

Alexandra BRUTZER, Pia BUCK & Manuela STÄRK¹ (Kassel)

Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden in der Studieneingangsphase

Zusammenfassung

Die Öffnung des Hochschulzugangs geht mit einer heterogenen Studierendenklientel einher und verursacht Passungsprobleme zwischen studentischen Lebenslagen, Vorerfahrungen, Qualifikationen und tradierten Studienanforderungen. Das Projekt KoBeg greift diese Problematik auf. Mittels eines eigens für die Studieneingangsphase entwickelten binnendifferenzierten Lehr-/Lernkonzepts, das sich in seiner didaktisch-methodischen Ausgestaltung an eduScrum® anlehnt, soll der Erwerb studienerefolgsrelevanter Kompetenzen unterstützt werden. Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept theoretisch fundiert skizziert, mit dem Ziel, einen hochschuldidaktischen Austausch anzuregen.

Schlüsselwörter

Kompetenzraster, Studierfähigkeit, binnendifferenziertes und selbstreflexives Lehr-/Lernkonzept

¹ E-Mail: staerk@uni-kassel.de



Competence-oriented support for students in the initial phase of their studies

Abstract

Expanding access to higher education results in a heterogeneous student body and can cause problems concerning the fit between students' life situations, prior experiences and qualifications, as well as antiquated academic requirements. The KoBeg project addresses this issue and aims to achieve a harmonisation between individual factors and institutional external conditions. To this end, a differentiated learning/teaching concept was developed. This concept follows the didactic-methodological approach of eduScrum®, and with the help of a competency framework and self-reflexive elements, supports the acquisition of competencies that are relevant for academic success. The developed learning/teaching concept has already been tested successfully and has been partially validated through cross-university usage.

Keywords

competency framework, self-reflexive differentiated learning/teaching concept

1 Ausgangslage

Die akademische Lehrkräfteausbildung in Deutschland bewegt sich gegenwärtig in einem Spannungsfeld. Einerseits besteht ein hoher Bedarf an gut qualifizierten Berufsschullehrkräften (KMK, 2020, S. 23), der u. a. die Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Studierende erforderlich macht. Andererseits resultiert aus der Öffnung eine zunehmend heterogene Studierendenklientel. Die damit einhergehende Passungsproblematik stellt Studierende sowie Hochschulen vor besondere Herausforderungen. Studienerfolgsabhängige Variablen sind vielfältig und verlangen von den Hochschulen und deren Studiengängen eine gezielte Förderung. Zu ihnen zählen kognitive, soziale und gesellschaftliche sowie individuelle motivationale Aspekte ebenso wie organisationale Lernbedingungen (BOSSE & TRAUTWEIN, 2014, S. 42; BRAHM, JENERT & WAGNER, 2014, S. 64).

Die skizzierte Problematik trifft auch auf die berufsbildenden Lehramtsstudiengänge der Universität Kassel zu. So ist der Zugang in die dortigen Bachelorstudiengänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der allgemeinbildenden Hochschulzugangsberechtigung, dem zweiten und dritten Bildungsweg sowie allein der Fachhochschulreife möglich (BQuHSchlZVO, 2015, S. 655). Dementsprechend heterogen sind die individuellen Kompetenzbestände (SONNTAG, 2016, S. 215ff.). Vor diesem Hintergrund erfolgten im Rahmen der Projekte PRONET und PRONET² die Erarbeitung, der Einsatz und die Evaluation von selbstreflexiven und binnendifferenzierten Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit im Rahmen der Studieneingangsphase. Ziel ist die Verbesserung des Zusammenspiels zwischen studentischen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen sowie die frühzeitige Unterstützung des Erwerbs studienrelevanter Schlüsselkompetenzen. Herzstück des Konzepts ist die Arbeit mit einem eigens entwickelten Kompetenzraster (i. A. a. BLOOM & ENGELHART, 1956/1976; BOSSE & TRAUTWEIN 2014; VAN DEN BERK, PETERSEN, SCHULTES & STOLZ, 2016), welches die individuelle Zuordnung zu Niveaustufen ermöglicht und die jeweiligen studentischen Bedarfslagen berücksichtigt. Die didaktische Umsetzung ist an die von WIJNANDS entwickelte Methode eduScrum[®] angelehnt und arbeitet mit veranstaltungsbegleitenden (e)Booklets. Das selbstreflexive Lehr-/Lernkonzept intendiert die schnelle Studierendeneingangsphase und damit die Erhöhung der Studierfähigkeit bereits in der Studieneingangsphase.

2 Fundament des entwickelten Lehr-/Lernkonzepts

Bestimmten Studierendengruppen wird eine geringere Studierfähigkeit zugesprochen, die jedoch als zentral für den Studien(miss)erfolg angesehen wird. Besonders ausschlaggebend für den Studien(miss)erfolg ist die Studieneingangsphase, in der studentische Schlüsselkompetenzen eine erfolgreiche Transition in das Hochschulstudium ermöglichen (u. a. BOSSE & TRAUTWEIN, 2014; VAN DEN BERK, 2015).

2 Die Teilprojekte ProBeg und KoBeg wurden unter den Förderkennzeichen 01JA1505 und 01JA1805 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert.

Hier knüpft das an der Universität Kassel ansässige Teilprojekt KoBeg thematisch an und verfolgt mit seinen Maßnahmen die kompetenzorientierte, individualisierte und reflexive Förderung der Studierfähigkeit. Studierfähigkeit begreift es als einen überlappenden, mehrdimensionalen und dynamischen Prozess, der zwischen kontextbezogenen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen stattfindet (VAN DEN BERK, 2015, S. 35). Insbesondere zu Studienbeginn sind Studierende mit neuen inhaltlichen, personalen, sozialen und organisatorischen Anforderungen konfrontiert (BOSSE & TRAUTWEIN, 2014, S. 49), weshalb die Studieneingangsphase mit vermehrten Abbrüchen einhergeht (HEUBLEIN, HUTZSCH, SCHREIBER, SOMMER & BESUCH, 2010).

Der Übergang in das Hochschulstudium wird mit der Transitionsforschung erklärt. Auf Grundlage von WELZER (1993) und VON FELDEN (2010) geht Transition mit einer Veränderung der individuellen Wissensbestände, Gewohnheiten, Deutungs- und Handlungsroutinen einher (VON FELDEN, 2010, S. 29ff.) und findet im Rahmen von individuellen Handlungsoptionen und Bewältigungsstrategien sowie gesellschaftlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen statt (WELZER, 1993, S. 137). Somit kann die Studieneingangsphase als ein Entwicklungsprozess angesehen werden, den die Hochschulen begleiten sollten (GALE & PARKER, 2012, S. 737). Dieses Transitionsverständnis greift KoBeg auf, mit dem Ziel, die Entwicklung der Studierfähigkeit institutionell zu begleiten und individuell zu fördern.

3 Konzeptbeschreibung

Das binnendifferenzierte und selbstreflexive Lehr-/Lernkonzept wurde für das erste Studienjahr der Bachelorstudiengänge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konzipiert und bezieht sich auf zwei dort verortete, aufeinander aufbauende bildungswissenschaftliche Module. Im Zentrum des Konzepts stehen die vorlesungsbegleitenden Veranstaltungen, die binnendifferenziert angelegt sind und sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzen.

3.1 Kompetenzraster

Das Kompetenzraster wurde im Rahmen der ersten Projektförderphase (ProBeg) entwickelt (ARIANTA, SCHMIDT & STÄRK, 2019) und kommt seither in den Einführungsmodulen jeweils am Semesteranfang und -ende zum Einsatz. Entlang des Kompetenzrasters evaluieren die Studierenden ihre Studierfähigkeit und wählen sich auf Basis ihrer Ergebnisse in eine auf ihre Bedürfnisse angepasste Niveaustufe der binnendifferenzierten Begleitveranstaltungen ein (ebd., S. 459).

Das Kompetenzraster orientiert sich an der Lernzieltaxonomie von BLOOM & ENGELHART (1956/1976) und umfasst folgende Items:

- Verständnis wissenschaftlicher Texte
- (Wissenschafts-)Sprachliche Ausdrucksfähigkeit
- Wissenschaftliche Arbeitsweisen: Recherchieren und Zitieren
- Studienwahl
- Lernmodus finden
- Mit Leistungsdruck umgehen
- Mit Lehrenden kommunizieren
- Peer-Beziehungen aufbauen
- Study-Life-Balance

Die nachfolgende Tabelle zeigt exemplarisch für das Item *Verständnis wissenschaftlicher Texte* den Ausprägungsgrad der einzelnen Niveaustufen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Ausschnitt Kompetenzraster ProBeg/KoBeg

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Verständnis wissenschaftlicher Texte	Ich verstehe wissenschaftliche Texte und Statistiken und kann einzelne Aussagen wiedergeben.	Ich verstehe wiss. Texte umfanglich und kann wichtigere von weniger wichtigen Aussagen unterscheiden.	Ich verstehe wiss. Texte ohne große Probleme, kann Aussagen identifizieren und einschätzen.	Ich bin sicher im Verständnis und Umgang mit wissenschaftlichen Texten und kann eigene Fragestellungen dazu entwickeln.

3.2 Niveaustufendifferenzierte Lehrveranstaltungen

Nachdem sich die Studierenden einer Niveaustufe zugeordnet haben, wählen sie sich in das passende Veranstaltungsangebot ein.

Die vorlesungsbegleitenden Tutorien im Rahmen des ersten Moduls sind für Lernende der Niveaustufen eins, zwei und drei vorgesehen. Studierende, die sich bereits in Stufe vier befinden, steht die Teilnahme frei. Sie erarbeiten selbstständig in Einzelarbeit einen umfangreichen Arbeitsauftrag. Die Inhalte der Tutorien, d. h. Umfang und Komplexität, sind an die jeweilige Niveaustufe angepasst. Über das gesamte Semester hinweg arbeiten die Studierenden in Teams an verschiedenen komplexen Arbeitsaufträgen und werden hierbei individuell von geschulten Tutor:innen begleitet und unterstützt. Darüber hinaus erstellen die Studierenden in Einzelarbeit ein Selbstreflexionsschreiben, um den eigenen Kompetenzentwicklungsprozess des ersten Semesters zu beschreiben, Stärken herauszuarbeiten sowie Handlungsbedarf zu identifizieren und zu terminieren. Wissenschaftliche Mitarbeitende stehen während des Semesters beratend zur Seite und geben niveaustufenübergreifend allen Studierenden am Semesterende ein differenziertes Feedback.

Die vorlesungsbegleitenden Seminare des zweiten Moduls werden für die Niveaustufen zwei/drei und vier angeboten. Ein Seminarangebot für Niveaustufe eins ist nicht mehr vorgesehen, da alle Studierenden nun mindestens die Stufe zwei erreicht haben sollen. Die Seminare werden von wissenschaftlichen Mitarbeitenden geleitet und legen – im Gegensatz zu den Tutorien – ihren Schwerpunkt nicht vorrangig auf das wissenschaftliche Arbeiten, sondern auf die Vertiefung und Anwendung der Vorlesungsinhalte. Die Studierenden arbeiten hier in Teams ein Konzept auf Grundlage eines berufspädagogischen Fallbeispiels aus. Die Teams erhalten bei der Erstellung des Konzepts Unterstützung durch die Seminarleitung; sowohl in Bezug auf das wissenschaftliche Arbeiten als auch auf die inhaltliche Gestaltung. Das Seminarkonzept sieht darüber hinaus zwei selbstreflexive Elemente vor. Zum einen haben die Studierenden ihr eigenes Lernprodukt entlang eines Selbstbeurteilungsbogens einzuschätzen, welcher mit dem Fremdbeurteilungsbogen einer:s Lehrenden abgeglichen werden soll. Zum anderen haben die Studierenden der Niveaustufe zwei/drei im letzten Drittel des Semesters eine schriftliche Selbstreflexion zu verfassen, die auf Basis der bisherigen Selbstevaluationen den Entwicklungsprozess der eigenen Studierfähigkeit aufzeigt. In einem anschließenden Beratungsgespräch mit geschulten Tutor:innen erhalten die Studierenden die Gelegenheit, über ihren bisherigen Kompetenzentwicklungsprozess, ihre bislang gelingenden Strategien, ihre Schwierigkeiten sowie die Planung ihrer nächsten Handlungsschritte zu sprechen.

Die Veranstaltungsformate sehen eine kontinuierliche Teamarbeit vor. Neben der gemeinsamen Interaktion und Diskussion ist das in Kontakt-Bringen der Studierenden intendiert, um die Möglichkeit zu schaffen, dauerhafte Lerngruppen anzubahnen.

4 (e)Booklets als didaktisch-methodisches Element des Lehr-/Lernkonzepts

Das hier skizzierte Lehr-/Lernkonzept beinhaltet eigens entwickelte binnendifferenzierte (e)Booklets. Die (e)Booklets und ihre didaktisch-methodische Implementierung basieren auf der Methode eduScrum®. Die Methode scheint aufgrund ihrer agilen, selbstgesteuerten, team- und projektorientierten Ausrichtung besonders geeignet für die heterogene Studierendenschaft. Sie wurde aus der agilen Projektmanagementmethode Scrum entwickelt und für den Bildungsbereich adaptiert.

Die Entwicklung der (e)Booklets lehnte sich an den deutschsprachigen eduScrum®-Guide (eduSCRUM®-TEAM, 2020) sowie die hochschuldidaktischen Veröffentlichungen der Hochschule der Angewandten Wissenschaften Mannheim an (RAAB, WERFT, PINKERNELL & LUTHER, 2018). Dabei ist das übergeordnete Ziel, die Studierenden anzuhalten, ihren Kompetenzentwicklungsprozess innerhalb der Rahmenbedingungen und Veranstaltungsziele eigenständig zu gestalten, indem sie ihn selbstorganisiert und -regulierend planen, begehen und reflektieren. Zudem sollte Freiraum für die Formulierung von individuellen Lernzielen geschaffen werden.

Entsprechend enthalten die (e)Booklets Anteile eines formativ angelegten Entwicklungsportfolios. Gegenüber dem klassischen Portfolio weisen sie einen höheren Strukturierungsgrad auf, da sie über die Auseinandersetzung mit der individuellen Entwicklung hinaus (HÄCKER, 2011, S. 36f.), fachliche Lehr-/Lerninhalte mit obligatorischen sowie vertiefenden Arbeitsaufträgen und Inhalte zum wissenschaftlichen Arbeiten beinhalten; zudem finden sich in ihnen Informationen zum jeweiligen Modul. Die einzelnen Inhalte und Arbeitsaufträge der (e)Booklets unterscheiden sich je nach Modul und Kompetenzniveau in ihrer Ausführlichkeit und Komplexität. Somit findet sich die Binnendifferenzierung der einzelnen Veranstaltungen ebenso in der Gestaltung des Mediums wieder.

Die Strukturierung der Veranstaltungsreihe und Bearbeitung der (e)Booklets gliedert sich in Phasen (s. Abb. 1), welche sich in ähnlicher Form auch in Scrum finden.

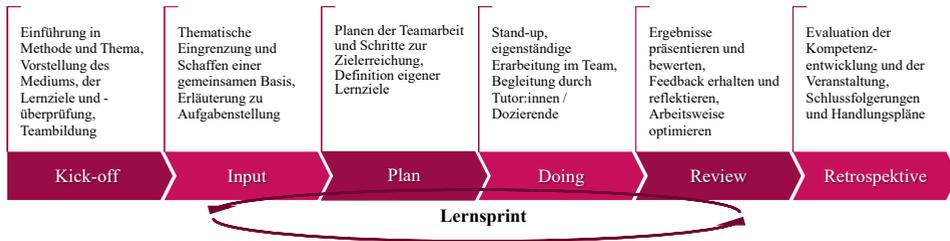


Abb. 1: Phasen der Veranstaltung angelehnt an eduScrum® (eigene Darstellung)

Eine Veranstaltungsreihe beginnt mit dem *Kick-off*, welches in das Thema, die Methode und das didaktische Medium einführt. Zudem werden Lehr-/Lernziele und deren Überprüfung transparent gemacht. Da unmittelbar mit der Teamarbeit begonnen wird, erfolgt die Teambildung bereits vor oder in der ersten Sitzung. Vier Studierende einer Niveaustufe bilden hierfür ein Team. In der folgenden Präsenzsitzung startet der erste Lernsprint. Das Lehr-/Lerngesamtziel wird zur schrittweisen und nachhaltigeren Zielerreichung in mehrere Lerneinheiten (sog. Lernsprints) mit spezifischen Lerninhalten und -zielen eingeteilt. Diese Sprints umfassen vier Phasen und werden mehrmals durchlaufen. Jeder Lernsprint wird weitestgehend selbstorganisiert von den Teams erarbeitet und durch Tutor:innen bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter:innen unterstützt. Zum Start des Sprints erfolgt ein gemeinsamer *Input*, der eine inhaltliche Basis schafft und die Ziele des Sprints verdeutlicht. Im *Plan* werden die Schritte zur Zielerreichung besprochen, festgelegt und individuelle Ziele definiert. Zu Beginn des *Doing* erfolgen ein kurzes Stand-up in Form einer Teambesprechung sowie die konkrete Umsetzung der einzelnen Schritte. Die Lehrenden agieren als Lernprozessbegleitung und greifen i. d. R. nicht in die selbstgesteuerte Lernphase ein. Jeder Sprint schließt mit einem *Review* ab. In diesem findet eine Präsentation von (Zwischen-)Ergebnissen sowie ein anschließendes Peer- oder Dozierenden-Feedback statt. Diese Feedbacks fokussieren zum einen die Ergebnisqualität und zum anderen sollen sie zur obligatorischen Reflexion der bisherigen (Zusammen-)Arbeit sowie zur

Optimierung der Arbeitsweise veranlassen.³ Zudem finden sich am Ende eines jeden Lernsprints je nach Niveaustufe unterschiedlich komplexe Meilensteine, wodurch die Studierenden zur kontinuierlichen Arbeit und Überprüfung dieser angeregt werden sollen. Die Feedbackschlaufen dienen der Unterstützung des Kompetenzentwicklungsprozesses, indem sie die selbstregulativen und -reflexiven Fähigkeiten schulen. Innerhalb der Lernsprints wechseln sich Freiarbeits- und Präsenzphasen ab. Die Retrospektive erfolgt einmalig am Semesterende und schließt die Veranstaltungsreihe. Sie dient der Veranstaltungsevaluation und der abschließenden Selbstreflexion hinsichtlich der angestrebten Kompetenzentwicklung. Aus dieser sollen Schlussfolgerungen für den zukünftigen Kompetenzerwerb und Handlungsmöglichkeiten erwachsen. Gleichsam sind die studentischen Evaluationen für die Optimierung des Konzepts wertvoll und werden für diese aufgearbeitet.

5 Zusammenfassung

Das binnendifferenzierte und selbstreflexive Lehr-/Lernkonzept mit seinen auf der Methode eduScrum® basierenden (e)Booklets bietet eine Balance aus Selbstregulierung des Lernprozesses und Fremdstrukturierung durch Zielvorgaben und Hilfestellungen zur Selbstorganisation bzw. Selbsthilfe. Die Entscheidung für eine Konzeption mit höherem Strukturierungsgrad basiert einerseits auf den vorliegenden Forschungserkenntnissen zur Studieneingangsphase (v. a. zur Personengruppe der nicht traditionellen Studierenden) sowie auf den Erfahrungen und Erkenntnissen der lehrenden Personen an der Universität Kassel. Insbesondere das selbstgesteuerte Lernen und die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess stellen für die Studierenden der Studieneingangsphase eine Herausforderung dar, deren Bewältigung nicht immer (reibunglos) gelingt. Mit der didaktisch-methodischen Implementierung als ein digitales, agiles, transparentes, teamorientiertes und selbstgesteuertes Konzept kann der heterogenen Studierendenschaft angemessen begegnet werden, weshalb die Konzeption u. E. einer zeitgemäßen Hochschuldidaktik entspricht. Die Ergebnisse der Begleitforschung deuten darauf hin, dass das Lehr-/Lernkonzept als unterstützend wahrgenommen wird und einen Beitrag zur

3 Das dem Lehr-/Lernkonzept zu Grunde liegende Reflexionsverständnis kann unter Brutzer, Stärk & Buck 2022 (im Erscheinen) nachgelesen werden.

Förderung der Studierfähigkeit leistet, indem die Studierenden für die Studienanforderungen sensibilisiert werden, Handlungsbedarf offengelegt wird sowie konkrete Maßnahmen zu Kompetenzerweiterung seitens der Studierenden geplant werden.

6 Literaturverzeichnis

Arianta, K., Schmidt, C. & Stärk, M. (2019). Der Einsatz von Kompetenzrastern in der Studieneingangsphase als Instrument zur Förderung des Studienerfolges. *die hochschullehre*, 5, 454–473. Abrufbar unter: [diehochschullehre_2019_Arianta_et_al_Kompetenzraster.pdf](#)

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

Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (1), 41–61.

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

Brutzer, A., Stärk, M. & Buck, P. (2022/im Erscheinen). Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen. In J. Klumeyer & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: VS Springer.

BQuHSchulZVO (2015). Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen vom 16. Dezember 2015. In *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen – 30* (S. 655–659). Beruflich Qualifizierte | Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (hessen.de).

eduScrum®-Team (2020). *Der eduScrum® Guide*. Abrufbar unter: https://www.eduscrum.nl/img/The_eduScrum_Guide_German_2.pdf

Felden, H. v. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 21–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gale, T. & Parker, S.** (2012). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39 (5), 734–753. Abrufbar unter: Navigating change: a typology of student transition in higher education | Stephen Parker - Academia.edu
- Häcker, T.** (2011). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 33–39). Seelze: Kallmeyer.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G.** (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Abrufbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2020). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf
- Raab, P., Werft, W., Pinkernell, G. & Luther, A.** (2018). eduScrum – ein methodischer Rahmen in einer Mathematik-Vorlesung in der Grundausbildung von Ingenieuren. In Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2018* (S. 1439–1442). Münster: WTM-Verlag.
- Sonntag, G.** (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsverlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen*. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Van den Berk, I.** (2015). Studierfähigkeit verstehen und fördern. Wie Studierende gut durch das Studium kommen. *Bildung & Wissenschaft*, 4, 34–37.
- Van den Berk, I., Petersen, K., Schultes, K. & Stolz, K.** (2016). *Studierfähigkeit – Theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven* (Universitätskolleg-Schriften Band 15). Hamburg: Universität Hamburg, Universitätskolleg.
- Welzer, H.** (1993). Transition – ein Konzept zur Erforschung biographischen Wandels. *Handlung – Kultur – Interpretation. Zeitschrift für Kultur und Sozialwissenschaften*, 2 (3), 137–155.
- Wijnands, W. & Stolze, A.** (2019). Transforming Education with eduScrum. In D. Parsons & K. MacCallum (Hrsg.), *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning* (S. 95–114). Singapore: Springer.

Autorinnen



Dr. Alexandra BRUTZER || Universität Kassel, Institut für Berufsbildung || Henschelstr. 2, 34127 D-Kassel

brutzer@uni-kassel.de



Pia BUCK M.Ed. || Universität Kassel, Institut für Berufsbildung || Henschelstr. 2, 34127 D-Kassel

pbuck@uni-kassel.de



Manuela STÄRK M.A. || Universität Kassel, Institut für Berufsbildung || Henschelstr. 2, 34127 D-Kassel

staerk@uni-kassel.de

