



Hochschule Niederrhein
University of Applied Sciences

Tagungsband

Désirée Krüger & Nina Westerholt (Hrsg.)



IMPRESSUM

Herausgeberinnen:

Dipl.-Päd. Désirée Krüger & Dipl.-Päd. Nina Westerholt
Hochschule Niederrhein
Reinarzstr. 49
47805 Krefeld
Internet: www.hs-niederrhein.de

Kontakt: desiree.krueger@hsnr.de | Tel.: 02151 – 822-3581

Die Herausgeberinnen und die Autoren/innen übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

INHALTSVERZEICHNIS

VORTRÄGE

- Krempkow:** Übergänge nach dem Bachelor: Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren anhand von Absolvent/innenstudien 09
- Krüger & Westerholt:** „Viele Wege führen nach Rom.“ Individualisiertes Studieren durch Studienverlaufsberatung unterstützen 22
- Lange-Vester, Reinhardt & Schmidt:** Individualisierung und Heterogenität aus der Milieuperspektive. Ein Beitrag für adäquate Lernformate und Beratung 38

WORKSHOPS

- Grüneberg:** Hochbegabung und Begabungsvielfalt - Themen in der Beratung zur Studienwahl und im Studienverlauf? 57
- Krüger:** Scheitern am Studium – Perspektiven für die Beratung von Studienaussteiger/innen 67
- Riedel, Berthold & Lehmann:** Studiengänge flexibel gestalten – E-Learning-Szenarien einfacher planen mit geführter Entscheidungshilfe 75

SHOW & TELL

- Achtelik, Fleischer & Leutner:** Check-up für Talente 82
- Brückner:** Digitale Unterstützungsangebote für nichttraditionelle (Fern-)Studierende 86
- Riedel, Berthold & Lehmann:** „Sicher durch das Praktikum: Online-Tests zur individuellen Vorbereitung Studierender auf das Laborpraktikum“ 91
- Rzehak, Schröder & Böwingloh:** Lernräume zum Schreiben und Präsentieren: ein offenes Format für die Beratung 94
- Westerholt & Stehling:** Beratung und Mentoring im Studienverlauf – Kooperationen zwischen Hochschulen zur Verbesserung der Förderung individualisierter Studienverläufe 98
- Westerholt & Wittau:** „Individualisiertes Chaos? Infotutorien helfen!“ 103

Grußwort von Prof. Dr. Berthold Stegemerten

Vizepräsident für Studium und Lehre an der Hochschule Niederrhein

Die Gruppe unserer Studierenden ist heterogen. Ein ‚Standardstudium‘ kann vielen Studierenden daher nicht gerecht werden. Als Hochschule reagieren wir mit verschiedenen Studienmodellen oder Lehr-/Lernangeboten – und zugehörigen, individuellen Beratungen. Die Beratung ist so zu einem wichtigen Element in Studium und Lehre geworden. Welche Ansätze sind dabei erfolgreich und welche zum Scheitern verurteilt? Um zukünftig die Rolle der Beratung in Studium und Lehre aktiv gestalten zu können, ist der wissenschaftliche Diskurs über diese Frage wesentlich. Ich wünsche allen Leser/innen, dass sie durch diesen Tagungsband von Erfolgen, Misserfolgen und Erfahrungen anderer lernen und kreativ auch neue Ideen entwickeln können.

A handwritten signature in black ink, consisting of the initials 'B.' followed by a stylized, cursive signature.

Individualisierung von Studienverläufen. Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre

„Würdest du mir bitte sagen, wie ich von hier aus weitergeben soll?“
„Das hängt zum großen Teil davon ab, wohin du möchtest“, sagte die Katze.
Aus: ‚Alice im Wunderland‘, Lewis Carroll, S. 68

Diversität fordert Hochschulen heraus (vgl. Bargel, 2015, S. II-III): Unterschiede sollen als Chancen gesehen und genutzt werden, um Gesellschaft und Wissenschaft weiter zu entwickeln (vgl. MIWF NRW, 2016). Deswegen stehen ‚First Generation‘ Studierende ebenso wie Studierende mit Kindern, mit Pflegeaufgaben, mit Krankheiten und Behinderungen, Berufstätige wie auch beruflich Qualifizierte vermehrt im Fokus der Hochschulen. Die gestiegene Zahl an Hochschulzugangsberechtigten und heterogenen Studienzugängen sowie diversifizierte Lebensrealitäten stellen neue Anforderungen an Lehrende und den Hochschulbetrieb (vgl. Bülow-Schramm, 2015). Darüber hinaus wird das Studium zunehmend unter dem Aspekt der Employability bewertet (vgl. Berthold & Herdin, 2015, S. 16-18). Nordrhein-Westfalen hat im Hochschulpakt III ein Prämienmodell zur Förderung des Studienerfolgs eingeführt, in dem Hochschulen für jede/n Studierenden, der sein/ihr Erststudium erfolgreich abschließt, 4.000€ erhalten (vgl. MIWF NRW, 2017).

Um Studierenden trotz heterogener Lebenssituation ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, sind Individualisierungsprozesse, z.B. des Studienverlaufs, notwendig. Eine Vielzahl von Förderprojekten und Stakeholdern an Hochschulen sind von diesen Entwicklungen betroffen: Die Lehrenden, die Beratungseinrichtungen und die Studierenden. Einzelprojekte und Netzwerke entwickeln Ansätze im gesamten Studienverlauf, von der Studieneingangsphase bis zum Übergang in den Beruf. Individuelle, eher informelle Lösungen werden ebenso entwickelt wie strukturelle Veränderungen.

Am 14. und 15.02.2018 fand an der Hochschule Niederrhein die Tagung „Individualisierung von Studienverläufen – Perspektiven für Beratung, Lernen und Lehre“ statt. Das QPL-Projekt ‚Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung‘ der Hochschule Niederrhein bot mit der Tagung ein Forum für alle Beteiligten, sich zu diesen Themen auszutauschen, zu vernetzen, gemeinsam zu arbeiten und Synergien zu entwickeln.

Dieser Tagungsband dokumentiert die Ergebnisse in den drei Handlungsfeldern Beratung, Lernen und Lehre von insgesamt zwölf Autor/innen (-teams).

Zur inhaltlichen Orientierung werden nachfolgend diese Icons verwendet:



Der Tagungsband ist nach den drei Beitragskategorien Vortrag, Workshop und Show & Tell sortiert. Er beginnt mit drei umfangreichen Artikeln, die auf Vorträgen basieren. Krempkow behandelt in seinem Artikel die Frage „Welche Faktoren bestimmen die Übergänge nach dem Bachelor“ (Open Track). Daran schließt sich der Artikel von Krüger und Westerholt an, deren Vorwort auf dem Sprichwort "Viele Wege führen nach Rom" aufbaut und darlegt, wie individualisiertes Studieren durch Studienverlaufsberatung unterstützt werden kann (Beratung). Die Sektion schließt mit dem Artikel von Lange-Vester, Reinhardt und Schmidt ab, die Individualisierung und Heterogenität aus der Milieuperspektive betrachten und somit einen Beitrag für adäquate Lernformate und Beratung bieten (Lernen/Beratung).

In der zweiten Sektion sind die Artikel gesammelt, die auf Workshops basieren. Während der Tagung war dieses Format neben dem inhaltlichen Input durch die Referent/innen besonders durch eine intensive, interaktive Bearbeitung in der Gruppe geprägt. Die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit werden teilweise in den Artikeln vorgestellt. Grüneberg thematisiert „Hochbegabung und Begabungsvielfalt“ als Themen in der Studienberatung (Beratung). Perspektiven für die Beratung von Studiaussteiger/innen stellt Krüger in ihrem Artikel über „Scheitern am Studium“ vor (Beratung). Abschließend behandeln Berthold, Riedel und Lehmann die Frage, wie E-Learning-Szenarien mit geführter Entscheidungshilfe einfacher geplant werden können, um Studiengänge flexibel zu gestalten (Lernen/Lehre).

In der letzten Sektion sind Artikel basierend auf dem Format ‚Show & Tell‘ zu finden. Bei der Tagung präsentierten mehrere Vortragende in einem Zeitslot des ‚Show & Tell‘ zunächst für zwei Minuten ihr Thema bzw. Projekt. Diese Kurzpräsentationen dienten als Grundlage für die nachfolgende informelle Gesprächsmöglichkeit: Die Teilnehmenden konnten sich im Anschluss frei im Raum bewegen und persönliche Gespräche führen oder sich ad hoc zu Gesprächsgruppen zusammenfinden. Die nachfolgenden Artikel dokumentieren diese Präsentationen bzw. die vorgestellten Projekte. Zu Beginn stellen Achtelik, Fleischer und Leutner den „Check-Up für Talente im NRW-Talentscouting-Projekt der Universität Duisburg-Essen“ vor (Beratung). Brückner beschäftigt sich in ihrem Artikel damit, wie der Studieneinstieg für beruflich Qualifizierte erleichtert und gefördert werden kann, am Beispiel des Projekts „BQ“ an der FernUniversität in

Hagen (Lernen/Lehren). Inwiefern Online-Tests zur individuellen Vorbereitung Studierender auf ein Laborpraktikum eine Möglichkeit sind, sicher durch das Praktikum zu kommen, beleuchten Berthold, Lehmann und Riedel (Lernen/Lehren). Im Anschluss stellen Rzehak, Schröder und Böwingloh „Ein Lernraumangebot zum Schreiben und Präsentieren“ vor (Lernen/Lehren). Warum Kooperationen zwischen Hochschulen zur Verbesserung der Förderung individualisierter Studienverläufe beitragen und somit Beratung und Mentoring im Studienverlauf unterstützen, behandeln Stehling und Westerholt (Open Track). Abschließend stellen Wittau und Westerholt die Frage, inwiefern Infotutorien helfen, das „individualisierte Chaos“, d.h. Fragen und Unsicherheiten durch die Abweichung vom Regelstudienverlauf, zu beheben (Open Track).

Um weiteren Austausch zu ermöglichen, finden Sie die Kontaktdaten aller Autor/innen in den Artikeln.

Wir wünschen Ihnen beim Lesen neue Erkenntnisse und viele Inspirationen!

Ihre Herausgeberinnen Désirée Krüger und Nina Westerholt



D. Krüger Nina Westerholt

LITERATUR

Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. In Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Befunde des 12. Studierenden-surveys an Universitäten und Fachhochschulen. 83. Aufl.; Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

Berthold, C. & Herdin, G. (2015). Hintergrund und Einführung. In Berthold, C.; Jorzik, B. und Meyer-Guckel, V. (Hrsg.), Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen (S. 12–19). Neue Ausgabe. Essen/ Ruhr: Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.

Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In Hanft, A.; Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B. (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (S. 53–68). Münster: Waxmann.

Carroll, L. (1865). Alice's Adventures in Wonderland. Übersetzt von Enzensberger, C. (2009), Alice im Wunderland. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2016). Vielfalt als Chance. Verfügbar unter <http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulen-in-nrw/vielfalt-als-chance/> [06.09.2017].

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2017). Studienerfolg im Fokus: 80-Millionen-Sonderprogramm und ein neues Prämienmodell für Hochschulen. Online verfügbar unter <http://www.wissenschaft.nrw.de/presse/pressemitteilungen/details/studienerfolg-im-fokus-80-millionen-sonderprogramm-und-ein-neues-praemienmodell-fuer-hochschulen/> [06.09.2017]

VORTRÄGE



Übergänge nach dem Bachelor: Eine empirische Analyse der Einflussfaktoren anhand von Absolvent/innenstudien



René Krempkow

Dieser Beitrag¹ thematisiert die Übergänge nach dem Bachelorstudium in ein weiterführendes (Master-)Studium. Hierbei soll die Frage beantwortet werden, ob den Übergang zum Master wie vorgesehen vor allem die Leistungen der Bachelor-Absolvent/innen determinieren. Denn es deutet Einiges auf Zusammenhänge mit anderen Aspekten wie dem Geschlecht der Bachelor-Absolvent/innen, der Herkunft, der Studiendauer oder Ähnlichem hin. Die zur empirischen Analyse solcher Zusammenhänge nötigen Informationen lassen sich nur teilweise mittels Hochschulstatistiken oder Studierendenbefragungen gewinnen. Hier werden deshalb Analysen anhand von Absolvent/innenstudien genutzt. Die Analyse zeigt, dass für ggf. abgeleitete Maßnahmen hochschulspezifische Auswertungen nötig und die Ergebnisse anderer Hochschulen oder bundesweiter Analysen nicht ohne weiteres übertragbar sind.

1. Einleitung

Die Übergänge nach dem Bachelorstudium in ein weiterführendes (Master-)Studium² oder in den Beruf wurden bislang – gemessen an ihrer hochschulpolitischen Relevanz – in den Hochschulen noch relativ selten empirisch beleuchtet. Dabei läge es nahe, dies systematisch zu evaluieren; beispielsweise angesichts vielfältiger Diskussionen um, von Studierenden und in der Presse teilweise bemängelte, zu wenige Master-Studienplätze einerseits (vgl. z.B. Himmelrath, 2015), und angesichts der teilweise zu hörenden Klage über für bestimmte Masterstudiengänge nicht ausreichend qualifizierte Bachelor-Absolvent/innen andererseits.³ Und schließlich gibt es die aus verschiedenen gesellschaftspolitischen Zusammenhängen geäußerte Befürchtung, dass hiermit eine neue – nicht immer meritokratische – (Selbst-)Selektionsstufe im Hochschulsystem implementiert wird (vgl. auch z.B. Ebert & Stammen, 2014; Alesi et al., 2015).

¹ Dieser Beitrag ist ein gekürzter Nachdruck des Beitrages von Krempkow (2017), wobei der vorliegende Beitrag hochschulweite Ergebnisse fokussiert und auf Fächergruppen-/Abschlussart-spezifische Ergebnisse verzichtet.

² Teilweise gibt es auch Übergänge direkt nach dem Bachelorstudium in eine Promotion (Fast-Track), diese bleiben aufgrund ihrer zahlenmäßig geringen Bedeutung hier außer Betracht.

³ Andererseits gilt es zu bedenken, dass sehr hohe Übergangsquoten in ein Master-Studium die ursprüngliche Idee eines gestuften Systems von Studiengängen ad absurdum führen (vgl. Alesi u.a. 2015). Demnach haben Studiengänge mit hohen Übergangsquoten nur noch die sogenannte „transitorische Funktion“, nicht mehr jedoch die berufsvorbereitende Funktion. Die Bologna-Erklärung sei jedoch als eine Aufforderung an die Hochschulen zu lesen, bei der Umgestaltung der Studiengänge beiden Funktionen Rechnung zu tragen (ebd.).

Einigen ersten Analysen zufolge determinierten den Übergang zum Master tatsächlich nicht unbedingt wie vorgesehen die Leistungen der Bachelor-Absolvent/innen (gemessen an Abschlussnoten). Stattdessen deuten empirische Ergebnisse zu Zusammenhängen mit anderen Aspekten wie dem Geschlecht der Bachelor-Absolvent/innen und der Studiendauer auf nicht intendierte Effekte der bisherigen Steuerungsversuche hin. Neben Daten der HRK und des DIHK zeigte sich z.B. in Analysen der Freiburger Absolvent/innenstudien, dass von den o.g. potenziellen Einflussfaktoren nur die Geschlechtszugehörigkeit ein signifikanter Faktor ist. Abschlussnoten, Studiendauer und Studienzufriedenheit sowie die Fächerzugehörigkeit zeigten an der Universität Freiburg dagegen keine signifikanten Effekte (Krempkow & Bargel, 2010). Anders sah dies an der Universität Konstanz aus: Dort erwiesen sich Studiendauer, Abschlussnoten und die Fächerzugehörigkeit als signifikante Faktoren; Geschlechtszugehörigkeit und Studienzufriedenheit jedoch nicht (Krempkow & Bargel, 2010). An der Universität Freiburg und der Universität Konstanz zeigte sich aber übereinstimmend, dass eine rein deskriptive Betrachtung ohne multivariate Analysen eine andere Interpretation ergeben und ggf. zu fehlgeleiteten Schlussfolgerungen geführt hätte. Darüber hinaus zeigte sich in einer nach ähnlicher Methodik durchgeführten Analyse an der Universität Duisburg-Essen (Ebert & Stammen, 2014), dass dort der Bildungshintergrund und eine berufliche Ausbildung vor dem Studium sowie einzelne Fächergruppen signifikante Effekte hatten. Die Bachelor-Abschlussnote hatte dort nur in einzelnen Modellen einen (schwächeren) Effekt. Damit zeigte sich, dass in mehreren großen bzw. renommierten Hochschulen der Einfluss der Bachelor-Abschlussnoten höchst unterschiedlich ausfällt. Die Vermutung liegt nahe, dass dies nicht nur an diesen Hochschulen so ist, sondern auch an weiteren. Bisher wurde aber kaum in dieser Diskussion berücksichtigt, inwieweit die Studiensituation bzw. deren Wahrnehmung durch die Bachelor-Absolvent/innen dazu beitragen können, dass ein Teil und ggf. gerade die besseren Absolvent/innen sich anders orientieren und (an der eigenen Hochschule) eher kein Masterstudium anstreben könnten. Alesi et al. (2015) weisen darauf hin, dass der Fokus auch auf solche Bereiche gelegt werden sollte, die zur Erklärung des Übergangsverhaltens und für die Ableitung möglicher Schlussfolgerungen wichtig wären und bisher selten angesprochen wurden.

Die zur Analyse solcher Zusammenhänge nötigen Informationen lassen sich allerdings nur teilweise mittels Hochschulstatistiken oder Studierendenbefragungen gewinnen. Beispielsweise können Statistiken einer Hochschule von vornherein nicht den Übergang derjenigen Bachelor-

Absolvent/innen erfassen, die an anderen Hochschulen weiterstudieren. Studierendenbefragungen können zwar die Wahrnehmung der Studiensituation erfassen, aber nicht das Übergangsverhalten. Hier sollen deshalb exemplarisch die Absolvent/innenstudien 2016 und 2013 der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) für eine solche Analyse herangezogen werden. Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Nach Vorstellung der Datenbasis wird im zweiten Schritt die Analyse potenzieller Einflussfaktoren auf Übergänge bzw. das Weiterstudium vorgestellt. Hierbei wird auch die Notwendigkeit multivariater Analysen anstelle deskriptiver oder bivariater Auswertungen anhand von Beispielen aufgezeigt. Abschließend werden als Fazit drei Thesen formuliert, die sich aus den vorgestellten Auswertungen ergeben und für Analysen sowie ggf. daraus abgeleitete Maßnahmen zu Übergängen nach dem Bachelor in Deutschland insgesamt relevant sind.

2. Datenbasis für die Analyse

Die Absolvent/innenstudien 2016 und 2013 erfolgten als Vollerhebungen für alle Absolvent/innen ca. 1,5 Jahre nach Abschluss, die im Wintersemester 2010/11 und Sommersemester 2011 sowie im Wintersemester 2013/14 und Sommersemester 2014 ihr Studium an der HU Berlin mit einem Abschluss beendeten. Der an der HU Berlin verwendete Fragebogen ist der im Grundstock bereits seit 2007 eingesetzte des bundesweiten Kooperationsprojekts Absolvent/innenstudien (KOAB) am International Center for Higher Education Research (INCHER) Kassel mit im Wesentlichen dessen Kernfragen.⁴ Die Rücklaufquote an der HU Berlin betrug insgesamt 30 Prozent und lag damit in der Größenordnung vieler anderer Universitäten. Insgesamt nahmen 2.181 Absolvent/innen an der Befragung teil (1.222 vom Prüfungsjahr 2011 und 959 vom Prüfungsjahr 2014). Zur Repräsentativität lässt sich festhalten: Ein Vergleich soziodemographischer Merkmale (Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Durchschnittsalter) zeigte nur geringe Abweichungen bei den befragten Absolvent/innen gegenüber der Grundgesamtheit der Absolvent/innenjahrgänge.⁵ Die Datenqualität ist damit gut geeignet für ggf. abzuleitende Maßnahmen. In der folgenden Analyse werden nur die Bachelor-Absolvent/innen berücksichtigt.

⁴ Zu den Ergebnissen einer Überprüfung des Fragebogens nach Gütekriterien vgl. Pietrzyk & Graser (2017).

⁵ So nahmen 4 Prozent mehr Frauen und 4 Prozent mehr deutsche Staatsangehörige an der Befragung des Prüfungsjahres 2011 teil, als laut Hochschulstatistik in der Grundgesamtheit waren; das Alter stimmte überein. Von den antwortenden Absolvent/innen des Prüfungsjahres 2014 waren 60 Prozent Frauen, in der Grundgesamtheit waren es 61 Prozent; das Alter stimmte ebenfalls überein. Für detailliertere Informationen zur Erhebungsmethodik und zur Repräsentativität vgl. z.B. den Methodenbericht zu den HU-Absolvent/innenstudien 2013.

3. Thesen und Analysekonzept

In früheren DIHK-Publikationen hieß es, dass die Abschlussnote der Bachelor-Absolvent/innen den Zugang zum Masterstudium determiniere (Fricke, 2009), die HRK wiederum stellte einen Gender-Gap beim Zugang fest (HRK, 2009). Auch im Materialienband zur KOAB-Jahrestagung 2014 fanden sich diese sowie weitere Hinweise auf Einflussfaktoren beim Übergang zu einem weiteren Studium nach dem Bachelor, so (neben Geschlecht und Note) u.a. auch die Studiendauer und -zufriedenheit sowie auch die Fächerkultur oder andere Merkmale wie die Bildungsherkunft der Studierenden (vgl. auch Wolter, 2016). Daher lassen sich hierzu als Thesen formulieren, dass dies potenzielle Einflussfaktoren auf Übergänge bzw. das Weiterstudium sind und damit letztlich mögliche Ansätze für Maßnahmen zur Beeinflussung derselben sein können. Letztlich kann somit auch die Befürchtung empirisch überprüft werden, ob (unbeabsichtigt) am Übergang vom Bachelorabschluss in ein weiteres Studium eine neue – nicht immer meritokratische und ggf. soziale – (Selbst-)Selektion implementiert wurde.

Allerdings könnten deskriptiv dargestellte Differenzen und (bivariate) Zusammenhänge sogenannte ‚Scheinkorrelationen‘ sein, d.h. sie könnten eigentlich auf andere Faktoren zurückzuführen sein als es zunächst scheint, wie z.B. der berühmte Zusammenhang von Feuerwehreinsätzen und Bränden. Multivariate Analysen können dagegen den Einfluss solcher Faktoren simultan unter Berücksichtigung ihrer gegenseitigen Zusammenhänge feststellen, und durch geeignete Modellierung können sogenannte ‚Scheinkorrelationen‘ ausgeschlossen werden. Damit kann der Ansatz multivariater Analysen potenziell sicherstellen, dass Maßnahmen nicht nur an Symptomen ansetzen, womit auch bei komplexeren Wirkungszusammenhängen eine Orientierung an empirischer Evidenz möglich wird. Für die multivariaten Analysen erfolgte eine Modellierung potenzieller Einflussfaktoren anhand eines Modells, welches der Verfasser in früheren Arbeiten entwickelte (vgl. Krempkow et al., 2010).

Aufgrund der verfügbaren Fallzahl kann hier anders als in früheren Analysen zusätzlich zur Studienzufriedenheit eine Einbeziehung von weiteren Variablen zur Lehr- und Studienqualität erfolgen. Basierend auf theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Ergebnissen zur Mehrdimensionalität von Studienqualität (vgl. Lücking et al., 2017; Wolbring, 2014; ausführlich Krempkow, 2007) werden hier sowohl Einschätzungen von Studienorganisation und -bedingungen einbezogen (wie zeitliche Koordination des Lehrangebotes und Zugang zu Computerarbeitsplätzen, WLAN usw.), als auch Variablen zur Lehre (didaktische Qualität der Lehre, Verfassen von wissenschaftlichen Texten, Forschungsbezug und Vorbereitung auf den Beruf). Die

These hierzu ist, dass positivere Bewertungen von bestimmten Aspekten der Studien- und Lehrqualität mit häufigerem Weiterstudium nach dem Bachelor einhergehen. Hintergrund für diese These ist neben Ergebnissen früherer Analysen unter Einbeziehung der Studienzufriedenheit auch, dass nicht nur die Studienzufriedenheit, sondern auch die Einschätzungen der Lehre und Methodenvermittlung und die Wiederwahlquote in einigen Fächergruppen an Berliner Universitäten signifikant positiver sowie negativer ausfielen als im Durchschnitt der übrigen Universitäten in Deutschland (vgl. Neumeyer et al., 2016), weshalb hier möglicherweise Zusammenhänge bestehen könnten.

4. Ergebnisse deskriptiver Analysen

Insgesamt gehen innerhalb der ersten ca. 1,5 Jahre nach dem Abschluss etwa die Hälfte der 918 Bachelor-Absolvent/innen in den Absolvent/innenbefragungen der HU Berlin in den untersuchten Jahrgängen in ein weiteres Studium⁶ über.⁷ Wie weiter oben bereits auf der Basis anderer Auswertungen formuliert, zeigen sich für die meisten der o.g. Thesen anhand der deskriptiven Analysen auch für die HU Berlin entsprechende Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen (Abb. 1). So haben Bachelor-Absolvent/innen mit folgenden Merkmalen signifikant häufiger ein weiteres Studium aufgenommen: geringere Studiendauer, Berufsausbildung vor dem Studium und Studieren im Teilzeitstudium (Selbsteinstufung).⁸ Bei Geschlecht, Abschlussnote, Bildungshintergrund und Studienzufriedenheit finden sich an der HU Berlin anders als teilweise in früheren Analysen keine signifikanten Unterschiede. Letztere beide potenzielle Einflussfaktoren (Bildungshintergrund und Studienzufriedenheit) verfehlen allerdings hier nur relativ knapp die Signifikanzgrenze.⁹

⁶ Dies ist in fast allen Fällen ein Master-Studium, in sehr wenigen Fällen ein weiteres Bachelor-Studium, Diplom oder Staatsexamen. Nachfolgend ist deshalb nicht vom Übergang zum Master die Rede, sondern in ein weiteres Studium, da Bachelor-Studium, Diplom oder Staatsexamen mit einbezogen wurden.

⁷ Diese Werte liegen bei Verwendung identischer Operationalisierung etwas niedriger als die Werte z.B. der Universitäten Frankfurt, Paderborn oder Greifswald. Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Berechnung (zu deren Problemen vgl. z.B. Hecht in KOAB-Jahrestagung, 2014; Koj & Schomburg, 2015). Bundesweit liegt die Übergangsquote vom Bachelor zum Master an Universitäten bei 80 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 134; bei dort allerdings nicht detailliert beschriebener Operationalisierung, weshalb die Vergleichbarkeit fraglich ist). In einer jüngsten Analyse anhand des Bayrischen Absolventenpanels liegen die Übergangsquoten der einzelnen Hochschulen zwischen 91 und 31 Prozent (Banschbach & Falk, 2017). Hier geht es nicht um die möglichst genaue Berechnung der Höhe der Übergangsquote, sondern um davon weniger stark abhängige potentielle Einflussfaktoren.

⁸ An der HU Berlin gibt es bislang (wie auch bundesweit) deutlich weniger Studierende in formalen Teilzeitstudien(gängen), als nach Zeitbudgetanalysen bzw. nach Selbsteinstufung de facto in Teilzeit studieren (vgl. z.B. Bargel & Bargel, 2015). Daher wird hier die Selbsteinstufung als geeignetere Variable angesehen.

⁹ Nachfolgend wird das Signifikanzniveau in den Abbildungen bzw. Tabellen anhand von Asterisken hinter den betreffenden Werten wie folgt angegeben, beginnend mit der höchsten Signifikanzstufe: $p < 0,01^{***}$, $p < 0,05^{**}$, $p < 0,1^*$. Aufgrund des Zusammenfassens zweier Jahrgänge und der dadurch relativ hohen Fallzahlen können auch kleinere Unterschiede (bei

Deskriptive Befunde (n=918)	Geschlecht (% Männer)	Abschluss- note (Mittel)	Studien- dauer (Mittel)***	Studienzu- friedenheit (Mittel)	Berufsaus- bildung (% Ja)***	Akademiker- eltern (% Ja)	Teilzeit- studium (% Ja)***
Weiterstudium: Nein (n=405) =44%	34,0	1,91	8,35	2,53	24,5	25,6	17,5
Weiterstudium: Ja (n=513) =56%	34,7	1,86	7,02	2,46	17,3	26,9	6,6

Abb. 1: Deskriptive Analyse potenzieller Einflussfaktoren für die HU Berlin insgesamt (eigene Darstellung. Hier sind bei den Prozentangaben nur die Zeilenprozent dargestellt. Die nicht dargestellten Anteile (z.B. der Frauen oder Nichtakademikereltern) ergeben sich als Differenz der aufgeführten Werte zu 100 Prozent)

5. Ergebnisse multivariater Analysen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse multipler Regressionsanalysen als Beispiel für multivariate Analysen des Weiterstudiums von Absolvent/innen nach dem Bachelor dargestellt werden. Wie Abb. 2 zeigt, wurden folgende Variable in die Analyse¹⁰ einbezogen: Variablen zur Person und deren sozioökonomischer Hintergrund (Geschlecht, Berufsausbildung, Bildungshintergrund Akademikereltern), Variablen zum Ausbildungsprozess (Teilzeitstudium, Studienzufriedenheit, Fächergruppen,¹¹ Bewertung der Studien- und Lehrqualität), Ausbildungsergebnisse (Abschlussnote, Studiendauer). Außerdem wurde in einem zweiten Modell zusätzlich als Kontrollvariable das Prüfungsjahr einbezogen, da hier zwei unterschiedliche Kohorten einfließen, die sich unterscheiden können (auch in hier nicht direkt beobachtbaren Aspekten). Im Ergebnis zeigt sich für Modell 1(a) mit einer moderaten Erklärungskraft ($R^2=.14$), dass Studiendauer und -zufriedenheit die zentralen empirisch signifikanten Faktoren für die Weiterstudienneigung an der HU Berlin sind. Im Modell 2(a) zeigt sich mit einer noch etwas höheren Erklärungskraft

entsprechender Homogenität der verglichenen Subgruppen) signifikant werden. Andererseits können durch die höhere Fallzahl mehr Variablen in multivariate Analysen einbezogen werden.

¹⁰ Das Weiterstudium ist eine dichotom ausgeprägte Variable, daher bietet sich die binäre logistische Regression als angemessenes multivariates Verfahren an. Es wurde die von Jann (2009) empfohlene Ausreißerdiagnostik für logistische Regressionen zur Analyse einflussreicher Daten durchgeführt, die keine groben Ausreißer ergab.

¹¹ Als Referenzkategorie dienen hier alle übrigen Fächergruppen, die jeweils für sich zu gering besetzt waren und für die daher keine separate Analyse erfolgte.

($R^2=.16$), dass auch das Prüfungsjahr zusätzlich einen signifikanten Effekt hat, d.h.: Der Bachelor-Prüfungsjahrgang 2014 studierte auch unter Kontrolle aller weiteren einbezogenen Variablen seltener weiter als der Bachelor-Prüfungsjahrgang 2011.

Bei einer vertieften Betrachtung der Zusammenhänge der Variablen, die in diesem Model als unabhängige Variablen einfließen und daher untereinander möglichst nicht zusammenhängen sollten, zeigte sich in den bis hierhin vorgenommenen Analysen noch ein methodisches Problem: Die Variable zum Bildungshintergrund korreliert hochsignifikant mit der Variable zur Berufsausbildung vor dem Studium. Wenn Variablen solcherart miteinander konfundiert sind, kann dies einen die Ergebnisse verzerrenden Effekt haben, d.h. sie ungenauer machen. Daher muss in einem solchen Fall eine der beiden zu stark untereinander zusammenhängenden Variablen ausgeschlossen werden. Hier wurde in den Modellen 1b und 2b die Bildungsherkunft ausgeschlossen, weil sie mehr fehlende Fälle aufwies. Konzeptionell wird in den b-Modellen also jetzt vermutet, dass die Bildungsherkunft keine direkten Effekte hat. Vielmehr treten diese indirekt (über andere Variablen vermittelt) auf, z.B. über den in der Gruppe der Nichtakademikerkinder deutlich höheren Anteil mit Berufsausbildung bzw. über deren deutlich höheren Anteil mit Teilzeitstudium.¹² Dies würde für die Praxis bedeuten, dass die Verbesserung der Möglichkeiten des Teilzeitstudiums ein guter Ansatzpunkt wäre, um die Weiterstudienneigung zu fördern. Dabei könnte durch den höheren Anteil von Nichtakademikerkindern im Teilzeitstudium zugleich ein Beitrag zu einem besseren Umgang mit der unterschiedlichen Bildungsherkunft bzw. der Heterogenität von Studierenden geleistet werden.

Die Ergebnisse für die Modelle 1b und 2b zeigen, dass diese Vermutung zutrifft: Wird die Bildungsherkunft aus der Analyse ausgeschlossen, zeigen sich deutliche und hochsignifikante Effekte für das Teilzeitstudium und signifikante Effekte für eine Berufsausbildung vor dem Studium dahingehend, dass beides mit einem selteneren Weiterstudium einhergeht. Die Effekte der Studienzufriedenheit und der Studiendauer bleiben hierbei über alle Modelle hinweg stabil

¹² Zur Überprüfung wurden auch Modelle unter Einbeziehung der Bildungsherkunft und Weglassen der Berufsausbildung berechnet. Dabei zeigte sich, dass die Bildungsherkunft keine direkten signifikanten Effekte hat, das Teilzeitstudium aber nach wie vor deutliche und signifikante Effekte hat (hier aus Platzgründen und zur Redundanzvermeidung nicht dargestellt). Außerdem wurden zur Überprüfung weitere Modelle unter Einbeziehung des Alters berechnet, wobei sich dies als bedeutsam erwies, aber ebenfalls keine direkten Effekte der Bildungsherkunft und der Berufsausbildung auftraten. Dies bedeutet auch hier nicht, dass diese Aspekte bedeutungslos sind, sondern dass die Effekte vermittelt auftreten. Denn die Berufsausbildung vor dem Studium und die Akademikerherkunft korrelieren hochsignifikant untereinander sowie mit dem Alter (weshalb die Aufnahme des Alters auch zu methodischen Problemen führen würde). Unter den Absolvent/innen mit einer Berufsausbildung vor dem Studium sind die Nichtakademikerkinder (mit 31%) fast doppelt so häufig vertreten wie die Akademikerkinder (17%). Auch unter den Absolventen mit Teilzeitstudium sind die Nichtakademikerkinder (mit 14%) fast eineinhalbmal so viele wie die Akademikerkinder (10%). Inhaltlich bedeutet dies letztlich, dass es wichtig ist, insgesamt die Heterogenität der Studierenden bei der Planung von Maßnahmen im Blick zu behalten – nicht nur bzgl. des Teilzeitstudiums, sondern auch bzgl. (beruflicher) Vorbildung, Herkunft und Alter.

signifikant. Noten sowie Geschlecht und Fächergruppen¹³ zeigen dagegen keine signifikanten Effekte. Allerdings leisten die Variablen zur Lehre und Lehrqualität sowie zu Studienorganisation und -bedingungen anders als erwartet ebenfalls keinen zusätzlichen Beitrag. Dies lässt vermuten, dass es nicht so sehr bestimmte als positiver oder negativ(er) wahrgenommene Einzelaspekte sind, die mit dem (Nicht-)Weiterstudium zusammenhängen, sondern eher der Gesamteindruck des Studiums, der sich in der Studienzufriedenheit ausdrückt. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Koeffizienten der Fächergruppen in den b-Modellen fast durchweg deutlich niedriger ausfallen. Dies deutet zusammen mit den signifikanten und deutlichen Effekten des Teilzeitstudiums und der Berufsausbildung darauf hin, dass Unterschiede in der Übergangsquote eher durch Aspekte der Heterogenität der Studierenden als die Zugehörigkeit zu einer Fächergruppe erklärbar sind (vgl. auch Krempkow, 2017).

Logistische Regressionen für Weiterstudium, hochschulweite Analyse	Modell 1: ohne Prüfungsjahr (R ² =.14***)		Modell 2: mit Prüfungsjahr (R ² =.16***)	
	Modell 1a; n=469	Modell 1b; n=685	Modell 2a; n=469	Modell 2b; n=685
Geschlecht (1=Männer)	-,013	-,038	-,106	-,107
Berufsausbildung vor dem Studium (1=ja)	-,162	-,351*	-,147	-,349*
Bildungshintergrund Akademikereltern (1= ja)	,060	-	,045	-
Teilzeitstudium (1=ja)	-,569	-,766***	-,536	-,726***
Studienzufriedenheit (1=positiv, bis 5=negativ)	-,294**	-,218**	-,303**	-,231**
Didaktische Qualität der Lehre (1-5)	,091	,117	,107	,136
Forschungsbezug von Lehre und Lernen (1-5)	,087	-,092	,074	-,107
Verfassen von wissenschaftlichen Texten (1-5)	,080	,121	,078	,119

¹³ Zwar zeigt sich eine Tendenz, dass Bachelor-Absolvent/innen v.a. der Mathematik/Naturwissenschaften häufiger ein weiteres Studium aufnehmen. Dies sind jedoch keine statistisch signifikanten Effekte und müssen daher in diesem Modell als mit zu hoher Wahrscheinlichkeit zufällig zustande gekommen angesehen werden.

Vorbereitung auf den Beruf (1-5)	,086	,109	,091	,112
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen (1-5)	-,011	,083	-,026	,068
Zugang zu EDV (Arbeitsplätze, WLAN etc.) (1-5)	,034	-,010	,027	-,009
Sprach- und Kulturwiss. (=1, Referenz andere=0)	-,041	-,425	-,072	-,448
Sport, Sportwiss. (=1, Referenz: andere=0)	,378	-,152	,373	-,139
Wirtschafts- und Sozialwiss. (=1, Ref. andere=0)	,343	-,168	,351	-,192
Mathematik, Naturwissenschaften (=1, Ref. andere=0)	,700	,228	,706	,207
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. (=1, Ref. and.=0)	,545	,282	,531	,259
Abschlussnote (1-4)	-,221	-,203	-,256	-,238
Studiendauer (in Fachsemestern)	-,175***	-,154***	-,178***	-,159***
Prüfungsjahr 2014 (vs. 2011)	-	-	-,499**	-,406**

Abb. 2: Regressionkoeffizienten potenzieller Einflussfaktoren für die HU Berlin insgesamt (eigene Darstellung)

Angesichts der teilweise in den Medien berichteten Klagen, dass es zu wenige Masterstudienplätze gebe und der Zugang aufgrund von Mindest-Abschlussnoten und aufgrund von NC-Regelungen zu selektiv sei (z.B. Himmelrath, 2015), sowie aufgrund des ursprünglich formulierten hochschulpolitische Zieles, dass die besten Bachelor-Absolvent/innen weiterstudieren sollen, mag der fehlende Effekt von Abschlussnoten für die Aufnahme eines weiteren Studiums nach dem Bachelor zunächst verwundern.¹⁴ Andererseits geht die Annahme einer ‚Bestenauswahl‘

¹⁴ Hierbei werden aufgrund von Mindest-Abschlussnoten/NC-Regelungen für den Übergang zum Master ausschließlich die Bachelor-Abschlussnoten als Proxy-Indikator für die ‚Bestenauswahl‘ herangezogen. Selbstverständlich ist dies nur einer von mehreren möglichen Indikatoren und kann nur unzureichend beschreiben, ob es tatsächlich die besten Absolvent/innen sind, da hierfür theoretisch z.B. auch deren Kompetenzen eine Rolle spielen sollten. Kompetenzen zu erfassen ist jedoch keineswegs trivial. Und Abschlussnoten sind – anders als z.B. die Studiendauer (die zudem auch von der Erwerbstätigkeit neben dem Studium abhängt, vgl. Krempkow & Bischof 2010) – das hochschulpolitisch festgelegte Zugangskriterium. Abschlussnoten und Studiendauer korrelieren hier auch nur schwach miteinander.

z.B. mittels NC ungeprüft davon aus, dass die Bachelor-Absolvent/innen mit den besseren Noten auch weiterstudieren wollen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen aber, dass v.a. diejenigen Studierenden, die mit dem (Bachelor-)Studium weniger zufrieden waren und die länger für ihren Bachelor-Abschluss benötigten, nicht weiterstudieren wollen – und zwar unabhängig von der Abschlussnote. Wenn jedoch (zumindest teilweise) die besseren Bachelor-Absolvent/innen aufgrund negativer Studienerfahrungen von einem Weiterstudium absehen, kann eine ‚Bestenauswahl‘ nicht optimal funktionieren. Dies legt die Vermutung nahe, dass neben attraktiven Angeboten für ein weiteres Studium auch Bemühungen bestärkt werden sollten, die Studienzufriedenheit und die Studienqualität in den korrespondierenden Bachelorstudiengängen in den Blick zu nehmen.

6. Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Beispiele von insgesamt vier Hochschulen (Universitäten Freiburg, Konstanz und Duisburg-Essen, sowie nun die HU Berlin) belegen, dass die Einflussfaktoren auf die Weiterstudienneigung einerseits multivariat zu analysieren und andererseits hochschulspezifisch zu betrachten sind. Die Ergebnisse aus bundesweiten Analysen oder aus Analysen an anderen Hochschulen sind nicht ohne Weiteres auf die eigene Hochschule übertragbar, es müssen daher an jeder Hochschule je eigene Daten ausgewertet und daraus ggf. geeignete Maßnahmen abgeleitet werden.¹⁵

Als Fazit der Analysen der Übergänge nach dem BA sollen abschließend drei Thesen formuliert werden, die sich aus den vorgestellten Auswertungen ergeben:

- Erstens ist eine hochschulspezifische Betrachtung der Selektivität beim Übergang Bachelor-Master geboten, weil die Ergebnisse je nach Hochschule sehr unterschiedlich ausfallen können, wie ein Vergleich der HU und der Universitäten Freiburg und Konstanz sowie Duisburg-Essen gezeigt hat.
- Zweitens sind wesentliche Determinanten des Weiterstudiums von Bachelor-Absolvent/innen nicht nur deren Leistungen (z.B. erfasst als Abschlussnote). Vielmehr finden je nach Hochschule unterschiedliche (Selbst-)Selektionen auch nach Studiendauer und -zufriedenheit statt. Dies gilt auch im Zusammenhang mit Erfahrungen eines de-facto-Teilzeitstudiums und dem Erfahrungshintergrund einer Berufsausbildung (vor dem Studium).

¹⁵ Lehramtsspezifische Auswertungen zeigen darüber hinaus, dass für diese Abschlussart spezifische Muster auftreten können (vgl. ausführlicher Krempkow 2017), die gesonderte Analysen und ggf. gesonderte Maßnahmenplanungen nahelegen.

- Drittens muss eine stärkere Regelung des Zugangs zum Master z.B. nach Bachelor-Abschlussnoten nicht unbedingt dazu führen, dass bessere Bachelor-Absolvent/innen weiterstudieren werden. Vielmehr sollten auch die Bemühungen bestärkt werden, bei Maßnahmen für eine Verbesserung der Studienzufriedenheit und der Möglichkeiten zur Studienzeiteinhaltung anzusetzen. Dies könnte – wie die Effekte zum Teilzeitstudium nahelegen – auch über eine Verbesserung der Möglichkeiten des Teilzeitstudiums erfolgen. Damit könnte zugleich ein Beitrag zur weiteren Verbesserung des Umgangs mit der Heterogenität von Studierenden geleistet werden.

Abschließend bleiben als Ausblick und Desiderata festzuhalten: Künftig wären noch Analysen unter Hinzuziehung von weiterentwickelten Fragen zum Bachelor-Master-Übergang wünschenswert, wie sie 2017 im KOAB-Projekt als Weiterentwicklung beschlossen wurden. Außerdem sollte eine noch größere statistische Sicherheit der Analysen auch in einzelnen Fächergruppen durch das Zusammenführen der bisher verfügbaren Daten mit künftigen HU-Absolvent/innenstudien angestrebt werden.

LITERATUR

Alesi, B.; Neumeyer, S. & Flöther, C. (2015). Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen.

Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. Kassel: INCHER Kassel.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.

Banschbach, V. & Falk, S. (2017). Warum in die Ferne schweifen? Der Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium an bayrischen Hochschulen. IHF-kompakt, August 2017.

Bargel, T. & Bargel, H. (2014). Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Dokumentation zur KOAB-Jahrestagung 2014. Kassel: INCHER Kassel.

- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2014).** Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? *Die Hochschule* 22 (2), 172–189.
- Fricke, M. (2009).** Master-Studie 2009. Qualifikation und Berufseinstieg: Wie Studenten ihre Zukunft planen. Berlin: SWOP - Medien & Konferenzen (Hrsg.).
- HRK (2009).** Statistische Daten für die Implementation von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken für die Hochschulpolitik Nr. 1/2009. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.).
- Jann, B. (2009).** Diagnostik von Regressionschätzungen bei kleinen Stichproben (mit einem Exkurs zu logistischer Regression). In Kriwy, P. & Gross, C. (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen* (S. 93–125). Wiesbaden: VS Verlag.
- Himmelrath, A. (2015).** Master-Desaster. Der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium ist ein hochschulpolitischer Zankapfel – und eine Sollbruchstelle in der beruflichen Karriere. *Erziehung und Wissenschaft*, 67 (3), 17–18.
- Koij, R. & Schomburg, H. (2015).** Methodische Probleme bei der Erfassung von Übergängen in gestuften Studiengängen. Beitrag zur 10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. 9.-10.04.2015, Kassel: INCHER Kassel.
- Krempkow, R. (2007).** Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. *Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Krempkow, R. (2017).** Welche Faktoren bestimmen die Übergänge nach dem Bachelor? Eine empirische Analyse anhand von Absolvent/innenstudien. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* 3+4/2017, 86–97.
- Krempkow, R. & Bargel, H. (2010).** “Simply the Best?” Determinants for the further study of the first Bachelor graduates”. In Bargel, T; Schmidt, M. & Bargel, H. (Eds.), *The Bachelor – Changes in Performance and Quality of Studying? Empirical Evidence in International Comparison*. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 58, 83–91.
- Krempkow, R. & Bischof, L. (2010).** Studierbarkeit: Der Beitrag von Absolventenstudien zur Analyse der Studienorganisation und Studienbedingungen. In Pohlenz, P. & Oppermann, A. (Hrsg.). (2010), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation* (S.123–137)? Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Krempkow, R.; Vissering, A.; Wilke, U. & Bischof, Lukas (2010). Absolventenstudien als outcome evaluation. Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB) 33 (1), 43–63. Verfügbar unter: www.wissenschaftsmanagement-online.de/converis/artikel/2115.

Lücking, K.; Landmann, M.; Meyer-Wegner, K.; Sachse, A.-L.; Brixel, Y. & Herzig, S. (2017). Kriterien guter Lehre aus Studierendenperspektive: Wie sehen das eigentlich die Studierenden? In Qualität in der Wissenschaft (QiW) 11, 10–16.

Neumeyer, S.; Krempkow, R.; Budavári, A. & Blüthmann, I. (2016). Vergleich der Berliner Universitäten mit dem Bundesdurchschnitt in zentralen Indikatoren der Absolventenbefragung.

Kassel und Berlin. Verfügbar unter: www.hu-berlin.de/de/absolventenstudie/jg2011/jg11w1-vergleich-berlinfinal-effektgrossen.pdf.

Pietrzyk, I. & Graser, A. (2017). Gütekriterien des Fragebogens des Kooperationsprojekts Absolventenstudien. INCHER Working Paper Nr. 6. Kassel: International Center for Higher Education Research Kassel (Hrsg.).

Wolbring, T. (2014). Wie valide sind studentische Lehrveranstaltungsbewertungen? Sachfremde Einflüsse, studentische Urteilerstandards, Selektionseffekte. Qualität in der Wissenschaft (QiW) 8 (2+3), 56–60.

Wolter, A. (2016). Absolventenstudien in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung. Beiträge zur Hochschulforschung 38 (4), 4–11.

KONTAKT

Dr. René Krempkow
Humboldt-Universität zu Berlin
Stabsstelle Qualitätsmanagement
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Mail: Rene.krempkow@uv.hu-berlin.de | Tel.: 030 - 2093 70309

„Viele Wege führen nach Rom.“ Individualisiertes Studieren durch Studienverlaufsberatung unterstützen



Désirée Krüger & Nina Westerholt

1. Einleitung

Beratung im Studienverlauf ist eine Möglichkeit, um mit starker Diversität im Studium umzugehen. Zusätzlich können dadurch studentische Anliegen erfasst und ggf. Hochschulstrukturen optimiert werden (vgl. Bargel, 2015).

Das Studium kann einer Reise nach Rom gleichen, wobei das Studien-/Reiseziel ein erfolgreicher Studienabschluss darstellt. Hierbei ist zu beachten, dass ‚Erfolg‘ von den Studierenden individuell definiert wird, z.B. in Bezug auf den erreichten Notendurchschnitt oder die Studierendauer. Dieser Artikel stellt vor, wie individualisiertes Studieren durch Studienverlaufsberatung unterstützt wird, um Studierende auf ihrem Weg ‚nach Rom‘ zu fördern.

Zu Beginn wird das Thema Individualisierung des Studienverlaufs aus theoretischer Sicht beleuchtet. Es folgt eine kurze Vorstellung der Organisation des Projekts Studienverlaufsberatung¹⁶ an der Hochschule Niederrhein. Weiterhin wird das zugrundeliegende Beratungsmodell vorgestellt. Der empirische Teil des Artikels wird mit der Vorstellung der Erhebungsmethoden eingeleitet. Es schließt sich die Präsentation der demographischen Daten und der Beratungsthemen an. Der Artikel endet mit einer Zusammenfassung, Eingrenzung und einem Ausblick.

2. Individualisierung des Studienverlaufs

Warum sollen Studienverläufe überhaupt individualisiert werden? Besteht dazu eine Notwendigkeit? Und was ist das Ziel?

Die Anzahl der Studierenden steigt seit vielen Jahren, wodurch auch die Heterogenität der Bildungsbiografien und Lebensumstände zunimmt. Es studieren mehr ‚First Generation Students‘, Studierende mit Berufserfahrung und Familienaufgaben (vgl. Key & Jackiewicz, 2018, S. 5). Politisch wird gefordert, dass die Unterschiede in der Studierendenschaft als Chance gesehen und genutzt werden, um die Wissenschaft und Gesellschaft weiterzuentwickeln (Ministerium für

¹⁶ Nachfolgend wird im Text „Studienverlaufsberatung“ und „Beratung“ aus Gründen der Lesbarkeit synonym verwendet. Der Begriff „Beratung“ bezieht sich immer auf Beratung im Studienverlauf.

Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, 2016). Um Studierenden trotz heterogener Lebenssituation ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, sind unter anderem Individualisierungsprozesse, z.B. des Studienverlaufs, notwendig. Von diesen Entwicklungen ist eine Vielzahl von Stakeholdern an Hochschulen betroffen, z. B. Berater/innen, Lehrende und Verwaltungsmitarbeiter/innen (vgl. Bülow-Schramm, 2015).

Seit 2011 fördert deshalb das BMBF Hochschulprojekte deutschlandweit, um die allgemeinen Studienbedingungen zu verbessern. Beratung im Studienverlauf stellt ein wichtiges Tool dar, um der starken Diversität an Hochschulen gerecht zu werden und studentische Anliegen aus erster Hand zu erfassen und ggf. Hochschulstrukturen entsprechend zu optimieren (vgl. Bargel, 2015).

3. Verortung des Projektes

Das Projekt ‚Peer-Tutoring und Studienverlaufsberatung‘ wird an der Hochschule Niederrhein umgesetzt. Die Hochschule Niederrhein hat über 14.000 Studierende an zehn Fachbereichen mit einer großen Bandbreite an Fachkulturen aus Ingenieurwissenschaften und Geisteswissenschaften. Insgesamt werden 56 Bachelor- und 27 Masterstudiengänge angeboten. Weiterhin gibt es 15 duale Studiengänge nach dem Krefelder Modell¹⁷.

Das Projekt Studienverlaufsberatung der Hochschule Niederrhein (HN) wird von 2011 bis 2020 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durch das BMBF finanziert und verfügt daher über sechsjährige Expertise in der Individualisierung von Studienverläufen durch Beratungen. Die Nähe zum Ruhrgebiet und die Struktur des Niederrheins sorgen dafür, dass viele Bildungsaufsteiger/innen an der HN studieren.

Das Projekt ist organisatorisch dem Vizepräsidium für Studium und Lehre zugeordnet. Es besteht aus den drei Bestandteilen Studienverlaufsberatung, Peer-Tutoring und Tutorenqualifizierung. Insgesamt stehen für die Studienverlaufsberatung an den zehn Fachbereichen 6,7 volle Stellen zur Verfügung, wodurch die meisten der zehn Fachbereiche über eine halbe Stelle verfügen. Die Studienverlaufsberaterinnen¹⁸ verbringen 80 % ihrer Arbeitszeit im Fachbereich und haben dort auch ihr Büro.

¹⁷ Weitere Informationen zum dualen Studium nach dem Krefelder Modell finden Sie unter <https://www.hs-niederrhein.de/services/unternehmen/duales-studium/>.

¹⁸ Da zurzeit und während des größten Teils der Projektlaufzeit nur weibliche Beraterinnen in der Studienverlaufsberatung tätig sind und waren, wird nachfolgend von ‚Studienverlaufsberaterin‘ gesprochen. Alle männlichen bisherigen und zukünftigen Kollegen sind damit natürlich mitgemeint.

Die Arbeit am Fachbereich besteht aus folgenden Aufgaben:

- Beratung der Studierenden
- Betreuung der Tutorien und Repetitorien
- Lehre (überfachlich und teilweise curricular)
- Betreuung der Studieneingangsphase

Die restlichen 20 % der Arbeitszeit werden für Projektaufgaben verwendet. Dazu zählen die Vernetzung in der Hochschule und mit externen Partnern, Arbeitsgruppen und wissenschaftliches Arbeiten (z. B. Veröffentlichungen/ Besuch von Konferenzen).

4. Beratung im Studienverlauf

Studienverlaufsberatung bezeichnet ein individuelles, vertrauliches und freiwilliges Beratungsangebot für eingeschriebene Studierende mit Fragen und Problemen im Studienverlauf. Die Beratung findet üblicherweise im Einzelgespräch statt und meistens wird nur ein Beratungsgespräch wahrgenommen. Studienverlaufsberatung ist keine reine Informationsberatung sondern beinhaltet immer eine komplexe Fragestellung.

Das Ziel der Studienverlaufsberatung sind optimierte Studienverläufe mit individueller Geschwindigkeit. Durch die Beratung können die Studierenden bewusste und informierte Entscheidungen treffen, wodurch die Studierzufriedenheit erhöht werden soll. Die Individualisierung der Studiengeschwindigkeit kann u.a. nicht-traditionelle Studierende beim Studienerfolg unterstützen.

Die Studienverlaufsberatung ist für alle eingeschriebenen Studierenden der Hochschule Niederrhein offen. Es findet ein allgemeines Marketing über Mails, Plakate, Postkarten sowie die persönliche Vorstellung der Berater/innen in Lehrveranstaltung und während der Einführungswoche statt. Darüber hinaus dienen postalische Anschreiben einmal pro Semester mit einer Beratungseinladung als Frühwarnsystem für Studierende, die eines oder mehrere der folgenden Kriterien erfüllen:

- Nach dem ersten und dritten Semester weniger als 30 % der vorgesehenen Kreditpunkte (SoSe)
- Im dritten Prüfungsversuch (WiSe)
- Regelstudiendauer um das 1,5-fache überschritten (WiSe)

Die Anschreiben werden automatisiert und anonym durch das Prüfungsbüro erstellt und versendet. Die Studienverlaufsberaterinnen wissen nicht, welche Studierenden eine Einladung erhalten haben. Den Studierenden wird im Anschreiben mitgeteilt, dass es sich um ein freiwilliges Angebot handelt und niemand außer dem Prüfungsbüro weiß, dass sie diesen Brief erhalten haben.

Die Studienverlaufsberatung wird sehr gut an der HN angenommen. Dadurch dass die Beraterinnen 80% ihrer Arbeitszeit am Fachbereich verbringen, sind sie für die Studierenden und den Fachbereich sehr gut erreichbar. Die Beraterinnen sind sowohl fachbereichsintern als auch hochschulweit gut vernetzt, da sie 20 % ihrer Arbeitszeit für hochschulweite Arbeitsgruppen, wissenschaftliches Arbeiten und eben diese Vernetzung nutzen.

Alle Beratungsgespräche werden evaluiert, wodurch eine breite Datenbasis entsteht, die Rückschlüsse über die Studierbarkeit des Curriculums und die Probleme der Studierenden ermöglicht. Diese Ergebnisse werden an die Fachbereiche und die Hochschulleitung zurückgespiegelt, um eine Verbesserung der Studienbedingungen anzuregen.

Theoretische und methodische Hintergründe der Studienverlaufsberatung

Folgendes Zitat verdeutlicht den Beratungsansatz der Studienverlaufsberatung:

„Würdest du mir bitte sagen, wie ich von hier aus weitergeben soll?“
 „Das hängt zum großen Teil davon ab, wohin du möchtest“, sagte die Katze.
 (Aus ‚Alice im Wunderland‘ von Lewis Carroll, S. 68)

Die Studienverlaufsberatung basiert auf einem lösungsorientierten Beratungsansatz mit Fokus auf Ressourcenarbeit (nach de Shazer, 2013; Bamberger, 2015). Die Haltung der Beraterinnen kennzeichnet sich durch Verschwiegenheit und Neutralität, d.h. die Beraterinnen geben keine Informationen weiter und vertreten weder die Interessen des Fachbereichs noch der Hochschulleitung. Weiterhin ist die Beratung durch Hilfe zur Selbsthilfe geprägt, d.h. die Verantwortung für das eigene Handeln bleibt bei den Studierenden.

Die Studienverlaufsberatung bietet keine Fachberatung sondern eine *Prozessberatung* an, was Auswirkungen auf den Beratungsprozess hat: In einer Prozessberatung sind die Beraterinnen dafür verantwortlich, den Beratungsprozess so zu gestalten, dass die Ratsuchenden in die Lage versetzt werden, „[...] selbst aktiv zu werden und in eigener Verantwortung ihr Zielanliegen zu gestalten“ (Reyer, 2016, S. 465). Es liegt nicht bei den Beraterinnen, Lösungen für die Ratsuchenden zu finden. Die Verantwortung der Ratsuchenden ist es, „[...] neue Ideen und Sichtwei-

sen subjektiv auszuwerten und nach eigener Entscheidung zu erproben“ (ebd.). Prozessberatung basiert auf einem symmetrischen und kooperativen Beziehungsmodell zwischen Klienten und Beraterinnen. Das Modell klärt die Beratungsressourcen sowie die Rollen im Beratungsprozess und kann dadurch beide Beteiligte unterstützen (vgl. Reyer, 2016, S. 465 f.).

In der Beratung nehmen die Auftragsklärung und -präzisierung einen wichtigen Stellenwert ein. Beispiele für Fragetechniken, die besonders oft zur Anwendung kommen, sind Skalierungsfragen und lösungsorientierte Verbesserungsfragen, z.B. Fragen nach Ausnahmen und Ressourcen, Wunderfrage etc.¹⁹

Die Beraterinnen nutzen einmal pro Monat das Format der kollegialen Beratung, um die eigene Arbeit (systemisch) zu reflektieren. Zur Sicherung der Professionalität und Qualität der Studienverlaufsberatung sind regelmäßige Fortbildungen zu Beratungsmethoden und -ansätzen notwendig. Weiterhin sind Fortbildungen zu Psychohygiene und dem bewussten Einsatz von Stimme/Sprache hilfreich.

5. Dokumentationsmethoden

Um die Studienverlaufsberatung wissenschaftlich zu begleiten und nähere Kenntnisse über die Zielgruppe und deren Beratungsbedarf zu gewinnen, werden die Beratungsgespräche dokumentiert. Hierfür wurde ein Beratungsbogen (Abb.1) entwickelt, der am Ende eines jeden Gesprächs auf freiwilliger Basis und gemeinsam mit den Ratsuchenden ausgefüllt wird.

¹⁹ Weitere Methoden siehe: Schlippe & Schweitzer (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung.

Beratungsprotokoll - Studienverlaufsberatung

Beratungssemester:

- WS 2016/17 SS 2017
 WS 2017/18 SS 2018

Beratungsprozess:

- Beratung Nr. 1
 Beratung Nr. 2
 Beratung Nr. >2

Beratungsform:

- Präsenzberatung
 Telefonberatung
 Onlineberatung

Art Hochschulzugangsberechtigung:

- Allgemeine Hochschulreife
 Fachhochschulreife
 Berufliche Qualifikation

(Erneut) Aufmerksam geworden durch:

- Dozenten Kommilitonen
 Recherche im Internet Anschreiben
 Persönlicher Kontakt Erstwoche
 Vorstellung in LVs Mitarbeitende der HN
 Andere
 Beratungseinrichtungen

Fachbereich:

- FB 01 FB 02 FB 03 FB 04
 FB 05 FB 06 FB 07 FB 08
 FB 09 FB 10

Studiengang:

Studienform:

- Vollzeit Teilzeit/berufsbegleitend Dual

Aktueller Studienstand in CP's:

- 0 1-30 31-60 61-90
 91-120 121-150 151-180

Fachsemester:

- 1 2 3 4 5
 6 7 8 >8

Geschlecht:

- männlich weiblich

Alter:

- <= 20
 21-23
 24-25
 26-30
 >= 31

Beratungsthemen (Mehrfachauswahl möglich)

a) Stress / Belastung

- Arbeitsbelastung (Job etc.)
 Druck durch soziales Umfeld
 Familiäre Aufgaben
 (kurzfristige) psych. & phys. Krankheit
 (dauerhafte) psych. & phys. Beeinträchtigung
 Problem mit Dozent/in
 Finanzielle Probleme
 Prüfungsangst

b) Organisation / Studienplanung

- Studienzweifel
 Aufschieben/Prokrastination
 Motivation
 Quereinstieg
 Studium planen
 Wechsel PO
 Zeitplanung
 Praktikum extern
 Labore intern
 Ausland
 Übergang in Beruf

c) Lernen / Prüfung

- Zeitmanagement
 Lernen
 Prüfung im 3. Versuch
 Prüfung nicht bestanden

d) Schreiben

- Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben
 Abschlussarbeit

Nächste Schritte (Mehrfachauswahl möglich)

- Abändern des Studienverlaufs
 Besuch eines Repetitoriums
 Besuch eines Tutoriums
 Lernplan entwickeln/anwenden
 Aktuelles Studium beenden
 Erarbeitete Lösungsstrategie anwenden

Weiterleitung an:

- Andere Beratungsinstitution
 Lehrende
 Prüfungsbüro
 Studierendenbüro
 PAV

Gesprächsdauer:

- < 15 Min. 16-30 Min. 31-45 Min. >45 Min.

Abb.1: Beratungsprotokoll der Studienverlaufsberatung der HS Niederrhein (Stand: SoSe 2018)

Dabei ermöglichen die Fragen nach demographischen Daten und aktuellem Studienstand, ein genaueres Bild von Ratsuchenden zu bekommen. Zudem wird die Wirksamkeit von Marketingmaßnahmen abgefragt („(Erneut) Aufmerksam geworden durch“) sowie das Gesprächsthema der Beratung. Abschließend werden die verabredeten Ziele festgehalten und die Studierenden ggf. an andere Beratungsstellen weitergeleitet. So kann die Vernetzung mit anderen Beratungseinheiten erhoben und das (abstrahierte) Ergebnis von Studienverlaufsberatung dargestellt werden.

Der Umfang der Dokumentation spielt eine entscheidende Rolle in der Akzeptanz des Dokumentationsbogens durch Studierende und Mitarbeiterinnen: Das wissenschaftliche Interesse an möglichst detaillierten Items steht der Praktikabilität im Beratungsalltag gegenüber. Daher sind die Items an einigen Stellen nicht so detailliert, wie es aus Forschungsperspektive zur Analyse der Zielgruppe interessant wäre.

Bei der Auswertung der Ergebnisse ist zu beachten, dass diese nur begrenzt auf die Gesamtstudierendenschaft übertragbar sind, da keine repräsentative Gruppe befragt wird. Die Ratsuchenden sind sich eines Problems bzw. eines Veränderungsbedarfes bewusst, kennen das Angebot der Studienverlaufsberatung und nehmen dieses in Anspruch. Die bereits benannten Anschreiben ermutigen zwar Studierende in die Beratung zu kommen, die vielleicht nicht selbst die Idee dazu gehabt hätten. Dennoch muss auch hier immer die persönliche Motivation gegeben sein, das Angebot aktiv wahrzunehmen. Zudem sind die dokumentierten Items freiwillige Selbstausskünfte, deren Aussagekraft in Frage gestellt werden muss.

6. Demographische Daten

Nachfolgend werden Ergebnisse aus den Dokumentationen vom Sommersemester 2013 bis zum Sommersemester 2017 vorgestellt. Es wurden 4.126 Bögen erhoben (Stand: 29.01.2018). Nachfolgend wird eine Fallzählung durchgeführt, d.h. Ratsuchende mit mehreren Gesprächen werden mehrfach gezählt, wobei 77,5 % aller Studienverlaufsberatungen Erstgespräche sind.

6.1 Geschlecht

Die Studienverlaufsberatung wird von 40,3 % männlichen und 59,7 % weiblichen Ratsuchenden wahrgenommen (n=3.753). Im Verhältnis zur paritätischen Geschlechterverteilung der HN-Studierenden zeigt sich, dass mehr Frauen die Beratung wahrnehmen als Männer. Dabei seien auf

die starken Schwankungen der Geschlechterverhältnisse in den Fachbereichen (z.B. Sozialwesen und Maschinenbau) hingewiesen und auf unterschiedlich hoch ausgeprägte Beratungsaffinitäten in den Fachbereichen. Daher basiert die Gesamtverteilung der Geschlechter in der Beratung erheblich auf den höheren Beratungszahlen in überwiegend weiblich besetzten Fachbereichen.

Wenn man betrachtet, in welchem Fachsemester männliche und weibliche Ratsuchende die Beratung aufsuchen (n=3.627), zeigt sich, dass Frauen häufiger im ersten Semester in die Beratung kommen als Männer. Gleichzeitig nutzen männliche Studenten, die über dem achten Fachsemester sind, die Studienverlaufsberatung häufiger als weibliche Studentinnen.

6.2 Alter

Die Altersverteilung in der Studienverlaufsberatung (n=3.782) entspricht weitestgehend den Erwartungen: Die größte Gruppe der Ratsuchenden ist mit 33,5 % die Gruppe der 21-23-Jährigen. Die anderen beiden großen Gruppen werden mit 24,9 % von den 24-25-Jährigen und mit 24,3 % von den 26-30-Jährigen gebildet. 31-Jährige und Ältere sind mit 12,2 % Anteil an den Ratsuchenden vertreten. Zu beachten ist, dass mit 9,4 % etwas weniger junge Studierende (20 Jahre und jünger) in die Beratung kommen, als ihr Anteil an der Gesamtverteilung der HN ist (hier und nachfolgend: Stand WiSe 17/18).

6.3 Hochschulzugangsberechtigung

Um zu erforschen, inwieweit die schulische Vorbildung der Ratsuchenden einen Einfluss auf ihr Studium hat, wird deren Hochschulzugangsberechtigung erhoben. Es haben 61,4 % aller Ratsuchenden eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, im Verhältnis zu 59 % aller Studierenden der HN. Es sind mit 35,8 % etwas weniger Ratsuchende mit Fachhochschulreife in der Beratung vertreten als mit 38 % an der HN. Beruflich qualifizierte Ratsuchende suchen hingegen etwas häufiger die Beratung auf, als ihr Anteil an der HN-Verteilung unter den Studierenden es vermuten ließe (2,8 % aller Ratsuchenden haben eine berufliche Qualifikation im Verhältnis zu 1,9 % aller Studierenden an der HN – Stand WiSe 17/18). Wichtig ist hier, dass in diesem Item viele fehlende Bögen zu verzeichnen sind (n=3.661; davon 11,3 % der Bögen ohne Angabe), so dass die prozentuale Verteilung nicht abschließend zu klären ist.

6.4 Fachsemester

Die Studierenden nehmen die Beratung relativ gleichmäßig verteilt über die Studienzeit wahr, wobei der Schwerpunkt im zweiten und dritten Fachsemester liegt (14,8 % und 15,7 % aller Beratungen; n=3.930). Ein weiterer Scherpunkt liegt bei der Beratung von Studierenden, die im neunten Fachsemester und höher sind (15,4 % aller Beratungen). Besonders ins Auge fällt der Anteil von 11,4 % Beratungen mit Erstsemesterstudierenden, da hier noch keine Prüfungen geschrieben und somit keine Anschreiben versendet wurden. Der Kontakt zu Erstsemester/innen wird von den meisten Studienverlaufsberaterinnen bereits in der Einführungswoche hergestellt.

6.5 Aktueller Studienstand in Kreditpunkten

Bei den Ratsuchenden lässt sich festhalten, dass ein großer Teil einen (starken) Verzug der Studienleistungen aufweist. So haben zum Zeitpunkt des Gespräches 37,4 % aller Ratsuchenden 0-30 Kreditpunkte, und 19,3 % der Ratsuchenden haben 31-60 Kreditpunkte (n=2.732, da es erst ab WiSe 14/15 als Item eingeführt).

Gekreuzt mit dem Fachsemester zeigt sich, dass beispielsweise von allen beratenen Drittsemestern noch 43,5 % 0-30 Kreditpunkte haben, obwohl sie laut Studienverlaufsplan zwischen 60-90 Kreditpunkten stehen müssten/könnten. Auch 24,2 % aller Ratsuchenden im vierten Fachsemester stehen zwischen 0-30 Kreditpunkten und 33,5 % bei 31-60 Kreditpunkten. Von den beratenen Studierenden im fünften Fachsemester stehen noch 13,7 % bei 0-30 Kreditpunkten usw. (vgl. Abb. 1.). Der empfundene Beratungsbedarf, der bei den Ratsuchenden für ihren Schritt in die Studienverlaufsberatung gesorgt hat, wird u.a. an diesen Zahlen messbar und deutlich.

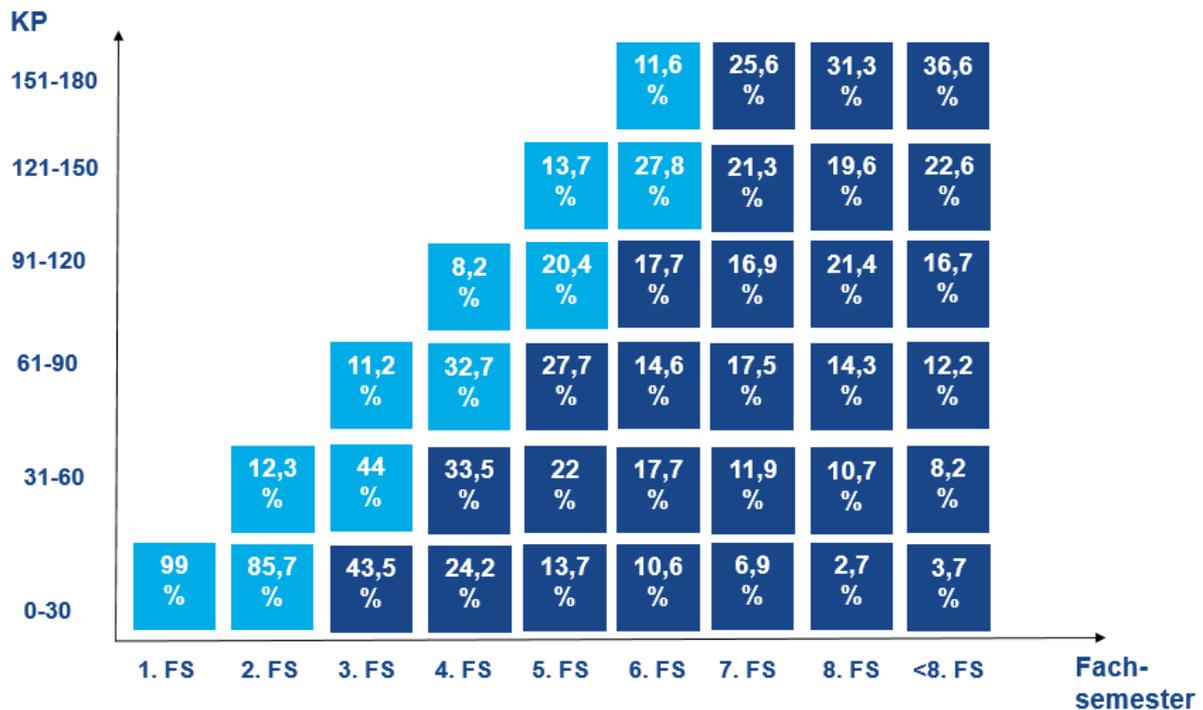


Abb.2: Semester und Kreditpunkte (n= 2.644; Eigene Darstellung). Die hellblaue Färbung verweist auf potenziell studienverlaufsplangerechte Studienstände zum Zeitpunkt der Beratung (max. 30 KP pro Semester; Beratungen finden zu jedem Zeitpunkt im Semester, d.h. auch vor der Prüfungsphase statt); dunkelblau auf einen wahrscheinlichen Studienverzug.

7. Beratungsthemen

In der Dokumentation der Studienverlaufsberatung stellt die Frage nach den Beratungsthemen eine der Kernpunkte dar. In allen Beratungen ist das meistgenannte Beratungsthema ‚Studium planen‘ (vgl. Abb. 2). Trotz einer Bandbreite von möglichen Beratungsthemen betreffen die drei weiteren häufigsten Beratungsthemen in den meisten Fachbereichen (jedoch in unterschiedlicher Gewichtung) Schwierigkeiten mit dem Themenfeld ‚Lernen und Prüfungsvorbereitung‘ (vgl. ebd.).

Misserfolge im Studium oder deren Folgen zeigen sich in Items wie ‚Studienabbruch/Studienzweifel‘, ‚Studiengangwechsel‘ sowie beim Thema ‚Motivation‘ (vgl. ebd.).

Eine weitere Gruppe von häufigen Beratungsthemen sind persönliche Belastungen: ‚Arbeitsbelastung‘, ‚Krankheit‘ und ‚Familiäre Belastung/Familiäre Aufgaben‘ zeigen zusammen auf, dass Studierende nicht nur durch das Studieren belastet sind und dies thematisieren, sondern auch andere Verpflichtungen in der Beratung benennen. ‚Familiäre Belastung‘ taucht an zwei Fachbereichen auch als Beratungsthema in den Top drei auf.

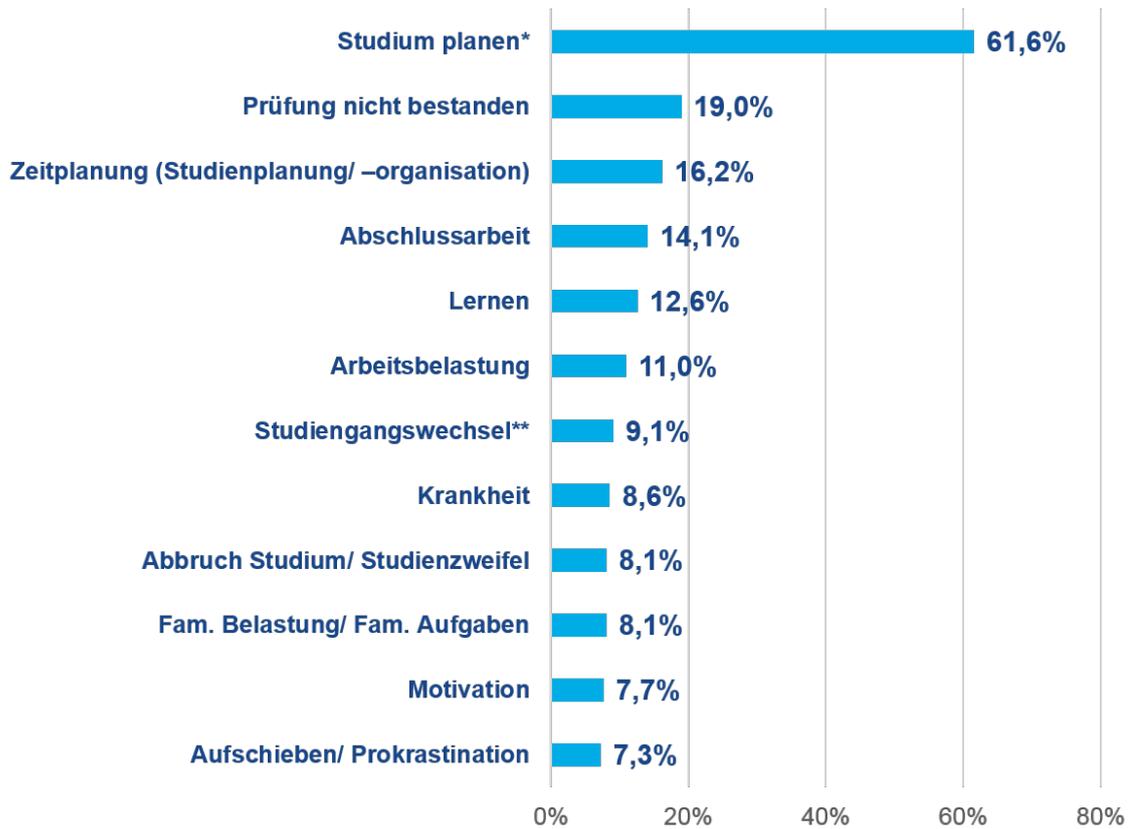


Abb. 3: Häufigkeit von Beratungsthemen (SoSe13-SoSe17, n=8.201 Nennungen, % Angaben = % der Fälle; eigene Darstellung) ²⁰

7.1 Geschlecht und Beratungsthemen

Nach Geschlecht aufgeschlüsselt, werden Probleme mit dem Studium und der Studienorganisation (,Prüfungen nicht bestanden', ,Studienzweifel', ,Aufschieben', ,Motivation', ,Zeitplanung') etwas häufiger von männlichen Ratsuchenden benannt. Besonders bei ,Studienzweifel' kehrt sich das Geschlechterverhältnis in der Beratung (40,3 % männlichen gegenüber 59,7 % weiblichen Ratsuchenden) fast um (55,5 % aller Beratungen zum Thema ,Studienzweifel' werden mit männlichen Ratsuchenden durchgeführt, jedoch ,nur' 44,5 % mit weiblichen Ratsuchenden).

²⁰ * Im Item ,Studium planen' vermischen sich zwei potenzielle Bedeutungen, wodurch dieses Item unscharf wird: Zum einen beschreibt es eine Ursache des Problems und zum anderen das Thema des Beratungsgespräches. Die inhaltliche Unschärfe und deren Konsequenz wird deutlich, wenn man bedenkt, dass fast alle Probleme (z.B. Schwierigkeiten im Studium durch Nebenjob) zu der Beratungstätigkeit ,Studium planen' führen.

** Item ,Studiengangswechsel' nur bis 2016 erhoben

Wichtig ist zudem, festzuhalten, dass es beim Thema ,Familiäre Belastung/familiäre Aufgaben' nicht eindeutig zu klären ist, ob es sich auf die Herkunftsfamilie oder auf eine eigene Familie bezieht.

Thema	Männer		Frauen
Verhältnis d. Geschlechter in der Beratung	40,3%		59,7%
Prüfung nicht bestanden	44,2% (306)	>	55,8% (386)
Zeitplanung	44,8% (259)	>	55,2% (319)
Abschlussarbeit	30,2% (156)	<	69,8% (361)
Motivation	49,8% (135)	>	50,2% (136)
Fam. Belastung	24,6% (71)	<	75,4% (218)
Studienzweifel	55,5% (162)	>	44,5% (130)
Aufschieben	46,4% (121)	>	53,6% (140)

Abb. 4: Die größten Unterschiede der Geschlechter in Bezug auf die Beratungsthemen (SoSe13-SoSe17; n=3.611 Fälle; eigene Darstellung)

Themen, die mehr Frauen als Männer benennen, sind persönliche Belastungen und die ‚Abschlussarbeit‘. Eine Hypothese ist, dass dies u.a. ein Effekt des Fachbereichs Sozialwesen ist, da hier überdurchschnittliche viele Beratungen stattfinden, viele Frauen mit familiären Aufgaben studieren und viele ältere Studierende mit mutmaßlich höheren außerstudentischen Verpflichtungen zu finden sind. Darüber hinaus muss im Fachbereich Sozialwesen eine umfangreiche Abschlussarbeit geschrieben werden.

7.2 Beratungsthemen nach Alterskategorien

In allen Alterskohorten ist das Thema ‚Studium planen‘ am häufigsten vertreten. Zudem zeigt sich, dass besonders jüngere Studierende das Thema ‚Studiengangwechsel‘ benennen (18,5 % aller Beratungen mit Studierenden, die 20 Jahre und jünger sind; n=3.646). Zudem werden nicht bestandene Prüfungen thematisiert (ca. 18,2 %), sowie ‚Zeitplanung‘ (17,4 %). Bei den 20-25-Jährigen kommt zu den nicht bestandenen Prüfungen und der ‚Zeitplanung‘ das Thema ‚Lernen/Klausurvorbereitung‘ (12,8 %) hinzu. Bei der Alterskohorte von 25-30 Jahren kommt das Thema ‚Abschlussarbeit‘ (17,9 %) in die Top drei dazu.

Einen thematischen größeren Wechsel in den Top drei nach Alterskohorten gibt es bei den 30-Jährigen und älteren Ratsuchenden: Hier ist die ‚Abschlussarbeit‘ mit 23,1 % das meistgenannte Thema, gefolgt von ‚Familiäre Belastung/familiäre Aufgaben‘ (21,7 %), sowie von ‚Arbeitsbelastung‘ (18,7 %) und ‚Zeitplanung‘ (16,2%).

7.3 Beratungsthemen nach Fachsemestern

Für die nachfolgende Erläuterung der Beratungsthemen nach Fachsemester ist es wichtig festzuhalten, dass es eine Überschneidung mit den Alterskohorten gibt, jedoch die beiden Kreuzungen (Beratungsthemen – Alter; Beratungsthemen – Fachsemester) bei aller Ähnlichkeit auch Unterschiede aufweisen.

Nach Fachsemestern sortiert ist ‚Studium planen‘ das häufigste Beratungsthema (ca. 62 % der Beratungen; n=3.930).

Im ersten Fachsemester ist das zweithäufigste Thema bereits der ‚Studiengangswechsel‘ (17,5 % aller Beratungen mit Erstsemesterstudierenden). Zudem ist auffällig, dass das Themenfeld der privaten Belastungen oft benannt wird (14,8 % ‚Fam. Belastung‘, 14,6 % ‚Arbeitsbelastung‘, 10,9 % ‚Krankheit‘). Später im Studienverlauf sind diese Themen weiterhin vorhanden, jedoch als Beratungsthemen weniger stark ausgeprägt, so dass vermutet werden kann, dass innerhalb des ersten Semesters Bewältigungsstrategien entwickelt werden: Entweder können hier die Studienbedingungen an die eigenen Bedürfnisse oder die Belastungen an das Studium angepasst werden, oder das Studium wird (möglicherweise) abgebrochen, wenn die Herausforderungen bis dahin nicht bewältigt wurden. Hier wäre eine weitere Erforschung des Themengebietes hilfreich.

Des Weiteren werden im ersten Fachsemester bereits ‚Lernen/Prüfungsvorbereitung‘ (11,4 %) und ‚Zeitplanung‘ (10,7 %) in der Beratung thematisiert. Obwohl noch wenig/kein offizieller Misserfolg durch schlechte oder nichtbestandene Prüfungen (zumindest nicht durch Klausuren) im ersten Semester stattgefunden haben kann, werden ‚Lernen/Prüfungsvorbereitung‘ thematisiert. Dieses lässt vermuten, dass bei diesen Ratsuchenden eine hohe Selbstreflexion über die eigenen Leistungen bzw. Leistungsfähigkeit im Studium stattfindet. Diese These sollte durch entsprechende Forschung geprüft werden.

Ab dem zweiten Fachsemester wird ‚Prüfung nicht bestanden‘ (nach ‚Studium planen‘) das meist genannte Thema. Hierfür scheint die Studienverlaufsberatung als zuständiger Ansprechpartner wahrgenommen zu werden. Des Weiteren wird über ‚Zeitplanung‘ und nicht bestandene Prüfungen gesprochen. Ab dem fünften Fachsemester erscheint das Thema ‚Abschlussarbeit‘ in den semesterspezifischen Top drei der Beratungsthemen – passend zum erwarteten Studienverlauf. Ab dem neunten Fachsemester (15,4 % aller Beratungen) sind in den Top fünf der Themen neben der ‚Abschlussarbeit‘, auch ‚Prüfung nicht bestanden‘, ‚Wechsel der Prü-

fungsordnung' und die ‚Arbeitsbelastung‘ enthalten. ‚Arbeitsbelastung‘ ist somit wie oben beschrieben besonders zu Beginn und bei Überziehen der Regelstudienzeit ein beraterrelevantes Thema.

8. Fazit

Methodisch lässt sich festhalten, dass die Beratungsdokumentation eine wertvolle Quelle für die Profilschärfung der Beratungszielgruppen darstellt. Dies wirkt sich auf mehrere Handlungsfelder aus: Zum einen auf die Beratung selbst, da z.B. die Fortbildung der Berater/innen entsprechend ausgerichtet sowie die Zielgruppenansprache spezifisch angepasst werden kann. Zum anderen können die Dokumentationsergebnisse in die Hochschule rückgekoppelt werden und dort für strukturelle und didaktische Qualitätsverbesserungen eingesetzt werden. Die Fachbereiche können somit beispielsweise ein Feedback zu problematischen Stellen im Studienverlauf bekommen und können hieraus gezielte (Unterstützungs-)Maßnahmen ableiten. Die Hochschulleitung kann ebenfalls strukturelle Verbesserungsmöglichkeiten aus diesem Feedback entwickeln.

Die Ergebnisse müssen dennoch kritisch betrachtet werden: Einige Diversitätsmerkmale dürfen nicht erhoben werden, weshalb es schwierig ist, einen Missstand wie auch Verbesserungen im Umgang mit Diversität festzustellen. Zudem sind in der vorliegenden Dokumentation kritische Aspekte der Erhebung festzuhalten: So wurden einige Items im Projektverlauf verändert und verbessert, wodurch die langfristige Vergleichbarkeit eingeschränkt ist. Zudem konnte durch Personalwechsel nicht in allen Fachbereichen über die gesamte Projektlaufzeit kontinuierlich dokumentiert werden. Die Übergangsphasen zwischen verschiedenen Studienverlaufsberaterinnen (zeitliche Lücken sowie die Phase der Einarbeitung und das persönliche ‚Bekanntwerden‘ der neuen Kollegen/innen am Fachbereich) spiegeln sich in einzelnen Datensätzen wieder und können ggf. die Gesamtergebnisse verfälschen. Zudem sind wie erwähnt die Stichprobenergebnisse nur bedingt auf die Gesamtstudierendenschaft übertragbar.

Neben diesen Schwierigkeiten in der Dokumentation der Beratungsarbeit liegen weitere Herausforderungen auf anderen Projektebenen vor. Diese befinden sich zum einen auf strategischer Ebene und betreffen z.B. die befristete Finanzierung und die datenschutzkonforme Prozessgestaltung (besonders bei den Anschreiben). Zum anderen sind Herausforderungen auch

auf der operativen Ebene zu finden, beispielsweise in der Beratung internationaler Studierender, in Bezug auf die Besonderheiten einer Pendlerhochschule sowie in der Wirksamkeit von Marketingmaßnahmen.

Um Studienverlaufsberatung stetig zu verbessern, ist der Austausch zwischen Beratungsprojekten verschiedener Hochschulen ein wertvoller Schritt. Forschungsvorhaben besonders zur Zielgruppe und zur Wirksamkeit von Beratung im Studienverlauf können die Bedingungen für gutes Studieren und gutes Beraten im Studium wissenschaftlich basiert beschreiben und somit die Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium stärken.

LITERATUR

Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. In Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Befunde des 12. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. 83. Aufl.; Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In Hanft, A.; Zawacki-Richter, O. & Gierke, W. B. (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (S. 53–68). Münster: Waxmann.

Carroll, L. (1865): Alice's Adventures in Wonderland. Übersetzt von Enzensberger, C. (2009): Alice im Wunderland. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Hochschule Niederrhein (2018). Dual studieren nach dem Krefelder Modell. Verfügbar unter: <https://www.hs-niederrhein.de/services/unternehmen/duales-studium/> [03.08.2018].

Key, O. & Jackiewicz, L. (2018). Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Verfügbar unter: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf [13.04.2018].

Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2016). Vielfalt als Chance. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaft.nrw.de/hochschule/hochschulen-in-nrw/vielfalt-als-chance/> [06.09.2017].

Reyer, T. (2016). Beratungsdschungel? Beratung, Coaching, Therapie, Supervision und mehr Differenzierung von Arbeitsformaten der Prozessberatung. In Organisationsberatung Supervision Coaching, Ausgabe 23, 463–473.

Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

KONTAKT

Désirée Krüger | Nina Westerholt
Hochschule Niederrhein
Hochschulzentrum für Lernen und Lehre
Reinarzstr. 49
47805 Krefeld

Mail: Desiree.krueger@hsnr.de | Tel.: 02161-186 3581

Mail: Nina.westerholt@hsnr.de | Tel.: 02161-186 5690

Individualisierung und Heterogenität aus der Milieuperspektive. Ein Beitrag für adäquate Lernformate und Beratung



Andrea Lange-Vester, Max Reinhardt & Martin Schmidt



1. Einleitung

Mit unserem Beitrag plädieren wir für einen habitussensiblen, forschungsbasierten Ansatz in der Zusammenarbeit mit Studierenden. Die Studierenden an den Hochschulen bilden keine homogene Gruppe. Sie unterscheiden sich in ihren Bildungsorientierungen und Lebensplänen teilweise ganz erheblich voneinander. Diese Verschiedenartigkeit studentischer Milieus und auch die Verschiedenartigkeit ihrer Unterstützungsbedarfe sind bislang kaum systematisch im Blick der Bildungs- und Hochschulforschung und sie werden auch im Hochschulalltag noch wenig berücksichtigt. Das gilt ebenso für die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger im Studium, die häufig nur sehr unzureichend differenziert als einheitliche Gruppe wahrgenommen werden.

Um auf die milieuspezifisch unterschiedlichen Anforderungen der Studierenden an der Hochschule eingehen zu können (Kap. 2), sind vor allem neue Lehr- und Lernformate notwendig (Kap. 3), die einen intensiveren Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglichen, um bspw. den Studierenden regelmäßig und verlässlich Feedback geben zu können (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter & Woisch, 2017). Damit sind Änderungen der Lernkultur an Hochschulen angesprochen; in ihre Richtung wirkt der in Kapitel 4 skizzierte habitussensible Beratungsansatz (vgl. Schmidt, 2019), der den unterschiedlichen Studierendenmilieus Unterstützung bei der Bewältigung der Studienanforderungen bieten kann.

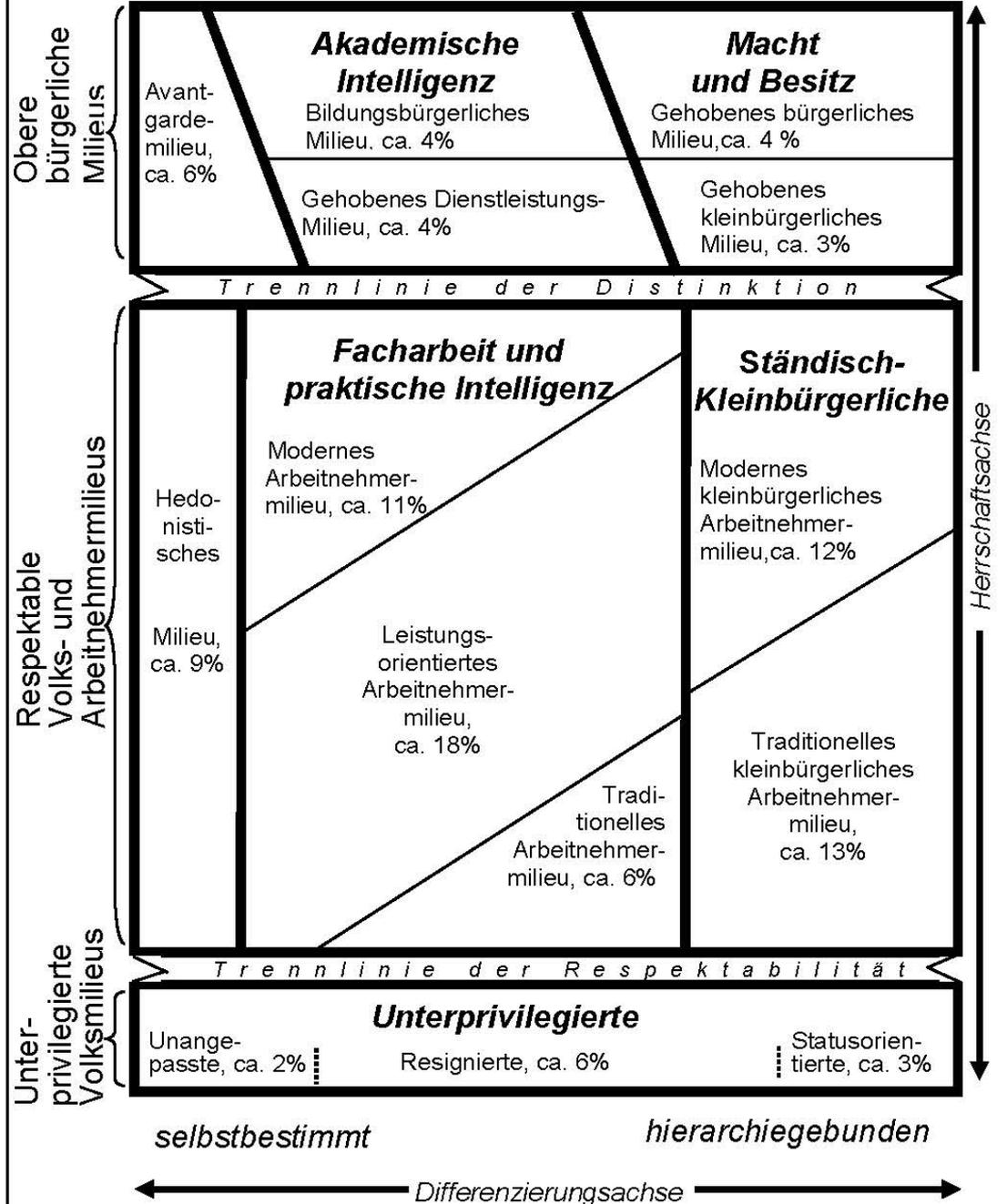
2. Heterogenität und soziale Ungleichheit in den Studierendenmilieus

Die Verschiedenartigkeit der Studierenden verstehen wir nicht als Ausdruck einer beliebigen Vielfalt, sondern in erster Linie als das Resultat einer strukturierten Ungleichheit. Die Studierenden bringen aus ihren Herkunftsfamilien unterschiedliche Ressourcen an Kapital (Bourdieu, 1982), verschiedene kulturelle Voraussetzungen und damit verbunden auch bestimmte Einstellungen zur Bildung mit an die Hochschule. Soziale Ungleichheit bleibt dann auch im Verlauf des Studiums wirksam, für das der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung nur formale Gleichheit schafft.

Beispielhaft lassen sich die Unterschiede zwischen den Studierenden anhand einer Untersuchung über die Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften verdeutlichen, die in den Jahren 2002 bis 2004 entstanden ist (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004). Ihr liegen Interviews mit etwa 150 Studierenden der Universität Hannover zugrunde, die politische Wissenschaft, Soziologie und Sozialpsychologie entweder im Studiengang Diplom Sozialwissenschaften studierten oder die mindestens eines dieser Fächer im Rahmen ihres Magisterstudiums als Haupt- oder Nebenfach gewählt hatten. Ein kleiner Teil dieser Studierenden wurde in Einzelinterviews lebensgeschichtlich befragt, während die überwiegende Mehrheit im Rahmen von Gruppenwerkstätten (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013) ihre Sicht des Studiums miteinander diskutiert und die jeweiligen Vorstellungen ebenfalls in Collagen visualisiert hat (ausführlicher vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004).

Die Untersuchung arbeitet mit dem Ansatz der Habitus- und Milieuanalyse (Vester, von Oertzen, Geiling, Hermann & Müller, 2001), der u.a. an die Arbeiten Bourdieus anschließt (Bourdieu, 1982). Die Milieuforschung hat seit den 1980er Jahren das Konzept des sozialen Raums und die Einteilungen der deutschen Gesellschaft herausgearbeitet. Entstanden ist daraus eine Landkarte sozialer Milieus, die Abbildung 1 zeigt.

**Abb. 1:
Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus**



Statistische Grundlage der Milieuprofile: Repräsentative Erhebung (n =2.699) der deutschsprachigen Wohnbevölkerung ab 14 Jahre 1991 (nach: M. Vester u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a.M. 2001); Neuformulierung der früheren Milieubezeichnungen aufgrund einer differenzierenden Neuauswertung dieser Erhebung (in: W. Vögele u. a. (Hg.), Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); Hochrechnung auf die Milieugrößen von 2003 (nach: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003). - M. Vester (Konzept) / D. Gardemin (Grafik) - agis Universität Hannover - 2012

Abb. 1: Die fünf Traditionslinien der sozialen Milieus

Abbildung 1 gibt das Milieugefüge in seiner Gliederung mit den verschiedenen Grundmustern des Habitus vereinfacht auf der Makroebene wieder. Unterschieden werden zwei Dimensionen: *Vertikal* lassen sich drei Gesellschaftsklassen ausmachen, deren unterschiedliche Habitusmuster durch die Trennlinien der Distinktion und der Respektabilität markiert sind. *Horizontal* fächern sich die Milieus jeder sozialen Klasse auf, wobei Abgrenzungen insbesondere an den entweder eher selbstbestimmten oder stärker hierarchiegebundenen Orientierungen festgemacht werden können. Unterschieden werden fünf Traditionslinien, die jeweils mehrere, historisch gewachsene Milieus umfassen können und in denen frühere Klassenstrukturen weiterhin erkennbar sind. Die Lebensweisen dieser Milieus mit ihren jeweiligen Präferenzen und Bildungsdispositionen sind an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Vester et al., 2001; Vester, 2015; Bremer & Lange-Vester, 2014).

Für die befragten Studierenden wurde jeweils ein individuelles Habitusprofil nach der Methode der Habitushermeneutik herausgearbeitet. Im Anschluss wurden Fälle mit ähnlichem Profil zu Habitusprofilen zusammengefasst (vgl. Bremer & Teiwes-Kügler, 2010) und in der Landkarte sozialer Milieus verortet, wie in nachfolgender Abbildung 2 dargestellt.

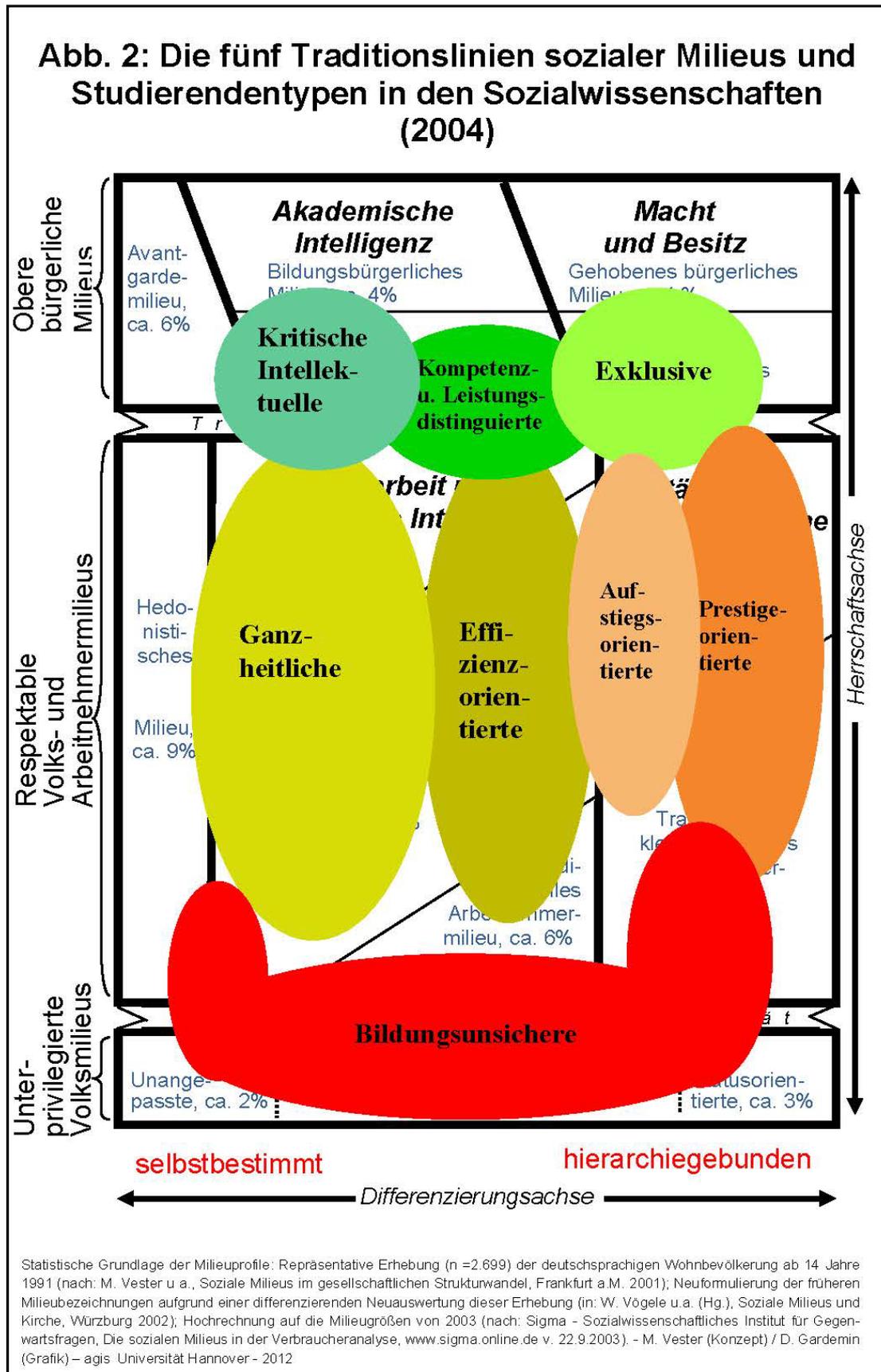


Abb. 2: Die fünf Traditionslinien sozialer Milieus und Studierendentypen in den Sozialwissenschaften (2004)

Augenfällig ist die heterogene Zusammensetzung in den Sozialwissenschaften. Die Studierenden kommen aus allen Gesellschaftsklassen, wobei die verschiedenen Typen in den Milieus der mittleren und unteren Klassen auf erhebliche Unterschiede in den Voraussetzungen und Haltungen der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger deuten.

Die Studierenden der oberen Milieus, die in der Regel akademisch geprägten Familien angehören, kommen mit den Studienanforderungen ohne nennenswerte Probleme zurecht. Ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, Individualität und individualisierte Studienstrategien in Verbindung mit dem Willen zur Unterscheidung (Distinktion) von mittleren und unteren Milieus sind hier selbstverständlich. Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es deutliche Unterschiede zwischen den oberen Studierendenmilieus (ausführlich vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004). Dabei zeigen sich die ‚Exklusiven‘ (vgl. Abb. 2) in ihrer Haltung zur Bildung und zum Studium vor allem an Verwertung (einflussreiche berufliche Position, hohes Einkommen) interessiert, während die ‚Kritischen Intellektuellen‘ (vgl. ebd.) mit ihren Ansprüchen an Selbstbestimmung und Reflexion ein humanistisches Bildungsideal verkörpern, in dem das Studium scheinbar dem Selbstzweck dient.

Auch die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger aus den eher oberen Fraktionen mittlerer Milieus zeigen keine auffälligen, dauerhaften Akkulturationsprobleme. Je weiter nach unten im sozialen Raum hin die Studierenden dann positioniert sind, desto mehr nehmen Verunsicherungen und Selbstzweifel zu. Insbesondere die Passung der Studierenden aus den unteren Fraktionen der mittleren Milieus und den darunterliegenden ‚Bildungsunsicheren‘ (vgl. Abb. 2) ist häufig gering, sie werden im Studienbetrieb eher übersehen und bleiben oft auch gerne unsichtbar. Die Hürden, Sprechstunden der Lehrenden aufzusuchen und andere Hilfsangebote wahrzunehmen, sind in dieser Gruppe besonders groß.

Horizontal unterscheiden sich die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger ebenfalls: Am Status, den der Bildungserwerb verspricht, zeigen vor allem die ‚Prestigeorientierten‘ starkes Interesse. Die Verantwortung für das Studium und den Studienerfolg wird von ihnen häufig delegiert (z.B. an die Lehrenden). Demgegenüber sehr eigenverantwortlich und bildungsaufgeschlossen äußern sich ‚Effizienzorientierte‘ und vor allem ‚Ganzheitliche‘ (vgl. Abb. 2). Letzteren ist dabei eher eine Gelassenheit im Umgang mit den Studienanforderungen zu eigen, die sich von der vergleichsweise angestrengt wirkenden Haltung der ‚Effizienzorientierten‘ unterscheidet.

det. Diese Haltung der ‚Effizienzorientierten‘ lässt sich vermutlich nicht zuletzt dem Bildungsaufstieg und dem Streben nach Kompetenz in einem fremden Feld zuschreiben (ausführlich vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004).

Dass die in der Untersuchung herausgearbeiteten Studierendentypen auch heute noch in ähnlichen Ausprägungen an den Hochschulen vertreten sind, zeigen aktuelle Befragungen von Studierenden in Bachelorstudiengängen (vgl. Lange-Vester, 2015; Reinhardt, 2019). Im Blick auf eine habitussensible Unterstützung der Studierenden gilt das Interesse dabei teilweise verstärkt der Frage, welche Lernkultur den Bildungserfolg und die Erfahrung der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger befördern können, an der Hochschule ‚am richtigen Platz‘ zu sein.

2. Wider die *charismatische Herrschaft*: Gemeinsames Lernen von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und Studierenden aus akademischen Haushalten

Das Studium ist eine neue Phase im Leben von Menschen und erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation (vgl. Heublein et al., 2017). Dieses einfach vorauszusetzen, würde aber bedeuten, diejenigen zu bevorteilen, die durch ihre soziale Herkunft vor allem aus bildungsbürgerlichen, akademischen Elternhäusern den Umgang mit Bildung einverleibt haben. Der Unterschied manifestiert sich in der Wahrnehmung, im Denken und im Handeln: im Erkennen, Anerkennen und darin, einen Sachverhalt mit den richtigen Worten beschreiben zu können (vgl. Bourdieu, 1982).

Bourdieu und Passeron (1971) haben für die Mystifizierung von Bildung den Begriff der *charismatischen Herrschaft* (vgl. Weber, 1922) gewählt, mit der Lehrende diejenigen bevorzugen, die sie nicht erst bilden müssen, sondern die scheinbar naturbegabt den Umgang mit Bildung beherrschen. Damit reproduzieren die Lehrenden die durch die soziale Herkunft reproduzierte Ungleichheit, indem sie die Studierenden in „Passivität und Abhängigkeit“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 79) zwingen: vor allem diejenigen, die mit den Techniken des Lernens und wissenschaftlichen Arbeitens nicht oder nur wenig vertraut sind, weil ihnen der passende Habitus und der frühzeitig inkorporierte Umgang mit Bildung fehlen (vgl. dies., S. 74–81). Die Lehrenden erzeugen bei den Studierenden ein „Gefühl der Ohnmacht, der Willkür und des unaufhaltsamen Scheiterns“ (dies., S. 79), indem sie „sämtliche Erfolgsrezepte abwerten und manchmal sogar die materiellen und intellektuellen Techniken verheimlichen, auf denen ihr Prestige (oft

ausschließlich) beruht, und die Kriterien ihrer Urteile bewusst oder unbewusst verschleiern“ (ebd.).

Exemplarische, anonymisierte Auswertungen eines im Frühjahr 2016 geführten Gruppeninterviews²¹ mit fünf Studierenden eines ingenieurwissenschaftlichen interdisziplinären Bachelorstudiengangs²² zeigen, dass gerade die Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen Angst vor dem Alleinelernen an Massenuniversitäten haben. Auch das wissenschaftliche Arbeiten bereitet ihnen Sorge. So ist es kein Zufall, dass vor allem zwei Bildungsaufsteigerinnen (Beate und Rita) sich dazu wie folgt äußern:

Beate: Das fehlt halt komplett. (kurze Pause) Da hab' ich davor 'n bisschen Angst vor. Muss ich auch ehrlich sagen, dass ich vor dieser Bachelorarbeit sitze, gerade wenn du sie vielleicht nicht im Unternehmen schreibst, musst du sie an der Hochschule

Nadja: Ja.

Beate: schreiben (Beate und Rita reden ab hier kurz durcheinander), da ist es auf jeden Fall wissenschaftlich.

Rita: Ganz alleine so. Weißt gar nicht, was du machen musst, weißt nicht, ich wüsste überhaupt nicht, wie ich anfangen sollte. Gar nichts.

Beate: Ja, das ist halt

Leo: Erst einmal so 'n Vorwort.

Beate: Das fehlt. Das fehlt. Ja (heftig nickend).

Interv. 1: Verstehe.

Rita: Und es ist bald dran,

Interv. 1: Ja.

Rita: also wir haben jetzt auch keine Chance mehr, das zu lernen.

Beate: Das ist. Nee. Also ich überleg' mir da teilweise schon, mich dann halt mit Leuten zusammen zu setzen, die halt schon mal studiert haben und das können

Rita: Ja.

²¹ Zum methodischen Vorgehen vgl. Reinhardt 2019. Auch die Vornamen sind anonymisiert.

²² Mit einem im Vergleich mit Elektrotechnik (12%) oder Maschinenbau (23%) (vgl. Multrus u.a., 2017, S. 7) weitaus höherem Anteil an Studentinnen (ca. 40%).

Beate: und dann zu sagen, bitte bring mir das einen Nach-, oder zeig mir das einen Nachmittag das wichtigste, 'ne Woche lang oder keine Ahnung. Ne? Was halt auch wieder Extrazeit in Anspruch nimmt.

Rita: Die musst du aber erstmal haben. Und die muss der andere erstmal haben.

Beate: Und die muss der andere haben. Genau.

Nadja: Ja, ich wollt auch in den Semesterferien die Bachelorarbeiten von meinen Eltern mir mal angucken, so, besser als gar nichts. Ich hab' noch nie eine in meinem Leben gesehen, ne.

Leo lacht

Nadja: Oder was hatten die?

Beate: Ja. Ich hab' halt, bei mir ist halt meine Cousine noch.

Nadja: Diplomarbeiten. Diplomarbeiten.

Rita: Man kann leider nicht davon ausgehen, dass man so jemanden hat.

Beate: Nee.

Rita: Wenn man jetzt keinen kennt, der 'ne Bachelorarbeit geschrieben hat, was macht man dann?

Leo: Ja, aber du kannst dir ja 'n Ordner raussuchen, aber dann hast du halt keine Kommentare. Also.

Rita: Ja.

Beate: Trotzdem geht das nicht.

Leo: Das verstehe ich.

Beate: Also ich kenn' das gar nicht, dass, also ich hab' bei allen Leuten, die studieren, die sagen immer, wir schreiben wissenschaftliche Hausarbeiten, wir, das haben wir gar nicht.

Leo: Aber die machen das in 'nem Takt, die machen das wöchentlich.

Beate: Ja. Ständig.

Leo: Die, selbst wenn's nur zwei Seiten sind, die machen wöchentlich irgendwas.

Anders als Beate und Rita, die beiden Bildungsaufsteigerinnen, kann Nadja, die in einem akademischen Haushalt aufgewachsen ist, auf die Diplomarbeiten ihrer Eltern zurückgreifen. Sie zeigt sich zudem als Kennerin, indem sie Bachelor- und Diplomarbeiten unterscheidet, obwohl

sie auch noch nie eine Abschlussarbeit gesehen hat. Im Unterschied zu den beiden Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern wirkt sie zuversichtlicher und selbstsicherer und hat schon in einem Satz eine Lösung parat, während Beate und Rita weitaus ausführlicher über die Abschlussarbeit sprechen und ihre Ängste formulieren, obwohl auch Beate ihre Cousine dazu fragen könnte. Der dritte Bildungsaufsteiger in der Gesprächsrunde, Leo, bestätigt Beate und Rita in ihrer Kritik und würde auch gern wissenschaftliches Arbeiten praktisch und nicht nur theoretisch erlernen, wie er es auch schon im Interviewabschnitt zuvor geäußert hatte. Er weiß aber darum, dass andere ständig wissenschaftliche Arbeiten schreiben, was die anderen beiden Bildungsaufsteigerinnen bestätigen. Ihre Minimalanforderung, sich in einer Woche auf das wissenschaftliche Arbeiten vorzubereiten, zeigt zudem, dass sie sich eine Schnelllösung durch ein Beispiel einer Abschlussarbeit erhoffen und sich damit der Illusion hingeben, wissenschaftliches Arbeiten ad hoc erlernen zu können. Gleichzeitig weiß aber auch Beate, dass Studierende in anderen Studiengängen das wissenschaftliche Arbeiten „ständig“ praktizieren, was den Eindruck ihrer Unsicherheit verstärkt, sich nicht sicher zu sein, welcher nun der richtige (und noch mögliche) Weg ist: langfristiges wissenschaftliches Arbeiten, für das Rita sogar aufgrund des fortgeschrittenen Semesters befürchtet, die Chance verpasst zu haben, oder eine kurze Beratung durch andere als Vorbereitung auf die Abschlussarbeit.

Leo, der sich vergleichbar äußert, fordert mehr Verlässlichkeit und Vorbereitung, wenn auch, wie er an anderer Stelle ausführt, zum Teil verbunden mit dem Wunsch nach mehr Experimentiermöglichkeiten statt der Beschäftigung mit organisatorischen Fragen aufgrund seiner Ansicht nach unzureichend vorbereiteter Lernformate (vgl. Reinhardt, 2019).

Es zeigt sich, dass die Unterschiede im Umgang mit Studiengangsanforderungen und im Studierverhalten relationale Unterschiede sind, denn das praktische Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens, eine transparente Lernkultur mit nachvollziehbaren Lern- und Prüfkriterien und eine verlässliche Feedbackkultur haben alle fünf am Interview beteiligten Studierenden geäußert. Allerdings wirkt nicht nur Nadja, sondern auch die zweite Studentin aus einem akademischen Haushalt (Tina) hinsichtlich der Bewältigung des Studiums entspannter und zuversichtlicher, wie das Zitat zu möglichen Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern beispielhaft zeigt:

Interv. 1: Oder gibt's auch welche, die sagen, ich komm überhaupt nicht klar?

Leo: Gab's auch.

Interv. 1: Mhm.

Tina: Aber es sind glaube ich eher wenige. Also ich find' schon, dass man das Studium schaffen kann.

Beate: Ja.

Nadja: Ja, wenn man sich hinsetzt auf jeden Fall.

Tina: Also 'n bisschen Fleiß braucht man, aber (kurze Pause) also wir haben auch eigentlich

Rita: Vielleicht gibt's auch Leute, die einfach nicht studieren können. Also das (wird unterbrochen)

Nadja: Ja genau.

Rita: Also man weiß ja nicht. Also ich zum Beispiel, meine Eltern haben auch nicht studiert, ich wusste jetzt auch nicht, was auf mich zukommt und wenn man dann anfängt zu studieren, vielleicht hat man sich das alles anders vorgestellt und denkt dann, ja, vielleicht ist studieren doch nix für mich. So, kann ich mir auch gut vorstellen einfach.

Tina: Aber wir haben, also bis jetzt ist bei uns das Studium ja auch eigen-, eigentlich gut gelungen. Also ich glaub bei uns gibt's wenige, die schlechter als 3,0 sind.

Mehr Verständnis als Tina äußert Rita gegenüber Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern und versetzt sich in ihre Lage. Die drei Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger heben in dem Gruppeninterview an anderen Stellen zudem hervor, dass sie sich von den Lehrenden noch nicht ausreichend beruflich ausgebildet fühlen und sich mehr Praxisorientierung wünschen (ausführlich dazu vgl. Reinhardt, 2019).

Hier zeigen sich auch Schnittmengen zwischen den Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern aus diesem Gruppeninterview und den ‚Effizienzorientierten‘ und ‚Ganzheitlichen‘ aus der älteren Untersuchung der Studierenden in den Sozialwissenschaften (vgl. Kap. 1): Gemeinsam ist den genannten Studierendengruppen, dass sie von Lehrenden Orientierung und Transparenz im Studium erwarten (vgl. Lange-Vester, 2007, S. 82–85).

In dieser exemplarischen und kurzen Analyse deuten sich bereits Unterschiede innerhalb der Gruppe der Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern an. Weitere Untersuchungen dazu werden folgen und lassen schon jetzt vermuten, dass weitere Differenzierungen möglich sein werden.

3. Habitussensibilität in der Beratung von Studierenden

Der habitussensible Ansatz arbeitet mit einem soziologischen Blick auf Studierende, die je nach ihrer sozialen Herkunft im Bildungswesen und an der Hochschule unterschiedliche Erfahrungen von Abdrängungen oder Aufstiegen machen (vgl. Kap. 1 und 2). Das soziologische Wissen um die verschiedenen Studierendenmilieus mit ihren spezifischen Erwartungen und Anliegen kann auch in der Beratung der Studierenden fruchtbar gemacht werden. Dafür eignet sich der Ansatz der habitussensiblen (vgl. Schmidt, 2019; Heimann, 2016; Emmerich & Schmidt, 2014; Bauer, Gröning, Hoffmann & Kunstmann, 2012) bzw. habitusreflexiven (vgl. Schmitt, 2014) Beratung²³, verbunden mit der Milieuforschung von Vester et al. (2001). Die habitussensible Beratung soll auf die Studienhürden der unterschiedlichen Studierendenmilieus (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2004) eingehen, also vorrangig auf herkunftsbedingte Unsicherheiten im Studium. Der Ansatz bietet nicht nur Anknüpfungspunkte für eine Veränderung der Lernkultur. Er kann auch im Kontext der Beratung für die heterogenen Studierenden geeignete Unterstützung anbieten. Die Konzentration auf die Person und ihr Anliegen ist – wie in Beratungsprozessen üblich – auch in der habitussensiblen Beratung ein wesentlicher Bestandteil. Bei dieser Betrachtung wird aber das individuelle Anliegen einer Person nicht nur für sich allein betrachtet.

Gerade bei Zuschreibungs- und Anerkennungsprozessen ist es wichtig, diese aus einer sozialen Perspektive zu betrachten, da nicht jede (individuelle) Unterscheidung in gleichem Maße sozial folgenreich und mit Privilegien oder Diskriminierungen verbunden ist (vgl. Heitzmann & Klein, 2012, S. 15). Um Studierenden die Bearbeitung von herkunftsbedingten Unsicherheiten zu ermöglichen, ist es wichtig für sie zu wissen, dass ihre Schwierigkeiten im Studium eben nicht aus Faulheit oder persönlichem Unvermögen resultieren, sondern (wie im Kapitel zuvor beschrieben) oftmals soziale Phänomene sind, die vor allem weniger privilegierte Gruppen oder Studierende mit weniger ‚typischen‘ Bildungsbiografien in den Hochschulen systematisch benachteiligen. Dieses Wissen ist ebenso für die Berater/innen wichtig, damit sie in der Beratung soziale Ungleichheit nicht reproduzieren.

Die Themen, mit denen Studierende in die Beratung kommen, lassen sich auch in den Kontext des Herkunftsmilieus einordnen; sie geben (der geschulten Beratungsperson) erste Hinweise auf die soziale Herkunft der Studierenden und tragen damit zu einem umfassenderen Bild von

²³ Die beiden Ansätze unterscheiden sich nur geringfügig, weshalb auf die Unterschiede, die u.a. in der stärkeren Betonung der Bedeutung der strukturellen Begrenzungen bei Schmitt (2014) liegen, hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Person und Anliegen bei. Dabei wird der Habitus nach Bourdieu ebenso durch äußere Erscheinungsmerkmale, wie etwa Kleidungsstil und Körperhaltung, als auch durch den Sprachgebrauch oder konkrete Bewertungen (etwa von Lehrenden), eigene Wünsche oder Befürchtungen erkennbar (vgl. Bourdieu, 1992, S. 32; Bourdieu, 1982; Kraus & Gebauer, 2002, S. 68 ff.). Durch diese Merkmale können auch in der Beratung erste Hinweise auf die soziale Herkunft und die damit verbundenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata gewonnen werden (vgl. Heimann, 2016). Für den Beratungsprozess geben sie Hinweise, welche (Lösungs-)Wege herkunftsbedingt für die Studierenden einfacher oder schwieriger zu gehen sind. Damit können mittels Narration (z.B. zur Bildungsbiografie) milieuspezifische Perspektiven entschlüsselt und Erwartungshaltungen an das eigene Studium erkennbar werden. Zentrales Anliegen der habitus-sensiblen Beratung ist es, neben der Konzentration auf die Person, die i.d.R. das Beratungsgespräch aus der Unmittelbarkeit des direkten Kontaktes dominiert, die Thematik der sozialen Ungleichheit verstärkt in den Blick zu nehmen. Es sollen Methoden entwickelt werden, welche neben der soziologischen Entschlüsselung von Beratungsanliegen auch dabei unterstützen können, sprachliche und symbolische Hürden und Machteffekte im Beratungssetting, im Beratungsprozess und im Studium zu reduzieren. Auf lange Sicht lassen sich daraus auch Maßnahmen zu Veränderungen im Bereich der Hochschuldidaktik oder der Hochschulstrukturen ableiten.

Dabei liefert der soziologische Ansatz des Habituskonzeptes nicht nur Erkenntnisse aus der Soziologie über unterschiedliche Studierendenmilieus, als Kontextwissen für die Beratung. Er beansprucht zudem, mit der Erkenntnis über verdeckte Formen der Gewalt (sog. „symbolische Gewalt“, vgl. bspw. Bourdieu, 2015, S. 230 ff.) auch für den Bereich des Beratungs- und Interaktionswissens neue (soziologische) Anknüpfungspunkte zu liefern, um vor allem die Anliegen von Studierenden aus weniger privilegierten sozialen Milieus und deren gesellschaftliche Einbettung in der Beratung besser verstehen und auf sie eingehen zu können. Dadurch soll weniger erfahrenen Beratern und Beraterinnen ermöglicht werden, eigene Studien- und erste Beratungserfahrungen in einen soziologischen Kontext einzuordnen; erfahrenere Berater/innen können ihre langjährige Praxis reflektieren und relativieren. Denn auch wenn dies in jedem Beratungsansatz gefordert ist, können sich mit der Zeit und vor allem in anstrengenden Arbeitsroutinen immer wieder bestimmte Muster verstetigen (vgl. hierfür exemplarisch Lührmann, 2002, S. 22–25). Dabei geht es nicht darum, die Berater/innen zu kritisieren, sondern, ebenfalls aus einer verstehenden Perspektive, für die Arbeitsroutinen und anstrengende Beratungspraxis

Wege aufzuzeigen, wie die eigene Reflexionsfähigkeit für Themen der sozialen Ungleichheit gestärkt werden kann.

In der Beratung treffen zwei Habitus aufeinander und es kommt in der Regel zu Verständigungsschwierigkeiten und Machteffekten aufgrund unterschiedlicher Alltagskulturen, Lebensweisen und Haltungen. Daher muss in der Beratung sowohl die Perspektive der Studierenden als auch die der Berater/innen hinterfragt werden. Die habitussensible Beratung hat entsprechend verschiedene Dimensionen: Sie soll über die Bedingungen der Hochschule und über ihre Strukturen aufklären. Dabei soll die habitussensible Beratung einen selbstreflexiven Prozess bei Beratenden ermöglichen, der ein Verständnis für soziale Differenzierungen erleichtert und Kategorien hinterfragen hilft, um auf diese Weise ihre Empathie auch für Studierende aus unterschiedlichen sozialen Milieus zu vergrößern; schließlich geht es auch um die Entlastung der Studierenden, etwa von sozialen Vergleichen oder Selbstabwertungen.

Die Selbstreflexion beginnt damit zunächst bei der Beratungsperson selbst und dies soll der Schwerpunkt dieses Beitrags sein. Denn nur dann, wenn der Berater oder die Beraterin über die eigene (ungefähre) Position im sozialen Raum weiß und sich bewusst ist, dass er oder sie die Welt aus einer milieuspezifischen Perspektive wahrnimmt, können Reflexionsprozesse beginnen.

Exemplarisch betreffen diese etwa die folgenden Fragen:

- Welche Wege sind für die Beraterin oder den Berater gangbar und selbstverständlich?
- Welche Wege sind für die Studierenden im Beratungsgespräch mit Ängsten oder Scham verbunden und damit in manchen Fällen sogar unmöglich (etwa der persönliche Kontakt mit Lehrenden in der Sprechstunde, das Eingeständnis eigener Schwächen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens)?

Einen solchen Reflexionsprozess kann eine Person allein kaum leisten. Intersubjektivierungen über Super- und Intervisionen und der Kontakt zu vielen unterschiedlichen Studierenden bspw. in Gruppenangeboten ermöglichen erst, die eigenen Haltungen in Beziehung zu den unterschiedlichen Haltungen der Kollegen und Kolleginnen im Beratungsteam sowie der Studierenden zu setzen und zu hinterfragen. Es handelt sich um eine soziologische Übung, die kontinuierlich erfolgen muss, um der Trägheit entgegenzuwirken, die von den eigenen, inkorporierten Schemata ausgeht und die die Möglichkeit bietet, durch die Kenntnis über den sozialen Raum

und die milieuspezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sich in die Studierenden hineinzudenken, ohne dabei zu vergessen, dass man die Studierenden aus einer eigenen sozialräumlichen Perspektive betrachtet.

Die habitussensible Beratung zielt damit darauf, zu verstehen und nicht zu klassifizieren. Gemeint ist ein ‚Verstehen‘, ein sich gedanklich an den sozialen Ort des Gegenübers versetzen, im Sinne Bourdieus zwischen Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft (Bourdieu, 2002; Emmerich & Schmidt, 2014). Durch praktische und theoretische Einblicke in die eigenen sozialen Bedingungen und die der Studierenden, sollen die Berater/innen empathischer reagieren als dies allein aus der eigenen gesellschaftlichen Position möglich wäre. Damit wird auch der langfristige Transformationsprozess einfacher zu begleiten, den insbesondere Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen im für sie neuen sozialen Umfeld der Hochschule durchleben.

Habitussensibilität ist in diesem Sinne eine stetige „reflexartige Reflexivität“ (Bourdieu, 2002, S. 780) im Beratungskontext. Die Methodik wurde von Bourdieu für den Kontext von Interviewsituationen entwickelt, um Effekte der gesellschaftlichen Struktur, die sonst zu Verzerrungen in den Interviews aufgrund von Machtgefällen geführt hätten, zu reduzieren. Sowohl in der Beratung als auch im Interview haben die jeweiligen Personen, die den aktiven Part übernehmen (Berater/innen, Interviewer/innen), potenziell eine machtvolle Stellung, die durch das Setting bereits definiert ist. Habitussensibilität bedeutet, diese Effekte zu reflektieren und sie, soweit möglich, abzumildern, indem sich die Beratenden darum bemühen, die Perspektive ihres Gegenübers zu übernehmen – ohne dabei die eigene beschränkte Perspektive aus dem Blick zu verlieren.

Habitussensible Beratung wird dadurch erleichtert, dass die Berater/innen in Beratungsgesprächen (wenn es keine Informationsberatung ist) nicht vorrangig ‚antworten‘, sondern vor allem Fragen stellen können, die aus einer soziologisch ‚verstehenden‘ Perspektive (vgl. Bourdieu, 2002) ein authentisches Interesse an der zu beratenden Person und ihrem von ihrer Position im sozialen Raum abhängigen Perspektive deutlich machen. Auf diese Weise können sowohl bei der Studentin oder dem Studenten im Beratungsgespräch ein Reflexionsprozess ein- bzw. angeleitet, als auch Informationen über die habitus- und milieuspezifischen Erfahrungen der Student/innen im Beratungsgespräch gewonnen werden.

Der Beratungsansatz wird gemeinsam mit den Untersuchungen zu den Studierendenmilieus zurzeit an der Hochschule Hannover im Rahmen des Qualitätspakt Lehre Projekts ‚MyStudy – Integration heterogener Lernkulturen durch beratende Begleitung, curriculare Entwicklung und

neigungsgerechte Kompetenzentwicklung‘ weiterentwickelt. Ein forschungsbasierter Ansatz ist aus unserer Sicht auch zur Aneignung einer habitussensiblen Beratungsmethodik besonders geeignet. Die Schilderungen der Studierenden in den Beratungsgesprächen können mit der wissenschaftlichen Methodik der Habitus-Hermeneutik (vgl. Bremer & Teiwes-Kügler, 2013) für gemeinsame – in der Praxis allerdings meist zeitlich begrenzte und damit nur tentative – Auswertungsprozesse im Rahmen von Intervisionssitzungen zur Orientierung genutzt werden, um mehr über einzelne Studierende zu erfahren und eigene Bewertungen und Erwartungshaltungen im Beratungsprozess zu reflektieren.

LITERATUR

- Bauer, A.; Gröning, A.; Hoffmann, C. & Kunstmann, A.-C. (Hrsg.). (2012).** Grundwissen Pädagogische Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bourdieu, P. (1982).** Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992).** Die feinen Unterschiede, In ders. Die verborgenen Mechanismen der Macht (S. 31-48). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2002).** Verstehen. In Bourdieu, P.; Accardo, A.; Balazs, G.; Beaud, S.; Bourdieu, E.; Broccolichi, S. et al. (Hrsg.), Das Elend der Welt (S. 779–822). Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Bourdieu, P. (2015).** Sozialer Sinn. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971).** Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2010).** Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung: Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In Ecarius, J. & Schäffer, B. (Hrsg.), Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung (S. 251–276). Opladen: Budrich.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013).** Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In Brake, A.; Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.), Empirisch arbeiten mit Bourdieu (S. 93–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Emmerich, J. & Schmidt, M. (2014).** Die Beratung von Studierenden im Projekt ‚MyStudy‘: Habitussensibilität als professionelles Kernwissen. In Sander, T. (Hrsg.), Habitussensibilität: eine neue Anforderung an professionelles Handeln (S. 303–317). Wiesbaden: Springer VS.
- Heimann, R. (2016).** Habitussensibilität und -analyse in Beratungskontexten sozialer Arbeit. Sozialmagazin: die Zeitschrift für soziale Arbeit, 41 (11/12), 90–97.

- Heitzmann, D. & Klein, U. (2012)** Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Heitzmann, D. & Klein, U. (Hrsg.), Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme (S. 11–45). Weinheim: Beltz.
- Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J. & Woisch, A. (2017).** Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule, Bd. 2017, 1). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002).** Habitus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lange-Vester, A. (2007).** Neue Bildungsmilieus an den Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 56 (1/2007), S. 75–88.
- Lange-Vester, A. (2015).** Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen. Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In Graf, A. & Möller, C. (Hrsg.), Bildung, Macht, Eliten (S. 94–121). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004).** Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In Engler, S. (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen (S. 159–187). Weinheim u.a.: Juventa.
- Lührmann, W. (2002).** Zwischen Studienwahl und Berufsperspektive. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Multrus, F.; Mayer, S.; Bargel, T. & Schmidt, M. (2017).** Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf [16.10.2018].
- Reinhardt, M. (erscheint 2019).** Bildungsaufsteiger*innen im Studium: Ungleiche Gleiche? Eine exemplarische Habitusanalyse im Vergleich mit Akademiker*innenkindern. In Lange-Vester, A. & Schmidt, M. (Hrsg.), Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, M. (erscheint 2019).** Habitussensibilität in der Beratung von Studierenden: Herausforderung für Beratende. In Lange-Vester, A. & Schmidt, M. (Hrsg.), Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim: Beltz Juventa.

Schmitt, L. (2014). Habitus-Struktur-Reflexivität. Anforderungen an helfende Professionen. In Sander, T. (Hrsg.), *Habitussensibilität: eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 67–84). Wiesbaden: Springer VS.

Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In Freericks, R. & Brinkmann, D. (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Wiesbaden: Springer VS.

Vester, M.; Oertzen, P. v.; Geiling, H.; Hermann, T. & Müller, D. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

KONTAKT

Andrea Lange-Vester | Max Reinhardt | Martin Schmidt

Hochschule Hannover

ZLB – Studium und Lehre

Bismarckstraße 2

30179 Hannover

Mail: Andrea.Lange-Vester@hs-hannover.de | Tel.: 0511 9296 3735

Mail: Max.Reinhardt@hs-hannover.de | Tel.: 0511 9296 3727

Mail: Martin.Schmidt@hs-hannover.de | Tel.: 0511 9296 3747



WORKSHOPS

Hochbegabung und Begabungsvielfalt - Themen in der Beratung zur Studienwahl und im Studienverlauf?



Tillmann Grüneberg

1. Einleitung

Wenn man der psychometrischen Konvention folgt, sind die Hochbegabten mit 2%²⁴ eine sehr kleine Gruppe von möglichen Ratsuchenden in der Studienberatung. Braucht es für diese Gruppe eine spezielle Beratung, vor allem wenn es weniger ‚Privilegierte‘ zu beraten gilt?

Durch die kritische Auseinandersetzung mit der Konvention des Begabungsbegriffes können Ansätze für die Wichtigkeit einer Begabtenförderung auch im Studium gefunden werden. So erweitern sich sowohl Zielgruppe als auch mögliche Aufgaben der Studierendenberatung, von der Studienwahl angefangen bis hin zu Fördermaßnahmen während des Studiums.

Die Begabtenförderung unterliegt wechselnden politischen Konjunkturen. Durch große Förderprojekte wie das aktuelle BMBF-Projekt ‚Leistung macht Schule‘²⁵ kann von einer anhaltenden Aufmerksamkeit auf diese Zielgruppe seit den 2000er Jahren gesprochen werden. Basis hierfür bildet das historische Narrativ einer ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘ (vgl. Heller, 2008; Hany, 2012; Heller & Ziegler, 2007; Arbeitsgemeinschaft Begabtenförderwerke, 1998). Diese volkswirtschaftliche Argumentation gilt insbesondere für das Studium, denn dort gilt es unter anderem eine Passung von individuellen Begabungen und Neigungen im Hinblick auf Qualifizierung und Selektion für den Arbeitsmarkt herzustellen. Daran schließt sich die Idee einer Förderung von Leistungs- und Verantwortungseliten auch durch Maßnahmen während des Studiums an. „Begabte Studierende und Promovierende werden die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunft als Leistungs- und Verantwortungsträger unseres Landes entscheidend prägen. Deshalb werden sie als eigenständige und (selbst-)kritisch denkende Persönlichkeiten individuell gefördert“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010, S. 114). Traditionellerweise übernehmen diese Aufgabe die Begabtenförderwerke und ihre Stipendien. Besondere Maßnahmen an Hochschulen gelangen erst in letzter Zeit ins Blickfeld (z.B. sogenannte Honors-Programme²⁶), da sich die Hochschulbildung lange per se als Spitzenförderung verstand. Mit

²⁴ Konvention 2 Standardabweichungen vom IQ Mittelwert von 100, damit statistisch ca. 2%

²⁵ <https://www.bmbf.de/de/leistung-macht-schule-3641.html>

²⁶ <https://www.honorscouncil.eu/>

der Bildungsexpansion erscheint nun aber auch im Rahmen der ‚klassischen‘ Hochschulbildung die Schaffung von Angeboten für besonders begabte bzw. leistungsstarke Studierende geboten.

2. Was ist (Hoch-) Begabung? Wer soll gefördert werden?

Jeder Mensch hat Begabungen, welche ein spezifisches Begabungsprofil bilden. Ob ein Mensch als hochbegabt bezeichnet werden kann, ist vor allem auch eine Frage von Konventionen und Modellen. Das Begabungsverständnis hängt stark vom theoretischen und praktischen Hintergrund des jeweils Forschenden ab (vgl. Mendaglio, 2007, S. 297; Colangelo, 2003). Es kann dabei zwischen monofaktoriellen (nur Intelligenz) und multifaktoriellen (neben Intelligenz auch Kreativität, Aufgabenmotivation, usw.), sowie zwischen statischen und dynamischen Modellen unterschieden werden (vgl. Rost, 2009; Ziegler, 2008). Neben den theoretischen Modellvorstellungen bleibt die praktische Frage nach der diagnostischen Identifikation. Nach Grosch lassen sich folgende Identifikationen unterscheiden: Ex post facto durch hervorragende Leistungen; IQ-basiert (Schwellenwert 130); Spezialbegabungen in besonderen Bereichen; Prozentsatz einer Vergleichsgruppe (z.B. 15% der leistungsstärksten Schüler/innen); originelle und produktive Leistungen (vgl. Grosch, 2011, S. 17). Eine Auswahl von Studierenden für spezielle Förderprogramme bedarf einer Positionierung der Initiatoren dieser Förderprogramme innerhalb der Modellvorstellungen und Selektionskonzepte.

In einer Forschungsarbeit zum Auswahlverfahren für die Begabtenförderung des evangelischen Studienwerks konnte eine Begabungsdefinition in Orientierung an grundlegenden Begabungsmodellen abgeleitet werden, welche sich im Kern auf ein allgemeines Verständnis im Kontext der Begabtenförderung im Studium übertragen ließe.

„Begabung kann als das Ingesamt kognitiver und motivationaler Lern- und Leistungsvoraussetzungen (in Anknüpfung an Heller) begriffen werden, ergänzt durch soziale und kommunikative Kompetenzen. Die kognitiv-kreativen Leistungsfähigkeiten werden dabei vor allem an der gezeigten Leistungsperformanz gemessen (Leistungshöhe wie auch außergewöhnliche Leistungen), weniger anhand von Potentialmessungen. Begabungsentwicklung findet immer auf Grundlage sozialer Herkunftschancen und in Interaktion mit der sozialen Umwelt statt (biographische Prägung durch Familie, Schule, Freunde etc. - Anknüpfung an Renzulli & Mönks)“ (Grüneberg, 2015a, S. 78).

Im Sinne der angesprochenen Förderung von Verantwortungseliten ist dabei jedoch zu ergänzen:

„Begabung zeigt sich in der Fähigkeit, diese Prägungen und Leistungsvoraussetzungen in einem selbstreferenziellen Prozess reflektieren zu können. Begabung braucht über die individuelle Ebene hinaus eine gesellschaftliche Anbindung. Begabung [...] definiert sich daher vor allem über die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Persönlichkeit und Biographie (Studienfach, etc.) in Abstraktion auf politische und soziale Begebenheiten. Aus dieser Reflexion folgt aus Begabung als nötige Konsequenz und Pflicht die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und sich zu engagieren.“ (Grüneberg, 2015b, S. 78).

Wenn man dieses multifaktoriell-dynamische Verständnis von Begabung weiterdenkt, wird nach Ansicht des Autors deutlich, dass Begabung vor allem auch in der Aufrechterhaltung einer Entscheidung für eine Domäne besteht, bzw. in einer beständigen Motivation zum Lernen in einer bestimmten Domäne. In diesem Verständnis wird Studienwahlberatung (Unterstützung bei Entscheidungen) und Studienverlaufsberatung (Unterstützung des Lernwegs und der Motivation) zu einem entscheidenden Faktor in der Entwicklung und Förderung von begabten Studierenden.

3. Welche Angebote und Möglichkeiten zur Begabtenförderung gibt es im Studium?

3.1 Maßnahmen der Begabtenförderung im Bildungssystem

Traditionell wird innerhalb der Begabtenförderung zwischen Maßnahmen der Akzeleration (beschleunigtes Durchlaufen von Bildungsmaßnahmen) und dem Enrichment (Vertiefung und Erweiterung von Bildungsinhalten) unterschieden (vgl. Ziegler, 2008; Mönks & Ypenburg, 2005). Darauf aufbauend ist die Schaffung solcher Maßnahmen als ‚politische‘ Begabtenförderung und die Beratung und Begleitung innerhalb dieser Maßnahmen als individuelle Begabtenförderung zu verstehen. Im Primarbereich finden sich zahlreiche Projekte und Maßnahmen (Kita-Frühförderung in Bildungs- und Erziehungsplänen, frühzeitige Einschulung, Klassenüberspringen). Dasselbe gilt auch für den Sekundarbereich (z.B. besondere Lernleistung, Drehtürmodell, Spezialklassen und Spezialschulen, Frühstudium, Wettbewerbe und Sommerakademien). Viele dieser Fördermaßnahmen sind etabliert und gesetzlich bzw. institutionell verankert. Für die in Bezug auf ihre studienorientierende Wirkung relevanten Maßnahmen im Sekundärbereich lassen sich Forschungsergebnisse finden, z.B. zu Wettbewerben (vgl. Oswald, 2005), Frühstudium (vgl. Solzbacher, 2011; Asselborn, Jörn & Mücklich, 2011), Ferienakademien (vgl. Grosch, 2011) und Spezialschulen (vgl. Platzer, 2002).

Im tertiären Bereich sind hingegen weniger explizite Maßnahmen der Begabtenförderung verankert und noch weniger davon systematisch erforscht²⁷. Eine Beschleunigung des Lernens kann allenfalls individuell erfolgen, sofern dies die enger gewordenen Rahmenbedingungen der Bachelor-/Masterstudienordnungen zulassen. Innerhalb der Hochschulen gibt es selten Spezialkurse für begabte Studierende oder andere Zusatzangebote. Es bleibt allenfalls die selbststimmte und zum Teil organisatorisch anspruchsvolle Möglichkeit eines Doppelstudiums, bzw. das Belegen zusätzlicher Veranstaltungen.

3.2 Stipendien und akademische Nachwuchsförderung

Eine explizite Begabtenförderung im Studium findet eher außerhalb der Hochschulen statt. So gibt es die Stipendien der Begabtenförderungswerke und von den jeweiligen Disziplinen geprägte Netzwerke, Stipendien, Preise und Wettbewerbe. Insgesamt erhalten ca. 2-3% der Studierenden ein Stipendium, wobei die Begabtenförderungswerke und das Deutschlandstipendium mit jeweils etwa 1% den größten Anteil stellen (Eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt, Statista und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017²⁸). Den restlichen Anteil bilden vielfältige kleinere und größere Stiftungen. Hinzu kommen zahlreiche Möglichkeiten im Bereich der Auslandsförderung²⁹.

Die Stipendien der 13 großen Begabtenförderungswerke werden aus Bundesmitteln vergeben. Die Stipendiaten erhalten einen familien- und einkommensabhängigen Satz (analog zu BAföG im Moment bis zu 735€), sowie zusätzlich 300€ sogenanntes Büchergeld³⁰. Neben dieser finanziellen Förderung erfolgt eine umfangreiche ideelle Förderung, die von den jeweiligen Stiftungen³¹ geprägt und getragen wird.

²⁷ Ausnahme dabei ist in Bezug auf Stipendien die Gifts-Up-Studie von Hany, 2012. Diese bescheinigt vor allem für die ideelle Förderung eine große Wirkung im Hinblick auf Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung.

²⁸ Eigene Berechnungen: Anzahl der Studierenden in Deutschland 2017: 2 842 225 (https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410188004.pdf?__blob=publicationFile) Deutschlandstipendien 2017: 25.947 (<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/439526/umfrage/empfaengerinnen-des-deutschlandstipendiums-an-hochschulen/>)

Stipendien der Begabtenförderungswerke 2017: 29.460 (<https://www.bmbf.de/de/die-begabtenfoerderungswerke-884.html>)

²⁹ Weitere wichtige Stipendienggeber sind die Stiftung berufliche Bildung und die Maximilian-Stiftung. Im Bereich der Auslandsförderung finden sich darüber hinaus zahlreiche Programme. Wichtige sind: Erasmus/ Erasmus Plus, Marie-Curie, Humboldt, Carlo Schmidt, McCloy, Fulbright, Haniel siehe Datenbanken: <https://www.daad.de/deutschland/stipendium/datenbank/de/21148-stipendiendatenbank/> ; <https://www.stipendienlotse.de/>

³⁰ <https://www.stipendiumplus.de/startseite.html>; 300€ ist auch die Höhe des Deutschlandstipendiums, welches sich aus gleichen Teilen aus Steuermitteln und eingeworbenen Spenden finanziert.

³¹ Weltanschaulich neutral: Studienstiftung des deutschen Volkes; Politische Stiftungen: Hanns-Seidel-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Heinrich-

So gibt es Angebote wie Sommeruniversitäten, Wochenendseminare, Sprachkurse/ Sprachreisen, Wiss. Kollegs/ Akademien, persönliche Ansprechpartner in der Stiftung, Exkursionen, berufliche Netzwerktreffen, Mentoringprogramme, stipendiatische Stammtische und andere Austauschtreffen. Diese Angebote könnten Vorbilder für hochschuleigene Fördermaßnahmen sein. Im Zuge der Schaffung von ‚Elite-Universitäten‘ im Rahmen der Exzellenzinitiative wurde vermehrt auf die Sichtbarmachung und Förderung von Spitzenforschung an Universitäten gesetzt. Spezielle Maßnahmen zur Identifikation und frühzeitigen Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern sind jedoch selten systematisch in Hochschulen verankert und sind nicht Teil entsprechender Initiativen. Sie erfolgen, wenn überhaupt, durch traditionelle lehrstuhl-/ forschungsgruppenbasierte Selektionsmaßnahmen (Der Weg von studentischer über wissenschaftliche Hilfskraft zum wissenschaftlichen Mitarbeiter). Hier spielen akademischer Habitus und andere Verzerrungsfaktoren immer noch eine entscheidende Rolle (vgl. Hartmann, 2006).

Die Förderprogramme der Begabtenförderungswerke könnten dem ausgleichend entgegenwirken. Studien weisen jedoch die starke Ungleichverteilungen in eben diesen Programmen nach, so dass in der Stipendiatenpopulation eine systematische Verzerrung nachzuweisen ist (HIS-Studie vgl. Middendorff, Isserstedt & Kandulla, 2009 und Allensbachstudie, 2011). Es sind vor allem Nicht-Akademiker-Kinder und Studierende an Fachhochschulen unterrepräsentiert. Die wesentliche Selektion dieser Gruppen findet jedoch vorher im Bildungssystem oder als Selbstselektion (Nichtbewerbung trotz Voraussetzungen wegen mangelnder Information oder niedrigem Begabungsselbstkonzept) statt.

Über die Möglichkeit der Förderung durch Begabtenförderungswerke herrschen immer noch größere Informationsdefizite in der Studierendenschaft. Die Auswahl und Förderung wird oft als Elitenförderung wahrgenommen (vgl. Allensbachstudie, 2011). Jedoch finden sich für diese ungleiche Distribution auch Faktoren in den Auswahlverfahren der Begabtenförderungswerke selbst, z.B. Hinweise auf starke Selbstreproduktionseffekte (Auswahl durch soziale Ähnlichkeit) (vgl. Grüneberg, 2015a, S. 70).

3.3 Beratung für (Hoch-) Begabte

Eine spezielle Beratung für begabte bzw. hochbegabte Oberstufenschülerinnen und -schüler ist eher selten zu finden. Ebenso wenig sind Beratungsangebote für (hoch-) begabte Studierende an den Hochschulen zu finden. So lassen sich nur wenige Hochbegabtenberatungsstellen finden, welche ein explizites Angebot für angehende Studierende und Studierende haben. Ausnahmen sind hierbei die ‚Begabungspsychologische Beratungsstelle‘ an der Universität Würzburg (vgl. Schneider, Stumpf, Markert & von der Linden, 2015) und das ‚Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung‘ an der Universität Leipzig (Projekt des Autors)³².

Als ‚spezielle‘ Themen dieser Zielgruppe können die Beratung zum Frühstudium und Betreuung von bzw. Vermittlung von Ansprechpartnern für anspruchsvolle Forschungsprojekte im Rahmen von besonderen Lernleistungen bzw. Wettbewerben wie ‚Jugend forscht‘ sein. Darüber hinaus kann es einen erhöhten Beratungsbedarf im Rahmen der Studienwahl geben, wenn verschiedene Begabungsschwerpunkte vorliegen und so die Entscheidung für ein Fach erschwert ist (Begabungsvielfalt). Im Rahmen der Studienwahl und im Verlauf des Studiums erscheint das Thema Beratung und Coaching zu Stipendiumsbewerbungen als ein zentrales Thema. Hier könnte Studienberatung an Hochschulen dazu beitragen insbesondere unterrepräsentierte Gruppen anzusprechen und Impulse für Bewerbungen zu setzen. Auch sind Themen der Studienorganisation in Bezug auf Beschleunigung bzw. Anreicherung des Studiums (vorgezogene Prüfungen, Doppelstudium, Auslandsstudium an forschungstarken Universitäten etc.) im Studienverlauf besonders zu bedenken.

Auch bei begabten und leistungsstarken Studierenden kann es zu Problemen im Studium und grundlegenden Zweifeln kommen. Gerade im Hinblick auf Studierende, die als Schülerin/Schüler wenig Lerntechniken und Projektmanagement brauchten, können hier Beratungsangebote und Workshops ansetzen. Das Thema der Entscheidungsschwierigkeit bleibt auch über den Studienverlauf bis hin zur Berufswahl und Bewerbung erhalten, so dass begabte Studierende auch hier kontinuierliche Unterstützungsangebote benötigen. Ein weiteres sich anschließendes Beratungsfeld könnten insbesondere die Beratung zur Promotion und Planung einer wissenschaftlichen Karriere oder die Gründungsberatung sein. Gerade im wissenschaftlichen Kontext ist hier nach Auffassung des Autors ein Angebot für wenig akademisch sozialisierte Studierende wichtig.

³² home.uni-leipzig.de/potentialanalyse

4. Zusammenfassung und Impuls

Was können Sie aus diesem Artikel für ihre Praxis als Studienberaterin und Studienberater mitnehmen? Aus den Ausführungen zum Begabungsbegriff und zu den Kriterien können Sie entnehmen, dass IQ und Leistung weder die einzigen noch die hinreichenden Bestimmungskriterien von Begabung sind³³. Mit dem Denken in Begabungsprofilen und dem Einbezug verschiedenster Faktoren weitet sich der Blick auf eine größere Zielgruppe begabter junger Menschen, die von speziellen Förderangeboten profitieren könnten. Stipendien und andere Förderprogramme richten sich an junge Menschen mit Persönlichkeit, die mehr wollen, die über ihren Tellerrand schauen, sich und ihre Leistungen reflektieren und sich engagieren. Diese motivierten Studierenden gilt es anzusprechen und zu fördern: Bei der Studienwahl und im Verlauf des Studiums.

Studienberatungen können hier wichtige Impulse geben und passgenaue Angebote schaffen. Dazu müssen vielmals keine grundlegend neuen Konzepte erarbeitet werden, sondern bestehende Beratungsangebote stärker auch in diese Richtung kommuniziert werden. Beratung ist nicht nur dann ein sinnvolles Angebot, wenn es im Studienverlauf Probleme gibt, sondern auch wenn es um weitere Entwicklungspotentiale geht. Ein zentraler und erster Ansatzpunkt kann dabei, insbesondere an Fachhochschulen, die Information und Beratung zu Stipendien sein. Zwei der wichtigsten Gründe, warum sich viele junge Menschen, die potentiell für eine Förderung durch Stipendien geeignet sind, nicht bewerben, sind Unkenntnis über diese Möglichkeit und Vorurteile über Auswahl und Kriterien. Damit verbunden ist oft ein mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Hier können Sie als Studienberaterin und Studienberater wertvolle Impulse setzen. Manche Hintergründe (Erstakademiker/in, Migrant/in, FH-Studierende) machen die Bewerbung noch unwahrscheinlicher, daher sollten diese Studierenden besonders ermutigt werden³⁴.

Mut und Anstoß braucht es auch für die wissenschaftliche Laufbahn, d.h. auch hier können Sie wichtige Impulse setzen und Möglichkeiten aufzeigen. Manchen Studierenden ist ihre (Hoch-)

³³ Wenn Sie sich verstärkt und weiter mit dem Begabungsbegriff beschäftigen wollen, empfehle ich den Überblick von Ziegler (2008). Darüber hinaus finden sich mittlerweile auch entsprechende Studiengänge und Weiterbildungsangebote, z.B. das ECHA-Zertifikat (eine Übersicht finden Sie auf: <https://www.fachportal-hochbegabung.de/weiterbildung-anbieter/>.)

³⁴ Wenn Sie mit jungen Menschen zu tun haben, die sich beworben haben und zum Gespräch eingeladen worden sind, können Sie aus den Ausführungen zu den Fragen in Auswahlgesprächen (Grüneberg, 2015a) erahnen, worum es gehen wird. „Empfehlen Sie die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, Engagement, aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen, der Bewerbungsmotivation und den eigenen fachlichen Themen. Entscheidend bei der Beantwortung der Fragen ist die Reflexionsfähigkeit. Diese basiert neben einem gewissen Wissensanteil vor allem auf der Fähigkeit, seine eigene Position vor dem Hintergrund anderer Perspektiven darstellen zu können. Zur Übung dieser Fähigkeit können Fragen anregen. Überlegen Sie vielleicht einmal, welche Fragen Sie in einem solchen Gespräch stellen würden“ (vgl. Grüneberg, 2015b, S. 22).

Begabung bzw. vor allem ihre Begabungsvielfalt eine Last bei der Entscheidung für mögliche Studiengänge und Vertiefungen. Dieses betrifft das Kerngeschäft von Studienberatung. Dafür braucht es neben Zeit und Professionalität (vgl. Grüneberg, 2017) auch den Blick auf und das Wissen um ungewöhnliche und seltene Individualisierungen des Studienverlaufs (Kombinationsmöglichkeiten, Zusatzstudien, Doppelstudium).

LITERATUR

Arbeitsgemeinschaft Begabtenförderungswerke (1998). Bildung und Begabung: Der Beitrag der Begabtenförderungswerke zur Bildung begabter junger Menschen für deren individuelle Biographie und für die Gesellschaft. Gemeinsames Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft der Begabtenförderungswerke zu bildungspolitischen Debatte mit Politik und Öffentlichkeit. Bonn.

Asselborn, W.; Jörn, T. & Mücklich, F. (2011). Übergang Sekundarstufe II - Hochschule: Juniorstudium an der Universität des Saarlandes. Karg-Hefte, 1, 36–40. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2010). Begabte Kinder finden und fördern. Bonn/ Berlin.

Colangelo, N. (2003). Counseling Gifted Students. In Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 373–387). Boston: Allyn and Bacon.

Grassinger, R. (2009). Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher (1st ed., Vol. 4). Münster/ Westf.: LIT.

Grosch, C. (2011). Langfristige Wirkungen der Begabtenförderung (1st ed.). Münster/ Westf.: LIT.

Grüneberg, T. (2015a). Fragen in Auswahlgesprächen: Eine empirische Analyse erfolgreicher Fragen aus Sicht der Auswählenden im Auswahlverfahren für die Begabtenförderung des Evangelischen Studienwerks e.V. Villigst. Talentförderung, Expertiseentwicklung, Leistungsexzellenz. Vol. 14. Berlin: LIT.

Grüneberg, T. (2015b). Fragen in Auswahlgesprächen für die Begabtenförderung. dvb-forum. (02), 16–23.

Grüneberg, T. (2017). Praxis der Studienberatung im Spannungsfeld organisationaler Rahmenbedingungen und Beratungsselbstverständnis. Zeitschrift für Beratung und Studium. (4), 124–130.

- Hany, E. (2012).** Begleitende Evaluierung der ideellen Fördermaßnahmen der Begabtenförderungswerke im Rahmen der Begabtenförderung im Hochschulbereich: - Abschlussbericht -. Erfurt: Gifts Up.
- Hartmann, M. (2006).** Leistungseliten- soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule. In Ecarius, J. & Wigger, L. (Eds.), Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft. Elitebildung – Bildungselite, Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Vol. 1. Opladen: Budrich.
- Heller, K. A. (2008).** Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung: Forschungsergebnisse aus vier Dekaden. Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz. Vol. 2. Berlin: LIT-Verlag.
- Heller, K. & Ziegler, A. (Eds.). (2007).** Begabt sein in Deutschland. Berlin: LIT-Verlag.
- Holling, H.; Preckel, F.; Vock, M. & Wittmann, A. (1999).** Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht. Bonn.
- Institut für Demoskopie Allensbach (IfD). (2011).** 3. Allensbachstudie: Studienbedingungen und Chancengerechtigkeit an Deutschlands Hochschulen.
- Mendaglio, S. & Peterson, J. S. (Eds.). (2007).** Models of counseling gifted children, adolescents, and young adults. Waco, TX: Prufrock Press.
- Middendorff, E.; Isserstedt, W. & Kandulla, M. (2009).** Das soziale Profil in der Begabtenförderung: Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008.
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2005).** Unser Kind ist hochbegabt: Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer (4., aktualisierte Aufl). „Kinder sind Kinder“. Vol. 14. München, Basel: E. Reinhardt.
- Oswald, F. (2005).** Wettbewerbe und „Olympiaden“ - Impulse zur (Selbst)-Identifikation von Begabungen (1. Aufl). Begabungskultur. Bd. 3. Wien: LIT.
- Platzer, H. S. (2002).** Erfolg ist nicht alles: Zum Studieverhalten von Absolventen eines Sonderförderzweiges für Hochbegabte. Kath. Univ., Diss.--Nijmegen, 2002. Nijmegen: Universiteit.
- Rost, D. H. (2009).** Intelligenz: Fakten und Mythen (1st ed.). Weinheim [u.a.]: Beltz PVU. In Schneider, W.; Stumpf, E.; Markert, B. & Linden, N. von der (2015). Hochbegabtenberatungsstellen in universitärer Trägerschaft. Karg-Hefte. (8), 47–56.

Solzbacher, C. (2011). Frühstudium in Deutschland: Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. Beiträge zur Hochschulforschung, 1, 8–25.

Ziegler, A. (2008). Hochbegabung. UTB Profile: 3027 i.e. 3018. München: Reinhardt.

KONTAKT

Tillmann Grüneberg

Universität Leipzig

Sellnröder Straße 10

35305 Grünberg

Mail: Tillmann.grueneberg@uni-leipzig.de | Tel.: 0176-62351897

Scheitern am Studium – Perspektiven für die Beratung von Studiaussteiger/innen



Désirée Krüger

1. Einleitung

In diesem Artikel wird zunächst erörtert, warum im Themenfeld ‚Beratung von Studienzweiflern/innen‘³⁵ ein Perspektivwechsel von der Makro- zur Mikroebene notwendig ist. Anschließend werden die Ergebnisse des Erfahrungsaustausches von Berater/innen zum Thema ‚Beratungsanlässe von Studienzweifler/innen‘ diskutiert und mit Forschungsergebnissen verglichen. Darauf aufbauend kann beschrieben werden, wozu Beratung von Studienzweifler/innen typischerweise angefragt wird. Hieraus ergibt sich ein differenzierteres Bild auf die Beratungstätigkeit im Themenfeld ‚Studienzweifel‘. Nachfolgend wird ein im Workshop erarbeiteter Beratungsleitfaden exemplarisch beschrieben und die erarbeiteten Bedingungen und Qualitätsmerkmale der Praxis mit Ansätzen der Beratungsliteratur verglichen. Der Artikel schließt mit einem Fazit.

2. Studienzweifel – Perspektivwechsel von der Makro- zur Mikroebene

Studienzweifel sind ein (hochschul-)politisch häufig besprochenes Thema: Hohe Studienabbruchszahlen füllen Tageszeitungen, Arbeitsmarktakteure entdecken Studienabbrecher/innen als potenzielle Fachkräfte, neue Projekte werden ins Leben gerufen und Beratungsinstitutionen an Hochschulen widmen sich nun explizit der (altbekannten und neuentdeckten) Zielgruppe ‚Studienzweifler/innen‘ (vgl. u.a. Projektbeschreibung ‚Next Career‘ in NRW, 2018; Mittermeier, 2017; Flemming, 2012). Das Potenzial und die Schwierigkeiten der Integration dieser Gruppe in das Bildungs- oder Beschäftigungssystem wird in den Diskussionen gegeneinander abgewogen, unterschiedliche Statistiken herangezogen (Schwund- vs. Abbruchquote) und je nach eigener Perspektive unterschiedlich beurteilt.

³⁵ Nachfolgend wird (sicherlich fachlich nicht trennscharf) ‚Beratung‘ synonym zu ‚Coaching‘ verwendet, um der Vielfalt an Unterstützungsangeboten und Ansätzen in diesem Themenfeld gerecht zu werden.

Dabei wird die Mikroperspektive auf jede/n einzelne/n Studienzweifler/in teilweise vernachlässigt oder auch generalisiert, obwohl der Prozess des Zweifelns und letztlich des Studienausstieges höchst individuell verläuft:

- Die *Diversität* der heutigen Studierendenschaft (vgl. Bargel, 2015) führt zu einer Diversität an Hintergründen, Beratungsanfragen und Herangehensweisen im Themenfeld Studienzweifel. In diesem Prozess und bei einer Entscheidung für oder gegen ein Weiterstudieren kommen sehr verschiedene persönliche Motive, Ressourcen, Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Herangehensweisen und Bewältigungsstrategien zum Tragen (vgl. Heublein et al., 2017).
- Zudem überlappt die Studienzeit mit der ausgedehnten Jugendphase (vgl. Hurrelmann, 2010, S. 93), in der die Zielvorgabe „[...] eine gute berufliche Stellung zu erreichen [...]“ (ders., S. 93) durch das Studium lebenszeitlich nach hinten verlagert wird (vgl. ebd.; Westerholt & Krüger, 2014, S. 54 ff.). Studienzweifler/innen stehen somit vor einer wichtigen *identitätsbildenden Entwicklungsaufgabe* (Studienabschluss im Sinne einer bestandenen Ausbildung), deren erfolgreiches Bewältigen durch einen Studienabbruch temporär gefährdet wird.
- Des Weiteren verläuft der zeitliche Prozess des Studienzweifels bis zu einer Abbruchentscheidung sehr individuell – eine Abbruchentscheidung kann innerhalb eines einzigen Tages gefällt werden oder ein Prozess über mehrere Semester sein.
- Des Weiteren ist der Prozess des (aufkommenden) Zweifelns nicht für alle vergleichbar *bewusst*. Das heißt an welchem Punkt aus einem diffusen ‚mulmigen Gefühl‘ oder ‚Unwohlsein‘, ein bewusst wahrgenommener Studienzweifel wird, ist sehr unterschiedlich.
- Inwieweit *Unterstützungsangebote* genutzt werden, hängt zudem von mehreren individuellen Faktoren ab (u.a. Wirksamkeitserwartung der Angebote durch Studienzweifler/in; Einordnung der Mitarbeiter/innen der Hochschulberatungsstellen als Ansprechpartner/in zum Thema ‚Studienaustieg‘).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Prozess des Studienzweifels und des Studienabbruchs ein höchst individueller Prozess ist. Es gibt daher keine/n einheitliche/n ‚Studienabbrucher/in‘. So entstehen sehr unterschiedliche Ansätze und Lösungswege für die (aus institu-

tioneller Sicht oft vermeintlich eindeutig identifizierbare) Zielgruppe. Hierbei kann eine individuelle Beratung als professionelle Unterstützung ein wichtiger Baustein für den persönlichen Prozess sein.

3. Scheitern am Studium – Beratung von Studienzweifler/innen

Die Beratung von Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern an Hochschulen wird meist durch die zentralen Studienberatungen, den Career Service und vermehrt auch über gezielte Projekte (vgl. z.B. Projektbeschreibung ‚Next Career‘ in NRW, 2018) angeboten. Dabei wurde während des Erfahrungsaustausches im Workshop deutlich, dass die oben beschriebenen vielfältigen individuellen Prozesse und Hintergründe, die unter den Begriff ‚Studienzweifel‘ subsummiert werden, eine hohe Anforderung an den/die Berater/in stellen. Zudem ist die persönliche Situation von (Entscheidungs-)Druck und insgesamt einer hohen individuellen Belastung geprägt (vgl. Zieher, Jäger & Rodler, 2014, S. 96 ff.).

Gleichzeitig sind laut Erfahrungsaustausch die Kapazitäten der Beratungsangebote, wie z.B. vertrauliche Beratungsräume, ein niedrigschwelliges Angebot vor Ort, die Häufigkeit der Angebote, der zeitliche Rahmen für Termine, sowie der unterschiedlich explizite Beratungsauftrag durch die Hochschule für das Thema nur mehr oder weniger angemessen.

3.1 Beratungsbedarfe

Heublein et al. (2017) beschreiben typische Motivgruppen für Studienabbruch (siehe Abb. 1; vgl. Heublein et al., 2017, S.18 f.). Im Workshop wurden von den Teilnehmenden häufige Anfragen aus ihrem Beratungsalltag erarbeitet und geclustert (siehe Abb.1). Im Vergleich der empirisch belegten Ursachen für Studienabbruch und dem Erfahrungswissen der Workshopteilnehmenden werden in Abbildung 1 die Vielfalt der Beratungsanfragen und -themen deutlich:

	Motivgruppen für Studienabbruch nach Heublein et al. (2017)	Ad hoc Sammlung & Cluster von Beratungsbedarfen im Workshop
U R S A C H E	Unzulängliche Studienbedingungen	Rahmenbedingungen, Prüfungen & Lernen
	(Fehlende Freiheit in der) Studienorganisation	Studienanpassung
	Leistungsprobleme	Prüfungen & Lernen; Versagen, Studienanpassung
	Finanzielle Gründe	Finanzen
	Familiäre Situation	Familie
	Persönliche Gründe	Studienanpassung
	Berufliche Alternativen	
	Mangelnde Studienmotivation	
	Wunsch nach praktischer Tätigkeit	
P E R S P E K T I V E		Juristische Fragen
		Anerkennung von Studienleistungen
		Entscheidungsfindung
		Alternativen
		Prognosen

Abb. 1: Vergleich von Motivgruppen für Studienabbruch (vgl. Heublein et al., 2017, S. 18 f.) mit dem ad hoc-Cluster der Beratungsbedarfe aus dem Workshop ‚Scheitern am Studium‘ [14.02.2018]

Bei der Betrachtung dieser Themen fällt eine Zweiteilung der Beratungsanliegen auf: Eine typische Art des Beratungsanliegens sind die *Ursachen* für einen (potenziellen) Studienabbruch, welche von Heublein et al. (2017) als Motivgruppen erhoben wurden und in der Praxis als Beratungsanliegen an Beraterinnen und Berater herangetragen werden. Hier steht die individuelle Reflektion der Ursachen und die Auseinandersetzung mit diesen im Fokus.

Der zweite große Schwerpunkt der Beratungsanliegen liegt auf zukunftsorientierten Fragestellungen: In der Beratung sollen *Perspektiven* entwickelt, sowie persönliche Ressourcen, Rahmenbedingungen oder Schwierigkeiten bei möglichen Alternativen erörtert werden. Hier unterscheiden sich die Anfragen zudem danach, ob der/die Studienzweifler/in bereits konkrete Wünsche oder Alternativen zum aktuellen Studium mit in das Gespräch bringt oder ob es noch keine konkreten Ideen für ein anderes Studium, eine Berufsausbildung o.ä. gibt.

Berater/innen müssen demnach mit diesen beiden Arten der Beratungsanliegen ein breites Feld an Beratungsthemen abdecken.

3.2 Thematische Beratungsleitfäden

Im Workshop wurden einige typische Beratungsanfragen aus der Praxis ausgewählt und von den Teilnehmenden zu Praxisleitfäden für die Beratung formuliert. Ziel war es, das Erfahrungswissen auszutauschen und einander zugänglich zu machen. Dabei wurden u.a. typische Fragestellungen formuliert, die im Kontext des Beratungsbedarfes gestellt werden, sowie hilfreiche Interventionen für die Beratung oder Herausforderungen für den/die Berater/in dokumentiert. Gleichzeitig war die Bearbeitung durch das Workshopformat (z.B. durch die begrenzte Bearbeitungszeit) eingeschränkt.

Die Ergebnisse liefern viele wertvolle Hinweise für die konkrete Beratungspraxis, sind jedoch nicht im Sinne eines ‚Rezeptes‘ für die Beratung zu verstehen: Sie können inspirieren, aber ersetzen weder eine professionelle Beratungsausbildung, noch Beratungskompetenz oder Erfahrungswissen, um in der konkreten Situation professionell zu agieren. Der nachfolgend beschriebene Beratungsleitfaden steht als exemplarisches Thema für die erarbeiteten Leitfäden.

Beratungsleitfaden zum Themenfeld ‚Alternativen‘

Mögliche Alternativen zum aktuellen Studium sind eine häufig genannte Anfrage in der Beratung. *Typische Fragen* der Ratsuchenden sind hierbei: „Welche Alternativen habe ich?“ und „Was soll ich sonst machen?“.

Merkmale von Ratsuchenden können hierbei laut dem Erfahrungswissen der beteiligten Berater/innen sein, dass die Ratsuchenden unsicher wirken, kein explizites Ziel benennen können, sich selbst als motivationslos beschreiben oder motivationslos auf die Berater/innen wirken. Zudem wurde die Bearbeitung von persönlichen Problemstellungen durch die Ratsuchenden vor dem Beratungsgespräch oftmals aufgeschoben.

Auf Seiten der Berater/innen wurde Folgendes als *hilfreiche Maßnahmen* notiert:

- Fragen stellen
- Informationen über Alternativen bereitstellen
- Die Erarbeitung von Recherchestrategien
- Arbeitsaufträge für die Ratsuchenden
- Die Erstellung von Kompetenzprofilen

- Die ‚Priorisierung‘ in der Beratung thematisieren und so ggf. Kriterien für die Entscheidungsfindung erarbeiten

Als *möglicher Ablauf einer Intervention* zur beruflichen Orientierung wird im PrevDrop Handbuch³⁶ (2014) eine fünfschrittige Intervention empfohlen, die weitestgehend mit den benannten Praxiserfahrungen der Workshopteilnehmenden übereinstimmt: Zunächst soll laut Zieher et al. (2014) eine Ist-Analyse der bestehenden beruflichen Orientierung stattfinden (vgl. S. 58 f.). Anschließend erfolgt im Idealfall eine persönliche Standortbestimmung, um die „[...] eigenen Interessen, Neigungen, Werte und Motive [...]“ zu erkennen und ein individuelles Profil erstellen zu können (ebd.). Als dritten Schritt empfehlen die Autoren, anhand des erarbeiteten Profils Ideen zu entwickeln „[...] welche Studienfächer und entsprechende berufliche Perspektiven für die Person passend wären.“ (ebd.) und raten anschließend zur Entscheidungsfindung als vierten Schritt (vgl. Zieher 2014, S. 59). Als letzter Schritt sollen Umsetzungsstrategien entworfen werden, um das nun benannte Ziel zu erreichen (Rechercheaufgaben, Inanspruchnahme von Berufsberatung, Einstieg in den Bewerbungsprozess oder das bisherige Studienfach weiterstudieren) (vgl. ebd.).

Als *Herausforderungen* für den/die Berater/in wurden im Workshop von den Teilnehmenden benannt, dass es stets darum geht, den Ratsuchenden nicht die Entscheidung abzunehmen, sondern Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Zudem soll nach Einschätzung der Workshopteilnehmenden ergebnisoffen beraten werden, d.h. das eigene Wertesystem soll so wenig wie möglich einbezogen werden. Des Weiteren sollen Berater/innen eine Offenheit für Alternativen beim Ratsuchenden anstoßen.

Diese Herausforderungen finden sich in einer positiven Formulierung als Qualitätsmerkmale auch in der Beratungsliteratur beschrieben, z.B. im Konzept für Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung (kurz: ‚BeQu-Konzept‘): „Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen“ (BeQu-Konzept, 2014 b; vgl. BeQu-Konzept, 2014 a). Die Ratsuchenden sollen im Prozess eine aktive Rolle einnehmen (Hilfe zur Selbsthilfe), selbst die Entscheidung treffen und diese Entscheidungsfindung soll durch die Beratung begleitet werden.

³⁶ Das internationale PrevDrop Projekt (kurz für: “Detecting and Preventing Drop out from Higher Education or Supporting Students to Switch Successfully to VET”) stellt unter anderem Materialien für Berater/innen zum Thema ‚Studienzweifel/Studienabbruch‘ zur Verfügung, wie auch einen Selbsttest für Studienzweifler/innen. (PrevDrop, 2018)

„Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses“ (BeQu-Konzept, 2014 c).

4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Beratungsfeld ‚Studienzweifel‘ ein komplexes Thema ist, welches ein professionelles Herangehen erfordert. Die bestehende Literatur verweist im Abgleich mit dem Erfahrungswissen aus dem persönlichen Austausch im Workshop auf eine gemeinsame, bereits bestehende Perspektive zu ‚professioneller Beratung von Studienzweiflern/innen‘. Gleichzeitig wird hierdurch die Richtung einer möglichen, fachlichen Weiterentwicklung aufgezeigt: Die Beratungshaltung steht im Fokus der stetigen Qualitätsverbesserung von Beratung, wie auch die diversen Themen und Beratungsanliegen. Der Erfahrungsaustausch zu Rahmenbedingungen, Rollen und Herausforderungen sorgt ebenfalls für eine Qualitätsverbesserung der Beratungspraxis und sollte daher forciert und von den Hochschulen unterstützt werden – zudem dieses Beratungsfeld bisher (zumindest explizit) nur in wenig Beratungsliteratur oder Fortbildungen behandelt wird.

LITERATUR

Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. In Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. 83. Aufl.; Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

BeQu-Konzept (2014 a). Professionell beraten mit dem BeQu-Konzept. Abrufbar unter: <http://bequ-konzept.beratungsqualitaet.net> [17.07.2018].

BeQu (2014 b). <http://bequ-konzept.beratungsqualitaet.net/qualitaetsstandards/beratungsprozess/loesungsorientierung> [17.07.2018].

BeQu (2014 c). <http://bequ-konzept.beratungsqualitaet.net/qualitaetsstandards/beratungsprozess/anliegensklaerung/> [17.07.2018].

Flemming, A. (2012). Konzepte gegen den Studienabbruch. Beitrag im Deutschlandfunk. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/konzepte-gegen-den-studienabbruch.680.de.html?dram:article_id=39292 [17.07.2018].

Heublein, U.; Ebert J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J. & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.

Mittermeier, B. (2017). Studienabbruch. Ein Abbruch ist weniger eine Frage der Intelligenz. Artikel in der Zeitung ZEIT vom 01.06.2017. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/campus/2017-05/studienabbruch-studie-leistungsprobleme-ueberforderung-motivationsmangel-interview> [17.07.2018].

Next Career (2018). Projektdarstellung eines Studienaussteigerprojektes in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <https://nextcareer.de/projekt/> [17.07.2018].

PrevDrop (2018). Projektwebseite. Verfügbar unter: <http://www.prevdrop.eu/> [31.08.2018].

Westerholt, N. & Krüger, D. (2014). Junge Studierende an der Hochschule. Auswirkungen auf Beratung, Lehre und Lernen. In Tomic, J. (Hrsg.), Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe. Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte. S. 54–61. Verfügbar unter: https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/hll/PeerTutoring/Tagungsband_zum_Diskussionsforum_f%C3%BCr_BMBF-Projekte_Download_neu.pdf [12.11.2018]

Zieher, J.; Jäger, T. & Rodler, B. (2014). PrevDrop. Modul 4. Die erfolgreiche Integration von Studienabbrechern in berufliche Ausbildung. In Frey, A.; Zieher, J.; Jäger, T. & Rodler, B. (Hrsg.), PrevDrop. Prävention von Studienabbrüchen durch Beratung und Unterstützung von Studienabbrechern beim erfolgreichen Wechsel in eine Berufsausbildung. Handbuch für Beraterinnen und Berater. Verfügbar unter: http://prevdrop.projectplatform.net/download/PrevDrop_Handbuch_Berater_DE.pdf [17.07.2018].

KONTAKT

Désirée Krüger

Hochschule Niederrhein

Hochschulzentrum für Lernen und Lehre

Reinarzstr. 49

47805 Krefeld

Mail: Desiree.krueger@hsnr.de | Tel.: 02151 – 822 3581

Studiengänge flexibel gestalten – E-Learning-Szenarien einfacher planen mit geführter Entscheidungshilfe



Jana Riedel, Susan Berthold & Corinna Lehmann



1. Digitale Medien zur Individualisierung und Flexibilisierung von Studienangeboten

Die Heterogenität der Studierenden ist mit den seit 20 Jahren steigenden Studierendenzahlen eine stetig diskutierte didaktische Herausforderung (vgl. Pfeiffer, 2012). Gerade Lehrende stehen in ihrem Alltag oft der Frage gegenüber, wie sie dieser Vielfalt begegnen können. Dabei ist nicht nur das unterschiedliche Vorwissen, das Alter, Geschlecht oder die Herkunft der Studierenden entscheidend. Auch Aspekte wie Erwerbstätigkeit oder familiäre Einbindung, chronische Krankheit oder Beeinträchtigungen nehmen Einfluss auf Studierende und ihren Studienablauf (vgl. Middendorff et al., 2017). Eine Möglichkeit, Ungleichheiten jeglicher Form zu begegnen, bietet die Individualisierung und Flexibilisierung von Studienabläufen und Studiengängen mittels mediendidaktischer Konzepte als Erweiterung von Lehrveranstaltungen (vgl. Voß & Wolff-Bendik, 2010, S. 3; Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel, 2015).

Unter Individualisierung wird hier die Möglichkeit verstanden, dass Studierende die Lernangebote je nach Vorwissen, spezifischen Interessen sowie unterschiedlichen Lernvorlieben und -geschwindigkeiten nutzen können, indem bspw. Vertiefungsmöglichkeiten, individuelle Lernpfade, homogene Lerngruppen oder unterschiedliche Schwierigkeitsstufen angeboten werden. Flexible Lernangebote können unabhängig curricularer, räumlicher und/oder zeitlicher Vorgaben genutzt werden. Ein Ansatz zur Umsetzung dieser Ansprüche wird in der digital unterstützten Gestaltung von Lernangeboten gesehen.

2. Entscheidungshilfe zum Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre

Das Projekt ‚Studiengänge flexibel gestalten‘ (Laufzeit 2016-2020) setzt an dieser Stelle an. Ziel ist es, sowohl für Lehrende als auch für Studierende ein Informationsangebot zu schaffen, welches die unterschiedlichen Möglichkeiten der Flexibilisierung eines Studienganges aufzeigt. Das Medienzentrum der TU Dresden wird daher im Rahmen des Projektes ein Vorgehens-/Reformmodell entwickeln, erproben und konkretisieren, das, unter Berücksichtigung von mediendidaktischen Einsatzszenarien, Anpassungen existierender Studiencurricula (einschließlich der

Studien- und Prüfungsordnungen) vornimmt und diese parallel auf rechtliche, strukturelle und organisatorische Konsequenzen überprüft.

Das Konzept dieser Entscheidungshilfe sieht vor, dass sich Hochschullehrende online-basiert durch die Bereiche Didaktik, Technik, Organisation und Recht führen lassen können. Dabei liegt der Mehrwert vor allem darin, dass nicht nur Art und Einsatzszenario verschiedener E-Learning-Tools beleuchtet, sondern auch rechtliche Rahmenbedingungen ihres Einsatzes in der Lehre, ihre technische Realisierbarkeit und die organisatorische Ebene mit in die Betrachtung einbezogen werden.

Die Besonderheit des Modells ist die schrittweise Begleitung des Lehrenden durch den Entwicklungs- und Entscheidungsprozess im Sinne einer geführten Entscheidungshilfe. Sie soll die Lehrenden einerseits dabei unterstützen, anhand von vorgegebenen Parametern die Anzahl der Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien einzuschränken und nur für die eigenen Rahmenbedingungen relevante Szenarien vorgeschlagen zu bekommen (Vorauswahl). Andererseits werden die Lehrenden in ihrem Planungsprozess begleitet, indem sie auf Unterstützungsangebote, vorhandene Infrastrukturen und die rechtlichen Rahmenbedingungen hingewiesen werden (Begleitung).

3. Diskussion der Entscheidungsfelder im Workshop

Ziel des Workshops war die Vorstellung der in der Konzeption der Entscheidungshilfe vorgesehenen vier Perspektiven auf die Planung eines mediengestützten Lehrszenarios und die Ergänzung des Modells um Erfahrungen und Fragestellungen der Teilnehmenden. Auf diese Weise sollten Synergien zwischen einzelnen Hochschulangeboten sichtbar werden und eine gemeinsame Sammlung für Handlungshilfen zum E-Learning-Einsatz entstehen.

Zur Einführung erfolgte ein Input zu rechtlichen, organisatorischen, didaktischen und technischen Herausforderungen, die dann an konkreten Beispielen für Einsatzszenarien erläutert und gemeinsam mit den Teilnehmenden diskutiert wurden. Die Workshopteilnehmenden konnten anschließend eigene Herausforderungen zu den spezifischen Teilbereichen (Organisation, Didaktik, Technik, Recht) ergänzen. So konnte das Modell gemeinsam mit den Teilnehmenden einerseits auf individuelle Fragestellungen geprüft und andererseits zusammengetragen werden, welche weiteren Informationsangebote für Lehrende an anderen Hochschulen bereits existieren und wie diese sich ggf. ergänzen können.

3.1 Didaktische Fragestellungen

Zentrales Anliegen der Mediendidaktik ist die Optimierung und Effektivierung von Lernprozessen mit Hilfe von digitalen Medien, die hierfür bewertet, ausgewählt und gestaltet werden müssen (vgl. De Witt & Czerwionka, 2007, S. 32). Digitale Medien sollen dabei zur Lösung eines Bildungsanliegens bzw. einer konkreten didaktischen Herausforderung beitragen (vgl. Kerres, 2012, S. 66). Die Planung des Medieneinsatzes ist demnach abhängig von den Rahmenbedingungen, dem Bildungsanliegen, der Zielgruppe, den Lehr-/Lernzielen und der Methodik einer Veranstaltung (vgl. ders., S. 68). Um die Lehrenden bei der Auswahl eines geeigneten Mediums zu unterstützen, wurde dieser Entscheidungsprozess im vorgestellten Vorgehensmodell anhand grundlegender Kriterien wie Veranstaltungsform, Anzahl der Studierenden und didaktische Ziele/Herausforderungen abgebildet. Auf Grundlage ihrer Angaben zu den dargestellten Kriterien generiert das Vorgehensmodell einen Vorschlag für die Lehrenden.

Im Workshop wurden entsprechend der oben genannten mediendidaktischen Konzeptionschritte nach Kerres weitere mögliche Differenzierungsmöglichkeiten genannt, deren Integration in das Vorgehensmodell geprüft werden sollen. In Frage kamen hier sowohl eine Analyse der Zielgruppe hinsichtlich Vorwissen, Motivation und Heterogenität, eine Berücksichtigung von Lernzieltaxonomien, ein Bezug zur Fachdidaktik als auch eine Analyse der vorhandenen Ressourcen auf Seiten der Lehrkraft und Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson.

Insgesamt wurde das Thema Didaktik von den Workshopteilnehmenden als zentrales Thema herausgearbeitet. Zudem wurde betont, dass Lehrende hier häufig einen besonderen Unterstützungsbedarf haben. Darüber hinaus fragten sich die Teilnehmenden, inwiefern bspw. auch die Medienkompetenz und die Motivation der Studierenden berücksichtigt werden können.

3.2 Technische Fragestellungen

Die medientechnische Umsetzung der Szenarien basiert auf der Auswahl konkreter Tools. Gerade im Hochschulbereich steht bereits eine Vielzahl von Werkzeugen mit unterschiedlichen Funktionen zur Verfügung (vgl. Wannemacher, Jungermann, Scholz, Tercanli & Villiez, 2016). Für Hochschullehrende ist es nicht leicht, den Überblick über die Funktionen und Voraussetzungen sowie die Verfügbarkeit der Werkzeuge zu behalten. Das Vorgehensmodell soll hierbei unterstützen und auf das jeweils passende und an der Hochschule verfügbare Tool zu dem ge-

wählten Szenario verweisen sowie die dafür sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden notwendige Hard- und Software auflisten. Darüber hinaus soll auf Tutorials und Anleitungen zur Nutzung der Werkzeuge verlinkt werden.

Im Workshop wiesen die Teilnehmenden bezüglich der Technik auf den hohen Stellenwert von Design und Usability³⁷ bei der Auswahl und Nutzung digitaler Werkzeuge hin. Außerdem müssten Serverkapazitäten, Ladezeiten, Wartungsaufwand und Kompatibilität zu anderen Formaten beachtet werden.

3.3 Organisatorische Fragestellungen

Neben dem Vorhandensein der technischen Infrastruktur sind die eigene Motivation und das Vertrauen in die eigene Medienkompetenz die wichtigsten Faktoren, warum Lehrende digitale Medien einsetzen (vgl. Riedel & Börner, 2016, S. 213 ff.). Dabei zeigt sich, dass Lehrende häufiger digitale Medien einsetzen, wenn Sie bereits Weiterbildungsangebote besucht haben (vgl. dies., S. 217). Im Bereich Organisation stellt das Vorgehensmodell daher Informationen zu Beratungs- und Weiterbildungsangeboten für das gewählte Szenario zur Verfügung. Die Workshopteilnehmenden verwiesen zusätzlich darauf, dass vor allem Good-Practice-Beispiele eine geeignete Anregung für Lehrende seien, die es noch zu wenig gäbe³⁸.

Als Hindernisse für den Einsatz digitaler Medien nennen Lehrende vor allem den hohen Aufwand zur Erstellung und Umsetzung digitaler Lehrszenarien bei gleichzeitig geringen Zeitressourcen (vgl. Riedel, Albrecht & Schlenker, 2014, S. 235 f.). Daher werden im Vorgehensmodell im Bereich Organisation ebenfalls Informationen zur Bereitstellung von finanziellen und personellen Ressourcen bereitgestellt. Die Teilnehmenden des Workshops betonten, dass der Aufwand für die Konzeption, Erstellung und Nutzung mediengestützter Lehr-Lern-Szenarien unbedingt thematisiert werden sollte. Im Idealfall sollten quantifizierbare Zeitangaben für die Erstellung der jeweiligen Szenarien angegeben werden.

³⁷ Der Begriff Usability umfasst die Gebrauchstauglichkeit und die Benutzerfreundlichkeit eines Produktes. Die ISO 9241 beschreibt Usability als das Ausmaß, in dem ein Produkt durch bestimmte Benutzer in einem bestimmten Anwendungskontext genutzt werden kann, um bestimmte Ziele effektiv, effizient und zufriedenstellend zu erreichen.

³⁸ Anmerkung der Autorinnen: Inzwischen werden in verschiedenen Projekten bundesweit als auch auf Landesebene zunehmenden Datenbanken entwickelt, die solche Fallbeispiele aufbereiten und zusammentragen (z. B. <https://www.iwm-tuebingen.de/www/de/forschung/projekte/projekt.html?name=LearnMap>).

3.4 Rechtliche Fragestellungen

Die rechtlichen Rahmenbedingungen konnten im Workshop nur kurz angesprochen werden. Gerade im Bereich E-Learning werden verstärkt Unsicherheiten in Bezug auf Rechtsthemen wie Urheberrecht, Prüfungsrecht, Datenschutz und Deputatsberechnung deutlich. Mit dem Vorgehensmodell soll für diese Rechtsbereiche sensibilisiert und Hilfestellungen für grundlegende Problemstellungen gegeben werden.

4. Fazit

Im Workshop konnten die Teilnehmenden sich über die Unterstützungsbedarfe und -möglichkeiten der Hochschullehrenden in den einzelnen Entscheidungsfeldern austauschen und Strategien anderer Hochschulen kennenlernen. Die von den Workshopleiterinnen präsentierte Lösung zur Unterstützung Hochschullehrender mit einer geführten Entscheidungshilfe konnten sich alle Teilnehmenden als hilfreich vorstellen. Es bleibt zu betonen, dass ein solches Angebot nur ein Teil eines Supportangebotes sein kann und individuelle Beratungen, Weiterbildungen und andere Dienstleistungen nicht ersetzen kann. Vielmehr besteht die Zielsetzung in einer Transparenz und Vorauswahl der bestehenden Optionen.

Offen bleibt, unter welchen Bedingungen alle diese Angebote und Unterstützungsmaßnahmen dazu beitragen können, Hochschullehrende zur Einführung digital gestützter Lernszenarien zu motivieren. Momentan beruht die Beurteilung zum Erfolg einzelner Maßnahmen vor allem auf hochschulspezifischen Erfahrungen und Evaluationen. Die wachsende Zahl an E-Learning- und Digitalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen zeigt, dass die Bestrebungen zu einer integrierten Betrachtung zunehmen und so ein Forschungsfeld entsteht, welches eine systematische Analyse und Beurteilung von Unterstützungsmaßnahmen ermöglicht.

LITERATUR

Berthold, C.; Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (2015). Handbuch Studienerfolg: Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Stifterverband der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), 80–90.

De Witt, C. & Czerwionka, T. (2007). Mediendidaktik. Herausgeber: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf> [09.08.2018].

Kerres, M. (2012). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg.

Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Becker, K.; Bornkessel, P.; Brandt, T.; Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Pfeiffer, G. (2012). Flexibel, individuell, fachorientiert – Teilzeitstudium an der TU Darmstadt. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), Diversität. Projekt Nexus –Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (S. 35–37). Bonn.

Riedel, J.; Albrecht, C. & Schlenker, L. (2014). Die Didaktik zählt. Kompetenzvermittlung zur Lösung didaktischer Herausforderungen. In Zawacki-Richter, O.; Kergel, D.; Kleinefeld, N.; Muckel, P.; Stöter, J. & Brinkmann, K. (Hrsg.), Teaching Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule (S. 233–248). München/New York: Waxmann.

Riedel, J. & Börner, C. (2016). Wir tun es, weil es gut ist! Wie Lehrende die Erfolgsfaktoren für den Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre einschätzen. In Bott, O. & Lutsch, A. (Hrsg.), Teaching Trends 2016 (S. 209–220). München/New York: Waxmann.

Wannemacher, K.; Jungermann, I.; Scholz, J.; Tercanli, H. & Villiez, A. (2016). Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

KONTAKT

Jana Riedel | Susan Berthold | Corinna Lehmann

Technische Universität Dresden

Medienzentrum

Strehleener Straße 22/24

01069 Dresden

Tel.: 0351 - 463 35943

Mail: Jana.Riedel@tu-dresden.de

Mail: Susan.berthold@tu-dresden.de

Mail: Corinna.lehmann3@tu-dresden.de



SHOW&TELL

Check-up für Talente



Inka Achtelik, Jens Fleischer & Detlev Leutner

Der Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und dem Bildungserfolg junger Menschen ist in der Bundesrepublik Deutschland so groß wie in keinem anderen europäischen Land (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Insbesondere Jugendliche aus Familien ohne akademische Erfahrung und/oder mit Zuwanderungsgeschichte haben im stark selektiven deutschen Bildungssystem erhebliche Hürden zu überwinden und sind daher im Hochschulbereich deutlich unterrepräsentiert (Middendorff et al., 2013). So nehmen lediglich 23% der Kinder von Nicht-Akademikern ein Hochschulstudium auf, während es unter Akademikerkindern 77% sind (Middendorff et al., 2013). Aus diesem Grund sollen mit dem NRW-Talentscouting-Projekt Jugendliche aus Nichtakademiker- und/oder Zuwandererfamilien gezielt angesprochen und in ihrer individuellen Orientierung und Bildungsentscheidung unterstützt werden (MIWF, 2016). Dies geschieht über individuelle Beratungsprozesse, die durch den ergebnisoffenen Grundsatz Schülerinnen und Schülern den individuell richtigen Weg eröffnen sollen. Die Potenziale, Ziele und beruflichen Interessen der Schülerinnen und Schüler zu entdecken und weiterzuentwickeln, steht dabei im Zentrum des Beratungsprozesses. Den einzelnen Schülerinnen und Schülern werden dazu Zugänge zum für sie fremden System Hochschule, zu bereits bestehenden Förderinstrumenten des Bildungssystems und zu Netzwerken, die sie auf dem beruflichen Weg unterstützen können, eröffnet. Der Beratungsprozess verläuft beginnend in der Oberstufe über das Studium hinaus bis zum Einstieg in das Berufsleben. In diesem gesamten Zeitraum bleibt der/die Talentscout Ansprechpartner (NZfT, 2016). Bisher haben sich im ersten Durchlauf (Start im Jahr 2015) sieben Ruhrgebiets- und in einem zweiten Durchlauf weitere NRW-Hochschulen und -Universitäten für das Projekt qualifiziert, darunter auch die Universität Duisburg-Essen. Diese hat sich zum Ziel gesetzt, das Praxisprojekt auch wissenschaftlich zu begleiten. Vor diesem Hintergrund wurde zur Unterstützung des Beratungsprozesses ein Instrument zur Potenzialanalyse („Check-up für Talente“) entwickelt, welches Merkmale der Schülerinnen und Schüler, kurz vor bzw. im Übergang in die Studieneingangsphase, erfasst. Diese haben sich als prädiktiv für Studien- und Berufserfolg erwiesen. Der „Check-up für Talente“ dient im Rahmen der Übergangsberatung Schule-Hochschule im NRW-Talentscouting der Universität Duisburg-Essen als ergänzender und unterstützender Beratungsbaustein. Insgesamt deckt er acht Bereiche ab,

für die standardisierte pädagogisch-psychologische Test- und Fragebogenverfahren eingesetzt werden:

- Check-up allgemeine kognitive Fähigkeiten (Intelligenzscreening in drei Minuten mini-q; Baudson & Preckel, 2015)
- Check-up Notenspiegel (Eigene Entwicklung)
- Check-up schulisch-berufliche Interessen (AIST-R; Bergmann & Eder, 2005)
- Check-up Persönlichkeit (NEO-FFI; Borkenau & Ostendorf, 1993)
- Check-up Motivation (SELLMO; Spinath et al., 2002)
- Check-up schulisches Selbstkonzept (DISK GITTER mit SKSLF-8; Rost et al., 2007)
- Check-up Selbstregulation (REG; Schwarzer, 1999)
- Check-up allgemeine Selbstwirksamkeit (WIRKALL_R; Schwarzer & Jerusalem, 1999)

Der ‚Check-up für Talente‘ besitzt keine selektierende Funktion in Hinblick auf die Auswahl der sogenannten ‚Talente‘ des Projektes. Durch den Einsatz des ‚Check-ups für Talente‘ soll eine bessere Entscheidungsfindung hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums ermöglicht werden. Die Ergebnisse sollen dabei, immer gemeinsam mit dem Talentscout innerhalb der Beratung nachbesprochen, zum einen der Selbsterkenntnis der Schülerinnen und Schüler dienen und zum anderen dazu dienen individuell zugeschnittene Fördermaßnahmen, vor allem im Rahmen der Studienvorbereitung und/oder Studienbegleitung, (weiter-)entwickeln oder bereits bestehende Fördermaßnahmen/-angebote an den Hochschulen oder Universitäten häufiger und gezielter zu nutzen.

Die Pilotierung des ‚Check-ups für Talente‘ wurde im Juni 2017 abgeschlossen. Diese wurde durch eine projektinterne Evaluation begleitet. Die Ergebnisse der Evaluation führten in erster Linie zu einer Umstrukturierung der Durchführung des ‚Check-ups für Talente‘. Auf Grundlage der Ergebnisse wurde eine Einbettung des Instruments in ein Workshopformat beschlossen, sodass die Durchführung innerhalb der zeitlich sehr beschränkten Einzelberatungen der Talentscouts an den Schulen entzerrt werden konnte. Außerdem wurden Fragebogendesigns hinsichtlich der Ausfüllbarkeit bzw. Verständlichkeit der Arbeitsanweisungen für die Schülerinnen und Schüler angepasst. Mit Abschluss der Pilotierung und dem Start des Einsatzes des ‚Check-ups für Talente‘ in der Praxis (September 2017) besteht zudem eine weitere und kontinuierliche fortlaufende Evaluation, auf deren Grundlage ausblickend eine stetige Überarbeitung und damit Weiterentwicklung des ‚Check-ups für Talente‘ ermöglicht wird.

LITERATUR

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014).** Bildung in Deutschland 2014. Einindikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baudson, T. G. & Preckel, F. (2016).** mini-q: Intelligenzscreening in drei Minuten. *Diagnostica*, 62, 182–197. doi: 10.1026/0012-1924/a000150 (Published online 29.10.2015).
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005).** Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision. Göttingen: Beltz Test.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993).** Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Middendorff, E.; Isserstedt, W. & Kandulla, M. (2009).** Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen geförderten der elf Begabtenförderungs-werke im Oktober 2008. Hannover: HIS.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF). (2016).** Studium – Informieren – Talentscouting. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaft.nrw.de/studium/informieren/talentscouting/> [17.04.2017].
- NRW-Zentrum für Talentförderung (NZfT). (2016).** Talentscouting – Grundverständnis. Verfügbar unter: <https://nrw-talentzentrum.de/talentscouting/grundverstaendnis/> [17.04.2017].
- Rost, D. H.; Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007).** Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter mit SKSLF-8). Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1999).** Selbstregulation (REG). In Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer und Schülermerkmalen* (S. 92–93). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999).** *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J.; Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002).** Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Göttingen: Hogrefe.

KONTAKT

Inka Achtelik | Jens Fleischer | Detlev Leutner

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstraße 2

45141 Essen

Tel.: 0201 - 183 4016

Mail: Inka.achtelik@uni-due.de

Mail: Jens.fleischer@uni-due.de

Mail: Detlev.leutner@uni-due.de

Digitale Unterstützungsangebote für nichttraditionelle (Fern-)Studierende



Denise Brückner



1. Thematische Einordnung

Die FernUniversität in Hagen spricht seit ihrer Gründung vor mehr als vierzig Jahren insbesondere Studierende an, die sich mit Angeboten an Präsenzhochschulen aus verschiedensten Gründen nicht identifizieren können: Fortgeschrittenes Lebensalter, berufliche und familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Einschränkungen und ggf. damit verbundene geringe Mobilität waren oft und sind bis heute die ausschlaggebenden Gründe für die Wahl eines Fernstudiums an Deutschlands einziger staatlicher FernUniversität (Landtag NRW, 2013). Seit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung wird die ohnehin schon heterogene Studierendenschaft der FernUniversität Hagen noch diverser: Nun können sich auch Studieninteressierte einschreiben, die neben einer beruflichen Ausbildung eine einschlägige, mehrjährige Berufserfahrung vorweisen und/oder eine Aufstiegsfortbildung absolvierten. Im letzteren Falle sind sie der allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt und können das Studienfach frei wählen; ansonsten ist bei nicht fachaffiner Studienwahl ein Probestudium von zwei Semestern erforderlich (KMK 2009). Mittlerweile ist rund jede dritte Immatrikulation in einen der Bachelor-Studiengänge an der FernUniversität Hagen durch eine beruflich qualifizierte Person zu verzeichnen; die meisten entscheiden sich dabei für einen Studiengang in Teilzeitform. Ein Großteil dieser nichttraditionell Studierenden (86 Prozent) bleibt dabei vollzeitnah berufstätig und hat in jedem zweiten Fall (43 Prozent) noch bedingt durch eigene Kinder bzw. die des Partners Familienpflichten zu berücksichtigen. Rund jede/r Siebte weist zudem eine gesundheitliche Beeinträchtigung auf. Akademische Vorbilder innerhalb des Elternhauses sind dabei eher selten: drei von vier beruflich Qualifizierten entstammen einem nicht-akademischen Haushalt. Ihre Motivation ist zumeist intrinsischer Natur: So ist für viele der beruflich Qualifizierten die eigene, persönliche Entwicklung neben der Wissenserweiterung der maßgebliche Grund für die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Erst auf dem dritten Rang folgen Absichten wie eine berufliche Karriereentwicklung (Schmidtman & Preusse, 2015).

2. Digitale Unterstützungsangebote – eine Auswahl

Die hier im Folgenden beschriebenen Unterstützungsangebote sind das konzeptionelle Ergebnis eines dreijährigen, fakultätsübergreifenden Forschungs- und Entwicklungsprojekts an der FernUniversität Hagen, welches die besonderen Bedarfe beruflich Qualifizierter im (Fern)Studium adressierte und im November 2017 erfolgreich endete. Der Gestaltung der Angebote liegen eigens entwickelte, zielgruppenspezifische didaktische Leitlinien zugrunde, die das wissenschaftliche Ergebnis des Projekts darstellen (mehr hierzu u.a. bei Elsholz & Brückner, 2018). Alle im Rahmen des Projekts entwickelten Zusatzangebote sind außercurriculare Lehrangebote und werden zumeist kostenfrei angeboten. Stellvertretend auch für die anderen Neuerungen seien hier nur die zusätzlichen Unterstützungsangebote im Bereich der Bildungswissenschaft dargestellt.

The screenshot shows the Moodle interface for the B.A. Bildungswissenschaft course. The top navigation bar includes links for 'Studienportale', 'Virtueller Studienplatz', 'Prüfungsportal', 'UB', 'E-Mail', 'Weitere Moodles', 'Hilfen', and 'Deutsch (de_feu)'. The user is logged in as 'Danise'. The main content area is titled 'Lernreflexion im B.A. Bildungswissenschaft' and features a sub-heading 'NEU im WiSe 2016/2017: Erweitertes Onboarding zum B.A. Bildungswissenschaft'. A central image shows a sailboat on the water with the text 'Willkommen an Bord!' overlaid. To the right of the image is a text box titled 'Herzlich willkommen im B.A. Bildungswissenschaft' containing a welcome message. The left sidebar contains a 'Inhaltsverzeichnis' with various links for course navigation.

Abbildung 1: Startseite des Onboardings

Das sogenannte ‚Onboarding‘, eine in sich geschlossene Lerneinheit im Moodle-Book-Format, wurde als kurze Anleitung zum Studiengang neu konzipiert und zunächst in die Moodle-Lernumgebung des Einführungsmoduls der Bildungswissenschaft integriert. Das Onboarding dient der Erhöhung von Transparenz und gibt einfache Hilfestellungen sowohl zur Förderung von Selbstorganisation als auch zum Zeitmanagement im Studiengang B.A. Bildungswissenschaft.

Das im Moodle-Book-Format umgesetzte und im responsiven Webdesign gestaltete Onboarding verfügt über verschiedene digitale Medienformate, Verknüpfungen und Hinweisen zu weiterführenden Angeboten (bspw. universitätszentrale Einrichtungen und Dienstleistungen).

In Ergänzung hierzu wurde eine App entwickelt und für die Studierenden bereitgestellt, die insbesondere den Studienstart an der FernUniversität Hagen erleichtern soll.

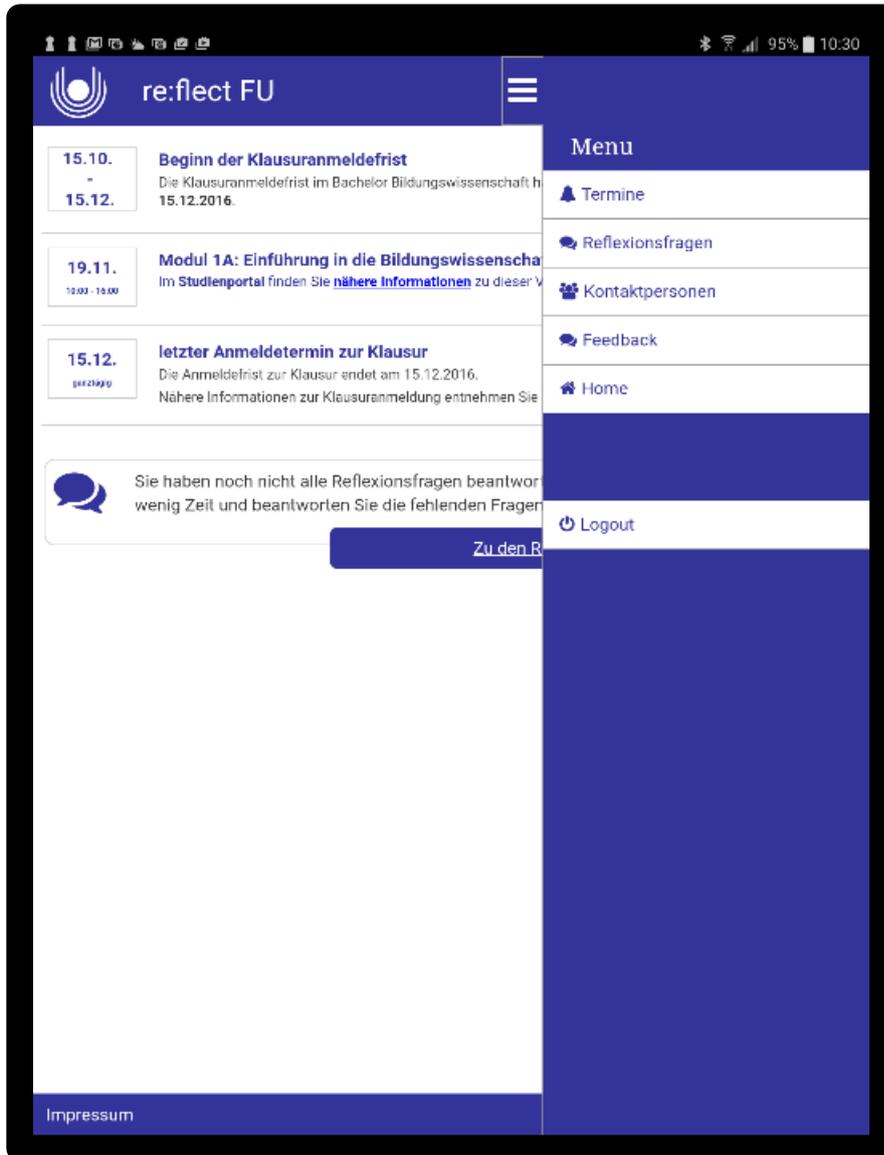


Abbildung 2: Startbildschirm der re:flect FU App

Die Grundfunktionen der App stellen ein Kalender, Reflexionsfragen, eine Übersicht zu wichtigen Kontaktpersonen sowie ein allgemeines Feedback-Formular dar. Zusätzlich erhalten die Studierenden Push-Mitteilungen zu wichtigen Ereignissen sowie Hinweise und Anregungen durch den Betreuenden. In der ‚Home‘-Ansicht werden immer die nächsten drei Termine und

der Bearbeitungsstand zu den Reflexionsfragen angezeigt. Auf der Seite ‚Termine‘ finden Studierende eine Übersicht zu anstehenden Veranstaltungen, Anmeldefristen und Klausurterminen.

3. Fazit & Ausblick

Das exemplarisch hier vorgestellte Angebot, aber auch die anderen entwickelten Zusatzkurse der Projektbeteiligten werden rege durch die Studierenden genutzt; so entsprach bspw. im Fachbereich Mathematik die Downloadrate der PDF-Datei des neuen Brückenkurses annähernd der Zahl eingeschriebener Studierender in diesem Fachsemester. Zudem zeigen auch die Evaluationsergebnisse durchweg eine hohe Zufriedenheit. Limitationen zeigten sich bei der App insbesondere hinsichtlich der Tatsache, dass diese für die ersten Nutzer/innen nur als Android-Version zur Verfügung stand, IOS-Nutzer/innen damit implizit ausschloss. Darüber hinaus ist die App (bisher) nicht im Google Play Store verfügbar; die Installation von Anwendungen außerhalb dieser geschützten Umgebung verursacht jedoch Warnhinweise durch die verwendeten Endgeräte – hier mussten die Studierenden aufgeklärt und beraten werden. Zum Teil erwies sich dies als Barriere und auf den Download der App wurde verzichtet. Perspektivisch sollen diese und ähnliche Angebote weiter ausgebaut und technisch erweitert werden sowie auch anderen Einrichtungen der FernUniversität Hagen zur Verfügung stehen.

LITERATUR

Elsholz, U. & Brückner, D. (2018). Die Gestaltung des Übergangs Beruflich Qualifizierter ins Studium – Reflexion eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; Ausgabe 34, 1–19. Verfügbar unter: www.bwpat.de/ausgabe34/elsholz_brueckner_bwpat34.pdf [31.07.2018].

Landtag Nordrhein-Westfalen (2013). Die FernUniversität in Hagen stärken: Bund und Länder müssen sich angemessen an der Finanzierung beteiligen. Drucksache 16/4016. Düsseldorf.

KMK (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [07.03.2018].

Schmidtman, H. & Preusse, J. (2015). Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der FernUniversität in Hagen. In Elsholz, U. (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann, 101–118.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Startseite des Onboardings (Quelle: internes Lehrangebot der FernUniversität Hagen zum Studiengang Bildungswissenschaft, Modul 1A).

Abbildung 2: Startbildschirm der re:lect FU App (Quelle: internes Lehrangebot der FernUniversität Hagen zum Studiengang Bildungswissenschaft, Modul 1A).

KONTAKT

Denise Brückner

FernUniversität in Hagen

Universitätsstr. 33

58097 Hagen

Mail: Denise.brueckner@fernuni-hagen.de | Tel. 02331/987-2739

„Sicher durch das Praktikum: Online-Tests zur individuellen Vorbereitung Studierender auf das Laborpraktikum“

Jana Riedel, Susan Berthold & Corinna Lehmann



1. Herausforderung Laborpraktikum

Laborpraktika sind in den Ingenieur- und Naturwissenschaften ein verbreitetes Lehrformat. Studierende können so verschiedene Kompetenzen erwerben, beispielsweise das Verständnis fachlicher Zusammenhänge, das Kennenlernen wissenschaftlicher Methoden oder berufspraktischer Tätigkeiten, sowie das Entwickeln experimenteller Fähigkeiten, das Beobachten und Dokumentieren von Versuchsabläufen, genauso wie die Zusammenarbeit im Team. Darüber hinaus bedeutet die Komplexität einer solchen Laborsituation eine hohe kognitive Belastung für die Studierenden. Fachliche Unsicherheiten können dabei den gesamten Lernprozess beeinflussen und ggf. behindern. Hierbei spielt das heterogene Vorwissen der Studierenden eine große Rolle, das einen starken Einfluss auf die Laborsituation hat. Zur Vermeidung fachlicher Unsicherheiten sollen die Studierenden individuelle und zusätzliche Möglichkeiten der Vorbereitung auf das Praktikum erhalten.

Mit Unterstützung durch das Projekt ‚Studiengänge flexibel gestalten‘ haben Studierende und somit auch die Zielgruppe der Studierenden mit Mehrfachbelastungen (z. B. durch Familien- oder Erwerbspflichten) die Möglichkeit erhalten, sich zeit- und ortsunabhängig von Präsenzveranstaltungen auf die Situation im Versuchslabor vorzubereiten.

2. Elektronische Tests zur individuellen Vorbereitung

Den Studierenden wurden Übungsaufgaben zur individuellen Vorbereitung bereitgestellt, die in Form von Online-Selbsttests mit unmittelbarem, automatisiertem Feedback bearbeitet werden konnten. Dieses Szenario wurde im Wintersemester 2017/18 in Laborpraktika der TU Dresden erprobt und evaluiert. Der Fokus lag dabei vor allem auf der flexiblen (zeit- und ortsunabhängigen) Nutzbarkeit der Materialien, um die individuellen Lebenslagen der Studierenden sowie deren Heterogenität in Bezug auf das Vorwissen zu adressieren. Die Evaluation überprüfte die Nützlichkeit des Angebotes für den individuellen Lernprozess und die Beurteilung des eigenen Lernerfolgs durch die Studierenden.

Die Ergebnisse sollen am Beispiel folgender Lehrveranstaltung diskutiert werden:

Im Laborpraktikum im Fachbereich Chemie wurden die analogen Antestate durch elektronische Tests mit unmittelbarem Feedback ersetzt. Die Durchführung des Online-Antestates galt als Pflichtvoraussetzung zur Teilnahme an den Laborversuchen. Jedes elektronische Antestat sollte innerhalb eines Zeitraums von vier Tagen vor dem Versuchstermin mit einer maximalen Bearbeitungsdauer von 30 Minuten absolviert werden. Insgesamt konnten die Studierenden drei Versuche zum Bestehen des Tests nutzen. Es stand ein hinreichend großer Fragepool mit teilweise parametrisierten Aufgaben zur Verfügung, so dass für jeden Testaufruf neue Aufgaben zusammengestellt wurden.

3. Bewertung des Online-Angebots durch Studierende

Insgesamt zeigte die Evaluation eine positive Einstellung gegenüber dem Online-Angebot. So geben die Befragten an, durch die Kombination von Präsenz- und Online-Angeboten mehr gelernt zu haben. Dieser Aussage stimmen 79 Prozent der Studierenden zu ($n = 70$, Auswahl ,1' und ,2' auf einer Skala von eins (stimme völlig zu) bis vier (stimme überhaupt nicht zu); fehlende Antworten: sechs). Ebenso wünschen sich 89 Prozent der Befragten auch in zukünftigen Lehrveranstaltungen eine Ergänzung der Präsenztermine durch Online-Angebote ($n = 65$, Auswahl ,1' und ,2' auf einer Skala von eins (stimme völlig zu) bis vier (stimme überhaupt nicht zu); fehlende Antworten: elf).

Die Nützlichkeit des Angebotes in Bezug Flexibilisierungs- und Individualisierungschancen sollten die Befragten anhand verschiedener Kriterien einschätzen. Besonders positiv beurteilten die Befragten den Beitrag des Angebotes zum zeit- und ortsunabhängigen Lernen. 90 Prozent der Studierenden stimmen zu, dass das Angebot sie dabei unterstützt hat ($n = 73$, Auswahl ,1' und ,2' auf einer Skala von eins (stimme völlig zu) bis vier (stimme überhaupt nicht zu); fehlende Antworten: drei). Ähnlich verhält sich die Beurteilung der Frage danach, ob das Online-Angebot bei der individuellen Prüfungsvorbereitung unterstützt hat. Dieser Aussage stimmen 89 Prozent der Befragten zu ($n = 65$, Auswahl ,1' und ,2' auf einer Skala von eins (stimme völlig zu) bis vier (stimme überhaupt nicht zu); fehlende Antworten: elf). Überraschend war die Auswertung der Frage, ob das Online-Angebot geholfen hat, die Lerninhalte individuell nach Interessen und Vorwissen zu bearbeiten. Hier stimmten 70 Prozent der Studierenden zu, obwohl dieses verpflichtend zu bearbeiten war ($n = 73$, Auswahl ,1' und ,2' auf einer Skala von eins (stimme völlig zu) bis vier (stimme überhaupt nicht zu); fehlende Antworten: drei).

Neben der flexiblen Nutzbarkeit betont die Lehrperson noch den Aspekt der fairen Bewertung als wesentlichen Vorteil des Szenarios: „Ich denke schon, dass gerade die Fairness des gleichen Bewertens ist eher ein positiver Aspekt und dass man entscheiden kann, wann man es macht.“ (Interviewauszug, leitfadengestütztes Abschlussgespräch). Insgesamt zeigten sich demnach sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden der Veranstaltung zufrieden mit dem neu entwickelten Szenario.

Weiterführende Informationen:

Vorstellung des Szenarios auf dem E-Teaching-Day der TU Dresden. Verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/mz/ressourcen/dateien/veranstaltungen/e-teaching-day/2018-PCelecex-oeffentlich.pdf?lang=de> [12.11.2018].

Projektwebsite: Verfügbar unter: <https://tu-dresden.de/mz/forschung/projekte/studienerfolgskonzept/sfg> [12.11.2018]

KONTAKT

Jana Riedel | Susan Berthold | Corinna Lehmann

Technische Universität Dresden

Medienzentrum

Strehleener Straße 22/24

01069 Dresden

Tel.: 0351 - 463 35943

Mail: Jana.Riedel@tu-dresden.de

Mail: Susan.berthold@tu-dresden.de

Mail: Corinna.lehmann3@tu-dresden.de

Lernräume zum Schreiben und Präsentieren: ein offenes Format für die Beratung

Kristina Rzehak, Magdalena Schröder & Brigitte Böwingloh



1. Einleitung

Die Nachfrage nach individueller Beratung bei Texten und Präsentationen ist am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik an der Fachhochschule Bielefeld hoch. Um dieser Nachfrage gerecht zu werden, hat das ‚Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz‘³⁹ ein Lernraum-Angebot in Ergänzung zu individuellen Schreibberatungen eingerichtet. Bei dem Lernraum handelt es sich um einen Seminarraum mit Beratungsangebot, den die Studierenden ihren Bedürfnissen gemäß zum Lernen und zum Schreiben von Texten nutzen können. Er wird an fünf Stunden in der Woche geöffnet und stellt ein offenes Format dar. Das heißt, dass Studierende sich nicht anmelden müssen, um daran teilzunehmen (mit Ausnahme des Lernraums Präsentieren). Im Lernraum können individuelle Fragen zum Schreiben und Präsentieren ad hoc geklärt werden.

Mit diesem Konzept der Lernräume wird am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik ein bereits erfolgreich etabliertes Konzept für die Entwicklung von Schreibkompetenzen adaptiert: Zum einen gibt es im Bereich der Schreibdidaktik an verschiedenen Hochschulen und Universitäten mit den Schreibcafés bereits Unterstützungsangebote, die als offene Formate schreibenden Studierenden zur Verfügung stehen. Zum anderen handelt es sich bei dem Lernraum um ein am Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik erprobtes Konzept: Schon seit einigen Jahren betreuen die Kollegen aus der Mathematik-Unterstützung (‚Netzwerk Mathematikkompetenz‘) Lernräume zum Mathematiklernen. Den Studierenden war der Begriff des Lernraums also bei der Einrichtung dieser Angebote bereits bekannt.

Folgende Erfolgsfaktoren für extracurriculare Maßnahmen treffen auf die Lernräume zu:

- bedarfsorientiertes, individuelles Angebot
- offenes, niederschwelliges Format

³⁹ Das ‚Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz‘ und das ‚Netzwerk Mathematikkompetenz‘ sind Teilprojekte des hochschulweiten Projekts ‚Optimierung von Studienverläufen‘, das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird.

- gute räumliche Erreichbarkeit, Nähe zu den Studierenden (die Lernraumangebote finden in einem Seminarraum in der Nähe der Hörsäle statt)
- regelmäßige Öffnungszeiten, die – soweit möglich – zeitlich an den Stundenplan der Studierenden angepasst sind
- zeitnahes Feedback auf die Texte und Präsentationen
- Ansprechpersonen im Lernraum, die unterhalb der Professorinnen- bzw. Professorebene angesiedelt sind
- z.T. inhaltliche Verzahnung mit dem Curriculum

(vgl. Nexus HRK, 2016, S. 8 f.; Schlingmann, 2016)

2. Lernraum Schreiben – Wissenschaftliche Texte

Der Lernraum Schreiben für wissenschaftliche Texte existiert seit Oktober 2016. Er hat regelmäßig vier Stunden in der Woche geöffnet. Ausgestattet ist er mit Wörterbüchern, Ratgeberliteratur und selbst erstellten Handreichungen zum wissenschaftlichen Schreiben. Im Lernraum ist immer mindestens eine wissenschaftliche Mitarbeiterin während der Öffnungszeiten vor Ort, die Fragen zu wissenschaftlichen Texten beantwortet. Anders als bei der individuellen Schreibberatung werden im Lernraum keine Texte vorbereitend gelesen und kommentiert. Es handelt sich eher um ein Format, das sich für die Klärung von Fragen zum Zitieren, zum Stil oder zu den Formalia eignet. Jedoch können im Lernraum Feedbackwünsche zu kurzen Textteilen (Abstract, Einleitung, Fazit etc.) oder zu wissenschaftlichen Postern erfüllt werden.

3. Lernraum Schreiben – Bewerbungen

Beim Lernraum zum Schreiben von Bewerbungen für Praktikums- und Absolventenstellen handelt es sich um ein Angebot in Kooperation mit dem Praxisbüro des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften und Mathematik. Diese Kooperation ermöglicht es, sowohl Feedback auf den Text als auch auf inhaltliche und formale Aspekte zu geben und alle Fragen rund um den Bewerbungsprozess direkt zu besprechen. Der Lernraum ist seit Februar 2017 regelmäßig an zwei Stunden die Woche – gemeinsam mit dem Lernraum für wissenschaftliche Texte (s. Abschnitt 2) – geöffnet. Wichtige Handreichungen, Ratgeber sowie sonstiges Informationsmaterial stehen den Studierenden vor Ort zur Verfügung.

4. Lernraum Präsentieren

Studierende können (nach Anmeldung per E-Mail) im ‚Lernraum Präsentieren‘ Vorträge (auch auf Englisch) proben und erhalten anschließend ein Feedback. Mindestens eine wissenschaftliche Mitarbeiterin ist bei den Probevorträgen vor Ort. Außerdem können Studierende weiteres Publikum mitbringen. Bei den englischsprachigen Vorträgen unterstützt eine Dozentin aus dem Modul ‚Technisches Englisch‘ oder ein Professor beim Feedback. Das Angebot läuft seit April 2017.

5. Reflexion und Ausblick

Die Zahl der Inanspruchnahmen der Lernräume im Jahr 2017 (dem Jahr, in dem die meisten Angebote starteten) ist zufriedenstellend: Es waren 176 Ratsuchende in den Lernräumen zum Schreiben und sieben im Lernraum zum Präsentieren. Für das Jahr 2018 deutet sich hier sogar eine Steigerung an. Zwischen den Lernräumen und auch zu den anderen im Netzwerk durchgeführten Angeboten sind ‚Verbindungseffekte‘ festzustellen: Der Lernraum dient zum Beispiel oft als niedrighschwelliger Einstieg in die individuelle Schreibberatung, in der dann eine intensivere gemeinsame Arbeit am Text stattfinden kann. Auch nutzen die Studierenden die Lernräume für verschiedene Anliegen nacheinander: In der Studienabschlussphase nehmen Studierende die Unterstützung erst für Bewerbungen für die Praxisphase, danach für ihre Bachelorarbeiten und dann für Kolloquiumsvorträge in Anspruch. Sie nutzen also die gesamte Bandbreite der Lernräume.

Aktuell wird geplant, Tutorinnen und Tutoren in die Betreuung der Lernräume einzubinden, die bei der Beratung unterstützen und eine kooperative Lernkultur fördern sollen (Frank, Fröhlich & Striewisch, 2015, S. 136 f.). Aufgrund des geringeren Altersunterschieds zwischen Tutorinnen, Tutoren und Studierenden verringert sich die soziale Distanz und ein vertrauensvoller Austausch wird ermöglicht (vgl. Nexus; HRK, 2016, S. 11).

LITERATUR

Frank, A.; Fröhlich, M. & Striewisch, C. (2015). Es ist wie im Wohnzimmer, aber trotzdem Uni. Lernräume für eine Kultur der Kommunikation und Kooperation gestalten. In Egger, R. et al. (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 127–142). Wiesbaden: Springer.

Nexus HRK (2016). Erfolgsversprechende Faktoren für extracurriculare Maßnahmen in der Studieneingangsphase. Empfehlungen des Runden Tisches Ingenieurwissenschaften des Projekt Nexus der HRK. Bonn.

Schlingmann, Kerstin (2015). Der orange Tisch. Peer-to-Peer-Schreibberatung an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld. Journal der Schreibberatung 10, 15–20.

KONTAKT

Kristina Rzehak | Magdalena Schröder | Brigitte Böwingloh

Fachhochschule Bielefeld

Fachbereich Ingenieurwissenschaften und Mathematik

Netzwerk Informations- und Schreibkompetenz (Rzehak/Schröder)

Praxisbüro (Böwingloh)

Interaktion 1

33619 Bielefeld

Mail: Kristina.rzehak@fh-bielefeld.de | Tel.: 0521-106 7227

Mail: Magdalena.schroeder@fh-bielefeld.de | Tel.: 0521-106 70264

Mail: Brigitte.boewingloh@fh-bielefeld.de | Tel.: 0521-106 7260

Beratung und Mentoring im Studienverlauf – Kooperationen zwischen Hochschulen zur Verbesserung der Förderung individualisierter Studienverläufe



Nina Westerholt & Valerie Stehling

1. Einleitung

Seit 2011 fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung deutschlandweit Hochschulen im Rahmen des ‚Qualitätspakts Lehre‘, um die allgemeinen Studienbedingungen zu verbessern. Beratung im Studienverlauf stellt ein wichtiges Tool dar, um der starken Diversität an Hochschulen gerecht zu werden, studentische Anliegen aus erster Hand zu erfassen und ggf. Hochschulstrukturen entsprechend zu optimieren (vgl. Bargel, 2015). Auch der Übergang zwischen Schule und Hochschule, der damit verbundene neue Lebensabschnitt und die daraus resultierende Zeit- und Selbstorganisation können so unmittelbar unterstützt werden. Idealerweise beginnt die Betreuung daher bereits in der Studieneingangsphase.

Zwei Hochschulen, die solch ein Format in ihr Beratungsangebot aufgenommen haben, sind die Hochschule Niederrhein und die RWTH Aachen University. Seit mehreren Jahren sind die Projekte eng miteinander vernetzt. Die Vernetzung beinhaltet nicht nur einen intensiven Erfahrungsaustausch, sondern auch die Durchführung gemeinsamer Angebote. Aus der ‚Studienverlaufsberatung‘ der Hochschule Niederrhein (vgl. Studienverlaufsberatung, 2018) und dem ‚Aachener Mentoring Modell‘ (vgl. Aachener Mentoring Modell, 2018) ergibt sich so eine enge Zusammenarbeit, die durch den gemeinsamen Ausdruck ‚Studienverlaufsmentoring‘ gekennzeichnet ist. Im Folgenden werden das Format Studienverlaufsmentoring genauer beschrieben sowie die Erfolgsfaktoren und Maßnahmen der hochschulübergreifenden Kooperation präsentiert. Auf diese Weise erhoffen sich die Autorinnen, weiteren Kolleg/innen die Vorteile und notwendigen Rahmenbedingungen einer gelungenen Kooperation nahezubringen.

2. Studienverlaufsmentoring

Studienverlaufsmentoring ist ein individuelles, vertrauliches und freiwilliges Beratungsangebot, das hochschulweit verankert ist und an jeder Fakultät umgesetzt wird. Es bietet allen Studierenden in ressourcen- und lösungsorientierten Beratungsgesprächen die Möglichkeit, studienbezogene Anliegen nach Bedarf zu besprechen. Ziel ist es, das Ankommen an der Hochschule

zu erleichtern und Studierende in ihrem Lernprozess während des gesamten Studiums zu begleiten (Enkulturation in die Rolle des Studierenden). Darüber hinaus finden basierend auf den Ergebnissen der anonymisiert dokumentierten Gesprächsinhalte ein Austausch und eine Kooperation mit der Fakultät, der Verwaltung und dem Präsidium/Rektorat statt, um zentrale und dezentrale Unterstützungsangebote zu verknüpfen und so langfristig die Studienbedingungen zu verbessern und einen Beitrag zur Lernenden Hochschule zu leisten (vgl. Stehling, 2017).

Studienverlaufsmentoring beinhaltet mehr als Beratung: Vielmehr handelt es sich um ein komplexes System bestehend aus Beratung, Marketing, Dokumentation/ Evaluation, Management und Weitergabe der Ergebnisse zur hochschulinternen Strukturoptimierung (vgl. Westerholt et al., 2018). Die Bestandteile und ihre Gewichtung müssen je nach Ausgangssituation und Hochschule angepasst werden.

3. Erfolgswbasis der hochschulübergreifenden Kooperation

Die Basis für den Erfolg der Kooperation stellen die Gemeinsamkeiten der Hochschulen und Projekte dar. Dennoch sind auch die Unterschiede sehr wichtig, um einen lehrreichen und befruchtenden Austausch zu schaffen.

Die Ähnlichkeiten der Hochschulen zeigen sich in folgenden Bereichen:

- Studienangebot: Stark technische Ausrichtung sowie geisteswissenschaftliche Fächer
- Probleme der Studierenden: Schwierigkeiten in der Studieneingangsphase, Überfrachtung des Grundstudiums, fachliche Überforderung in den Naturwissenschaften, berufliche Orientierungslosigkeit
- Förderung im Qualitätspakt Lehre
- Regionale Nähe der Hochschulen
- Strategien und Maßnahmenentwicklung zur kontinuierlichen Verbesserung von Studium und Lehre werden von den Hochschulleitungen unterstützt

Die Projekte sind durch Gemeinsamkeiten in folgenden Aspekten gekennzeichnet:

- Organisatorische Verankerung der Studienverlaufsmentor/innen in den Fakultäten
- Beratungsansatz: Individuelle und vertrauliche Gespräche zu Fragen und Problemen im Studienverlauf
- Durchführung von Workshops zu Studier- und Lerntechniken

- Zielgruppen: hauptsächlich 21-25 Jahre; meistens im zweiten, dritten und > achten Semester
- Beratungsthemen bzw. studentische Anliegen: Studium planen, Lernen, Prüfungen, Organisation, persönlich belastende Situation (Familie, Arbeit, Gesundheit, Finanzen), Studiengangwechsel

Das Aachener Mentoring Modell und die Studienverlaufsberatung unterscheiden sich insbesondere in der Projektorganisation. An der RWTH studieren über 45.000 Studierende. Viele der Mentor/innen arbeiten in Doppelfunktionen bzw. nur anteilig im Aachener Mentoring Modell, was bei einem Stellenäquivalent von 16 Vollzeit-Stellen für Mentoring an der RWTH zu einer höheren Anzahl von Berater/innen insgesamt führt. Darüber hinaus sind die Berater/innen stark in die Arbeit und die Kulturen der jeweiligen Fakultäten eingebunden. An der Hochschule Niederrhein arbeiten die meisten Studienverlaufsberater/innen ausschließlich in dieser Funktion. Sie verbringen 80% ihrer Arbeitszeit an den Fakultäten und nutzen 20% für zentrale Projektaufgaben. Insgesamt stehen 6,7 volle Mitarbeiter/innenstellen für über 14.000 Studierende zur Verfügung (vgl. Stehling, Westerholt & Lenz, 2018, S. 19).

Diese Unterschiede bergen sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Kooperation: Einerseits erhöhen sie die Heterogenität und eröffnen dadurch Wege für den Austausch neuer bzw. anderer Herangehens- und Sichtweisen. Andererseits erschweren diese organisationalen Unterschiede teilweise jedoch den koordinierten Austausch zwischen den beiden Hochschulen. Hier bedarf es Flexibilität, Akzeptanz, Empathie, Kreativität und nicht zuletzt vorausschauender Planung in der Koordination.

4. Kooperationsmaßnahmen

Auf Basis dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten wurden geeignete Kooperationsmaßnahmen entwickelt. Zu Beginn fanden Vernetzungstreffen der Mentor/innen und Studienverlaufsberater/innen statt, um gemeinsam an Inhalten zu arbeiten, Schnittmengen zu identifizieren und eine informelle Vernetzung zu ermöglichen. Besonders interessant war es für die Mitarbeiter/innen, sich mit Kolleg/innen ähnlicher Studiengänge über die fachspezifischen Probleme ihrer Studierenden auszutauschen. Da die Vernetzungstreffen mit hohem Reiseaufwand verbunden waren und die Motivation zur Teilnahme seitens der Berater/innen sehr unterschiedlich war, wurde ein konkretes Zusammenarbeitsprojekt ausgewählt. Aus diesen Erkenntnissen

entstand die Idee, ein gemeinsames Handbuch zum Thema ‚Beratung und Mentoring im Studienverlauf‘ zu schreiben. Das Handbuch wurde von einem Herausgeberteam der RWTH und der HN konzipiert und realisiert. Als Autor/innen engagierten sich Mitarbeiter/innen der Studienverlaufsberatung und des Aachener Mentoring Modells. Durch das Handbuch stehen auch anderen Hochschulen das Wissen und die Erfahrungen der Hochschule Niederrhein und des Aachener Mentoring Modells über die Beratung und Mentoring im Studienverlauf zur Verfügung⁴⁰.

5. Fazit

Die Kooperation zwischen den beiden Projekten verläuft seit vielen Jahren erfolgreich. Sie erlaubt es beiden Projektpartnern, voneinander zu lernen und Doppelentwicklungen zu vermeiden. So besteht ein regelmäßiger Austausch zu Best Practices in der Beratung (Beratungsansatz, Maßnahmen etc.) sowie auf organisatorischer Ebene (Marketing, Evaluation, Dokumentation etc.) und in der Organisation. Auch und insbesondere an den Herausforderungen der Kooperation der zwei unterschiedlichen Hochschulformen sind die beiden Projekte maßgeblich gewachsen. Vom Austausch und den Qualitätsverbesserungsmaßnahmen durch die kontinuierlichen Reflexionsprozesse profitieren nicht zuletzt die Studierenden an beiden teilnehmenden Hochschulen, da die Ergebnisse der Kooperation und die dort gesammelten Erfahrungen unmittelbar in die Arbeit der Beraterinnen und Berater zurückfließen.

Eine Schwierigkeit in der Kooperation stellen die befristeten Arbeitsverhältnisse und somit wechselnde Mitarbeiterschaft dar. Die zeitliche Begrenzung der Projektstätigkeit kann sich z.B. negativ auf die Motivation auswirken, an Kooperationstreffen teilzunehmen.

LITERATUR

Aachener Mentoring Modell (2018). Verfügbar unter: <https://www.rwth-aachen.de/mentoring> [21.08.2018].

Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studierendenschaft - neue Angebote und ihr Nutzen. In Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung. Befunde des 12. Studierenden-surveys an Universitäten und Fachhochschulen. 83. Aufl.; Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

⁴⁰ Open Access Version unter www.waxmann.com/buch3775 erhältlich.

Stehling, V. (2017). Mentoring als strategisches Instrument Lernender Hochschulen am Beispiel des Aachener Mentoring Modells. Aachen: Apprimus Verlag.

Stehling, V.; Westerholt, N. & Lenz, L. (2018). Begriffsklärung. In Westerholt, N.; Lenz, L.; Stehling, V. & Isenhardt, I. (Hrsg.). (2018), Beratung und Mentoring im Studienverlauf. Ein Handbuch. Münster: Waxmann.

Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3775Volltext.pdf&typ=zusatztext> [21.08.2018].

Studienverlaufsberatung (2018). Verfügbar unter: <https://www.hs-niederrhein.de/bmbf-projekte-zur-lehre/peer-tutoring-und-studienverlaufsberatung/studienverlaufsberatung/> [21.08.2018].

Westerholt, N.; Lenz, L.; Stehling, V. & Isenhardt, I. (Hrsg.). (2018). Beratung und Mentoring im Studienverlauf. Ein Handbuch. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3775Volltext.pdf&typ=zusatztext> [21.08.2018].

KONTAKT

Nina Westerholt

Hochschule Niederrhein

Hochschulzentrum für Lernen und Lehre

Reinarzstr. 49

47805 Krefeld

Mail: Nina.westerholt@hs-niederrhein.de | Tel.: 02161-186 5690

Dr. Valerie Stehling/ RWTH Aachen

Rheinisch- Westfälische Technische Hochschule (RWTH) Aachen

Templergraben 55

52062 Aachen

Mail: Valerie.stehling@ima.rwth-aachen.de | Tel.: 0241-80 91133

„Individualisiertes Chaos? Infotutorien helfen!“



Nina Westerholt & Heidemarie Wittau

1. Einleitung

Studieren jenseits des Regelstudienzeitmodells kann für Verwirrung bei Studierenden, Lehrenden und der Verwaltung sorgen, denn diese Studierenden folgen nicht den Studienverlaufsplänen und der vorgesehenen Prüfungsorganisation. Die Erfahrungen der Studienverlaufsberaterinnen an der Hochschule Niederrhein zeigen, dass Studierende mit individueller Studiergeschwindigkeit viele Fragen haben und verstärkt persönliche Ansprechpartner/innen benötigen. Dieser gestiegene Bedarf an individuellen Gesprächen führt zu einer höheren Auslastung der Beratungsinstitutionen an der Hochschule Niederrhein.

Studentische Informationsangebote, z.B. Informationstutorien (kurz: Infotutorien), können niedrigschwellige Unterstützung anbieten und als Wegweiser in der Hochschule fungieren (vgl. Bülow-Schramm, 2015, S. 62). Die Hochschule Niederrhein nutzt seit 2013 Infotutor/innen an verschiedenen Fachbereichen und hat auf diesen Erfahrungen basierend ein Tätigkeits- und Schulungskonzept für Infotutor/innen entwickelt.⁴¹ Organisatorisch sind die Infotutor/innen an die ‚Studienverlaufsberatung‘ der Hochschule Niederrhein⁴² angebunden.

2. Der Mehrwert von Infotutor/innen im Hochschulalltag

Infotutor/innen werden als Informationsanlaufstelle für die Studienanfänger/innen ihres Fachbereichs eingesetzt und erweitern somit das studentische Beratungsangebot der Hochschule Niederrhein. Sie übernehmen niedrigschwellige Beratungen zu grundlegenden Themen der Studien- und Selbstorganisation innerhalb ihres Fachbereichs (vgl. Iser & Thedorff, 2016). Dadurch erhalten die Studierenden eine Unterstützung ‚auf Augenhöhe‘ und die Infotutor/innen können neue Kompetenzen erwerben. Infotutor/innen unterstützen Studierende dabei, sich in den Fachbereich kulturell einzufinden (Enkulturation). Durch ihre Vorbildfunktion helfen sie den Studierenden dabei, ein akademisches Selbstverständnis zu entwickeln und sich mit

⁴¹ Das vollständige Schulungskonzept ist unter www.hs-niederrhein.de/bmbf-projekte-zur-lehre/peer-tutoring-und-studienverlaufsberatung/ abrufbar

⁴² Das Projekt ‚Peer Tutoring & Studienverlaufsberatung‘ wird von 2011 bis 2020 im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durch das BMBF gefördert. Studienverlaufsberatung bezeichnet individuelle, vertrauliche und lösungsorientierte Beratung für eingeschriebene Studierende bei Fragen und Problemen im Studienverlauf. An jedem Fachbereich der Hochschule Niederrhein arbeitet eine Studienverlaufsberaterin mit mindestens einer halben Stelle.

dem Fachbereich zu identifizieren. Unsichere Studierende erhalten dadurch, dass die Infotutor/innen ihnen Fragen zu Organisation und Lerntechniken beantworten, Orientierung und können somit besser begründete Entscheidungen für den weiteren Studienverlauf treffen (vgl. Gerholz, 2014, S. 164 f.).

Die Tätigkeit der/des Infotutor/in bietet Studierenden die Möglichkeit, aktiv an der Gestaltung der Hochschule zu partizipieren. Die Beratung von Studierenden, die Mitarbeit als Tutorinnen und Tutoren oder die Unterstützung bei den Einführungstagen für neue Studierende sind Einsatzfelder, in denen Studierenden als „[...] Berater und Helfer jüngerer Studierende (...) eine soziale Funktion [...]“ erfüllen (Knauf, 2012, S. 1). Ähnlich beschreiben dieses in ihrer Studie zu studentischer Partizipation die Autoren Ditzel und Bergt (2013): „Eine als bedeutsam markierte und von den meisten Studierenden stark wahrgenommene Form von Beratung ist das Engagement für die Kommilitonen in Form von Beratung und kleineren Hilfestellungen. Hier steht das gegenseitige Unterstützen im Vordergrund und nicht die Veränderung von Strukturen“ (Ditzel & Bergt, 2013, S. 180).

3. Qualifizierung der Infotutor/innen

Infotutor/innen benötigen neben dem spezifischen Wissen über die Regularien des eigenen Fachbereichs vor allem Grundkompetenzen in der Gesprächsführung. Daher werden sie an der Hochschule Niederrhein in einer fachbereichsübergreifenden zweitägigen Schulung durch das Teilprojekt ‚Tutorenprogramm‘ mit Grundlagen zur Kommunikation und Gesprächsführung unter der besonderen Berücksichtigung des lösungsorientierten Ansatzes vertraut gemacht. Darüber hinaus wird im Rahmen der Qualifizierung die Rolle als Infotutor/in thematisiert und individuell reflektiert. Danach wird der/die Infotutor/in von der Studienverlaufsberaterin des jeweiligen Fachbereichs zu fachbereichsspezifischen Inhalten geschult. Anschließend erfolgt eine kontinuierliche Begleitung der Tätigkeit am Fachbereich durch die jeweilige Studienverlaufsberatung.

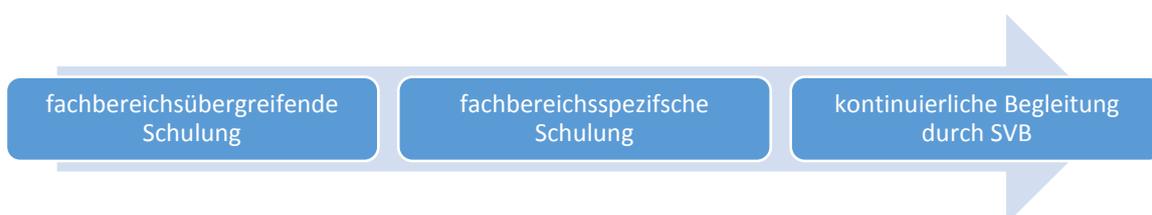


Abb. 1: Ablauf der Infotorenqualifizierung

Die Schulungen werden sehr praxisorientiert durchgeführt. Notwendiges theoretisches Wissen wird unmittelbar auf die Praxis der Infotutor/innen bezogen und in Übungen, z.B. Rollenspielen, angewendet. Darüber hinaus können die bisher gesammelten Praxiserfahrungen in der zweiten Schulung besprochen und reflektiert werden, so dass auch rückwirkend neue Erkenntnisse angeregt werden und der Lerntransfer auf neue Situationen gelingt.

4. Bisherige Erfahrungen

Die Infotutor/innen werden in der Praxis gut von den Studierenden angenommen. In den ersten Durchläufen an der Hochschule Niederrhein hat sich für die Verantwortlichen gezeigt, dass ein Erfolgsfaktor die fachbereichsspezifische Anpassung des Angebots ist. Beispielsweise wird das Infotutorium im Fachbereich Oecotrophologie ausschließlich im ersten Semester eingesetzt und die Infotutor/innen arbeiten an einem Stand in zentraler Lage des Fachbereichs. Im Fachbereich Sozialwesen hingegen steht die Infotutorin den Studierenden aller Semester nach persönlicher Anfrage zur Verfügung und beantwortet Fragen auch per Email. Am Fachbereich Elektrotechnik und Informatik führen die zwei Infotutorinnen ihre Gespräche im Büro der Studienverlaufsberatung nach dem Drop-In-Prinzip.

Die Qualität der studentischen Unterstützung wird durch die enge hauptamtliche Begleitung der Infotutor/innen gewährleistet. Eine umfassende Evaluation des Angebots steht noch aus. Diese wäre notwendig, um z.B. vergleichbare Aussagen über Fachbereichsgrenzen hinweg zu tätigen. In der Zukunft soll das Angebot auf weitere Fachbereiche ausgeweitet werden. Dazu müssen noch weitere Anpassungen vorgenommen werden.

LITERATUR

Bülow-Schramm, M. (2015). Integration als Antwort auf eine differenzierte Studierendenschaft. Aus Sicht der Hochschuldidaktik. In Hanft, A.; Zawacki-Richte, O. & Gierke, W. B. (Hrsg.), Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule (S. 53–68). Münster: Waxmann.

Ditzel, B. & Bergt, T. (2013). Studentische Partizipation als organisationale Herausforderung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In Weber, S. M.; Göhlich, M.; Schröer, A.; Fahrenwald, C. & Macha, H. (Hrsg.), Organisation und Partizipation - Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 177–187). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Gerholz, K. - H. (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase–Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. In ZFHE Jg.9 / Nr.5 (Dezember 2014) 163–178. Verfügbar unter: <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/753/639> [21.8.2018].

Iser A. & Thedorff P. (2016). Peer-Coaching als Beratungsformat von Studierenden für Studierende. In Hebecker E.; Szczyrba B. & Wildt B. (Eds), Beratung im Feld der Hochschule. Wiesbaden: Springer.

Knauf, H. (2011). Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. Bielefeld: UVW.

KONTAKT

Nina Westerholt | Heidemarie Wittau

Hochschule Niederrhein

Reinarzstr. 49

47805 Krefeld

Mail: Nina.westerholt@hs-niederrhein.de | Tel.: 02161 - 186 5690

Mail: Heidemarie.wittau@hs-niederrhein.de | Tel.: 02161 - 186 3523

