägerschaft eine deutlich geringere, wenn auch nicht fehlende, Gemeinwohlorientierung als jene in SAGE.

■ **Status und Einkommen:** Hier zeigt sich ein umgekehrtes Muster. Eine *prestigeträchtige Berufsposition* ist übergreifend für den kleinsten Anteil der Studierenden bedeutsam. Dies ist womöglich durch die unklare Bedeutung bedingt. Jedoch ist der Anteil der Studierenden in SAGE und WiWi an öffentlichen HAW geringer als an privaten – etwas geringer in WiWi (42 vs. 37 %), aber drastisch geringer in SAGE (31 vs. 11 %). Der Unterschied zwischen WiWi-Studierenden an privaten HAW (42 %) und SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW (11 %) beträgt 31 Prozentpunkte. Beim *hohen Einkommen* zeigt sich ebenfalls ein Gefälle zwischen den Fächergruppen: Für einen hohen Anteil an WiWi-Studierenden ist ein hohes Einkommen zentral, wobei jene an privaten HAW dem Aspekt noch stärkere Bedeutung zuschreiben (87 vs. 80 %). In SAGE ist der Anteil der Studierenden deutlich geringer auch an privaten HAW, aber erneut am geringsten an öffentlichen HAW (69 vs. 50 %). Der Abstand zwischen WiWi-Studierenden an privaten und SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW beträgt 37 Prozentpunkte – damit ist Einkommen sogar noch stärker polarisiert als Status.

In beiden Fächern ist somit die Status- und Einkommensorientierung an privaten HAW (etwas) höher ausgeprägt als an öffentlichen. Zugleich sind SAGE-Studierenden, vor allem an öffentlichen HAW, Status und Einkommen weitaus weniger wichtig als WiWi-Studierenden. Für sie ist es deutlich wichtiger, Nützlich für die Allgemeinheit tun und anderen Menschen helfen zu können.

Mit Einkommen, sicherem Arbeitsplatz sowie Vereinbarkeit finden sich zugleich einige Aspekte wieder, die in der Studierendenbefragung als Studienwahlmotive erfasst wurden: gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz (Aspekt sicherer Arbeitsplatz), Aussicht auf hohes Einkommen und Karrierechancen (Aspekt hohes Einkommen) sowie Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten (Aspekt Privatleben und Beruf).⁹ Daher wird im folgenden ein Vergleich zwischen ihnen als wichtige Motive der Studienwahl und relevante Aspekte für den Berufs- und Lebensweg vorgenommen:

■ **Studienwahlmotiv der guten Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz und sicherer Arbeitsplatz als wichtiger Aspekt für den Berufs- und Lebensweg:** Ein sicherer Arbeitsplatz ist unter Studierenden in WiWi mit über 80 Prozent an öffentlichen und privaten HAW das dominante Motiv für die Studienwahl. Als Aspekt des Berufs- und Lebenswegs wird einem sicheren Arbeitsplatz jedoch noch von mehr Studierenden Bedeutung beigemessen: Fast 90 Prozent der Studierenden sowohl an privaten und öffentlichen als auch in WiWi und SAGE markieren ihn als wichtig. Insbesondere unter SAGE-Studierende ist ein sicherer Arbeitsplatz somit ein weniger verbreitetes Motiv für die Studienwahl, aber ein überaus relevanter Aspekt für den Berufs- und Lebensweg.

■ **Studienwahlmotiv der Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten und die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf als wichtiger Aspekt für den Berufs- und Lebensweg:** Erstens ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in beiden Fächergruppen an

⁹ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

privaten HAW stärker ausgeprägt als an öffentlichen HAW. In SAGE sind es 54 Prozent an privaten im Unterschied zu 46 Prozent an öffentlichen HAW, in WiWi 46 im Unterschied zu 38 Prozent an öffentlichen HAW. Als Aspekt erweist sich die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf als fächer- und trägerschaftsübergreifend wichtigster: Für 89 Prozent (WiWi an privaten HAW) bis 95 Prozent (SAGE an öffentlichen HAW) der Studierenden an HAW ist die Vereinbarkeit (sehr) wichtig. Zu berücksichtigen ist dabei, dass Vereinbarkeit nur knapp dominiert – auf sie folgt mit 91 Prozent im übergreifenden Durchschnitt eine glückliche Beziehung. Ähnliches zeigt sich in den Interviews. Dort findet Vereinbarkeit als Grund für die Studienwahl kaum Erwähnung. Jedoch ist Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf vielen Studierenden wichtig. Sie kann sich z.B. auf die Frage beziehen, ob nach einem Bachelor- noch ein Master-Studium angestrebt wird. Vereinbarkeit muss sich zudem nicht konkret auf Familie beziehen, sondern allgemein auf das Privatleben.

■ Studienwahlmotiv der Einkommens- und Karrierechancen und Aspekt hohes Einkommen: Einkommens- und Karrierechancen sind das zweitstärkste Motiv für WiWi-Studierende an HAW (83 % privat und 79 % öffentlich). Auch mehr SAGE-Studierende an privaten HAW als an öffentlichen HAW schreiben diesem Motiv große Bedeutung zu (55 % vs. 37 %). Als Aspekt für den Berufs- und Lebensweg ist ein hohes Einkommen jedoch weitaus relevanter: Für 69 Prozent der SAGE-Studierenden an privaten und die Hälfte an öffentlichen HAW ist es wichtig. In WiWi ist der Anteil hingegen ähnlich hoch wie bei dem Motiv der Studienwahl: Für 87 Prozent der WiWi-Studierenden an privaten und 80 Prozent an öffentlichen HAW ist ein hohes Einkommen ein wichtiger Aspekt.

Der Vergleich von Studienwahlmotiven und wichtigen Aspekten des Berufs- und Lebenswegs zeigt zum einen, dass Beziehungen, Vereinbarkeit und Sicherheit fach- und trägerschaftsübergreifend überaus wichtige Aspekte für den Berufs- und Lebensweg darstellen. Zum anderen lässt sich entlang der Fächergruppen eine klare Trennlinie erkennen zwischen einer stärkeren Gemeinwohlorientierung in SAGE und einer stärker ökonomisch-statusbezogenen Erfolgsorientierung in WiWi. Die Trägerschaft wirkt insbesondere bei letzterem nicht als primärer, sondern eher modulierender Faktor: Sowohl Einkommens- und Karrierechancen als auch ein hohes Einkommen sind für einen höheren Anteil an Studierende an privaten HAW als an öffentlichen HAW wichtig.

Die Differenz ist in SAGE dabei deutlich ausgeprägter. Zugleich ist in SAGE der Anteil derjenigen, für die ein hohes Einkommen ein wichtiger Aspekt für den Berufs- und Lebensweg ist, höher als der Anteil derjenigen, für die Einkommens- und Karrierechancen ein wichtiges Motiv für die Studienwahl ist. Für deutlich mehr SAGE-Studierende an HAW ist es jedoch wichtig, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun und anderen Menschen helfen zu können. Der Aspekt des Helfens ist der drittwichtigste Aspekt in SAGE. Beides spiegelt sich in den Interviews als sozialer Gestaltungswunsch als Studienwahlmotiv wider.¹⁰ Dies verweist zum einen auf unterschiedliche Funktionen im Kontext der Studienwahl und in den Vorstellungen über den weiteren Berufs- und Lebensverlauf. Zum anderen scheint es damit unter WiWi-Studierenden eine höhere Übereinstimmung zwischen wichtigen Motiven der Studienwahl und wichtigen Aspekten für den Berufs- und Lebensweg zu geben als unter SAGE-Studierenden – was jedoch auch daran liegt, dass gemeinwohlorientierte Aspekte nicht als Studienwahlmotive erfasst wurden.

Auch in den Interviews findet sich eine deutliche Differenzierung zwischen SAGE und WiWi. In WiWi wird durchaus thematisiert, dass ein hohes Einkommen für Studierende wichtig ist, während in SAGE finanzielle Motive in den Hintergrund rücken. Dies kann jedoch zu einem Problem in der Berufstätigkeit werden und damit als ein auch im Studium zu bearbeitendes Thema erachtet werden:

Also das, was ich eben meinte mit der mangelnden Gratifikation, dass sie einfach auch in der Lage sind, in Vorstellungsgesprächen angemessenes Gehalt zu fordern. [...] Aber sie, finde ich, sind mehr wert als das, was sie im Moment bekommen, und das müssten wir ihnen, glaube ich, auch noch stärker vermitteln. (VRL_1_SAGE_ÖHO)

¹⁰ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

3.3. **Zusammenschau und Zwischenfazit: Wichtige Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs**

In verschiedenen quantitativen und qualitativen Studien wurde der Frage nach Studienmotiven nachgegangen. In der Auswertung der Studierendenbefragung zu den Motiven von Studienanfänger*innen an Universitäten und HAW zeigte sich, dass diese sich deutlich in Bezug auf drei wichtige Studienwahlmotive unterscheiden.¹¹ Bei guten Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz und Einkommens- und Karrierechancen ist der Anteil an HAW um 14 Prozentpunkte höher. Kurze Studienzeiten sind für einen doppelt so hohen Anteil an Studienanfänger*innen an HAW wichtig wie an Universitäten (12 vs. 6 %). Bei allen weiteren sechs Motiven bewegt sich die Differenz zwischen sechs (Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten, die einem höheren Anteil an HAW wichtig ist) und null Prozentpunkten (Rat von Eltern oder Familie).

Die hier vorgenommene Sekundäranalyse der Daten der Studierendenbefragung betrachtet ausschließlich Studierende an HAW. Dabei interessierten die Trägerschaft (öffentlich und privat) sowie die Fächergruppen (SAGE und WiWi). Insgesamt zeigt sich, dass es sich bei der Studienwahl um einen komplexen Orientierungsprozess handelt, in dem sich zwei zentrale Dimensionen überlagern: wichtige Motive zur Wahl eines Studienfachs sowie grundsätzlich wichtige Aspekte des Berufs- und Lebenswegs, die die ebenfalls in der Studierendenbefragung erfasst wurden. Die hier durchgeführten Interviews mit Studierenden erweitern und differenzieren die Befunde aus der Sekundäranalyse.

Im folgenden werden die Erkenntnisse zusammengeführt, wobei sich auf die jene der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung und der hier geführten Interviews zu SAGE- und WiWi-Studierenden an HAW konzentriert wird. Dabei werden zum einen die Erkenntnisse zu den Studienwahlmotiven präsentiert. Besonderer Fokus wird erstens auf die Frage gelegt, welche Motive sich nicht in allen Daten wiederfinden. Zweitens wird eruiert, wie sich Motive, die in der Studierendenbefragung auch als Aspekte für den Berufs- und Lebensweg erfasst wurden, und Aspekte zueinander verhalten. Zum anderen wird den Fragen nachgegangen, welche Differenzen sich zwischen Fächergruppen und Trägerschaften zeigen und ob eines davon stärker strukturierend wirkt.

3.3.1. *Studienwahl zwischen Motiven und Lebenskonzepten*

Durch eine Zusammenführung der bisher einzeln betrachteten Ergebnisse zu den als wichtig bewerteten Studienwahlmotiven und Aspekten des Berufs- und Lebenswegs lassen sich Studienentscheidungen von Studierenden an HAW in SAGE und WiWi differenziert betrachten und – ansatzweise – erklären. Dafür werden erstens die Studienwahlmotive betrachtet, die in der Studierendenbefragung ausschließlich als Motive erfasst wurden. Diese werden zum einen ergänzt um jene, die sich zusätzlich in qualitativen Studien und in den hier geführten Interviews zeigen. Zum anderen werden die Motive aus der Studierendenbefragung betrachtet, die sich nicht als eigenständige in Interviews zeigen. Anschließend werden die Motive in den Blick genommen, die zugleich als Aspekte des Berufs- und Lebenswegs erfasst wurden, um ihr Verhältnis zueinander sowie mögliche Verschiebungen in ihrer Bedeutung zu analysieren. Dabei wird auch berücksichtigt, dass einzelne Aspekte in den Interviews als Motive wirksam werden.

¹¹ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

Motive

Folgende Studienwahlmotive wurden in der Studierendenbefragung ausschließlich als Motive erfasst:

■ **Fachinteresse:** Das Fachinteresse ist unter Studierenden sowohl in WiWi als auch SAGE an privaten höher als an öffentlichen HAW. Zugleich ist es für SAGE-Studierende das wichtigste Motiv von allen – unabhängig von der Trägerschaft. Unter Studierenden in WiWi dominiert hingegen die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz sowie Einkommens- und Karrierechancen – ebenfalls unabhängig von der Trägerschaft. Hier zeigen sich somit deutliche Unterschiede in den Fächergruppen. In den Interviews wird Fachinteresse von der Mehrheit der Studierenden zwar angesprochen, jedoch tritt es nicht als herausragendes Motiv auf und wird unterschiedlich begründet. Möglicherweise ist es für Studierende selbstverständlich, dass sie ein Studium nach dem Fachinteresse auswählen. Zugleich ist auffällig, dass es eher von SAGE-Studierenden erläutert wird. Dies kann in den Studiengängen begründet liegen, die mit Sozialer Arbeit und Pflegepädagogik nachvollziehbar unterschiedliche Ausrichtung haben. In WiWi hingegen studieren drei der vier Interviewten BWL ohne eine spezifische Ausrichtung.

■ **Begabung:** In der Studierendenbefragung ist die eigene Begabung für die meisten Studierenden an öffentlichen und privaten HAW ein wichtiges Motiv. Für SAGE- ist sie wichtiger als für WiWi-Studierende. Zudem finden sich in SAGE keine Unterschiede zwischen den Trägerschaften, in WiWi hingegen ist die eigene Begabung für mehr Studierende an privaten HAW wichtig. In den Interviews tritt Begabung als Verbindung von persönlichen Interessen und Kompetenzen in Erscheinung. Zum einen geht es darum, zu studieren, damit man etwas tun kann, das man gerne möchte und zum anderen, zu studieren, um das zu tun, was man gut kann. Dabei gleichen einige Studierende ab, ob das, was sie interessiert auch das ist, was sie gut können. Kompetenzen stellen somit nicht nur ein Ziel eines Studiums dar, sondern auch einen Ausgangspunkt.

■ **Der Rat von Eltern und Familie:** Der Rat der Eltern oder der Familie ist in der Studierendenbefragung ein eher schwach ausgeprägtes Motiv. Auch zeigen sich nur marginale Unterschiede zwischen den Fächergruppen und den Trägerschaften. In den Interviews deutet sich jedoch an, dass er zu kurz greift: Unter sozialem Einfluss lassen sich nicht nur Eltern und Familie, sondern auch Freund*innen sowie Vorgesetzte bei bereits Berufstätigen fassen. Dabei kann es sich um einen sehr konkreten Rat handeln, aber auch um eher impliziten Einfluss durch Insiderwissen oder Vorbildwirkung. Darüber hinaus erscheint soziale Anerkennung als Motiv. Diese geht über einen mehr oder weniger expliziten Einfluss von Personen hinaus. Studierende thematisieren dabei Anerkennung durch Familie, Freund*innen, aber auch Gesellschaft. Begründet wird dies u.a. durch das Bewusstsein, das man selbst die erste Person in der Familie ist, die studiert oder der Wahrnehmung, dass Personen mit Studienabschluss höhere Kompetenzen zugeschrieben werden.

■ **Fester Berufswunsch:** Ein fester Berufswunsch ist für Studierende an privaten HAW wichtiger als jenen an öffentlichen. Dabei finden sich zum einen Unterschiede zwischen den Fächergruppen: In SAGE ist das Motiv stärker ausgeprägt als unter WiWi-Studierenden – unabhängig von der Trägerschaft. In WiWi ist die Differenz zwischen Studierenden an öffentlichen und privaten HAW sehr hoch – für jene an privaten ist er wichtiger (40 vs. 52 %). In den Interviews taucht der feste Berufswunsch nicht als eigenständiges Motiv auf. Wie beim Fachinteresse könnte dies in den Studiengängen begründet liegen. In SAGE finden sich viele Studiengänge, die auf konkrete Tätigkeiten vorbereiten – vor allem in Pflege und Gesundheit, was den hohen Anteil in SAGE erklären könnte. Unter den interviewten Studierenden studieren einige berufsbegleitend. Für diese stellt sich die Frage nach einem Berufswunsch oft nicht (mehr) bzw. ist angestrebt, über das Studium alternative Beschäftigungsmöglichkeiten zu erschließen, ohne einen konkreten Beruf im Blick zu haben. Die nicht berufsbegleitend Studierenden thematisieren eher Berufsfelder.

■ **Deutlich zeigt sich jedoch das Motiv, einen akademischen Qualifikationsnachweis zu erhalten.** Dies wird in der Studierendenbefragung nicht thematisiert, dafür umso stärker in qualitativen Studien.¹² Der Nachweis wird von den hier interviewten Studierenden aus unter-

¹² s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

schiedlichen Gründen als notwendig erlebt. Besonders deutlich sind Unterschiede in der Argumentation zwischen den Fächergruppen. In SAGE ist die gesetzliche Regulierung deutlich stärker. Will man als Pflegelehrende*r oder Sozialarbeiter*in in einer bestimmten Einrichtung (weiter) tätig sein, braucht es einen Studienabschluss. Das Motiv, einen formalen Qualifikationsnachweis zu erhalten, kann mit einer relativ klaren Vorstellung von der (weiteren) Berufstätigkeit im Anschluss einhergehen, ohne dass diese ein leitendes Motiv in der Studienentscheidung war. In WiWi hingegen zeigt sich, dass der Qualifikationsnachweis eng mit beruflichem Aufstieg – vor allem in Form von Führungspositionen – verbunden ist, über deren Voraussetzungen nicht gesetzlich, sondern organisational entschieden wird.

Neben dem akademischen Qualifikationsnachweis werden zwei weitere Motive in den qualitativen Studien und den Interviews sichtbar, die nicht in der Studierendenbefragung erfasst wurden:

- **Berufliche Unzufriedenheit:** Beruflich unzufrieden sind einige hier befragte Studierende, die bereits im Berufsleben stehen und die vor allem unter den Arbeitsbedingungen leiden. Ein Studium ist in dieser Hinsicht eine Neuorientierung, die auch höhere berufliche Zufriedenheit in Aussicht stellt. Dabei steht nicht unmittelbar die Flucht aus dem beruflichen Feld insgesamt im Mittelpunkt, wie bei Otto (2022), oder soll mit akademischen Weiterbildungsmöglichkeiten sogar vorgebeugt werden. Für die Personen selbst wäre es wichtiger, veränderte Arbeitsbedingungen und -inhalte zu haben. Flucht kann aber die Folge von einem Studienabschluss sein, wenn sich Tätigkeitszuschnitte in den bestehenden Kontextbedingungen nicht ändern oder sich bessere Möglichkeiten in anderen Organisationen oder Feldern ergeben. Gerade im Gesundheitsbereich werden diesbezüglich drastische Folgen für die Patient*innenversorgung wahrgenommen.

- **(Berufs-)biografische Weiterentwicklung:** Die (berufs-)biografische Weiterentwicklung ist in den Interviews als Motiv stark ausgeprägt. Sie bezieht sich nicht auf beruflichen Aufstieg oder instrumentelles Vorankommen, sondern auf ein abstraktes Mehr, das die Studierenden anstreben. Es tritt damit als Bedürfnis nach Weiterentwicklung auf, das einige Studierende zumindest rückblickend bereits lange begleitet hat. Bestimmte (berufs-)biografische Stationen – wie eine Berufsausbildung – erscheinen damit als Zwischenstationen, auf denen noch andere folgen.

Neben den Motiven, die in den Interviews auftauchen, jedoch nicht in der Studierendenbefragung erfasst werden, lassen sich drei Studienwahlmotive aus der Studierendenbefragung nicht als eigenständige in den Interviews mit den Studierenden bestimmen: keine Zulassung im gewünschten Studiengang, kurze Studienzeiten sowie eine gute wissenschaftliche Ausbildung.

Eine *fehlende Zulassung* ist in der Studierendenbefragung insgesamt ein eher schwaches Motiv unter Studierenden an HAW in den zwei Fächergruppen. Auffällig ist jedoch die Trägerschaftsdifferenz innerhalb von WiWi: Für einen fast doppelt so hohen Anteil an Studierende an öffentlichen HAW ist dies wichtig im Vergleich zu jenen an privaten HAW (12 vs. 7 %). In SAGE findet sich solch eine Differenz nicht. WiWi-Studiengänge an öffentlichen HAW könnten öfter zulassungsbeschränkt sein als an privaten HAW. In den Interviews wird fehlende Zulassung durchaus thematisiert. Jedoch wird sich nicht auf einen anderen Fachstudiengang bezogen, für den eine fachliche Alternative gesucht wurde, sondern auf die Hochschule, an der letztlich studiert wurde. Studierende wurden für einen gewählten Studiengang an einer bestimmten Hochschule nicht zugelassen – gerade in SAGE. In den hier geführten Interviews erscheint eine fehlende Zulassung als wichtiger Grund für die Hochschulwahl statt als Motiv für die Studienwahl.

Kurze Studienzeiten sind ebenfalls ein schwach ausgeprägtes Motiv in der Studierendenbefragung. Wie sich im folgenden zeigen wird, ist es jedoch das einzige Motiv, bei dem sich ein *fächergruppenübergreifender Unterschied zwischen den Trägerschaften* zeigt. In den Interviews wird es nur in einem Fall als Kontrast zwischen dem eigentlich angestrebten Studium an einer öffentlichen und dem tatsächlich begonnenen Studium an einer privaten HAW angeführt. Jedoch wurde sich nicht für den kürzeren Studiengang entschieden: Aufgrund der erfolglosen Zulassung an der öffentlichen HAW wurde der Studiengang an der privaten HAW begonnen, der länger war. Bei den anderen interviewten Studierenden erscheint es vielmehr als

ein mitlaufendes Motiv, das sich darin äußert, möglichst schnell ein Studium zu beginnen (Grund für die Hochschulwahl) oder anzustreben, das Studium schnell absolvieren zu können (Erwartungen an das Studium und die Hochschule).

In der Studierendenbefragung zeigt der Vergleich von Studierenden an öffentlichen und privaten HAW, dass der Anteil an SAGE- ebenso wie WiWi-Studierenden an privaten HAW, dem eine *gute wissenschaftliche Ausbildung* wichtig ist, höher ist als an öffentlichen HAW. In SAGE sind es 43 an öffentlichen und 57 Prozent an privaten HAW, denen dies wichtig ist. In WiWi findet sich diese Differenz ebenfalls, ist mit 49 bzw. 56 Prozent jedoch geringer. Dies ist durchaus ein überraschender Befund. In den Interviews wird eine gute wissenschaftliche Ausbildung nicht als eigenständiges Studienwahlmotiv expliziert. Jedoch erlauben die Ausführungen der Studierenden, sowohl das Fehlen in den Interviews als auch die Differenz in der Studierendenbefragung zu erklären:

■ Erstens könnte es an einem unterschiedlichen Verständnis einer guten wissenschaftlichen Ausbildung liegen, das maximal auf den formalen Studienabschluss reduziert sein könnte. Damit würde es eher dem Motiv eines formalen akademischen Qualifikationsnachweises entsprechen, bei dem eine wissenschaftliche Ausbildung eher ein Mittel als ein Grund oder Ziel wäre.

■ Zweitens ist laut Studierendenbefragung der Anteil beruflich qualifizierter Studierender mit 51 Prozent deutlich höher an privaten Hochschulen als an öffentlichen Hochschulen mit 23 Prozent (Kroher et al. 2023: 48). Diese könnten entsprechend stärker anstreben, sich akademisch (weiter-)zu bilden. In den Interviews finden sich Hinweise darauf, dass mit einem Studium eine anspruchsvollere und anerkanntere Form der (Weiter-)Bildung verbunden wird. In zwei Fällen, in denen berufliche Unzufriedenheit als leitend identifiziert werden kann, werden Weiterbildungen als alternative Entscheidungsoptionen thematisiert. In einem Fall wird ein Studium als vielversprechender als eine Meisterausbildung empfunden – was sowohl den Inhalt als auch die Möglichkeit der (berufs-)biografischen Weiterentwicklung angeht. Auch in dem anderen Fall hätte ausgehend von dem bereits vorhandenen Studienabschluss eine mehrtägige Fortbildung ausgereicht, um die berufliche Unzufriedenheit zu überwinden. Jedoch wird die Fortbildung als verengt auf juristische Fragestellungen und daher als unzureichend erachtet, um dem eigenen Anspruch an Beziehungs- statt Aktenarbeit gerecht zu werden. Von einem Studium wird sich dahingehend erhofft, „das Zwischenmenschliche noch auf ein anderes Level zu heben“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA). Ein Studium wird somit mit einem anderen Anspruch verbunden.

■ Drittens zeigt sich in den Interviews, dass einige Studierende durchaus wissenschaftliches Arbeiten als Erwartung an die Kompetenzentwicklung im Studium thematisieren. Darüber hinaus veränderten sich bei allen drei Master-Studierenden im Verlauf des Studiums ihre Motive und Erwartungen zu einer stärkeren Forschungsorientierung, die sich im Wunsch einer Promotion manifestieren kann. Somit kann es sich um ein Motiv handeln, das nicht vor oder zu Beginn des Studiums leitend ist, im Studienverlauf aber zu einem solchen werden kann. Einer solchen Veränderung von Erwartungen wird daher an anderer Stelle näher nachgegangen.¹³

Motive oder Aspekte

Im Zusammenhang mit den Studienwahlmotiven gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz, Einkommens- und Karrierechancen sowie Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten erweisen sich die in der Studierendenbefragung separat erfassten *Aspekte für den Berufs- und Lebensweg* als produktiv, um die Erkenntnisse zu differenzieren: sicherer Arbeitsplatz, hohes Einkommen sowie Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf:

■ Sicherer Arbeitsplatz: Gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz ist als Motiv unter Studierenden in beiden Fächergruppen und Trägerschaften stark ausgeprägt. Unter WiWi-Studierenden ist es sowohl an privaten als auch öffentlichen HAW das dominante Motiv und

¹³ s.u. 6. Abgrenzung und Veränderung von Erwartungen

übertrifft damit das Fachinteresse. Als Aspekt des Berufs- und Lebenswegs wird einem sicheren Arbeitsplatz jedoch von noch mehr Studierenden Bedeutung beigemessen: Fast 90 Prozent der Studierenden sowohl an privaten und öffentlichen HAW als auch in WiWi und SAGE markieren ihn als wichtig. Insbesondere unter SAGE-Studierenden ist ein sicherer Arbeitsplatz somit ein weniger verbreitetes Motiv für die Studienwahl, aber durchaus ein relevanter Aspekt. In den Interviews erweist sich der sichere Arbeitsplatz als eher selten primäres, aber komplexes Motiv. So geht es in einem Fall stärker um das Vermeiden von Unsicherheit, d.h. einem potenziellen Arbeitsplatzverlust als um gute Aussichten. Von SAGE-Studierenden kann die Sicherheit im beruflichen Feld unterschiedlich eingeschätzt werden, was beeinflussen kann, ob Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz überhaupt als Motiv wirksam werden können. Gleichermaßen könnte Sicherheit als wichtiger Aspekt für das Leben und den Beruf dann als Motiv entscheidungsrelevant werden – auch in Bezug auf neue Bildungswege –, wenn sie nicht (mehr) als gegeben wahrgenommen wird.

■ **Vereinbarkeit:** Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten ist als Motiv unter Studierenden an privaten HAW in beiden Fächergruppen stärker ausgeprägt als an öffentlichen – am stärksten unter SAGE-Studierenden an privaten HAW. In den Interviews wird Vereinbarkeit selten als Motiv erwähnt. Dabei deutet sich zum einen an, dass es Studierende sind, die zuvor eine Ausbildung absolviert hatten und berufstätig sind, die sich mit einem Studienabschluss auch eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Arbeitsbedingungen erhoffen. Zum anderen gibt es Hinweise, dass es nicht unmittelbar um Familie gehen muss, sondern Privates im Allgemeinen. Dies betrifft auch die Perspektive, noch ein Master-Studium zu absolvieren oder mit einem Studienabschluss Schichtarbeit überwinden zu können und familiär sowie privat angemessenere Arbeitsbedingungen zu erreichen. Dies entspricht eher einer allgemeinen Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf, die als Aspekt für den Berufs- und Lebensweg in der Studierendenbefragung erfasst wird. Als solcher erweist sie sich als fächergruppen- und trägerschaftsübergreifend wichtigster Aspekt. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass das Studienwahlmotiv Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten zu eng gefasst ist. Dafür spricht auch, dass Vereinbarkeit nur knapp dominiert – auf sie folgt sehr dicht ein weiterer privater Aspekt: eine glückliche Beziehung. Entsprechend wäre denkbar, dass auch der Anteil der Studierenden, für die dies ein wichtiges Studienwahlmotiv darstellt, höher wäre, wenn Familie durch Privatleben erweitert wird.

■ **Einkommen und Karriere:** Bei Einkommens- und Karrierechancen als Studienwahlmotiv zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen Studierenden der zwei Fächergruppen und Trägerschaften. Insgesamt sind sie weniger Studierende an öffentlichen als an privaten HAW wichtig. Zugleich sind sie das zweitstärkste Motiv unter WiWi-Studierenden an HAW – unabhängig von der Trägerschaft. In SAGE zeigt sich hingegen eine Trägerschaftsdifferenz: Deutlich mehr SAGE-Studierende an privaten als an öffentlichen HAW schreiben diesem Motiv große Bedeutung zu. Betrachtet man die Aspekte hohes Einkommen und prestigeträchtige Berufsposition, so stellt sich jedoch die Frage, ob Einkommen und Karriere besser getrennt erfasst werden sollten.

■ **Karriere:** Karriere spiegelt sich im Aspekt des Berufs- und Lebenswegs der prestigeträchtigen Berufsposition wider. Dies ist eine sehr enge Definition, die vor allem den Status adressiert. Daher verwundert es nicht, dass sie übergreifend für den kleinsten Anteil der Studierenden bedeutsam ist. Jedoch zeigen sich auch hier Differenzen zwischen den Trägerschaften sowie den Fächergruppen. In WiWi ist der Anteil der Studierenden, denen dies wichtig ist, sowohl an privaten als auch öffentlichen HAW höher als in SAGE. Zugleich ist die Trägerschaftsdifferenz innerhalb von SAGE weitaus höher als in WiWi. In den Interviews wird Karriere als beruflicher Aufstieg sichtbar, jedoch nur von wenigen Studierenden als Motiv thematisiert. Dabei geht es vor allem um Aufstieg in der aktuellen Arbeitsorganisation und/oder die Übernahme einer Leitungs- bzw. Führungsposition. Prestige spielt dabei keine Rolle. Dies bedeutet keineswegs, dass die anderen Studierenden keinen Aufstieg – d.h. Leitungs- bzw. Führungspositionen – in den aktuellen oder künftigen Organisationen anstreben.¹⁴ Jedoch han-

¹⁴ Auffällig ist, dass die Studierenden aus SAGE ausschließlich den Begriff Leitung verwenden, jene aus WiWi hingegen Führung.

delt es sich weniger um ein Motiv für das Studium, sondern vielmehr um Zukunftsperspektiven. Nach diesen gefragt, thematisiert die Mehrheit der Studierenden, dass sie sich in fünf bis zehn Jahren in einer Leitungs- bzw. Führungsposition sehen, wobei nur in einem Fall eine obere Leitungsposition thematisiert wird. Die unterschiedlich langen Perspektiven werden mit derzeit kleinen Kindern, dem Wunsch, vorher noch weitere Erfahrungen zu sammeln oder einen Master zu absolvieren begründet. Zwei Studierende haben zudem bereits eine (stellvertretende) Leitungsposition in ihrer Organisation inne. Beruflicher Aufstieg muss damit nicht unmittelbar ein Motiv für ein Studium darstellen, kann jedoch Teil der Perspektiven der beruflichen Zukunft sein. Diese stehen nicht immer zu Beginn des Studiums fest – sie sind damit auch stets Teil (berufs-)biografischer Weiterentwicklung und Veränderung.

■ Hohes Einkommen: Betrachtet man den Aspekt eines hohen Einkommens, so zeigt sich, dass dieser für einen deutlich höheren Anteil an SAGE-Studierenden wichtig ist als das Motive Einkommens- und Karrierechancen – sowohl für jene an privaten als auch öffentlichen HAW. Dabei bleiben dieselben Differenzen zwischen Trägerschaft und Fächergruppen bestehen: Zum einen sind die trägerschaftsbezogenen Differenzen auffällig stark in SAGE. Zum anderen ist WiWi-Studierenden ein hohes Einkommen auch als Aspekt wichtiger als SAGE-Studierenden. In den Interviews wird Einkommen nur von wenigen Studierenden, die in der Vergangenheit eine Ausbildung abgeschlossen und das Studium berufsbegleitend absolvieren, als *höheres* Einkommen thematisiert. Ähnlich wie beim sicheren Arbeitsplatz könnte auch Einkommen als wichtiger Aspekt für das Leben und den Beruf dann als Motiv entscheidungsrelevant werden – auch in Bezug auf neue Bildungswege –, wenn es nicht (mehr) als ausreichend erachtet wird. Dies kann eintreten, wenn sich mit anderen verglichen wird – wie es Otto (2022) unter dem Motivtyp ‚Monetäre Erträge‘ fasst, der eine Diskrepanzerfahrung in der Entlohnung der Arbeitsleistung, meist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, gemacht hat. Eine wesentliche Differenz bleibt damit dennoch auffällig: In WiWi ist der Anteil derjenigen, für die Einkommens- und Karrierechancen ein wichtiges Motiv darstellen, und jener, denen ein hohes Einkommen als Aspekt des Berufs- und Lebenswegs wichtig ist, ähnlich. Dies deutet darauf hin, dass hier eine höhere Kongruenz zwischen wichtigen Motiven für die Studienwahl und Aspekten der Berufs- und Lebensgestaltung besteht. Vergleichbares findet sich in SAGE nicht.

■ Jedoch hebt ein höherer Anteil der SAGE-Studierenden an HAW als wichtigen Aspekt hervor, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun und anderen Menschen helfen zu können. Hier zeigen sich zudem die größten Unterschiede zwischen den Fächergruppen, während die Unterschiede zwischen den Trägerschaften gering sind. In WiWi sind es 51 Prozent an öffentlichen und 47 an privaten HAW. In SAGE ist der Anteil drastisch höher: 80 vs. 87 Prozent. Anderen Menschen helfen zu können ist SAGE-Studierenden sogar noch wichtiger und zudem die Differenz zwischen den Trägerschaften geringer (88–90 %). Die Zustimmungswerte in WiWi sind hier ebenfalls höher und die Diskrepanz zwischen den Trägerschaften geringer (59–61 %). Sie liegen aber dennoch mit fast 30 Prozentpunkten weniger weit unter SAGE. Diese starke Gemeinwohlorientierung in SAGE findet sich in den Interviews als sozialer Gestaltungswunsch als deutliches Studienwahlmotiv – bei Studierenden der Sozialen Arbeit. Möglicherweise würde eine Erfassung als Studienwahlmotiv zeigen, dass sich hier in SAGE wichtige Studienwahlmotive und Aspekte für den Berufs- und Lebensweg decken.

3.3.2. Studienwahl zwischen Fächergruppe und Trägerschaft

Durch die Verbindung der Erkenntnisse aus der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung, den Interviews mit den Studierenden und an den Hochschulen lässt sich bezüglich der wichtigen Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs zusammenfassend einerseits konstatieren, dass sich Differenzen zwischen den Fächergruppen stärker darstellen als fächergruppenübergreifende Unterschiede zwischen den Trägerschaften.¹⁵ Andererseits zeigt sich eine deutlich strukturierende Wirkung der Trägerschaft innerhalb sowie zwischen den Fächergruppen.

¹⁵ Als große Unterschiede wurden hier Differenzen von mindestens zehn Prozentpunkten betrachtet.

Große fächergruppenübergreifende Unterschiede zwischen den Trägerschaften finden sich nur bei einem Studienwahlmotiv. Kurze Studienzeiten sind insgesamt ein schwach ausgeprägtes Motiv unter Studierenden. Jedoch schreibt ihnen ein fast doppelt so hoher Anteil der Studierenden an privaten HAW Relevanz zu als an öffentlichen (22 vs. 13 % in SAGE, 21 vs. 11 % WiWi). Daneben finden sich keine weiteren Motive mit zehn Prozentpunkten Unterschied, die maximale Differenz liegt bei acht Prozentpunkten: Die Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten ist für einen höheren Anteil an Studierende in beiden Fächergruppen an privaten HAW wichtig. Unter den wichtigen Aspekten des Berufs- und Lebenswegs findet sich keine fächergruppenübergreifende Differenz von zehn Prozentpunkten zwischen den Trägerschaften. Mehrere große Differenzen lassen sich jedoch in Bezug auf Trägerschaftsdifferenzen innerhalb der Fächergruppen finden. Dabei ist WiWi in Bezug auf Motive mit fünf Motiven stärker nach Trägerschaft strukturiert als SAGE mit drei Motiven. In Bezug auf Aspekte des Berufs- und Lebenswegs findet sich hingegen eine stärkere Strukturierung nach Trägerschaft in SAGE; in WiWi findet sich keine Differenz von zehn Prozentpunkten (Übersicht 9).

Übersicht 9: Hohe trägerschaftsbezogene Differenzen in Bezug auf wichtige Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs nach Fächergruppe

	SAGE		WiWi	
	ÖHO	PHO	ÖHO	PHO
Motive	Einkommens- und Karrierechancen		spezielles Fachinteresse	
	37 %	55 %	65 %	78 %
	gute wissenschaftliche Ausbildung		eigene Begabung	
	43 %	57 %	50 %	60 %
			fester Berufswunsch	
			40 %	52 %
			keine Zulassung im gewünschten Studiengang	
Aspekte	prestigeträchtige Berufsposition		12 %	7 %
	11 %	31 %		
	hohes Einkommen			
	50 %	69 %		

Quelle: Datensatz der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024): Wichtige Gründe für die Fachwahl und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs unter SAGE- und WiWi Studierenden an öffentlichen und privaten HAW; eigene Berechnungen (Grundlage: Daten aus Übersicht 5 und 8)

In SAGE findet sich die deutlichste Differenz zwischen Studierenden an öffentlichen und privaten HAW hinsichtlich der Motive Einkommens- und Karrierechancen und gute wissenschaftliche Ausbildung. Beide sind für einen deutlich höheren Anteil der Studierenden an privaten HAW wichtig. In Bezug auf die Aspekte des Berufs- und Lebenswegs zeigt sich zudem, dass eine prestigeträchtige Berufsposition und ein hohes Einkommen für einen deutlich höheren Anteil an Studierenden an privaten HAW wichtig sind. In WiWi ist es bei dem insgesamt schwach ausgeprägten Studienwahlmotiv der erfolglosen Zulassung im gewünschten Studiengang der Anteil der Studierende an öffentlichen HAW, für die dies wichtig ist, fast doppelt so hoch. Bei den Motiven des Fachinteresses, des festen Berufswunsches und der eigenen Begabung finden sich ebenfalls deutliche Unterschiede – hier ist der Anteil an Studierenden an privaten HAW höher, der diesen Motiven Bedeutung zuschreibt. In Bezug auf die Aspekte des Berufs- und Lebenswegs lässt sich kein Aspekt finden, bei dem eine deutliche Strukturierung nach Trägerschaft erkennbar wird. Die maximale Differenz beträgt neun Prozentpunkte bei dem Aspekt verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen, dem mehr Studierende an privaten HAW Bedeutung zuschreiben. Die höchste Anzahl großer Differenzen lässt sich jedoch zwischen den Fächergruppen derselben Trägerschaft finden (Übersicht 10).

Übersicht 10: Hohe fächergruppenbezogene Differenzen in Bezug auf wichtige Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs nach Trägerschaft

	ÖHO		PHO	
Motive	spezielles Fachinteresse			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	83 %	65 %	87 %	78 %
	gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	71 %	82 %	73 %	82 %
	eigene Begabung			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	69 %	50 %	69 %	60 %
	Einkommens- und Karrierechancen			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	37 %	79 %	55 %	83 %
	fester Berufswunsch			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	59 %	40 %	63 %	52 %
Aspekte	Nützliches für die Allgemeinheit tun			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	87 %	51 %	80 %	47 %
	anderen Menschen helfen zu können			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	90 %	59 %	88 %	61 %
	hohes Einkommen			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
	50 %	80 %	69 %	87 %
	prestigeträchtige Berufsposition			
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
11 %	37 %	31 %	42 %	

Quelle: Datensatz der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024): Wichtige Gründe für die Fachwahl und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs unter SAGE- und WiWi Studierenden an öffentlichen und privaten HAW; eigene Berechnungen (Grundlage: Daten aus Übersicht 5 und 8)

In Übersicht 10 zeigt sich erstens deutlich, dass unter SAGE-Studierenden übergreifend die Motive Fachinteresse, fester Berufswunsch und eigene Begabung stärker ausgeprägt sind. Zudem ist der Anteil höher, dem die Aspekte Nützliches für die Allgemeinheit tun sowie anderen Menschen helfen zu können, wichtig sind. In WiWi hingegen sind die Motive Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz sowie Einkommens- und Karrierechancen stärker ausgeprägt – es sind die wichtigsten in WiWi. Bei den Aspekten sind das hohe Einkommen und eine prestigeträchtige Berufsposition verbreiteter als unter SAGE-Studierenden. WiWi-Studierende zeigen eine deutlich geringere, wenn auch nicht fehlende, Gemeinwohlorientierung (Nützliches für die Allgemeinheit tun, anderen Menschen helfen) als jene in SAGE, während SAGE-Studierende Einkommen und Status weniger Bedeutung zuschreiben. Zugleich ist SAGE hinsichtlich der Aspekte Einkommen, Karriere und Status (Einkommens- und Karrierechancen, hohes Einkommen und prestigeträchtige Berufsposition) deutlicher nach Trägerschaft strukturiert als WiWi. An privaten HAW scheinen damit gerade in SAGE vor allem jene zu studieren, denen diese Motive und Aspekte wichtiger sind. Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Aspekt Nützliches für die Allgemeinheit zu tun und Menschen zu helfen für SAGE-Studierende an privaten nicht deutlich weniger relevant ist. Dies lässt eine ambivalente Gleichzeitigkeit von Gemeinwohlorientierung und individuellen Nutzenorientierung annehmen.

Zudem lassen sich zwei auffällige Befunde festhalten:

- Überraschend ist, dass bei fast allen angeführten Motiven und Aspekten die Differenzen zwischen den Fächergruppen deutlich geringer an privaten HAW als an öffentlichen HAW

sind. Die Studierenden in SAGE und WiWi scheinen sich an privaten HAW ähnlicher in ihren Motiven und Aspekten zu sein oder zu werden, denen sie Bedeutung beimessen.

■ Unabhängig davon finden sich die drei größten Kontraste zwischen WiWi-Studierenden an privaten HAW und SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW. Beim Studienwahlmotiv Einkommens- und Karrierechancen beträgt die Differenz 46 Prozentpunkte, die WiWi-Studierenden an privaten HAW somit deutlich wichtiger sind als SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW (83 vs. 37 %). Ähnliches zeigt sich beim Aspekt hohes Einkommen. Dort findet sich eine Differenz von 37 Prozentpunkten zwischen WiWi-Studierenden an privaten HAW und SAGE-Studierenden an öffentlichen HAW (87 vs. 50 %). Umgekehrt ist das Verhältnis beim Aspekt Nützliches für die Allgemeinheit zu tun. Dort beträgt der Kontrast 40 Prozentpunkte: SAGE-Studierende an öffentlichen schreiben diesem Aspekt deutlich höhere Bedeutung zu als WiWi-Studierende an privaten HAW (87 vs. 47 %). Der Aspekt, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun, ist einer der Ausnahmen der auffälligen Annäherung zwischen den Fächergruppen an privaten HAW. Dort bleibt, wie bei dem Aspekt, Menschen helfen zu können, die Differenz hoch, sodass diese Aspekte als typisch für SAGE-Studierende im Kontrast zu WiWi-Studierenden erscheinen.

3.3.3. Zwischenfazit

In der hier vorgenommenen Untersuchung auf Basis der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung, Interviews an Hochschulen sowie mit Studierenden in WiWi und SAGE an öffentlichen und privaten HAW zeigt sich, dass bei der Studienentscheidung von Studierenden an HAW nicht einzelne Motive leitend sind.

Erstens wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen, ebenso wie die gemeinsame Betrachtung von Motiven und Aspekten analytisch fruchtbar ist. Während Motive entscheidungsrelevant erscheinen, wirken Aspekte als Lebenskonzepte orientierend. Zugleich zeigen die Interviews, dass bestimmte Aspekte durchaus entscheidungsrelevant sind. So erweisen sich die Aspekte Nützliches für die Allgemeinheit zu tun und anderen Menschen helfen zu können unter SAGE-Studierenden als starkes Studienwahlmotiv.

Zweitens verdeutlicht die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten, dass ein Teil der für Studienentscheidungen relevanten Motive in standardisierten Erhebungen nicht oder nur unzureichend erfasst wird. Insbesondere der Wunsch nach einem akademischen Qualifikationsnachweis, berufliche Unzufriedenheit sowie (berufs-)biografische Weiterentwicklung treten erst in den Interviews deutlich hervor. Gleichzeitig relativieren die qualitativen Befunde die Reichweite einzelner standardisiert erhobener Motive, etwa wenn fehlende Zulassung eher als hochschulbezogener Entscheidungsfaktor erscheint. Umgekehrt verlieren in der Studierendenbefragung stark verbreitete Motive wie Fachinteresse an Explizitheit und erscheinen eher als selbstverständlicher Hintergrund.

Drittens zeigt sich, dass Fächergruppenunterschiede insgesamt stärker strukturierend wirken als Unterschiede nach Trägerschaft. SAGE-Studierende zeichnen sich durch eine stärkere Orientierung an Fachinteresse, Begabung und Gemeinwohl aus, während WiWi-Studierende stärker durch Sicherheits-, Einkommens- und Karrierechancen geprägt sind. Diese Differenzen spiegeln unterschiedliche fachkulturelle und professionsbezogene Logiken wider. Gleichzeitig wirkt die Trägerschaft insbesondere innerhalb der Fächergruppen und zwischen den Fächergruppen strukturierend. Die Differenzen zwischen den Fächergruppen erweisen sich als geringer an privaten HAW. Dabei lässt sich insbesondere für SAGE eine ambivalente Gleichzeitigkeit von Gemeinwohl- und Nutzenorientierungen beobachten. Auch wenn gemeinwohlbezogene Aspekte dominant bleiben, gewinnen an privaten HAW ökonomische und statusbezogene Orientierungen an Bedeutung.

Zugleich verweisen die qualitativen Befunde darauf, dass solche arbeitsmarktbezogenen Orientierungen nicht ausschließlich als individuelle Präferenzen zu verstehen sind, sondern auch durch strukturelle Entwicklungen in den beruflichen Feldern hervorgebracht werden. So kann mit der Anforderung an einen akademischen Qualifikationsnachweis für Tätigkeiten, die (zuvor) auch ohne einen solchen ausgeübt werden konnten, in den beruflichen Feldern beider

Fächergruppen Akademisierungsdruck aufgebaut werden. Die Ursachen sind jedoch fachgruppenabhängig. SAGE ist stark geprägt von gesetzlichen Qualifikationsanforderungen und – zumindest im Gesundheitsbereich – Motiven wie Flucht aufgrund beruflicher Unzufriedenheit aus dem Beruf. WiWi hingegen ist geprägt von Anforderungen einzelner Arbeitsorganisationen und dem Motiv beruflicher Aufstieg. Akademisierungsdruck kann damit auch ein Studium stärker als berufliche Weiterbildung – Personalentwicklung – erscheinen lassen.

Übergreifend lassen sich zum einen die Befunde aus der ersten empirischen Studie an öffentlichen und privaten HAW (Arndt/Richter 2025) für Studierende erweitern. Während sich hinsichtlich der Kompetenzverständnisse an Hochschulen Fächergruppen als prägender erscheinen, gewinnt die Hochschulträgerschaft bei Studierenden und ihren Motiven zur Studienaufnahme an Bedeutung. Zum anderen bestätigt sich Ottos (2022: 161) Fazit zur Studienentscheidung von NTS, dass diese nicht auf einzelne, alles dominierende, Motive reduziert werden kann, sondern von einem Bündel miteinander verwobener Motive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs ausgegangen werden muss. Dies schließt zudem nicht aus, dass sich Motive – und auch Erwartungen – im Studien- und Lebensverlauf verändern können.¹⁶

¹⁶ s.u. 6. Abgrenzung und Veränderung von Erwartungen

4. Kompetenzentwicklung zwischen Ausgangslagen und Erwartungen an einen engen Praxisbezug

Ich würde behaupten, wenn Sie Studierende wirklich nach ihren Kompetenzen fragen würden, die sie da gerne hätten oder entwickeln würden, ich glaube, da würde man nicht viele Antworten bekommen. (L_17_WiWi_ÖHO)

Erwartungen an ein Studium hinsichtlich der Kompetenzentwicklung werden in der Studierendenbefragung nicht explizit erfasst. Lehrende und – in Kontrast zu der Vermutung im Eingangszitat – auch Studierende in den Interviews thematisieren jedoch durchaus zahlreiche Erwartungen.

Nicht nur bei den Motiven für ein Studium, sondern auch in Bezug auf die Erwartungen an ein Studium betonen die Lehrenden dabei unabhängig von Trägerschaft und Fächergruppe die biografische Heterogenität der Studierenden. Studierende unterscheiden sich hinsichtlich dessen, wie viel Praxiserfahrung sie mitbringen, in welcher Lebensphase sie sich befinden, welche schulischen und beruflichen Ausbildungen sie absolviert haben, wie stark sie familiär eingebunden sind und wie bewusst sie sich sind, was sie wollen und wo sie hinwollen. Entsprechend hätten sie diverse Herangehensweisen und Erwartungen an das Studium – auch hinsichtlich der Kompetenzentwicklung.

Von den Lehrenden werden der Schulabschluss, das Alter, die Praxiserfahrung sowie ihre Motive für das Studium angeführt, wenn es um Unterschiede zwischen Studierenden geht. So würden Studierende ohne Abitur den Anfang des Studiums teilweise als Herausforderung oder „Initialschock“ (L_4_SAGE_PHO) erleben, da sie sich zurechtfinden und herausfinden müssen, welche Erwartungen an sie gestellt werden, aber auch welche sie eigentlich selbst an das Studium haben. Dies bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass Studierende mit Abitur immer „wissen, worauf die sich einlassen“, da sie z.B. direkt nach „der klassischen Schule, die ja immer noch sehr verschult und sehr starr ist, jetzt in so einen offenen Kontext der Bildung im Sinne einer Hochschule eintreten“ (L_2_SAGE_PHO). Unabhängig davon würden sich Studierende darin unterscheiden, ob sie wissen, „was sie interessiert, was sie machen möchten und was sie dafür auch brauchen“ (L_19_WiWi_PHO).

Hier soll nicht geprüft werden, inwiefern bestimmte Beobachtungen von Lehrenden zu den einzelnen Studierendengruppen empirisch bestätigt werden können. Stattdessen wird erstens gezeigt, wie unterschiedlich die Ausgangslagen der Studierenden sind und Kompetenzentwicklung damit nicht erst mit Aufnahme eines Studiums relevant wird. Zweitens wird betrachtet, welche Erwartungen Studierende an die Entwicklung von Kompetenzen explizieren. Hierbei wird auf die Differenzierung in Wissen, Können und Haltung zurückgegriffen. Diese lassen sich zugleich zu funktionalen Erwartungen verdichten. Davon ausgehend wird drittens gezeigt, dass sowohl Studierende als auch Praxis- und (potenzielle) Arbeitsorganisationen hohe Erwartungen an einen engen (Berufs-)Praxisbezug haben.

4.1. Ausgangslagen: Außerhochschulisch entwickelte Kompetenzen

Kompetenzentwicklung betrifft stets die Frage, mit welchen Kompetenzen Studierende in ein Studium einsteigen. Dabei werden zwei Aspekte sichtbar, wenn es um die Ausgangslage von Studierenden hinsichtlich Kompetenzen geht. Einerseits werden von Lehrenden fehlende Grundkompetenzen einiger Studierender kritisiert. Andererseits werden von Lehrenden und Studierenden außerhochschulisch entwickelte Kompetenzen betont, die Studierende in das Studium einbringen und mitunter sogar anrechenbar sind.

Im Kapitel der Studienwahlmotive zeigte sich, dass die eigenen Interessen und Kompetenzen als Motiv wirksam werden können. Einige Studierende wägen sehr dezidiert ab, ob diese mit

den im für sie interessanten Studiengang geforderten Kompetenzen korrespondieren, wie z.B. Mathematikkompetenzen für ein Psychologie-Studium.¹⁷ Zugleich wird von einigen Lehrenden beobachtet, dass es manchen Studierenden an Grundkompetenzen mangelt. Sie äußerten in diesem Zusammenhang starke Kritik am Schulsystem bzw. den dortigen drastischen Folgen der COVID-19-Pandemie. Dabei geht es mitunter um basale Schreib- und Rechenkompetenzen wie dem Verständnis von Potenzen, der Berechnung mithilfe eines Taschenrechners oder der grammatikalisch korrekten Wortstellung sowie Rechtschreibung.

Damit werden jedoch nicht die zunehmende Durchlässigkeit des Bildungssystems und die mittlerweile zahlreichen Möglichkeiten, ein Studium zu beginnen, kritisiert. Es wird hervorgehoben, dass viele Studierende bereits vielseitige Kompetenzen entwickelt haben, die sie in das Studium einbringen, gerade wenn sie vor dem Studium eine Ausbildung absolviert und/oder berufstätig waren. Acht der 14 hier interviewten Studierenden haben vor dem Studium eine Ausbildung absolviert und meist in diesen Bereichen gearbeitet. Je nach fachlicher Ausrichtung der Ausbildung und des Studiengangs ist es möglich, sich solche außerhochschulisch entwickelten Kompetenzen pauschal oder individuell anrechnen zu lassen. Im Zuge der Initiativen zur Schaffung eines durchlässigen Bildungssystems würde dies beruflich qualifizierten Studierenden die Möglichkeit geben, „ihr Studium zu verkürzen und es mit der eigenen Lebensgestaltung in Einklang zu bringen“ (HRK 2025: 43).

Die Landesregelungen zur Anrechnung von außerhochschulisch entwickelten Kompetenzen sind einerseits sehr ähnlich.¹⁸ Fast alle legen eine Anrechnung i.H.v. maximal 50 Prozent fest, wobei eine Gleichwertigkeit festgestellt und Regelungen in Prüfungsordnungen festhalten sein müssen. Andererseits unterscheiden sie sich in der explizierten Möglichkeit individueller Regelungen, z.B. über Einstufungsprüfungen oder der Überschreitung der 50-Prozent-Regel (Übersicht 11).

Wenngleich nur eine*r der interviewten Student*innen thematisiert, dass Teile der Ausbildung im Studium anerkannt wurden, beobachten Lehrende, dass gerade die bereits berufstätigen Studierenden in den ersten Semestern versuchen „ihre bisherige berufliche Praxis, ihre bisherige Ausbildung, auf das Studium anzurechnen“ (L_13_SAGE_ÖHO). Dies wird zum einen verbunden mit einer gewissen Zielgerichtetheit im Studium, das dadurch letztlich auch schneller absolviert werden kann. Nicht alles kann dabei jedoch als „Hochschulkompetenzen“ (VRL_7_SAGE_PHO) anerkannt werden, da diese sich von Kompetenzen in Ausbildungen oder Weiterbildungen unterscheiden. Daneben finden sich zudem Studiengänge, für die eine Ausbildung eine Voraussetzung darstellt, wie z.B. im Bereich der Gesundheitspädagogik.

Studierende können durch vorherige Ausbildungen oder andere Studiengänge sowie Berufserfahrung einerseits davon überzeugt sein, dass „alles, was mich interessiert und Kompetenzen, die ich brauche, ich mir selber schon angeeignet [habe]“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA). Wie sich unter Motiven bereits zeigte, kann dies dazu führen, dass das Studium als Mittel zum Erhalt eines akademischen Qualifikationsnachweises erscheint, der jedoch nichts über die Kompetenzen aussagt.¹⁹ So betont auch ein*e Lehrende, dass Studierende sich über das Studium auf die Wirtschaft vorbereiten wollen, obwohl sie „gemäß diesem europäischen Qualifizierungsrahmen eigentlich diese Ebene schon erreicht [haben], aber sie haben es eben nicht akademisch erreicht“ (L_18_WiWi_PHO).

Andererseits kann durchaus gesehen werden, dass dies das Studium nicht unbedingt erleichtert. Zum einen sei es „schwierig für jemanden, der schon so lange im Beruf ist, ... neue Kompetenzen zu entwickeln“ (Stud_12_BWL_PHO_BA). Zum anderen stellt das Studium inhaltliche Anforderungen, an die sich wieder gewöhnt werden muss:

¹⁷ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

¹⁸ Der Begriff Anerkennung wird in den Landesgesetzen meistens verwendet für hochschulisch erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen, Studienzeiten, Studienabschlüsse, Vor- und Zwischenprüfungen sowie Fernstudieneinheiten. Der Begriff Anrechnung wird meistens verwendet für außerhochschulisch erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten.

¹⁹ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

Ja, aber was da erzählt worden ist, wo ich dachte, mein Gott, das ist 20 Jahre her. Verdammt Axt. Also, da musste ich mich echt auf den Hosenboden setzen, damit ich da durchkomme. Nee, das war wirklich, war wirklich sehr anstrengend. (Stud_12_BWL_PHO_BA)

Studierende bewegen sich damit zwischen dem Bewusstsein über vorhandene Kompetenzen und dem Erkennen, dass ein Studium andere Erwartungen an sie stellt. Dies kann auch bedeuten, angesichts dieser Erwartungen nicht zu erkennen, dass bestimmte Kompetenzen wertvoll und übertragbar in ein Studium sind. Einige Lehrende in SAGE betonen dahingehend, wie wichtig es sei, dies zu Beginn des Studiums explizit zu machen und in einen akademischen Lernprozess zu integrieren:

Und das Besondere an den berufsintegriert-Studierenden ist in der Tat, dass die kommen eigentlich mit einem unglaublich, wahnsinnig breitem Praxiswissen, dessen sie sich aber oft überhaupt gar nicht bewusst sind. Also wir haben dort so ein Einstiegsseminar für alle, Und da geht es wirklich nur ein halbes Jahr lang um die Reflexion: „Was habe ich genau? Was kann ich eigentlich alles?“ Also die müssen dann so einen Reflexionsbericht schreiben: Was sind meine Kompetenzen? Was kann

Übersicht 11: Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen laut Landeshochschulgesetzen

Bundesland	Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen...
BW	...dürfen höchstens 50 Prozent des Hochschulstudiums ersetzen (§ 35 (3)).
BY	...dürfen höchstens die Hälfte der nachzuweisenden Kompetenzen ersetzen (Art. 86 (2)).
BB	...sind bis zu 50 Prozent auf ein Hochschulstudium anzurechnen (§ 25 (5)).
BE	...sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen (§ 23a (1)).
HB	...sind bis zur Hälfte der für das Studienangebot vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen (§ 56 (2)).
HH	...sind in einem Umfang von bis zur Hälfte auf die zu erbringenden Studien- und Prüfungsleistungen anzurechnen (§ 40 (2)).
HE	...dürfen nicht mehr als 50 Prozent der in dem Studiengang erforderlichen Prüfungsleistungen durch die Anrechnung ersetzt werden (§ 22 (6)).
MV	...können höchstens bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums ersetzen (§ 20 (3)). Eine Einstufung in ein höheres als das erste Fachsemester eines Studiengangs, der zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führt, ist möglich, wenn einschlägige Berufsausbildung oder Berufstätigkeit von mindestens drei Jahren vorliegt – durch Einstufungsprüfung oder Unterlagen (§ 20 (2)).
NI	keine Angabe
NW	...können über einen Umfang von bis zur Hälfte der zu erbringenden Prüfungsleistungen hinaus anerkannt werden, wenn 1. die Hochschule für die Anerkennung ein Qualitätssicherungskonzept entwickelt hat, welches unter Einbezug externen Sachverständs die einzelnen Anerkennungsentscheidungen insgesamt einem qualitätsgesicherten Prüfverfahren unterzieht, und 2. dieses Qualitätssicherungskonzept von einer Agentur im Sinne des Artikels 3 Absatz 2 Satz 2 des Studienakkreditierungsstaatsvertrags erfolgreich begutachtet worden ist (§ 63a (7)).
RP	...werden in einem Umfang bis höchstens zur Hälfte des Hochschulstudiums angerechnet (§ 25 (4))
SH	... können insgesamt bis zu 50 % der für den Studiengang erforderlichen Leistungspunkte angerechnet werden (§ 51 (1)).
SL	...sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen. Praxiszeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, können auf abzuleistende, in den Studiengang eingeordnete berufspraktische Tätigkeiten angerechnet werden (§ 65 (5))
SN	...können höchstens bis zur Hälfte des Studiums berechnet nach Leistungspunkten gemäß dem European Credit Transfer System (ECTS-Leistungspunkte) angerechnet werden (§ 35 (1))
ST	...dürfen nicht mehr als 50 v. H. des Studiums ersetzen (§ 15 (4)). Personen, die sich in ihrer Berufspraxis, im Rahmen der Weiterbildung oder durch autodidaktische Studien ein den Prüfungsordnungen entsprechendes Wissen und Können angeeignet haben, können bei einem Prüfungsausschuss die Zulassung zur Hochschulprüfung beantragen. (§ 15 (2))
TH	...dürfen nicht mehr als 50 vom Hundert der Prüfungsleistungen angerechnet werden. In Einzelfällen ist eine Einstufungsprüfung, in der Studienbewerber nachweisen, dass sie über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die eine Einstufung in ein höheres Fachsemester rechtfertigen, zulässig (§ 54 (10)).

Quelle: <https://www.hrk-modus.de/ressourcen/landesrechtliche-rahmen#c2579> (Stand 7.3.2025); eigene Darstellung

ich überhaupt? Was kann ich auch wissenschaftlich leisten, ohne dass ich vorher gewusst habe, dass ich das eigentlich kann? Und das ist für die wiederum ganz wichtig, um den Teil, den sie nicht so gut können, nämlich dieses wissenschaftliche Arbeiten, um da reinzuwachsen. [...] Und das baut die Leute unglaublich auf. Und sie werden in der Regel nach so einem halben Jahr sehr viel kreativer in der Nutzung ihrer eigenen Kompetenzen. Also wenn sie sich erst mal dessen bewusst sind, dann fangen sie an, kreativ damit zu spielen. (L_6_SAGE_ÖHO)

Es gehe damit um ein Bewusstmachen von bereits entwickelten und durchaus anschlussfähigen Kompetenzen, aber auch die Fokussierung dessen, was in einem Studium weiter- und neu entwickelt werden sollte.

Dies verweist zum einen darauf, dass eine Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen zu Beginn des Studiums gefördert werden sollte. Hier zeigen sich in den Interviews deutliche Unterschiede, ob Studierende sich in den ersten Semestern von allein eingewöhnen oder ob es einer expliziten Eingewöhnungs- und Unterstützungsphase bedarf – für alle Studierenden. Zum anderen weisen alle Beispiele darauf hin, dass es in einem Studium damit nicht nur um Entwickeln, sondern oft auch „eher um Weiterentwickeln“ (VRL_7_SAGE_PHO) von Kompetenzen geht. Was sich diesbezüglich die Studierenden insbesondere zu Beginn ihres Studiums erwarten oder erwartet haben, wird im folgenden betrachtet.

4.2. Erwartungen von Studierenden an Kompetenzentwicklung

Kompetenz wird hier verstanden als „Einheit der Differenz von Wissen, Können, Wollen, Dürfen sowie Haltung“ (Arndt/Richter 2025: 37). „Dürfen“ erwies sich als durchaus bedeutsam im Zusammenhang mit dem Studienwahlmotiv des akademischen Qualifikationsnachweises, der es z.B. erst ermöglicht, einer bestimmten Tätigkeit (weiterhin) nachgehen zu können.²⁰ In diesem Zusammenhang wurde zudem unter Ausgangslagen ausgeführt, dass sich Studierende darin unterscheiden, ob sie vor dem Studium außerhochschulische Kompetenzen entwickelt haben, z.B. durch eine Ausbildung und/oder Berufserfahrung. In diesen Fällen können Studierende mitunter davon ausgehen, dass sie die für die Berufstätigkeit notwendigen Kompetenzen bereits entwickelt haben und der akademische Abschluss den formalen Nachweis liefert. „Wollen“ erweist sich in diesem Zusammenhang als übergreifende Dimension, die als Studienwahlmotiv die Entscheidung für das Studium sowie die Erwartungen an das Studium gleichermaßen strukturiert.

Daneben haben alle interviewten Studierenden Erwartungen an die Entwicklung von Kompetenz als Wissen, Können und Haltung. Die meisten Studierenden hatten keine Schwierigkeiten, diese drei Dimensionen zu fassen. Wenigen SAGE-Studierenden waren Kompetenzkonzepte aus dem Studium sehr vertraut. Einige andere Studierende hatten insbesondere Schwierigkeiten, den Begriff Haltung zu fassen.

4.2.1. Wissen

Von einem*r Lehrenden wird „die Vermittlung von Fachwissen“ als wesentliche Erwartung von Studierenden an ein Studium wahrgenommen, das „tief, breit und aktuell“ (L_12_WiWi_PHO) sein müsse. Die Interviews mit den Studierenden zeigen, dass sich ihre Erwartungen an Wissen zwischen viel bzw. breitem, nützlichem und konkretem (Fach-)Wissen bewegt, wobei sich vor allem das Verhältnis zwischen breitem und konkretem Wissen als Spannungsfeld erweist.

²⁰ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

Möglichst viel Wissen

Gerade SAGE-Studierende betonen, dass sie sich möglichst viel Wissen im Studium aneignen wollen. Dies wird zum einen verbunden mit einer hohen intrinsischen Motivation, „weil ich davon nie genug kriegen kann“ (Stud_8_SAGE_PHO_BA). Neues Wissen wird dabei als „aktivierende Komponente“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA) für das eigene Wohlbefinden erlebt. Zum anderen wird es als herausfordernd beschrieben, den Umfang an Fachwissen zu verarbeiten und die Konzentration aufrechtzuerhalten, d.h. „also wirklich beim Ball zu bleiben und zu sagen: ‚Ich bin jetzt hier, ich will jetzt was lernen und ich konzentriere mich jetzt und bin nicht von 20 Sachen noch nebenbei abgelenkt‘“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA). An diesem Zitat zeigt sich zum einen, dass eine hohe Selbstorganisationskompetenz im Studium als Herausforderung erlebt wird.²¹ Zum anderen steht hier der Wunsch nach einer konzentrierten Auseinandersetzung mit Wissen im Vordergrund und nicht unmittelbar die Nützlichkeit des Wissens.

Nützliches Wissen

Einige WiWi-Studierende heben dahingegen deutlich hervor, dass es um Wissen geht, „was nützlich ist“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA). Dies kann sich sowohl auf privat wie auch beruflich nützlich Wissen beziehen. Versteht man nützlich Wissen als beruflich relevantes und anwendbares Wissen, so wird dies jedoch auch in SAGE thematisiert. Das Wissen im Studium kann dahingehend als zu breit und abstrakt angesichts der Erwartung eines konkreten Bezugs zu den Anforderungen der beruflichen Praxis erachtet werden, sodass es als „nicht wirklich gewinnbringend“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA) erlebt werden. Dies ist zum einen eng verbunden mit dem Wunsch nach Handlungssicherheit in der Praxis.²² Zum anderen weist es Überschneidungen mit konkretem (Fach-)Wissen auf, dem die Studierenden auch Relevanz für die Praxis zuschreiben.

Konkretes (Fach-)Wissen

Unabhängig von der Fächergruppe haben Studierende Erwartungen an konkretes (Fach-)Wissen. Entsprechend finden sich vielfältige Wissensbereiche: menschliche Psychologie, Klassenführung, Didaktik, Gesprächsführung, Recht, Suchtprävention, Opferschutz oder Führung. Diesbezüglich fallen drei Aspekte auf. Erstens gewinnen unabhängig davon, ob Kompetenzen als bereits entwickelt erachtet werden, bestimmte Aufgaben und themenbezogenes Interesse an Relevanz und damit auch die Möglichkeit, Kurse danach auswählen zu können. Wo dies nicht der Fall ist oder nicht darauf vertraut wird, dass solch spezielle Seminare angeboten werden, werden auch zusätzliche Weiterbildungen in Betracht gezogen:

Und ich wollte jetzt innerhalb des Studiums schon an so ein paar Seminaren oder Weiterbildungen teilnehmen, wo man so ein bisschen mehr über bestimmte Bereiche erfährt. [...] Was halt auch noch mal nicht zu vergleichen ist mit diesen allgemeinen Sachen, die du vielleicht auf dem Jugendamt oder was erlebst. Das sind doch noch mal ein paar andere Hausnummern und dementsprechend sind natürlich auch Seminare oder irgendwelche Fachsachen schon ziemlich wichtig, wo ziemlich wenig angeboten wird. Man hat dann im letzten Jahr allgemein noch so ein paar Wahlpflichtmodule. Da habe ich dann die Hoffnung, dass da vielleicht so ein bisschen was dabei ist, was so in die Richtung geht oder wo man noch zusätzlich was machen kann. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Gerade wenn Studierende bereits in der Praxis tätig sind oder waren, bringen sie zweitens Themen und Fragen aus der Praxis mit, auf die sie sich Antworten im Studium erwarten, auch weil sie in der Ausbildung nur ansatzweise behandelt wurden. In der Auseinandersetzung mit Kompetenzverständnissen an Hochschulen zeigten sich bereits Abgrenzungen zwischen Ausbildung und Studium (Arndt/Richter 2025). Auch von Studierenden wird beobachtet, dass sich das Wissen in der Ausbildung deutlich von dem Wissen im Studium unterscheidet, z.B. zu Führung:

Und dann war es so, man hat es angesprochen: „So, das gibts, okay, mehr müssen Sie nicht wissen, machen wir weiter.“ So, und jetzt haben wir ja auch mit Maslow dann oder hier mit Herzberg, Zwei-

²¹ s.u. 5.4. Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz

²² s.u. 4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug

Faktoren-Modell oder -Theorie da, genau, mit Hygienefaktoren, Motivatoren, was die Menschen so ein bisschen antreibt. Und dann geht man auch wirklich mehr in die Tiefe und dann hat man auch mal was neu dazugelernt. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

Ähnlich verhält es sich mit juristischem Wissen zu Körperverletzung oder Datenschutz im Pflegebereich, das in der Ausbildung nur angesprochen und erst im Studium vertieft wurde. Zu dem in der Ausbildung ebenfalls nicht präsentem Wissen wird auch wissenschaftliches Wissen rund um wissenschaftliches Arbeiten gezählt. Für Studierende kann es aus genau diesem Grund von Interesse sein – „weil man das eben nicht in der Ausbildung lernt“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA). Ähnlich wird es von Lehrenden beobachtet. Gerade die Studierenden, die bereits vor dem Studium berufstätig in der Pflegepädagogik geworden sind, wofür nun ein akademischer Abschluss verlangt wird, seien sehr motiviert, sich didaktisch-pädagogisch weiterzubilden:

Also wie so ein Filter, dass diejenigen Personen, die selber Lust haben, Wissen zu vermitteln, sind häufig auch diejenigen, die Lust haben, dafür sozusagen Wissen sich anzueignen. Und das sind auch die Erwartungen. Also dann zu sagen, dass sie sich da ganz konkret fortbilden wollen, auch was diesen pädagogisch-didaktischen Bereich angeht. Stellen Sie sich vor, Sie sind in einem Ausbildungsberuf und werden dann quasi ins kalte Wasser geschmissen, und es wird gesagt: „Na ja, wir suchen hier eine Lehrkraft, und dann arbeitet man so in Teilzeit, ein paar Stunden in der Woche, als Lehrkraft an einer Fachschule, ohne irgendwie Know-how an der Hand zu haben, wie man das eigentlich macht.“ Das ist dann, glaube ich, die Erwartung auch: Wie werde ich zu einer Lehrkraft, wie komme ich in dieses neue Berufsbild rein? (L_4_SAGE_PHO)

Zugleich stellt ein Studium keine Vertiefung oder Erweiterung des Wissens aus Ausbildungen dar. Ebenfalls am Beispiel der Pflegepädagogik wird verdeutlicht, dass sich das Studium zwischen der Ausbildung und einem Lehramt-Studium an einer Universität bewegt. Während die Erwartung an pädagogisches Wissen im Master durchaus erfüllt wurde, fand im Unterschied zu einem Universitätsstudium jedoch keine Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichem Wissen statt:

Das, was ich jetzt den Schülern unterrichte, noch mal Herz-Kreislauf-Systeme oder andere Themen, war nie Bestandteil des Studiums. Das heißt, die muss ich mir noch mal komplett selbst aneignen. Mein Wissen ist ja auch zehn Jahre alt. Also das Wissen, was ich vermittele, beruht auf meinem Ausbildungsstand. Also wir bekommen im Pflege- und berufspädagogischen Studium nur pädagogisches Werkzeug an die Hand und nichts Inhaltliches, was ich denen dann vermitteln kann. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

Es liegt demnach in der Verantwortung der Absolvent*innen, sich eigenständig Fachwissen zu erschließen und zu aktualisieren, das sie schließlich vermitteln sollen.

Insbesondere in der Sozialen Arbeit wird jedoch reflektiert, dass die Erwartung an möglichst konkretes und spezifisches Wissen mit dem Selbstverständnis des Faches kollidiert. Betont wird, dass es um eine Balance zwischen breitem und spezifischem Wissen gehe:

Wissen wäre halt tatsächlich so diese Hintergründe, die teilweise Verhalten erklären, wo es ja dann so Richtung Psychologie geht. Und gerade im [Tätigkeitsbereich] gibt es ja Vielseitiges, also zum Beispiel, wenn die Kinder zu Hause eben erfahren haben, dass der Kühlschrank selten gefüllt ist und dann gucken müssen, wo sie Essen herbekommen, dass sie eben anfangen, Nahrungsmittel zu horten im Kinderzimmer in den Pflegefamilien. Und da so dieses Dahintergucken, wie erklärt sich dieses beobachtbare Verhalten? [...] Da gibt es ja noch bestimmte Krankheitsbilder oder Störungsbilder. Also das ist auch so ein Wissensteil, wo ich hoffe, dass das noch kommt, sodass man da halt so einen Einblick zumindest bekommt, um dafür sensibilisiert zu sein. Die Soziale Arbeit ist ja kein Feld, wo man dann Experte in einem konkreten Gebiet ist, sondern es ist ja eben so ein Mix, sehr breit. Aber dass man da zumindest diesen Impuls bekommt und dann weiß, okay, ah, das gibt es und um sich dann im konkreten Fall, wenn es dann akut ist sozusagen, da noch mal eingehender mit zu beschäftigen. Also insofern vom Wissen her würde ich sagen, wirklich eine breite Ausstellung an sowohl psychologischem Verständnis als auch Methodenkompetenz als auch eben in der Beziehungsgestaltung. (Stud_1_SAGE_PHO_BA)

Breites Wissen fungiert hier als Ausgangspunkt, von dem aus sich Studierende zum einen konkretes Wissen erschließen und zum anderen orientieren können. Konkretes Wissen bleibt dabei relevant, um z.B. ein „Störungsbild“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA) in der Kindesentwicklung erkennen und entsprechend professionell handeln zu können.

Zum einen kann dies durchaus zu Konflikten führen, wenn z.B. möglichst konkretes (Fach-) Wissen erwartet wird, das in einem bestimmten Praxisfeld relevant ist. Zum anderen können sich Fächer und Studiengänge innerhalb von SAGE durchaus stark danach unterscheiden, inwiefern sie konkretes oder breites Fachwissen fokussieren. So seien in der Pflegepädagogik viele Studierende, die erst mithilfe des Studiums Fachwissen erschließen, wie man Wissen vermitteln kann:

Stellen Sie sich vor, Sie sind in einem Ausbildungsberuf und werden dann quasi ins kalte Wasser geschmissen, und es wird gesagt: „Na ja, wir suchen hier eine Lehrkraft.“ Und dann arbeitet man so in Teilzeit, ein paar Stunden in der Woche, als Lehrkraft an einer Fachschule, ohne irgendwie Know-how an der Hand zu haben, wie man das eigentlich macht. Das ist dann, glaube ich, die Erwartung auch: Wie werde ich zu einer Lehrkraft, wie komme ich in dieses neue Berufsbild rein? (L_4_SAGE_PHO)

Gerade das konkrete pädagogische Wissen sei es, das aus Sicht der*des Lehrenden ein großer Treiber für Studierende ist, die oftmals ohne pädagogisches Studium bereits als Lehrkräfte tätig sind. Während ebendies gesetzlich nun ausgeschlossen werden soll, steht die Betonung pädagogischen Wissens zum einen in Spannung zu dem erwähnten fehlenden Fachwissen, das letztlich von Lehrkräften vermittelt werden muss. Zum anderen verdeutlicht das Zitat, dass es nicht nur um pädagogisches Wissen an sich, sondern um dessen Anwendung – Know-how – geht.

4.2.2. Können

Im Zusammenhang mit Können lassen sich drei Schwerpunkte unterscheiden, die die Studierenden setzen: (Fach-)Wissen anwenden, wissenschaftlich arbeiten sowie das eigene Handeln reflektieren.

(Fach-)Wissen anwenden

Wie sich bereits unter Wissen zeigt, thematisieren die Studierenden, dass sie nicht nur (Fach-) Wissen an sich, sondern dessen Anwendung erwarten. Dabei lassen sich sechs sehr konkrete thematische Schwerpunkte von Wissen identifizieren, von dem sich erwartet wird, dass es zu Können transformiert wird:

- Englisch sprechen können auf einem Niveau, auf dem „ich mich sicher in der Sprache fühle“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA).
- Präsentationen halten können, mitunter, da man „im Bachelor nie eine Präsentation irgendwie vorbereiten“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA) musste
- Führung, „um ein Team führen zu können“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA).
- Menschen einschätzen können, um Verhalten antizipieren und schwierige Gespräche führen zu können.
- Durch Fachwissen Menschen „fachgerecht helfen“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA) bzw. „individuell und nicht irgendwie helfen zu können“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA).
- Methoden der Gesprächsführung, die man „auch mal praktisch übt, damit man dann auch schon ein bisschen praktische Kenntnisse hat“ (Stud_2_SAGE_ÖHO_BA).

Neben der durchaus überraschenden Erwartung an ein Master-Studium, Präsentationen halten zu können, da dies im Bachelor-Studium keine Rolle gespielt hat, wird von allen Studierenden die Transformation von Wissen in Können von den Studierenden in enger Verbindung mit dem „Berufsleben“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA) und „beruflichen Erfahrungen“ (Stud_7_SAGE_PHO_BA) verargumentiert. Es wird sich demnach einerseits erwartet, im Studium etwas zu lernen, das man dann auch „sicher dann im Berufsleben anwenden kann“ (Stud_2_SAGE_ÖHO_BA). Andererseits kann auch die berufliche Tätigkeit zum Wunsch führen, „mich ursprünglich methodisch noch weiterentwickeln und da mir Handlungskompetenzen aneignen auf wissenschaftlicher Grundlage“ (Stud_10_SAGE_PHO_MA).

Wissenschaftlich arbeiten

In zwei Fällen wird sehr deutlich expliziert, dass vom Studium erwartet wird, wissenschaftliches Arbeiten zu erlernen. Die Gründe sind jedoch verschieden. Zum einen geht es darum, herauszufinden, „ob ich nun auch noch den Master dranhängen möchte, um doch noch ein bisschen mehr wissenschaftlich zu arbeiten, oder ob ich dann später sagen kann, dass Wissenschaft eher nicht mein Feld ist und ich dann lieber in der Praxis eben tätig werde“ (Stud_2_SAGE_ÖHO_BA). Angestrebt ist somit, abzugleichen, ob wissenschaftliches Arbeiten den eigenen Neigungen und Kompetenzen entspricht, das entsprechend in einem Master-Studium vertieft werden könnte. Zum anderen werden sich konkret Kompetenzen im Schreiben von Seminararbeiten erwartet. Begründet wird dies damit, dass „ich noch nie davor damit in Kontakt gekommen [bin], also so arbeiten, schreiben, verfassen, Recherche“ (Stud_11_BWL_PHO_BA).

Angesichts der Tatsache, dass wissenschaftliches Arbeiten als ein Grundelement eines Hochschulstudiums erachtet werden kann, mag es verwundern, dass so wenige Studierende dies bereits zu Beginn des Studiums als Erwartung hatten. Wie bei dem Motiv der guten wissenschaftlichen Ausbildung²³ scheint es sich hier eher um Kompetenzen zu handeln, die oft erst im Verlauf – oder rückblickend – als wichtig von Studierenden eingeordnet werden.

Eigenes Handeln reflektieren

In einem Fall wird besonders hervorgehoben, dass es weniger die Erwartung an konkrete Orientierung für das eigene Handeln besteht als vielmehr daran, das eigene Handeln reflektieren zu können:

Das Handeln, da will ich vor allen Dingen auch die Möglichkeit finden, mein Handeln gut reflektieren zu können. Ich glaube, mir geht es gar nicht darum, spezielle Handlungsmuster zu lernen, wie ich wann vorgehen kann, sondern eher mehr die Fähigkeit zu entscheiden, welches Handeln ist jetzt aus welchen Gründen gut, welches Handeln ist aus welchen Gründen schlecht. (Stud_8_SAGE_PHO_BA)

Das Bewusstsein, dass es stets verschiedene Handlungsmöglichkeiten gibt, geht einher mit jenem darüber, dass diese auch aus unterschiedlichen Perspektiven situationsgerecht sein können – oder eben nicht. Diese Reflexion steht in enger Verbindung mit einer Haltung, in der das Einnehmen verschiedener Perspektiven wichtig ist.

4.2.3. Haltung

Haltung kann kaum ohne Wissen und Können nachvollzogen werden. Haltung ist zudem eng verbunden mit der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und damit auch Persönlichkeitsentwicklung. Zugleich abstrahiert sie von der eigenen Person und Persönlichkeit und wird dabei auch mit Professionalität verargumentiert. Daher mag es nicht verwundern, dass Haltung insbesondere von den Studierenden in SAGE betont wird. Dabei lassen sich drei Aspekte differenzieren: Offenheit für und Wechsel von Perspektiven, Autorität und Abgrenzung in der professionellen Arbeitsbeziehung sowie Geduld und Akzeptanz.

Offenheit für und Wechsel von Perspektiven

Erstens wird in Bezug auf Offenheit das *Zusammenkommen mit unterschiedlichen Menschen* im Studium betont. Dies wird zum einen mit dem Wunsch der persönlichen Entwicklung zu einer offenen Haltung gegenüber neuen Erfahrungen und Menschen verbunden:

Und selber als Person noch mal so einen Schritt weiter zu machen, ein bisschen, ein bisschen ja, ich sag mal erwachsener werden, so ein bisschen ja, auch offener werden, sich auf neue Dinge einzulassen. [...] Und auch, dass man mit neuen Leuten zusammenarbeitet, man hat ja, wir haben ja auch viel, Online-Kurse. Da hat man dann auch mit Leuten aus [Stadt], [Stadt] zu tun. Und es ist schon

²³ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

mal was anderes, wenn man dann online in so einen Raum kommt mit neuen Leuten, die man nicht kennt, dann irgendwelche Arbeiten vorbereiten muss, das ist schon mal was anderes. (Stud_11_BWL_PHO_BA)

Zum anderen wird das Kennenlernen verschiedener Perspektiven betont, wie sie z.B. von Kommiliton*innen auf den jeweiligen Lerngegenstand eingenommen werden können.

Zweitens wird sowohl in WiWi als auch in SAGE Offenheit i.S. einer *Weltoffenheit* thematisiert, die verschiedene Aspekte umfasst. In der Pflegepädagogik wird mit Lerngruppenheterogenität argumentiert, die zum einen daraus resultiert, dass es „unvermeidlich [ist], dass wir auch Auszubildende aus Zuwanderung generieren“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA), d.h. es werden Menschen aus anderen Ländern für die Pflegeausbildung angeworben. Zum anderen treffen Menschen aus unterschiedlichen Altersgruppen zusammen. Entsprechend sei es notwendig:

Also auch da eine Haltung zu schaffen, eine weltoffene Haltung, die es aber auch, ja, sowohl lernstarken als auch lernschwachen Auszubildenden ermöglicht, eine gute Unterrichtszeit zu haben. Also Individualität und auch diese Generation, Generation Z ist oft verpönt, die nicht zu stigmatisieren. Also das sind so vielleicht persönliche Haltungen, die mir wichtig sind, in meinem alltäglichen Beruf und die ich auch erhofft habe, im Studium zu lernen. Und das war tatsächlich auch Gegenstand. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

In Bezug auf WiWi wird es einerseits als Wandel durch neue Generationen beobachtet, die durch die Sozialen Medien für globale Probleme, z.B. in Bezug auf die Umwelt, sensibilisiert werden und andere Erwartungen an Unternehmen haben, in denen sie arbeiten möchten. Das Interesse eines*r Student*in war es daher auch, über das Studium mit Auslandsaufenthalten eine „Weitsicht auf die gesamte Welt“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA) zu bekommen. Andererseits wird es als ungewöhnlich markiert, dass weltoffene Haltung und soziale Verantwortung im Rahmen eines Studiums thematisiert werden:

Schon eine weltoffene Haltung, aber auch globale Verantwortung. [...] Also, es klingt ein bisschen blöd eigentlich bei einem BWL-Studiengang, aber so soziale Verantwortung, das würde ich schon sagen, hat einen großen Einfluss. Und auch die Frage: Okay, also ich bin nicht alleine auf der Welt, welchen Einfluss hat mein Verhalten auf meine Mitmenschen, auf nächste Generationen? [...] Ich glaube, es geht eher darum, das sozusagen bei allen möglichen Themen, zumindest jetzt bei der [Name Hochschule], mit zu vermitteln, dass eine Haltung wichtig ist, dass man sich zu Themen positioniert, dass man halt über die Auswirkungen des eigenen Handelns auch ein bisschen nachdenkt und nicht einfach nur macht und dann sagt so: „Ups jetzt ist das Kind in den Brunnen gefallen.“ Sondern vorher vielleicht mal drei Schritte weiterdenkt, was das bedeuten kann oder wie man gewisse Themen anders angehen kann und halt den Status quo auch, also das würde ich sagen, das ist ein großes Thema von der [Name Hochschule], dass man halt sagt, okay, egal, über was wir reden, der Status quo ist gegeben, aber man muss den nicht so übernehmen. Man kann den oder man sollte den auch immer hinterfragen, ob das der richtige Weg ist. (Stud_14_WiWi_PHO_MA)

Eine weltoffene Haltung wird zugleich mit dem Wechsel und dem Hinterfragen bestehender und eigener Perspektiven verbunden – und damit drittens mit *Empathie*. Dabei geht es stets auch um die Erwartung, zu verstehen, weshalb sich Menschen verhalten, wie sie sich verhalten – sei es aufgrund von kulturellen Prägungen, familiärer Sozialisation oder individuellen Problemlagen. In diesem Zusammenhang ist Empathie verbunden mit Wissen sowie Können, wenn es darum geht, z.B. durch Verstehen des Gegenübers „im Endeffekt auch einfach anderen Menschen zu helfen“ (Stud_8_SAGE_PHO_BA) oder man durch das Einschätzen möglicher Reaktionen und Verhalten „möglichst gut mit seinen Klienten auch schwierige Gespräche führen kann“ (Stud_2_SAGE_ÖHO_BA).

Offenheit und Empathie beziehen sich somit darauf, wie man Menschen und der Welt begegnet, wobei angestrebt ist, eine „offene, wertneutrale und eher begleitende als urteilende Haltung“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA) auszubilden. Dies ist auch relevant für eine weitere Dimension von Haltung, die jedoch zugleich notwendige Distanz betont: Professionalität.

Autorität und Abgrenzung

In zwei Fällen steht die professionelle Arbeitsbeziehung im Zentrum der Erwartungen an das Studium, in der sich Wissen, Können und Haltung treffen.

Im pädagogischen Setting kann es eine Herausforderung darstellen, Autorität herzustellen, d.h. eine professionelle Rolle zu finden und sich selbst zu positionieren, gerade wenn der Altersunterschied zwischen Lehrenden und Lernenden gering ist:

Also, das ist auch ein großes Thema. Also nicht, jemanden anzugehen oder anzuschreien, sondern wie schafft man es, eine Autorität zu werden und Respekt zu erlangen? Und bezogen auf mein Alter: Wie gelingt es mir, wie bekomme ich das hin, von allen Auszubildenden als Vorbildfunktion in meiner Rolle aufgrund meines Alters für voll oder gerecht genommen zu werden? (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

Die Herstellung einer Autorität betrifft vor allem die Wirkung und das Handeln der eigenen Person in der sozialen Beziehung, wofür Wissen allein nicht ausreichen würde. Dies steht auch in einem anderen Fall aus der Sozialen Arbeit im Fokus. Methoden werden durchaus als wichtig erachtet, jedoch ebenso die Entwicklung einer Haltung gegenüber Klient*innen, die sich von der eigenen Person distanziert, um sie individuell unterstützen zu können, sich selbst zu helfen:

Für mich heißt professionell, dass es irgendwo gewissermaßen strukturiert ist und dass man auch bestimmte Sachen einordnen kann. Also, dass ich zum Beispiel ein gezeigtes Verhalten anders einordne, wenn ich diesen Hintergrund habe, als wenn ich es jetzt nur aus meinem normalen Alltag erfahre, sozusagen. Ne, dass eben bestimmte Sachen anders gedeutet und gewichtet werden als am Küchentisch, sag ich mal. Und dann natürlich, dass dann auch die Professionalität irgendwo mitbringt, dass man seine eigenen Impulse und auch Vorstellungen und so weiter ja immer wieder irgendwie hinterfragt und dann auch ja eben nicht so aus dem Ich heraus handelt, sondern eben aus so einer Arbeitsperspektive, sag ich mal, die halt ein Stück weit neutraler natürlich ist, um einfach auch offen zu sein für verschiedene Lebenswege. Wenn ich jetzt von mir ausgehe und anfangs, so subjektiv heraus zu werten, wie sollte ein ideales Leben aussehen, und was ist wichtig, was ist unwichtig? Und die Professionalität würde da natürlich eine Neutralität reinbringen müssen, so, um halt offen zu sein für Anderes, so, weil es ja irgendwo darum geht, dass der Klient sich selber helfen muss und das nicht so übergestülpt wird. (Stud_1_SAGE_PHO_BA)

Das gerade in der Sozialen Arbeit starke Studienwahlmotiv des sozialen Gestaltungswunsches und des in SAGE wichtigen Aspekts für den Berufs- und Lebenswegs des Helfens²⁴ – soll somit zum einen zu Professionalität transformiert werden, die die Selbstermächtigung der Klient*innen ermöglicht, sich selbst zu helfen.

Die Reflexion der notwendigen Trennung von privatem Ich und professionellem Ich wird von anderen Studierenden der Sozialen Arbeit als wesentlich im Studium i.S. von „Selbsterfahrung“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA) thematisiert und mit beobachteten Problemen einer fehlenden Trennung in der Praxis kontrastiert:

Aber dabei auch ein gesundes Maß finden zwischen, ich tue mein privates Ich komplett ausblenden und ich tue mein privates Ich zu sehr in den Berufsalltag reinziehen. Genau, da die gesunde Mischung zu finden ist etwas, was nach meinen Erfahrungen in meiner Praxis vielen Leuten noch fehlt. [...] Wir haben zum Beispiel einen Kollegen, der zum Beispiel spezifisch einen Klienten anders behandelt, weil er halt persönlich von ihm angetriggert ist, weil er halt Verhaltensmuster am Tag legt, ... wo dann auch einfach er merkt, dieser Junge verhält sich ähnlich wie er als Kind. Und dadurch stößt er dann an die Situation, dass er mit dem Kind anders umgeht als mit den anderen. Und das ist dann zum Beispiel eine Form von Haltung, wo ich sagen muss, das darf nicht sein und das kritisiere ich dann auch und auch andere Kollegen machen das. Aber passiert doch tatsächlich ziemlich häufig sowas. Wo ich mir sage, da möchte ich gerne im Studium gefestigt werden, dass mir sowas nicht passiert. (Stud_8_SAGE_PHO_BA)

Es geht demnach darum, in der professionellen Haltung gefestigt zu werden, was auch in anderen Fällen betont wird. Die Festigung bezieht sich dabei zum anderen darauf, eigene Grenzen zu kennen, was die eigenen Kompetenzen angeht. Wenn man sich dessen bewusst ist, „gesteht man sich das ehrlich ein und gibt das im Notfall einfach ab an jemand anderen, der das vielleicht eher kann“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA). Diese Grenzen zu kennen und mit der entsprechenden Haltung auch danach zu handeln, wird auch von Lehrenden als überaus relevant hervorgehoben:

²⁴ s.o. 3.2. Aspekte des Berufs- und Lebenswegs

Weil das ist auch in der Praxis oft ein Riesenproblem, dass viele Führungskräfte, auch Bereichsleitungen und vor allem Trägerleitungen, mit einer Hybris an den Tag gehen, wo sie meinen, sie könnten alles. Weil sie eine Position haben, da glauben sie, das ist ihre Rolle. Sie müssen auch alles können. Das ist gerade für diejenigen, die später Führungskräfte werden wollen, also die so einen Schwerpunkt Leitung-Management sozusagen bei mir studieren, ganz schwierig, ihnen den Zahn zu ziehen, zu sagen: „Es gibt bestimmte Dinge, die müsst ihr jetzt hier im Studium für euch entdecken, die ihr nicht könnt. Und das ist auch nicht schlimm, dass ihr sie nicht könnt, weil dafür gibt es Expertise woanders. Und die kann man einkaufen.“ [...] Und das ist ganz wichtig, weil, wenn man das sozusagen sieht, kann man sich auf das konzentrieren, was man gut kann. Und als Persönlichkeit fühlt man sich dann trotzdem gestärkt und überhaupt nicht doof dabei. Weil man zugeben kann, bestimmte Dinge nicht zu können. Also das Zugucken von Fehlern, das Zugucken von bestimmten Dingen, die man nicht kann, ist eine ganz wichtige Voraussetzung, überhaupt leiten und führen zu können. Und das müssen die Leute verstehen. (L_6_SAGE_öHo)

Eigene Grenzen erkennen und anzuerkennen, ist auch eng verbunden mit Akzeptanz, dass das eigene Handeln begrenzt ist.

Geduld und Akzeptanz

In einem Fall werden eigene Grenzen und die erhoffte Bearbeitung im Studium sehr deutlich expliziert – obwohl sich die Person erst am Beginn des Studiums befindet.

Die Person thematisiert Geduld und Akzeptanz als persönliche und zugleich wichtige berufliche Themen, in denen sie sich „selber tatsächlich wirklich noch sehr trainieren“ bzw. „noch ein bisschen coachen“ (Stud_3_SAGE_PHO_BA) muss. Geduld bezieht sich dabei auf individuelle Unterschiede in der Zeit, die es braucht, Vertrauen zu fassen und sich auf die Bearbeitung von Problemlagen einzulassen. Entsprechend kann es unterschiedlich lange dauern, bis „Fortschritte“ sichtbar werden – mit der Möglichkeit, dass sie ganz ausbleiben. Akzeptanz würde sich demnach darauf beziehen, dass trotz Geduld die angestrebte Veränderung ausbleibt:

Also wenn da vielleicht mal jemand ist, der mich einfach nicht an sich ranlassen möchte. Und das wird es mit Sicherheit in der sozialen Arbeit, wirst du mit Sicherheit auf solche Personen treffen, wo du alle Hebel und Gänge in Bewegung setzen kannst. Aber wenn derjenige nicht will, dann hast du da halt auch wahrscheinlich keine Chance irgendwo. Und das ist so ein Ding, was ich für mich selber, denke ich, jetzt in dieser Zeit des Studiums unbedingt noch mir bewusst machen muss, dass ich nicht jeden retten kann. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Wie bei Abgrenzung steht auch hier die Bewusstmachung im Fokus, dass ein „Rettergedanke“ mit der Praxis kollidieren wird und es entsprechend vielmehr darum geht, sich darauf einzustellen.

Spätestens hier stellt sich die Frage, inwiefern eine bestimmte Haltung bei Studierenden schon vor oder unabhängig vom Studium entwickelt wurde. So betonen auch einige Studierende, dass sie in anderen Kontexten Haltung entwickelt haben. In einem Fall werden die Ausbildung und eine ehrenamtliche Tätigkeit als einflussreiche Lernkontexte benannt. In einem anderen Fall wurde in einer Weiterbildung in der Beratung zwischen Bachelor- und Master-Studium wahrgenommen, dass „ich sehr viel über mich selbst lerne“ (Stud_10_SAGE_PHO_MA). Haltung wird damit nicht exklusiv in einem Studium entwickelt. Es kann diesbezüglich eher als Möglichkeitsraum erscheinen, „das hier bestätigt [zu kriegen], dass das die gute SozialarbeiterEinstellung ist“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA).

Haltung wird somit stets verbunden mit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Auffällig ist, dass es vor allem Studierende der Sozialen Arbeit sind, die dies ausführlich thematisieren. Die persönliche Entwicklung kann dabei sogar als eine wesentliche Säule dieses Fachstudiums erachtet werden:

Ich finde, in dem Studium Sozialer Arbeit ist einer der größten Punkte, sich mit sich selber zu beschäftigen. Weil, wenn du mit dir selber eigentlich gar nicht richtig zurechtkommst und gar nicht richtig weißt, was bist du oder wer bist du – wie willst du dann anderen helfen? Das funktioniert nicht. Und ich denke einfach, das Studium bringt dir das bei an fachlichem Wissen, was du brauchst. Aber dich selber kennenzulernen in dem Studium bringt dir bei, wie du dich halt irgendwann zeigst. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

4.2.4. Funktionale Erwartungen an Kompetenzentwicklung

Verdichtet man die Erwartungen der Studierenden an Kompetenzentwicklung im Studium, zeigt sich übergreifend, dass sie sich nicht allein entlang der Differenz von Wissen, Können und Haltung strukturieren lassen, sondern auch durch unterschiedliche Funktionen.

In der Auseinandersetzung mit den Studienwahlmotiven zeigte sich eine Differenzierung von Motivtypen, bei denen eher eine (externe) Zweckorientierung oder eine (interne) Zweckoffenheit leitend ist, was sich übersetzen ließe in Personal- oder Persönlichkeitsentwicklung. Unter ersterem lassen sich Qualifikation, die Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit ggf. inkl. Monetärer Verwertbarkeit sowie die Verwertbarkeit in der Berufspraxis fassen. Unter zweiterem findet sich die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, die Erweiterung beruflicher Zukunftsoptionen und die sinnstiftende Lebensgestaltung ohne (berufsbezogene) Ziele sowie das Interesse an Fach, Wissen und Erkenntnis und die Hingabe an die Sache.²⁵

Übertragen auf Funktionen von Kompetenzentwicklung bezieht sich eine zweckorientierte Funktion an der Verwertbarkeit im Kontext späterer beruflicher Tätigkeit aus. Wissen, Können und Haltung werden dabei vor allem danach beurteilt, inwiefern sie zur Bewältigung konkreter Anforderungen im Arbeitskontext beitragen. Kompetenz erscheint in dieser Perspektive als Voraussetzung für berufliche Handlungsfähigkeit: Wissen soll anwendbar und praxisrelevant sein, Können die Umsetzung in situatives Handeln ermöglichen und Haltung die professionelle Gestaltung von Arbeitsbeziehungen sowie den Umgang mit Rollenanforderungen unterstützen.

Demgegenüber verweist eine zweckoffene Funktion auf Kompetenzentwicklung als einen Prozess der Selbst- und Weltaneignung, der sich nicht unmittelbar auf berufliche Verwertbarkeit reduzieren lässt. Im Vordergrund stehen hier Aspekte der Selbstreflexion, des Perspektivwechsels, der Auseinandersetzung mit der eigenen Position sowie der Entwicklung von Orientierungs- und Urteilsfähigkeit. Kompetenz wird damit als eine Form der reflexiven Auseinandersetzung verstanden, in der Wissen, Können und Haltung nicht primär auf externe Zwecke ausgerichtet sind, sondern zur Erweiterung von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten beiträgt.

Beide Funktionen treten in den Erwartungen der Studierenden jedoch nicht getrennt, sondern vielfach überlagert auf. Dabei erweist sich zum einen besonders Haltung als vermittelnd, wobei die Funktion weniger auf berufliche Verwertbarkeit, sondern Professionalität bezogen ist. Zum anderen ist selbst berufliche Verwertbarkeit oft nicht gleichzusetzen mit einer klaren Zweckorientierung, sondern zeigt sich als Teil individueller (berufs-)biografischer Weiterentwicklung.

Studierende befinden sich in unterschiedlichen Lebensphasen, wodurch auch Kompetenzen unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden können. So können sie durch vorherige (berufliche) Erfahrungen als bereits entwickelt erachtet werden und der Studienabschluss als Bestätigung oder akademische Legitimierung dienen. Für andere können Kompetenzen als Grundlage und der Studienabschluss als Notwendigkeit für den Zugang zu beruflichen Tätigkeiten erscheinen, die noch nicht feststehen:

Also vor allem, glaube ich, berufliche Kompetenzen, dass man dort schon Fuß fassen kann oder mittlerweile ja schon Fuß gefasst hat, dass man dort herausfinden kann, okay, was möchte man vielleicht nicht? Was möchte man für seine Zukunft? Und auch natürlich fachliche Kompetenzen. Also ich studiere ja Soziale Arbeit, um auch vielleicht in einen höher gestellten Beruf zu kommen. [...] Und dafür brauche ich auch natürlich die Kompetenzen. (Stud_7_SAGE_PHO_BA)

Das Zitat illustriert ein Spannungsfeld von beruflicher Qualifizierung, biografischer Orientierung und sozialer Positionierung. Berufliche und fachliche Kompetenzen werden als Mittel für zukünftige Positionen verstanden, wodurch ihre Verwertbarkeit in den Fokus rückt. Zugleich erscheint das Studium als Raum für individuelle (berufs-)biografische Bewegungen, indem es

²⁵ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

„einen weiterbringen [soll] im Leben“ (Stud_13_BWL_PHO_BA) im Bewusstsein, dass mit einem Studienabschluss „mir alle Türen dann trotzdem offen [stehen]“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA). Erwartungen an Kompetenzentwicklung im Studium können daher nicht ohne die Erwartung an eine Funktion in und für die (berufliche) Praxis nachvollzogen werden, die sich zugleich auf Unterschiedliches beziehen kann.

4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug von Studierenden und Arbeitgebenden

In der Befragung von Diermeier und Geis-Thöne (2023: 29) gaben 92 Prozent der öffentlich Studierenden/Absolvent*innen an Universitäten und HAW an, ein Studium mit hohem Praxisbezug (sehr) wichtig zu finden – im Vergleich zu 86 Prozent der privat Studierenden/Absolvent*innen (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 29). Studierende/Absolvent*innen an privaten Hochschulen sind dabei etwas zufriedener (60 %) als jene an öffentlichen (53 %), wenn es um die Praxisnähe des Studiums geht (Diermeier/Geis-Thöne 2023: 32). Dies weist darauf hin, dass Studierende an allen Hochschulen unabhängig von Typ und Trägerschaft Erwartungen an einen hohen Praxisbezug haben.

Auch in den hier geführten Interviews zeigt sich ein ausgeprägter Wunsch von Studierenden nach einem engen Praxisbezug. Die interviewten VRL und Lehrenden betonen die Relevanz der verschiedenen Biografien von Studierenden und daher unterschiedlichen Motive für ein Studium und Erwartungen an den Praxisbezug. In diesem Zusammenhang werden innerhalb der sehr diversen Studierendenschaft grob zwei Unterscheidungen getroffen.

Studierende, die von der Schule in das Studium übergehen, scheinen noch offener – oder unsicherer – was die Zukunftsperspektiven, Praxisanforderungen, aber auch die Erwartungen an ein Studium angeht. Für diese Studierenden, die noch keine oder wenig Praxiserfahrungen mitbringen, kann es „ein Praxischock“ (L_1_SAGE_PHO) sein, wenn sie in die Berufspraxis übergehen. Durchaus treffen Lehrende vereinzelt auch auf Studierende, die Praxis scheuen, wie an einem drastischen Beispiel illustriert wird:

Mein Lieblingsbeispiel ist immer, wo jemand zu mir zur Beratung kommt und sagt ...: „Ich habe jetzt alle theoretischen Module, das ist alles fein.“ Und ich sage: „Jetzt müssen Sie mal die Praktika machen.“ Und dann sagt der: „Mensch, ich habe aber eine Sozialphobie.“ (L_5_SAGE_ÖHO)

Unabhängig von der Frage, weshalb das Beratungsgespräch nicht früher stattgefunden hat, wurden das Motiv für und die Erwartungen an das Studium erst in einem solchen sichtbar. Das Motiv lag in dem Rat der Eltern und den Lebensumständen und nicht den Interessen oder Kompetenzen der Person begründet, die wiederum den Anforderungen des Studiums zuwiderlaufen.

Eine solche Praxisphobie oder ein Praxischock trete nicht ein bei den Studierenden, die bereits berufstätig sind. Studierende, die bereits langjährige Berufserfahrung haben und/oder nebenbei berufstätig sind, erscheinen klarer in ihrer Motivation für ein Studium und ihrer Zielstrebigkeit, dieses zu absolvieren – mit klaren Fragen aus der Praxis, die sie in das Studium einbringen. Hinzu kommt, dass auch Praxisorganisationen und (potenzielle) Arbeitgebende Studierende erwarten, die ohne „Praxischock“ direkt in den jeweiligen Tätigkeitsbereichen einsetzbar sind. Mit der Erwartung an einen engen Praxisbezug einhergehen kann jedoch das Hinterfragen der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Theorie und wissenschaftlichen Grundlagen. So wären einige angesichts dieser „ein bisschen schockiert“ (L_7_SAGE_PHO). Das Studium könnte angesichts anderer Erwartungen zu einem Theorieschock führen. Entsprechend würde es auch Studierende geben, „die mit Theorie sehr wenig anfangen können“ (L_13_SAGE_ÖHO).

Offen bleibt oft, was unter Theorie und Praxis genau verstanden wird. Hilfreich ist diesbezüglich die konzeptionelle Auseinandersetzung von Gerstung und Deuer (2021) mit der Theorie-Praxis-Verzahnung ausgehend von den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2013) zum dualen Studium. Demnach können Theorie und Praxis jeweils in eine inhaltliche (Wissenstyp) sowie eine strukturelle Dimension (Ort) mit unterschiedlichen Bezugspunkten differenziert

werden: Theorie bezieht sich dabei auf wissenschaftliches Wissen mit dem Lernort Hochschule. Praxis – reduziert auf den funktionalen Kontext der Berufswelt – bezieht sich hingegen auf berufliches Erfahrungswissen mit dem Lernort Praxis- bzw. Arbeitsorganisation (Gerstung/Deuer 2021: 199f.).

Im dualen Studium müsse dafür die Kooperation der involvierten Organisationen, die Abstimmung über die Studienorganisation sowie die wechselseitige Bezugnahme gewährleistet sein. Die inhaltliche Bezugnahme als Theorie-Praxis-Transfer sei dabei die Übertragung des wissenschaftlichen Wissens auf berufspraktische Tätigkeiten, die berufliche Lernprozesse unterstützt oder berufliche Probleme löst. Praxis-Theorie-Transfer sei hingegen die Übertragung beruflichen Erfahrungswissens in den akademischen Kontext, die das Verständnis theoretischer Lerninhalte erleichtert oder Probleme in Lehrveranstaltungen löst. Auch unabhängig von dualen Studiengängen lässt sich dies als Beobachtungsraster der Erwartungen an den Praxisbezug – und deren Integration²⁶ – nutzen.

Betrachtet man die Erwartungen in den Interviews mit Lehrenden und Studierenden, so zeigt sich, dass sie sich insbesondere in SAGE zwischen jener bewegt, dass Theorie der Praxis folgt sowie, dass Unsicherheit in der Praxis überwunden wird. Daneben findet sich eine funktionale Erwartung an einen Praxisbezug, die anschlussfähig an die funktionalen Erwartungen an Kompetenzentwicklung und die Erwartungen der Praxisorganisationen bzw. (potenziellen) arbeitgebenden Organisation ist: Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit in der Praxis verbessern.

4.3.1. Theorie folgt Praxis

Individuelle Biografien und Motive der Studierenden gehen mit unterschiedlichen Erwartungen an ein Studium einher. An den Hochschulen wird beobachtet, dass Berufstätige, deren Studium einen Bezug zu ihrem Tätigkeitsbereich aufweist, erwarten sich im Studium Antworten auf Praxisprobleme, während für Studierende, die noch nicht im Beruf stehen, Praxisbezug mitunter übergreifend den Status als Maßstab für das Erlernen von Theorie im Studium erlangt (Übersicht 12).

Übersicht 12: Studentische Logiken von Praxisbezug im Studium aus Sicht von SAGE-Lehrenden

Theorie als Lösung von Praxisproblemen	Praxisbezug als Maßstab für Theorie
„Ich komme nicht weiter, ich stocke irgendwo auch in der Praxis. Und ich will gerne wissen, lassen sich meine Fragen beantworten?“ (VRL_9_SAGE_PHO)	„Okay, wo ist denn der Transfer und wieso muss ich mich jetzt damit beschäftigen, wo kann ich das praktisch anwenden?“ (VRL_06_SAGE_ÖHO)
„... und ich habe eigentlich ganz viele Fragen, die ich mitbringe, und ganz viele Probleme in der Praxis, die ich benennen kann.“ (L_2_SAGE_PHO)	„Ja, wozu brauche ich das denn in der Praxis?“ (L_1_SAGE_PHO)
	„Warum soll ich mich mit wissenschaftlichen Sachen auseinandersetzen? Ich möchte ja schließlich am Ende des Studiums einfach in die Praxis gehen.“ (L_7_SAGE_PHO)

Die Zitate der Übersicht 12 zeigen, dass Theorie vor allem dort als relevant erscheint, wo sie an konkrete Praxisprobleme anschließt. Dabei ist zum einen auffällig, dass nur der Praxisbezug als Maßstab für Theorie als problematisch, Theorie als Lösung von Praxisproblemen hingegen als produktiv eingeordnet wird. Zum anderen sind nur Zitate von SAGE-Lehrenden angeführt. Von WiWi-Lehrenden werden solche Beobachtungen nicht eingebracht. Stattdessen wird eine deutlich anders gelagerte Erwartung eingebracht, die im Anschluss näher betrachtet wird.

Theorie als Lösung von Praxisproblemen erscheint weniger als vorgelagertes Wissen, das in der Praxis angewendet wird, sondern als nachgelagertes Wissen zur Bearbeitung von Praxis-

²⁶ s.u. 5. Bearbeitung von Erwartungen

problemen. Gerade berufstätige Studierende bringen viele Probleme und Fragen aus der Praxis ein, auf die sich Antworten und Lösungen im Studium erwarten. Wie unter der Erwartung an Wissen erwähnt, wird ein Studium mitunter als deutlich vertiefend im Vergleich zu einer Ausbildung erlebt.²⁷ Entsprechend äußern Studierende auch, dass sie mit Fällen in der Praxis konfrontiert werden, die in der Ausbildung nicht behandelt wurden und damit die Frage aufkommt: „Was soll ich jetzt machen?“ (VRL_9_SAGE_PHO). Die Erwartungen berufserfahrener Studierender an den Praxisbezug erscheinen somit durch konkrete Probleme strukturiert, wodurch ein Studium auch eher als akademische Weiterbildung erscheint, über das sich Problemlösungen für spezifische Probleme erwartet werden.

Bei Studierenden ohne entsprechende Erfahrung müssten sich Lehrende hingegen daher darauf einstellen, dass diese nicht „durchdringen, was da eigentlich in der Praxis [passiert]. Das müssen wir ihnen während des Studiums quasi noch mit vermitteln“ (L_6_SAGE_ÖHO). In Bezug auf diese Vermittlung setzen Studierende dabei mitunter den unmittelbaren Praxisbezug als Maßstab für das Erlernen von Theorie im Studium – ihre Relevanz ergibt sich erst durch Relevanz in der Praxis.

Ein fehlender Praxisbezug kann von Studierenden unterschiedlich bewertet werden. Dabei nehmen sie zum einen eine Bewertung vor, inwiefern das Wissen der Theorie aktueller oder veraltet im Vergleich zum Wissen in der Praxis ist. So wird es in einem Fall als positiv erlebt, dass im Studium mehr gelernt wird, als im Beruf anwendbar ist, da es sich um neue Themen wie Künstliche Intelligenz handelt, die in der eigenen Arbeitsorganisation noch nicht etabliert sind:

Ich würde sagen, das, was ich im Studium lerne, ist definitiv weit mehr als das, was ich im Beruf anwenden kann, weil das Studium ja auch sehr detailliert ist. Und auch sehr fortschrittlich, finde ich, weil viele Themen sind sehr modern, habe ich das Gefühl. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

In einem anderen Fall werden bestimmte Kompetenzen im Studium hingegen als veraltet empfunden:

Natürlich ist es noch mal ganz gut zu wissen, okay, in der Theorie sollte ich jetzt, keine Ahnung, bei Eventmanagement erstmal einen Plan aufstellen, alles durchgehen, alle Ressourcen und so weiter. In der Praxis ist einem, glaube ich, bewusst, okay, ich habe die und die Ressourcen, die und die Mitarbeiter zur Verfügung, Summe X. So und so läuft das im Normalfall. [...] Also ich glaube, die wenigsten, wenn die heute Buchhaltungsthemen machen, die malen sich noch ein T-Konto auf, also ich glaube, die meisten, die machen das mit Buchhaltungsprogramm und Co. statt da selber irgendwas von A nach B zu schieben. Aber natürlich ist es wichtig zu wissen, okay, wie funktioniert das und woher kommt das. [...] Also, ob ich jetzt ein internationales Rechnungssystem wirklich jemals benutzen werde, weiß ich nicht. Kommt bei mir, glaube ich, jetzt nicht so wirklich in Frage. Aber da wird es sicherlich auch die Hintergründe geben, warum man sagt, ... „okay, das hat im Curriculum zu sein.“ Wahrscheinlich macht es aber auch Sinn, regelmäßig zu gucken, ... und sich da auch das Feedback von den Studierenden zu holen, sind wirklich alle Inhalte, ... die wir machen, brauchbar, bringen die einen weiter. (Stud_14_WiWi_PHO_MA)

Das Curriculum erscheint hier als legitimationsbedürftig gegenüber der Praxis.

In einem weiteren Fall wird das Fehlen von Kompetenzentwicklung hinsichtlich eines bestimmten Themas kritisiert, das weder in der Ausbildung noch im Studium im Fokus stand, obwohl es für die Praxis unabdingbar sei:

Das sind so Sachen, haben wir überhaupt nicht gelernt hier im Studium. Und zwangsläufig, wenn ich mit Kindern arbeite, arbeite ich früher oder später auch mit Eltern. Genau. Also das was, wo ich immer sehr unsicher bin, weil ich nicht wirklich weiß, wie es geht. Aber manchmal auch so, also so kleine alltägliche Sachen, wie, wie schlichte ich jetzt vernünftig einen Streit zwischen den Kindern, der halt aufkommt. Solche Sachen, ja. [...] In der Ausbildung hatten wir theoretisch Elterngespräche. Praktisch durfte ich es in meinen Praktika immer nicht machen. Das hat sich nicht ergeben. Also ich saß, glaube, in zwei Elterngesprächen insgesamt. Das kam bei uns in der Ausbildung einfach auch ein bisschen zu kurz. Aber jetzt nur aufs Studium bezogen, da kam es überhaupt nicht. Also das waren die Grundlagen von Ich-Botschaften und Co., aber es war nicht wirklich gewinnbringend. (Stud_5_SAGE_PHO_BA)

²⁷ s.o. 4.2. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

Betrachtet man die entsprechenden Argumente in den Interviews mit den Studierenden und gerade im letzten Fall näher, erweist sich der von Studierenden gewünschte Praxisbezug zugleich als Mittel, Unsicherheit zu überwinden.

4.3.2. *Unsicherheit überwinden*

Unter den Studierenden finden sich verschiedene Argumente, die die Überwindung von Unsicherheit bzw. die Herstellung von Sicherheit beziehen.

Dabei geht es erstens um *Handlungssicherheit durch und in der Praxis*. Es wurde sich erhofft, in schwierigen beruflichen Situationen sicher navigieren zu können und dafür „Skills an die Hand [zu bekommen], wie ich allen beruflichen Schwierigkeiten, ja, trotzen kann“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Vom Studium wurde sich demnach erwartet auf alle Situationen vorbereitet, mit denen man in der Praxis konfrontiert sein kann:

Ich habe mir gewünscht, dass ich am Ende rauslaufe und mich kompetent fühle in meinen Arbeitsbereich, da rausgehe mit, als fertige Sozialarbeiterin jetzt in dem Fall, da rausgehe und sage: „Okay, ich bin mir sicher, ich kann das machen, ich weiß über alles Bescheid. Ich fühle mich kompetent und dem gewachsen, was kommt. Und sicher.“ [...] Also, ich glaube, ich würde mich kompetent fühlen, wenn ich mich sicher fühle. (Stud_5_SAGE_PHO_BA)

Sicherheit wird als Voraussetzung dafür erachtet, sich kompetent zu fühlen. Das Studium wurde dahingehend jedoch nicht als hilfreich erlebt, da es an konkretem Wissen für die Anwendung in der Praxis, d.h. konkreten Situationen wie Elterngespräche oder Streitschlichtung unter Kindern, gefehlt habe. Dies geht in diesem Fall jedoch einher mit einer grundsätzlich starken Unsicherheit in Bezug auf Theorie:

Ich hatte am Anfang ... immer wieder das Gefühl, dass ich nicht gemacht bin zum Studieren. Weil ich einfach mehr über Praxis lerne. [...] Und ganz am Anfang hatte ich dann primär Kurse aus den [Fächern]. Ich hatte immer das Gefühl, ich weiß sehr wenig dafür, dass meine Mitschüler sehr, sehr viel wussten. ... nachdem ich auch mal durch eine Prüfung durchgefallen bin, war das für mich auch sehr, war ich auch kurz davor, das Ganze hinzuschmeißen, weil ich gesagt habe: „Okay, ich kann das offensichtlich nicht.“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA)

Es wird angenommen, dass die Kommiliton*innen mehr wissen und Fragen unangebracht wären. Dieses Gefühl veränderte sich im Studium nicht und wurde zudem begleitet von dem Eindruck, „dass ich in meinem Studium so unfassbar viel gelernt habe, was mir jetzt im Beruf hilft“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA). Vielmehr sei es der Job neben dem Studium gewesen, in dem gelernt wurde. Lehrende beobachten in diesem Zusammenhang, dass manche Studierende – gerade First Generation Studierende – verunsichert sind und sich nicht trauen, Fragen zu stellen. Entsprechend wichtig sei es, dass Lehrende betonen: „Doofe Fragen gibt es nicht.“ (VRL_04_WiWi_PHO).

Im Fall des*r Student*in werden jedoch mehr Praktika im Studium als wichtig hervorgehoben – in der Annahme, dass diese den grundsätzlichen Konflikt aufgelöst hätten. Praktika werden als Möglichkeit erachtet, verschiedene Fälle zu erleben, „dass man dann einfach gelassener, selbstsicherer in den Beruf dann starten könnte“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA).²⁸

Überraschend ist dahingehend, dass es sich in allen drei genannten Fällen um Studierende handelt, die bereits eine Ausbildung oder ein Studium absolviert hatten und Praxis- bzw. Berufserfahrung haben. Es könnte demnach angenommen werden, dass sie selbstsicher in der Praxis agieren. Jedoch müssen bestimmte schwierige Situationen bisher weder in der Ausbildung noch im Studium behandelt worden sein. Zudem können sie in der Praxis in einer Form bearbeitet worden sein, die als nicht angemessen erachtet wird. Zwar könnte eine vorherige Berufstätigkeit einen „erleichterten Übergang in die Tätigkeit“ (Stud_1_SAGE_PHO_BA) ermöglichen, jedoch zugleich zu Abgrenzungsschwierigkeiten führen, wenn mit dem Studium angestrebt ist, auf eine andere Art und Weise zu handeln.

²⁸ s.u. 5.2. Studiengangsformate

Zweitens bezieht sich Sicherheit auf die *Persönlichkeit* – als *Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein*. Dies kann sich konkret darauf beziehen, dass man „ohne Ängste diesen Beruf des Sozialarbeiters ausführen kann“ (Stud_8_SAGE_PHO_BA). Selbst wenn keine Probleme mit dem Selbstbewusstsein gesehen werden, kann es darum gehen, sicher im Berufsleben, aber auch im Privaten und in Bezug auf den eigenen Lebensweg zu werden. Diesbezüglich wird auch die erwähnte Haltung gegenüber Menschen als relevant markiert, denen man nicht nur offener, sondern auch selbstbewusster begegnen können möchte und sich durch das Verständnis von menschlichem Verhalten auch „selber schützen kann“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA).²⁹

Im Zusammenhang mit Sicherheit geht es eher um den Wunsch, bereits im Studium eine gewisse Routine zu gewinnen, um sich in Bezug auf sich selbst und in der Berufspraxis sicher und kompetent zu fühlen. Dies bedeutet nicht automatisch, dass Theorie als irrelevant erachtet wird oder das Studium als reine Vorbereitung auf eine konkrete Arbeitsstelle verstanden wird. Vielmehr geht es um eine Anerkennung von Brüchen zwischen Theorie und Praxis, die über das Studium überbrückt werden:

Also das wäre schon eine supergute Voraussetzung, wenn du halt nicht reinkommst und du einen ersten Satz hörst und du gefühlst dir denkst: „Oh mein Gott, keine Ahnung, wo ich hier gerade gelandet bin.“ Dass nicht alles von der Theorie auf die Praxis zu beziehen ist, das ist natürlich auch klar. Also ein Praxisbereich ist natürlich noch mal was ganz Neues und was ganz Anderes. Aber dass du wenigstens so die Ansätze schon irgendwo auch mitnehmen kannst und dich vielleicht doch in dem einen oder anderen Moment erinnerst: „Ach, das hatte ich oder den Kurs.“ Einfach, dass du merkst, es hat eine gute Relevanz und eine gute Grundlage. Das ist mir halt ganz, ganz wichtig. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Etwas anders verhält es sich bei einer Erwartung, bei der es stärker um eine direkte Einsatz- und Funktionsfähigkeit in der Praxis geht.

4.3.3. *Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit verbessern*

Bisher wurden nur Zitate aus SAGE angeführt. Weder in den Interviews mit Studierenden noch mit den Mitgliedern der interviewten Hochschulen wurden die bisher ausgeführten Erwartungen in WiWi thematisiert. Vielmehr wird Praxisbezug aus einer anderen Perspektive betrachtet, durch die eine Erwartung sichtbar wird, die sowohl anschlussfähig an das Studienwahlmotiv der Karriere-Orientierung ist als auch als Zuspitzung funktionaler Erwartungen an Kompetenzentwicklung verstanden werden kann:³⁰ Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit in der Praxis.

Unter den funktionalen Erwartungen ließen sich sowohl in SAGE als auch WiWi Aspekte von Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit erkennen, verbunden mit einer biografischen Orientierung. Zugleich werden auch Studierende beobachtet, die mit sehr klaren beruflichen Zielen in das Studium einsteigen und eine klare Erwartung haben: „Dafür möchte ich gern gut vorbereitet sein“ (L_1_SAGE_PHO). In WiWi wird dies als generelle Beobachtung gerahmt, wonach Kompetenzentwicklung als Mittel erscheint, einen gut bezahlten Arbeitsplatz in einer Organisation zu erhalten, auf dem man funktioniert:

Eigentlich wollen sie Kompetenzen erlernen, um nachher auf irgendeinem Arbeitsplatz gut funktionieren zu können. Das finde ich toll. Die wollen Geld verdienen. Die wollen ein Leben aufbauen. [...] Die wollen irgendwie in Organisationen funktionieren. (L_10_WiWi_ÖHO)

Auch von anderen wird eine solche Erwartung an Karriere sowie „Erfahrung [und] Hilfe dabei, wie man Karriere macht“ (VRL_10_WiWi_PHO) hervorgehoben – gerade bei berufsbegleitend Studierenden. Von dem*der Lehrenden wird dies ebenfalls als legitime, jedoch unzureichende Erwartung im Zusammenhang mit einem Studium erachtet.³¹ Der Praxisbezug ergibt sich hier durch eine Passung von Kompetenzentwicklung im Studium und den Anforderungen von

²⁹ s.o. 4.2. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

³⁰ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl und 4.2. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

³¹ s.u. 6.1. Abgrenzung durch die Hochschulen

Arbeitsplätzen und Organisationen. Theorie würde in dieser Hinsicht ebenfalls der Praxis folgen – wenn sie von einer Organisation verlangt wird.

Die Erwartung an Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit in der Praxis korrespondiert zudem mit einer Erwartung, die auch auf Seiten der Praxisorganisationen und (potenziellen) Arbeitgebenden wahrgenommen wird – Studierende und Absolvent*innen mit möglichst geringem Aufwand berufstätig werden zu lassen. Dies kann sich in zwei scheinbar widersprüchlichen Erwartungen äußern: keinerlei Erwartungen oder hohe Erwartungen an eine direkte Einsatzfähigkeit in spezialisierten Feldern.

Einerseits wird beobachtet, dass Organisationen Probleme haben, überhaupt *Personal* zu finden. Studierende „weggesaugt“ (VRL_8_WiWi_ÖHO) werden, weil Personal gesucht wird. Durch Praktika im Studiengang würden bereits vor Abschluss der Bachelor-Arbeit einem Großteil der Studierenden ein Vertrag angeboten – auch jenen, die keine guten Noten haben. Sowohl in WiWi als auch SAGE wird wahrgenommen, dass es in diesem Zusammenhang zum Absenken von Kompetenzerwartungen kommt. „Personalnot“ führe dazu, dass die Organisationen keine Erwartung haben und jede Person einstellen, „die hauptsächlich ihre Arbeit macht“ (L_7_SAGE_PHO). In WiWi würden Unternehmen zunehmend schlechte Erfahrungen in Bezug auf Zuverlässigkeit, Verbindlichkeit und Pünktlichkeit im Bereich der Ausbildung machen. In SAGE würde der Fachkräftemangel zu einem Personalmangel führen, was sich als Problem für das berufliche Feld erweist:

Wir haben eben im Moment so ein bisschen, zum Beispiel in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, das Problem, dass durch den Fachkräftemangel der Anspruch ja total abgesenkt wird. Und das, was wir über zehn Jahre an Professionalisierung leisten konnten, ... das deprofessionalisiert sich gerade, das Feld. Weil durch den Fachkräftemangel ... immer wieder gering professionelle, professionalisierte Personen ins Feld kommen. (VRL_1_SAGE_ÖHO)

Andererseits werden durchaus hohe Erwartungen thematisiert. So sollten Studierende so vorbereitet werden, dass sie direkt als *Fachkräfte* in spezialisierten Bereichen einsatzfähig sind. Es würde erwartet,

- „Fachkräfte [zu] gewinnen, die möglichst ohne Reibungsverluste direkt den Job machen können“ (VRL_03_WiWi_ÖHO).
- dass „fertige Arbeitskräfte rauskommen, die sie nicht weiterbilden müssen“ (L_12_WiWi_PHO).
- dass Absolvent*innen „viel mehr an die Praxis Angepasstes können müssten“ (VRL_06_SAGE_ÖHO).
- dass Absolvent*innen mit allen, teils hochspezialisierten, beruflichen Situationen umgehen können, auch mit solchen, „wo man eben solche 24-Stunden-Dienste hat, alleine mit einer Gruppe“ (L_1_SAGE_PHO).

HAW müssen demnach unterschiedliche Erwartungen bearbeiten. Entsprechend stellt sich die Frage, wie sie sie in die Studiengestaltung integrieren, aber auch, ob und wie sich von ihnen abgegrenzt wird.

4.4. Zwischenfazit

Ausgangspunkt bildete die Beobachtung heterogener studentischer Ausgangslagen, insbesondere in Bezug auf die schulische Laufbahn und berufliche Erfahrungen und außerhochschulisch entwickelte Kompetenzen. Dabei zeigt sich zum einen ein Spannungsfeld zwischen dem Bewusstsein für bereits vorhandene Kompetenzen und der Erfahrung spezifisch akademischer Anforderungen. Zum anderen erweist sich Kompetenzentwicklung stets auch als Kompetenzweiterentwicklung.

Die Differenzierung der Erwartungen der Studierenden an Kompetenzentwicklung in Wissen, Können und Haltung zeigte, dass sie sich in Bezug auf Wissen in einem Spannungsfeld zwischen Breite, Konkretion und Nützlichkeit bewegen. Während insbesondere Studierende der

Sozialen Arbeit ein intrinsisch motiviertes Interesse an möglichst umfassendem Wissen artikulieren, betonen Studierende der Wirtschaftswissenschaften stärker dessen Anwendbarkeit.

Gleichzeitig zeigt sich zum einen fachübergreifend eine Erwartung an konkretes, praxisrelevantes Wissen, das Orientierung in beruflichen Handlungssituationen bietet. Diese Erwartung gerät jedoch insbesondere in der Sozialen Arbeit in Spannung mit dem Selbstverständnis einer breit aufgestellten Disziplin. Zum anderen wird deutlich, dass sich Wissen im Studium teilweise deutlich von Wissen in Ausbildungen unterscheidet – etwa durch stärkere Theoretisierung oder wissenschaftliche Fundierung. Dies kann sowohl als Erweiterung als auch als Bruch erlebt werden.

Die Erwartungen an Können konzentrieren sich vor allem auf die Transformation von Wissen in Handlungsfähigkeit. Im Vordergrund stehen dabei die Anwendung fachlicher Inhalte in beruflichen Kontexten, das wissenschaftliche Arbeiten sowie die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns. Auffällig ist, dass wissenschaftliches Arbeiten zu Beginn des Studiums selten als zentrale Erwartung formuliert wird, retrospektiv jedoch an Bedeutung gewinnt. Insgesamt wird Können stark im Horizont zukünftiger beruflicher Anforderungen interpretiert und Enttäuschung entsteht, wenn das Studium primär auf der Ebene abstrakten Wissens zu verbleiben scheint. Gleichzeitig wird retrospektiv eine teilweise Neubewertung wissenschaftlicher Kompetenzen vorgenommen.

Mit Blick auf Haltung zeigt sich eine enge Verbindung zu Fragen der Professionalität und Persönlichkeitsentwicklung. Erwartet werden insbesondere Offenheit gegenüber unterschiedlichen Perspektiven, die Fähigkeit zur reflexiven Distanzierung vom individuellen Handeln sowie die Entwicklung einer professionellen Rolle, die zwischen Nähe und Abgrenzung vermittelt. In der Sozialen Arbeit wird dies besonders ausgeprägt thematisiert und mit Anforderungen an Empathie, Selbstreflexion und den Umgang mit eigenen Grenzen verknüpft. Haltung erweist sich dabei nicht als isolierte Kompetenzdimension, sondern als Ergebnis der Auseinandersetzung mit Wissen, Können und der eigenen Person.

Neben Erwartungen an die Dimensionen Wissen, Können und Haltung finden sich jedoch auch funktionale Erwartungen an Kompetenzentwicklung. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Zweckorientierung an beruflicher Verwertbarkeit und Handlungsfähigkeit sowie Zweckoffenheit als Prozess individueller Reflexion, Perspektivwechsel und die Erweiterung von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Beide Funktionsbezüge überlagern sich, wodurch auch berufliche Verwertbarkeit häufig nicht rein funktional ist, sondern Teil biographischer Orientierung.

Erwartungen an einen engen Praxisbezug werden nicht nur von Studierenden, sondern auch Praxisorganisationen bzw. (potenziellen) Arbeitgebenden an ein Studium gerichtet. Während dies angesichts des Hochschultyps HAW nicht verwundern mag, so können die Bezüge – auch zur Theorie – deutlich variieren. So kann sich Praxisbezug in der Erwartung zeigen, dass die Theorie der Praxis folgt. Insbesondere in SAGE wird ausgeführt, dass Theorie von Studierenden – insbesondere von berufserfahrenen – als Ressource zur Reflexion und Bearbeitung komplexer Praxiserfahrungen verstanden wird oder Praxis als Maßstab für Theorie – sie ist nur relevant, wenn sie eine Funktion für und in der Praxis hat. Daraus entstehen Spannungen zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Erwartungen an direkte Verwertbarkeit. Besonders sichtbar wird dies auch dort, wo Studierende Unsicherheitsreduktion bzw. Handlungssicherheit in der Praxis erwarten und eine diesbezügliche Enttäuschung auf zu viel Theorie bzw. zu wenig Praxis zurückführen.

Zugleich erscheint Praxisbezug hier kaum als unmittelbare Beschäftigungsfähigkeit – im Unterschied zu Praxisbezug als Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit. Diese Erwartung spitzt nicht nur die funktionalen Erwartungen an Kompetenzentwicklung zu, sondern korrespondiert mit den Erwartungen von Praxisorganisationen und Arbeitgebenden, Studierende und Absolvent*innen möglichst reibungslos und ohne zusätzlichen Weiterbildungs- oder Einarbeitungsaufwand einsetzen zu können. Gleichzeitig wird von Hochschulmitgliedern beobachtet, dass Fachkräfte- und Personalmangel teilweise zu einer Absenkung von Anforderungen führt

– es wird kaum etwas erwartet, außer dass Tätigkeiten übernommen werden, für die Personal fehlt.

Insgesamt zeigt sich, dass weder Kompetenzentwicklung noch Praxisbezug eindeutig sind, sondern mit unterschiedlichen Erwartungen davon einhergehen, wodurch, wie und wozu ein Studium befähigen soll. Daraus ergibt sich die Frage, wie Hochschulen diese in der Studiengestaltung bearbeiten und integrieren – oder sich von ihnen abgrenzen.

5. Bearbeitung von Erwartungen zwischen Praxis und Theorie

Es gab Situationen, wo ich gemerkt habe, okay, das setzen wir in der Praxis jetzt einfach anders um, als es vielleicht die Theorie in einem modernen Ansatz zeigt. Aber das sind dann halt Sachen, die ich dann in die Praxis mitnehme, und wo ich dann gerade bei Teambesprechungen auch Diskussionen anstrebe und auch versuche, so eine Mischung zu finden aus den praktischen Erfahrungen der erfahreneren Kollegen und der wissenschaftlichen Sachen, die ich erlerne. (Stud_8_ SAGE_PHO_BA)

Praxisorientierung in Lehren und Lernen an HAW prinzipiell aus dem Gründungsauftrag. Zugleich bleibt oft vage, was darunter verstanden wird. So sind alle Hochschulen aufgefordert, Employability zu gewährleisten (Arndt/Richter 2025: 20ff.). Mit der Einführung von gestuften Studienabschlüssen im Bologna-Prozess soll ein Bachelor-Studium zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führen. Master-Studiengänge sollen eher spezialisiert sein und können zudem eher forschungs- oder praxisorientiert ausgerichtet sein (Stefani et al. 2023: 1). Während letzteres vor allem an die Differenzierung von Universitäten und HAW erinnert, können auch Master-Studiengänge an HAW eher forschungs- oder anwendungsorientiert konzipiert werden. Damit stellt sich zum einen grundsätzlich für alle Hochschulen die Frage nach dem Zusammenspiel von Studium und Beruf – und damit auch Theorie und Praxis. Zum anderen ist die Frage von besonderer Relevanz für HAW, die schließlich gegründet wurden mit dem Auftrag, dass sie „Studierende auf wissenschaftlicher Grundlage praxisorientiert ausbilden und zu selbstständiger Tätigkeit im Beruf befähigen“ (WR 2010: 17).

Theorie und Praxis können jeweils in eine inhaltliche (Wissenstyp) sowie eine strukturelle Dimension (Ort) mit unterschiedlichen Bezugspunkten differenziert werden: Theorie bezieht sich dabei auf wissenschaftliches Wissen mit dem Lernort Hochschule; Praxis im funktionalen Kontext der Berufswelt hingegen auf berufliches Erfahrungswissen mit dem Lernort Praxis- bzw. Arbeitsorganisation (Gerstung/Deuer 2021: 199f.). Im dualen Studium müsse dafür die Kooperation der involvierten Organisationen, die Abstimmung über die Studienorganisation sowie die wechselseitige Bezugnahme zwischen Theorie und Praxis gewährleistet sein.

Die inhaltliche Bezugnahme sei dabei als Kreislauf eines wiederkehrenden Theorie-Praxis- als auch Praxis-Theorie-Transfers zu verstehen (Gerstung/Deuer 2021: 205ff.). Dies umfasst die Übertragung des wissenschaftlichen Wissens auf berufspraktische Tätigkeiten, die beruflichen Lernprozesse unterstützt oder berufliche Probleme löst, sowie die Übertragung beruflichen Erfahrungswissens in den akademischen Kontext, die das Verständnis theoretischer Lerninhalte erleichtert oder Probleme in Lehrveranstaltungen löst. Auch außerhalb von dualen Studiengängen lässt sich dies als Beobachtungsraster nutzen, um nachzuvollziehen, wie die in Kapitel 4 dargestellten Erwartungen in der Studiengestaltung bearbeitet werden und ob und wie Lernorte miteinander verbunden sind.

Dabei lassen sich grundsätzlich fünf Ansätze differenzieren, wie Hochschulen die Erwartung in ihre Studiengestaltung integrieren:

- Inhaltliche Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen
- Studiengangsformate
- Modalität der Durchführung
- Lehrende und Studierende
- Lehr- und Lernformate

5.1. Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen

Es lassen sich zwei Ansätze identifizieren, über die eine Spezialisierung von und in Studiengängen vorgenommen wird. Zum einen geht es um die Integration von Vertiefungsmöglichkeiten in von Bachelor- und Master-Studiengänge. Diese korrespondiert mit den Erwartungen von Studierenden an konkretes und nützliches (Fach-)Wissen.¹ Zum anderen handelt es sich um die Einrichtung von forschungs- oder anwendungsorientierten Studiengängen. Diese entsprechen nicht nur den Spezialisierungsmöglichkeiten von Master-Studiengängen, sondern kommt auch den jeweiligen Präferenzen von Studierenden in Bezug auf Theorie (Forschung) oder Praxis (Anwendung) von Studierenden entgegen.

5.1.1. Inhaltliche Spezialisierungen

An den hier untersuchten Hochschulen finden sich z.B. mit Gesundheits- oder Kindheitspädagogik durchaus inhaltlich stark spezialisierte Studiengänge. Übergreifend dominieren jedoch Studiengänge, die breiter aufgestellt sind. Bei diesen findet sich oft die Möglichkeit, sich innerhalb des Studiengangs zu spezialisieren. Beides kommt der Erwartung von Studierenden und Arbeitgebenden entgegen, konkretes Wissen zu bestimmten Themen und Einblick in die Anforderungen konkreter Praxisfelder zu erhalten, ohne dass der gesamte Studiengang auf einen Bereich spezialisiert sein muss. Studierende soll die Möglichkeit gegeben werden, sich in alle Bereiche einzuarbeiten und sich zugleich auf einen zu spezialisieren:

Das ist halt ein Feature von dem Studiengang, dass ich dann im vierten und fünften Semester sehr konkret sagen kann: „Ich bin jetzt hier das Controlling.“ Und ich bin dann in Controlling-Fragen schon drin. Wenn ich dann woanders arbeiten möchte, Marketing. Dann kann ich das auch, weil ich BWL studiert habe. [...] Da wäre die Marketingvertiefung besser gewesen. Und deshalb, es gibt so viele Situationen, dass man das dann gar nicht so pauschal sagen kann. (L_8_WiWi_ÖHO)

Inwiefern die gewählten Vertiefungen korrespondieren mit der anschließenden Berufstätigkeit, würde demnach im Entscheidungsbereich der Studierenden liegen. Dadurch ergibt sich jedoch ein erstes Dilemma für die Hochschulen. Dort muss abgewogen werden, ob ein Studiengang möglichst große Freiheit in der inhaltlichen Themenwahl bietet und damit zugleich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Studierende etwas auswählen, das von der anschließenden Berufstätigkeit abweicht:

Und mit unserem Ansatz, sozusagen das relativ frei zu gestalten, kann das natürlich schon passieren, dass Studierende dann in ihrem Studium genau die Bereiche wählen, die sie dann vielleicht nicht brauchen. [...] Also optimalerweise deckt sich das, dann haben sie auch diese Kenntnisse. Aber wenn das nicht zusammenpasst, dann gibt es vielleicht auch ein Problem. (VRL_05_SAGE_ÖHO)

Das zweite Dilemma ergibt sich dadurch für die Studierenden: Es wird zu ihrer Aufgabe, ihrer Entscheidung, sich bereits im Studium die „richtige“ Spezialisierung auszusuchen, die auf eine angestrebte berufliche Tätigkeit vorbereitet – sie müssten demnach bereits wissen, wo genau sie tätig sein wollen.

Entsprechend entsteht dieses Dilemma nicht für die Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen, die bereits auf konkrete Tätigkeiten zugeschnitten sind – wie die Pflegepädagogik. Gerade für die Studierenden, die bereits genau wissen, in welchem Bereich sie (weiter) tätig sein wollen, ergibt sich jedoch ein anderes Dilemma: Studiengänge umfassen auch stets Themenbereiche, die nicht unmittelbar relevant für eine vorab oder während des Studiums angestrebte Tätigkeit erscheinen, für einen Abschluss wie z.B. staatlich anerkannte Sozialarbeiter*in aber belegt werden müssen:

Also die sagen dann auch: „Ja, ich weiß ja jetzt schon, dass ich in die Behindertenhilfe gehen möchte, und warum muss ich denn jetzt überhaupt noch etwas über Kinder- und Jugendarbeit zum Beispiel lernen? Da gehe ich ja gar nicht rein.“ Und sie machen aber ja trotzdem den staatlich anerkannten Abschluss, der ihnen all diese Zugänge ermöglicht, zu all diesen beruflichen Feldern. Und dann

¹ s.o. 4.2. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

müssten wir eben sagen: „Na ja, dann müsstest du einen anderen Studiengang wählen oder Heilpädagogik zum Beispiel studieren, der sich nur mit Behindertenhilfe zum Beispiel beschäftigt oder mit solchen Fragen. Aber das Soziale Arbeit-Studium, wer weiß, was in 20 Jahren ist, vielleicht möchtest du dann doch noch mal in das Handlungsfeld wechseln. Der deckt eben alle Handlungsfelder ab.“ (L_1_SAGE_PHO)

Gerade für das Studium der Sozialen Arbeit deutet sich in diesem Zusammenhang eine fachspezifische Herausforderung an. Die Berufstätigkeiten reichen von der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen und erstrecken sich von Tätigkeiten in der Obdachlosenhilfe, Drogenhilfe, beim Jugendamt, der Psychiatrie und diversen weiteren Einrichtungen im Bereich des Sozialwesens. Diese Herausforderung wird auch von einigen Studierenden thematisiert – auch in einem dualen Studium.²

Das dritte Dilemma ergibt sich durch die Erwartung daran, welche Kompetenzen als relevant eingeschätzt und damit auch, welche Ausrichtung vom Studiengang erwartet werden. So wurde in einem Fall nicht im Bachelor-, sondern erst im Master-Studium das eigentlich interessierende Thema des*der Student*in – Unterrichtsentwicklung und Klassenführung – umfangreich behandelt. Erwartet wurde sich schon im Bachelor, pädagogisch auf die zukünftige Tätigkeit in der Pflegelehre vorbereitet zu werden. Es wurde sich eine methodische Vorbereitung erhofft zu konkreten Fragen wie: „Wie gestalte ich Unterricht, wie konzipiere ich Unterricht, wie gehe ich mit Störungen um, wie schaffe ich eine gute Gruppendynamik“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Das Bachelor-Studium erfüllte diese Erwartungen nicht. Stattdessen wurde es als „eine große wissenschaftliche Basisveranstaltung“ wahrgenommen, in dem vor allem wissenschaftliches Arbeiten im Fokus stand.

Erst im Master wurde „es dann etwas praktikabler und praxisnäher im pädagogischen Sinne“, indem sich mit Methoden auseinandergesetzt wurde, „wie man was machen kann“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA). Jedoch führte dies in diesem Fall nicht zu einer Enttäuschung. Wenngleich „praxisnahe Wünsche“ dominierten, habe sich im Verlauf wissenschaftliches Arbeiten „als sinnvoll und wichtig herausgestellt“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA) – auch für die Berufstätigkeit. Entgegen der Erwartung erwies sich der Fokus des Bachelor-Studiums somit nachträglich als wichtig. Dies verweist zum einen darauf, dass Studierenden nicht immer bewusst ist, welche Ausrichtung ein Studiengang hat. Zum anderen verdeutlicht es, dass Studiengänge eher forschungs- oder praxisorientiert ausgerichtet sein können.

5.1.2. *Forschungs- und (Berufs-)Praxisorientierung von Studiengängen*

Wie erwähnt, sollen gerade Master-Studiengänge eher spezialisiert und eher forschungs- oder praxisorientiert sein (Stefani et al. 2023: 1). In der Studierendenbefragung 2021 zeigt sich dabei zum einen, dass Studierende an HAW eher spezialisierte und anwendungsorientierte Master bevorzugen. Dazu wurde mithilfe von Vignetten identifiziert, welche Merkmale von Master-Studiengängen attraktiv für Bachelor-Studierende sind. Für Bachelor-Studierende sind insgesamt ein praktisch-empirisches Studienprogramm (statt eines theoretischen) sowie ein Unternehmenspraktikum (statt eines Forschungspraktikums) attraktiv. Für HAW-Studierende sind diese Aspekte noch etwas attraktiver als für Studierende an Universitäten, zudem schreiben sie Spezialisierung – statt Wahlfreiheit – etwas größere Bedeutung zu (Stefani et al. 2023: 8).

An einer HAW, an der Studierende der Sozialen Arbeit einen forschungs- oder anwendungsorientierten Master wählen können, werden damit einhergehende unterschiedliche „Vorlieben“ (VRL_06_SAGE_ÖHO) für Theorie oder Praxis beobachtet. Beides würde seine Berechtigung haben. Trotzdem wird betont, dass es letztlich das Zusammenspiel sei, das ein Studium gewährleisten müsse:

Also im Grunde genommen geht es mir so, dass ich mir bei den Master-Studierenden in [Studiengang] wünschen würde, das auch von ihnen ein bisschen zu forcieren. Dass die neben dem Interesse an Selbstreflexion oder auch neben dem Interesse am Lernen von bestimmten Methoden, dass sie

² s.u. 5.2. Studiengangsformate

eben mehr Interesse daran haben, auch sich damit zu beschäftigen, was ist eigentlich [Fach] und was macht gute [Fach] aus? Und um da eben sozusagen eigentlich auch mit einem anderen, theoretischen Fundament ranzugehen. Genauso wie ich mir aber auch bei den Studierenden, die da [Studiengang] forschungsorientiert studieren, manchmal wünschte, dass die so ein bisschen mehr mit-schneiden würden, dass natürlich auch Forschungsinteresse durchaus biografisch motiviert ist. Und dass das nicht alles nur Kopfgeburten sind, sondern dass da eben auch Emotionen und Gefühle eine Rolle spielen. (VRL_06_SAGE_ÖHO)

Während durch eine bereits konzeptionell angelegte Spezialisierung auf Forschung und Anwendung somit zwar den Vorlieben der Studierenden entgegengekommen werden kann, würde dadurch auch jeweils etwas verloren gehen, das für die Profession Soziale Arbeit als grundlegend erachtet wird – die theoretische und die biografische Reflexion.³

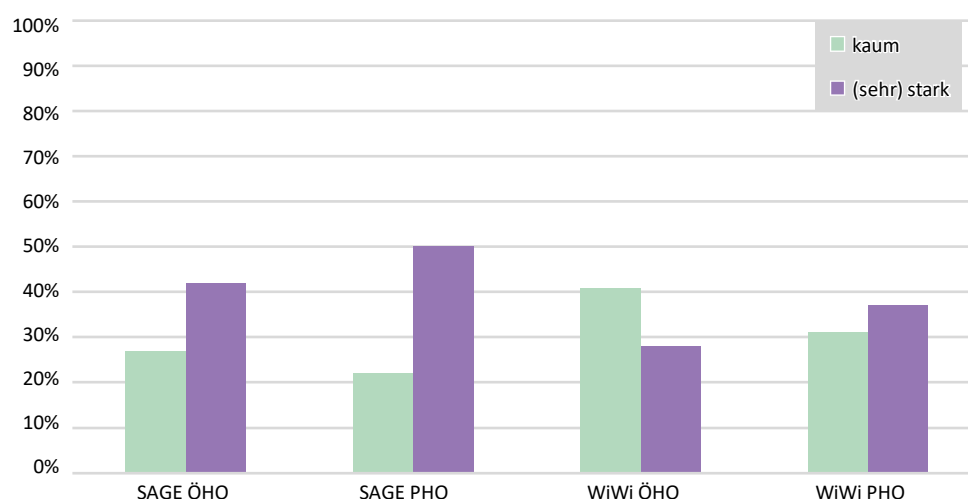
Unabhängig von einer Differenzierung von Bachelor- und Masterstudiengängen zeigt sich in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung, dass Studiengänge in SAGE und WiWi an HAW von Studierenden eher (berufs-)praktisch als forschungsorientiert eingeschätzt werden. Dabei nehmen SAGE-Studierende eine deutlich stärkere Forschungsorientierung der Studiengänge wahr als WiWi-Studierende. Dazu wurden den Studienteilnehmer*innen zwei Fragen gestellt, die sich darauf beziehen, wie stark sie die Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein, fördern und wie stark der Forschungsbezug in der Lehre ist (Forschungsorientierung) bzw. wie stark sich Studiengänge durch einen engen Praxisbezug und die Förderung (berufs-) praktischer Fähigkeiten kennzeichnen ((berufs-)praktische Orientierung). Zudem wurde die Ausprägung einer engen Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis erfasst. Die Ergebnisse werden im folgenden vorgestellt.

Forschungsorientierung

Forschungsorientierung bezieht sich auf die Frage, wie stark die Förderung der Fähigkeit ist, selbstständig forschend tätig zu sein, und wie stark der Forschungsbezug in der Lehre ist.

Der höchste Anteil an Studierenden, die eine (sehr) starke Förderung der Fähigkeit wahrnehmen, selbstständig forschend tätig zu sein, findet sich mit 50 Prozent in SAGE an privaten HAW (Übersicht 13).

Übersicht 13: (Sehr) starke Förderung der Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen (ÖHO) und privaten (PHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aspekte in Ihrem Studiengang gefördert werden: Förderung der Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein. Auswertung der Angaben 1-2 sowie 4-5 auf einer 5er-Skala basierend auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 5.073; SAGE PHO: 1.946; WiWi ÖHO: 7.885; WiWi PHO: 1.883.

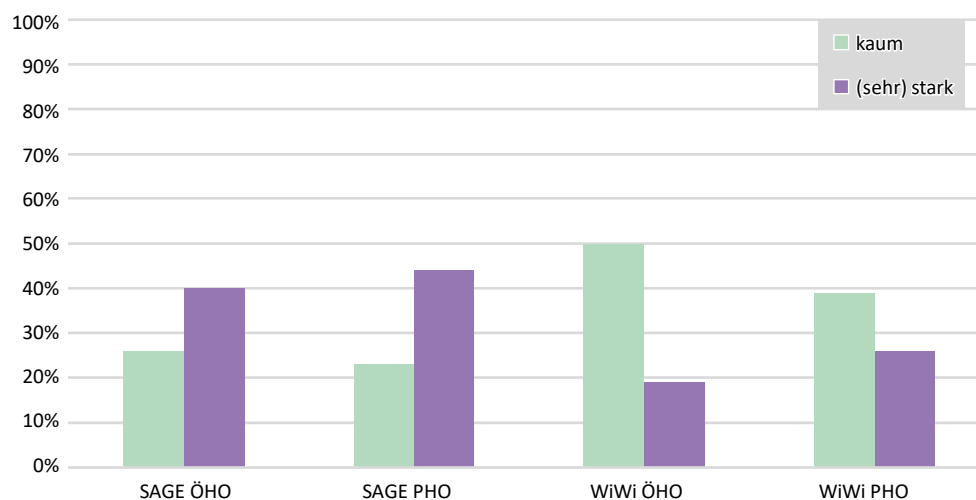
³ s.u. 5.7. Lehr- und Lernformate

In SAGE an privaten HAW ist zudem der Anteil derer, die angeben, dass die Fähigkeit zum selbstständigen forschenden Arbeiten kaum gefördert werden, niedriger als an öffentlichen HAW. In WiWi liegt der Anteil derjenigen, die eine sehr starke Förderung wahrnehmen, niedriger als in SAGE. Zugleich zeigt sich ein ähnliches Muster: Der Anteil der Studierenden, die die Förderung als stark ausgeprägt sehen, ist auch hier an privaten HAW höher. Ebenso ist der Anteil in Bezug auf die geringe Förderung niedriger als an öffentlichen HAW: 41 Prozent der WiWi-Studierenden an öffentlichen HAW nehmen eine geringe Förderung wahr, während es an privaten zehn Prozent weniger sind.

Im Vergleich der Fächergruppen wird damit deutlich, dass Studierende in SAGE-Studiengängen häufiger eine starke Förderung selbstständiger forschender Tätigkeit wahrnehmen als Studierende in WiWi. Mit Blick auf die Trägerschaft zeigt sich übergreifend, dass Studierende an privaten HAW häufiger eine sehr starke Förderung selbstständiger Forschung wahrnehmen, während mehr Studierende an öffentlichen HAW wahrnehmen, dass diese Fähigkeit kaum gefördert werde.

Ähnliches zeigt sich bei der Frage, wie stark die Lehre durch einen Forschungsbezug gekennzeichnet ist (Übersicht 14).

Übersicht 14: Forschungsbezug in der Lehre in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen (ÖHO) und privaten (PHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Wie stark ist Ihr Studiengang an Ihrer Hochschule charakterisiert durch...: Forschungsbezug in der Lehre. Die Auswertung bezieht sich auf die Angaben 1–2 sowie 4–5 auf einer 5er-Skala. Sie basiert auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 4.934; SAGE PHO: 1.862; WiWi ÖHO: 7.639; WiWi PHO: 1.820.

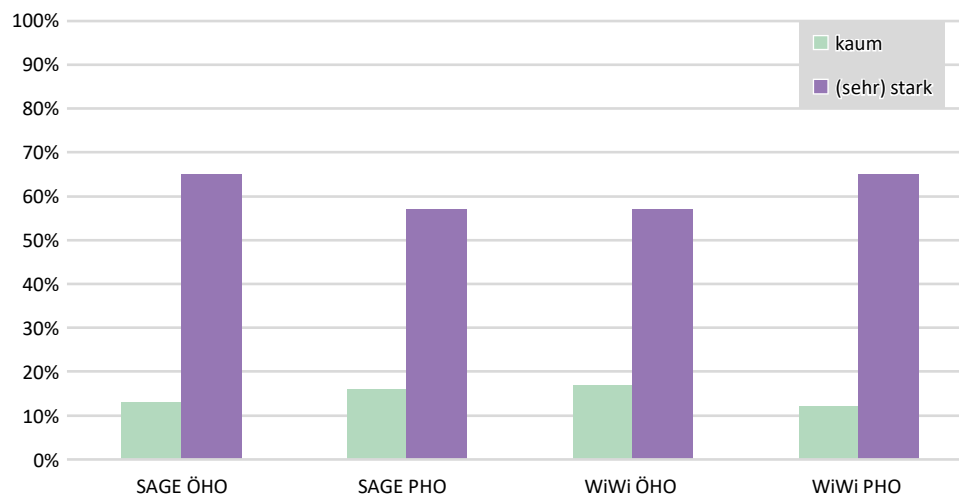
Der Anteil an SAGE-Studierenden, der eine (sehr) starke Förderung wahrnimmt, ist deutlich höher als in WiWi. Zwischen SAGE und WiWi an öffentlichen HAW beträgt die Differenz 21 Prozentpunkte, an privaten 18. Auch hier sind es WiWi-Studierende an öffentlichen HAW, die den geringsten Forschungsbezug angeben – hier sind es sogar 50 Prozent, die kaum einen Forschungsbezug wahrnehmen. In Bezug auf die Trägerschaft sind es zudem wieder häufiger Studierende an privaten, die öfter einen (sehr) starken Forschungsbezug angeben und seltener einen geringen im Vergleich zu Studierenden an öffentlichen HAW.

Der Maximalwert bei der (sehr) starken forschungsbezogenen Förderung in den Studiengängen liegt bei 50 Prozent. Die Werte im Zusammenhang mit der (berufs-)praktischen Förderung sind deutlich höher.

(Berufs-)Praktische Orientierung

(Berufs-)praktische Orientierung bezieht sich darauf, wie stark sich Studiengänge durch einen engen Praxisbezug kennzeichnen und wie stark sie (berufs-)praktische Fähigkeiten fördern. Der höchste Anteil an Studierenden, die einen (sehr) engen Praxisbezug wahrnehmen, findet sich in SAGE an den öffentlichen und in WiWi an den privaten HAW (Übersicht 15).

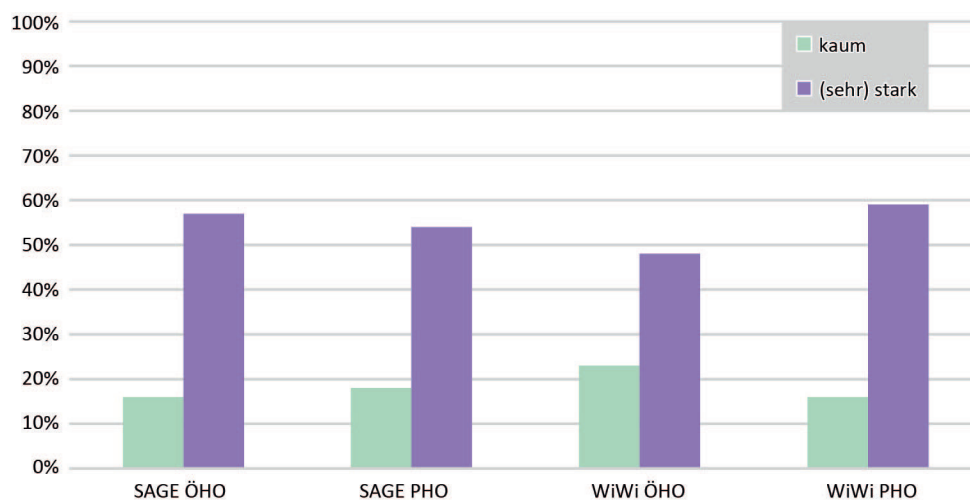
Übersicht 15: Enger Praxisbezug in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen (ÖHO) und privaten (PHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Wie stark ist Ihr Studiengang an Ihrer Hochschule charakterisiert durch...: einen engen Praxisbezug. Die Auswertung bezieht sich auf die Angaben 1-2 sowie 4-5 auf einer 5er-Skala. Sie basiert auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 4.978; SAGE PHO: 1.866; WiWi ÖHO: 7.701; WiWi PHO: 1.832.

Auch ist der Anteil insgesamt etwas höher, der keinen engen Praxisbezug im Studiengang wahrnimmt, am höchsten mit 17 Prozent in WiWi an öffentlichen HAW. Bei der Förderung berufspraktischer Fähigkeiten im Studiengang sinken die Zustimmungswerte zur starken Förderung erneut etwas.

Übersicht 16: (Sehr) starke Förderung berufspraktischer Fähigkeiten in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen (ÖHO) und privaten (PHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aspekte in Ihrem Studiengang gefördert werden... berufspraktische Fähigkeiten. Auswertung der Angaben 1-2 sowie 4-5 auf einer 5er-Skala basierend auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 5.077; SAGE PHO: 1.942; WiWi ÖHO: 7.889; WiWi PHO: 1.880.

In SAGE nehmen nur etwas mehr Studierende an öffentlichen HAW eine starke Förderung wahr als jene an privaten HAW (57 vs. 54 %). Auch bei denjenigen, die angeben, dass berufspraktische Fähigkeiten nicht gefördert werden, finden sich nur marginale Unterschiede (16 vs. 18 %). In WiWi zeigt sich ein differenzierteres Bild. Studierende an öffentlichen HAW nehmen mit 48 Prozent eine starke Förderung berufspraktischer Fähigkeiten wahr, während es an privaten HAW 59 Prozent sind. Gleichzeitig gibt dort ein geringerer Anteil als an öffentlichen HAW an, dass berufspraktische Fähigkeiten kaum gefördert werden (16 vs. 23 %).

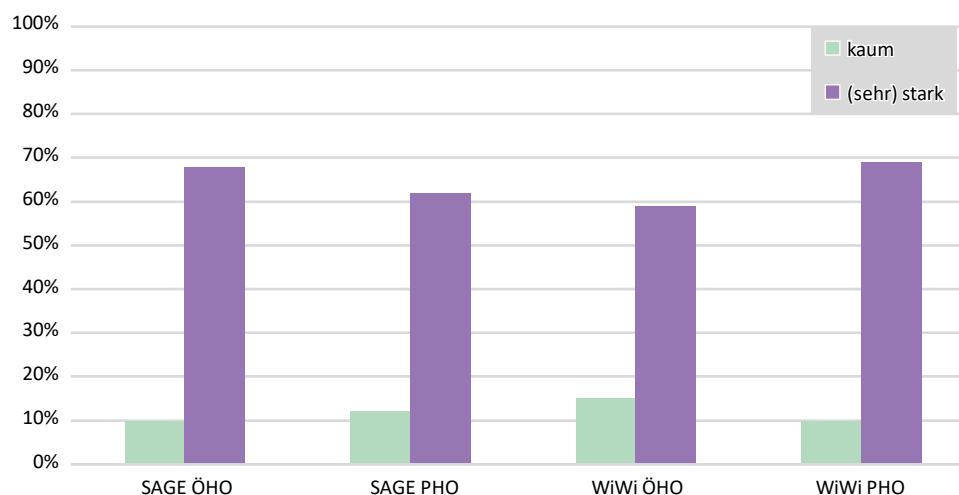
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass fächergruppen- und trägerschaftsübergreifend mehr Studierende eine starke (berufs-)praktische Orientierung der Studiengänge wahrnehmen als eine starke Forschungsorientierung. Dies mag kaum überraschen, da es sich um HAW handelt. Jedoch wird Forschungsorientierung von deutlich mehr SAGE-Studierenden hervorgehoben als von WiWi-Studierenden. Zugleich geben mehr Studierende an privaten HAW an, dass ihre Studiengänge stark forschungsorientiert sind als jene an öffentlichen HAW. Anders verhält es sich in Bezug auf die (berufs-)praktische Orientierung. Diese nehmen anteilig mehr SAGE-Studierende an öffentlichen HAW wahr. In WiWi hingegen findet sich keine Veränderung in Bezug auf die Trägerschaft – auch hier sind die Anteile an privaten HAW höher.

Ein ähnlicher Befund zeigt sich, wenn die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis betrachtet wird, die sich einer Zuordnung Forschungs- oder (berufs-)praktischer Orientierung entzieht – da offen ist, wie sie gestaltet wird.

Enge Verknüpfung von Theorie und Praxis

Eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis kann als Verbindung der bisher betrachteten Forschungs- und (berufs-)praktischen Orientierung der Studiengänge gefasst werden. Hier finden sich die höchsten Zustimmungswerte unter allen Studierenden (Übersicht 17).

Übersicht 17: Enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen (ÖHO) und privaten (PHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Wie stark ist Ihr Studiengang an Ihrer Hochschule charakterisiert durch...: eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Die Auswertung bezieht sich auf die Angaben 1–2 sowie 4–5 auf einer 5er-Skala. Sie basiert auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 4.990; SAGE PHO: 1.872; WiWi ÖHO: 7.746; WiWi PHO: 1.833.

In SAGE nehmen 68 Prozent der Studierenden an öffentlichen und 62 Prozent an privaten HAW wahr, dass eine (sehr) enge Verbindung zwischen Theorie und Praxis besteht. In WiWi hingegen sind es deutlich mehr Studierende an privaten HAW (69 vs. 59 %), die angeben, dass eine enge Verbindung besteht. Der Anteil der Studierenden, die kaum eine Verbindung wahrnehmen, ist übergreifend gering, aber mit 15 Prozent am höchsten in WiWi an öffentlichen HAW.

Generell muss jedoch insbesondere bei der Frage nach einer (berufs-)praktischen Orientierung von Studiengängen berücksichtigt werden, dass es unterschiedliche Studiengangsformate gibt. Diese konnten bei der Auswertung nicht differenziert werden, könnten sich jedoch als überaus relevant erweisen, da schließlich vor allem ein duales Studium sich dadurch kennzeichnet, dass sowohl die Praxisorganisationen als auch die Hochschulen Lernorte sein sollen und die Lerninhalte curricular verknüpft werden.

5.2. Studiengangsformate: Dual, berufsbegleitend und Teilzeit

Das Studiengangsformat stellte für viele Studierende einen entscheidenden Faktor bei der Wahl der Hochschule dar. Bei den Studiengangsformaten sind das duale und das berufsbegleitende Studium sehr präsent in den Interviews. Von den 14 hier interviewten Studierenden studierten zum Zeitpunkt der Interviews fünf berufsbegleitend und vier dual.

Teilzeit verweist wie Vollzeit auf eine zeitliche Dimension, die jedoch ebenso relevant für die hier interessierende Frage ist, wie sich Studiengangsformate in Bezug auf die Integration von (Berufs-)Praxis unterscheiden. Fünf der interviewten Studierenden absolvierten ein reguläres Vollzeit-Studium – wie die überwiegende Mehrheit der Studierenden (Kroher et al. 2023: 59). Zugleich zeigt sich, dass sich gerade berufsbegleitende Studiengänge zunehmend verbreiten.

Der Bildungsbericht 2022 und insbesondere der Anhang (Tab. F1-9web) zeigt, dass die Anzahl dualer und berufsbegleitender Studiengänge von 2013 bis 2022 kontinuierlich gestiegen ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Machten berufsbegleitende 2013 noch vier Prozent aller Bachelor- und 5 Prozent aller Master-Studiengänge aus, so waren es 2022 bereits acht bzw. zwölf Prozent. Beim dualen Studium lag der Anteil 2013 bei elf Prozent der Bachelor- und ein Prozent aller Master-Studiengänge, 2022 waren es 14 bzw. drei Prozent.⁴ Der Anstieg berufsbegleitender Studiengänge zeigt sich insbesondere an privaten Hochschulen, während sich duale zwar langsamer, aber sowohl an öffentlichen als auch privaten Hochschulen verbreitet haben – vor allem an HAW.

Im Zusammenhang mit der Trägerschaft sind die Unterschiede bei dualen Bachelor-Studiengängen deutlich höher an Universitäten als an HAW. 2022 wurde nur ein Prozent aller Bachelor-Studiengänge an öffentlichen Universitäten dual angeboten, jedoch 17 Prozent an privaten Universitäten. Bei HAW ist der Unterschied zwischen den Trägerschaften relativ gering: 29 vs. 26 Prozent – hier ist der Anteil öffentlichen HAW sogar etwas höher. Bei berufsbegleitenden Studiengängen zeigen sich deutlichere trägerschaftsbezogene Differenzen unter HAW: An öffentlichen HAW wurden acht Prozent der Bachelor-Studiengänge, aber 43 Prozent an privaten berufsbegleitend organisiert. Bei berufsbegleitenden Master-Studiengängen beträgt der Anteil 19 an öffentlichen und 51 Prozent an privaten HAW. An Universitäten sind sie deutlich weniger verbreitet als an HAW: 0,3 Prozent der Bachelor-Studiengänge und vier Prozent der Master-Studiengänge an öffentlichen Universitäten waren berufsbegleitend, während es an privaten Universitäten 14 Prozent bzw. 34 Prozent waren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Die Studierendenzahlen zeigen zudem, dass überproportional viele Personen, die dual oder berufsbegleitend studieren, an privaten Hochschulen eingeschrieben sind:

■ Dual: Das duale Studium war zu Beginn ausbildungsintegrierend konzipiert: Berufsausbildung und Hochschulstudium wurden verzahnt und es konnten sowohl ein Berufs- als auch ein Studienabschluss erreicht werden. Durchgesetzt hat sich jedoch das praxisintegrierende duale Studium, in dem das Hochschulstudium mit längeren Praxisphasen in einer Praxisorganisation verbunden wird (Nickel/Thiele 2024: 6). Ein eher randständiges Format stellt das berufsintegrierende duale Studium dar, in dem eine fachlich verwandte Berufstätigkeit und ein Studium mit Kenntnis der Arbeitgebenden verbunden werden (Nickel/Thiele 2024: 6). Obwohl die Studierenden nicht in Vollzeit an der Hochschule lernen, ist das Studium aufgrund

⁴ Da duale Master-Studiengänge sehr selten sind, werden sie im folgenden nicht mehr betrachtet.

seiner grundlegenden Struktur – wechselnde Praxis- und Hochschulphasen, feste Einbindung des Praxispartners sowie zwei Lernorte (Hochschule und Praxispartner) – insgesamt als Vollzeit-Studium zu betrachten. Studierten im Wintersemester 2017/18 115.000 dual, waren es 2023/24 141.000.⁵ Deutlich werden jedoch Differenzen nach Hochschultyp und Trägerschaft. An Universitäten ist die Anzahl dual Studierender sehr gering und sinkt weiter (Nickel/Thiele 2024: 12). 2022 waren 58 Prozent der dual Studierenden an öffentlichen Hochschulen eingeschrieben, an privaten hingegen 41 Prozent (Nickel/Thiele 2024: 9). Der Anteil an dual Studierenden an privaten Hochschulen steigt jedoch, wozu maßgeblich die private HAW IU International University beigetragen hat (Nickel/Thiele 2024: 9). In der Studierendenbefragung 2021 waren elf Prozent der dual Studierenden an privaten Hochschulen eingeschrieben, an öffentlichen Hochschulen hingegen nur fünf Prozent (Kroher et al. 2023: 56f.). Insgesamt stellt das duale Studium mit etwa fünf Prozent aller Studierenden jedoch weiterhin ein „Nischenphänomen“ (Nickel/Thiele 2024: 5) dar.

■ **Berufsbegleitend:** Im weiten Sinn kann jedes Studium als berufsbegleitend bezeichnet werden, wenn es parallel zu einer Vollzeit- oder Teilzeiterwerbstätigkeit absolviert wird. Im engen Sinn wird berufsbegleitend studiert, wenn einer Haupterwerbstätigkeit in Höhe von mehr als den im Studium vorgesehenen 20 Stunden pro Woche nachgegangen wird und u.a. der sozialversicherungstechnische Status Berufstätige*r und nicht Student*in ist. Die Grenzen zu einem berufsintegrierenden dualen Studium und einem Teilzeit-Studium sind durchaus fließend. Wie im berufsintegrierenden dualen Studium kann auch bei einem berufsbegleitenden Studium einer fachlich verwandten Berufstätigkeit nachgegangen werden, der*die Arbeitgebende von dem Studium wissen und sich mit dem*der Student*in über die Inhalte austauschen. Jedoch kann das berufsbegleitende Studium auch absolut unabhängig von der aktuellen Arbeitstätigkeit erfolgen. Mit dem offiziellen Teilzeit-Studium teilt sich das berufsbegleitende Studium die Organisation, wenn der Studiengang so gestaltet ist, dass z.B. Lehrveranstaltungen als Blockveranstaltungen angeboten oder in den Abendstunden oder am Wochenende durchgeführt werden. Betrachtet man Studierende, die Sorgearbeit übernehmen, so kann angenommen werden, dass diese ein berufsbegleitendes Studium präferieren. Etwa acht Prozent der Studierenden in der Studierendenbefragung 2021 sind Eltern (Kroher et al. 2023: 21), etwa zwölf Prozent der Studierenden übernehmen Pflegeaufgaben – meist für Familienangehörige (Kroher et al. 2023: 25). Dabei zeigt sich, dass weniger Studierende mit Pflegeaufgaben als vielmehr Studierende mit Kind(ern) eine deutliche Präferenz für ein berufsbegleitendes haben und seltener in Vollzeit studieren als Studierende ohne Kind. Studierende mit Kind(ern) wählen häufiger als Studierende ohne Kind ein berufsbegleitendes Studium (17 vs. 4 %) (Kroher et al. 2023: 23) und sind deutlich seltener als jene ohne Kind in ein Vollzeit-Studium eingeschrieben (46 vs. 84 %).⁶ Aufgrund der hohen zeitlichen Belastung ist davon auszugehen, dass die meisten berufsbegleitend studierten Studiengänge – offiziell oder inoffiziell – in Teilzeit absolviert werden. So studierten laut Studierendenbefragung 2021 26 Prozent der Studierenden an privaten Hochschulen berufsbegleitend, an öffentlichen hingegen nur vier Prozent (Kroher et al. 2023: 56f.). Dabei absolvierten 70 Prozent aller berufsbegleitend Studierenden ihr Studium in Teilzeit (Kroher et al. 2023: 61).

Ein Studium in Teilzeit ist auch in den Interviews nicht immer von Diskussionen um berufsbegleitende Studiengänge zu trennen:

■ Ein Studium kann als offizieller Teilzeit-Studiengang absolviert werden oder mit individueller Teilzeitregelung. Zugleich kann auch ein Vollzeit-Studiengang inoffiziell in Teilzeit absolviert werden. Der Anteil der Studiengänge in Deutschland, die offiziell (auch) in Teilzeit absolviert werden können, ist in den vergangenen Jahren gestiegen. 2024 lag er hochschulübergreifend bei knapp 20 Prozent. An Universitäten war der Anteil etwas höher als an HAW (22 vs. 18 %) (Hachmeister 2024: 6). Zudem ist der Anteil an Master-Studiengängen in Teilzeit höher als

⁵ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1445222/umfrage/duales-studium-studierendenzahlen/> (15.10.2025).

⁶ Sechs Prozent der Studierenden mit Pflegeaufgaben sind in ein berufsbegleitendes Studium eingeschrieben, während es unter jenen ohne Pflegeaufgaben fünf Prozent sind. In Vollzeit studieren 76 Prozent der Studierenden mit und 82 Prozent ohne Pflegeaufgaben (Kroher et al. 2023: 25).

in Bachelor-Studiengängen (23 vs. 18 %) (Hachmeister 2024: 6). Der Anteil den Teilzeit-Studierenden ist hingegen nur leicht gestiegen – von sieben Prozent im Jahr 2013 auf acht Prozent im Jahr 2023 (Hachmeister 2024: 8). Die meisten Teilzeit-Studierenden finden sich an zwei Hochschulen mit dem Hauptsitz in Nordrhein-Westfalen: der öffentlichen Fernuniversität Hagen mit knapp 44.000 und der privaten HAW FOM Hochschule für Oekonomie & Management mit dem Slogan „Hochschule für Berufstätige“ und knapp 46.000 Studierenden (Hachmeister 2024: 10). Hier zeigt sich somit ein ähnliches Phänomen wie bei NTS – die überproportionale Vertretung an bestimmten Hochschulen.⁷ Gut die Hälfte der in Teilzeit Studierenden war 2023 an privaten Hochschulen eingeschrieben (Hachmeister 2024: 10). In der Studierendenbefragung 2021 studierten 40 Prozent der Studierenden an privaten Hochschulen offiziell in Teilzeit, während es an öffentlichen nur sechs Prozent sind (Kroher et al. 2023: 58). Bezieht man Studierende mit individueller Teilzeitregelung und inoffiziell in Teilzeit mit ein, so steigt der Anteil auf 48 bzw. 17 Prozent (Kroher et al. 2023: 58).⁸

Festhalten lässt sich somit, dass der Anteil an in Teilzeit, dualen und berufsbegleitend Studierenden an privaten Hochschulen überdurchschnittlich ist angesichts dessen, dass es weniger private als öffentliche Hochschulen in Deutschland gibt und damit auch der Anteil aller Studierenden mit zehn bis 13 Prozent (CHE 2024: 10; Statistisches Bundesamt 2022: 10) gering ist. Der überproportionale Anteil der offiziell in Teilzeit, dual und berufsbegleitend Studierenden an privaten Hochschulen spiegelt sich auch in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung zu WiWi- und SAGE-Studierenden an privaten und öffentlichen HAW (Übersicht 18).

Übersicht 18: Anteil der WiWi- und SAGE-Studierenden in Teilzeit, dual und berufsbegleitend an öffentlichen und privaten HAW

		PHO		ÖHO	
		SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
Teilzeit	Vollzeit mit individueller Teilzeitregelung	4 %	3 %	3 %	2 %
	Vollzeit inoffiziell als Teilzeitstudium	4 %	3 %	6 %	4 %
	Teilzeit	42 %	42 %	10 %	6 %
Dual		7 %	22 %	8 %	12 %
Berufsbegleitend		29 %	35 %	9 %	6 %

Quellen: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnung. Die Antworten basieren auf folgenden Studierendenzahlen: Teilzeit: SAGE ÖHO: 8.914 und SAGE PHO: 3.646 sowie WiWi ÖHO: 15.192 und WiWi PHO: 3.630; Berufsbegleitend: SAGE ÖHO: 8.951 und SAGE PHO: 3.689 sowie WiWi ÖHO: 15.192 und WiWi PHO: 3.676; Dual: SAGE ÖHO: 8.951 und SAGE PHO: 3.689 sowie WiWi ÖHO: 15.192 und WiWi PHO: 3.676. Eine Differenzierung von dual nach ausbildungs-, praxis- und berufsintegrierend war nicht möglich, da in der Auswertungstabelle ein Fehler existiert und dual mit integrierter Berufstätigkeit ebenfalls mit integrierter Berufsausbildung kategorisiert wurde.

Ein Blick auf die Angaben der Teilzeit-Studierenden zeigt drastische Unterschiede zwischen den Trägerschaften. Während sowohl in WiWi als auch in SAGE 42 Prozent an privaten HAW in Teilzeit studierten, waren es an öffentlichen HAW sechs bzw. zehn Prozent. Teilzeit-Studiengänge für Studierende in WiWi und SAGE an öffentlichen HAW stellen demnach eine Ausnahme dar, an privaten HAW sind sie hingegen fast ein Normalfall. Bei berufsbegleitend Studierenden zeigt sich ebenfalls ein großer Unterschied nach Trägerschaft: Neun Prozent der SAGE-Studierenden an öffentlichen, jedoch 29 Prozent an privaten HAW studieren berufsbegleitend. In WiWi lag der Anteil bei sechs Prozent an öffentlichen gegenüber 35 Prozent an privaten HAW. Bei den dual Studierenden zeigt sich hingegen nur in WiWi ein Unterschied nach Trägerschaft: Dort ist der Anteil mit 22 Prozent bei den privaten HAW deutlich höher als an öffentlichen mit zwölf Prozent. In SAGE ist der Anteil hingegen sowohl an öffentlichen als

⁷ s.o. 2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen

⁸ Zur Auswahl standen Vollzeit, Vollzeitstudiengang mit individueller Teilzeitregelung, Vollzeitstudiengang inoffiziell als Teilzeitstudium oder Teilzeit (DZHW 2022, Frage D_9).

auch privaten HAW mit acht bzw. sieben Prozent gering. Insofern sind duale SAGE-Studierende in den vorliegenden Interviews überrepräsentiert.

In Bezug auf die Kompetenzentwicklung betonen die meisten Interviewpartner*innen an den Hochschulen einerseits, dass sie kein Studiengangsformat als besonders förderlich für die Kompetenzentwicklung erachten. Kompetenzentwicklung könne man nicht an den Studiengangsformaten festmachen:

Also, da würde ich keine Präferenz geben. Also für mich hat ein Studienformat mehr mit der Individualität zu tun. Also, das heißt, als junger Mensch, mit 18, ist man in der Lage, jetzt schon einen Fuß im Unternehmen zu haben und auch noch zu studieren? Oder will man doch Vollzeit studieren und dann vielleicht mehr Zeit für sich oder für andere Hobbys haben? Weil letztendlich derjenige, der berufsbegleitend studiert / also, das ist schon hart. Und man hat nicht mehr so viel Zeit für was anderes nebenbei. Aber die Inhalte selber, die sind fast gleich. Also das, was wir vermitteln, es ist ähnlich. Klar, bei dual oder berufsbegleitend ist die Praxisnähe noch stärker. Das ist klar. Aber der Student, der Vollzeit studiert, diese Praktika absolviert, die ganzen Vorträge, die wir anbieten, belegt und vielleicht auch noch nebenbei ein Start-up gründet, das gibt es auch, im Grunde, ja, kann genau so viele Kompetenzen erwerben. (VRL_02_WiWi_PHO)

Zwar würde die Praxisnähe in dualen und berufsbegleitenden Studiengängen stärker sein, jedoch bedeutet dies nicht, dass Vollzeit-Studierende über Praktika und andere berufliche Aktivitäten weniger Kompetenz entwickeln. Weder das Studiengangsformat noch die Praxisnähe werden somit als entscheidend wahrgenommen. Vielmehr müssen die richtige Entscheidung für die jeweilige Lebensphase getroffen werden. Andererseits finden sich einzelne Interviewpartner*innen, die sich stark für andere Studiengangsformate einsetzen, weil sie besondere Chancen in einer stärkeren Verknüpfung mit der Praxis sehen.

5.2.1. *Praktika in Vollzeit-Studiengängen*

Praktika stellen das etablierteste Instrument dar, um Einblick in ein Praxisfeld zu gewinnen – sei es in der Schule, nach der Schule, in Orientierungsphasen, in einer (schulischen) Ausbildung oder eben in einem Studium. Praktika in Vollzeit-Studiengängen sind sehr unterschiedlich organisiert, wie eine Exploration von Modulhandbüchern von 48 Vollzeit-Studiengängen an privaten und öffentlichen HAW zeigt:⁹

- In den meisten Fällen ist ein Pflicht- oder ein freiwilliges Praktikum vorgesehen.
- In wenigen Fällen wird ein Praktikum vor Studienbeginn erwartet.
- Meist gibt es eine Praxisphase, in seltenen Fällen bis zu drei Praxisphasen.
- Der angegebene Umfang von vorgesehenen Praktika bewegt sich zwischen 150 und 1200 Stunden.
- Praktika werden teilweise explizit durch Supervision und Seminare begleitet – auffällig oft in Studiengängen der Sozialen Arbeit.
- Im Studiengang Soziale Arbeit ist – oft mit ähnlichen Regeln zu Heil- und Kindheitspädagogik – ein Praktikum bzw. eine Praxistätigkeit sowie deren hochschulische Begleitung gesetzlich vorgegeben, um die staatliche Anerkennung zu erhalten. Der Umfang variiert je nach Bundesland zwischen 100 Tagen bis zu einem Jahr in Bremen (§ 3 Verordnung zur staatlichen Anerkennung SozPäd und SozA), Hessen (§ 2 (2) SozAnerkG), Niedersachsen (§ 4 (2) SozHeilKindVO), Rheinland-Pfalz (§ 6 (1) SoAnG) und Schleswig-Holstein (§ 2 SobAG)).¹⁰

⁹ Für diese Fragestellung wurden die Studiengänge an den untersuchten Hochschulen erweitert um Studiengänge an den Hochschulen der interviewten Studierenden. Grundlage bildeten damit 70 Studiengänge. Sofern angeboten, wurden immer jeweils zwei Bachelor- und zwei Master-Studiengänge aus SAGE oder WiWi ausgewählt. Zu berücksichtigen ist, dass einige Studiengänge auch dual, berufsbegleitend und/oder in Teilzeit angeboten werden.

¹⁰ In Baden-Württemberg gibt es keine Regelung zum Praxisanteil. Im Saarland entscheidet das Ministerium über die Zulassung des Studiengangs. An der HTW Saar umfasst das Praktikum 12 Wochen (<https://>

Praxisanteile und deren Begleitung sind demnach nicht immer eine Entscheidung der Hochschule oder der Fachbereiche, sondern gesetzlich verpflichtend – insofern den Studierenden eine staatliche Anerkennung ermöglicht werden soll.

Unter den interviewten Studierenden waren drei, die Soziale Arbeit in Vollzeit studierten. Dabei lassen sich zwei erwartete Funktionen identifizieren: Berufsorientierung und Anwendung des an der Hochschule Erlernten – d.h. der Theorie. Für beides werden jedoch die vorgesehenen Praktika als nicht ausreichend erachtet.

Zum einen sehen Studierende Praxisanteile vor allem hinsichtlich ihrer Funktion, das bisher im Studium Gelernte in der Praxis anwenden zu können. Der Übergang in das Praktikum wird dabei als starker Bruch zu den Lehrveranstaltungen wahrgenommen:

Und ja, dann werden wir dort halt das, was wir theoretisch in den ganzen Kursen gelernt haben, anwenden in unserem Praktikum in dem Moment. Ob man dann so gut vorbereitet ist, weil ja diese ganzen Vorkursen schon ein bisschen fehlen auch mit der Praxis in Bezug, wird man dann sehen. Ich denke, das wird so ein bisschen ins kalte Wasser dann sein, gehe ich davon aus. Aber ja, eigentlich freue ich mich schon im Großen und Ganzen dann drauf, auch das Ganze anwenden zu können. Aber sonst ist tatsächlich gar keine Praxis halt angedacht. Und deswegen hätte ich es auch so wichtig empfunden, dass die Tutoren halt wirklich da mehr Wert drauf legen, diese Praxissache mehr einzubauen einfach und Anwendungsbeispiele einfach von dem jeweils Gelernten zu nehmen, anstatt halt einfach nur das Gelernte noch mal anders zu formulieren. das ist halt wirklich schade. (Stud_3_SAGE_PHO_BA)

Je weniger Praktika im Rahmen eines Studiums (verpflichtend) durchgeführt werden, desto wichtiger erscheint hier der Praxisbezug in den regulären Lehrveranstaltungen. Statt Inhalte wiederzugeben, wird sich hier von Lehrenden gewünscht, über Praxisbeispiele deren Anwendung zu illustrieren.

Zum anderen wird die Anzahl an Praktika in einem Fall deutlich kritisiert, wodurch die erwartete Berufsorientierung nicht gewährleistet werde:

Es geht vielen von uns so. Wir würden uns auch alle mehr Praktika wünschen. Wir hatten ja nur dieses eine. Und jetzt wie in meinem Fall, ich habe festgestellt, okay, meins ist es nicht, habe aber nicht die Chance, noch was anderes auszuprobieren. Außer ich mache halt außerhalb des Studiums. Da hätten sich viele von uns einfach noch mal ein zweites Praktikum oder so gewünscht. (Stud_5_SAGE_PHO_BA)

Die Funktion als Berufsorientierung wird als nicht erfüllt gesehen. Dabei hatte zum einen das Praktikum in diesem Fall durchaus eine wichtige Funktion erfüllt: Es hat einen bis dahin leitenden Wunsch, im Jugendamt tätig zu werden, korrigiert. Im Praxissemester zeigte sich für diese Person, dass die Vorstellungen von der beruflichen Tätigkeit mit der Realität kollidieren – Arbeit mit Akten statt mit Menschen. Zum anderen wurde neben dem Studium auch noch einer Nebentätigkeit im sozialen Bereich nachgegangen.

In diesem Fall wird außerdem ein Vergleich zur vorherigen Ausbildung gezogen. In dieser wurden mehr Praktika organisiert, weshalb sie als „praktischer angelegt“ erachtet wird. Dahingegen sei das Studium im Kontrast „deutlich theoretischer veranlagt“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA). Dieser Schluss wird gezogen, obwohl sich die Lehrenden im Unterschied zu dem obigen Fall „da wirklich sehr bemühen und wo auch viel in Gruppen erarbeitet wird und mit Praxis“ (Stud_5_SAGE_PHO_BA). Die Praxisbezüge innerhalb der Lehrveranstaltungen werden nicht als ausreichend erachtet. – ausgehend von den Erfahrungen in der Ausbildung, die als Erwartungsfolie für das Studium dienen.

Dies wirft die Frage auf, inwiefern mehr Praktika innerhalb eines Studiums die Erwartung an eine vollständige Berufsorientierung erfüllen könnte – gerade in der Sozialen Arbeit mit vielfältigen beruflichen Tätigkeiten. An einer Hochschule findet sich diesbezüglich ein Studiengang, mit drei Praktika:

Also das ist, glaube ich, das Wichtige an der [Name HAW], dass wir diese Lerngruppen haben, dass wir die Kohorten haben, dass wir ein sehr stark reflektiertes Praktikum haben in verschiedenen Ausbildungsstufen sozusagen. Wird dann immer ein längeres Praktikum. Am Anfang zwei Wochen Orientierung, dann in der Mitte gibt es noch mal eins, wo man sozusagen in einem Berufsfeld tatsächlich die Arbeitszusammenhänge mal sieht und reflektiert. Und dann das dritte ist halt dieses forschungsorientierte Praktikum, so kurz vor Ende des Studiums. (L_6_SAGE_ÖHO)

Deutlich wird, dass die Praxisphasen didaktisch eingebettet sind: Sie erfüllen unterschiedliche Funktionen in den verschiedenen Studienphasen – mit steigendem wissenschaftlichem Anspruch und Überleitung in forschendes Lernen.¹¹ Praktika könnten somit durchaus als Lehr- und Lernformat gefasst werden, jedoch nur, wenn sie curricular-didaktisch eingebettet sind. Ebendies soll vor allem in dualen Studiengängen gegeben sein.

5.2.2. *Duales Studium*

Als ein wesentliches Struktur- und Qualitätsprinzip des dualen Studiums wird hervorgehoben, dass die involvierten Organisationen kooperieren, sich als Lernorte über die Studienorganisation abstimmen sowie die wechselseitige Bezugnahme von Theorie und Praxis gewährleisten. Wie erwähnt, sei die inhaltliche Bezugnahme als Theorie-Praxis-Transfer dabei als Kreislauf eines wiederkehrenden Theorie-Praxis- als auch Praxis-Theorie-Transfers zu verstehen (Gerstung/Deuer 2021: 205ff.).

Dies trifft grundsätzlich auch auf die duale Berufsausbildung. Ein duales Studium würde daher besonders einfach zu organisieren sein, wenn es anschlussfähig an einen Ausbildungsberuf ist und um wissenschaftliche Inhalte erweitert werden kann:

Also Studium und dann duale Ausbildung, also Praxis und also theoretische Berufsausbildung kombiniert. Das bietet sich eben an, weil es ja die duale Ausbildung zum [Beruf] schon gibt. Und dann das Ganze noch zu unterfüttern mit einer Theorie, also mit einer akademisch-hochschulischen Theorie Das ist sicherlich die ideale Form, an so eine existierende Berufsausbildung sich anzudocken. [...] Andere Studiengänge sind da vielleicht gar nicht so passend, weil man eben erst mal Grundlagen schaffen muss, die eben von einer Berufsausbildung gar nicht herrühren können. (LL_2_SAGE_ÖHO)

Hier wird darauf verwiesen, dass duale Studiengänge leichter anschlussfähig an bestimmte Fächer sind, was auch die eingangs dargelegte geringere Anzahl an Universitäten erklären mag.

Ein duales Studium erweist sich unter den 14 interviewten Studierenden als überaus attraktiv. Drei Studierende hatten ihren vorherigen Studiengang dual absolviert, vier studieren aktuell dual. Auch zwei der vier Studierenden, die aktuell in Vollzeit studieren, hatten eigentlich vor, ein duales Studium aufzunehmen. Die Entscheidung für einen regulären Vollzeit-Studiengang wurde von ihnen letztlich getroffen, da keine – angemessene – Praxisstelle gefunden wurde. Unter den Studierenden findet sich keine Argumentation zur besonderen Förderung der Kompetenzentwicklung. Stattdessen werden der zweite Lernort Praxis sowie finanzielle Überlegungen eingebracht. Finanziell verspricht ein duales Studium eine Vergütung sowie die Übernahme von Studiengebühren an privaten HAW durch die Praxisorganisationen – ein Versprechen, das nicht immer eingelöst wird.¹² Zudem verspricht es einen engen Praxisbezug. So stand für eine*n Student*in fest, dass nur ein duales Studium in Betracht kommt, da „ein reines Studium ist für mich überhaupt nichts, ich brauch was zu tun“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA). Ein „reines Studium“ wird hier als Kontrast zur Praxis formuliert, in der man tätig sein kann, ohne dass erläutert wird, was getan werden kann und was nicht getan werden kann in einem Vollzeit-Studium.

Unter den Interviewpartner*innen an den Hochschulen findet sich vor allem eine Lehrperson, die sich als „ganz großer Fan von dualen Studiengängen“ (L_3_WiWi_PHO) positioniert. Diese

¹¹ s.u. 5.7. Lehr- und Lernformate

¹² s.o. 2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen

argumentiert ebenfalls mit einer engen Praxis-Theorie-Verbindung, sieht jedoch zugleich eine stärkere Förderung von Sozial- und Selbstorganisationskompetenz.

Durch die Praxistätigkeit würde es erstens möglich, direkte Bezüge zwischen Praxis und Theorie herzustellen:

Ja, es ist diese Verknüpfung von Theorie und Praxis. Und dieses Lernen an zwei Lernorten. Also sowohl in der Praxis, im Täglichen, als auch in der Theorie an der Hochschule. Und es ist ein riesengroßer Unterschied, ob Sie duale Studierende vor sich haben und dann über etwas sprechen, weil die das aus der Praxis schon kennen und die Theoriekonzepte sofort auf ihre Erfahrungen aus der Praxis beziehen können. Oder ob Sie dort Studierende an einer Universität haben, die immer nur in dem Bildungssystem gewesen sind, am liebsten nach dem Abi gleich studieren, mit Professoren, die auch noch nie ein Unternehmen von innen gesehen haben. (L_3_WiWi_PHO)

Neben dem direkten Theorie-Praxis-Transfer durch die zwei Lernorte werden hier auch die Erfahrungen der Lehrenden außerhalb von Universitäten als Vorteil des Studiums hervorgehoben – ein Merkmal, das kennzeichnend für alle Lehrenden an HAW ist.¹³ Die Einschätzung der hier betonten Gleichwertigkeit der Lernorte in Bezug auf die Kompetenzentwicklung wird jedoch nicht von den anderen Interviewten geteilt.

Zum einen erweist es sich z.B. für das Studium der Sozialen Arbeit als Herausforderung, dass die Themenfelder und Berufstätigkeiten sehr breit gefächert sind, was auch in einem dualen Studium bedeutet, sich mit Themen auseinandersetzen zu müssen, die nicht unmittelbar praxisrelevant sind:

Also, momentan ist es noch ziemlich auf Kinder und Jugend ausgerichtet. Also, ich kann mir viel von dem, was hier theoretisch uns beigebracht wird, kann ich zwar ummünzen, dadurch, dass ich halt eher mit Erwachsenen zu tun habe. Ich erhoffe mir, dass es dann in der Vertiefungswahl tatsächlich noch um mehr geht, was ich mir noch mehr ins Praxisleben mitnehmen kann. Aber momentan ist es eher so, vielleicht 60 Prozent, was wir kriegen, kann ich mir in die Praxis mit übernehmen. [...] Also, es ist schon so, dass ich meine Fähigkeiten halt ausbauen kann durch das Gelernte, dass ich anders gegenüber meinen Klienten wirken kann und denen auch verschiedene Sachen mitgeben kann. (Stud_6_SAGE_PHO_BA)

An diesem Fall zeigt sich einerseits, dass auch in einem dualen Studium nicht automatisch von einem direkten Theorie-Praxis-Transfer auszugehen ist. Andererseits wurden auch ohne inhaltliche Spezialisierung in verschiedene Praxissettings übertragbare Kompetenzen entwickelt. Von den Vertiefungen wird sich jedoch ein Zuwachs ebendieser erhofft.¹⁴

Zum anderen wird von einem*r VRL betont, dass es inhaltlich keinen Unterschied machen sollte, in welchem Format studiert wird:

Also, wir haben durchaus auch duale Studiengänge, ... bei denen die Studierenden eine Berufsausbildung und ein Studium machen können. Und die Diskussion ist ja, wir dürfen das nicht mehr dual nennen, weil unser Qualitätsanspruch ist, dass die dual-Studierenden dasselbe Studium durchlaufen wie die Vollzeit-Studierenden. Das ist unser Anspruch an die Qualitätssicherung. Das heißt, wir haben nicht die Verzahnung der gegenseitigen Anerkennung von Leistungen aus den unterschiedlichen Lernorten. (VRL_03_WiWi_ÖHO)

Hier wird explizit mit Qualität argumentiert, die in einem dualen Studium als nicht gewährleistet gesehen wird. Dies geht einher mit einer kritischen Haltung gegenüber der Annahme, dass Praxis an sich Kompetenzentwicklung ermöglicht. Vielmehr sei es die bewusste wissenschaftliche Reflexion ebendieser, die auf andere Weise gefördert werden kann.¹⁵

Im dualen Studium würde zweitens im Gegensatz zum regulären Vollzeitstudium nicht der bereits thematisierte „Praxisschock“ eintreten:

Und Einsatzfähigkeit, da sehe ich Absolventen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften zumindest anfangs immer im Vorteil gegenüber Universitäten. Und wiederum Absolventen von dua-

¹³ s.u. 5.6. Lehrende und Lernende mit Praxiserfahrung

¹⁴ s.o. 5.1. Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen

¹⁵ s.u. 5.7. Lehr- und Lernformate

len Studiengängen immer massiv im Vorteil gegenüber allen anderen, auch selbst gegenüber Fachhochschulabsolventen. Weil, wie gesagt, die haben ja schon die Theorie und die Praxis. Da gibt es keinen Praxisschock. Die treten sofort in die Pedale. Und das ist so ein bisschen wie beim Radrennen. Wenn Sie sich schon mal einen Vorsprung rausgefahren haben, ist es für die anderen gar nicht so leicht, den wieder aufzuholen. (L_3_WiWi_PHO)

Das duale Studium erscheint gegenüber anderen Studiengangsformaten effektiver, wenn es um die sofortige Einsatzfähigkeit und den beruflichen Erfolg von Absolvent*innen geht. Dieser Vorteil würde durch die gleichzeitige Erfahrung in Theorie und Praxis ermöglicht. Effektivität würde auch durch die Arbeitgebenden gewährleistet. So würden dual Studierende zum großen Teil ihr Studium in der Regelstudienzeit abschließen, da sie sich gegenüber den Arbeitgebenden rechtfertigen müssen:

Bei uns schließen über 80 Prozent der Studierenden, das ist gang und gäbe im dualen Studium, innerhalb der Regelstudienzeit ab. [...] Wir haben auch Vollzeit-Studierende und tatsächlich, die nehmen sich einfach öfter mal ein bisschen mehr Zeit. [...] Aber im dualen Studium ist es eben so, dass, natürlich, klar, der Arbeitgeber dahinter steht. Und kein junger Mensch, auch wenn wir heute einen Arbeitnehmer*innen-Markt haben, geht gerne zum Chef und sagt: „Chef, ich muss mal meinen Praxisausbildungsvertrag um ein Jahr verlängern. Ich war da zu langsam. Hat mir keinen Spaß gemacht. Mathe habe ich nicht mitgemacht oder Bilanzierung oder so.“ Es passiert im Prinzip sehr, sehr selten. (VRL_04_WiWi_PHO)

Dass Studierende sich nicht nur im Kontext Hochschule, sondern auch Arbeitsorganisation bewegen, sei drittens förderlich für die *Selbstorganisations- und Sozialkompetenzen*:

Und die müssen ja auch immer wissen, bin ich heute in der Hochschule, bin ich heute im Betrieb? Die müssen sich also in verschiedenen Organisationen in verschiedenen Kontexten sich auch sozial bewegen. Die haben ihre Beziehungen mit ihren Kommilitonen. Die haben ihre Beziehung mit ihren Kollegen in der Firma. Und die haben natürlich auch ihre sozialen Beziehungen, Freunde, Familie und so weiter. Das heißt, sie sind in der Lage, sehr viele soziale Kontexte nebeneinander parallel zu managen. Und das sind Kompetenzen, die, glaube ich, so in einem üblichen universitären Studium gar nicht gelehrt oder gelernt werden. (L_3_WiWi_PHO)

Während hier darauf verwiesen wird, dass Studierende Sozial- und Selbstorganisationskompetenzen entwickeln, wird zugleich konstatiert, dass ein duales Studium ohne diese überhaupt nicht zu bewältigen sei. Demnach sei die größte Hürde „nicht im akademischen Bereich, sondern die größte Hürde ist diese durchaus hohe, auch stundenmäßig hohe Wochenbelastung“ (L_3_WiWi_PHO).

Bei den interviewten dual Studierenden ist das Thema Selbstorganisation durchaus sehr präsent, jedoch nicht exklusiv. Auch die berufsbegleitend Studierenden thematisieren ihre Herausforderungen in Bezug auf Studium, Arbeitstätigkeit, aber ebenso Privatleben. Dadurch wird jedoch unweigerlich die Frage aufgeworfen, ob Studierende, die das Studium erfolgreich absolvieren, diese Kompetenzen bereits eingebracht und nicht durch das Studium entwickelt haben (Arndt/Richter 2025: 44) – gerade da dual Studierende nicht nur von der Hochschule, sondern auch von der Praxisorganisation angenommen werden müssen. In diesem Zusammenhang zeigt Miriam Weich (2017), dass dual Studierende an HAW in Bayern nicht nur bessere Hochschulzugangsnoten aufweisen, sondern auch zum Antritt ihres Studiums von ihren Fähigkeiten, wie Problemlösung, Selbstständigkeit und Lernbereitschaft, überzeugt sind. Weich (2017: 121f.) argumentiert zum einen, dass das duale Studium Personen anzieht, die von ihren Fähigkeiten überzeugt sind und sich von den diesbezüglichen Anforderungen in Stellenbeschreibungen angesprochen fühlen. Zum anderen könnte ihre ausgeprägtere Selbstsicherheit einen positiven Einfluss im Bewerbungsprozess haben.

Hinzu tritt ein interessanter Kontrastfall, in dem die Anforderungen an die Selbstorganisation im dualen Studium als weniger herausfordernd erachtet werden als im zuvor abgebrochenen Studium an einer Universität:

Von der Arbeit natürlich, muss man sagen, unterscheidet sich und von auch den Ansprüchen, muss ich sagen. Also, ich merke, dass mir hier das duale Studium viel einfacher fällt, dadurch, dass es viel geführt ist von den Lerninhalten, von der Klassenkonstellation, vom Selbststudium. Es ist viel geführt, sag ich mal, es ist auch mehr familiärer und man hat auch besseren Bezug zu den Dozenten oder Professoren als zu dem davor. (Stud_7_SAGE_PHO_BA)

Für diese*n Student*in erweist sich das duale Studium an der HAW als weniger herausfordernd für die Selbstorganisation im Studium, da das Lernen und die Studienorganisation stärker strukturiert und begleitet werden.

5.2.3. *Praxisorganisationen als Arbeits- oder Lernort?*

Praxisorganisationen spielen sowohl für Praktika als auch duale Studiengänge eine wesentliche Rolle, da sie insbesondere im dualen Studium als zweiter Lernort fungieren sollen. Studierende und Lehrende machen dabei sehr unterschiedliche Erfahrungen, was die Verbindung von Theorie-Praxis angeht. Diese ergibt sich nicht von selbst, sondern ist Ergebnis von Abstimmung von Hochschule und Praxisorganisation sowie den für die Studierenden verantwortlichen Personen in der Praxis. Wie sich zeigte, werden dabei verschiedene Schwierigkeiten beobachtet – gerade bei dualen Studiengängen. Die Beobachtungen basieren dabei entweder auf eigenen Erfahrungen oder denen von Kommiliton*innen.¹⁶ Diese lassen sich im Studienverlauf vor Beginn des Studiums und während des Studiums zuordnen.

Vor Beginn eines Studiums thematisieren vor allem Studierende mit Interesse an einem dualen Studiengang Probleme bei der Suche nach Praxisorganisationen. Eine erfolglose Suche nach einem Praxispartner war der Grund für zwei nunmehr Vollzeit-Studierende, doch nicht dual zu studieren. In einem Fall wurde zwar ein Praxispartner gefunden, bei der Suche wurde jedoch nicht von der Hochschule unterstützt, obwohl „damit geworben wurde, dass es dort Unterstützung gibt“ (Stud_7_SAGE_PHO_BA). Ein kursorischer Blick auf die Webseiten privater HAW zeigt, dass einige sehr transparent sind, was die Praxispartner und die Suche danach angeht, bei anderen hingegen bleibt dies intransparent. Dahingegen findet sich z.B. bei der öffentlichen Dualen Hochschule Baden-Württemberg für alle Studiengänge eine Liste mit Praxisorganisationen und Ansprechpersonen, bei denen sich für das duale Studium bewerben werden kann.¹⁷

Diese scheinbar rein organisatorische Angelegenheit der Suche nach einer Praxisorganisation wirft hinsichtlich der Theorie-Praxis-Verbindung die Frage auf, wie eine Abstimmung zwischen Hochschule und Praxisorganisation erfolgt – schließlich ist ein wesentliches Kennzeichen von dualen Studiengängen, dass es nicht nur zwei Lernorte gibt, sondern diese miteinander verzahnt sind. Wenn Studierende sich selbst in einer beliebigen Organisation eine Stelle für ein duales Studium suchen, so bleibt offen, inwiefern sich diese als Lernort versteht und nicht nur als Arbeitsorganisation, die kostengünstigere Mitarbeiter*innen erhält, die sich akademisch weiterbilden. Gerade von den dual Studierenden in SAGE wird problematisiert, dass die Vergütung entweder sehr gering ist oder gar nicht gezahlt wird.¹⁸

Während des Studiums thematisieren Studierende, dass die Verantwortung in dualen Studiengängen von den Praxisorganisationen nicht immer übernommen wird. In dem genannten Fall der fehlenden Unterstützung bei der Suche wurde der*die Student*in in der selbst gefundenen Praxisorganisation eine Aufgabe übertragen, Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu begleiten – jedoch ohne Einarbeitung. Die fehlende Abstimmung zu Beginn beeinflusste den gesamten Studienverlauf, der geprägt war „durch fehlende Kommunikation zwischen Praxispartner und Uni“ (Stud_7_SAGE_PHO_BA). Die Erfahrungen der Studierende bewegen sich dabei zwischen sofortiger Übernahme von verantwortungsvollen Tätigkeiten und Hilfstätigkeiten, bei denen sie nichts lernen:

¹⁶ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Erfahrungen von Studierenden vor allem in der Sozialen Arbeit gemacht wurden. Ob die angesprochenen Probleme auf ein systemisches Problem im Berufsfeld hindeuten oder Einzelfälle darstellen, lässt sich aufgrund der qualitativ angelegten Studie und der geringen Fallzahl nicht beantworten. Denkbar ist jedoch eine fehlende personelle und finanzielle Absicherung der Träger in dem Feld, die auf die Studierenden übertragen wird.

¹⁷ Siehe zum Beispiel für Angewandte Hebammenwissenschaft: <https://www.dhbw-stuttgart.de/studium/bachelor-studienangebot/gesundheitswissenschaft/angewandte-hebammenwissenschaft/> (8.2.2026)

¹⁸ s.o. 2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen

Was ich höre aus den Praxisreflexionen, die wir hier haben in dem dualen Studium ... da kriege ich immer wieder mit, dass ... da viele unzufrieden sind, weil sie entweder Nachtdienste machen müssen, oder ... arbeitstechnisch ausgebeutet werden oder Aufgaben übernehmen müssen, die sie teilweise noch gar nicht können, oder Aufgaben, die so langweilig sind, dass man sich nicht vorstellen kann, das jetzt dreieinhalb Jahre zu machen. (Stud_9_SAGE_PHO_BA)

In solchen Konstellationen tritt die Praxisorganisation nicht als Partner in einem dualen Studium und Lernort auf, sondern als Arbeitgeber, der Studierende den jeweils zu erledigenden Aufgaben zuordnet.

Zugleich finden sich durchaus positive Erfahrungen. So berichtet ein*e WiWi-Student*in, der*die das vorherige Studium dual absolviert hatte, nicht von solchen Über- oder Unterforderungen. Über Aufgaben wurden Anlässe geschaffen, die Praxis aus der Perspektive des Studiums zu betrachten. Trotzdem überwog die Wahrnehmung, ein*e „ganz normal[e*r] Mitarbeit[er*in] mit 30 Stunden in der Woche“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA) zu sein und nicht Student*in. In SAGE erscheinen die positiven Erfahrungen im dualen eng verbunden mit den Praxisanleiter*innen an den Praxisorganisationen. Praxisanleiter*innen sind in den meisten Bundesländern für die Anerkennung des staatlichen Abschlusses in der Sozialen Arbeit vorgegeben, d.h. Fachkräfte müssen auch in den Anerkennungspraktika bei Vollzeit-Studiengängen die Anleitung der Praxis übernehmen.¹⁹ In einem Fall wird die Zusammenarbeit als „Hand in Hand“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA) beschrieben in Kontrast zu Kommiliton*innen, die nur „auf Papier den Praxisanleiter haben“ (Stud_6_SAGE_PHO_BA).

Auch in einem anderen Fall wird es als Glück wahrgenommen, dass man im Unterschied zu anderen Studierenden in der Praxisorganisation lernen kann. Wie im Eingangszitat des Kapitels gezeigt, können zum einen beobachtete Konflikte zwischen wissenschaftlichen Ansätzen und bestehender Praxis in Teamdiskussionen mit erfahrenen Kolleg*innen eingebracht werden. Zum anderen wird die Praxisanleiterin als unterstützend und wissenschaftlich versiert und interessiert erlebt:

Also es funktioniert eigentlich immer ganz gut, weil meine Chefin da auch tatsächlich sehr bedacht drauf ist, moderne Ansichten zu vertreten und umzusetzen. [...] Ich habe Geschichten gehört, wo es nicht so ist, aber bei mir ist es tatsächlich so, dass ich eine Praxisanleiterin habe, eine [pädagogischer Abschluss], die meines Erachtens auch ein bisschen was auf Kasten hat, also die auch gewollt ist, auch wissenschaftliche Punkte mit anzusprechen, auch mit anzugehen und sich da auch viel weiterzubilden. Zum anderen ist sie auch sehr bedacht darauf, dass ich Projekte innerhalb der Praxis umsetze, die ich dann aber auch in die Theorie mitnehmen kann, wo wir dann auch als Studenten jetzt mittlerweile auch eigene Studenten-Fach-AGs haben, wo wir Projekte planen sollen, die wir dann in unsere Theorie halt mit übernehmen können. Da habe ich, glaube ich, einfach sehr, sehr viel Glück gehabt, dass es das bei mir gibt. Ich habe auch regelmäßige Reflexionsgespräche, so alle zwei Wochen. (Stud_8_SAGE_PHO_BA)

Hier erweist sich die Praxisorganisation tatsächlich als Lernort, der strukturiert ist durch regelmäßige Reflexionsgespräche, Teambesprechungen und die Aufforderung, über Praxisprojekte, Theorie und Praxis zu verbinden. Eine gelingende Verbindung von Theorie und Praxis kann demnach wesentlich dadurch bedingt sein, wie sich das Verhältnis zu den Praxisanleiter*innen bzw. den Ansprechpersonen vor Ort gestaltet.

Unabhängig davon kommt es jedoch gerade beim dualen Studium darauf an, an welcher Praxisorganisation die Studierenden beschäftigt sind und welche Tätigkeiten dort im Fokus stehen – die Inhalte sind nicht zwingend aufeinander abgestimmt. So kann in der Praxisstelle mit Erwachsenen gearbeitet werden, im Studium aber die Klient*innengruppe Kinder und Jugendliche im Fokus stehen. Zudem kann im dualen Studium die Erwartung enttäuscht werden, Einblick in unterschiedliche Praxisfelder zu gewinnen. Es wäre kein „reinschnuppern“ in unterschiedliche Praxisbereiche möglich, da „ich ja nur bei einem Praxispartner bin“ (Stud_9_SAGE

¹⁹ So heißt es in § 2(4) BbgSozBerG: „Die Dauer eines praktischen Studiensemesters im Studiengang Soziale Arbeit beträgt mindestens 20 Wochen. Die praktische Ausbildung erfolgt unter Anleitung einer geeigneten Fachkraft in geeigneten Praxisstellen auf der Grundlage eines Ausbildungsplans.“ In insgesamt 10 Bundesländern wird darauf verwiesen, dass die Anleitung durch eine Fachkraft erfolgen muss. In drei Bundesländern (BY, HH und MV) ist nur die Rede von „angeleiteten Praxisanteilen“. In drei weiteren Bundesländern finden sich keine Angaben (BW, SL und ST).

_PHO_BA). Hier zeigt sich wie bei Praktika der Wunsch nach einer Art Berufsorientierung, in der die Praxis dazu dienen soll, unterschiedliche Tätigkeiten kennenzulernen. Ebenfalls wie bei Praktika wird dies mit der zuvor absolvierten Ausbildung kontrastiert, die „fundierter und besser“ gewesen sei, da „man viel mehr geschult wird, man durchläuft mehrere Stationen, man muss verschiedene Prüfungen während der Praktika ablegen und so weiter“ (Stud_9_SAGE_PHO_BA).

Bei zwei anderen Studiengangsformaten besteht nicht unmittelbar der Anspruch, dass die Praxisorganisationen als zweiter Lernort fungieren. Beim berufsbegleitenden und Teilzeit-Studium sind es – je nach Fach – eher die Studierenden, die durch die Berufstätigkeit einen engen Bezug zur Praxis herstellen.

5.2.4. *Berufsbegleitendes Studium*

Wie duale werden auch berufsbegleitende Studiengänge zeitlich geblockt angeboten, jedoch meist am Abend oder am Wochenende und nicht in größerem Umfang. Ebenso wird beim berufsbegleitenden Studium betont, dass gerade diese Studierenden „den starken Praxisbezug haben [wollen]“ (VRL_7_SAGE_PHO). Ebenso wird eine Verzahnung von Theorie und Praxis gesehen, indem die Studierenden ihre Praxiserfahrungen einbringen können:

Und aus der Praxis ergeben sich Fragen. Und mit den Fragen kommen die hier hin, und das merkt man wirklich auch in der Lehre. Das macht wirklich auch Spaß, weil man immer wieder vor neuen Herausforderungen steht. Und die können dann auch das, was sie hier mitnehmen, direkt umsetzen und überprüfen das auch, ob sie es umsetzen können. Also, das ist ein Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. (VRL_9_SAGE_PHO)

Berufsbegleitend Studierende bringen demnach ihre Erfahrungen ein und können zugleich das an der Hochschule Gelernte in der Praxis prüfen. Durch die Praxiserfahrungen würden sie zudem nicht nur theoretisches Wissen haben, sondern Wissen „stärker einordnen, einsortieren“ (LL_4_SAGE_PHO) können.

Diesbezüglich erweist es sich jedoch zum einen als Herausforderung, dass ein berufsbegleitendes Studium – wie auch ein Studium in Teilzeit – sowohl im gleichen Bereich wie die parallele Berufstätigkeit als auch in einem komplett anderen Bereich absolviert werden kann. Im Gegensatz zum dualen Studium gibt es hier keinen konzeptionell vorgesehenen inhaltlichen Zusammenhang. Wenn das Studium nur wenig oder gar keine inhaltlichen Überschneidungen mit der Berufspraxis hat, wäre entsprechend der Transfer zwischen Praxis und Studium fraglich. Von den fünf interviewten berufsbegleitend Studierenden trifft dies auf eine Person zu: Das Studium ist inhaltlich eher lose verbunden mit der Berufstätigkeit – es dient dazu, dieser zu entkommen.

Zum anderen erscheinen insbesondere berufsbegleitende Studiengänge oftmals als wissenschaftliche Weiterbildung, unabhängig davon, ob sie als weiterbildende Studiengänge ausgeflaggt sind. Der Bezug zwischen der Berufspraxis und dem Studium ist hier teilweise deutlich verbunden mit einem Interesse der arbeitgebenden Organisation, „die eigenen Arbeitskräfte langfristig zu sichern“ (L_4_SAGE_PHO). In diesem Zusammenhang wird ein berufsbegleitender Studiengang an den hier untersuchten HAW sehr deutlich markiert als Maßnahme von arbeitgebenden Organisationen zur „Personalentwicklung ..., um Kompetenz [in Organisation] tatsächlich zu entwickeln“ (L_9_SAGE_ÖHO). Kompetenzentwicklung ist hier geleitet von funktionalen Erwartungen der Organisation.

Dabei zeigen sich unterschiedliche Konstellationen von zwei Aspekten: Erstens ist ein Studienabschluss entweder – wie in der Pflegepädagogik – gesetzlich verpflichtend oder wird von der arbeitgebenden Organisation gewünscht bzw. empfohlen. Die Studienmotivation kann entsprechend stärker der Organisation als der Person entstammen. Zweitens wird die Finanzierung entweder von der arbeitgebenden Organisation übernommen oder von den Studierenden. Während von allen hier interviewten dual Studierenden betont wird, dass die Studiengebühren der privaten HAW von den Praxisorganisationen übernommen werden, scheint es bei berufsbegleitenden Studiengängen Verhandlungssache zu sein – die arbeitgebende Organisation muss ein Interesse daran haben, dass der*die Mitarbeiter*in studiert und das Studium

muss entsprechend so ausgerichtet sein, dass es verwertbar für die Organisation ist. In einem Fall wird die Beteiligung an den Gebühren als wesentlich für die Entscheidung benannt, das Studium zu absolvieren:

Also, ich denke mal, wenn es gut abgesprochen ist zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, dass man sagt: „Das ist eine berufliche Chance für dich, ich bezahle dir auch die Hälfte oder 25 Prozent oder alles, keine Ahnung.“ Dann lohnt es sich ja auch für den Arbeitgeber im Nachhinein, dass er eine Person ausbildet, die er irgendwo dementsprechend einsetzen kann. [...] Ja, sonst hätte ich es nicht gemacht. Das war auch so eine Bedingung, die ich daran geknüpft habe. (Stud_12_BWL_PHO_BA)

Hier wird stark damit argumentiert, dass die arbeitgebende Organisation davon profitiert, wenn sich Mitarbeiter*innen qualifizieren, um in einem entsprechenden Tätigkeitsfeld einsetzbar zu sein. Dies gilt zumindest bis zu dem Punkt, an dem durch das Studium neue „Marktchancen“ (L_9_SAGE ÖHO) entstehen und die arbeitgebende Organisation gewechselt wird.

An den interviewten Hochschulen zeigt sich, dass eigene Wege gesucht werden, um der Beobachtung zu begegnen, dass „der Markt nach berufsbegleitenden Studiengängen [schreit]“ (L_14_WiWi_ÖHO). Der Markt gewinnt dabei vor allem für Master-Studiengänge an öffentlichen Hochschulen Bedeutung: In 13 Landeshochschulgesetzen (Stand April 2025) ist geregelt, dass sie Gebühren und/oder (privatrechtliche) Entgelte für Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung erheben sollen, in drei Hochschulgesetzen, dass sie sie erheben können (Arndt/Richter 2025: 64).

5.2.5. Teilzeit

Die Erwartungen der Teilzeit-Studierenden decken sich mit denen der berufsbegleitend und dual Studierenden – an in der Praxis anwendbare Inhalte:

Die Teilzeitstudis wollen natürlich mehr Hands-on: Was bringt mir das für meinen Job? [...] Also dass sie heute aus der Lehrveranstaltung rausgehen und morgen vielleicht schon mal ein bisschen was in ihrem Betrieb on the Job wieder anwenden können. (LL_8_WiWi_PHO)

Wie berufsbegleitende Studiengänge zielen auch Teilzeit-Studiengänge auf eine Anpassung an die Lebensrealität der Studierenden, die entweder bereits im Berufsleben stehen, Nebentätigkeiten nachgehen, um ihr Studium zu finanzieren und/oder Sorgearbeit übernehmen. Wie sich in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung zeigte, gehen mehr als die Hälfte der Studierenden an öffentlichen, aber mehr als zwei Drittel an privaten HAW einer zusätzlichen Erwerbstätigkeit neben dem Studium nach.²⁰

In Bezug auf Teilzeit-Studiengänge werden sowohl offizielle Teilzeit-Studiengänge thematisiert als auch solche, die inoffiziell in Teilzeit studiert werden. Inoffiziell bedeutet zum einen, dass Studierende individuell in Teilzeit studieren, weil sie z.B. neben einem Vollzeit-Studium arbeitstätig sind, ohne offiziell eine Teilzeitregelung beantragt zu haben. Zum anderen können Vollzeit-Studiengänge so organisiert sein, dass sie den Bedarfen arbeitstätiger Studierender entgegenkommen – ohne dass jedoch der Workload pro Semester formal reduziert wird und sich das Studium dadurch verlängert. In offiziellen Teilzeit-Studiengängen wird somit oft auf eine zeitliche Streckung gesetzt – sei es über die Studiengangsorganisation, sei es über individuelle Absprachen. Jedoch ist das offizielle individuelle Teilzeitstudium nicht BAföG-förderfähig.²¹ Dies mag erklären, weshalb sowohl Streckung als auch Komprimierung als relevant erachtet werden und Studierende zum Teil trotz umfangreicher Berufs- oder Erwerbstätigkeit sowie Sorgearbeit in Vollzeit studieren. Eine diesbezügliche Anpassung der Organisation von Studiengängen zeigt sich insbesondere in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang:

²⁰ s.o. 2. Ausgangssituation: Studierende an öffentlichen und privaten Hochschulen

²¹ <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/studium/studieren-in-teilzeit> (10.1.2026)

Aber die sind mit einer beschränkten Berufstätigkeit vereinbar und das ist auch erwünscht, dass die Leute arbeiten, weil die damit immer die Sachen, die wir hier machen, in ihrem Berufsalltag challenge können. Das heißt, unser Masterstudiengang zum Beispiel findet immer nur [3 Tage der Woche] statt, sodass die Leute an zwei Tagen damit maximal 16 Stunden ... arbeiten können. [...] Das heißt, es ist nicht ein klassischer Vollzeit-Studiengang, wo man fünf Tage nur für die Hochschule zur Verfügung steht, sondern es ist ein Studiengang, der bewusst so ausgerichtet ist, dass die Leute nebenbei arbeiten in der [fachspezifischen] Branche. (L_14_WiWi_ÖHO)

Begründet wird die Studienorganisation nicht nur damit, dass die Studierenden arbeiten können, sondern auch mit einem Lerneffekt: Das im Studium Erlernte kann im Berufsalltag herausgefordert werden – also analog zu einem berufsbegleitenden Studium. Gegen die Einrichtung eines berufsbegleitenden Studiengangs wurde sich bewusst entschieden. Zugleich stieg der Druck von Seiten der Studierenden, die 20 Stunden, d.h. die sozialversicherungsrechtlich relevante Maximaldauer pro Woche, arbeiten wollten.²² Daher wurde zusätzlich zu dem komprimierten Modell im Blockformat ein gestrecktes Modell eingeführt, mit dem sich weiterhin von einem berufsbegleitenden Studium abgegrenzt wird:

Und in diesen berufsbegleitenden Studiengängen ist typischerweise die Intensität der Befassung mit bestimmten Dingen und die Entwicklung von Kompetenzen nicht so stark ausgeprägt wie in so einem Studiengang, wie wir den haben. [...] Deswegen haben wir jetzt dieses sechs Semester-Modell, weil das quasi dann berufsbegleitend ist, aber immer noch so, dass man die Intensität bei uns behält. Wir haben uns bewusst dagegen entschieden, weil wir glauben, dass das, was unsere Absolventen auszeichnet, wofür wir auch in der Branche ... total hohe Reputationen haben, dass man das mit einem berufsbegleitenden Studiengang nicht schafft. (L_14_WiWi_ÖHO)

Ein wesentliches Argument, das gegen die Einrichtung eines offiziellen berufsbegleitenden Studiengangs spricht, ist dabei die Zeit – ein Studium könne man nicht „nebenbei machen. Man muss sich da wirklich damit beschäftigen“ (L_14_WiWi_ÖHO). Diesbezüglich wird auch von einem*r Mitarbeiter*in der Lehr- und Lernentwicklung darauf hingewiesen, dass eine Streckung unabdingbar sei, da „man es ja verarbeiten können [muss], also man ja auch ein bisschen Zeit haben [muss], dass sich das setzt“ (LL_4_SAGE_PHO). Betont wird von der Mehrzahl der Interviewpartner*innen an den öffentlichen HAW die Notwendigkeit, sich Zeit zu nehmen und Freiräume zu schaffen.²³ Dies wird als nicht realisierbar erachtet, wenn ein Vollzeit-Studium neben einer umfangreichen Berufstätigkeit absolviert wird.

5.3. Modalität der Durchführung: Präsenz vs. Online?

In den Interviews werden zwei Modalitäten der Durchführung thematisiert: Präsenz und online. Online umfasst dabei sowohl Fernstudiengänge als auch digitale Anteile mehrerer oder einzelner Lehrveranstaltungen. Im Fokus steht vorerst die Frage nach der Verbreitung von Fern- und Präsenz-Studiengängen.

Der Bildungsbericht 2022 zeigt im Anhang (Tab. F1-9web), dass nicht nur die Anzahl der dualen und berufsbegleitenden, sondern auch der Fernstudiengänge von 2013 bis 2022 kontinuierlich gestiegen ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Auffällig ist dahingehend, dass es keine Differenz zwischen den Trägerschaften an Universitäten gibt: Sowohl öffentliche als auch private Universitäten boten auch 2022 mit etwa einem Prozent kaum Bachelor- und Master-Studiengänge im Fernstudium an. An HAW waren das Angebot und die Differenz jedoch deutlich höher: Drei Prozent der Bachelor-Studiengänge und fünf Prozent der Master-Studiengänge fanden sich an öffentlichen HAW, während an privaten HAW 34 Prozent bzw. 37 Prozent durchgeführt wurden. Teilweise ist sogar von einem „Boom des Fernstudiums“ (Hüsch, 2024: 10) die Rede, der dem Rückgang der Studierendenzahlen in den vergangenen Jahren entgegenwirke.

²² <https://www.studierendenwerke.de/themen/finanzierungsmoeglichkeiten/uebersicht-jobben/werkstudenten> (13.1.2026)

²³ s.u. 6.2. Zur Relevanz von Freiräumen und Zeit

Dennoch blieb der Anteil der reinen Fernstudiengänge mit fünf Prozent aller verzeichneten Studiengänge auch im Jahr 2023 eher gering (Hüsch, 2024: 15). Sie werden vor allem an HAW (88 % der Fernstudiengänge) und privaten Hochschulen (68 % der Fernstudiengänge) angeboten (Hüsch, 2024: 17). Die Fächergruppen SAGE und WiWi machten 2023 etwa die Hälfte aller Fernstudiengänge aus, wobei WiWi mit 35 Prozent den größeren Anteil hat (Hüsch, 2024: 19; eigene Berechnung).²⁴ Betrachtet man Studierende, die Sorgearbeit übernehmen, so kann angenommen werden, dass diese ein Fernstudium präferieren. Dabei zeigt sich, dass weniger Studierende mit Pflegeaufgaben als vielmehr Studierende mit Kind(ern) eine deutliche Präferenz für ein Fernstudium haben und seltener in Präsenz studieren als Studierende ohne Kind.²⁵ Studierende mit Kind(ern) wählen häufiger als Studierende ohne Kind ein Fernstudium (26 vs. 9 %) und studieren deutlich seltener in Präsenz (55 vs. 80 %). Sie sind zudem doppelt so häufig an privaten Hochschulen eingeschrieben als Studierende ohne Kind (15 vs. 6 %) (Kroher et al. 2023: 23).

Die Auswertung der Studierendenbefragung zeigt, dass an privaten Hochschulen 28 Prozent der Studierenden ein Fernstudium absolvieren, an öffentlichen hingegen nur neun Prozent (Kroher et al. 2023: 56f.). In der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung für die hier untersuchten Fächergruppen SAGE und WiWi an privaten und öffentlichen HAW zeigt sich eine ähnliche Verteilung (Übersicht 19).

Übersicht 19: Anteil der Präsenz- und Fernstudierenden an privaten und öffentlichen HAW in SAGE und WiWi

	PHO		ÖHO	
	SAGE	WiWi	SAGE	WiWi
Präsenzstudium	47 %	44 %	84 %	82 %
Fernstudium	29 %	20 %	3 %	5 %

Quellen: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnung. Die Antworten basieren auf folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 8.951 und SAGE PHO: 3.689 sowie WiWi ÖHO: 15.192 und WiWi PHO: 3.676

Dahingegen studierten nur drei Prozent der SAGE-Befragten an öffentlichen HAW, aber 29 Prozent der an privaten HAW im Fernstudium. Bei WiWi liegt der Anteil bei fünf Prozent an öffentlichen und 20 Prozent an privaten HAW. In Präsenz studierten 84 Prozent der SAGE-Studierenden öffentlicher HAW, während dieser Anteil an privaten HAW nur 47 Prozent betrug. Ähnliche Unterschiede zeigen sich in WiWi: Hier gaben knapp 82 Prozent der Studierenden öffentlicher HAW an, in Präsenz zu studieren, gegenüber 43 Prozent an privaten. Diese Ergebnisse sprechen für deutliche Unterschiede zwischen den Trägerschaften im Hinblick auf die Durchführungsmodalität.

Keine der interviewten Studierenden studiert aktuell im reinen Fernstudium, obwohl einige die Wahl hatten, ihr Studium als Fern- oder Präsenzstudium zu absolvieren. Eine Person hatte das vorherige Studium als Fernstudium absolviert. Wie erwähnt, wählen Studierende mit Kind(ern) häufiger ein Fernstudium. Mehrere Studierende hatten bereits Kinder und haben sich dennoch für ein Studium in Präsenz entschieden. Die Flexibilität während des Studiums über die Modalität zu entscheiden, war in einem Fall ein entscheidendes Kriterium für die Hochschulwahl. Durch private Sorgearbeit war es nicht möglich, fast jeden Tag vor Ort zu sein. Daher wurde eine HAW ausgewählt, die beide Optionen bot. Von den befragten Lehrenden ist nur eine Person in einen Fernstudiengang involviert. Jedoch lehren manche in hybrid organisierten Lehrveranstaltungen. Da hybride Lehre besonders kontrovers diskutiert wird, wird sie

²⁴ SAGE umfasst hier Gesundheits- und Pflegewissenschaften (knapp 8 Prozent), Soziale Arbeit und Heilpädagogik (3,7 %) sowie Pädagogik und Erziehungswissenschaften (3,5 %).

²⁵ 13 Prozent der Studierenden mit Pflegeaufgaben sind in ein Fernstudium eingeschrieben und 76 Prozent studieren in Präsenz. Im Unterschied dazu absolvieren 10 Prozent der Studierenden ohne Pflegeaufgaben ein Fernstudium und 80 Prozent studieren in Präsenz (Kroher et al. 2023: 25). Eine Auswertung nach Hochschulträgerschaft liegt nicht vor.

gesondert betrachtet.²⁶ Zudem standen einige interviewte Studierende wie Lehrende weiterhin unter dem Eindruck der COVID-19-Pandemie, in der die Umstellung auf Online- und Hybrid-Formate nicht immer didaktisch reflektiert erfolgte. Dies ist in den folgenden Ausführungen zu berücksichtigen.

Mehrere Studierenden und Mitarbeiter*innen der HAW nehmen wahr, dass sich bestimmte Fachkompetenzen besser in Präsenz – konkret durch Interaktion in Präsenz – entwickeln lassen. In SAGE zeigt sich dabei die Besonderheit, dass diese eng mit sozialen Kompetenzen verbunden sind – sie sind Teil der Fachkompetenzen. Als überfachliche Kompetenzen werden sie jedoch auch in WiWi als relevant hervorgehoben. Zudem werden praxisorientierte Lehrveranstaltungen angeführt, die online nicht realisierbar wären.

Mehrere der interviewten Studierenden begründen die Wahl eines Präsenzstudiums explizit mit Fachkompetenzen, wofür der direkte Austausch mit Kommiliton*innen sowie den Lehrenden als förderlich erachtet wird. Ein*e berufsbegleitende Student*in nahm aus diesem Grund einen Weg von mehreren hundert Kilometern für die im Blockformat organisierten Präsenzphasen auf sich:

Das war relativ krass. Aber ... die Präsenzphasen waren mir wichtig, weil ... ich ziemlich überzeugt davon [bin], dass insbesondere die Vermittlung des praktischen Teils der Methoden, die wir insbesondere im Bereich der sozialpädagogischen Diagnostik gelernt haben, das wäre über ein ... Online-Format gar nicht so handhabbar gewesen. Wir hätten weder so gut im Plenum diskutieren können, noch hätten wir das mit der direkten Rückkopplung mit dem Dozenten so ausführen können. (Stud_10_SAGE_PHO_MA)

Hier werden sowohl Wissen als auch Können thematisiert, die für Diagnostik relevant und in Präsenz besser diskutierbar und erprobbar ist. Auch von VRL, Lehrenden und Mitarbeiter*innen in der Lehr- und Lernentwicklung wird angemerkt, dass Online-Formate nicht so gut geeignet seien, da Interaktion mit anderen Personen wichtig sind:

...bestimmte Kompetenzen kann ich ja nur in Interaktionen erwerben. [...] Ja, ich habe gerade gedacht, jetzt also Gruppen zu moderieren ... Bilanzen könnte ich auch online lernen und Mitarbeitergespräche führen wahrscheinlich auch. Müsste ich noch mal genauer nachdenken. (LL_9_WiWi_ÖHO)

Diese Einschätzung verweist auf zwei zentrale Wahrnehmungen. Zum einen würde insbesondere die Entwicklung jener Kompetenzen, die auf zwischenmenschliche Interaktion und kooperative Arbeitsprozesse ausgerichtet sind – etwa in der Arbeit mit Klient*innen oder in der Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, wie sie für Berufe in den SAGE-Fächern charakteristisch sind – stärker auf Präsenz angewiesen sein. Für Tätigkeiten hingegen, die überwiegend administrativ orientiert sind, erscheint die Notwendigkeit weniger ausgeprägt. Zum anderen wird damit die Interaktivität digitaler Lehr- und Lernszenarien geringer eingeschätzt.

Interaktion sei dabei auch wesentlich für die Entwicklung von Team- und Kommunikationsfähigkeit, die in Online-Formaten nicht so gelänge:

Also das ist leider etwas, was wir für uns festgestellt haben, dass die Online-Formate ... gerade bei solchen Kompetenzentwicklungen nicht sehr förderlich sind. [...] Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit im Online-Format, das funktioniert leider nicht. Deswegen legen wir schon auch viel Wert darauf, dass wir uns auch regelmäßig treffen mit den Studierenden. Wir haben durchaus Dinge, die wir dann online machen, auch nach wie vor, also auch nach der Pandemie. Es gibt einzelne Coaching-Sessions et cetera, es gibt auch einzelne Vorlesungen, die nach wie vor online durchgeführt werden. Wir versuchen aber trotzdem, den Anteil der Präsenzvorlesungen möglichst hoch zu halten. (L_17_WiWi_ÖHO)

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf Praktika und deren Begleitung. Während virtuelle Lehrveranstaltungen durchaus angeboten werden, würde eine reine Online-Durchführung dieser Formate mit einem nicht näher definierten Verlust einhergehen:

Es gibt natürlich auch einige Berufspraktika im Studium. Das haben ja alle sozialen Studiengänge so an sich. Ein Praxissemester auch am Ende und dazu gibt es eine Begleitung in der Hochschule. Und

²⁶ s.u. 5.5. Flexibilisierung oder Kompetenzentwicklung

bei solchen Formaten, also wo es darum geht, Praxis zu begleiten, die auch so ein bisschen Supervisionsanteile haben, das sind Dinge, wo wir denken, das macht schon Sinn, die in Präsenz zu machen. Das ist ein erheblicher Verlust, wenn man das nur online machen kann. (VRL_05_SAGE_ÖHO)

Vermutlich wird sich bei dem Verlust auf die zwischenmenschliche Ebene bezogen, die insbesondere für Supervision wesentlich ist. Zugleich bleibt offen, ob z.B. virtuelle Erreichbarkeit bei akuten Fällen ermöglicht wird und/oder als hilfreich erlebt würde, z.B. von Studierenden im Praktikum.

Bedenken gegenüber Online-Formaten beziehen sich somit meist auf eine als eingeschränkt empfundene Interaktion. Diesbezüglich wird zum einen betont, dass Online-Formate stets die aktive Beteiligungsbereitschaft der Studierenden und andere Kompetenzen der Lehrenden erfordert:

Also auch eine Persönlichkeitsentwicklung oder Sozialkompetenzen sind aus meiner Sicht im digitalen Raum möglich. Es erfordert halt wieder andere Kompetenzen, dann von der Person, die es begleitet Und natürlich auch ... eine andere Bereitschaft von den Personen, die da teilnehmen. Also ich denke jetzt an so was ganz Banales wie das funktioniert dann natürlich nur, wenn zum Beispiel die Kamera an ist, ja? Ansonsten kann ich da schwer Sozialkompetenzen entwickeln, wenn ich einen schwarzen Bildschirm habe (LL_3_SAGE_PHO)

Zum anderen dürften auch die individuellen Vorlieben der Studierenden nicht vernachlässigt werden. Während der Pandemie wurde trotz reiner Online-Lehre weder eine Verschlechterung der Arbeitsergebnisse der Studierenden noch grundsätzliche Probleme bei Gruppenarbeiten beobachtet. Vielmehr würden Studierende entweder besser in Präsenz- oder Online-Formaten lernen können und sich zugleich in beiden Formaten entweder auf Interaktion mit den Lehrenden einlassen oder nicht:

Also von daher kann ich das jetzt nicht unterschreiben und sagen: „...Präsenz ist das einzig Sinnvolle.“ [...] Es gibt Studierende, die sagen: „Ich kann das online nicht.“ Es gibt Studierende, die sagen: „Nein, ich finde das eigentlich online toll.“ [...] Also dadurch, dass das Arbeiten und die Vorlesungen stark interaktiv sein sollen, ist es eine andere Form des Zusammenarbeitens, die aber jetzt virtuell nicht schlechter geklappt hat. [...] Also wenn ich jetzt gerade im Vorlesungsraum gucke und wenn jemand im Vorlesungsraum sitzt, an die Decke schaut, dann ist es halt hier auch so. (L_19_WiWi_PHO)

Interaktion wird hier somit konkretisiert auf jene zwischen Lehrenden und Studierenden. So würde es in Präsenz leichter sein, in Kontakt mit Lehrenden zu Fachfragen zu kommen:

Online bedeutet ja, man hat online Termine, die man wahrnehmen muss ... und auch sehr viel, was man nachlesen muss, nacharbeiten muss, selbstständig. Vielleicht kann man hier und da mal was nachfragen, aber man ist halt ziemlich auf sich selbst gestellt. In dem Präsenzstudium ... gingen meine Erwartungen in die Richtung hin, dass ich da einen Professor habe, den ich fragen kann. Na, wo ich einfach eine Frage stellen kann, kriege eine Antwort drauf, oder er erklärt es mir halt intensiver. (Stud_12_BWL_PHO_BA)

Der Wunsch nach einem Präsenzstudium ist hier weniger von der Wahrnehmung einer fächer-spezifischen Notwendigkeit geprägt, sondern bezieht sich darauf, dass Lehrpersonen Fragen und Sachverhalte erklären können – und zu wissen, „dass da ist jemand, der kennt einen wirklich und wenn man Hilfe braucht, dann kann einen da jemand einschätzen“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA). Es geht demnach auch darum, eine Beziehung zu Lehrenden aufbauen zu können.

Ein Online-Studium wird hingegen mit einem höheren Maß an Selbstlernaufwand verbunden. Ebendies wurde von einem*r anderen Student*in jedoch bewusst gewählt, nachdem die Lehrveranstaltungen in Präsenz nur die Wiedergabe der ohnehin digital bereitgestellten Materialien umfassten:

Ich habe es ganz häufig erlebt, dass die Tutoren halt dann leider nur diese, vorgearbeiteten Foliensätze, die letztendlich eigentlich dasselbe sind, wie die Skripte, noch mal mit uns gemacht haben. Wo ich halt gesagt habe, das bringt mich jetzt halt eigentlich nicht so ganz weiter. (Stud_3_SoZA_PHO_BA)

Obwohl an den Hochschulen die Notwendigkeit betont wird, Lehr- und Lernformate interaktiv zu gestalten, werden „Folienschlachten“ (VRL_7_SAGE_PHO) von Studierenden durchaus

noch erlebt.²⁷ Zugleich wird betont, dass dies auch an der fehlenden Vorbereitung der Studierenden lag. Statt in den Austausch nach der eigenständigen Auseinandersetzung mit den Materialien zu gehen, würden Lehrende diese wiederholen, was „diese Präsenzveranstaltungen enorm unattraktiv [macht], sodass ich einfach sage, ich brauche die nicht wahrnehmen. Das ist ziemlich sinnlos“ (Stud_3_SAGE_PHO_BA). Auch Präsenz ist demnach keine Garantie für besseres Lernen. Vielmehr hängt es von den Lehrenden, der didaktischen Gestaltung und den Studierenden ab, ob Lehren und Lernen gelingen.

Ebendiese Gestaltung muss auch in einem reinen Fernstudium bewusst erfolgen, da die – zumindest potenziellen – Vorteile von Präsenz hinsichtlich der Interaktion nicht automatisch in Online-Formaten gewährleistet sind, gerade wenn nicht alles synchron erfolgen kann:

Aber auch die Inhalte sind ja besonders, wenn wir jetzt an die asynchronen Elemente denken, also die sogenannten Selbstlernmodule, wo Studierende nicht in einer Live-Situation mit Dozierenden oder anderen Studierenden zu tun haben. Da ist natürlich auch nicht nur, dass sie da Videos anschauen, dass sie sich Texte durchlesen, sondern sie müssen Übungsaufgaben beantworten. Sie müssen die Texte natürlich selber verstehen und zusammenfassen. Es gibt manchmal auch, je nach Kurs, auch dann, wo man solche Dinge hochladen muss. Dann gibt es ein Kurzfeedback dazu. Das heißt, da werden schon hier auch Anforderungen gestellt, wie man selbst mit diesem Material umgeht. [...] Der Königinnenweg ist natürlich sicherlich das Live-Seminar, was wir nicht immer machen können, auch aus Kapazitätsgründen. Aber das Live-Seminar, das wirklich dann auch Studierende in einer Gruppe zusammenbringt mit Dozierenden, wo wir dann entweder Einzel- oder Gruppenpräsentationen auch machen zu einem Thema, da ist natürlich viel mehr drin. Und generell würde ich mal sagen, sobald wir Eigenleistungen fördern, was ich denke, bei uns im Fernstudium überall der Fall ist, und wenn dazu noch Interaktion kommt, was bei den Live-Seminaren dann vor allem passiert, dann geschieht da auch etwas. Dann passiert was bei den Kompetenzen der Leute letzten Endes. (L_12_WiWi_PHO)

Hier wird ein Kompetenzaspekt eines Fernstudiums eingebracht, der jedoch auch als Besonderheit des dualen Studiums hervorgehoben wurde: Es fördert und erfordert zugleich ein hohes Maß an Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz.

5.4. Exkurs: Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz als Voraussetzung und Ziel

Selbstorganisations- und Selbstlernkompetenz lässt sich als grundsätzliche Herausforderung fassen, wenn es um Kompetenzentwicklung im Studium geht (Arndt/Richter 2025: 42). Sie bezieht sich darauf, inwiefern Studierende ihr Studium und ihr Lernen selbst gut organisieren können – und müssen.

Auffällig ist, dass sie in besonderem Maße im Zusammenhang mit dualen und berufsbegleitenden Studiengängen sowie dem Fernstudium zugleich als Voraussetzung als auch Ergebnis thematisiert werden. Stets bezieht sie sich dabei zum einen auf die selbstorganisierten Selbstlernphasen im Unterschied zu den über Lehrveranstaltungen durch Lehrende angeleiteten Lernphasen. Zum anderen wird sich auf die Vereinbarung des Studiums an der Hochschule mit anderen Verpflichtungen und Aufgaben in der Berufstätigkeit und Sorgearbeit bezogen.

Einige Studierende begründen ihre Entscheidung für ein Präsenz-Studium explizit damit, dass ein Fernstudium ein höheres Maß an Selbstorganisation und Selbstdisziplin erfordert. Dies kann auf unterschiedlichen Erfahrungen basieren. So wird in einem Fall der Unterricht in der Ausbildung erinnert, der aufgrund der Pandemie online stattfand:

Online-Vorlesung etc. sind für mich nicht infrage gekommen, weil man sich sehr leicht ablenken lässt. Ich hatte in der Berufsschule ... während der Corona-Zeit, die Situation, dass wir ab und zu mal Unterricht online hatten. Und man lässt sich halt sehr leicht ablenken. Und deswegen habe ich mich für die Präsenz-Variante entschieden. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

²⁷ s.u. 5.7. Lehr- und Lernformate

In einem anderen Fall wurde zuerst ein Fernstudium begonnen. Jedoch wurde in ein Präsenz-Studium an einer anderen Hochschule gewechselt, da die Motivation zum kontinuierlichen selbstständigen Lernen nicht aufrechterhalten werden konnte:

Am Anfang hat das natürlich auch ganz gut geklappt, da war man motiviert. Aber wenn man dann irgendwann aus dem Lernen raus war.... Also die Klausuren wären auch alle online gewesen. Das wäre auch zum Beispiel sowas, was jetzt nicht so meins gewesen wäre, ich schreib die lieber in Präsenz. Und, ja, da war ich irgendwann so raus, das habe ich dann lieber abgebrochen. (Stud_11_BWL_PHO_BA)

Das Fernstudium sei demnach durch eine höhere Anforderung an Selbstlernkompetenz gekennzeichnet, die kontinuierlich hohe Motivation erfordert.

Ähnlich, jedoch unabhängig von einem Fernstudium, wird von anderen Studierenden beobachtet, wie stark sich Studierende in ihrer Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz unterscheiden. Dabei wird ein Zusammenhang mit den Studienwahlmotiven, ebenso wie mit beruflichen und privaten Erfahrungen hergestellt. Als hilfreich wird in einem Fall die eigene familiäre Sorgearbeit sowie die Berufstätigkeit nach dem ersten Studienabschluss wahrgenommen:

Das ist das, was ich jetzt so aus meinen ersten Kontakten mit den Studierenden aus [Monat] so gezogen habe, wo ich merke, dass ich schon wesentlich planvoller und strukturierter so an die Sache rangehe. Einfach weil ich familienbedingt auch noch viele andere Verpflichtungen habe und einfach sage, die Zeit, die ich dann habe und die ich mir einplane, die will ich einfach dann auch effektiv nutzen und dann muss das dann und dann abgeschlossen sein. Also auf jeden Fall Strukturierung und Priorisierung. [...] Denk ich, hat man auf jeden Fall einen Vorteil, zumal ich in meinem Beruf immer priorisieren musste, weil es nie schaffbar war. Nie, nie, nie. So hab ich immer so gefühlt fünf Prioritätsstufen gehabt und dann immer geguckt, was verschiebt sich gegebenenfalls auch noch mal. Und ich denke, das fällt einem schon alters- und erfahrungsbedingt definitiv leichter. (Stud_1_SAGE_PHO_BA)

Die Aufgaben, die aufgrund der Menge eigentlich nicht zu bewältigen waren, führten einerseits zu beruflicher Unzufriedenheit und zur Entscheidung, ein neues Studium zu beginnen.²⁸ Andererseits erweist sich die berufliche Erfahrung als Vorteil für die eigene Lernorganisation.

Aus diesen Perspektiven erweist sich Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz nicht nur als eine Anforderung eines Fernstudiums. Zum einen stellt ein Studium stets Anforderungen an Selbstlernen und Selbstorganisationen. Zum anderen wird sowohl bei dualen als auch berufsbegleitenden Studiengängen betont, dass die Anforderung höher ist – da die Studierenden verschiedene Lern- und Arbeitsorte koordinieren müssen. Während beim dualen Studium argumentiert wurde, dass die hohe Anforderung auch eine Entwicklung auf einer hohen Kompetenzstufe begünstigt²⁹, wird in Bezug auf das berufsbegleitende Studium hervorgehoben, dass nicht alle Studierenden der Anforderung gerecht werden können. So wird beobachtet, dass Lehrende „dann vielleicht ein bisschen mehr hinterher sein [müssen], öfter mal Sachen wiederholen, weil die häufig dann nicht so viel Zeit haben, sich dann auch auf Veranstaltungen vorzubereiten“ (L_18_WiWi_PHO). Zudem lassen sich zwei studienorganisatorischer Ansätze in den Interviews identifizieren, die insbesondere in berufsbegleitenden Studiengängen zum Einsatz kommen und ihrem Bedarf an Vereinbarkeit entgegenkommen: hybride und Blockveranstaltungen. Sie erscheinen für einige Interviewpartner*innen jedoch weniger an Kompetenzentwicklung als an Flexibilisierung orientiert.

²⁸ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

²⁹ s.o. 5.2. Studiengangsformate

5.5. Flexibilisierung oder Kompetenzentwicklung? Hybride und Blockformate

Wie sich in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung zeigte, ist die Vereinbarkeit von Familie mit späteren Beschäftigungsmöglichkeiten als Studienwahlmotiv unter Studierenden an privaten HAW in beiden Fächergruppen stärker ausgeprägt als an öffentlichen.³⁰ Als Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf erweist sie sich als der fächergruppen- und trägerschaftsübergreifend wichtigste Aspekt für den Berufs- und Lebensweg unter Studierenden.³¹ Vereinbarkeit wird auch von Lehrenden als überaus wichtiger Aspekt für Studierende beobachtet, da der Großteil neben dem Studium arbeitet.

Studiengänge können auf unterschiedliche Weise flexibler organisiert werden. Zum einen werden vor allem in berufsbegleitenden und dualen Studiengängen Blockformate eingesetzt, in denen Lehrveranstaltungen zeitlich geblockt, wochenweise, an den Abenden und/oder am Wochenende angeboten werden. Zum anderen thematisieren die Interviewpartner*innen – ausschließlich an den privaten HAW – hybride Lehrveranstaltungen. Sie eröffnen Studierenden die Möglichkeit, langfristig oder kurzfristig vor jeder Veranstaltung zu entscheiden, ob sie online oder vor Ort teilnehmen. Zwei der hier interviewten SAGE-Studierenden an privaten Hochschulen studieren in einem Modell, in dem sie entscheiden können, ob sie in Präsenz oder online studieren wollen. Während die Förderung der Vereinbarkeit unter den Studierenden und Interviewten an den Hochschulen eindeutig ist, gehen die Einschätzungen hinsichtlich der Förderung von Kompetenzentwicklung unter den Interviewten an den Hochschulen jedoch auseinander.

In Bezug auf *hybride Lehrveranstaltungen* wird deutlich mit der Flexibilität der Studierenden argumentiert, die je nach Präferenz entscheiden können, weshalb sie „das ganz toll [finden], wie wir das machen“ (L_3_WiWi_PHO). Die Erfahrungen in Bezug auf Interaktion, die, als wesentlich für Kompetenzentwicklung thematisiert wird³², unterscheiden sich jedoch drastisch. Einerseits wird es als Kombination aller Nachteile von Präsenz- und Online-Lehre wahrgenommen:

Jetzt ist es so von beidem irgendwie das Schlechteste, habe ich manchmal das Gefühl. [...] Man muss sich auf unterschiedliche Zielgruppen einstellen, unterschiedliche Bedürfnisse. Dann bräuchtest du eigentlich unterschiedliche Tools für Studierende vor Ort. Andere Tools für Studierende, die online sind. Das hat man dann auch nicht immer. [...] Also ich habe kein sicheres Gefühl, dass ich sagen würde, Präsenz ist immer besser, oder Online ist immer besser. Das Einzige, was ich sagen kann, diese Hybridlösung ist es nicht. (L_19_WiWi_PHO)

Die hybride Form wurde nach der Pandemie eingeführt, nachdem davor alle Lehrveranstaltungen in Präsenz und währenddessen alle online durchgeführt wurden. Die Gleichzeitigkeit mache es jedoch unmöglich, die Lernbedürfnisse der gesamten Gruppe zu berücksichtigen. Andererseits wird hybride Lehre als erfolgreich erachtet:

Das heißt, in beiden Studiengangmodellen [Vollzeit und berufsbegleitend; CA] haben die Studierenden die Möglichkeit, entweder in Präsenz da zu sein oder dann nur online. Ich sagte ja vorhin schon, dass wir eigentlich einen sehr guten Austausch zwischen den Studierenden bei uns haben. Und wir haben natürlich auch kleinere Gruppen. Und beides führt dazu, dass eigentlich dieses Zusammenarbeiten auch in Form der hybriden Lehre eigentlich ganz gut funktioniert. (L_18_WiWi_PHO)

Als wesentlicher Erfolgsfaktor werden die kleinen Gruppen erachtet, in denen das gemeinsame Lernen auch hybrid möglich ist. Zugleich werden durchaus Risiken beobachtet. Da das Modell maximale Flexibilität ermöglicht, würden auch mehr Vollzeit-Studierende dazu tendieren, eine Erwerbstätigkeit mit dem Studium vereinbaren zu wollen. Dies führe dazu, dass sie arbeiten und „nebenbei auf einem Ohr die Vorlesung an[hören]“ (L_18_WiWi_PHO).

Auch in Bezug auf *Blockformate* werden verschiedene positive Erfahrungen geschildert. So würden sie durch die Vereinbarkeit mit beruflichen Tätigkeiten eine enge Verbindung des Studiums mit der Praxis ermöglichen:

³⁰ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

³¹ s.o. 3.2. Aspekte für den Berufs- und Lebensweg

³² s.u. 5.7. Lehr- und Lernformate

Und was auch der Kompetenzentwicklung zugutekommt, ist meiner Meinung nach, die Vereinbarkeit von Beruf und Studium oder Praxis und Studium. Weil die Studierenden eben, wie gesagt, circa einmal im Monat am Wochenende und zweimal die Woche abends die Veranstaltungen haben, sind viele von ihnen gleichzeitig in der Praxis tätig und berichten dann auch in den jeweiligen Veranstaltungen: „Ich habe etwas ausprobiert in der Praxis.“ Oder: „Ich habe in der Praxis gerade ein Beispiel, das würde ich jetzt gerne einbringen.“ Und dadurch natürlich können wir auch ganz anders reflektieren beziehungsweise anders die Praxis einbinden. (L_1_SAGE_PHO)

Blockformate erscheinen hier als eine Möglichkeit, Praxiserfahrungen einzubeziehen und zu reflektieren. Dies ist jedoch eher darauf zurückzuführen, dass die Studierenden berufstätig sind und nicht auf das Blockformat an sich.

Ein Vorteil konkret von Blockveranstaltungen für Kompetenzentwicklung wird darin gesehen, dass wenige Themen umso intensiver bearbeitet werden können:

Also neben der Blockveranstaltung, Freitag, Samstag, lernen sie auch zeitlich im Block, indem die Abendveranstaltungen, die diese Präsenzen ergänzen, auch zeitnah stattfinden, anders als in einem, in Anführungsstrichen, klassischen Studium mit Seminaren, mit vielleicht zwei SWS. Und das erstreckt sich dann über die gesamte Semesterdauer. Und man muss jedes Mal, wenn man, ich sage mal Dienstag um 10:15 Uhr wieder in die Vorlesung geht, wieder andocken an das, was man in der Vorwoche gelernt hat oder was man behandelt hat. Wir versuchen es eben stärker zeitlich zusammenzufassen, sodass die Studierenden nicht so viele Themen gleichzeitig behandeln, sondern stärker an einem Thema arbeiten können. Das kommt meiner Meinung nach der Kompetenzentwicklung zugute, weil man sich eben stärker fokussieren kann auf einzelne Themen. (L_1_SAGE_PHO)

Ebendies wird von anderen Lehrenden jedoch bezweifelt, da es die Kontinuität während des Semesters sei, die förderlicher sei, da ansonsten die Zeit zwischen den Lehrveranstaltungen fehle, das Erlernete zu reflektieren:

Bei Blockkursen, sehe ich persönlich auch mit Blick auf meine Fächer ... immer die Gefahr, wenn ich in zwei Wochen alle Vorlesungsinhalte durchführe, dann bleibt ja eigentlich keine Zeit für Reflexion und für Übung. Und ein Semester von einem Studium hat den Vorteil, dass ich, wenn ich denn am Ball bleibe und die Themen wiederhole, die Möglichkeit habe ... deutlich tieferes Verständnis zu gewinnen und auch Dinge nachzuarbeiten und vorzubereiten. [...] So, in dem Blockkurs ist halt klar: Okay, jetzt in zwei Wochen und am Ende der zwei Wochen ist alles gesagt, aber noch nicht alles verstanden. (L_8_WiWi_ÖHO)

Die Argumentation setzt voraus, dass Studierende in anders organisierten Studiengängen tatsächlich die Veranstaltungen vor- und nachbereiten, woran andere Lehrende jedoch Zweifel äußern.

Während der Eindruck gewonnen werden kann, dass insbesondere an öffentlichen Hochschulen Bedenken gegenüber hybriden und Blockformaten bestehen, so wird auch an privaten HAW reflektiert, dass diese Flexibilisierung nicht aus der Perspektive von Kompetenzentwicklung vorangetrieben wird:

Aber was so die Kompetenzentwicklung angeht, würde ich sagen, ist das eher eine Notlösung, aber es gibt keine Alternative. Also es gibt keine funktionierende Alternative und deswegen ist es so gut, wie es ist. [...] Unsere Studierenden schalten sich in das Studium aus dem [statischer Arbeitsort] oder aus dem [mobiler Arbeitsort] dazu. Es ist nicht die Regel, aber es kommt vor. Also, sie haben sehr anspruchsvolle Terminkalender, sage ich mal, beruflich, und für die lässt es sich eigentlich nicht anders realisieren, als das an bestimmten Wochenenden zu blocken. Insofern haben wir kaum eine andere Möglichkeit, als es so zu machen. Ich glaube, dass es aber grundsätzlich für die Kompetenzentwicklung und den Praxisbezug manchmal nicht ideal ist. (L_4_SAGE_PHO)

Flexibilisierung erweist sich hier als Reaktion auf veränderte Zielgruppen im Vergleich zu traditionellen Studierenden, die nach einem Abitur in ein Vollzeit-Studium in Präsenz einsteigen. Die Art der Flexibilisierung für Berufstätige wird nicht als ideal, aber alternativlos erachtet, ohne die Personen aus diesem Berufsfeld kein Studium absolvieren könnten.

Für die Hochschulen bedeutet dies, die Bedarfe der potenziellen Studieninteressierten und Veränderungen zu analysieren – es wird zu einer „Frage der Zielgruppenanalyse“ (LL_2_SAGE_ÖHO). In diesem Zusammenhang werden private Hochschulen im Vorteil gesehen, da davon ausgegangen wird, dass sich dort die Mitglieder auf managerialer oder administrativer Ebene um die Studiengangsorganisation kümmern:

Also ich stelle mir das an privaten Hochschulen so vor und ich kenne das nur so ein bisschen, dass man ein Management hat und dass man eine Verwaltung hat und dass man Leute hat, die einem das organisieren, dass da die Leute sitzen. Und an der Fachhochschule müssen die das selber machen, die müssen sich selber überlegen, welche Prüfungsordnung, wer sitzt hier, wie verteilen wir die Also sozusagen, es ist kein Geschäftsmodell dahinter Ich würde sagen, dieses, wir wollen gerne Vollzeit studieren, hat nichts mit Kompetenzentwicklung zu tun, sondern mit Komplexitätsreduktion und ich habe kein Management. (LL_9_WiWi_ÖHO)

Mit den Interviews mit fünf privaten Hochschulen lässt sich diese Vermutung weder bestätigen noch widerlegen, auch wenn es durchaus Hinweise gibt, dass Studiengänge schnell entwickelt werden – aber ebenso eingestellt werden.³³ Durchaus spielen für Hochschulen Fragen des Aufwands eine Rolle, wobei die Konzeption eines Vollzeit-Studiengangs organisatorisch am einfachsten sei und auch die Nachfrage weiterhin am höchsten:

Also wenn das eben Leute sind, die frisch von der Schule kommen, dann würde ich sagen, ist die erste Wahl immer Vollzeit und ohne zusätzlichen Schnickschnack. Also keine Integration und nichts, weil das eben sozusagen auch die einfachste Form ist, einen Studiengang aufzusetzen, und auch die am meisten nachgefragte. (LL_2_SAGE_ÖHO)

Wie gezeigt, wächst zwar der Anteil der dual, berufsbegleitend und in Teilzeit-Studierenden, jedoch bleibt das Vollzeit-Studium das am weitesten verbreitete Format.³⁴ Ob dies tatsächlich an der Nachfrage der Studierenden oder an dem Angebot der Hochschulen liegt, das gerade an öffentlichen vor allem Vollzeit-Studiengänge umfasst, bleibt angesichts des hohen Interesses der hier interviewten Studierenden an dualen Studiengängen jedoch offen.

In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass die Kritik an hybriden oder Blockformaten, ebenso wie dualen oder berufsbegleitenden Studiengängen, stets didaktisch und zeitlich begründet wird. Dies könnte zum einen bedeuten, dass über eine (veränderte) didaktische Einbettung und Ausgestaltung bestimmte Kritikpunkte bearbeitet werden könnten. Zum anderen verweist Zeit auf einen Aspekt, der grundsätzlich als bedeutsam für Kompetenzentwicklung hervorgehoben und als zunehmend bedroht erachtet wird – vor allem an öffentlichen HAW.³⁵

5.6. Lehrende und Lernende mit Praxiserfahrung

Ein weiterer Ansatz, Erwartungen an einen engen Praxisbezug zu integrieren, ist über Personen mit Berufserfahrung. Diese umfassen zum einen die Lehrenden und zum anderen die Studierenden. Nicht nur in berufsbegleitenden Studiengängen finden sich Studierende, die in ihrem Feld bereits umfangreiche Praxiserfahrungen gesammelt haben.

5.6.1. Lehrende

Im Gegensatz zu Universitäten ist an HAW für eine Berufung auf eine Professur eine mehrjährige Berufserfahrung außerhalb von Hochschulen eine Anforderung. Zudem greifen viele HAW auf Lehrbeauftragte und Gastdozierende aus der Praxis zurück. Hier wird von den meisten Interviewpartner*innen betont, dass es sich bei Lehrpersonen mit Berufspraxis um ein grundsätzliches Anforderungsprofil und Merkmal von HAW handelt. In wenigen Fällen wird es dennoch als Profilmerkmal von privaten Hochschulen ausgeflaggt.

Die Praxiserfahrung der Lehrpersonen wird in den Interviews als überaus relevant betont, da sie den Theorie-Praxis-Transfer begünstigen würde:

³³ So wurde während der Projektlaufzeit gerade an einer privaten HAW beobachtet, wie nicht nur Bezeichnungen der Studiengänge mehrfach geändert wurden, sondern auch fast alle der untersuchten eingestellt wurden.

³⁴ s.o. 5.2. Studiengangsformate

³⁵ s.u. 6.2. Zur Relevanz von Freiräumen und Zeit

Weil es eben nicht darum geht, theoretisches Wissen wie aus einem Elfenbeinturm heraus quasi zu vermitteln, sondern genau um die Verknüpfung mit der Praxis. Und Lehrende können nicht weltfremd und völlig praxisfern ihre Theorien oder wissenschaftlichen Errungenschaften referieren. Das wird nicht funktionieren, sondern sollten ja eben auch Erfahrungswissen mitbringen. Deswegen auch Hochschule für angewandte Wissenschaften. [...] Und die bringen natürlich auch das Wissen mit, wie lässt sich die Forschung in der Praxis umsetzen, wie lässt sich das übertragen? Und die Studierenden können dann auch am Modell lernen. [...] Also, die bringen alle dieses Erfahrungswissen mit, und da merkt man wirklich auch bei den Evaluationen, dass das besonders gut ankommt. (VRL_9_SAGE_PHO)

Die Erfahrung außerhalb der Hochschule wird als notwendig erachtet, um nicht nur Theorie zu vermitteln, die die Hochschule als von der Umwelt isolierten, weltfremden Ort erscheinen lassen würde. Durch die Erfahrung können Lehrende dahingegen aus der bzw. ihrer Praxis berichten, Praxisbeispiele einbringen und Studierende und Studierende mit Fragen aktiv zur Reflexion der Transfers von Theorie in die Praxis anregen: „Was bedeutet denn das zum Beispiel für Ihren eigenen beruflichen Kontext? Wie lassen sich diese Implikationen, die sie da herausgearbeitet haben, denn übertragen? Woran könnte das scheitern?“ (L_2_SAGE_PHO). Es wird auch von Studierenden in den Interviews als hilfreich und wünschenswert beschrieben, wenn Professor*innen „immer wieder sagen, in der Theorie ist es so, in der Praxis ist es halt anders und beleben das mit Beispielen, dass ein jeder auch mitdenken kann und mitfühlen kann“ (Stud_12_BWL_PHO_BA).

Die Praxiserfahrungen der Lehrenden sei sogar für Studierende ein Grund, sich für eine Hochschule zu entscheiden. Sie würden sich im Vorfeld informieren, wer an der Hochschule lehrt:

Aber die wollen jemanden haben, von dem sie wissen, dass er weiß, wovon er redet. Die wollen jemanden haben, der im echten Leben eine Karriere hatte oder hat. Das ist ein ganz erstaunlicher Faktor. Die Menschen kommen teilweise zu Hochschulen – also ich kann es nur von der [Name HAW] sagen, und ich kann es von einer anderen sagen – die kommen dahin, weil sie wissen, da unterrichtet der und der. Und dann googeln die einen und gucken, was da so für Typen unterrichten. [...] Das machen alle. Und dann ... kommen die auch mit einer gewissen Erwartungshaltung dahin. Und dann merkt man auch sofort in der ersten oder zweiten Stunde, manche sind so höflich und warten eine Vorlesung und andere gleich in der ersten Vorlesung: „Sagen Sie mal, wie macht man denn das und das? Sie haben doch das und das gemacht.“ (VRL_10_WiWi_PHO)

Tatsächlich findet sich unter den interviewten Studierenden ein Fall aus SAGE, in dem die Entscheidung für das Studium an einer Hochschule wegen eines Professors und seines Spezialthemas getroffen wurde.

Jedoch scheint es zum einen nicht zu bedeuten, dass in den Lehrveranstaltungen tatsächlich der Bezug zur Praxis hergestellt wird. Ein*e Student*in der Sozialen Arbeit erlebt stattdessen das Referieren von digital verfügbaren Folien, entgegen der Erwartung, „dass Tutoren dort auch wirklich mehr ihre eigenen Erfahrungen einbringen, vielleicht auch mehr Praxisbeispiele einbringen“ (Stud_3_SoZA_PHO_BA).

Zum anderen scheint es nicht nur auf Berufserfahrung an sich anzukommen. Oft wird hervorgehoben, dass diese möglichst aktuell sein soll. Einerseits gibt es durchaus Professor*innen, deren aktive Zeit im außerhochschulischen Bereich viele Jahre zurückliegt. Andererseits sind viele Lehrende weiterhin in der außerhochschulischen Berufspraxis tätig. Dadurch seien die Lehrenden auch mit aktuellen Themen und Praktiken der Berufspraxis vertraut:

Also wir haben ja nur Kollegen und Kolleginnen, die irgendwie aus der Praxis kommen und Fragestellung im beruflichen Kontext gesehen haben. Und auch wissen, was aktuell gefragt sind. Wir haben auch viele Kolleg*innen, die dann entsprechend auch noch Projekte haben in der Praxis. Und das nicht jetzt nur aus der grauen Vorzeit irgendwie zitieren können oder Bezug nehmen können, sondern eben dann über Praxisprojekte auch noch am Puls der Zeit sind. (L_8_WiWi_ÖHO)

An den Hochschulen finden sich zwei Ansätze, um die Aktualität der Praxiserfahrung der Lehrenden zu verbessern. So werden an einer Hochschule aktiv *Teilzeitmodelle* gefördert. Höhle und Zimmermann (2025: 89) zeigen auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamts, dass an privaten HAW der Anteil der Teilzeit-Professor*innen mit 49 Prozent deutlich höher ist als an staatlichen HAW mit sieben Prozent. Sie gehen davon aus, dass diese Diskrepanz auf das Arbeitsverhältnis als Beamte – das als Vollzeit ausgelegt ist – bzw. Angestellte und die damit

einhergehenden unterschiedlichen Finanzierungsquellen, im Fall von privaten HAW Studiengebühren, zurückgeführt werden kann (Höhle/Zimmermann 2025: 91).

In den Interviews wird dies von einzelnen Personen kritisch gesehen, da ihr Fokus stärker auf der Praxistätigkeit als der Tätigkeit an der Hochschule liegen könnte. In einem anderen Fall ist man regelmäßig mit dem Problem konfrontiert. So sind diese Lehrenden zeitlich sehr eingeschränkt verfügbar:

Das ist immer schwierig, weil ..., die sind nicht flexibel. Das ist für die manchmal ein Add-on. Es hat den wahnsinnigen Vorteil, dass sie die Praxis haben und die Praxis wirklich super gut vermitteln können. Darum haben wir sie auch. [...] Und das hat ganz klar den Praxisvorteil. Das ist aber für die Hochschule auch nicht so einfach zu händeln, sage ich ganz, ganz ehrlich. [...] Und die sagen: „Nee, also jetzt irgendwie, die zwei Wochen bin ich in meinem anderen Job.“ (VRL_7_SAGE_PHO)

Auch in der letzten Akkreditierung wurde ein hoher Anteil an Teilzeitprofessuren kritisiert, da sie sich nicht in die akademische Selbstverwaltung einbringen könnten. Die Professur erscheint mehr als interessante Nebentätigkeit, die sich der außerhochschulischen Tätigkeit unterordnen muss. Hier zeigt sich ein ähnliches Dilemma wie bei berufsbegleitend Studierenden, bei denen das Studium sich mitunter der Berufstätigkeit fügen muss.³⁶

Daneben wird thematisiert, dass viele Lehrveranstaltungen von externen *Lehrbeauftragten* übernommen werden und zudem *Gastdozent*innen* aus der Praxis eingeladen werden:

Also, wie gesagt, ... die Studis hier wollen ja unbedingt diese Praxisorientierung, Praxiskompetenzen bei uns dann aneignen. Deswegen sind natürlich dann auch froh, wenn die Leute zum Beispiel unser Praxispartner zu uns kommen, zu bestimmte Themen einfach Vorträge halten oder Workshops anbieten. (L_7_SAGE_PHO)

Einige Hochschulen stellen die Aktualität der Praxiserfahrungen vor allem über Lehrbeauftragte sicher, da sich auch fächerbedingt manche Praktiken im Berufsalltag zu schnell ändern, wie beispielsweise im Bereich Marketing. Diese Personen können „besser erklären, was die gerade machen“ (L_11_WiWi_PHO), wodurch Studierende auch lernen würden, wie man es in der Praxis aktuell macht. Externe aus der Praxis bergen jedoch auch deutliche Risiken. So können sie offen von ihren Ansätzen berichten, Regeln zu umgehen oder zu brechen:

Gut, da musst du sie wieder ein bisschen zurückholen, die Studenten dann. [...] Ich meine, die müssen ja selber ihre Entscheidung dann treffen. Es bringt ja nichts, wenn ich das eine verteufle und dann der Arbeitgeber das von denen haben will. Da muss ich sie ja darauf vorbereiten. Also, wenn du keinen Job kriegst, weil du nicht bereit bist, das zu machen, dann musst du das aber wissen, das einzuordnen. Du musst auch die Gefahren wissen. [...] Ich kann ja nicht die Individualethik beeinflussen von meinen Studenten. (L_11_WiWi_PHO)

Während Studierende solche aktuellen Praxiserfahrungen schätzen, werden darüber Praktiken in das Studium eingebracht, die organisational funktional sein mögen, jedoch normativ oder rechtlich problematisch sind. Hochschulen stehen dadurch vor der Herausforderung, Studierenden einen engen Praxisbezug zu ermöglichen, zugleich jedoch dafür Sorge zu tragen, dass sie sich nicht von der Praxis vereinnahmen lassen, sondern sie reflexiv einordnen und eine eigene Position entwickeln können.

5.6.2. Studierende

An mehreren Stellen zeigte sich bereits, wie heterogen die Studierenden in Bezug auf ihre Biografien an den Hochschulen sind. Darunter sind solche, die direkt vom Abitur in das Studium übergegangen sind, die vorher eine Ausbildung absolviert haben und/oder die eine „ungeheure Erfahrung“ und „Expertise“ (L_2_SAGE_PHO) haben, wenn sie in das Studium einsteigen. Oft wählen sie entsprechend ihrer Vorerfahrungen ein bestimmtes Studiengangsformat bzw. eine Durchführungsmodalität.

³⁶ s.o. 5.2. Studiengangsformate

Ebendiese Vielfalt an Erfahrungen wird von einigen Lehrenden als didaktisches Mittel eingesetzt, indem Studierende aus den verschiedenen Modellen der Studiengangsorganisation zusammengebracht werden:

Der eine hat, was der andere nicht hat und der andere hat, was der eine nicht hat. Und zusammen sind die eigentlich ein super Team. Das muss man nur gut moderieren und dann kriegen die das auch super hin. Weil diese Praxiserfahrungen, die die Präsenz-Studierenden natürlich nicht mitbringen, ist immer sozusagen eine Reflexionsoberfläche, an der sich das reibt. Wo man sagt: „Ja, das hast ja schön gelernt da in der Vorlesung. Aber gucke mal, in der Praxis, erzähle ich dir mal ein paar Beispiele und dann wird dir klarer, was da funktioniert und was nicht funktioniert.“ Auf der anderen Seite natürlich auch immer die wissenschaftliche Reflexionsfähigkeit, die bei den Präsenz-Studierenden etwas besser ausgebildet ist. Weil sie vom Abitur quasi kommen, weil sie es auch so kennen. Die dann sozusagen wieder Denkbewegung der Praktiker auch noch mal in Gang setzt und sagt: „Ja, hast du eigentlich recht, jetzt habe ich das Modell, ... wenn es um Beziehungen geht. Aber kann ich das nicht einfach übertragen auf meine Praxis? Oder wie kann ich das noch mal sozusagen theoretisch besser unterfüttern?“ (L_6_SAGE_ÖHO)

Die Studierenden übernehmen somit teilweise die Rolle von Lehrenden, indem sie Perspektiven aus der Praxis oder aus der Theorie einbringen und das Zusammenwirken oder die Widersprüche in der Zusammenarbeit reflektieren. Dies ermöglicht, einen „konstruktiven Lern- und Wissensmoment“ (L_5_SAGE_ÖHO) zu schaffen, indem ausgehandelt wird, wie Theorie und Praxis sich zueinander verhalten.

Neben der Praxiserfahrung an sich würde es sich zudem als produktiv erweisen, wenn sich diese interdisziplinär ist. Über Austausch kann zum einen erkannt werden, wie sie sich die „eigene Profession abgrenzt, sich der erst mal bewusst wird“ (VRL_9_SAGE_PHO). Zum anderen bietet das Studium eine Möglichkeit, das Gemeinsame zu erkennen und einen Raum zu schaffen, der in der Praxis nicht immer gegeben ist – Austausch und Zusammenarbeit auf Augenhöhe:

Und was ganz wichtig ist dort, denen, aber auch uns, ist, dass die auch andere Fachdisziplinen, die auch im Krankenhaus vorzufinden sind, reinbekommen. Sodass die einen guten interdisziplinären Austausch auch im Studiengang haben und sich da auch auf Augenhöhe begegnen, was sie sonst manchmal im Krankenhaus nicht haben. (L_9_SAGE_ÖHO)

In Krankenhäusern finden sich unterschiedliche Berufsgruppen und organisationale Zuständigkeitsbereiche wie Mediziner*innen, Pflegepersonal oder Verwaltungspersonal. Diese können sich in einem gemeinsamen Studium anders begegnen als im Berufsalltag.

Während sowohl die Praxiserfahrungen der Lehrenden als auch Studierenden als überaus relevant für den Theorie-Praxis-Transfer betont werden, zeigt sich zugleich, dass die Integration in die Lehr- und Lernpraxis nur teilweise didaktisch reflektiert oder angeregt ist.

5.7. Lehr- und Lernformate

Während nur wenige Interviewpartner*innen an den Hochschulen bestimmte Studiengangsformate als besonders förderlich für die Kompetenzentwicklung von Studierenden erachten und dies vor allem anhand der Theorie-Praxis-Verbindung bestimmt wird, wird von den meisten Lehrenden, Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter*innen der Lehr- und Lernentwicklung sowie den Studierenden wesentlich stärker die Relevanz von Lehr- und Lernformaten betont.

Unter Lehr- und Lernformaten werden von den Interviewpartner*innen an den Hochschulen Lehrveranstaltungsformate sowie didaktische Lehr- und Lernszenarien skizziert, über die Studierende in die Auseinandersetzung mit Fachwissen treten, dies aber zugleich anwenden können. Dabei wird ein breites Repertoire an didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten thematisiert, wie z.B. Flipped Classroom, Planspiele, Fallarbeit oder (Fach-)Exkursionen.

Betont wird dabei zum einen, dass Lehr- und Lernformate vielfältig, interaktiv sowie aktivierend und anwendungsbezogen sein sollten, um Kompetenzentwicklung der Studierenden zu fördern. Zum anderen wird die Relevanz von Reflexion und Forschung hervorgehoben.

5.7.1. *Vielfältig – interaktiv – aktivierend und anwendungsbezogen*

Aus Sicht der Interviewpartner*innen aus beiden Fächergruppen sowie an privaten als auch an öffentlichen HAW ist wesentlich, dass Lehr- und Lernformate vielfältig, interaktiv sowie aktivieren und anwendungsbezogen sein sollten, um Kompetenzentwicklung fördern zu können.

Vielfältig

Der Betonung einer *Vielfalt* an Lehr- und Lernformaten liegt die Annahme zugrunde, dass weder ein einzelnes Lehrveranstaltungsformat noch ein spezifisches didaktisches Lehr-Lern-Setting existiert, das als ideal oder umfassend gelten kann. Erstens sei es wichtig, Abwechslung zu gewährleisten, um die Neugier der Studierenden zu fördern und damit letztlich auch deren Motivation aufrechtzuerhalten:

Und dann gibt es die seminaristischen Formen. Dann gibt es die Selbstarbeit, wo eben über teilweise schriftliche Arbeiten, teilweise Vorbereitung von Vorträgen, kleinen Vorträgen in Seminaren oder eben auch bis hin zu Studien- und Bachelorarbeit, die größeren wissenschaftlichen Arbeiten, die Studierenden dann in Eigenarbeit unterwegs sind. Dann gibt es auch Formate wie Planspiele oder Ähnliches, wo dann auch in Gruppenarbeiten gearbeitet wird Und insofern ist es, glaube ich, für die Studierenden dann auch sehr abwechslungsreich. Und das ist, glaube ich, wichtig. Denn Kompetenzerwerb erfolgt ja immer dann, wenn als Grundvoraussetzung Neugier da ist und Lust am Lernen. Und wenn ich die durch Abwechslung aufrechterhalten kann und nicht töte, dann funktioniert das auch mit dem Lernen. (L_3_WiWi_PHO)

Zweitens sei diese Vielfalt jedoch kein Selbstzweck. Vielfalt ist nicht „eine bunte Mischung an Prüfungsformen und Unterrichtsformen, damit es bunt ist“ (VRL_8_WiWi_ÖHO), sondern Teil einer sinnvoll aufeinander abgestimmten Curriculumsgestaltung. Bei dieser müssten die einzelnen Lehr- und Lernformate aufeinander aufbauen und aneinander ausgerichtet sein:

Ich würde sagen, Kompetenzentwicklung kann nur durch die sinnvolle Gestaltung von Studiengängen entwickelt werden. [...] Also es macht aus unserer Sicht wenig Sinn, wenn man, also jetzt mal auf Taxonomiestufen gesprochen, ... höhere Kompetenzniveaus adressiert in einzelnen Lehrveranstaltungen. Das muss in einen Studiengang eingebettet sein, denn sonst haben die Studierenden überhaupt nicht die Möglichkeit. Und ... um Kompetenzen erwerben zu können und auch weiter entwickeln zu können, ist es für uns ganz essenziell, dass auch die Lehrformate eben entsprechend gestaltet und vielfältig sind. Also das heißt für uns bedeutet Studiengestaltung gleichzeitig auch die sinnvolle Gestaltung der Lehrveranstaltung. Und das muss natürlich sinnvoll aufeinander abgestimmt sein. Also, deshalb spüren wir und merken wir, die Gestaltung von Studiengängen oder überhaupt die Lehre ist Gemeinschaftsaufgabe. (VRL_3_WiWi_ÖHO)

Lehr- und Lernentwicklung verbleibt damit nicht auf der Ebene der einzelnen Lehrenden oder Studiengangsbeauftragten, sondern sei eine Aufgabe des Instituts bzw. Fachbereichs und aller am Studiengang Beteiligten und letztendlich auch der Hochschule als Ganzes.

Umstritten ist jedoch der konkrete Aufbau und vor allem die Rolle von Vorlesungen. Mehrfach wurde davon gesprochen, mit Vorlesungen zu beginnen, um die fachwissenschaftlichen Grundlagen zu vermitteln. Diese könnten dann in der Praxis angewandt werden:

Was ich aber glaube, ist, dass die Ausrichtung der Lehrformate aufeinander aufbauen muss. Wir fangen zum Beispiel an mit einer Theoriephase, was ganz klassische Vorlesungen sind. [...] Und dann kommt immer so eine ... Eigenbearbeitungszeit, wo sie die Theorie noch mal reflektieren, anwenden für sich persönlich. Und dann machen wir wieder Seminar, wo das wieder diskutiert wird, wie hat das geklappt mit der Anwendung. Dann kommt die Anwendung des Gelernten in Praxisprojekten, zum Beispiel. Übertragung in Praxisphasen in der Praxis, im Arbeitskontext oder die Übertragung auf Fallbeispiele. [...] Und, ja, also sowohl im einzelnen Modul ist es so ausgerichtet wie auch im kompletten Studium achten wir eben auf diese Abfolge. (VRL_9_SAGE_PHO)

Dahingegen berichten andere Lehrende, in ihrem Studiengang nur eine Vorlesung zu haben und dies auch „auch eher aus kapazitativen Gründen, damit wir anderswo kleinere Gruppen bilden können“ (L_13_SAGE_ÖHO). Eine Person aus der Lehr- und Lernentwicklung verweist unter Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung, dass das Prinzip Vorlesung anders zu denken sei. Hervorgehoben wird dabei der zweite Aspekt, der im Zusammenhang

mit Lehr- und Lernformaten als förderlich für Kompetenzentwicklung erachtet wird: Interaktion.

Interaktiv

Wie sich zeigte, wird der Vorteil von Präsenz vor allem in der Ermöglichung von Interaktion gesehen.³⁷ Interaktive Formate hätten zunehmend an Relevanz gewonnen. Auch in Fächern aus den Ingenieurwissenschaften, in denen soziale und kommunikative Kompetenzen lange keine besondere Rolle gespielt haben, sei nun erkannt worden, dass sie überaus relevant sind und über interaktive Lehr- und Lernformate gefördert werden sollten:

Und da haben wir jetzt auch festgestellt, dass diese Interaktion im Grunde genommen ein ganz großes Pfund auch in den anderen Fachdisziplinen darstellen. Also dieses miteinander Interagieren, Gespräche zu führen über die Fähigkeiten oder über die Lehrinhalte, die dann vermittelt werden sollen, zu diskutieren, darüber zu reden, das ist für den Wissenserwerb zunehmend von größerer Bedeutung bei uns. (LL_7_SAGE_ÖHO)

Ähnlich wird es in WiWi thematisiert, wo lange „noch ein sehr großer Wert auf auswendiggelesenes Wissen gelegt worden ist“ (L_17_WiWi_ÖHO), nun jedoch zunehmend Zusammenarbeit und damit Teamfähigkeit gefördert wird.

Dieses Prinzip sei auch auf Vorlesungen übertragbar. Statt vor einer großen Gruppe von mehreren hundert Studierenden einen Vortrag zu halten, wurden in einer Grundlagenvorlesung kleinere Gruppen gebildet:

Und die jetzt statt der Grundlagenvorlesung die Aufgabe haben, einen Businessplan zu erstellen. Und bei der Erstellung eines Businessplans für ein, ich sage mal, fiktives Unternehmen, ... werden da alle Sachen dran abgeklappert. Und das Ganze wird dann von einem Tutorium begleitet, wo die dann natürlich auch noch über sich selber und ihre Arbeitsweise reflektieren. (LL_9_WiWi_ÖHO)

Ganz im Sinne der Lernendenorientierung steht im Zentrum der Vorlesung nun nicht mehr der Vortrag von Lehrenden, sondern die (inter)aktive Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Fachwissen durch die Bearbeitung und Begleitung von praxisbezogenen Aufgaben. Weniger klassische Vorlesungen werden somit vielmehr Gruppenarbeiten und selbstorganisiertes Lernen als förderlich erachtet:

Das heißt, dass auch viele Gruppenarbeiten eingebaut werden. Dass die Studis sich viele Dinge auch selbst erarbeiten können. Auch selbst lernen. Das ist mir persönlich wichtig. [...] Dass sie miteinander arbeiten. Dass sie sich auch selbst organisieren. Und dass dann gemeinsam was entsteht. (L_19_WiWi_PHO)

Durch die Zusammenarbeit und das selbstorganisierte Lernen in kleineren Gruppen würden sich im Unterschied zu frontalen Formaten „durch eigenes Tun“ (L_13_SAGE_ÖHO) Kompetenzen teilweise besser entwickeln lassen. Studierende würden damit aufgefordert, selbst zu agieren und zu lernen.

Aktivierend und anwendungsbezogen

Aktivierende Elemente können in jede Lehrveranstaltung unabhängig von Theorie oder Praxis eingebaut werden:

Worauf wir setzen, ist Aktivierung. [...] Dass wir in jeder Lehrveranstaltung, sei es nur theorieorientiert oder eher praxisbezogen, versuchen, die Studierenden als Akteur tätig werden zu lassen. Dass sie selber etwas sich erarbeiten, präsentieren und nicht vorgesetzt bekommen. Dass sie sich lesend, erarbeitend, recherchierend, praktisch tätig, auch anhand von Materialien mit dem auseinandersetzen. (L_13_SAGE_ÖHO)

Aktivierung ist damit eng mit *Anwendung* verbunden – durch die Selbsttätigkeit wird der Lernprozess unterstützt. Unter Rückgriff auf hochschuldidaktische Erkenntnisse wird betont, dass weder Sehen oder Hören von Sachverhalten – also Wissen – ausreicht, „sondern man muss sie im Grunde genommen selber getan haben“ (VRL_06_SAGE_ÖHO).

³⁷ s.o. 5.3. Modalität der Durchführung

Die Studierenden äußern sich hingegen auch kritisch – insbesondere gegenüber Gruppenarbeiten. So zeigte sich zum einen, dass sie nicht als angemessene Ergänzung zu Praxisphasen wahrgenommen werden. Zum anderen können Gruppenarbeiten als hinderlich für das Lernen empfunden werden, wenn unter den Kommiliton*innen fehlende Studienmotivation wahrgenommen wird:

Ich weiß ja, warum ich dort bin, was ich will. Und mir ist das eigentlich schon ziemlich klar, was ich dort erreichen will. Und bei den anderen habe ich ganz oft das Gefühl gehabt, was auch schon in meinem Fachabitur schon so war, dass ganz viele halt sagen: „Ja, ich studiere Soziale Arbeit, ja, klingt halt ganz gut, ja, es gibt halt viel und, ja, ich denke, das ist eine gute Idee.“ Wo ich aber halt sage, da kommt es auf so viel mehr Sachen an, da sind so viel mehr Sachen auch wichtig und relevant, die den Leuten gar nicht bewusst sind. [...] Ja, und das ist halt so ein Ding, wo ich sehr schnell gemerkt habe, okay, hier fühle ich mich nicht wohl, auch so in den Gruppenarbeiten. Ich war wirklich die, die sich da reindenken wollte, verschiedene Perspektiven auch sehen wollte und bei den anderen ging es eher da drum, das schnell abzufackeln. Na, und da waren einfach die Interessen ganz, ganz verschieden, wo ich gesagt habe, okay, ich fahre wirklich besser, wenn ich das für mich einfach mache. (Stud_3_SoZA_PHO_BA)

In der Zusammenarbeit wurde erlebt, dass es den meisten nicht darum ging, den Gegenstand aus den verschiedenen Perspektiven zu erschließen, sondern die Aufgabe schnell abzuarbeiten. Dies und die erwähnte Enttäuschung hinsichtlich der von Lehrenden als kaum noch existierend eingeordneten „Folienschlachten“ (VRL_7_SAGE_PHO) in Vorlesungen führte in diesem Fall dazu, das digitale Selbststudium als Ausweg zu wählen.³⁸

Es kommt damit auch auf die jeweilige didaktische Realisierung an, die auch über die Arbeit in Kleingruppen allein hinausgeht.

Beispiele von Lehr- und Lernszenarien

In den Interviews lassen sich verschiedene didaktische Ansätze und Lehr- und Lernszenarien identifizieren. An drei Beispielen lässt sich besonders gut die Realisierung anwendungsbezogenen Lehrens und Lernens nachvollziehen: Simulationen, Praxisprojekte und Fallarbeit.

Simulationen im Gesundheitsberuf seien überaus relevant, da bestimmte praktische Kompetenzen eingeübt werden müssen:

Wenn die Kompetenzentwicklung vorsieht, ich soll das anwenden können später, klassische Taxonomie anwenden können, muss irgendwie intubieren können, ... das muss ich vorher einüben, sonst kann ich das halt nicht. Es reicht nicht, wenn ich das in einem Video angucke oder wenn jemand an der Tafel mir aufmalt, das müsste ungefähr so gehen. Nein, das muss ich Hands-on machen. Aber wenn in der Kompetenz als Kompetenzziel steht, soll die drei zentralen Aspekte der Sozialisations-theorie wiedergeben können, brauche ich kein Skills Lab, das meine ich, ist klar. (L_4_SAGE_PHO)

Wesentlich sei dabei zum einen eine kleine Gruppengröße, die idealerweise nicht über 15 Personen liegen sollte, was im Hochschulalltag jedoch nicht immer gewährleistet werden kann. Zum anderen bräuchte es höhere finanzielle Ressourcen für die personelle, sachliche und infrastrukturelle Ausstattung als Lehr- und Lernformate, die überwiegend auf Frontalvermittlung ausgerichtet sind. Was die notwendige finanzielle Unterstützung anbelangt, werden hohe Diskrepanzen zwischen Hochschulen und Bundesländern beobachtet, weshalb an einer kleinen HAW auch mit größeren Hochschulen kooperiert wird. Der höhere Aufwand für die Realisierung wird auch in einem anderen Fall betont:

Wir müssen ja kleine Drehbücher schreiben, wir müssen Schauspieler*innen gewinnen ... also auch so ein ganzes Setting aufbauen ... situationsspezifisch entweder eine Kinderstation auf oder eine Altenpflegeeinrichtung. Wir müssen die ganzen Materialien vorbereiten und natürlich auch das alles wieder nachbereiten. Und dieser Aufwand, der ist viermal so hoch, als wenn ich mich mit einer Vorlesung vor eine Gruppe stelle, die ich schon 18 Mal gehalten habe. [...] So, und das wird einfach nicht erkannt, auch nicht der Gewinn dieses Lernformates, dass das ein geschützter Raum ist, dass ich eigentlich nur in diesem Format dieses Clinical Reasoning trainieren kann, kritisches Denken, die Selbstreflexion. [...] Verbandsmaterialien, Infusion, Pflaster, Wäsche, also wir müssen ja auch die Betten beziehen. Die Studierenden, die tragen dann, wenn sie in dieser simulationsbasierten Lehre

³⁸ s.o. 5.3. Modalität der Durchführung

sind, auch Funktionskleidung. Die muss natürlich gewaschen werden, die muss dann auch wieder eingeräumt werden in die Schränke und, und, und. Also andere Hochschulen haben da wirklich eine ganze eigene Abteilung dafür, wo dann diese simulationsbasierte Lehre vor- und nachbereitet wird. Und wir stemmen das noch aus eigener Kraft. (L_15_SAGE_ÖHO)

Simulationen ermöglichen demnach etwas, das im Praxisalltag außerhalb der Hochschulen nicht realisierbar ist – das Einüben in einem geschützten Raum.

Im Unterschied dazu benötigen *Praxisprojekte* keine besonderen Räume, bieten jedoch ebenfalls einen geschützten Raum zum Ausprobieren. Sowohl in SAGE als auch WiWi werden Beispiele eingebracht, in denen ein konkreter fachbezogener Anlass genutzt wurde, ein Praxisprojekt mit den Studierenden zu initiieren und dadurch die Kompetenzentwicklung zu fördern, indem Selbstwirksamkeit und Motivation gefördert wurden.

Im SAGE-Bereich wurde als Beispiel eine Werbekampagne im Bundesland genannt. Diese bezog sich auf das Berufsfeld der berufsintegrierend Studierenden und stellte dieses aus ihrer Sicht vollkommen unpassend dar. Dies nahm der*die Lehrende zum Anlass, ein Marketingprojekt mit den Studierenden durchzuführen:

„Macht ihr doch eine bessere Kampagne für [Name Bundesland].“ Und dann waren die im ersten Moment total baff und haben gesagt: „Das kriegen wir doch nicht hin, das schaffen wir doch nicht.“ Und dann habe ich gesagt: „Doch das schafft ihr, macht ihr, probiert es einfach mal.“ [...] Und die haben das wunderbar gemacht. Und ... das zu merken: „Ich bin ja kompetent für ganz viele Dinge, die ich im normalen [Berufsort]-Alltag gar nicht für mich entdecken konnte. Und wenn ich das kann, dann schaffe ich andere Sachen auch sozusagen.“ Das ist, glaube ich, etwas, was für die Berufsintegrierten ganz, ganz wichtig ist. Also diese tatsächlich Persönlichkeitsentwicklung, die dort massiv im Vordergrund steht. Eben sich für andere Dinge kompetent auch erachten und das auch ausprobieren in der Gruppe und in einem geschützten Rahmen. [...] Da sorgt der Prof dafür, dass das nicht völlig schief geht. (L_6_SAGE_ÖHO)

In den Wirtschaftswissenschaften wird ein Hochschulwettbewerb eingebracht, bei der die Studierenden sich zunächst in das Format einfinden mussten:

Und waren am Anfang also ein bisschen aufgeregt. Um Gottes willen, es läuft ja ganz anders als eine klassische Vorlesung. Als es am Ende darum ging, ein Projekt zu bearbeiten. Und das musste in der Gruppe stattfinden. Die Gruppe musste sich, zum großen Teil, auch selbst organisieren. Und es war eigentlich total schön zu sehen, dass am Anfang alle sehr große Angst davor hatten. Weil, je nach Leistungsnachweis ist es ja auch oftmals so, da muss am Ende eine Klausur geschrieben werden. [...] Manchmal habe ich das Gefühl, ich kann erzählen, was ich möchte, am Ende ist ja nur die Frage, was muss ich in der Klausur schreiben, relevant. Und das war natürlich auch eine Angst, die es dort gab. Aber am Ende hat sich die Gruppe super selbst organisiert. Hat sich selbst auch dann ... in der Aufteilung der Aufgaben total toll unterstützt. Und waren am Ende eigentlich damit am zufriedensten. Das war für mich am schönsten. Als wir irgendwie das Gefühl hatten, wir haben das zusammen hinbekommen. Und haben gemeinschaftlich was erarbeitet. (L_19_WiWi_PHO)

Deutlich wird hier zum einen, dass das Praxisprojekt von der Lehrperson begleitet wurde, so dass es als Gemeinschaftsleistung wahrgenommen wird. Zum anderen wurde über das Projekt nicht nur erfahren, dass man gemeinsam etwas schaffen kann, sondern auch, „dass das, was da besprochen wird, jetzt nicht nur graue Theorie ist“ (L_19_WiWi_PHO).

Praxisprojekte beziehen sich auch stets auf Probleme, die in der Praxis beobachtet werden. Daher kann auch die Skalierung unterschiedlich sein. So kann es zum einen darum gehen, Projekte mit Praxispartnern gemeinsam umsetzen. Die höchste Skalierung findet sich dabei auf Studiengangsebene. So wurde ein Master-Studiengang in SAGE explizit so konzipiert, dass ein Veränderungsprojekt im Studienverlauf konzipiert und realisiert wird. Dabei ist ausgehend von den Kompetenzen, die die Studierenden aus verschiedenen Praxiskontexten mitbringen, angestrebt, „aktivistische[s] Wissen auf eine akademisch-reflektierten Ebene weiter zu bewegen und den Kompetenzaufbau zu begleiten“ (LL_5_SAGE_ÖHO). Zum anderen können auch praxisbezogene Probleme aus der Praxis als Fälle in die Lehrveranstaltungen eingebracht werden, womit grundsätzlich *Fallarbeit* in den Blick rückt:

Wir machen sehr viele Fallbearbeitungen bei uns. Also dann wirklich das Transformieren auf die Fälle, das üben wir dann natürlich vorher auch. Also wie kann man das jetzt auf die Fälle transferieren? Also das ist schon sehr, sehr praxisnah. Genau. Wir nehmen gerne auch Probleme auf, die auf der

Praxis/ Also irgendwie bieten wir den Studenten an, erzählt uns doch mal ein Problem, was ihr habt, und dann analysieren wir das. (VRL_7_SAGE_PHO)

In SAGE-Fächern wie die Soziale Arbeit ist diese Fallarbeit zudem eng mit der Arbeit mit Klient*innen und Diagnostik verbunden:

Also ich fand die Arbeit an der [PHO] in den Diagnostikmodulen, das soll jetzt nicht klingen, wie eine Werbeveranstaltung, Wir haben da halt an unseren Fällen gearbeitet und ... das hat den, ja, den Kompetenzerwerb tatsächlich, weil das dann unmittelbar am Fall überprüft werden konnte und man dann auch direkt im praktischen Tun überprüfen konnte, war das, was man jetzt da im Studium erprobt hatte und erarbeitet hatte, wirksam oder nicht oder welche Wirkung hatte es, ... für meine Kompetenzentwicklung sehr bereichernd. (Stud_10_SAGE_PHO_MA)

In beiden Beispielen stehen der Praxis-Theorie-Transfer sowie der Theorie-Praxis-Transfer im Mittelpunkt. Fälle können aus der Praxis in die Lehrveranstaltungen eingebracht und reflektiert werden, ebenso wie die in den Lehrveranstaltungen besprochenen Inhalte in der Praxis überprüft werden können. Wesentlich erscheint hier somit die Reflexion von Theorie und Praxis aus der jeweils anderen Perspektive.

Reflexion erweist sich auch als relevant, wenn es um Prüfungsformate geht. Wie sich in dem Beispiel des Praxisprojekts zeigte, hatten Studierende verschiedene Ängste, die sich auf Versagen beziehen – sei es angesichts einer unbekannten Aufgabe, sei es angesichts einer Prüfung, die benotet wird. Spätestens hier stellt sich die Frage, wie nicht nur die Lehr- und Lernformate, sondern auch die Prüfungsformate umgestaltet werden müssten. Es sollte nunmehr weniger darum gehen, „Aufgabenstellungen zu formulieren, die reines Wissen abfragen, sondern sehr, sehr häufig geht es dann eher darum, aus einem Fall heraus, das Wissen anzuwenden“ (L_15_SAGE_ÖHO). Diesbezüglich werden von anderen Interviewpartner*innen nicht Klausuren, sondern Lerntagebücher, Praxistagebücher sowie Praxis- und Fallberichte angeführt, in denen die Studierenden ihren Lernprozess dokumentieren und reflektieren. So können z.B. in Praxisberichten Lernerfolge dokumentiert und anschließend im Gespräch reflektiert werden:

Jedes Jahr müssen sie Praxisberichte einreichen. Und da müssen sie praktisch uns darstellen, wie sie überhaupt, was sie hier gelernt haben, umgesetzt haben. Ob das überhaupt geklappt hat oder nicht. [...] Und danach haben wir auch ein Gespräch, Reflexionsgespräch, nachdem sie den Bericht dann eingereicht haben. (L_7_SAGE_PHO)

5.7.2. *Reflexion und Theorie-Praxis-Transfer*

In Bezug auf Reflexion zeigt sich übergreifend, dass dieser vor allem in SAGE hohe Relevanz zugeschrieben wird. In Modulhandbüchern bzw. Studiengangsbeschreibungen finden sich zwar auch in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen Verweise auf Reflexion, allerdings deutlich seltener als in SAGE-Studiengängen. In den Interviews an den Hochschulen und mit den Studierenden wird Reflexion in beiden Fächergruppen an öffentlichen wie privaten HAW thematisiert, jedoch wird ihr auch hier eine deutlich stärkere Rolle in SAGE zugeschrieben, wenn es um Kompetenzentwicklung geht.

Im Zusammenhang mit Reflexion geht es zum einen um Selbstreflexion. Zum anderen geht es um die Reflexion der Theorie aus Sicht der Praxis sowie die Reflexion der Praxis aus Sicht der Theorie. Sie ist damit eng verbunden mit dem Theorie-Praxis-Transfer, der zwar in gewisser Weise auf Handlungssicherheit zielt, dessen Reflexion aber zugleich Unsicherheit produziert.

Selbstreflexion bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, wie sie auch von Studierenden gerade in der Sozialen Arbeit erwartet wird:³⁹

Veranstaltungen, bei denen sie sich mit sich selber auch auseinandersetzen am Beispiel der Selbstreflexion mit ihrem eigenen Gewordensein, ihren eigenen Erfahrungen als Kind, ihren eigenen Erfahrungserfahrungen und den Beziehungen in ihrer Kindheit, um selber kompetent mit Eltern und Kindern arbeiten zu können. (L_13_SAGE_ÖHO)

³⁹ s.o. 4.2. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

Selbstreflexion würde es ermöglichen, eine eigene professionelle Persönlichkeit und damit Haltung zu entwickeln. Daher müssten in Lehrveranstaltungen auch die fachlichen Inhalte mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden werden:

Also es geht ... meiner Meinung nach um Haltung und Reflexion als Kernkompetenzen. Also wir müssen in der sozialen Arbeit ... immer wieder ethische Fragestellungen, Haltungsfragen, Fragen von Reflexion von Macht und Ohnmacht im Verhältnis zwischen Sozialarbeiter*innen und Klient*innen reflektieren. Das heißt, eine gelungene Lehrveranstaltung, egal in welchem Bereich, stellt aus meiner Sicht immer eine Verbindung her zwischen den Personen, an die sich die Veranstaltung richtet, und den fachlichen Inhalten, die sie vermitteln möchte. Und unterstützt also die Studierenden dabei, das Wissen oder die Qualifikationen, die im Mittelpunkt der jeweiligen Einheit stehen, mit sich und ihrer eigenen Person, ihrer eigenen professionellen Person, nicht unbedingt jetzt der eigenen privaten Person, aber halt der angehenden sozialarbeiterischen Persönlichkeit zu verbinden. (L_1_SAGE_PHO)

Lehrveranstaltungen sind demnach so zu gestalten, dass sie systematisch angelegte Reflexionsphasen integrieren, in denen sowohl biografische als auch professionelle Bezüge hergestellt werden, um die Herausbildung einer professionellen Person zu fördern, die von der privaten Person abstrahiert.

Dies wird auch von Studierenden rückblickend als wesentlich erachtet, wenn es um die Entwicklung einer Haltung gegenüber Klient*innen geht. Dabei sei Selbstreflexion nicht mit einer Lehrveranstaltung beendet – die professionelle Person entwickelt sich auch von *Praxisreflexion*:

Also tatsächlich ist es viel von der mentalen Geschichte, was ich mir auch angeeignet habe, dass ich halt wirklich gegenüber meinen Patienten ruhig sein kann, dass ich denen auch diese Ruhe vermitteln kann, dass sie wirklich sicher sind bei uns, dass sie gut aufgehoben sind. [...] Durch Selbstreflexion. Ganz, ganz viel durch Selbstreflexion. Durch die Praxisreflexion generell, wird ja hier auch als Kurs direkt angeboten, Praxisreflexion, dass wir wirklich alles noch mal durchgehen können: Was, wie habe ich in der Situation reagiert? War das richtig von mir? Hätte ich anders handeln können? Präziser auf den Patienten eingehen können oder wie auch immer? Und diese Ruhe durch diese Selbstreflexion und durch diese Teamreflexion auch zu bekommen, diese Bestätigung, okay, ich kann das genauso weitermachen, weil es war richtig. Daher kommt diese Ruhe. (Stud_6_SAGE_PHO_BA)

Mit dem Verweis auf Ruhe zeigt sich hier ein Zusammenhang mit der Erwartung von Studierenden nach Handlungssicherheit, die in diesem Fall jedoch nicht allein durch Praxis, sondern die Reflexion der Praxis entstand.⁴⁰ Zudem wird deutlich, dass diese Praxisreflexion nicht nur an der Hochschule, sondern, wie hier in einem dualen Studium, auch der Praxisorganisation gefördert werden kann, z.B. durch Teamreflexion.

In den Interviews mit Mitarbeitenden der Hochschulen wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass Praxis reflektiert werden müsse. Wie dies geschieht und welche Rolle der Theorie-Praxis-Transfer und der Praxis-Theorie-Transfer spielen, kann sich jedoch stark unterscheiden.

So berichtet ein*e Student*in in den Wirtschaftswissenschaften, dass die Erwartung, Führungskompetenzen zu entwickeln, im berufsbegleitenden Studium über Führungsmodelle integriert wurde. Dies führte zu einer Reflexion der bisherigen Berufspraxis:

Zwei-Faktor-Modell von Herzberg zum Beispiel, sowas mit der Motivation, weil ich arbeite ja mit viel mit Leuten aus der [Arbeitsbereich] zusammen. Und da versucht man auch so ein bisschen herauszufinden, was die Leute so ein bisschen antreibt und wer die Menschen sind und halt auch allgemein so transformative Führung, was ich auch schon vorhin meinte, auch die Leute überhaupt halt geführt werden. Weil auch viele, alle Menschen sind individuell, und das merkt man halt wirklich in dem Moment. Man kann Leuten, wenn ich der einen Person zum Beispiel das so erkläre, kann ich das einer anderen Person nicht auf dieselbe Art und Weise sagen. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

Die zu reflektierende Praxis muss jedoch nicht notwendigerweise in einer Praxis- oder arbeitgebenden Organisation verortet sein. Auch hier werden Simulationen als Möglichkeit erachtet, einen sicheren Raum an der Hochschule zu schaffen und die direkte praktische Erprobung zu reflektieren:

⁴⁰ s.o. 4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug

Da haben wir ein Modul, wo die Studierenden eine auf Video aufgezeichnete Beratung präsentieren müssen. Wo sie selber beraten und dann reflektieren, was sie gemacht haben, warum sie es gemacht haben, eventuell auch, welche Fehler sie gemacht haben. Und dass dann quasi nicht bewertet wird, wie die Beratung an sich war, aber eben bewertet wird, wie sie die reflektieren. Und daran kann ich zum Beispiel ziemlich gut sehen, inwiefern Studierende in der Lage sind, ihr faktisches Handeln methodisch und theoretisch, kritisch zu reflektieren, das kann ich daran gut sehen. (VRL_06_SAGE_ÖHO)

Zugleich zeigt sich in den Daten, dass Reflexion nicht nur das Selbst und die Praxis zum Gegenstand hat, sondern in enger Beziehung zu Formen der Verschränkung von Theorie und Praxis steht. Gerade bei Studierenden mit umfangreicher Praxiserfahrung sei es fruchtbar zu fragen: „Wie lassen sich diese Theorieerfahrungen mit den Praxiserfahrungen so vereinen und letztendlich auch so reflektieren, dass sich daraus etwas entwickelt?“ (L_2_SAGE_PHO). Das Zusammenwirken und dessen Reflexion wird somit als produktiv für die Entwicklung erachtet.

Theorie-Praxis-Transfer erweist sich in den Interviews zugleich als ein Spannungs- und Irritationsverhältnis, in dem theoretische und praktische Erfahrungen nicht in eine eindeutige Übereinstimmung überführt werden, sondern sich wechselseitig problematisieren und neu rahmen. Im Sinne des von Gerstung und Deuer (2021) aufgezeigten Kreislaufes kann im Studium nicht nur ein Theorie-Praxis- oder ein Praxis-Theorie-Transfer angeregt werden, sondern ein Theorie-Praxis-Theorie-Transfer:

Weil die gehen dann in ihre Praxis, probieren das tatsächlich aus und kommen zurück und sagen, kritisch, reflexiv: „Das funktioniert nicht so.“ Und indem die das sagen, kann ich dann wieder ansetzen und sagen: „Ja, wieso kommt ihr überhaupt darauf, dass das funktioniert?“ Weil es ja kein mechanistisches Denken ist. Und dann komme ich sozusagen eher in philosophisch, theoretische Tiefen sozusagen, wo ihnen dann ein Licht aufgeht und sagt: „Ja, stimmt ja eigentlich. Vielleicht ist das bei den zwischenmenschlichen Beziehungen einfach so, dass man nicht voraussetzen kann, dass Dinge einfach funktionieren, wie eine Maschine. Sondern es gibt bestimmte Voraussetzungen, die eine generelle Unsicherheit sozusagen mit sich bringt.“ (L_6_SAGE_ÖHO)

An diesen Beispielen zeigt sich zum einen, dass in SAGE die Integration von Begleitung zur Reflexion des Theorie-Praxis-Transfers bzw. des Praxis-Theorie-Transfers in systematischerer Form thematisiert wird als in WiWi. Zum anderen wird deutlich, dass Spannungen zwischen Theorie und Praxis nicht durch Reflexion aufgelöst werden können und damit Unsicherheitsdilemmata bestehen bleiben.

Die Auseinandersetzung mit Theorie kann durchaus die Praxis unterstützen. So können wissenschaftliche Erkenntnisse in Teambesprechungen eingebracht und/oder in die eigene Berufstätigkeit integriert werden mit dem „Gefühl, ich bin handlungsfähiger, wenn ich da auf dem aktuellen Stand bin“ (Stud_10_SAGE_PHO_MA). Zugleich kann sie Spannungsfelder offenlegen, die nicht auflösbar in der Praxis sind. Am Beispiel der Pflegepädagogik wird illustriert, dass das Studium Dilemmata in der Praxis aufgezeigt hat. So führte die Beschäftigung im Studium mit juristischen Sachverhalten wie Körperverletzung oder Nötigung in der Pflege zu einer erhöhten Sensibilität und zugleich Unsicherheit:

Und dann ist einem, als wir das durchgegangen sind, im tatsächlichen Tun wirklich viel aufgefallen. Also da war man stark sensibilisiert. Das ist einem dann auch schwer gefallen, manche Sachen zu ertragen. Einfach weil, weil die Realität eine andere ist, und man sieht so einmal, was alles passieren kann. [...] Und, ja, wenn man dann dieses Wissen hat, ist es ein bisschen schwieriger, ja, damit zu arbeiten. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

Theorie fungiert hier nicht als Handlungsanleitung, sondern als Irritation. Ähnlich wird es in Bezug auf ein prominentes Lehrbuch in der Pflegeausbildung geschildert. Dieses weise Lücken auf, da einige Informationen nicht wissenschaftlich fundiert oder veraltet sind und/oder Quellen fehlen. Im Studium wurde gelernt, dass es auch Aufgabe der Lehrkräfte ist, dies kritisch zu prüfen, jedoch erweist sich dies in der Praxis als nicht vollständig realisierbar:

Das kollidiert schon mit meinem beruflichen Alltag. Das ist das gängige Buch, die Auszubildenden verstehen, was drin steht. [...] Aber es ist nicht händelbar für eine Person, das Lehrbuch kritisch infrage zu stellen vor jedem Unterricht. Da ist nicht die Zeit zu. [...] Also, ich gucke schon immer auch kritisch und gucke, dass es aktuell ist. Aber wenn ich jetzt anfangen, das Lehrbuch permanent infrage zu stellen, da tritt man so ein bisschen auf der Stelle und erschwert auch die Arbeit im kollegialen

Lehrerteam, die sich vielleicht aufs Buch verlassen, damit gute Erfahrungen gemacht haben. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

Während aus wissenschaftlicher Perspektive die Inhalte kontinuierlich kritisch geprüft und ggf. korrigiert werden müssten, würde damit in der Praxis sowohl der Unterricht als auch die Zusammenarbeit im Kollegium gefährdet werden, da kontinuierlich Unsicherheit produziert wird.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich der Theorie-Praxis-Transfer unterschiedlich gestalten kann und nicht immer zu mehr Sicherheit, sondern Unsicherheit führen kann. Somit kann die Erwartung von Studierenden, Sicherheit in der Praxis zu erlangen, enttäuscht werden. Ähnlich verhält es sich mit Forschung und wissenschaftlichem Arbeiten, die nicht im Fokus der Erwartungen aller Studierenden steht – gerade wenn sich ihnen ein Praxisbezug nicht unmittelbar erschließt.⁴¹

5.7.3. *Forschendes Lehren und Lernen und wissenschaftliches Arbeiten*

Wie dargelegt, schätzen in der Studierendenbefragung SAGE-Studierende an HAW ihre Studiengänge deutlich stärker als WiWi-Studierende hinsichtlich der Förderung, selbstständig forschend tätig zu sein, sowie dem Forschungsbezug in der Lehre ein.⁴² Der Anteil der SAGE-Studierenden, die sie als besonders ausgeprägt einschätzen, ist dabei an privaten HAW höher als an öffentlichen HAW.

Die selbstständige forschende Tätigkeit von Studierenden entspricht dem didaktischen Konzept forschendes Lehren und Lernen. Dabei stehen nicht etablierte Forschungsergebnisse im Fokus, sondern der Forschungs- und damit Lernzyklus, den Studierende selbst sowie selbstständig oder aktiv in einer Projektgruppe durchlaufen (Huber 2014: 35). Dieser umfasst verschiedene Phasen: Identifizierung eines Problems, Formulierung einer Forschungsfrage, Sammeln von Informationen, Auswahl von Methoden, Entwicklung eines Forschungsdesigns, Durchführung von Forschungsarbeiten, Präsentation der Ergebnisse und Reflexion des gesamten Prozesses (Huber 2014: 33). Der Forschungsbezug in der Lehre bleibt dahingegen vage und könnte sowohl forschungsbasiertes und forschungsorientiertes Lehren und Lernen umfassen als auch wissenschaftliches Arbeiten. Nach Huber (2014) und Reinmann und Huber (2019) lassen sich alle unter dem Dach des forschungsnahen Lehrens und Lernens fassen, zeichnen sich aber jeweils durch spezifische Ausrichtungen aus.⁴³

In den Interviews an den Hochschulen mit VRL, Lehrenden und Mitarbeiter*innen in der Lehr- und Lernentwicklung ist forschendes Lernen sowohl in SAGE als auch WiWi, aber insbesondere an den öffentlichen HAW präsent. Zudem wird die Bedeutung von wissenschaftlichem Arbeiten hervorgehoben. Dabei wird zum einen nur selten für die gesamte Hochschule gesprochen. Vielmehr werden Unterschiede je nach Studiengang oder Lehrenden betont. Dies zeigt sich auch in den Studiengangsdokumenten. Zum anderen wird beides aus Sicht der Hochschulen nicht immer von Studierenden erwartet, da sich ihnen der Praxisbezug nicht erschließt. Jedoch sei es unabdingbar, um vor allem überfachliche und wissenschaftliche Kompetenzen zu entwickeln.

⁴¹ s.o. 4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug

⁴² s.o. 5.1. Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen

⁴³ So setzt forschungsbasiertes Lehren und Lernen bei konkreten Fragen an, die von den Studierenden weiterbearbeitet werden, ohne eigene Untersuchungen anzustellen. Ziel ist das Erkennen der Differenz von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Problemen sowie Alltags- und wissenschaftliches Wissen – also darauf, Forschung zu verstehen. Forschungsorientiertes Lehren und Lernen dient der Vorbereitung auf eigenes Forschen und legt den Fokus auf den Forschungsprozess und die dafür notwendigen Methodenkompetenzen, z.B. wie Methoden auswählt, anwendet und reflektiert. Ziel ist somit, Forschen zu üben.

Wissenschaftliches Arbeiten

Wissenschaftliches Arbeiten umfasst nach Huber und Reinmann (2019: 6) systematische, methodische und nachprüfbare Arbeit, wie in Recherchen, Referaten oder Hausarbeiten. Wissenschaftliches Arbeiten ist somit durchaus anschlussfähig an forschendes Lehren und Lernen, jedoch nicht identisch. Unter Berücksichtigung von Fachspezifika würde es sich nur um forschendes Lernen handeln, wenn es auch darauf abzielt, neue Erkenntnisse zu generieren und diese der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

In den Modulhandbüchern zeigt sich zum einen, dass wissenschaftliches Arbeiten sehr unterschiedlich organisiert sein kann – über Vorlesungen, Seminare und/oder digitale Selbstlernkurse. Zum anderen zeigen sich deutliche inhaltliche Unterschiede. Wissenschaftliches Arbeiten kann auf regelgeleitete Schreib- und Arbeitstechnik fokussieren, wie Forschungsablauf, Literaturrecherche und -verwaltung und formale Gestaltung einer schriftlichen Arbeit. Insbesondere in SAGE finden sich dabei in Übereinstimmung mit der Relevanz von Reflexion deutlich stärkere Bezüge zu Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, Forschungsethik, Diversitäts- und Machtsensibilität, Selbstwirksamkeit, Reflexion eigener Perspektiven sowie einer forschenden Haltung. In mehreren Dokumenten zeigen sich zugleich Übergänge zu forschendem Lernen durch die Beurteilung empirischer Studien anhand wissenschaftlicher und praxisbezogener Gütekriterien oder die Planung empirischer Forschungsarbeiten.

In den Interviews an den Hochschulen wird es kritisch betrachtet, wenn wissenschaftliches Arbeiten nur in den ersten Semestern thematisiert wird, die Studierenden aber am Ende des Studiums eine Abschlussarbeit verfassen sollen. In den Studiengängen werden daher auch Ansätze ausprobiert, diese Lücke zu schließen. An einer Hochschule, an der auch forschendes Lehren und Lernen praktiziert wird, wird zudem am Beispiel einer Lehrveranstaltung in den Wirtschaftswissenschaften illustriert, wie Studierende explizit auf die Abschlussarbeit vorbereitet werden können:

Also, es ist wissenschaftliches Arbeiten gewesen, mit sehr viel Coaching, mit formativem Feedback. [...] Und da war dann auch die Rückmeldung, dass die Studierenden, die daran teilgenommen haben ... bessere Abschlussarbeiten schreiben, dass die Qualität deutlich besser wurde. Und daraufhin wurde im Studiengang beschlossen, dass man dieses Design in das Grundlagenstudium überträgt, was eine tolle Sache ist. (LL_6_WiWi_ÖHO)

Unabhängig davon, wie stark wissenschaftliches Arbeiten auf forschendes Lernen vorbereitet, müssen Studierende oftmals davon überzeugt werden, weshalb wissenschaftliches Arbeiten relevant ist – nicht nur, aber auch, da Studierende mit einer Berufsausbildung dies „an der Berufsschule nicht so lernen, dass sie sich auch mit ungewohnten Fragestellungen ..., sich in Themen einzuarbeiten, ... dass das sozusagen ein anderes Vermögen mit sich bringt“ (L_9_SAGE_ÖHO).

Studierende sind daher gerade im Bachelor manchmal „überrascht, dass ich zu ihnen sage: ‚Sie sind jetzt in der Wissenschaft und Sie fangen an, wissenschaftlich zu arbeiten‘“ (L_5_SAGE_ÖHO). Studierende würden Aufgaben mitunter gerne schnell erledigen und müssten „oft ein bisschen auf die harte Tour erfahren, dass wissenschaftliches Arbeiten ... die höchste Form des systematischen Arbeitens“ (LL_6_WiWi_ÖHO) ist.

Lehrende finden sich in der Situation wieder, argumentieren zu müssen, weshalb wissenschaftliches Arbeiten wichtig ist – sie müssen einen über Forschung hinausgehenden Nutzen kommunizieren bzw. einen Praxisbezug herstellen. Dabei wird zum einen oft auf berufliche Tätigkeiten Bezug genommen. Zum anderen werden Verbindungen mit Praxisprojekten und Abschlussarbeiten hergestellt.

So wird im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit mit Studierenden besprochen, dass selbst die Tätigkeit als „Streetworker einen forschenden Teil hat“:

Also solche Verbindungen herzustellen, das sind anspruchsvolle Sachen. Und es macht in meinen Augen auch ein Studium aus, und ich freue mich immer, ... wie bei den Leuten so ein Licht angeht, wenn sie plötzlich merken, ach deswegen habe ich das mit den Beobachtungen gelernt. Na da kann ich das und das erkennen, und das kann ich dann in meinem Projekt anwenden. (L_5_SAGE_ÖHO)

Auch in WiWi wird Studierenden der Nutzen wissenschaftlichen Arbeitens in der Praxis vermittelt:

Ja, es geht tatsächlich um das Verständnis, zahlen-, daten-, faktenbasiert zu agieren und Problemlösungen also methodisch fundiert anzugehen. Es sind ja Techniken, Recherche, Umgang mit Zahlen, Daten, Fakten. Das brauche ich ja nicht nur für das wissenschaftliche Arbeiten. Ich übe das dafür, aber ich brauche das am Ende in jeglichen Positionen im Unternehmen. Also selbst ein Betriebsrat muss wissen, wie gehe ich denn mit unterschiedlichen qualitativen Aussagen um? (VRL_04_WiWi_PHO)

Über solche Praxisbezüge sollen Studierende schließlich motiviert werden, sich nicht aus Zwang mit wissenschaftlichem Arbeiten auseinanderzusetzen, sondern weil sie verstehen, dass die damit einhergehenden Methoden und Techniken auch Tätigkeiten in Praxis und Beruf strukturieren können.

Was in den Interviews nicht explizit thematisiert wird, sich jedoch in vielen Modulhandbüchern zeigt, ist die explizite Auseinandersetzung mit qualitativen und/oder quantitativen Forschungsmethoden. Hier geht weniger um formale Schreib- und Arbeitstechniken, sondern darum, Forschung zu verstehen, zu beurteilen und teilweise selbst durchzuführen. Allerdings zeigen sich auch hier Unterschiede, wie weit Studierende tatsächlich an eigenständige Forschung herangeführt werden. Die Spannweite reicht von vorbereitenden Methodenkenntnissen bis hin zu eigenen Forschungsfragen, empirischer Datenerhebung, Reflexion von Forschungsethik oder Beteiligung an wissenschaftlichen Kommunikationsprozessen. Auch hier fällt auf, dass in SAGE besonders die forschende Haltung betont wird.

Forschendes Lehren und Lernen

Forschendes Lehren und Lernen wird an den HAW realisiert, wenn sich einzelne Lehrenden dafür einsetzen, es in den Curricula des Studiengangs festgehalten ist oder es durch Hochschule über Förderprogramme unterstützt wird – durchaus auch in Hinblick auf die zunehmend eingeräumte Möglichkeit, auch an HAW zu promovieren (Arndt/Richter 2025: 86). Forschendes Lernen ist dabei nicht auf Master-Studiengänge beschränkt.

Betont wird, dass Studierende selbstständig Forschungsprojekte durchführen:

Also wir haben viele Formate, die dem Prinzip des forschenden Lernens folgen. Das forschende Lernen ist dadurch ausgezeichnet, dass ein Lernender quasi alle Phasen eines Forschungsprojektes von der Festlegung oder Identifikation einer relevanten Fragestellung bis hin zur Kommunikation durchläuft. Und das geht natürlich sehr gut für praxisrelevante Fragestellungen, die in der Praxis tatsächlich derzeit diskutiert werden und zu denen es keine Lösung gibt. Das heißt, man wendet wissenschaftliche Methoden an, aber immer mit dem Ziel, was beizutragen oder zu erforschen, was in der Praxis Anwendung finden kann. (L_14_WiWi_ÖHO)

Dies kann sowohl im Rahmen von Lehrveranstaltungen stattfinden als auch im Rahmen eines Praktikums, mit der Möglichkeit, die Erkenntnisse als Grundlage für die Bachelor-Arbeit zu nutzen:

Und dann das Dritte ist halt dieses forschungsorientierte Praktikum, so kurz vor Ende des Studiums. Wo viele auch aus diesem kleinen Forschungsprojekt, was sie dann in ihrer Einrichtung selbst machen, auch ihre Bachelorarbeitsthemen sozusagen herausnehmen. Also das passiert oft, das ist nicht verpflichtend. Man muss das nicht, man kann dann auch ein anderes Thema wählen. Aber viele nutzen im fünften, sechsten Semester diese Praktika, dann zu sagen: „Dann mache ich schon zwei Interviews oder drei. Oder ich mache eine Beobachtung, eine teilnehmende. Und dann verwende ich das für meine Bachelorarbeitsthemen.“ (L_6_SAGE_ÖHO)

Offen bleibt, in welcher Form die Erkenntnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, und nicht nur in Lehrveranstaltungen oder den Lehrenden präsentiert werden. Nur in einem Fall wird explizit darauf verwiesen, dass die Forschungserkenntnisse der Studierenden publiziert werden. Dies könnte eine Zuordnung zu forschendem Lernen infrage stellen.

Zugleich weisen die Beispiele auf einen engen Bezug zur Praxis hin, indem Fragestellungen aus der Praxis als Ausgangspunkt dienen. Dies verwundert kaum angesichts dessen, dass an HAW der Schwerpunkt von Forschung auf „Anwendungsforschung“ (VRL_7_SAGE_PHO) liegt.

In dieser Hinsicht zeigen sich deutliche Überschneidungen von forschendem Lernen und Projektstudium. Bei diesem geht es um eine „Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Praxis und das (wissenschaftlich begründete und ausgewertete) Tätigwerden in ihr“ (Huber 2014: 36) mit dem Ziel, auf diese zurückzuwirken und zu verändern. Damit lässt sich auch Theorie-Praxis-Transfer unter forschendem Lernen fassen, insofern Studierende mit ihren Forschungsprojekten nicht nur Praxis untersuchen, sondern sie gemeinsam mit den Beteiligten verändern wollen.

Analog zum wissenschaftlichen Arbeiten werden auch in Bezug auf forschendes Lehren und Lernen wissenschaftliche Kompetenzen als relevant für verschiedene berufliche Kontexte markiert – in diesem Fall jedoch sowohl nicht wissenschaftliche als auch wissenschaftliche:

Weil wir verstehen uns jetzt nicht nur als reine Bildungsinstitutionen für die soziale Praxis. Sondern natürlich auch für eine wissenschaftliche Laufbahn. [...] Also, ist ja allgemein eine Tendenz, dass sozusagen an Hochschulen angewandter Wissenschaften auch Promotionen stattfinden. Das ist für uns auch besonders wichtig. [...] Insofern ist es auch wichtig, genau diese Kompetenzen zu befördern. Und sie sind letztendlich aber auch für die berufliche Praxis ein Gewinn. Weil damit sozusagen so eine forschende Herangehensweise eben auch sozusagen in der Berufspraxis mehr rum greift. Und das ist halt was, wo wir auch denken, gerade der soziale Bereich ist halt auch ein Bereich, dem es guttut, sozusagen, wenn es auch in der Praxis mehr forschungsorientierte Herangehensweisen gibt und weniger, sage ich mal, schematisches Abarbeiten nach einer bestimmten Lehrmeinung. (VRL_05_SAGE_ÖHO)

Hier wird eher aus der Perspektive argumentiert, dass wissenschaftliche Kompetenzen insbesondere wichtig sind, weil Studierende auch an HAW zunehmend auf wissenschaftliche Laufbahnen vorbereitet werden, während sie auch in der nicht wissenschaftlichen Berufstätigkeit relevant sind, insbesondere für die akademische Professionalisierung.

Ein*e Student*in rekonstruiert diesbezüglich den eigenen Studienverlauf. Erst im Rahmen des berufsbegleitenden Master-Studiums wurde sich intensiv mit empirischer Forschung auseinandergesetzt, was auch zu einem neuen Blick auf Forschung und deren Relevanz für die berufliche Praxis führte:

Ich finde selbst Thema Forschung, also ja, das war primär für dieses Forschungsprojekt, aber auch die Herangehensweise – Wie generiere ich Informationen im Gespräch? Wie werte ich das aus? Wie ordne ich das ein? – bringt einen in dieser Tätigkeit weiter ... Thema Auftragsklärung: Was muss ich wissen? Wo will ich hin? Wie komme ich an die Information? Ich mache mir Gedanken, was erfrage ich, wie baue ich ein Gespräch auf, wie generiere ich die Information und was hole ich mir da raus. Das ist im Endeffekt Forschung. Ja, also den Übertrag ... fand ich auch sehr interessant, weil ich das früher nicht gedacht hatte. Ich habe meine Bachelor-Thesis damals literaturbasiert geschrieben, ... und habe mich dann erst im Rahmen meines Masterstudiums wirklich ernsthaft mit dem empirischen Arbeiten auseinandergesetzt Man hört ja häufig so diesen Satz: „Ja, Studium, mache ich. Aber man lernt dann wirklich in der Praxis.“ Aber sehe ich anders. (Stud_10_SAGE_PHO_MA)

Nicht nur die Fachinhalte wären relevant und gewinnbringend für die berufliche Praxis, sondern gleichermaßen die „Art und Weise, wie Wissen geschaffen wird“ (Stud_10_SAGE_PHO_MA). Die Realisierung des eigenen Forschungsprojektes hat damit zu einer deutlichen Veränderung des Blicks auf Forschung geführt.

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass Studierende die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung teilweise infrage stellen, wenn sich ihnen der Praxisbezug nicht erschließt. Lehrende versuchen, Studierenden Bezüge zu verdeutlichen und Studierende für die Relevanz zu sensibilisieren. Dies bedeutet jedoch auch, dass stets unsicher ist, inwiefern dies gelingt. Gerade im letzten Zitat zeigt sich, dass sich Erwartungen im Studienverlauf deutlich verändern und rückblickend auch die Relevanz von Forschung anders bewertet werden können – so stark, dass auch eine Promotion nicht ausgeschlossen wird.⁴⁴ Dies mag auch erklären, weshalb sich in den Daten der Studierendenbefragung zeigt, dass forschungsbezogene Kompetenzen von dem geringsten Anteil an Studierenden als hoch ausgeprägt eingeschätzt werden.

⁴⁴ s.u. 6.2. Zur Relevanz von Freiräumen und Zeit

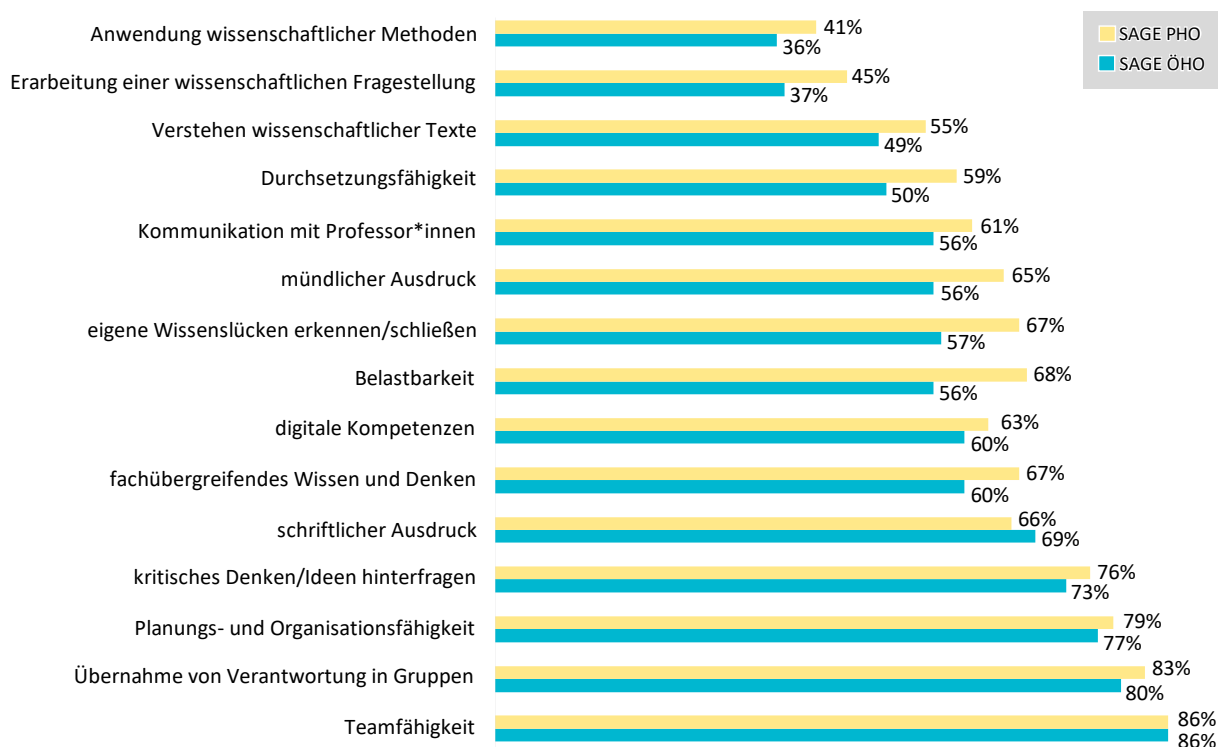
Exkurs: Selbsteinschätzung forschungsbezogener und (berufs-)praktischer Kompetenzen

Studierende konnten sich in der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2022) bezüglich 15 Fähigkeiten und Kenntnissen – Kompetenzen – selbst einschätzen. Die Sekundäranalyse für SAGE- und WiWi-Studierende an privaten und öffentlichen HAW zeigt sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Fächergruppen und den Trägerschaften, wenn es um stark ausgeprägte Kompetenzen geht.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass sich die Kompetenzen, in denen sich die meisten Studierenden als besonders kompetent einschätzen, schwerpunktmäßig (berufs-)praktischen Kompetenzen zuordnen lassen. Dahingegen lassen sich die Kompetenzen, in denen sich die wenigsten Studierenden als besonders kompetent einschätzen, forschungsbezogenen Kompetenzen zuordnen. Zum anderen schätzen sich fast immer (etwas) mehr Studierende privater als öffentlicher HAW in beiden Fächergruppen als sehr kompetent ein. Im folgenden werden die Ergebnisse nach Fächergruppe ausgeführt. Dabei wird zudem besonders die Ausprägung kritischen Denkens betrachtet, dem in den Interviews an den Hochschulen eine besondere Bedeutung im Rahmen eines Studiums zugeschrieben wird (Arndt/Richter 2025: 59).

In Übersicht 20 sind die Selbsteinschätzungen der SAGE-Studierenden an privaten und öffentlichen HAW dargestellt.

Übersicht 20: In (hohem) Maße ausgeprägte Fähigkeiten und Kenntnisse laut Selbsteinschätzung von SAGE-Studierenden (Bachelor/Master aller Semester) an privaten (PHO) und öffentlichen (ÖHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Inwieweit würden Sie sich die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse zuschreiben? Mehrfachantworten waren möglich. Es wird hier nur die Auswertung der Angaben 4 und 5 auf einer 5er-Skala dargestellt. Die Antworten basieren auf mind. folgenden Studierendenzahlen: SAGE ÖHO: 5.022 und SAGE PHO: 1.935. Sortiert wurde nach den Durchschnittswerten beider Gruppen.

Übersicht 20 zeigt die größten Unterschiede in SAGE zwischen den Trägerschaften, d.h. mit mindestens zehn Prozentpunkten Differenz, in Bezug auf Belastbarkeit sowie eigene Wissenslücken schließen. Hier schreiben sich zwölf bzw. zehn Prozent mehr Studierende an privaten HAW hoch ausgeprägte Fähigkeiten zu. Geringer sind die trägerschaftsbezogenen Unter-

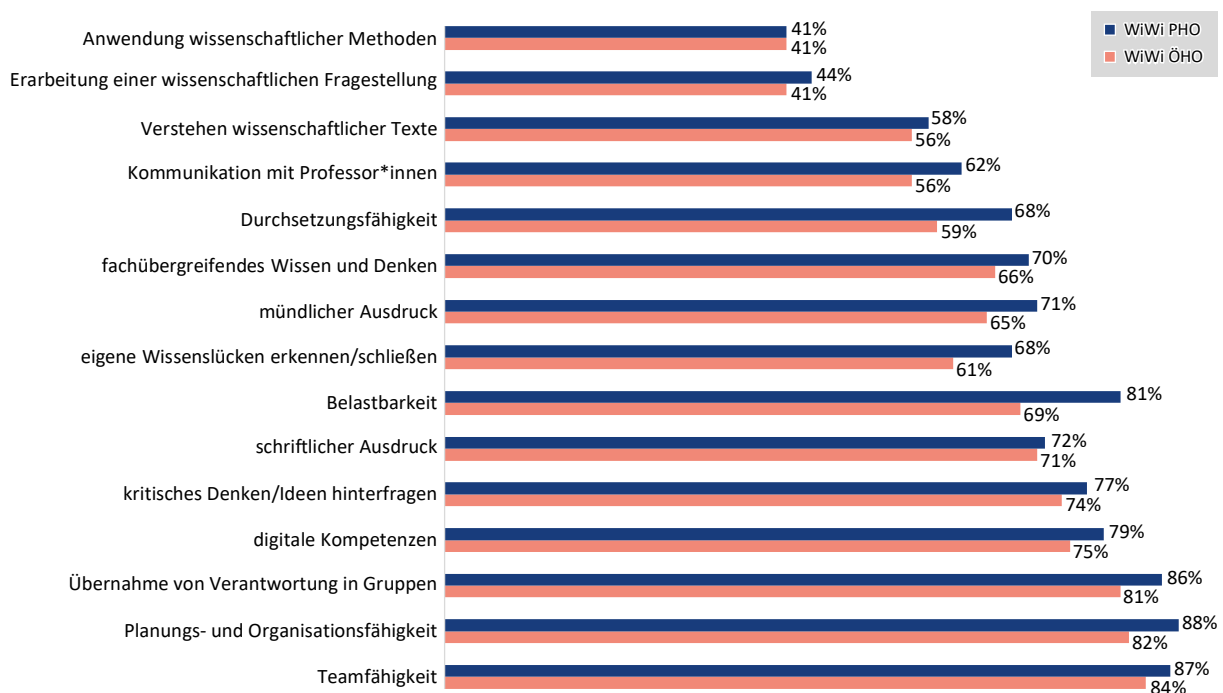
schiede bei den Kompetenzen, die die wenigsten Studierenden als (hoch) ausgeprägt einschätzen und die sich als forschungsbezogene Kompetenzen fassen lassen: Anwendung wissenschaftlicher Methoden, Erarbeitung einer wissenschaftlichen Fragestellung sowie Verstehen wissenschaftlicher Texte. Zugleich ist auch hier der Anteil von Studierenden an privaten höher als an öffentlichen HAW: acht Prozentpunkte bei der Erarbeitung einer Fragestellung, sechs Prozentpunkte beim Textverstehen und fünf Prozentpunkte bei Methoden. Zugleich zeigt sich bei beiden Trägerschaften ein Gefälle von rezeptiver (Verstehen) zu produktiver Kompetenz (Erarbeiten und Anwenden).

Auch bei den Kompetenzen, die die meisten Studierenden als (hoch) ausgeprägt einschätzen, ist der Anteil an privaten HAW höher. Jedoch zeigen sich hier noch geringere Differenzen zwischen den Trägerschaften: Teamfähigkeit (0 Prozentpunkte), Übernahme von Verantwortung in Gruppen (3 Prozentpunkte) und Planungs- und Organisationsfähigkeit (2 Prozentpunkte).

In Bezug auf kritisches Denken zeigt sich, dass rund drei Viertel der Studierenden an privaten sowie öffentlichen HAW dieses als hoch ausgeprägt einschätzen, mit einem leicht höheren Anteil von drei Prozentpunkten unter privat Studierenden.

In WiWi sind sowohl die Ähnlichkeiten als auch die Unterschiede zwischen den Trägerschaften auffallend ähnlich (Übersicht 21).

Übersicht 21: In (hohem) Maße ausgeprägte Fähigkeiten und Kenntnisse laut Selbsteinschätzung von WiWi-Studierenden (Bachelor/Master aller Semester) an privaten (PHO) und öffentlichen (ÖHO) HAW



Quelle: Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024); eigene Berechnungen. Die Frage war: Inwieweit würden Sie sich die folgenden Fähigkeiten und Kenntnisse zuschreiben? Mehrfachantworten waren möglich. Es wird hier nur die Auswertung der Angaben 4 und 5 auf einer 5er-Skala dargestellt. Die Antworten basieren auf mind. folgenden Studierendenzahlen: WiWi ÖHO: 5.419 und WiWi PHO: 1.820. Sortiert wurde nach den Durchschnittswerten beider Gruppen.

Einen großen Unterschied zwischen den Trägerschaften, d.h. mit mindestens zehn Prozentpunkten Differenz, findet sich in WiWi nur bei Belastbarkeit. Hier sind es zwölf Prozent mehr Studierende an privaten HAW, die diese als hoch ausgeprägt einschätzen.

Bei den Kompetenzen, die die wenigsten Studierenden als (hoch) ausgeprägt einschätzen und die sich als forschungsbezogene Kompetenzen fassen lassen, findet sich bei der Anwendung wissenschaftlicher Methoden keine Differenz zwischen den Trägerschaften. Bei der Erarbei-

tung einer wissenschaftlichen Fragestellung sind es drei und beim Verstehen wissenschaftlicher Texte zwei Prozent mehr der privat Studierenden, die die sie als hoch ausgeprägt einschätzen. Wie bei SAGE zeigt sich bei beiden Trägerschaften ein Gefälle von rezeptiver (Verstehen) zu produktiver Kompetenz (Erarbeiten und Anwenden). In Bezug auf kritisches Denken zeigt sich, dass auch hier drei Viertel der Studierenden an privaten und öffentlichen HAW dies als hoch ausgeprägt einschätzt, ebenfalls mit einem leicht höheren Anteil unter privat Studierenden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Differenzen zwischen den Trägerschaften und Fächergruppen eher gering sind, auch wenn sich fast immer (etwas) mehr Studierende an privaten HAW hoch ausgeprägte Kompetenz zuschreiben. Trägerschaftsbezogene Differenzen zeigen sich besonders deutlich bei der Belastbarkeit: In beiden Fächergruppen schreiben sich zwölf Prozent mehr Studierende an privaten HAW hoch ausgeprägte Kompetenz zu. Betrachtet man Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fächergruppen im Zusammenhang mit forschungsbezogenen und (berufs-)praktischen Kompetenzen, so wird deutlich, dass die Unterschiede in Bezug auf forschungsbezogene Kompetenzen vergleichsweise gering sind – sowohl zwischen den Trägerschaften als auch den Fächergruppen. Lediglich beim Verstehen wissenschaftlicher Texte schreiben sich WiWi-Studierende eine höhere Ausprägung zu als SAGE-Studierende. Bei den (berufs-)praktischen Kompetenzen nimmt ein höherer Anteil an WiWi-Studierenden an privaten HAW eine stärkere Ausprägung von Planungs- und Organisationsfähigkeit wahr als WiWi-Studierende an öffentlichen HAW und SAGE-Studierende.

Fächergruppen- und trägerschaftsübergreifend werden (berufs-)praktische Kompetenzen von den meisten Studierenden als hoch ausgeprägt eingeschätzt, während der Anteil der Studierenden in Bezug auf stark ausgeprägte forschungsbezogene Kompetenzen am geringsten im Vergleich zu allen anderen Kompetenzen ist. Dabei deutet sich auch ein Gefälle von rezeptiver (Verstehen) zu produktiver Kompetenz (Erarbeiten und Anwenden) an. Dies könnte darauf hinweisen, dass wissenschaftliches Arbeiten, wie auf Basis der Modulhandbücher vermutet, oft auf der Ebene von Schreib- und Arbeitstechniken verbleibt. Das in einigen Interviews betonte forschende Lehren und Lernen scheint somit eher eine Ausnahme als die Regel darzustellen. Dieser Befund entspricht prinzipiell der praxisorientierten Ausrichtung von HAW. Da hier ausschließlich Daten aus HAW vorliegen, lassen sich jedoch keine Aussagen darüber treffen, inwiefern dies an Universitäten anders wäre.

Zugleich schätzen etwa drei Viertel der SAGE- und WiWi-Studierenden an öffentlichen und privaten HAW kritisches Denken als hoch ausgeprägt ein. Wenn kritisches Denken als eine der wichtigsten akademischen Kompetenzen verstanden würde (Arndt/Richter 2025: 33), so liefern zumindest die Selbsteinschätzungen der Studierenden ein positives Bild, ohne jedoch Ursachen benennen zu können.

5.8. Zwischenfazit

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die Theorie-Praxis-Verbindung ein dauerhaft zu bearbeitendes Spannungsfeld von Erwartungen ist. Gerade von Seiten der Studierenden und Arbeitgebenden werden hohe Erwartungen an einen engen Praxisbezug deutlich. HAW stehen dabei unter doppeltem Druck: Einerseits soll ein enger Praxisbezug gewährleistet werden, andererseits wird angestrebt wissenschaftliche Distanz, Reflexivität und systematische Erkenntnisorientierung anzuregen. Zur Bearbeitung dieser Erwartungen findet sich an HAW eine Vielzahl von studienorganisatorischen und didaktischen Ansätzen.

Über die *Spezialisierung* von und in Studiengängen können Erwartung an konkretes (Fach-) Wissen und damit nach inhaltlicher, ebenso wie beruflicher Anschlussfähigkeit sowie Präferenzen für Forschungs- und (Berufs-)Praxisorientierung integriert werden. Zugleich müssen Studierende dadurch bereits früh entscheiden, welche Spezialisierung für ihre zukünftige Tätigkeit relevant sein könnte, wodurch ein Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Offenheit und arbeitsmarktbezogener Passung entsteht. Ein Blick auf die generelle Ausrichtung von SAGE- und WiWi-Studiengängen an HAW zeigt, dass sowohl SAGE- als auch WiWi-Studierende insgesamt häufiger eine starke (berufs-)praktische als eine starke Forschungsorientierung ihrer

Studiengänge wahrnehmen. In SAGE scheint Forschungsorientierung jedoch besonders gefördert zu werden. Die hohe Zustimmung aller Studierenden zur engen Verknüpfung von Theorie und Praxis in Studiengängen verweist darauf, dass diese ein charakteristisches Merkmal von HAW-Studiengängen ist – ohne dass damit jedoch eine Aussage über die Ausgestaltung getroffen werden kann.

In Bezug auf die *Studiengangsformate* zeigt sich zum einen, dass sich mit dualen, berufs begleitenden und Teilzeit-Studiengängen die Studienlandschaft an HAW – weniger an Universitäten – zunehmend ausdifferenziert. Die Formate reagieren auf unterschiedliche Lebenslagen, Bildungsbiografien und Erwartungen von Studierenden und eröffnen zugleich neue Möglichkeiten der Verbindung von Theorie und (Berufs-)Praxis. Insbesondere private HAW profilieren sich deutlich über diese Formate, was sich sowohl in den Angebotsstrukturen als auch in den Studierendenzahlen widerspiegelt. Sie erscheinen damit trotz ihrer bisher noch im Vergleich zu regulären Vollzeit-Studiengängen geringen Anzahl als zentrale Elemente hochschulischer Expansion und Differenzierung. Über sie wird zudem die Theorie-Praxis-Verbindung unterschiedlich konzipiert. Zum anderen wird deutlich, dass die Interviewpartner*innen an den Hochschulen mehrheitlich kein Studiengangsformat an sich als besonders förderlich für Kompetenzentwicklung erachten. Neben vereinzelten Verfechter*innen bestimmter Formate finden sich mehr Kritiker*innen, die gerade in berufsbegleitenden, aber auch dualen Studiengängen Hindernisse für Kompetenzentwicklung beobachten.

In *Vollzeit-Studiengängen* stellen Praktika eine zentrale Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung dar, deren Umfang und Gestaltung in SAGE-Fächern oft gesetzlich vorgegeben ist. Von Studierenden werden sich dabei vor allem die Anwendung des an der Hochschule Erlernten sowie Berufsorientierung erwartet. Jedoch erscheinen sie teilweise als zu kurz, zu selten oder zu wenig vorbereitet, um Sicherheit hinsichtlich beruflicher Tätigkeiten zu erzeugen. Praktika können in diesem Zusammenhang nicht nur bestätigend wirken, sondern auch irritieren, indem sie bisherige berufliche Vorstellungen infrage stellen. Sie könnten durchaus als Lehr- und Lernformat gefasst werden, jedoch nur, wenn die curricular-didaktische Einbettung gegeben ist.

Ebendies kann als ein Anspruch von *dualen Studiengängen* gelten. Gerade die Verzahnung zweier Lernorte wird dabei als Vorteil gegenüber regulären Vollzeit-Studiengängen hervorgehoben. Dies gehe einher mit einer engen Verbindung von Theorie und Praxis und dem gegenseitigen Transfer – verbunden mit einer direkten Einsatzbereitschaft in der Berufspraxis. Für Studierende erweist es sich als besonders attraktives Studiengangsformat. Durchaus spielt der hohe Anteil an Praxis eine wichtige Rolle, ebenso relevant erscheinen jedoch finanzielle Sicherheit durch die Übernahme von Studiengebühren und die Zahlung einer Vergütung durch die Praxisorganisation.

Zugleich wird von einer unzureichenden Abstimmung von Hochschule und Praxisorganisation, sowohl was die Organisation als auch Inhalte angeht, berichtet. Wie in Praktika kann zudem der Fokus auf einer Praxisorganisation als hinderlich für die Berufsorientierung gesehen werden. Darüber hinaus wird sichtbar, dass die dem dualen Studium zugeschriebene Förderung von Selbstorganisations- und Sozialkompetenzen ambivalent bleibt. Einerseits werden diese Kompetenzen als Resultat der gleichzeitigen Einbindung in Hochschule und Praxisorganisation beschrieben. Andererseits deutet sich an, dass gerade Studierende, die ein duales Studium beginnen und erfolgreich absolvieren, entsprechende Kompetenzen als Voraussetzung mitbringen sollten.

Eine nähere Betrachtung der Rolle der *Praxisorganisationen*, vor allem im dualen Studium, zeigt, dass sie nicht selbstverständlich als Lernorte fungieren. Je nach Zusammenarbeit von Hochschule und Praxisorganisation sowie der inhaltlichen Ausgestaltung können sie stärker als Arbeitsort erscheinen. Die intendierte Verzahnung von Theorie und Praxis erweist sich dabei als voraussetzungsreich: Sie setzt eine abgestimmte Kooperation zwischen Hochschule, Praxisorganisation und verantwortlichen Personen bzw. Praxisanleiter*innen voraus. Fehlt diese Abstimmung, bleibt die Praxisorganisation primär ein Arbeitsort, in dem Studierende entweder frühzeitig Verantwortung übernehmen oder eher randständige Tätigkeiten ausführen, ohne dass eine systematische Begleitung erfolgt.

Berufsbegleitende Studiengänge erscheinen in den Interviews ebenfalls als Studienformate mit besonders engem Praxisbezug, da Studierende ihre beruflichen Erfahrungen kontinuierlich in die Lehre einbringen und theoretische Inhalte unmittelbar im Arbeitsalltag erproben können. Theorie-Praxis-Bezüge entstehen hier jedoch nicht primär über curricular organisierte Lernorte wie im dualen Studium, sondern über die Studierenden, die gleichzeitig berufstätig sind. Daher sind berufsbegleitende Studiengänge mitunter auch eng mit organisationalen Interessen der Personalentwicklung verbunden. Kompetenzentwicklung erscheint damit zugleich als organisationsbezogene Investition in Verwertbarkeit und Fachkräftesicherung und ein Studium als berufliche Weiterbildung.

Teilzeit-Studiengänge erscheinen in den Interviews interessanterweise als alternative Studienformate zu offiziellen berufsbegleitenden Studiengängen. Ebenso wie berufsbegleitende orientiert sich die Organisation primär an der Lebensrealität von Studierenden, die das Studium mit Berufstätigkeit oder Sorgearbeit vereinbaren müssen. Es wird jedoch eine stärkere Abgrenzung von den Interessen von Arbeitsorganisationen deutlich. Das Spektrum reicht daher von offiziellen Teilzeit-Studiengängen bis zu Vollzeit-Studiengängen, die faktisch in Teilzeit studiert werden können. Diese organisatorische Heterogenität verweist darauf, dass die Grenze zwischen Vollzeit-, Teilzeit- und berufsbegleitendem Studium fließend ist.

Zudem fällt auf, dass die Argumente, die für die besondere Theorie-Praxis-Verbindung durch duale Studiengänge sprechen, fast identisch mit jenen sind, die für berufsbegleitende und Teilzeit-Studiengänge eingebracht werden. Kompetenzentwicklung erscheint insgesamt weniger als Folge eines bestimmten Formats denn als Ergebnis individueller Voraussetzungen, curricularer Gestaltung und didaktischer Einbettung. Insgesamt verweisen die Befunde darauf, dass Qualität weniger allein aus dem höheren Praxisanteil resultiert als aus der Frage, wie Theorie, Praxis und begleitende Reflexion curricular und didaktisch aufeinander bezogen werden. Deutlich wird dabei zugleich eine kritische Haltung vor allem an den öffentlichen HAW: Während berufsbegleitende und Teilzeit-Studiengänge zeitliche Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit ermöglichen sollen, braucht Kompetenzentwicklung Zeit und konzentrierte Auseinandersetzung, die bei parallelen und unverbundenen Verpflichtungen gefährdet sind. Auch wenn die Interviewpartner*innen an den Hochschulen betonen, dass kein Studiengangsformat besonders förderlich für Kompetenzentwicklung sei, so zeigt sich hier bereits deutliche Einschätzung, dass einige hinderlicher sind als andere.

In Bezug auf die *Modalitäten* der Durchführung – Präsenz und online – wird deutlich, dass Präsenz häufig mit Interaktion und damit als förderlich für die Kompetenzentwicklung assoziiert wird. Gleichzeitig wird dies im Material relativiert, da die tatsächliche Wirksamkeit weniger von der Modalität selbst als von den Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden und der konkreten didaktischen Gestaltung abhängt. Bedenken gerade hinsichtlich Fernstudiengängen verweist damit weniger auf deren grundsätzliche Ungeeignetheit, sondern zum einen auf individuelle Präferenzen von Studierenden für Online- oder Präsenz-Formate und zum anderen auf die Herausforderung, Interaktion – und damit zentrale Bedingungen für Kompetenzentwicklung – unter digitalen Bedingungen zuverlässig herzustellen.

Auffällig ist dabei, dass wie bei dualen und berufsbegleitenden auch für Fernstudiengänge eine Kompetenz besonders herausgestellt wird: *Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz*. Die Interviews zeigen zum einen, dass sie biografisch geprägt sein kann, etwa durch Berufserfahrung, familiäre Verantwortung oder bereits entwickelte Priorisierungspraktiken. Selbstlernen und Selbstorganisation erscheint damit weniger als im Studium entstehende Kompetenz, sondern häufig als bereits entwickelte, die in das Studium eingebracht wird. Zum anderen wird deutlich, dass sie im dualen Studium teilweise als entwicklungsförderlich gerahmt wird, während sie im berufsbegleitenden Studium eher als Überforderung sichtbar wird und kompensatorische Lehrstrategien erforderlich macht. Insbesondere unter Bedingungen multipler Anforderungen wie durch Berufstätigkeit und verdichtete Studienstrukturen sei Kompetenzentwicklung selbst bei ausgeprägter Selbstlern- und Selbstorganisationskompetenz eingeschränkt, da sie zeitliche und kognitive Freiräume erfordert.

Diese Einschränkung wird vor allem im Zusammenhang mit hybriden und Blockformaten beobachtet. Sie seien einerseits eine notwendige organisatorische Reaktion auf veränderte Studieninteressierte und deren Anforderungen an die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbs-

bzw. Berufstätigkeit. Andererseits werden sie teilweise als didaktisch problematisch oder hinsichtlich der Kompetenzentwicklung begrenzt eingeschätzt. Als Mittel zur Flexibilisierung erweitern und erleichtern sie den Zugang zum Studium, erzeugen aber neue Spannungen angesichts der Frage, ob und wie Lernprozesse gefördert werden können, die Reflexion und Kontinuität bedürfen.

Auch über *Lehrende und Studierende* soll Theorie-Praxis-Transfer unterstützt werden. An HAW ist außerhochschulische Berufserfahrung als Voraussetzung für Lehrende strukturell verankert. Lehrende gelten zudem als glaubwürdiger, wenn sie aktuelle oder fortlaufende Praxiserfahrungen einbringen. Dies sei zentral für Theorie-Praxis-Transfer. Gleichzeitig zeigen sich auch hier Spannungen: Teilzeitprofessuren und externe Lehrende erhöhen Praxisnähe, führen aber zu eingeschränkter Verfügbarkeit und Entkopplung von akademischen Strukturen und Prinzipien. Zudem ist nicht jede Praxiserfahrung automatisch didaktisch wirksam; entscheidend bleibt deren Einbindung in Lehr-Lern-Settings. Studierende bringen unterschiedliche theorie- und praxisbezogene Erfahrungen und Kompetenzen mit und können damit selbst zu Lehrenden für Kommiliton*innen werden. Dies wird teilweise didaktisch genutzt, indem heterogene Erfahrungen in Lehrveranstaltungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Gleichzeitig wird sichtbar, dass dies nicht systematisch geschieht, sondern eher individuell und situativ. Dadurch bleibt die Verbindung von Praxis und Theorie über die Lehrenden und Studierenden abhängig von den jeweils Beteiligten.

Die Diskussion der Interviewpartner*innen zu *Lehr- und Lernformaten* zeigt diesbezüglich, dass Kompetenzentwicklung vor allem über Vielfalt, Interaktivität, Aktivierung und Anwendungsbezug gefördert werden kann. Auffällig ist dabei die Betonung eines Wandels zu Formaten, in denen Studierende selbst aktiv Wissen anwenden, erarbeiten und reflektieren. Auch hier zeigt sich jedoch, dass tatsächliche Wirksamkeit stark von der konkreten Umsetzung sowie von der Beteiligung der Studierenden abhängt. Reflexion erweist sich insbesondere in SAGE als verbindendes Element zwischen Theorie und Praxis. Reflexion tritt dabei zum einen als individuelle Selbstreflexion auf und zum anderen als strukturierendes zirkuläres Prinzip zwischen wissenschaftlichem Wissen und beruflicher Handlungspraxis. Dies schließt nicht aus, dass daraus Spannungen entstehen, die Lernprozesse anstoßen, zugleich aber auch Unsicherheiten erzeugen können.

Im Bereich des forschenden Lehrens und Lernens sowie des wissenschaftlichen Arbeitens zeigt sich schließlich, dass sie besonders der Entwicklung wissenschaftlicher Kompetenzen und einer forschenden Haltung dienen sollen. Dies muss aber zum einen gegenüber Studierenden legitimiert werden, wenn sich ihr Praxisbezug nicht unmittelbar erschließt. Zum anderen fokussiert wissenschaftliches Arbeiten mitunter die Vermittlung formaler Arbeitstechniken.

Die Selbsteinschätzungen der Studierenden zeigen jedoch hochschul- und fächerübergreifend, dass vor allem (berufs-)praktische Kompetenzen als stark ausgeprägt wahrgenommen werden, während forschungsbezogene Kompetenzen deutlich seltener genannt werden. Zudem zeigt sich ein Gefälle zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzen: Wissenschaftliche Texte zu verstehen fällt Studierenden leichter als selbst Forschungsfragen zu entwickeln oder wissenschaftliche Methoden anzuwenden. Auch dies spricht dafür, dass wissenschaftliches Arbeiten häufig auf der Ebene von Schreib-, Recherche- und Arbeitstechniken verbleibt, während eigenständige Forschungserfahrungen seltener sind. Forschendes Lehren und Lernen erscheint damit eher als anspruchsvolle didaktische Praxis einzelner Studiengänge, Lehrender oder curricularer Formate denn als durchgängiges Strukturprinzip. Wenn Forschung nicht als Gegenpol zur Praxis positioniert wird, sondern als spezifische Weise, Praxis systematisch zu verstehen, zu reflektieren und zu gestalten, können sich jedoch Theorie-Praxis-Transfer, Projektstudium und forschendes Lernen in besonderer Weise verbinden. Dadurch erscheint auch die (Berufs-)Praxis nicht lediglich als Anwendungsfeld, sondern als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Fragestellungen und Reflexionen.

Interaktions-, anwendungs- und forschungsnahe Lehr- und Lernformate werden zugleich als aufwendiger als jene mit reiner Frontalvermittlung betont. Sie erfordern daher besondere personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die nicht immer gegeben sind. Für forschendes

Lehren und Lernen erweist sich in einigen SAGE-Fächern zudem die vergleichsweise neue Akademisierung als herausfordernd – Professuren und Grundlagenwerke befinden sich immer noch im Entstehen.

Zusammenfassend wird erstens deutlich, dass ein enger Praxisbezug und die Theorie-Praxis-Verbindung an HAW durch vielseitige Ansätze hergestellt wird, wobei keiner allein einen wissenschaftlich reflektierten Theorie-Praxis-Transfer garantiert. Weder bestimmte Studiengangsformate, Modalitäten der Durchführung noch einzelne didaktische Ansätze lassen sich eindeutig als förderlich oder hinderlich für Kompetenzentwicklung bestimmen. Vielmehr hängt die Förderung von Kompetenzentwicklung von der Passung von individuellen Ausgangslagen, organisationalen Bedingungen, curricularer und didaktischer Gestaltung sowie Interaktion mit Lehrenden, anderen Studierenden und ggf. Ansprechpersonen in der Praxis ab – stets unter Berücksichtigung von Erwartungskonflikten und Spannungen. So müssen Hochschulen jeglicher Trägerschaft verschiedene Erwartungen von (potenziellen) Arbeitgebenden und Studierenden vermitteln, wobei eine Zunahme an Erwartungen hinsichtlich der Vereinbarkeit mit der (Berufs-)Praxis und des Bezugs zur (Berufs-)Praxis beobachtet wird. Ein enger Praxisbezug kann die Anschlussfähigkeit an die (Berufs-)Praxis erhöhen, erzeugt jedoch zugleich neue Herausforderungen hinsichtlich Reflexion und akademischer Kompetenzen. Wissenschaftliches Arbeiten und forschendes Lehren und Lernen sowie reflexive Studiengänge könnten in dieser Hinsicht auch als Gegenbewegung gefasst werden, die eine Abgrenzung gegenüber zu engen und verwertbarkeitsorientierten Praxiserwartungen ermöglichen – ohne den Praxisbezug grundsätzlich infrage zu stellen.

Zweitens zeigt sich, dass trotz Integration nicht alle Erwartungen eingelöst werden. Dies kann sowohl auf Probleme der Passung und Umsetzung als auch auf bewusste Abgrenzungsentscheidungen der Hochschulen zurückgeführt werden. So können Hochschulen bzw. deren Mitglieder sich bewusst entscheiden, bestimmte Erwartungen nicht zu erfüllen. Gerade an öffentlichen HAW werden duale und berufsbegleitende Studiengänge kritisch betrachtet, da sie wesentliche Bedingungen für akademische Kompetenzentwicklung einschränken – insbesondere durch die Überformung von Anforderungen der Berufspraxis bzw. -tätigkeit. Für Studierende kann die Herausforderung oder Ablehnung von Erwartungen einerseits zu Irritationen oder gar Enttäuschungen führen, andererseits aber im Verlauf zu Neubewertungen und Veränderungen von Erwartungen.

6. Abgrenzung und Veränderung von Erwartungen

Ich will keine Leute haben, die Erwartungen erfüllen. Das bin ich nicht. Das ist das Ende von allem. Da kriegen Sie keine Entwicklung mehr hin. Da kriegen Sie im Grunde den Untertanen. Da produzieren Sie Untertanen. Das ist das Gegenteil von akademischer Ausbildung. Und das darf nicht sein. (L_10_WiWi_ÖHO)

In Kapitel 5 wurde primär rekonstruiert, wie Erwartungen an Kompetenzentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Theorie-Praxis-Verbindung organisatorisch und didaktisch integriert werden. Dabei wurde wiederkehrend deutlich, dass an Hochschulen Unterschiede zwischen den Studierenden hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufsbiografien und ihrer Erwartungen an Kompetenzentwicklung sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis beobachtet werden. Hinzu kommen Erwartungen von Seiten der Praxis- und Arbeitsorganisationen, die mitunter mehr Raum für die Anforderungen der Praxis fordern. Ein enger Praxisbezug wird dabei in keinem Fall infrage gestellt. Diesbezüglich wurden zahlreiche Ansätze identifiziert, wie Erwartungen an Kompetenzentwicklung und einen engen Praxisbezug integriert werden. Zugleich wurde deutlich, dass sich von vielen VRL, Lehrenden und Mitarbeiter*innen in der Lehr- und Lernentwicklung abgegrenzt wird.

Hier wird diese Perspektive daher erstens auf die Frage verschoben, wo Integration an Grenzen stößt, warum sie bewusst begrenzt wird. Damit tritt stärker in den Vordergrund, dass Studiengestaltung nicht nur die Erfüllung von Erwartungen bedeutet, sondern die aktive Selektion oder gar Zurückweisung von Erwartungen. Dafür werden die Argumente in den Blick genommen, weshalb sich von bestimmten Erwartungen, vor allem an einen engeren Praxisbezug, abgegrenzt wird. Diese werden zweitens ergänzt um ein übergreifendes Argument, wenn es um die Förderung von Kompetenzentwicklung geht. Diese brauche Freiräume und Zeit, die als zunehmend eingeschränkt wahrgenommen werden – auch durch (Berufs-)Praxis. Zeit ist drittens wesentlich im Zusammenhang mit einer Beobachtung in den Interviews mit Studierenden: Erwartungen an Kompetenzentwicklung können sich im Studienverlauf verändern. Damit wird deutlich, dass ein Studium nicht darauf reduziert werden kann, inwiefern es Erwartungen erfüllt, sondern wie es sie irritieren, herausfordern und Veränderung anstoßen kann.

6.1. Abgrenzung durch die Hochschulen

Die Abgrenzungen der Interviewpartner*innen vor allem gegenüber der Erwartung eines noch engeren Praxisbezugs lassen sich in folgenden Argumenten fassen:

- Ein Studium ist keine Berufsausbildung.
- Ein Studium darf sich nicht von der Praxis vereinnahmen lassen.
- Studiengänge unterliegen zeitlichen und inhaltlichen Limitationen.

Dabei zeigt sich zum einen, dass die ersten beiden Argumente zum überwiegenden Teil an den öffentlichen HAW zu finden sind und zudem in enger Verbindung mit der aufgezeigten kritischen Haltung gegenüber dualen und berufsbegleitenden Studiengängen stehen.¹ Zum anderen werden in allen Argumentationen Bezüge zur Rolle akademischer Kompetenzen hergestellt. Wissenschaftliches Arbeiten und forschendes Lehren und Lernen sowie reflexive Studienformate wurden bereits als eine mögliche Gegenbewegung zu zunehmenden Erwartungen an einen noch engeren Praxisbezug hervorgehoben, da über sie akademische Kompetenzen in den Fokus gerückt werden können.² Dies ist anschlussfähig an die Auseinandersetzung

¹ s.o. 5.2. Studiengangsformate

² s.o. 5.7. Lehr- und Lernformate

von Arens-Fischer et al. mit dem Spannungsfeld dualer Studiengänge zwischen „Erkenntnisorientierung und Nützlichkeitsorientierung“, das als Gefahr für die Wissenschaftlichkeit interpretiert werden kann, wenn „wenn ein systematisches, methodenkritisches sowie theorie- und erkenntnisgeleitetes Herantreten an praktische Situationen, verbunden mit der Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns, behindert wird“ (2016: 70). Entsprechend wichtig sei es, die Spannungen nicht zu nivellieren, sondern zu reflektieren.

6.1.1. *Ein Studium ist keine Berufsausbildung*

Wie sich zeigt, können sich Studierende, die eine Ausbildung in einem fachlich-verwandten Bereich wie dem des Studiums absolviert haben, durch diese besser auf die Praxis vorbereitet fühlen als durch das Studium – selbst bei einem dualen Studiengang.³ Grund dafür ist der breitere Einblick in verschiedene Praxisfelder, während im Studium oft nur ein Praxisfeld näher kennengelernt werden könne. Die Erfahrungen in der Ausbildung prägen somit die Erwartungen an das Studium. Unabhängig davon erleben die Lehrenden, dass Studierende mitunter bei jedem Thema explizite Hinweise zum Transfer in die Praxis erwarten. Wenn dieser ausbleibt oder sich nicht erschließt, wird die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung infrage gestellt. Daher finden sich Lehrende gegenüber Studierenden in einer Situation wieder, Bezüge herzustellen.⁴ Dies kann jedoch auch bedeuten, direkt darauf hinzuweisen: „Na ja, wir machen hier keine Ausbildung, wir machen schon ein Studium“ (VRL_06_SAGE_ÖHO) bzw. bestimmten Erwartungen direkt zu widersprechen:

Da müssen wir natürlich einen Strich, einen Stopp sagen und sagen: „Moment, Leute. [...] Das ist Ihr Wunsch. Aber Sie sind im Studium, das hier ist an der Hochschule. Sie müssen erst mal so arbeiten und sich bestimmte Kompetenzen aneignen, damit das Ganze auch dann funktioniert.“ (L_7_SAGE_PHO)

Gemeint sind dabei die theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen des Studiums. Diese werden als wesentlich markiert, wie auch in der Auseinandersetzung mit Kompetenzverständnissen und Abgrenzungen zwischen Ausbildung und Studium deutlich wurde (Arndt/Richter 2025). Die Abgrenzung erfolgt jedoch nicht nur in Bezug auf die Erwartungen der Studierenden. Auch Praxisorganisationen und (potenzielle) Arbeitgebende hätten ein anderes Interesse und andere Erwartungen. Besonders bei Studiengängen, die ein Pendant im Ausbildungsbereich haben oder Organisationen, in denen auch ausgebildet wird, wird in mitunter eine Überforderung mit der Differenzierung von Studium und Ausbildung in den Praxis- oder arbeitgebenden Organisationen beobachtet. Dies kann dazu führen, dass dieselben Erwartungen an Studierende wie an Auszubildende gerichtet werden. In einem WiWi-Studiengang sollen Studierende in extra konzipierten Modulen praxisbezogene Probleme in Unternehmen bearbeiten, was jedoch gerade in neuen Unternehmen oft aus einer Ausbildungsperspektive interpretiert wird:

Und Ziel dieses Moduls ist es, die Studierenden bearbeiten eine betriebliche Problemstellung mit wissenschaftlichen Instrumenten und Methoden. Und wenn die Studierenden damit anfangen und das Unternehmen Erfahrung im Bereich IHK-Ausbildungsberufe hat, dann entsteht bei vielen Unternehmen die Idee, das ist so eine Art Berichtsheft. [...] Und dann kommt erst mal die Verwirrung auf. Und dann heißt es: „Ja gut, dann soll der jetzt auf zehn Seiten schreiben, wie wir das im Unternehmen machen.“ Nee, soll er nicht. Er soll ja ein Problem lösen. Und dafür, das merke ich immer wieder bei den neuen Praxispartnern, dafür ein Verständnis zu wecken, sowohl bei den Unternehmen als auch bei den Studierenden, das ist quasi ongoing. (VRL_04_WiWi_PHO)

Gerade die Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen erweise sich als betreuungsintensiver als mit Großunternehmen, die spezielle Abteilungen für die Organisation und Betreuung im Zusammenhang mit Studiengängen haben. Auch in SAGE-Studiengängen wird beobachtet, dass in Studiengängen wie der Frühpädagogik, zu denen ein Pendant im Ausbil-

³ s.o. 4.3. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

⁴ s.o. 4.3. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

dungsbereich existiert, Leitungen von Praxisorganisationen erwarten, dass Studierende dasselbe lernen wie Auszubildende:⁵

[A]us der Perspektive der Einrichtungsleitungen bekommen wir immer wieder gespiegelt, dass die Studierenden zu wenig genau dieses praxisorientierten Wissens mitbekommen, wohingegen wir argumentieren würden: „Das, was Sie mitbekommen, ist ja darüber hinaus die Fähigkeit, Handlungen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Also sich erst mal anzuschauen, was finde ich vor und was brauchen Kinder. Was muss ich annehmen? Was kann ich daraus entwickeln?“ So, das heißt, hier erfüllen wir bestimmt nicht das, was Einrichtungsleitungen erwarten, weil sie es eben mit Erzieher*innen abgleichen. Ich bilde nicht aus für Kita-Arbeit im Jahresverlauf. Was kann man Schönes basteln im Herbst und welche Laternenlieder lernen wir jetzt? Und wie gestalte ich dies und jenes? Das ist jetzt sehr platt formuliert. [...] Aber das wird zum Teil erwartet, weil das in der Erzieher*innen-ausbildung Gegenstand ist. (L_13_SAGE_ÖHO)

An Hochschulen kann der Standpunkt vertreten werden, dass dort das „Medium der Wissenschaft“ leitend ist und „auf diesen Weg müssten sich die Unternehmen einlassen“ (VRL_03_WiWi_ÖHO).

Unabhängig davon, ob es sich um duale Studiengänge handelt, stellt es für die Mitglieder Hochschulen eine Herausforderung dar, sich davon abzugrenzen und Aufklärungs- sowie Überzeugungsarbeit zu leisten. Zudem gibt es Praxisorganisationen, die diesbezüglich Beratungsbedarf äußern, gerade wenn z.B. Praxisanleiter*innen, die in den meisten Anerkennungspraktika in der Sozialen Arbeit rechtlich vorgeschrieben sind⁶, „selber nicht studiert haben, und jetzt Themen vermitteln sollen, die sie nicht kennen“ (L_15_SAGE_ÖHO). Der Bedarf an Unterstützung und die Notwendigkeit, die Realisierung der Anforderungen und Leitprinzipien sicherzustellen, kann hier kollidieren mit den Aufgaben, die Lehrende an den Hochschulen ohnehin haben.

Während die Verbindung zur Praxis durchaus als Leitprinzip an den Hochschulen erscheint, wird zugleich von vielen Interviewpartner*innen – gerade an öffentlichen HAW – betont, dass sichergestellt werden müsse, dass der wissenschaftliche Anspruch eingelöst wird und in den Praxisorganisationen auch entsprechend gehandelt wird. Selbst wenn der Eindruck entsteht, dass eine Ausbildung eine bessere Vorbereitung für die Praxis gewährleistet, ist und bleibt ein Studium keine Ausbildung, weshalb sich auch eine Person explizit „sträuben [würde], da so eine große Anpassungsleistung zu vollbringen, zu sagen, es muss noch praxisnäher werden“ (VRL_06_SAGE_ÖHO). Den wissenschaftlichen Anspruch einzulösen, bedeutet damit auch, sich nicht von der Praxis vereinnahmen zu lassen.

6.1.2. *Ein Studium darf sich nicht von der Praxis vereinnahmen lassen*

Eine Vereinnahmung durch die Praxis würde bedeuten, sich zu sehr an den Bedarfen der Praxis und ebenso der Praxis- und arbeitgebenden Organisationen und deren Logiken zu orientieren – zuungunsten wissenschaftlicher Standards und persönlicher Bildung. In diesem Zusammenhang wandelt die sich von einigen als positiv beschriebene sofortige Einsatzfähigkeit von Absolvent*innen durch den fehlenden Praxischock vor allem in den Interviews an den öffentlichen HAW zur Sorge einer Vereinnahmung, die sich erneut auf duale und berufsbegleitende Studiengänge bezieht.⁷

In Bezug auf duale Studiengänge wird eine Anpassung an die Bedarfe einer Praxisorganisation und die Anforderungen im Beruf und der dortigen Praxis befürchtet, die den Blick der Studierenden verengt. Ein Hochschulstudium sollte jedoch den Blick weiten:

Also Köpfe öffnen für die Zukunft. Und eben nicht auf dieses Anwenden und was braucht die Praxis. [...] Wir hatten vor einigen Jahren hier eine sehr heftige Diskussion, ob wir nicht duale Studiengänge

⁵ Dabei ist zu berücksichtigen, dass in diesen schulischen Ausbildungen auch nicht von Auszubildenden, sondern Studierenden gesprochen wird.

⁶ s.o. 5.2. Studiengangsformate

⁷ s.o. 5.2. Studiengangsformate

auch einrichten möchten, also dass Studierende hier bei uns studieren, die schon einen Arbeitsvertrag haben. Und da habe ich sehr deutlich meinen Widerstand bemerkt und dass ich nicht in Richtung eines Trägers arbeiten möchte. Dass ich nicht meine Studierenden ausbilden will dahingehend, dass sie eine Anpassungsqualifizierung an eine bestehende Praxis bei einem bestimmten Träger haben. Und das mag an anderen Hochschulen sicherlich auch anders gesehen werden, mir wäre diese Offenheit und Flexibilität unserer Absolvent*innen wichtig. (L_13_SAGE_ÖHO)

Wie erläutert, soll die arbeitgebende Organisation beim dualen Studium eine Vereinbarung als zweiter Lernort dienen und damit auch einen Teil der Ausbildung der Studierenden übernehmen. Die Abgrenzung bezieht sich auf die Vorstellung, dass sich dadurch inhaltlich zu stark auf eine bereits etablierte Praxis einer Organisation ausgerichtet würde, obwohl ein Studium öffnen und nicht einschränken sollte. Das angesprochene „Öffnen der Köpfe“ spiegelt sich auch in den Argumenten anderer Lehrender wider. So würde eine Anpassung mit einer Unterordnung einhergehen, während ein Studium die Freiheit geben sollte, sich eingebunden, aber zugleich ungebunden zu bilden:

Weil für mich Studium nicht nur sozusagen die Entwicklung von Kompetenzen ist, wo ich nachher eine Arbeitsplatzpassung hinkriege. Sondern das ist eben auch Lebensbildung. Und da ist für mich dieses Vollzeit-Studium das, aus meiner Perspektive, bessere Format. [...] Ich muss noch nicht performen, in einer Firma, bin eingebunden in eine Hierarchie, in einen Herrschaftsapparat. [...] Ich kann eingebunden sein, wenn ich das möchte, Werkstudent. [...] Und das machen ja auch unheimlich viele jetzt bei mir in der BWL. Ja. Die gehen da rein und wollen das machen. Habe ich ja damals auch gemacht. Aber ich bin noch nicht Teil dieser Unternehmenswelt. (L_10_WiWi_ÖHO)

Analog dazu beobachtet eine andere Lehrperson in WiWi, dass duale Bachelor-Absolvent*innen mitunter „sehr arg darauf fokussiert sind, was denn der Arbeitgeber erlaubt und so. Also die sind oft sehr eng im Kästchen“ (L_16_WiWi_ÖHO). In einem Studium sei es jedoch wichtig, „dass man sich nicht zu früh vereinnahmen lässt für eine Tätigkeit oder für einen Arbeitgeber“ (L_16_WiWi_ÖHO). Der „Job“ von Lehrenden wäre in diesem Zusammenhang, die in WiWi auch beobachtete Erwartung von Studierenden der Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit anzuerkennen⁸, sie aber zugleich dafür zu sensibilisieren: „Aber ihr habt hier noch zusätzlich die Chance, noch mal vielleicht auf Gedanken zu kommen, in Diskussionen verweben zu werden, die über diese unmittelbare Passung mit der Arbeitswelt ... hinausgeht“ (L_10_WiWi_ÖHO).

Dabei werden zum einen durchaus externe Beratungen organisiert, z.B. in Form eines Beirats oder Gesprächen mit Branchenvertreter*innen. Der Umgang kann jedoch enorm variieren. Auf der einen Seite wird betont, dass auf Basis von diesen Gesprächen das gemacht wird, „was marktfähig ist und geht“ (L_11_WiWi_PHO) und davon ausgehend ein Curriculum entwickelt und die dafür notwendigen Lehrenden gesucht werden. Auf der anderen Seite wird hervorgehoben, dass Empfehlungen nicht direkt umgesetzt werden, sondern eine Möglichkeit darstellen, „einen Impuls von verschiedenen“ (L_16_WiWi_ÖHO) zu bekommen. Zum anderen werden durchaus Diskussionen mit Lehrenden gesucht, die für andere Studiengangsformate plädieren. Jedoch seien die Argumente nicht überzeugend, als dass sie tatsächlich belegen können, „[w]as das für die Leute bringt, was das für die Unternehmen oder für die Organisationen bringt, wo die Leute dann nachher tätig sind“ (L_10_WiWi_ÖHO).

Während daraus nicht zu schließen ist, dass sich an privaten HAW immer an die Marktbedarfe angepasst wird, so wird hier mit fehlender Evidenz argumentiert, dass im Vergleich zu Vollzeit-Studiengängen besondere Kompetenzen entwickelt werden bzw. tatsächlich ein höherer Nutzen für Organisationen und Absolvent*innen generiert wird. In diesem Zusammenhang werden auch Zweifel in Bezug auf duale Studiengänge geäußert, „ob das auch wirklich dann unseren akademischen Ansprüchen entspricht“ (VRL_1_SAGE_ÖHO). Tatsächlich konstatiert eine Lehrperson in WiWi und Verfechter*in des dualen Studiums, dass Absolvent*innen ein anderes Kompetenzprofil haben im Vergleich zu Vollzeit-Studierenden:

Die haben halt natürlich kein Praktikum mehr dann zu machen. Ist klar, die sind ja in einem Betrieb. [...]. Haben wahrscheinlich ein Ticken weniger vielleicht so mehr theoretische Vermittlung. Haben dafür aber natürlich eine stärkere praktische Einbindung. Also, das ist, da jetzt das Kompetenzprofil

⁸ s.o. 4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug

verschiebt sich da halt etwas bei denen. Kann sein, dass dann ein bisschen das eine etwas runtergeht, das andere ein bisschen hoch. (L_11_WiWi_PHO)

Gerade die Kompetenzentwicklung ist für eine andere interviewte Person auch ein Argument, Praxisphasen in Studiengängen umzugestalten und stärker an der Hochschule zu verorten:

Wir hatten früher ... in allen unseren Studiengängen ein Praxissemester. Wir hatten vor Bologna natürlich in fast allen Studiengängen, dass man auch vorher so ein sechs- oder achtwöchiges Praktikum gemacht haben muss. Wir haben erkannt, dass das nicht die Kompetenzen sind, die jetzt für das erfolgreiche Absolvieren unseres Studiengangs so essenziell ist, noch dass der Praxisbezug dann so eindeutig wird im Kompetenzzuwachs. Sondern es geht ja darum zu reflektieren, was passiert denn dann in der Praxis da draußen. Und das entweder durch Projektarbeiten, die wir natürlich mit Unternehmen machen, oder Abschlussarbeiten, ist aus unserer Sicht und so wie wir sehen, für unser Profil ausreichend. (VRL_03_WiWi_ÖHO)

Wesentlicher als die Praxiserfahrung an sich sei es für Kompetenzentwicklung, diese zu reflektieren und zu lernen, indem „diese beiden Welten“, d.h. die „wissenschaftliche und eine berufliche Sozialisation“ (VRL_03_WiWi_ÖHO). Dies könne besser über Projektarbeiten oder Abschlussarbeiten geschehen, da in Praxisphasen oftmals nur oberflächliche Erfahrungen gemacht wurden, auch weil Organisationen diese Phasen nicht als Teil des Studiums betrachteten.

In SAGE wird in diesem Zusammenhang das Problem thematisiert, dass Studierende, die die Praxis kritisch betrachten, nicht in allen Organisationen gewünscht sind:

Es gibt Menschen, die sagen aus der Praxis, dass sie sich darüber freuen, dass wir Studierende, ich nenne es mal, produzieren, die andere Fragen stellen, die nachdenken, die Theoriebezug haben, die ein umfangreiches Rechtswissen haben. [...] Und die Praxisstellen sind manchmal unzufrieden damit, dass halt kritische Fragen gestellt werden. Weil wir haben einfach oft Praxis, die auch viel Mängel verwalten muss, weil einfach kein Geld, kein Personal da ist. Und wir versuchen halt schon, zu sagen: „Profession braucht Bedingungen, dass es eine Profession ist.“ (L_5_SAGE_ÖHO)

Die Praxis wird hier in einem prekären Dilemma beschrieben: Genau die theoretisch-kritische Reflexion, die aus professionsorientierter Sicht erstrebenswert ist, kann unter den gegebenen Praxisbedingungen problematisch erscheinen, da strukturelle Defizite nicht ohne Weiteres bearbeitet werden können.

Die Beispiele verdeutlichen nicht nur eine Enttäuschung mit Praxisphasen und Organisationen, sondern auch die Überzeugung, dass die Entscheidung über Inhalte und Organisation eines Studiengangs an der Hochschule getroffen werden sollte. Ähnlich wird hinsichtlich der Entscheidung argumentiert, keinen berufsbegleitenden Studiengang einzurichten:

Das ist aber bei uns am Fachbereich letztendlich nicht zustande gekommen, weil wir gesagt haben, wir wollen auch sozusagen – und das ist auch dieser akademische Ansatz –, selbst die Freiheit zu haben, zu bestimmen, was im Studium passiert und wie das alles organisiert ist. Das ist schon ein hohes Gut und das wollen wir uns auch erhalten. (VRL_05_SAGE_ÖHO)

Die Einrichtung eines berufsbegleitenden Studiengangs würde durchaus den Erwartungen von Praxis- und Arbeitsorganisationen entgegenkommen, da diese ihre Mitarbeiter*innen weiterqualifizieren wollen. Um die Unabhängigkeit zu wahren, wird jedoch auf Teilzeit-Studiengänge gesetzt, die ebenfalls neben einer Berufstätigkeit studierbar sind.

Selbst bei einer Berufstätigkeit neben dem Studium – und im Falle von Praktika durch das Studium – wird das Risiko beobachtet, dass das Studium von der Praxis vereinnahmt bzw. instrumentalisiert wird. So werden im SAGE-Bereich Studierende „zum Teil in höheren Semestern bereits als Fachkraft eingestuft ..., dass sie quasi als Erzieher*innen analog schon tätig sind und dann eigentlich nur den formalen Abschluss noch suchen“ (L_13_SAGE_ÖHO). In beiden Fällen zeigt sich, dass ein Studium auf eine berufliche Weiterbildung und das Erreichen eines formalen Qualifikationsnachweises reduziert werden könnte.⁹ Dies wird auch von einer anderen Lehrperson beobachtet, die durchaus hinter dem Konzept des berufsbegleitenden Studi-

⁹ s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

ums steht. Ab einem gewissen Punkt des Umfangs und der Verantwortung in der Berufstätigkeit würde „im Zweifel immer die berufliche Anforderung höher gewichtet [wird] als das, was im Studium geleistet werden oder erarbeitet werden muss“ (L_14_WiWi_ÖHO).

6.1.3. *Ein Studium ist zeitlich und inhaltlich limitiert*

In den Interviews werden trägerschaftsübergreifend zeitliche und inhaltliche Limitationen thematisiert, die es verunmöglichen, innerhalb eines Studiums auf alle möglichen (Praxis-) Anforderungen, auch in Bezug auf das notwendige Fachwissen, vorzubereiten. Während bestimmte inhaltliche und thematische Erwartungen von arbeitgebenden Organisationen und Studierenden über Spezialisierungen von und innerhalb von Studiengängen integriert werden¹⁰, wird betont, dass die Breite und Vielfältigkeit nie in Gänze abbildbar sind. Zudem sei die Dauer eines Studiums begrenzt, wobei auch die Differenzierung in Bachelor und Master an Bedeutung gewinnt.

Gerade in der Sozialen Arbeit wird stets betont, dass es sich um ein inhaltlich breit gefächertes Fach handelt mit entsprechend vielfältigen beruflichen Feldern, in denen die Arbeit mit sehr diversen Menschengruppen möglich ist. Arbeitgebende und Studierende jedoch erwarten mitunter, dass Absolvent*innen konkret auf den jeweiligen Arbeitsbereich und die jeweilige Gruppe vorbereitet sind. Da dies jedoch nicht möglich ist, müsse es vielmehr darum gehen, Kernkompetenzen zu bestimmen und – in diesem Fall – Haltung sowie Reflexion zu fördern und verschiedene Handlungsfelder kennenzulernen:

Also wir qualifizieren die Studierenden für den Beruf, aber indem wir ihnen sozusagen die dafür notwendigen – sie sind nicht überfachlich, das wäre jetzt falsch – die eigentlich über dem Handlungsfeld liegenden Kompetenzen vermitteln. Und für die einzelnen Handlungsfelder müssen sie sich dann noch mal spezifischer fit machen. [...] Und da müssen die Studierenden dann eben auch eine eigene Transferleistung erbringen. (L_1_SAGE_PHO)

Es sei nicht zu vermeiden, dass stets Lücken bleiben, die von Absolvent*innen und den arbeitgebenden Organisationen bearbeitet werden müssen, z.B. im Zuge der Einarbeitung. Ähnlich wird es auch in WiWi beschrieben, indem man „mit seinen Aufgaben [wächst]“ (L_11_WiWi_PHO). Im Studium müssten Kernkompetenzen festgelegt werden und durchaus auch eigene Schwerpunkte gesetzt werden können, ohne dass alles abgedeckt werden könne:

Also, die brauchen halt die Methoden, um halt die Probleme angehen zu können. Das systematische Arbeiten und das Lösen. Und dann, dass sie halt so ein bisschen von dem Ahnung haben, von den Bereichen, in denen sie eingesetzt werden sollen. Da kann man sich ja ein Curriculum selber zusammenstellen durch sein Auslandsstudium und seine Wahlfächer und seine Thesis und so weiter. Hat da jeder sein eigenes Kompetenzprofil hinten raus entwickelt. Aber sie müssen halt richtig arbeiten können. Die müssen halt eine richtige Abschlussarbeit schreiben können. Das müssen wir halt sicherstellen. Dass sie halt, ganz platt ausgedrückt, Theorie und Untersuchungsgegenstand ordentlich zusammenführen können. Und das von mir aus auch noch empirisch überprüfen. Das müssen sie halt können. Wir müssen ihnen die Methoden beibringen. Und was sie damit dann machen/ Das sind viel zu viele Felder in der BWL, dass man alle abdecken könnte. (L_11_WiWi_PHO)

Während eine Auseinandersetzung mit einzelnen Handlungsfeldern im Studium durchaus möglich ist, bleibt die Gesamtbreite nicht abbildbar. Gerade im Bachelor sei es teils illusorisch, was Praxis- oder arbeitgebende Organisationen von Studierenden und Absolvent*innen erwarten:

Also wir hatten auch schon Praxispartner, die sozusagen dann sagen: „Ah, da kommt jemand ins Fachpraktikum oder ist gerade fertig, der kann jetzt ganz alleine mal ein Forschungsprojekt machen.“ Also mit denen sind wir auch immer im Gespräch, was kann jetzt wirklich ein Bachelor- und was kann ein Master-Absolvent? Das ist in der Praxis manchmal nicht ganz so bekannt oder so transparent. Und da sind wir ziemlich stark mit denen auch immer wieder im Austausch, wenn wir merken, dass da jemand überfordert wird oder da Unmögliches verlangt wird, auch den Studenten ganz klar zu sagen, das und das kann ich und das und das kann ich nicht. (VRL_7_SAGE_PHO)

¹⁰ s.o. 5.1. Spezialisierung von und innerhalb von Studiengängen

Auch hier kommt somit Hochschulen die Aufgabe zu, Erwartungen abzugleichen und sicherzustellen, dass Praxisanteile den Anforderungen des Studiums entsprechen. Dabei muss auch der Konflikt bearbeitet werden, dass sich „sich die Wissensbestände so dramatisch“ (L_12_WiWi_PHO) ändern in der Praxis. Die Curricula können jedoch nicht sofort an alle Veränderungen angepasst werden. Unabhängig davon müssten sich Praxis- oder arbeitgebende Organisationen nicht nur der Unterschiede zwischen Ausbildung und Studium bewusst werden, sondern auch des gestuften Systems von Bachelor und Master. Gerade beim Bachelor-Abschluss müsse davon ausgegangen werden, dass „nicht ganz fertige Leute auf sie zu [kommen]“ (L_12_WiWi_PHO), wodurch zum einen lebensbegleitendes Lernen an Bedeutung gewinnt, das organisational unterstützt werden müsse. Zum anderen müssen Bachelor-Studiengänge Absolvent*innen auch die Option eröffnen, ein Master-Studium anzuschließen – sei es sofort oder nach einer Phase der Berufstätigkeit.

6.2. Zur Relevanz von Freiräumen und Zeit

Freiräume beziehen sich sowohl auf Freiräume innerhalb von Lehrveranstaltungen als auch Freiräume innerhalb des Studiengangs. Sie werden von den Interviewten an den Hochschulen als unabdingbar erachtet, um Lehr- und Lerninhalte zu reflektieren und zu verarbeiten, aber auch, um sich über diese hinaus persönlich zu entwickeln. Als Beispiele werden Auslandsaufenthalte, Exkursionen oder auch Spaziergänge genannt, ebenso wie Lehr- und Lernszenarien, die von Ergebnisdruck befreit sind.

So wird am Beispiel von als agil bezeichneten Formaten ausgeführt, dass Lernprozesse mit offenem Ausgang im Curriculum verankert sind:

Also gerade diese ganzen agilen Formate, wo auch der Lehrende nicht weiß, was zum Schluss rauskommt. Es gibt keinen Standard, wo das endet, sondern ich begleite. Also der Lehrende als Coach ist bei uns ziemlich starkes geflügeltes Wort sozusagen, wo wir hinarbeiten drauf. Es gelingt nicht bei jedem, bei jeder Kollegin, aber zumindest im Curriculum, dass immer mal so Elemente da sind, dass sie alleine diese Dinge regeln und wir sie coachen, und dass es auch nicht vom Ende her gedacht ist. [...] Und ... wenn ich in einer Krise, in einer Firma oder irgendwo, wenn ich sowas habe, fangen genau solche Prozesse an. Und das kennen sie vom Studium. (VRL_8_WiWi_ÖHO)

Auch hier geht es zum einen ganz im Sinne der Lernendenorientierung um eine Veränderung der Lehrendenrolle zu einer als Begleiter*in. Zum anderen würden offene Formate auf Krisen im Berufsleben vorbereiten. Dies wird auch in SAGE thematisiert. So sei die Belastung im beruflichen Feld so hoch, dass es umso wichtiger sei, Freiräume zu schaffen, um auch abseits des beruflichen Alltags Ziele und Visionen entwickeln zu können:

Also das ist ... einfach die Situation der helfenden Berufe, dass das schon ein Teil sozusagen ihrer Kompetenz sein muss, damit umzugehen. Genau. Aber es ist völlig richtig. ... man macht nur noch sozusagen die Mangelverwaltung oder nur noch das Krisenmanagement und kommt zu Zielen, Visionen, Aufgaben eigentlich gar nicht mehr. [...] Das adressieren wir auch relativ stark. Genau. Also ... dass man versucht, sich Freiräume zu schaffen, was habe ich eigentlich für ein Ziel, was ist meine Strategie und so weiter? Und sich nicht vom Tagesgeschäft da nur noch beeinflussen zu lassen. Das ist, glaube ich, eine ganz starke soziale Kompetenz, die alle im Augenblick brauchen. (VRL_7_SAGE_PHO)

Hier deutet sich an, dass Freiräume umfangreich thematisiert werden, da sie zum einen als besonders bedroht empfunden werden. Sie werden dabei zum anderen meist im Zusammenhang mit außerhochschulischen Tätigkeiten der Studierenden verbunden.

Eine Lehrperson kritisierte dabei deutlich, dass Studierende in Nebentätigkeiten als Werkstudierende oder auch im dualen Studium zunehmend herausfordernde Tätigkeiten übertragen werden als früher:

Also sie haben mehr Zwänge. Die haben, obwohl sie in so einer guten Position sind, dadurch, dass sie so stark gefordert sind im Beruf ... nicht mehr den Freiraum, den ich mir an einigen Stellen wünschen würde. [...] Wir haben früher ganz großartige, zweitägige Exkursionen gemacht, die meinetwegen auch ins Ausland ... ging, weil man durch den Blick auf einen ausländischen Markt oft viel besser

versteht, was so besonders am deutschen Markt ist. Und das heutzutage quasi on top zu der Belastung, die es im Studium, durch unser anspruchsvolles Studium und durch die anspruchsvollen Aufgaben eben im Unternehmen, dass man das noch irgendwie zeitlich reinbringt, das ist schwieriger geworden. [...] Und das empfinde ich als bedauerlich, weil man manchmal auch mal links und rechts gucken muss und auch mal Chancen, die nicht so im Curriculum verankert Ein Auslandsaufenthalt ist großartig für die persönliche Entwicklung. (L_14_WiWi_ÖHO)

Durch berufliche Zwänge würde demnach Kompetenzentwicklung im Studium auf curricular vorgegebene Lerninhalte beschränkt. Alle Angebote, die darüber hinaus gehen und, wie die Exkursionen, Raum für neue Perspektiven bieten, würden nicht genutzt, da die Zeit fehlt.

In diesem Zusammenhang wird wie bei der Vereinnahmung durch die Praxis¹¹ eine Verbindung zu Studiengangsformaten und Berufstätigkeit hergestellt. Insbesondere in Bezug auf berufsbegleitende Studiengänge wird das Risiko gesehen, dass es auf ein „Schmalspurstudium“ (L_14_WiWi_ÖHO) reduziert wird, da selbst hohe Motivation und Selbstorganisationskompetenz Überlastung durch Sorgearbeit und/oder Berufstätigkeit nicht ausgleichen könne:

Ich glaube ..., bei den Berufsbegleitenden ist es immer so ein bisschen, dass aus meiner Sicht der Raum für die Befassung mit den Dingen, die man da macht und die Aneignung von Kompetenzen fehlt. [...] Kann ich das leisten unter der Belastung, die ich drum herum habe? [...] Und es ist auch so, dass die CPU im Kopf so beschäftigt ist mit all diesen Themen, die ja auch alle im Berufsalltag ihre Relevanz haben, dass so ein bisschen die Muße fehlt, Dinge sich entwickeln zu lassen, zu erarbeiten, die man nicht beliebig quetschen kann auf wenige Zeit (L_14_WiWi_ÖHO)

„Können und Wollen“ (L_14_WiWi_ÖHO) würde daher je nach Lebenssituation nicht immer ausreichen, um Kompetenzen zu entwickeln, da dann „der Raum für die Befassung mit den Dingen, die man da macht und die Aneignung von Kompetenzen fehlt“ (L_14_WiWi_ÖHO). Berufliche und familiäre Pflichten können dazu führen, dass das Studium „dann halt eine Nische [kriegt], und da muss das systematisch abgearbeitet werden“ (L_4_SAGE_PHO).

Zeitliche Herausforderungen wurden von allen fünf interviewten berufsbegleitend Studierenden angesprochen, denen nur mit strengem Zeitmanagement und Verzicht begegnet werden könne:

Ganz klar Zeitmanagement [...], weil ich muss mir ... halt vor Augen führen, ganz klar, Privatleben oder Uni, weil ich habe jetzt die Situation Vollzeit arbeiten und abends noch auf die Vorlesung gehen. [...] Privatleben muss ich ein bisschen kürzer treten ... und Sachen halt nach hinten verschieben, oder halt ausfallen lassen, geht halt nicht anders. Oder ich lebe halt auch noch nachts, aber das ist dann blöd, weil morgens um sechs auf der Arbeit sein, kommt man um 15, 16 Uhr nach Hause, hat kaum geschlafen und dann direkt in die Vorlesung, ist halt schwierig. [...] Work-Life-Balance gibt es ... bei keinem von uns, der an der [Name private HAW] studiert. (Stud_13_BWL_PHO_BA)

Während diese*r Student*in zwar die Zeit für Privates reduziert, arbeitet er*sie weiterhin Vollzeit. Andere Studierende reduzierten hingegen ihre wöchentliche Arbeitszeit für die gesamte oder Teile der Studiendauer, um mehr Zeit für das Studium einzuräumen.

In diesem Zusammenhang beobachten Lehrende zugleich in allen Studiengangsformaten Studierende, die „supereffizient durchmarschieren wollen“ (VRL_04_WiWi_PHO). Dies zeigt sich auch in Fall eines Vollzeit-Studiums. Die Kommiliton*innen werden als sehr motiviert erlebt, dies aber auch aufgrund des Faktors Studiengebühren:

Also so habe ich es an der privaten Uni erlebt, dass jeder da sitzt und halt Lust hat, jeder weiß, okay, das kostet mich am Ende des Monats Summe X. Das ist jetzt nicht Geld, wo man sagt: „Hey, das juckt mich nicht, ob das jetzt da ist oder nicht da ist“. Sondern wo halt jeder da sitzt und auch sagt: „Ich möchte die Möglichkeiten, die ich bekomme, vernünftig nutzen“. Also da sitzen die wenigsten, die sagen: „Ja, ob ich jetzt ein Semester länger oder kürzer studiere, interessiert mich nicht.“ (Stud_14_WiWi_PHO_MA)

Die Studiengebühren sind an dieser Hochschule sehr hoch, was sie möglicherweise relevanter machen, wenn es um die Studiendauer geht. Zugleich scheinen die im Vergleich zu der „Lust“ großen Raum einzunehmen.

¹¹ s.o. 6.1. Abgrenzung von Hochschulen

Demnach erscheint ein Studium mitunter nicht mehr als eine Lebensphase, um sich selbst als Person zu finden und entwickeln:

Also, wenn überhaupt ein halbes Jahr maximal, gehen die drüber, ein Semester. Dann müssen die auch arbeiten oder wollen auch arbeiten. [...] Das presst sich tatsächlich alles so zusammen. [...] Und dann ist der mit 25 fertig. Und dann steht der erst mal da und sagt: „Was soll ich jetzt mit der Welt machen, so. Und mit mir vor allen Dingen anfangen? Weil meine Persönlichkeit konnte ich gar nicht entwickeln, ich hatte gar keine Zeit dazu.“ [...] Und das ist das Spannungsfeld, in dem wir uns, glaube ich, bewegen, wenn es um Kompetenzvermittlung heute geht. Dass wir sagen, das braucht einfach Zeit. (L_6_SAGE_ÖHO)

Zeit wird hier als das wesentliche Spannungsfeld beschrieben, in dem sich Kompetenzentwicklung im Studium heutzutage bewegen würde – auch angesichts der generellen Erwartung, berufstätig zu sein und möglichst gut und möglichst schnell das Studium zu absolvieren. Wie sich im Eingangszitat des Kapitels zeigte, wird es als Kennzeichen akademischer Ausbildung sowie Aufgabe der Lehrenden und Studierenden gesehen, die Spannungen, die mit der Gleichzeitigkeit unterschiedlichen Erwartungen einhergehen, anzuerkennen und zu bearbeiten und sich ihnen nicht wie „Untertanen“ zu beugen:

Wenn wir nur Erwartungen erfüllen, hat das mit akademischer Ausbildung null zu tun. Absolut null. [...] Wir sind auch nicht dazu da, im Studiengang die Erwartungen von Akkreditierungskommissionen zu erfüllen. Nein, das sind wir nicht. [...] Und nicht, wie die Firma [Name] es glaubt. Und nicht, wie irgendein Studi es glaubt, weil sein Opa es ihm erzählt hat. Und das macht Spaß. Das ist Spannung. Da ist Spannung im System. Da sind verschiedene Auffassungen über akademische Ausbildungen im System. Und genau in diesem Spannungsfeld sollen, mögen sich Studierende sehen und mögen sich entwickeln. (L_10_WiWi_ÖHO)

Eine solche Entwicklung lässt sich an mehreren Fällen nachvollziehen, in denen Studierende eine Veränderung ihrer Motive und Erwartungen im Studienverlauf schildern.

6.3. Veränderungen studentischer Erwartungen und Motiven

Erwartungen und auch Motive können sich im Verlauf des Studiums verändern, sowohl innerhalb eines Studiengangs als auch im Übergang zwischen verschiedenen Studiengängen. Dies wird anhand von vier Fällen aus den Interviews illustriert. Darunter sind alle drei interviewten Master-Studierenden, wovon zwei einen berufsbegleitenden Studiengang in vier bzw. fünf Semestern absolvierten. Damit lässt sich auch die oft thematisierte Kritik an berufsbegleitenden Studierenden hinterfragen.

Im ersten Fall war das Master-Studium von einem sehr konkreten Fachanliegen motiviert, das sich als Fachinteresse fassen lässt.¹² In der Berufstätigkeit nach einem dualen Bachelor-Studium der Sozialen Arbeit entstand der Wunsch nach einer methodischen Weiterentwicklung in der sozialpädagogischen Diagnostik, um sich „Handlungskompetenzen an[zu]eignen auf wissenschaftlicher Grundlage“ (Stud_10_SAGE_PHO_MA). Davon ausgehend wurde ein berufsbegleitender Studiengang recherchiert, der dies nicht nur inhaltlich abdeckt, sondern in dem auch ein*e Professor*in tätig war, der*die renommiert in diesem Bereich ist. Im Master-Studium selbst veränderte sich die Motivation jedoch – durch einen anderen Professor:

Und ich hatte das Glück, glaube ich, ihn in den Forschungsmodulen zu haben, ... sodass es möglich war, da viel Freude daran zu finden, weil er das dann auch entsprechend mit einer gewissen Begeisterung vermittelt hat und dadurch ein Interesse, geschaffen wurde. Wie kann Wissen generiert werden, neues Wissen oder neues Wissen erfasst werden? Und ja, das war tatsächlich der Wandel. (Stud_10_SAGE_PHO_MA)

Die erlebte Begeisterung für Forschung ließ die Erwartung an die Entwicklung einer sehr konkreten Handlungskompetenz in den Hintergrund rücken und zum einen die Relevanz von Forschung für die Berufspraxis erkennen. Zudem wurde erkannt, dass es nicht um das Erlangen

¹² s.o. 3.1. Motive der Studienwahl

von Handlungssicherheit geht, sondern um Souveränität, auch in unsicheren Situationen agieren zu können:

Jetzt ist es aber so, die Soziale Arbeit als Profession hat von Haus aus mit unklaren und unscharfen Situationen zu tun und muss mit denen umgehen können. Und ich denke, was sich ... mit dem Absolvieren des Master-Studiums noch mal wirklich geändert hat, im Vergleich zu vorher, ist: Ich kann mit einer guten Gewissheit in Situationen hineingehen, die nicht klar entschieden werden können, weil ich weiß ...: Es geht nicht immer darum, die eins zu eins korrekte Antwort zu haben auf ein Problem, sondern es geht darum, im Kontext einer Anforderung eine Passung herzustellen zu dem, was ich anbieten kann und zu dem, was gerade gebraucht wird. Und das nimmt mir etwas den Druck, weil ich dadurch weiß, ich kann probieren, ich kann einen Auftrag klären, oder ich kläre meine Aufträge, ich schaue, was habe ich im Angebot und wenn ich nichts Passendes habe, dann kann ich auch ruhigem Gewissen sagen: „Vielleicht bin ich nicht die Person, die die passenden Antworten für Ihr Problem hat. Oder vielleicht habe ich aktuell nicht einen passenden Kontext, um Ihre Probleme zu lösen oder um Ihnen dabei zu helfen, dass sie ihre Probleme lösen können vielmehr.“ Ich verstehe mich nicht als Problemlöser. So. Und das entlastet. (Stud_10_SAGE_PHO_MA)

Wie unter Haltung thematisiert, geht es darum, eigene Grenzen zu er- und anzuerkennen.¹³ Das Master-Studium habe somit maßgeblich dazu geführt, die eigene Berufsrolle anders zu betrachten – auch durch die eigene wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Handlungskompetenz im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts. Zum anderen wurde Forschung auch als in sich sinnvolle Tätigkeit erkannt. Dies manifestierte sich in der Planung eines Promotionsvorhabens – ebenfalls berufsbegleitend.

Die geweckte Neugier an Wissenschaft lässt sich auch bei den anderen zwei der drei hier interviewten Master-Studierenden an privaten HAW nachvollziehen. Auch sie können sich mittlerweile vorstellen, zu promovieren.

So wurde das Studium der Pflegepädagogik erst im Master „dann etwas praktikabler und praxisnäher im pädagogischen Sinne“ (Stud_4_SAGE_PHO_MA), indem sich mit Methoden auseinandergesetzt wurde. Jedoch war bereits das Bachelor-Studium mit der Erwartung begonnen worden, möglichst umfangreiche pädagogische Kompetenzen zu entwickeln:

Das waren also eher praxisnahe Wünsche meinerseits und weniger, das, was es dann am Ende wurde: Ich hab jetzt Lust und hoffe, dass ich total super recherchieren kann. Dass sich das aber als sinnvoll und wichtig herausgestellt hat, kam einem dann hinten raus natürlich zugute. Aber erst mal sehr praxisnahe Tipps und Wünsche. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

Entgegen der Erwartung erwies sich der Fokus des Bachelor-Studiums auf wissenschaftliches Arbeiten nachträglich als wichtig – auch für die Berufstätigkeit. Diese hat im Unterschied zum ersten Fall auch vorerst Vorrang vor einer Promotion:

Und ja, vielleicht geht es auch irgendwann noch in die wissenschaftliche Richtung. Also, ob jetzt im Bereich Forschung oder erst mal Veröffentlichen von Ausschnitten der Masterarbeit, vielleicht auch irgendwann mal einen Dokortitel oder eine Professur. Kann ich mir vorstellen. Aber erst mal habe ich, wie gesagt, Spaß an der Pädagenarbeit und finde es auch, glaube ich, wichtig, dann erst mal ein paar Jahre in dem Beruf zu arbeiten, den man jetzt fünfeinhalb Jahre studiert hat. (Stud_4_SAGE_PHO_MA)

In beiden Fällen handelt es sich nicht um eine lineare Wissenschaftskarriereorientierung, sondern um Motivlagen, in denen Forschung in enger Kopplung mit der Berufspraxis auftritt – sei es inhaltlich, sei es organisatorisch, wie über die Beteiligung an Forschungsprojekten oder der Übernahme von Lehraufträgen. Auf individueller Ebene spiegelt sich damit das Spezifikum von HAW wider – angewandte Wissenschaften und Praxisbezug.

Im dritten Fall wird eine Promotion ebenfalls als Option thematisiert, initiiert durch das auch leitende Studienwahlmotiv des Fachinteresses:

Damit habe ich vorher gar nicht gerechnet, das hat mich sehr überrascht, weil mir das Studieren an der, an der [private HAW] sehr, sehr gut gefallen hat. [...] Ja, das fand ich sehr erstaunlich, dass ich dann gesagt habe: Okay, vielleicht ist ein Doktor auch noch mal eine, eine valide Option. [...] Ja, also ich muss mich damit noch ein bisschen mehr auseinandersetzen, aber ich würde sagen, das ist

¹³ s.o. 4.2. Erwartungen an Kompetenzentwicklung

schon hauptsächlich davon geprägt, dass ich gesagt habe, ich fand das Studieren cool. Ich finde das auch cool, was man sozusagen den Studierenden mitgeben kann an einer Uni. Und auch einfach so zu sehen, wie viele unterschiedliche Themenbereiche es gibt, in denen national und international einfach sehr viel los ist im [Studien- und Praxisfeld]. (Stud_14_WiWi_PHO_MA)

Der Promotionswunsch entstand überraschend als eine Option. Er entwickelte sich hier weniger aus eigenen Forschungstätigkeiten, sondern vielmehr aus der Erfahrung in der Lehre und den zahlreichen Themen, denen sich im in Studien- und Praxisfeld gewidmet wird und werden kann.

Anders gelagert, aber ebenfalls eng verbunden mit hohem Fachinteresse, gestaltet sich ein weiterer Fall. Hier wird das Interesse an einer Tätigkeit mit Kindern als Ursprungsmotiv bzw. Ziel des Bachelor-Studiums der Sozialen Arbeit gesehen, das sich jedoch im Verlauf des Studiums verändert hat:

Also am Anfang des Studiums hätte ich gesagt, das ist der Beruf quasi. Ich wollte immer mit Kindern arbeiten. Mittlerweile möchte ich einen Abschluss haben. Mittlerweile weiß ich nicht, wo, ob es mich danach noch weiter in diesen Bereich führt. Aber ich interessiere mich fachlich auch sehr für viele Richtungen. Und ich merke auch einfach, dass es mir liegt. Also, dass es mir Spaß macht und ich mich da auch reinlesen kann, so. Aber ich habe gerade kein Bild von dem Beruf, wo möchte ich hin. (Stud_7_SAGE_PHO_BA)

Nunmehr steht das Erreichen des Abschlusses als Ziel im Vordergrund. Dies wird auch bei anderen Studierenden beobachtet, wenn sie im Verlauf des Studiums in ihren Praktika oder studienbegleitenden Tätigkeiten die Aussicht auf einen festen Arbeitsvertrag erhalten oder „in höheren Semestern bereits als Fachkraft eingestuft [werden], dass sie quasi als Erzieher*innen analog schon tätig sind und dann eigentlich nur den formalen Abschluss noch suchen“ (L_13_SAGE_ÖHO). Im Unterschied dazu berichtet der*die Student*in von dem Entdecken mehrerer Interessen im Studium entdeckt, die von Freude am Lernen begleitet werden. Zudem wurde der berufliche Möglichkeitsraum erweitert – von sehr konkreten zu weiten Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit im Anschluss an das Studium.

Sowohl innerhalb als auch zwischen verschiedenen Studienphasen können sich Motive und Erwartungen verändern bzw. anfängliche Erwartungen retrospektiv anders eingeordnet werden. Dies kann auch bedeuten, ein Studium abzubrechen oder zu wechseln. Erwartungen können dabei einerseits enttäuscht worden sein, z.B. in Bezug auf die Überwindung von Unsicherheit durch mehr Praxis.¹⁴ Andererseits können sie konkretisiert werden – gerade angesichts unterschiedlicher und nicht immer klarer Motive, ein Studium zu beginnen. So kann z.B. Soziale Arbeit studiert werden, um in dem Beruf zu arbeiten, „weil sie erstmal was über sich selber erfahren wollen“ oder „weil sie eigentlich was anderes studieren wollen, aber sie wussten es noch nicht“ (L_5_SAGE_ÖHO). Eine Lehrperson sieht es gar als „Schicksal der BWL“, Studierende anzuziehen, die sagen: „So richtig wissen wir auch nicht, für was wir gut sind. Also studieren wir mal BWL, dann sind wir für alles gut.“ (L_10_WiWi_ÖHO). Dies kann auch bedeuten, herauszufinden, dass das Studium nicht das passende ist:

Ich hatte schon Studierende, die gesagt haben: „Ich mache jetzt Literaturwissenschaften. Weil ich habe das hier jetzt drei Semester gemacht und ich weiß jetzt, das ist nicht meins.“ Das ist ja auch gut, weil dann haben wir geholfen, den Weg zu finden. Das ist ja immer das Wichtige. Und ob das dann der Weg in die BWL ist oder ein anderer Weg, Hauptsache, der Weg ist der richtige für die einzelne Person. (L_3_WiWi_PHO)

Herauszufinden, dass ein Studiengang nicht passt, sei somit ebenso „wertvoll, herauszufinden“ (L_5_SAGE_ÖHO). Für viele Lehrende stellt ein Studium somit auch eine Orientierungsphase dar, in der Studienabbrüche und -wechsel nicht als Scheitern, sondern als ein sinnvoller Schritt in einem biografischen Prozess erscheinen.

¹⁴ s.o. 4.3. Erwartungen an engen Praxisbezug

6.4. Zwischenfazit

Während HAW vielfältige Ansätze entwickelt haben, um unterschiedliche Erwartungen an Kompetenzentwicklung und Praxisbezug zu integrieren, zeigt sich, dass dies nicht widerspruchsfrei verläuft. Vielmehr werden auch stets bewusste Abgrenzungen vorgenommen, insbesondere dort, wo eine stärkere Ausrichtung an unmittelbaren Praxisanforderungen als Gefahr für den wissenschaftlichen und bildungsbezogenen Anspruch eines Studiums erachtet wird.

Dabei wird ein Hochschulstudium erstens als eigenständige Bildungsform gegenüber der Berufsausbildung positioniert, die nicht primär auf unmittelbare Beschäftigungsfähigkeit, sondern auf wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung ausgerichtet ist. Zweitens wird eine mögliche Vereinnahmung der Hochschule durch Praxislogiken kritisch reflektiert, insbesondere im Kontext dualer und berufsbegleitender Studiengangsformate. Dabei zeigt sich erneut, dass die Abstimmung mit Praxisorganisationen wesentlich ist, um Erwartungen auszuhandeln und sie als Lernort wirksam werden zu lassen – unabhängig davon, ob es sich um Vollzeit-Studiengänge und Praktika oder duale Studiengänge handelt. Dafür müssen die jeweils Verantwortlichen an den Hochschulen zusätzliche zeitliche Ressourcen aufbringen, die sie nicht haben bzw. die ihnen an anderer Stelle fehlen. Drittens wird auf strukturellen Grenzen eines Studiengangs verwiesen, über den sowohl zeitlich als auch inhaltlich nicht alle Erwartungen abgebildet werden können. Diese Argumentationen verweisen erneut auf die Bedeutung akademischer Kompetenzen, sowie die für die Entwicklung notwendigen Freiräume und Zeit. Nur darüber würden Reflexion, Orientierung und vertiefte Lernprozesse ermöglicht. Hohe berufliche Belastungen oder verdichtete Studienverläufe hingegen seien potenziell limitierend.

Wie relevant Zeit ist, zeigt sich auch an den Veränderungen von Erwartungen und Motiven von Studierenden im Verlauf eines Studiums. Insbesondere das Erfahren von Freude an wissenschaftlichem Arbeiten und forschenden Zugängen sowie das Erkennen deren Relevanz im Verlauf des Studiums verdeutlicht, dass Kompetenzentwicklung auch Veränderung umfasst. Studiengestaltung erfüllt somit nicht nur Erwartungen, sondern fordert diese zugleich heraus. Dass dies auch bei zwei berufsbegleitend Studierenden im Master beobachtet werden kann, verweist zum einen darauf, dass sich die Bedeutung forschungsnaher und reflexiver Kompetenzentwicklung mitunter erst im Verlauf längerer Bildungs- und Berufserfahrungen erschließt. Zum anderen lässt sich damit erneut infrage stellen, ob die Kritik an berufsbegleitenden Studiengängen tatsächlich auf das Studiengangsformat an sich oder eher auf andere Faktoren zurückzuführen ist, etwa auf die curricular-inhaltliche Gestaltung. Diesen Fragen weiter nachzugehen, auch unter Berücksichtigung von Selektionsprozessen bei der Aufnahme eines Master-Studiums sowie der Beteiligung an Interviews, erscheint lohnend.¹⁵

Zugleich kann es im Studienverlauf sowohl zu Enttäuschungen kommen, wenn Erwartungen nicht eingelöst werden, als auch zu biografischen Irritationen, die zu Studienwechseln und -abbrüchen führen können. Dies würde Scheitern bedeuten, wenn ein Studium nicht auch als Phase biografischer Orientierung verstanden wird. Inwiefern diesbezüglich stärkere Zwänge an privaten Hochschulen beobachtet werden könnten, da sie auf Studiengebühren angewiesen sind und Studierende bereits Gebühren investiert haben, ist zu klären. Wesentlich erscheint es jedoch unabhängig von der Trägerschaft, Studierenden frühzeitig Raum für Orientierung, Erprobung und die Neujustierung eigener Erwartungen zu geben.

Zusammenfassend wird zum einen Kompetenzentwicklung stärker als kontingenter Prozess erkennbar, der auch von Zeit, Freiräumen, biografischen Konstellationen und situativen Deutungen abhängt – und damit auch über Studiengestaltung nur begrenzt kontrollierbar ist. Zum anderen wird sichtbar, dass Abgrenzungen von Praxiserwartungen und -logiken kein Defizit, sondern ein konstitutiver Teil von akademischer Studiengestaltung ist.

¹⁵ So ist im hier vorliegenden Sample auch nicht auszuschließen, dass sich Studierende für ein Interview bereit erklärt haben, die eine hohe Motivation und Interesse an Forschung haben bzw. sie von den kontaktierten Lehrenden bewusst aufgrund dieser angefragt wurden.

Die Ausprägung von Abgrenzungen erscheint dabei jedoch höher an öffentlichen als an privaten HAW. An privaten HAW ist es durchaus eine Frage des Überlebens, über duale und berufsbegleitende Studiengänge sowie flexible Studienorganisation Studierende anzuziehen – also das, was an öffentlichen HAW kritisch in Bezug auf die Kompetenzentwicklung betrachtet wird. Auffällig ist diesbezüglich, dass Fragen nach Studiengebühren im Kontext weiterbildender Studiengänge in den Abgrenzungen an öffentlichen HAW keine explizite Rolle spielen.

Die Abgrenzungen werden primär über Zeit-, Praxis- und Organisationsbezüge vorgenommen. Sie erscheinen dabei nicht als Gegenpol zur Praxisorientierung, sondern als notwendige Gegenbewegung zur Sicherung akademischer Ansprüche. Somit scheint die Aufgabe eher darin zu bestehen, diese Ansprüche weiter und gemeinsam auszuhandeln – so wie es zum Beispiel über landespolitische Initiativen in Bezug auf die Ausweitung, aber auch die Qualität dualer Studiengänge an öffentlichen Hochschulen und Einrichtungen bereits begonnen wurde. So werden in den Bundesländern zunehmend duale Hochschulen und hochschulübergreifende Initiativen eingerichtet.¹⁶ Dies ist auch von Bedeutung, wenn der Befund ernst genommen wird, dass es besonders die Studiengangsformate sind, die die hier interviewten Studierenden als einen der Hauptgründe für die Wahl einer privaten HAW anführten.

¹⁶ Nickel et al. (2022: 30) identifizierten hochschulübergreifende Dachmarken in vier Bundesländern, d.h. Einrichtungen und Initiativen, die das duale Studium positionieren und weiterentwickeln sollen: Hochschule dual in Bayern, Agentur Duales Studium Land Brandenburg, Duales Studium Hessen und Duale Hochschule Rheinland-Pfalz. Oft existieren landesspezifische, rechtlich nicht bindende Standards, die z.B. in Musterkooperationsverträgen festgehalten sind. Auch Sachsen-Anhalt und Berlin haben mittlerweile Dachmarken initiiert. 2024 wurde in Berlin ein Qualitätsleitbild der Dachmarke Duales Studium veröffentlicht (Landesagentur Duales Studium Berlin 2024). In diesem einigten sich die Mitglieder – die IHK und HWK, drei Interessensverbände (Unternehmensverbände Berlin-Brandenburg e.V., Deutscher Gewerkschaftsbund Berlin-Brandenburg, LIGA Berlin - die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege), drei Senatsverwaltungen, drei öffentliche HAW sowie zwei kirchliche HAW – auf sechs Qualitätsanforderungen für alle dualen Bachelor- und Masterstudiengänge der Dachmarke: Ein duales Studium gewährleistet verbindliche Strukturen, denkt Zukunft mit, eröffnet Perspektiven, qualifiziert auf Augenhöhe, gibt Sicherheit und stellt Kompetenzen ins Zentrum.

7. Fazit und Handlungsoptionen

In der vorliegenden Untersuchung wurde vier inhaltlichen Fragen nachgegangen:

- Welche Motive sind Studierenden an HAW in SAGE und WiWi besonders wichtig, wenn es um die Studienwahl geht und wie verhalten sie sich zu wichtigen Aspekten des Berufs- und Lebenswegs?
- Welche Erwartungen haben Studierende in Bezug auf Kompetenzentwicklung im Studium und welche Rolle spielt die (Berufs-)Praxis?
- Wie bearbeiten und integrieren die HAW die Erwartungen in die Studiengestaltung unter besonderer Berücksichtigung der Theorie-Praxis-Verbindung?
- Wie grenzen sich HAW von Erwartungen ab und wie verändern sich Erwartungen unter Studierenden?

Die zugrundeliegende Leitfrage war, ob öffentliche Hochschulen und ihre Studierenden Persönlichkeitsentwicklung (Bildung) in den Mittelpunkt stellen, während private Hochschulen und ihre Studierenden stärker Personalentwicklung (arbeitsmarktnahe Ausbildung) fokussieren. Dies geschah unter Berücksichtigung dessen, dass in Bezug auf Kompetenzverständnisse an HAW Fächergruppenunterschiede zwischen WiWi und SAGE sich als prägender erwiesen haben als die Trägerschaft (Arndt/Richter 2025).

In anderen empirischen Studien zu Studierenden und Studiengestaltung wurden daran anschlussfähige Spannungsfelder identifiziert zwischen (externer) Zweckorientierung und (interner) Zweckoffenheit – bei Motiven von Studierenden (Miller et al. 2021) oder zwischen Erkenntnis- und Nützlichkeitsorientierung bei dualen Studiengängen (Arens-Fischer et al. 2016: 70). Personalentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung lassen sich damit als Pole verstehen, die sich auf eine starke Ausprägung von Zweckorientierung und verwertbarem Nutzen für die (Berufs-)Praxis bzw. von Zweckoffenheit sowie persönlicher und akademischer Weiterentwicklung beziehen. Damit entspricht es dem Spannungsfeld, das konstitutiv für akademische Kompetenz ist, die sich zwischen Employability und Persönlichkeitsentwicklung aufspannt (Arndt/Richter 2025: 36) und daher als analytischer Zugang zur empirischen Rekonstruktion von Spannungen und dem Zusammenspiel von Wissen, Können, Wollen und Dürfen, gerahmt von Haltung, herangezogen wurde.

Empirisch wurden quantitative und qualitative Daten verbunden: Die Interviews an zehn privaten und öffentlichen HAW mit Vizerektor*innen Lehre, Mitarbeitenden in der Lehr- und Lernentwicklung sowie Lehrenden wurden ergänzt um Interviews mit 14 SAGE- und WiWi-Studierenden, die hauptsächlich an privaten HAW studieren. Zudem wurde eine Sekundäranalyse der Studierendenbefragung 2021 (DZHW 2024) durchgeführt. Durch die Verbindung konnten quantitative Erkenntnisse erweitert und präzisiert werden. Ein Teil der für Studienentscheidungen relevanten Motive wird in der Studierendenbefragung nicht sichtbar oder unzureichend erfasst. Insbesondere der akademische Qualifikationsnachweis, berufliche Unzufriedenheit und (berufs-)biografische Weiterentwicklung – in Abgrenzung von beruflichem Aufstieg – traten erst in den Interviews deutlich hervor. Auch der soziale Gestaltungswunsch in SAGE wurde erst in den Interviews als wichtiges Motiv in SAGE sichtbar. Zugleich ermöglichten die quantitativen Erkenntnisse aus der Studierendenbefragung einen systematischen Vergleich von Fächergruppen und Trägerschaft.

Idealerweise beziehen zukünftige Vergleichsstudien prinzipiell die Trägerschaft und den Hochschultyp ein. Die große Mehrheit privater Hochschulen sind HAW. Neben den hier gezeigten trägerschaftsbezogenen Unterschieden zeigte sich in der Studierendenbefragung (Kroher et al. 2023) bezüglich der Studienwahlmotive von Studienanfänger*innen an Universitäten, dass sie sich teilweise deutlich an HAW und Universitäten unterscheiden. Damit erscheint ein Vergleich von öffentlichen Universitäten mit privaten HAW und damit auch ihren Studierenden wenig erkenntnisreich und birgt auch das Risiko, Schlüsse zur Trägerschaft zu

ziehen, die durch den Hochschultyp bedingt sind. Zudem ist die Landschaft der privaten HAW geprägt von Massenhochschulen und kleinen, fachlich spezialisierten HAW. Wie sich in einigen Studien zeigte, ist daher nicht ausgeschlossen, dass bestimmte Tendenzen auf einige wenige Hochschulen zurückzuführen sind.

Darüber hinaus erweisen sich die Fächergruppen, der angestrebte Studienabschluss sowie das Studiengangsformat als relevant. In der Kombination ergeben sich in Studien jedoch oftmals Probleme aufgrund kleiner Fallzahlen. Daher sollte auch nach Strategien gesucht werden, wie der Feldzugang zu privaten Hochschulen und ihren Studierenden verbessert werden kann.

Aus der vorliegenden Untersuchung ergeben sich sowohl offene Forschungsfragen als auch Handlungsoptionen für Hochschulen und die Hochschulpolitik.

7.1. Fazit und offene Forschungsfragen

Grundsätzlich zeigte sich eine enorme Heterogenität der Studierenden, die auch an allen der hier befragten zehn HAW thematisiert wird. Diese bezieht sich auf unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiografien und ist auch relevant in Bezug auf die Studienwahlmotive, die Erwartungen hinsichtlich Kompetenzentwicklung im Studium und nicht zuletzt für die deren Bearbeitung an den Hochschulen – vor allem über andere Studiengangsformate als dem klassischen Vollzeit-Studium in Präsenz.

Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs

In Bezug auf die Studienwahlmotive erwies sich hier die Hinzuziehung von wichtigen Aspekten für den Berufs- und Lebensweg als analytisch fruchtbar. Diese drücken ebenfalls Orientierungen aus, ohne jedoch unmittelbar entscheidungsrelevant für die Studienwahl zu sein. In SAGE erweisen sich einige jedoch durchaus als relevant in der Studienwahl.

Sowohl in den Interviews als auch der Sekundäranalyse werden Unterschiede zwischen den Fächergruppen sichtbarer als zwischen den Trägerschaften. WiWi-Studierende erscheinen stärker motiviert von und orientiert an Sicherheit, Einkommen und Karriere, während SAGE-Studierende eine stärkere Orientierung an fachlichen und persönlichen Interessen und Gemeinwohl erkennen lassen. Sowohl bei den Studienwahlmotiven als auch den Aspekten des Berufs- und Lebenswegs zeigen sich jedoch auch deutliche trägerschaftsbezogene Differenzen innerhalb der Fächergruppen. An privaten HAW sind diese geringer als an öffentlichen HAW. Studierende in SAGE und WiWi scheinen sich an privaten HAW ähnlicher zu sein oder zu werden. Ausnahmen bilden die Aspekte „Nützliches für die Allgemeinheit tun“ und „anderen Menschen helfen können“. Dort bleibt eine hohe Differenz in SAGE bestehen, sodass er als typisch für SAGE-Studierende erscheint. Die zeigen auch die Interviews, in denen diese beiden Aspekte als wichtiges Studienwahlmotiv sozialer Gestaltungswunsch sichtbar werden. Zugleich entsteht dadurch gerade in SAGE eine ambivalente Gleichzeitigkeit von Gemeinwohl- und Nutzenorientierung an privaten HAW.

Damit lassen sich erstens weder in den Interviews noch in der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung einzelne Motive als dominant für die Studienwahl bestimmen. Übergreifend bestätigt sich damit Ottos (2022: 161) Fazit zu Studienentscheidungen von NTS, dass diese nicht auf einzelne Motive reduziert werden können, sondern stets von einem Bündel ausgegangen werden muss.

Zweitens erweitern die Befunde aus der ersten empirischen Studie an öffentlichen und privaten HAW (Arndt/Richter 2025) für Studierende. Während hinsichtlich der Kompetenzverständnisse an Hochschulen Fächergruppen als prägender erscheinen, gewinnt die Trägerschaft im Zusammenhang mit Studienwahlmotiven und Aspekten des Lebens- und Berufslebens an unterscheidender Bedeutung. Private HAW ziehen eher Studierende an, denen ökonomische und arbeitsmarktbezogene Motive und Aspekte wichtig sind als öffentliche HAW, wobei die Ausprägung jedoch variieren kann nach Fächergruppe.

Drittens ergänzen die Befunde die Erkenntnisse von Herrmann (2019a: 43) zur höheren Relevanz einer guten Arbeitsstelle – von ihr als Teil von Employability gefasst – an privaten Hochschulen. Sie fand keine Unterschiede zwischen privat Vollzeitstudierenden in der Fachgruppe Betriebswirtschaft, Management und Verwaltung und anderer Fachgruppen (Herrmann 2019a: 49). Neben methodischen Effekten und den Befragten in NEPS kann es möglich sein, dass eine allgemeine Kategorie wie gute Arbeitsstelle nicht unterscheidend zwischen Fächergruppen wirkt, wohl aber stärker ökonomisch codierte Kategorien wie Einkommen oder Karriere. Dies bestätigt sich durch einen Blick auf den sicheren Arbeitsplatz in der Studierendenbefragung, der sowohl als Studienwahlmotiv als auch Aspekt fächergruppen- und trägerschaftsübergreifend wichtig für einen hohen Anteil der Studierenden ist. Diesbezüglich wäre zu überlegen, Einkommen und Karriere in zukünftigen Studien getrennt und nicht gemeinsam zu erfassen, da sich diese auf Unterschiedliches beziehen und nicht in allen beruflichen Feldern miteinander einhergehen.

Zugleich verweisen die qualitativen Befunde aus den Interviews darauf, dass die Fächergruppen sich auch in Bezug auf Veränderungen und Akademisierungsdruck in den beruflichen Feldern unterscheiden. Dies umfasst auch die Anforderung an einen akademischen Qualifikationsnachweis für Tätigkeiten, die neu geschaffen wurden oder in der Vergangenheit ohne einen solchen ausgeübt werden konnten. Dieser erweist sich als wichtiges Studienwahlmotiv in den Interviews. SAGE ist dabei stark geprägt von gesetzlichen Qualifikationsanforderungen, aber auch Versuchen, Flucht aus dem beruflichen Feld aufgrund beruflicher Unzufriedenheit zu verhindern. WiWi hingegen scheint stärker durch Anforderungen der Arbeitsorganisationen strukturiert. In diesem Kontext lässt sich auch der auffällige Befund aus der Sekundäranalyse der Studierendenbefragung verorten, dass das Motiv einer guten wissenschaftlichen Ausbildung für einen deutlich höheren Anteil der SAGE-Studierenden und einen höheren Anteil der WiWi-Studierenden an privaten HAW als an öffentlichen HAW wichtig ist.

In den Interviews wird eine gute wissenschaftliche Ausbildung nicht als eigenständiges Studienwahlmotiv expliziert. Diesbezüglich lassen sich drei Annahmen formulieren: Erstens könnte es an einem unterschiedlichen Verständnis liegen, das maximal auf den formalen akademischen Qualifikationsnachweis reduziert sein könnte. Als Studienwahlmotiv bezieht er sich auf den Wunsch bzw. die Notwendigkeit, einen formalen Studienabschluss zu erhalten. Für bereits Berufstätige, die in berufsbegleitenden und Teilzeit-Studiengängen vor allem an privaten HAW studieren, kann dies überaus relevant sein. Zweitens finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass von beruflich qualifizierten Studierenden explizit eine akademische und nicht berufliche (Weiter-)Bildung angestrebt wird. Diese Gruppe ist an privaten Hochschulen stärker vertreten als an öffentlichen. Drittens könnte es durch die Studienphasen bedingt sein. Wie sich in den Interviews zeigt, können sich Motive und Erwartungen im Studienverlauf verändern und die wissenschaftliche Ausbildung in den Fokus rücken lassen – bis zum Promotionswunsch. Diese Annahmen könnten in zukünftigen Studien vertieft werden.

Erwartungen an Kompetenzentwicklung

Erwartungen an Kompetenzentwicklung führen weder wie Motive zu einer Studienentscheidung noch wirken sie orientierend für den Berufs- und Lebensweg. Stattdessen beziehen sie sich auf die Studieninhalte und -gestaltung. Diesbezüglich erweisen sich die heterogenen Ausgangslagen der Studierenden als wesentlich. Durch unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiografien haben viele Studierende bereits Kompetenzen entwickelt, mit denen sie in ein Studium einsteigen, sich teilweise individuell oder pauschal anrechnen lassen können, und die durchaus auch die Erwartungen an die (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen prägen – ebenso wie an den Praxisbezug im Studium. Von den Studierenden wird dies sowohl in SAGE als auch WiWi als relevant thematisiert. Da an privaten HAW mehr berufliche qualifizierte Studierende zu finden sind, ist anzunehmen, dass die Anrechnung von Kompetenzen dort eine größere Rolle spielt. Bisher wird in der Studierendenbefragung Anerkennung nur in Bezug auf Zeugnisse aus dem Ausland erfasst. Daher bleibt die Frage offen, ob sich Unterschiede zwischen den Trägerschaften und Fächergruppen finden. Aufschlussreich wäre zudem, die Grundlagen und den Umfang der Anrechnung und den Einfluss auf die Studiendauer zu erfassen.

Erwartungen von Studierenden umfassen stets einen engen Praxisbezug im Studium, was angesichts des Hochschultyps HAW nicht verwundern mag. Jedoch zeigen sich unterschiedliche Referenzen in SAGE und WiWi sowohl an öffentlichen als auch privaten HAW. Darunter findet sich eine Erwartung, die eher präsent in WiWi und anschlussfähig an die Erwartungen von Praxisorganisationen bzw. (potenziellen) arbeitgebenden Organisation ist: Beschäftigungs- und Funktionsfähigkeit in und für die Praxis zu verbessern. Absolvent*innen bzw. bereits Studierende sollen demnach direkt einsetzbar in einem spezifischen Tätigkeitsfeld oder sogar einer konkreten Arbeitsstelle sein. Dies stellt nicht nur eine Zuspitzung der funktionalen Erwartungen an Kompetenzentwicklung dar, sondern korrespondiert auch mit an Karriere orientierten Studienwahlmotiven in WiWi. Dass Erwartungen an Kompetenzentwicklung und einen engen Praxisbezug sowohl in SAGE als auch WiWi stets auch funktionale Überlegungen zugrunde liegen, macht zugleich deutlich, dass ein Studium für keine*n der interviewten Studierenden zweckfrei ist. Da fast alle interviewten Studierenden an privaten HAW studieren, stellt sich die Frage, ob sich dies auch unter Studierenden an öffentlichen HAW zeigen ließe.

Enger Praxisbezug über Studiengangsformate

Ein enger Praxisbezug wird weder an privaten noch an den öffentlichen HAW grundsätzlich infrage gestellt. Es finden sich zahlreiche Ansätze, die Erwartungen zu bearbeiten und zu integrieren. Studiengangsformate und deren zeitliche und modale Durchführungsformen erweisen sich dabei als besonders kontrovers unter den interviewten Vizerektor*innen Lehre, Mitarbeitenden in der Lehr- und Lernentwicklung und Lehrenden.

Berufsbegleitende und Teilzeit-Studiengänge – unabhängig davon, ob sie offiziell als solche deklariert oder als solche organisiert sind – bieten ebenso wie Fernstudiengänge im Vergleich zum regulären Vollzeit-Studium in Präsenz deutliche Vorteile hinsichtlich der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und privaten Verpflichtungen. Darüber hinaus bieten duale, Teilzeit- und berufsbegleitende Studiengänge finanzielle Sicherheit. Auffällig ist, dass Vereinbarkeit und Sicherheit sich auch als wichtige Motive der Studienwahl und/oder Aspekte des Berufs- und Lebenswegs zeigten. In den Interviews treten nicht als wichtiges Studienwahlmotiv auf, aber durchaus als ein wichtiger Grund für die *Wahl der Hochschule*.¹ Als solcher bezieht er sich auf das Studiengangsformat und nicht das Studium oder den Studiengang. Es wurde eine Hochschule gesucht, die diese Aspekte gewährleistet. Gerade das duale Studium erweist sich als attraktiv. Für einige stellt das reguläre Vollzeit-Studium ein Kompromiss dar, da sie keine Praxisorganisation gefunden haben bzw. sich im Bewerbungsverfahren nicht durchsetzen konnten. Das duale Studium kommt Studierenden entgegen, die sich einen hohen Praxisanteil im Studium wünschen.

Das Feld der Fern- und berufsbegleitenden Studiengänge wird von privaten Universitäten und noch deutlicher von privaten HAW bestimmt, die sich mit damit profilieren und attraktiv für bestimmte Studierendengruppen sind. Duale Studiengänge sind hingegen auch unter öffentlichen HAW verbreitet. Der Anteil an dual Studierenden an privaten Hochschulen steigt jedoch, ebenfalls angetrieben durch einzelne HAW.

Private HAW bieten zudem teilweise denselben Studiengang in unterschiedlichen Formaten und Modalitäten an, während öffentliche eher einzelne Studiengänge in einem anderen Format anbieten oder auf die Möglichkeit von Teilzeit als Alternative zu Vollzeit hinweisen. Sie adressieren damit auch Studieninteressierte, die kein passendes Studiengangsformat an einer öffentlichen HAW finden. Zudem finden sich Hinweise, dass Studiengänge schneller eröffnet und geschlossen werden als an öffentlichen HAW. Private HAW kommen damit sehr unterschiedlichen Bedarfen gleichzeitig entgegen und scheinen schneller auf (sinkende) Nachfrage oder veränderte Bedingungen zu reagieren. Eine systematische Erhebung über die Geschwindigkeit der Entwicklung, Anpassung und Einstellung von Studiengängen an privaten Hochschulen existiert jedoch bisher nicht.

¹ Die Ergebnisse zu den Gründen der Hochschulwahl werden an anderer Stelle veröffentlicht.

Teilzeit-, berufsbegleitende und duale Studiengänge ermöglichen zudem, ein Studium aufzunehmen, ohne eine Erwerbstätigkeit und die damit verbundene finanzielle Sicherheit aufzugeben bzw. durch die Tätigkeit in einer Praxisorganisation eine Vergütung zu erhalten. Beides gewährleistet eine grundlegende finanzielle Sicherheit – auch wenn Stunden reduziert werden oder die Vergütung nicht hoch ist. Zudem beteiligen sich einige Arbeitgeber finanziell an den Studiengebühren privater Studiengänge, die von Praxisorganisationen im dualen Studium immer übernommen werden. Die im dualen Studium erhoffte finanzielle Sicherheit wird jedoch nicht immer gewährleistet. Die Erfahrung der interviewten dual Studierenden der Sozialen Arbeit zeigt, dass die finanzielle Vergütung teilweise gar nicht oder nur in einem geringen Umfang gezahlt wird. Ein wesentlicher Anspruch von und Erwartung an duale Studiengänge werden hier somit nicht erfüllt. Offen ist, ob es sich um Einzelfälle oder ein systematisches Problem handelt – in SAGE und/oder an privaten HAW.

Die auch für Studierende wichtigen Argumente der höheren Flexibilität und Vereinbarkeit von berufsbegleitenden Studiengängen und des höheren Praxisanteils in dualen Studiengängen treffen gerade an öffentlichen HAW auf Bedenken. Gerade beim dualen und berufsbegleitenden Studium erscheint das Spannungsfeld zwischen Persönlichkeits- und Personalentwicklung aus Sicht der Mitglieder öffentlicher HAW besonders brisant. Diese führten teilweise auch zu bewussten Entscheidungen gegen die Einrichtung und/oder zu eigenen Gestaltungsvarianten. Blockveranstaltungen, die wesentlich für duale und berufsbegleitende Studiengänge sind, sowie – vor allem an privaten HAW verbreitete – hybride Lehrveranstaltungen, zu denen sich Studierende flexibel zuschalten können, werden kritisch betrachtet – auch von jenen, die selbst involviert sind. Vielmehr als an Kompetenzentwicklung würden sie sich an Flexibilisierung orientieren.

Hinzu kommt, dass dual und berufsbegleitend Studierende sehr eng in die Arbeitsorganisation und deren Bedarfe eingebunden sind, was zu teils enormer Zeitkonkurrenz zwischen Beruf und Studium, Einschränkungen durch die Komprimierung von Studieninhalten und mangelnden (wissenschaftlichen) Distanzierungsmöglichkeiten von Praxisanforderungen führen könnte. Ein berufsbegleitendes Studium, gerade wenn es von Arbeitgebenden gefördert wird, kann eng mit organisationalen Interessen verbunden sein und demnach stärker als Weiterbildung denn als Studium erscheinen. Ein duales Studium findet in Kooperation mit einer Praxis- bzw. Arbeitsorganisation statt, wodurch ebenfalls organisationale Interessen im Vordergrund stehen, z.B. zur Bindung der Studierenden.

Die Abgrenzung ist eng verbunden mit der Wahrung eigener (akademischer) Standards, aber auch Kontrolle über die Inhalte und Förderung von Kompetenzentwicklung, die nicht Flexibilisierungs- und Praxisbedarfen untergeordnet werden sollten. Stattdessen brauche es Freiräume und Zeit für die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten sowie Praxis als tatsächlicher akademischer Lernort und -gegenstand, um Kompetenzentwicklung zu fördern. Interaktive und aktivierende Lehr- und Lernformate ebenso wie selbsttätiges und anwendungsbezogenes sowie forschendes Lehren und Lernen und Reflexion benötigen Zeit und Kapazitäten – auf Seiten der Studierenden wie auch der Lehrenden.

Dass selbst in dualen Studiengängen Praxisorganisationen ihrem Anspruch, ein Lernort statt ein Arbeitsort zu sein, nicht immer gerecht werden, erfahren auch einige Studierende. Berufsbegleitend Studierende bestätigen zudem, wie herausfordernd die Vereinbarkeit von Studium und Beruf zeitlich ist. Die Bedenken sind somit durchaus berechtigt und decken sich mit jenen zu Teilzeitprofessor*innen: Lehre und Studium könnten zur Nebensache werden. An privaten HAW ist der Anteil an Professor*innen in Teilzeit deutlich höher als an öffentlichen. Dies führt jedoch zu anderen Spannungen, gerade hinsichtlich ihrer zeitlichen Verfügbarkeit in der Lehre. Hier stellt sich zum einen die Frage, welche Rolle Praxisorganisationen tatsächlich spielen und wie sich das Verhältnis gestaltet. Zum anderen ist offen, ob sich tatsächlich Unterschiede zwischen Vollzeit- und Teilzeit-Professor*innen zeigen, wenn es um die Integration von Praxiserfahrungen und die organisatorische und didaktische Gestaltung von Lehren und Lernen geht.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass (Berufs-)Praxis allein keine akademische Kompetenzentwicklung gewährleistet. Dabei wird an öffentlichen HAW Zeit als wesentlich dafür markiert, ob sich von Hochschulen und Studierenden entweder an Effizienz und Abschluss oder offener, reflexiver Bildung – also Personal- oder Persönlichkeitsentwicklung – orientiert wird.

Wie relevant Zeit ist, zeigt sich auch an den Veränderungen von Erwartungen und Motiven von Studierenden im Verlauf eines Studiums. Veränderungen können Studienwechsel und -abbruch bedeuten, wenn Erwartungen als auf Dauer nicht kompatibel wahrgenommen werden. Jedoch können auch unerwartet Freude an wissenschaftlichem Arbeiten und forschenden Zugängen erfahren und deren Relevanz im Verlauf des Studiums erkannt werden – bis hin zu Promotionswünschen. Dass dies auch bei zwei berufsbegleitend Studierenden im Master beobachtet werden kann, verweist zum einen darauf, dass sich die Bedeutung forschungsnaher und reflexiver Kompetenzentwicklung mitunter erst im Verlauf längerer Bildungs- und Berufserfahrungen erschließen. Zum anderen verdeutlicht es, dass Studiengestaltung nicht nur Erwartungen erfüllt, sondern diese zugleich herausfordert und dies auch in berufsbegleitenden Studiengängen realisiert werden kann.

Damit stellt sich nicht mehr die Frage, ob ein bestimmtes Studiengangsformat prinzipiell förderlich oder hinderlich für Kompetenzentwicklung ist. Vielmehr rückt die Frage in den Vordergrund, wie Erwartungen über die curricular-didaktische Gestaltung integriert und bearbeitet werden können, ohne akademische Ansprüche zu kompromittieren und Zeit für reflektierten Theorie-Praxis-Transfer und persönliche Weiterentwicklung zu schaffen. Zukünftige Studien könnten sich diesen Aspekten in den verschiedenen Studiengangsformaten widmen. Dabei ist insbesondere der Forschungsstand zu berufsbegleitenden und dualen Studiengängen an privaten Hochschulen bisher überschaubar.

7.2. Handlungsoptionen für Hochschulen und Hochschulpolitik

Auch wenn das Vollzeit-Präsenz-Studium weiterhin am weitesten verbreitet ist, wächst der Anteil der dual, berufsbegleitend und in Teilzeit-Studierenden stetig. Politisch erscheinen gerade duale Studiengänge als überaus erwünscht. So wurden nicht nur Berufsakademien in duale Hochschulen umgewandelt und neue duale Hochschulen gegründet. Auch mit dem 2020 in Kraft getretenen Pflegeberufegesetz wird das duale Studium vorangetrieben, im Bestreben, das primärqualifizierende Pflegestudium attraktiver zu machen – auch über die finanzielle Vergütung. An den hier untersuchten öffentlichen HAW finden sich Bedenken in Bezug auf duale und/oder berufsbegleitende Studiengänge, die teilweise auch zu der Entscheidung geführt haben, diese nicht oder anders einzurichten. Zugleich geraten sie unter Erklärungsdruck, wenn die Nachfrage steigt und private Hochschulen sie anbieten. Private Hochschulen hingegen stehen unter Druck, Studierende und Einnahmen in Form von Studiengebühren zu generieren. Insofern profitieren sie davon, wenn öffentliche Hochschulen sich gegen die Einrichtung von berufsbegleitenden Studiengängen oder die Ausweitung von dualen Studiengängen entscheiden.

Entsprechend braucht es Diskussion und Austausch sowohl in den Hochschulen als auch hochschulübergreifend, insbesondere zu folgenden Aspekten:

■ (Berufs-)Praxis kann als förderlich oder hinderlich erscheinen für Kompetenzentwicklung, auch je nachdem, ob sie mit einem Lernort verbunden ist. Im Unterschied zu berufsbegleitenden und Teilzeit-Studiengängen sind Praxis- bzw. Arbeitsorganisationen in dualen Studiengängen konzeptionell als zweiter Lernort neben der Hochschule vorgesehen. Auch dort können sie der Rolle nicht immer gerecht werden. Nicht selten wirken sie vielmehr als Arbeitsort, der lose gekoppelt mit dem Lernort Hochschule und den Studieninhalten ist. Die Gestaltung als Lernort erfordert hohe Kapazitäten für Absprachen, Aufklärung und Korrekturen, die die Verantwortlichen an den Hochschulen entweder nicht haben oder die ihnen an anderer Stelle fehlt. Deutlich wird zudem, dass Praxisanleiter*innen, wie sie z.B. in Anerkennungspraktika in der Sozialen Arbeit vorgegeben sind, wesentlichen Einfluss darauf haben können, ob und wie die Praxisorganisationen als Lernort fungieren. Entsprechend braucht es Verständigung, wie

Theorie und Praxis angemessen verzahnt werden können, welche Rolle Praxisorganisationen spielen sollen oder können und wie und durch wen die teils umfangreiche Abstimmungs- und Begleitungsbedarfe übernommen werden.

■ Lehr- und Lernformate müssten Interaktion, Aktivität und Anwendung ermöglichen, wozu es auch mehr Kapazitäten und Aktivität benötige als in frontalen Formaten – sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch der Studierenden. Entsprechend sollte diskutiert werden, welche Ressourcen es braucht, um Studiengänge, Curricula und Lehrveranstaltungen sowie Lehren und Lernen akademisch angemessen gestalten zu können.

■ An den Hochschulen zeigten sich deutliche Unterschiede, wie mit Erwartungen von Studierenden umgegangen wird – gerade in der Studieneingangsphase. Dabei wird Unterstützungsbedarf bei allen Studierenden gesehen, der ihre Bildungs- und Berufsbiografien einbezieht. In SAGE ist Selbstreflexion teilweise fest im Curriculum integriert. Daneben werden Beratungsgespräche thematisiert, jedoch nicht immer früh im Studienverlauf. Bedeutsam erscheint es, möglichst frühzeitig Raum für Studierende zu schaffen, sich ergebnisoffen mit ihren Erwartungen an sowie den Erwartungen im Studium auseinanderzusetzen. Zudem könnte Feedback, das oftmals im Zuge von Evaluationen eingeholt wird, nicht nur dazu dienen, Studienerfahrungen zu bewerten, sondern Unterstützungsbedarf abzufragen. Dies sollte nicht als Ersatz für direkte Interaktion und Beziehungsaufbau mit den Lehrenden verstanden werden, den viele Studierenden in den Interviews als überaus wichtig betonten. Zudem sollte es nicht von einem (finanziellen) Risiko abhängig gemacht werden, dass durch Reflexion auch die Erkenntnis folgen kann, das Studium zu wechseln oder abubrechen.

■ Im Zusammenhang mit Finanzen zeigt sich in Bezug auf duale Studiengänge schließlich, dass Studierende der Sozialen Arbeit oft keine angemessene Vergütung der Praxisorganisationen erhalten, obwohl dies nicht nur konzeptionell vorgesehen ist, sondern auch die Entscheidung für dieses Studiengangsformat prägt. Entsprechend wichtig ist es auch, finanzielle Rahmenbedingungen verlässlich zu gestalten.

Die thematisierten Diskussionen an den Hochschulen und die Initiativen auf Bundeslandebene zum dualen Studium zeigen, dass der Diskussions- und Austauschbedarf erkannt wurde. In diesem Zusammenhang sollte auf Landesebene zum einen eruiert werden, weshalb private Hochschulen, aber auch Studierende selten vertreten sind.² Zum anderen sollte geprüft werden, inwiefern die Diskussion auf berufsbegleitende Studiengänge erweitert werden könnte. Unabhängig davon, ob Diskussionen an einzelnen Hochschulen oder hochschulübergreifend bzw. zu dualen oder berufsbegleitenden Studiengängen stattfinden, sollten diese nicht nur individuelle Erfahrungen und anekdotische Evidenz einbeziehen, sondern wissenschaftlicher Evidenz.

² Aktuell wird nur in Hessen die Beteiligung von privaten Hochschulen thematisiert (<https://www.dualesstudium-hessen.de/bildungsanbieter>, 12.4.2026). In Berlin zeigt sich, dass Studierende Mitglieder in der Kommission der Landesinitiative sind (<https://dualesstudium.berlin/duales-studium-berlin/dachmarke-und-ihre-hochschulen>, 12.4.2026).

Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Zuordnung der ersten Studienfächer zu den Fächergruppen SAGE und WiWi von Bachelor- und Master-Studierenden an öffentlichen und privaten HAW	13
Übersicht 2:	Bildungs- und berufsbiografische Stationen der interviewten Studierenden	15
Übersicht 3:	Berufliche Qualifizierung vor Studienbeginn in SAGE und WiWi an öffentlichen und privaten HAW	18
Übersicht 4:	Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit neben dem Studium von SAGE- und WiWi-Studierenden an öffentlichen und privaten HAW	19
Übersicht 5:	Quantitativ erfasste Studienwahlmotive in zwei quantitativen Erhebungen	21
Übersicht 6:	Qualitativ rekonstruierte Motivtypen zur Aufnahme eines Studiums	25
Übersicht 7:	In Interviews thematisierte Motive für die Aufnahme des aktuellen Studiums	28
Übersicht 8:	(Sehr) bedeutende Aspekte für den Berufs- und Lebensweg von Studierenden (Bachelor/ Master aller Semester) aus SAGE/WiWi an privaten und öffentlichen HAW	43
Übersicht 9:	Hohe trägerschaftsbezogene Differenzen in Bezug auf wichtige Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs nach Fächergruppe	52
Übersicht 10:	Hohe fächergruppenbezogene Differenzen in Bezug auf wichtige Studienwahlmotive und Aspekte des Berufs- und Lebenswegs nach Trägerschaft	53
Übersicht 11:	Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen laut Landeshochschulgesetzen	58
Übersicht 12:	Studentische Logiken von Praxisbezug im Studium aus Sicht von SAGE-Lehrenden	69
Übersicht 13:	(Sehr) starke Förderung der Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen und privaten HAW	79
Übersicht 14:	Forschungsbezug in der Lehre in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen und privaten HAW	80
Übersicht 15:	Enger Praxisbezug in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen und privaten HAW	81
Übersicht 16:	(Sehr) starke Förderung berufspraktischer Fähigkeiten in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen und privaten HAW	81
Übersicht 17:	Enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis in WiWi- und SAGE- Studiengängen (Bachelor/Master aller Semester) an öffentlichen und privaten HAW	82
Übersicht 18:	Anteil der WiWi- und SAGE-Studierenden in Teilzeit, dual und berufsbegleitend an öffentlichen und privaten HAW	85
Übersicht 19:	Anteil der Präsenz- und Fernstudierenden an privaten und öffentlichen HAW in SAGE und WiWi	96
Übersicht 20:	In (hohem) Maße ausgeprägte Fähigkeiten und Kenntnisse laut Selbsteinschätzung von SAGE-Studierenden (Bachelor/Master aller Semester) an privaten und öffentlichen HAW	118
Übersicht 21:	In (hohem) Maße ausgeprägte Fähigkeiten und Kenntnisse laut Selbsteinschätzung von WiWi-Studierenden (Bachelor/Master aller Semester) an privaten und öffentlichen HAW	119

Literatur

- Arens-Fischer, Wolfgang/Dinkelborg, Katrin/Grunwald, Guido (2016): Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen, in: Hochschule und Weiterbildung, S. 67–75, URL: <https://doi.org/10.25656/01:15203>.
- Arndt, Christiane/Anne Richter (2025): Kompetenzverständnisse im Spannungsfeld von Persönlichkeitsbildung und Personalentwicklung: öffentliche und private Hochschulen im Vergleich, Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Wittenberg, URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab131_WEB.pdf (12.1.2026).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, wbv Media wbv Publikation, Bielefeld, URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022#8> (29.5.2024).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, wbv, Bielefeld, URL: <https://doi.org/10.3278/6001820iw>.
- Brachem, Julia-Carolin/Florian Aschinger/Gritt Fehring/Michael Grotheer/Sonja Herrmann/Marie Kühn/Uta Liebeskind/Andreas Ortenburger et al. (2019): Higher Education and the Transition to Work, in: Blossfeld, Hans-Peter/Hans-Günther Roßbach (Hrsg.), Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS). Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 297–323, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_16 (25.4.2024).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Hrsg.) (2022): Fragebogen der Studierendenbefragung in Deutschland 2021, URL: <https://doi.org/10.21249/DZHW:sid2021-ins1-att1:1.0.0>.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2024): Die Studierendenbefragung in Deutschland (2021). Datensatz 1. Version 1.0.1, URL: <https://doi.org/10.21249/DZHW:sid2021:1.0.1>.
- Diermeier, Matthias/Wido Geis-Thöne (2023): Private Hochschulbildung für eine resiliente Transformationsgesellschaft. Gutachten im Auftrag des Verbands der Privaten Hochschulen e.V., URL: <https://www.iwkoeln.de/presse/pressemitteilungen/matthias-diermeier-wido-geis-thoene-praxisnah-flexibel-gute-betreuung.html> (20.6.2023).
- Diller, Franziska/Dagmar Festner/Silke Huber/Thomas Freiling (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen: Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung Loebe, Herbert/Eckart Severing (Hrsg.), wbv Publikation, Bielefeld, URL: <https://dx.doi.org/10.3278/6001886w>.
- Gerstung, Valeska/Ernst Deuer (2021): Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium: Ein konzeptioneller Forschungsbeitrag, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 16, S. 195–213, URL: <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/14>.
- Hachmeister, Cort-Denis (2024): CHECK – Teilzeitstudium in Deutschland 2024, URL: <https://www.che.de/projekt/teilzeitstudium-in-deutschland/> (10.9.2025).
- Hachmeister, Cort-Denis/Axel Philipps (2024): Datensatz zu nichtstaatlichen Hochschulen in Deutschland. Version: 1.0.0, URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/csv/Strukturanalyse_nsh_inno_fuerBegleitforschung_end.csv (29.4.2025).
- Herrmann, Sonja (2019a): Sozioökonomische Merkmale und Erwartungen von Studierenden privater Hochschulen in Deutschland, in: Beiträge zur Hochschulforschung 41, S. 34–55.
- Herrmann, Sonja (2019b): Studienleistungen privat und staatlich Studierender im Vergleich, in: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 28, S. 79–88, URL: <https://doi.org/10.25656/01:21162>.
- Herrmann, Sonja (2021): Private Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme deutscher Privathochschulen und empirische Vergleichsanalysen zwischen Studierenden privater und staatlicher Hochschulen. Ludwig-Maximilians-Universität München, München., URL: <https://doi.org/10.5282/edoc.29010>.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2025): Praxishandbuch Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen, URL: https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/MODUS_Praxishandbuch.pdf (10.11.2025).
- Höhle, Ester/Okka Zimmermann (2025): Teilzeitprofessuren an privaten und staatlichen HAW: Geschlecht, Verteilung, Risiken und Chancen., in: Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE) 20, S. 86–92.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens, in: Das Hochschulwesen 62, S. 32–39.
- Huber, Ludwig/Gabi Reinmann (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft, Springer, Wiesbaden, URL: doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6.
- Hüsch, Marc (2024): Trend zum Fernstudium: Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung, in: Beiträge zur Hochschulforschung 46, S. 10–33, URL: https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2024/2024-2-Huesch.pdf.
- Kerst, Christian/Andrä Wolter (2022): Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender, in: Kerst, Christian/Andrä Wolter (Hrsg.), Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 83–109, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_5.

- Kroher, Martina/Mareike Beuße/Sören Isleib/Karsten Becker/Marie-Christin Ehrhardt/Frederike Gerdes/Jonas Koopmann/Theresa Schommer et al. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021, URL: https://www.die-studierendenbefragung.de/fileadmin/user_upload/Downloads/22_Sozialerhebung.pdf (8.7.2023).
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Beltz Juventa, Basel.
- Landesagentur Duales Studium Berlin (Hrsg.) (2024): Qualitätsleitbild für die Studienangebote der Dachmarke Duales Studium Berlin, URL: <https://dualesstudium.berlin/duales-studium-berlin/dachmarke-und-ihre-hochschulen> (10.10.2025).
- Maiwald, Annett (2019): Akademisierung der Kleinkinderziehung. Frühpädagogische Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung, in: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 28, S. 91–108, URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217162> (10.3.2026).
- Mayhew, Matthew J./Alyssa N. Rockenbach/Nicholas A. Bowman/Tricia A. D. Seifert/Gregory C. Wolniak/Ernest T. Pascarella/Patrick T. Terenzini (2016): How College Affects Students: 21st Century Evidence that Higher Education Works, Jossey-Bass, San Francisco.
- Meng, Michael/Miriam Peters/Lena Dorin (2022): Erste Sondererhebung des BIBB-Pflegepanels : ein aktueller Überblick zu berufsqualifizierenden Pflegestudiengängen, URL: https://res.bibb.de/vet-repository_780291 (10.3.2026).
- Miller, Thomas/Regina Roland/Victoria Vonau/Patricia Pfeil (2021): Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit: Perspektiven auf ein berufsbegleitendes Studium, Springer Fachmedien, Wiesbaden, URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32577-0>.
- Multus, Frank/Sandra Majer/Tino Bargel/Monika Schmidt (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen, URL: <https://www.sozioogie.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/publikationen/thematische-unterteilung/studiensituation-und-studentische-orientierungen/> (3.7.2023).
- Nickel, Sigrun/Iris Pfeiffer/Andreas Fischer/Marc Hüsch/Barbara Kiepenheuer-Drechsler/Nadja Lauterbach/Nicolas Reum/Anna-Lena Thiele (2022): Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe, wbv Publikation, Bielefeld, URL: <https://doi.org/10.3278/9783763971718>.
- Nickel, Sigrun/Anna-Lena Thiele (2024): Duales Studium in Deutschland. Datenanalyse 2024, URL: <https://www.che.de/2024/duales-studium-in-deutschland-neue-hoehstwerte-bei-den-studierendenzahlen/> (22.5.2024).
- Otto, Alexander (2021): „Wenn nicht jetzt, dann machst du es nie!“ Humboldt Universität zu Berlin, Berlin., URL: <https://doi.org/10.18452/23094>.
- Otto, Alexander (2022): Wie und warum entscheiden sich nicht-traditionelle Studierende für ein Studium?, in: Kerst, Christian/André Wolter (Hrsg.), Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg. Springer, Wiesbaden, S. 141–166, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_7.
- Philipps, Axel (2024): Nichtöffentliche Hochschulen in Deutschland: Scoping review zur empirischen Forschung, URL: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab127_WEB.pdf (4.6.2025).
- Reiber, Karin (2025): Strukturen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung Pflege, in: Darmann-Finck, Ingrid/Nicole Duveneck/Sebastian Partsch (Hrsg.), Pädagogik im Gesundheitswesen. Springer Berlin Heidelberg, Berlin, Heidelberg, S. 1–11, URL: https://doi.org/10.1007/978-3-662-61428-0_40-1 (30.4.2026).
- Reiber, Karin Eleonore/Maik Hans-Joachim Winter/Sascha Mosbacher-Strumpf (2015): Berufseinstieg in die Pflegepädagogik: Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen, Jacobs Verlag, Lage.
- Statistisches Bundesamt (2022): Bildung und Kultur. Private Hochschulen 2021, URL: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00146302 (23.1.2023).
- Stefani, Antje/Thomas Hinz/Susanne Strauß (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zur Attraktivität von Masterstudiengängen, in: DZHW Brief, URL: <https://doi.org/10.34878/2023.02.dzhw-brief>.
- Weich, Miriam (2017): Hochschultypen und duales Studium: Über Image- und Studierendenunterschiede in einer zunehmend ausdifferenzierten Hochschullandschaft, URL: <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-18652>.
- Wissenschaftsrat (WR) (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem, URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.html> (11.7.2022).
- Wissenschaftsrat (WR) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums, URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.html> (24.1.2024).
- Wolter, André/Erika Reibstein (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen, in: Wolter, André (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ, Oldenburg, S. 35–98.

Anhang

Interviewleitfaden Studierende

1. Wie kam es dazu, dass Sie [Name Studiengang] studieren?
Falls nicht angesprochen, nachfragen:
 - Vorherige Ausbildung?
 - Studieren Sie in Teilzeit oder Vollzeit?
 - Studieren Sie berufsbegleitend oder dual?*Falls schon studiert: Was unterscheidet Ihr aktuelles Studium von dem vorherigen Studium?*
Falls Ausbildung: Was unterscheidet das Studium von Ihrer Ausbildung?
2. Wie wird das Studium überwiegend angeboten?
Präsenz, Online, Hybrid?
3. Warum haben Sie sich für diesen Studiengang entschieden?
Ist die Motivation schwerpunktmäßig ein konkreter Berufswunsch, der Abschluss (der Titel), oder inhaltliches Interesse am Fach?
4. Was erwarten Sie vom Studium? Was wünschen Sie sich?
5. Welche Kompetenzen möchten Sie im Studium entwickeln?
6. Was möchten Sie mit dem Abschluss wissen, können und welche Haltung möchten Sie haben?
7. Wie stellen Sie sich den*die ideale*n Absolvent*in vor?
8. Sie studieren ja [dual oder berufsbegleitend etc.]. ODER Arbeiten Sie neben dem Studium?
Falls ja: Wie verhalten sich Ihre Praxiserfahrungen und Ihre Studieninhalte zueinander?
Falls nein: Was erwarten Sie in Bezug auf Praxis oder Beruf in Ihrem Studium?
9. Warum haben Sie sich für die [Hochschulname] entschieden?
Warum haben Sie nicht an einer öffentlichen HS studiert?
10. Was erwarten und wünschen Sie sich von der Hochschule?
11. Wann würden Sie die Hochschule wechseln, wenn etwas nicht erfüllt ist?
12. Welche Herausforderungen sind Ihnen in ihrem Studium bisher begegnet?
13. Wo sehen Sie sich in 5 oder 10 Jahren?
14. Gibt es etwas, das aus Ihrer Sicht noch wichtig ist?

Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) wurde 1996 gegründet. Es knüpfte an die Vorgängereinrichtung „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ an, die seit 1991 die ostdeutsche Hochschultransformation begleitet hatte. Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und an der Lehre in verschiedenen Studiengängen beteiligt. Direktor des Instituts ist Prof. Peer Pasternack.

Programm

Das HoF-Tätigkeitsprofil wird durch fünf Aspekte bestimmt:

- HoF betreibt primär Forschung über Hochschulen und ist, damit verknüpft, in Teilbereichen der Wissenschaftsforschung, Zeitgeschichte, Bildungs- und Regionalforschung tätig. Hochschulforschung ist keine Disziplin, sondern ein Forschungsfeld. Dieses wird mit öffentlichen Mitteln unterhalten, weil ein Handlungsfeld – das Hochschulwesen – aktiv zu gestalten ist: Um die Rationalität der entsprechenden Entscheidungsprozesse zu steigern, wird handlungsrelevantes Wissen benötigt. In diesem Sinne ist HoF bewusst im Feld zwischen Forschung und Anwendung tätig. Dabei setzt die Anwendung Forschung voraus – nicht umgekehrt.

- Das Hochschulsystem bildet einerseits den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem. Andererseits trägt es zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft bei. Mithin ist die Integration von vier Systemlogiken zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Deutungen, Erklärungen und daraus konstruierten Handlungsoptionen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie). Die Hochschulforschung muss dies systematisch abbilden.

- Daher ist Hochschulforschung ein fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver. Sie empfängt ihre wesentlichen methodischen und theoretischen Anregungen aus der Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Systematisch ist sie zwischen den z.T. inhaltlich überlappenden Forschungsfeldern Bildungs- und Wissenschaftsforschung angesiedelt. Schnittstellen weist sie insbesondere zur Verwaltungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaft auf, daneben aber auch zu vergleichbar interdisziplinär angelegten Bereichen wie der Schul- sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

- Die Interdisziplinarität der Hochschulforschung macht eigene Nachwuchsentwicklung nötig. HoF stellt sich dieser Aufgabe, indem es Promotionsprojekte unterstützt. Alle Promovierenden am Institut sind zugleich in die Bearbeitung von Forschungsprojekten einbezogen, um auf diese Weise einen sukzessiven Einstieg in Methoden, theoretische Ansätze und Themen des Forschungsfeldes zu erlangen.

- HoF ist das einzige Institut, welches in den ostdeutschen Bundesländern systematisch Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge. Sie werden unter dem Titel „Raumbezüge der Hochschulentwicklung im demografischen Wandel“ integriert.

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung:

- Eine besondere Aufmerksamkeit gilt Untersuchungen zu Raumbezügen der Hochschulentwicklung („Hochschule in der Region“), Third Mission und Wissenschaftskommunikation.

- Intensiv bearbeitet HoF Fragen der Hochschulgovernance und Hochschulorganisation, des Wissenschaftsmanagements, der Qualitätsentwicklung an Hochschulen, akademischer Personalentwicklung incl. Gleichstellung, der Hochschulbildung, Studienreform und Nachwuchsförderung. Damit wird nahezu komplett das Spektrum der Hochschulentwicklung und -forschung abgedeckt.

- Ein Alleinstellungsmerkmal ist, dass HoF als einzige unter den deutschen Hochschulforschungseinrichtungen kontinuierlich auch (zeit-)historische Themen bearbeitet.

Wissenschaftsinformation

HoF publiziert die Fachzeitschrift „die hochschule“ und gibt beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag und der und der edition Albioris Bücher heraus. Forschungsreports werden in den „HoF-Arbeitsberichten“ veröffentlicht. Dem Wissenstransfer in die praktische Hochschulentwicklung widmen sich die „HoF-Handreichungen“. Das Erstellen von thematischen Handbüchern und Überblicksdarstellungen ist eine langjährige Spezialität des Instituts.

HoF verfügt über einen Fachinformationsservice mit Spezialbibliothek. Die öffentlich zugängliche Bibliothek verfügt über ca. 60.000 Bände und etwa 180 Zeitschriften. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturlieferanten recherchierbar.

Der Fachinformationsservice übernimmt nicht nur Rechercheleistungen für die Forschung des Instituts. Er speist auch überregionale Informationsangebote (FIS Bildung, Deutscher Bildungsserver, FID Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung). Davon profitiert wiederum die Forschung am HoF.

Der Print-Newsletter „HoF-Berichterstatte“ informiert zweimal im Jahr und der HoF-eMail-Newsletter dreimal jährlich über die Arbeit des Instituts. Ein Großteil der Informationsangebote steht auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung (<http://www.hof.uni-halle.de>).

Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg stand im Kontext der Neubelebung des historischen Universitätsstandorts. 1502 war die Wittenberger Universität Leucorea gegründet worden und wurde nach mehr als 300 Jahren, 1817, durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische Leucorea ist 1994 eine gleichnamige Stiftung errichtet worden, in deren Räumlichkeiten das Institut ansässig ist. Unter den Wittenberger Instituten ist HoF seit langem das drittmittelstärkste, größte und produktivste. Neben Forschung und Lehre nimmt es auch seine eigene Third Mission sehr ernst: Ausdruck dessen ist insbesondere, dass die lokale und regionale Bildungsgeschichte bearbeitet wird, z.B. mit der Website zur historischen Universität Wittenberg (www.uni-wittenberg.de).

Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

Online-Fassungen unter

https://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm

- 137: Peer Pasternack: *Fünffjahresreport: Forschung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2021–2025*, 2026, 107 S.
- 136: Peer Pasternack: *DDR-Gesellschaftswissenschaften fortgeschrieben: Annotierte Bibliografie 2016–2025 und Nachträge 1990–2015*, 2026, 159 S.
- 135: Justus Henke / Matthias Begenat: *Generative KI in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse der 3. Welle – 2025*, 2026, 62 S.
- 134: Peer Pasternack: *Materialheft zu „Auch ein Forschungsmuseum. Das Lutherhaus Wittenberg 1883–2023“*, 2025, 84 S.
- 133: Ernst-Heinrich Haerter / Justus Henke: *Forschungsleistungen und Forschungspersonal an privaten Hochschulen. Ein multiperspektivischer Überblick*, 2025, 95 S.
- 132: Peer Pasternack: *Der ostdeutsche Wissenschaftsumbau in den 1990er Jahren. Annotierte Bibliografie 1990–2024*, 2025, 239 S.
- 131: Christiane Arndt / Anne Richter: *Kompetenzverständnisse im Spannungsfeld von Persönlichkeitsbildung und Personalentwicklung. Öffentliche und private Hochschulen im Vergleich*, unt. Mitarb. v. Annika Benndorf, 2025, 103 S.
- 130: Sebastian Schneider / Olivia Laska / Christiane Maue / Robert Aust: *„Eine Grauzone gehört ausgelotet“ – Widerstände als Folgen von Transferbürokratie*, unt. Mitarb. v. Justus Henke, 2025, 96 S.
- 129: Justus Henke / Frederic Krull: *Ein Metadatenprofil für Onlinere Ressourcen zu organisatorischen Rahmenbedingungen der Hochschullehre*, 2025, 46 S.
- 128: Sebastian Schneider / Frederic Krull: *Forschungsbezogenes Wissenschaftsmanagement in der Praxis: Bedingungen, Rollenbilder und Effekte*, 2025, 75 S.
- 127: Axel Philipps: *Nichtöffentliche Hochschulen in Deutschland: Scoping Review zur empirischen Forschung*, 2024, 44 S.
- 126: Justus Henke: *Generative KI in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse der 2. Welle – 2024*, 2024, 42 S.
- 125: Reinhard Kreckel: *Soziale Integration und nationale Identität. Eine Wiederbegegnung nach drei Jahrzehnten*, 2024, 42 S.
- 124: Christiane Arndt / Anne Mielke: *Vielfalt und Chancengerechtigkeit: Aktivitäten von und in Fachgesellschaften*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 2024, 124 S.
- 123: Rocío Ramirez / Olivia Laska / Arne Böker: *Studienvorbereitung für internationale Studieninteressierte in Deutschland. Eine Momentaufnahme eines dynamischen Feldes*, unt. Mitarb. von Ricarda Abendroth, Sophie Korthase, Roxana Schwitala, 2023, 82 S.
- 122: Justus Henke: *Hochschulkommunikation im Zeitalter der KI: Erste Einblicke in die Nutzung und Perspektiven generativer KI-Tools*, 2023, 53 S.
- 121: Peer Pasternack (Hg.): *Weit verbreitet und kaum erforscht: Wissenschaftliche Beiräte in der Wissenschaft*, 2022, 86 S.
- 120: Peer Pasternack: *Nicht nur Resteverwertung. Die Verwendungen der Wittenberger Universitätsfondation nach 1817*, 2022, 143 S.
- 119: Sebastian Schneider / Sylvi Mauermeister / Robert Aust / Justus Henke: *Paralleluniversen des Wissenschaftsmanagements: Ein Vergleich zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen*, 2022, 114 S.
- 118: Peer Pasternack / Andreas Beer: *Die externe Kommunikation der Wissenschaft in der bisherigen Corona-Krise (2020/2021). Eine kommentierte Rekonstruktion*, unt. Mitarb. v. Justus Henke, Sophie Korthase und Philipp Rediger, 2022, 79 S.
- 117: Cristina Raffaele / Philipp Rediger: *Die Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre*, unt. Mitarb. v. Sebastian Schneider, 2021, 51 S.
- 116: Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: *Zum Stand der Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Materialband zum WiFF-Report*, 2021, 126 S.
- 115: Peer Pasternack: *Das fünfte Jahrfünft. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2016–2020*, 2021, 97 S.
- 114: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister / Verena Plümpe: *Citizen Science jenseits von MINT. Bürgerforschung in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unter Mitarbeit von Nicola Gabriel, 2020, 105 S.
- 113: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Input- und Leistungsdaten in den ostdeutschen Flächenländern unter besonderer Berücksichtigung der Universitäten*, 2020, 69 S.
- 112: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Kommunikation organisieren. Die koordinierende Begleitung von Forschungsförderprogrammen, verhandelt an Beispielen aus der Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung*, unter Mitarbeit von Jennifer Jacob und Steffen Zierold, 2019, 148 S.
- 111: Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Kooperationsplattformen: Situation und Potenziale in der Wissenschaft Sachsen-Anhalts*, unter Mitarb. von Carolin Seifert, 2019, 129 S.
- 110: Anke Burkhardt / Florian Harrlandt / Jens-Heinrich Schäfer: *„Wie auf einem Basar“. Berufsungsverhandlungen und Gender Pay Gap bei den Leistungsbezügen an Hochschulen in Niedersachsen*, unter Mitarb. von Judit Anacker, Aaron Philipp, Sven Preußner, Philipp Rediger, 2019, 142 S.
- 109: Justus Henke / Norman Richter / Sebastian Schneider / Susen Seidel: *Disruption oder Evolution? Systemische Rahmenbedingungen der Digitalisierung in der Hochschulbildung*, 2019, 158 S.
- 108: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Lebensbegleitend: Konfessionell gebundene religiöse, politische und kulturelle Allgemeinbildungsaktivitäten incl. Medienarbeit in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen, Bildungs- und Kommunikationsformen*, 2018, 143 S.
- 107: Anke Burkhardt / Florian Harrlandt: *Dem Kulturwandel auf der Spur. Gleichstellung an Hochschulen in Sachsen. Im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst*, unter Mitarb. von Zozan Dikkat und Charlotte Hansen, 2018, 124 S.
- 106: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Konfessionelle Fort- und Weiterbildungen für Beruf und nebenberufliche Tätigkeiten in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen und Bildungsformen*, 2018, 107 S.
- 105: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Das kirchliche Berufsbildungswesen in der DDR*, 2018, 176 S.
- 104: Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Konfessionelles Bildungswesen in der DDR: Elementarbereich, schulische und neben-schulische Bildung*, 2017, 104 S.
- 103: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen*, 2017, 103 S.
- 102: Anke Burkhardt / Gunter Quaißer / Barbara Schnalzer / Christoph Schubert: *Förderlandschaft und Promotionsformen. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017*, 2016, 103 S.
- 101: Peer Pasternack: *25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015*, 2016, 92 S.
- 100: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid / Sebastian Schneider: *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OvGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*, 2016, 92 S.
- 1'16: Peer Pasternack: *Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015*, 2014, 124 S.

- 3'15: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.
- 2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.
- 1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitäts herausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillesen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.
- 5'13: Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: *Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokumentation zum Zeitraum 1945 – 1991*, 56 S.
- 4'13: Gunter Quaiber / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.
- 3'13: Jens Gillesen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 124 S.
- 2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 77 S.
- 8'12: Justus Henke / Peer Pasternack: *Die An-Institutslandschaft in Sachsen-Anhalt*, 36 S.
- 7'12: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12: Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule-und-Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010), Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12: Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaiber: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12: Steffen Zierold: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.
- 7'11: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*, 64 S.
- 6'11: Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*, 64 S.
- 5'11: Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*, 90 S.
- 4'11: Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.
- 3'11: Anja Franz / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 81 S.
- 2'11: Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11: Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.
- 4'10: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S.
- 3'10: Irene Lischka / Annika Rathmann / Robert D. Reisz: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen“*, 69 S.
- 2'10: Peer Pasternack / Henning Schulze: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.
- 1'10: Martin Winter / Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.
- 5'09: Robert Schuster: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.
- 4'09: Manfred Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, 41 S.
- 3'09: Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.
- 2'09: Viola Herrmann / Martin Winter: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09: Martin Winter: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.
- 5'08: Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.
- 4'08: Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.
- 3'08: Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08: Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.
- 1'08: Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsfor-schung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07: Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07: Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07: Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 7'06: Anke Burkhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Fachgutachten zur Neufassung des Sächsischen Hochschulgesetzes (SächsHG) – Gesetzentwurf der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Sächsischen Landtag – unter den Aspekten der Autonomieregelung und Weiterentwicklung der partizipati-*

ven Binnenorganisation der Hochschule im Vergleich zu den Regelungen des bisherigen SächsHG, 36 S.

6'06: Roland Bloch: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.

5'06: Rene Krempkow / Karsten König / Lea Ellwardt: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.

4'06: Andrea Scheuring / Anke Burkhardt: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.

3'06: Irene Lischka: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.

2'06: Irene Lischka: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, unt. Mitarb. v. Reinhard Kreckel, 52 S.

1'06: Anke Burkhardt / Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.

7'05: Peer Pasternack / Axel Müller: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.

6'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Frauenkarrieren und –barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S.

5'05: Jens Hüttmann / Peer Pasternack: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.

4'05: Klaudia Erhardt (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.

3'05: Juliana Körner / Arne Schildberg / Manfred Stock: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S.

2'05: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S.

1b'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.

1a'05: Uta Schlegel / Anke Burkhardt / Peggy Trautwein: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.

6'04: Dirk Lewin / Irene Lischka: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.

5'04: Peer Pasternack: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S.

4'04: Jens Hüttmann: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.

3'04: Martin Winter: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.

2'04: Roland Bloch / Peer Pasternack: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.

1'04: Christine Teichmann: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.

5'03: Hansgünter Meyer (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.

4'03: Roland Bloch / Jens Hüttmann: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.

3'03: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S.

2'03: Robert D. Reisz: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.

1'03: Robert D. Reisz: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.

5'02: Christine Teichmann: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.

4'02: Hans Rainer Friedrich: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S.

3'02: Irene Lischka: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.

2'02: Reinhard Kreckel / Dirk Lewin: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.

1'02: Reinhard Kreckel / Peer Pasternack: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.

5'01: Peer Pasternack: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990-2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S.

4'01: Christine Teichmann: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.

3'01: Heidrun Jahn: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.

2'01: Jan-Hendrik Olbertz / Hans-Uwe Otto (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S.

1'01: Peer Pasternack: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.

5'00: Irene Lischka: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.

4'00: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S.

3'00: Dirk Lewin: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.

2'00: Anke Burkhardt: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S.

1'00: Heidrun Jahn: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.

7'99: Bettina Alesi: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990-1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S.

6'99: Heidrun Jahn / Reinhard Kreckel: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.

5'99: Irene Lischka: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.

4'99: Heidrun Jahn: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.

3'99: Dirk Lewin: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.

2'99: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S.

1'99: Gertraude Buck-Bechler: *Hochschule und Region. Königskinder oder Partner?*, 65 S.

5'98: Irene Lischka: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.

4'98: Peer Pasternack: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.

3'98: Heidrun Jahn: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.

2'98: Dirk Lewin: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.

1'98: Heidrun Jahn: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.

5'97: Anke Burkhardt: *Stellen und Personalbestand an ost-deutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.

4'97: Irene Lischka: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.

3'97: Gertraude Buck-Bechler: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.

2'97: Irene Lischka: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.

1'97: Heidrun Jahn: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben für das Institut für Hochschulforschung (HoF) von Peer Pasternack.
Redaktion: Uwe Grelak

Themenhefte 2015–2026:

Isabel Steinhardt / Justus Henke / Alice Watanabe / Oliver Wiczorek / Lea Biere / Judith Hartstein / Michael Hölscher / Ramona Lange / Mandy Petzold / Verena Weimer / Christian Schneijderberg: *Mehr Evidenz statt Einbildung zu Künstlicher Intelligenz in Hochschule und Wissenschaft. Zehn Thesen zu künftigen Beiträgen der Hochschulforschung* (2026, 219 S., € 20,-)

Sigrun Nickel / Anna-Lena Thiele (Hg.): *Wissenstransfer und Hochschulentwicklung. Impulse aus der Hochschulforschung* (2025, 261 S., € 20,-)

Franziska Bomski (Hg.): *Inventur. Der Personalumbau in den ostdeutschen Wissenschaften nach 1989* (2024, 188 S., € 17,50)

Justus Henke / Annika Felix / Katja Knuth-Herzig (Hg.): *Vermittelnde Expertise. Schnittstellen von Management und Kommunikation im Wissenschaftssystem* (2023, 240 S., € 20,-)

Peer Pasternack / Daniel Watermann (Hg.): *Studieren mit und ohne Corona* (2022, 254 S., € 20,-)

Rocio Ramirez / Andreas Beer / Peer Pasternack: *WiHoTop – Elemente einer Topografie der deutschen Wissenschafts- und Hochschulforschung*, unt. Mitarb. v. Sophie Korthase (2021, 153 S., € 17,50)

Annemarie Matthies / Bettina Radeiski (Hg.): *Wissenstransfer (in) der Sozialen Arbeit. Zur Produktivität wissenschaftlicher Vermittlungs- und Transfervorstellungen* (2020, 180 S., € 17,50)

Sandra Beaufaÿs / Anja Franz / Svea Korff (Hg.): *Ausstieg aus der Wissenschaft* (2020, 175 S., € 17,50)

Annett Maiwald / Annemarie Matthies / Christoph Schubert (Hg.): *Prozesse der Akademisierung. Zu Gegenständen, Wirkmechanismen und Folgen hochschulischer Bildung* (2019, 189 S., € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Arbeit an den Grenzen. Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen* (2018, 279 S., € 20,-)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunkt null. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Folge 2* (2017, 176 S., € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunkt null. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (2017, 193 S., € 17,50)

Peter Tremp / Sarah Tresch (Hg.): *Akademische Freiheit. „Core Value“ in Forschung, Lehre und Studium* (2016, 181 S., € 17,50)

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S., € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S., € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S., € 17,50)

<http://www.die-hochschule.de> – Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

HoF-Handreichungen. Beihefte zu „die hochschule“

Volltexte auch unter <https://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Handreichungen 2014–2025:

18: Olivia Laska / Sebastian Schneider / Christiane Maue / Justus Henke (2025): *Widerstand zwecklos? Transferhemmnisse systematisch in Stärken verwandeln*, Halle-Wittenberg 2025, 125 S.

17: Peer Pasternack: *Hochschule und Wissenschaft in der DDR 1945–1989. Ein kurzer Abriss*, Halle-Wittenberg 2024, 162 S.

16: Sebastian Schneider / Frederic Krull / Justus Henke: *Qualitätswirksam gestalten. Bedingungen und Kriterien für ein erfolgreiches forschungsbezogenes Wissenschaftsmanagement*, Halle-Wittenberg 2024, 85 S.

15: Peer Pasternack / Philipp Rediger / Sebastian Schneider: *Instrumente der Entbürokratisierung an Hochschulen*, Halle-Wittenberg 2021, 119 S.

14: Claudia Göbel / Justus Henke / Sylvi Mauermeister: *Kultur und Gesellschaft gemeinsam erforschen. Überblick und Handlungsoptionen zu Citizen Science in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, unt. Mitarb. v. Susann Hippler, Nicola Gabriel und Steffen Zierold, Halle-Wittenberg 2020, 128 S.

13: Andreas Beer / Justus Henke / Peer Pasternack: *Integrieren und kommunizieren. Leitfaden und Toolboxen zur koordinativen Begleitung von Forschungsverbünden und Förderprogrammen*, Halle-Wittenberg 2020, 140 S.

12: Peer Pasternack: *Partizipation an Hochschulen. Zwischen Legitimität und Hochschulrecht*, Halle-Wittenberg 2020, 92 S.

11: Sascha Alexander Blasczyk / Peer Pasternack: *Exzellenzstrategie und die Universitäten in den ostdeutschen Flächenländern. Input- und Leistungsdaten – Schlussfolgerungen*, Halle-Wittenberg 2020, 52 S.

10: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Sven Preußner: *Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege*, Halle-Wittenberg 2019, 146 S.

9: Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.

8: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.

7: Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

6: Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider: *Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de

Bücher aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF) 2019–2026

Peer Pasternack / Michael Hölscher / Philipp Pohlenz (Hg.): *Theoretisierte Praxis und praxisirritierte Forschung. Die Ergebnisse des Graduiertenkollegs „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation“ (WiMaKo) Magdeburg-Speyer-Wittenberg*, edition Albioris, Halle-Wittenberg 2026, 332 S.

Peer Pasternack: *Auch ein Forschungsmuseum. Das Lutherhaus Wittenberg 1883–2023: 140 Jahre Sammlung, Dokumentation und Forschung*, edition Albioris, Halle-Wittenberg 2025, 532 S.

Peer Pasternack / Gabi Reinmann / Christian Schneijderberg (Hg.): *NomosHandbuch Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft*, Nomos Verlag, Baden-Baden 2025, 772 S.

Britta Behm / Ulrich Kohler / Peer Pasternack (Hg.): *Schafft Wissen Demokratie? Gesellschaftlich-demokratische Teilhabe als Dimension des Studienerfolgs*, Springer VS, Wiesbaden 2025, 226 S.

Peer Pasternack: *Die vier Dimensionen des ostdeutschen Wissenschaftsumbaus ab 1990. Strukturen und Personal, akademische Kultur und wissenschaftliche Inhalte*, edition Albioris, Halle-Wittenberg 2025, 520 S.

Peer Pasternack / Andreas Beer / Justus Henke / Philipp Rediger: *Gefordert und überfordert? Wissenschaftskommunikation und wissenschaftsbezogene Kommunikationen in der Corona-Pandemie*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Stuttgart 2025, 276 S.

Rocio Ramirez / Olivia Laska: *Zwischen zwei Welten. Die Studienvorbereitung internationaler Studierender in Deutschland*, unter Mitarbeit von Arne Böker, Ricarda Abendroth, Sophie Korthase und Roxana Schwitala, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Stuttgart 2025, 239 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Im Auftrag. Sonderhochschulen und Ressortforschung in der DDR*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2024, 325 S.

Peer Pasternack: *Von Campus- bis Industrieliteratur. Eine literarische DDR-Wissenschaftsgeschichte*, Tectum-Verlag, Baden-Baden 2024, 640 S.

Peer Pasternack / Matthias Meinhardt (Hg.): *Das Universitätssterben um 1800. Strukturelle Bedingungen und kontingente Faktoren*, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2024, 209 S.

Peer Pasternack: *Lose gekoppelt. Die Universität Halle-Wittenberg und die Stadt Wittenberg seit 1817: eine Beziehungsgeschichte*, unt. Mitarb. v. Daniel Watermann, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2024, 332 S.

Marianne Merkt / Peer Pasternack / Philipp Pohlenz (Hg.): *Verbünde deutscher Hochschulen zur Lehrentwicklung. Analyse der Rahmenbedingungen und Gelingensfaktoren*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2024, 183 + XXXVIII S.

Andreas Beer / Daniel Hechler / Peer Pasternack / Rocio Ramirez: *Der Wissenschaftliche Beirat. Das letzte bislang unaufgeklärte Qualitätsinstrument in der Wissenschaft*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2023, 227 S.

Peer Pasternack: *Die Spuren der Leucorea (1502–1817). Ein universitätshistorischer Stadtrundgang durch das heutige Wittenberg*, Drei Kastanien Verlag, Lutherstadt Wittenberg 2023, 92 S.

Christiane Arndt / Anne Mielke: *Stand und Perspektiven der Implementierung von Hochschuldidaktik in der Governance der öffentlichen Universitäten in Österreich*, Projektbericht, unt. Mitarb. von Peer Pasternack, Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Institut für Hochschulforschung (HoF), Wien/Halle-Wittenberg 2023, 145 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *150.000 Seiten konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Bibliografische Dokumentation der seit 1990 publizierten Literatur*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 327 S.

Peer Pasternack: *Wissenschaftskommunikation, neu sortiert*, unt. Mitarb. v. Andreas Beer, Claudia Göbel, Daniel Hechler, Justus Henke, Sylvi Mauermeister, Henning Schulze und Steffen Zierold, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden 2022, 378 S.

Peer Pasternack: *Das Sachsen-Anhalt-Wissen aus Wittenberg. Die HoF-Beiträge des letzten Jahrzehnts (2013–2022)*, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2022, 206 S.

Sylvi Mauermeister: *Eingeschrieben und Geblieben? Herkunftsgruppenspezifische Bedingungen des Studienverbleibs nach der Studieneingangsphase an Universitäten*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2022, 390 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Toleriert und kontrolliert. Konfessionelles Bildungswesen auf dem Gebiet Sachsen-Anhalts 1945–1989*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2021, 364 S.

Daniel Hechler / Theresa Hykel / Peer Pasternack: *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge*, Deutsches Jugendinstitut (DJI), München 2021, 100 S.

Karsten König: *Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule*, Universitätsverlag Webler, Bielefeld 2021, 209 S.

Peer Pasternack: *MINT und Med. in der DDR. Die DDR-Natur-, Ingenieur- und medizinischen Wissenschaften im Spiegel ihrer dreißigjährigen Aufarbeitung und Erforschung seit 1990*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV – Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2021, 678 S.

Anke Burkhardt / Aaron Philipp / Philipp Rediger / Jens-Heinrich Schäfer: *Personalstrukturentwicklung und Personalentwicklung. Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2021*, Wittenberg 2020, 265 S.

Verbundprojekt Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre (Hg.): *Damit das Studium für alle passt. Konzepte und Beispiele guter Praxis aus Studium und Lehre in Sachsen-Anhalt. Schwerpunkt: Heterogenität und Digitalisierung*, Magdeburg/ Wittenberg 2020, 148 S.

Justus Henke / Peer Pasternack (Hg.): *Wie die Hochschulen durch das Zeitalter des Frühdigitalismus kommen. Basiswissen für die avancierte Organisationsgestaltung in 94 Fragen und Antworten*, Springer VS, Wiesbaden 2020, 280 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Parallelwelt. Konfessionelles Bildungswesen in der DDR. Handbuch*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2019, 700 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Das andere Bauhaus-Erbe. Leben in den Plattenbausiedlungen heute*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 211 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Kein Streitfall mehr? Halle-Neustadt fünf Jahre nach dem Jubiläum*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2019, 264 S.

Justus Henke: *Third Mission als Organisationsherausforderung. Neuausrichtung der Machtstrukturen in der Hochschule durch Professionalisierungstendenzen im Wissenschaftsmanagement*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2019, 296 S.

Alexandra Katzmarski / Peer Pasternack / Gerhard Wünscher / Steffen Zierold: *Sachsen-Anhalt-Forschungslandkarte Demographie, Expertenplattform Demographischer Wandel in Sachsen-Anhalt*, Halle (Saale) 2019, 95 S.